ZU DIESEM HEFT 291

SCHWERPUNKT

Paul Ciupke
Politik und politische Bildung unter den Voraussetzungen von Ungewissheit 292

Peer Pasternack
Politik als Beruf heute 299

Karsten Rudolf
Politik und politische Bildung
Das zwiespältige Verhältnis neu definieren und neue Potenziale nutzen 307

Sonja Schweizer/Ulrike Steimann
Überschätzt oder unterschätzt – Politiker und die Wirklichkeit politischer Bildung 314

Ernst Reinhard Beck
Unsere Demokratie ist ein hohes Gut, das erklärt, vermittelt und verankert werden muss 319

Hildegard Wester
Politikerinnen und Politiker als Thema und Mittler politischer Bildung 321

Karin Lukas-Eder
Europa hautnah erleben
Ein Besuch beim Europäischen Parlament 325

Hermann Strahl
„Politik qualifiziert!"
Weiterbildung als Entwicklungshilfe für attraktivere Politik und Politiker/-innen 329

ADB-FORUM

Das haben Sie davon …
25 gute Gründe für die politische Bildung in Baden-Württemberg 334

Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling
Noch viel zu tun! Die Geschichte der DDR und die politische Erwachsenenbildung 339

Kerstin Engelhardt
Die DDR als Randnotiz Deutscher Geschichte?
DDR-Geschichte und ihre Vermittlung aus der Perspektive der außerschulischen politischen Bildung: eine Chance auch für die Schule 346

ADB-JAHRESTHEMA

Marina Grasse
Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325 –
Ein internationales Kursangebot des Ost-West-Europäischen FrauenNetzwerkes (OWEN) 352

METHODEN UND ARBEITSFORMEN

Marina Spillner
Kommunalpolitisches Planspiel „Politik in Entensausen" 356

INFORMATIONEN

Meldungen 359

Aus dem AdB 381

Personalien 391

Bücher 392

Markt 410

IMPRESSUM 415

Thema des nächsten Heftes: Den demographischen Wandel zukunftsfähig gestalten

Politische Bildung bezieht sich auf Politik in allen ihren Erscheinungsformen, aber sie ist nicht mit ihr identisch. Dennoch wird politische Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung oft mit Politik gleichgesetzt, sie leidet aktuell auch unter dem schlechten Image der Politiker/-innen. Viele Menschen befürchten, durch politische Bildung indoktriniert, für bestimmte politische Anliegen vereinnahmt zu werden oder übertragen ihre Abneigung gegen die Politik auch auf die politische Bildung. Da wirken oft noch Erfahrungen mit der staatsbürgerlichen Erziehung im Kaiserreich, der Erziehung zum Nationalsozialismus und der Staatsbürgerkunde der DDR nach.

Es gibt also gute Gründe für die politische Bildung, einerseits überzeugend ihre Distanz zur Politik zu verdeutlichen, sich gleichzeitig aber auch gegenüber der institutionalisierten Politik zu legitimieren, die wesentlichen Einfluss auf die Bedingungen hat, unter denen politische Bildung arbeitet. Politische Bildung ist dabei nicht nur mit unterschiedlichen, ja sogar gegensätzlichen Erwartungen ihrer Teilnehmer und Teilnehmerinnen und der Politik konfrontiert, sondern muss zudem noch dem eigenen Anspruch genügen, ebenso zur kritischen Auseinandersetzung mit Politik beizutragen wie zu deren Mitgestaltung zu ermuntern und zu befähigen.

Dass politische Bildung auch selbst Position bezieht, ist dabei nicht ausgeschlossen. Viele außerschulische Einrichtungen der politischen Bildung sind aus politischen Bewegungen entstanden, beziehen sich auf politische Weltanschauungen oder engagieren sich für bestimmte Politikbereiche wie z. B. Europa oder Ökologie. Und es wäre weltfremd anzunehmen, dass Menschen, die in der politischen Bildung arbeiten, ohne eigene politische Meinung sein oder sich von politischen Aktivitäten fernhalten würden. Dennoch gibt es pädagogische Kriterien, die auch bei einer „parteilichen" politischen Bildung unbedingt berücksichtigt werden müssen. Das gilt in besonderem Maße gegenüber jenen Gruppen, die für die Auseinandersetzung mit dem Politischen erst noch gewonnen werden müssen.

In der letzten Ausgabe der „Außerschulischen Bildung" sind wir der Frage nachgegangen, ob und wie es der politischen Bildung gelingt, ihre Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu politischem Handeln anzuregen. Dabei wurde deutlich, dass politisches Handeln sich keineswegs in der Übernahme von Partei- und Regierungsämtern erschöpft, sondern überall dort stattfindet, wo Menschen ihr Zusammenleben regeln. In diesem Heft nun fragen wir nach dem Verhältnis der institutionalisierten Politik zur politischen Bildung. Wie nehmen Politiker/-innen unseren Bereich wahr? Anlass war der Eindruck von einer wachsenden Entfremdung zwischen Politikern und politischer Bildung. Die politische Bildung fürchtet, dass ihre Ziele, Arbeits- und Organisationsformen von der institutionalisierten Politik nicht mehr verstanden und anerkannt werden. Sind die Erwartungen der Politik berechtigt und vereinbar mit pädagogischen Ansprüchen? Kann man sich noch über gemeinsame Ziele verständigen, oder herrscht gegenseitige Ignoranz gegenüber den jeweiligen Arbeitsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten?

Politiker und Politikerinnen wurden gebeten, ihre Beziehung zur politischen Bildung zu beschreiben; deutlich zu machen, was ihr Interesse an politischer Bildung ist, wie sie deren Aufgaben sehen und was sie sich von politischer Bildung für die eigene politische Arbeit erhoffen. Die hier dokumentierten Antworten machen deutlich, dass es in den grundsätzlichen Vorstellungen viele Gemeinsamkeiten gibt. Diese Übereinstimmungen können jedoch nicht überall vorausgesetzt werden, wo politische Bildung und Politik zusammentreffen. Deshalb ist es wichtig, dass politische Bildung und Politik die Bereitschaft zum Dialog entwickeln, um sich die unterschiedlichen Handlungslogiken und -optionen zu verdeutlichen und anzuerkennen, dass sie unterschiedliche Funktionen erfüllen, es aber auch Kooperationen geben kann, die den Anliegen der Politik und der politischen Bildung und der Entwicklung der demokratischen Kultur gleichermaßen nutzen.

Ingeborg Pistohl

Politik und politische Bildung unter den Voraussetzungen von Ungewissheit

Paul Ciupke

Paul Ciupke erinnert an frühere Gemeinsamkeiten zwischen Politik und politischer Bildung, die inzwischen an Bedeutung verloren haben. Grund dafür ist nicht nur der mit dem politischen Umbruch 1989 abgeschlossene Prozess des Abschiednehmens von politischen Zukunftsentwürfen und Utopien, sondern auch die Professionalisierung politischer Bildung, in deren Folge politische Gewissheiten relativiert und pluralistische Positionen akzeptiert wurden. Dennoch stehen Politik und politische Bildung heute gleichermaßen unter dem Vorzeichen der Ungewissheit, der auch durch die Wissenschaft nicht mehr abzuhelfen ist, da diese ihren Anspruch, eindeutige Wahrheiten zu begründen, ebenfalls aufgeben musste.

Seit einigen Jahren hat die politische Bildung den Eindruck, an Wertschätzung durch die Politik zu verlieren, und macht dies vor allem an den inhaltlichen Steuerungsversuchen und der degressiven Förderung, aber auch an einer bei Politiker/-innen wahrgenommenen mangelnden persönlichen Kenntnis des Aufgabenfeldes fest. Unter diesen finden sich manche, die der politischen Bildung in allgemein schweren Zeiten Larmoyanz, mangelnde Innovationsfreude, die Ansprache falscher Zielgruppen, unklaren Output und überhaupt fehlende Unterstützung der parlamentarischen Politik attestieren. Die gesetzliche Unterstützung und finanzielle Situation nichtstaatlicher politischer Erwachsenenbildung wird wachsend prekärer, während eine auch in vielerlei Beziehung verunsicherte Politik und ihre sich nur nach allen Seiten absichernde Administration immer mehr Aufgaben und Verantwortung einfach an den Markt und eine sich selbst überlassene zivile Gesellschaft abgeben möchten. Dabei ist es nicht nur so, dass die Politik sich offenbar nicht immer genügend und vor allem in der richtigen Weise von der politischen Bildung unterstützt und begleitet sieht; auch die politische Bildung klagt des Öfteren über die Politik, wenn sie etwa die Politikverdrossenheit, die vor allem den Parteien und Regierungen ursächlich zugeschrieben wird, als Grund für fehlendes Interesse an der politischen Bildung deutet. Politik (hier verstanden als in Parlamenten und Parteien institutionalisierte und personalisierte), die politische Bildung und im Übrigen auch die Politikwissenschaft standen sich schon einmal näher und konnten ihren Zusammenhang und gegenseitigen Nutzen eindeutiger definieren und einschätzen. Die früher eng anmutende Symbiose von Politik und politischer Bildung scheint verloren gegangen zu sein. Aber, so ist auch zu fragen, soll man sie heute noch wollen oder sind Distanz und reflektierte Arbeitsteilung nicht für die Demokratie in mancherlei Hinsicht von Vorteil?

Politik, politische Bildung und Politikwissenschaft standen sich früher näher und konnten ihren gegenseitigen Nutzen eindeutiger definieren

Wenn wir Irritation und zuweilen Entfremdung im Verhältnis von Politik und politischer Bildung genauer untersuchen, dann fallen Brüche, Verunsicherungen und auch einige Kränkungen in den Blick, die dazu geführt haben, dass die offenen und mehr noch die heimlichen Erwartungen aneinander enttäuscht werden müssen. Schon Mitte der 80er Jahre lancierte *Jürgen Habermas* den noch eher ratlos klingenden Begriff der „neuen Unübersichtlichkeit", der signalisierte, dass die utopischen Energien erschöpft seien und die bisherigen von vielen Diskursakteuren als gültig erachteten Koordinaten offenbar ins Rutschen geraten waren.[1] Seitdem wird im Diskurs über die Gegenwart die politische, ökonomische, soziale und geistige Dauerkrise diagnostiziert und beschrieben. Die wichtigsten Stichworte dafür sind Globalisierung, Transnationalisierung und die begrenzten Möglichkeiten, Politik noch national zu steuern. Diese werde ich hier im Weiteren aber nicht diskutieren, vielmehr einige andere Dimensionen der Verunsicherung von Politik und politischer Bildung hervorheben, die – das sei eingeräumt – ältere Grundtrends und Probleme demokratischer Entwicklung beschreiben, deren Virulenz aber in der letzten Zeit wieder besonders deutlich geworden ist.

Der Diskurs über die Gegenwart diagnostiziert die politische, ökonomische, soziale und geistige Dauerkrise

Es geht um die Erosionen jener politischen Wissensordnungen, die sich in der Vergangenheit auf bestimmte sozial-moralische Milieus und auf zum Teil utopische, zum Teil von optimistischen Planungsphantasien getragene Zukunftsentwürfe stützen konnten. Die These ist, dass heute Nichtwissen und Ungewissheit die heimlichen oder auch offen eingestandenen Leitkategorien sind und eine neue pragmatische Politik begründen. Diese Entwicklung soll nicht kritisiert, vielmehr als neue Chance für die politische Bildung begriffen werden.

1 *Jürgen Habermas*: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a. M. 1985, insbesondere S. 141ff

Pädagogische Professionalisierung führt zur Differenzierung von Politik und politischer Bildung

Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt, dass zunächst politische Bewegungen und ihre Selbstorganisation Hand in Hand gingen mit Formen der allgemeinen und politischen Bildung. Insbesondere für die Arbeiterbewegung und den politischen Katholizismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts galt es, durch Bildung das jeweilige Milieu und politische Umfeld zu sichern und gegebenenfalls auch zu mobilisieren. Bildungsvereine konnten sogar – z. B. in Zeiten politischer Repressionen und Verbote – als Organisationsersatz fungieren, wie das Beispiel der Arbeiterbildungsvereine während der Sozialistengesetze im Kaiserreich zeigt. Politische Erwachsenenbildung war zwar damals im Wesentlichen noch Teil einer umfassenderen Allgemeinbildung, sie wurde aber zugleich als parteiliche gedacht. In der Arbeiterbewegung war es verpönt, durch Aufstiegsbildung oder neutrale Standpunkte Arbeiter ihrer Klasse zu entfremden. Ähnliches galt damals für die nationale und die katholische Richtung, die ihre Ziele über die didaktischen Vorbehalte und deren Einhegungen direkter politischer Ambitionen stellten. Die eigene Programmatik, deren Richtigkeit kaum, höchstens in innerparteilichen Kämpfen, angezweifelt wurde, stand also im Vordergrund; Geschlossenheit war ein politisches Gebot, wollte man in einer weltanschaulich und sozial stark segmentierten Gesellschaft wie der des Kaiserreichs und der Weimarer Republik politische Erfolge erzielen. Damit einher gingen oft ein in mancher Hinsicht naiver Fortschrittsoptimismus und eine Heilserwartung, die das Erreichen des als richtig vorausgesetzten politischen Ziels nur als Frage der Zeit betrachtete. Als nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg eine tiefe nationale Depression folgte, wurde von der damaligen Volksbildung erwartet, durch die „Arbeitsgemeinschaft aller Volkskreise“ (so der damalige sozialdemokratische Kultusminister von Preußen *Konrad Haenisch*) eine Überwindung dieser Krise herbeizuführen und einen neuen gesellschaftlichen Kompromiss zu erarbeiten.

In der Geschichte gingen politische Bewegungen und ihre Selbstorganisation Hand in Hand mit Formen der allgemeinen und politischen Bildung

Die vielen kleinen Arbeitsgemeinschaften der Erwachsenenbildung, damit konnten sowohl einzelne Arbeitskreise wie auch Institutionen gemeint sein, sollten sich aufaddieren und letztlich so zusammenwirken, dass ein neuer allgemein verbindlicher politischer Konsens entstünde – vielleicht eine wunderbare Vorstellung, die dennoch an der Wirklichkeit völlig vorbeiging und auf unrealisierbaren Hoffnungen basierte.

Relativismus in der Volksbildung der Weimarer Zeit galt vielen damaligen Kritikern von links und rechts als halt-, charakter- und heimatlos

In der Weimarer Zeit entbrannte später in den Kreisen der Erwachsenenbildung eine Diskussion über die Frage des Relativismus in der Volksbildung. Relativisten galten damals vielen Kritikern von links und rechts als halt-, charakter- und heimatlose Gesellen, als Nihilisten oder Verräter an der Wahrheit und den „wirklichen“ Aufgaben. Sie gaben sich eher mit skrupulösen Methodenfragen ab als mit der Verwirklichung der als richtig erwählten Ziele. Mit der Haltung des Relativismus verbunden war aber die demokratische Einsicht, dass es in der Gesellschaft eine Vielzahl von moralischen Anschauungen, Interessen und politischen Richtungen gibt, die die politische Bildung nicht einfach vereinheitlichen und auf einen Nenner

Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wuchs man in bestimmte Milieus hinein
Stuttgarter Freie Sozialistische Jugend, um 1915

bringen kann. Der Abschied vom identitären Verständnis von Weltanschauung, Politik und Gesellschaft oder vom „Hunger nach Ganzheit", wie es der Kulturhistoriker *Peter Gay* genannt hat, vollzog sich aber nur langsam; die Schrammen der Konflikte und die von einigen als schmerzhaft empfundenen Spuren sind bis heute sichtbar.[2] Der *Beutelsbacher Konsens*, der in den 70er Jahren formuliert wurde, griff einerseits diese Probleme mit dem damals ausgesprochenen Bann des Überwältigungsverbotes neu auf; er wehrte zugleich aber auch den Impetus einer alles politisierenden Haltung in den 70er Jahren ab und schien somit einer versuchten Zensur der politischen Bildung nahe zu kommen.

Indem politische Bildung den gesellschaftlichen weltanschaulichen Pluralismus akzeptierte, relativierte sie damit auch nachhaltig die Ambitionen einzelner politischer Richtungen

Indem die politische Bildung den gesellschaftlichen weltanschaulichen Pluralismus akzeptierte, didaktisch entsprechend die Belange der Teilnehmerorientierung berücksichtigte und Kontroversität und Perspektivenvielfalt ermöglichte, relativierte sie damit auch nachhaltig die Ambitionen einzelner politischer Richtungen. Politik und politische Bildung traten durch die Professionalisierung pädagogischen Handelns auseinander, die Eigenlogik des Pädagogischen wurde damit anerkannt und fachlich weiter entfaltet. Politische Bildung entfernte sich also ein Stück von der parteilichen Politik und entwickelte sich zum Anwalt des Grundsätzlichen: der Demokratie, der Beteiligung und der Sicherung ihrer Voraussetzungen, zu denen subjektive Urteils- und Handlungskompetenzen gehören. Von manchen ist dieses – mitunter auch harsch – als Entpolitisierung und Entkernung der politischen Bildung kritisiert worden. Immer wieder werden Stimmen laut, die eine engere Rückkoppelung, wenn nicht an die Parteipolitik, dann wenigstens an die Politik sozialer Bewegungen fordern.[3] Aber hier ist eine differenzierte Betrachtung nötig, denn kaum ein anderer Bereich ist derartig zivilgesellschaftlich vernetzt wie die politische Jugend- und Erwachsenenbildung und außerdem, wie später noch zu zeigen sein wird, kann auch die politische Bildung als spezialisierte Form von Öffentlichkeit betrachtet werden.

2 *Peter Gay*: Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918 - 1933, Frankfurt a. M. 1970, S. 99ff

3 So auch wieder bei *Karsten Fritz/Katharina Maier/Lothar Böhnisch*: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim und München 2006, S. 175ff

Ungewissheit als Leithorizont politischen Handelns

Die politischen Utopien, aber auch die bescheideneren Zukunftsentwürfe und sozialen Bewegungen, wie sie vom 18. bis Mitte des 20 Jahrhunderts formuliert und initiiert wurden, implizierten die Möglichkeit des Fortschritts und die Gewissheit einer besseren Zukunft, die sich automatisch ergeben könnte oder unter menschlicher, das bedeutet auch politischer Gestaltungsmacht stand. Vor dem Hintergrund solcher Geschichtsverständnisse agierten die Politiker/-innen und auch die politischen Bildner/-innen als Bevollmächtigte eines in der Geschichte schon vorhandenen Sinns. Dabei konnte der Habitus, in dem dieser Sinn politisch inszeniert wurde, je nach Zeitalter und gefiltert durch die jeweilig vorhandenen spezifischen politischen Kulturen in unterschiedlicher Manier sich präsentieren: diktatorisch, autoritär, technokratisch, dialogisch, basisdemokratisch. Solche die politische Praxis grundierende Geschichtsphilosophie bot aber ein nur scheinbar äußerst belastbares Geländer auf dem Wege zu einer besseren Gesellschaft, die ohne innere Widersprüche, Gegensätze und Segmentierungen auskommen sollte.

Vor dem Hintergrund des damaligen Geschichtsverständnisses agierten Politiker/-innen und politische Bildner/-innen als Bevollmächtigte eines in der Geschichte schon vorhandenen Sinns

Das Ende der „großen Erzählungen" oder Geschichtsphilosophien, das vor allem von den Theoretikern der Postmoderne diagnostiziert wurde, ist oftmals gleichgesetzt worden mit dem Ende der Geschichte, der Akzeptanz einer politisch-moralischen Beliebigkeit und wurde schließlich vor allem mit dem Scheitern der letzten noch virulenten Variante des Totalitarismus, nämlich des realen Sozialismus, identifiziert. Keiner dieser drei Einwände ist wirklich jemals stichhaltig gewesen. Im Gegenteil kann man von einer Rückkehr der Geschichte sprechen, wenn man etwa an die Zahl und Vielfalt der Kriege nach 1990 denkt. Die postmoderne oder – wie es *Klaus von Beyme* kennzeichnete – die „nachmoderne"[4] politische Kritik stellt sich dem Problem des gesellschaftlichen Pluralismus und der Moral in nachhaltiger Weise und sucht somit eine weiterentwickelte oder radikalisierte Antwort auf die Aporien und Problemlagen moderner Gesellschaften und Politikverständnisse zu geben. Sie formuliert das Problem der Demokratie ehrlicher, weil sie auf die verborgenen normativen weltanschaulichen Tröstungen und Heilserwartungen verzichtet,

und stärkt die politische Moralität, indem sie das Individuum und den öffentlichen Diskurs aufwertet.[5] „Die demokratische Frage", nämlich wie sich die Menschen selbst regieren, ist damit wieder stärker in die öffentlichen Debatten eingewandert.[6]

Aber auch die Ereignisse im Jahre 1989, das endgültige Ende des Sowjetkommunismus, haben sicher zu einem neuen Bewusstsein von der Bedeutung des westlichen Demokratieverständnisses beigetragen. Sie besiegelten dennoch eine längst in ihren Zielen desavouierte Entwicklung, deren gesellschaftliche Dynamik schon früher zum Erliegen gekommen war. Mit diesem Ende unsichtbar verbunden begann aber auch eine gründliche Entzauberung des Staates, der Planungseuphorien und Steuerungsmöglichkeiten in den sozialstaatlich geprägten westeuropäischen Gesellschaften, die wiederum ermöglichte – vereinfacht gesagt –, dass sich neoliberales Politikverständnis in einem ungeahnten Siegeszug im politischen Handlungsrepertoire durchsetzen konnte. Staatliches Handeln sollte nach diesem Denkmuster sich künftig nur noch auf das Allernotwendigste reduzieren.

Mit dem Ende des Sowjetkommunismus konnte sich neoliberales Politikverständnis im politischen Handeln durchsetzen

Wissen als Kampfzone

Einen weiteren Aspekt gilt es in diesem Zusammenhang kurz anzureißen: Von den 50er Jahren bis in die 90er Jahre galt der Bezug auf einschlägige Wissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte und andere mehr als Garant einer professionellen und rational begründeten politischen Bildung. Das Gleiche gilt im Übrigen auch für die Politik, die sich mit dem Zerfall ihrer Milieus und der Erosion der Programmatiken zur Absicherung ihrer Strategien und praktischen Ansätze immer stärker auf eine wissenschaftlich verbürgte Politikberatung eingelassen hat. Die Dignität und Glaubwürdigkeit wissenschaftlichen Wissens insbesondere im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften hat aber ebenfalls nachhaltig gelitten durch interne wie gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse, denn zu jedem Wissen findet man in der Regel eine alternative Expertenstimme. Der Anspruch der Wissenschaften, gültige Erkenntnisse zu produzieren, eine eindeutige Wahrheit zu begründen, wurde seit langem schrittweise relativiert. Zudem zeigte sich, dass wissenschaftliches Wissen konkurriert mit Laien-, Alltags- und Erfahrungswissen, das in der Bevölkerung und in Institutionen vorhanden ist und zur Absicherung erfolgreicher politischer Entscheidungen in das Kalkül einbezogen werden muss. Wissenschaftliches Wissen stellt also ebenso wenig wie die politische Programmatik (oder gar die Utopien) einen archimedischen Punkt dar, von dem aus Kontroversen entschieden werden und Entscheidungen unbestreitbar ihre Legitimation beziehen können, Wissen ist vielmehr selber Ort der politischen Auseinandersetzung geworden. Von daher gilt auch für die Wissenschaft, was für die Politik schon länger diskutiert wird: der Erfolg hängt ab von der Qualität der Performanz und der Fähigkeit, Aufmerksamkeitspotenziale zu wecken.

Der Anspruch der Wissenschaften, eine eindeutige Wahrheit zu begründen, wurde seit langem schrittweise relativiert

Diese Relativierung der wissenschaftlichen Autorität gibt aber auch einer neuen Generation von Autoritäten, die nun der Politik weniger auf Theorien gestütztes Wissen, sondern die spezielle Form eines vermeintlich überlegenen, auf schnelle praktische Lösungen zielenden Experten- und Erfahrungswissens verkaufen, die Gelegenheit, sich zu etablieren. Die (Unternehmens-)Berater und Medienfachleute, welche oftmals Spitzenpolitiker coachen, wirken weniger öffentlich, sondern eher im Hintergrund, entlasten aber in nicht unproblematischer Weise Administration und Politik stärker von Entscheidungen und Begründungen, denn politische Legitimation und Akzeptanz werden verlagert auf die Sachzwänge dokumentierenden Beratungsergebnisse.[7] Auch bestimmte Einrichtungen der politischen Bildung, die Akademien und parteinahen Stiftungen, betreiben nach wie vor Politikberatung, allerdings in einem anderen Umfang und Stil, der sich noch an klassischer empirischer Forschung und Formen des gemeinsamen öffentlichen Räsonnements orientiert. Auf dem weiten Feld der Politikberatung nehmen sie heute eine randständige Position ein.

4 Vgl. *Klaus von Beyme*: Theorie der Politik im 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 1991

5 Siehe dazu beispielsweise *Hans-Martin Schönherr-Mann*: Postmoderne Theorien des Politischen. Pragmatismus, Kommunitarismus, Pluralismus, München 1996, und *Emanuel Richter*: Republikanische Politik. Demokratische Öffentlichkeit und politische Moralität, Reinbek bei Hamburg 2004

6 Als einführender Text immer noch aufschlussreich: *Ulrich Rödel/Günter Frankenberg/Helmut Dubiel*: Die demokratische Frage, Frankfurt a. M. 1989.

Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Menschenrechte und humanitäre Hilfe des Deutschen Bundestages am 22.09.2004

tungen entworfen, sondern die Gegenwart im Lichte der erschütternden Vergangenheitserfahrungen gedeutet. Der alte Modernisierungsoptimismus und die Lust auf Utopien wurden abgelöst von einer Zukunftsskepsis, die sich speist aus den Diktaturerlebnissen, den Gaskammern, Kriegen, Massakern, den Opfern, die das 20. Jahrhundert gekostet hat – ein Prozess, der in Deutschland, in Mittel- und Osteuropa aufgrund der Ereignisse zwischen 1914 und 1989 sich besonders nachhaltig auswirkt, aber auch in anderen Teilen der Welt vollzogen wurde. Der Holocaust wird seitdem manchmal als die negative Leiterzählung nicht nur des 20. Jahrhunderts, sondern der Geschichte im globalen Zeitalter überhaupt angesehen.[8] Nicht mehr das selbstverständlich Gute kann in naiver Zukunftsgläubigkeit angestrebt werden: Wir müssen vielmehr die Opfer der Geschichte erinnern und „das Böse denken", um eine Wiederholung zu vermeiden.[9] An dieser Entwicklung hatte die politische Jugend- und Erwachsenenbildung einen bedeutenden Anteil.

„Das Böse denken" und die Renaissance republikanischer Tugenden

In der Mitte der 80er Jahre wurde die auch für die politische Bildung lange einflussreiche Wissenschaft, die Soziologie, allmählich als gesellschaftliche und politische Leitwissenschaft von der Geschichtsschreibung abgelöst. Die Diagnosefähigkeit der Sozialwissenschaften schien erschöpft, spätestens als 1989 das System sowjetischer Herrschaft wie ein Kartenhaus zusammenfiel. Der Historikerstreit Mitte der 1980er Jahre, der zunächst um die Fragen der Historisierung und Relativierung des Nationalsozialismus kreiste, öffnete in Deutschland nicht nur ein weites Fenster zur Vergangenheit, sondern entfachte auch einen Sog, der nicht nur die Wissenschaften ergriff, sondern auch die vielen anderen Arenen der Politik, der Medien, der Bildung und der Netzwerke der zivilen Gesellschaft: Die Themen der Zeitgeschichte wurden zeitweilig die wichtigsten in der politischen Bildung. Vereinfacht gesagt wurde nun nicht mehr die bessere gemeinsame Zukunft vor dem Hintergrund stabiler Programmatiken und Erwar-

Themen der Zeitgeschichte wurden zeitweilig die wichtigsten in der politischen Bildung

Die Perspektivenumkehr impliziert nicht nur verschiedene Abschiede, sondern zugleich die Wiederkehr individueller politischer Moralität und republikanischer Tugenden. Die Bereitschaft, sich für das Gemeinwesen einzusetzen, Verantwortung, auch politische, zu übernehmen und die Zukunft mitzugestalten, ist immer weniger oder gar nicht mehr das selbstverständlich erwartete Resultat der Begeisterungsfähigkeit kohärenter Programmatiken und aktiver sozialmoralisch geprägter Milieus, sondern eine Frage bewusster und eigener freier Entscheidung der Bürger/-in. Politik kann aber diese ihre Voraussetzung, den aktiven Bürger, nicht selber produzieren. Die persönlichen Dispositionen

7 Dazu jetzt die Studie von *Thomas Leif*: Beraten und verkauft. McKinsey & Co. – der große Bluff der Unternehmensberater, München 2006

8 Vgl. *Daniel Levy/Natan Snaider*: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt a. M. 2001

9 So der Titel einer philosophischen Studie von *Susan Neiman*, Frankfurt a. M. 2006

für das öffentliche Engagement werden einerseits (immer noch) in Sozialisationsinstitutionen wie Familien, Religionsgemeinschaften, Generationskollektiven, Vereinen, Initiativen, Parteien, Öffentlichkeiten und anderen kommunikativen Räumen ausgebildet. Welche Aufgaben kann nun aber die politische Jugend- und Erwachsenenbildung in diesem Geflecht wahrnehmen?

Aufgaben der politischen Bildung heute

Es ist eine Daueraufgabe der politischen Bildung zu vermitteln, mit Ungewissheit, Unsicherheit, Pluralität und Verschiedenheit zu leben

Es wird ein langer Abschied von den Erwartungen der Gewissheit, Eindeutigkeit und Sicherheit genommen werden müssen, und es ist eine Daueraufgabe der politischen Bildung zu vermitteln, mit Ungewissheit, Unsicherheit, Pluralität und Verschiedenheit zu leben. Die Diagnose unstabiler Verhältnisse und einer „Krise der Politik“[10] gilt sowohl für die Politik wie für die politische Bildung. Aber für die beiden Bereiche ergeben sich nicht die gleichen Folgerungen aus dieser Verunsicherung. Es wäre ein großer Fortschritt, wenn die Fesseln gegenseitiger Erwartungen gelockert und mehr Neugierde aufeinander entwickelt würde.

Hermann Giesecke hatte in seiner klassischen Politikdidaktik bereits „Politik als das noch nicht Entschiedene“ definiert.[11] Er tat dies allerdings im Hinblick auf die Aufgaben und das Verständnis politischer Bildung. Auch wenn Politik sich als offener Raum und als Feld der Auseinandersetzungen oder Konflikte um Lösungen versteht, muss irgendwann entschieden werden; aufgrund von Argumenten, Einsichten und unter der Bedingung, dass Mehrheiten in der Regel auch Kompromisse voraussetzen. Entscheidungen bedeuten ein – natürlich nur vorläufiges – Ende der Diskussion und eine Reduktion von komplexen Sachverhalten. In der politischen Bildung verbieten sich Entscheidungen dieser Art im Rahmen des Veranstaltungsarrangements. Entscheidungen und Neuorientierungen treffen die Teilnehmer letztlich für sich allein, aber vorher muss es Konfrontationen, Übersetzungsleistungen und Begegnungsmöglichkeiten geben. Und die politische Bildung muss sich der oben beschriebenen negativen Komplexität stellen und darf nicht vereinfachen, wo in der politischen Entscheidung oft auf eine Alternative und einen Handlungskern reduziert werden muss. Aus Sicht der Zwänge, die im politischen Alltag herrschen, mag diese Diskussionsfreude manchmal als purer Luxus erscheinen. Wir haben es dabei auch mit einer „Desynchronisation“ der Zeiten zu tun, die Eigenzeit der Politik unterliegt ganz anderen Regulationsfaktoren als etwa die Zeit der Bildung.[12]

Die Entlastung von jenen Obligationen, denen die Politik folgen muss, setzt die Pädagogik in ihr Recht zurück, nämlich ihrem eigenen Duktus folgen zu dürfen, der darin besteht, sich Umwege zu erlauben, eigene Zeitrhythmen zu entwickeln, Unsicherheit und Offenheit zu akzeptieren, alles kritisch in Frage zu stellen.

10 *Zygmunt Baumann*: Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit, Hamburg 2000

11 *Hermann Giesecke*: Didaktik der politischen Bildung, München 1970 (5. Auflage)

12 Vgl. *Hartmut Rosa*: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt a. M. 2005, S. 402f

Politik und politische Bildung im Gespräch: Bundestagsabgeordnete zu Besuch im Haus der Jugendarbeit

Politische Bildung verkörpert eine Form der Öffentlichkeit, in der Orientierungen erarbeitet und Legitimationen erzeugt werden können

Politische Bildung verkörpert eine Form der Öffentlichkeit, in der Ideen geboren und verbreitet werden können, Orientierungen erarbeitet, Kompetenzen und Wissen angeeignet, Meinungen ausgetauscht und natürlich auch Legitimationen erzeugt werden können. Hier schließt sich der Kreis: Nichtwissen und Ungewissheit waren immer schon Ausgangspunkt der Pädagogik, man kann sie, wie kürzlich die Erwachsenenbildner *Jochen Kade* und *Wolfgang Seitter*, „nicht als Mangel, sondern als Produktivkraft" begreifen.[13]

Die politische Bildung kann die Probleme der Politik nicht lösen, ihr Beitrag liegt zunächst in der arbeitsteiligen Entwicklung von individuellen Orientierungen, Handlungsdispositionen und republikanischen Tugenden für politisches und bürgerschaftliches Engagement. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung bietet aber noch mehr, denn ihre öffentlichen Foren verkörpern auch demokratische Formen der Beratung. Die Teilnehmer/-innen kommen freiwillig und sie kommen nicht als defizitäre Subjekte, sondern immer auch schon als selbstbewusste Akteure der Demokratie, die eigene Meinungen vortragen, Vorschläge machen und ggf. bisherige Lösungsansätze kritisieren. An diesen Öffentlichkeiten sich ebenfalls zu beteiligen und auch in sie hineinzuhören, dazu sind Politiker nach wie vor eingeladen und aufgerufen, denn so wird Beratung zum demokratischen Prozess. In den theoretischen Beschreibungen demokratischer Selbstverständnisse und Praktiken finden wir seit einiger Zeit für ein solches Herangehen den aus den amerikanischen Debatten stammenden Begriff der Deliberation, den auch *Jürgen Habermas* adaptiert und auf sein Modell politischer Kommunikation angewandt hat.[14] Das deliberative Politikverständnis bietet eine hervorragende Plattform, Intentionen der politischen Bildung und die Anforderungen der Politik wenn nicht miteinander zu versöhnen, so doch in sinnvoller Weise aufeinander zu beziehen.

Die öffentlichen Foren der politischen Bildung verkörpern auch demokratische Formen der Beratung

Dr. Paul Ciupke ist Mitherausgeber der „Außerschulischen Bildung" und im Leitungsteam beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW zuständig u. a. für die Arbeitsschwerpunkte Politische Theorie, Nationalsozialismus und ost-mitteleuropäische Zeitgeschichte. Beim Bildungswerk ist er zu erreichen unter der Anschrift Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen.

E-Mail: paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

13 *Jochen Kade/Wolfgang Seitter*: Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen, in: *Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade* (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003, S. 68

14 *Jürgen Habermas*: Drei normative Modelle der Demokratie, in ders.: Die Einbeziehung des Anderen, Frankfurt a. M. 1996, siehe auch die exzellente Studie von *Bettina Lösch*: Deliberative Politik. Moderne Konzeptionen von Öffentlichkeit, Demokratie und politischer Partizipation, Münster 2005.

Politik als Beruf heute

Peer Pasternack

Der Beitrag behandelt vier Fragen: 1. Was befähigt zur Politik? (Es befähigt, entweder sich auf der so genannten Ochsentour das politische Geschäft angeeignet zu haben oder durch eine politiknahe Tätigkeit oder durch besondere Fachexpertise ausgewiesen zu sein; keiner der Wege ist ohne Nachteile.) 2. Was haben Politiker/-innen zu tun? (Sie haben im Modus der geregelten Austragung von Gruppenkonflikten akzeptanzfähige Entscheidungen zu erzeugen.) 3. Was müssen Politiker/-innen dazu können? (Sie müssen rechnen, räsonieren, verbindliche Entscheidungen erzeugen und öffentlich kommunizieren können.) 4. Und was hat dies mit politischer Bildung zu tun? (Politische Bildung sollte ihre Klienten so ausstatten, dass jedem Politiker deutlich vor Augen steht, dass sein Publikum hinreichend kompetent ist, sich bei Bedarf auch jederzeit selbst zur Wahl stellen zu können.)

Max Weber hat 1919 in seinem klassisch gewordenen Aufsatz „Politik als Beruf" die Politiker sortiert. Da gebe es zum einen die Leidenschaftlichen, die sich durch eine starke Bändigung der Seele und Distanzierungsfähigkeit auszeichnen, und zum anderen steril aufgeregte politische Dilettanten.[1] Im Weiteren ließen sich diejenigen Politiker, die für die Politik lebten, von denen absetzen, die von der Politik lebten. Letztere strebten danach, aus der Politik eine dauerhafte Einnahmequelle zu machen. Der Typus des für die Politik Lebenden hingegen lasse sich nochmals untergliedern: „Er genießt entweder den nackten Besitz der Macht, die er ausübt, oder er speist sein inneres Gleichgewicht und Selbstgefühl aus dem Bewußtsein, durch Dienst an einer ‚Sache' seinem Leben einen Sinn zu verleihen".[2]

Nach Max Weber gibt es fünf Politikertypen

Demnach gibt es also fünf Politikertypen: die nicht von ihren Affekten gesteuerten Leidenschaftlichen; die von ihren Affekten gesteuerten Dilettanten; die durch ein auskömmliches Einkommen zur Politik Motivierten; die Machthungrigen; schließlich die an Sachinhalten Orientierten. Typologien, die mit ihren Unterscheidungen auf verschiedenen Ebenen operieren, haben es häufig an sich, den Hinweis auf Mischformen notwendig zu machen. So auch hier. Trennschärfer lässt sich typologisieren, wenn wir die Frage stellen: Was befähigt eigentlich zur Politik?[3]

Max Weber im Jahr 1894

1. Was befähigt zur Politik?

Da gibt es ganz verschiedene Auffassungen. Ein häufiges Missverständnis in der Öffentlichkeit lautet: ein Studium der Politikwissenschaft. Dem kann getrost widersprochen werden, denn die Politikwissenschaft verhält sich in etwa so zur Politik wie die akademische Medizin zur Krankheit. Nicht nur, dass kein Mensch Medizin studiert, um anschließend krank zu werden. Es gibt auch zwei Arten, sich den Krankheiten zu nähern: analytisch, wie z. B. die Pathologie, oder interventionsorientiert, wie etwa die Chirurgie. Erstere verwendet ihre Zeit zur Hälfte darauf, solche Fälle zu ergründen, bei denen es ohnehin zu spät ist, dann aber genau angeben zu können, warum es zu spät war. Die Chirurgie hingegen sorgt dafür, dass etwas, das eigentlich nicht mehr ging, irgendwie doch wieder geht. Ganz ähnlich liegen die Dinge in der Politikwissenschaft. Wer das Fach studiert hat, hat gelernt, Politik zu analysieren oder zu beraten, aber nicht, sie zu betreiben. (Selbstredend gibt es auch Politologen und Politologinnen, die Politiker/-innen werden. Das geschieht dann aber nicht wegen der vermeintlich exzellenten Vorbereitung durch ihr Studium, sondern weil zusätzliche, gewichtigere Umstände hinzutreten. Dazu im Weiteren.)

Politikwissenschaft verhält sich zur Politik wie die akdemische Medizin zur Krankheit

Was also befähigt dann zur Politik? Die Ochsentour, so eine andere häufige Antwort, oft mit Anwiderungsmimik vorgetragen. „Die Ochsentour" heißt (salopp gesagt): Ein politisch aktiver Mensch beginnt eine Laufbahn als nicht sehr wichtiger Politiker und bemüht sich, wichtig zu tun, um wichtig zu werden. Er oder sie erwirbt dabei sowohl nützliche Fähigkeiten als auch nützliche Aufmerksamkeit, so ge-

1 *Max Weber*: Politik als Beruf, in: *Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), Politik als Beruf heute, Düsseldorf 1986, S. 37-71.

2 Ebd., S. 42f.

3 Der hier vorgelegte Text führt zweierlei Erfahrungen des Autors zusammen: die des Politikwissenschaftlers, also des Politik Analysierenden, seit Beginn der 90er Jahre, und die des politischen Praktikers als Amtschef in einem Berliner Landesministerium (2002 – 2003).

nannten Stallgeruch. Sukzessive kann jemand derart, wenn alles klappt und glückliche Umstände unterstützend wirken, vom unwichtigen Politiker zum wichtigeren Politiker werden, am Ende womöglich zum ganz wichtigen.

Empirisch lässt sich neben dem Ochsentouristen ein weiterer Typ von Politikern vorfinden. Bei diesem speist sich die Vermutung, hier gäbe es eine Befähigung zum politischen Amt, wesentlich aus einem abweichenden Herkunftsmuster. Es handelt sich um den Typus des Feldwechslers, landläufig Seiteneinsteiger genannt. Dabei gibt es zum einen den Wechsel aus politiknahen Bereichen, also etwa Verwaltung, Gewerkschaften, Verbänden oder Politikberatung. Zum anderen finden sich Seiteneinsteiger, die allein ihre Fachexpertise – etwa für Umweltschutz oder Gesundheitsökonomie – ins politische Geschäft spült: Warum teure Gutachten kaufen, wenn der Gutachter den Job auch gleich selbst erledigen kann?

Demokratietheoretisch sind Letztere eigentlich die idealen Amtsbesetzungen: unverdorben (jedenfalls von der Politik), beruflich unabhängig, nur an einem zeitweiligen Aufenthalt in der Politik interessiert, in politiküberschreitenden Horizonten und politikuntypischen Perspektiven denkend. In der Öffentlichkeit ist der Typus des Seiteneinsteigers beliebter als in der Politik selbst: Die öffentliche Generalvermutung lautet, es könne befruchtend wirken, sektorfremd geprägtes Personal aufzunehmen; im politischen Betrieb hingegen erzeugt solches Personal häufig Abstoßungsreaktionen. Immerhin hat die Suche nach Seiteneinsteigern in einer Hinsicht ein Versagen des politischen Systems zur Voraussetzung: Muss die Politik extern Personal suchen, war ihre eigene Nachschubproduktion unzulänglich. Zur Strafe muss sie dann abseits der üblichen Rekrutierungsnetze Ausschau halten nach mutmaßlich verwendbaren Personen (und die eigenen Leute, die es ja dennoch gibt und die sich Aufstiegshoffnungen machten, vor den Kopf stoßen).

In der Öffentlichkeit ist der Seiteneinsteiger beliebter als in der Politik selbst

Gilt als Seiteneinsteiger: Der SPD-Bundestagsabgeordnete Karl Lauterbach

Die Seiteneinsteiger, einmal gefunden, befreien aber nicht nur aus einer Verlegenheit, sondern bereiten mit großer Wahrscheinlichkeit auch Probleme. Typischerweise sind sie dem vorhandenen politischen Personal habituell fremd und haben Einpassungsschwierigkeiten. Sie verhalten sich anfangs entweder zu zurückhaltend oder zu forsch, also auf jeden Fall unangemessen. Überdies müssen sie so zentrale Dinge wie den Unterschied zwischen einem Regierungsdirektor und einem Ministerialdirigenten erst einmal erlernen. Damit nicht genug. Aus all ihrer Unbedarftheit erwächst ihnen auch noch ein aufmerksamkeitsökonomischer Vorteil: Wegen tatsächlicher oder vermeintlicher Originalität des erfrischend politikeruntypischen Verhaltens ziehen sie die größere Aufmerksamkeit der Medien auf sich. Insgesamt sind das alles Erfahrungen, welche die Politik nach Möglichkeit gern vermeidet. Mitunter jedoch geht es nicht anders.

Seiteneinsteiger verhalten sich anfangs unangemessen

Es lässt sich zusammenfassen: Zur Politik scheint zu befähigen, so zeigt die Empirie, sich auf der so genannten Ochsentour das politische Geschäft angeeignet zu haben oder durch eine politiknahe Tätigkeit oder durch besondere Fachexpertise ausgewiesen zu sein. Zugleich sind einige Defizite unübersehbar: Wer die Ochsentour absolviert hat, denkt und handelt seit langem in den Zeithorizonten von Legislaturperioden, so wie der dreschende Ochse weiß, dass der Stall wartet, wenn die Sonne untergeht. Wer aus politiknahen Bereichen in die Politik gewechselt ist, ist lobbyistisch kontaminiert; da fällt es schwer, die partikulare Interessenvertretung (um deretwillen Parteien auch gewählt werden) überzeugend als die Vertretung des Allgemeininteresses zu kaschieren. Wen allein Fachexpertise in die Politik gespült hat, streitet mit der Schwäche des Arguments gegen die Stärke der Verflechtungen in Verwaltungen, Parlamenten, Lobbygruppen und zwischen all diesen.

Mitunter nun gelten Politiker/-innen als überfordert oder am falschen Platz eingesetzt. Jenseits des Ressentiments gegen ‚die da oben' und gelegentlicher Denunziationen trifft das – wie in allen Berufen – auch dort zu. Allerdings ist Politik, im Unterschied zu manch anderen Berufen, sehr viel häufiger folgelastiges Handeln, d. h. dort werden Entscheidungen erzeugt, die nicht nur für die Ent-

scheider selbst, sondern für viele andere Menschen Wirkungen entfalten. Daher sollte nicht nur die Frage gestellt werden, auf Grund welcher Umstände jemand Politiker/-in wird, sondern auch, welche Befähigungen politische Akteure zur adäquaten Mandats- oder Amtsausübung besitzen sollten. Das hängt davon ab, was sie zu tun haben.

2. Was haben Politiker/-innen zu tun, und was müssen sie können?

Gehen wir hier und im Weiteren von Politik in der Demokratie aus, dann lässt sich die Aufgabe der Politiker/-innen allgemein so formulieren: Sie haben in exponierten, also aus der Mehrheit ihrer Mitbürger/-innen herausgehobenen Rollen Entscheidungen zu erzeugen, von denen sie begründet annehmen können, dass diese entweder auf allgemeine, auf mehrheitliche oder auf klientelgruppengebundene Zustimmung stoßen, sie also in irgendeiner Weise kollektive Verbindlichkeit zu erlangen vermögen. Die Legitimation, aus der sich die Berechtigung zu solchem Wirken speist, ist die Repräsentation: Politiker/-innen repräsentieren Teile der Bevölkerung. (Die Behauptung mancher Politiker, die *gesamte* Bevölkerung zu repräsentieren, ist entweder eine Anmaßung oder aber eine hinnehmbare Amtsfiktion, wie etwa beim Amt der Bundespräsidentin/des Bundespräsidenten.) Das Medium, dessen sich Politiker/-innen bedienen, ist die Macht. Der Repräsentations- und der Machtaspekt werden zusammengeführt in der Machtverteilung: Wer eine Mehrheit repräsentiert, kann in der komfortableren Regierungsrolle Entscheidungen erzeugen; den Repräsentanten der Minderheiten bleibt die wirkungseingeschränkte Oppositionsrolle. Zusammen finden sich Regierung und Opposition darin, dass sie sich einer geregelten Austragung von Gruppenkonflikten widmen.

Bis zu diesem Punkt ist das eine funktionale Bestimmung dessen, was Politiker zu tun haben. Sie lässt sich ergänzen um wertgebundene Elemente, etwa dass Politiker/-innen Vorbilder sein sollen, dass sie partikulare mit allgemeinen Interessen vermitteln sollen, dass sie Fairness zu praktizieren haben oder im Unterschied zu einem beträchtlichen Teil ihrer Wählerschaft keine Steuern hinterziehen sollen. Diese normativen Bestimmungen sind allerdings – wie alle Wertentscheidungen – nicht zwingend einigungsfähig, weder unter allen Politikern noch unter sämtlichen Mitgliedern einer Gesellschaft. Daher bleiben wir hier bei der funktionalen Bestimmung. Sie ist, wie zu sehen sein wird, anspruchsvoll genug.

In der Politik geht es um Haushalte und Ideen

Was also muss ein Politiker, eine Politikerin können, um an exponierter Stelle und kompetent an der Erzeugung kollektiv verbindlicher Entscheidungen mitzuwirken? Auf den Kern reduziert, lässt es sich so sagen: In der Politik geht es um Haushalte und Ideen. Idealerweise stehen die Ideen am Anfang, faktisch sind es die Haushalte. Die Politik entscheidet über die Verwendung der öffentlichen Mittel, und dabei verfolgt sie mehr oder weniger anspruchsvolle Ideen. Ein Politiker sollte also rechnen und räsonieren können. Die Hauptaktivitäten, in denen der Politiker das anzuwenden hat, sind die Erzeugung

Bundestagsabgeordnete im Gespräch nach Geschäftsführungsantrag

kollektiv verbindlicher Entscheidungen und die öffentliche Kommunikation, mit denen diese Entscheidungen vor- und nachbereitet werden. Betrachten wir das im Einzelnen.

2.1 Entscheidungserzeugung

Um sich aktiv an der Erzeugung verbindlicher Entscheidungen zu beteiligen, benötigen der Politiker und die Politikerin subjektive Entscheidungsbefähigung. Diese setzt Urteilsfähigkeit voraus. Urteilsfähigkeit wiederum entsteht auf der Grundlage von Informiertheit. Die gründet auf der Verbindung von Informationen und entsprechenden individuellen Informationsverarbeitungskapazitäten. Dabei geht es dann nicht allein um Sachinformationen, sondern auch um die Kenntnis von Einstellungen und Stimmungen. All dies zusammen ergibt das nötige politische Handlungswissen.

Die Informationsverarbeitungskapazitäten der Politiker/-innen sind beständig überfordert

Allerdings gibt es hier auch einen gewichtigen einschränkenden Umstand: Politiker/-innen werden so gut informiert, dass ihre Informationsverarbeitungskapazitäten beständig überfordert sind. Nie versiegende Ströme papierner und elektronischer Informationen bekommen sie ungefragt in ihre Büros geleitet. Überdies sind sie berechtigt, fortwährend detailliertere Informationen zu beliebigen Problemen anzufordern. Ob im Rahmen parlamentarischer Anfragen oder als Anweisung an eine Ministerialverwaltung zur inhaltlichen Aufbereitung eines bestimmten Problems – die Mandats- und Amtsinhaber/-innen nutzen in der Regel sehr intensiv die Möglichkeiten, sich zur ohnehin bestehenden Informationsüberflutung noch weiter informationsüberfluten zu lassen. Um dabei dennoch individuell navigationsfähig zu bleiben, gibt es zwei Möglichkeiten: Man kann sich entweder an der jeweils gerade aktuellen Parteilinie orientieren oder, was nicht dasselbe ist, an die Programmatik binden, also z. B. an Partei- oder Wahlprogramme, eine weithin verkannte Textsorte. Letzteres sollten wir uns genauer anschauen, denn im Vergleich zur fortwährenden Befolgung der immer ein wenig schlingernden Parteilinie ist die Selbstbindung an eine Programmatik die selbstbewusstere Position für einen Politiker.

Programmatik stellt die Übersetzung politischer Ideen in politische Handlungsabsichten her. Dabei besteht die Bedeutsamkeit von Programmatik nicht darin, dass sie vollständig umgesetzt wird. (Eine Programmatik, der das passiert, muss ziemlich anspruchslos gewesen sein.) Auch ist sie nicht primär deshalb bedeutsam, weil sie Orientierungsmarken für potenzielle Anhänger und Wähler liefert, an Hand derer informierte Entscheidungen für oder gegen eine politische Richtung möglich werden. Wesentlicher ist, dass politische Programmatik Orientierungsmarken für das politisch handelnde Personal bereitstellt: Da dieses sich tendenziell immer in einer Überforderungssituation befindet, die durch das Tagesgeschäft verursacht ist, verfügt es häufig über keine Freiräume für eigenes programmatisches Denken. Der Text eines Programms kann so zur Wegmarkierung werden, mit der sich ein Politiker im Alltagsstress vergewissert, wo Grenzüberschreitungen drohen.

Dabei sind Pragmatisierungen von programmatisch formulierten Ansprüchen im politischen Betrieb normal und unausweichlich – zumindest was die zeitlichen Umsetzungshorizonte betrifft. Schließlich müssen Rahmenbedingungen, Kräfteverhältnisse, jeweils gegebene Bündnismöglichkeiten, verfügbare finanzielle Ressourcen und dergleichen in Rechnung gestellt werden. Doch der Umstand, dass Pragmatisierungen eher die Regel als die Ausnahme sind, schwächt die Rolle von Programmatik keineswegs. Es macht sie umso wichtiger. Denn wer als politischer Akteur völlig programmungebunden handelt, liefert sich vollständig zweierlei Umständen aus: zum einen Stimmungen (die bekanntermaßen wechselhaft sind) und zum anderen so genannten Sachzwängen (die nicht vom Himmel fallen, sondern durch Entscheidungen konkreter Akteure in konkreten Situationen erzeugt werden). Eine inhaltliche Konsistenz politischen Handelns kann derart nicht zu Stande kommen. Darin, eine solche Konsistenz zu ermöglichen, liegt also die Bedeutung von Programmen – weniger darin, von jedem Besucher eines Wahlkampfstandes in gieriger Lektüre verschlungen zu werden.

Die Bedeutung von Programmen liegt darin, eine inhaltliche Konsistenz politischen Handelns zu ermöglichen

Gebrochen wird die (freiwillige) Programmbindung im politischen Alltag durch die (unfreiwillige) Bindung an einen Apparat: Die Legislative und das politische Wechselpersonal an den Spitzen von Stadtverwaltungen oder Ministerien sind bei der Umsetzung ihres politischen Willens auf die exekutiven Apparate angewiesen. Um zu verdeutlichen, was das bedeutet, sei auf eine prägnante Beschreibung der Funktionsweise einer Ministerialverwaltung zurückgegriffen, die der Republik aus München geliefert wurde:

„Wer wissen möchte, was und wieviel Beamte tun, muß sich einen Aktendeckel vorstellen, eine schreibpapiergroße Hülle in gedämpfter Farbe. ... Zum Zeichen dafür, daß der Inhalt, zumindest die Existenz einer Akte, zur Kenntnis genommen wurde, hinterläßt ein Beamter nach dem anderen auf dem Aktendeckel seinen Namenszug. Die unteren Chargen malen noch pedantisch zwei, drei entzifferbare Buchstaben, während die oberen zu einer knappen Kritzelei übergehen. Der schwungvolle Bogen, den auf die Hülle zu werfen der Ministerialdirigent, der flüchtige Haken, den auf der Pappe zu schlagen der Ministerialdirektor gerade noch anderthalb Sekunden erübrigt, genügen vollauf zur Identifizierung des jeweiligen, im ganzen Hause bekannten hohen Tieres. ... Aus Verdruß darüber, daß sie bloß Regierungsdirektor sind, haben etliche Regierungsdirektoren sehr viele Vorgänge nach allen Regeln der Weitschweifigkeit zu Papier gebracht. Aufs ausführlichste und umständlichste deshalb, weil ihre Vorgesetzen, die Ministerialräte, das Zeug lesen müssen. Lesen heißt sich ärgern, weshalb gewitzte Ministerialräte manchmal auf Ärger und damit auf Lektüre verzichten, aber eben nur manchmal, so daß die Leitenden Ministerialräte nie wissen, ob sie der erste Leser sind oder der zweite, der sich darauf beschränken könnte, den Vorgang mit zwei Kugelschreiberstrichen abzuzeichnen. Ebenso wenig weiß das der seufzende Ministerialdirigent, der vielleicht liest, vielleicht aber auch nicht, worauf der Amtschef, der Ministerialdirektor, von sämtlichen Beamten am meisten im Dunkeln tappt. In geordneten Hierarchien hält die Basis die Spitze auf Trab. Beanstandungen überlegt sich jeder Chef zweimal, denn die Korrekturen bekommt er, o süße Rache, allesamt wieder auf den Tisch. Der Endadressat der unzähligen Vorgänge ... wäre eigentlich der Minister oder dessen Staatssekretär. Doch weiß der Ministerialdirektor, wie sehr der Inhalt der erwähnten Papiere einen Politiker beschwert, der doch den Kopf frei haben muß für weiß der Himmel was. Es genügt, wenn der Politiker, der nie einen Aktendeckel aufgeschlagen hat, sich zu gegebener Zeit sagen läßt, daß seine Ideen, siehe Paragraph X und Verwaltungsgerichtsurteil Y, betrüblicherweise Schnapsideen seien. Ein ordentlich von unten geführter Minister liest nicht einmal die Briefe, die er angeblich geschrieben, in Wahrheit bloß unterschrieben hat. Auf diese Weise regiert eben doch der kleine Regierungsdirektor".[4]

Was ist der entscheidende Unterschied? Wo die Verwaltung in Vorgängen denkt, da denken die Politiker in Projekten. Die Kunst des politischen Personals besteht darin, die Übersetzung von Projekten in Vorgänge zu organisieren. Um der Gefahr zu begegnen, dass dabei am Ende doch ganz allein der „kleine Regierungsdirektor" regiert, versucht der Politiker, sich der Verwaltung anzuverwandeln, (weshalb er alsbald im Wahlkreis als abgehoben gilt). So gibt es z. B. immer wieder einmal Politiker/-innen, die plötzlich politisch für Haushalte zuständig werden, obgleich sie Haushaltsangelegenheiten bislang zu den eher weniger spannenden Dingen des Lebens zählten. Kenntnisdefizite sind dann so selbstverständlich, wie sie selbstverständlich zu überspielen sind. Hier aber gibt es einen simplen Trick. Man spreche nicht von haushalterischen oder – horribile dictu – gar haushälterischen Dingen, sondern setze einen pfiffigen Akzent: haushaltérisch. Wer so spricht, signalisiert Zugehörigkeit zu den Wenigen, die ebenso sprechen. Dann sind nur noch einige weitere Sprachregelungen anzueignen. Man muss sich angewöhnen, ‚verausgaben' statt ausgeben zu sagen, ‚Aufwuchs' statt des schlichten Zuwachses oder den vornehmen Satz „das ist im Haushalt derzeit leider nicht darstellbar" an Stelle der plumpen Formulierung: dafür wird weder heute noch irgendwann Geld da sein; und was der Volksmund mit verscherbeln meint, sollte in ‚Vermögensaktivierung' sublimiert werden. Die anfänglich mangelnde Kenntnis der konkreten Haushaltssystematik, das Verwechseln von Kapiteln und Titelgruppen oder von Millionen und Milliarden kann so leicht überspielt werden.

Politiker/-innen, die von diesem Verwaltungssprech nicht mehr zurückschalten können auf Normalsprache, haben allerdings ein neues Problem.

2.2. Kommunikation

Politiker sind öffentliche Figuren. Daher muss der souveräne Umgang mit der Öffentlichkeit zum Kern ihrer professionellen Ausstattung gehören. Das ist nicht umstandslos moralisch unbedenklich. So muss etwa, wer sich in die Politik begibt, das Bewusstsein der eigenen Begrenztheit am besten abschalten. Denn ab sofort muss er oder sie so tun, als könne man die Welt genau so verändern, wie man die Welt im Kopf entwirft. Etwaige Skepsis darf nicht nach außen dringen: Politische Pressemitteilungen aus dem Geist des Zweifels würden alsbald Gegenstand von sarkastischen Zeitungsglossen statt Quellen für Aufmacherthemen.

Wer sich in die Politik begibt, muss das Bewusstsein der eigenen Begrenztheit am besten abschalten

Hat ein Politiker tatsächlich einmal etwas erreicht, dann liegt es nahe, das Ergebnis öffentlich zu preisen. Allerdings müssen Politiker auch Ergebnisse preisen, die mit ihren ursprünglichen Absichten nur noch entfernt etwas zu tun haben. Dafür stehen dem politischen Akteur allerlei Kommunikationsinstrumente zur Verfügung. Eines unter diesen beweist eine Überlebensfähigkeit, die in Zeiten

4 *Roswin Finkenzeller*: Schach, in: *F.A.Z.*, 30.03.2004.

der Beschleunigung und des Infotainments durchaus überrascht: das Grußwort. Ebenso wie Partei- und Wahlprogramme eine weithin verkannte Textsorte darstellen, sind Grußworte eine bislang unterschätzte und daher nicht untersuchte Inszenierungsform, die vordergründig Profanes ins Transzendente hebt. Das lohnt – exemplarisch für die politische Kommunikation insgesamt – eine nähere Betrachtung.

© Deutscher Volkshochschulverband

Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan bei ihrer Grundsatzrede auf dem Deutschen Volkshochschultag

Zunächst hat das Grußwort einen eminenten Vorteil: Es muss keinem Veranstalter einer Grundsteinlegung, Eröffnung, Tagung oder eines Festaktes aufgezwungen werden. Im Gegenteil, kaum ein Anlass erscheint gering genug, um nicht einen Regierungsvertreter oder Parlamentsabgesandten dazu zu bitten, die Hohe Versammlung namens der Stadt oder des Landes willkommen zu heißen. Wer auf sich hält, fragt, was sonst, den Regierungschef an. Am Ende kommt eine Zusage vom Staatssekretär, denn der kann den Termin an niemanden mehr weiterreichen, und eine Absage ist immer ein wenig heikel. Dem stehen lediglich die Empfindungen des Publikums entgegen. Wer dieses während der Grußwortstrecke einer Veranstaltung beobachtet, wird regelmäßig alsbald eine gewisse Enervierung registrieren. Ersichtlich scheint es sich nicht um den fesselndsten Teil einer öffentlichen Zusammenkunft zu handeln. Je mehr Grußworte und je länger deren Dauer, desto häufiger der Blick der Zuhörer auf das Programm: Wie viele von der Sorte kommen denn noch, steht ihnen ins Gesicht geschrieben.

Kaum ein Anlass erscheint gering genug, um nicht einen Regierungsvertreter oder Parlamentsabgeordneten dazu zu bitten, die Hohe Versammlung willkommen zu heißen

Doch das darf nicht dazu führen, die Sache gering zu schätzen. Das Grußwort ist eine Gelegenheit zum Austausch untertextueller Botschaften mit den Hauptakteuren der besuchten Einrichtung. Es ist zudem ein Anlass, um mit den Veranstaltern kurz vor Beginn oder nach Ende bei Häppchen und Orangensaft Gespräche abseits sonstiger Protokollzwänge zu führen. Gegenseitige Verwundungen aus zurückliegenden Verhandlungen können vergleichsweise unaufwendig gekittet werden.

Das politische Grußwort selbst enthält im Allgemeinen, jedenfalls in kritischen Zeiten wie den heutigen, fünf Elemente. Erstens Worte der Wertschätzung, zweitens Trost, drittens Hoffnungsspendung, viertens eine kaschierungsbedürftige Themenvermeidung, nämlich die künftige Zuschussentwicklung für die besuchte Einrichtung. Letzteres ist eine verzwickte Sache, da sich auf sie die Hauptaufmerksamkeit des Publikums richtet. Sie ist deshalb geschickt zu streifen, ohne sie zu vertiefen, was am elegantesten in Verbindung mit dem fünften Grußwortelement geschieht: dem dosierten Selbstlob über das in der zurückliegenden Zeit, vor allem in der letzten Haushaltsrunde, Erreichte. Daneben aber ist das politische Grußwort vor allem durch verschiedene Stufen der Emphase charakterisiert. Es lassen sich vier Stufen unterscheiden.

Stufe 1: Typischerweise zeichnet sich das Grußwort dadurch aus, dass der authentisch anwesende Politiker einen uneigentlichen Text vorträgt, denn selbst geschrieben hat er ihn nicht. Mehr kann eine einladende Institution erst einmal nicht erwarten. Der Politiker agiert als Schauspieler und rezitiert einen rollenentsprechenden Monolog. Dabei ist er der Brechtschen Theaterästhetik verpflichtet: Er wahrt die Distanz zum Text und lässt den Abstand zwischen Sprecher und Gesproche-

Beim Grußwort ist der Politiker der Brechtschen Theaterästhetik verpflichtet

nem kenntlich werden, indem er auf eine manipulative Überwältigung des Publikums verzichtet. Dieses, mehrheitlich Brecht-ungeschult, empfindet den Vorgang nicht als immanent aufklärerisch, sondern langweilig. Der Politiker vermeidet, auf die Aussagen des Grußworttextes allzu sehr festgelegt werden zu können.

In einer nächsten, der Stufe 2, kontaminiert der Politiker den Text, der mit ihm als Person nichts zu tun hat, mit punktueller Emphase. Legendär ist z. B. in Berliner Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen die Technik, mit der sich der einstige Senator *Peter Radunski* (1996 – 1999) aus unangenehmen Situationen befreite: Er gab eine „Bemühenszusage". Das hieß: eine Zusage, sich in der jeweiligen Angelegenheit zu bemühen. Bevor die Leute begriffen hatten, dass sie sich umsonst freuten, weil eine solche Zusage nichts wert ist, war die Amtszeit des Senators schon abgelaufen.

Stufe 3: Mitunter kommt es vor, dass der Politiker keine Zeit hatte, sich sein (von der Verwaltung oder persönlichen Mitarbeitern vorbereitetes) Grußwort vorher anzuschauen. Nun steht er am Rednerpult, und dann kann es vorkommen, dass er absatzweise schaudernd auf seinen Sprechzettel sieht. Jeder dieser Blicke ergibt: Was da steht, kann ich nicht vortragen, ich muss irgendetwas anderes erzählen. Spontanen Einfällen folgend, die häufig assoziativ aus der Ablehnung des aufgeschriebenen Textes resultieren, gerät der grußwortende Politiker ins Plaudern. Die Bindung an den Text bleibt über die Abgrenzung, also eine negative Kopplung, noch bestehen. Doch die Emanzipation des Sprechers vom Text schreitet voran. Möchten die Veranstalter dann das so interessant gewesene gesprochene Wort in die Veranstaltungsdokumentation aufnehmen, blicken sie höchst verwundert auf das merkwürdige Grußwortmanuskript, das ihnen auf Anforderung aus dem Apparat des Politikers übersandt wird.

Schließlich Stufe 4: Der Politiker lässt den Sprechzettel weg oder hat sich erst gar keinen herstellen lassen: Das mache ich ohne Vorbereitung, war die Information in die heimische Verwaltung. Hier kommt dann am stärksten zum Zuge, was die unterschwellige Dynamik des Grußwortes als bislang unentdeckte dramatische Gattung prägt: eine Beobachtung dritter Ordnung – der Sprecher beobachtet das Publikum bei der Beobachtung der Beobachtungen des Sprechers. Der grußwortende Politiker beobachtet das Publikum, um die Atmosphäre der Veranstaltung wie die Wirkung seiner Worte zu erspüren und gegebenenfalls den Tonfall anzupassen. Indem er dies tut, beobachtet er das Publikum dabei, wie es ihn beobachtet, um seinem Auftritt seine spezifischen Beobachtungen der Lage im Allgemeinen und derjenigen der veranstaltenden Einrichtung im Besonderen abzulauschen. Dreierlei Dissonanzen beherrschen diese kaskadische Dreifachbeobachtung: Der Politiker muss, um Erwartungen nicht zu enttäuschen, etwas sagen, das abweicht von dem, was alle schon wissen. Das Publikum lechzt danach, die Abweichungen wahrzunehmen und einer Überinterpretation zuzuführen. Der Politiker muss dies erspüren, um die Interpretationen zu dämpfen oder anzuheizen, je nachdem, welche öffentliche Wahrnehmung politisch gerade wünschbar ist. Unterm Strich also gerät, im Gelingensfalle, das grußwortgebundene politische Produktmarketing zum einvernehmlich inszenierten Besänftigungsritual.

Im Gelingensfalle gerät das grußwortgebundene politische Produktmarketing zum einvernehmlich inszenierten Besänftigungsritual

Damit ist das eine Ziel politischer Kommunikation herausgearbeitet. Das andere Ziel wird dann verfolgt, wenn sich die kommunikative Anstrengung gegen den politischen Gegner richtet. Dann geht es, selbstredend, nicht um die Feier von Erfolgen und Besänftigung, sondern um das Anprangern von Versäumnissen und das Anheizen der Leidenschaften.

Die ‚Wahrheit' sagt dabei niemand. Wer besänftigen möchte, neigt gleichermaßen zur einseitigen Darstellung wie derjenige, der die Emotionen anheizen möchte. Zur Präzisierung trägt das dennoch bei: In der zugespitzten politischen Konfrontation werden die Dinge kontrastreich herausgearbeitet. Wo hingegen die Konfliktpunkte weichgespült werden, kann das Publikum keine Unterschiede mehr erkennen.

3. Politik als Beruf und politische Bildung

Nun muss man sich fragen, wie Politiker/-innen dahin gelangen könnten, die vier Basisoperationen des politischen Alltags – rechnen, räsonieren, verbindliche Entscheidungen erzeugen und öffentlich kommunizieren – zu beherrschen. Jede Tagesthemen-Sendung offenbart, dass alles gemeinsam nur selten in einer Person zusammenkommt. Ideale Lösungen gibt es auch hierfür nicht. Wollte man (über den Wahlakt hinaus) Eignungstests für den Politikerberuf einführen, dann wären recht bald nur noch stromlinienförmige Personalbesetzungen

zu gewärtigen. Wirkungsvoller dürfte etwas anderes sein: Wenn sich demokratische Politik als Modus geregelter Austragung von Konflikten zwischen Gruppeninteressen auffassen lässt, dann geht es darum, die Qualität der Konfliktaustragung zu steigern. Das aber vermag der Politikbetrieb nicht allein zu leisten, nicht zuletzt auf Grund der tendenziellen Überbeanspruchung des politischen Personals. Diese tendenzielle Absorption benötigt ein Korrektiv außerhalb des Politikbetriebs im engeren Sinne. Nach Lage der Dinge kann das allein durch die Öffentlichkeit erzeugt werden.

Politische Bildung kann dazu beitragen, die Politiker/-innen zur Partnerschaft mit den Nichtpolitiker/-innen zu nötigen

Die politische Öffentlichkeit wird durch Medien und Bürgerschaft gebildet. Möchten diese die Qualität der Konfliktaustragung in der Politik verbessern, müssen sie die Qualität ihrer eigenen Interventionen steigern. Hier nun kommt politische Bildung ins Spiel. Politische Bildung kann dazu beitragen, die Politiker/-innen zur Partnerschaft mit den Nichtpolitiker/-innen zu nötigen. Solange eine Öffentlichkeit wesentlich dadurch wirkt, dass sie Vorurteile mobilisiert, erzeugt sie bei den politischen Akteuren vornehmlich Strategien, mit den Vorurteilen geschickt zu spielen. Dagegen sollte politische Bildung – als in erster Linie Bildung für Nichtpolitiker – ein Gegengewicht schaffen: Sie hat erstens dazu beizutragen, Vorurteile durch Urteile zu ersetzen. Dazu muss sie sich zweitens auf Übersetzungsleistungen konzentrieren: zwischen Politikern und Nichtpolitikern, zwischen Experten und so genannten Laien (wenn es um Politik geht, ist allerdings jeder Laie auch Experte, nämlich mindestens Experte seiner eigenen, wesentlich durch Politik bestimmten Situation), zwischen verschiedenen Bildungslevels, sozialen Milieus usw. Auf dieser Grundlage kann drittens eine tendenziell symmetrische Kommunikation zwischen Bürgerschaft und politischem Personal zu Stande kommen: Letzteres ist nun mit begründeten Positionen konfrontiert, denen es sich nicht durch Platitüden entziehen kann, sondern bestenfalls durch Darstellung von Handlungskontexten und Kräfteverhältnissen – also dadurch, dass es Beiträge dazu liefert, die Transparenz des Politikbetriebes zu verbessern.

Der Politiker, die Politikerin hat davon auch etwas. Denn politisches Handeln findet zunehmend stärker in Situationen statt, die nicht nur durch offene bzw. widersprüchliche Deutungen, gesellschaftliche Normenkonflikte und hohen Zeitdruck gekennzeichnet sind – das ist schon länger so –, sondern obendrein durch Ungewissheit. Das heißt: Akteure können immer häufiger in konkreten Situationen nicht auf erprobtes Handlungswissen zurückgreifen. Dennoch muss gehandelt werden, d. h. es sind folgelastige Entscheidungen zu treffen und umzusetzen. Das erzeugt einen erhöhten Legitimations- und Nachbesserungsbedarf. Beides ist an einer (kompetenten) Öffentlichkeit vorbei nicht zu haben.

Das durchschlagendste Argument für den Anspruch der politischen Öffentlichkeit, an der politischen Kommunikation beteiligt zu werden, könnte wiederum die politische Bildung erzeugen: indem sie ihre Klienten so ausstattet, dass jedem Politiker deutlich vor Augen steht, dass sein Publikum hinreichend kompetent ist, sich bei Bedarf auch jederzeit selbst zur Wahl stellen zu können. Diese ‚Drohung' verbindet in schönster Weise das demokratische Element mit dem legitimen egoistischen Interesse des einzelnen Politikers, die Konkurrenz um Ämter und Mandate nicht ausufern zu lassen. Um das zu vermeiden, wird sich jeder Politiker bemühen, die Basisoperationen des politischen Alltags so zu beherrschen, dass sich die Zweifel an seiner Kompetenz in Grenzen halten. Bis die ‚Drohung' wahr gemacht werden muss, erzeugt die politische Bildung jene Mündigkeit, von der befeuert politische Bewegungen Thematisierungen des bislang unzureichend Thematisierten entwickeln, Parteien Entscheidungsvorschläge anfertigen und die Berufspolitik Entscheidungen erzeugt.

Peer Pasternack, Dr. phil., Jg. 1963,
Staatssekretär a. D.,
Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg.

E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de;
http://www.peer-pasternack.de

Politik und politische Bildung – das zwiespältige Verhältnis neu definieren und neue Potenziale nutzen

Karsten Rudolf

Ausgehend von Untersuchungen des Autors zur Wirkung und Marktgängigkeit politischer Bildung beschreibt der Artikel das zwiespältige Verhältnis zwischen Politik und politischer Bildung. Nach einer Analyse der Gründe für dieses Verhältnis wird der Nutzen aufgezeigt, den politische Bildung der Politik mit ihren gängigen Angeboten bieten kann. Darüber hinaus macht Karsten Rudolf auf eine neue Entwicklung aufmerksam und verweist auf (politische) Akteure, die zunehmend in das Aufgabenfeld politischer Bildungsträger vorstoßen. Er entwickelt Überlegungen dazu, wie das Fach reagieren sollte, um stärker akzeptiert bzw. wahrgenommen zu werden und um sich neue Finanzierungswege zu eröffnen.

Das zwiespältige Verhältnis zwischen politischer Bildung und Politik

Die Notwendigkeit außerschulischer politischer Bildung wird nur von wenigen (Bundes-)Politiker/-innen infrage gestellt. Zu diesem Ergebnis kommt eine Mitte 2003 von TNS Emnid im Auftrag des *Büdinger Kreis e. V.* unter 100 Bundestagsabgeordneten durchgeführte repräsentative Befragung.[1]

Die politische Erwachsenenbildung wird von der Mehrzahl der Bundestagsabgeordneten scheinbar noch als notwendige Aufgabe betrachtet

Rund 80 % der Abgeordneten sehen demnach in der Subventionierung politischer Erwachsenenbildung eine notwendige Aufgabe des Staates, um eine kontinuierliche und organisierte politische Bildungsarbeit sicher zu stellen. Weitere 12 % setzen auf eine punktuelle Förderung in Ereigniszusammenhängen. Nur 7 % sehen weitere staatliche Unterstützung als überflüssig an, da sich die Demokratie gefestigt habe.[2] Auch wenn diese Ergebnisse nichts über die Höhe der staatlichen Förderung aussagen, so scheint politische Erwachsenenbildung als notwendige Aufgabe, zumindest grundsätzlich bei den Bundestagsabgeordneten (in den Ländern und Kommunen wäre es noch zu untersuchen) unumstritten.

Trotz dieses Befundes und der oft gehaltenen und wohlklingenden Sonntagsreden gerät politische Bildung allerdings unter Druck: Etats der Volkshochschulen und der Zentralen für politische Bildung werden gekürzt. In einigen Ländern werden die Landeszentralen sogar bis zur Unkenntlichkeit umstrukturiert. Die kirchlichen und parteinahen Träger haben ebenso tiefe Einschnitte vornehmen müssen.

Zudem ist zu beobachten, dass politische Bildner als Politikberater in öffentlichen und medialen Diskussionen zu Bürgergesellschaft, Partizipation oder gesellschaftlichen Problemen wie Extremismus kaum eine Rolle spielen. Hier treten eher Politikwissenschaftler oder Vertreter von Bürgerinitiativen in Erscheinung.

Ein weiteres – sicher damit zusammenhängendes - Phänomen ist die Zunahme der Projektförderung. Hiervon scheinen m. E. vor allem Bürgerinitiativen und weniger traditionelle politische Bildungsträger zu profitieren, wie man in der aktuellen Diskussion um die NPD-Erfolge in Ostdeutschland sehen kann. Aus der Umfrage unter den Bundestagsabgeordneten ist bekannt, dass eine Mehrheit von 58 % eine Verlagerung der Aufgaben der *Bundeszentrale für politische Bildung* in nichtstaatliche Einrichtungen noch ablehnt. Aber bereits 40 % sehen die Aufgaben politischer Bildung schon heute besser in bürgergesellschaftlichen Gruppen aufgehoben.[3]

Politische Bildung gerät – wie alle Bereiche des öffentlichen Lebens – unter den Druck der Ökonomie

Politische Bildung wird also einerseits als etwas Wichtiges von der Politik anerkannt, gerät aber andererseits – wie alle Bereiche öffentlichen Lebens – unter den Druck der Ökonomie. Worauf ist dieses zwiespältige Verhältnis zwischen politischer Bildung und ihren Zuwendungsgebern (und hier vor allem der Politik) zurückzuführen?

Es dürfte m. E. – neben der angespannten Haushaltslage – vor allem an ihrer geringen Reichweite von derzeit 1 % bis 5 % der Bevölkerung und der bisher nur vereinzelt nachgewiesenen Wirkung politischer Bildungsarbeit liegen.[4] So geben 91 % der 100 Bundestagsabgeordneten, die im Rahmen des Berichts politische Bildung 2003 befragt wurden, an, dass politische Erwachsenenbildung deutlich mehr Bürger/-innen mit ihren Angeboten erreichen muss.[5]

Als besonders hemmend bei der Lösung dieser Probleme erweist sich m. E.

1 Vgl. auch www.bkev.org und www.berichtpolitischebildung.de.

2 Vgl. *Karsten Rudolf/Alexander Wicker* 2003 (a), S. 8 f.

3 Vgl. ebd., S. 12.

4 Zum Disput vgl. u. a. *Karsten Rudolf/Melanie Zeller* 2001 und Ahlheim 2003.

5 Vgl. *Karsten Rudolf/Alexander Wicker* 2003 (a), S. 11.

1. die Struktur bzw. die Ausrichtung politischer Bildungsträger, die nicht alle Bürger/-innen anspricht;
2. die Distanz der Träger zu den Interessen der Bürgerschaft bzw. die Ablehnung kompakter Arbeitsformen, die auf die Lebenssituation der Bürger/-innen und ihre Interessen eingehen;
3. die historisch bedingte Dominanz interessengebundener Träger und die daraus folgende Missionskultur;
4. die Zersplitterung bzw. Unübersichtlichkeit des Anbietermarktes und damit auch ihrer eigenen Lobby;
5. die Profillosigkeit und Entgrenzung ihrer Angebote in die kulturelle Bildung oder den Bereich der sozialen Kompetenzen;
6. das wissenschaftliche und mediale Schattendasein politischer Erwachsenenbildung, das sich in den letzten Jahren zwar etwas, in der Summe aber wenig geändert hat;[6]
7. die fehlende Dienstleistungseinstellung, sich auch als professioneller Politikberater zu verstehen und zu „verkaufen".

Wollen sich die Träger politischer Bildung behaupten, müssen sie ihren Nutzen gegenüber Bürgerschaft und Politik stärker herausstellen und neue Wege der Finanzierung suchen. Aus Bevölkerungsbefragungen und Marktanalysen ist bekannt, dass die Reichweite politischer Erwachsenenbildung deutlich zu steigern wäre.[7] Politische Bildung bleibt demnach bisher weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Das Fach steht somit vor der Herausforderung, sich selbst zu überdenken und neu zu erfinden. Das ist gut so, denn nur so werden Angebote geschaffen, die den „Kunden" politischer Bildung und damit auch der Demokratie nützen. Dazu sind letztlich aber noch tief greifende Einschnitte in die Träger- und Angebotsstruktur notwendig.

Der Nutzen politischer Bildung für die Politik

Die Frage nach der Nützlichkeit politischer Bildung[8] soll im Folgenden anhand einiger Umfrageergebnisse und Beispiele beleuchtet werden.

Den tiefgreifenden Strukturwandel von Parteien und Gewerkschaften begleiten

Zunächst bleibt grundsätzlich festzustellen, dass sich die politischen Parteien – ebenso wie die Gewerkschaften – in einem tiefgreifenden Strukturwandel befinden. Diese Organisationen dünnen immer mehr aus, veralten und verlieren zunehmend den Kontakt zu den Bürger/-innen in der sich entwickelnden Bürgergesellschaft und der sich von politischen Lagern emanzipierenden Bürgerschaft. Sie stehen vor der Herausforderung, sich als Arenen der politischen Interessenvertretung neu zu behaupten und dazu neue Angebote der Ansprache und auch der Mitarbeit zu ermöglichen. Diesen Wandel zu begleiten, ist für politische Bildung zum einen eine demokratische Verpflichtung, um die Funktion dieser politischen Institutionen für das repräsentative System zu erhalten. Zum anderen ist die Umbruchsituation, vor der die Parteien stehen, auch eine Chance politischer Bildung, der Politik ihren Nutzen aufzuzeigen, wenn es ihr gelingt, den Kontakt zwischen Politik und Bürgerschaft zu verbessern.

Politische Bildner müssen sich stärker als bisher als Dienstleister gegenüber der Politik und gegenüber der Bürgerschaft verstehen: „So kann und muss politische Bildung versuchen, eine Brücke zu schlagen: vor allem zwischen Bürgern und Institutionen, die – um bei dem Bild der Brücke zu bleiben – in beide Richtungen begehbar ist (…). Gezielte Beratung und Schnittstellenkoordination zur Bürgeraktivierung und Kommunikation zwischen Organisationen und Bürgern, aber auch der Parteien, gilt es zu forcieren."[9]

Politische Bildungsträger könnten sich (alleine oder im Verbund) als neutrale Plattformen anbieten und ihr dazu bereits vorhandenes Angebot z. B. an Podiumsdiskussionen, Politikmessen, Synopsen im Internet und in Publikationen weiter ausbauen. Sie könnten sich beispielsweise als Arenen der Politikvermittlung anbieten, in denen alle Parteien die Möglichkeit haben, ihre Standpunkte mit den Bürger/-innen auszutauschen. Ein solches Angebot würde auch von den Bürger/-innen eher angenommen werden als das Angebot einer einzelnen Partei[10], da dies unabhängiger und effizienter wäre.

Dass die Politik eine derartige Ausrichtung politischer Bildungsarbeit begrüßen würde, zeigen auch die Ergebnisse der Befragung der Bundestagsabgeordneten aus dem *Bericht politische Bildung* 2003:

6 Zu einer detaillierten Situationsanalyse vgl. *Karsten Rudolf* 2003, S. 46 ff.

7 Zu detaillierten Befunden und Vorschlägen einer Wende vgl. u. a. *Karsten Rudolf* 2002 a; *Karsten Rudolf* 2002 b; *Karsten Rudolf/Melanie Zeller-Rudolf* 2004.

8 Vgl. dazu auch *Wolfgang Sander* 1996.

9 Vgl. *Karsten Rudolf/Melanie Zeller* 2001, S. 149 f.

10 Vgl. ebd.; *Karsten Rudolf* 2002 a.

Politische Bildung als Arena zur Politikvermittlung – hier in Frankfurt mit den Spitzenkandidat/-innen der Parteien für die Landtagswahl 1999 und 600 Teilnehmern

89 % der Abgeordneten wollen eine überparteiliche Bildungsarbeit, die – statt in zentralen Bildungsstätten – eher regional in den Städten und Gemeinden stattfindet (80 % geben dies an) und eine Plattform zur Begegnung von Parteien und Bürgern bietet (77 % wünschen sich das).[11]

Der größte und greifbarste Nutzen, den politische Bildung der Politik bieten kann, wären also der Ausbau und das Angebot ihrer Kompetenz, Bürger zu aktivieren und mit der Politik in den Dialog zu bringen. Bietet sie der Politik diese Dienstleistung offensiv an, wird sie zu einem wichtigen Politikberater und trägt Wesentliches zu ihrem demokratischen Auftrag bei, eine Brücke zwischen Bürgerschaft und Politik zu bilden.

Die Politiker/-innen betrachten politische Bildung nach wie vor als – wie es *Theodor Eschenburg* beschrieben hat – „Fahrschule der Politik". 76 % geben an, dass sie vor der Problematik stehen, den Bürger/-innen die Komplexität politischer Themen und Abläufe zu vermitteln, weil ihrer Ansicht nach das Grundwissen in der Bevölkerung fehle.[12] Nun gehört der Satz „Wir konnten unsere Konzepte den Bürgern nicht vermitteln" zum Standardrepertoire von Wahlverlierern. Umgekehrt weiß man aber auch um die Schwierigkeit der Durchsetzung von notwendigen Reformen und tatsächlich messbaren Wissensdefiziten in der Bevölkerung.[13] Es gilt hier also die Grenze zur Instrumentalisierung der Bildungsarbeit durch die Politik zu beachten. Dennoch ist es eine Chance und wichtige Aufgabe politischer Bildner/-innen, diese Wahrnehmung der Politiker/-innen und die auf real vorhandene Wissensdefizite zurückzuführende Kluft zwischen Bürgerschaft und ihren Vertreter/-innen zu überbrücken.

All dies sind selbstverständlich ergänzende Angebote. Auch weiterhin muss es Bildungsformen geben, die den Bürgern z. B. die politische Kommunikationspraxis der Parteien kritisch aufzeigen oder klassische Institutionenkunde betreiben.

Als stärker auszubauendes Nutzenbeispiel sei in diesem Zusammenhang das **Handlungsfeld Wahlkampf** genannt. Im „Bericht politische Bildung 2002" wurden auf Grundlage eines Fragebogens des Autors über 5.000 Bürger/-innen durch *TNS Emnid* nach ihren Erwartungen befragt, die sie an politische Bildungsangebote stellen. Ein Ergebnis war der große Bedarf an Angeboten und Unterstützungshilfen in Wahlkampfzeiten durch eine unabhängige und überparteiliche Stelle: 43,2 % der Bevölkerung äußern hier ein Interesse an Bildungsangeboten. Weiter gefragt, sagen immerhin 7,4 % der Bürger/-innen, sie würden sehr wahrscheinlich ein entsprechendes Angebot nutzen und zusätzlich 24,8 % wären dazu wahrscheinlich bereit.[14]

Der Wahlkampf stellt ein wichtiges Handlungsfeld für politische Bildung dar

Dass der Wahlkampf nicht nur vor dem Hintergrund der ermittelten Erwartungen der Bevölkerung ein wichtiges Handlungsfeld für politische Bildner darstellt und ihm in der (modernen) Demokratie eine zentrale

11 Vgl. *Karsten Rudolf/Alexander Wicker* 2003 (a), S. 11.
12 Vgl. *ebd.*, S. 10.
13 Vgl. Untersuchungen von *Elisabeth Noelle-Neumann* und des *Instituts für Demoskopie Allensbach* oder von *Werner J. Patzelt.*
14 Vgl. *Karsten Rudolf* 2002 a, S. 102 ff.

Bedeutung zukommt, muss hier nicht näher ausgeführt werden. Dennoch: Dass politische Bildner den Bürgern beispielsweise im wichtigen Handlungsfeld Wahlkampf keine ausreichende Dienstleistungsunterstützung bieten und damit einem Bedarf in der Bevölkerung nicht nachkommen, wurde durch eine gesonderte Untersuchung des Kommunalwahlkampfes 2001 in Hessen und des Landtagswahlkampfes in Baden-Württemberg nachgewiesen. Eine Dienstleistungsfunktion wäre nicht nur bei der Einführung eines neuen Kommunalwahlrechts dringend notwendig, wie es in Hessen der Fall war. Sie bestünde auch – wie im Fallbeispiel des Südweststaates – in einer synoptischen und über die Medienberichterstattung hinausweisenden Orientierungshilfe. Eine erläuternde Unterstützung und Beratung wäre zum Beispiel auch bei Volksabstimmungen mittels Vorträgen, aber vor allem durch Zeitungsrubriken, vertiefende Informationsblätter und „aufsuchende" Informationsstände möglich. So wurde auch bei drei Volksabstimmungen in Hessen, die parallel zur Bundestagswahl 2002 stattfanden, die Informationspolitik der Landesregierung, der Parteien und der Medien zu Recht als unzureichend kritisiert. Dies hätte durch politische Bildner aufgefangen werden können und müssen. Generell muss die Dienstleistungsfunktion dazu führen, dass politische Bildung stärker als eine nützliche Hilfestellung angesehen wird. Das Einwirken auf eine hohe Wahlbeteiligung gehört selbstverständlich auch dazu und könnte sogar in Kooperation mit den Parteien – z. B. durch eine gemeinsame Plakataktion – angegangen werden.

Dort, wo politische Bildung entsprechende Unterstützungsangebote an die Bürger richtet, wie z. B. mit dem Wahlomat der *Bundeszentrale für politische Bildung* oder Podiumsdiskussionen mit allen Kandidaten einer anstehenden Wahl, erreicht sie viele Bürger und mediale sowie politische Aufmerksamkeit.

Ein weiteres konkretes Beispiel ist die **politische Beteiligung Jugendlicher**. Da der institutionalisierten Politik und insbesondere den politischen Parteien die Ansprache von Jugendlichen schwer fällt, weil sich junge Erwachsene nicht mehr von den traditionellen Angeboten zur politischen Beteiligung angesprochen fühlen, liegt hier eine weitere Herausforderung und Chance politischer Bildung. Zum einen kann eine Heranführung von Jugendlichen an die Politik und die Schaffung von ersten Beteiligungsformen später auch zu einem Engagement in traditionellen Formen führen. Zum anderen können politische Bildungsträger Jugendlichen Beteiligungsformen bieten, in denen sie sich mit Politik auseinander setzen und dabei institutionalisierte Politik in Kontakt mit dieser – für Parteien sonst sehr schwer zu erreichenden – Zielgruppe bringen. Ein konkretes Beispiel ist die Initiierung von kommunaler Jugendbeteiligung, die auf die Vertretung der Interessen Jugendlicher durch Jugendliche abstellt.[15]

In der Motivation zur politischen Beteiligung Jugendlicher liegt eine weitere Herausforderung und Chance politischer Bildung

Ein anderes Beispiel sind die Demokratiewerkstätten des Büdinger Kreis e. V., in denen Jugendliche in die Rolle politischer Bildner schlüpfen und für ihr jugendliches Umfeld eigene politische Bildungsangebote schaffen. Innerhalb dieses Bildungsarrangements setzten sich junge Erwachsene, die sich zwar politisch interessieren, aber es sich noch nicht vorstellen können, sich in eine Partei oder in eine andere Form der Interessenauseinandersetzung einzubringen, mit Politik auseinander und engagieren sich für Demokratie.[16]

Ein klassisches Beispiel für einen Nutzen, den politische Bildung der Politik bietet, ist die **Ausbildung der Funktionseliten**. Politische Bildungsträger leisten seit ihrem Bestehen einen großen Beitrag zur Ausbildung von ehrenamtlich Tätigen in Parteien und Vereinen. Sie vermitteln den Funktions- und Mandatsträgern Grund- und Spezialkenntnisse, helfen ihnen dabei, soziale Kompetenzen weiter zu entwickeln, und bieten ihnen Foren zum Austausch.

Neue Akteure treten in Erscheinung

Die geschilderten Aspekte sind bereits länger in der Diskussion und werden unterschiedlich stark von den Bildungsträgern praktiziert. Man muss darüber diskutieren, wie diese o. g. Funktionen stärker ausgeprägt und im Rahmen der notwendigen Neuausrichtung politischer Bildung[17] gewichtet werden sollten.

An dieser Stelle soll auf weitere und neue Aspekte aufmerksam gemacht werden. Es gibt nämlich Bereiche, in denen politische Bildung bisher noch nicht oder nicht ausreichend aktiv ist, um eine

15 Für ein Beispiel vgl. *Karsten Rudolf/Alexander Wicker* 2000.
16 Zum didaktischen Konzept vgl. *Karsten Rudolf/Alexander Wicker* 2003 (b) und www.bkev.org.
17 Vgl. *Karsten Rudolf* 2002 (b).

Demokratiewerkstatt des Büdinger Kreises 2003

wichtige Dienstleistungsfunktion gegenüber Politik und Gesellschaft zu erbringen. Auf einigen Gebieten überlässt die Zunft politischer Bildner sogar anderen bereitwillig das Feld.

So entwickelte sich in den letzten Jahren in Deutschland eine neue Branche der Politikberater und Public Affairs-Spezialisten: Große Unternehmen und Verbände bauen ihre Abteilungen und Aktivitäten für politische Kommunikation, Analyse und Public Affairs (PA) auf oder aus.[18] Anwaltskanzleien und PR-Agenturen eignen sich politische Kampagnenfähigkeit und politische Kompetenzen an, um Kunden aus Unternehmen, Verbänden und Politik zu unterstützen.[19]

In der Folge dieser Entwicklung entsteht an öffentlichen Universitäten in Deutschland, was im Ausland schon länger existiert: spezielle Studien- und Aufbaustudiengänge für dieses Aufgabenfeld. Selbst Privathochschulen wie die *Hertie School of Gouvernance* wurden eigens für ein Aufbaustudium „Master of Public Policy-Programms" geschaffen.

Zur berufsbegleitenden Weiterbildung greifen auch Managementkursanbieter das Themenfeld auf oder es gründen sich darauf spezialisierte Weiterbildungsanbieter. Die *Politikakademie* (www.politikakademie.de) ist hier das hervorstechende Beispiel. Zur Zielgruppe der im drei- bis vierstelligen Kostenbereich liegenden Bildungsangebote gehören Mitarbeiter in Verbänden, Vereinen, Unternehmen, Agenturen, Parteien und Behörden, die an der politischen Willensbildung beteiligt sind. Zu den Lerninhalten gehören u. a. der Gang der Gesetzgebung, Funktionsweise der Parteien, Strategien des Lobbying, Medien- und Öffentlichkeitsarbeit, Rhetorik, Kampagnenplanung und europäische Gesetzgebung.

Neben diesen Weiterbildungsangeboten wird der Erfahrungsaustausch durch Schwerpunktbeiträge in den einschlägigen Fachzeitschriften wie „pressesprecher" oder „kommunikationsmanager" gepflegt. Eigens mit dem Themenfeld Politische Kommunikation/Lobbying/PA beschäftigt sich die regelmäßig erscheinende Fachzeitschrift „politik & kommunikation". Neben einem guten Überblick über Kampagnen, Akteure, Trends und Fachthemen findet man übrigens auch oft Aktionen, die der politischen Bildung zuzuordnen wären.

Neue Dienstleistung für Politik und Gesellschaft

Diese Entwicklung der Lobbying- und PA-Landschaft ist für sich genommen schon ein interessantes Anschauungsfeld für die politische Bildung. Politische Kommunikation war und ist schon immer Gegenstand politischer Bildungsangebote. Das Thema sollte vor dem Hintergrund der fortschreitenden Entwicklung und der damit verbundenen neuen Dimension der offensiver als bisher in die politische Entscheidungsfindung eingreifenden Akteure intensiver behandelt werden. Aber abgesehen davon ist m. E. vor allem das Angebot der politischen Ausbildung neu zu überdenken. Es sollte erweitert werden, um auch den PA-Spezialisten ein attraktives Angebot zu machen. Für sie gilt es in mehrfacher Hinsicht, Kompetenzen aufzubauen: Dazu gehören u. a. politische Analysefähigkeit, politisches Grund- und

Politische Bildung sollte auch den Spezialisten für Public Affairs attraktive Angebote machen

18 Vgl. z. B. *Thomas Leif/Rudolf Speth* 2003; *Manuel Lianos/Rudolf Hentzel* 2003.

19 Vgl. z. B. *Manuel Lianos* 2003; *Manuel Lianos* 2005.

Hintergrundwissen, Kenntnis der politischen Abläufe und Instrumente sowie wirtschaftspolitisches Know-how. Auch die zunehmende Europäisierung der Arbeit der Unternehmen und Verbände[20] spielt hierbei eine Rolle. Die Akteure müssen dafür in den Strukturen und Eigenarten der europäischen Gesetzgebung und Institutionen fit gemacht werden. Übrigens nicht nur die Vertreter von Unternehmen und Verbänden – auch Vertreter von Behörden, insbesondere auf kommunaler Ebene, stehen immer mehr vor der Herausforderung, sich mit den Initiativen und Regelwerken der EU auseinander setzen zu müssen. Hierfür Bewusstsein und konkrete Schulungsangebote zu schaffen, könnte ein modernes „Geschäftsfeld" politischer Bildung sein.

Auch wenn die beschriebene Entwicklung voranschreitet, ist festzustellen, dass es derzeit – abgesehen von der universitären Ausbildung – zu den genannten Punkten noch zu wenige Angebote gibt. Der Bereich Politische Kommunikation/Lobbying/PA/Europa könnte also durchaus ein neues Dienstleistungsfeld mit erheblichen Marktchancen für politische Bildungsträger und auch Gegenstand der Betrachtung aus kritischer Distanz sein. Bereits am Beispiel Corporate Social Responsibility bzw. Corporate Citizenship wurden die Ansätze von *Melanie Zeller-Rudolf* verdeutlicht und Möglichkeiten zur Kooperation für politische Bildungsträger aufgezeigt.[21] Um nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht darum, dass sich politische Bildner als politische Kommunikatoren einbringen. Politische Bildung kann und sollte aber ihr Aufgabenspektrum um die politische Ausbildung von neuen Zielgruppen erweitern und professionalisieren, ähnlich wie bisher z. B. mit politischen Mandatsträgern.

Wie also mit der Entwicklung und den neuen Akteuren umgehen?

Politische Bildungsträger müssen aufpassen, dass ihnen neben den neuen Bildungsanbietern wie der Politikakademie nicht auch die PA-Akteure mittelfristig den Rang ablaufen und später als Nebenprodukt selbst politische Bildungsarbeit betreiben. Dann könnte es nämlich auch sein, dass die Zuwendungsgeber zwar politische Bildungsarbeit als staatlich zu finanzierende Aufgabe betrachten, die Mittel fließen aber nicht mehr direkt zu den traditionellen Bildungsträgern, sondern an effizientere und medienwirksamere Agenturen oder Initiativen bzw. Bündnisse.

Auch zu politischen Bildungsthemen wie der Bekämpfung des Extremismus lassen sich Kooperationen der Politik mit PR-Agenturen beobachten

In den USA, wo die Branche der Political Consultans bereits stark ausgeprägt ist, lassen sich Wahlkampfberater von Parteien und Interessengruppen auch ehrenamtlich für politische Bildungsprojekte einspannen.[22] Im Rahmen von Aktionsbündnissen und Kampagnen zu vielen Social Marketing-Projekten, die nicht direkt etwas mit politischer Bildung zu tun haben, ist das schon heute auch in Deutschland zu beobachten. Aber selbst zu politischen Bildungsthemen wie der Bekämpfung des Extremismus sind mittlerweile Kooperationen der Politik mit PR-Agenturen zu beobachten.[23]

20 Vgl. z. B. *Martin Sebaldt/Alexander Straßner* 2004, S. 254 ff.

21 Vgl. *Melanie Zeller-Rudolf* 2003.

22 Vgl. *Marco Althaus* 1998, S. 272 f.

23 Vgl. politik & kommunikation 2006.

Europa wird für politische Lobbyarbeit immer wichtiger. Gebäude des Europäischen Parlaments in Straßburg

Politische Bildner/-innen müssen die Angebote der neuen Mitspieler und die Entwicklung in diesem Themenfeld genau analysieren. Hier gilt es die Frage zu beantworten, was davon klassische politische Bildungsinhalte sind, was politische Bildungsträger davon leisten können und wollen, welche Bildungsträger für welche Zielgruppen infrage kommen und was ggf. zur Profilbildung sowie Professionalisierung der eigenen Arbeit noch zu leisten wäre. Die neuen Akteure schaffen das, was politischen Bildungsträgern bisher nur in sehr begrenztem Maße gelungen ist: finanzierbare und sogar gewinnbringende politische Weiterbildungsangebote auf die Beine zu stellen, die nachgefragt werden.

Politische Bildungsträger haben viele Chancen, sich neu zu positionieren und ihre Stellung gegenüber der Politik auszubauen. Dies ist zum Nutzen der Politik, zum Nutzen der Demokratie und zum Nutzen der politischen Bildung. Letztlich ist es auch eine Überlebensfrage für die traditionellen Bildungsträger.

Literatur

Klaus Ahlheim: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2003.

Marco Althaus: Wahlkampf als Beruf. Die Professionalisierung der Political Consultans in den USA, Frankfurt a. M. 1998.

Thomas Leif/Rudolf Speth (Hrsg.): Die stille Macht. Lobbyismus in Deutschland. Wiesbaden 2003.

Manuel Lianos: Public Affairs: Das Spiel der Agenturen. Letzte Ausfahrt Mitte, in: *politik & kommunikation*, Berlin 2003, Ausgabe 09, S. 16-25.

Manuel Lianos/Rudolf Hentzel: Die Quadratur der Kreise. So arbeitet die Firmen-Lobby in Berlin, in: *politik & kommunikation*, Berlin 2003, Ausgabe 03, S. 14-26.

Manuel Lianos: Die Kanzleien lassen ihre Muskeln spielen, in: *politik & kommunikation,* Berlin 2005, Ausgabe 25, S. 14-19.

Karsten Rudolf, Bericht politische Bildung 2002 – Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdingen/H. 2002 (a).

Karsten Rudolf, Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 45/2002 (b), S. 45-53 (auch online unter www.bpb.de).

Karsten Rudolf, Politische Bildung und Markt – Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien, Band I, Büdingen/H. 2003 (zum Download auch unter www.berichtpolitischebildung.de).

Karsten Rudolf/Alexander Wicker: Jugend im Parteienstaat – Ein Plädoyer für Konzeptvielfalt und einen offenen Prinzipienkatalog bei der Aktivierung Jugendlicher, in: *Praxis Politische Bildung,* Weinheim 2000, Heft 4, S. 250-258.

Karsten Rudolf/Alexander Wicker: Bericht politische Bildung 2003 – Was denken Bundestagsabgeordnete über politische Erwachsenenbildung?, Büdingen/H. 2003 (a).

Karsten Rudolf/Alexander Wicker: Demokratiewerkstätten – Keimzellen der Jungen Bürgergesellschaft – Neue Orte und Formen politischer Bildung, Büdingen/H. 2003 (b).

Karsten Rudolf/Melanie Zeller: Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001.

Melanie Zeller-Rudolf: Politische Bildung in und mit Unternehmen, in: *Karsten Rudolf/Melanie Zeller-Rudolf:* 2004 a. a. O., S. 41-296.

Wolfgang Sander: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 1996.

Martin Sebaldt/Alexander Straßner: Verbände in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung, Wiesbaden 2004.

politik & kommunikation: Politische Saisonarbeit, in: *politik & kommunikation,* Berlin 2006, Ausgabe 38, S. 40-41.

Dr. Karsten Rudolf war fünf Jahre Vorsitzender einer politischen Jugendorganisation und anschließend zehn Jahre lang ehrenamtlicher Vorstandsvorsitzender des Büdinger Kreis e. V. (BK). Seit einem Jahr begleitet er die Arbeit des BK als Kuratoriumsvorsitzender und ist wieder als Ortsverbandsvorsitzender einer Partei und kommunaler Mandatsträger politisch aktiv. Beruflich arbeitet er als Referent Verbands- und Europakommunikation beim Arbeitgeberverband HessenChemie
E-Mail: ka.rudolf@gmx.de.

Überschätzt oder unterschätzt – Politiker und die Wirklichkeit politischer Bildung

Sonja Schweizer/Ulrike Steimann

Sonja Schweizer und Ulrike Steimann beschreiben in ihrem Beitrag, dass die Praxis außerschulischer politischer Weiterbildung die Anforderungen und Erwartungen von Politik und Politiker/-innen an diesen Bildungsbereich längst (über-)erfüllt. Kontinuierliche Organisationsentwicklung und teilnehmerorientierte Qualität sind in ihren Einrichtungen Standard. Ein Dauerproblem und eine große Belastung ist jedoch die Zumutung, bei geringer werdenden Zuschüssen immer höheren Ansprüchen gerecht werden zu sollen.

Top-Service für die Demokratie mit Dauerproblem

Politische Bildung ist wichtig für unseren Staat und ein unverzichtbarer Beitrag zur Stabilisierung der Demokratie. Das ist Konsens. In diesem Punkt sind sich auch die fünf Abgeordneten des Landtags NRW, die einen von uns an sie gerichteten Fragebogen beantwortet haben, einig.[1] Als politische Bildnerinnen leisten wir täglich unseren Beitrag zur Stabilisierung und Entwicklung der Demokratie. In unsere Einrichtungen kommen Bürger/-innen auf der Suche nach Orientierungshilfen im Dschungel der politischen Informationen und mit dem Wunsch nach qualifizierter politischer Weiterbildung. Wir nehmen die Aufgaben ernst, für deren Erfüllung unsere Einrichtungen öffentliche Fördermittel erhalten.

Politik und politische Bildung: Kritische Distanz oder Kooperation?

Fragen an die Mitglieder des Ausschusses für Schule und Weiterbildung im Landtag von Nordrhein-Westfalen

1. Wie bewerten Sie die These, nach der in Umbruchzeiten wie der gegenwärtigen politische Bildung für die Demokratie notwendiger denn je ist?
2. Was erwartet die Politik von Politischer Bildung? Was sollen politische Bildner leisten?
3. Wie soll politische Bildung in Zukunft finanziert werden?
4. Brauchen wir Politische Bildung als berufliche Fortbildung für aktive oder künftige Politiker/innen?
5. Welchen konkreten Nutzen erwarten Sie von der politischen Bildung für Ihre Tätigkeit als Politiker/in?

Politische Bildung ist vielseitig, professionell und erfüllt alle Anforderungen

Wir stärken mit unseren Bildungsangeboten die Fähigkeiten unserer Teilnehmenden zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens[2] und vermitteln ihnen fundiertes Wissen über Staat, Gesellschaft, historische und politische Zusammenhänge sowie über das Funktionieren politischer Prozesse und Organisationen. Es werden aktuelle politische und gesellschaftliche Fragestellungen aufgegriffen und inhaltliche Auseinandersetzungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte angeregt.[3] Wir leisten einen wichtigen Beitrag zur Lobbyarbeit für die Demokratie und der in ihr handelnden politischen Akteure, indem wir interessierte Bürger/-innen und Politiker/-innen zusammen bringen. Wir organisieren Bundestags-, Landtags- sowie Besuche in Ministerien und Seminare mit Vorträgen, Diskussionen und Gesprächen. Es ist uns ein besonderes Anliegen, „…Urteilsbildung über gesellschaftliche und politische Vorgänge und Konflikte zu ermöglichen, zur Wahrnehmung eigener Rechte und Interessen zu befähigen und zur Beachtung der Pflichten und Verantwortlichkeiten gegenüber Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt (...) anzuregen."[4] Wir motivieren Jugendliche und Erwachsene zu gesellschaftlichem und politischem Engagement.[5] Darüber hinaus haben wir immer besondere Qualifizierungsangebote für politischen Nachwuchs im Programm. Denn Bürgerinnen und Bürger erwarten zu Recht, dass ein/e Mandatsträger/-in nach dem Wahltag seine/ihre Verantwortung kompetent wahrnimmt und nicht mit Amtsantritt die Lehrzeit beginnt.

1 Siehe dazu die in diesem Artikel dokumentierten Stellungnahmen

2 vgl. Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz – WbG) des Landes Nordrhein-Westfalen, Aufgaben der Weiterbildung § 3 (1) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. April 2000.

3 Richtlinien zur Förderung von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung durch die *Bundeszentrale für politische Bildung* (BpB), 2. Gegenstand der Förderung, 2.1, Bek. d. BMI v. 5.3.2002 – LG II 4 – 123 101/4 und Leitbild der *Karl-Arnold-Stiftung*

4 vgl. Richtlinien zur Förderung von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)

5 Leitbild der Karl-Arnold-Stiftung

Antwort Helmut Stahl MdL, Vorsitzender seiner Fraktion (CDU)

1. Politische Bildung ist wichtig – zu allen Zeiten. Ich halte nichts davon, wenn nach Übergriffen von Extremisten immer neu nach einem Mehr nach politischer Bildung gerufen wird. Dies ist zu kurz gegriffen. Politik ist ein hochkomplexer Prozess. Und es sollte schon so sein, dass das Staatsvolk zumindest um Sinn und Vorgaben unseres Grundgesetzes weiß, nachvollziehbar ist, auf welcher Ebene der Politik was zu bewegen ist, wo auch Grenzen der Einflussnahme liegen. Das alles ist Voraussetzung gelebter Demokratie, für die natürlich in unseren Schulen die Basis gelegt werden muss.
2. Politik kann spannend sein – und sie ist es. Die Werte und Normen, die Politik zugrunde liegen, „das Handwerk", welches in Politik gebraucht wird, darauf kommt es an. Mit Lehr- und Lernmethoden auf der Höhe der Zeit Nachwuchs für die Politik auf allen Ebenen qualifizieren, dies ist eine der Erwartungshaltungen an politische Bildung und politische Bildner.
3. *Zur Finanzierung:* Dies ist die schwierigste Frage. Selbstverständlich liegt es im gesamtstaatlichen Interesse, auf einer breiten Wissens- und Engagementbasis aufbauen, Demokratie entfalten und weiterentwickeln zu können. Deshalb bleibt es staatliche Aufgabe, Infrastrukturen für staatliche Bildung und Weiterbildung vorzuhalten. Andererseits sind die öffentlichen Haushalte „am Anschlag", sogar darüber hinaus. Damit konkurriert die politische Bildung und Weiterbildung mit anderen, ebenfalls förderwürdigen Zwecken. Hier einen Ausgleich zu finden, muss immer neu versucht werden.
4. *Zur politischen Bildung als berufliche Fortbildung für aktive oder künftige Politiker/-innen:* Meine Einschätzung ist: Eher für künftige. Aktive Politiker suchen sich nach meiner Beobachtung eigene Wege, „am Puls der Zeit zu bleiben". Darüber hinaus bieten Partei- wie Fraktionsführungen ein breites Spektrum von Foren bis Klausurtagungen an, in dem sich Fortbildung vollzieht.
5. *Zum Nutzen der politischen Bildung für die Tätigkeit als Politiker/-in:* Auch hier ist das Spektrum weit – Arrangements des Zusammentreffens mit politisch interessierten Bürgerinnen und Bürgern, Qualifizierung und Nachwuchsförderung insbesondere junger Leute, Hinweise aus der politischen Bildung zu neuen Strömungen und Entwicklungen.

Längst Standard: Maßgeschneiderte Angebote

Unsere Angebots- und Programmplanung erfolgt unter Berücksichtigung und Abwägung der Anforderungen, Erwartungen und Wünsche von potenziellen Teilnehmenden, Zuschussgebern, Trägern und den politisch-pädagogischen Intentionen der Einrichtung. Sicher: Manches Mal wird die Planung auch beeinflusst von persönlichen Vorlieben der pädagogischen Mitarbeitenden. Aber das ist nicht immer ein Nachteil, denn wie hat Antonius schon gesagt: „Nur wer selber brennt, kann Feuer in anderen entfachen."

Selbstverpflichtung: Umfassende teilnehmerorientierte Qualität

Um bestehen zu können, stellen wir uns kontinuierlich immer neuen Herausforderungen. Wir haben die Beratung der Teilnehmenden im Vorfeld von Qualifizierungsangeboten intensiviert, betreiben mehr und professionelleres Marketing, richten unser Augenmerk noch mehr auf die passgenaue, zielgruppengerechte Konzeption, Organisation und Durchführung unserer Angebote. Wir haben unsere Qualität nachgewiesen und entwickeln sie teilnehmerorientiert weiter, wir verstärken unsere Maßnahmen zur Bindung von Teilnehmenden und gehen verantwortungsvoll mit unseren finanziellen Ressourcen um. Eigene Fortbildung ist nicht nur Recht, sondern Pflicht, damit wir fachlich und methodisch-didaktisch jederzeit auf dem neuesten Stand sind. Die Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung ist freiwillig, das heißt im Umkehrschluss: Wenn wir schlecht und unsere Seminare langweilig sind, Seminarräume, Unterkunft und Verpflegung nicht den Ansprüchen genügen, kommt niemand mehr.

Antwort Sigrid Beer MdL (Bündnis90/Die Grünen)

1. Ich stimme der These zu, denn Situationen des Umbruchs – wie wir sie zurzeit beispielsweise mit Blick auf die Entwicklung der Globalisierung beobachten können – wecken ein erhöhtes Informationsbedürfnis bei den Bürgerinnen und Bürgern. Bildungsangebote im politischen Bereich können helfen, gesellschaftliche Veränderungen besser zu verstehen und Ängste zu nehmen bzw. persönliche wie gesellschaftliche Lösungswege aufzuzeigen. Insofern dienen sie der Stabilisierung unserer Demokratie.
2. Politische Bildung sollte vernetzt arbeiten und möglichst schon mit Schulen zusammen arbeiten, um Kinder und Jugendliche und die Lehrer/-innen früh mit einer vertieften politischen Bildung vertraut zu machen und um an Demokratie und Teilhabe heranzuführen. Ich erwarte von der politischen Bildung ein möglichst breites Angebot (auch unterschiedlicher politischer Ausprägung), das eine umfassende Information über gesellschaftlich relevante Themen gewährleistet. Neben Angebote mit aktuellem Anlass gehören für mich Angebote aus den Bereichen der ökologischen Bildung und der Verbraucherbildung. Wichtig sind auch Angebote für junge Menschen, z. B. Erfahrungsreisen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus, und Angebote, die junge Menschen dazu motivieren, auch selbst politisch aktiv zu werden und ihnen ein „Basisrüstzeug" hierfür vermitteln. Aus meiner Sicht sollte politische Bildung unbedingt allen Bevölkerungsgruppen offen stehen.

Dies muss sich auch in den Teilnahmegebühren widerspiegeln.

3. Es muss klare und transparente Finanzierungsstrukturen geben. Diese sollten aus meiner Sicht weiterhin bei den Ländern liegen, sollten aber durch Europäische Union und Bund ergänzt werden können. Wichtig ist eine Verständigung aller Fraktionen auf eine festgelegte Summe und einen klaren Finanzierungsmodus, der den Trägern Planungssicherheit über eine längere Zeitperiode gibt. Jährliche Kürzungen – wie zurzeit durch die schwarz-gelbe Landesregierung in NRW vollzogen – die die Träger in ihren Strukturen gefährden und die Demokratieentwicklung schwächen, sind das falsche Signal in einer Zeit, die eine staatliche Förderung der Weiterbildungsträger dringend erfordert.
4. Ja, denn Information und Austausch muss die Basis für das Handeln der Politikerinnen und Politiker sein. Dies kann politische Bildung für die Politikerinnen und Politiker leisten.
5. Reflexion, Perspektivenerweiterung, Erkenntnisgewinn.

Pädagogische Mitarbeitende genügen höchsten Ansprüchen

Die Anforderungen an pädagogische Mitarbeitende haben sich in den letzten Jahren stark erhöht. Es genügt längst nicht mehr, dass wir Bildungsexperten/-innen sind, wir müssen auch Wirtschafts-, Qualitäts-, Organisations- und Verwaltungsprofis sein. In unserem Berufsalltag erleben wir eine fortschreitende Arbeitsverdichtung. Es ist nicht möglich, neue Mitarbeitende einzustellen, obwohl wir genügend Arbeit hätten. Das Geld fehlt. Aber wir klagen nicht, denn wir haben noch Arbeit. Wir identifizieren uns mit unserem Beruf in einem Maß, dass jede/-r Unternehmer/-in Freudentränen in den Augen hätte, wenn wir ihre/seine Mitarbeitenden wären. Arbeitszeitverkürzung, mehr Geld? Kein Thema für uns. Wir leisten Überstunden wenn nötig, geben nach einer Arbeitswoche, in der wir akribisch die uns auferlegten Berichtspflichten und die sich ständig ausweitenden bürokratischen Aufgaben erledigt haben, noch Wochenendseminare und begeistern dabei die Teilnehmenden durch unsere hohe Teilnehmerorientierung und die abwechslungsreiche methodisch-didaktische Gestaltung.

Antwort Sylvia Löhrmann MdL und Vorsitzende ihrer Fraktion (Bündnis 90/Die Grünen)

1. Angesichts der raschen Globalisierung und der zunehmenden Übertragung politischer Kompetenzen an die Europäische Union muss aus unserer Sicht die demokratische Willensbildung über unser gesellschaftliches Zusammenleben im Großen wie im Kleinen gestärkt werden. Grundlage einer demokratischen Willensbildung sind zunächst einmal Wissen, Information, Bildung. Grundlage einer lebendigen Demokratie ist eine aktive Zivilgesellschaft, die sich ohne starke und intakte Institutionen (öffentliches Bildungssystem, Rechtsstaat, öffentlich-rechtliche Medien) nicht entwickeln kann. Aus meiner Sicht und der meiner Partei ist lebenslanges Lernen ein zentrales Thema für die Wissensgesellschaft der Zukunft. Lernen darf nicht nur auf die ersten Lebensjahre konzentriert werden und soll nicht mehr nur in einem klar abgegrenzten Lebensabschnitt stattfinden, sondern ist ein andauernder Prozess. Insofern ist es mir als Politikerin wichtig, eine öffentlich verantwortete Weiterbildungslandschaft sicherzustellen, die es jedem Menschen unabhängig vom Einkommen ermöglicht, an qualifizierten Bildungs- und Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Dazu gehört auch die politische Bildung, denn für alle Bevölkerungsgruppen zugängliche Angebote aus einer großen Bandbreite im Bereich politische, ökologische Bildung, Familienbildung oder Gesundheitsförderung entsprechen unseren Vorstellungen von Weiterbildungsvielfalt.
2. *Zur Erwartung der Politik an politische Bildung:* Im Sinne der oben genannten Ziele ein – möglichst auch vernetztes (in Zusammenarbeit z. B. mit Schulen und anderen Bildungsträgern) – für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen finanzierbares Angebot bereitzustellen. Dabei muss die historische und politische Bildung ergänzt werden durch eine Menschenrechtsbildung, die demokratische Werte frühzeitig vermittelt und Solidarität als Lernziel formuliert. Dazu gehört auch ein Klima der Anerkennung, Teilhabe und Fairness. So kann eine aktive demokratische Zivilgesellschaft gefördert werden.
3. *Zur Finanzierung politischer Bildung:* Da politische Bildung - als ein Bestandteil des „lebenslangen Lernens" – ein öffentliches, ein gesamtgesellschaftliches Interesse ist, sind hier aus unserer Sicht Europäische Union, Bund, Länder und Kommunen im Zusammenspiel gefragt. Allerdings sollte bei Mischfinanzierung unnötige Bürokratisierung vermieden werden. Zudem sollte Planungssicherheit für die Träger politischer Bildung entstehen und die Vielfalt der Landschaft sichergestellt werden. Eine Verständigung der Fraktionen im Landtag auf eine festgelegte Fördersumme über mehrere Jahre hinweg wäre sehr sinnvoll. Dass nun von der schwarz-gelben Landesregierung in NRW massive Einsparungen im Weiterbildungsbereich vorgenommen werden, ist ein falsches Signal hinsichtlich der dringend notwendigen staatlichen Förderung lebensbegleitenden Lernens und entspricht nicht den im Wahlkampf gemachten Versprechungen.
4. *Brauchen wir Politische Bildung als berufliche Fortbildung für aktive oder künftige Politiker/-innen?* Ja! Natürlich brauchen wir politische Bildung für aktive und künftige Politiker/-innen, und erfreulicherweise gibt es hier auch ein breit angelegtes Angebot, sowohl der diversen Stiftungen als auch gesellschaftlicher und privater Einrichtungen, bis hin zu Lobbygruppen. Hier besteht eher das Problem, die richtige Auswahl zu treffen.
5. *Zum Nutzen politischer Bildung für die Tätigkeit von Politiker/-innen:* Politische Bildung erweitert den Horizont und das Wissen; außerdem schärft sie das Problembewusstsein, regt die Debatte über Lösungsansätze an und vieles, vieles mehr.

Die politische Bildung hat im Verhältnis zur Politik ein Dauerproblem

Die Politische Bildung erfüllt alle legitimen Ansprüche und Erwartungen, ihr Nutzen für die Politik müsste klar erkennbar sein. Und doch ist politische Bildung eines der „Lieblingsstiefkinder" der Politik.[6] Begreift man die Finanzierung der politischen Bildung als Ausdruck ihrer Wertschätzung bei Politiker/-innen, so ist offensichtlich, dass diese ihre Prioritäten eher anders setzen. Der Widerspruch zwischen den Bekundungen politischer Akteure über die Wichtigkeit und Unverzichtbarkeit einer allen Bevölkerungsgruppen zugänglichen politischen Bildung für die Stabilität des demokratischen Staates und der tatsächlichen Unterstützung ist offensichtlich. Begründet wird das mit der Dauerkrise der öffentlichen Finanzen. Die Mittel für die politische Bildung werden kontinuierlich gekürzt. Wie sollen wir da noch dem öffentlichen Anspruch gerecht werden, eine gut durchmischte, Benachteiligte nicht ausschließende, Teilnehmerschaft mit unseren Angeboten zu erreichen? Dafür muss gewährleistet sein, dass die Teilnahmegebühren für unsere Angebote keine/-n Interessierten ausschließen. Doch die Teilnahmegebühren steigen in dem Maße, wie die institutionellen Zuschüsse sinken. Wir sind hier längst an eine Grenze gestoßen, die ein Ausschlusskriterium für die Teilnahme an politischer Weiterbildung darstellt. Die finanziellen Möglichkeiten und die Bereitschaft, immer höhere Teilnahmebeiträge zu zahlen, sind bei den Kernzielgruppen vieler Einrichtungen nicht gegeben. Die Schmerzgrenze ist erreicht. Das stellt eine Gefahr für unsere Einrichtungen dar, denn leider muss sich niemand politisch weiter bilden. Über Jahrzehnte gewachsene und erfolgreiche Strukturen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung werden durch Mittelkürzungen mutwillig zerstört. Den Trägern wird nahe gelegt, die sinkenden Zuschüsse durch Projektfördermittel zu kompensieren, denn in der Förderung von Bildungsprojekten sieht die Politik das Nonplusultra. Doch Projekte sind niemals Routineangelegenheiten. Die Entwicklung von interessanten Projekten und die Beantragung der Fördermittel, die einer Formularschlacht gleicht, binden die ohnehin knappen personellen Ressourcen in der politischen Bildung, so dass sie in den bewährten traditionellen Kernarbeitsbereichen der Einrichtungen fehlen.

6 *Thomas Meyer*: Die Zukunft der politischen Erwachsenenbildung – Erfahrungen und offene Fragen. In: Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen: Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Geschichte und Erwachsenenbildung Bd. 17, Essen 2003, S. 469 - 476.

Antwort Ute Schäfer MdL, Bildungspolitische Sprecherin und Stellv. Vorsitzende ihrer Fraktion (SPD)

1. Politische Bildung zeigt allen Bürgerinnen und Bürgern, wie sie sich in ihre eigenen Angelegenheiten einmischen können. Und diese Einmischung in „eigene Angelegenheiten" – so die Definition von Max Frisch – will gelernt, gelebt und gekonnt sein. Also – „politische Bildung ist notwendiger denn je"!
2. Politische Bildner müssen geeignete Lernarrangements schaffen, die vor allem jungen Menschen zeigen, an welchen Stellen sie ihre Kompetenzen und ihr Engagement einbringen können. Im Handeln lernen – das gilt für politische Bildung. Umso bedauerlicher ist, dass die schwarz-gelbe Landesregierung in NRW die Drittelparität in den Schulkonferenzen des Landes wieder abgeschafft hat. Wenn nicht dort, wo sollen junge Menschen dann aktive Teilhabe am demokratischen Willensbildungsprozess lernen und die Fähigkeit „Demokratie" zu leben?
3. Politische Bildung braucht eine solide staatliche Finanzierung. Jegliche Kürzungsabsicht und -realisierung ist ein unverantwortlicher Eingriff in eine wichtige staatliche Aufgabe.
4. Politische Bildung ist für die SPD in NRW ein zentraler Bestandteil der schulischen Bildung. Danach sollte jeder mündige Bürger ein originäres Interesse an Weiterbildung in dem Bereich haben. Da immer weniger Bürgerinnen und Bürger bereit sind, aktiv in die Politik „einzusteigen", sollten Angebote für künftige Politiker/-innen selbstverständlich sein. Auch für aktive Politiker/-innen sollte Fortbildung angeboten werden. Allerdings fehlt ihnen oft das „Zeitfenster" dafür.
5. „Der mündige Bürger und die mündige Bürgerin" sollten das Ziel politischer Bildung sein. Im Rahmen der medialen Vielfalt, der Vereinfachung der Nachricht und der Vermischung von Information und Manipulation setzt das voraus, dass Menschen „kritisch lesen, hören und sehen!". Eine zunehmend schwierige Aufgabe für die Bildung im Allgemeinen und für die politische Bildung im Besonderen.

Soll ein breit gefächertes Angebot zugunsten einiger weniger herausragender innovativer Projekte abgebaut werden? Es scheint nur noch das zu zählen, was in kürzester Zeit öffentlichkeitswirksam ist und sich – hoffentlich – am nächsten Wahltag auszahlt. Es zählen Aktionen und Events mit medialer Aufmerksamkeit, es zählt die gute Show, es zählen weniger die langfristigen Wirkungen und Erfolge. Hier sind wir als Akteure der politischen Bildung in einer hoffnungslos unterlegenen Position. Wir können weder mit den Spielregeln der medialen Inszenierung mithalten, noch können wir die kurzfristige Effektivität unserer Maßnahmen beweisen. Deshalb hat die politische Bildung in ihrem Verhältnis zur Politik ein Dauerproblem: Sie wird von den politischen Akteuren entweder unterschätzt oder überschätzt.[7] Mit anderen Worten: Sie wird,

7 Meyer, a. a. O. S. 469

solange sich die Welt in ruhigen Bahnen dreht, als überflüssig betrachtet, da von ihr scheinbar keine sicht- und messbaren Wirkungen ausgehen. Oder aber sie wird als Feuerwehr und Retter in der Not gerufen, wenn die Politik mal wieder ein gesellschaftliches Problem für sich entdeckt hat, das spätestens morgen gelöst sein muss. So werden wir gezwungen, uns immer wieder neu zu legitimieren. Geduldig versuchen wir, kontinuierlich unsere Nützlichkeit nachzuweisen. Obwohl wir es eigentlich satt sind. Wir übererfüllen die Erwartungen der Politik und der Politiker/-innen doch längst im besten Sinne unseres öffentlichen Auftrages, sind innovativ, handeln proaktiv. Wir geben allen Widrigkeiten zum Trotz täglich unser Bestes. Warum wir uns das antun? Wir sind mit Leib und Seele politische Bildnerinnen.

Sonja Schweizer ist stellvertretende Leiterin des Bildungswerks Stenden am Niederrhein.
Adresse: St.-Huberter-Straße 11,
D 47647 Kerken-Stenden,

E-Mail:
sonja.schweizer@bildungswerk-stenden.de

Ulrike Steimann ist Studienleiterin bei der Karl-Arnold-Stiftung und dort zu erreichen über die Adresse Hauptstraße 487,
53639 Königswinter.

E-Mail: u.steimann@karl-arnold-stiftung.de

Unsere Demokratie ist ein hohes Gut, das erklärt, vermittelt und verankert werden muss

Ernst-Reinhard Beck

Wenn ich, wie es ab und an geschieht, am Reichstagsufer die Spree entlanggehe, ans Jakob-Kaiser-Abgeordnetenhaus komme, dann sehe ich sie, weiß auf Glas: die Artikel unseres Grundgesetzes. „Die Würde des Menschen ist unantastbar." So fängt es an. Jedes Mal wieder überzeugt mich der Text, erfüllt mich mit Stolz. Froh bin ich, dass er da geschrieben steht, für jeden sichtbar, für jeden Information oder Erinnerung, Setzung und Mahnung. Besonders froh bin ich darüber in heutiger Zeit, in der uns politisch und religiös motivierter Extremismus bedrückt und terrorisiert.

„Grundgesetz 49", Installation von Dani Karavan vor dem Jakob-Kaiser-Haus in Berlin

Prävention und Immunisierung stellen einen wichtigen Maßnahmenbereich gegen Fanatismus dar, gegen hasserfüllten und gewalttätigen Rechtsextremismus sowie eben solchen Islamismus. Politische Bildung hat hier, so scheint mir, eine vordringliche Aufgabe. Dass ein enger Zusammenhang zu den Themen Migration und Integration besteht, ist offensichtlich: die Grundsätze einer freien und demokratischen Gesellschaft sind ebenso verpflichtend für die, welche von außen kommen, wie für jene, welche im Land leben. Bildung, politische Bildung, hat eine große Bedeutung, wenn sie hier Kenntnisse und Wissen einerseits, wenn sie, verzeihen Sie das altmodische Wort, Anstand und menschliche Haltung andererseits vermittelt. Der Begriff ‚eruditus' meint gebildet, aufgeklärt, im Wortsinne „ent-roht".

Ein wenig papieren klingt er, der Begriff ‚bildungsfern'. Wenn ich ihn hier ins Spiel bringe, dann deshalb, weil mir die politische Bildungsarbeit bezüglich der oben genannten Punkte bei den sog. bildungsfernen Schichten besonders wesentlich zu sein scheint. Das Vorhaben der *Bundeszentrale für politische Bildung*, neue Aufgabenfelder und neue Arbeitsformen zu entwickeln, finde ich insofern sehr begrüßenswert. Viele Kinder und Jugendliche verbringen ihre freie Zeit mit Computerspielen, sitzen täglich stundenlang vor dem Fernseher, ein großer Teil der ausländischen Jugendlichen frequentiert Untersuchungen zufolge hauptsächlich ausländische Satellitenprogramme. In der politischen Bildungsarbeit sollte man versuchen, mit diesen Fakten möglichst produktiv umzugehen, Kooperationen zu suchen und mit den entsprechenden Medien zu arbeiten, die junge Leute fesseln.

Ich war Gemeinschaftskundelehrer und Rektor eines Gymnasiums, bevor ich Bundestagsabgeordneter wurde. Offensichtlich, dass meine berufliche Tätigkeit immer eng mit der politischen Bildung verwoben war und ist, angelegt im Sinne des Austausches, als Einladung, die gegebenen Werte und Systeme zu durchdringen und durchdenken sowie eigene Erfahrungen und Ideen direkt einzubringen. Auch hier im Bundestag begrüße ich viele Besuchergruppen aus meinem Wahlkreis, darunter auch Schülerinnen und Schüler, die sich für die parlamentarische Arbeit interessieren. Dies tun auch viele meiner Kolleginnen und Kollegen. Demokratieunterricht konkret, die immerhin für einen Morgen oder einen Nachmittag eine Innenansicht unserer Demokratie erlaubt.

Nicht nur in Bezug auf die Jugend, ganz generell muss die politische Bildung seismographisch tätig sein, erkennen und antizipieren, welche Themen, Formate und Zielgruppen in unserem Land und in der Welt wesentlich sind bzw. werden. Dies gilt z. B. für die Belange unserer alternden Gesellschaft, aber auch für die vielen anderen großen Veränderungen unserer Zeit. In dieser Phase des Umbaus und Umbruchs intensiviert sich meine Überzeugung, dass Demokratie kein Selbstläufer ist, sondern einer ständigen Überzeugungsarbeit sowie der Weitergabe von Einstellungen, Werthaltungen und Verfahrensformen bedarf. Diese ständige Pflege lässt es auch wünschenswert erscheinen, dass aktive oder zukünftige Politiker/-innen sich im Sinne einer beruflichen Fortbildung bei staatlichen Einrichtungen wie bei freien Trägern mit politischer Bildung befassen. Inhalte, Formen und Formate solcher Bemühungen müssten dabei allerdings zielgenau auf die Bedürfnisse der Politiker/-innen ausgerichtet sein. Einschränkend sei hier erwähnt, dass der Terminkalender von aktiven Politiker/-innen übervoll ist, dass alle zwischen dem Wahlkreis und Berlin pendeln müssen – die Umsetzung der Idee einer Fortbildung erscheint mir daher realistischerweise nicht ganz einfach.

Schon während meiner Jahre in der Schule war der europäische Gesichtspunkt ein wesentlicher. Eine Stimmung wie Europamüdigkeit oder Europaskepsis, die sich in der deutschen Bevölkerung breitzumachen droht, bedauere ich sehr. Politi-

sche Bildungsarbeit in Deutschland sollte hier unbedingt ansetzen und eines ihrer zentralen Themen sehen. Wenn Europa in der Vorstellung seiner Bewohner ein bloßer Aktenberg oder raschelnder Paragraphenwald ist, muss politische Bildung die wirklich historische Bedeutung der europäischen Verständigung und Einigung deutlich machen. Vermittlungsarbeit ist hier dringend erforderlich.

Europäische Vernetzung politischer Bildung: Plenum der NECE-Konferenz, Dezember 2005 in Berlin

Geboten erscheint mir im Zuge des europäischen Einigungsprozesses und der Globalisierung eine noch stärkere Vernetzung aller Akteure politischer Bildung auf europäischer und internationaler Ebene. Das Wetter macht nicht an Staatsgrenzen halt, will heißen: Die Themen und Probleme der Gegenwart betreffen die Menschen auf der gesamten Erdkugel. Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, nachhaltige Entwicklung, Erziehung zu bürgerschaftlichem Engagement und multikulturelle Toleranz – nur einige Punkte seien hier genannt. Mit Sicherheit lassen sich diese Herausforderungen besser bewältigen, wenn die Akteure der politischen Bildung voneinander lernen und miteinander kooperieren. Ein wichtiger Gesichtspunkt in Bezug auf die inhaltliche Organisation politischer Bildung.

Was den nationalen Rahmen angeht, halte ich die Pluralität der Träger von politischer Bildung für erhaltenswert und ausbaufähig. Denn sie hat sich bewährt. Mit der Bundeszentrale und den Landeszentralen, den freien Trägern und politischen Stiftungen ist in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg eine Landschaft der politischen Bildung entstanden, die in ihrer Vielfältigkeit einmalig ist. Hier wirken politische Neutralität wie weltanschauliche Nähe bzw. Interessengebundenheit (u. a. zu politischen Parteien, Kirchen, Gewerkschaften), regionale wie föderale Aspekte, bundes- wie europaweite Erwägungen.

Mein Wunsch für die organisatorische Zukunft: das Subsidiaritätsprinzip verstärken, sprich die Arbeitsteilung und die Kommunikation zwischen großen und kleinen Akteuren der politischen Bildung noch gezielter zu gestalten.

Wie sinnvoll politische Bildung in ihrer ganzen Vielfalt und ihren zahlreichen Aufgabenfeldern ist – ich hoffe, dass meine Zeilen dies sichtbar werden ließen. Wäre dies nicht ein schöner Schluss für meine kurze Einlassung zum Thema? Fast zu schön, um wahr zu sein? Und würde ich mich damit nicht um eine wichtige Frage herummogeln? Um die Berliner Pinkepinke, um den schwäbischen Schotter, um die bundesweiten Mäuse?

Spaß beiseite, die Finanzierung politischer Bildung ist staatliches Interesse wie staatliche Verpflichtung. Daher befürworte ich, dass sie nicht nur die Projektförderung, sondern auch die längerfristige institutionelle Förderung beinhaltet. Dies macht die Arbeit der politischen Bildung verlässlich planbar. Dass Interesse und Verpflichtung des Staates so nahe beieinander liegen, sinnfällig wird das bei einem Spaziergang an Reichstagsufer und *Jakob-Kaiser-Haus*. Unsere Demokratie, unser Grundgesetz sind ein hohes Gut, welches erklärt, vermittelt und verankert gehört. Politische Bildung ist dafür ein hervorragendes Instrument.

Ernst-Reinhard Beck ist Mitglied der CDU/CSU- Fraktion des Deutschen Bundestags. Er gehört den BT-Ausschüssen Verteidigung und Auswärtiges an und ist Vorsitzender des Kuratoriums der Bundeszentrale für politische Bildung.
Adresse: Büro Ernst-Reinhard Beck MdB, Platz der Republik 1, 11011 Berlin.

E-Mail: ernst-reinhard.beck@bundestag.deo@

Politikerinnen und Politiker als Thema und Mittler politischer Bildung

Hildegard Wester

Hildegard Wester hat als ehemalige Bundestagsabgeordnete Einblick in politische Prozesse und Strukturen. Sie stellt in der Begegnung mit den Bürgern und Bürgerinnen immer wieder fest, dass Unkenntnis über die Voraussetzungen und Bedingungen politischen Handelns vorherrschen und Politik mit unrealistischen Erwartungen und Zuschreibungen konfrontiert wird. In ihrem Beitrag verdeutlicht Hildegard Wester ihre Erfahrungen bei dem Versuch, Politik zu vermitteln, und plädiert für die Kooperation mit politischer Bildung, um Menschen nicht nur politische Zusammenhänge verständlich zu machen, sondern sie auch selbst zum politischen Handeln anzuregen.

Als Politikerin oder Politiker eine Erwartung an politische Bildung zu formulieren, heißt für mich auch, sich und das eigene Tun unter diesem Aspekt zu betrachten. In den vielen Jahren meiner politischen Tätigkeit habe ich in den unterschiedlichsten Situationen erlebt und manchmal erstaunt erfahren, wie unzureichend und wirklichkeitsfern Vorstellungen und Kenntnisse der Menschen von politischen Prozessen, Wirkungsweisen und Erscheinungsformen sind. Dabei ist es einerseits eine Frage der formalen Bildung, ob die Menschen z. B. Begrifflichkeiten kennen, die die Strukturen unserer Demokratie bezeichnen: Sie wissen, dass wir ein Zweikammersystem haben, auch grob noch, wer darin sitzt. Es ist bekannt, wie ein Gesetz formal entsteht oder wie der Bundespräsident gewählt wird. Erstaunlich ist dabei, dass über die Bildungsgrenzen hinweg einige grundlegende Übereinstimmungen in den Auffassungen zur Politik bestehen:

Die Vorstellungen und Kenntnisse der Menschen von Politik sind oft unzureichend und wirklichkeitsfern

1. Politik ist ein Bereich, der zwar irgendwie zur Gesellschaft gehört, wird aber als das eigene Leben und Erfahren nicht unmittelbar Betreffendes erlebt. Ein Beispiel: Ein Frauenkreis, der sich zum Gedankenaustausch zwei- bis dreimal im Jahr trifft, lud mich zu einem Abend unter dem Motto ein „Darf es auch mal Politik sein?“ Den Titel verstand ich als Hinweis darauf, dass die Frauen sich bisher mit politischen Themen noch nicht befasst hätten. Nach meiner Einführung, in der ich das Thema Politik als überall existentes einführte, zeigte sich jedoch, dass dies eigentlich völlig überflüssig war. Die Frauen sprachen nämlich höchst politische Themen wie Renten, Hochschulpolitik, Arbeitslosigkeit an. Es wurde auch deutlich, dass sie häufiger über solche Themen redeten. Da aber jeweils eine oder mehrere von ihnen momentan mit diesen Fragestellungen sehr beschäftigt waren, empfanden sie diese, obwohl sie auch in den Medien zu diesem Zeitpunkt eine zentrale Rolle spielten – nicht als Themen von allgemeiner politischer Bedeutung, sondern als ihre ureigenen Probleme.

2. Es wird von der Politik erwartet, dass sie meine Probleme und Anliegen möglichst eins zu eins berücksichtigt bzw. löst. Wieder ein Beispiel aus der bereits genannten Frauengruppe: Zum Zeitpunkt des Gesprächs lagen die Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen bereits ein Jahr zurück, aber der Unmut darüber, dass demnächst in NRW genau wie in weiteren Bundesländern Studiengebühren erhoben würden, war bei einigen Frauen enorm hoch. Es wurde hinterfragt, wie es überhaupt hatte geschehen können, dass die Landtagswahl für die CDU, die ja mit der Ankündigung von Studiengebühren in den Wahlkampf gezogen war, siegreich ausgehen konnte. Bei der Diskussion stellten die Frauen schnell fest, dass es unter Umständen zwar eine größere Gruppe Menschen (hier: Studenten, Eltern) gibt, die sich in der Lage sehen, durch geeignete Mittel der Öffentlichkeitsarbeit auf ihre Interessen aufmerksam zu machen, dass es aber nicht zwingend so sein muss, dass diese Interessenlage von einem ausreichend großen Teil der übrigen Bevölkerung geteilt wird bzw. dort den gleichen Rang hat. Eigene Interessenlagen als berechtigt wahrzunehmen, dabei aber auch zu sehen, dass sie in Konkurrenz zu anderen, unter Umständen von der Mehrheit als höherrangig bewerteten, stehen, war eine wichtige Erfahrung des Abends.

Daraus folgt 3. die häufig vertretene Ansicht, „die machen ja doch, was sie wollen“. Der Erfahrung, was mir wichtig ist, wird (wieder mal) nicht umgesetzt, folgt die Schlussfolgerung, dass es etwas geben müsse, das für die Politiker selber von so enormer Wichtigkeit ist (eigene Vorteile?), dass sie sich über die Wünsche und Interessen der Bevölkerung hinwegsetzen. Dabei wird verkannt, dass es „die“ Wünsche und Interessen nicht gibt, sondern diese von der jeweiligen subjektiven Lebenssituation geprägt sind. Dies ließ sich ebenfalls sehr gut in dem Frauenkreis herausarbeiten, als sich nämlich herausstellte, dass von ca. 30 Frauen vier oder fünf das Thema Studiengebühren enorm wichtig fanden. Der Grund dafür war, dass alle diese Frauen Kinder hatten, die gerade Abitur gemacht hatten oder im Studium waren. Interessanterweise war selbst für die Frauen mit jüngeren Kindern bzw. für sehr gut situierte Frauen mit Kindern das Thema nicht von gleicher Relevanz. Bemerkenswert war auch, dass

Im Bundestag – hier bei der Abstimmung – bündeln sich viele verschiedene Interessen

sich im Laufe der Aussprache Verwunderung darüber verbreitete, dass dieses Thema, von dem zu Beginn des Gespräches angenommen wurde, es sei ein für alle Gesprächsteilnehmerinnen gleichermaßen wichtiges, eben durch die Situation der Betroffenheit an Bedeutung gewann. An diesem Punkt wurde deutlich, dass sich Politik um den Ausgleich von Interessen und die Schwerpunktsetzung in Hinblick auf Zukunftssicherung und vor dem Hintergrund von Ressourcen und Gesellschaftsbildern zu kümmern hat.

Politik muss sich um den Ausgleich von Interessen und die Setzung von Schwerpunkten zur Zukunftssicherung bemühen und dabei die Ressourcen berücksichtigen

4. Oft wird – häufig auch resignativ – die Frage gestellt: Wenn das doch alles so kompliziert ist, was kann ich denn überhaupt tun, um mein Interesse deutlich zu machen? Wählen reicht ja, wie man sieht, allein nicht aus. Dabei hört man erstaunlicherweise auch von engagiert einen Standpunkt vertretenden Leuten, dass sie aus diesem oder jenem Grund nicht gewählt haben. Gerade im letzten Wahlkampf habe ich häufig in der Diskussion mit Bürgern erfahren, dass es als Zeichen besonderer politischer Reife und Verantwortung aufgefasst werden könne, sich bewusst dem Gang zur Wahlurne zu entziehen. Natürlich wird dabei nicht berücksichtigt, welche Verschiebungen dadurch im Kräfteverhältnis der Parteien untereinander bis hin zur Förderung von extremen Parteien entstehen können.

5. Viele Menschen fragen: Was machen die da überhaupt wochenlang in Berlin? Diese Diskussion kommt unweigerlich zustande, wenn man als Abgeordnete/-r Besuchergruppen in Berlin betreut. Die von den Medien genährte Vorstellung, Abgeordnete äßen sich durch die verschiedensten Empfänge, flanierten durch Berlin und hätten ansonsten nicht viel zu tun, da sie ja jedenfalls nicht im Plenum zu sitzen scheinen, ist weit verbreitet. Es macht immer wieder Spaß, den Bürgerinnen und Bürgern anhand eines Wochenablaufes die vielfältigen Aufgaben von Abgeordneten zu veranschaulichen. Dabei kommen sowohl die Rolle des Wahl-

Bundestagsabgeordneter Wolfgang Thierse mit jugendlicher Besuchergruppe

kreises als auch die der Bundestagsfraktion, die Mitwirkung an der Gesetzgebung und vieles mehr zur Sprache. Diese Gespräche mit den Bürgerinnen und Bürgern – ob im Wahlkreis oder in Berlin – sind es, die mir deutlich gemacht haben, dass man nicht voraussetzen kann, dass ein Mensch, der unser Schulsystem durchlaufen und damit sicherlich Geschichts- und Politikunterricht gehabt hat, eine Vorstellung vom Funktionieren und von der Bedeutung von Politik und ein Gespür für seine eigene Rolle in diesem Zusammenhang hat. Was nottut, sind vielfältige Angebote an lebensbegleitender politischer Bildung und niedrige Zugänge. Mir ist zudem die Rolle der aktiv Politik Betreibenden als Mittlerin bewusster geworden. Die Chance, mit so vielen Menschen über zentrale Themen unserer Gesellschaft ins Gespräch zu kommen, birgt für mich die Verpflichtung, über die bloße Sympathiewerbung hinaus Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln, die zu einer höheren Akzeptanz von Politik führen können. Nicht um der Sache selber willen, sondern zur Aktivierung von Bürgerinnen und Bürgern und letztlich auch zur Prävention. Hier treffen sich die Interessen von Politikerinnen und Politikern und die der Akteure der politischen Bildung. Was liegt näher als Kooperation auf den verschiedensten Feldern?

Akteure der politischen Bildung und Politiker/-innen sollten in den Bereichen zusammenarbeiten, in denen sich ihre Interessen treffen

Welche Anforderungen folgern für mich aus dem bisher Gesagten?

1. Es müssen nicht nur die großen gesellschaftlichen und weltpolitischen Themen sein, die häufig nur ein Fachpublikum ansprechen. Vielmehr geht es darum, Formen und Methoden anzuwenden, die es ermöglichen, Menschen, die sich als Betroffene, vielleicht sogar Opfer von Politik oder als ihr völlig fern Stehende erleben, ins Boot zu holen. Es muss für sie erfahrbar gemacht werden – wie in dem eingangs beschriebenen Beispiel –, dass es um den Ausgleich von Interessen unterschiedlichster Art und Gewichtung geht, dass die Verfolgung eines Interesses nicht die Missachtung eines anderen bedeuten muss. Das ist aber ebenso wenig ausgeschlossen wie Interessen gesteuert werden können. Welche Rolle spielen bei dieser Steuerung die Medien? Und welche Chance habe ich als einfacher Bürger/Bürgerin, dies zu durchschauen und meine Rechte wahrzunehmen und für meine Interessen einzutreten? Aber wenn mein Interesse berechtigt ist, ist es dann nicht ebenso das ganz andere meines Nachbarn? Aus welcher Perspektive sieht er die Dinge? Oder wie beantwortet der Zugewanderte die Frage, ob unser Boot voll ist, ob wir weitere Zuwanderung verkraften oder was unter Integrationswilligkeit zu verstehen ist? Die unterschiedlichen Interessen und Betroffenheiten ziehen sich für mich wie ein roter Faden durch das menschliche Zusammenleben und damit durch die Politik und müssen deshalb als Orientierung für politische Entscheidungen dienen. Jede politische Entscheidung – ob zur Finanzierung des Gesundheitssystems durch Steuern, zur Heraufsetzung des Renteneintrittalters, zur Beteiligung an friedenssichernden Maßnahmen in Krisengebieten oder zum Familiengeld – muss auf ihre Wirkung in andere Politikfelder hinein, auf Konsequenzen für

Es muss für die Menschen erfahrbar werden, dass es um den Ausgleich verschiedenster Interessen geht

unterschiedliche Personengruppen und deren Existenz und Verhalten, auf andere Sicherungssysteme usw. hin abgeklopft werden. Diese Prozesse etwas transparenter zu machen – unter Berücksichtigung partei- und machtpolitischer Interessen – stellt für mich die zentrale Aufgabe politischer Bildung dar.

2. Politik und politische Bildung können und müssen im Sinne einer weitgehend gleichen Zielsetzung ihre Potenziale ausloten, gewichten und zusammenbringen: Politikerinnen und Politiker haben z. B. einen spezifischen Zugang zu bestimmten Bevölkerungsgruppen (siehe Besuchergruppen, Feste im Wahlkreis, Vereinsversammlungen), sie haben oft detailliertes Fachwissen zu den unterschiedlichsten Gebieten, sie kennen die politischen Abläufe und natürlich sind sie Experten für ihr eigenes Tun. Sie wissen sicher auch häufig von ihrem Mittlerstatus, aber oft fehlen ihnen die methodischen und didaktischen Mittel, mit einer größeren Gruppe so ins Gespräch zu kommen und sich so verständlich zu machen, dass sie auf Akzeptanz stoßen. Auch ist nicht jeder Versammlungsraum das Plenum des Deutschen Bundestages, wo es darum geht, die Argumente so zu setzen, dass sie wenig Anlass zu Nachfragen geben, und mögliche Entgegnungen zu verhindern bzw. als rhetorisches Mittel gleich selbst zu beantworten.

Politik und politische Bildung sollten ihre Potenziale ausloten und zusammenbringen

Politische Bildung mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, ihren inhaltlich/methodischen Möglichkeiten, ihren Einrichtungen, ihrer größeren parteipolitischen Unabhängigkeit, verfügt damit über Potenziale, um beratend und unterstützend Politikerinnen und Politiker zu begleiten und Angebote zur Begegnung mit Bürgern und Bürgerinnen zu machen. Sie kann die aus den Alltagserfahrungen der Politik gewonnenen Themen zu Schwerpunkten ihrer Veranstaltungen machen und auch dezentral vor Ort tätig sein. Schon während meiner Tätigkeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung war für mich eine der zentralen Fragen, wie man Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus bildungsfernen Schichten erreichen kann. Es ist eben ein Unterschied, ob ich z. B. mit Eltern aus dem Bildungsbürgertum über den Erwerb von Medienkompetenz arbeite, oder ob es mir gelingt, Eltern in einen Lernprozess einzubeziehen, denen die Türen von Bildungseinrichtungen als hohe Hürden erscheinen. Damals wünschte ich mir, dass Schulen und Kindergärten enger mit der politischen Bildung zusammenarbeiteten, dass es auch eine größere Selbstverständlichkeit gäbe in der Zusammenarbeit zwischen Vereinen, Verbänden vor Ort und politischer Bildung.

3. Politische Bildung kann zudem als Mittlerin zwischen Wissenschaft und Politik fungieren, ein Forum des Austausches und für den Ideenwettbewerb sein. Natürlich findet all dies statt. Was aber vielleicht fehlt, sind Eindeutigkeit und Relevanz. Die Vielschichtigkeit unserer Landschaft politischer Bildungsträger entspricht sicher zum einen der Pluralität unserer Gesellschaft, zum anderen verhindert sie möglicherweise aber den Blick auf das alle Einende: durch politische Bildung einen Beitrag zum Ausbau und Erhalt der Demokratie in Deutschland und darüber hinaus zu leisten.

4. Wenn politische Bildung diesen Anforderungen Rechnung tragen soll, braucht sie verlässliche Rahmenbedingungen, von denen die finanziellen sicher nicht die unwichtigsten sind. Part der Politikerinnen und Politiker muss es deshalb sein, sich für den Erhalt und Ausbau der notwendigen Ressourcen einzusetzen und zu streiten – auch in wohlverstandenem Eigeninteresse.

Hildegard Wester, Lehrerin und pädagogische Mitarbeiterin in der politischen Erwachsenenbildung, war von 1990 bis 2005 Mitglied des Deutschen Bundestages. Von 1998 – 2001 war sie Sprecherin der SPD-Bundestagsfraktion für den Bereich Familie, Senioren und Jugend, von 2001 – 2002 stellvertretende Fraktionsvorsitzende. Seit 2006 arbeitet sie als Fallmanagerin bei der ARGE Mönchengladbach.

E-Mail: hild.wester@t-online.de

Europa hautnah erleben

Ein Besuch beim Europäischen Parlament

Karin Lukas-Eder

Karin Lukas-Eder ist für die Betreuung von Besuchergruppen des Europa-Abgeordneten Dr. Markus Pieper verantwortlich. Aus dessen Wahlkreis im Münsterland besuchen pro Jahr rund 30 Gruppen das Europäische Parlament in Brüssel oder Straßburg, um Europa vor Ort zu entdecken und ihren Europaabgeordneten in einem persönlichen Gespräch kennen zu lernen. Die Autorin beschreibt, welche Möglichkeiten solche Besuche vor Ort für ein besseres Verständnis europäischer Politik und der Arbeit des Europäischen Parlaments bieten.

„Reisen veredelt den Geist
und räumt mit all unseren Vorurteilen auf“
Oscar Wilde

Europa ist sehr weit weg

Mit dem gemeinsamen Europa sind die Landesgrenzen auf unserem Kontinent gefallen und die europäischen Staaten sind enger aneinandergerückt. Der Drang, die neuen europäischen Nachbarn zu besuchen, deren Lebensweise und Kultur kennen zu lernen, ist so stark wie nie. Bildungsfahrten nach „Europa“, genauer gesagt: nach Brüssel, Straßburg oder Luxemburg, erfreuen sich seit vielen Jahren großer Beliebtheit. Zahlreiche Stiftungen bieten sie an, Europaabgeordnete laden Wahlkreisbürger/-innen dazu ein und auch Vereine, Schulen, Organisationen machen dazu Angebote.

Der Besucherstrom ist ungebrochen, obwohl das Thema „Europäische Union“ bei den EU-Bürgern nicht gerade Begeisterungswellen auslöst.

Ein Jahr nach der Ablehnung des europäischen Verfassungsvertrages durch die französischen und niederländischen Bürger/-innen herrscht in der EU unverändert Ratlosigkeit über die Zukunft des europäischen Integrationsprozesses. Die vor Jahresfrist von den Staats- und Regierungschefs der EU-Staaten vereinbarte „Phase des Nachdenkens“ ist auf unbestimmte Zeit verlängert worden. Auch unter den 450 Millionen Bürgern sorgt Europa eher für Katerstimmung. Das zeigen die Ergebnisse einer „Eurobarometer-Umfrage“ der Europäischen Kommission.

Es herrscht Ratlosigkeit über die Zukunft des europäischen Integrationsprozesses

Die Umfrage belegt, dass 49 Prozent der Bürger/-innen die Europäische Union als technokratisch und 43 Prozent als zu wenig handlungsfähig und wirkungsvoll („ineffizient“) empfinden. Nicht einmal die Hälfte – 47 Prozent – betrachtet die EU-Mitgliedschaft ihres Landes als „eine gute Sache“. In Deutschland sind es 52 Prozent, in Österreich dagegen nur 31 Prozent. Befragt wurden im Februar und März 2006 insgesamt 24 750 Bürger der 25 EU-Länder.

Viele EU-Bürger tun sich schwer, das gemeinsame Europa zu begreifen. Es heißt, Europa sei weit weg. Doch es handelt sich dabei um einen Trugschluss, denn in Wahrheit beginnt Europa vor jedermanns Haustür. Beschlüsse, die in Brüssel und Straßburg gefasst werden, betreffen immer mehr unser tägliches Leben. Besuche bei den Europäischen Institutionen sollen zum Abbau des negativen Images der Union Europas beitragen. Es geht um das Erkennen, was Europa überhaupt ist, wie es funktioniert und warum es so wichtig ist.

Feier zur Erweiterung der Europäischen Union

Abenteuer Europa

Rund 30 Besuchergruppen von einer Größe von 25 bis 55 Personen machen sich jährlich aus dem Münsterland auf die Reise nach Brüssel oder Straßburg. Die Gruppen sind sehr verschieden: Schulklassen, politisch Interessierte, CDU-Mitglieder, Vereine, etc.

Das Programm der oft mehrtägigen Reise ist meist vielfältig und attraktiv gestaltet, doch stellt der Besuch im Europäischen Parlament immer einen Höhepunkt dar. Alle Besucher, die zu uns kommen, wollen mehr über Europa erfahren, ihr Wissensdurst ist ungebremst. Sie wollen die Arbeitsweise der Europaabgeordneten und der europäischen Beamten erkunden und das gemeinsame Europa verstehen lernen.

Der Europaabgeordnete Dr. Markus Pieper mit seinen Mitarbeiterinnen Karin Lukas-Eder und Silke Hermannsdörfer (von rechts nach links)

Das Abenteuer Europa beginnt beim Verlassen des Busses, der in der Nähe des riesigen Glasgebäudes des Europäischen Parlaments seinen Parkplatz findet. Ein Spaziergang entlang der gewaltigen Glasfassade vermittelt erste Eindrücke. Beim Besuchereingang wird jeder mit den strengen Sicherheitsvorschriften konfrontiert. Dazu gehören das Durchleuchten der Taschen und der Gang durch den Metalldetektor. Und einige Herren sind gar nicht begeistert, dass sie ihr Taschenmesser vorübergehend an die Sicherheitsbeamten abgeben müssen.

Der schwierigste Teil des Besuchs ist, den Sinn Europas und die Arbeit der Europäischen Institutionen zu vermitteln

Wenn die Besucher die Kontrollen hinter sich haben, beginnt für die Mitarbeiter und den Europaabgeordneten der schwierigste Teil des Besuchs: den Sinn Europas und die Arbeit der Europäischen Institutionen zu vermitteln. Zuerst muss geklärt werden, ob die Besucher schon über ein Vorwissen zu Europa verfügen. Von großem Vorteil ist immer, wenn vor dem Besuch eine kurze Einführung in die Entstehung der Europäischen Union gegeben wurde. Ist dies nicht geschehen, so wird dies von den Mitarbeitern der Europaabgeordneten während der Gebäudebesichtigung übernommen.

Beim „Wandeln“ durch die weiten, großzügig angelegten Gänge erfahren die Besucher mehr zu den verschiedenen europäischen Institutionen – wer macht was? – sowie über die Entstehungsgeschichte der Europäischen Union. Nur aus der Nachkriegssituation in Europa heraus erklärt sich z. B. die Tatsache, warum sowohl Brüssel als auch Straßburg als Sitz von europäischen Institutionen ausgewählt wurden. Die sich daraus ergebende Konsequenz, dass das Europäische Parlament sowohl in Brüssel als auch in Straßburg tagt und der Plenarsaal aus diesem Grund nur selten genutzt wird, und die Abgeordneten permanent zwischen den beiden Städten pendeln müssen, stößt bei den Besuchern meist auf vollkommenes Unverständnis. Die Problematik, warum keine Änderung der Tagungsorte möglich ist, muss meist wiederholt deutlich gemacht werden. Nationale Befindlichkeiten, nicht zuletzt auf französischer Seite, sind eben nicht so leicht zu überwinden. Während in jedem EU-Mitgliedstaat an allen Ecken und Enden gespart wird, verschleudert das Europäische Parlament – allerdings von fast allen Europaabgeordneten und Assistenten ungewollt! – jedes Jahr rund 200 Millionen Euro für Reisen nach Straßburg.

Nur aus der Nachkriegssituation erklärt sich die Auswahl von Brüssel und Straßburg für den Sitz von europäischen Institutonen

Im Plenarsaal schnuppern die Besucher erstmals richtig europäische Luft. Es gibt viel zu sehen und viel zu entdecken. Und viele Fragen! Wer sitzt wo? Wer sitzt in den vielen Glaskabinen oberhalb der Sitzplätze? Wie werden Redezeiten verteilt und wer ist dafür verantwortlich? Wird tatsächlich je-

des Wort simultan in alle 21 Amtssprachen übersetzt? Der einstündige Dialog der Besucher mit dem parlamentarischen Assistenten liefert erste wichtige Kenntnisse zum Ablauf des Parlamentsalltags. Nicht wenig Interesse besteht auch an der Person des Assistenten selbst. Schließlich ist er oder sie die rechte Hand seines/ihres Europaabgeordneten.

Nach der Besichtigung des Plenarsaals rückt der wahre Höhepunkt des Besuchs immer näher. In einem Vortragssaal warten die Besucher gespannt und auch etwas ungeduldig auf den Europaabgeordneten aus ihrem Wahlkreis. Einige haben schon einmal im Wahlkreis die Möglichkeit gehabt, ihn kennen zu lernen, oder einem seiner Vorträge zugehört. Für viele ist dies jedoch das erste Zusammentreffen, und die Erwartungen sind nicht klein.

Das Gespräch mit dem Europaabgeordneten

Je nach Gruppe wird das politische Gespräch mit den Besuchern gestaltet. Die Verschiedenartigkeit der Gruppen macht es notwendig, dass die Themen auf die Besucher abgestimmt werden. Politisch interessierte Teilnehmer wollen beim Gespräch mit ihrem Europaabgeordneten über aktuelle politische Themen informiert werden, Schülergruppen dagegen sind eher an EU-Schüleraustauschprogrammen, Praktika und Jugendprogrammen interessiert. Vertreter des Landwirtschaftsverbandes hoffen, das Neueste über die EU-Agrarpolitik zu erfahren, während Unternehmervertreter zur Wirtschafts- und Förderpolitik der EU diskutieren wollen. Nur bei individuell abgestimmten Diskussionen, wobei der Europaabgeordnete auf die jeweiligen Fragen eingeht, können Inhalte wirksam vermittelt werden.

Nur bei individuell abgestimmten Diskussionen können Inhalte wirksam vermittelt werden

Dass Europa Einfluss auf ihr persönliches Leben hat, ist jedem Besucher bewusst. Jetzt möchte er jedoch genau erfahren, in welcher Weise und in welchen Bereichen dies geschieht. Der Europaabgeordnete ist überzeugt von der Wichtigkeit des gemeinsamen Europas. Aber er weiß natürlich über die Vorurteile vieler EU-Bürger Bescheid. Er muss gegen diese ankämpfen und klar machen, dass Europa mehr ist als nur eine Wirtschaftsgemeinschaft, dass es keine Ansammlung von weltfremden Beamten ist, die ausschließlich über die Krümmung von Bananen und Gurken verhandeln (die Gesetzgebung über die Vorschriften von Krümmungsgraden von Gemüse ist übrigens der am häufigsten zitierte Vorwurf, den sich Abgeordnete anhören müssen).

Der Enthusiasmus über das gemeinsame, friedliche Europa ist jedoch bei den meisten im Innersten vorhanden, und wenn der Europaabgeordnete von seinen Projekten und seiner Arbeit vor Ort in Brüssel und Straßburg erzählt, hören sie gespannt zu. Da geht es um die Frage, ob die Türkei in die EU aufgenommen werden soll, oder wie die Mittel aus den Strukturfonds zur Entwicklung des ländlichen Raumes und der regionalen Wirtschaft künftig verteilt werden. Wie Städtepartnerschaften gefördert werden und welche Umweltschutzpolitik die EU anstrebt. War da nicht auch noch das Scheitern von Verhandlungen bei der Welthandelsorganisation? Und wie geht es jetzt eigentlich weiter mit dem Europäischen Verfassungsvertrag? Die Themen, die bei der Diskussion angesprochen werden, sind vielfältig, betreffen meist aber die aktuelle Berichterstattung in den Medien und aktuelle Ereignisse auf europapolitischer Ebene.

Das Interesse an Europa ist groß. Oftmals gehen die Meinungen auseinander und die Besucher nutzen die Gelegenheit, einmal richtig Dampf abzulassen und ihre – berechtigte oder unberechtigte – Kritik direkt beim gewählten Vertreter abzuladen. Der Europaabgeordnete muss dazu Stellung nehmen mit dem Ziel, Europa zu vermitteln: Was sind die Grundlagen des gemeinsamen Europas? Wie profitieren wir davon? Und wie soll die Zukunft unseres Kontinents aussehen? Fazit ist, dass eine Stunde Diskussion für die Fülle der Fragen und zur Erklärung einzelner Themenbereiche leider meist nicht ausreicht.

Jede Besuchergruppe ist wichtig

Für den Europaabgeordneten und dessen Büro sind die Besuchergruppen von besonderer Wichtigkeit. Anfragen für Besuchstermine werden deshalb alle mit äußerster Sorgfalt berücksichtigt und bearbeitet. Bei 42 Sitzungswochen und lediglich zehn sitzungsfreien Wochen (inklusive der Sommerpause) im Jahr können bei den Terminen im Wahlkreis nicht alle Bürger und Bürgerinnen erreicht werden und deshalb ist es schön, wenn ein Zusammentreffen in Brüssel oder Straßburg erzielt werden kann.

Die Besucher helfen dabei, die oft undurchsichtigen und unvollständigen Informationen der Medien wirksam und positiv zu ergänzen. Europapolitische Belange werden in der Regel sehr kläglich von den Medien behandelt – Europa ist nicht unbe-

Europa ist nicht unbedingt medientauglich

dingt medientauglich. Oder die europäische Berichterstattung erschöpft sich in Kampagnen, in denen z. B. Europaabgeordnete als „Abzocker“ tituliert werden, ohne dass man sich die Mühe macht, den gesamten Hintergrund zu beleuchten und differenziert zu argumentieren. Bedauerlicherweise werden „Skandalartikel/-berichte“ in der Öffentlichkeit eher wahrgenommen als die Darstellung positiver Errungenschaften wie gemeinsame grenzübergreifende Kriminalitätsbekämpfung, Richtlinien zum Schutz der Umwelt und erfolgreiche Marktliberalisierungen. Im direkten Gespräch zwischen Besuchern und Abgeordneten sind viele Klarstellungen möglich. Außerdem stellt sich schnell heraus, dass die Besuchergruppen vor allem an Fakten zu den unterschiedlichen Feldern europäischer Politik interessiert sind, weniger an ihrer Skandalisierung.

Als weiterer, um nicht zu sagen als wichtigster Punkt muss erwähnt werden, dass Besuchergruppen als Multiplikatoren fungieren. Jeder Besucher, jede Besucherin, der/die einmal in Brüssel oder Straßburg „hinter die Kulissen“ des mächtigen „Europa-Gebildes“ geschaut hat, fährt mit einer anderen – in der Regel „besseren“ – Meinung über Europa wieder nach Hause. Schließlich sind sie einmal durch die „heiligen Hallen“ der Europaabgeordneten oder der europäischen Beamten geschlendert und haben sich im persönlichen Gespräch mit Ihrem Europaabgeordneten bzw. einem Europabeamten ausgetauscht. Und er/sie kommuniziert es weiter, dass dieses Europa gar nicht so undurchsichtig und unmöglich ist. Diese Mundpropaganda ist unerlässlich, um ein besseres Verständnis für Europa zu wecken und die Beziehungen zwischen Bürgern und Politikern zu verbessern.

Bildungsreisen zu den Europäischen Institutionen nach Brüssel oder Straßburg (oder Luxemburg) sollten weiterhin ein wichtiger Bestandteil der bürgerlichen Weiterbildung sein. Vor dem Hintergrund der ständig wachsenden Bedeutung unseres gemeinsamen Europas wäre es auch wünschenswert, wenn für Schüler/-innen neben der Reise nach Berlin zum Bundestag auch eine Reise nach Brüssel oder Straßburg vorgeschrieben würde. Immerhin wird ein Großteil der Gesetze heute „von Europa“ gemacht.

Karin Lukas-Eder arbeitet als persönliche Referentin im Brüsseler Büro des Europaabgeordneten Dr. Markus Pieper. Sie ist dort erreichbar unter der Adresse EP-Brüssel, ASP 15 E 217, B-1047 Brüssel

E-Mail: karin.lukas-eder@europarl.europa.eu

„Politik qualifiziert!“

Weiterbildung als Entwicklungshilfe für attraktivere Politik und Politiker/-innen

Hermann Strahl

Hermann Strahl stellt ein Angebot der Heinrich-Böll-Stiftung NRW vor, das sich an Ehrenamtliche wendet, die sich in Politik oder anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern engagieren. Er beschreibt Motive und Anlässe für diese Qualifizierung und deren Ziele und Inhalte. Für die Teilnahme daran ist nicht nur entscheidend, dass sich damit die Möglichkeiten zur Bewältigung neuer Aufgaben erheblich verbessern, sondern durch gemeinsame Erfahrungen beim Lernen auch die Qualität von Politik erhöht wird und sich die Bereitschaft zur Wahrnehmung öffentlicher Ämter steigern lässt.

Seit gut zwölf Jahren bietet die *Heinrich Böll Stiftung NRW* das Politik-Management-Baustein-Programm an, inzwischen besteht auch die Möglichkeit zum Erwerb eines entsprechenden Zertifikats.

Leitziele der PoMa-Angebote sind unter anderem:

- demokratische Ehrenamtlichkeit erträglicher gestalten zu können,
- sich für Berufung und Beruf bemerkbar kreativ zu qualifizieren und
- politische Arbeit wieder im öffentlichen Raum attraktiv inszenieren zu können.

Inzwischen haben mehr als 600 Leistungsträger/-innen meist mehrere Politik-Management-Kurse besucht. Von ihnen kommt ein knappes Drittel aus der engeren parteipolitischen Arbeit, in Rats- oder Vorstandsarbeit – nicht nur aus dem grünen Bereich. Ein weiteres Drittel ist in Vereinen, Verbänden oder Initiativen verantwortlich tätig. Die übrigen Teilnehmer/-innen bezeichnen sich meist als Suchende – sie suchen sowohl nach ehrenamtlichen Aufgaben als auch nach Qualifikationen.

© Hermann Strahl, Heinrich-Böll-Stiftung NRW

A. Ehr-Furcht hat viele Ursachen

An steigende Politikverdrossenheit und sinkende aktive Wahlbeteiligung hat sich die Öffentlichkeit inzwischen gewöhnt. Parallel dazu und noch dramatischer sinkt aber auch die „passive“ Wahlbeteiligung, das Sich-zur-Wahl-Stellen, sei es zu Ratsmandaten oder politischen Vorstandspositionen. Nicht nur in den neuen Bundesländern droht die Parteiendemokratie oft auf kommunalpolitischer Ebene zu implodieren – an Personalmangel. Mit abnehmendem Ruf von Politikern und Politik wird der Ruf in diese Ehrenämter von sozialen Leistungsträger/-innen verständlicherweise gern überhört. Rentable Aufwandsentschädigungen winken erst ab Landes- und Bundesebene. „Normale“ Berufskarrieren werden durch die Zusatzbelastungen von politischen Ehrenämtern eher gebremst.

Die Parteiendemokratie droht auf kommunalpolitischer Ebene an Personalmangel zu implodieren

Wie bei fast allen Berufsbildern sind die Anforderungen an das „Berufungs-Bild: Politisches Handwerk“ deutlich gestiegen. Nicht nur mehr thematische Fachkompetenz wird gefordert, um für komplexe Probleme angesichts der knappen öffentlichen Finanzen Lösungsvorschläge auf den Weg zu bringen. Auch Medienkompetenz ist für Mandatsträger selbst in überschaubaren Gemeinden heute Pflicht, seit die Stammtische von *Jauch/*

Medienkompetenz ist für Mandatsträger selbst in überschaubaren Gemeinden heute Pflicht

Christiansen moderiert werden. Um sich nicht im Dickicht des Dschungels von Verwaltungsvorlagestapeln zu verlieren, benötigen ehrenamtliche Verantwortungsträger zudem ein wirksames Mindest-Wissen in Zeit-, Projekt- und Selbstmanagement.

„Und jetzt sollen wir uns auch noch dafür qualifizieren? Ja, wann denn – neben Mandat, Beruf, Familie und Restleben?". Die vielfach überstressten Ehrenamtler/-innen beschleicht eher Ehr-Furcht, wenn Weiterbildungsträger, ob VHS, freie Bildungswerke oder parteinahe Stiftungen, ihnen mit Qualifizierungsangeboten nahe zu treten versuchen. Manche finden die Qualifizierungsaufforderung anmaßend, haben sie sich doch durch diverse Schulen des Lebens vielseitig qualifiziert.

Fachlich-sachlich sind die meisten ja auch Spezialistinnen und Kenner für unterschiedliche Fachfragen, Botschafterinnen verschiedener Milieus, biografische Erfahrungsträger und selbst auf Hinterbänken lagert oft fossiles Wissen, das diverse Fachverwaltungsvorlagen lebensnäher machen könnte und müsste.

Die mittlere Verweildauer von neuen politischen Funktionsträger/-innen nimmt ab, auch weil sie noch sensibel Ohnmacht wahrnehmen können

Doch in fast allen Befragungen von Politiker/-innen der Parteidemokratie-Basen, in Vorständen oder Ratsfraktionen, beklagen die Handelnden zunehmende Wirkungslosigkeit. Besonders nachwachsende Hoffnungsträger/-innen ziehen oft schnelle Konsequenzen. Die mittlere Verweildauer von neuen politischen Funktionsträger/-innen nimmt ab. Auch weil sie noch sensibel Ohnmacht wahrnehmen können.

Soweit so traurig und so gefährlich. Ohnmachtsbewusstsein bei Auftraggebern der Gestaltung unseres Gemeindelebens muss Herausforderung für politische Bildung sein. Das Bild der machtlosen Politik, die nur noch Fassade für von Lobbyisten gesteuerte Verwaltung ist, wirkt nicht nur am rechten oder linken Rand abhängend prekarisierend. Aber qualifizierte Akteur/-innen für attraktive Politik fallen nicht vom Himmel, wie es auch Handwerksmeisterinnen nicht tun.

B. Geteiltes Leid – als vielfache Bildungschance begreifen

Politische Bildung muss für diese zeitarmen Wesen allerdings doppelt erträglich organisiert sein: Die Lernwilligen dürfen nicht überfordert werden und die Wirkung der Bildung muss in der Berufung und möglichst auch im Beruf merkbar sein. „Je schneller und je fühlbarer sich Bildung in der Wirklichkeit auszahlt, desto sicherer die Nachfrage", war ein Leitsatz der *Heinrich Böll Stiftung* bei der Entwicklung des Politik-Management-Baustein-Programms. Leidensdruckerhebungen der Stiftung in unterschiedlichen Befragungen von Verantwortungsträger/-innen in Ratsfraktionen, Parteigremien oder auch Vereinen, Initiativen und Verbänden zeigten, wie nicht anders erwartet, Unzufriedenheit jeweils bei der Mehrheit der Befragten vor allem in den Bereichen:

- überlanges und uneffizientes Sitzungswesen
- undurchsichtige Kommunikationsstränge
- Selbst-Orientierungsverlust angesichts der Aufgaben-Vielfalt
- rhetorische Unbeholfenheiten
- mangelnde öffentliche Beachtung.

Da alle diese Probleme in Gruppenzusammenhängen auftreten, wurde von Beginn an versucht, die Rollenfindungs- und Weiterentwicklungsprozesse für die einzeln Lernenden in ihren Teams zu unterstützen. Und die entsendenden Gruppen sollten mit veränderungsfreundlichen Leitzielen, wie dem der „Lernenden Organisation", vertraut gemacht werden.

Als Einstiege in diesen Lernprozess dienen getrennte Grundlagenseminare über ehrenamtliche Vorstands- und Fraktionsarbeit und über hauptamtliche Geschäftsführung. Überblicke über Organisationsentwicklungsprozesse und Optimierungsmöglichkeiten für politische Arbeit werden lösungsorientiert vorgestellt und erprobt. Spezifische Rollenentwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Teilnehmenden, auch über das Politik-Management-Programm hinaus, werden dabei aufgezeigt.

Beim wechselseitigen Beraten kann weitergelernt werden

Von Anfang an zeigte es sich, dass sich der Bildungs-Wirkungsgrad für Gruppen deutlich erhöht, wenn sich mindestens zwei Mitglieder auf den Bildungsweg machen. Beim wechselseitigen Beraten kann weitergelernt werden und besonders beim Umsetzen in den Gruppenalltag hat behutsame Mehrstimmigkeit erhöhte Überzeugungskraft. Denn der in fast allen Gruppen präzise benannte Leidensdruck stärkt in der Regel nicht die kreativen Reformkräfte, zumal wenn doch nur der pflichtorientierte Restbestand die Sitzungen besucht. Geständnisse wie „Der Trott hat uns zu Trotteln gemacht!" fallen nicht nur Alt-Leistungsträgern schwer.

Um Aufbrüche aus erstarrten Gruppenstrukturen zu erleichtern, bietet die Stiftung seit fünf Jahren auch Bestellseminare mit dem Titel „Den Gruppen auf die Sprünge!" an, in denen sich alle Aktiven am Organisationsentwicklungsprozess beteiligen können, zu dem auch immer öfter ein Qualifizierungsprogramm für die gesamte Gruppe gehört.

Ab 2007 können auch spezifische Bestellseminare für „Politische Personalentwicklung" von Gruppen gebucht werden. Aus Stärken- und Schwächen-Analysen der vorhandenen Potenziale werden Qualifizierungspläne für die vorhandenen Mitglieder erarbeitet. Und im Bedarfsfall können auch Talent-Einwerbepläne gewoben werden, wenn deutliche Defizite in Bezug auf Geschlechter-, Generations-, Migrations-, Berufsanteile in den eigenen Reihen deutlich werden.

Ein Qualifizierungsbudget schafft mehr Nachfrage, als verteilungsfähiges Geld vorhanden ist

Durch Anstöße der Stiftung wächst die Zahl politischer Gruppen, die für Personalentwicklung Budgets und benannte Beauftragte haben. Fast immer ist die faktische Kraft des Normativen bei der Personalentwicklung überraschend groß. Ein Qualifizierungsbudget schafft in der Regel mehr Nachfrage, als verteilungsfähiges Geld vorhanden ist. Hat sich jemand auf Gruppenkosten fortgebildet, folgen die Fragen nach Kosten-Nutzen für die Gruppe. Und wenn die Personalentwicklungsbeauftragten über merkbare Ergebnisse der Qualifizierung berichten können, wird das beim nächsten Budget Früchte tragen. Qualität lockt zur Qualifizierung.

C. Vielfalt auf höchstem Niveau

Mehr als 20 differenzierte Einzelkurse zu politischen Management-Fertigkeiten bietet die *Heinrich Böll Stiftung* in NRW politischen Gruppen inzwischen selbst jährlich an. Im Idealfall werden persönliche Entwicklungsziele, motiviert durch Gestaltungslust, Leidensdruck oder Rollenwunsch, mit den Erfordernissen der Gruppenentwicklung abgestimmt. So sollten in jedem Vorstand oder jeder

Fraktion mindestens zwei Mitglieder Grundfertigkeiten im Leiten von Sitzungen, zum Beispiel mittels der Moderationsmethode, erworben haben. Zeit-, Projekt- und Selbst-Management beherrschen im Idealfall alle, um kompatiblen Arbeitsfluss von Ehrenamtler/-innen zu gewährleisten. Rhetorik wird für unterschiedliche Zwecke unterschiedlich angeboten. Vom Sich-verständlich-machen in der eigenen Gruppe, über Tischreden, Verhandeln bis zur großen Rede ist es ein weiter Weg, der in mehreren Etappen zurückgelegt werden kann.

Ehrenamt bleibt meist Nebenberuf, von daher kann nicht zuviel verlangt werden. Günstig für die Gruppen ist, wenn sich die Einzelnen durch unterschiedliche Talente und Qualifikationen aufeinander stützen können. Fundraising-Kurse richten sich an Kassierer/-innen oder Geschäftsführer/-innen. So gibt es einige Angebote, die sich in erster Linie an Spezialist/-innen richten, die aber auch in jedem Team mindestens einmal vorhanden sein sollten. So sollten im Bereich PR-Öffentlichkeitsarbeit alle über ein gemeinsames Grundlagenverständnis verfügen, aber sich auch von Spezialist/-innen helfen lassen können. Möglichst viele sollten im Text-Training-Kurs ihre Botschaften kurz und ansprechend formulieren lernen. Strategische Öffentlichkeitsarbeit im Verbund mit Kampagnen-Inszenierung müssen aber nur wenige Spezialist/-innen für die Gruppe beherrschen. Hier hat die Stiftung mit „Haus Busch“, einem Fortbildungsinstitut für Journalist/-innen, einen strategischen Partner. Politik-Manager/-innen sind in ihrer Kampagnen-Woche dort Sparringspartner eines Interview-Traingskurses für Berufsredakteur/-innen. Außerdem erarbeitet ein Fotoredakteur mit der Gruppe Schritte von der abstrakten Idee zu bewegenden Leitbildern. Vom Zusammen-zur-Sache-Stehen bis zur akzeptierten Leitfigur-Coverlächeln-Lust ist es für einige auf dem Seminar ein überraschend freudvoller Weg.

Alle Politik-Management-Besucher/-innen bewerten die Arbeit in einem Fragebogen am Abschluss der Kurse. Sie erhalten zudem drei Monate nach dem Lehrgang einen zweiten Fragebogen, der die Wirklichkeitstauglichkeit des Erlernten erhebt. Die Rückmeldungen sind fast immer in jeder Beziehung äußerst erfreulich. Bei den Referent/-innen wird die Methodenkompetenz, meist gepaart mit praktischer Politikerfahrung, gelobt. Vom Fotografen über WDR-Moderatoren, Green-Peace-Campainer, Industrie-Methoden-Coaches bis zu ehemaligen politischen Häuptlingen, die zu Medizinmännern umgeschult haben, geht die immer längere Referent/-innenliste. Viele lassen sich übrigens lieber als Trainer/-in ansprechen.

Auch das Arbeitsklima und die -intensität durch die vielfältige Teilnehmer/-innen-Zusammensetzung wird immer wieder von den Befragten gelobt. Bemerkungen wie „Vielfalt auf höchstem Niveau“ zeigen, dass die angezielten Zielgruppen auch erreicht werden. Inzwischen schicken selbst einige Verwaltungen Mitarbeiter/-innen in PoMa-Seminare: „Verwaltung muss lernen, Partner von Ehrenamtlern zu werden, wo geht das besser als beim gemeinsamen Lernen“, lobte ein Bürgermeister, der leider nicht zitiert werden will.

© Hermann Strahl, Heinrich-Böll-Stiftung NRW

Das „Lernen voneinander“ im „konkurrenzfreien Raum“ ohne offene Rechnungen und alte Vorbehalte wird von fast allen Teilnehmer/-innen als wichtige Zusatzqualität der „normalen“ Bausteine der Politik-Management-Reihe erlebt. Neben oft deckungsgleichen Problemen kommen überraschen-

Das Lernen voneinander im konkurrenzfreien Raum wird als wichtige Zusatzqualität von den Teilnehmenden erlebt

de und manchmal schon erprobte Lösungsvorschläge zusammen. Die Stiftung inszeniert in vielen Seminaren „Märkte der Möglichkeiten“ zum Thema, die immer fülliger ausfallen. „Einmal im Jahr zur Hirn-Herz-Hand-Kur in ein PoMa-Seminar – jenseits des eigenen Gruppen-Kirchturms“ ist ein Leitspruch, der inzwischen in einigen politischen Büros aushängt. Politische Neueinsteiger/-innen berichten von zusätzlichem Gewinn. Durch den Seminar-Erfahrungsschatz können sie sich zuhause eigenwilliger einbringen. Die Erfahrung, die sie von jenseits des Tellerrandes mitbringen, gibt ihnen zusätzliches Selbstbewusstsein. Und manchmal erleben so auch die Alt-Leistungsträger Impulse von außen als Bereicherung.

D. Frischzellentherapie durch qualifizierten Nachwuchs

Qualifizierter Nachwuchs kann auch als Machtbedrohung erlebt werden. Auch wenn immer öfter der Ruf nach dem „Recht auf Rotation“ im grünen Bereich erschallt, wachsen die durchschnittlichen Amtszeiten selten gegen den Willen der Sitzinhaber. Wettbewerb und Wandel mit Formeln wie „Frischequote“ unterlegt gehören zum Organisationsentwicklungs-Repertoire der PoMa-Reihe. Um qualifiziertem Nachwuchs Einstiege zu erleichtern, gibt es Jugendrhetorik-Seminare wie „Wie ich den Worten Kraft verleihe“ oder „Debatten-Training“. Zudem werden in allen Semesterferien Vorbereitungsseminare für Praktika in der Politik unter dem Titel „Politik qualifiziert“ angeboten. 2005 war mehr als ein Drittel aller Teilnehmer/-innen an Politik-Management-Kursen unter 27 Jahre alt. Um den Rollenwechsel für erfahrene Leistungsträger schmerzarm vollziehbar zu gestalten, hat die Stiftung unter anderem die Seminarbeilage „Vom Häuptling zum Medizinmann“ herausgegeben. Einige ehemalige Häuptlinge haben auf diesem Weg vor Ort neue Rollen vorwärts als Trainer, Pate oder Personalentwickler gefunden.

In jeder PoMa-Evaluationsrunde werden aber auch zahlreiche Wünsche nach Zusatzangeboten genannt, die die bescheidenen Kapazitäten der HBS NRW überfordern. Qualität hat ihren Preis, auch in Bezug auf Zeit für qualifizierte Vorbereitung. Deshalb arbeitet die NRW-Stiftung seit Jahren arbeitsteilig mit anderen Böll-Landesstiftungen zusammen. Ob Wissensmanagement in Hamburg oder Konfliktmanagement in Hannover, die Curricula sind aufeinander abgestimmt. Ab 2007 werden alle Politik-Management-Angebote unter dem gemeinsamen Dach von www.greencampus.de zusammengefasst angeboten. In der Böll Bundesstiftung wurde ein entsprechender Stab eingerichtet.

Netzwerken ist der PoMa-Seminartitel „Vernetztes Handeln“ nicht nur Lernziel, sondern auch PoMa-Arbeitshaltung zu Kund/-innen und anderen Bildungsanbietern. Verschiedene Kooperations-Kampagnen, wie die beiden „NRW-steigt-um-Kampagnen“, wurden mit PoMa-Kompetenz aus verschiedenen Träger-Verbänden begleitet. Im Rahmen des Polis-Arbeitskreises der *Bertelsmann-Stiftung*, der leider inzwischen eingestellt wurde, beteiligte sich die *Heinrich Böll Stiftung* NRW zusammen mit anderen parteinahen Stiftungen und kommunalpolitischen Vereinigungen daran, politische Personalentwicklung in kommunalen Räten durch Qualifizierung auch parteiübergreifend möglich zu machen und möglichst attraktiv zu gestalten. Neben den Angeboten politischer Stiftungen gibt es inzwischen in einigen Rathäusern gemeinsame Weiterbildungsangebote für Verwaltung und Politik, gemeinsam auch für die unterschiedlichen Fraktionen. Das dient auch Politik-Kultur-Entwicklung vor Ort. Auch niveauvolle Streitkultur kann Politik anziehend machen.

Die ersten Politik-Management-Zertifikate wurden vergeben. 200 Unterrichtsstunden und mehr arbeiteten sie in PoMa-Kursen. Role-Models, die mandatsbegleitend dafür stehen, dass Politik qualifizieren kann.

Hermann Strahl ist seit mehr als 40 Jahren ehren- und hauptamtlich in Politik und Weiterbildung engagiert. Hauptberuflich ist er Geschäftsführer der Heinrich Böll Stiftung NRW und hat dort das Politik-Management-Programm mit ins Leben gerufen.
Adresse: c/o Heinrich Böll Stiftung NRW, Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund.

E-Mail: Hermann.Strahl@boell-nrw.de

Das haben Sie davon …

25 gute Gründe für die politische Bildung in Baden-Württemberg

Stabil statt labil – Politische Bildung sichert die Demokratie

1. Politische Bildung macht die Demokratie stark

Demokratie ist ein hohes Gut, das es zu bewahren gilt. Starkes Interesse der Menschen an der Politik, vielfältiges ehrenamtliches Engagement, hohe Wahlbeteiligungen und eine geringe Verbreitung extremistischen Gedankenguts sind wichtige Gradmesser für ihre Anziehungskraft. Politische Bildung schärft das demokratische Bewusstsein und fördert Engagement.

2. Politische Bildung ist Vorsorge für die Stabilität der Demokratie

Eine stabile Demokratie macht politische Bildung nicht überflüssig. Sie ist gerade deshalb unabdingbar, damit die Demokratie stabil bleibt und nicht labil wird. Politische Bildung wird gebraucht, weil sie erfolgreich ist.

3. Politische Bildung stärkt das Vertrauen in die Politik

Die Vermittlung grundlegender Werte und schwieriger Zusammenhänge stärken das Vertrauen der Menschen in das Funktionieren der Demokratie – und zwar unabhängig davon, was sie an wirtschaftlichen und sozialen Leistungen hervorbringt. Was als Problem verstanden wird, wirkt nicht mehr so bedrohlich und ruft weniger unbegründete Ängste hervor. Politische Bildung trägt deshalb dazu bei, die Unterstützung für die Demokratie auch in wirtschaftlich und sozial schwierigen Zeiten zu bewahren.

4. Politische Bildung ist ein Partner aller Demokraten

Die politischen Bildungseinrichtungen und Träger sind langfristige und zuverlässige Verbündete aller demokratischen Institutionen. Sie sind Partner aller demokratischen Politikerinnen und Politiker, unabhängig davon, ob diese haupt- oder ehrenamtlich tätig sind. Politische Bildung stärkt das Ansehen der demokratischen Institutionen und ihrer Vertreterinnen und Vertreter, weil sie deren Wirken für die Öffentlichkeit verdeutlicht und erklärt. Sie würdigt das Engagement von Parlamenten, Fraktionen, Parteien und Politikern für das Allgemeinwohl und stellt die Selbstreinigungskräfte der Demokratie heraus.

Politische Bildung verschließt dabei vor Missständen nicht die Augen, sondern sie ordnet sie in ein funktionierendes demokratisches Ganzes ein.

5. Politische Bildung ist glaubwürdig und uneigennützig

Ihre Institutionen sind wie keine anderen geeignet, um für Vertrauen in die Demokratie und deren Repräsentanten zu werben. Sie wirken Vorurteilen entgegen, informieren unabhängig und bilden kompetent weiter. Vertrauensbildung und Vertrauenswerbung sind unverzichtbar für eine lebendige Demokratie mit engagierten Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern.

Orientierung statt Werteverlust – Politische Bildung qualifiziert Demokraten

6. Politische Bildung öffnet den Blick für das Ganze

Sie stellt schwierige Zusammenhänge verständlich dar, verengt sie aber nicht auf „Informationshäppchen“. So trägt sie dazu bei, der Gesellschaft die notwendige Unterstützung zur Bewältigung der politischen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft zu geben. Der Einblick in Zusammenhänge wird immer wichtiger – in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Medien. Gefragt sind der Sinn und der Blick für das Ganze. Ein Mensch mit dieser Schlüsselqualifikation ist in der Lage, sich ein eigenständiges, sachlich begründetes Urteil zu bilden, eigenverantwortlich zu handeln und Verantwortung für andere zu übernehmen. Politische Bildung ist deshalb unabdingbarer Bestandteil einer umfassenden und ganzheitlichen Bildung.

7. Politische Bildung vermittelt Werte

Politische Bildung trägt dazu bei, Defizite in der Vermittlung demokratischer und gesellschaftlicher Werte zu verringern. Sie erreicht und stärkt Menschen, die sich Gewalt- und Vereinzelungstendenzen in der Gesellschaft engagiert entgegenstellen. Damit trägt sie in hohem Maße zum Zusammenhalt der modernen Gesellschaft bei, die von schnell wechselnden Lebenslagen, individuellen Interessen und sozialen Zugehörigkeiten geprägt ist.

8. Politische Bildung gibt Orientierung

In einer von Informationen und Bildern überfluteten Gesellschaft ist die professionelle Schulung im Umgang mit modernen Medien eine zentrale Fähigkeit. Die Träger der politischen Bildung unterstützen mit ihren Schulungsangeboten Menschen dabei, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Sie tragen damit wesentlich zur Ein-

ordnung von Informationen in den Wertekanon der Demokratie bei. Gleichzeitig stellt die vermittelte Medienkompetenz eine wichtige Schlüsselqualifikation dar, die auch volkswirtschaftlichen Mehrwert schafft. Der zielgenaue und zeitsparende Umgang mit Informationen dient damit nicht nur der Einzelperson, sondern auch der Gesellschaft.

Engagement statt Enthaltung – Politische Bildung fördert Initiative

9. Politische Bildung ermutigt zur Verantwortung
Sie wirbt für langfristiges politisches und bürgerschaftliches Engagement. Dies mag gegen den Trend zu abnehmenden persönlichen und gesellschaftlichen Bindungen stehen – doch gerade deshalb ist es wichtig. Demokratie ist ohne die Bereitschaft von Menschen, sich langfristig an demokratische Institutionen wie Parteien, Vereine, Initiativen und Verbände zu binden, nicht denkbar. Politik heißt Verantwortung übernehmen – die politische Bildung ermutigt ausdrücklich zur aktiven Teilnahme an der Demokratie.

10. Politische Bildung qualifiziert für politische Aufgaben
Sie befähigt Menschen zur Ausübung politischer Ehrenämter. Deren Wahrnehmung geht in aller Regel hauptamtlichen Ämtern und Mandaten voraus und ist meist sogar eine wichtige Voraussetzung dafür. Es gibt nur wenige Berufspolitiker, die ohne politische Bildung in ihre Ämter gekommen sind. Damit hilft die politische Bildung den demokratischen politischen Parteien, ihre Funktion zu erfüllen, geeignetes Personal an die Politik heranzuführen und auf die Übernahme von politischen Führungsaufgaben vorzubereiten.

11. Politische Bildung stärkt die Diskussionskultur
Sie vermittelt die Kompetenzen, die Bürgerinnen und Bürger für aktives politisches Engagement brauchen: die Fähigkeit, eine begründete eigene Meinung zu bilden; die Fähigkeit, seine Position argumentativ zu vertreten; die Kultur der fairen Auseinandersetzung; Respekt auch vor Andersdenkenden, gegenseitige Achtung und Toleranz anderen Meinungen gegenüber. Politische Bildung ist und erfordert lebenslanges Lernen. Sie stärkt die Allgemeinbildung aller Altersklassen und vermittelt in ihrem Bereich zudem spezielle Kenntnisse und soziale Kompetenzen.

12. Politische Bildung weckt Interesse
Sie ist ein Bindeglied zwischen Volk und Volksvertretern. Demokratie ist keine Veranstaltung nur für die politische Klasse. Sie findet ihren Rückhalt in politisch aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern. Der „informierte Laie“ ist ein wichtiges Bindeglied zwischen Politik und Gesellschaft.

Politische Bildung sensibilisiert für politische, wirtschaftliche und soziale Themen, sie weckt politisches Interesse und fördert damit das politische Engagement.

Politisch informierte Bürgerinnen und Bürger sorgen als Parteimitglieder, als Gemeinderäte, als Mithelfende in Bürgerinitiativen und in vielfältigen anderen Funktionen ehrenamtlich dafür, dass Kontakt und Gesprächsfaden zwischen Politik und Gesellschaft nicht abreißen. Sie sind somit direkt erreichbare Ansprechpartner für politische Informationen, aber auch für persönliche Probleme, die einer Lösung unter Mithilfe von Politik und Verwaltung bedürfen.

13. Politische Bildung fördert Gleichberechtigung
Die engagierte Beteiligung von Frauen am politischen und gesellschaftlichen Geschehen ist ein zentrales Anliegen der Bildungseinrichtungen. Die Angebote der Träger werden von Frauen in hohem Maße angenommen – in den meisten Einrichtungen in Baden-Württemberg liegt ihr Anteil bei Veranstaltungen seit vielen Jahren deutlich über 50 Prozent.

Modern statt verstaubt – Politische Bildung arbeitet erfolgreich und effizient

14. Politische Bildung ist gefragt
Das Interesse an politischen Bildungsangeboten in Baden-Württemberg übertrifft das Angebot bei weitem. Die vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen reichen häufig nicht aus, um die Nachfrage auch nur im Ansatz zu befriedigen.

15. Politische Bildung ist erfolgreich
Die „Kundenzufriedenheit“ in den baden-württembergischen Einrichtungen der politischen Bildung ist durchgehend sehr hoch. Dies geht aus regelmäßigen Erhebungen unter Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Veranstaltungen hervor. Den Angeboten wird fast durchgängig exzellente Qualität bescheinigt. Aufbereitung der Inhalte, praktischer Nutzen und organisatorische Betreuung erhalten hervorragende Beurteilungen. Eine große Mehr-

heit gibt an, dass besuchte Veranstaltungen zur persönlichen Meinungsbildung beigetragen und das Interesse am Thema verstärkt haben.

Viele Angebote werden auf Empfehlung früherer Teilnehmer nachgefragt.

16. Politische Bildung ist auf der Höhe der Zeit

Die thematischen Schwerpunkte der politischen Bildung liegen neben der unabdingbaren Vermittlung demokratischer Werte immer auch auf aktuellen Themen wie zum Beispiel Globalisierung, internationaler Terrorismus, Migration, Umbau des Sozialstaats und europäische Verfassung. Zudem trägt die politische Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung und zur demokratischen Willensbildung bei – beides unerlässliche Voraussetzungen für eine aktive Teilhabe an Politik und Gesellschaft. Um ein freiheitlich-friedliches Zusammenleben mit anderen Kulturen und Völkern zu sichern, bedarf es des Gesprächs und des Austauschs mit anderen Kulturen. Wichtige Foren dazu bietet die politische Bildung.

17. Politische Bildung nutzt neue Medien

Die Einrichtungen der politischen Bildung in Baden-Württemberg haben die von ihnen herausgegebenen Medien und Informationsbroschüren modernisiert und ihre Herstellungskosten gesenkt.

Sie sind mit modernen Auftritten im Internet. Das Potenzial der elektronischen Medien wird im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten ausgeschöpft, um alte und neue Zielgruppen kostengünstig zu erreichen.

18. Politische Bildung bedeutet Angebotsvielfalt

Veranstaltungen der politischen Bildung sind meist eine besonders intensive Form der Vermittlung politischer Inhalte und Themen. Neben Tagungen, Kongressen und Vorträgen bieten die von der politischen Bildung besonders stark genutzten Veranstaltungsformen wie Seminare, politische Tage und Aktionstage die Möglichkeit der direkten Begegnung und des unmittelbaren Dialogs. Informationen werden – vor allem bei mehrtägigen Seminaren – dank der geschaffenen intensiven Lernatmosphäre besonders gut aufgenommen. Das Gespräch von Mensch zu Mensch, kleine Lerngruppen und die professionelle Ausstattung der Tagungsstätten tragen zur nachhaltigen Vermittlung der Bildungsinhalte bei. Gespräche mit Betroffenen und Experten, persönliche Begegnungen und der direkte Austausch von Argumenten und Gegenargumenten machen Politik und Demokratie erfahrbar und vermitteln zugleich praktische Eindrücke. Damit gelingt es der politischen Bildung auch, bestehenden Vorurteilen entgegenzuwirken.

19. Politische Bildung ist sparsam und effizient

Die Träger der politischen Bildung in Baden-Württemberg haben in harten Sparzeiten ihre Hausaufgaben gemacht: Das vorhandene Angebot wurde hinsichtlich der Inhalte und der Zielgruppen enger aufeinander abgestimmt. Wichtige Themen – im Wesentlichen die Europäische Einigung, Integrationsfragen, bürgerschaftliches Engagement, Landeskunde, Menschenrechte und die Bekämpfung des Extremismus – sowie wichtige Zielgruppen – insbesondere junge Menschen – werden weiterhin von allen oder fast allen Einrichtungen angesprochen, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung. Darüber hinaus herrscht eine weitgehend arbeitsteilige Vorgehensweise. Vielfalt der Inhalte, Pluralität der Träger und Unabhängigkeit der politischen Bildung in Baden-Württemberg wurden so auch in Zeiten leerer Kassen gesichert. Aufgrund von Stelleneinsparungen und Sachmittelkürzungen können jedoch trotz erfolgreicher Bemühungen um mehr eigene Einnahmen die politischen Bildungseinrichtungen ihr früheres Angebot an Themen und Veranstaltungen nicht mehr im selben Umfang anbieten. Die kritische Grenze ist erreicht: Weitere Einschränkungen würden die politische Bildung in Baden-Württemberg in ihrer Substanz gefährden, ihre Arbeit nur noch punktuell ermöglichen und damit im Ergebnis praktisch wirkungslos machen.

Mitten im Leben statt im Elfenbeinturm – Politische Bildung stärkt das Land

20. Politische Bildung ist im Land verwurzelt

Niemand vermittelt landeskundliche Themen so praxisnah und „landesfreundlich“ wie die politisch-historische Bildung.

Wer sich mit seiner Heimat, seiner Gemeinde, seiner Region und seinem Land verbunden fühlt, ist viel eher bereit, sich für sein Lebensumfeld zu engagieren.

Landesidentität bedarf gerade im „Bindestrich-Land“ Baden-Württemberg der stetigen Pflege. Wissen um die eigene Geschichte und Herkunft, über die Besonderheiten und die Stärken Baden-Württembergs gibt es aber nicht zum Nulltarif. Politisch-

historische Bildung bedarf politischer Unterstützung und öffentlicher Finanzierung. Der Landespolitik wird im Vergleich zur „großen" Bundespolitik und zur nahen Kommunalpolitik in den Augen der Bevölkerung meist ein zu geringer Stellenwert zugemessen. Der tatsächlichen Bedeutung des Landes angemessen wäre daher eine deutliche Aufwertung der landespolitischen und landeskundlichen Bildung.

21. Politische Bildung stärkt den Schulunterricht

Gemeinschaftskundeunterricht ist gemäß der Landesverfassung Pflichtfach an allen allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg. Politische Bildungseinrichtungen, insbesondere die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, tragen durch die Bereitstellung aktueller Unterrichtsmaterialien, Spielen und Arbeitshilfen dazu bei, dass die Schulen ihrem Verfassungsauftrag gerecht werden können. Zudem ergänzen Angebote wie „Politische Tage" für Schulklassen den Gemeinschaftskundeunterricht in sinnvoller Weise. Die im Land vorhandenen Tagungsstätten haben sich zu diesem Zweck hervorragend bewährt. Sie ermöglichen es, mit Schulklassen und Jugendgruppen das gewohnte Lernumfeld zu verlassen – häufig mit dem Ergebnis, dass plötzlich auch Schülerinnen und Schüler Interesse an Inhalten zeigen, die zuvor nur wenig Beachtung fanden.

Dass baden-württembergische Schulen im PISA-Test national mit an der Spitze liegen, ist auch Verdienst der politischen Bildungseinrichtungen, die einen zeitgemäßen Politikunterricht ermöglichen und durch eigene Angebote sinnvoll ergänzen.

22. Politische Bildung wirkt nach Europa

Sie baut mit am gemeinsamen europäischen Haus und trägt den guten Namen Baden-Württembergs mit über seine Grenzen hinaus. Weitgehend unbeachtet von der Öffentlichkeit und politischen Entscheidungsgremien mehren sich die Anfragen an die politischen Bildungseinrichtungen im Südwesten, insbesondere aus den mittel- und osteuropäischen Staaten: Weil man dort unmittelbar spürt, wie wichtig der Beitrag politischer Bildung für den Aufbau stabiler Demokratien ist, und weil man dort jeden Tag sieht, was fehlt, wenn es politische Bildung nicht gibt.

23. Politische Bildung fördert das Ehrenamt

Baden-Württemberg ist mit über 40 Prozent ehrenamtlich und bürgerschaftlich Engagierten Spitzenreiter der bürgerlichen Selbst- und Nächstenhilfekultur in Deutschland. Politische Bildung vermittelt die Werte und Schlüsselqualifikationen, die dazu gehören, um solche Tätigkeiten erfolgreich und im Sinne des Ganzen auszuüben. Wissenschaftliche Studien weisen darauf hin, dass zwischen wirtschaftlichem Wohlstand und der Bereitschaft der Bürger, sich für ihr Gemeinwesen einzusetzen, enge Wechselwirkungen bestehen. Die Fortbildung junger Ehrenamtlicher ist Voraussetzung dafür, dass das Ehrenamt auch in der Zukunft eine Chance hat und attraktiv bleibt. Die Bildungsträger stellen nicht das Interesse einzelner Personen oder Gruppen, sondern das der gesamten Gesellschaft in den Mittelpunkt. Politische Bildung verfolgt bei ausreichender öffentlicher Finanzierung keine eigenen wirtschaftlichen Interessen und kann deshalb – aber nur dann – das Gemeinwohl glaubhaft vertreten.

24. Politische Bildung stärkt die Länder

Bildung ist gemäß Grundgesetz vorrangig Ländersache; alle im Landtag vertretenen Parteien fordern eine Stärkung der Bildungszuständigkeiten der Länder. Die politische Bildung im Land vermittelt den Menschen landeskundliche und landespolitische Themen, die grundgesetzlich garantierte Eigenständigkeit der Länder und den Sinn und Zweck des Föderalismus.

25. Politische Bildung ist Dienstleistung

Sie bietet vielfältige und wichtige Angebote für das Land Baden-Württemberg und seine Einrichtungen. Die politische Bildung ermöglicht es allen Bürgerinnen und Bürgern, ihre Angebote in Form von Seminaren, Bildungsreisen, Besichtigungen und Veröffentlichungen kostengünstig und preiswert zu nutzen. Sie trägt zur Fortbildung ehrenamtlich Tätiger und bürgerschaftlich Engagierter, von Lehrerinnen und Lehrern, Polizei- und Bundeswehrangehörigen sowie der öffentlich Bediensteten in der Landesverwaltung bei. Sie stellt praktische und hochwertige Arbeitshilfen für den Schulunterricht bereit und ermöglicht Studentinnen und Studenten insbesondere sozial- und kulturwissenschaftlicher Fächer zusätzliche Qualifikationen außerhalb der Curricula der Hochschulen. Sie rückt Landeskunde und Landespolitik bewusst in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Sie arbeitet mit hunderten angesehener öffentlicher Institutionen wie auch privaten Einrichtungen, Stiftungen und Unternehmen zum gegenseitigen Vorteil zusammen. Damit ist sie Forum für überparteilichen Austausch und Dialog. Die Vielfalt der Trä-

ger politischer Bildung in Baden-Württemberg macht dies erst möglich.

Politische Bildung ist notwendig für die Demokratie und nützlich für die Menschen in unserem Land.

Vorgelegt im Juli 2006

Unterzeichner/-innen

Pfarrer Joachim L. Beck, Evangelische Akademie Bad Boll
Dr. Günter Behrens, Volkshochschulverband Baden-Württemberg
Prof. Dr. Michael Bosch, Europa Zentrum Baden-Württemberg
Helmut Elischer, Friedrich-Ebert-Stiftung Baden-Württemberg
Lothar Frick, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
Gerhard Pitz, Heinrich-Böll-Stiftung Baden-Württemberg
Jan Havlik, Friedrich-Naumann-Stiftung Baden-Württemberg/Reinhold-Maier-Stiftung
Knut Hirnschall, Landesakademie für Jugendbildung e. V., Weil der Stadt
Dr. Abraham Peter Kustermann, Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart
Dr. Thomas Schnabel, Haus der Geschichte Baden-Württemberg
Elke Schröder, Konrad-Adenauer-Stiftung, Außenstelle Stuttgart
Dr. Dieter von Schrötter, Studienhaus Wiesneck, Buchenbach
Wolfgang Schütze, Internationales Forum Burg Liebenzell e. V.
Manfred Hübscher, Internationales Forum Burg Liebenzell e. V.

Noch viel zu tun! Die Geschichte der DDR und die politische Erwachsenenbildung

Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling

Autorin und Autoren berichten über die Ergebnisse einer Studie, die sie zur Ermittlung von Angeboten zur DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung realisierten. Die Auswertung einer weitreichenden Befragung verschiedener Weiterbildungseinrichtungen ergab die inhaltlichen Schwerpunkte von Veranstaltungen, die sich mit der DDR befassten, wobei deren formales und inhaltliches Spektrum zwar eine Vielfalt von Themen und Angebotsformen enthielt, sich aber auch „Leerstellen" zeigten. Die Verfasser/-in dieses Berichts konstatieren zudem eine allmähliche Reduzierung des Angebots und regen dazu an, sich der Auseinandersetzung mit den bislang vernachlässigten Themen zu stellen.

Empirische Untersuchungen zu den Inhalten und Themen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland zeigen immer wieder, dass die Geschichte des 20. Jahrhunderts einen Spitzenplatz einnimmt.[1] Vor allem die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen „Ausnahmeverbrechen" bestimmt das Terrain dieser historisch-politischen Bildung. Welche Rolle aber spielt die Geschichte der DDR und des Kommunismus in diesem Veranstaltungssegment seit 1990? Dieser Frage sind wir in einer umfangreicheren Studie nachgegangen, aus der hier einzelne Ergebnisse und Details dargestellt werden.[2] Einige Schlussfolgerungen und Vorschläge wollen wir uns auch erlauben.

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen „Ausnahmeverbrechen" bestimmt das Terrain der historisch-politischen Bildung

Die Grundlage unserer Untersuchung bilden die diversen Halbjahresprogramme, Seminarankündigungen und zum Teil auch die detaillierten zu Abrechnungszwecken verfassten Seminarverläufe, die wir quantitativ und qualitativ ausgewertet haben. Die Grenzen der Aussagefähigkeit solcher Quellen sind uns durchaus bewusst.[3] Ein großes Problem stellt nach wie vor der Umstand dar, dass viele Einrichtungen ihre Programme und Ankündigungen nicht archivieren.[4] Etliche Institutionen und Verbände haben sich deshalb nicht in der Lage gesehen, uns ihre Arbeitspläne und Programme aus der Vergangenheit zur Verfügung zu stellen.

Dennoch gelang es für den Zeitraum 1990 bis 2005 (mit einem gewissen Schwerpunkt auf den Jahren 1994 und 2004) ca. 24 000 Veranstaltungen (darunter Tagungen, Kurse, Vorträge, Bildungsurlaubswochen und Studienreisen) aus allen relevanten Trägerbereichen zu sichten, von denen etwa 1178 einen mehr oder weniger ausgeprägten, aber immerhin wahrnehmbaren Bezug zur DDR-Geschichte aufwiesen. Das ist ein Anteil von nahezu 5 %, der die Befürchtung widerlegt, der Kommunismus und die SED-Diktatur würden in der politischen Bildung weitgehend ignoriert. Eine genauere Betrachtung der Angebotssegmente an späterer Stelle wird allerdings diesen positiven Befund relativieren. Auch ist seit der Jahrtausendwende ein allmähliches Abschmelzen des Angebots zu konstatieren, das wir mit dem nachlassenden Interesse am Vereinigungsprozess in Zusammenhang bringen. Gleichzeitig gelingt es nur unzureichend, wichtige grundsätzliche Fragen zur öffentlichen Bearbeitung der DDR-Geschichte in den Diskurs der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung einzuspeisen.

Das Abschmelzen des Angebots zur DDR-Geschichte bringen wir mit dem nachlassenden Interesse am Vereinigungsprozess in Zusammenhang

1 *Karsten Fritz/Katharina Maier/Lothar Böhnisch:* Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim und München 2006, S. 56ff

2 Die Gesamtstudie (*Heidi Behrens, Paul Ciupke* und *Norbert Reichling:* Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung, Essen 2006) ist beim Bildungswerk der Humanistischen Union gegen eine Versandkostenpauschale von 2 € zu beziehen (arbeitsstelle@hu-bildungswerk.de) und im Internet zugänglich (www.hu-bildungswerk.de, unter „Online-Archiv").

3 Aus Platzgründen kann dies hier nicht weiter diskutiert werden. Wir wissen natürlich, dass angekündigte Veranstaltungen auch ausfallen können. Arbeitspläne, Programme etc. repräsentieren vor allem die Sichtweisen und Absichten der pädagogischen Mitarbeiter. Zur Methode siehe auch: *Sigrid Nolda:* Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung, in: *Sigrid Nolda/Klaus Pehl/Hans Tietgens:* Programmanalysen, Frankfurt/M. 1998 und *Hans Tietgens*: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen, a. a. O.

4 Das Arbeitsplanarchiv des DIE sammelt fast ausschließlich Arbeitspläne der Volkshochschulen; auf diese konnten wir zurückgreifen. Für die *Evangelischen Akademien* ist das Archiv der *Ev. Akad. Bad Boll* hilfreich. Bei allen anderen Trägern und Zusammenschlüssen waren wir auf die Hilfe der dortigen Mitarbeiter/-innen angewiesen, denen wir noch einmal danken, und auf die Zufälligkeit des Nochvorhandenseins der Ankündigungen und Seminarverläufe. Außerdem konnten wir den Bildungsurlaubskalender NRW seit dem Jahr 1997 auswerten.

Das Engagement der Träger

Die zum Teil vorhandene Erwartung, dass eine kritische Auseinandersetzung mit der SED-Herrschaft bestimmten politischen Lagern und Positionen und ihren entsprechenden Verbänden und Einrichtungen kongruent ist, hat sich nicht bestätigt. Wir haben vielmehr in allen weltanschaulich und politisch ausgerichteten Sektoren und den damit verbundenen Bildungsstätten interessante und professionell gestaltete Angebote gefunden und gleichzeitig überall auch Leerstellen konstatieren müssen. Dieses Desinteresse kann man manchmal, aber nicht immer mit nachvollziehbaren Spezialisierungen und Profilierungen der Einrichtungen erklären. Die Bereitschaft, die DDR-Vergangenheit in Veranstaltungen der politischen Bildung zu behandeln, scheint vor allem zusammenzuhängen mit dem individuellen Engagement und Interesse der pädagogischen Mitarbeiter/-innen und den jeweiligen besonderen Traditionen, denen sich die einzelne Einrichtung verpflichtet weiß. Im Bereich des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten* kann man etwa die *Politische Bildungsstätte Helmstedt*, das *Studienhaus Wiesneck* bei Freiburg, die *Politische Memoriale e. V.*/Schwerin und die *Bildungsstätte der Konrad-Adenauer-Stiftung Schloss Wendgräben* in Sachsen-Anhalt als solche Einrichtungen betrachten, die überdurchschnittlich oft ihren Teilnehmer/-innen entsprechende Angebote machen. Solche Spezialisten finden sich in fast allen Verbänden: Bei *Arbeit und Leben* ist es etwa die Landesarbeitsgemeinschaft in Berlin. Im Bereich der gewerkschaftlichen Bildung können wir die *ver.di*-Bildungsstätte in Saalfeld und das *DGB-Bildungszentrum* in Hattingen erwähnen. Unter den Evangelischen Akademien finden sich vor allem ostdeutsche, die kontinuierlich mit dem Thema arbeiten, und bei den Volkshochschulen dominieren ebenfalls lokale Spezifika. Von den in den Blick genommenen Volkshochschulen hat aber im Jahr 2004 nur noch ein Drittel unserer Stichprobe Veranstaltungen zur DDR-Geschichte angeboten. Hervorhebenswert ist beispielsweise das Engagement der *VHS Suhl*, die 2004 allein für zwölf Veranstaltungen geworben hat. Auch diese Häufung verdankt sich vermutlich vor allem dem Interesse der zuständigen pädagogischen Mitarbeiterin.

Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit scheint vor allem mit dem individuellen Engagement und Interesse der pädagogischen Mitarbeiter/-innen zusammenzuhängen

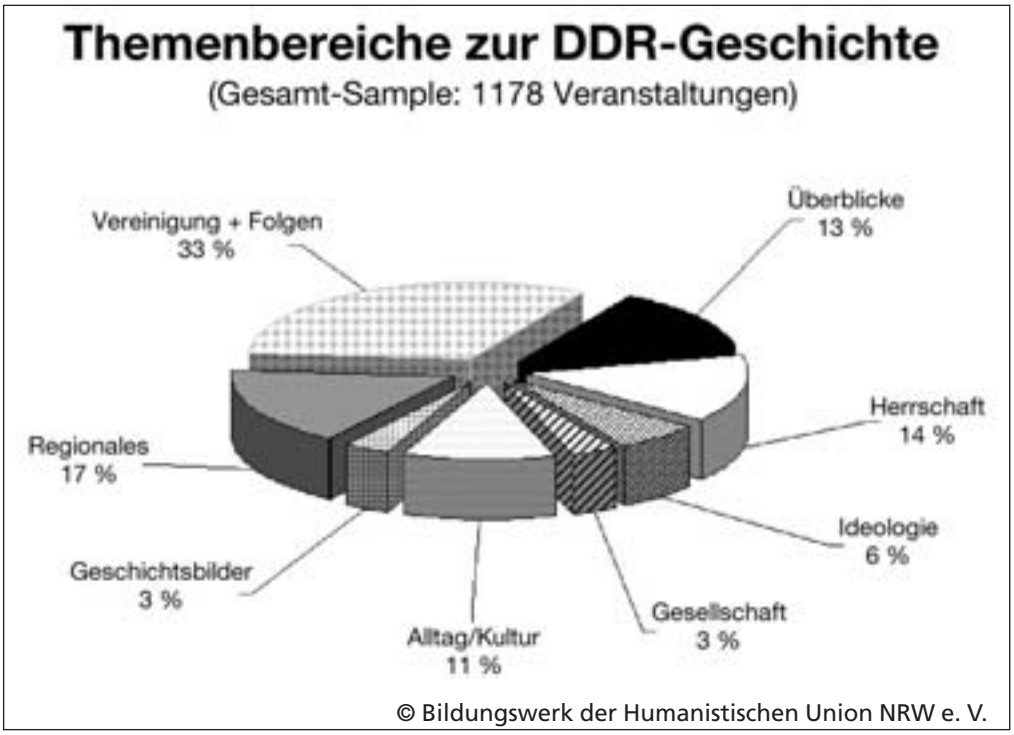
Weniger institutionell ausgeprägt sind die Unterschiede bei den Mitgliedern der *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke*. Die parteinahen Stiftungen widmen sich ebenfalls in unterschiedlichem Maße dem Thema: Neben der *Konrad-Adenauer-Stiftung* tut es vor allem die *Rosa-Luxemburg-Stiftung,* deren Angebot fast 10 % DDR-Thematik umfasst.[5]

Hier und da hat sich gezeigt, dass bestimmte Verbände und Gruppen besondere Affinitäten zu bestimmten Themen aufweisen: So behandeln die Evangelischen Akademien das Thema Widerstand häufiger und intensiver als andere Anbieter, die gewerkschaftlichen Einrichtungen kümmern sich mehr um Wirtschaft und Arbeit in der DDR, während die katholischen Bildungswerke und Akademien sich auffällig häufig mit der Frage des mentalen Zusammenwachsens beider deutscher Staaten befassen.

Ein kurzer Einblick in die Themen und pädagogischen Zugriffe

Wir wollten uns den Blick auf die Realität nicht durch ein stark politisch-normativ gebundenes und historisch spezialisiertes Verständnis der Aufarbeitung von DDR-Geschichte beschränken, sondern haben vielmehr alle Angebote in den Zählungen und Betrachtungen berücksichtigt, die in irgendeiner Weise plausibel mit dem Thema in Verbindung zu bringen waren. In die Untersuchung gehen also neben intensiven Seminaren, wissenschaftlich orientierten Tagungen und Einzelvorträgen auch beispielsweise Studienreisen ein, die im Laufe einer Woche vielleicht an einem Nachmittag ein Grenzmuseum oder eine ehemalige Stasi-Zentrale besuchen, oder Lesungen aus Werken, in denen das Leben in der DDR literarisch verarbeitet wurde. Wir haben die Angebote nach Themenstellungen sortiert und dabei folgendes Ergebnis erhalten:

5 Was noch nichts über die pädagogische Gestaltung und inhaltliche Ausrichtung aussagt; bei der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* findet man neben vielen kritischen natürlich auch solche Angebote, die eine gewisse DDR-Nostalgie nicht verbergen können.



Das größte Interesse haben wir an dem Themenbereich „Vereinigung und Folgen" angetroffen. Hierunter finden sich Veranstaltungen, in denen an die friedliche Revolution und den Mauerfall erinnert wurde, West- und Ostdeutsche sich begegneten, um Fremdheiten abzubauen, vor allem aber die vielfältigen Probleme und Folgen der Transformation und der Vereinigung angesprochen wurden. Dabei verflechten sich Gegenwart und Vergangenheiten, denn die Geschichte ist Teil der Erklärung aktueller Probleme. Manchmal sind wir hier aber auch auf (zu)viel menschliche Unmittelbarkeit und „Versöhnungskitsch" gestoßen. Hochkonjunktur hatten diese Themen in der zweiten Hälfte der 90er Jahre, seitdem hat das vor allem westdeutsch bestimmte Interesse daran merklich nachgelassen.

Einen zweiten wichtigen Bereich mit 17 % Anteil bilden regionale Erkundungen: Rundreisen durch die neuen Bundesländer (beliebt sind Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen) und Regionen oder der Besuch von Städten: hauptsächlich Berlin oder Dresden. Diese mittlerweile sehr verbreitete Form des Lernens, die auch in der Regel fünf Veranstaltungstage umfasst, um Bildungsurlaubsansprüche geltend machen zu können, arbeitet mit den Mitteln der Exkursion, also des Aufsuchens von Orten (Museen, Gedenkstätten, Parlamente, Straßen und Plätze), der lokalen Recherche und der Expertenbefragung. Im Programm dieser Reisen finden wir eine Vielzahl von anderen Lerngegenständen abgebildet, zumeist wird aber durch den Besuch einschlägiger Gedenkstätten, Museen und Geschichtsorte die Geschichte der DDR *auch* angesprochen, manchmal nur eben gestreift. Solche Exkursionsseminare durch Deutschlands Osten sind vor allem eine westdeutsche Angelegenheit. Ein gewisses Problem liegt in ihrer thematischen Vielfalt und dem ständigen Ortswechsel, die Addition von interessanten Lernorten wirkt mitunter beliebig und lässt ein kohärentes Seminarkonzept nicht immer erkennen. Als niedrigschwellige Angebote öffnen sie aber die Teilnehmer/-innen überhaupt erstmalig für die Geschichte der SED-Herrschaft und animieren, wie viele Kollegen/-innen zu berichten wissen, zu weiterer Beschäftigung.

Exkursionsseminare durch Deutschlands Osten sind vor allem eine westdeutsche Angelegenheit

Im Gegensatz zu diesen eher weiten oder durch die Lernform bestimmten Zugriffen auf die DDR-Vergangenheit behandeln die Bereiche Herrschaft, Ideologie und Gesellschaft den harten sachlichen Kern der SED-Diktatur: Hier geht es vor allem um die Aspekte und Tatbestände Staatssicherheit, Justiz, Partei, Grenze und Mauer, Widerstand, kommunistische Ideologie, osteuropäische Kontexte, Blockkonfrontation sowie Wirtschaft und Arbeit, Sozialpolitik, Erziehungssystem, Umwelt und Geschlechterbeziehungen. Ein gutes Viertel der Veranstaltungen haben wir diesem Sektor zugeordnet, wobei das Hauptinteresse bei den verschiedenen Formen der Überwachung und Herrschaft und ihrer machtförmigen Durchsetzung zu finden ist. Auch hier stoßen wir in den Veranstaltungsarrangements häufig auf eine große Bereitschaft, Erinnerungsorte zu nutzen, das sind vor allem die Grenz- und Mauermuseen, die Berliner Gedenkstätten in der Normannenstraße und in Hohenschönhausen, das *Zeitgeschichtliche Forum* und die „Runde Ecke" in Leipzig; weniger häufig werden die Bundes- und Landesbeauftragten für die Un-

terlagen der Staatssicherheit oder Gefängnisse wie das in Bautzen besucht.

Veranstaltungen zur Geschichte der deutschen Staaten bieten sich als etwas offeneres Feld dar

Als ein anderer Bereich und ein etwas offeneres Feld bieten sich die Veranstaltungen dar, in denen die Geschichte der deutschen Staaten behandelt, Gesamtüberblicke geboten, Geschichtsauffassungen verglichen und kritisch unter die Lupe genommen werden, sowie die Dimensionen Alltag, Kultur, Lebensgeschichte in die Auseinandersetzungen mit der DDR einfließen. Dieser Cluster, in dem es mehr um die Auseinandersetzung mit Deutungen und Interpretationen sowie um die biografischen Dimensionen und die Grauzonen des Alltags geht, umfasst ebenfalls etwa ein Viertel der ausgewerteten Angebote. Die Nachkriegszeit bis 1989 wird in den Veranstaltungen der politischen Bildung als Parallel- und deutsch-deutsche Beziehungsgeschichte vielfältig abgebildet. Die Methode des Vergleichs bietet Teilnehmern die Gelegenheit, eigene biografische Erfahrungen einzubringen.

Aber nicht nur in diesem Bereich spielt das Biografische eine hervorragende Rolle. Auch in der Berücksichtigung des Alltags gelingen eine andere Fokussierung und eine Aufmerksamkeitsverschiebung auf subjektive Erfahrungen und die weniger spektakulären Dimensionen der Lebenswelten. Facettenreich sind die Angebote zum Thema Kultur. Hier finden wir interessante Grauzonen und eigensinnige Deutungskämpfe, die zur Enttypisierung von Geschichtsbildern beitragen können. Der Bereich Kultur, Alltag, Lebensgeschichten hat sich, auch wenn ein allmähliches Nachlassen des Interesses an deutsch-deutscher biografischer Kommunikation zu beobachten ist, dennoch auf niedrigem Niveau etabliert und bildet eine wichtige Ergänzung, manchmal auch ein Widerlager zu den Themen Repression und Herrschaft.

Welche Bilder der DDR ergeben sich aus den Veranstaltungsankündigungen?

Die DDR wird in politisch-kritischer Hinsicht zunächst und vor allem (und natürlich mit Berechtigung) als ein Bespitzelungs-, Kontroll- und Überwachungsstaat präsentiert. Auch das Grenzregime mit den für ost- wie auch westdeutsche Teilnehmer/-innen anschaulich nachvollziehbaren Grundrechtseinschränkungen und Todesrisiken prägt die Wahrnehmung des früheren zweiten deutschen Staatsgebildes. Die Grenze und die Mauer sind trotz der faktischen Teilung vor 1989 eine in der Aufarbeitung nach 1990 Ost- und Westdeutschland in Geschichte und Gegenwart verflechtende Erfahrung, die in vielen Veranstaltungen der politischen Bildung verfolgt wird, wohingegen die Speziallager, die Gefängnisse der DDR und andere Repressionsinstitute wie Jugendwerkhöfe vergleichsweise vernachlässigt werden.

Die Art und Weise der Vereinigung 1990 und deren Folgen sind ein 10 Jahre währendes erfolgreiches Sujet politischer Bildung gewesen; die Ankündigungen akzentuieren aber manchmal ein einseitiges Bild der ehemaligen DDR-Bürger nur als Opfer und nicht als Akteure. Das kann gelegentlich auch als Perpetuierung einer ähnlichen zugeschriebenen Position vor 1989 gelesen werden.

Schwieriger wird es mit den genuin gesellschaftspolitischen und ideologischen Fragen und Themen. Diese sind fraglos im Gesamtbild erheblich unterrepräsentiert. Wenn wir eine Beschäftigung damit angetroffen haben, dann zumeist in traditionellen (Vortrag) und exklusiveren Formen (Tagung), veranstaltet von Stiftungen, Akademien und gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen. Ohne Zweifel sind diese Fragestellungen ganz wesentlich für ein Begreifen und Durchleuchten des „Experiments DDR“. Veranstaltungen zu diesen Themenkreisen arbeiten auch stärker als andere Zugriffe mit entsprechenden historischen, politologischen, soziologischen und philosophisch-kritischen Forschungsergebnissen, die für eine schnelle, schematische und Gewissheit verheißende Aneignung weniger taugen.

Gesellschaftspolitische und ideologische Fragen und Themen sind erheblich unterrepräsentiert

Das Frauenleben in der DDR findet zwar überdurchschnittliches Interesse, möglicherweise, weil es dazu nicht ausschließlich Düsteres zu sagen gibt. Auch Wirtschaft und Arbeit stehen hin und wieder im Mittelpunkt des Seminargeschehens. Zu den durchaus wichtigen Themen Jugend, Bildung und Erziehung haben wir überwiegend Affirmatives, selten Kritisches vorgefunden. Die für die Opposition in der späten DDR bedeutsame Ökologiefrage findet retrospektiv nur spärliche Resonanz. Die Auseinandersetzung mit dem Stalinismus, seinen Verbrechen und seiner Ideologie, und der kommunistischen Weltanschauung wird offenbar überwiegend der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* überlassen.

Einige Probleme und Perspektiven

In jüngerer Zeit ist ein allmähliches Nachlassen der Befassung mit dem Thema DDR zu konstatieren. Das zeigt an, dass es keine wirklich gefestigte Position im Inhaltskanon der politischen Erwachsenenbildung gibt. Es sollte ein weiteres Abschmelzen des Engagements aber nicht nur verhindert werden. Unser Eindruck ist darüber hinaus, dass die Erinnerung an die Herrschaft des Kommunismus in Deutschland und Europa einen gesicherten und unumstrittenen Platz in der nationalen (und auch europäischen) Geschichtskultur noch nicht gefunden hat. Für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung müsste es eine Zukunftsaufgabe sein, den kontroversen und diskursiven Prozess der Aneignung über das bisherige Angebot hinaus kontinuierlich voranzutreiben. Es ist mehr Beschäftigung mit vielfältigeren Blickrichtungen nötig. Dabei sollte die Entwicklung eines Gedächtnisses und das Erarbeiten und Kommunizieren von Orientierungen und Wissen über die stalinistischen und realsozialistischen Gesellschaften sich nicht zu stark am Vorbild der Aufarbeitung nationalsozialistischer Herrschaft ausrichten – dies könnte vielmehr auch eine Falle sein –, sondern aufgrund anderer Strukturen und Hintergründe auch neue, eigene Wege suchen.

Die Erinnerung an die Herrschaft des Kommunismus in Deutschland und Europa hat noch keinen gesicherten Platz in der nationalen und europäischen Geschichtskultur gefunden

Dazu gilt es thematisch neue Akzente zu setzen und Lücken auszufüllen. Neben der Betonung des Einflusses der Staatssicherheit ist die Herrschaft der Partei auf den verschiedensten Ebenen und Feldern in den Hintergrund getreten.

Die subjektiven, zum Teil auch milieugebundenen Stile, alltäglichen Routinen und kulturellen Formen des Lebens in der Diktatur sind ein wichtiges Lerngebiet, durch das nicht nur Fragen von Widerständigkeit, Resistenz oder Täterschaft in den Fokus des Interesses geraten, sondern auch die für die Mehrzahl der Akteure bestimmenden Grauzonen der Normalität und die Widersprüchlichkeiten des Alltags, in denen immer wieder handlungsanleitende Normen und die Eindeutigkeit von Verhaltensmustern zu verschwimmen drohen. Lebensgeschichten nicht nur – wie bisher meist geschehen – unter dem Gesichtspunkt einer besseren Ost-West-Kommunikation, vielmehr unter den vorhin genannten Gesichtspunkten auszutauschen, zu befragen und durchzuarbeiten wäre eine lohnende Aufgabe politischer Bildung.[6]

Es ist von großer künftiger Bedeutung, die DDR-Geschichte aus dem noch oft favorisierten nationalen Rahmen zu holen und in einen größeren Zusammenhang zu stellen

Von großer künftiger Bedeutung ist es, die DDR-Geschichte aus dem oft noch favorisierten nationalen Rahmen zu holen und in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Ohne die Kenntnis der Entwicklungen in der Sowjetunion in den 20er und 30er Jahren, ohne die Auseinandersetzung mit den vielen Richtungen und Schulen marxistischer und kommunistischer Philosophie, ohne Einblicke in die europäischen Verwobenheiten und die Mechanismen der Blockkonfrontation wird man kein angemessenes Bild der DDR erhalten.[7]

Die Sowjetisierung der mitteleuropäischen Nachkriegsgesellschaften war zugleich eine gewaltige repressive Modernisierungsanstrengung. Die Gesellschaftsgeschichte des Kommunismus im 20. Jahrhundert ist in vielen Bereichen noch ein Desiderat. Auch sie kann nicht als isolierte DDR-Historie geschrieben und diskutiert werden, sondern nur als ein europäisches und weltumspannendes Projekt im Gesamtzusammenhang der Ideenwelt und der faktischen Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Eine transnationale europäische Orientierung kann in verschiedener Hinsicht öffnend wirken und die innerdeutschen Diskussionen entlasten.

Wir haben bei der Durchsicht des Angebots politischer Bildung so manche Tagungen identifizieren können, die eine allgemeine Auseinandersetzung mit der Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland anstrebten. In der Regel widmen sich solche Veranstaltungen ausschließlich dem Natio-

6 Dazu auch *Dorothee Wierling*: Lebensgeschichtliche Erinnerungen ehemaliger DDR-Bürgerinnen als Bestandteil von Bildungsarbeit, in: *Heidi Behrens/Andreas Wagner:* Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Konzepte und Angebote zum historisch-politischen Lernen, Leipzig 2004

7 Dazu auch *Jan C. Behrends*: Export des Terrors und Internationale der Dissidenten. Überlegungen zu einer europäischen Geschichte kommunistischer Herrschaft, in Horch und Guck, Heft 54 (2/06) S. 25-30 sowie *Thomas Lindenberger/Martin Sabrow:* Das Findelkind der Zeitgeschichte. Zwischen Verinselung und Europäisierung: Die Zukunft der DDR-Geschichte, in: *Frankfurter Rundschau* 12.11. 2003

nalsozialismus. Allenfalls wird in jüngerer Zeit der deutsche Kolonialismus als Vorläufer und Impulsgeber des Nationalsozialismus in den Diskurs einbezogen, die Perspektive soll hier geweitet werden von einer postnationalen zu einer postkolonialen.[8] Nach wie vor sind große Hemmungen vorhanden, das 20. Jahrhundert auch als die Epoche stalinistischer und kommunistischer Herrschaft und Verbrechen zu definieren – dies vor allem aus Sorge vor der Relativierung des Holocausts. Eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Ereignissen des 20. Jahrhunderts wird aber eine intensive Debatte über das destruktive Projekt des seit 1917 weltweit ambitionierten Kommunismus nicht vermeiden können.

Es gibt erhebliche Leerstellen auch bei Teilen der westdeutschen Gesellschaft in der Wahrnehmung der Geschichte des 20. Jahrhunderts, eine der größten ist die Geschichte kommunistischer Herrschaft. Für manche der im historischen, politischen und pädagogischen Feld tätigen Akteure stellt die Anerkennung dieser Aufgabe offensichtlich ein Problem dar, weil es auch komplexe Zusammenhänge und unbewusste Verbindungen zwischen den weitreichenden gewalttätigen gesellschaftlichen Gestaltungsplänen der Kommunisten und denen einer liberalen und demokratischen Linken gab. Durch das Ende des „realen Sozialismus“ 1989 sind auch trotz aller fundamentalen Differenzen die Zukunftsvorstellungen und politischen Strategien westlicher Linker erheblich in Mitleidenschaft gezogen worden. Auffällig ist, dass die westdeutschen Verwicklungen und Bezugnahmen auf die DDR außer in der Frage der Zusammenarbeit mit dem MFS Anathema sind. Wir haben es offensichtlich auch mit unbewussten Identifikationen und Verstrickungen zu tun, deren Kritik zu den genuinen Aufgaben einer politischen Erwachsenenbildung gehört. Eine Auseinandersetzung wird vermieden, weil auch in Westdeutschland von Teilen der Öffentlichkeit noch in alten Deutungsmustern und Stereotypen gedacht wird, etwa dass Antikommunismus und Antiliberalismus immer Hand in Hand gehen.

Zu den größten Leerstellen in der Wahrnehmung der Geschichte des 20. Jahrhunderts gehört die Geschichte kommunistischer Herrschaft

8 Vgl. hierzu die Zeitschrift *Politisches Lernen*, deren lesenswerte Ausgabe 1-2/06 dem Schwerpunkt Kolonialismus und historisch-politische Bildung gewidmet ist.

Aufgaben der politischen Erwachsenenbildung

Es bleibt die Frage, ob es *das* Narrativ über die Geschichte des deutschen Kommunismus überhaupt jemals geben wird. Um welche Themen und Fragen sich die Erinnerung an die DDR künftig zentrieren wird, wird das Ergebnis des Zusammenspiels verschiedenen Diskurse, öffentlicher, fachlicher, politischer und politisch bildender sein. Angesichts des zur Zeit schwebenden Charakters des Wissens über die DDR und den Kommunismus und einer offenbar (noch?) nicht von der Mehrheit der Bevölkerung geteilten Bewertung der SED-Herrschaft gibt es zur vielstimmigen offenen Diskussion keine Alternative.

Politische Erwachsenenbildung ist immer auch Suchbewegung, sie bietet eine spezielle Öffentlichkeit für den Diskurs, für Recherchen, Kritik und neue Nachdenklichkeiten. Viele Fäden müssen entwirrt werden, Deutungen kritisiert und Interpretationen ausgetauscht werden. Das Geschäft der politischen Erwachsenenbildung orientiert sich dabei zwar am wissenschaftlichen Forschungsstand, bildet diesen aber nicht ab. Die Logik pädagogischen Handelns kennt viele andere Rahmen und Bezugsgrößen, die den Prozess der Aneignung historisch-politischen Wissens auch zu einem der Verfertigung eigenen Wissens und eigener Orientierung machen: Sie ist unter anderem einem demokratischen Meinungspluralismus verpflichtet, muss aber auch die Opferwürde wahren, offensichtlichen historischen Unsinn abwehren, darf die Differenz zwischen Diktatur und Demokratie nicht verwischen, soll aus der historischen Erfahrung Einsichten für die Gegenwart ableiten und die Menschenwürde stärken und dennoch auch die Grauzonen des Alltagslebens durchleuchten sowie die unterschiedlichen Biografien und individuellen Erfahrungshorizonte respektieren.

Für das Aushalten unterschiedlicher Perspektiven brauchen professionelle politische Bildner viel pädagogischen Takt, umfassende Sachkenntnisse und eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit historischer Komplexität. Unerlässlich ist aber auch die Fähigkeit gegenzusteuern, wo es notwendig ist, und Räume für Kontroversen zu eröffnen.

Mit Ausnahme des Nutzens von Lernorten und des vielfachen Mutes zur Exkursion haben wir wenig innovative, z. B. projektförmige Lernformen in den Angeboten gefunden, mehr Experimente sind wünschenswert. In der Aufarbeitung der DDR-Geschichte und der Kommunismus steckt auch eine Chance des pädagogisch Neuen.

Dr. Heidi Behrens gehört zum Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW und vertritt dort die Schwerpunkte politische Bildung, Gedenkstättenarbeit, Altenbildung, Ost-West Dialoge und DDR-Geschichte, biographisches Lernen.

Dr. Paul Ciupke ist ebenfalls Mitglied des Leitungsteams beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW und dort zuständig für die Schwerpunkte Zeitgeschichte, Ostmitteleuropa, (Erwachsenen-) Bildungsgeschichte, Ruhrgebiet, Strukturwandel, Reformpädagogik, Fragen der politischen Bildung. Er ist Herausgeber der „Außerschulischen Bildung".

Dr. Norbert Reichling ist im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW als Mitglied des Leitungsteams zuständig für die Schwerpunkte Zeitgeschichte und historisch-politisches Lernen, Oral History und biografisch orientierte Bildung, soziale Bewegungen, Bildungsurlaub, Grundfragen politischer Bildung, Bürgerrechte, Erwachsenenbildungsgeschichte.

Gemeinsame Adresse: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen.
E-Mail: buero@hu-bildungswerk.de.

Die DDR als Randnotiz deutscher Geschichte?

DDR-Geschichte und ihre Vermittlung aus der Perspektive der außerschulischen politischen Bildung: eine Chance auch für die Schule

Kerstin Engelhardt

Kerstin Engelhardt berichtet über Erfahrungen mit Schüler/-innen und Auszubildenden, die sie nach ihren Kenntnissen von der DDR und ihrer Geschichte befragte. Der dabei zutage getretene Mangel an Informationen ist Anlass zu Überlegungen, wie durch politische Bildung in der Schule und in Kooperation mit Jugendbildungsstätten eine Annäherung an die DDR-Geschichte erfolgen kann, die bislang im schulischen Unterricht, auch in den ostdeutschen Ländern, vernachlässigt wird. Hier gilt es insbesondere, den bislang vorherrschenden Bildern von der DDR mit Angeboten, die den Interessen der Jugendlichen entgegenkommen, weitere Perspektiven auf die Geschichte zu eröffnen.

Befragt nach ihrem Wissen zur DDR-Geschichte, fiel Jugendlichen einer elften Gymnasial-Klasse in Brandenburg nur wenig ein. Wie hieß die größte Partei der DDR? Ein Drittel der Jugendlichen wusste keine Antwort, einer sagte „FDJ", ein anderer tippte auf „NSDAP". Nicht anders das Bild in der Hauptschule: Ganze zwei Schüler/-innen einer zehnten Klasse im Osten Berlins wussten das Jahr zu nennen, in dem die Mauer gebaut wurde.[1] Auch Kaufmännische Assistent/-innen im 1. Lehrjahr aus dem brandenburgischen Zehdenick[2], 16 und 17 Jahre alt, konnten nur wenig zur Frage beisteuern, was sie mit der DDR assoziieren. Am häufigsten nannten sie „Mauer", „Mauerfall", „Wartburg" und „Trabbi". Ein anderes Bild ergab sich bei der Befragung von Auszubildenden derselben Fachrichtung mit Abitur: In den Fächern Politik und Wirtschaft seien am Oberstufenzentrum sowohl die BRD als auch die DDR ausgiebig behandelt worden.

So lautet das Fazit: Pech für die, die die Schule nach der neunten oder zehnten Klasse verlassen. Nur wenig, so scheint es, hat sich verändert in den letzten Jahren am Zustand der verkürzten Behandlung und des Auslassens von DDR- (und BRD-)Geschichte im schulischen Unterricht, jedenfalls in der Sekundarstufe I.

Intensität und Qualität der Auseinandersetzung mit DDR-Geschichte in Schule, Hochschule und außerschulischer Bildung ist in den vergangenen Jahren häufig kritisch reflektiert worden.[3] Während sich die Vermittlung des Themas an den Hochschulen auf den Osten Deutschlands konzentriert und auch entsprechende Angebote der außerschulischen Bildung in Form von Museen, Dokumentationszentren und Gedenkstätten nur im Osten existieren[4], wird für den schulischen Bereich ein generelles Defizit konstatiert. Zu umfassend, so die gängige Erklärung von Lehrer/-innen, sei der zu bewältigende historische Stoff bis zum Jahr 1945; für die jüngste Vergangenheit bleibe da einfach keine Zeit mehr. In Ostdeutschland kommt erschwerend hinzu, dass es sich bei DDR-Geschichte für viele Lehrer/-innen um die eigene Vergangenheit in einer Diktatur handelt, also um ein hochsensibles Thema – wer will schon sein eigenes Leben vor Schüler/-innen ausbreiten und zur Diskussion stellen? Bei seiner Analyse von 107 gültigen Lehrplänen bundesweit gelangte *Ulrich Arnswald* außerdem zu dem Ergebnis, dass die Lehrpläne viele wesentliche Bereiche der DDR-Geschichte nur unzureichend berücksichtigen und dass auch „der zweifellos die Schülerinnen und Schüler ansprechende Themenkreis Jugend nicht seiner Bedeutung nach ausgeführt wird".[5]

Bei der Vermittlung der DDR-Geschichte wird ein generelles Defizit für den schulischen Bereich konstatiert

Aus welchen Gründen auch immer das Thema so eine Randexistenz führt: Im Ergebnis wissen die

1 Der Brandenburgische Bildungsminister und die *Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur* vereinbarten deshalb eine bessere Zusammenarbeit und die Förderung des Themas in Projekten, Wettbewerben und im Unterricht; vgl. *Torsten Harmsen:* War, äh, Stoiber DDR-Staatschef? In: *Berliner Zeitung* 18.10.2005. Ob das Erfolge bringt, bleibt abzuwarten, liegen doch ähnliche Vereinbarungen z. B. mit der Behörde der Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen vor, bislang offensichtlich ohne nennenswerte Konsequenzen.

2 Der zweijährige Ausbildungsgang Kaufmännische AssistentIn Fachrichtung Informationsverarbeitung am *Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum* ist als vollzeitschulische Ausbildung aufgebaut ohne IHK-Abschluss. Die Auszubildenden nahmen unter der Leitung von *Herbert Brauer* am Seminar „Wie haben Jugendliche in der DDR die Wende erlebt?" in der *DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin*, Brandenburg, vom 28.11.-02.12.2005, teil.

3 Vgl. *Hüttmann, Jens/Mählert, Ulrich/Pasternak, Peer* (Hrsg.): DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung, Berlin 2004.

4 Vgl. *Behrens, Heidi/Wagner, Andreas* (Hrsg.): Deutsche Teilung. Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte, Leipzig 2004; *Kaminsky, Annette* (Hrsg.): Orte des Erinnerns. Gedenkzeichen, Gedenkstätten und Museen zur Diktatur in SBZ und DDR, Leipzig 2004.
Eine Ausnahme bildet die Sammlung „Gegen das Vergessen e. V. – Sammlung zur Geschichte der DDR" in Pforzheim, Baden-Würtemberg.

5 *Arnswald, Ulrich:* Zum Stellenwert der DDR-Geschichte in schulischen Lehrplänen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 41-42, S. 28-35, 2004; hier S. 32.

meisten ostdeutschen Jugendlichen ohne Abitur nur wenig über ihre historische Herkunft, während westdeutsche Jugendliche in der Regel über noch viel weniger Einblick verfügen. So zeichnet sich außerdem noch eine „nord-ostdeutsche Regionalisierung der Beschäftigung mit der DDR“[6] ab.

Doch das ist nicht alles. Sowohl in West- als auch in Ostdeutschland lassen sich verschiedene Diskurse zur DDR-Geschichte beobachten, die unterschiedliche Bilder des untergegangenen Staates zeichnen:

1. Die wissenschaftliche Diskussion und die von Aufarbeitungsinitiativen und -institutionen getragenen Inhalte ranken sich primär um Aspekte des Unrechtsstaates, des Repressionsstaates. Auch bei der museal zugänglichen DDR-Geschichte stehen der Repressionsapparat mit seinen Auswirkungen auf die Verfolgten im Mittelpunkt, ferner das Thema Widerstand und Opposition sowie das Themenfeld deutsche Teilung und Grenzregime mit der Geschichte seiner Opfer und Bezwinger/-innen durch Flucht(versuche) und Ausreise.[7]

2. Im Vergleich dazu transportieren die Medien ein vielfältigeres Bild. Allerdings neigen sie zur Polarisierung in Unrechtsstaat einerseits und Verharmlosung bis hin zur „Ostalgisierung“ andererseits. Jedenfalls erreichen Film und Fernsehen mit ihren Aussagen ein Millionenpublikum[8] und gehören (semi)dokumentarische Filme sehr unterschiedlicher Qualität sowie Shows zur DDR-Geschichte in den ostdeutschen Sendern zum festen Repertoire.

3. Woher sie ihr Wissen zur DDR haben, befragte ich die bereits erwähnten Kaufmännischen Assistent/-innen während des Seminars. Als erste Quelle nannten sie Großeltern und Eltern, dann Reportagen/Dokumentationen im Fernsehen und schließlich Schule. „Elternhäuser“, berichtet auch der Fachleiter für Gesellschaftswissenschaften an Gymnasium Neue Nikolaischule in Leipzig aus langjähriger eigener Erfahrung, „prägen ganz elementar die Sicht auf den Zusammenbruch der DDR, die Staatssicherheit und die Ereignisse nach der Wende in Ostdeutschland.“[9]

Unter dem Eindruck der erfahrenen ökonomischen und sozialen Verwerfungen gewinnt der Rückblick vieler Ostdeutscher auf die eigene Vergangenheit zunehmend an Freundlichkeit

So lebt in Ostdeutschland neben dem öffentlichen der private, der familiäre Diskurs, der so schwer zu greifen ist. Unter dem Eindruck der erfahrenen ökonomischen und sozialen Verwerfungen gewinnt der Rückblick vieler Ostdeutscher auf die eigene Vergangenheit zunehmend an Freundlichkeit – der Widerspruch zwischen der historischen Forschung einerseits und der familiären Erinnerung andererseits ist gravierend. Wie sich dieser Widerspruch konkretisiert, berichtet der 21jährige *Dennis T.* aus Oranienburg: Die Inhalte, die in der Sekundarstufe II zum Thema DDR behandelt wurden, habe er zu Hause nicht diskutieren können, „weil die Eltern haben ihre Meinung, und da kann man nicht mit Fachwissen kommen – es ist schlecht, mit den Eltern darüber zu diskutieren, weil die haben es ja live erlebt und wir bekommen ja bloß etwas vermittelt, was irgendwie aufgeschrieben worden ist.“[10]

Widersprüche zwischen historischer Forschung einerseits und familiärer Erinnerung andererseits sind häufig anzutreffen und in Bezug auf die Zeit des Nationalsozialismus auch intensiv untersucht worden.[11] Aber sie bergen politischen Sprengstoff: Die positiver werdende Sicht auf die DDR kann eine Fundamentalkritik am bundesdeutschen Parlamentarismus und am demokratischen Wertesystem grundsätzlich implizieren; die bundesdeutsche Demokratie, so eine oft von mir gehörte Äußerung, würde bei der Gestaltung der Gegenwart versagen – eine Einschätzung, deren letzte Konsequenz noch offen ist, aber im schlimmsten Fall zu einer

6 *Jarausch, Konrad H.:* Die Zukunft der ostdeutschen Vergangenheit - Was wird aus der DDR-Geschichte? In: *Hüttmann, Jens/Mählert, Ulrich/Pasternak, Peer* (Hrsg.): DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung, Berlin 2004, S. 81-99; hier S. 83.

7 Vgl. *Demke, Elena:* DDR-Geschichte vermitteln – aber welche, wie und wozu? www.buergerkomitee.org/hug/h50-dateien/Demke.html (abgerufen 16.12.05), S. 1-5, hier S. 1.

8 Mit großem Erfolg liefen in letzter Zeit im Fernsehen z. B. die Fernsehfilme „Der Tunnel“ und „Die Luftbrücke“, im Kino läuft bei Abfassung dieses Artikels z. B. „NVA“.

9 *Brandt, Uwe:* Die DDR in der Schule. www.buergerkomitee.org/hug/h50-dateien/Brandt.html (abgerufen 16.12.05), S. 1-2, hier S. 1.

10 *Dennis T.,* Interview am 30.11.05 in Flecken Zechlin, Brandenburg.

11 Vgl. *Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline:* „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. 2002; *Moller, Sabine:* Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland, Tübingen 2003.

Abwendung vom demokratischen System führen kann.[12]

Doch weder die Betonung der Schrecken des Unrechtsstaats noch die Verharmlosung der DDR können erklären, warum so viele Menschen an das System geglaubt und mitgemacht haben, auch nicht, warum das System am Ende ohne nennenswerte Widerstände in sich zusammenbrach. Hier bedarf es einer differenzierteren Sichtweise, hier geht es um die „Grautöne", um die Alltagsexistenz. Aber Alltagsgeschichte kommt bislang kaum vor. „Tatsächlich scheint Alltag im umfassenden Sinne, im Sinne von erfahrener und mitgestalteter Lebenswirklichkeit der Menschen in der Diktatur, kein allgemein als wichtig anerkanntes Thema zu sein, wenn es um die öffentliche Vermittlung von DDR-Geschichte geht."[13] So existiert auch im Bereich der Museen bislang nur in Eisenhüttenstadt ein „Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR", in Berlin ist die Eröffnung einer ähnlichen Einrichtung für dieses Jahr geplant.[14]

Damit ist die eigentliche Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, sind die Kernfragen zur DDR-Geschichte benannt: Wie haben die Menschen in der DDR den Alltag erlebt und gestaltet? Welche Handlungsoptionen gab es? Warum haben sich die einen Menschen so, die anderen anders verhalten? Was am System übte Anziehungskraft aus und warum? Wo und warum entstand Verweigerung? Wie wirkte der Staat auf den Alltag ein, wie der Alltag zurück auf den Staat?

„Die Geschichte der DDR", erzählt der Student *Michael G.*, „ist auch ein Teil meiner eigenen Geschichte, da ich zwölf Jahre lang in diesem Staat aufgewachsen bin. Ich war fest integriert in die vermeintlich ‚heile Welt', besuchte den Kindergarten und die Polytechnische Oberschule, nahm aktiv am Pionierleben und Kadertraining im Polizeisportverein teil und fuhr mehrfach zu Auszeichnungsfahrten in die damalige Sowjetunion. Mein Bild von der DDR war durch solche Erfahrungen und Erlebnisse daher überwiegend positiv geprägt. Kurzum, ich führte ein für mich selbstverständliches und unbeschwertes Leben. (...) In meiner weiteren Schulzeit nach der deutschen Wiedervereinigung spielte die Aufarbeitung der DDR-Geschichte keine wesentliche Rolle und wurde auch nicht als Lehrstoff detailliert vermittelt. Mein Wissen über die DDR war bis zum Studium selbst als ehemaliger Bürger dieses Staates nur oberflächlich und beruhte zum größten Teil auf eigenen Erfahrungen und Erlebnissen. Erst im Rahmen eines Seminars über ‚Politisches Unrecht in der DDR' und der spezifischen Auseinandersetzung mit dem Instrumentarium der Staatssicherheit beschäftigte ich mich näher mit den historischen und institutionellen Hintergründen. In diesem Zusammenhang wurde mir sehr bewusst deutlich, dass meine eigenen Erfahrungen eigentlich nur eine Teilwirklichkeit widerspiegeln."[15]

Michael G.'s Erfahrung verweist auf grundlegende Ziele historisch-politischen Lernens zu Fragen der Zeitgeschichte: Die eigene Biografie kritisch im historischen Geschehen zu verorten, verschiedene Perspektiven einzubeziehen, über Reflexion und Selbstreflexion eine bewusste Haltung zum historischen Geschehen und zu seinen Folgewirkungen in der Gegenwart einzunehmen und auf dieser Basis Handlungsperspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Oder, wie der aus dem Westen stammende Student *Florian K.* als Ziel der Beschäftigung mit der DDR formuliert: „Ziel einer Vermittlung von DDR-Geschichte ist für mich aber auch, eine Geschichte der ‚nationalen Einheit', eine bundesrepublikanische ‚Erfolgsgeschichte' kritisch in einer DDR-Geschichte widerzuspiegeln und um ganz ‚andere' Erfahrungen zu erweitern."[16]

12 *Brandt* weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass insbesondere die soziale Situation ein wesentlicher Faktor zur Beurteilung von DDR und BRD heute ist und die Aussage zur DDR, „Alle hatten Arbeit", geradezu als Totschlagargument fungiert, vgl. *Brandt, Uwe:* Die DDR in der Schule. www.buergerkomitee.org/hug/h50-dateien/Brandt.html (abgerufen 16.12.05), S. 1-2, hier S. 1.

13 *Demke, Elena:* DDR-Geschichte vermitteln – aber welche, wie und wozu? www.buergerkomitee.org/hug/h50-dateien/Demke.html (abgerufen 16.12.05), S. 1-5, hier S. 3.

14 Vgl. *Der Tagesspiegel*: „Von Klorolle bis Trabant. Geplantes Museum des DDR-Alltags sucht Exponate", 12.12.2005.

15 *Michael G., Essay* „Warum interessiert mich die DDR-Geschichte? Und warum ist die Vermittlung von DDR-Geschichte von Bedeutung?" im Rahmen meiner Lehrveranstaltung „Vermittlung von DDR-Geschichte in der außerschulischen Bildung" am *Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaften*, FU Berlin, Wintersemester 2005/2006.

16 *Florian K., Essay* „Warum interessiert mich die DDR-Geschichte? Und warum ist die Vermittlung von DDR-Geschichte von Bedeutung?" im Rahmen meiner Lehrveranstaltung „Vermittlung von DDR-Geschichte in der außerschulischen Bildung" am *Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaften*, FU Berlin, Wintersemester 2005/2006.

DDR-Geschichte als Angebot von Jugendbildungsstätten an Schule – eine schwierige Partnerschaft

Nicht viele Jugendliche interessieren sich für Geschichte – zu kurz ist die eigene Biografie, als dass die eigene geschichtliche Erfahrung im Bewusstsein schon eine Rolle spielt; zu abstrakt, weit weg und ohne Bezug zum eigenen Leben erscheinen oftmals die Inhalte des Geschichtsunterrichts, zumal die näher liegende Geschichte, wie schon erwähnt, zu selten Platz in der Schule findet.

Die außerschulische Bildung hat den Vorteil, dass sie Themen selber setzen und in einem anderen Rahmen durchführen kann

Die außerschulische Bildung hat den Vorteil, dass sie Themen selber setzen und in einem anderen Rahmen durchführen kann. Bildungsstätten arbeiten frei von Lehrplänen, ohne Benotungszwang, mit einem anderen Betreuungsschlüssel (in der Regel acht bis zehn Jugendliche pro Dozent/-in) und besseren räumlichen sowie technischen Möglichkeiten. Die Inhalte werden in Mehrtagesseminaren mit sechs Seminarstunden täglich vermittelt – anders als im 45-Minuten-Takt erfolgt Lernen hier fokussiert auf ein Thema in kompakter, methodisch möglichst vielfältiger Weise. Die Themen orientieren sich an den Interessen der Jugendlichen sowie an der spezifischen Gruppensituation.

Der Nachteil der außerschulischen Bildung ist, dass sie niemanden zwingen kann, ihre Angebote auch abzurufen. Sie kann nur über die Qualität der eigenen Angebote überzeugen und Nachfrage wecken oder flexibel auf Nachfrage reagieren.

DDR-Geschichte gehört nicht zum Standardangebot von Jugendbildungsstätten. Wie alle historischen Angebote erfordern solche Seminare ausgewiesenes Fachpersonal: Historisches Wissen muss einhergehen mit pädagogischer und Methoden-Kompetenz, zumal bei einem Thema, bei dem wie in Ostdeutschland die eigenen Familienangehörigen der jugendlichen Zielgruppe zu den Zeitzeug/-innen zählen. Außerdem ermutigen die vielerorts gesammelten Erfahrungen, dass Lehrkräfte vor dem Thema zurückscheuen, nicht dazu, viel in dieses Gebiet zu investieren.

Eine andere Möglichkeit, die gewünschte Zielgruppe zu erreichen, sind offene Ausschreibungen für Jugendliche. Aber auch hier braucht die außerschulische Bildung in der Regel erwachsene Ansprechpartner/-innen (z. B. Jugend- und Sozialarbeiter/-innen); zudem können erst ab der Mindestanzahl von acht Jugendlichen Seminare durchgeführt werden, ferner benötigen Minderjährige erwachsene Aufsichtspflichtige.

2002 trat, vermittelt durch die Pädagogin und Geschichtsexpertin *Annegret Ehmann*, die *Bundeszentrale für Politische Bildung* an die DGB-Jugendbildungsstätte in Flecken Zechlin mit dem Anliegen heran, ein Jugendgeschichtsprojekt zur DDR-Geschichte zu entwickeln. Es sollte ein Material- und Methodenpaket erarbeitet werden, das sowohl bei Jugendlichen Interesse für das Thema weckt als auch Erwachsene motiviert, mit „ihren" Jugendlichen in Schule und außerhalb von Schule zur DDR-Geschichte zu arbeiten.

Die DGB-Jugendbildungsstätte in Flecken Zechlin[17], idyllisch im Norden Brandenburgs inmitten einer üppigen Wasserlandschaft gelegen, besitzt seit jeher einen historischen Schwerpunkt. Bis 2001 konzentrierten sich die Angebote auf die Zeit des Nationalsozialismus. Konfrontiert mit brandenburgischen und Ostberliner Jugendlichen, die wenig bis nichts über ihre historische Herkunft wussten, hatten die Mitarbeiter/-innen der Bildungsstätte schon seit längerem erwogen, auch die DDR-Geschichte in die Arbeit einzubeziehen. So stieß die Anfrage der Bundeszentrale auf offene Ohren.

Im Herbst 2002 startete das Projekt „Jugendgeschichtswerkstatt DDR-Geschichte" mit einer Gesamtlaufzeit von zwei Jahren. Im Rahmen einer Recherchephase wurden Fach- und Erinnerungsliteratur, Dokumente, Musik und Artefakte aus der DDR-Zeit und zur DDR-Geschichte zusammen getragen und archiviert, dazu eine Liste von Zeitzeug/-innen erstellt, die aus unterschiedlichen Perspektiven berichten können, und parallel ein Seminarkonzept erarbeitet. Designer/-innen entwickelten ein spezielles Design für das Material.

Im Sommer 2003 fand das erste Wochenseminar mit 16 Jugendlichen des *Georg-Mendheim-Ober-*

17 Die DGB-Jugendbildungsstätte, DGB-Bezirk Berlin-Brandenburg, hat den Auftrag der politischen und kulturellen Jugendbildung. Jugend ist hier definiert als die Altersgruppe der 13-26jährigen. Als sogenannte „Vorfeldorganisation" arbeitet die Bildungsstätte sowohl mit Jugendlichen, die gewerkschaftlich organisiert sind, wie z. B. Jugendauszubildendenvertretungen, als auch mit Schüler/-innen und anderen Jugendlichen, die keiner Gewerkschaft angehören, ja zunächst oft nicht einmal wissen, was eine Gewerkschaft ist. Vgl. dazu www.dgbjugendbildungsstaette.de.

stufenzentrums aus Oranienburg[18] statt. Vorausgegangen waren zahlreiche Bemühungen, Lehrkräfte für das Thema zu gewinnen. Es hagelte Absagen, selbst von sehr engagierten Lehrer/-innen, mit den unterschiedlichsten Begründungen: „Das interessiert die Jugendlichen nicht"; „ich hatte selber damals eine Parteifunktion, mir ist das zu nah"; „was soll das bringen? Das Ergebnis steht doch schon vorher fest." Für die Zusammenarbeit gewinnen ließ sich schließlich ein Lehrer westdeutscher Herkunft.[19]

Die jugendlichen Teilnehmenden hatten sich im Rahmen ihrer Schulprojektwoche für dieses Thema entschieden. Die wenigsten interessierten sich für Geschichte, auf den Punkt brachte es die 16jährige *Yvonne F.*: „Ich interessiere mich nicht für Geschichte; aber ich finde es spannend, wie Jugendliche in der DDR gelebt haben."[20]

Alle Jugendlichen entschieden sich für Themen, die mit Jugend zu tun hatten: Die einen arbeiteten zur FDJ, andere zu Musik, wieder andere zum Thema Berufswahl/Ausbildung. Als methodisches Angebot war die Arbeit mit Video am beliebtesten, d. h. die Möglichkeit, einen eigenen Film zu drehen. Die Ergebnisse ihrer Arbeit präsentierten die Jugendlichen zum Abschluss der Projektwoche im Oberstufenzentrum.

Das Seminar wurde umfassend ausgewertet, das Konzept an einigen Stellen modifiziert. Doch als Problem blieb, dass keine Lehrer/-innen bereit waren, das Angebot mit Schüler/-innen wahrzunehmen. In der Konsequenz wurden die Seminare als offene Jugendangebote an Wochenenden oder in den Ferien ausgeschrieben und entsprechend durchgeführt. Erst gegen Ende 2004 konnten sich auch ostdeutsche Lehrer/-innen für das Thema erwärmen, so dass die Seminare mittlerweile zum festen Angebot der Bildungsstätte gehören.

Die wichtigsten Ergebnisse der bisherigen Erfahrungen sind:

- Die meisten ostdeutschen Jugendlichen ohne Abitur verfügen nur über geringes Wissen zur DDR-Geschichte. Westberliner Gruppen ohne Abitur, u. a. mit sehr hohen Anteilen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wissen in der Regel so gut wie gar nichts.

- Jugendliche brauchen auch andere Zugänge als Geschichte, um sich für das Thema DDR zu interessieren. Diese anderen Zugänge können zum einen inhaltlicher Art sein, z. B. als jugendrelevantes Thema wie Musik oder jugendliche Subkultur (Punks, Rechtsextreme, Hippies, UmweltaktivistInnen etc.). Zum zweiten kann das methodische Angebot den Anreiz bieten. Ausgesprochen gute Erfahrungen liegen mit der Videoarbeit vor, aber auch mit Theater und Erlebnispädagogik, letzteres z. B. in der Form, dass der örtliche Jugendklub an einem Abend zu einem FDJ-Klub umgestaltet wird.

- Wie auch bei anderen Themenfeldern hat es sich bewährt, im Seminar auf ein konkretes Ergebnis hin zu arbeiten, z. B. die Aufführung eines Theaterstücks oder Films, die Präsentation des Produkts in der Schule, die Gestaltung eines Abends im Jugendklub.

- Zeitzeug/innengespräche werden allgemein als interessant und bereichernd erlebt. Sie müssen jedoch wie in der Arbeit zum Nationalsozialismus gut vorbereitet sein, d. h. die Jugendlichen verfügen über Informationen zur Person und haben sich Fragen bzw. Gesprächsthemen überlegt. Der/die Zeitzeug/-in sollte so berichten können, dass auch Jugendliche ohne umfassendes Vorwissen der Erzählung folgen können. Eine Nachbereitung der Gespräche ist unbedingt erforderlich.

- Diejenigen Lehrer/-innen, die das Angebot annehmen, kommen nur zum Teil aus dem Fach Geschichte; andere unterrichten Politik bzw. Sozialkunde, wieder andere Mathematik oder Physik. Entscheidend ist jeweils das eigene Interesse.

Die außerschulische Jugendbildung versteht sich nicht als Konkurrenz, sondern als Partnerin von Schule

Die außerschulische Jugendbildung, die Jugendbildungsstätten verstehen sich nicht als Konkurrenz von Schule, sondern als Partner/-innen. Sie arbeiten mit Jugendlichen aller Schultypen, mit Lehrlingen aller Ausbildungsrichtungen. Schule und außerschulische Jugendbildung haben in diesem Verständnis das gemeinsame Ziel, Jugendliche zu bilden: intellektuell, sozial, emotional. Beide Seiten verfügen über unterschiedliche Formen, Strukturen und Ansätze,

18 Das Oberstufenzentrum hat auch einen allgemeinbildenden schulischen Zweig, ist außerdem auf die zwei Standorte Zehdenick und Oranienburg verteilt.

19 An dieser Stelle sei ausdrücklich *Dieter Starke* vom Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum für sein Engagement gedankt.

20 Interview der Verfasserin mit *Yvonne F.* am 19.06.2003 in Flecken Zechlin, Brandenburg.

um zum Ziel zu gelangen. Noch sind die Möglichkeiten, die aus der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Bildung erwachsen, längst nicht ausgeschöpft; so auch im Themenfeld DDR-Geschichte – ein Thema, das es nicht verdient, aus dem menschlichen Gedächtnis und als Fußnote in den Geschichtsbüchern zu verschwinden.

„Schließlich", so formuliert es die belgische Studentin Catherine v. W., „ist der Fall der Berliner Mauer nicht nur ein Symbol der deutschen Vereinigung, sondern auch ein Bruch in der Geschichte Europas".[21]

Und das geht alle an. Oder?

21 *Catherine v. W.*, Essay „Warum interessiert mich die DDR-Geschichte? Und warum ist die Vermittlung von DDR-Geschichte von Bedeutung?" im Rahmen meiner Lehrveranstaltung „Vermittlung von DDR-Geschichte in der außerschulischen Bildung" am *Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaften*, FU Berlin, Wintersemester 2005/2006.

Kerstin Engelhardt ist Historikerin und arbeitet seit 1992 als Projektmitarbeiterin, Festangestellte und Freiberuflerin in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie arbeitet zudem als Lehrbeauftragte am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, FU Berlin, zum Thema Vermittlung von DDR-Geschichte in der politischen Bildung.

E-Mail: kengelhardt@versanet.de

Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325 –

Ein internationales Kursangebot des Ost-West-Europäischen FrauenNetzwerkes (OWEN)

Marina Grasse

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beschließt für jedes Jahr ein Thema, das aus aktuellem Anlass besondere Beachtung in den eigenen Aktivitäten und in den Bildungsangeboten der Mitgliedseinrichtungen finden soll. Im Jahr 2006 lautet das Thema „Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung". Der AdB und seine Mitgliedseinrichtungen wollen mit diesem Jahresthema den Respekt vor den universellen Menschenrechten und Grundfreiheiten, wie sie beispielhaft im Grundgesetz verbrieft sind, stärken und ihre Verwirklichung fördern.

In jeder Ausgabe dieses Jahrgangs soll an einem Beispiel verdeutlicht werden, wie in der Praxis einer Bildungsstätte Menschenrechte als Thema und Gestaltungsprinzip konkret vermittelt und erfahrbar werden.

Warum haben wir diesen Projekttitel gewählt?

Der OMNIBUS gehört überall in der Welt zum Lebensalltag. Menschen jeden Alters und beiderlei Geschlechts nutzen öffentliche Omnibusse als Transportmittel „für alle", um über längere oder kurze Strecken entlang einer festgelegten Fahrtroute bis an ein bestimmtes Ziel zu gelangen. Unser OMNIBUS lädt Mitfahrer/-innen aus verschiedenen Regionen und Ländern ein, sich entlang der „Route 1325" zu bewegen. Warum gerade eine Linie 1325? Weil diese Nummer auf die Resolution verweist, die der UN-Sicherheitsrat vor sechs Jahren, am 31. Oktober 2000, zu „Frauen, Frieden und Sicherheit" verabschiedet hat. Diese Resolution galt und gilt als historischer und richtungsweisender Erfolg der jahrzehntelangen Forderungen der internationalen Frauenbewegungen, Genderperspektiven in alle Prozesse und auf allen Ebenen der internationalen wie nationalen Friedens- und Sicherheitspolitik zu integrieren. Mit der UN-Resolution 1325 wurden alle Mitgliedstaaten dazu aufgerufen, die unterschiedlichen Lebensbedingungen, Betroffenheiten und Rollen von Frauen und Männern vor, während und nach Gewaltkonflikten in allen Maßnahmen der Krisen- und Kriegsprävention, in Friedensverhandlungen und im Wiederaufbau zu berücksichtigen. Frauen sollen als Akteurinnen stärker an allen Aktivitäten der friedensfördernden Konfliktbearbeitung, der Aushandlung und Umsetzung von Friedensübereinkünften beteiligt werden. Obwohl die Resolution für alle Mitgliedstaaten verbindlich ist, erfolgt ihre Umsetzung auf nationaler und internationaler Ebene äußerst zögerlich. Es fehlt sowohl an ernsthafter Bereitschaft als auch an Know-how und an den erforderlichen Ressourcen seitens internationaler Staatenbündnisse und Staaten, ihre militärischen und zivilen Aktivitäten an den verabschiedeten Handlungsrichtlinien zu orientieren. Daher sind die Zivilgesellschaften in den UN-Mitgliedstaaten in besonderer Weise gefordert, eigene Initiativen und Aktivitäten zu entwickeln, die zur Umsetzung der Resolution in nationale und internationale Politiken beitragen.

Solch einen Beitrag wollen wir mit dem internationalen OWEN-Projekt „Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325" leisten.

Welche Praxiserfahrungen und welches Bildungsverständnis liegen dem Projekt OMNIBUS Linie 1325 zugrunde?

Der Verein OWEN wurde 1992 von Frauen gegründet, die sich seit Beginn der 80er Jahre in der oppositionellen Friedensbewegung der DDR und in

den Bürgerbewegungen der Wendezeit engagiert hatten.

Frauenpolitische Bildungsarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Multiplikatorinnen in der deutsch-polnischen Grenzregion, in der Ukraine, in Russland und im Nord- und Südkaukasus hat sich seit Mitte der 90er Jahre in den Aktivitäten des Vereins zu einem bedeutenden Schwerpunkt entwickelt. Über zahlreiche Kontakte zu Frauen-, Menschenrechts- und Friedensgruppen innerhalb und außerhalb Europas lernten wir verschiedene Ansätze, Konzepte und Methoden der frauenpolitischen Bildungsarbeit kennen, die für die Weiterentwicklung unserer eigenen Bildungsarbeit sehr wichtig waren.

Von zentraler Bedeutung für OWEN sind dabei Ermutigung und Stärkung von Frauen vor allem in Mittel- und Osteuropa für ihre aktive Teilhabe als Bürgerinnen an gesellschaftspolitischen Prozessen. Diese internationale Bildungsarbeit fordert uns selbst zu ständigen Lernprozessen heraus. So konnten und mussten wir in den zurückliegenden Jahren viel über die Gestaltung von Bildungsprozessen lernen, die der Diversität der biografischen Erfahrungen, Lebenswirklichkeiten, sozialen Stellungen, dem Leben in verschiedenen gesellschaftlichen Systemen, Kulturen, Traditionen und mit unterschiedlichen historischen Hintergründen von Frauen gerecht werden. Diese Diversitäten bedeuten auch, dass Frauen durchaus sehr verschiedene individuelle, strukturelle und kulturelle Barrieren überwinden müssen, um sich in der öffentlichen Sphäre zu engagieren und um als Akteurinnen öffentlich anerkannt und respektiert zu werden. Wir lernten zu verstehen, dass eine „empowernde“ Bildungsarbeit, die auf Bewusstseinsveränderung *und* Veränderung von Handlungspraxis und Gesellschaft zielt, einen „Dialograum“ schaffen muss, der den jeweiligen Teilnehmer/-innen ermöglicht, mit ihren eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und Lebenswirklichkeiten den Bildungsprozess aktiv mitzugestalten. Dies gilt auch und in besonderer Weise für die inhaltliche und methodische Gestaltung von Bildungsmaßnahmen, die auf verstärkte aktive Partizipation von Frauen in allen friedensfördernden Prozessen und Integration von „Gender“ als Leitprinzip in die nationale wie internationale Friedens- und Sicherheitspolitik zielen.

Welche Fahrtrichtung hat der OMNIBUS Linie 1325?

Die Linie 1325 verbindet Deutschland mit dem Nord- und Südkaukasus. Wie kam es zu dieser Verbindung?

Mit dem Ende der Ost-West-Konfrontation der 90er Jahre brach die Zeit der „neuen“ asymmetrischen Gewaltkonflikte und Kriege in dem zerfallenden Jugoslawien und der Sowjetunion an. Friedensforscher/-innen, Expert/-innen für zivile Konfliktbearbeitung und Friedensaktivist/-innen v. a. aus West- und Nordeuropa und den USA fanden nunmehr auch ein Forschungs- und Betätigungsfeld in den Kriegs- und Krisenregionen des Nord- und Südkaukasus. Im Zusammenhang mit den schwelenden und aufbrechenden Gewaltkonflikten „entdeckten“ westliche Massenmedien nun ebenfalls den Kaukasus. Doch trotz des sporadisch aufflackernden Medieninteresses an einer bis dahin öffentlich kaum wahrgenommenen Region erfuhr und erfährt z. B. die deutsche Öffentlichkeit wenig, was über das Kriegs- und Gewaltgeschehen im Kaukasus hinausgeht. Nahezu unbekannt sind hierzulande die Vielzahl und die Vielfalt friedensfördernder Initiativen und die Zivilcourage von Frau-

en und Männern gerade in den nord- und südkaukasischen Krisen- und Kriegsregionen. Unter den Experten und Expertinnen, die – genderbewusst oder nicht – in Sachen Frieden rund um den Erdball – und somit auch im Kaukasus – unterwegs sind, sucht man bis heute vergeblich nach Fachkräften, die aufgrund ihrer Herkunft und Biografien über unmittelbare Erfahrungen mit und Alltagswissen über das Leben von Frauen und Männern in den kaukasischen Regionen verfügen. Folglich fließen auch die Erfahrungen und Kompetenzen, die aus der Vielfalt von Friedens- und Menschenrechtsinitiativen vor Ort gewachsen sind, kaum in die internationale Praxis der Friedensförderung und Friedenssicherung ein.

Gibt es spezifische „Reisehinweise", die für den OMNIBUS Linie 1325 Richtung Kaukasus zu beachten sind?

Die in allen ehemaligen Sowjetrepubliken nach 1991 eingetretene nationale, kulturelle und ethnische Identitätssuche durch die selektive „Rückbesinnung auf Tradition und Geschichte" stellte und stellt im Kaukasus in besonderer Weise einen wesentlichen Hemmfaktor für die Chancen auf zivile und gendersensible Formen der Konfliktbearbeitung dar. Hier sei daran erinnert, dass erst seit den 90er Jahren auch Frauen aus den mittel- und osteuropäischen Ländern die Möglichkeit hatten, sich an internationalen feministischen Diskursen und Bewegungen zu beteiligen. Wie bereits aus den kritischen Nord-Süd-Debatten um die Integration von „Gender" in die Entwicklungspolitik bekannt, stoßen auch „Patentrezepte" für die Integration einer feministischen Genderperspektive als leitende Orientierung für eine zivile und gewaltreduzierende Konfliktbearbeitung auf Widerstände. Dies gilt auch und in spezifischer Weise für die Nachfolgestaaten der UdSSR. Seit Beginn der 90er Jahre haben sich insbesondere in der Kaukasusregion traditionelle Geschlechterbeziehungen und Genderstereotypen radikal und mit rasanter Geschwindigkeit verfestigt. Diese Entwicklung ist nicht nur Folge der anhaltenden und gegenwärtig neu eskalierenden Gewaltkonflikte, sondern auch das Ergebnis sowjetischer „Frauenpolitik". Des weiteren trägt der postsowjetische Bezug auf zaristische und vorzaristische Zeiten, auf ethnozentrierte und christlich-orthodoxe bzw. muslimische Traditionen wie auch das Erinnern an die dunklen Seiten der sowjetischen Nationalitätenpolitik und Herrschaftsgeschichte erheblich zur Wiederbelebung vorsozialistischer patriarchaler Geschlechterbeziehungen bei.

Nicht nur in Tschetschenien und Russland, sondern auch in Georgien, Abchasien, in Bergkarabach, in Nord- und Südossetien sind viele Männer durch Kriegserlebnisse traumatisiert. Zum Lebensunterhalt ihrer Familien können sie auch aufgrund zerstörter wirtschaftlicher Infrastrukturen oft kaum noch beitragen. Der Alltag wird und muss von den Frauen, die ebenfalls die Schrecken des Krieges erfahren haben, organisiert werden.

Die von politischen und kulturellen Eliten und Kirchen propagierten „Rückbesinnungen" auf vorsowjetische Genderstereotypen schreiben den Frauen die natürliche Rolle als friedfertige Mütter und „Hüterinnen des Herdes" und den Männern die Rolle der Beschützer, der Krieger, Patrioten und „Hüter des Hauses" zu. Diese Stigmatisierungen stehen zwar allzu oft in krassem Widerspruch zu der alltäglich ge- und erlebten Realität, aber dennoch haben sie ihren Platz im Bewusstsein vieler Frauen und Männer der älteren wie jüngeren Generation.

Vor diesem hier nur grob skizzierten Kontext entwickelte OWEN im Jahr 2005 die Idee und Grundkonzeption für den Aufbau eines internationalen Teams von Trainerinnen und Trainern aus Deutschland und aus dem Kaukasus mit dem Bildungsschwerpunkt Gender in der zivilen Konfliktbearbeitung und Friedensarbeit. Aus der Idee wurde das auf drei Jahre angelegte Projekt „Mobile Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325". Dank der finanziellen Unterstützung durch Fördermittel aus dem Programm ZIVIK des *Auswärtigen Amtes*, durch das *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, durch das Südkaukasusbüro der *Heinrich-Böll-Stiftung* und die Stiftung *„Apfelbaum"* konnten wir im Januar 2006 mit dem Projekt beginnen.

Was findet auf der Fahrt des OMNIBUS Linie 1325 statt, wohin soll die Fahrt gehen, wer fährt mit, welche Erfahrungen wurden auf den ersten Stationen gemacht?

Innerhalb von drei Jahren werden aufeinander aufbauende „Train the Trainer"-Kurse parallel in Deutschland und im Kaukasus stattfinden. Frauen und Männer, die bereits über Kenntnisse bzw. Praxiserfahrungen in verschiedenen Feldern der zivilen Konfliktbearbeitung, der Menschenrechtsarbeit oder im Bereich Gender verfügen, sollen in diesen drei Jahren zu Multiplikator/-innen für das Themenfeld „Gender in der zivilen Konfliktbearbeitung und Friedensarbeit" qualifiziert werden.

Der OMNIBUS startete im Juni 2006 mit dem ersten Grundkurs in Berlin, der aus sechs mehrtägigen Modulen besteht. Im Dezember 2006 wird dieser Kurs beendet sein. Im September 2006 wurde der erste zehntägige Grundkurs in Bakuriani (Georgien) mit Teilnehmer/-innen aus Georgien, Aserbaidshan, Armenien und Nagornikarabach durchgeführt. In Novotscherkask (Russland, Rostower Region) fand im Anschluss der erste Teil des Kurses statt, der zweite Teil wird im November in Sochi folgen. Hier nehmen Frauen und Männer aus Russland, Tschetschenien, Dagestan, Nordossetien, Armenien und Abchasien an dem Kurs teil. Die Grundkurse haben zum Ziel, gemeinsam mit den Teilnehmer/-innen ein geeignetes methodisches „Handwerkszeug" zu entwickeln, das eine Sensibilisierung für Genderperspektiven und deren Bedeutung für die zivile Friedensarbeit im Kaukasus fördern kann. Dabei zeigt bereits der erste Vergleich der bisher durchgeführten Kurse mit den Teilnehmerinnen in Deutschland und aus dem Kaukasus, dass die sehr unterschiedlichen biografischen Hintergründe, soziokulturellen und historischen Kontexte und gesellschaftlichen „Genderdiskurse" wie auch die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer/-innen (in Berlin ausschließlich Frauen, im Kaukasus Frauen und Männer) eine entsprechend unterschiedliche und interkulturell sensible methodische Gestaltung der Bildungsprozesse erfordern.

In den Jahren 2007 und 2008 sollen Aufbaukurse mit ausgewählten Absolvent/-innen der Grundkurse folgen. In diesen weiterführenden Kursen wird die gezielte methodisch-didaktische Qualifizierung der Teilnehmer/-innen den zentralen Platz einnehmen. Geplant ist im dritten Jahr 2008 ein gemeinsames Seminar und Austauschtreffen in Berlin mit ausgewählten Teilnehmer/-innen der in Deutschland und im Kaukasus durchgeführten Kurse. Hier soll es in Kooperation mit dem *Paulo-Freire Institut* an der *Freien Universität Berlin* auch zu einem direkten praxisorientierten und interkulturellen Erfahrungsaustausch mit Friedens- und Menschenrechtsaktivist/-innen aus Latein- und Südamerika kommen. Am Ende der drei Jahre soll das aufgebaute internationale Team von Multiplikator/-innen in der Lage sein, in der Mobilen Friedensakademie OMNIBUS Linie 1325 Bildungs- und Beratungsleistungen mit Schwerpunkt Gender in der gewaltfreien Konfliktbearbeitung und Friedensarbeit mit regionalem Schwerpunkt Nord-und Südkaukasus anzubieten und durchzuführen. Trainings- und Arbeitsmaterialien, die im Verlauf der Kurse entwickelt wurden, sollen am Ende des dreijährigen Kurses in deutscher und russischer Sprache bereitliegen.

Weitere Informationen zu dem Projekt und anderen Aktivitäten von OWEN e. V. erhalten Sie unter www.owen-frauennetzwerk.de oder telefonisch über 030-2808541/2832251

Dr. Marina Grasse engagierte sich in der Friedensbewegung der DDR. Sie war Gleichstellungsbeauftragte der ersten und letzten frei gewählten DDR-Regierung. Sie ist Mitgründerin, Mitarbeiterin und Vorstandsmitglied von OWEN und dort zu erreichen unter der Anschrift Anklamer Straße 38, 10115 Berlin.

E-Mail: mail@owen-berlin.de

Die Abbildungen in diesem Beitrag entstanden während der Projektarbeit und wurden von OWEN zur Verfügung gestellt.

Kommunalpolitisches Planspiel „Politik in Entensausen“

Marina Spillner

Kurzcharakterisierung des Planspiels, Ziele und Erfahrungen

Wie funktioniert Politik in einer Stadt wirklich? Wer nimmt wie Einfluss auf Entscheidungen? Wie unmittelbar wird der/die Einzelne von politischen Verfügungen betroffen?

Interessierte können sich diese Fragen mehr oder minder anschaulich theoretisch beantworten lassen. Spannender und nachhaltiger wird der Lernprozess jedoch, wenn die Funktionsweise kommunaler Politik direkt erfahren wird. Möglich wird dies im Planspiel. Im Planspiel wird ein in der Realität agierendes Gremium, z. B. der Stadtrat, möglichst realitätsgetreu nachgespielt. Die Spielerinnen und Spieler schlüpfen in die Rolle von Ratsmitgliedern der unterschiedlichen Fraktionen. Daneben agieren Verwaltungsangestellte, Bürgermeister und Pressevertreter. Im Spiel werden so komplexe Zusammenhänge verständlich, denn man findet „in Spielen die gleichen Motive und die gleichen sozialen Gefüge wie außerhalb, jedoch ohne die üblichen Lasten und Ärgernisse und ohne die üblichen Risiken und Verwicklungen.“[1] Der Reiz des Planspiels liegt also im realitätsnahen Handeln und Erleben – ohne Verantwortung und ohne Konsequenzen. Daneben werden grundlegende kommunikative und soziale Fähigkeiten trainiert. „Das Spiel verlangt, dass man sein ganzes Selbst hineinlegt. Mit ganzem Herzen dabei ist. Das erzeugt das Gefühl der Lebendigkeit.“[2]

Das Spiel soll Interessierten Lust auf Politik machen, sie einfach mal ins politische Geschäft hineinschnuppern lassen, Wissbegierde und Ehrgeiz wecken, Spaß mit größtmöglichem Erkenntnisgewinn verbinden! Spielerisch werden Abläufe kommunalen Handelns erkannt und deren Spielregeln durchschaut, aktuelle politische Problemstellungen erfahren und die Entwicklung von Lösungsstrategien geübt. Daneben werden verschiedene Machtpositionen und ihre Einflussmöglichkeiten in der Kommune aufgezeigt.

Das Spiel entstand 2003 in Vorbereitung auf die Kommunalwahlen in NRW 2004 und diente Kandidatinnen und Kandidaten für ein politisches Mandat als Rats-, Kreistags- oder Bezirkvertretungsmitglied als Grundlagenschulung. Daneben half es Personen, die noch unsicher waren, ob sie eine „kommunalpolitische Laufbahn“ in Erwägung ziehen sollten, bei der Entscheidungsfindung.

Praktisches Vorgehen

Entensausen ist das fiktive Musterhausen des Ruhrgebietes und kann von 25 – 50 Personen zwei Tage lang gespielt werden. Die Spielerinnen sollen um eine wichtige Entscheidung für die Stadt ringen. Das Thema lautet: „Was tun mit der Industriebrache Goldtalerstraße in Entensausen?“ Die Spieler werden per Los in verschiedene Fraktionen eingeteilt. Die Rollen der Bürgermeister/-in, Verwaltungsangestellten, Pressevertreter und Investoren werden nach Interesse und Fähigkeiten besetzt.

Anschließend wird allen Gruppen die Aufgabe gestellt, sich in ihre Rolle einzufinden, die Machtverhältnisse zur Kenntnis zu nehmen, vorgebende Angebote unterschiedlicher Investoren zu prüfen, sich

Sie vertreten Entensausen

1 In: *Jürgen Fritz*: Theorie und Pädagogik des Spiels. Juventa Verlag, Weinheim 1991

2 ebd.

TAGESZEITUNG
Entensausener Rundschau

Hunderte Arbeitsplätze für Entensausen

OB macht Entensausen zum attraktiven Gewerbestandort
Nun ist es amtlich: Oberbürgermeisterin Prof. Dr. Kämper hat sich für die Ansiedlung des Unternehmens „Media Max" in Entensausen entschieden. Damit sichert die Stadtspitze 400 Arbeitsplätze, die eine langfristige Perspektive für die Stadt bieten. Die Entscheidung für Media Max und gegen das Wohnprojekt Happy Family wurde innerhalb der Stadtverwaltung intensiv geprüft.

© Bildungswerk Stenden

Von TN während des Planspiels entwickelte Pressenotiz

auf ein Ziel zu einigen und eine darauf zielende Strategie zu erarbeiten. Im nächsten Schritt geht es um die Kontaktaufnahme und um den Austausch mit den anderen Gruppen, um Meinungsbildung, Einflussnahme und Koalitionsbildung, um Zielerreichung. Zu ihrer Unterstützung erhalten die Spieler/-innen ein Infopaket und Arbeitskarten mit detaillierten Aufgabenbeschreibungen. Ereigniskarten sorgen für Überraschungen und neue Impulse. Das Spiel gipfelt am nächsten Tag in einer Ratssitzung, in der die unterschiedlichen Positionen ausgetauscht werden, das Für und Wider abgeklopft und letztlich per Mehrheitsbeschluss entschieden wird, was mit der Industriebrache künftig geschieht. Flankiert wird der gesamte Prozess durch die von den Pressegruppen erstellten Tageszeitungen, durch Pressekonferenzen, Hintergrundgespräche, Werbeoffensiven der Investoren usw. Hier variiert das Spiel, da jede Spielgruppe den Freiraum zur kreativen Ausgestaltung hat und individuelle Akzente setzt.

Nach der Entscheidung gilt es, eine intensive Auswertung sowohl in Bezug auf das individuelle Erleben und das Miteinander als auch im Hinblick auf den Abgleich mit der politischen Realität und den Transfer zu ermöglichen. Dies kann in Form von Blitzlichtrunden und Fragebögen geschehen.

Anwendungs- und Einsatzmöglichkeiten

Das Spiel eignet sich für politisch Interessierte, die ihr Wissen um praktische Kommunalpolitik erweitern möchten, die Spaß haben, im geschützten Spielraum Politik und ihr eigenes politisches Geschick auszuprobieren. Das Spiel eignet sich sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene. Internatsunterbringung erhöht die Dynamik und die Fortsetzung des Spiels in die Freizeit, ist jedoch nicht zwingend. Der Zeitaufwand ist recht hoch, mindestens 12 Unterrichtsstunden sind anzusetzen.

Probleme und Grenzen

Die TN sollten politisch informiert und interessiert, bestenfalls politisch engagiert und organisiert sein. Gänzlich Unbedarften kann in der kurzen Spielzeit nicht das politische ABC vermittelt werden.

Während der Sitzung des Rates

Das Spiel kann auf einzelne TN desillusionierend wirken, da es auch die Schattenseiten des realen politischen Handelns, wie Korruption, Wortbruch, Fraktionszwang und Informationsdefizite, zur Geltung bringen kann.

Die Mehrzahl der Mitspielenden erlebte das Spiel jedoch als Motivationskick und als Kompetenztrainig für das eigene politische Handeln.

Literaturauswahl

Jürgen Fritz: Theorie und Pädagogik des Spiels. Juventa Verlag, Weinheim 1991

Heinz Klippert: Planspiele, Beltz Verlag, Weinheim 2000

Das Planspiel kann beim *Bildungswerk-Stenden* als Broschüre erworben werden. Sie enthält die komplette Anleitung, Muster- und Kopiervorlagen. (Marina Spillner: „Planspiel: Politik in Entensausen“, hrsg. vom Bildungswerk Stenden, Stenden 2004)

Marina Spillner ist Dipl. Sozialwissenschaftlerin und arbeitet beim Bildungswerk Stenden als hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterin mit den Schwerpunkten Parteien und Gesellschaft, Kommunalpolitik, Eventmanagement, Rhetorik und Kommunikation, Spiel und Erlebnispädagogik und Outdoortraining.

Adresse: Bildungswerk Stenden, St.-Huberter-Straße 11, 47647 Kerken-Stenden.

E-Mail: marina.spillner@bildungswerk-stenden.de

Meldungen

OECD-Bericht Bildung

Die OECD hat ihren jährlichen Bericht „Bildung auf einen Blick“ in diesem September präsentiert. Er enthält neueste Zahlen zu den Entwicklungen und Tendenzen von Bildungssystemen in aller Welt. Auf der Homepage des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* werden wesentliche Aussagen des aktuellen Berichts wiedergegeben (der Bericht selbst ist im W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, erschienen und dort oder über den Buchhandel erhältlich). In einer gemeinsamen Präsentation von Kultusministerkonferenz und BMBF wird erklärt, dass der OECD-Bericht einen wichtigen Bezugspunkt für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland darstelle, weil der internationale Vergleich bei der Identifizierung von Stärken und Schwächen der nationalen Bildungssysteme helfe und somit auch eine wichtige Orientierungshilfe bei der Entwicklung von Reformstrategien sei.

Die meisten untersuchten Bildungssysteme stehen vor der Herausforderung, die der demographische Wandel bedeutet. So ist absehbar, dass sich in 23 der 30 OECD-Länder sowie im Partnerland Chile die Zahl der Schüler/-innen im schulpflichtigen Alter in den nächsten zehn Jahren weiter reduzieren wird. Für Deutschland ist mit einer Verringerung um 14 Prozent zu rechnen, wobei zunächst durchgreifende Auswirkungen auf die Organisation des deutschen Bildungssystems bei Klassengrößen, Lehrpersonal und Schulen erwartet werden. Aber auch in der beruflichen Ausbildung werden schon in wenigen Jahren deutlich weniger Bewerber/-innen für Lehrstellen bereitstehen.

Die Anforderungen der modernen Lebens- und Arbeitswelt machen sich beim Bildungsstand der Bevölkerung bemerkbar. Im Mittel aller OECD-Staaten haben 67 Prozent der erwachsenen Bevölkerung mindestens einen Abschluss des Sekundarbereiches II, also entweder Abitur oder eine abgeschlossene berufliche Ausbildung. In Deutschland liegt dieser Anteil mit 84 Prozent über dem Durchschnitt der OECD-Staaten, was auf die Tradition der dualen Berufsausbildung zurückgeführt wird. Noch höhere Anteile verzeichnen nur die Tschechische Republik, Norwegen, die Slowakische Republik, die Schweiz und die Vereinigten Staaten.

Gestiegen ist international der Anteil junger Menschen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. In Deutschland liegt der Anteil der 25- bis 65-Jährigen, die einen Abschluss an Fachhochschulen und Universitäten haben, mit 15 Prozent zwar um einen Prozentpunkt über dem Vorjahr, jedoch deutlich unter dem OECD-Mittel von 19 Prozent und leicht unter dem EU-Mittel von 17 Prozent. Aufgrund der positiven Entwicklung bei den Studienanfängern in Deutschland um die Jahrtausendwende werde jedoch die Zahl der Hochschulabsolventen in den nächsten Jahren steigen und sich in einer weiter wachsenden Absolventenquote niederschlagen.

Der Anteil von Frauen an den Abschlüssen im Tertiärbereich steigt in Deutschland weiter an. Dennoch sind Frauen mit Hochschulabschluss in Deutschland noch unterrepräsentiert, während sie im OECD-Durchschnitt mit 24 Prozent die Männer (21 Prozent) übertreffen. Auch hier wird langfristig Parität erwartet.

Da der Anteil der Älteren stetig steigt, gewinnt auch die berufsbezogene Fort- und Weiterbildung an Bedeutung. Deutschland liegt nach „Bildung auf einen Blick 2006“ bei den während eines Berufslebens in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verbrachten Stunden mit 398 Stunden im gehobenen Mittelfeld der OECD-Staaten. Gleichzeitig ist aber die Teilnahmequote mit 12 Prozent geringer als im OECD-Durchschnitt (18 Prozent). Das BMBF sieht hier noch Aktivierungspotenziale.

Bei den Ausgaben für Bildung zeigt sich, dass sie je Schüler/Studierenden aller OECD-Länder vom Primar- zum Tertiärbereich stark ansteigen. Deutschland liegt mit den Ausgaben je Schüler im Primarbereich unter dem internationalen Durchschnitt von 5.450 US-Dollar, die im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf 20 Prozent ausmachen (Deutschland nur 17 Prozent). Unterdurchschnittliche Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, verbunden mit überdurchschnittlichen Lehrergehältern, werden in Deutschland durch hohe Schüler-/Lehrer-Quoten und wesentlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Schuljahren sowie vergleichsweise geringere Ausgaben für Sachaufwendungen kompensiert.

Im Sekundarbereich II liegen die deutschen Gesamtausgaben über dem OECD-Mittel, was jedoch darauf zurückgeführt wird, dass erhebliche private Mittel über das duale System der beruflichen Bildung und die Berufsfachschulen einfließen. Werden lediglich die Aufwendungen für die allgemein bildenden Schulen im Sekundarbereich II betrachtet, unterschreiten diese ebenfalls das OECD-Mittel. Im Tertiärbereich liegen die Ausgaben je Studie-

renden geringfügig über dem OECD-Mittel, der Vergleich der Aufwendungen ohne Forschungsanteil zeigt jedoch, dass hier Deutschland wieder deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegt.

Kompensiert wird dies, wenn die in Deutschland überdurchschnittlich langen Schul- und Studienzeiten in die Betrachtung einbezogen werden. Die Studienzeit in Deutschland mit 6,6 Jahren wird von keinem anderen Staat übertroffen (OECD-Mittel: 4,4 Jahre). Daraus ergeben sich deutlich überdurchschnittliche Gesamtkosten für ein Studium, und auch die gesamten Ausgaben über die Dauer der Schulzeit liegen mit 83.055 US-Dollar über dem OECD-Mittel von 77.204 US-Dollar.

Die OECD-Studie sieht für Deutschland als Herausforderung, die immer noch beträchtliche Gruppe von Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss zu verringern und ihr Qualifikationsniveau anzuheben. Im Bereich der Weiterbildung komme es darauf an, Rahmenkonzepte für Qualifikationen und Abschlüsse konsequent weiter zu entwickeln und größere Anstrengungen sowohl bei der nicht-formalen beruflichen Weiterbildung als auch bei anderen Formen lebensbegleitenden Lernens zu unternehmen. In den Hochschulen könne ein qualitativ besseres Bildungsangebot, verknüpft mit einer Verkürzung der Studienzeiten, zu besseren Ergebnissen führen, ohne dass notwendigerweise die Gesamtkosten dadurch steigen müssten. Im Primarbereich komme es darauf an, den seit 1995 weiter gestiegenen hohen Anteil privater Finanzierung von Ausgaben zu reduzieren und das frühkindliche Angebot im Vorschulbereich wegen der Bedeutung für den späteren Bildungserfolg weitgehend über öffentliche Mittel zu finanzieren. Im Tertiärbereich, der durch Studiengebühren und andere private Aufwendungen mit 12,9 Prozent erheblich weniger als im OECD-Mittel (23,6 Prozent) finanziert wird, sei die Entwicklung von Finanzierungs- und Unterstützungssystemen notwendig. Mit diesen könnten zusätzliche öffentliche und private Mittel mobilisiert werden. Dabei sei jedoch darauf zu achten, dass die Einführung von Studiengebühren keine zusätzlichen Hürden für die ohnehin schon geringe Beteiligung bildungsferner Schichten schaffe.

Nach Ansicht des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Andreas Storm*, müssen die Begabungspotenziale in Deutschland noch stärker genutzt werden. Der internationale Vergleich bestätige aber den von der Bundesregierung verfolgten Kurs. Mit der Begabtenförderung und der Hilfe für die Menschen mit schlechteren Startchancen werde Deutschland durch gemeinsame Anstrengung von Bund und Ländern in wenigen Jahren zu führenden Staaten der OECD aufschließen.

AB-06-82

Neuordnung der Bildungsplanung

Die *Kultusministerkonferenz* hat empfohlen, die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* aufzulösen. Die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern, die 1970 begonnen wurde, soll zum Jahreswechsel infolge der Föderalismusreform beendet werden. Für die Schulen sind künftig allein die Länder zuständig. Bund und Länder werden ab nächstem Jahr nur noch zusammenarbeiten, wenn es um die Leistungsfähigkeit der deutschen Bildung im internationalen Vergleich, um die Bildungsberichterstattung und um Empfehlungen geht, die aus den Ergebnissen künftiger Bildungsstudien zu ziehen sind. Die Zusammenarbeit von Bund und Ländern in der Bildung soll sich darüber hinaus auf die Setzung von Bildungsstandards oder die Auswertung von Vergleichsarbeiten in den 16 deutschen Ländern konzentrieren. Außerdem sollen die Grundlagen für die künftigen, in zweijährigem Rhythmus erscheinenden Bildungsberichte von Bund und Ländern gemeinsam beschlossen werden.

Bund und Länder werden eine Steuerungsgruppe bilden, die aus acht stimmberechtigten Staatssekretären oder Abteilungsleitern von Bundes- und Länderministerien besteht und mindestens zweimal im Jahr zusammentreten wird. Außerdem soll ein Beirat eingerichtet werden, dem bis zu acht Wissenschaftler/-innen aus dem In- und Ausland angehören sollen. Die Mitglieder des Beirats dürfen weder einer Regierung oder einem Landtag noch einem Wirtschaftsverband der Arbeitgeber oder Gewerkschaften angehören. Der Beirat gibt der Steuerungsgruppe Empfehlungen aus wissenschaftlicher Perspektive.

AB-06-83

Bundespräsident Köhler zur Bildung

Bundespräsident *Dr. Horst Köhler* hielt am 21. September in der Aula der *Kepler-Oberschule* im Berliner Bezirk Neukölln eine Rede, in der er „Bildung für alle" forderte. Er beklagte die große Zahl von Mädchen und Jungen, die im vergangenen Jahr in Deutschland keinen Schulabschluss erreichten, und den Mangel an Ausbildungsplätzen, der in diesem Herbst mit ca. 30.000 veranschlagt werde. Im Vergleich zu anderen Ländern sei die Zahl junger Menschen, die die Hochschulreife erwerben und ein Studium abschließen, zu gering. Es sei beschämend, dass ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie im Vergleich zu dem Kind eines Akademikerpaares viel weniger Chancen habe, aufs Gymnasium zu kommen. Bildungschancen seien Lebenschancen und dürften nicht von der Herkunft abhängen. Deshalb werde er immer auf der Seite derer sein, die leidenschaftlich für eine Gesellschaft eintreten, die offen und durchlässig sei und dem Ziel „Bildung für alle" gerecht werde.

Köhler würdigte die Bemühungen engagierter Pädagogen und Pädagoginnen, forderte jedoch auch, im Interesse aller sich nicht mit dem derzeitigen Stand zufrieden zu geben, sondern sich ehrgeiziger der Herausforderung zu stellen, das Bildungswesen in Deutschland zu modernisieren und ein Klima der Bildungsfreude zu schaffen. Gute Bildung stelle den ganzen Menschen in den Mittelpunkt. Sie gehe nicht in erster Linie von gesellschaftlichen Bedürfnissen oder den Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes aus. Zuallererst helfe gute Bildung, das zu entwickeln, was in jedem Einzelnen angelegt sei.

Der Bundespräsident verwies auf die Notwendigkeit, Wissen und Wertebewusstsein durch Bildung zusammenzubringen und den Menschen zu befähigen, verantwortungsbewusst zu handeln. Dies sei vielleicht das höchste Ziel von Bildung. Gute Bildung sei nicht nur eine besonders wirksame Form der sozialen Absicherung, sondern auch Demokratie sei auf Bildung angewiesen. Die freiheitliche Gesellschaft lebe davon, dass mündige Bürgerinnen und Bürger Verantwortung für sich und für das Gemeinwohl übernehmen würden. Wer Populisten, Extremisten und religiösen Fanatikern widerstehen solle, brauche dafür Bildung.

In den Familien, im Kindergarten, in der Schule, der Lehrwerkstatt und der Universität entscheide sich, in welcher Gesellschaft wir künftig zusammenleben.

Köhler bezeichnete die durch Bildung vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse als wichtigste Ressource. Der globale Wettbewerb sei längst ein Wettbewerb der Bildungssysteme. Deshalb sei es nicht gleichgültig, ob junge Menschen in ihrer Heimat gute Lern- und Arbeitsbedingungen finden oder diese lieber im Ausland suchen. Im Hinblick auf die rasante Entwicklung in Wissenschaft und Technik sei es notwendig, das Lernen selbst zu lernen und Lernen mehr denn je als Lebensaufgabe zu begreifen.

Der Bundespräsident ging in seiner Rede auch auf die Situation der in Deutschland lebenden Menschen mit ausländischen Wurzeln ein. Es sei nicht hinzunehmen, dass fast jeder fünfte ausländische Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlasse und vier von zehn jungen Menschen aus Einwandererfamilien keine abgeschlossene Berufsausbildung haben. Die Gesellschaft müsse den Zuwanderern gute Bildungschancen bieten und die Zuwanderer müssten sich im Klaren darüber sein, was auf ihrer Seite den Bildungserfolg fördere. Von den Deutschkenntnissen und der Lesekompetenz der Kinder hänge entscheidend ab, wie gut sie in der Schule insgesamt mitkommen. Deshalb sei von den Eltern zu fordern, mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen und es auch selbst zu lernen. An dieser gemeinsamen Anstrengung führe kein Weg vorbei, wenn es um die gemeinsame Gestaltung der Zukunft gehe.

Zu den Forderungen, die Köhler zur Verbesserung der Bildung in Deutschland stellte, zählt die Anerkennung der Lehrenden und Lernenden. Er forderte aber auch Anstrengung, die bei diesem Thema zunehmend vernachlässigt worden sei. Diese Anstrengung sei nicht nur von den Lernenden zu fordern, sondern auch von dem Bildungswesen selbst. PISA habe Anhaltspunkte dafür gegeben, dass das Bildungssystem in Deutschland sich nicht auf der Höhe der Zeit befinde. Die Verantwortlichen in den Ländern und im Bund seien gefordert, die Defizite abzubauen.

Die frühen Jahre der Kindheit gelte es als „Lernzeit" zu entdecken. Gute Bildungsangebote schon in der frühen Kindheit und ein enges Zusammenwirken von Kindertagesstätten und Schulen seien notwendig. Von einer frühen Förderung profitierten gerade benachteiligte Kinder. Ein verpflichtendes und möglichst kostenfreies letztes Kindergartenjahr und verpflichtende Sprachprüfungen vor dem Schuleintritt

sollten deshalb eingeführt werden.

Von der Schule erwartet der Bundespräsident, dass sie jungen Menschen eine solide Grundausstattung an Fähigkeiten und Kenntnissen mitgebe. Dabei komme es auf eine klare Vorstellung von dem an, was maßgebend und maßgeblich sei. Trotz der knappen Schulzeit dürften Fächer wie Musik, Kunst und Sport nicht zu kurz kommen, da sie Vernunft und Gefühl zusammenbringen, was wichtig für die Persönlichkeit und gut für Intuition und Kreativität sei. Auch der Religionsunterricht sei wichtig, da er jungen Menschen Antworten auf ihre Sinnfragen gebe. Köhler sprach sich in diesem Zusammenhang auch dafür aus, in den Schulen den Kindern muslimischen Glaubens von gut ausgebildeten Lehrern und in deutscher Sprache Islamunterricht anzubieten.

Köhler warb für einen anschaulichen Unterricht in den Schulen, der auch außerhalb der Klassenräume seine Orte finde. Notwendig sei eine richtige Balance zwischen Selbsterprobung und Anleitung. Auch wenn sich in den Hauptschulen viele Schwierigkeiten bündelten, werde dort viel erreicht. Es gebe zudem einen eigenen Bildungsauftrag für praktisches und berufsbezogenes Lernen. Für die Schulen seien nicht nur Lehrpläne, Stellen- und Budgetpläne wichtig, sondern sie müssten auch innerhalb dieser Pläne Freiheit für eigene Gestaltungsideen haben. Die Kraft der Schulen dürfe nicht durch ständig neue bildungspolitische Vorgaben ermüdet werden.

Das in den Schulen tätige Personal trage eine große Verantwortung. Lehrerinnen und Lehrer müssten oft unter schwierigen Voraussetzungen arbeiten. Köhler sprach sich dafür aus, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern den Praxisbezug stärker zu betonen. Lehrer sollten zudem von Spezialisten wie Logopäden, Schulpsychologen und Sozialarbeitern unterstützt werden. Das sei insbesondere dann notwendig, wenn Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit nichtbehinderten Altersgenossen unterrichtet werden sollten. Der Bundespräsident sprach sich ausdrücklich für einen solchen integrativen Unterricht aus. Er würdigte das bürgerschaftliche Engagement, das vor allem an Ganztagsschulen bei der Nachmittagsgestaltung ein Betätigungsfeld habe und zur Förderung der Kinder beitrage. Auch Kindern und Jugendlichen sollten Angebote für gemeinnütziges Engagement gemacht werden. Köhler begrüßte, dass die Programme für das Freiwillige Soziale und das Freiwillige Ökologische Jahr aufgestockt werden sollen und regte an, über die Einführung eines „Pflichtjahres“ für junge Leute nachzudenken.

Schließlich sprach der Bundespräsident auch über die finanziellen Bedingungen, unter denen Bildung realisiert werden muss. Er beklagte, dass nur jeder zehnte Euro, den die öffentliche Hand in Deutschland ausgebe, in das Bildungssystem fließe. Deutschland liege deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder bei den Ausgaben für allgemein bildende Schulen und der Abstand habe sich über die letzten Jahre vergrößert. Wenn man mehr Geld für frühkindliche Bildung und Erziehung ausgeben wolle, dürfe man es nicht durch Kürzung an anderer Stelle zu kompensieren versuchen. Notwendig seien angemessene Finanzmittel für alle Bereiche des Bildungswesens und auch mit Blick auf sinkende Schülerzahlen sollten die Ausgaben für Schule und Bildungswesen nicht gekürzt werden. Sinkende Schülerzahlen eröffneten vielmehr die Perspektive auf finanzielle Spielräume und neue Gestaltungsmöglichkeiten.

Wer an Bildung spare, spare an der falschen Stelle. Der Bundespräsident zitierte John F. Kennedy: „Es gibt nur eine Sache auf der Welt, die teurer ist als Bildung – keine Bildung.“

Die Vorsitzende der Kultusministerkonferenz der Länder, *Ute Erdsiek-Rave*, SPD, bezeichnete die Berliner Rede von Bundespräsident *Horst Köhler* im Inforadio des RBB als Stärkung der Bildungspolitiker gegenüber den zuständigen Finanzministern. Sie sei dem Bundespräsidenten sehr dankbar dafür, dass er ein deutliches Plädoyer dafür abgegeben habe, die durch den Rückgang der Schülerzahlen freiwerdenden Mittel im Bildungssystem zu belassen und zu dessen Verbesserung zu nutzen.

Der Vorsitzende der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Ulrich Thöne,* bescheinigte Köhler, die zentralen Schwächen des deutschen Bildungswesens benannt zu haben, indem er auf soziale Ausgrenzung und Probleme der Hauptschulen hingewiesen habe. Jetzt gelte es, die Ansätze des Bundespräsidenten mit Leben zu füllen und sie in ein Gesamtkonzept umzusetzen. In einem gesellschaftlichen Bildungsdialog müsse das gesamte Bildungswesen auf den Prüfstand gestellt werden. Im Hinblick auf die Weiterbildung erklärte *Thöne*, dass es zwar richtig sei, Lebenslanges Lernen anzumahnen, jedoch seien die Mittel im Weiterbildungsbereich in den vergangenen Jahren drastisch zurückgefahren worden. Eine ganze Branche stecke im Überlebenskampf, und der Weiterbildungsbereich sei weit entfernt davon, vierte Säule des deutschen Bildungssystems zu werden.

Der *Verband Bildung und Erziehung* bewertete die Rede als „wirklich bedeutsamen Impuls zur Aufwertung von Bildung". An höchster Stelle sei nun unmissverständlich gefordert worden, dass „Bildung für alle" oberstes Ziel einer demokratischen Gesellschaft sein müsse.

Vertreter der beiden Kirchen in Deutschland lobten das Bekenntnis des Bundespräsidenten zum Religionsunterricht, auch für muslimische Kinder.

Die Vize-Fraktionsvorsitzende der Grünen im Deutschen Bundestag, *Krista Sager*, bezeichnete Köhlers Rede dagegen als „enttäuschend". Es sei schon erstaunlich, wie wenig Bezug er auf die tatsächlich laufenden Bildungsdiskussionen genommen habe. Die Zukunft der Hauptschulen bleibe bei ihm im Dunkeln und auch in anderen Aussagen bleibe er defensiv und gehe über Allgemeinplätze nicht hinaus.

Der *Deutsche Bundesjugendring* stimmte dem Bundespräsidenten in seiner Aussage „gute Bildung stellt den ganzen Menschen in den Mittelpunkt" voll zu und verwies darauf, dass dieser Ansatz in der außerschulischen Bildung zu den Grundvoraussetzungen gehöre, um junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Der Bundespräsident werde auch unterstützt in seiner Forderung, mehr Geld in alle Bildungsbereiche zu investieren und nicht nur die Mittel innerhalb des Bildungshaushaltes hin und her zu schieben. Allerdings könne der Deutsche Bundesjugendring die Überlegungen des Bundespräsidenten hinsichtlich eines „Pflichtjahres" nicht teilen. Stattdessen sollte das Potenzial von Jugendlichen, sich in einem „Freiwilligenjahr" zu engagieren, durch den Ausbau der Freiwilligendienste stärker ausgeschöpft werden.

AB-06-84

Ausgabenplanung für Bildung und Jugend im Bundeshaushalt 2007

In der ersten Septemberwoche begannen die Debatten über den Entwurf des Bundeshaushalts für das Jahr 2007. Die Ausgaben sollen sich nach dem Entwurf auf insgesamt 267,6 Milliarden Euro (2006: 261,7 Milliarden Euro) summieren, wobei den größten Einzeletat mit knapp 122,17 Milliarden Euro wie immer das *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* hat. Die Bundesregierung rechnet nach ihrem Entwurf mit Steuereinnahmen von knapp 214,94 Milliarden Euro. Dazu werden noch weitere Einnahmen in der Größenordnung von 31,07 Milliarden Euro kalkuliert.

Das *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* soll im Jahr 2007 über 5,25 Milliarden Euro verfügen können und hat damit rund 726 Millionen Euro mehr zur Verfügung als im vergangenen Jahr. Der Aufwuchs ist fast ausschließlich auf die erstmalige Etatisierung des neuen Elterngeldes im Haushalt zurückzuführen. Erziehungsgeld und Elterngeld wurden im Entwurf um 726 Millionen Euro auf insgesamt 3,54 Milliarden Euro aufgestockt. Erhöht wurden um 1,35 Millionen Euro auf 16,68 Millionen Euro die Mittel zur Schaffung gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen für die Gleichheit von Frauen in allen Lebensbereichen. Insgesamt liegen die geplanten Gesamtausgaben für die gesetzlichen Leistungen für die Familie bei 4,17 Milliarden Euro gegenüber 3,46 Milliarden Euro im laufenden Jahr.

Der Bereich „allgemeine Bewilligungen" soll auf 370,52 Millionen Euro gegenüber 358,68 Millionen Euro in diesem Jahr steigen. Davon sind rund 217,3 Millionen (2006: 213,56 Millionen Euro) für Maßnahmen der Jugendpolitik vorgesehen. Dazu gehören Mittel für die Integration junger Zuwanderer und Zuwanderinnen, die zwar im Ansatz für 2007 unverändert bei 60,21 Millionen Euro liegen, jedoch sollen die Ausgaben für Demokratie und Toleranz auf 19 Millionen Euro im Vergleich zu 10 Millionen Euro im Jahr 2006 steigen.

Der Haushalt des *Bundesministeriums des Inneren* ist vor allem von Ausgaben für die innere Sicherheit geprägt. Insgesamt sind Ausgaben von 4,44 Milliarden Euro vorgesehen, das sind 86,26 Millionen Euro mehr als im laufenden Jahr. Im Haushalt des Bundesministeriums des Innern sind auch die Ansätze für nachgeordnete Behörden ausgewiesen, zu denen unter anderen die *Bundeszentrale für politische Bildung* gehört. Ihr Ansatz liegt im Jahr 2007 unverändert bei 36,26 Millionen Euro.

Mehr Geld im nächsten Jahr soll es für das *Bildungsministerium* geben, das in diesem Jahr sparen musste. Der Haushaltsentwurf sieht 8,52 Milliarden Euro vor und damit 6,1 Prozent mehr als im

laufenden Jahr. Das Ministerium teilte in einer Pressemitteilung mit, dass es gezielt in zukunftsträchtige Technologien investieren wolle. Allein die Projektförderung werde 2007 um 14,4 Prozent auf 2,62 Milliarden Euro steigen. Für die gezielte Weiterentwicklung der beruflichen Bildung sollen 23 Prozent mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden. Im Zusammenhang damit betonte die Bundesbildungsministerin, *Dr. Annette Schavan,* dass die Bundesregierung dazu stehe, allen ausbildungswilligen und -fähigen Jugendlichen die Chance für eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen. Das BMBF-Programm „Jobstarter" zur Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze und zur Strukturverbesserung beruflicher Bildung in Problemregionen wurde um 25 Millionen Euro aufgestockt, um kleine und mittlere Unternehmen, Existenzgründer und Kammern noch stärker für die berufliche Ausbildung zu gewinnen. Bund und Länder werden zudem mit dem Hochschulpakt 2020 gemeinsame Anstrengungen unternehmen, die die Hochschulen in die Lage versetzen sollen, mehr Studierende besser auszubilden. Vor allem für die Stärkung der Hochschulforschung plant das BMBF bis 2010 mehr als eine Milliarde Euro ein.

Auch die Kultur- und Geisteswissenschaften sollen wieder mehr Geld bekommen. Das BMBF will die Förderung der Geisteswissenschaften 2007 um fast 50 Prozent auf 22 Millionen Euro steigern, so dass zusammen mit dem Akademienprogramm dann 44,3 Millionen Euro für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften zur Verfügung stehen.

In der Debatte über den Haushalt des *Bundesministeriums des Inneren* ging es in weiten Teilen um die Fragen, die im Zusammenhang mit der Sicherheitspolitik und deren Maßnahmen stehen. Bundesinnenminister *Dr. Wolfgang Schäuble* verwies auf die Mittel, die in seinem Haushalt für Integrationskurse ausgegeben werden. Neben der Gewährleistung der inneren Sicherheit sei die Arbeit für ein weiter verbessertes Zusammenleben aller Menschen in diesem Lande eine der wichtigsten Aufgaben der Innenpolitik. Man müsse in Deutschland versuchen, ein Verhältnis zwischen Staat und muslimischen Gläubigen zu entwickeln. Das sei jedoch schon aufgrund der inneren Organisation der Muslime sehr schwierig. Mit der Islamkonferenz wolle er den Weg gehen, mit den Muslimen und allen anderen über ein künftig besseres Zusammenleben zu sprechen. An Ausstattung und Dauer der Integrationskurse sei nichts geändert worden, da nach bisherigen Erfahrungen die veranschlagten Mittel ausreichen würden. Zurzeit würden die Kurse evaluiert, und vom Ergebnis der Evaluation sowie der Inanspruchnahme der Kurse werde abhängen, ob die Mittel erhöht werden sollten.

Silke Stokar von Neuforn (Bündnis 90/Die Grünen) und *Petra Pau* (Die Linke) warnten davor, die Mittel für den Kampf gegen den Rechtsextremismus zu verringern. Es bestehe die Gefahr, dass die Große Koalition die Mittel auslaufen lasse und es flächendeckend zu einem Kahlschlag bei den von der vorherigen Koalition initiierten Projekten komme. Petra Pau forderte eine konstruktive und ressortübergreifende Debatte zu Strategien und nachhaltigem Widerstand gegen den Rechtsextremismus und Rassismus im Plenum des Bundestages und appellierte an die Regierung, nicht die Mittel für die Initiativen vor Ort zu kürzen. Gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus helfe letztlich nur eine couragierte Zivilgesellschaft, die ihre Demokratie, ihre Bürgerrechte und damit ihr Grundgesetz verteidige.

Der SPD-Abgeordnete *Sebastian Edathy* äußerte seine Genugtuung darüber, dass der 2006 erhöhte Ansatz für die *Bundeszentrale für politische Bildung* auch zur Grundlage für das Jahr 2007 gemacht worden sei. Demokratie lebe davon, vermittelt zu werden. Die entscheidende Voraussetzung für innere Sicherheit in Deutschland sei eine stabile Demokratie, und das müsse sich auch im Haushalt des Innenministeriums widerspiegeln.

In der Diskussion über den Haushalt des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* betonte Ministerin *Dr. Ursula von der Leyen* die Notwendigkeit einer nachhaltigen Familienpolitik. Ihr Haus habe dazu vier wichtige Weichenstellungen vorgenommen: das Elterngeld, die Mehrgenerationenhäuser, das Aktionsprogramm „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder" und das Programm „Jugend für Vielfalt und Demokratie". Gerade vor dem Hintergrund des demographischen Wandels müsse Familie weitergedacht werden. In der Politik für Kinder und Jugendliche sollte mit den Frühen Hilfen für Eltern und Kinder sichergestellt werden, dass Kinder gefördert werden, die am Lebensanfang besonderen sozialen und gesundheitlichen Risiken ausgesetzt sind. Auch das Programm „Jugend für Vielfalt und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" sei eine Art Frühwarnsystem. Es solle nach dem Auslaufen der Programme „Civitas" und „Entimon" dauerhaft mit 19 Millionen Euro festgeschrieben werden. Nach den Erfahrungen aus den alten Programmen setze man

insbesondere auf die Entwicklung integrierter lokaler Strategien und die Zusammenarbeit mit Partnern vor Ort.

Nach der ersten Lesung und den darauf folgenden Beratungen in den Ausschüssen des Deutschen Bundestages soll der Haushalt in der Woche vom 21. bis 24. November verabschiedet werden.

AB-06-85

Weiterbildung unter Druck

In Nordrhein-Westfalen haben die Volkshochschulen mit einer Kampagne „Bildung stöhrt nur" auf die angekündigten Kürzungen für die Weiterbildung reagiert. Rund 18 Millionen Euro will der nordrhein-westfälische Finanzminister *Helmut Linssen* im Landeshaushalt 2007 zusätzlich im Bereich der Weiterbildung einsparen. Dabei handelt es sich um eine Kürzung um weitere 20 Prozent, nachdem seit 2003 von den Weiterbildungsträgern in NRW bereits Kürzungen von 38 Prozent verkraftet werden mussten. Der Direktor des *Landesverbandes der Volkshochschulen* in NRW, *Reiner Hammelrath,* warf der Landesregierung vor, ihr Wahlversprechen gebrochen zu haben, das verhieß, die Kürzung der Weiterbildungsmittel aus dem Jahr 2005 wieder rückgängig zu machen. Nun könnten viele Kurse nicht mehr finanziert werden, es drohe die Schließung kleinerer Einrichtungen.

Die Kampagne „Bildung stöhrt nur" soll die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die geplanten Kürzungen informieren und sie dazu anregen, Protest gegen die Kürzungen durch eine Postkarte oder eine E-Mail an den Ministerpräsidenten zu unterstützen.

NRW-Weiterbildung: Demontage in großen oder kleinen Raten

Der schrittweise „Rückbau" des in den 70er und 80er Jahren oft als vorbildlich angesehenen Weiterbildungssystems in Nordrhein-Westfalen wird weitergehen – das kann ungeachtet des exakten Ausgangs der Haushaltsberatungen für 2007 prognostiziert werden. Nach dem Ende der Umstellungsperiode auf die Vorgaben des erneuerten Weiterbildungsgesetzes (WbG) hat die Landesregierung NRW für das kommende Jahr eine zusätzliche Kürzung von 18 % der im Jahr 2000 gezahlten Landesförderung für alle Einrichtungen angekündigt. Diesem Schritt sind – vor dem Regierungswechsel – eine 15%ige Kürzung und – nach der Ablösung der rot-grünen Landesregierung – eine 5 %ige Reduzierung dieser gesetzlich garantierten Zuschüsse vorangegangen. Absurderweise würde ein solcher Schritt in Sachen WbG eine der größten „Sparpositionen" darstellen – nach den Kohlebergbau-Subventionen nimmt die Weiterbildung mit vorgeschlagenen 18,2 Millionen Euro „Konsolidierungsbeitrag" im nächsten Jahr die zweitgrößte Position auf der Sparliste des Finanzministers ein. Das Versprechen, „verlässliche Rahmenbedingungen" für die Bildungseinrichtungen zu schaffen, wird so zum wiederholten Male beiseite gewischt – vor der Wahl von 2005 versprach die CDU noch eine Rücknahme der bis dahin erfolgten Einschnitte.

Diese Entwicklung trifft sich mit anderen: Die meisten Kommunen des Ruhrgebiets arbeiten mit ungenehmigten „Not-Haushalten", was auch die Volkshochschulen stark zu spüren bekommen. Der Einsparungsdruck ist bei Kirchen und Verbänden als wichtigen Trägern von Bildungseinrichtungen ebenfalls enorm – von den ganz „freischwebenden" Bildungsinitiativen zu schweigen. Die Weiterbildung für „Besser-Verdienende", die da übrig zu bleiben droht, sieht sich mit gleichzeitig gesteigerten sozialpolitischen Ansprüchen der Politik konfrontiert: Auch mit weniger Geld soll das Weiterbildungssystem natürlich einen stärkeren Beitrag leisten, die Probleme des Arbeitsmarkts, des Übergangs Schule-Beruf, der politischen Anomie usw. zu lösen! Dabei ist klar, dass u. a. politische Bildung, Nachholen von Schulabschlüssen und niedrigschwellige Angebote zuerst auf der Strecke bleiben müssen, auch wenn die Programmatik von Trägern und Bildungswerken dagegen spricht.

An guten Nachrichten ist nur das Ausbleiben einer schlechten zu vermelden: Nach starken Streichungen im Jahreshaushalt 2006 (etwa 22 %) soll die Förderung der freien Träger politischer Bildung durch die Landeszentrale für politische Bildung diesmal verschont bleiben; allerdings werden die Bildungswerke der parteinahen Stiftungen, geht es

nach dem Regierungsentwurf, mit einem starken Einschnitt rechnen müssen.

Im Gegensatz zu früheren Eingriffen ist der politische Vorstoß gegen die Substanz des WbG für das nächste Jahr nicht ganz ohne „Geräusch“ über die Bühne gegangen, was gewisse Hoffnungen auf kleine Korrekturen nährt: Die Gewerkschaften und die Mehrzahl der Landesverbände der Weiterbildung haben eine Kampagne „Bildung stöhrt nur“ ins Leben gerufen, die Teilnehmende auf die Beschneidung ihrer Chancen hinweist und zu mobilisieren versucht (vgl. auch die Website „www.bildung-stoehrt-nur.de“). Eine weitere Begrenzung und die Verarmung des Bildungsangebots sind nun wirklich absehbar; der Stellenabbau unter den hauptberuflichen pädagogischen Teams (schon seit ca. fünf Jahren deutlich erkennbar) beschleunigt sich rasant, die Konditionen für die Heerscharen der „Nebenberuflichen“, die in Wahrheit zumeist hochqualifizierte Freiberufler sind, drohen sich erneut zu verschlechtern. Die Interessen der Teilnehmenden an einem qualifizierten Weiterbildungssystem in den Vordergrund zu rücken, scheint dieses Mal ansatzweise zu glücken - eine Postkarten- und E-Mail-Aktion scheint ihren Eindruck auf die Landtagsabgeordneten der Regierungskoalition nicht zu verfehlen.

Besondere Verbitterung haben in der gesamten Weiterbildungsszene begleitende Zynismen und Ablenkungsmanöver der Landesregierung hervorgerufen; so spricht ein Kommentar im Haushaltsgesetzentwurf davon, dass eine weitere Kürzung die bisherigen „Optimierungsprozesse“ beschleunigen werde und ja ansonsten auf dem neuen Niveau Planungssicherheit herrsche. Die Einbringungsrede des Finanzministers beharrte darauf, dass es in seinem Entwurf „fair und sozial gerecht“ zugehe. Auf erste protestierende Briefe hin riet der gleiche Minister den Einrichtungen, sich stärker auf die gängigen Angebote „gut nachgefragter Hobbykurse“ zu werfen und das fehlende Geld mit „Malen und Basteln, Buchbinden und Papierschöpfen, Gartenpflege, Floristik und Ikebana, Fotografie, Musikunterricht, Sport und Spiel, wie zum Beispiel Tennisstunden, aber auch Theaterbesuche, Kinovorstellungen und Bildungsreisen“ zu verdienen – eine in erstaunlichem Maße mit der öffentlichen Ahnungslosigkeit spielende Provokation, haben doch die seit 2000 energisch verschobenen Förderprioritäten die „freizeitbezogene“ Bildung längst aus der Landesförderung herauskatapultiert.

Ähnlich unredlich eine andere Strategie: Die Landesregierung verkündet, die angedrohte Kürzung zum großen Teil kompensieren zu wollen mit 12 Mio. EUR Projektmitteln aus dem Europäischen Sozialfonds, die der Weiterbildung zufließen sollen. Deren Verwendungsrichtlinien sind in Arbeit (noch 2006 soll das erste Geld fließen!) – doch klar ist, dass die Verwendung dieser Mittel stets einen Arbeitsmarktbezug aufweisen muss; kehrt so die vom früheren Qualifikations-Minister Schartau vertretene und 2005 abgewählte Engführung der Erwachsenenbildung, vordergründig energisch widerrufen von der CDU-Weiterbildungsministerin Sommer, durch die Hintertür wieder zurück? Jedenfalls können die Einrichtungen der politischen Bildung mit diesem „Pflaster“ äußerst wenig anfangen – von den Problemen der Befristung, der hektischen „Projektitis“ und eines geforderten 50%igen Eigenanteils an solchen Projekten einmal ganz zu schweigen.

Zwar ist über den Haushaltsentwurf der CDU-FDP-Koalition für 2007 das letzte Wort noch nicht gesprochen; auch die am 18. Oktober durchgeführte jährliche Weiterbildungskonferenz des Landtags brachte da keine weitere Klarheit. Die fraktionsinternen Entscheidungen werden für den November, die letzten Lesungen des Haushalts für Dezember erwartet. Dennoch scheint festzustehen: Revisionsversuche des Regierungsentwurfs stellen den weiteren Abbau nicht generell in Frage, kleinere Abmilderungen der „Grausamkeiten“ haben eine gewisse Chance. Wenn denn der Weiterbildungsetat von 120 Millionen EUR im Jahre 2000 auf 78 Millionen EUR zurückgeführt wird, ist ein Sterben von Bildungseinrichtungen abzusehen. Das wird wohl bewusst in Kauf genommen, weil ein einstmals vorbildliches System nicht mehr für finanzierbar gehalten wird. Eine Art „negatives Benchmarking“ führt im Gegenteil dazu, dass die große Zahl der noch existierenden Einrichtungen als Luxus angesehen wird und eine „Flurbereinigung“ geradezu als gewollt gelten kann.

Offen ist lediglich, wie schnell dieser Abbau verlaufen wird. Fragt sich, welchen Qualitätsanforderungen das, was übrig bleiben wird an Strukturen und Professionalität, genügen kann: Ein professionell strukturiertes „Weiterbildungssystem“ wird es nicht mehr geben, eine teilnehmer- und marktorientierte Landschaft kann es nicht sein, weil die Bildungspolitik trotz sinkender Förderung sich immer weitere Lenkungsinstrumente phantasievoll anmaßt, und ein breiter Pluralismus wie bisher wird auch nicht überleben können. Neue Mängelrügen, eine weitere Evaluation sind absehbar – ein Vorwand für die nächste Kürzungsrunde?

Norbert Reichling

Auch in Baden-Württemberg gab es Aufregung über die Weiterbildungspolitik der Landesregierung. Noch im Sommer hatte die Landtagsfraktion der SPD die Landesregierung dazu aufgefordert, die im Landeshaushalt 2007 eingestellten Personalkostenzuschüsse an die Weiterbildungsträger auszubezahlen und im Bereich der Weiterbildung, ihrer Träger und Einrichtungen die Ressourcen nicht weiter zu kürzen. Anlass dafür war eine von der Landesregierung verhängte Haushaltssperre, die nach Meinung der SPD die Planungssicherheit der Weiterbildungsträger aufheben werde, die zudem in Liquiditätsprobleme gerieten und ihre Arbeit nicht mehr verlässlich organisieren könnten. Die SPD wies darauf hin, dass sich die Fördermittel des Landes für die Weiterbildung seit 1996 halbiert hätten.

Das *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* teilte in seiner Antwort mit, dass es über die Auswirkungen der Kürzungen keine Auskunft geben könne. Die von der Landesregierung verfügte Ausgabensperre in Höhe von insgesamt 70 Millionen Euro habe den eigenen Geschäftsbereich mit 7,881 Millionen Euro belastet. Um diese Mittel einsparen zu können, hätten alle Ausgabenfelder einer kritischen Überprüfung unterzogen werden müssen. Das Ministerium sei deshalb gezwungen gewesen, die Weiterbildung gegenüber dem Haushaltsansatz 2006 um 1,1485 Millionen Euro zu kürzen. Die Mittelkürzung solle jedoch nicht als Zeichen geringer Wertschätzung der Erwachsenenbildung aufgefasst werden.

Auch die Fraktion *Grüne* im Landtag von Baden-Württemberg forderte die Landesregierung zu detaillierten Auskünften über die Auswirkungen ihrer Kürzungen auf die Weiterbildungsträger im Lande auf. Die Landesregierung habe ihre Haushaltssperre am Parlament vorbei beschlossen und die Einsparung nach der Rasenmähermethode vollzogen. Damit stelle sich die Landesregierung nicht als verlässlicher Finanzpartner der Weiterbildungsträger in Baden-Württemberg dar. Für die Einrichtungen vor Ort bedeuteten die harten Einschnitte im Haushalt, dass sie ihren Betrieb einschränken müssten. Insbesondere jenen Menschen werde der Zugang zur Weiterbildung verwehrt, die gering qualifiziert, arbeitslos oder von der Arbeitslosigkeit bedroht sind.

Die Fraktion Grüne wies darauf hin, dass der Anteil des Landes an der Finanzierung der Volkshochschulen und anderer Träger der Weiterbildung seit Jahren kontinuierlich sinke. Er betrage aktuell bei den Volkshochschulen nur noch 5,8 Prozent, während die Teilnehmer über 56 Prozent für die Unterrichtsstunden aufbrächten, der Rest von den Kommunen und Kreisen übernommen werde. Baden-Württemberg sei im bundesweiten Vergleich Schlusslicht. Mit den Einsparungen bei den Volkshochschulen und anderen Weiterbildungsträgern kürze das Land bei der Kernaufgabe Bildung. Die Landesregierung versicherte in ihrer Antwort, dass sie keine Überlegungen verfolge, die Förderung von Volkshochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen durch das Land zu beenden. Sie strebe jedoch an, in der laufenden Legislaturperiode alle Förderprogramme zu evaluieren, wovon auch die Weiterbildung berührt sein werde. Sie habe alles getan, um die Situation nach der Verzögerung der Auszahlung von Personalkostenzuschüssen durch die Haushaltssperre des Landes zu entspannen und die Regierungspräsidien gebeten, die Bewilligungen so rasch wie möglich auszusprechen und sofort 75 Prozent der Fördermittel für die ersten drei Quartale über die Dachverbände an die Einrichtungen weiterzugeben. Im Hinblick auf die Bemühungen der Landesregierung, bis zum Jahr 2011 die Nullverschuldung zu erreichen, sei eine nachhaltige Ausgabenbegrenzung unerlässlich. Die Kürzung der Mittel für die Weiterbildung sei für die Träger ein schmerzlicher Eingriff, jedoch ergebe sich keine Notwendigkeit für die Aufstellung eines Nachtragshaushalts.

AB-06-86

DIE-Forum zur Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung

Vom 9. bis 10. Oktober 2006 veranstaltete das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* in Bonn das *9. DIE-Forum Weiterbildung,* in diesem Jahr zum Thema „Die (unvollendete) Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung“.

Professor Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor des DIE, wies in seiner Begrüßungsrede darauf hin, dass es ein eigentliches Berufsbild für die in der Weiterbildung Tätigen nicht gebe und die Entwicklung zu einem solchen stagniere bzw. eher rückläufig sei. Der Begriff Professionalität

lege nahe, bestimmte Standards für das berufliche Handeln zugrunde zu legen. Professionalisierung sei somit der Weg zu einem professionellen Handeln, das definierten Qualitätsanforderungen entsprechen müsse.

Professor Dr. Wiltrud Gieseke von der *Humboldt-Universität* zu Berlin wies in ihrem einleitenden Referat darauf hin, dass Professionalität Grundlagenwissen voraussetze, das durch tägliches Handeln und damit einhergehende Erfahrung ausgewertet werde. Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Lebenslanges Lernen habe zur Aufsplittung und zur Erweiterung von Lernorten geführt, die Lernen in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen ermöglichten bzw. förderten. Bildungsinstitutionen, die primär dem Zweck von Lernen, Qualifikationserwerb, Kompetenzstärkung und Bildung dienten, seien letztlich der stabilste Garant, solche Professionalität zu entfalten. Gegenwärtig sei allerdings die „beigeordnete Bildung" der entwicklungsintensivste Bereich. Dabei beschreibe dieser Begriff eine Weiterbildung in Institutionen, die andere Zwecke haben und Bildungsangebote „mitführen", um diese Zwecke besser erfüllen zu können. Weiterbildung habe in einem solchen Kontext beispielsweise im Arbeitsprozess die Funktion zur inhaltlichen Aktivierung, oder sie diene der Mobilisierung für Integration oder als Marketinginstrument. Dabei bestehe die Gefahr der Instrumentalisierung von Bildung. Gieseke berichtete über die Ergebnisse einer Erhebung in der Region Berlin/Brandenburg, die der Ermittlung des Bedarfs an Fortbildung für das pädagogische Personal diente. Es gab mehr Hinweise auf Ähnlichkeiten in den Anforderungen als auf Differenzen. Allerdings habe sich auch gezeigt, dass der Bedarf an Fortbildung sinke, je weniger Fortbildungsangebote es gebe. Wo keine eigenen Berufsverbände existieren und noch keine trägerübergreifenden Strukturen geschaffen wurden, könnten sich nur schwer professioneller Austausch und Professionalisierungsinteresse entwickeln. Wiltrud Gieseke bezeichnete es als wesentliche Aufgabe der Disziplin, Standards für die Tätigkeit als Lehrende in der Weiterbildung zu formulieren. Wenn der Raum für Lernen und Bildung nicht definiert werde, laufe man Gefahr, dass ein ganzer Bereich zur Disposition gestellt werde.

Aktuelle Trends der Personalentwicklung in der Weiterbildung standen im Mittelpunkt des Vortrags von *Prof. Dr. Klaus Meisel*, ehemals geschäftsführender Direktor des DIE, heute Managementdirektor an der Münchener Volkshochschule. Meisel konstatierte Konsolidierungsdruck und Personalabbau, insbesondere beim pädagogischen Personal, und die Entstehung einer neuen Beschäftigtengruppe organisatorisch-pädagogischer Mitarbeiter. Auf dem Arbeitsmarkt setze sich eine Nivellierung nach unten fort, für die Honorierung von freiberuflich Tätigen fehlten noch häufig Qualitätskriterien. Es gebe ein großes Interesse an der Entwicklung der Profession, bezogen auf die Bereiche Theorie, Didaktik/Methodik, Management, Information/Beratung, Innovation/Medien. Für die Professionalisierung werde der Bedeutungszuwachs, den das Lebenslange Lernen in der öffentlichen Diskussion erreicht habe, bislang nicht genutzt. Im Mittelpunkt der weiterbildungspolitischen und praktischen Diskussion stehe vielmehr die Qualitätsentwicklung, die sich auf die Ebenen Pädagogik, Organisation und System beziehe. Diese Qualitätsdebatte begleite die Professionsentwicklung, wobei in der Vergangenheit die pädagogische Qualität im Vordergrund gestanden habe, inzwischen jedoch die Organisationsqualität als Ganzes in den Mittelpunkt gerückt sei. Meisel verwies auf Ansätze in der Schweiz und in Österreich, Berufsbilder für in der Erwachsenenbildung Tätige zu definieren und dazu entsprechende Qualifizierungen zu entwickeln. Er plädierte dafür, von diesen Ländern zu lernen und eigene Kompetenzprofile zu schärfen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Das Ziel sei nicht, einen „Standesdünkel" zu fördern oder Zugangswege zu versperren, sondern Qualitätsentwicklung durch systematische Personalentwicklung zu fördern.

Wolfgang Klenk von der Volkshochschule Stuttgart berichtete über Überlegungen einer Arbeitsgruppe zu einem Qualifikationsrahmen für Lehrende in der Weiterbildung. Für das Weiterbildungspersonal gebe es keine trägerübergreifend gültigen Konzepte der Qualifizierung, unterschiedliche Träger präsentierten unterschiedliche Traditionen und damit unterschiedliche Interessengruppen. Da es weder anerkannte Standards noch trägerübergreifende Qualifizierungskonzepte gebe, müssten Qualitätsentwicklungskonzepte in diesem Punkt unvollständig bleiben. Man strebe bei dem Versuch, dieses Problem zu lösen, keine ordnungspolitische Lösung an, sondern eine durch die Verbände vereinbarte. Als sinnvoll werde ein Ansatz angesehen, der sich an vorhandenen Qualifikationen orientiere, wobei sowohl formell wie auch informell erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen seien. Diese Kompetenzen seien in einem intersubjektiv und trägerübergreifend gültigen Verfahren zu beurteilen und nachzuweisen. Ein entsprechendes Kon-

zept müsse gleichermaßen für haupt- und nebenberufliche bzw. ehrenamtliche Lehrende gelten und an Studiengänge anschlussfähig sein. Dieses Konzept sollte nach den gleichen Prinzipien konstruiert sein wie der Europäische Qualifikationsrahmen.

Ein solcher Qualifikationsrahmen für Lehrende in der Weiterbildung solle ein Instrument zur Selbsteinschätzung sein, aber auch ein Instrument für die Einrichtung, um vorhandene Qualifikationen von Personen beurteilen und einschätzen zu können. Er solle außerdem eine Grundlage für den Vergleich und die Bestimmung der Wertigkeit von Ausbildungsangeboten verschiedener Einrichtungen untereinander bieten und den Einrichtungen ermöglichen, eigene Qualifizierungsangebote zu positionieren und sie im Sinne dieses Rahmens fortzuentwickeln.

Die Arbeitsgruppe hatte neun verschiedene Dimensionen definiert und dafür fünf Qualifikationsstufen entwickelt. Zu den Dimensionen gehören Unterrichten, Organisieren, Akquirieren, Reflektieren, Leiten, Evaluieren, Beraten, Entwickeln, Veränderungen anstoßen und gestalten. Diese Dimensionen werden prozessorientiert definiert und in verschiedene Stufen der Tätigkeit unterteilt, die sich kontinuierlich erweitern.

Während der Veranstaltung hatten fünf Arbeitsgruppen verschiedene Aspekte des Themas erörtert. AG 1 befasste sich mit den Veränderungen der Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Lehrenden. *Rosemarie Klein* vom *Büro für berufliche Bildungsplanung* sah in ihrem Input zu den Veränderungen im Typus des Lehrenden (wobei sie die Frage stellte, ob dieser Begriff überhaupt noch zutreffe) die Tendenz zur Deprofessionalisierung. Die Situation der Lehrenden sei gekennzeichnet durch Selbstökonomisierung und Selbstfürsorge, befristete Arbeitsverhältnisse, projektförmige Arbeitszuschnitte bei den Lehrenden, Bereitschaft zur Selbstausbeutung und zur Selbstüberlistung. Man müsse selbst für sich und die eigene berufliche Entwicklung sorgen, weil der Arbeitgeber sich nicht mehr verantwortlich fühle. Damit einher gehe ein arbeitsorganisatorischer Wandel, der in der Zunahme „unpädagogischer“ Aufgaben bestehe. In dieser Situation seien als notwendige Konsequenzen Supportstrukturen für die Professionalisierung zu entwickeln und Foren für Reflexion, Kommunikation und Interaktion in den Einrichtungen zu schaffen. Auch sollte über neue Formen von Sabbaticals nachgedacht werden.

In den Beiträgen der an dieser Arbeitsgruppe Beteiligten wurde deutlich, dass lehrferne Aufgaben wie Akquise und Finanzierung größere Bedeutung bekommen haben und dass „Selbstmanagement“ wichtiger geworden ist. Man muss sich selbst und die Angebote gut darstellen können. Stärkeres Augenmerk wird auf die spezifischen Bedarfslagen von Zielgruppen wie Migranten, Arbeitslose, Analphabeten, Ältere zu legen sein; auch dafür sind entsprechende Qualifikationen erforderlich.

Arbeitsgruppe 2 hatte sich mit Rolle und Identität von Lehrenden beschäftigt und einige Aussagen zu der Verlagerung von Aufgaben bestätigt, die bereits von Arbeitsgruppe 1 getroffen worden waren. Zwar kam die Arbeitsgruppe zu dem Schluss, dass die didaktische Vermittlung nach wie vor das Kerngeschäft der Weiterbildung sei und alle anderen Aufgaben ihr zu dienen haben. Diesem Tatbestand würden jedoch weder Qualitätsentwicklungsbemühungen, Bestrebungen zur Personalentwicklung, die Bezahlung noch die Wertschätzung Rechnung tragen. Beklagt wurde, dass es kein gemeinsames Rollen- und Aufgabenverständnis gebe, weil die Gruppe der Lehrenden zu heterogen sei. Ihre Gemeinsamkeit bestehe im didaktischen Handeln und der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen. Weiterbildung werde stark von politischen Machtverhältnissen bestimmt, wie der Zwang zur Qualitätstestierung beispielhaft bestätige. Wenn eine Zertifizierung zukünftig auch für die Lehre angestrebt werde, müsse sie in Abstimmung mit den in der Praxis Tätigen entwickelt werden und die Zertifikate sollten auf breite Akzeptanz und Anerkennung stoßen. Die Lehre in der Weiterbildung sei durch die Wissenschaft diskreditiert worden, die ein „Trichter“-Klischee als Realität darstelle und kritisiere und damit didaktisches Handeln an sich als fragwürdig erscheinen lasse. Dies habe die Bildungspolitik sich zunutze gemacht, indem sie Lernen in die Verantwortung des Einzelnen zu legen und durch dessen Selbstorganisation didaktisches Handeln überflüssig zu machen versuche. Zur angemessenen Reaktion darauf fehle ein übergeordneter Träger oder Verband, wobei der Konkurrenzdruck einem Zusammenschluss entgegenwirke.

Arbeitsgruppe 3 befasste sich mit den Ergebnissen einer Studie des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* zur sozialen und beruflichen Situation der Lehrenden. Die Studie machte deutlich, dass es viel weniger Beschäftigte als Beschäftigungsverhältnisse gibt, weil viele in der Weiterbildung Tätige sich mit zwei Jobs gleichzeitig über Wasser zu halten versuchen. Die Arbeitsgruppe kritisierte die Anlage

der Studie und trug selbst eigene Eindrücke und Kenntnisse zur sozialen und beruflichen Situation der Lehrenden zusammen. Nach Schätzungen der Gewerkschaft Ver.di ist davon auszugehen, dass in den letzten Jahren rund 40.000 Arbeitsplätze im Bereich der Weiterbildung abgebaut wurden. Die Tendenz zu befristeten Verträgen, der Beschäftigung von Honorarkräften und der Gründung von gGmbHs in der Weiterbildung wurde festgestellt. Die Honorarkräfte müssten selbst für ihre Sozial-, Kranken- und Rentenversicherung sorgen, was eine zusätzliche Belastung darstellt bei Einkünften, die in vielen Fällen einem Hilfsarbeiterlohn entsprechen. Die prekäre Beschäftigungslage der in der Weiterbildung Tätigen habe auch Einfluss auf die Qualität der Lehre und die Lernprozesse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Für die eigene Weiterbildung reichten die eigenen Ressourcen nicht aus. Es wurde gefordert, die Lehrenden besser zu stellen, um die Profession sichern zu können. Qualität erfordere einen angemessenen Preis.

In Arbeitsgruppe 4 standen aktuelle europäische Entwicklungen in der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt, nämlich das Programm Lebenslanges Lernen und der Europäische Qualifikationsrahmen. Auf Vorschlag der Europäischen Kommission sollen nationale Qualifikationssysteme an den EQF gekoppelt werden und dieser Prozess soll bis 2009 erfolgt sein. Deshalb gewinne die Gestaltung eines nationalen Qualifikationsrahmens an Bedeutung. Die Arbeitsgruppe setzte sich mit dem Verhältnis von Berufsbildung und allgemeiner Weiterbildung innerhalb eines nationalen Qualifikationsrahmens auseinander und stellte die Frage, wie die unterschiedlichen Voraussetzungen in den einzelnen Ländern bei der Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen adäquat berücksichtigt werden könnten. Auch stelle sich die Frage nach der Schaffung von Verantwortlichkeiten durch Strukturen, die noch herausgebildet werden müssten.

Arbeitsgruppe 5 richtete den Blick auf die „vergessene Gruppe“ der Kursleiter in Managementsystemen der Weiterbildung. In der Arbeitsgruppe wurde festgestellt, dass der überwiegende Teil der Dienstleistung „Bildung“ über so genannte „freie“ Lehrende sichergestellt wird. Freie Lehrende sind jedoch nicht automatisch Teil von Steuerungs- und Veränderungsprozessen einer Organisation, ihr Handeln folgt einer anderen Logik als organisationales Handeln. Die Mehrzahl der QM-Modelle hat die Entwicklung der Organisation im Blick, damit diese möglichst optimale Rahmenbedingungen für „Lernen“ und „Bildung“ bereitstellen kann. Dabei wird die Gruppe der Lehrenden jedoch vernachlässigt. Es ist deshalb die Herausforderung, eine Balance zwischen pädagogischem und Organisationshandeln herzustellen. Die Nebenamtlichen sind auch in der Praxis der Institutionen, die nach dem Modell LQW arbeiten, aus dem Blick geraten. Eine Möglichkeit zu ihrer Integration werde in der Fortbildung gesehen. Dabei wurden jedoch als Schwierigkeiten mögliche arbeitsrechtliche Konsequenzen oder der Mangel an Ressourcen angeführt.

In der abschließenden Diskussion der Veranstaltung wurden Fragen nach der künftigen Qualifizierung für die Profession Erwachsenenbildung erörtert.
So wurde gefragt, ob das Angebot nur für Berufseinsteiger oder auch für die Hauptamtlichen in gleicher Weise gelten solle. Hingewiesen wurde auf Gefahren, die in Stufenmodellen und Modularisierung liegen. Es wurde gefordert, die Praxis immer einzubeziehen und ihre Erfahrungen anzuerkennen. Die Vorschläge sollten empirisch überprüft werden, auch sollte ein Bezug zu universitären Abschlüssen hergestellt werden, damit ein durch Fortbildungsangebote angestrebtes Zertifikat nicht zum „Jodeldiplom“ verkomme. Der Nutzen von Zertifizierungsnachweisen und Qualifikationsrahmen war nicht unumstritten. Man war sich darin einig, dass die Erwachsenenbildung wieder stärker von der Bildungspolitik wahrgenommen werden müsse. Allein die öffentliche Diskussion über dieses Arbeitsfeld stärke dessen Stellenwert. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus der Schweiz und Österreich regten dazu an, zu ähnlichen Angebotsformen für die Professionalisierung des Personals zu kommen, wie sie in ihren eigenen Ländern entwickelt wurden. Anstelle einer „ordnungspolitischen Lösung“ sollte versucht werden, eine verbandsübergreifende Form zu entwickeln und einen Angebotsrahmen zu gestalten, dessen Qualität durch eine anerkannte Instanz (als Akkreditierungsstelle wurde auf der Veranstaltung das DIE vorgeschlagen) bescheinigt werden sollte.

QUALIDAT – Die Qualifikationsdatenbank für Weiterbildner
Potenzial eines neuen Serviceinstrumentes

Seit Anfang des Jahres ist die neue Weiterbildungsdatenbank QUALIDAT online (http://www.die-bonn.de/qualidat/). Betrieben wird sie vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).*

Angesichts der mittlerweile unzähligen regionalen und überregionalen Weiterbildungsdatenbanken mag man sich auf den ersten Blick fragen, wie sinnvoll eine weitere dieser Online-Suchhilfen im Weiterbildungsbereich, denen die *Stiftung Warentest* vor drei Jahren im Durchschnitt nicht mehr als ein „Befriedigend" verleihen wollte, ist.

Das besondere jedoch an QUALIDAT (Qualifizierungsdatenbank für Weiterbildner/-innen) ist die Zielgruppe, an die sie sich wendet. Stehen Weiterbildner/-innen normalerweise auf der Anbieterseite einer Weiterbildungsdatenbank, sind sie nun als Nutzer/-innen der Angebote angesprochen. QUALIDAT enthält ausschließlich Maßnahmen, die sich an die in der Weiterbildung Tätigen (Dozenten, Berater, Einrichtungsleiter etc.) richten. Diese waren bisher gezwungen, entweder mühsam in allgemeinen Weiterbildungsdatenbanken zu suchen, oder sich (wenn vorhanden) auf die Angebote des eigenen Verbandes zu beschränken.

Durch die neue Datenbank ist es der genannten Zielgruppe erstmals möglich, träger- und regionenübergreifend nach Fort- und Qualifizierungsmaßnahmen zu suchen.

Soweit zur Servicefunktion dieser Datenbank.

Was dieses Instrument jedoch über die praktische Nutzbarkeit hinaus interessant macht, ist seine integrative Bedeutung und sein Potenzial für die Weiterbildungsforschung.

Skepsis stand am Anfang des Projektes, und die damals prominente Fragestellung spiegelte einen wichtigen Problembereich der deutschen Weiterbildungslandschaft wider:

Würde es gelingen, Vertreter der verschiedenen und so unterschiedlichen Verbände/Interessengruppen mit ins Boot zu holen und somit die notwendige Unterstützung zur Realisation eines derartigen Projektes zu erhalten?

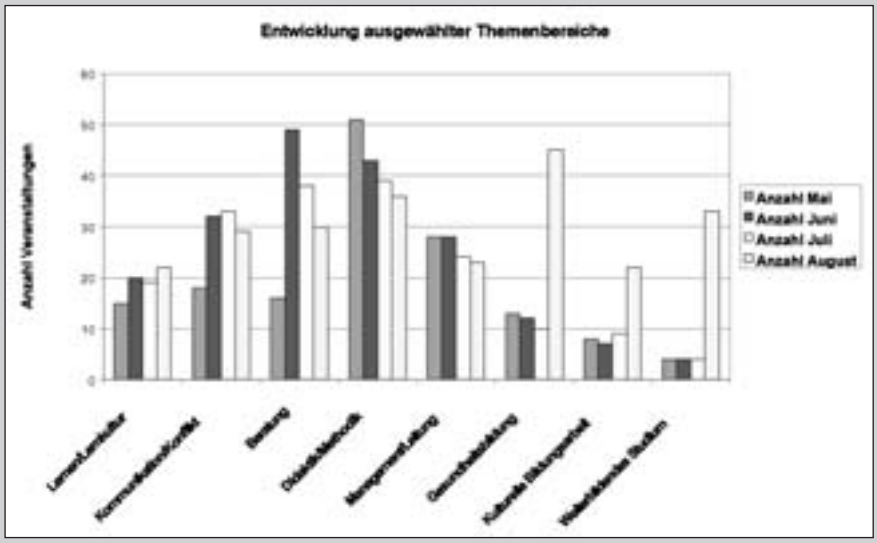
Die Frage weist auf die bekannte institutionelle Zersplitterung und das oft damit verbundene Institutionen verhaftete Denken in der deutschen Weiterbildungslandschaft hin.

Hinsichtlich dieser Problematik sind bereits jetzt Erfolge zu verbuchen. Es gelang, verschiedene Verbände der öffentlichen Weiterbildung (Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, Arbeit und Leben) und den Dachverband der privaten Weiterbildungsorganisationen zu einer Arbeitsgruppe zu vereinigen, die maßgebliche Eckpunkte bzgl. der Gestaltung der Datenbank absprach und als Expertengremium das DIE beim Design der Datenbank unterstützte.

Mittlerweile stellen neben fast allen VHS-Landesverbänden, der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und allen Landesorganisationen der Weiterbildung in Rheinland Pfalz auch viele Universitäten regelmäßig ihre Weiterbildungen für Weiterbildner in QUALIDAT ein. Dies, zusammen mit den Angeboten zahlreicher privater Anbieter, führt dazu, dass sich zurzeit über 800 aktuelle Veranstaltungen in der Datenbank befinden.

Neben dem Vorteil für die Adressaten der Fortbildungen bietet die neue Datenbank auch für die Anbieterseite einen Gewinn: Schaut man heute als Veranstalter von Weiterbildungen für Weiterbildner in die Datenbank, so kann man erstmals systematisch einen Blick über den Tellerrand der eigenen Qualifizierungen werfen: Was machen andere im Bereich Alphabetisierung? Welche Institutionen bieten Fortbildungen im Bereich Gesundheitsbildung an? Welche methodischen Settings werden bei Qualifizierungen von Kursleitenden im Bereich EDV gewählt? Dies sind ein paar Beispielfragen, die interessierte Fortbildungsanbieter durch einen Blick in die Datenbank QUALIDAT beantworten können. Auch dies kann helfen, das oben erwähnte, Institutionen verhaftete Denken zu lockern.

Neben dem Nutzen für die Weiterbildner als Rechercheinstrument und der integrativen Funktion bietet QUALIDAT auch neue Möglichkeiten für die Weiterbildungsforschung, indem erstmals ein Überblick über das Angebot an Weiterbildungen für Weiterbildner geschaffen wird. Die Daten über die eingestellten Veranstaltungen lassen sich in vielfältiger Hinsicht analysieren. So kann beispielsweise themenbezogen eine quantitative Verteilung darge-



Grafik 1: Entwicklung ausgewählter Themenbereiche, Mai-August 2006

stellt werden, was Hinweise auf eventuelle thematische Leerstellen im Fortbildungsspektrum gibt. Gezeigt werden kann unter anderem auch, welche Form der Fortbildung (Präsenzseminar, Webbased Training etc.) bevorzugt eingesetzt wird.

Neben den Momentanaufnahmen können auch zeitliche Entwicklungen durch die in QUALIDAT vorhandenen Daten verfolgt werden (vgl. Grafik 1).

Jeden Monat wird der momentane Stand der Datenbank archiviert, so dass sich zurzeit schon Analysen über mehrere Monate, langfristig jedoch auch über Jahre durchführen lassen.

Letzteres würde die Identifikation von Konjunkturen ermöglichen und, würde man entsprechende Analysen mit Daten beispielsweise aus der ebenfalls im DIE angesiedelten Verbundstatistik abgleichen, Aussagen darüber ermöglichen, wie zeitnah die Weiterbildungslandschaft der Weiterbildenden auf Trends in der öffentlich geförderten Weiterbildung reagiert.

Nach einer Befragung der Anbieterseite soll eine in Kürze startende Nutzerbefragung dazu dienen, die Datenbank als Serviceinstrument weiter zu optimieren.

Wer selbst Veranstaltungen in QUALIDAT eintragen möchte, erhält durch Anfrage bei Frau *Dr. Conein* (conein@die-bonn.de) einen entsprechenden Zugang. An die gleiche Adresse können auch weitergehende Fragen z. B. zu Auswertungsaspekten gerichtet werden.

Stephanie Conein

AB-06-87

Neue Shell-Jugendstudie

Im September wurde die neue Shell-Jugendstudie vorgestellt, die von den Jugendforschern *Klaus Hurrelmann* und *Mathias Albert* von der Universität Bielefeld erarbeitet wurde. Sie widmet sich erstmals dem Themenschwerpunkt „Jung und Alt". Bei den Befragungen ging es um Erwartungen der jungen Generation an die eigene Zukunft in einer zunehmend älter werdenden Gesellschaft. Ein neues Thema war die religiöse Orientierung der Jugendlichen, die nach ihrer Einstellung zu Religion und Glauben sowie zur Rolle der Kirchen und Religionsgemeinschaften befragt wurden.

Mehr als 2.500 repräsentativ ausgewählte Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren wurden befragt. Zu ihren Zukunftsperspektiven zeigten die Jugendlichen im Vergleich zu der letzten Studie, die vor vier Jahren erschien, dass sie deutlich stärker als die damals befragten besorgt sind, ihren Arbeitsplatz zu verlieren bzw. keine adäquate Beschäftigung finden zu können. Der Anteil der „Besorgten" liegt mittlerweile bei 69 Prozent (2002: 55 Prozent). Auch die Angst vor einer Verschlechterung der wirtschaftlichen Entwicklung und vor Armut ist gestiegen. Im Hinblick auf die eigene Zukunft hat allerdings die Mehrheit der Jugendlichen eine eher zuversichtliche Vorstellung bewahrt. 50 Prozent äußerten sich auf diese Frage optimistisch, 42 Prozent zeigten eher gemischte Erwartungen. Zur Bildungssituation der Jugendlichen hat die Studie ergeben, dass Jugendliche aus sozial privilegierten Elternhäusern aussichtsreichere Schullaufbahnen einschlagen und in der Regel höherwertige berufliche Ausbildungen einschließlich Studiengängen absolvieren. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien finden sich häufiger an Haupt- und

Sonderschulen und können auch bei sich anschließenden beruflichen Ausbildungswegen ihre Potenziale nicht entfalten.

Generell ist der Eintritt ins Erwerbsleben aber auch von Unsicherheit gekennzeichnet, da Jugendliche häufig vor der Frage stehen, ob sie nach ihrer Ausbildung von ihrem Betrieb übernommen werden oder nicht. Wie die Studie erneut belegt, haben junge Frauen in der Schulbildung inzwischen die jungen Männer überholt und streben auch weiter höherwertige Bildungsabschlüsse an. Als beunruhigend gilt das schulische Abschneiden der jungen Zuwanderergeneration, der inzwischen jeder vierte Jugendliche in Deutschland angehört. Jeder zweite türkische Junge besucht die Hauptschule und die Hälfte von ihnen verlässt sie ohne Abschluss. Die mit den schulischen Ausbildungsgängen verbundenen beruflichen Perspektiven wirken sich auch auf die Zukunftserwartungen der Jugendlichen aus, die sich der Verknüpfung zwischen ihrer persönlichen Bildung und den daraus resultierenden Chancen sehr bewusst sind. Jugendliche an den Hauptschulen blicken mit deutlich geringerem persönlichen Optimismus in die eigene Zukunft als ihre Altersgenossinnen und -genossen an den Gymnasien.

Die Familie hat eine besonders hohe Bedeutung für die Jugendlichen, die lange in den Strukturen ihrer Herkunftsfamilie verbleiben. Die Studie stellt eine starke Familienorientierung der Jugendlichen fest, die gegenüber der letzten Studie sogar noch etwas angestiegen ist. Der Rückhalt im privat-familiären Bereich hat in einer Zeit der Verunsicherung und vielfältiger Anforderungen an Bedeutung gewonnen. 71 Prozent der Jugendlichen gaben an, dass sie ihre eigenen Kinder ungefähr so oder genauso erziehen würden wie ihre Eltern. Das Verhältnis zu den Eltern wird von der Mehrheit der Jugendlichen als gut bezeichnet. Mädchen und junge Frauen sind im Vergleich zu Jungen und jungen Männern weit stärker familienorientiert (76 Prozent zu 69 Prozent) und wünschen sich häufiger Kinder (69 Prozent zu 57 Prozent). Auf die Realisierung von Kindern und Familie verzichtet eine wachsende Zahl junger Erwachsener. Ungünstige gesellschaftliche Rahmenbedingungen verhindern die Erfüllung des Kinderwunsches, wobei vor allem junge Frauen bei der Familiengründung mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, Ausbildung, berufliche Integration und Familiengründung zusammen zu bringen.

Soziale Ungleichheiten in Bildung und Beruf setzen sich auch in anderen jugendlichen Lebenswelten fort. Der Freizeitbereich ist ebenso betroffen. Jugendliche aus gut situierten Familien verstärken in ihrem Freizeitverhalten die Impulse aus dem Elternhaus: Sie beschäftigen sich besonders häufig mit Lesen, mit kreativen oder künstlerischen Aktivitäten und pflegen ihre sozialen Kontakte. Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, insbesondere männliche Jugendliche, konzentrieren sich in ihrer Freizeit vor allem auf Computerspiele und Fernsehen. Selbst das Gesundheitsverhalten wird von den sozialen Voraussetzungen beeinflusst. Besonders gefährdende Verhaltensweisen wie ungesunde Ernährung, mangelnde körperliche Bewegung, regelmäßiges Zigarettenrauchen sind unter Jugendlichen aus sozial schwierigen Verhältnissen weit häufiger verbreitet als in den besser gestellten Sozialschichten.

Die Jugendlichen zeigen im Vergleich zur letzten Shell-Studie zwar ein leicht angestiegenes, aber dennoch weiterhin niedrig ausgeprägtes Interesse an Politik. Der Anteil der politisch Interessierten ist von 55 Prozent im Jahr 1984 inzwischen auf 39 Prozent gesunken. Allerdings reklamieren immerhin mehr als zwei Drittel der Studierenden sowie ein höherer Anteil der Schüler und Schülerinnen aus der gymnasialen Oberstufe für sich ein Interesse an Politik. Nach wie vor ordnen sich Jugendliche im Durchschnitt leicht links von der Mitte ein. Die eindeutige Mehrheit der Jugendlichen befürwortet die Demokratie in Deutschland, nur 9 Prozent der Jugendlichen in den alten und 14 Prozent in den neuen Ländern äußerten hierzu eine andere Meinung. Erheblich höher ist der Anteil der mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen zufriedenen Jugendlichen in den alten Bundesländern, der 64 Prozent ausmacht, während in den neuen Bundesländern nur 41 Prozent Zufriedenheit äußerten. Das Gefühl der sozialen Benachteiligung ist Ursache für die Kritik, die bei jenen besonders ausgeprägt ist, die in schwierigen Lebensverhältnissen aufwachsen und mit ihrer beruflichen Situation nicht zufrieden sind.

Besonderes Vertrauen genießen die staatlichen Institutionen, die als parteiunabhängig angesehen werden, wie Justiz und Polizei. Die politischen Parteien erfahren das geringste Vertrauen, während Menschenrechts- oder Umweltschützergruppen als vertrauenswürdig eingeschätzt werden. Mäßig ist das Vertrauen in die Bundesregierung und in die Kirchen, während Bürgerinitiativen und die Gewerkschaften nur ein durchschnittliches Vertrauen genießen. Die Studie stellt fest, dass trotz der distanzierten Haltung von größeren Teilen der Jugendlichen gegenüber der Politik bei der überwältigenden Mehrheit

ein klarer Konsens mit den Normen des demokratischen Systems festgestellt werden kann. Allerdings paare sich die Zustimmung zu demokratischen Prinzipien mit einer ebenfalls von der breiten Mehrheit vertretenen Politik- bzw. Parteienverdrossenheit. Ein Teil der Jugendlichen wünscht sich, dass „eine starke Hand mal wieder Ordnung in unseren Staat bringen müsste", der jedoch weniger als Ausdruck autoritärer Gesellschaftsbilder, sondern eher als Forderung nach Geradlinigkeit und Konsequenz in der Politik interpretiert wird.

Die Jugendstudie weist aus, dass die Jugendlichen heute nach wie vor bereit sind, sich für gesellschaftliche Angelegenheiten und für andere Menschen einzusetzen. Dabei dominieren jugendbezogene Fragestellungen, der Schwerpunkt liegt eindeutig in der jugendlichen Lebenssphäre und beim Einsatz für konkrete bedürftige Zielgruppen. Typische Räume für solche Aktivitäten stellen die Vereine sowie die Schulen und Hochschulen dar. Ein bestimmter Teil der Jugendlichen ist auch in Kirchen und Gemeinden oder Jugendorganisationen aktiv. Bereiche wie Rettungsdienste oder die Freiwillige Feuerwehr bieten auch Jugendlichen aus weniger gut situierten Milieus Aktionsmöglichkeiten. Dagegen spielen klassische politische Organisationen wie Parteien oder Gewerkschaften, aber auch Bürgerinitiativen oder Hilfsorganisationen, quantitativ eine untergeordnete Rolle.

Die Studie brachte auch einiges über Alltagsverhalten und Toleranz von Jugendlichen zutage. Dabei zeigte sich, dass der Anteil der Jugendlichen, die keine Vorbehalte gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen als Nachbarn haben, gegenüber der letzten Studie leicht rückläufig ist. Immerhin 30 Prozent (2002: 25 Prozent) äußerten Vorbehalte gegenüber einer „Aussiedlerfamilie aus Russland" als Nachbarn; die Vorbehalte gegenüber Fremden sind in den neuen Ländern nach wie vor höher ausgeprägt. Auch in diesem Fall ist der Einfluss des Bildungsniveaus auffällig, die Abneigung sinkt, je höher die Bildung ist.

Die Mehrheit der Jugendlichen hat inzwischen eine ablehnende Haltung gegenüber dem weiteren Zuzug von Migranten nach Deutschland. Es ist mittlerweile mehr als die Hälfte, die sich dafür ausspricht, in Zukunft möglichst weniger Zuwanderer als bisher in Deutschland aufzunehmen. Gleichzeitig hat sich jedoch der Anteil der Jugendlichen verringert, die sich im Alltag diskriminiert fühlen. Dieser positive Trend gilt allerdings nicht für ausländische Staatsbürger und Staatsbürgerinnen, von denen inzwischen 63 Prozent (und damit 7 Prozent mehr als 2002) angaben, ab und an oder oft im Alltag wegen ihrer Nationalität diskriminiert zu werden.

Die Herausforderung des demographischen Wandels ist den heutigen Jugendlichen durchaus bewusst. Auf der einen Seite, insbesondere im positiven Verhältnis zu den eigenen Eltern, zeigt sich Achtung vor der Leistung der Älteren, auf der anderen Seite werden aber auch Sorgen angesichts der sich abzeichnenden Entwicklungen genannt. 70 Prozent der Jugendlichen halten das Altern der Gesellschaft für ein großes oder sogar sehr großes Problem. Fast die Hälfte (48 Prozent) bezeichnen das heutige Verhältnis zwischen den Generationen als angespannt. Sorge bereitet den Jugendlichen, dass bei einer wachsenden Anzahl älterer Menschen mehr öffentliche Gelder für deren Belange statt für jüngere aufgewendet werden müssen. Die Jugendlichen sind sich darüber im Klaren, dass sie für ihre eigene Alterssicherung viel stärker als früher selber vorsorgen müssen. 34 Prozent der Jugendlichen fordern von den Älteren, zurückzustecken, während 43 Prozent der Jugendlichen die gegenwärtige Verteilung des Wohlstands zwischen den Generationen als gerecht empfinden. Die Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass momentan noch nicht ausgemacht sei, wie sich die Haltung der Jugendlichen zu den Konsequenzen des demographischen Wandels in Zukunft weiterentwickeln wird, jedoch könne von einer „Aufkündigung der Solidarität zwischen den Generationen" zurzeit keine Rede sein.

Bei der Vorstellung der Studie wurde dieser Eindruck noch einmal differenziert. Jugendforscher *Klaus Hurrelmann* wies darauf hin, dass es weniger das Problem der künftigen Renten sei, das Konflikte zwischen den Generationen bewirken könne. Eher sei zu beobachten, dass die Enteignung der Jugendkultur durch die Erwachsenen zu Spannungen führen werde. Hier gebe es ambivalente Reaktionen, wenn Jugendliche erleben, dass sich Senioren einmischen, zur Konkurrenz werden und vermehrt in Bereichen Präsenz zeigen, die früher der Jugend vorbehalten waren.

In einem Interview mit der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft" der Bildungsgewerkschaft GEW beklagte *Hurrelmann* die große Anzahl junger Menschen, die den Anforderungen in Bildung und Arbeitswelt nicht gewachsen sind und durch ihr Scheitern am Bildungssystem von Lebenschancen ausgeschlossen werden. Er forderte einen Paradigmenwechsel in Schulen, die nicht mehr von

der Institution und ihrem vorgefertigten Profil her denken, sondern sich am einzelnen Schüler orientieren sollten. Jugendfamilienministerin *Ursula von der Leyen* sah ihre Politik durch die Shell-Studie bestätigt. Sie bezeichnete es als eine der zentralen Aussagen, dass es in Deutschland schwieriger als anderswo sei, Ausbildung, Beruf, Karriere, Partnerschaft und Kindererziehung unter einen Hut zu bringen. Damit junge Menschen nicht den Mut zu Kindern verlieren, sei ein dichtes Netz aus Elterngeld, guter und flexibler Kinderbetreuung und familienbewusster Wirtschaft der Grundstock, an dem mit erheblichem Nachholbedarf, aber mit Hochdruck gearbeitet werde.

Die Ministerin kündigte an, dass sie mit dem neuen Programm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ ab 2007 mit jährlich 19 Millionen Euro dazu beitragen wolle, dass demokratisches Verhalten und ziviles Engagement nachhaltig gestärkt werden.

AB-06-88

Jugendpolitische Perspektiven in den Bundesländern

In Baden-Württemberg hat die Landesregierung auf eine Kleine Anfrage des SPD-Abgeordneten Christoph Bayer zur Zukunft der Jugendbildungsakademien mitgeteilt, dass sie nicht beabsichtige, im Zuge der geplanten Einsparungen zur Erwirtschaftung globaler Minderausgaben (s. AB-06-86) Kürzungen bei den Jugendbildungsstätten vorzunehmen. Anlass war die Auseinandersetzung über die Kürzung von Mitteln für die Weiterbildung, die das Ministerium beschlossen hatte. *Christoph Bayer* hatte die Landesregierung zudem in einem Antrag aufgefordert, über die Novellierung des Jugendleitersonderurlaubsgesetzes nachzudenken und eine Gesetzesinitiative auf den Weg zu bringen, die dem Anliegen der Jugendverbände Rechnung trägt und die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf bezahlten Jugendleitersonderurlaub auf die Wirtschaft, die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf Auszubildende und die Senkung des Mindestalters von 18 auf 16 Jahre umfasse. Die Änderung der seit über 50 Jahren bestehenden gesetzlichen Situation sei überfällig und auch mit Blick auf bereits in anderen Bundesländern vollzogene Änderungen notwendig. Das Ministerium teilte daraufhin mit, dass vorgesehen sei, das seit dem Jahr 1953 unverändert gebliebene Gesetz zu überarbeiten. Das dafür zuständige *Ministerium für Arbeit und Soziales* habe den Novellierungsbedarf inzwischen konkretisiert und mit anderen Ressorts abzustimmen versucht. Zurzeit werde noch das Ergebnis einer Auswertung über die tatsächliche Inanspruchnahme des Gesetzes abgewartet. Für die Landesregierung komme jedoch die Einführung eines Rechtsanspruchs auf bezahlten Sonderurlaub für in der privaten Wirtschaft beschäftigte Jugendleiter nicht in Betracht. Das Ministerium stehe allerdings der Forderung nach einer Absenkung des Mindestalters von bisher 18 auf 16 Jahre aufgeschlossen gegenüber. Es müsse aber darauf geachtet werden, dass eine entsprechende Regelung nicht dazu führe, die Bereitschaft der Wirtschaft zur Ausbildung von Jugendlichen zu beeinträchtigen. Noch in diesem Jahr soll ein Gesetzentwurf zur Novellierung des Jugendleitersonderurlaubsgesetzes erarbeitet werden.

In Niedersachsen hat der Landtag im September über einen Antrag der Fraktion *Bündnis 90/Die Grünen* debattiert, die gefordert hatte, die Beteiligungskultur in der Jugendhilfe zu erhalten und auszubauen, durch Stärkung der Fachkompetenz und Erhalt und Weiterentwicklung von Jugendämtern und Jugendhilfeausschüssen. Die Grünen-Fraktion hatte die inzwischen beschlossene Föderalismusreform zu Anlass genommen, auf die Notwendigkeit von Institutionen wie den Landesjugendhilfeausschuss und die kommunalen Jugendhilfeausschüsse hinzuweisen. Mit deren Abschaffung werde ein zentrales Gremium zerschlagen, das eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfe und von Bürgerbeteiligung ermögliche. Das Landesjugendamt solle unverzichtbare landeseinheitliche Standards der Kinder- und Jugendhilfe gewährleisten. Diese Standards müssten sich primär am Kindeswohl orientieren und dürften nicht je nach Kassenlage zur Disposition gestellt werden. In der Debatte äußerte die Grünen-Abgeordnete *Meta Janssen-Kucz* die Befürchtung, dass mit der von der Landesregierung geplanten Auflösung des Landesjugendamtes eine Fachbehörde zerschlagen werde, die für Standards in der Kinder- und Jugend-

hilfe stehe und damit für mehr Chancengleichheit in Niedersachsen. *Britta Siebert* von der CDU-Landtagsfraktion bezeichnete es als neue Chance für das Land, durch die Föderalismusreform im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben selbst organisieren und über Verbesserungen nachdenken zu können. Die Beteiligung der freien Träger und der Jugendverbände im Rahmen der Jugendhilfeausschüsse solle nicht aufs Spiel gesetzt werden. Dennoch müsse gefragt werden, ob es möglich sei, die Steuerung der Jugendhilfe durch das Land weiter zu stärken. Der SPD-Abgeordnete *Michael Albers* warf der Landesregierung vor, im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe prozentual so viele Stellen einzusparen, wie in keinem anderen Bereich im Lande. Die SPD lehne eine Kommunalisierung der Aufgaben des Landesjugendamtes strikt ab und auch die Abschaffung des Landesjugendhilfeausschusses sei für sie völlig indiskutabel. Der Parlamentarische Geschäftsführer der FDP-Landtagsfraktion *Jörg Bode* hatte sich hingegen für eine Auflösung des Landesjugendamtes ausgesprochen, dessen Aufgaben größtenteils auf die Kommunen verlagert werden könnten.

Die Ministerin für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit, *Mechthild Ross-Luttmann*, kündigte an, dass Niedersachsen von der durch die Föderalismusreform bewirkten Stärkung der Länder Gebrauch machen und für eine „effizientere und noch effektivere Wahrnehmung der Aufgaben des Landes eintreten“ werde. Die Optimierung der Kinder- und Jugendhilfe sei eine kontinuierlicher und langfristiger Prozess, dessen Ziel es sei, die Steuerung der Jugendhilfe durch das Land als überörtlichen Träger zu verstärken und im Sinne einer klaren Aufgabentrennung und Nutzung von Synergieeffekten die Qualität der Kinder- und Jugendhilfe in Niedersachsen zu sichern und weiterzuentwickeln. Man könne am Beispiel anderer Bundesländer sehen, dass die Einbindung der Landesjugendämter in Ämter funktioniere, die mit sozialen Aufgaben befasst sind.

Bereits im Juli hatte die Landesregierung in einer Antwort auf den Beschluss des Landtages „Niedersächsische Jugendpolitik neu ausrichten“ deutlich gemacht, wie sie ihre Jugendpolitik künftig akzentuieren will. Sie machte deutlich, dass sie in der Integration in Erwerbsarbeit eine besondere Herausforderung für die Jugendpolitik sieht. Vor Ort soll mit flächendeckend einzurichtenden „Pro-Aktiv-Centren“ ein kohärentes Hilfsangebot für Jugendliche zur Verfügung gestellt werden. Auch die Internationalisierung der Bildungs- und Jugendpolitik hat einen hohen Stellenwert für die Landesregierung. Die Förderung von Jugendkontakten werde im Jahr 2006 verstärkt. Bereits früh in der Bildungslaufbahn sollten die Voraussetzungen für internationale Kooperation geschaffen und themenbezogene Zusammenarbeit eingeübt werden. Das Land habe dafür zum einen administrative Rahmenbedingungen verbessert, zum anderen eine Beratungsstruktur zur Unterstützung der internationalen Kontakte eingerichtet.

Die Landesregierung sieht zudem in der Förderung besonders benachteiligter Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines „Hauptschulprofilierungsprogramms“ eine wichtige Aufgabe. Ein weiterer positiver Effekt liege in der vermehrten Genehmigung der Ganztagsbetreuung an Hauptschulen.

Die Träger der Jugendhilfe in Nordrhein-Westfalen sind enttäuscht von der finanziellen Ausstattung des Kinder- und Jugendförderplans, der zwar zunächst 96 Millionen Euro vorsah, jedoch sind nur 75 Millionen Euro schließlich in den Plan eingestellt worden. Eine im *Verbund G5* zusammengeschlossene Gruppe von freien Trägern hatte eine Volksinitiative mit über 330.000 beglaubigten Unterschriften gestartet, die sich gegen die geplanten Kürzungen wandte und die volle Umsetzung des Kinder- und Jugendfördergesetzes mit der fixierten Fördersumme forderte. Sie konnte jedoch nichts gegen die Kürzung der Mittel ausrichten. Der Kinder- und Jugendförderplan des Landes ist nun bis zum Jahr 2010 festgeschrieben, damit sich die Träger auf Inhalte, Ziele und Ausstattung einstellen und ihre Arbeit entsprechend planen können.

Der nordrhein-westfälische Landtag beschloss ein mit 4,5 Millionen Euro ausgestattetes Sonderprogramm, das insbesondere auf Projekte für Jugendliche zielt, die rasch pädagogische Hilfen für junge Menschen in sozial schwierigen Lebenslagen fördern. Das Programm soll die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sinnvoll ergänzen, die durch die klassischen Einrichtungen, Träger und Jugendorganisationen erfolgt. Die Projekte sollen die Bildungskompetenz benachteiligter Jugendlicher stärken, zur Integration beim Übergang zwischen Schule und Beruf beitragen, Angebote der Jugendarbeit für Jugendliche aus Einwandererfamilien bereit halten oder die Partizipation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe fördern.

AB-06-89

Bundesweiter Ganztagsschulkongress zur partnerschaftlichen Kooperation

Im September fand in Berlin der 3. bundesweite Ganztagsschulkongress statt, den das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* zusammen mit der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder* in Kooperation mit der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* veranstaltete. Unter dem Motto „Partner machen Schule" sollte gezeigt werden, wie Schulen untereinander und mit verschiedenen Partnern kooperieren, um schulische Bildung in Deutschland voranzubringen. *Eva Luise Köhler*, Vorsitzende der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, forderte in ihrer Eröffnungsrede alle gesellschaftlichen Kräfte dazu auf, Schulen in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag zu unterstützen. Die Ministerin für Bildung und Forschung, *Dr. Annette Schavan,* die in ihrer Zeit als Kultusministerin in Baden-Württemberg dem Ganztagsschulprogramm ihrer Amtsvorgängerin *Edelgard Bulmahn* eher zurückhaltend gegenüber gestanden hatte, wies darauf hin, dass der Bund mit dem Ganztagsschulprogramm eine Entwicklung aufgegriffen habe, die in einzelnen Ländern bereits im Gang gewesen sei. Ziel sei es, ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsschulen aufzubauen.

Ute Erdsiek-Rave, schleswig-holsteinische Bildungsministerin und Präsidentin der Kultusministerkonferenz, würdigte die Ganztagsschule als einen Ort, der eine neue Qualität des gemeinsamen Lernens ermögliche und daher von vielen außerschulischen Partnern mitgetragen werde. Sie lobte das große Engagement der vielen öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sportverbände, wobei die kulturelle Bildung einen immer größeren Stellenwert erfahre, wenn es darum gehe, die intellektuellen, sozialen, kreativen und motorischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern.

Der Kongress bot den rund 1.300 Teilnehmern zehn thematische Foren, 67 Workshops und eine Vielzahl an Vorträgen. Eine Ausstellung im Foyer des Kongresszentrums präsentierte 32 Schulen aus allen Bundesländern, die Beispiele von Kooperationen vorstellten. Die *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung* (BKJ) zeigte auf dem Kongress, welche Möglichkeiten der „Bildungspartner Kultur" für Schulen zu bieten hat.

Die *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung* hat ihren Kompetenznachweis Kultur, der bislang ausschließlich Angeboten kultureller Jugendbildung außerhalb von Schule vorbehalten war, inzwischen auch für die Schule und andere Arbeitsfelder als potenziellen Ort der Vergabe geöffnet. Viele Fachkräfte, vor allem diejenigen, die zunehmend Kooperationen mit Schulen eingehen, haben darauf hingewiesen, dass sie den Kompetenznachweis als ein wichtiges Instrument ihrer Arbeit nicht überall einsetzen können. Durch die von ihnen angeregte Diskussion kam man überein, die Vergabekriterien für den Kompetenznachweis Kultur durch einen Passus zu ergänzen, der explizit Schule und andere Arbeitsfelder als potentielle Orte der Vergabe zulässt. Die Prinzipien kultureller Bildungsarbeit und andere Vergabekriterien sind jedoch unverändert erhalten geblieben.

AB-06-90

Bundesregierung zur Politik gegen Extremismus und Fremdenfeindlichkeit

Im September fand eine Veranstaltung im Jüdischen Museum in Berlin statt, in der es um „Beratungsansätze zur Stärkung des demokratischen Gemeinwesens" ging. Dort rief der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesfamilienministerium, *Dr. Hermann Kues,* zu einem stärkeren Engagement gegen Extremismus und Rassismus auf. Demokratie und Toleranz setzten das Lernen von zivilgesellschaftlichen Methoden im Alltag voraus. Deshalb brauchten engagierte Akteure vor Ort Unterstützung von Fachleuten und erfahrene Partner, um langfristig antidemokratischen und fremdenfeindlichen Tendenzen entgegenwirken zu können.

Die Bundesregierung verwies darauf, dass durch das von ihr geförderte Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" Projekte und Institutionen gegen Rechtsextremismus und Demokratie gefährdende Tendenzen vom Jahr 2001 an bis Ende 2006 insgesamt 192 Millionen Euro erhielten bzw. erhalten. Für das neue Programm „Förderung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie" sollen ab dem kom-

menden Jahr rund 19 Millionen Euro zur Verfügung gestellt werden. Dieses Programm sei auf Dauer angelegt und solle insbesondere die Strukturen auf lokaler Ebene im Kampf gegen alle Formen des Extremismus stärken.

Die Koordinatoren der Mobilen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus und der Opferberatungsstellen zeigten sich auf diese Ankündigungen hin irritiert. In einer Pressemitteilung vom 16. September wiesen sie darauf hin, dass das neue Programm in seiner Förderstruktur die Fortsetzung bisher erfolgreicher Projektstrukturen nicht erlaube. Projektträger seien jetzt gezwungen, laufende Verträge zu kündigen und die Arbeit Ende des Jahres einzustellen. Die Planungen der Bundesregierung gefährdeten auch die Arbeit anderer auf Kontinuität angelegter Projekte und Initiativen.

Die Bundesregierung hat in ihrer Antwort auf eine Kleine Anfrage der Fraktion *Die Linke* mitgeteilt, dass sich das Auswärtige Amt und das Bundesinnenministerium zurzeit mit der aktualisierten Fassung eines Nationalen Aktionsplans gegen Rassismus befassen. Verschiedene Nichtregierungsorganisationen würden an der Ausarbeitung beteiligt. Es sei jedoch zu Verzögerungen gekommen, weil man die EU-Antirassismusrichtlinien einfließen lassen wollte. Die Bundesregierung wies die Kritik der Linksfraktion, sie habe zu wenig gegen Rassismus getan, zurück. Bei einer Aktuellen Stunde des Deutschen Bundestages zur Bekämpfung der Konsequenzen aus dem Wahlergebnis der NPD in Mecklenburg-Vorpommern kündigte Staatssekretär *Dr. Hermann Kues* an, dass man mit dem Haushaltsausschuss dafür sorgen wolle, dass es bei bestimmten Projekten wie den mobilen Beratungsdiensten und den Opferberatungsstellen keine Förderlücke gebe. Das heiße aber nicht, dass alle Projekte eins zu eins weitergefördert werden könnten.

AB-06-91

Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2006

Die *Fraktion Bündnis 90/Die Grünen* im Deutschen Bundestag hat die Bundesregierung aufgefordert, über die Entwicklung der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2006 zu berichten. Zum Zeitpunkt der Anfrage lag die rechnerische Differenz zwischen unbesetzten Ausbildungsstellen und vermittelten Bewerbern bei 220.100 und damit um 35.100 höher als vor einem Jahr. Die Bundesregierung wurde aufgefordert mitzuteilen, welche Maßnahmen sie plane, um das jeweilige Angebot an betrieblichen, überbetrieblichen bzw. außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen zu verbessern, die kurzfristig noch für das Ausbildungsjahr 2006 greifen sollen.

Die Bundesregierung weist darauf hin, dass sie die Anstrengungen der Wirtschaft und insbesondere der Kammern und Agenturen für Arbeit bei der Akquisition von neuen Ausbildungsplätzen flankierend unterstützen werde. Diesem Zweck sollten neue und modernisierte Ausbildungsordnungen dienen, die auch ein vermehrtes Angebot zweijähriger Ausbildungsberufe ermöglichten. Der Bund werde zudem das Bund-Länder-Ausbildungsprogramm Ost und das Programm Jobstarter fortführen.

Noch im Frühjahr hatte die Bundesregierung bei der Vorlage des Berufsbildungsberichts 2006 darauf hingewiesen, dass die Ausbildungsbilanz 2005 zeige, dass der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ zwar wirke, aber neue Dynamik brauche. So hat sich die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2005 um vier Prozent gegenüber dem vergleichbaren Vorjahreszeitraum reduziert.

Das Bundeskabinett hatte bei der Verabschiedung des Berufsbildungsberichts 2006 die Initiative von Bundesbildungsministerin *Annette Schavan* für eine strukturelle Weiterentwicklung der beruflichen Bildung begrüßt, die auf eine umfassende Modernisierung ziele. Die Ministerin hatte einen „Innovationskreis berufliche Bildung“ einberufen, der im April zum ersten Mal getagt hatte. In diesem Kreis erarbeiten Vertreter von Wirtschaft, Wissenschaft, beruflichen Schulen sowie Sozialpartnern und Ländern gemeinsame Strategien.

Obwohl die Ministerin in der Folgezeit insbesondere kleine und mittlere Betriebe durch den Abbau von Ausbildungshindernissen für die Schaffung von mehr Ausbildungsplätzen gewinnen wollte, um die Bilanz der abgeschlossenen Ausbildungsverträge bis zum September zu verbessern, musste sie bei einer Befragung im Deutschen Bundestag im September die Zahl der nicht

vermittelten Ausbildungswilligen auf rund 215.000 oder zehn Prozent mehr als im August 2005 erhöhen. Zwar werde eine wirkliche Bilanz des Ausbildungsjahres, so die Ministerin, erst im Dezember möglich sein, aber die Lage auf dem Ausbildungsmarkt sei nach wie vor angespannt.

Im Juni hatte sie noch positive Signale für einen Aufbruch am Ausbildungsmarkt gesehen und die neuen Initiativen für mehr Lehrstellen als vielversprechend bewertet. Im Juli forderte sie dann von der Wirtschaft die Einhaltung ihrer Zusagen für die Ausbildung. Die auf Wunsch der Betriebe geschaffenen neuen Berufe müssten jetzt auch mit Auszubildenden besetzt werden. Deutschland sei auf Dauer nur zukunftsfähig, wenn sich auch die Wirtschaft ihrer Verantwortung für die Jugend stelle.

Die Fraktion *Die Linke* hatte vorgeschlagen, die Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung neu zu regeln und ein zweistufiges System einzuführen, nach dem in einem ersten Schritt die einzelnen Branchen verpflichtet werden, auf der Basis von Tarifverträgen ein Umlageverfahren zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben zu entwickeln. Sollten die Branchenfonds nicht zustande kommen, sollte in einem zweiten Schritt ein bundesweiter Berufsausbildungsfonds eingerichtet werden. Aus ihm könnten auf Antrag finanzielle Hilfen für solche Betriebe gewährt werden, die zu zusätzlichen Ausbildungsleistungen bereit sind. Die Abgabe sollte von jenen Unternehmen und Verwaltungen entrichtet werden, die trotz Ausbildungsfähigkeit nicht ausbildeten.

Die Notwendigkeit für eine gesetzliche Regelung wurde von den Abgeordneten darin gesehen, dass sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt trotz vielfältiger Appelle in den letzten Jahren verschärft habe und im vergangenen Jahr die betriebliche Ausbildungsquote auf dem niedrigsten Stand seit der Vereinigung gesunken sei.

AB-06-92

Demographische Entwicklung ermöglicht Einsparung von Bildungsausgaben

Die *Robert-Bosch-Stiftung* hat im Sommer über die Ergebnisse einer Studie der *Prognos AG* berichtet, die im Auftrag der Stiftung und in Zusammenarbeit mit der Tageszeitung „Die Welt“ entstand. Danach werden aufgrund der demographischen Entwicklung und damit einhergehender rückläufiger Schülerzahlen in den nächsten 14 Jahren rund 80 Milliarden Euro weniger an Ausgaben anfallen, die nach Vorschlag der Stiftung in bessere Bildung investiert werden sollen. Die Zahl der Schüler wird in Deutschland bis zum Jahr 2020 um mehr als zwei Millionen zurückgehen und sich damit gegenüber dem Jahr 2005 um 17 Prozent reduzieren.

Die Bosch-Stiftung verweist darauf, dass die demographische Entwicklung in Deutschland zu oft in ihren Risiken für soziale Sicherung und Wohlstand diskutiert werde und dabei die mit ihr verbundenen Chancen ignoriere. Bereits im kommenden Jahr sei mit einem Rückgang der Ausgaben um 1,2 Milliarden Euro zu rechnen. Die eingesparten Mittel könnten für eine umfassende Reform im Schulbereich genutzt werden. Investitionen in frühe Bildung vermieden höhere Ausgaben in späteren Bildungsphasen und verbesserten die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungsbiografie, weshalb sie vor allem in Kindergarten und Grundschule investiert werden sollten.

In ihrem 5. Bericht zur Lage der älteren Generation hat die Bundesregierung unter dem Titel „Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft – der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen“ einen umfassenden Überblick über die Möglichkeiten der Beteiligung älterer Menschen in den verschiedenen zentralen Bereichen der Gesellschaft gegeben. Der Bericht, erschienen als Bundestagsdrucksache 16/2190, ist in neun Kapitel gegliedert, und umfasst knapp 300 Seiten. Nach einer Einführung in das Thema, in der auch der Begriff Potenziale des Alters bestimmt wird und die Leitbilder beschrieben werden, von denen sich die Berichtskommission hat führen lassen, wird eine Analyse der Erwerbstätigkeit älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gegeben. Das dritte Kapitel befasst sich mit Bildung und Lernen im Erwerbsalter und in der Nacherwerbsphase und verdeutlicht, wie Bildung zum Aufbau und Erhalt von Potenzialen älterer Arbeitnehmer/-innen beitragen kann. Im vierten Kapitel werden die Einkommens- und Vermögenslagen als Voraussetzung für die Entfaltung von Potenzialen älterer Menschen analysiert. Im

dann folgenden Kapitel geht es um die Chance, welche die stärker zu entwickelnde „Seniorenwirtschaft“ bietet, um negative wirtschaftliche Konsequenzen des demographischen Wandels mit der Produktion von Gütern und Dienstleistungen für ältere Menschen kompensieren zu können. Das sechste Kapitel beschreibt die vielfältigen Unterstützungsleistungen, die ältere Menschen in Familien und privaten Netzwerken erbringen, aber auch die Grenzen familiärer Unterstützungspotenziale. Das siebte Kapitel analysiert bürgerschaftliches Engagement älterer Menschen in Deutschland und zeigt deren Beitrag zur Generationensolidarität und gesellschaftlichen Modernisierung auf. Das achte Kapitel stellt die Potenziale der älteren Migrantinnen und Migranten in den Mittelpunkt und geht der Frage nach, wie diese gefördert werden können. Das letzte neunte Kapitel fasst die zentralen Anliegen und Ergebnisse des Berichts zusammen und führt die von der Kommission erarbeiteten Handlungsempfehlungen noch einmal auf.

AB-06-93

Erste Ausschreibung des Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser

Das Miteinander der Generationen fördern will die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Dr. Ursula von der Leyen,* durch die Unterstützung von Mehrgenerationenhäusern, die bis 2010 in jedem Landkreis und in jeder kreisfreien Stadt entstehen sollen. Damit sollen Strukturen geschaffen werden, die freiwillige Initiativen unterstützen und mit staatlichen Leistungen verbinden. Ab sofort ist der Online-Bewerbungsbogen für Interessierte Initiativen unter www.bmfsfj.de/mgh im Internet abzurufen. Mit der ersten Ausschreibungsphase sollen Fördermittel für die ersten 50 Häuser vergeben werden. Weitere Häuser folgen nach einer zweiten Ausschreibungsphase bis Ende des Jahres 2007. Jedes in das Aktionsprogramm aufgenommene Haus wird über fünf Jahre mit 40.000 Euro jährlich für Personal- und Sachkosten gefördert. Diese Häuser sollen Gelegenheit geben, die Gemeinschaft von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen jeden Alters wieder aktiv zu erleben. Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus dem Stadtteil oder der Gemeinde sollen sich beteiligen können. Die Mehrgenerationenhäuser sollen am Bedarf der Menschen orientiert sein und selbst Dienstleistungen für die verschiedenen Altersgruppen anbieten. Dabei geht es nicht nur um die Stärkung gesellschaftlicher Kompetenzen, sondern auch um die Stiftung wirtschaftlichen Nutzens. Mehrgenerationenhäuser sollen sich in ihrer Region als erste Adressen für Menschen etablieren, die etwa nach Kinderbetreuung, Wäscheservice, Mittagstisch oder einer Pflegeunterstützung suchen. Es besteht die Möglichkeit, Räume für ein Gewerbe anzumieten, Läden zu eröffnen und vieles mehr.

AB-06-94

Aus dem AdB

Bildungspolitisches Werkstattgespräch zum Stellenwert des informellen Lernens

Die AdB-Kommission Erwachsenenbildung ist traditionell mit Vorbereitung und Realisierung der Bildungspolitischen Werkstattgespräche befasst, die der AdB seit 2003 veranstaltet. Sie haben zum Ziel, aktuelle Fragen der bildungspolitischen Diskussion aufzugreifen und aus dem Blickwinkel von Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis zu betrachten und zu erörtern. Diese Veranstaltungen finden jährlich an wechselnden Orten statt, wobei es das Ziel ist, das Fachpublikum aus der jeweiligen Region einzubeziehen und mit Vertretern und Vertreterinnen anderer Bildungsorganisationen ins Gespräch zu kommen.

Die Kommission Erwachsenenbildung hatte angeregt, das Thema „Informelles Lernen" in den Mittelpunkt des diesjährigen Bildungspolitischen Werkstattgesprächs zu stellen. Die politischen Gründe für die aktuelle Debatte über informelles Lernen sollten geklärt, damit verbundene Interessen und Ziele erörtert und Perspektiven für ein neues Verhältnis zwischen formalen, nichtformalen und informellen Lernfeldern entwickelt werden. Vor allem aber sollte danach gefragt werden, welche Folgen die Betonung des informellen Lernens als Teil der Weiterbildung für deren etablierte Strukturen und Institutionen haben könne.

Ulrike Mascher, Vorsitzende der *Georg-von-Vollmar-Akademie,* hieß die Gäste willkommen. Für den AdB begründete *Dr. Eberhard Pies,* der als Mitglied des AdB-Vorstands für die Bildungspolitischen Werkstattgespräche verantwortlich ist, die Wahl des Themas, in das *Dr. Bernhard Schmidt* vom Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der *Ludwig-Maximilians-Universität München* mit seinem durch eine Power-Point-Präsentation unterstützten Vortrag einführte.

Dr. Bernhard Schmidt

Er verortete die Diskussion über das informelle Lernen in der europäischen Debatte über das Lebenslange Lernen. In seinen Ausführungen über die Abgrenzung vom informellen zum formalen und nicht-formalen Lernen betonte *Schmidt,* dass jede Form des Lernens die konstruktive Verarbeitung von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen voraussetzt, ganz gleich, in welchem Kontext es erfolgt. Der Versuch, das informelle Lernen zu bestimmen, stößt an seine Grenzen durch die Heterogenität der Definitionen dieses Begriffs, die sich auch in der einschlägigen Literatur beobachten lässt, und die Vielschichtigkeit informeller Lernprozesse, die mit non-formalen und formalen einhergehen und ein unterschiedliches Maß an Organisation erreichen können.

Bisherige Studien zum Weiterbildungsverhalten zeigen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen formaler Bildung und informellem Lernen gibt. Informelle Lernaktivitäten sind besonders ausgeprägt bei Personen, die auch an formeller allgemeiner Weiterbildung teilnehmen, eine höhere berufliche Ausbildung haben und auf ein höheres Haushaltseinkommen zurückgreifen können. „Wer hat, dem wird gegeben", so das Fazit der Ergebnisse zur Wechselbeziehung zwischen formellem und informellem Lernen.

Der „Hype", den das informelle Lernen in der bildungspolitischen Diskussion zurzeit erfährt, resultiert vor allem aus den Überlegungen zur europatauglichen Anpassung der beruflichen und berufsbezogenen Bildung. In diesem Zusammenhang geht es um die Zertifizierung und Anerkennung von auf informellem Weg entwickelten Kompetenzen, die in anderen europäischen Ländern erheblich verbreiteter sind als in Deutschland. Ergebnisse des informellen Lernens seien allerdings oft nicht explizier- und dadurch auch nicht zertifizierbar. In der Konzentration auf die berufsbezogene Bildung liegt zudem die Gefahr, informelles Lernen zu instrumentalisieren und durch die Entgrenzung der beruflichen Bildung andere Lebensbereiche zu vereinnahmen.
Dr. Bernhard Schmidt verwies auf die Pläne der EU zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen und dazu bereits bestehende Programme und Projekte.

Blick ins Publikum

Die Bildungsträger seien aufgefordert, informell aufgebaute Wissensbestände einzubeziehen und in der Zentrierung auf die Lernenden organisiertes und informelles Lernen miteinander zu verzahnen. In der Zukunft werde die Bedeutung von Wissensbewertung und Reflexion des Lernens zunehmen, die Fokussierung auf beruflich relevantes Wissen berge aber auch die Gefahr einer Engführung des Lernens Erwachsener. Die Testierung von Kompetenzen führe zur Auswahl, aber auch zur Selektion, wobei bisherige Untersuchungen keine überzeugenden Zusammenhänge zwischen Auswahlverfahren und späterem Berufserfolg erbracht hätten.

In der anschließenden Diskussion, die von *Sabine Wolf* (Georg-von-Vollmar-Akademie) moderiert wurde, wurde vor der Gefahr des Rückgangs formaler Bildungsangebote zugunsten des informellen Lernens gewarnt. Aber der Vorwurf, die aktuelle Debatte ziele auf die Verwertbarkeit von Lernergebnissen, die auf möglichst kostengünstigem Wege zu erhalten seien, reiche als Begründung für die Konjunktur des informellen Lernens in der Bildungspolitik nicht aus. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen habe zudem schon sehr viel früher in der entwicklungspolitischen Debatte eine Rolle gespielt, weil es hier um die Anerkennung von Qualifikationen in Ländern ging, die keine formalen Strukturen der beruflichen Bildung haben. Auch die Ergebnisse der PISA-Studie seien dafür nicht ursächlich. Im Kern gehe es um die Frage, wie sich im Zuge der Globalisierung der Wirtschaftsraum Europa auf dem Weltmarkt behaupten könne und welche Bedeutung dabei die Ressource Bildung habe.

Die politischen Ziele der Diskussion über informelles Lernen und damit einhergehende Initiativen standen im Mittelpunkt der zweiten, von *Dr. Eberhard Pies* geleiteten Gesprächsrunde. *K. Heinz Eisfeld,* der hier als Vorsitzender den bayerischen Landesbeirat für Erwachsenenbildung vertrat, forderte, die didaktisch-methodischen Aspekte des informellen Lernens aufzugreifen und in die Fortbildung des pädagogischen Personals zu integrieren. Es gehe zunehmend um die Präsentation des Gelernten, ob in organisiertem Rahmen oder auf informellem Weg erworben. Die darauf zielenden Versuche, von denen das Projekt Profilpass nur einer sei, beinhalteten allerdings die Gefahr der inhaltlichen Engführung. Schließlich verweise das informelle Lernen auf neue Instrumentarien, mit denen Lernmöglichkeiten und die Teilhabe an Bildung erweitert werden könnten. Das sei als Chance zu begreifen, sofern eine Verzahnung von institutionalisiertem und informellem Lernen erfolge und daraus resultierende Angebote auch finanziert würden.

Der bayerische Landtagsabgeordnete *Berthold Rüth* (CSU) setzte informelles Lernen mit lebenslangem Lernen gleich. Es stelle sich hier allerdings die Frage, ob es in dieser Form eine Aufgabe des Einzelnen sei oder der Staat dafür Verantwortung tragen müsse. Er sehe beide in der Pflicht. Es bleibe abzuwarten, welche Empfehlungen der von Bundesbildungsministerin Schavan kürzlich berufene Innovationskreis Weiterbildung bis zum Sommer 2007 erarbeiten werde. Sowohl der Föderalismus in Deutschland als auch die Verschiedenheit der Bildungssysteme in Europa seien Gründe dafür, sich mit der Frage auseinander zu setzen, wie man das eigene Bildungssystem erhalten, im europäischen Raum aber Vergleichbarkeit des Gelernten herstellen könne. Dazu biete sich die Modularisierung von Bildung an, aber auch die Vernetzung der Akteure sei notwendig, wie sie durch die „Lernenden Regionen“ angestrebt werde. Ehrenamtliches Engagement solle durch Kompetenznachweis anerkannt und bei Bewerbungen berücksichtigt werden.

Jesco Weickert, Referatsleiter im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, stellte den „Profilpass" vor, das Ergebnis eines mehrjährigen Verbundprojekts, an dem der Bund, verschiedene Länder und drei Forschungsinstitutionen beteiligt waren, der inzwischen der Öffentlichkeit übergeben wurde und über den Buchhandel erhältlich ist. Er sei vor allem für Menschen wichtig, die sich neu orientieren wollen oder müssen. Sein Gebrauch erfordere von den Nutzer/-innen allerdings ein aufwändiges Verfahren zur Dokumentation ihrer Fähigkeiten in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern und er sei auch weniger für die Vergleichbarkeit von Kompetenzen geeignet. Nun bleibe abzuwarten, ob er sich auch durchsetzen könne.

In Bayern werden über einen Kompetenznachweis die in der Jugendarbeit erworbenen Qualifikationen dokumentiert, die allerdings eine „Juleica" (den Erwerb einer Jugendleiter-Card) voraussetzen. Mit der Bestätigung von Qualifikationen durch ehrenamtliches Engagement sollen die Aussichten bei Bewerbungen verbessert werden. Der Profilpass solle solche und andere Nachweise nicht verdrängen. Er fülle jedoch eine Lücke, weil er den „ganzen" Menschen im Blick habe und nicht so sehr dessen zertifizierbare Kompetenzen.

Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang noch Bereiche wie Gemeinwesenarbeit, Kultur und politisches Engagement, für die ebenso durch Bildung zu qualifizieren ist? Wie wirken sich Nützlichkeitserwägungen auf die Qualität solcher Bereiche aus? Diese Fragen bestimmten die Diskussion bei dieser Gesprächsrunde, in der die Dominanz der beruflichen Bildung gegenüber anderen Bereichen vom Publikum kritisch kommentiert wurde.

Die Orientierung am Gemeinwohl wurde angemahnt bei der dann folgenden, von *Prof. Dr. Matthias Pfüller* (Vorsitzender der Kommission Erwachsenenbildung) geleiteten Runde, die aus der Sicht der Bildungspraxis Stellung zur Bedeutung des informellen Lernens für die Entwicklung von Strukturen und Angebotsformen der Erwachsenenbildung nehmen sollte.

Dorathea Strichau (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Erwachsenenbildung Bayern e. V.) erinnerte daran, dass informelles Lernen seit jeher eine große Rolle in der kirchlichen Erwachsenenbildung spielt, die zudem vom Ehrenamt lebe, wie sich auch in den aktuellen Arbeitsschwerpunkten zeigen lasse; in allen ist der Lebenszusammenhang der Beteiligten der zentrale Bezugspunkt. Das informelle Lernen habe Auswirkungen auf die Lernformen. Am Beispiel des von ihrer Trägerorganisation angebotenen Fernstudiums lasse sich die Mischung aus informellem Lernen, organisierten Angeboten und begleitenden Zirkeln verdeutlichen, wobei sich bestätige, dass Lernen in strukturellen Zusammenhängen zu informellem Lernen anrege.

Markus Tolksdorf (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) sah im aktuellen bildungspolitischen Kontext der Diskussion über informelles Lernen eine Gefahr für den Erhalt der etablierten Weiterbildungsstrukturen. Die Erwachsenenbildung müsse sich mit ihren neuen Aufgaben und Herausforderungen auseinander setzen. Die Betonung der Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens sei eine Konsequenz aus der Erfahrung, dass schulische Bildung zur Bewältigung neuer Anforderungen allein nicht ausreiche. Dennoch sei das informelle Lernen eine „pädagogische Restkategorie", die andere Bildungsinstitutionen keineswegs überflüssig werden lasse, da sich gezeigt habe, dass impliziertes Lernen der Ergänzung durch institutionalisierte Lernprozesse bedürfe. Die Lernberatung werde dabei immer wichtiger. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung müsse zudem über Marketingstrategien ihren Nutzen auch öffentlich sichtbar machen.

K. Heinz Eisfeld, Jesco Weickert, Dr. Eberhard Pies und Berthold Rüth (von links nach rechts)

Während der dritten Diskussionsrunde

Alexander Klier (DGB-Bildungswerk Bayern e. V.) konstatierte eine zunehmende Unklarheit des Begriffs „informelles Lernen". Lernen finde immer statt. Informelles Lernen werde durch Bildungsinstitutionen oft erst ermöglicht oder angeregt. Der Erhalt der Strukturen sei deshalb unerlässlich. Die aktuellen bildungspolitischen Ziele seien kritisch zu prüfen. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen werde mittlerweile generell zugunsten anderer Qualifikationen vernachlässigt, die für den Arbeitsmarkt gebraucht werden. Es sei daher notwendig, wieder mehr Angebote zu machen, die den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft fördern. Erwachsenenbildung und politische Bildung hätten auch einen Selbstzweck und seien nicht für die Belange in anderen Bereichen zu instrumentalisieren. Lernen werde vor allem dann akzeptiert, wenn es zu erwünschten Ergebnissen führe, aber man müsse das lernende Individuum ernst nehmen, das in seinem Lernen unberechenbar sei und völlig unerwartete Schlussfolgerungen daraus ziehen könne.

Rolf Prudent (Lernende Region Tölzer Land) verteidigte die Bemühungen um berufliche Absicherung durch Bildungsanstrengungen, da eine Berufstätigkeit die notwendige Voraussetzung für vieles andere sei. Die Bedeutung des informellen Lernens komme in Umbruchsituationen zur Geltung, in denen sich Menschen neu orientieren müssen. Die Lernende Region Tölzer Land sei ein Zusammenschluss verschiedener Akteure, die sich für das Lebenslange Lernen engagieren und dazu Marketingstrategien entwickeln, die – wie beispielsweise das von ihr organisierte Lernfest, das große öffentliche Aufmerksamkeit erreicht hat – als erfolgreich bezeichnet werden können. Marketing könne aber auch nur wirken, wenn es auf einen bestimmten Bedarf ziele und das dafür passende Angebot habe. Ein Projekt der Lernenden Region fördere die Berufsorientierung von Jugendlichen in der Region und werde von flankierenden Maßnahmen begleitet, an denen verschiedene Akteure wie Familie, Schule, etc. beteiligt werden.

In der abschließenden Diskussion wurde die Verlagerung der Bildungspolitik auf die berufliche Bildung zuungunsten der politischen Bildung und anderer Bildungsbereiche beklagt. Es wurde aber auch angemerkt, dass es nichts bringe, an einer allzu engen Abgrenzung von Bereichen festzuhalten.
Die Bemühungen um die Zertifizierung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen wurden zwiespältig betrachtet. Es wurde bezweifelt, ob sich damit vor allem bildungsferne Schichten für die Beteiligung an Weiterbildung gewinnen ließen, wenn solche Lernnachweise an frühere negative Bildungserfahrungen wie die Zensuren in der Schule erinnern. Die Diffusität des Begriffs „informelles Lernen" sei wiederum bestätigt worden, wobei das Spektrum von einem Lernen, das eher als Sozialisation zu bezeichnen sei, bis hin zu organisierten Formen reiche, die auch in institutionellem Rahmen stattfinden. Dennoch sei es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, um in der Bildungspraxis die Potenziale der Teilnehmenden wahrzunehmen und weiter zu entfalten. Das gelte insbesondere bei den Bemühungen um Gruppen, die bislang – wie die Migranten – noch zu wenig an Weiterbildung partizipieren oder mit formalen Angeboten nur schwer erreicht werden können.

AB-06-95

Rolf Prudent, Alexander Klier, Markus Tolksdorf, Prof. Dr. Matthias Pfüller, Dorathea Strichau (von links nach rechts)

Kommission Erwachsenenbildung tagte in Kochel

Die Septembersitzung der Kommission Erwachsenenbildung fand zusammen mit dem 4. Bildungspolitischen Werkstattgespräch statt, das den zweiten Sitzungstag bestimmte. Die Kommission wertete die Veranstaltung aus und befand, dass sie einen Problemaufriss und neue Kontakte ermöglicht habe. Es sei zu überlegen, wie man die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen danach fortsetzen oder mit den Ergebnissen umgehen wolle. Bei der diesjährigen Veranstaltung seien Aspekte angesprochen worden, die – wie der Verweis auf die notwendige Verknüpfung verschiedener Lernprozesse und -bereiche – weiter diskutiert werden sollten. Zum nächsten Bildungspolitischen Werkstattgespräch sollten auf der Frühjahrssitzung 2007 erste Vorbereitungen getroffen werden.

Mitglieder der Kommission Erwachsenenbildung während einer Sitzungspause (von links nach rechts: Dr. Barbara Hopmann, Dr. Christoph Meyer, Eckart Kohle, Harald Meves, Prof. Dr. Matthias Pfüller)

Im Mittelpunkt der eigentlichen Sitzung standen unterschiedliche Zugänge zur historisch-politischen Bildung, die von *Dr. Barbara Hopmann* (Karl-Arnold-Stiftung), *Prof. Dr. Matthias Pfüller* (Politische Memoriale) und *Dr. Christoph Meyer* (Herbert-Wehner-Bildungswerk) vorgestellt wurden. Einmal ging es um historisch-politische Bildung in verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen, d. h. als Teil von Veranstaltungen, die nicht als historisch-politische Bildung ausgewiesen sind. Hier ist historisch-politische Bildung zwar eine Kernaufgabe, aber kein eigener Bildungsbereich. Zum Zweiten wurde dargestellt, wie man vor dem Hintergrund einer Geschichtsrezeption, die – wie bei diesem Beispiel in Sachsen – auf bestimmte Teile dieser Geschichte (Könige und Kurfürsten, Glorie und Dresdener Glanz) rekurriert und dabei andere verdrängt oder ignoriert, Alternativen historisch-politischer Bildung wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Industrialisierung Sachsens zur Geltung bringen kann. Zum Dritten wurde die Entstehungsgeschichte einer Organisation (Politische Memoriale) dargestellt, die sich der Erinnerungsarbeit verschrieben hat und diese nicht nur im Rahmen von Bildungsveranstaltungen, sondern auch in der Kooperation mit lokalen und regionalen Initiativen realisiert, die vergessene historische Orte in ihrer Nähe wieder sichtbar machen, die an Vorgänge aus der Zeit des Nationalsozialismus erinnern.

In der Diskussion wurden didaktisch-methodische Anforderungen erörtert, wie die Rolle von Zeitzeugen und Perspektiven nach deren Verschwinden, die Auseinandersetzung mit Erwartungen, die aus der medialen Inszenierung von Geschichte(n) gespeist werden, Versuche, Widerstände gegenüber der Konfrontation mit verdrängter Geschichte zu überwinden, etc.

Der Kommissionsvorsitzende griff die noch in der „alten" Kommission Erwachsenenbildung entstandene Idee einer Tagung zur historisch-politischen Bildung auf und empfahl, sie für das Jahr 2008 oder 2009 vorzusehen, weil es dann Anknüpfungspunkte an historische Vorgänge wie z. B. die Entstehung von BRD und DDR gebe.

Zur bildungspolitischen Entwicklung auf Bundes- und Ländereebene gab es Berichte, die für Bayern und Sachsen vergleichsweise wenig Bewegung gegenüber dem Status quo vermeldeten, für Nordrhein-Westfalen aber dramatische Einbrüche vorhersagten. Hier wurde eine Kürzung der Landesmittel für

politische Bildung um 18 % im Entwurf für den nächsten Haushalt angekündigt, die viele Träger an den Rand ihrer Existenz bringt. In Mecklenburg-Vorpommern bleibt abzuwarten, was nach den Wahlen geschieht. Auch hier ist – wenngleich weniger dramatisch als in anderen Ländern – eine tendenzielle Reduzierung der Förderung zu beobachten.

Die Kommission will auf ihrer nächsten Sitzung das Thema E- und Blended Learning in den Mittelpunkt stellen.

AB-06-96

Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik diskutierte über Bildungsarbeit mit jugendlichen Migrant/-innen

Vom 20. bis 22. September fand in der basa Neu-Anspach die Herbstsitzung der Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik statt.

Basa-Geschäftsführer *Heinz Hoffmann* und *Reiner Hartel,* Bildungsreferent der basa, begrüßten die Kommissionsmitglieder in ihrem Hause, das vor Einstieg in die Sitzung mit seinen Arbeitsschwerpunkten vorgestellt wurde. Die basa ist eine selbstverwaltete Bildungsstätte, die im vergangenen Jahr im Rahmen eines durch den AdB geförderten Qualitätsentwicklungsprozesses ein Leitbild und eine Definition gelungenen Lernens entwickeln konnte. Die basa finanziert sich ausschließlich über Projektförderungen.

Eine von der Kommission eingesetzte Arbeitsgruppe zur Vorbereitung einer Postkartenkampagne für die politische Jugendbildung legte ein Aktionspapier vor. Einzelne Motivvorschläge für die Postkarten wurden vorgestellt und erörtert.

Zum Motto der Kampagne wurden Slogans gesammelt und diskutiert. Dieses Brainstorming wurde am Folgetag fortgesetzt.

Zielstellung und Zielgruppen waren einigen Kommissionsmitgliedern noch unklar. Die Kommission bekräftigte die Umsetzung der Kampagne im Sinne der Projektbeschreibung und entschied sich für den Slogan www.werwird-demokrat.de. Weitere Schritte zur Realisierung der Kampagne wurden verabredet.

Christina Morgenstern, Dozentin an der *FH Wiesbaden,* referierte über die Entwicklung von der Arbeitsmigration zur Zuwanderung. Anhand eines Diagramms über die Entwicklung der ausländischen Bevölkerung von 1968 bis 2004 gab sie einen Überblick. Bereits 1955 schloss die BRD ein Anwerbeabkommen mit Italien ab. Insbesondere die Landwirtschaft in Baden-Württemberg forderte dieses Abkommen, um Arbeiter („Italienische Fremdarbeiter") für die Landwirtschaft zu bekommen. Rechtliche Grundlage war die „Ausländer-Polizeiverordnung von 1938". Im Grundsatz gelte diese Verordnung bis heute, da damals wie heute Ausländer, die den Interessen der Bundesrepublik zuwider handeln, ausgewiesen werden können. Weitere Anwerbeabkommen wurden u. a. 1961 mit der Türkei und 1964 mit Portugal abgeschlossen. Die Aufenthaltsdauer war zunächst auf zwei Jahre begrenzt.

In den 60er Jahren setzte sich langsam der Begriff „Gastarbeiter" durch. Allerdings sollten sich aus dem Gaststatus keine Ansprüche gegenüber der Bundesrepublik ergeben. Das Rotationssystem im Anwerbeabkommen wurde zunehmend von den Unternehmen unterlaufen, indem immer wieder dieselben Arbeitskräfte angefordert wurden, die bereits eingearbeitet waren und von denen ein Teil die deutsche Sprache beherrschte.

Seit 1973, mit dem Beginn der „Ölkrise", stagnierte die Anwerbung von Gastarbeitern durch die Verhängung eines Anwerbestopps. Es gab in der Folge die Möglichkeit, ein Fünf-Jahres-Visum zu beantragen und die Familie nachziehen zu lassen. Die Anwerbekommissionen wurden aufgelöst, aber dennoch gab es Anfragen von Unternehmen an die Arbeitsämter. Privilegiert waren stets die Italiener, da Italien wie die BRD Mitglieder der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) waren.

Ende der 70er Jahre konnten Italiener eine unbefristete Aufenthaltsdauer beantragen. Das galt auch für Griechen, Spanier und Türken, wenn sie bereits fünf Jahre in Deutschland lebten. Bedingt durch innenpolitische Probleme in der Türkei wie den Militärputsch und Repressionen gegenüber den Kurden stieg die Zahl der Türken in Deutschland während der 80er Jahre stark an. Viele nutzten auch das Asylrecht, um nach Deutschland zu kommen. Die Regierung unter Bundeskanzler Kohl zahlte Rückkehrhilfen für Nicht-EG-Bürger, um

die Zahl der Ausländer zu verringern. Einige nutzten dieses Angebot und kehrten in ihre Heimatländer zurück.

Für die Bürgerkriegsflüchtlinge aus Ex-Jugoslawien wurde ein Bürgerkriegsstatus eingeführt, der aber aus Kostengründen nicht angewendet wurde. De facto wurden sie aber als Duldungs-Flüchtlinge behandelt. Die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahre 2000 führte dazu, dass nicht alle in Deutschland geborenen Ausländer einen Ausländerstatus haben, sondern Deutsche sind.

Anschließend referierte *Anastasia Paschalidou,* Pädagogische Mitarbeiterin beim *Internationalen Bund* in Frankfurt und Leiterin eines Projekts mit Migrant/-innen, über Grundsätze in der Bildungsarbeit mit Migrant/-innen. Die Ausgangsfrage dabei war, wie man Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen könne. Im Vordergrund stehe eine gemeinsame Sprache als gemeinsame Kommunikationsbasis. Inhaltliche Aspekte wurden an den Lebenswelten der Jugendlichen (z. B. Fußball) ausgerichtet. Die Kooperation mit Schulen war im Projekt nicht unumstritten; entscheidend war aber der Zugang zu den Jugendlichen, die am ehesten in der Schule erreicht werden. Die Schule muss allerdings ausreichend Zeit und Raum bieten, damit erfolgreich gearbeitet werden kann.

Die Referentin sprach sich für die Realisierung von Projekten zur Partizipation aus, um Migrant/-innen den gesellschaftlichen Zugang zu ermöglichen und die Hierarchien zwischen den verschiedenen Migrantengruppen durch Kontakte und Interaktion abzubauen. Die Kommission tauschte eigene Erfahrungen in dieser Arbeit aus und erörterte die in diesem Kontext wichtigen Kriterien.

Dr. Reiner Hartel stellte die CD „Mixstory.de“ vor und berichtete über Schwerpunkte und Inhalte des Projekts, aus dem heraus sie entstanden war.

Die Diskussion war Anlass für Überlegungen der Kommission, wie der AdB und seine Mitgliedseinrichtungen zukünftig besser in diesem Themenfeld aufgestellt sein könnten. Dabei ging es auch um die Möglichkeiten einer Beteiligung am Entimon-Nachfolgeprogramm ab 2007. Plädiert wurde für eine Kooperation der Träger unter dem Dach des AdB zur Entwicklung eines gemeinsamen Projekts.

Dazu wurde ein AdB-Workshop vorgeschlagen, der noch in diesem Jahr stattfinden sollte.

AB-06-97

50 Jahre Schloss Eichholz

Am 20. Dezember 1955 wurde die *Gesellschaft für christlich-demokratische Bildungsarbeit* gegründet, um *Schloss Eichholz* zu erwerben, das als Bildungszentrum der *Konrad-Adenauer-Stiftung* aufgebaut werden sollte. Bereits im Dezember 1956 konnten dort die ersten Seminare stattfinden, noch bevor im April 1957 das Bildungszentrum vom damaligen Bundeskanzler *Konrad Adenauer* feierlich eröffnet wurde. Von Eichholz aus entwickelte sich die Konrad-Adenauer-Stiftung, die inzwischen in zwei Gebäudekomplexen in St. Augustin und Berlin residiert. Sie ist darüber hinaus mit Bildungswerken in allen Bundesländern außer Bayern und Schleswig-Holstein vertreten.

Die Konrad-Adenauer-Stiftung nimmt – wie die anderen parteinahen Stiftungen in Deutschland – neben der politischen Bildung auch andere Aufgaben wahr wie die Förderung von Begabten und die Förderung von Projekten in 120 Ländern. Die KAS unterhält 60 Auslandsbüros, die in den Hauptstädten von Ländern in aller Welt ihren Sitz haben.

Auf dem Jubiläumsfest, das am 10. September in Schloss Eichholz stattfand (die Konrad-Adenauer-Stiftung hatte bereits im Herbst 2005 ihr 50-jähriges Jubiläum begangen) konnten über 1.000 Gäste begrüßt werden. Die Veranstaltung begann mit einem Gottesdienst, der von zwei Altstipendiaten der Stiftung, Monsignore *Bernhard Appel* und Pfarrer *Alfred Jung*, geleitet wurde. Der Vorsitzende der Stiftung, *Prof. Dr. Bernhard Vogel,* verband in seiner Ansprache die Geschichte des Hauses mit der Geschichte der Konrad-Adenauer-Stiftung. Vogel erinnerte an die Bedingungen der Zeit, in der das Bildungszentrum gegründet wurde. Die Erfahrungen mit der Weimarer Republik, die an der Passivität und am Desinteresse ihrer Bürger gescheitert sei, hätten den Anstoß zu dieser Gründung gegeben, die durch die Erziehung zur Demokratie auf der Basis des christlichen Menschenbildes einer vergleichbaren Gefahr für die neue Demokratie entgegenwir-

ken sollte. Bernhard Vogel erinnerte an die vielen Persönlichkeiten, die Eichholz als Teilnehmer und Teilnehmerinnen besucht hatten oder dort in leitender Funktion tätig waren.

Den Festvortrag hielt *Prof. Dr. Heinrich Oberreuter,* Direktor der *Akademie für Politische Bildung Tutzing.* Er verwies auf den Zusammenhang zwischen politischer Kultur und politischer Bildung, der zuletzt nachhaltig deutlich geworden sei, als mit der deutschen Vereinigung die Ergebnisse unterschiedlicher politischer Sozialisationsprozesse in Ost und West sichtbar wurden. Es könne nicht gleich sein, in welchem politischen System Menschen Bildung, Erziehung und Sozialisation erfahren. Es sei das vornehme Recht freier Bürger, durch politische Bildung Einführung und Einübung in ein demokratisches Gemeinwesen zu erfahren. Politische Bildung in der freiheitlichen Demokratie sollte Orientierungswissen zur Verfügung stellen, um dieses politische System und seine Kultur zu erkennen, zu verstehen und sich in ihm verhalten zu können. Es bleibe dem Individuum überlassen, ob es die ihm ermöglichte Rolle als Staatsbürger annehme oder nicht, jedoch könne man sich Demokratie nicht vorstellen ohne Demokraten, die informiert, gebildet und erzogen werden müssten. Erziehung und Bildung seien nicht möglich ohne Wertorientierung, was für politische Bildung in besonderem Maße gelte. Deshalb sei die Vermittlung von Werten von zeitloser Relevanz für die politische Bildung. Eine „modern" gewordene Position, die nicht mehr danach frage, was recht ist und ob Recht auch gerecht sei, sei politisch bequem und ethisch orientierungslos. Die Entkoppelung von Recht und Moral und der Rekurs auf individuellen Nutzen seien nur vermeintlich wertfrei. In Wirklichkeit orientierten sie sich am schrankenlos gesetzten Individuum und seiner Entfaltungsfreiheit. Damit lasse sich jedoch weder Gesellschaft noch Staat machen. Freiheit sei ohne rechtliche und soziale Verpflichtungen nicht zu haben. Die Entfaltungsfreiheit des Individuums sei vielmehr gerade dann bedroht, wenn die Frage nicht mehr danach gestellt werde, was gut sei.

An aktuellen Herausforderungen der politischen Bildung benannte *Oberreuter* die Rationalitätsverluste des öffentlichen Diskurses, die durch die Medienwelt bewirkt worden seien, die dem Kriterium der Unterhaltung folge und ihm auch das Politische unterordne. Politik werde seit langem als abwechslungsreich spannendes Schauspiel inszeniert und dabei bleibe die politische Rationalität auf der Strecke. Politische Bildung dürfe sich auf eine solche überhitzte Form der Kommunikation nicht einlassen, und sie könne dabei auch nicht mithalten. Aber darin liege auch eine Chance, weil es zumindest bei interessierten Minderheiten einen Hunger nach Argumentationsbögen und Hintergründen zu geben scheine. Eine zweite Herausforderung liege in der fortschreitenden Instrumentalisierung von Bildung als Dienstleistung im Kontext wachsender Priorität wirtschaftlicher Nützlichkeitserwägungen. Es habe sich eben noch nicht herumgesprochen, dass gerade die moderne Wissensgesellschaft die Bedeutung bedarfsorientierter Qualifizierung reduziere und nach Selbstverantwortung, Allgemeinbildung und Schlüsselqualifikationen verlange, um Zukunftsfähigkeit entwickeln zu können.

Eine weitere Herausforderung liege in den politischen Entwicklungen, von denen sich politische Bildung nur schwer zurückziehen könne. Der Stärkung der repräsentativen Demokratie stellten sich im Laufe der Jahre nicht nur Antiparlamentarismus, plebiszitäre Strömungen und selbst Gewaltbereitschaft entgegen, sondern auch eine überbordende Parteiendemokratie, die beständige Ausweitung der Exekutive und als jüngste Tendenz die zunehmende Entparlamentarisierung der politischen Entscheidungen. Diese Entwicklungen seien Herausforderungen für die politische Bildung, die sich zudem mit den Funktionsschwächen der Politik und ihren Skandalen auseinandersetzen müsse. Politische Bildung könne sich tatsächlich nur als Bildung in einer Demokratie entfalten, die frei von politischen Instrumentalisierungen sei.

Nach dem offiziellen Festakt fand die Feier bei einem „Tag der offenen Tür" ihre Fortsetzung. In zwei Gesprächsrunden berichteten Zeitzeugen und -zeuginnen über ihre Erinnerungen mit und in Schloss Eichholz. Im Park und im Festzelt konnte man sich an vielen Aktivitäten beteiligen. Es gab eine Ausstellung zur internationalen Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung, Filme und mehr zu Konrad Adenauer, Seminarpräsentationen und Rhetorik-Training, eine Ausstellung zur Geschichte der Stiftung und Schloss Eichholz und eine Revue im Festzelt, mit der der Tag abgeschlossen wurde.

AB-06-98

„Alte Molkerei Frille“ feierte 30-jähriges Bestehen

Vom 29. September bis 1. Oktober 2006 feierte die *Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“* ihr 30-jähriges Bestehen. Die Veranstaltung begann mit einem Sektempfang, dem sich die Begrüßung durch die Vorsitzende des Trägervereins VEGA e. V., die ehemalige Leiterin in Frille, *Elisabeth Glücks,* anschloss. In Grußworten würdigten Vertreterinnen und Vertreter der Stadt Petershagen und des Kreises Minden-Lübbecke sowie der Bezirksregierung Detmold die Arbeit in Frille und deren Entwicklung in den vergangenen drei Jahrzehnten. *Ulrike Graff*, Geschäftsführerin der LAG Mädchenarbeit in NRW e. V., referierte über ein Arbeitsfeld, in dem sich die Einrichtung in Frille profiliert hat: der geschlechtsspezifischen Arbeit, die mit der Entwicklung der Mädchenarbeit eng verbunden ist. *Mechthild Merfeld,* Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, überbrachte die Glückwünsche in Vertretung des aus Krankheitsgründen verhinderten AdB-Vorsitzenden *Peter Ogrzall.*

Die Gäste konnten bei Betrachtung des Films „Freiheit auf harten Bänken“ 30 Jahre HVHS „Alte Molkerei Frille“ Revue passieren lassen.

Am Nachmittag folgten zwei Fachvorträge: *Prof. Dr. Hilmar Peter,* ehemaliger Leiter des *Jugendhofs Vlotho,* begründete den Stellenwert außerschulischer Bildung, *Anne Thiemann* vom *Deutschen Institut für Menschenrechte* referierte über „Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung“. Der erste Tag der Feierlichkeiten klang mit einer Party in allen Räumen der „Alten Molkerei Frille“ aus. Die bereits am ersten Tag angesprochenen Themen fanden ihre Vertiefung am Folgetag, der Workshops zu unterschiedlichen Aspekten der politischen und geschlechtsspezifischen Bildung bot. Neben den Schwerpunkten Menschenrechte als Thema der politischen Bildung und der Entwicklung von Mädchen- und Jungenarbeit ging es auch um interkulturelle Ansätze, Fragen der Erlebnispädagogik und Sterbebegleitung.

Die Arbeit in Frille begann 1976 mit Langzeitprojekten für arbeitslose Jugendliche. Damals kooperierte die Einrichtung noch im Rahmen des *Bildungswerkes für Friedensarbeit,* von dem sie sich 1980 trennte. Im selben Jahr fand auch die Erweiterung des Seminarhauses statt, das sich in den Jahren 1981 bis 1985 weiterhin auf Bildungsarbeit für von Arbeitslosigkeit betroffene Jugendliche spezialisierte. Mitte der 80er Jahre begann der Wandel hin zu ganzheitlichen Lernkonzepten und zur geschlechterpolitischen Bildungsarbeit. 1993 bis 1995 wurde die Bildungsstätte erneut saniert und erweitert bis auf den heutigen Stand. In Frille begann man mit der Qualitätssicherung und der Entwicklung von Projekten zur politischen Partizipation von Mädchen und Jungen. Die Einrichtung wendet sich an soziale und pädagogische Fachkräfte, veranstaltet Jugendseminare und hat ein Weiterbildungskonzept für die Vermittlung von Gender-Kompetenz entwickelt, das für die gender-bewusste Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen qualifiziert.

AB-06-99

20 Jahre IBB

Das *Internationale Bildungs- und Begegnungswerk in Dortmund* hat im Beisein zahlreicher Gäste am 20. Oktober 2006 sein 20-jähriges Jubiläum gefeiert. Grußworte des Bundestagspräsidenten *Dr. Norbert Lammert* und der Bürgermeisterin der Stadt Dortmund, *Birgit Jörder,* bildeten den Auftakt nach der Begrüßung durch den Vorstandsvorsitzenden des IBB, *Herbert Wohlhüter.* In den Ansprachen wurde die Arbeit des IBB in den vergangenen Jahren gewürdigt. Den Wunsch nach der Fortsetzung bisheriger Kooperation überbrachten *Dr. Viktor Balakirev* von der *IBB gGmbH/Johannes-Rau Haus* in Minsk und *Dr. Irfan Yazman* von der *MEKSA-Stiftung* in Ankara. Der IBB hat intensive Kontakte vor allem zu Partnern in den Ländern Osteuropas (Belarus, Ukraine, Russland), Mitteleuropas (Polen, Slowakische und Tschechische Republik, Ungarn), Süd-Ost-Europas (Türkei) und in Zentralasien. Es organisiert internationale Jugendbegegnungen, Klassenfahrten und Trainings. Ziel ist, die europäischen Nachbarn kennen zu lernen, aus der

Geschichte zu lernen, interkulturelle Kompetenzen zu erweitern und sich für eine Gesellschaft ohne Gewalt und Diskriminierung zu engagieren. Die interkulturelle Kompetenz steht auch im Mittelpunkt von Veranstaltungen, die in Kooperation mit Schulen, Betrieben und Gesundheitswesen organisiert werden und Exkursionen ins Ausland ebenso einschließen wie Interkulturtrainings.

Besonders intensiv ist die Zusammenarbeit mit deutsch-belarussischen Initiativen, die zumeist im IBB „Johannes-Rau" Minsk realisiert wird. Diese internationale Bildungs- und Begegnungsstätte wurde 1994 eröffnet und ist der einzige Ort in Belarus, an dem ein Dialog zwischen Opposition und Regierung möglich ist. In Minsk wurde eine Geschichtswerkstatt eingerichtet, die sich mit der Zeit unter der nationalsozialistischen Besatzung in dieser Region auseinandersetzt, um die Geschichte des Ghettos Minsk und des nahe gelegenen Vernichtungslagers Trostenez aufzuarbeiten und auch an NS-Verbrechen an anderen Orten im Minsker Gebiet zu erinnern.

AB-06-100

Georg-von-Vollmar-Akademie erinnerte an Waldemar von Knoeringen

Waldemar von Knoeringen, 1906 geboren, wäre in diesem Oktober 100 Jahre alt geworden. Die *Georg-von-Vollmar-Akademie* in Kochel/Oberbayern nahm dieses Datum zum Anlass, an ihren Gründer und ersten Leiter zu erinnern. Waldemar von Knoeringen, der in der Nachkriegszeit stellvertretender Vorsitzender der SPD war und von 1947 bis 1963 der bayerischen SPD vorstand, deren Landtagsfraktion er von 1946 bis 1958 leitete, hatte sich trotz adliger Herkunft schon als junger Mann der Sozialdemokratie angeschlossen. Er emigrierte 1933 nach Großbritannien, wo er einen freiheitlich-demokratischen Sozialismus erlebte, den er sich nach seiner Rückkehr nach Deutschland 1946 zum Vorbild nahm. Knoeringen engagierte sich für eine demokratische Neugestaltung seines Heimatlandes Bayern und konzentrierte seine Bemühungen auf eine dauerhafte Sicherung der Demokratie, indem er sich für den Aufbau von Institutionen für die politische Bildung einsetzte. Die *Georg-von-Vollmar-Akademie* in Kochel am See, die heutige Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, die *Akademie für politische Bildung in Tutzing* und die *Kritische Akademie in Inzell* sind mit dem Wirken Waldemar von Knoeringens verbunden.

Waldemar von Knoeringen war berühmt für seine vorausschauenden Fragestellungen, die das Themenspektrum der Veranstaltungen in der Georg-von-Vollmar-Akademie bestimmten.

Der Geburtstag Waldemar von Knoeringens wurde von der Akademie in einer Reihe von Veranstaltungen gefeiert. Zum Auftakt am 7. Oktober in Kochel wurde ein Buch präsentiert, das Reden, Aufsätze, Briefwechsel und Kommentare zu Leben und Wirken von Knoeringens enthält. Es wurde herausgegeben von *Helga Grebing* und *Dietmar Süß* unter Mitarbeit von *Katja Klee* und erschien im Vorwärts-Buch-Verlag Berlin in zweibändiger Ausgabe. In einem Dokumentarfilm, der erstmals aufgeführt wurde, hat *Dr. Heike Bretschneider* zahlreiche Originalaufnahmen und Gespräche mit Weggefährten von Knoeringens zusammengefügt, die ein Bild des privaten Menschen und Politikers Waldemar von Knoeringen zeigen. Die *Friedrich-Ebert-Stiftung* hat unter dem Titel „Den Menschen durch Bildung mündig machen" das Leben Waldemar von Knoeringens in einer Ausstellung dokumentiert, zu der auch eine Broschüre erschien, die bei der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bayern angefragt werden kann.

AB-06-101

Neue Publikationen aus dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen

Gerade erschienen ist der **Jahresbericht 2005 zum Programm Politische Jugendbildung im AdB**, in dem der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* (AdB) die Entwicklung innerhalb dieses Programms darstellt. Es wird über den Kinder- und Jugendplan des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und über den AdB gesteuert.

Der AdB hat im Rahmen dieses Programms drei Themenschwerpunkte gesetzt und dazu Projektgruppen gebildet, die Konzepte erarbeiten und den beteiligten Jugendbildungsreferent/-innen und pädagogischen Mitarbeiter/-innen Anregungen für die Bildungspraxis vor Ort geben.

Der neue Jahresbericht dokumentiert die Arbeit der Projektgruppen zu diesen Themenschwerpunkten, die an ausgewählten Praxisbeispielen veranschaulicht werden. Es geht dabei um

- Modelle politischer Jugendbildung mit neuen Medien
- die demokratische Partizipation junger Menschen
- Respekt und Courage.

In einem Anhang werden statistische Daten zum Programm präsentiert und die daran beteiligten Jugendbildungsreferent/-innen vorgestellt.

Der Jahresbericht 2005 ist über die Geschäftsstelle des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, kostenlos zu beziehen.

Ansprechpartner für das Programm im AdB ist *Boris Brokmeier* (Tel. 030/400 401-15).

Ausgabe 2/2006 der **„Hamburger Ausblicke“** ist erschienen, die Haus Rissen in Hamburg herausgibt. In diesem Heft geht es um das Phänomen des europäischen Antiamerikanismus, nationale Ethik, den Zustand der Globalisierung und eine Bestandsaufnahme zum Terrorismus. Darüber hinaus widmet die Ausgabe dem Schwerpunkt Russland/Ostseeraum einige Beiträge.

Bezug: Haus Rissen Hamburg, Rissener Landstraße 193, 22559 Hamburg.

AB-06-102

Personalien

Heidrun Kaiser hat die Nachfolge des im Mai in den Ruhestand verabschiedeten Leiters des Jugendhofs Vlotho, **Prof. Dr. Hilmar Peter**, am 1. August 2006 angetreten. Sie war zuvor pädagogische Mitarbeiterin des Jugendhofs.

AB-06-103

Gisela von Spankeren, die von 1964 bis 1985 als Pastorin der Evangelischen Kirche im Jugendhof Vlotho arbeitete, starb am 21. Juli 2006 im Alter von 82 Jahren.

AB-06-104

Die Stätte der Begegnung verabschiedete ihre langjährige pädagogische Mitarbeiterin **Dr. Hildegard Schymroch** nach 17-jähriger Tätigkeit in den Ruhestand.

AB-06-105

Wolfgang Pfister, der von 1971 bis 1974 als Jugendbildungsreferent bei den Internationalen Jugendgemeinschaftsdiensten tätig war und von 1970 bis 1986 die IJGD als Mitglied im AdB vertrat, ist in den Ruhestand getreten. Er war zuletzt Leiter der Zivildienstschule Buchholz, an der er seit 1994 – zuerst als Dozent – arbeitete.

AB-06-106

Wolfgang Arnold, der viele Jahre in der Bundeszentrale für politische Bildung zunächst als Referent, später als Mitglied des Direktoriums dieser Behörde tätig war und seit 2000 die Geschäfte des Bündnisses für Demo-

kratie und Toleranz führte, trat Anfang September in den Ruhestand.

AB-06-107

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium wählte auf ihrer Mitgliederversammlung am 15. September in Karlsruhe einen neuen Vorstand. Da **Dr. Christiane Fischer** aus Krems und **Prof. Dr. Hans-Jürgen Bargel** aus Berlin nicht erneut kandidierten, rückten **Dr. Beate Hörr**, Mainz, und **Dr. Annette Strauß**, Brandenburg, in den Vorstand ein.

AB-06-108

Lothar Bentin, langjähriger Verbandsdirektor der rheinland-pfälzischen Volkshochschulen, wurde Ende August in den Ruhestand verabschiedet.

AB-06-109

Am 1. Oktober 2006 begann **Helga Roesgen**, bisher Beigeordnete der Stadt Leverkusen für Schulen, Kultur, Jugend und Sport, ihre Tätigkeit als Präsidentin des Bundesamtes für den Zivildienst in Köln. Ihr Vorgänger **Dietmar Peikert** ging mit Erreichen der Altersgrenze in den Ruhestand.

AB-06-110

Der langjährige Bundesbeauftragte für den Zivildienst, **Dieter Hackler**, übernahm am 1. Oktober die Leitung der Abteilung 3 (Ältere Menschen) im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Neuer Beauftragter für den Zivildienst wurde **Dr. Jens Kreuter**, der zuvor persönlicher Referent des Chefs der niedersächsischen Staatskanzlei war.

AB-06-111

Dr. Antje Vollmer, ehemalige Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages, übergab im September die Schirmherrschaft der National Coalition an **Dr. Wolfgang Thierse**, zurzeit Vizepräsident des Deutschen Bundestages.

AB-06-112

Bücher

Oskar Negt: Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform, in: Oskar Negt (Hrsg): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers, Göttingen 1994, Steidl Verlag, Seite 276 - 290

Bei den derzeitigen Bemühungen, auch für die politische Bildung/Politikdidaktik zentrale Kompetenzen festzuschreiben, wird erstaunlich häufig übersehen, dass es hier bereits seit langem ein höchst differenziertes und weithin rezipiertes Beispiel gibt. Es handelt sich um die „gesellschaftlichen Kompetenzen“, die Oskar Negt Mitte der 80er Jahr vorschlug. Angesichts der veränderten sozialen, kulturellen und politischen Situation griff er „das Verzweiflungswort von der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘“ (Negt 1994, S. 280) auf: Diese sei „durch die bloße Ansammlung von Wissen ... nicht zu überwinden“ (ebd.). Bei der Erosion der Verhältnisse könne nur durch „exemplarisches Erfahrungslernen“ die „Entwicklung allgemeiner Zusammenhänge“ reflektiert werden. (ebd., S. 282)

Negt hat „eine Reihe von Kompetenzen unterschieden, die ... als *gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen* dringend notwendig erscheinen; sie können sich eignen, Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der

praktischen Kritik zu unterziehen“ (ebd., S. 282f.)

Dieser Ansatz hebt sich in diametral entgegengesetzter Weise von den funktionalen, ökonomisch gedachten und verkürzten Vorstellungen von Kompetenzen und Qualifikationen, die derzeit auf dem Markt – auch auf dem der Politikdidaktik und der Erwachsenenbildung – sind.

Negt hat sechs Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen genannt:

- Identitätskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz.

Im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU hat ein internationales Projekt, getragen von 20 Wissenschaftlern und Bildungspraktikern aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen, sich vorgenommen, Negts gesellschaftskritische Grundkompetenzen in Form von Lehr- und Lernmaterialien für die politische Bildung und zum Selbststudium zu erarbeiten. Die Fäden liefen dabei zusammen beim Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg und der dort tätigen Professorin Christine Zeuner.

Die einzelnen Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen liegen nun nach praktischen Erprobungsläufen in Bildungseinrichtungen der außerschulischen politischen Bildung/politischen Erwachsenenbildung vor. Entstanden sind sechs Hefte, in denen jeweils eine der Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen präsentiert wird. Sie haben den Titel „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Bildung“, dem folgt immer die dargestellte Kompetenz. Damit gibt es seit über 25 Jahren wieder ein ausgereiftes Curriculum für die politische Erwachsenenbildung (1973 und 1976 gab die damalige Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zwei Bände heraus, die als Curricula für die Themenbereiche „Politisches Verhalten“ und „Betrieb – Wirtschaft – Gesellschaft“ gedacht waren, 1980 legte Arbeit und Leben eine fünfbändige „Arbeiterbildung“ vor.)

Die neuen Hefte des Grundtvig-Projekts sind in fünf Kapitel gegliedert, wobei im Mittelpunkt die Vorstellung der betreffenden Kompetenz und eine entsprechende Materialiensammlung steht. Darüber hinaus gibt es eine Darstellung der Diskussion und Rezeption der Begriffe „Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Gesellschaftliche Kompetenzen“ als Inhalte der politischen Bildung in den beteiligten Ländern. Schließlich rundet noch ein Kapitel „Lern- und Aneignungsstrategien – Lernen zu lernen“ die Hefte ab. Die Hefte sind seit kurzem als pdf-datei auf der Projekthomepage zugänglich: http://www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/

Die einzelnen Kapitel enthalten eine Fülle an didaktisch gut aufbereiteten, äußerst lesbaren und anregenden Informationen und Materialen. Sie sind in der praktischen politischen Bildung sicherlich ohne Umschweife einsetzbar. Diesem Ergebnis vorausgehen mussten die Sichtung einer immensen Fülle des Stoffes und die plausible Auswahl für den hier vorgestellten Kontext. Dass dieses dem Team in beeindruckender Weise gelungen ist, ist eine der großen Leistungen des nun abgeschlossenen Projekts. Darüber hinaus liegt nun eine Dokumentation vor, die souverän belegt, dass die politische Bildung ihre eigenen „Standards“, eben politische und kritische, hat und sich nicht den Tendenzen anbiedern muss, die Bildung auf das nur Verwertbare reduzieren wollen.

Klaus-Peter Hufer

Frank Berzbach: Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus – Bielefeld 2005, W.Bertelsmann Verlag, 208 Seiten

Das Buch von Berzbach, aus einer Dissertation hervorgegangen und in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) veröffentlicht, liefert ein bemerkenswertes Zeugnis vom Geisteszustand der Erziehungswissenschaft. Wer dachte, diese betreibe eine theoretische Anstrengung, um das existente (Weiter-)Bildungswesen auf den Begriff zu bringen und die systematisch entwickelte Erkenntnis ihres Gegenstandes Praktikern wie sonstigen Interessenten zur Verfügung zu stellen, wird eines Besseren bzw. Schlechteren belehrt. Das theoretische Geschäft widmet sich mit Vorliebe den eigenen Konstrukten

oder dem eigenen Betrieb – und ist stolz darauf. Sigrid Nolda resümiert im Vorwort den zweifelhaften Fortschritt zum selbstreferentiellen Verhältnis: „Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist vom Subjekt zum Objekt ihrer selbst geworden." (Berzbach, S. 7)

Nun hat die Selbstreflexion im wissenschaftlichen Tun ihren Stellenwert; sie muss nicht unbedingt eine Gegenstandsverfehlung sein. In einer vernünftigen Wissenschaft, die sich um Aufklärung über ein Stück gesellschaftlicher Praxis, über das bildungspolitisch installierte und betreute Erwachsenenlernen bemüht, würde die Überprüfung der Theoriebestände als Vergewisserung des Geleisteten und als Ausmusterung von Ballast stattfinden, eben weil sich bestimmte Erklärungsversuche als untauglich erweisen und der Erkenntnisfortschritt über sie hinweggeht. Die Selbstbeschäftigung wäre hier also letztlich einem Gegenstandsbezug geschuldet. Eine andere Form, die Disziplin der Erwachsenenpädagogik zum Objekt zu machen, ist der vorliegende Text. Er rezensiert die wissenschaftliche Leistung von Berzbach, mit der dieser sich einem akademischen Initiationsritus unterzog, und gibt ein Urteil darüber ab, das am Text belegt wird.

Bei oberflächlicher Kenntnisnahme könnte man Berzbachs Unterfangen dem zweiten Typus zuordnen, denn es wirkt wie eine auf Buchformat gestreckte Rezension der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung" von Arnold/Siebert (1995). Der Autor entwickelt im ersten Teil Fragestellungen, die er dann im umfangreichen zweiten („empirischen") Teil auf die gewählte Veröffentlichung anwendet; dadurch fördert er entsprechende Lesefrüchte zu Tage, die er in einem kurzen, dreiseitigen Fazit zusammenfasst, um ihnen dann in einem Schlussteil („Theoretische Rahmung II") eine allgemeinere Form zu geben. Doch eine Rezension in dem Sinne ist es nicht. Der Autor beurteilt nicht den Text und teilt nicht mit, ob er stimmt und das Buch sich zur Anschaffung oder Lektüre lohnt, sondern erarbeitet sich eine eigenartige Problemstellung, die Arnolds und Sieberts Einlassungen allein darauf hin durchsieht, wie sie die philosophisch-wissenschaftstheoretische Richtung des Konstruktivismus für die Erwachsenenpädagogik rezipiert haben.

Dabei fallen einige Korrekturen zu Zitaten und Ähnliches an, aber zur Klärung pädagogischer Praxis ist der ganze Aufwand im Grunde wertlos. In Berzbachs Worten: „Die vorliegende Analyse hat nicht die Thesen und Aussagen einer Didaktik diskutiert und aufgenommen, sondern den Blick auf text- und arbeitsstrukturelle Aspekte gelenkt. Ob konstruktivistische (!) Thesen für die Didaktik hilfreich sind, ob diese Theorie eine Gefahr oder eine Bereicherung darstellt, ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Allein die Tatsache der intensiven Rezeption verleiht dem Konstruktivismus eine gewisse Relevanz und legitimiert die vorliegende Beobachtung zweiter Ordnung." (S. 170, bei der Vorstellung der Ergebnisse) Was Berzbach interessiert, ist die Tatsache, dass Erziehungswissenschaftler fremde Theorien übernommen und daraus etwas Eigenes gemacht haben.

Hierzu gibt es zunächst ein nichtssagendes Fazit: „Welche Ergebnisse in Bezug auf das Fallbeispiel Konstruktivismus lassen sich nun formulieren? Einer strukturellen Sichtweise folgend ist die Theorieintegration natürlich generell ‚gelungen', schon deshalb, weil eine konstruktivistische Didaktik vorliegt… Für das untersuchte Fallbeispiel kann gesagt werden, dass eine umfassende Einarbeitung des Konstruktivismus in die Erwachsenenpädagogik geleistet wurde." (Berzbach S. 170) Der Autor wollte die Rezeption untersuchen und hat festgestellt, dass sie stattgefunden hat. Das ist der eine Befund der Arbeit, der fast die Hälfte des Fazits in Anspruch nimmt. Der andere bringt dann doch noch einen Inhalt zur Sprache. Dem Autor ist die Rolle der Ethik unangenehm aufgefallen – entsprechend der Konstruktion, die er im ersten Teil entwickelt hat –, nämlich als störendes, fachfremdes Element, das in einer modernen, wertneutralen Erziehungswissenschaft nichts verloren hat und das nur in einer normativ ausgerichteten Pädagogik, die es nach Auffassung von Berzbachs Doktorvater Jochen Kade auch noch geben darf, seinen Platz haben könnte. Damit, so das Fazit, haben die Konstruktivisten Arnold und Siebert ihren eigenen Anspruch verfehlt, nichts Neues kreiert und letztlich wieder Anschluss an die „kritisch-emanzipatorische Pädagogik" gefunden.

Man sieht, hier geht es darum, wie man sich im Feld der etablierten Wissenschaft positioniert, wie man sich abgrenzt und anderswo andockt, wie man in der Welt der Theorien auf Mein und Dein achtet. Das Buch handelt von den Verkehrsformen in der scientific community und hat sich vom Gegenstand der Erwachsenenpädagogik, dem speziellen Bildungsgeschäft, selbstbewusst und selbstzufrieden emanzipiert. Als Knigge für diejenigen, die am Anfang ihrer wissenschaftlichen Karriere stehen, ist das Buch vielleicht lesenswert – wenn sie bereit sind, die vielen willkürlichen Setzungen, Absonderlichkeiten und (grammatikalischen) Fehler

in Kauf zu nehmen. In der DIE-Publikation herrscht nämlich – unvoreingenommen betrachtet - eine ziemliche Konfusion, was aber anscheinend nicht an wissenschaftlicher Anerkennung hindert. Für Außenstehende deshalb nur noch einige Hinweise darauf, in welcher Weise sich heute der erwachsenenpädagogische Diskurs vollzieht.

Material dazu bietet auch Heft 4/05 der vom DIE herausgegebenen Zeitschrift „Report", die Berzbachs Buch als Objekt einer Mehrfach-Rezension der Erziehungswissenschaftler Dollhausen, Faulstich, Arnold und Schlutz ausgewählt hat. Anscheinend will das DIE mit seiner Publikationspolitik, nachdem es um den ‚Chefempiriker' Karsten Rudolf still geworden ist, wieder eine wissenschaftliche Exzellenz promoten. Die vier Rezensenten freilich sind sich – nicht nur bei der Bewertung, sondern schon – bei der unmittelbaren Feststellung dessen, was der Autor mit seinem Buch eigentlich will, uneinig. Dollhausen und Faulstich vertreten die Meinung, dass bei ihm selber keine Klarheit herrscht, worauf seine Analyse hinausläuft. Faulstich spricht von einem „zentralen methodologischen Missverständnis" (Report, S. 74), Arnold sieht die Zielsetzung seines eigenen Buches missverstanden (Report, S. 75) usw. Die selbstreferentielle Genügsamkeit der Disziplin wird jedoch nicht groß zum Thema gemacht, auch wenn Faulstich sie anspricht. Bei aller Kritik im Einzelnen wird die Arbeit nicht aus der Scientific Community ausgegrenzt; wenn der Autor sich an deren Anstandsregeln hält (kein „besserwisserischer" Ton, weniger „vorwurfsvoll"), so Dollhausen, könnte er wissenschaftlich vorankommen.

Im Vorwort zu Berzbachs Studie hält Nolda die unbezweifelte Notwendigkeit des Imports fachfremder Theorien fest sowie die „Notwendigkeit von deren Bearbeitung, also deren Anpassung an den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse der Erwachsenenbildung" (Berzbach, S. 7). Dieser Konsens, auf dem die Studie aufbaut, wäre an sich schon der kritischen Befassung wert. Wissenschaft wird hier wie eine wirtschaftliche Unternehmung vorgestellt, bei der man sich anderswo hergestellte Produkte einverleibt, um den eigenen Wert zu steigern. Berzbach, so Nolda, teilt nicht nur den Konsens, sondern „geht weiter": „Ihn interessieren die generellen Mechanismen und Bedingungen, die der Verwendung nicht-pädagogischer Theorien in pädagogischen Diskursen unterliegen" (ebda.). Gemeint ist wohl: zu Grunde liegen. Denn ginge es ums Unterliegen, dann wäre vom Verwenden, also vom Anwender, als Subjekt die Rede, das die betroffenen Vorgänge von sich abhängig macht. Es soll aber – so ist der ganze „empirische" Analyseaufwand ja zu verstehen – dem Verwender importierter Vorprodukte entgegen gehalten werden, dass sein Vorgehen sich auf etwas stützt, das in der Verwendungsabsicht nicht manifest ist.

Die Zielsetzung wird auf der zweiten Seite des Vorworts wiederholt: „Die Studie zielt darauf ab, allgemeine Aussagen über die Transformationen zu treffen, denen nicht-pädagogische Begriffe bei die (!) Aneignung durch die Erwachsenenbildung unterliegen" (Berzbach, S. 8). Das Unterliegen zumindest ist hier korrekt. Aber was will uns das Ganze sagen? Die eine Disziplin bedient sich bei der anderen, sie entwendet „Begriffe", was Folgen hat. Das ist erstaunlich – und einigermaßen rätselhaft. Die Formulierung folgt wohl dem älteren, philosophischen Sprachgebrauch, wo vom ‚Begriff der Sache' die Rede ist, also von der theoretisch geklärten, ‚begriffenen' Beschaffenheit, denn Wörter, Bezeichnungen, die im modernen, auch wissenschaftlichen Sprachgebrauch „Begriffe" heißen, können ja nicht gemeint sein. Wie sollten Wörter umgewandelt, transformiert werden? Etwa dadurch, dass man ihnen im neuen Zusammenhang eine veränderte Bedeutung gäbe? Aber wozu das? Doch auch die erste Lesart bereitet Schwierigkeiten. Vorausgesetzt, die Neurobiologie (die als Beispiel im Vorwort genannt wird) hat den Isocortex erklärt, also seine Funktionsweise auf den Begriff gebracht – warum sollte dieser dann transformiert werden? Wenn Bedingungen der Bildungspraxis - vom Funktionieren des Gehirns bis zur Statik des Bildungshauses – geklärt sind, was soll dann eine Umwandlung in fremden Zusammenhängen bringen? Sie kann doch nur die gewonnene Erkenntnis verunklaren.

So weit das Vorwort. Die Konfusion wird dann bei Berzbach zielstrebig ausgebaut. Er schreibt im ersten Absatz des ersten Teils: „Die Pädagogik scannt", seit es sie als eigenständige Wissenschaft gibt, „ihre so genannten Nachbarfächer auf relevante Erkenntnisse, die sich für die eigenen Probleme verwenden lassen oder die – weil pädagogisch unerfreulich – ignoriert werden müssen. Unter einem zunehmenden Öffentlichkeitsdruck, der auch ökonomische Auswirkungen haben kann, ist das Ignorieren kritischer Anfragen nicht immer leicht." (Berzbach, S. 10) Also: Sie nimmt alles Wichtige, quasi automatisch abbildend (wie ein Scanner), zur Kenntnis, um es dann zu verwenden oder nicht zur Kenntnis zu nehmen. Eine erste Merkwürdigkeit! Zweitens soll dies geschehen, um mit eigenen Problemen fertig zu werden.

Diese können aber nur – sachlich betrachtet – daher resultieren, dass die jeweilige theoretische Anstrengung ihrem Gegenstand nicht gerecht wird, wären also nur in dieser Relation zu klären und nicht im Blick darauf, wie anderswo Theorien ihre spezifischen Gegenstände erklären. Berzbach findet Abschweifung und Themenwechsel normal, ja er kennt drittens einen Öffentlichkeitsdruck samt ökonomischer Komponente (Fördergelder?), der einen heilsamen Zwang zu solchem Scannen hervorbringt. Es wird also explizit eine außerwissenschaftliche Instanz ins Spiel gebracht, der sich die Theorieentwicklung verdanken soll.

Ein unguter Zustand, könnte man denken. Berzbach sieht das umgekehrt, er will eine Errungenschaft der Disziplin bilanzieren. Nach der Charakterisierung des fragwürdigen Ex- & Import-Standes beginnt er den nächsten Absatz folgendermaßen: „Das bedeutet, dass zunehmend nichtpädagogische Theorien durch die Pädagogik angeeignet werden müssen, und diese Aneignung ist zwangsläufig keine Abbildung, sondern eine Transformation." (Ebda.) Die Logik ist umwerfend. Im ersten Absatz wird davon berichtet, was pädagogische Theoretiker treiben. Daraus ‚folgert' der zweite Absatz, dass es so sein muss. Weil es so ist, gibt es die Notwendigkeit! Dabei könnte doch allein die Erinnerung an den ökonomischen Druck auf die wissenschaftliche Fragwürdigkeit des Ist-Zustandes aufmerksam machen, dass sich nämlich Wissenschaftler wie Konkurrenten auf einem Markt begegnen, Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollen und da, wo Disziplinen reüssieren (Soziobiologie und Neurowissenschaften werden als Beispiele genannt), ihre Anleihen machen.

Die erste Notwendigkeit ist erschlichen, und um die behauptete Zwangsläufigkeit der Transformation steht es nicht besser. Warum sollen sich naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht in einem anderen Zusammenhang abbilden (also ‚eins zu eins' übernehmen) lassen? Seit ewigen Zeiten wird die Mathematik in anderen Wissenschaften verwendet, was keinen Schaden anrichtet, so lange es bei korrekten mathematischen Gesetzen bleibt. Problematisch wird es da, wo die Mathematik transformiert wird, wo sie also nicht wirklich auf Quantitäten angewendet, sondern dazu benützt wird, in ganz anderen, z. B. sozialen oder geistigen Zusammenhängen den Schein von Exaktheit, der ihrer Disziplin anhaftet, zu verbreiten. Von Notwendigkeit und Zwangsläufigkeit also keine Spur! Von der Behauptung bleibt nur das banale Faktum, dass es heute in der Wissenschaft so zugeht.

Das ist der Beginn des ersten Teils, und vom gleichen Kaliber ist die Fortsetzung. Dass dies heutzutage in der Scientific Community durchgeht, ist bezeichnend. Anscheinend sehen sich Erziehungswissenschaftler heute in der Rolle von Kleingewerbetreibenden, die sich auf dem akademischen Markt mit Konkurrenten herumschlagen, an einer Corporate Identity basteln und auf alle erfolgreichen Trends einsteigen, sie ummodeln und umetikettieren, während die einschlägige Selbstbespiegelung als wissenschaftliche Leistung goutiert wird. Woher allerdings diese Marktlogik stammt, dürfte kein Geheimnis sein.

Johannes Schillo

Rolf Gloël/Kathrin Gützlaff: Gegen Rechts argumentieren lernen – Hamburg 2005, VSA-Verlag, 171 Seiten

Dass in der politische Bildungsarbeit eine argumentative, inhaltlich begründete Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus notwendig ist, könnte als Banalität erscheinen. Leider ist das Gegenteil der Fall. Lange Zeit hat die „akzeptierende" Jugendarbeit (inzwischen in „gerechtigkeitsorientierte" umbenannt) das Feld behauptet: Sie hält die Konfrontation Jugendlicher mit einer antifaschistischen Gegenposition für kontraproduktiv und befürwortet „Beziehungsarbeit" statt Politisierung. In der Erwachsenenbildung gilt sowieso seit Längerem der pädagogische Lehrsatz, dass Erwachsene unbelehrbar sind. Was soll da ein Argumentationstraining gegen unerwünschte Einstellungen, zumal eine Kritik an Vorurteilen? Denn die konstruktivistische Didaktik hat ja gerade herausgefunden, dass die Voreingenommenheit des Denkens universell und die Objektivität des Urteils eine Schimäre ist. Also wurde die politisch-pädagogische Intervention gegen rechts, die zudem in einem förderungspolitisch problematischen Kontext – Stichwort „Feuerwehrfunktion" – ihren festen Platz hat, zu einem eher zweifelhaften Unterfangen herabgestuft (vgl. etwa

die Position des Politikdidaktikers Sander in seinem Handbuch, Rezension dazu in AB 2/05).

Das änderte sich mit Ablauf der 90er Jahre. „Im Sommer 2000“, schrieb Wolfgang Benz 2001, „begannen die Alarmglocken zu läuten, Politiker und Medien wurden rechter Gewalttaten gewahr, als seien sie plötzlich wie eine Naturkatastrophe übers Land gekommen. Maßnahmen wurden gefordert oder in Aussicht gestellt, es hatte den Anschein, eine neue Ära habe begonnen.“ Diese neue Ära strahlte auch auf die politische Jugend- und Erwachsenenbildung aus. Es gab verschiedene Stellungnahmen, so vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, die die Vernachlässigung des Kampfes gegen rechts und die weit gehende „Sozialpädagogisierung“ der Problematik kritisierten. Die offiziell ausgerufene „Rechtsextremismuskampagne“ brachte einen Aufschwung an Programmen und Konzepten, doch zeigt sich hier ebenfalls, wie die „Außerschulische Bildung“ in zwei Sammelrezensionen (Nr. 2/02 und 4/02) dokumentiert hat, dass die frühere Distanz gegenüber Aufklärung und Argumentation fortbesteht. Damit wird unter der Hand eine pädagogische Rechtfertigung der neuen politischen Strategie betrieben, die vorzugsweise auf Repression setzt.

Bemerkenswert ist vor allem, dass sich in der neueren Debatte Autoren wie Klaus Ahlheim, Christoph Butterwegge oder Albert Scherr, die grundsätzlich auf der Notwendigkeit von politischer Aufklärung bestehen, zu allerlei Einschränkungen bereit gefunden haben. Ahlheim stellt eine Grenze der aufklärenden Bildungsarbeit fest, denn bei überzeugten Neonazis könne man pädagogisch nichts mehr ausrichten. Butterwegge, der sich entschieden für „rationale Aufklärung“ ausspricht, will zugleich den „vorwiegend argumentativ-rational verfahrenden Unterricht um sinnlich-emotionale Formen“ ergänzt sehen. Scherr, der ein ganzes Kapitel dem Rechtsextremismus als „Lern- und Bildungsproblematik“ widmet, stellt einerseits die Aufklärungsnotwendigkeit in den Mittelpunkt und hält andererseits als „Grundprinzip“ fest, dass pädagogische Konzepte im Kampf gegen rechts keinesfalls als „Belehrung Unwissender bzw. als Überwindung falscher Einstellungen“ angelegt sein dürften, denn sonst würden „Jugendliche zu Objekten pädagogischen Handelns“ degradiert (siehe dazu im Einzelnen AB 4/02).

Das überrascht, wobei man allerdings eins zugestehen muss: Es ist nicht so einfach, ein schlüssiges Argumentationstraining gegen Rechtsextremismus, Nationalismus und Rassismus, das den aktuellen politischen Erfordernissen gerecht wird, konzeptionell zu entwickeln und in eine pädagogisch handhabbare Form zu bringen. Es hat dazu verschiedene Anläufe gegeben. Manfred Henle veröffentlichte 1993 unter dem Titel „(R)Ausländer aus“ seine „Argumente gegen Rechtsextremismus und Rassismus“, von ihm folgten weitere Argumentationshilfen, etwa im Rahmen der evangelischen Jugendsozialarbeit. Im selben Jahr erschien eins der neueren Standardwerke, die „Argumente gegen den Hass – Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ von Ahlheim und Heger, herausgegeben in zwei Bänden von der Bundeszentrale für politische Bildung. Weite Verbreitung fand das „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ von Klaus-Peter Hufer. Die erste Auflage erschien 2000, der Autor will eine Neuausgabe des Konzepts veröffentlichen.

Zum Jahresende 2005 haben nun Rolf Gloël und Kathrin Gützlaff, Professoren an den Fachhochschulen Merseburg und Rheinland-Westfalen-Lippe, einen Leitfaden vorgelegt, der in seinem Hauptteil drei Argumentationslinien gegen Nationalismus, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit vorstellt und Schritt für Schritt entwickelt. Das Material ist für die pädagogische Situation aufbereitet: Ausgangspunkt sind jeweils kurze Zitate, Zeitungsausschnitte, Karikaturen etc., an die sich Rückfragen anschließen, was zu einer thesenförmig durchgeführten Gegenposition überleitet. Abschließend wird in jedem Kapitel die Logik des Argumentationsgangs resümiert.

Einleitend beschäftigen sich die Autoren mit der Frage, warum Jugendliche rechtsradikal werden, wobei sie sich vor allem gegen die Forschungsrichtungen wenden, die den Rechtsextremismus „psychologisieren“ oder „pädagogisieren“. Das Schlusskapitel bietet ein Plädoyer „für eine politische Pädagogik gegen Rechts“. Es kritisiert die „Dialektik von Verharmlosung und Repression“, die im pädagogischen Bereich immer noch vorherrscht. Denn trotz vieler Aktivitäten trifft man hier ja eine verbreitete pädagogische Ohnmachtserklärung an. So gilt als ausgemacht, dass „überzeugte Rechtsextreme“ keine Adressaten von Bildungsarbeit sind, dass in letzter Instanz nur Repression weiter hilft. Nun mag es in der Tat fraglich sein, ob sich rechte Aktivisten von einschlägigen Weiterbildungsangeboten angesprochen fühlen. Die behauptete Ohnmacht will aber generell auf die Zwecklosigkeit des Argumentierens angesichts von Überzeugungen hinaus: Wer auf die wohlwollenden Vereinnahmungsstrategien etwa einer akzeptierenden Jugendarbeit nicht anspricht, muss letztlich als

Extremist identifiziert und ausgegrenzt werden.

Gloël und Gützlaff begründen konzeptionell und en détail die Gegenposition, sie zeigen an konkreten pädagogischen Beispielen (Beschäftigung mit dem rechtsextremen Lifestyle, Gedenkstättenbesuche u. a.), dass selbst da, wo sich Bildungsarbeit zuständig fühlt und einen Diskurs beginnt, keine politisch-argumentative Gegnerschaft zu nationalistischen und rassistischen Positionen aufgebaut wird, ja dass viele Gegenpositionen zu den so einfach gestrickten, aber schwer zu widerlegenden Stammtischparolen im Grunde deren nationalistische Logik teilen, sie nur nicht in der speziellen Schärfe am betreffenden Objekt zulassen wollen - und somit hilflos werden. Ihr Buch bietet nicht nur eine Auseinandersetzung mit solchen Argumentationsfallen, sondern ein vorzügliches, schlüssiges Konzept, wie eine politische Pädagogik gegen rechts zu realisieren ist.

Johannes Schillo

Stephanie Conein/Josef Schrader/Matthias Stadler (Hrsg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft – Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Bielefeld 2004, W. Bertelsmann Verlag, 232 Seiten

Freerk Huisken: Zur Kritik der Bremer „Hirnforschung“: Hirn determiniert Geist – Fehler, Funktion und Folgen. Neuausgabe, Bremen 2005, Réplique e. V., 66 Seiten, Bezug: www.wissenschaftskritik.de

Das Buch von Stephanie Conein (DIE) und Kollegen, das aus dem Projekt „WISER – Wissenschaft für Erwachsene“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) hervorgegangen ist, zeigt bereits im Haupttitel eine signifikante Bedeutungsverschiebung: „Wissenschaft“ meint hier nach angelsächsischem Vorbild nicht den Gesamtbereich der systematisierten Wissensproduktion, sondern nur einen Teilbereich, nämlich die Naturwissenschaften einschließlich Technologie. Und das angelsächsische Modell des „Public Understanding of Science“ hat ja, wie Conein in ihrem Beitrag zu dem Sammelband resümiert, bei den neueren deutschen Bemühungen zur naturwissenschaftlichen Popularisierung Pate gestanden.

Diese Bedeutungsverengung ist durchaus zeitgemäß, denn bei der Rede von der „Wissensgesellschaft“, die sich in zahlreichen offiziellen Dokumenten auf nationaler und europäischer Ebene findet, ist zumeist an den naturwissenschaftlichen Fortschritt gedacht, der die Kommunikationsbedingungen und Verkehrsformen der Menschen revolutioniert, Produkte und Produktionsmethoden permanent verändert, ja oft genug das überkommene Menschenbild und Gesellschaftsverständnis herausfordert. Nichts macht diese Engführung deutlicher als die verzweifelten Versuche von Geisteswissenschaftlern, an ihren Disziplinen eine standortpolitische Bedeutsamkeit bei gesellschaftlicher Modernisierung, bei Produktentwicklung oder Produktdesign zu entdecken. Ein in seinem Opportunismus fast schon rührendes Beispiel dafür hat Dan Diner mit seinem Aufsatz „Cultural Engineering“ über die kulturtechnologische Zukunft der Geisteswissenschaften abgeliefert (in: Kimmich/Thumfart: Universität ohne Zukunft? 2004).

Der DIE-Band ist sich dieser Problematik bewusst. Er verweist auch auf Beispiele wie die „Bürgerkonferenzen“, mit denen etwa in der politischen Weiterbildung die kritische Auseinandersetzung in Sachen Gen- und Biotechnologie praktiziert wird. Der Focus der Veröffentlichung richtet sich jedoch auf etwas anderes: Thematisiert wird die naturkundliche Basisleistung, die „Grundbildung“, zu deren erwachsenenpädagogischer Klärung das DIE-Projekt laut Auftrag des Bildungsministeriums beitragen sollte. Die wissenschaftsbasierte Naturkunde, die die Pioniere der modernen Erwachsenenbildung eher ausgrenzten, wird hier als Teil der Weiterbildungsaufgabe diskutiert und begründet (erster Teil). Dann geht es um die konkrete Umsetzung in der Erwachsenenbildung und in ‚konkurrierenden‘ Bereichen des Wissenschaftsjournalismus, des Bildungsfernsehens, der Wissenschafts-Events etc. (zweiter Teil) und um Perspektiven zur Verbesserung der naturwissenschaftlichen Popularisierung in der Erwachsenenbildung (dritter Teil).

Der Band zieht auch Erhebungen zu Kenntnissen und Interessen in

der Bevölkerung heran. Das Ergebnis könnte man, zynisch gesprochen, als tröstlich bezeichnen: Nicht nur in politischen Sachfragen, sondern auch bei grundlegenden Naturkenntnissen versagt ein großer Teil der Bevölkerung. Bei der Bonner Konferenz zum Europäischen Jahr der Demokratieerziehung 2005 (s. o.) hatte übrigens der Meinungsforscher Dr. Thomas Petersen, Allensbach, einen Überblick über die Trends des politischen (Des-)Interesses und Kenntnisstandes gegeben und genau diese Verbindung zum mangelhaften (und in der Tendenz abnehmenden) Natur-Wissen hergestellt. Fazit des WISER-Projekts ist jedenfalls, dass die Schule nicht in der Lage ist, eine naturwissenschaftliche Grundbildung zu leisten und dass die Erwachsenenbildung in dieser Frage gefordert ist. Dass dies eine Umorientierung bedeutet, macht Matthias Stadler in dem Sammelband klar, denn bisher spiele „die organisierte Erwachsenenbildung bei der Vermittlung von naturwissenschaftlichem Wissen nur eine marginale Rolle."

Die Ursachenforschung zu dieser Marginalität ist nicht eindeutig. Stadler verweist auf die Studie Sigrid Noldas über das „Verschwinden des Wissens" (2001), die sowohl fachinterne als auch fachexterne Gründe geltend macht. Dies hat eine gewisse Plausibilität, wenn man etwa – fachintern – die übliche geisteswissenschaftliche Ausbildung der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter oder – fachextern – die geringe Beliebtheit der einschlägigen Schulfächer in Rechnung stellt. Nolda verweist zudem auf eine deutsche Bildungstradition, die naturwissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Bildungskanon ausgrenzt – eine Tradition, die, siehe die Publikationen von Dietrich Schwanitz, bis in die Gegenwart wirkt. Hier wird die antiemanzipatorische Stoßrichtung einer bildungsbürgerlichen, ‚geistigen' Bildung sichtbar: Man bekennt sich offensiv zur Halbbildung des modernen Bürgers und überlässt damit einem technokratischen Verständnis in Naturwissenschaft und Technologie das Feld. Dass es im Gegenteil nötig ist, in dieses Feld vorzustoßen, haben in der außerschulischen politischen Bildung zahlreiche Versuche der letzten Jahrzehnte gezeigt – von Atomkraft und Rüstung über Gesundheit, Ernährung und medizinische Grenzfragen bis zu den Zukunftsbranchen der Informations-, Bio- oder Nanotechnologie.

Dass man den naturwissenschaftlichen Fortschritt nicht sich selbst überlassen kann, belegt ein Innovationsbereich, der in den letzten Jahren viel von sich reden machte – nämlich die Hirnforschung. Durch die Fortschritte bei der Diagnosetechnik (Computer-Tomographie u. a.) erfuhr der im Grunde alte Anspruch, geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse biologisch zu untermauern und damit erst verlässlich zu begründen, einen neuen Auftrieb. Hirnforschung ist in, sie gilt als Schlüssel zu mentalen Prozessen. Insofern sind die Humanwissenschaften, Bildung, Beratung, Therapie gefragt. Auch die politische Bildung, heißt es, müsse sich stärker um die biologischen Grundlagen ihres Tuns kümmern. Beim Paderborner Kongress „Abenteuer Bildung" der außerschulischen Szene sollte der (inzwischen verstorbene) Neurologe Prof. Detlev Linke in die gesellschaftstheoretische Relevanz der Hirnforschung einführen – gedacht war dies als einer der Zukunftsimpulse neben dem Aufweis der sozialen und demographischen Trends. Eine solche Einführung kam nicht zustande, aber es gab eine Reihe von Wortmeldungen aus Theorie und Praxis, die die Bedeutung der Hirnforschung fürs politisch-soziale Lernen herausstellten. Eine erste kritische Übersicht dazu erschien in „Praxis Politische Bildung" 3/04. Benno Hafeneger hat in „Kursiv" 1/05 die Diskussion fortgeführt, und zwar im Kontext einer lerntheoretischen Fragestellung. Hafeneger sieht die technokratische Ausrichtung der Neurodidaktik und artikuliert auch Bedenken, schlägt aber letztlich eine „gutwillige" Interpretation vor, nach der man „einige Empfehlungen durchaus auch als ein sozial- und bildungsreformerisches Programm" lesen könnte.

Der Grundtext zur Auseinandersetzung mit dem aktuellen neurowissenschaftlichen Boom stammt von Freerk Huisken, Erziehungswissenschaftler an der Universität Bremen und durch zahlreiche Publikationen ausgewiesener Kritiker der „Erziehung im Kapitalismus" (so der Titel seines Standardwerks). Huisken eröffnete im Jahr 2000 die Bremer Kontroverse mit seinem Kollegen, dem Hirnforscher und -philosophen Gerhard Roth, der aus dem Aufschwung der Neurowissenschaft die Forderung nach einem Sturz des „sozialwissenschaftlichen Paradigmas" ableitete (vgl. die Rezension in AB 4/04). Zwischenzeitlich hat sich der Tonfall in der Szene geändert. Ende 2004 erschien z. B. das Manifest der Hirnforscher, das – nach der auftrumpfenden Phase des angekündigten Paradigmenwechsels – den Eindruck erweckte, es werde zurückgerudert. Huisken warnte jedoch im Interview mit der Zeitschrift „Konkret" (2/05) davor, das Manifest in diesem Sinne zu interpretieren: Hier handle es sich „um einen innerwissenschaftlichen Bescheidenheitsgestus, der geheuchelt ist"; trotz der zugegebenen Vorläufigkeit ihrer Ergebnisse insistierten die Forscher darauf, „dass wir uns

auf ein neues Menschenbild in der Demokratie einstellen sollten."

Seine Position hatte Huisken seinerzeit in einer (vom AStA der Universität Bremen herausgegebenen) Streitschrift dargelegt, die jetzt in einer Neuausgabe erschienen ist. Der Einleitungsteil kritisiert Roths Thesen grundsätzlich. Hier gehe es nicht um Biologie, „sondern um philosophische und psychologische Urteile, zu deren Beleg biologische Daten, Experimente und Gesetzmäßigkeiten nur als Material, nicht aber als naturwissenschaftliche Beweise fungieren." Die wissenschaftliche Arbeit von Roth überschreitet ja explizit den Bereich der Naturforschung, sie läuft darauf hinaus, dass das Gehirn die geistige Tätigkeit des Menschen determiniert, wobei dies als ein nicht-reduktionistischer Determinismus verstanden werden soll. Das heißt, die Existenz geistiger Prozesse wird anerkannt, bevor diese auf physiologische Vorgänge reduziert werden. Das Geistige ist damit Roth zufolge nicht „Epiphänomen", wodurch er den Fehler der älteren Hirnforschung, der „Hirnmythologie", vermeiden will.

Huisken behandelt die „Paradoxa", die sich im wissenschaftlichen Selbstverständnis durch eine solche These ergeben (ein Forscher vertritt ein Programm, das nicht seins, sondern das seines Denk-Organs ist); er kritisiert den allgemeinen Fehler des philosophischen Standpunkts „Gehirn determiniert Geist" (die Voraussetzung wird zum Grund erklärt); und er geht auf den Zusammenhang dieser Forschungsrichtung mit dem Zeitgeist ein. Er teilt nicht die verbreiteten Bedenken bezüglich Moral, die vor allem in der FAZ-Kontroverse geäußert wurden, und Manipulation. Hier wird ja von einigen Kritikern die Gefahr einer neuen Brain-Police nach Art des Orwell'schen Überwachungsstaates gesehen. „Es gibt Menschen und Mächte, die nicht genau wissen sollten, wie das Gehirn funktioniert", schreiben in diesem Sinne etwa Jens Johler und Christian Stahl (FAZ, 22.11.04). Huisken bestreitet gerade, dass in der neueren Hirnphilosophie sachlich festgehalten wird, „wie das Gehirn funktioniert".

Er stimmt aber mit einzelnen inhaltlichen Kritikpunkten des konservativen und dissidenten Milieus überein. Das betrifft z. B. die technologischen, manipulativen Ideale, die bei Forschern und Auftraggebern im Spiel sind. Es gibt ja durchaus ein politisches Interesse, das den Determinismus beflügelt und das in der Vergangenheit dazu geführt hat, dass entsprechende Projekte aufgelegt wurden – in Demokratien, nicht in den legendären totalitären Systemen. Wie etwa die Menschenversuche des CIA-Geheimdienstes zeigten, geht es darum, auf den Willen der Menschen nachhaltig Einfluss zu nehmen, also um ein Programm, das gerade in Kriegs- und Krisenzeiten besondere Dringlichkeit erfährt. Eine solche Praxis, von der sich die heutige Hirnforschung natürlich distanziert, liegt in der objektiven Logik des Unterfangens. Und die Zurückhaltung im Blick auf praktische Interventionen kann sich rasch ändern. So brachte Roth z. B. in einer unkritisch-werbenden Fernsehsendung über die Hirnforschung (ARD, 27.07.05) die Idee der frühzeitigen Aussonderung hirnorganisch belasteter Menschen ins Spiel.

Huisken sieht diese Tendenz, seine Kritik zielt aber in eine andere Richtung. Er besteht darauf, dass die theoretische Negation des menschlichen Willens, wie sie im Determinismus auftritt, ein wissenschaftlicher Fehler ist. Der Aufschwung der Hirnforschung über das Gebiet des naturwissenschaftlichen Erkenntnisfortschrittes hinaus ist seinen Ausführungen zufolge kein praktisch wirksamer Zugriff auf die menschliche Psyche, sondern ein legitimatorischer Akt. Es ist der neueste Vorstoß zur Naturalisierung des Gesellschaftlichen, der eine altbekannte ideologische Leistung erbringt: Dass so viele Individuen mit ihren willentlichen Anstrengungen an den gesellschaftlichen Gegebenheiten scheitern, dass sich z. B. eine kleine Elite von der großen Masse absetzt, soll nichts mit den Prinzipien der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft zu tun haben, sondern aufs Konto der Natur, hier der Neuronen und Synapsen, gehen. Die bekanntlich sehr ungleiche Verteilung von Einkommen, Status, Bildung und Lebensqualität bildet demnach in letzter Instanz die unterschiedlichen Potenziale ab, die die Einzelnen qua Physis mitbringen.

Johannes Schillo

Veronika Fischer/Monika Springer/Ioanna Zacharaki (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung Transfer Organisationsentwicklung – Schwalbach Ts. 2005, Wochenschau Verlag, 270 Seiten

Nicht erst seit der Debatte über das neue Staatsbürgerschaftsrecht und das neue Zuwanderungsgesetz wird nach einer angemessenen Integration der in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten gefragt, die sicherlich auch eine optimalere interkulturelle Kompetenz derjenigen Menschen zur Voraussetzung hat, die sich professionell mit Fragen der Integration von Zugewanderten beschäftigen.

Im vorliegenden Sammelband wird dabei unter interkultureller Kompetenz die Fähigkeit verstanden, angemessen mit Situationen in der Einwanderungsgesellschaft umzugehen, so dass den Migrantinnen und Migranten – unter Anerkennung und Förderung ihrer individuellen Ressourcen – eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. (S. 7)

Die Arbeit gliedert sich in drei übergeordnete Abschnitte, in denen die drei zentralen Aspekte Fortbildung, Transfer und Organisationsentwicklung beleuchtet werden.

Einführend setzt sich die Erziehungswissenschaftlerin Veronika Fischer mit Fragen der interkulturellen Öffnung und Fortbildung auseinander. Angesichts einer gesellschaftlichen Entwicklung, die gerade in den letzten Jahren nicht nur in der Bundesrepublik, sondern in der gesamten EU ganz offensichtlich zu einer verstärkten sozialen Exklusion zahlreicher Zugewanderter geführt hat, hebt die Autorin hervor, dass es in der Praxis nicht nur um die Optimierung der interkulturellen Beratungskompetenz einzelner Mitarbeitender gehen müsse, sondern auch um weitreichende Veränderungen der institutionellen Strukturen bei den in diese Arbeit involvierten Organisationen und ihren Teams.

Im Zentrum des sich anschließenden Beitrags von Monika Springer (Sozialwissenschaftlerin in der Hauptstelle der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher, RAA Essen) und Ioanna Zacharaki (Soziologin im Migrationsreferat des Diakonischen Werkes der Ev. Kirche im Rheinland/Düsseldorf) steht der Aufbau des Zertifikatskurses „Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsbildung“. Diese Fortbildung wurde von der Hauptstelle der RAA/NRW und dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland im Rahmen des Xenos-Projektes „Leben und Arbeit in Vielfalt“ konzipiert und angeboten.

Der Kurs besteht aus insgesamt vierzehn Bausteinen, die ein aufeinander abgestimmtes Schulungsangebot darstellen. Die einzelnen Bausteine, die noch einmal in einzelne Module untergliedert sind, reichen von zentralen Themen wie „Interkulturelle Sensibilisierung“, „Unterschiedliche Werte und Normen“, „Ethnische Vorurteile und rassistisches Denken“ über die Organisationsentwicklung betreffende Fragen des Transfers interkultureller Bildung in die eigenen Institutionen bis hin zu konkreten Fragestellungen in der beruflichen Praxis („Konfliktlösung und Mediation im interkulturellen Umfeld“, „Beratung unter dem Aspekt der interkulturellen Kompetenz“).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation dieses Kurses werden von Veronika Fischer, der Psychologin Doris Krumpholz und dem Politikwissenschaftler Volker Eichener erfreulich interdisziplinär in einem sehr umfangreichen, vielleicht etwas zu lang geratenen Beitrag (S. 82-134) detailliert zusammengefasst.

Eine weitere Fortbildungsreihe für Mitarbeitende des Allgemeinen Sozialen Dienstes in der Stadt Essen wird von der Kultur- und Sozialwissenschaftlerin Anne Dietrich und der Sozialpädagogin Conni Zwanzer vorgestellt und auf ihre Brauchbarkeit hin analysiert. Die Autorinnen kommen dabei zum Ergebnis, dass es gerade bei der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten angezeigt scheint, pro Jahr ein- bis zweitägige interkulturelle Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, um eine stärkere Sensibilisierung und Effizienz hinsichtlich der Arbeit mit Klienten aus unterschiedlichen Kulturen zu gewährleisten.

Einem ganz anderen Thema und einer ganz anderen Zielgruppe ist der sich anschließende kurze Artikel von Ionanna Zacharaki gewidmet. Die Autorin beschäftigt sich nämlich mit Fortbildungen zur Einführung in eine kultursensible Altenpflege. Hierbei geht es um die Verknüpfung von Fortbildung und Praxisbegleitung, um die Bewertung dieser Qualifikationsmaßnahme durch die Teilnehmenden sowie um die Fragestellung, auf welche Weise verbandsintern, also beim Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland, eine nachhaltige Entwicklung dieses Arbeitsfeldes garantiert werden kann.

Die Sozialpädagogin Christa Müller-Neumann setzt sich dann mit der Frage auseinander, ob und wie man durch die Einrichtung eines interkulturellen Assessment Centers die Potenziale von Jugendlichen besser beurteilen und für ihre berufliche Zukunft zielgerichteter abrufen kann. Hierbei können die unterschiedlichen kulturellen Ressourcen und Fähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die für die Vertreter der Mehrheitskultur oft verborgen bleiben oder aufgrund des allgemein vorherrschenden Defizitmodells bagatellisiert werden, sicherlich eine wesentliche Rolle spielen.

Der zweite übergeordnete Abschnitt „Pädagogische Handlungsfelder“ wird von einem weiteren Beitrag Zacharakis eingeleitet, in dem sich die Autorin intensiv mit der Problematik interkultureller Kompetenz in der Beratung befasst. Dabei verdeutlicht sie, dass die professionellen Migrationsdienste interkulturell beraten, qualifizieren, motivieren und vermitteln können, dass sie aber in Hinsicht auf weitere Beratungen in anderen sozialen Einrichtungen und Schulen lediglich eine vermittelnde Drehscheibenfunktion innehaben. Als besonders aufschlussreich erweist sich das von der Autorin dokumentierte konkrete Beispiel aus der Beratungsarbeit, in dessen Mittelpunkt der neunjährige Grundschüler Fathi steht.
(S. 190-194)

Mit dem Thema interkultureller Gruppenarbeit beschäftigen sich die bei der Stadt Oberhausen tätige Referentin für Internationale Beziehungen Desbina Kallinikidou und die Diplompädagogin Birgit Stimm-Armingeon. Dabei stützen sich beide auf den von Ruth Cohn entwickelten Ansatz der „Themenzentrierten Interaktion“ und nutzen ihn für ihre Arbeit mit multikulturell zusammengesetzten Gruppen. Besonders aufschlussreich sind jene Passagen, in denen dargelegt wird, mit welchen (spielerischen) Methoden man versucht, so zentrale Elemente und Lernziele interkulturellen Lernens wie Selbstreflexion, Begegnung und Austausch, Perspektivenwechsel, Gemeinsamkeiten erkennen und Differenzen akzeptieren, Diskriminierung erkennen und global denken sowie Perspektiven für das Zusammenleben entwickeln den Teilnehmenden näher zu bringen.

Einer ganz ähnlichen Thematik ist der Beitrag von Monika Springer gewidmet. Anhand von Übungen und Reflexionen beschäftigt sich die Autorin ganz praxisrelevant mit dem Thema „Interkulturelle Sensibilisierung und Konfliktberatung“. Eine instruktive Beschreibung von interkulturellen Eisbrech- und Resilienzübungen sowie Einheiten zu interkultureller Konfliktbearbeitung bieten für die berufliche Praxis wertvolle Hinweise und kluge methodische Anregungen.

Im dritten Abschnitt „Transfer und Organisationsentwicklung“ greift die Organisationsberaterin Gudrun Jakubeit Ansätze der Organisationsentwicklung und des Change Managements auf und setzt sich mit der Frage auseinander, ob sie sich für die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen nutzen lassen. Dabei verfolgt die Autorin einen strikt systemischen Ansatz und geht davon aus, dass der Veränderungsdruck in zahlreichen öffentlichen und sozialen Einrichtungen gegenüber anderen Herausforderungen eher gering sei (Regenmanteleffekt). Sollte eine Einrichtung sich allerdings für eine interkulturelle Öffnung entschieden haben, so empfiehlt die Autorin einen behutsamen Veränderungsprozess, bei dem folgende Phasen durchlaufen werden: Orientierung, Ist-Analyse zur Diagnose, Soll-Zustand – Zielfindung, Planung des Veränderungsprozesses, Umsetzung und Aktion, Überprüfung und Absicherung. (S.252-254)

Im abschließenden Beitrag beschäftigt sich der Diplom-Pädagoge und Leiter der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen, Helmuth Schweitzer, mit der „Interkulturellen Orientierung einer Kommune als Organisationsentwicklung“. Hier erläutert der Autor, wie sich die Stadt Essen – trotz hoher Verschuldung und widriger Rahmenbedingungen – der Aufgabe gestellt hat, angesichts schrumpfender, aber immer bunter werdender Bevölkerung eine interkulturelle Orientierung zu entwickeln. Dabei wird verdeutlicht, dass es sich um einen Prozess handelte, der sich über 25 Jahre hinzog, und dass an ihm außer der Verwaltung und dem Rat der Stadt zahlreiche andere Institutionen (Universität, Freie Träger) beteiligt waren. Aufgrund einer aufgeschlossenen Grundhaltung von Stadtverwaltung und der nachhaltigen Unterstützung durch das Land NRW war man im Laufe der Jahre in der Lage, zahlreiche Modellprojekte in Regelangebote umzuwandeln, was wiederum zur Voraussetzung hatte, dass es mit Zustimmung des Rates im städtischen Haushalt nach Ablauf der Drittmittelförderung zu beträchtlichen Umschichtungen innerhalb einzelner Dezernate kam. Insofern konnte das interkulturelle Konzept der Stadt Essen fest installiert werden. Angesichts allfälliger Haushaltskonsolidierungsmaßnahmen und Einsparungen im Landeshaushalt wird das Essener Modell in seiner bestehenden Form allerdings nur dann Bestand haben, wenn seine strukturellen, finanziellen und personalen Ressourcen erhalten bleiben. (S. 267)

Dieser Sammelband ist nicht nur Leser/-innen, die als Berater/-innen, Sozialdpädagog/-innen oder politische Bildner/-innen professionell und ganz konkret in interkulturelle Zusammenhänge eingebunden sind, zu empfehlen, sondern auch und besonders den leitenden Repräsentant/-innen kirchlicher und sozialer Verbände, freier Träger sowie verantwortlichen Kommunal- und Landespolitiker/-innen. Obschon die Texte, besonders im ersten Abschnitt, etliche Wiederholungen und Redundanzen aufweisen, sind die einzelnen Beiträge für sich betrachtet anregend und lesenswert.

Zbigniew Wilkiewicz

Thomas Rauschenbach/Wiebken Düx/Erich Sass (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen – Weinheim/München 2003, Juventa Verlag, 208 Seiten

Der vorliegende Sammelband bündelt in überarbeiteter Form die zentralen Vorträge eines ersten bundesweiten Fachkongresses „Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft“, der im September 2002 an der Universität Dortmund tagte.

Er nähert sich dem Thema in übersichtlicher Struktur auf komplexe und anregende Weise an, indem seine Beiträge in zwei aufeinander aufbauende Thementeile aufgeteilt sind und die Herausforderungen der Jugendarbeit im 21. Jahrhundert aus vielfachen Perspektiven beschreiben.

So beschäftigt sich der erste Teil im Wesentlichen mit unterschiedlichen aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsaspekten und deren jeweiliger Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Auf der Basis der von den Autoren unterschiedlich generierten Gesellschaftsmodelle (Arbeitsgesellschaft, Zivilgesellschaft, Wissensgesellschaft, Mediengesellschaft) werden unterschiedliche, die Jugendkultur prägende Identifikations- und Lebenslaufmuster, Aktions- und Handlungsfelder in den Blick genommen, die den Wandel heutiger Kindheits- und Jugendphasen bestimmen.

Darauf aufbauend werden im 2. Teil die damit einhergehenden Vorstellungen von den künftigen Aufgaben und dem Bildungsauftrag der Jugendarbeit definiert und diskutiert. Dabei wird deutlich, dass diese je nach gesellschaftstypologischer Akzentsetzung variieren. So knüpfen die Autoren ihre jeweilige Auffassung vom zukünftigen Bildungsauftrag der Jugendarbeit an unterschiedliche Forderungen. Diese reichen von der Forderung nach mehr Subjektorientierung (Albert Scherr) bzw. Förderung der Selbst-Sozialisation und Selbst-Bildung bis hin zur Forderung nach mehr Partizipation (Christian Lüders) bzw. der Auseinandersetzung mit der Frage, was aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen Beteiligung bedeutet, was ihre Voraussetzungen und Zumutungen sind.

Andere sehen unter der besonderen Berücksichtigung der Faktizität moderner Zuwanderungsgesellschaften die vordergründige Aufgabe der Jugendarbeit in der mobilisierenden Zielsetzung, Akzeptanz für sprachliche, ethnische und kulturelle Pluralität zu erzeugen (Ingrid Gogolin).

Richard Münchmeier schließlich plädiert für die Optimierung einer eigenständigen Jugendarbeitsforschung.

Bilanzierend bietet der vorliegende Sammelband eine gute Diskussionsgrundlage mit vielfältigen Impulsen für alle, die über Gegenwart, Zukunft und Reformbedarf der Jugendarbeit im fachlichen, öffentlichen wie politischen Diskurs bleiben möchten.

Er erklärt und leitet gleichzeitig an; er diagnostiziert gesellschaftliche Wandlungsprozesse ebenso wie er unterschiedliche Möglichkeiten aufzeigt, gesellschaftliche Veränderungen pädagogisch zu begleiten und die eigene Arbeit zu optimieren. Ebenso zeigt er auf, dass konkrete erzieherische Situationen konkrete Handlungsnotwendigkeiten bedingen, ohne langfristig den Blick auf zukünftige pädagogische Kernaufgaben, wie sie Thomas Rauschenbach bilanzierend definiert, zu vernachlässigen: kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Lebensbewältigung, Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit und selbstbestimmte Lebensführung junger Menschen.

Alexandra Hepp

Stiftung Jugendburg Ludwigsburg und Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hrsg.): Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung, Band 20/2002-2003, Schwalbach/Ts. 2005, Wochenschau-Verlag, 223 Seiten

Das Archiv der deutschen Jugendbewegung hat in den letzten Jahren einige organisatorische und personelle Veränderungen erfahren, die mit dazu beigetragen haben, dass eine Zeit lang kein Jahrbuch mehr erschienen ist. Das nun verspätet herausgekommene Jahrbuch 20 dokumentiert in seinem Hauptteil eine Archivtagung aus dem Jahr 1997 zum Thema Jugendbewegung und Religion.

Justus H. Ulbricht leitet in den Schwerpunkt ein und erinnert daran, dass in der Jugendbewegung religiöse Motive einerseits eine vielschichtige Resonanz und sehr eigensinnige Ausformungen gefunden haben und andererseits die historische Beschäftigung mit Religion bei weitem mehr ist Kirchengeschichte. Viele religiös motivierte Akteure verließen gerade in der Kaiserzeit das institutionelle kirchliche Gehäuse und suchten nach neuen Verbindungen, Praxisformen und Anwendungsfeldern. Religiöse Deutungsmuster und -kulturen amalgamierten sich mit Bildungsbestrebungen, sozial- und lebensreformerischen Aktivitäten, rassistischen Weltanschauungen, jugendkulturellen Zukunftsentwürfen oder anderen Bewegungen, die man irgendwo zwischen Heilserwartung und Emanzipationsverlangen ansiedeln kann.

Ulrich Linse untersucht im ersten Beitrag das Verhältnis von Jugendbewegung und Religion am Beispiel der bekannten Persönlichkeiten Fritz Klatt, Walter Hammer und Hans-Joachim Schoeps. Er attestiert der Jugendbewegung grundsätzlich eine Gemeinschaftsfrömmigkeit; am Beispiel der Biografien differenziert Linse aber unterschiedliche Motive und Geisteshaltungen aus, die von der Sinnsuche des zur Kriegsgeneration gehörenden Klatt, über die kritische Abgrenzung bei Walter Hammer bis zu einer Verwirrungshaltung bei Schoeps reichen.

Justus H. Ulbricht beschäftigt sich mit den verschiedenen Neuschöpfungen einer nordisch orientierten Religiosität, die großenteils antijudaistisch und antikatholizistisch inspiriert waren. Die Neulandbewegung, eine weibliche, zum Teil völkische Gruppierung, die von Guida Diehl initiiert wurde und deren politische Zuordnung nicht immer unumstritten war, ist das Thema des Beitrags von Silvia Lange.

Religiös fundierte Konzepte gab es selbst bei den Jungsozialisten, wie Barbara Stambolis in ihrem Beitrag über Mythen und Heilserwartungen zwischen Jahrhundertwende und Drittem Reich zeigt. In einem weiteren Beitrag beschreibt dieselbe Autorin wichtige Orte der Jugendbewegung als heilige Plätze und Wallfahrtstätten, und als neue Form des Gottesdienstes und entsprechend neuer Religiosität interpretiert Andreas Kaufmann das damals verbreitete Laienspiel. Mit der Entwicklung katholischer Jugendbünde unter dem Einfluss der Jugendbewegung befasst sich Michael Klöcker. Hier finden wir ein interessantes und brisantes Gemisch von organologischem Gemeinschaftsdenken, liturgischer Erneuerungsbewegung und jugendspezifischen Aufbrüchen.

Jenseits des Schwerpunktthemas deutet Dietrich Waterkamp das immer wieder reizvolle Thema von pädagogischer Theoriebildung unter dem Einfluss der Jugendbewegung und Lars Koch erläutert die Dichtung von Walter Flex vor dem Hintergrund der Weltkriegserfahrungen. Rezensionen thematisch einschlägiger Neuerscheinungen und Mitteilungen aus der Arbeit des Archivs komplettieren den interessanten Band, der die vergangene Welt der Jugendbewegung wieder einmal als ein vielfältiges, interessantes, schillerndes und in manchem eben auch nicht unproblematisches Laboratorium der Moderne beschreibt.

Paul Ciupke

Susanne Lang: Die „illegitimen Anderen". Befunde über Selbst- und Fremdwahrnehmungen Jugendlicher – Schwalbach Ts. 2005, Wochenschau Verlag, 298 Seiten

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um die geringfügig geänderte und erweiterte Dissertation von Susanne Lang, die im Jahr 2003 im Fachbereich Erziehungswissenschaften der J. W. Goethe-Universität zu Frankfurt/M. unter dem Titel „Interaktionen und Positio-

nierungen von allochthonen und autochthonen Jugendlichen. Eine Untersuchung zur sozialen Repräsentation von Jugendlichen auf der Folie von Diskursen über kulturelle Identität und Rassismus“ vorgelegt wurde.

Ausgangspunkt für die Untersuchung war ein mit Auszubildenden durchgeführtes gewerkschaftliches Jugendbildungsprojekt gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Ausbildungsbetrieb, dessen Scheitern die Autorin einleitend erklärt, wobei sie dessen Anlage, die Teilnehmendenstruktur sowie die angestrebten Ziele eingehend untersucht.

Hieran schließt sich das recht komplexe und abstrakte Kapitel „Theoretische Vorannahmen“ an, in dem die Autorin zunächst unterschiedliche theoretische Ansätze zu den Diskursen über den Stellenwert von Identität, Kultur und Ethnizität vorstellt. Diskutiert wird etwa die Problematik der Migrantenidentität, der ein Kulturbegriff zu Grunde liegt, der als wandelbarer individueller Aneignungs- und Transformationsprozess zu verstehen ist. Eine wichtige Rolle spielt im Rahmen dieser Theoriediskussion auch der Ansatz der „biographischen Reflexivität“ (Apitzsch, Bukow/Llaroya), durch die ein Perspektivwechsel in der Migrationsforschung eingeleitet wurde. Dies führte bekanntlich zur Abkehr von der für das Modernitätsdifferenztheorem typischen Defizitthese. Auch wird die Frage aufgeworfen, wie Differenz ohne die zentralen Begriffe „kulturelle Identität“ und „Ethnizität“ erforscht und dargestellt werden kann. Hier bedient sich Lang der Kategorie der „sozialräumlichen Differenzlinie“, die sie im empirischen Teil ihrer Arbeit auch operationalisiert.

In Hinsicht auf die Konzeptualisierung von Rassismus rekonstruiert die Autorin das dem gescheiterten Jugendbildungsprojekt zugrunde liegende Konzept der freiwilligen Unterwerfung als Unterwerfung unter das Klassenverhältnis (Kalpaka, Räthzel). Dieses Konzept ergänzt sie um die Diskussion des Theorems von der „subjektiven Funktionalität des Rassismus“ (Leiprecht), um den Ansatz von Jäger, Rassismus als hegemoniale Diskurs-Taktik zu verstehen, und schließlich durch die Operationalisierung der „Theorie sozialer Repräsentation“ (Moscovici), die die gesamte Untersuchung durchzieht, da die Repräsentation nach Moscovici vornehmlich dazu dient, sich mit dem Nicht-Eigenen, dem Anderen vertraut zu machen. (S. 72-73)

Die dann im vierten Kapitel vorgenommene Rekonstruktion von gruppenspezifischen und individuellen Konstruktionen von Bedeutung erfolgt mit Hilfe unterschiedlicher Methoden der qualitativen Forschung: Teilnehmende Beobachtung, themenfokussierte Gruppendiskussion, themenfokussierte und diskursive Einzelinterviews. In diesem Kontext werden die Auszubildenden auch dazu aufgefordert, Netzwerkkonstruktionen zu den Interaktionsbeziehungen in der Ausbildung anzufertigen. Die Auswertung dieses diskursiven Materials erfolgt durch Triangulation, indem verschiedene Daten miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt wurden (S. 85).

Im nächsten Kapitel werden Gruppendiskussionen zu Themen, die für die Jugendlichen als zentral generiert wurden, ausgewertet. Auch diskutieren die Auszubildenden mit Hilfe alltagskultureller Medien (Musikvideos) über unterschiedliche Interessen und Positionierungen.

Im Anschluss daran stellt die Autorin die verschiedenen Konfliktdefinitionen der Jugendlichen dar, wobei entsprechende Selbst- und Fremdbilder entworfen und gedeutet werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Aufarbeitung (zunächst tabuisierter) betrieblicher Konflikte zu, da deren Deutungen durch Allochthone und Autochthone unterschiedlich ausfällt und von Lang differenziert beschrieben wird.

In den Einzelfallanalysen werden jeweils vier allochthone und vier autochthone Jugendliche vorgestellt, die bei der Gruppendiskussion besonders kontrastreiche Positionen vertraten.

Danach zieht Lang Bilanz und konstatiert, dass unabhängig von den formulierten (ethnischen) Zugehörigkeiten „ein erstaunlicher Mangel an Gerechtigkeitsempfinden sichtbar wird.“ (S. 262) In den konkret über Diskurse beschriebenen Situationen kann Ethnizität von den Jugendlichen deshalb auch nicht als Ressource genutzt und politisiert werden. Für die allfällige Leugnung oder Bagatellisierung von Entkultivierungs- und Diskriminierungserfahrungen macht die Autorin den gesellschaftlichen und innerbetrieblichen Anpassungs- und Leistungsdruck verantwortlich, der zu allgemeiner Entsolidarisierung führe. Hieran ändert auch die nach außen proklamierte Gruppensolidarität nichts, da sie ganz offensichtlich nicht handlungsrelevant ist. Die Auswertung der Netzwerkinterviews ergibt überdies, dass es zwar sozialräumliche Trennlinien zwischen allochthonen und autochthonen Auszubildenden gibt, allerdings sind diese Zugehörigkeiten – wie Lang überzeugend aufzeigt – nicht im Sinne von Ethnizität zu definieren.

Im abschließenden Kapitel erfolgt eine verallgemeinernde Auswertung, bei der sich die Autorin zu-

nächst mit dem Gleichheitsmythos auseinandersetzt. Hier geht sie in erster Linie auf den Diskurs über Konkurrenzen zwischen einheimischen und zugewanderten Arbeitnehmer/-innen ein und stellt dar, dass darin die Argumentationsfigur der Exklusion verwendet werde. Die Jugendlichen akzeptieren also die Exklusion gesellschaftlicher Gruppen, die – wie die Asylbewerber – nicht mehr als Gleiche angesehen werden. Auch weigern sich die autochthonen Jugendlichen, die Tatsache der Ausgrenzung ihrer allochthonen (Kolleg/-innen anzuerkennen. Es wird kein Unrechtsbewusstsein entwickelt, da man nicht einsieht, dass entsprechende Handlungen ungerechtfertigt erfolgen.

Ein zweites wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung stellt der Umstand dar, dass bei den Jugendlichen statt kultureller Identität Hybridität (Mehrdeutigkeit) Anerkennung findet. Selbstethnisierungstendenzen sind dabei als Folge von Zurückweisung und Abwertung zu interpretieren, also handelt es sich nicht um ein „ethnic revival", sondern um eine „spezifische Antwort auf heterotype Platzierungen in der Konstellation Eingesessene – Zugewanderte". (S. 270)

Bei diesen Selbstvalorisierungsstrategien durch Selbstethnisierung scheint die nationale Zugehörigkeit somit keine Rolle zu spielen. Die Erfahrungen der allochthonen Jugendlichen mit Zugehörigkeiten sind demnach hybrid und Ergebnis erlittener Demütigung und Marginalisierung.

Um bei der Herausarbeitung von Differenz der Falle des kulturalistischen Blicks zu entgehen, empfiehlt Lang, sich in der pädagogischen Praxis ausschließlich auf die semantischen Neuschöpfungen der Jugendlichen einzulassen. Dies setzt allerdings eine differenzierende Form der Beobachtung voraus, die Erfassung von Sinnbedeutungen erfolgt dabei in Bezug auf je aktuelle Interaktionen und Selbstrepräsentationen.

Für die Jugendlichen konstatiert die Autorin einen Rassismus der Exklusion, da die autochthonen im Verhältnis zu den allochthonen Auszubildenden mit heterotopen Selbst- und Fremdplatzierungen reagieren. Ihre Ausschlusshandlungen legitimieren sie dabei nicht mit einer auf Empirie gründenden Realität, sondern mit dem Mythos vom illegitimen Anderen, „der gekommen sei, um etwas wegzunehmen". (S. 272) Dieser Andere verfügt „von Natur aus" nicht über bestimmte Basiskompetenzen, die für die imaginierte ingroup typisch sind, und wird gerade in Zeiten sozialen Wandels ausgeschlossen. Zu diesen Ausgeschlossenen gehören die „Überflüssigen der Arbeitsgesellschaft", die nach Aussage der autochthonen Jugendlichen außerhalb der imaginierten Eigengruppe der qualifizierten und leistungsfähigen Arbeitnehmer/-innen stehen. (S. 273)

In ihren für die pädagogische Praxis relevanten Schlussfolgerungen betont Lang, dass die pädagogische Intervention nicht auf Einstellungsveränderung ziele, sondern sich an der Frage orientiere, wie Fremdheit entstehe und sich entwickele, wo, wie und durch wen sie definiert werde. Voraussetzung hierfür sei eine interkulturelle Kompetenz, die sich als interaktive Kompetenz verstehe, also als Fähigkeit, bei der Metakommunikation mit anderen für Dominanzgebaren und Hierarchisierungsstrategien sensibel zu sein. Von Bedeutung sei eine multiperspektivische Herangehensweise, bei der man unterschiedliche Sichtweisen berücksichtige und bei Konflikten gemeinsam nach Lösungsansätzen suche.

Dabei sei aber zu beachten, dass bei den rassistisch positionierten autochthonen Jugendlichen die Einsicht in ein eigenes Verhalten, das andere abwertet und diskriminiert, ganz offensichtlich fehle. Auch seien ihre rassistischen Verhaltensweisen durchaus nicht auf Deprivationserfahrungen zurückzuführen. Was fehlt, ist also ein Unrechtsbewusstsein, das die Unrechtserfahrung von anderen anerkennt. Insofern kann der für die pädagogische Intervention gängige Ansatz, nach gemeinsamen Erfahrungen zu schauen, um solidarisches Handeln zu initiieren, nicht befriedigen. Im Gegenteil, nach Lang besteht die Gefahr, dass durch einen solchen Zugang verhindert wird, dass unterschiedliche Erfahrungen der Diskriminierung zur Sprache gebracht werden.

Abstrakte (moralische) Handlungsempfehlungen, die auf Gerechtigkeit und Solidarität zielen, erweisen sich so betrachtet als unproduktiv. Gefordert sei ein dialogischer Prozess, bei dem es zur Konfrontation verschiedener Erfahrungswelten komme. Dabei soll situativ mit allen Beteiligten nach Verfahren zur schnellstmöglichen Beendigung von diskriminierendem Verhalten gesucht werden; zu vermeiden seien moralische Verurteilungen sowie Gefühle des Mitleids und der Schuld. (S. 277)

Diese aufgrund ihrer methodischen Klarheit und Konsequenz beeindruckende Arbeit von Susanne Lang hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck. Ihre Stärken liegen in erster Linie in ihrem konkreten empirischen Teil, also dort, wo die Autorin die konkreten Diskurse der jugendlichen

Auszubildenden dokumentiert, ordnet sowie kompetent und einfühlsam interpretiert. Hieraus zieht sie interessante, originelle und verallgemeinerbare Schlüsse. Allerdings ist der einleitende theoretische Teil der Untersuchung etwas zu ausführlich ausgefallen. Dies ist sicherlich dem Umstand geschuldet, dass der gewählte Theorieansatz und die angewandte Methodik hinlänglich begründet werden müssen. Ob dies allerdings in einem solchen Umfang geschehen muss, scheint fraglich.

Zbigniew Wilkiewicz

Thomas von Freyberg/Angelika Wolff (Hrsg.): Störer und Gestörte
Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher – Frankfurt am Main, 2005, Brandes & Apsel Verlag GmbH, 317 Seiten

Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt des Instituts für Sozialforschung der Universität und des Institutes für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, beide in Frankfurt am Main, beschreibt anhand exemplarischer Einzelfallanalysen die Konfliktdynamik im Zusammenspiel von Schülern, Schule und Jugendhilfe.

Anhand von vier exemplarischen Fallberichten ausgeschulter Jugendlicher, drei Jungen und ein Mädchen, werden sich wiederholende Macht-Ohnmacht-Spiralen aufgezeigt, an denen letztendlich alle Beteiligten scheitern.

Ausführlich werden die Biografien dieser Jugendlichen im Rückblick zum einen aus individueller psychoanalytischer Sicht und zum anderen aus institutioneller soziologischer Sicht rekonstruiert und anschließend in einer interdisziplinären Falldiskussion auf ihre Zusammenhänge und Verstrickungen hin analysiert. Es werden mit allen wichtigen Professionellen aus Schule und Jugendarbeit ausführliche Gespräche geführt. Wiederholungsgeschichten von Brüchen, Niederlagen und gescheiterten Machtkämpfen werden sichtbar.

Die Autoren haben sich entschieden, extreme Fälle von Schulverweigerung bzw. „Nichtbeschulbarkeit“ zu untersuchen, da hier allgemeine Schwächen des Hilfe- und Fördersystems in Schule und Jugendhilfe offenbar werden, die bei weniger schwierigen Jugendlichen immer irgendwie gemanagt, verdeckt oder übersehen werden können. Die eskalierenden Konfliktgeschichten dieser Jugendlichen bringen strukturelle Defizite unübersehbar ans Licht.

Schule und Jugendhilfe präsentieren sich in den untersuchten Konfliktgeschichten in ihren Binnenbeziehungen als fragmentierte und parzellierte, wenig kooperationsfähige, sich wechselseitig missachtende und missbrauchende Institutionen. In ihren Außenbeziehungen gegenüber den Jugendlichen und deren Familien agieren sie nicht selten als aggressiver, misstrauischer und diskriminierender Block, der seine Settingsbedingungen entschlossen verteidigt und sich gegen die Erfahrungen eigenen Scheiterns abschirmt. Veränderungen und Entwicklungen der eigenen Strukturen werden machtvoll abgewehrt.

Es zeigt sich, dass unterschiedliche professionelle Perspektiven und Arbeitsweisen nicht als wechselseitige Bereicherung genutzt werden, sondern einer notwendigen Zusammenarbeit eher als Ärgernis im Weg stehen. Für die gemeinsame Entwicklung eines professionellen Fallverstehens fehlt es allen Beteiligten an Ressourcen und häufig auch an der Bereitschaft oder Fähigkeit zu interdisziplinärem Handeln. Statt fachlicher Kooperation entwickeln sich gestörte Arbeitsbeziehungen, in denen die herkömmlichen feindselig-abwartenden Zuschreibungen zwischen Lehrern und Sozialarbeitern nicht korrigiert, sondern konserviert werden.

Deutlich werden auch jene institutionalisierten Strukturen, die es Schule und Jugendhilfe erlauben, Defizite und Störungen zu übersehen, auf ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abzuwälzen oder zu Anforderungen an Schülerinnen und Schüler und deren Eltern umzuformulieren. Die Autoren benutzen in diesem Zusammenhang den Begriff der „strukturellen Verantwortungslosigkeit“.

Wenn aus den Konfliktgeschichten mit schwierigen Jugendlichen nichts gelernt wird, so herrschen der Zwang der Wiederholung und die Macht der Verstrickung. Die Professionellen bezahlen in den eskalierenden Konflikten mit dem tendenziellen Verlust ihrer Professionalität.

Das Buch macht deutlich, dass gutes pädagogisches Fallverstehen von Lehrern und Sozialarbeitern über seine professionellen

Grenzen aufgeklärt sein muss. Regelmäßige kollegiale Fallbesprechungen und interdisziplinäre, gegebenenfalls durch Dritte unterstützte kontinuierliche Fallreflexion sind unumgänglich.

Zu lernen ist etwas über die notwendige Bescheidenheit in den Ansprüchen an die eigenen professionellen Künste, was nicht einfach ist, wenn man ausgezogen ist, um zu lehren und nicht zu lernen, um Hilfe zu spenden und nicht zu suchen.

Speziell für die Lehrerschaft hätte ich mir gewünscht, dass in den psychoanalytischen Fallberichten berufsspezifische Begrifflichkeiten nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Das Kapitel III: Psychoanalytisches Fallverstehen, das die Grundlagen psychoanalytischer Diagnostik erläutert, sollte seinen Platz bereits vor dem ersten Fallbericht in Kapitel I haben, da hier bereits das Vokabular und das Verständnis der Zusammenhänge benötigt werden.

Dennoch ist das Buch konsequent aufgebaut und in seinen Schlussfolgerungen scharfsinnig und sehr erhellend. Es bietet neue, hervorragend vernetzte Zugangsweisen zum Verständnis bekannter Probleme und wälzt sie nicht einseitig auf Teile der beteiligten Institutionen und ihre Mitarbeiter ab. Professionelle aus Jugendarbeit und Schule werden durch praxisnahe Beobachtungen und Analysen zu einer komplexen Selbst- und Fremdwahrnehmung angeregt, die einen alternativen Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten, mit Störern und Gestörten nahe legt. Korrekturen im Berufsbild und in der Ausbildung beider Seiten sind dringend notwendig.

Der zweite Band zum Thema ist bereits in Arbeit. Dort wird es verstärkt um Bedingungen und Möglichkeiten gehen, eskalierende Konfliktgeschichten in ihrer Dynamik zu unterbrechen, Spielräume zu erkennen und zu nutzen.

Gabriele Tiedemann

Christa Randzio-Plath (Hrsg.): Frauen und Globalisierung.
Zur Geschlechtergerechtigkeit in der Dritten Welt – Bonn 2004, Dietz-Verlag, 258 Seiten

Was ins Auge fällt in diesem, von der Vorsitzenden des Marie-Schlei-Vereins herausgegebenen Band, sind die zahlreichen Fotos. Sie dokumentieren nicht nur die Lebenslagen der abgebildeten Frauen, sondern auch den Blick, der das Bild macht. Dieser Blick möchte starke Frauen abbilden – Arbeitende, Lernende und Sorgende. Das gelingt hier und enthält doch zugleich ein Problem, das die vielfältigen Beiträge aus der entwicklungspolitischen Arbeit nur unzureichend reflektieren. Die Bilder und Texte repräsentieren Frauen aus einer privilegierten Perspektive heraus. Diejenigen, die sich hier äußern, sind qualifizierte Frauen, die über andere Frauen schreiben und versuchen, die Sichtbarkeit dieser Anderen zu fördern. Darin liegen Dilemmata der Repräsentation, die in feministischen Debatten um Subalternität und Differenz heiß diskutiert worden sind, hier aber von dem zweifellos berechtigten Anliegen einer geschlechtergerechten Entwicklungspolitik verdeckt werden.

„Frauen sind durch den Globalisierungsprozess besonders betroffen, weil sie die Mehrheit derjenigen stellen, die arm und Analphabeten sind“ (S. 9). Dieses zugleich weibliche wie unterprivilegierte Gesicht der Globalisierung wollen die Beiträge sichtbar machen und dabei Ansätze einer „global governance“ und eines „weltbürgerlichen Bewusstseins“ entwickeln. Die insgesamt 56 kurzen Texte sind sieben Kapiteln zugeordnet, die jeweils das Verhältnis von Frauen zu Globalisierung, Weltwirtschaft, Bildung/Ausbildung, Rechten, Gewalt, Land/Stadt, Weltkulturen und Empowerment betrachten. Im Hinblick auf die Globalisierungserfahrungen von Frauen macht Brigitte Young deutlich, dass es zunehmend zu einer „Überlagerung von Klassen- und Geschlechterverhältnissen, von Migration und rassistischer Diskriminierung“ kommt, woraus „neue Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse“ hervorgehen (S. 19). Viele Frauen in den Entwicklungsländern gehören zu den „Verliererinnen der globalen Umstrukturierungsprozesse“ (ebd.). Sie sind in besonderem Maße von wirtschaftlicher Ungleichheit und Armut betroffen, weshalb Young fordert, „Budgetanalysen nach Geschlecht aufzuschlüsseln und sicherzustellen, dass Frauen den gleichen Zugang zu öffentlichen Mitteln erhalten wie Männer“ (S. 23). Uta Ruppert geht in der kritischen Diagnose noch weiter: „Ohne Diskriminierung von Frauen wären bestimmte Globalisierungstrends kaum denkbar“ (S. 25). Sie macht darauf aufmerksam, „dass die Frage der Geschlechtergerechtigkeit nicht zu

trennen ist von anderen Fragen sozialer Gerechtigkeit“ (S. 26). Diese engagierten Diagnosen, die sich nicht scheuen, auf die uneingelösten Versprechen der Entwicklungspolitik hinzuweisen, sind besonders hervorzuheben – neben anderen Beiträgen, die zwar interessante Projekte vorstellen, aber dabei teilweise wieder verdecken, dass der Gesamttrend in die völlig falsche Richtung geht. Neben engagierten Frauen aus Nichtregierungsorganisationen schreiben in dem Band auch Politikerinnen und Verbandsvertreterinnen. So zeigt Ursula Engelen-Kefer, „welche Formen der Selbstvertretung Frauen entwickeln, die von den Formen der Ausbeutung der Arbeit im informellen Sektor betroffen sind“ (S. 45), und schärft damit den Blick für einen immer noch weitgehend vernachlässigten Bereich der Entwicklungszusammenarbeit. Die Bundestagsabgeordnete Sigrid Skarpelis-Sperk widmet sich dem Dienstleistungssektor und weist darauf hin, dass dieser extrem profitable Bereich zu einem erheblichen Teil kriminell organisiert ist, hinsichtlich ca. vier Millionen prostituierter Frauen und Kinder, die eine „neue globale ‚Dienstleistungsklasse‘“ bilden (S. 51). Die uneinheitliche Situation von Frauen in Indien benennt Santosh Vas. Zwar sind wichtige Frauen Politikerinnen, Intellektuelle, Autorinnen oder Unternehmerinnen, aber „rund 83 % der Frauen sind Arbeitskräfte, die im informellen Sektor ohne Sozialversicherung“ arbeiten (S. 56). Globalisierung verschafft Frauen Arbeit, aber zu Bedingungen, die Armut nicht verhindern und teilweise verstärken. „So nimmt durch Globalisierung und Deregulierung zwar weltweit die Beschäftigung von Frauen zu, aber gleichzeitig sinken die Qualität der Arbeit und auch das Einkommen“ (S. 73). Unbestritten ist, dass Ausbildung eine Schlüsselrolle bei der Verbesserung der sozialen Lage von Frauen spielt, doch gleichzeitig wird der Gewinn durch Ausbildung oftmals von den prekären Arbeitsbedingungen konterkariert. Dies hätte in einigen der Beiträge konsequenter reflektiert werden können, wenn auch die Erfolgsgeschichten von Frauen, die in kleinen Erfahrungsberichten aus Entwicklungsprojekten erzählt werden, eindrucksvoll sind.

Neben dem deutlichen Plädoyer für Frauenrechte als Menschenrechte widmen sich mehrere Beiträge den Gewalterfahrungen von Frauen, insbesondere im Zusammenhang von Kriegen. Renate Wilker-Launer stellt heraus, dass die Vereinten Nationen zu lange davon ausgegangen waren, „dass Krieg unter Männern stattfindet und Frauen nur am Rande betrifft“ (S. 126). Erst die UN-Tribunale für das frühere Jugoslawien und Ruanda haben Kriegsverbrechen gegen Frauen verhandelt. Zugleich ist die UN selbst in Gewalttaten verstrickt, wenn ihre Soldaten die durch den Krieg geschaffene Not und die kriminellen Strukturen nutzen, um Frauen sexuell besitzen zu können. Schwere Defizite in den Statuten der UN diagnostiziert Christa Randzio-Plath, da Vergewaltigung immer noch als „Verbrechen gegen die Würde und Ehre“ definiert werde und nicht als Gewaltverbrechen (S. 134). Weitere Beiträge betrachten das Problem der Genitalverstümmelung und der häuslichen Gewalt. Das Kapitel zum (welt)kulturellen Zusammenhang beginnt – als wäre es unvermeidlich – mit dem Islam, wobei unter „Frauen und Islam“ – ebenso unvermittelt – die Situation im Iran gemeint ist. Scheinbar ist es immer noch erforderlich, die Leser/-innen darüber aufzuklären, dass es dort viele Frauen gibt, „die aus traditionellen Familien kommen, (.) dennoch studieren und am politischen, sozialen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen“ (S. 207). Zwar weist Katajun Amirpur völlig zu Recht darauf hin, dass „die westlichen Klischees über Frauen mit Kopftuch (.) schlicht falsch“ sind (S. 207), dennoch problematisiert sie selbst dauernd dieses Kleidungsstück. Ebenso Monika Griefahn, die auch die iranische Kleiderordnung anbringt und dazu auffordert, „in den Bemühungen nicht nachzulassen“ (S. 213). Angesichts eines gewaltförmigen westlichen Diskurses gegenüber dem Islam wirkt diese Aufforderung einigermaßen naiv. Aber schließlich ist Griefahn davon überzeugt, dass es immer um Werte geht und „wir“ in den internationalen Kulturbeziehungen „immer unsere westlichen Werte“ vertreten (S. 214). Offensichtlich wendet sich die Autorin an eine ausschließlich westlich orientierte Leser/-innenschaft, die sich zudem ihrer Wertorientierung ganz und gar sicher ist. An solchen Stellen wirkt das Buch flach und fällt hinter den gesellschaftskritischen Ansatz anderer Beiträge zurück.

Insgesamt bietet der Band informative Einblicke in die globalen Geschlechterstrukturen und zeigt entwicklungspolitische und weltwirtschaftliche Ansätze auf, die Geschlechtergerechtigkeit befördern können. Eine stringentere Ausrichtung auf die teilweise erschreckenden Defizitdiagnosen der Entwicklungsbedingungen von Frauen hätten der Zusammenstellung ein deutlicheres Profil geben können. Für Leser/-innen, die Geschlechterverhältnisse in einem globalen Kontext reflektieren wollen, bieten die Texte gute Anknüpfungspunkte.

Astrid Messerschmidt

Markt

Wettbewerbe

Das **Deutsche Institut für Erwachsenenbildung** hat den **„Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2007“** ausgeschrieben, der unter dem Motto „Aus Geschichte lernen“ stehen soll. Projekte und Initiativen mit historischem Bezug können bis zum 30. April 2007 zur Bewerbung vorgestellt werden. Das Spektrum der Themen kann sich ebenso auf die Einbeziehung von Zeitzeugen wie auf didaktische Modelle beziehen, die das Lernen an historischen Orten auf innovative Weise verwirklichen. Die Bewerberprojekte müssen bereits in der Praxis erprobt worden sein, aus der allgemeinen, beruflichen oder politischen Weiterbildung kommen und Erwachsene als Zielgruppe haben. Bildungseinrichtungen können sich ebenso wie Organisationen, Betriebe und Initiativen bewerben.

Infos zum „Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung 2007“ sind abzurufen unter www.die-bonn.de/portrait/innovationspreis/.

Das **Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland** hat auf die neuen Teilnahmebedingungen hingewiesen, die zu den vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestifteten **Wettbewerben „Deutscher Jugendvideopreis YOUNG MEDIA 2007“ und „Video der Generationen 2007“** gelten. Das Wettbewerbsthema 2007 für den „Deutschen Jugendvideopreis YOUNG MEDIA 2007“ heißt: „Helden, Vorbilder, Idole“. Neben Bewerbungen zum Wettbewerbsthema 2007 können auch Produktionen zum allgemeinen Wettbewerb eingereicht werden. Einsendeschluss ist der 15. Januar 2007.

Dieser Termin gilt auch für Einsendungen zum Wettbewerb „Video der Generationen 2007“, an dem sich Menschen ab 50 Jahren, generationenübergreifende Gruppen und junge Filmemacher/-innen beteiligen können, die sich mit dem Themenbereich „Alter“ und dem Leben alter Men-schen beschäftigen. Auch hier gibt es die Möglichkeit, sich am allgemeinen Wettbewerb zu verschiedenen Themen und Umsetzungsformen zu beteiligen oder am Sonderthema, das in diesem Jahr „Brennende Herzen – Liebe, Lust und Leidenschaft“ lautet.

Infos gibt es auf www.video-der-generationen.de oder www.kjf.de – Medienwettbewerbe –.

Die **Robert Bosch Stiftung** hat den **Förderwettbewerb „Junge Wege in Europa – gemeinsame Projekte von Schüler- und Jugendgruppen aus Deutschland und Mittel- und Osteuropa“** – ausgeschrieben. Bis zum 15. Dezember 2006 können sich Schüler- und Jugendgruppen aus Deutschland und Mittel- und Osteuropa um die Förderung ihrer gemeinsamen Projekte bewerben.

Mehr Informationen zum Ablauf des Förderwettbewerbs, den Wettbewerbsbedingungen und Terminen sowie die Bewerbungsunterlagen finden sich auf der Homepage www.jungewege.de. Man kann sich auch telefonisch beraten lassen unter Tel. +49-30-31 51 74 75.

Termine

Im November 2006 beginnt eine **Veranstaltungsreihe**, die bis zum April 2007 **im Martin-Gropius-Bau in Berlin** unter dem **Thema „Lange Schatten“ Folgen der Erlebnisse bei Flucht und Vertreibung bis heute** in den Mittelpunkt von Diskussionen und Präsentationen stellt. Veranstalter ist der Frauenverband im Bund der Vertriebenen e. V., der die Reihe in Zusammenarbeit mit dem Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Bundeszentrale für politische Bildung realisiert. Die erste Veranstaltung unter dem Thema „Flucht und Vertreibung im Familiengedächtnis des geteilten Deutschlands“ findet am 8. November 2006 statt, die letzte am 24. April 2007 zum Thema „Trauerarbeit und Versöhnung in Ost- Mitteleuropa“. An den Veranstaltungen beteiligen sich prominente Künstler/-innen, Publizist/-innen und Wissenschaftler/-innen.

Das Programm ist abzurufen unter www.frauenverband-bdv.de.

Am 1. und 2. Dezember 2006 findet zum zwölften Mal der **Kongress „Armut und Gesund-**

heit“ in Berlin statt, der über 60 Foren, Workshops und Diskussionen zum Thema **„Präventionen für gesunde Lebenswelten – ‚Soziales Kapital‘ als Investition in Gesundheit"** präsentiert. Veranstaltet wird er von Gesundheit Berlin, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, der Berliner Ärztekammer, verschiedenen Krankenkassen, dem Deutschen Institut für Urbanistik und vielen weiteren Partnern im Rathaus Schöneberg. Der Kongress „Armut und Gesundheit“ richtet sich an Vertreter/-innen aus Politik, Wissenschaft und Verwaltung, von Initiativen, freien Trägern und Krankenkassen ebenso wie an Betroffene und Betreuende.

Weitere Infos zum Kongress gibt es auf der Website www.armut-und-gesundheit.de.

Das **Katholisch-Soziale Institut in Bad Honnef** veranstaltet am 12. Dezember 2006 das erste **Zukunftsforum Bildung**, das zum **Querdenken rund um Bildung** anregen soll. Ziel der Veranstalter ist es, neue Ideen und Perspektiven zu erarbeiten, die Grundlage zur Entwicklung neuer Konzepte bilden können. Die Veranstaltung wendet sich an alle, die beruflich mit dem Thema Bildung befasst sind wie Bildungsforscher/-innen, Bildungspolitiker/-innen, Lehrer/-innen, Vertreter/-innen von Verbänden und Erwachsenenbildner/-innen.

Infos: Katholisch-Soziales Institut, Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef, oder direkt bei Dr. Ulrike Buschmeier, Tel. 02224-955163, E-Mail buschmeier@ksi.de.

Die nächste **LEARNTEC**, die **Ausstellung der E-Learning- und Wissensbranche**, findet vom 13. bis 15. Februar 2007 in der Messe Karlsruhe statt. Sie wird begleitet von einem Programm, das Veranstaltungen zu den verschiedenen Aspekten des E-Learning enthält.

Infos: www.learntec.de.

Publikationen zur politischen Bildung

„Qualifikation und Kompetenz“ ist Schwerpunkt von Nr. 3/2006 der Zeitschrift **„Praxis Politische Bildung“**, die vom Bundesausschuss Politische Bildung herausgegeben und von Johannes Schillo redigiert wird. Die Bedeutung der aktuellen Kompetenzdebatte wird mit Blick auf die politische Jugend- und Erwachsenenbildung thematisiert. In weiteren Artikeln werden Schlüssel- und Grundkompetenzen für die politische Bildung vorgestellt und begründet.

Bezug: Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim.

Nr. 2/2006 der Zeitschrift **„kursiv“**, die im Wochenschau Verlag erscheint, hat den Schwerpunkt **„Bild und Bildung – visuelle Politik in der politischen Bildung“**. Es geht um die Arbeit mit Bildern in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, um die Wirkungen von Bildern in Politik und politischer Bildung und um den didaktisch-methodischen Umgang mit Bildern in der ästhetischen Bildung.

Die Zeitschrift „kursiv“ erscheint im Wochenschau Verlag und ist dort unter der Adresse Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., www.wochenschau-verlag.de zu beziehen.

Unter dieser Adresse gibt es auch die Zeitschrift **„Politische Bildung“**, die sich in ihrer dritten Ausgabe in diesem Jahr mit dem Thema **„Integration und Einwanderung“** befasst. Neben fachwissenschaftlichen Artikeln, die sich verschiedenen Aspekten des Themas widmen, gibt es auch Hinweise auf seine Umsetzung in der Unterrichtspraxis.

Der Wochenschau Verlag hat zwei neue Ausgaben der **Zeitschrift „Wochenschau“** veröffentlicht, die für den Einsatz in der schulischen politischen Bildung konzipiert werden:

Nr. 3/4-2006 für die Sekundarstufe I behandelt das Thema **„Globale Probleme“** und präsentiert zu dessen Bearbeitung Materialien, die Reichtum und Armut, Migrationsbewegungen weltweit, Umweltprobleme und demographische Entwicklung sowie Krieg und Frieden zum Inhalt haben.

„Globale Märkte“ stehen im Mittelpunkt von Nr. 3/4 für die Sekundarstufe II. Hier geht es um Welthandel, Weltkonzerne und die Weltmärkte.

Zeitschriften zur Erwachsenenbildung

Wirtschaftliche Herausforderungen der Erwachsenenbildung sind das Thema von Nr. 3/2006 der Zeitschrift **Erwachsenenbildung**, die von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung herausgegeben wird. Es geht um Fragen der Existenzsicherung durch betriebswirtschaftliches Handeln und Kompetenzen, die für die Praxis der Erwachsenenbildung als Dienstleistung notwendig sind.

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gibt die Zeitschrift **DIE** heraus, die vierteljährlich erscheint. In Nr. 3/2006 geht es um den **Fußball** und dessen Bildungspotentiale. Nr. 4/2006 konzentriert sich auf **„Lernorte“**.

Die Zeitschrift DIE erscheint im W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld.

Zukunftstrends der Erwachsenenbildung stehen im Mittelpunkt von Nr. 2/2006 der von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. herausgegebenen Zeitschrift **„Forum Erwachsenenbildung“**. Daneben präsentiert die Zeitschrift Berichte über die Entwicklung der Erwachsenenbildung im Rahmen der Evangelischen Kirche.

Bezug: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V., Emil-von-Behring-Str. 3, 60439 Frankfurt/Main.

Publikationen zur Jugendarbeit

Nr. 10/2006 der Zeitschrift **„Deutsche Jugend“** enthält Beiträge zu den Möglichkeiten, in der offenen und verbandlichen Jugendarbeit Partizipation zu lernen und zu verwirklichen. Es geht dabei um die Frage, wie Partizipation und Selbstorganisation Jugendlicher gefördert werden können.

Bezug: Juventa Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim.

Die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift **„Kind Jugend Gesellschaft“** setzt sich mit der Frage auseinander, ob Armut das Entstehen von Krankheit begünstigt. Die Autoren gehen der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen der Armut von Kindern und deren Familien und schwerwiegenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen bestehen.

Die Zeitschrift kann bestellt werden bei Wolters Kluwer Deutschland, Luchterhand Verlag, Postfach 23 52, 56513 Neuwied.

FIAB-Jahrbuch

Das **Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e. V.** an der Ruhr-Universität Bochum hat sein **Jahrbuch 2005/06** herausgebracht. Es berichtet über die Forschungsschwerpunkte des Instituts und Ergebnisse von Projekten, in denen der Wandel auf dem Arbeitsmarkt und im Bereich der Sozialpolitik im Mittelpunkt steht.

Bezug: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e. V., Münsterstr. 13-15, 45657 Recklinghausen.

BIBB-Sammelband zur Weiterbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat einen **Sammelband** veröffentlicht, der über das **Geschehen im Bereich der Weiterbildung** informiert. Es geht dabei um öffentlich finanzierte und offen zugängliche regelmäßige Untersuchungen und Datenerhebungen vorzugsweise zur beruflich verwertbaren Weiterbildung. Deren methodische Vorgehensweisen sowie bisher gewonnene Erfahrungen und Ergebnisse werden präsentiert, Schnittstellen und Bezüge aufgezeigt und anstehende Weiterentwicklungen vorgestellt.

Die Publikation wurde herausgegeben von Gisela Feller und ist unter dem Titel „Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklung, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens" zu beziehen über den W. Bertelsmann Verlag, Postfach 100633, 33506 Bielefeld.

Publikationen zur Menschenrechtspolitik und Menschenrechtsbildung

Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat zwei Publikationen herausgegeben, die sich auf Fragen der Menschenrechtspolitik und -bildung konzentrieren. In der Studie **„Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen"**, die von Mona Motakef verfasst wurde, geht es um die normativen Grundlagen des Menschenrechts auf Bildung und um Menschen, die aufgrund von Lebensumständen oder ihres Geschlechts Schwierigkeiten haben, dieses Recht auch wahrzunehmen.

In der Publikation **„Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken"** wird ein Fachgespräch über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland dokumentiert.

Bezug: Deutsches Institut für Menschenrechte, Zimmerstr. 26/27, 10969 Berlin.

DJI-Bulletin zu Gender

Bulletin 75, herausgegeben vom **Deutschen Jugendinstitut**, stellt das Gender-Thema in den Mittelpunkt von Beiträgen, in denen es um das Zusammenleben von Männern und Frauen und Geschlechtergerechtigkeit in ihrem Verhältnis zueinander geht. Beschrieben werden vor allem die gegenseitigen Wahrnehmungen und Vorstellungen voneinander.

Bezug: Deutsches Jugendinstitut e. V., Nockherstr. 2, 81541 München.

„Neue Wege für Jungs"

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fördert ein **Pilotprojekt** „Neue Wege für Jungs", das Initiativen und Projekte vernetzt, die sich für eine **jungengerechte Berufs- und Lebensplanung** engagieren. In diesem Zusammenhang startete es im September eine Posterkampagne „Coole Jungs", die Jungen dazu anregen soll, auch Tätigkeiten und Verhaltensweisen zu übernehmen, die früher als „unmännlich" und damit „uncool" galten. Die drei Motivposter der neuen Kampagne thematisieren das eingeschränkte Berufswahlverhalten von Jugendlichen und greifen die Fragwürdigkeit überkommener männlicher Rollenbilder auf. Die Poster werden kostenlos an Einrichtungen der Jugendarbeit, Schulen und Verbände versandt.

Infos: www.neue-wege-fuer-jungs.de.

Bildung im Netz

Der Deutsche Bildungsserver hat ein neues Portal geschaltet, das als **„Innovationsportal“** der interessierten Fachöffentlichkeit einen schnellen Zugriff auf Informationen zu Reformen im Bereich des Bildungswesens bieten soll. Es ist zu erreichen über den Deutschen Bildungsserver www.bildungsserver.de/innovationsportal/. Im Mittelpunkt steht die Datenbank „Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems“. Sie ermöglicht eine Recherche nach Innovationsbereichen, Projekttypen, Bundesländern und verschiedenen Bildungsbereichen. Diese Datenbank ist eingebunden in einen umfassenden Kontext weiterer themenspezifischer Informationen zu Institutionen, Veranstaltungen und Neuigkeiten; sie wird kontinuierlich ausgebaut und laufend aktualisiert.

Informationen und Kontakt: Alexander Botte (botte@dipf.de) und Barbara Ophoven (ophoven@dipf.de) beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt/Main.

Die Justus-Liebig-Universität bzw. der Bereich der Professur für Didaktik für Sozialwissenschaften publiziert eine **Podcastreihe „Politische Bildung“**. Das neue Angebot enthält Tonbeiträge im Umfang von etwa 15 Minuten, die jederzeit mit einem Computer abgerufen und auf dem PC oder einem mp3-Player angehört werden können. Vor allem Pädagogen in der Praxis und Studierende im Fach sollen mit diesem Service angesprochen werden. Die Podcasts sollen ihnen die Möglichkeit bieten, sich mit wenig Zeitaufwand über interessante Themen und Entwicklungen in der Wissenschaft informieren zu können. Jede Ausgabe soll ein Schwerpunktthema, Besprechungen aktueller Fachliteratur sowie aktuelle Informationen wie z. B. Hinweise auf Fachtagungen und Kongresse enthalten.

Die Podcasts sowie weitere Informationen sind über das entsprechende Fenster auf der Homepage der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften unter www.uni-giessen.de/fb03/didaktik/didaktik.htm zu erreichen.

Positionspapier zum bürgerschaftlichen Engagement in der Kultur

Der Vorstand der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) hat ein **Positionspapier zum bürgerschaftlichen Engagement** in der Kultur verabschiedet. Es beschreibt die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und sich daraus ergebende politische Herausforderungen. Veranschaulicht werden Potenziale kultureller Bildung in Bezug auf die Weiterentwicklung freiwilligen bürgerschaftlichen Engagements.

Das Positionspapier (Infobroschüre, 20 Seiten) kann kostenlos bestellt werden bei der BKJ, Küppelstein 34, 42857 Remscheid.

Außerschulische Bildung 3-2006

37. Jahrgang

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

Herausgeber:
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion:
Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat:
Gertrud Gandenberger, Almut Hoffmann, Wolfgang Pauls, Sonja Schweizer, Ulrich Wester

Namentlich gekennzeichnete Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Meinung des Herausgebers/der Herausgeberin und der Redaktion.

Redaktionschluss:
15. Oktober 2006

Redaktions- und Bezugsanschrift:
AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-Mail: jurisch@adb.de,
pistohl@adb.de

Herstellung:
Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:
Copyrighthinweise s. Fotos.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft		**€ 6,00**
1-3 Abonnements	(jährlich)	**€ 16,00**
ab 4 Abonnements	(jährlich)	**€ 12,00**
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich)	**€ 12,00**
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)		(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Die Außerschulische Bildung wird als Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben. Verband, Herausgeberin und Herausgeber, Redaktionsbeirat und die Redakteurin möchten dadurch

- zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung beitragen und damit die Professionalität pädagogischen Handelns stärken,
- aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft aufgreifen und im Hinblick auf ihre Behandlung in der politischen Bildung aufbereiten,
- Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich machen und ein Schaufenster des Arbeitsfeldes bieten,
- theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung setzen und die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt machen,
- Methoden der politischen Bildung vorstellen,
- neue fachbezogene Publikationen und Medienproduktionen präsentieren und in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit einschätzen,
- über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern berichten,
- Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden verbreiten.