

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2015

THEMA IM FOKUS

Heterogenität und Differenz in der politischen Bildung

—
4 Diversity: Konzept.
Programmatik. Praxis
von Nadine Golly

—
9 Zum Verhältnis von
Inklusion, Wertschätzung
von Vielfalt und
Menschenrechtsbildung
von Sandra Reitz

—
15 Classism – Eine
Diskriminierungsform
in den Blick bekommen
von Felix Ludwig

—
22 Diversity und Inklusion
von Roland Wylezol

—
27 Die Straße als Bühne:
Wo Wohnungslose
zuhause sind
von Angelika Heinich und
Heinz-Wilhelm Schnieders

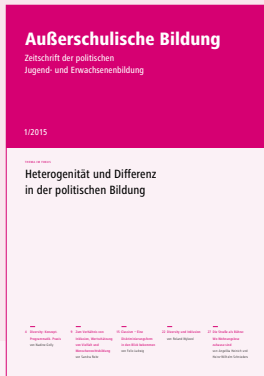
Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2015

In eigener Sache

Außerschulische Bildung 1/2015

Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung



Hrsg. vom Arbeitskreis
deutscher Bildungsstätten e. V.

Liebe Leserinnen und Leser,

nun ist sie da, die „neue“ Außerschulische Bildung!

Nach einem einjährigen Prozess der konzeptionellen und gestalterischen Überarbeitung, der maßgeblich von einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Mitgliedern des Vorstands und der Geschäftsstelle des AdB sowie des Herausgebers und der Herausgeberin der Zeitschrift, begleitet wurde, liegt Ihnen nun das Ergebnis vor.

Ziel war es, der Zeitschrift ein frischeres, moderneres Aussehen zu geben, sie optisch ansprechender zu gestalten sowie die Rubriken klarer zu gliedern. Gleichzeitig war es uns wichtig, die bewährten und von vielen Leserinnen und Lesern geschätzten Elemente der Fachzeitschrift zu erhalten und weiterzuentwickeln: die Verbindung von Theorie und Praxis, die thematische Schwerpunktsetzung, die Aufbereitung aktueller Themen für die politische Bildung und die Darstellung gelungener Praxis politischer Bildungsarbeit.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre und hoffen, dass Ihnen das neue Gesicht der „Außerschulischen Bildung“ gefällt.

Friedrun Erben

Zu diesem Heft

Mit dem Jahresbeginn 2015 wird für viele Menschen das Bild von Terror und Gewalt verbunden sein. So erschütternd und traurig dieser Anlass auch ist, so wichtig und ebenso eindrücklich ist das dadurch herausgeforderte klare Bekenntnis von Politik und Zivilgesellschaft zu einer pluralen, vielfältigen und weltoffenen Gesellschaft in Deutschland und Europa. Die Botschaft ist: Wir sind eine tolerante, freiheitliche Demokratie; Terror und Gewalt dürfen nicht dazu führen, Menschen wegen ihrer Religionszugehörigkeit oder ihrer Herkunft auszugrenzen und die Gesellschaft zu spalten.

Mit diesem Bekenntnis wird eine wichtige Facette von Diversity in den Fokus gerückt. Diversity ist in den letzten Jahren zu einem politischen und auch pädagogischen Schlüsselbegriff geworden, der ein gesellschaftliches Gesamtkonzept beschreibt. Diversity sensibilisiert für die Vielfältigkeit unserer Gesellschaft und eröffnet Teilhabemöglichkeiten. Ziel ist die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten bisher ausgeschlossener Gruppen und deren Inklusion in institutionelle Sozialisations- und Bildungsprozesse.

Im thematischen Schwerpunkt dieser Ausgabe werden die Chancen und Grenzen des Konzepts Diversity aufgegriffen und in Beziehung zu den verschiedenen Inklusionsansätzen gesetzt. Es wird die Bedeutung beschrieben, die diese Konzepte für die außerschulische Bildungsarbeit haben.

Die politische Bildung hat einen klaren Auftrag, sich für ein tolerantes Zusammenleben in einer friedvollen, bunten Gesellschaft und für ein offenes Europa einzusetzen. Sie hat den Auftrag, auf Teilhabemöglichkeiten aufmerksam zu machen und zur Teilhabe zu befähigen. Sie soll Raum für Begegnungen schaffen und helfen, Vorurteile und festgefahrene, ausgrenzende Strukturen zu hinterfragen.

Mit den Beispielen aus der Praxis politischer Bildung wird in diesem Heft deutlich, welche Konsequenzen sich für die institutionellen Rahmenbedingungen und für die Gestaltung der Bildungsprozesse ergeben und welche Ideen und Konzepte besonders erfolgreich sind.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben
Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes: Alles nur ein Film?

Die Ausgaben der Außerschulischen Bildung, deren Erscheinen mehr als zwei Jahre zurückliegt, können auf der AdB-Homepage über folgenden Link kostenlos abgerufen werden: www.adb.de/zeitschrift_ab

Thema im Fokus:

Heterogenität und Differenz in der politischen Bildung

- 4 **Diversity: Konzept. Programmatik. Praxis** von Nadine Golly
- 9 **Zum Verhältnis von Inklusion, Wertschätzung von Vielfalt und Menschenrechtsbildung** von Sandra Reitz
- 15 **Classism – Eine Diskriminierungsform in den Blick bekommen** von Felix Ludwig
- 22 **Diversity und Inklusion** von Roland Wylezol
- 27 **Die Straße als Bühne: Wo Wohnungslose zuhause sind** von Angelika Heinich und Heinz-Wilhelm Schnieders
- 34 **Qualitätsprozess Inklusion in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein** von Christine Reich
- 37 **Ausgewählte Literatur zum Schwerpunktthema**

Forum

- 39 **Herausforderungen für die Personalentwicklung in der politischen Bildung** von Boris Brokmeier

Politische Bildung praktisch

- 44 **Politische Bildung für Menschen mit Behinderungen** von Jürgen Lutz

Jahresthema im AdB

- 50 **Die Europäische Union und die globale Migration** von Ulrich Rümenapp

Rezensionen

- 54 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 64 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 73 **Personalien**
- 75 **Aus Profession und Politik**
- 84 **Ausschreibungen und Wettbewerbe**
- 85 **Veranstaltungen**
- 86 **Zeitschriftenschau**
- 87 **pb-digital**
- 88 **Jahrgangsregister 2014**
- 92 **Impressum**

Diversity: Konzept. Programmatis. Praxis.

Perspektive für die politische Bildung?

In diesen Tagen wird es zunehmend schwierig, über Diversity als neu zu entdeckenden Ansatz zu schreiben. Obwohl migrationspolitische Realitäten und gesellschaftliche Pluralität seit jeher die bundesrepublikanische Gesellschaft bestimmen, befindet sich in Bildungssettings diese Erkenntnis und Konsequenzen für das Erreichen aller Teilnehmer/-innen dieser Gesellschaft noch immer auf dem Weg. Dabei ist es wichtig zu realisieren, dass Diversity kein Konzept nur für einen bestimmten Bereich einer Gesellschaft ist, sondern ein gesellschaftliches Gesamtkonzept. Es geht darum, dass jede/r, der Teil dieser Gesellschaft ist, wertgeschätzt und einbezogen wird, und dass das Wissen jedes Einzelnen zur Kenntnis genommen und weiterführend aufgegriffen wird. von Nadine Golly

Die plurale Gesellschaft impliziert, dass es verschiedene Interessen gibt. Diese Interessen unterscheiden sich je nach Positionierung der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe, was auch durch die ungleichen Verteilungen und Zugänge zu Ressourcen und Teilhabe an gesellschaftlicher Entscheidungs- und Gestaltungsmacht bedingt ist. Diskriminierung und Marginalisierung gehen aus gesellschaftlichen Strukturen systemisch verfasster und produzierter Ungleichheiten hervor. Die verschiedenen Ungleichheitskategorien sind miteinander verknüpft und überkreuzen sich. Ich weise in jedem Moment mehrere Diversitätskriterien auf. Ich zum Beispiel, ich bin eine Schwarze Frau. „Dadurch entstehen komplexe Ungleichheitsfelder, die durch die Verzahnungen von Diskriminierungen gekennzeichnet sind (...). Diversität – als praxisorientierter Analysebegriff – soll in der Lage sein, materielle Ungleichheitsverhältnisse nicht nur in den Blick zu nehmen und Ungleichheiten zu problematisieren, sondern sie auch durch gezielte Gleichstellungspolitiken (Chancengleichheit, Recht auf Teilhabe, Schutz vor Diskriminierung) zu beheben.“ (Eggers 2011, S. 258)

Managing Diversity – Sensibilität für diskriminierende Strukturen?

Wichtig ist dafür, dass wir den Begriff als einen politischen Schlüsselbegriff denken, und nicht im Sinne davon, was der/die Einzelne für die Gesellschaft oder dann in kleinerer Form für eine Organisation oder Institution einbringen kann. Im deutschen Kontext wird Diversity noch oft mit einer unternehmerischen Idee verbunden, sowohl in der Entstehungsgeschichte als auch in seiner Anwendung. Das führe ich darauf zurück, dass die Wirtschaft deutlich früher verstanden hat, dass die Unternehmen und die Menschen, die sie ausmachen, vielfältiges Wissen und Erfahrungen, sei es aufgrund von Gender, ethnischer, professioneller, kultureller oder sozialer Herkunft, Alter, sexueller Orientierung, Religion und Weltanschauung, unterschiedliche psychische und physische Fähigkeiten mitbringen. Sie haben verstanden, dass das aufzugreifen bedeutet, Antworten auf Fragen zu finden, wie Unternehmen und Organisationen die gesellschaftliche Vielfalt sowie die vielfältigen Talente und Fähigkeiten ihrer Belegschaften wertschätzen und besser für ihre Ziele nutzen können. In der Wirtschaft wurde also früher als in den Medien oder auch in der Bildung realisiert, dass das

Team nicht nur weiß, christlich, männlich und gesund sein sollte, denn auch die Kundinnen und Kunden sind „ganz normale“ Menschen. ¹

Sicherlich ist es bedenklich, wenn Diversitätskonzepte sich hauptsächlich an neoliberalistischen Gesichtspunkten orientieren, und da die bislang größte Anwendung und Umsetzung in der Privatwirtschaft zu finden ist, muss man sich dieser Verwertungslogik bewusst sein. Meiner Ansicht nach sind aber bei vielen Institutionen, die sich kritisch von der Wirtschaft abgrenzen wollen, nicht wirklich andere Motive ausschlaggebend. Es geht oftmals nicht um eine gewachsene Sensibilität für ausgrenzende und diskriminierende Strukturen, sondern auch um handfeste ökonomische Motive. Die Konkurrenz um die „Quote“ wird auf dem Medienmarkt immer härter, an den Universitäten wird um Studierende gekämpft, auch um internationale Bewerber/-innen. Deswegen wollen sie ihre Programme künftig (noch) besser auf die Interessen von weiteren Zielgruppen ausrichten. Ein Beispiel dafür ist die *Charta der Vielfalt*, wahrscheinlich das bekannteste Diversity-Projekt im deutschen Kontext. „Die Initiative will die Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt in der Unternehmenskultur in Deutschland voranbringen. Organisationen sollen ein Arbeitsumfeld schaffen, das frei von Vorurteilen ist. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen Wertschätzung erfahren – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientie-

Diversity ist komplex, wenn man es ernsthaft angeht.

rung und Identität.“ (<http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/ueber-die-charta.html>) Die *Charta der Vielfalt* wurde von *Daimler*, der *BP Europa SE* (ehemals Deutsche BP), der *Deutschen Bank* und der *Deutschen Telekom* im Dezember 2006 ins Leben gerufen. Mehr als 1.850 Unternehmen und öffentliche Einrichtungen, darun-

¹ Einen Überblick über Diversity-Ansätze in der Wirtschaft, die Managing Diversity und Produktivitäts- und Profitsteigerung verbinden, weil sie auf das zielgruppengerechte Vermarkten von Vielfalt angewiesen sind um sich Wettbewerbsvorteile zu sichern und Marktanteile zu vergrößern, finden sich in dem Aufsatz: Vier Ansätze des Managing Diversity von Asli-Juliya Weheliye (2008).

ter viele Universitäten und andere Bildungseinrichtungen, haben die *Charta der Vielfalt* bereits unterzeichnet und kontinuierlich kommen neue Unterzeichner/-innen hinzu. Im Juni 2015 findet der 3. bundesweite Diversity-Tag statt. Das Konzept scheint also angekommen im Mainstream. Geht das einher mit einem kritischeren Blick auf diskriminierende Strukturen und stereotypisierende Inhalte? Hat das Auswirkungen auf Diversity in Programmatik, Inhalten, Curricula und vor allem beim Personal? Wer sind die Bildner/-innen in den Bildungsinstitutionen, wer schreibt die Programme, wer verteilt die Gelder für Programmangebote, und wen adressieren die Angebote?

Menschen of Color werden oft weder als Konsumentinnen und Konsumenten, noch Nutzer/-innen, noch Macher/-innen mitgedacht. Die vielfältigen Produktionen, sei es im Wissenschaftsbereich, im Literaturbereich, im Medienbereich und vielen anderen Bereichen werden von der Mainstream-Gesellschaft nicht zur Kenntnis genommen. Lieber bleibt man dabei, sich nur das Wort „Diversity“ ins Programm zu schreiben, ohne es mit Inhalten zu füllen. Diversity-Trainings werden allerorten angeboten, dabei kann man Diversity nicht trainieren. Welche Ausbildung und welche Qualifikation braucht frau/man um an einem Diversity Studies Institut zu arbeiten oder gar Diversity-Trainings anzubieten? Ein Blick auf die wenigen institutionell nach Diversity benannten universitären Institutionen ergibt, dass die Mitglieder ausschließlich weiß und europäisch sind. Es scheint also, als würde auch hier das Label „Diversity“ genutzt, um Zugangsmöglichkeiten und Marktstellungen beizubehalten und zu festigen. Weiße Mehrheitsangehörige haben also auch hier wieder ² ein Feld übernommen und den Diskurs um Differenz in ein Feld transformiert, dass sie für das eigene berufliche Fortkommen nutzen und formelle und informelle Privilegien gegenüber Minoritätsangehörigen auch auf dem Feld professioneller Differenzpraxis praktizieren.

Dabei könnten „Diversity“-Angebote im Bereich der Bildungsarbeit eine wichtige theoretisierende, aber auch selbstreflexive Perspektive auf soziale Verhältnisse und subjektive Positionen einnehmen. Sie könnten zeigen, dass z. B. Personalentscheidungen oder auch curriculare Entscheidungen unmittelbar mit Diversity verbunden sind. →

² Ähnliche Mechanismen lassen sich in vielen Bereichen, wie z. B. den Gender Studies, Critical Whiteness Studies, Postcolonial Studies etc. beobachten.

Potential für die politische Bildung

Diversity hat also durchaus Potential, auch für die politische Bildung, weil Diversity Selbstverständnisse und soziale Praxen dekonstruieren kann und emanzipativ neu konstituieren kann. Auch die immer wieder aufgeführten Differenzkategorien sind Konstruktionen, sind Ergebnisse machtvoller Grenzziehungen und Aushandlungsprozesse.

„Gesellschaftliche Dominanz- und Differenzverhältnisse sind Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit, die den Zugang zu Rechten und ökonomischen und sozialen Ressourcen herstellen, behindern oder verwehren. Sie strukturieren Biographien, Handlungs- und Interaktionssituationen und Institutionen, wie etwa Schulen und Hochschulen ebenso wie außerschulische Bildung, und zwar auch dann, wenn sie thematisiert und so zum Gegenstand von Bildung gemacht werden.“³ Es ist wichtig, Diversitätsperspektiven mit dem Machtbegriff zu verknüpfen, um Ungleichheitsverhältnisse nicht zu stabilisieren und zu re-etablieren. Es geht also nicht darum, ob Diversity tatsächlich auf Social Justice Bewegungen und Forderungen zurückgeht und von der Wirtschaft übernommen wurde und deshalb abgelehnt werden sollte, sondern es geht darum, diesen Begriff in seiner originären politisierten Fassung zu denken, wie es als Anspruch formuliert wurde und damit programmatisch in einer emanzipativen Praxis zu verorten, anstatt in einer bisher weitestgehend hegemonialen Praxis. *Paul Mecheril* (2008) hält fest: „Erst wenn die Kritik an den Machtwirkungen von ‚Diversity‘ ernst genommen und auf die eigene Praxis bezogen wird, wenn also die Frage gestellt wird, wer von ‚Diversity‘ wie profitiert und wer durch den ‚Diversity‘-Einbezug auf Identitätspositionen festgelegt oder gar in einer eher inferioren Position bestätigt wird, kann ‚Diversity‘ etwas anderes sein als die raffinierte Fortsetzung von Machtverhältnissen mit auf den ersten Blick ‚irgendwie achtbar‘ wirkenden Mitteln.“

Die Frage ist natürlich, ob man ein Konzept features sollte, das sich von beiden Praxen nutzen lässt, aber da ich es als lediglich ein die gesellschaftlichen Realitäten aufgreifendes Konzept verstehe, führt sozusagen kein Weg daran vorbei. Meine Argumentation geht dahin, dass das Konzept das Potenzial hat eine Praxis zu bilden, die den Ausschluss marginalisierter Positionen und Identitäten min-

³ So heißt es in einem Call for Paper 2014 für eine Tagung, die am 11. und 12. Juni 2015 an der Carl von Ossietzky Universität, Center for Migration, Education and Cultural Studies zu „Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings“ stattfinden wird.

dert, und diesen eine Teilhabe ermöglicht. *Paul Mecheril* (2008) formuliert den Anspruch: „Verhältnisse, in denen Menschen würdevoller leben und arbeiten können – durch kritische Reflexion zu stärken“ und durch die emanzipative Praxis von Diversity zu schaffen.

Es ist kein revolutionäres Konzept und angesichts der aktuellen politischen Situation stellt sich tatsächlich die Frage: Ist das genug?

Diversity ist komplex, wenn man es ernsthaft angeht. Einerseits ermöglicht es das Hinterfragen und aufeinander Beziehen unterschiedlicher Differenzen, andererseits relativiert es Identitätspositionen und stärkt zugleich durch Identitäts-Vervielfältigungen, wie *Maureen Maisha Eggers* (2011, S. 259) schreibt: „Durch eine unendliche Aneinanderreihung von Differenzen droht das Enthierarchisierungspotential des Diversitätsansatzes sich in der Diffusität nicht enden wollender Kategorisierungen aufzulösen. Wenn über *alle* Formen von Diskriminierung *gleichzeitig* gesprochen wird, kann es schnell passieren, dass sich alle Sprechenden als Diskriminierte positionieren und eigene Dominanzpositionen mit Blick auf andere Strukturkategorien verleugnen. Konkret: In vielen Schulen wird eine Elternmitarbeit zum Thema Rassismus mit dem Argument abgelehnt, es sei doch produktiver, sich unter dem Label Diversity zu treffen. Dieses Selbstverständnis ermöglicht es, alle Diskriminierungsformen in einen Topf zu werfen. Wenn jedoch rassistische Diskriminierung und Widerstandshandlungen von People of Color⁴ gegen rassistische Diskriminierung, der sie tagtäglich ausgesetzt sind, auf einer Ebene verhandelt werden mit Ausgrenzungen von Kindern, die rosa Kleidung mögen, dann wird Rassismus als strukturelles Problem mit einer langen Geschichte verwässert und totgeschwiegen. Diversity ist damit, kurz gesagt, auch ein Schlüsselbegriff für Verleugnungen von spezifischen Rassifizierungspraxen und -erfahrungen.“

Konkretes Handeln in Bildungseinrichtungen

Für Bildungszusammenhänge ist es demzufolge wichtig und unerlässlich, die Machteffekte des eigenen Tuns

⁴ People of Color ist eine Selbstbezeichnung von Personen, die in der deutschen Mehrheitsgesellschaft als nicht-weiß gelten und wegen ihrer ethnischen Zuschreibungen („Sichtbarkeit“) alltäglichem, institutionellem, strukturellem und anderen Formen von Rassismus ausgesetzt sind. Der Begriff betont die diesen Personen gemeinsame Erfahrung, wegen der Zugehörigkeit zu einer (konstruierten) Minderheit diskriminiert zu werden (zu „People of Color“ als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik siehe *Nghi Ha* 2008).

zu thematisieren. Es geht um die Entwicklung von Sensibilität, um die Kultivierung von Wissen, um Zuhören, um Ver-Lernen, um Räume schaffen, auch Räume, zu denen ich vielleicht selbst keinen Zugang habe, um meine Programmatik, meine Angebote, meine Ausschlüsse zu hinterfragen. Das ist anstrengend. Dafür sollte ich mich zuerst fragen: Habe ich den Anspruch, Diskriminierung und Ausschlussmechanismen in meiner Bildungseinrichtung abzuschaffen? Diese Frage beinhaltet das Eingeständnis,



Foto: AdB

dass es Diskriminierungen und Ausschlussmechanismen in allen Bereichen unserer Gesellschaft gibt und somit auch in meiner pädagogischen Institutionen. Nach diesem Eingeständnis geht es darum, einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen zu finden. Das kann oftmals nur in einem professionellen Setting geschehen und mit professioneller Begleitung. In Deutschland wird im Bildungskontext häufig das Modell von *Leah Czollek* und *Gudrun Perko* (2007) herangezogen. Dieser Ansatz beschreibt ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis, in der es um die Veränderung homogener Institutionen hin zu mehr Diversität in seiner Komplexität und Intersektionalität geht (zum Konzept von Intersektionalität vgl. Crenshaw 1995; 2002). So setzt diese Vorstellung inhaltlich bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Dekonstruktion von Hierarchien und Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Nicht-Chancen-Haben etc. geht. Konsequenterweise würde es bedeuten, dass man die Zusammensetzung der eigenen Institution kritisch hinterfragt und neu konstituiert, denn damit würden sich Wege eröffnen, neue Lehrinhalte zu schaffen und

damit allen Lernenden gerecht zu werden. Den Lernenden gerecht zu werden heißt nicht nur, einen gut beleuchteten Klassenraum vorzufinden, sondern einen Raum, der die besonderen Lebensbedingungen, Erfahrungs- und Handlungsräume, die Interpretations- und Wahrnehmungsmuster und Interessen der am Bildungs- und Lernprozess Beteiligten berücksichtigt. Wie viele Kolleginnen und Kollegen of Color habe ich und wie viele hatte ich vor zwei Jahren? Haben wir uns bei den letzten Stellenausschreibungen bemüht die Zusammensetzung des Kollegiums zu verändern? Was bedeutet dieser Umstand für die Lernenden an unserer Institution? Gibt es Empowerment-Räume, seien es Fortbildungen oder Supervision für meine Kolleginnen und Kollegen of Color? Gibt es ein Beschwerdemanagement in meiner Institution die mit einer Person mit minorisierter Position besetzt ist oder gibt es nur die gesetzlich vorgeschriebene Ombudperson, die das Amt im Rahmen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes von 2006 (AGG) ausfüllt? Dieses Gesetz gibt den gesetzlichen Rahmen innerhalb dessen Diversität konturiert und verhandelt wird. Aber wie hat das meine Bildungspraxis verändert? Wichtig ist, dass ich mich mit der Notwendigkeit der Veränderung identifiziere, um mein Handlungsinteresse zu bewahren, egal, wie anstrengend der Weg ist und welche Widerstände mir begegnen. Denn die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, die im Rahmen des Gesetzes geschaffen wurde, ist vielmehr Unterstützungspool als wirklicher Motor. Für den Bildungsbereich kann z. B. der 2013 veröffentlichte Praxisleitfaden der Antidiskriminierungsstelle genannt wer-

Diversity kann von allen als gesellschaftskritische Praxis gelesen und formuliert werden.

den, der konkrete und umsetzbare Vorschläge für eine gelungene Antidiskriminierungsarbeit im Bildungsbereich bietet (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). Auch wenn der Beitrag sich ausschließlich mit deutschen Bildungssettings auseinandersetzt, ist es hilfreich, sich mit Theoretikerinnen und Theoretikern und best-practice Beispielen im internationalen Kontext ⁵ auseinanderzusetzen. Eine Theoretikerin, die, wie ich finde, jede Person, die →

⁵ Einen Überblick zu internationalen Bemühungen bietet der Band der Heinrich-Böll-Stiftung (2011)

lehrt bzw. unterrichtet, gelesen haben sollte, ist *bell hooks*. Ihr Diversity Konzept heißt „Teaching to Transgress“. Einen Aspekt den sie darin deutlich macht, ist: „Despite the focus on diversity, our desires for inclusion, many professors still teach in classrooms that are predominantly white. Often a spirit of tokenism prevails in those settings. This is why it is crucial that ‚whiteness‘ be studied, understood, discussed – so that everyone learns that affirmation of multiculturalism, and an unbiased inclusive perspective, can and should be present whether or not people of color are present.“ (hooks 1994, p. 43)

hooks macht deutlich, dass es nicht die Anwesenheit von People of Color und ihre aktive Einforderung bedarf, um sich auf den Weg zu begeben. Diversity als Widerstandshandlung gegen bestehende ausschließende Strukturen, geht alle an und Diversity kann von allen als gesellschaftskritische Praxis gelesen und formuliert werden. Denn Diversity ist angelegt als wirksames Gesellschaftskorrektiv einhergehend mit sozialer Gerechtigkeit, Anerkennung und Wissen, als herrschaftskritisches Instrument, und nicht als „Bunte Wohlfühl-Harmonie-Vielfalt“

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zur Autorin



Nadine Golly ist Sozial- und Kulturwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für integrative Studien an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen u. a. auf den Gebieten Black Diaspora Studies, Critical Whiteness Studies, Theorien und Konzepte (rassismus-)kritischer Bildung, (Post)Kolonialismus, Migration, Cultural Politics.

nadine.golly@leuphana.de

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013): Leitfaden zum Diskriminierungsschutz an Hochschulen. In: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Aktuelles/DE/2013/20130911_Leitfaden_Diskriminierungsschutz_Hochschulen.html?nn=4307698 (Zugriff: 12.01.2015)

Crenshaw, Kimberlé Williams (1995): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. In: Crenshaw, Kimberlé/Gotanda, Neil/Peller, Gary/Thomas, Kendall (Eds.): *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*, New York: University Press, pp. 357-383

Crenshaw, Kimberlé Williams (2002): The First Decade: Critical Reflections, or ‚A Foot in the Closing Door‘. In: Valdes, Francisco/McCristal Culp, Jerome/Harris, Angela P. (Eds.): *Crossroads, Directions and a New Critical Race Theory*, Philadelphia: Temple University Press, pp. 9-31

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2007): Diversity (Cultural) Managing und Interkulturelle Öffnung. In: *Informieren, qualifizieren, integrieren. Dokumentation*. Kiel: Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e. V., S. 9-38

DeCuir, Jessica T./Dixon, Adrienne D. (2004): „So When It Comes Out, They Aren’t That Surprised That It Is There“: Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education. In: *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 5, Theme Issue: Disciplinary Knowledge and Quality Education (Jun.-Jul. 2004). American Educational Research Association – AERA, (Ed.), Washington D.C., pp. 26-31

Eggers, Maureen Maisha (2011): Diversity/Diversität. In: Arndt, Susan /Ofuately-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*. (K Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster: Unrast Verlag, S. 256-263

Eggers, Maureen Maisha (2012): Diversität und Intersektionalität – Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Jugend- und Bildungsarbeit. In: Benbrahim, Karima (Hrsg.): *Reader Diversitätsbewusste Bildungsarbeit*. Bonn: IDA-NRW e. V.; <http://www.idaev.de/publikationen/reader/> (Zugriff: 12.01.2015)

Eggers, Maureen Maisha (2013): Diversity Matters. Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Bildungs- und Soziale Arbeit. In: Landeshauptstadt München Direktorium/Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund/AMIGRA München (Hrsg.): *Dokumentation der Fachtagung Rassismuskritische Bildungs- und Soziale Arbeit am 23.03.2012*. München

Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2011): Positive Maßnahmen: Von Antidiskriminierung zu Diversity. Berlin; <http://heimatkunde.boell.de/2010/08/18/editorial-dossier-positive-massnahmen-von-antidiskriminierung-zu-diversity> (Zugriff: 12.01.2015)

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress*. New York: Routledge

Mecheril, Paul (2008): Diversity. Die Macht des Einbezugs. In: *DOSSIER Managing Diversity*; <http://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> (Zugriff: 12.01.2015)

Nghi Ha, Kien (2010): „People of Color“ als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik; <http://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und> (Zugriff: 12.01.2015)

Weheliye, Asli-Juliya (2008): Vier Ansätze des Managing Diversity. In: *DOSSIER Managing Diversity*; <http://heimatkunde.boell.de/2013/11/18/vier-ans%C3%A4tze-des-managing-diversity> (Zugriff: 12.01.2015)

Zum Verhältnis von Inklusion, Wertschätzung von Vielfalt und Menschenrechtsbildung¹

Ein Streifzug durch die pädagogische und wissenschaftliche Diskussion

Aus einer menschenrechtlichen Perspektive wird in diesem Beitrag ein Blick auf den Inklusionsbegriff und das enge Verhältnis zu Partizipation geworfen. Zudem wird die Frage gestellt, wie die Konzepte der Inklusion und der Wertschätzung von Vielfalt zueinander stehen. Um eine menschenrechtliche Rückbindung der Konzepte zu ermöglichen, bietet sich die Menschenrechtsbildung an, für die gerade die außerschulische Bildung eine besondere Bedeutung hat. von Sandra Reitz

Eine menschenrechtliche Perspektive auf Inklusion

Eine menschenrechtliche Perspektive auf Inklusion umfasst die Menschenrechtsidee als Ganzes: Menschenrechte stehen allen Menschen gleichermaßen aufgrund ihres Menschseins zu; sie sind unveräußerlich, unteilbar und universell. In erster Linie verpflichten sie die Staaten dazu, Menschenrechte zu achten, also nicht selbst Menschenrechte zu verletzen, sie zu schützen, also auch dafür zu sorgen, dass private Akteure Menschenrechte nicht verletzen, und schließlich, diese Rechte durch positive Maßnahmen zu gewährleisten. Zu einer Kultur der Menschenrechte, einer möglichst umfassenden Verwirklichung der Menschenrechte, kann es jedoch nur kommen, wenn sich auch Unternehmen, Individuen und Zivilgesellschaft entsprechend engagieren (vgl. Reitz 2014; Reitz/Rudolf 2014).

Während dieses kurz skizzierte Verständnis der Menschenrechte wenig umstritten ist – die konkreten Inhalte und die Auslegung der Menschenrechte sind es natürlich schon – ist der Inklusionsbegriff im alltäglichen Sprachge-

brauch alles andere als einheitlich definiert. Anders sind neue, paradoxe Wortschöpfungen wie die „Inklusionsfähigkeit“ eines Menschen nicht zu erklären. Hilfreich für das Verständnis von Inklusion ist eine Abgrenzung zur Integration, auch wenn die Übergänge fließend sind. Bei der klassischen Integration – die im Alltagsverständnis häufig mit Assimilation, also Anpassung einer Minderheit an die Mehrheit gleichgesetzt wird – geht es darum, Ausgegrenztes wieder einzuschließen. Eine Gruppe wird in eine andere, größere Gruppe integriert. Dementsprechend gibt es eine „normale“ Gruppe und „die Anderen“. Bei der Inklusion hingegen wird eine solche Zwei-Gruppen-Theorie bewusst abgelehnt. Die Gesamtgruppe wird als heterogen, aber untrennbar betrachtet, es geht um „alle“. Insofern kann es keine „Inklusionsfähigkeit“ geben, über die einzelne verfügen oder auch nicht, sondern es geht um den Abbau von Barrieren, damit sich alle als dazugehörig fühlen können. Exklusion muss vermieden werden, Strukturen und Mechanismen angepasst werden – nicht die Menschen müssen angepasst werden (vgl. Gummich 2014; Reitz 2014).

Die UN-Behindertenrechtskonvention – und in ihrem Entstehungsprozess insbesondere die sich beteiligenden →

¹ Einzelne Abschnitte aus diesem Text stammen aus bereits veröffentlichten bzw. sich im Erscheinen befindenden Texten der Autorin; insbesondere Reitz 2014; Reitz/Rudolf 2014 und Reitz 2015.

Selbstorganisationen – haben viel dazu beigetragen, den Inklusionsbegriff menschenrechtlich zu füllen und einen entsprechenden Perspektivwechsel zu ermöglichen: Statt um Integration geht es um das gerade umrissene Konzept der Inklusion. Statt der medizinischen Diagnose stehen die Barrieren im Vordergrund, die Menschen behindern und daher abgebaut werden müssen. Statt einer Defizit-orientierung rückt die Wertschätzung von Vielfalt in den Vordergrund. Menschen mit Behinderungen werden nicht als Objekte von Fürsorge oder Wohlfahrt gesehen, sondern als Subjekte, deren Teilhabe ermöglicht werden muss (vgl. Bielefeldt 2009; Gummich 2014; Reitz 2015).

Für ein breites Verständnis von Inklusion

Die menschenrechtliche Perspektive hilft auch, den Inklusionsbegriff auf einen größeren Personenkreis auszuweiten: Verstanden als allgemeines menschenrechtliches Prinzip ist Inklusion eng verbunden mit dem Diskriminierungsverbot, welches wiederum auch jedem Menschen-

Menschenrechte stehen allen Menschen gleichermaßen aufgrund ihres Menschseins zu; sie sind unveräußerlich, unteilbar und universell.

recht innewohnt. Inklusion und das Diskriminierungsverbot ergänzen einander. So können weitere wichtige Dimensionen in die Inklusionsdebatte einbezogen werden, etwa: Welche Exklusionsmechanismen, welche Barrieren für wirksame Teilhabe bestehen für Menschen, die von Armut betroffen sind, welche für Menschen mit sogenannter Migrationsgeschichte, welche für Lesben, Schwule, Inter- oder Transsexuelle? All dies lässt sich mit einem erweiterten, aber menschenrechtlich orientierten Inklusionsverständnis reflektieren und analysieren, um schließlich zu einer Verbesserung der Situation zu kommen (vgl. DIMR 2012; Reitz 2014).

Aus menschenrechtlicher Perspektive steht Inklusion des Weiteren in einem engen Verhältnis zu Partizipation. Vereinfacht gesagt: Inklusion bedeutet „Teil-Sein“, Partizipation „Teil-Habe“; die beiden Begriffe bedingen einander. Bei Inklusion geht es um die Akzeptanz des „So-seins“, darum, dass alle selbstverständlich dazu gehören. Dabei sollten auch die Partizipationsmöglichkeiten kritisch und un-

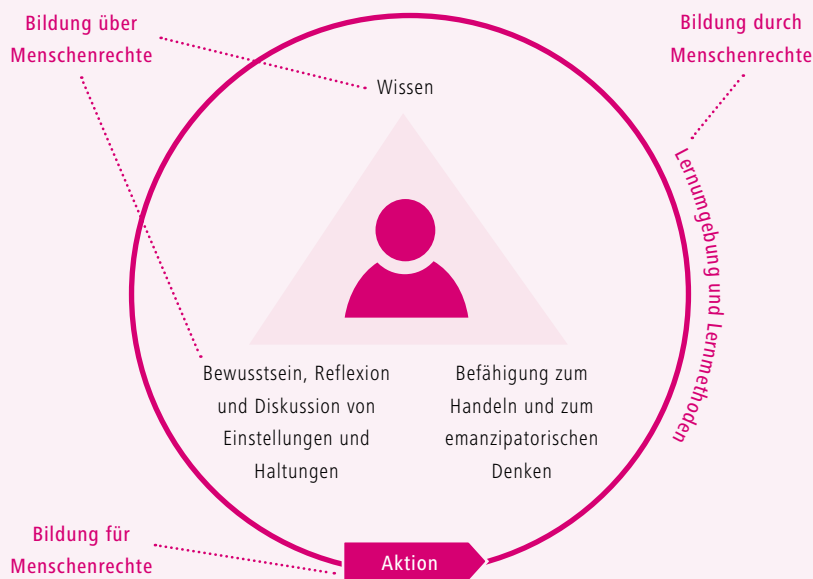
ter menschenrechtlichen Gesichtspunkten geprüft werden: Bestehen Barrieren für wirksame Partizipation? Handelt es sich um mehr als symbolische oder Scheinpartizipation (vgl. Gummich 2014; Reitz 2014)? Auch Bildungsinstitutionen sollten sich diesen Fragen kritisch stellen. Hilfreich kann dafür der „Index für Inklusion“ (Hinz o. J.) sein, der zu Reflexion und Dialog anregt. Dort wird unter anderem gefragt: „Sind Informationen über Angebote und Leistungen der Organisation/Einrichtung für alle gut zugänglich und verständlich?“; „Wird Inklusion von allen als kontinuierlicher Prozess verstanden?“

Zum Verhältnis von Inklusion und Wertschätzung von Vielfalt

In Anknüpfung an das breite Verständnis von Inklusion stellt sich die Frage, wie die Konzepte der Inklusion und der Wertschätzung von Vielfalt (vgl. Prengel 2006) zueinander stehen. Dabei soll hier Wertschätzung von Vielfalt als Synonym zu Diversity sowie in enger Verbindung zum Anti-Diskriminierungsgedanken der Menschenrechte verstanden werden. Kerngedanke des Konzepts ist die Schaffung eines Arbeits- und Lebensumfelds, in dem alle Beteiligten ihre Potenziale entfalten können und in dem Vielfalt als Bereicherung wertgeschätzt wird. Dies ist nur gegeben, wenn beides, sowohl Individualität als auch Vielfalt, Raum haben (vgl. Gummich 2015).

Dabei sind Diskriminierungen aufgrund von Klassismus, Rassismus und Sexismus in der Literatur besonders prominent, und es gibt durchaus Parallelen zur Inklusionsdebatte: In beiden Diskursen sind Potenzial- statt Defizit-Orientierung, Chancengleichheit und Nicht-Diskriminierung zentrale Begriffe (vgl. ebd.). In einigen Diversity-Trainings wird durch die Behandlung von Ableismus (eine Diskriminierung wegen zugeschriebener Behinderung) thematisiert, sodass vermutet werden könnte, dass Inklusion ein Teil des Konzepts der Wertschätzung von Vielfalt sei. Auch ist bei dem breiten Verständnis von Inklusion denkbar, dass die Wertschätzung von Vielfalt im Inklusionskonzept aufgeht.

Es gibt aber auch Unterschiede: Im Vergleich zu Diversity-Strategien, die das Individuum stärker fokussieren, ist der Blick bei Inklusion verstärkt auf behindernde Barrieren und Strukturen gerichtet. Inklusion hat eine eindeutige menschenrechtliche Basis. Bei Diversity reicht die Spannweite von einem menschenrechtsorientierten Ansatz bis hin zur reduzierten Betrachtungsweise von Diversity-Dimensionen, bedingt durch Gewinn- und Nutzenorientierung (vgl. ebd.).



Was ist Menschenrechtsbildung? Reitz/Rudolf 2014, adaptiert aus Løkke Rasmussen 2013 sowie aus GIZ 2014

Was ist Menschenrechtsbildung?

Für die menschenrechtliche Rückbindung der Konzepte von Inklusion sowie Wertschätzung von Vielfalt bietet sich die Menschenrechtsbildung an. Ziel der Menschenrechtsbildung ist es, eine Kultur der Menschenrechte zu fördern. Es geht einerseits darum, dass Menschenrechte bekannt sind, andererseits darum, dass sie respektiert und verteidigt werden (vgl. DIMR 2014). Neben der Wissensebene werden explizit auch die Einstellungs- und Handlungsebene angesprochen. Dies wird deutlich in der Definition, die in Artikel 2 der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training enthalten ist:

- „Bildung über Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis für Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrunde liegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz;
- Bildung durch Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten;
- Bildung für Menschenrechte; dies bedeutet Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten.“

Diese drei Dimensionen der Menschenrechtsbildung lassen sich nicht immer klar trennen. Eine Kultur der Menschen-

rechte beinhaltet Bildungs- und Lernprozesse in allen Dimensionen (vgl. DIMR 2014). Wichtig ist, eine „halbierte“ Menschenrechtsbildung zu vermeiden (vgl. Fritzsche 2009): neben Wissens- muss auch Wertevermittlung treten, neben „meine“ Rechte auch die Rechte aller anderen, neben globalen Kontexten müssen auch lokale Kontexte behandelt werden, neben politischen und bürgerlichen auch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (vgl. Reitz/Rudolf 2014).

Die Einteilung in „Bildung über, durch, für“ Menschenrechte hat Ähnlichkeit zur älteren Einteilung in Wissens-, Einstellungs- und Handlungsebene, die in vielen anderen pädagogischen Bereichen verbreitet ist. Der Bezug zwischen diesen Einteilungen wird in der obenstehenden Abbildung verdeutlicht.

Vereinfacht gesagt, beinhaltet „Bildung über“ Menschenrechte sowohl die Wissens- als auch die Einstellungs- oder Werteebene. „Bildung für“ Menschenrechte spricht in erster Linie die Handlungsebene an. Die UN-Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -training spricht auch von „Empowerment“ (Artikel 5), wenn es um die Wahrnehmung und Einforderung eigener Rechte geht. Insgesamt gilt es, sowohl Empowerment als auch Solidarität – im Sinne des Einsatzes für die Rechte anderer – zu fördern. In „Bildung durch“ Menschenrechte sind zwar auch Einstellungselemente enthalten, doch rückt durch die deutlichere Benennung von Lernumgebung und -methoden die Achtung der Rechte der Lehrenden und der Lernenden noch →

stärker in den Fokus. Partizipative, inklusive und diversitätsbewusste Lernumgebungen sind gefordert (vgl. Reitz/Rudolf 2014).

Menschenrechtsbildung in der außerschulischen Bildung

Für Menschenrechtsbildung ist die außerschulische Bildung von besonderer Bedeutung, da hier Empowerment-Prozesse, Einstellungs- und Handlungsorientierung, also das Lernen durch und für Menschenrechte, noch weitergehend als in formalen Bildungseinrichtungen gestaltet werden können. Außerschulische Bildungsangebote müssen keine Selektionsfunktion erfüllen, das Zeitfenster ist nicht an 45- oder 60-Minuten-Takte gebunden, es gibt keine Benotung und dadurch meist weniger hierarchisch gestaltete Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Angebote sind in der Regel geprägt von Freiwilligkeit, Offenheit und Erfahrungsbezogenheit. Insofern können Reflexionen und Diskussionen noch offener gestaltet werden als bei formaler Bildung, und es kann mehr Zeit verwendet werden auf den Empowerment-Aspekt. Die häufig existierende kommunale Verankerung erlaubt einen besonderen Fokus auf das Lernen für Menschenrechte, also auf die Handlungsebene: Mit entsprechender Berücksichtigung der Partizipation, um der Gefahr der Indoktrinierung und des Gruppenzwangs entgegenzuwirken, können Transformationsprozesse und Aktionen zur Verbesserung der menschenrechtlichen Situation vor Ort direkt durchgeführt werden. Insofern stellt die außerschulische Bildung ein wichtiges Feld dar, in dem Menschenrechtsbildung verstärkt gefördert werden sollte (vgl. Reitz/Rudolf 2014).

Im Rahmen der Studie „Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik“ (Reitz/Rudolf 2014) wurden die Bundesländer zur Verankerung der Menschenrechtsbildung auch im außerschulischen Bereich befragt. Grundsätzlich wurde aus dem Rücklauf der Ministerien deutlich, dass kein klares und gemeinsames Verständnis von außerschulischer Bildung und deren Akteuren besteht: Die Antworten beziehen sich auf zum Teil sehr unterschiedliche Kontexte von der Kita bis hin zur Erwachsenenbildung, wodurch sie dementsprechend vielfältig ausfallen. Dies führt dazu, dass sich aus den Angaben der Ministerien nur bedingt Aussagen über die Verankerung von Menschenrechtsbildung im außerschulischen Bereich ableiten lassen. Auffällig ist, dass häufig auf Angebote der impliziten Menschenrechtsbildung – insbesondere der Demokratiepädagogik – verwiesen wird (vgl. ebd.).

Für die Erkennung und Benennung von Unrecht ist aber eine explizite Behandlung von Menschenrechten nötig: Es macht eben einen Unterschied, ob ich aufgrund eines eher diffusen Ungerechtigkeitsgefühls um etwas bitte – z. B. um Toleranz oder Beteiligung – oder ob ich es einfordere, weil es „mein gutes Recht“ ist. Dieser rechtebasierte Ansatz im Unterschied zu moralischen Appellen ist eine wichtige Basis für den Empowerment-Prozess. Einen weiteren Unterschied macht es, ob von Menschenrechten oder von Bürger(innen) rechten gesprochen wird, wie es bei Demokratiepädagogik und dem dazugehörigen Wahlrecht häufig geschieht. Mit „Menschenrechten“ sind die universellen Rechte gemeint – die Rechte, die jedem Menschen kraft seines Menschseins überall zustehen. „Bürgerrechte“ bezeichnet hingegen nur die Rechte, die ein Mensch hat, weil er Staatsangehöriger eines bestimmten Staates ist. Gerade in einer Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland ist also eine Engführung auf Bürgerrechte problematisch (vgl. ebd.).

Außerdem zeigte sich bei der Umfrage, dass im außerschulischen Bereich häufig geeignete Instrumente zur Erhebung und Überprüfung, wie z. B. geregelte Aus- und Weiterbildung, Entwicklungsprozesse nicht oder nur sehr bedingt zur Verfügung stehen. Davon, dass eine umfassende und explizite Verankerung von Menschenrechtsbildung im außerschulischen Kontext sichergestellt ist, kann deshalb in keinem Fall ausgegangen werden (vgl. ebd.).

Einzelne Beispiele zeigen, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, Menschenrechtsbildung auch in außerschulischen Bildungsaktivitäten zu verankern. Dementsprechend lautet eine Empfehlung aus der Studie, dass Bund, Länder, Bildungsträger und andere institutionelle Bildungsakteure Menschenrechtsbildung als Thema der außerschulischen Bildung systematisch aufgreifen. Menschenrechtsbildung sollte auch bei Entwicklungsprozessen von Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Bedeutung von Inklusion für die Menschenrechtsbildung

Die UN-Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -training spricht in Artikel 7 explizit von „einem Geist der Partizipation, Inklusion und Verantwortung“. Partizipation und Inklusion bedingen einander und sind auch in Bildungsprozessen voraussetzungsreich – von Seiten der Lernenden und von Seiten der Lehrenden. Mit Partizipation ist nicht nur die Beteiligung an Bildungsprozessen gemeint – also Interaktion statt reiner Frontallehre – sondern die Beteiligung an relevanten Prozessen und Entscheidungen. Es gilt, rein symbolische oder Dekorations- und Alibimaßnahmen

zu vermeiden: Wenn zum Jubiläum der UN-Kinderrechtskonvention Kinder und Jugendliche bei Bastelaktionen vorkommen, aber ausschließlich Erwachsene die Diskussionen führen, wenn bei Veranstaltungen zu Inklusion nicht an

Partizipation und Inklusion bedingen einander und sind auch in Bildungsprozessen voraussetzungsreich.

eine barrierearme Gestaltung des Podiums gedacht wird, für den informellen Austausch nur Stehtische bereitstehen und Leichte Sprache unbekannt zu sein scheint – dann ist das heutzutage leider noch Alltag, aber auch eine Form der Beteiligung, die die zu Beteiligten zumindest teilweise ausschließt (vgl. ebd.; Reitz 2015).

Bei dem hier beschriebenen Inklusionsverständnis gelten die Bemühungen um die Reduzierung von Barrieren für alle Lernenden (vgl. Hinz o. J.). Eine an Inklusion und an Wertschätzung von Vielfalt orientierte Menschenrechtsbildung muss konstant kritisch reflektieren, welche Zielgruppen warum nicht erreicht werden. Dann muss sie Zugänge und Methoden finden, die es diesen Zielgruppen erleichtern, Angebote der Menschenrechtsbildung anzunehmen (vgl. Reitz/Rudolf 2014).

Bedeutung von Menschenrechtsbildung für Inklusion: Annäherung an eine Kultur der Menschenrechte

Das besondere Potenzial der Menschenrechtsbildung liegt im Bereich der „Bildung für“ Menschenrechte. Hier werden Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse angestoßen und wird die Handlungsebene direkt angesprochen. Durch eine kontinuierliche Reflexion der Einstellungen und Verhaltensweisen können die Barrieren in den Köpfen abgebaut werden (vgl. Feige 2013). Lehrende und Lernende können sich annähern an eine für die jeweilige Gruppe geeignete Balance zwischen Werte- und Normvermittlung und an eine Wertschätzung von Vielfalt, die Stereotype nicht reproduziert und verfestigt, sondern sie tatsächlich abbaut (vgl. Reitz 2015).

Im geschützten Raum können gleichzeitig Fähigkeiten eingeübt werden und Beiträge zur menschenrechtlichen Verbesserung einer Situation geleistet werden. Dabei kann es um (halb-)öffentliche Ausstellungen zur Sensibilisierung weiterer Personen gehen, um Unterschriftenaktio-

nen oder andere Petitionen, die an Entscheidungsträger/-innen übergeben werden. Auch der Umgang innerhalb der Lerngruppe kann sinnvoll thematisiert werden. Insbesondere bei den öffentlichkeitswirksamen Aktionen ist es wichtig, keine Manipulation, Gefühle von Indoktrination oder Gruppenzwang aufkommen zu lassen. Ebenso müssen die Erwartungen überprüft werden, wie realistisch eine direkte Umsetzung der erarbeiteten Forderungen oder der Verbesserungsvorschläge scheint. So können Enttäuschungen vermieden werden und sinnvolle Zwischenschritte bis zum eigentlichen Ziel identifiziert werden (vgl. ebd.).

Dabei kann eine Kultur der Menschenrechte als Vision und zugleich Handlungsorientierung gesehen werden. Eine solche Vision ist zwar mittelfristig nicht erreichbar, liefert aber genügend Orientierung, um die Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie sich mehr und mehr der Vision annähern (vgl. Gummich 2014; Reitz 2015). Der Begriff einer Kultur der Menschenrechte geht nicht von einem statischen Kulturverständnis aus, sondern will einen ganzheitlichen Ansatz betonen. Das Ziel ist eine möglichst umfassende Verwirklichung der Menschenrechte. Begriffe wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind dabei zentral. Menschenrechte werden als verbindlicher Maßstab für staatliches Handeln verstanden und als Maßstab für das eigene Handeln (vgl. Reitz/Rudolf 2014).

Dies hat eine schwierige Balance zur Folge: Obwohl das Ziel der Menschenrechtsbildung sein soll, dass die Lernenden die Menschenrechte als Werte für ihr eigenes Leben anerkennen, muss das Ergebnis offen bleiben, müssen auch Menschenrechte und ihr universeller Anspruch kritisch geprüft werden. Dazu bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen, die auch eine kritische, individuelle Auseinandersetzung mit Menschenrechten fördern (vgl. ebd.). *Heiner Bielefeldt* (2004, S. 26) betont dazu: „Achtung aber kann nicht von außen geschaffen, geschweige denn erzwungen, sondern nur ‚erweckt‘ und sodann kultiviert werden. Dies wiederum kann nur geschehen in einer Bildungspraxis, die ihrerseits die Achtung vor der sich entfaltenden Mündigkeit der Menschen zur leitenden Maxime macht.“

Wie oben beschrieben, bietet die außerschulische Bildung eine besondere Chance für die Handlungsebene der Menschenrechtsbildung und somit auch für die Annäherung an eine Kultur der Menschenrechte. Einerseits kann zwar wegen der Schulpflicht im formalen Sektor theoretisch eine ganze Generation flächendeckend angesprochen werden. Andererseits trägt im außerschulischen Bereich gerade die Freiwilligkeit dazu bei, dass die Eigeninitiative der Lernenden größer ist, als es im →

formalen Bereich je sein kann. Insbesondere bei der Einstellungs- und Handlungsebene ist es wichtig, dass die Lernenden nicht das Gefühl haben, es gehe um Noten oder um *political correctness*. Nur, wenn sie Raum und Zeit haben, wirklich ihre Einstellungen zu reflektieren, selbstbestimmt Fähigkeiten zu stärken und Handlungen auszuprobieren, kann es zu nachhaltigen Veränderungen kommen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zur Autorin



Dr. Sandra Reitz leitet die Abteilung Menschenrechtsbildung im Deutschen Institut für Menschenrechte seit April 2013. Ihr Lehramtsstudium mit den Fächern Englisch und Sozialwissenschaften schloss sie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mit dem Ersten Staatsexamen ab. Sie promovierte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit dem Thema „Improving Social Competence via E-Learning: The Example of Human Rights Education“ und war von 2009 bis 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

reitz@institut-fuer-menschenrechte.de

Literatur

Bielefeldt, Heiner (2004): Die Würde als Maßstab. Philosophische Überlegungen zur Menschenrechtsbildung. In: Mahler, Claudia/ Mihr, Anja (Hrsg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-28

Bielefeldt, Heiner (2009): Essay No. 5: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

DIMR, Deutsches Institut für Menschenrechte (2012): Was ist Inklusion? 16 persönliche Antworten. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte; www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Was_ist_Inklusion_16_persoeliche_Antworten.pdf (Zugriff: 17.12.2014)

DIMR, Deutsches Institut für Menschenrechte (2014): Menschenrechtsbildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte; www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung.html (Zugriff: 17.12.2014)

Feige, Judith (2013): „Barrieren in den Köpfen“ abbauen! Bewusstseinsbildung als Verpflichtung. Positionen Nr. 8 – Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte; www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Positionen_Nr_8_Barrieren_in_den_Koepfen_abbauen_Bewusstseinsbildung_als_Verpflichtung.pdf (Zugriff: 15.10.2014)

Fritzsche, K. Peter (2009): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh

GIZ, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (Hrsg.) (2014): Kinder- und Jugendrechte in der Entwicklungszusammenarbeit. Eine methodische Anleitung für die Umsetzung. Bonn/ Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

Gummich, Judy (2014): Interkulturelle Öffnung, Diversity, Inklusion, Menschenrechte. Konzepte – Begriffe – Hintergründe. Vortrag am 27.01.2014 (unveröffentlichte Präsentation)

Gummich, Judy (2015): Inklusion – Diversity – Menschenrechtsbildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (in Vorbereitung)

Hinz, Andreas (o. J.): Index für Inklusion in der Bildung; www.inklusionspaedagogik.de/content/view/73/58/lang,de/ (Zugriff: 15.10.2014)

Løkke Rasmussen, Maria (2013): The human rights education toolbox. A practitioner's guide to planning and managing human rights education. Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Auflage)

Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche – Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte; www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf (Zugriff: 17.12.2014)

Reitz, Sandra (2014): Zum Begriff der Inklusion: Eine menschenrechtliche Perspektive. In: Engagement macht stark! Magazin des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement. 4. Jahrgang, Ausgabe 2/2014, S. 88-91

Reitz, Sandra (2015): Potenziale und Herausforderungen von partizipativer, inklusiver Menschenrechtsbildung. In: Rohrmann, Albrecht/Windisch, Marcus/Düber, Miriam (Hrsg.): Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen)

UN Generalversammlung (Hrsg.) (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. A/RES/66/137. 2011; www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf (Zugriff: 12.11.2014)

Classism – Eine Diskriminierungsform in den Blick bekommen

Ein Ansatz zur Reflexion abwertender Haltungen und eigener Verstrickungen pädagogisch Handelnder

Die außerschulische politische Bildung richtet sich häufig an emanzipatorischen Idealen aus. Dafür ist es notwendig, die Haltungen der pädagogisch Tätigen gegenüber ihren Teilnehmenden in den Blick zu nehmen. In diesem Beitrag wird das Diskriminierungsmuster Classism, mit dem von sozial höher positionierten Menschen gehegte abwertende Haltungen gegenüber sozial niedriger positionierten Menschen gefasst werden können, erarbeitet. Plädiert wird für eine Reflexion der eigenen sozialen Position und klassenbezogenen Vorurteile, um eine Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Settings unwahrscheinlicher zu machen. Dies ermöglicht eine wertschätzende pädagogische Arbeit mit benachteiligten Teilnehmenden. von Felix Ludwig

„Wir, die wir gegen Sexismus sind, gegen Rassismus, Antisemitismus und Klassenunterdrückung, sind nicht nur ein Teil der Lösung, sondern auch ein Teil des Problems.“ (Meulenbelt 1993, S. 13)

Die Selbstbeschreibung der Pädagogik ist häufig geprägt von dem Anspruch, emanzipatorisch wirken und einen Beitrag zu einer positiven Veränderung der Gesellschaft leisten zu wollen, wie es etwa Klaus-Peter Hufer (2010) zum Ausdruck bringt. Die Ausrichtung pädagogischer Praxis an emanzipatorischen Idealen soll hier nicht zurückgewiesen werden. Jedoch erscheint es im Sinne pädagogischer Reflexivität (vgl. Bremer 2006) angebracht, auch die jeweils eigenen Haltungen und ihre Entstehungsbedingungen gegenüber bestimmten Teilnehmenden greifbar und der Reflexion zugänglich zu machen. Dies erscheint insbesondere bei der Betrachtung von pädagogischen Zusammenhängen außerhalb von Schule relevant, da hier von einer relativ großen Autonomie der pädagogisch Handelnden ausgegangen werden kann. Dadurch kommt der subjektiven Ebene besondere Bedeutung zu.

Eine wenig beachtete Form abwertender Haltungen und Handlungen ist die aufgrund der sozialen Position, die

als Classism/Klassismus ¹ bezeichnet wird. Die Auseinandersetzung damit eröffnet meines Erachtens einen Raum der Reflexion über einen Prozess der systematischen Benachteiligung oder Abwertung in pädagogischen Settings, der möglicherweise sehr viel weniger präsent ist, als etwa Rassismus oder Sexismus. Damit soll jedoch keine Wertung oder Hierarchisierung hinsichtlich der Bedeutung verschiedener Formen der Auf- und Abwertung verschiedener Menschengruppen vorgenommen werden.

Aus einem bloß postulierten Anspruch, benachteiligte Menschen durch die eigene pädagogische Arbeit unterstützen zu wollen oder sogar an einer Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse mitwirken zu wollen, lässt sich nicht zwangsläufig eine emanzipatorische Praxis ableiten. Dies gilt insbesondere dann, wenn gesellschaftliche Teilungen und Muster der Bewertung sich auch im Habitus der pädagogisch Tätigen verorten lassen. Gerade in der politischen Bildung kann ein schwieriges Spannungsverhältnis zwischen der hohen Aufladung, mit dem Anspruch emanzipatorisch wirken zu wollen, und tiefsitzenden negativen Deutungsmustern gegenüber einer bestimmten Gruppe →

¹ Die beiden Begriffe werden hier synonym verwendet.

von Teilnehmenden bestehen. Dies kann dann dazu führen, dass gesellschaftlich vorherrschende und wirkungsmächtige Deutungen in die pädagogische Praxis hineinwirken und möglicherweise ungewollt in Richtung einer Reproduktion dieser Ordnung wirken. Das ist sowohl für Schulen, aber auch für die Erwachsenenbildung untersucht worden (vgl. Bremer 2006).

Für den Zugang zu sich an der sozialen Position festmachenden Diskriminierungsmustern erscheint mir der primär im Diskurs um Intersektionalität verwendete Begriff *Classism* fruchtbar. Nach einem Blick auf den Intersektionalitätsdiskurs, in dessen Kontext *Classism* verhandelt wird, erarbeite ich eine greifbare Fassung von *Classism* und illustriere sie anhand von Beispielen. Danach wird der Blick unter dieser Prämisse auf pädagogische Settings gewendet und mögliche Konsequenzen für die politische Bildung aufgezeigt.

Intersektionalität

Classism wird häufig im Kontext der Intersektionalitätsdebatte thematisiert, die sich mit dem Zusammendenken mehrerer Diskriminierungsformen oder „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger/Knapp/Sauer 2007) beschäftigt. Der Bezug auf Intersektionalität wird dabei durch die wahrgenommene Komplexität moderner Gesellschaften begründet: „Diese Gesellschaften formieren bzw. entfalten sich mit dem 19. Jahrhundert als *zugleich* moderne, bürgerlich-patriarchale, nationalstaatlich verfasste, in unterschiedlichem Maße ethnisierte, kapitalistische Gesellschaften.“ (Klinger/Knapp 2007, S. 27, Hervorhebung im Original; vgl. auch Winker/Degele 2010, S. 15 ff.; Meulenbelt 1993, S. 56 ff.)

Es geht also beim Diskurs um das hierarchiefreie Zusammendenken mehrerer Kategorien benachteiligender Gesellschaftsstrukturierung, die sich überlagern oder auch verstärken können, und auch um deren institutionelle Verankerung. Im Kontext dieses Artikels steht allerdings eher die mögliche Beeinflussung der pädagogischen Praxis auf einer subjektiven Ebene im Vordergrund.

Stefan Wellgraf (2011) etwa untersuchte ethnographisch die Prozesse, wie Ungleichheiten in Bezug auf Ethnizität, Geschlecht und Klasse im Kontext einer Berliner Hauptschule hervorgebracht werden. Insbesondere ist die Thematisierung von Benachteiligungen aufgrund der sozialen Klasse für die Betroffenen schwierig (vgl. ebd., S. 138 ff.).

Im Diskurs um Intersektionalität wird verschiedentlich auf die hohe Bedeutung von Klasse verwiesen, aber auch die unzureichende Beschäftigung mit dieser Strukturkategorie beklagt: „Nowadays it is fashionable to talk about

race or gender; the uncool subject is class.“ (hooks 2000, S. 7) Und dies, obwohl Klasse eigentlich ein offensichtliches Phänomen sei, „the elephant in the room“ (ebd).

Klinger/Knapp gehen davon aus, dass „die Eigentümlichkeit bzw. Eigenständigkeit der Kategorien [Rasse, Klasse und Geschlecht] *und* die Bestimmung ihres Zusammenhangs“ (2007, S. 37, Hervorhebung im Original) zugleich erfolgen muss. Dabei „ist unsere Frage nach ‚Achsen der Ungleichheit‘ theoriesystematisch und historisch näher an den Traditionen von Marx und Weber, die das Paradigma strukturierter Ungleichheit begründet haben.“ (Ebd., S. 27, Hervorhebung im Original; vgl. auch Winker/Degele 2010, S. 42 f., Schwinn 2007) Anknüpfend an die Überlegungen *Pierre Bourdieus* fassen *Winker/Degele* Klasse als „prozessual“, also nicht als gegeben, sondern als von den Subjekten „herzustellende“.

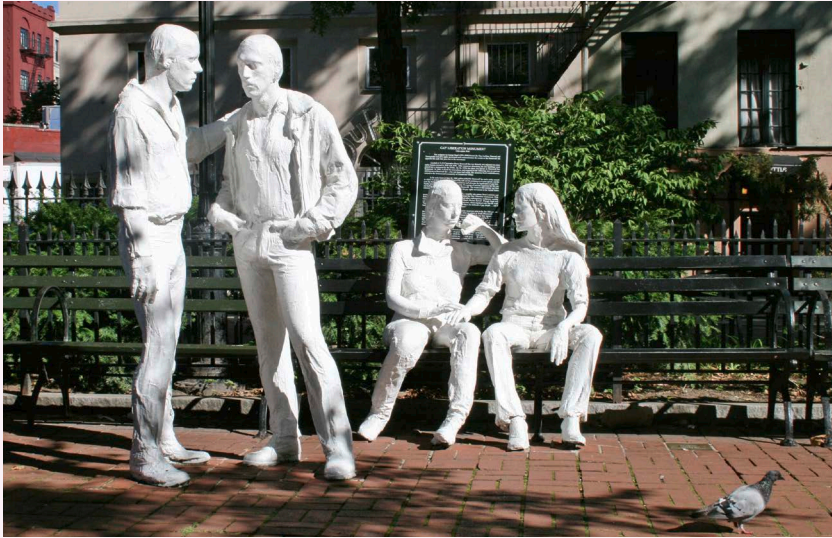
Gemeinsam erscheint den im Kontext von Intersektionalität und *Classism* verorteten Ansätzen die (wiederentdeckte) Bedeutung ökonomischer Unterschiede und die Stellung im Produktionsprozess, eine Aufweitung des Klassenbegriffs über diese hinaus zu Fragen der damit verbundenen Lebens- und Denkweisen, ein implizit oder explizit

Es geht also beim Diskurs um das hierarchiefreie Zusammendenken mehrerer Kategorien benachteiligender Gesellschaftsstrukturierung.

ausgeweiteter Kapitalbegriff und die Verschränkung mit anderen Strukturkategorien. Da aber in diesem Kontext in erster Linie subjektives Handeln von Interesse ist, kann von der Frage nach der „Existenz“ von Klassen abgesehen werden. Demgegenüber ist insbesondere der bereits erwähnte prozessuale Charakter von Bedeutung, wenn der möglicherweise Klassenunterschiede (re-)produzierende Charakter von pädagogischem Handeln in den Blick genommen werden soll.

Classism

Im Folgenden soll ein Begriff von *Classism* erarbeitet werden, der als Komplex von Vorurteilen und Abwertungen gegenüber sozial niedriger positionierter Menschen begriffen und in pädagogischen Settings wirkmächtig werden kann. Dies geschieht in Anlehnung an die beiden



Gay Liberation Monument, New York, Christopher Park Foto: Raphael Isla

anderen häufig im Intersektionalitätsdiskurs verwendeten Strukturkategorien „Rasse“ und Geschlecht und die ihnen „zugehörigen“ Diskriminierungsmuster Rassismus und Sexismus. Hierbei wird auch auf Ansätze zurückgegriffen, bei denen der Begriff Classism nicht verwendet wird, deren Inhalte aber unter dem Aspekt der Suche nach hierarchischen Abwertungsmustern integrierbar erscheinen. Desgleichen verorte ich Classism eher auf einer Mikro- oder Mesoebene. *Pierre Bourdieu* etwa bezeichnet die Abwertung der Praktiken sozial schlechter Gestellter verschiedentlich als „Klassenrassismus“ (1982, S. 292; 2001, S. 97), „sozialer Rassismus“ (ebd., S. 232) oder „Rassismus der Intelligenz“ (1993, S. 252). *Daniel Dravenau* bezieht sich in seinem Beitrag auf den Begriff des Klassenrassismus von *Bourdieu* und charakterisiert den „Distinktionshabitus (...) der herrschenden Klasse“ unter anderem als Ausdruck eines formalistischen Ästhetizismus und der Verbindung „privatmoralische(r) Liberalität mit sozioökonomischem Konservatismus und einem bis zum Ekel reichenden Unbehagen angesichts der niedrigen und materiellen, auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zielenden Praktiken und Vergnügungen der niederen Klassen.“ (2002, S. 462) Eine Übertragung solcher individueller Haltungen in wissenschaftliche Diskurse kritisiert etwa *Sabine Hark* (2007) mit Bezug auf soziologische Darstellungen von sozial niedrig positionierten Menschen als lethargisch, passiv oder schicksalsergeben.

Heike Weinbach geht von einer Hervorbringung von Klassismus auf unterschiedlichen Ebenen aus, der zugleich

eine Hierarchisierung beinhaltet: „Es handelt sich bei Klassismus also um einen komplexen, teils bewussten, teils unbewussten Prozess der Herstellung von hierarchischen Bewertungssystemen, abgeleitet aus der Klassenzugehörigkeit oder manchmal auch aus der vermuteten (zum Beispiel aufgrund von Kleidung, Sprache) Klassenzugehörigkeit.“ (2006, S. 95, vgl. auch Barone o.J.)

Die „Funktion“ von Classism sehen die meisten Autorinnen und Autoren in der Aufrechterhaltung einer hierarchisch strukturierten Gesellschaftsordnung. Wenn etwa mit *Bourdieu* (1982, S. 585 ff.) angenommen wird, dass der Lebensstil und Geschmack der „unteren Klassen“ von der „Entscheidung für das Notwendige“ geprägt ist und gleichzeitig mit „steigendem Bildungskapital“ (ebd., S. 100) die Distanz dazu wächst, lässt sich hier auf eine Abgrenzung nach „unten“ schließen. Classism fasse ich diesem Kontext als eine auf einem hierarchischen Bewertungssystem basierende Abwertung gesellschaftlich niedriger positionierter Menschen und ihres Lebensstils durch höher positionierte Menschen. Dies kann etwa auf der Überzeugung beruhen, der eigene Lebensstil sei der „richtige“ und „legitime“.

Illustration

Zur Illustration von klassistischen Haltungen, die sich auch in sich wahrscheinlich selbst als aufgeklärt empfindenden Milieus äußern können, nehme ich auf zwei Beispiele Bezug. *Bruno Preisendörfer* (2007) setzt sich in einem Artikel mit einem Arte-Themenabend über die →

Unterschicht auseinander, deren Angehörige ihm zufolge durchgehend als Objekte dargestellt wurden, während die Position von Subjekten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Sozialpolitikerinnen und /-politikern eingenommen wurden. „Der Gestus der Dokumentation war ‚kritisch‘ und doch durch und durch klassistisch, wie ein ähnlich gestrickter Film über schwarze (i. O.) Leute rassistisch gewesen wäre, von weißen Filmemachern für ein weißes Publikum gedreht und mit lauter Wissenschaftlern, die als Experten das Leben von schwarzen Leuten kommentieren.“ (Ebd., Hervorhebung im Original)

Michael Kohlstruck setzt sich kritisch mit der Bildung „gegen rechts“ auseinander, deren Akteurinnen und Akteure er attestiert, sich durch ihre Selbstverortungen „in großem Abstand und vielleicht auch in einer moralischen Überlegenheit gegenüber der Mehrheitsbevölkerung“ (2013, S. 309) zu verorten. Dies stehe nicht nur einem respektvollen pädagogischen Umgang entgegen. Die Thematisierung von „Alltagsrassismus“ werde aus einer spezifischen Position heraus kritisch in Richtung der Mehrheitsgesellschaft formuliert, „aus der Position derer (...), die die herrschende Normalität als veränderungsbedürftig betrachten und dabei Maßstäbe anlegen, die von der Mehrheit selbst gerade nicht als gültig anerkannt werden“ (ebd.). Solche beschriebenen Haltungen begünstigen dann meines Erachtens auch Prozesse der Abwertung von Deutungsmustern von Menschen, die nicht zu einer bestimmten, akademisch geprägten Gruppe gehören. Das Bewusstsein um die Verstrickung in gesellschaftliche Auseinandersetzung ist laut *Michael Kohlstruck* nur gering ausgeprägt.

Im Diskurs um Intersektionalität wird verschiedentlich auf die hohe Bedeutung von Klasse verwiesen, aber auch die unzureichende Beschäftigung mit dieser Strukturkategorie beklagt.

Solche Haltungen können meines Erachtens durchaus mit sozialen Distanzen zusammenhängen und daraus möglicherweise folgende abwertende Handlungen können gut mit dem Begriff von Classism gefasst werden. Diese Haltungen werden hier als habituell, also „inkor-

poriert“ im Sinne *Bourdieu*s begriffen, wobei auch Geschmacksmuster und Prinzipien der Lebensführung eine große Rolle spielen (vgl. Vester u. a. 2001, S. 167) Zugleich hängen sie aber auch immer mit der gesellschaftlichen Position der Subjekte zusammen (vgl. Bourdieu 1982, S. 277 ff.)

Pädagogische Konsequenzen

Wenn pädagogische Settings der außerschulischen Bildung auch als Räume begriffen werden, die einerseits durch ein Machtgefälle zwischen pädagogisch Handelnden und Teilnehmenden geprägt sind (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 21), Klassen andererseits auch durch konkretes Handeln hervorgebracht werden, sollte



Creative Accessibility Mapping Tour in Berlin
Foto: Andi Weiland, Sozialhelden e. V.

dies nicht ausgeblendet werden. Von Bedeutung ist dabei auch die soziale Position der pädagogisch Handelnden. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass höher positionierte Menschen nur wenig erfahrungsgesättigtes Wissen über die Lebensverhältnisse niedriger positionierter Menschen haben und zugleich deren Lebenspraktiken häufig mit Unverständnis bis Abscheu begegnen, begünstigt diese Konstellation keinen respektvollen Umgang mit den Teilnehmenden, die am weitesten von der sozialen Position der pädagogisch Handelnden entfernt sind. Des

Weiteren kann angenommen werden, dass die pädagogisch Handelnden häufig davon überzeugt sind, die legitime Kultur zu repräsentieren. Dies kann sich etwa in bestimmten Ansprüchen an Verhaltensweisen oder einen bestimmten Sprachgebrauch äußern. Zugleich befinden sich die pädagogisch Handelnden in einer Position, die es ihnen ermöglicht, diese Sichtweisen auch durchzusetzen. So beschreibt etwa *Bremer* (2006, S. 298 ff.) die spezifische Haltung von Lehrenden gegenüber milieuspezifischen Herangehensweisen an Bildung, die auf eine deutliche Hierarchisierung hinweisen. Wenn der eigene soziale Ort in der Weiterbildungsarbeit unberücksichtigt bleibt besteht die Gefahr, dass von „oben“ auf die Teilnehmenden herabgesehen wird (vgl. *Bremer/Kleemann-Göhling* 2011, S. 20 f.).

Auf der Mikroebene kann dadurch der Eindruck „bildungsferner“ Menschen verstärkt werden, dass auch die außerschulische Bildung eher „Auswärts-“ als „Heimspiel“ ist (vgl. *Bremer* 2008). Dabei können sich negative Erfahrungen wiederholen, die beispielsweise schon während der Schullaufbahn gemacht wurden, wodurch auch der kompensatorische Anspruch der außerschulischen Bildung weiter zunichte gemacht werden kann. Dieser Zustand wird dann häufig den „Bildungsfernen“ selbst angelastet, womit sich quasi das Vorurteil, diese hätten ohnehin kein Interesse an Bildung ², bestätigt und verstärkt.

Bei einer politischen Bildung, die den Anspruch verfolgt, auch benachteiligte Menschen zu erreichen, muss auch die eigene Verstrickung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und die soziale Distanz zu den Teilnehmenden Gegenstand der Reflexion sein – und dies meines Erachtens auch jenseits von Bekenntnissen zu Vorstellungen einer besseren Gesellschaft und emanzipatorischer Wirkung der politischen Bildung. Abwertende Haltungen über niedriger positionierte Menschen finden sich auch bei Menschen, die sich als Gegner/-innen der herrschenden Verhältnisse begreifen, mit deren romantisierendem Blick und Projektionen, wie Benachteiligte sein sollten, die Realität häufig nicht übereinstimmt, was sich in Enttäuschung und abwertenden Haltungen äußern kann. Die spezifische Machtposition pädagogisch Handelnder kann dann die Möglichkeit eröffnen, klassistische Vorurteile wirkmächtig werden zu lassen. Da darüber hinaus politische Partizipation primär eine Domäne von sozial höher positionierten Menschen ist und zugleich das politische Feld dazu tendiert sich abzu-

grenzen (vgl. *Bourdieu* 2001), besteht die Gefahr, dass die politische Bildung den hegemonialen politischen Diskurs perpetuiert.

Bei einer politischen Bildung, die den Anspruch verfolgt, auch benachteiligte Menschen zu erreichen, muss auch die eigene Verstrickung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und die soziale Distanz zu den Teilnehmenden Gegenstand der Reflexion sein.

Möglichkeiten der politischen Bildung

Die Reflexion über eigene Vorurteile und Verstrickungen und ein Einblick dahingehend, wie die Handlungsweisen und Einstellungen gerade sozial niedriger positionierter Menschen möglicherweise zustande gekommen sind, kann dabei helfen, ihnen auch in einer konkreten pädagogischen Situation respektvoll zu begegnen. Wird im Anschluss an *Helmut Bremer* (2008), der darin an *Pierre Bourdieu* anknüpft, davon ausgegangen, dass die Subversion im Sinne der Hinterfragung und des Offensichtlichmachens der Grenzen des politischen Feldes eine Aufgabe der politischen Bildung sein sollte, setzt dies auch eine gewisse Haltung gegenüber den Teilnehmenden voraus. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn, wie hier beschrieben, diese von der eigenen sozialen Position entfernt, also gewissermaßen fremd sind. Dazu kommt noch das bestehende Machtungleichgewicht, das zwar nicht als gut erachtet werden muss, aber auch nicht durch die bloße Behauptung, es existiere nicht, verschwindet (vgl. *Liebau* 1987, S. 87 f.).

Wird unter dem Fokus der möglicherweise in politischen Bildungsprozessen nachvollzogenen Ausgrenzung der Ansatz von *Armin Bernhard* betrachtet, der sich unter anderem mit den Arbeiten von *Antonio Gramsci* und *Hans-Joachim Heydorn* befasst, lassen sich anschlussfähige Elemente entdecken. Er formuliert im Anschluss an *Gramsci*: „Pädagogik wird instandgesetzt, sich als Ausdruck der gesellschaftlichen Widersprüche zu begreifen und in diesem reflexiven Prozess diese untergründig für →

² Zur angenommenen Distanz von „Bildungsfernen“ zur politischen Bildung vgl. *Bremer* 2012, S. 29 f.

die eigene Perspektivbestimmung der eigenen Praxis zu nutzen. Diese Instandsetzung kann jedoch nur gelingen, wenn die Pädagogik sich selbst nicht nur als Teil

Es wäre also geboten, den offenbar stattfindenden Ausschluss von sozial niedriger positionierten Menschen nicht in der konkreten pädagogischen Situation nachzuvollziehen.

einer Theorie der Widersprüche bürgerlich-neuzeitlicher Gesellschaft begreift, die um die Unversöhnlichkeit dieser Widersprüche weiß, sondern wenn sie darüber hinaus sich als Ausdruck subalternen gesellschaftlicher Gruppierungen versteht, die in das Ringen um die kulturelle Hegemonie eingebunden sind, die sich selbst, in den Worten von Gramsci zur ‚Kunst des Regierens erziehen wollen‘.“ (Bernhard 2005, S. 214)

Dieser Anspruch setzt aber auch voraus, dass sich die pädagogisch Handelnden auch als in dieses Ringen um Hegemonie verstrickt sehen und diese möglicherweise verteidigen, zumal die „sanfte Gewalt der Hegemonie wesentlich auf das Feld der geistig-kulturellen Erziehung (im weitesten Sinne des Wortes) zu Konsens und Logik bezogen“ (ebd., S. 119) ist. Es wäre also geboten, den offenbar stattfindenden Ausschluss von sozial niedriger positionierten Menschen nicht in der konkreten pädagogischen Situation nachzuvollziehen. Dabei sollte sich aber auch nicht angemaßt werden, die Probleme und Bedürfnisse dieser Menschen besser und „richtiger“ zu verstehen als diese selbst. Sondern es sollten vielmehr die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, ohne die eigenen Vorstellungen als einzig maßgeblich zu betrachten. Das wird sich aber nicht ereignen, wenn diese Menschen insgeheim oder offen abgewertet und verachtet werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zum Autor



Felix Ludwig ist Diplom Pädagoge und arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg-Essen. Er beschäftigt sich mit politischer (Jugend-) Bildung und qualitativer Bildungs- und Sozialforschung. Er ist auch in der außerschulischen Jugendbildung tätig.

felix.ludwig@uni-due.de

Literatur

- Bernhard, Armin (2005):** Antonio Gramscis politische Pädagogik: Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg: Argument Verlag
- Barone, Chuck (o. J.):** Extending our analysis of class oppression: Bringing Classism more fully into the race & gender picture. Department of Economics, Dickinson College; <http://users.dickinson.edu/~barone/ExtendClassRGC.PDF> (Zugriff: 02.12.2014)
- Bourdieu, Pierre (1982):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (1993):** Der Rassismus der Intelligenz (1978). In: Ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (2001):** Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (2005):** Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Bremer, Helmut (2006):** Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-308
- Bremer, Helmut (2008):** Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272
- Bremer, Helmut (2012):** „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 27-41
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2011):** Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“;

https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale (Zugriff: 02.12.2014)

Dravenau, Daniel (2002): Herablassung, Rigorismus und Konformität. Klassenhabitus und autoritärer Charakter. In: Bittlingmayer, Uwe H./ Eickelpasch, Rolf/Kastner, Jens/Rademacher, Claudia (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus: Opladen: Leske und Udrich, S. 447-471

Hark, Sabine (2007): „Überflüssig“: Negative Klassifikationen – Elemente symbolischer Delegitimierung im soziologischen Diskurs. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 151-162

hooks, bell (2000): Where we stand: Class matters. London/New York: Routledge

Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 19-41

Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus Verlag

Kohlstruck, Michael (2013): Bildung „gegen rechts“. In: Hafener, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 307-323 (2. ergänzte und überarbeitete Auflage)

Liebau, Eckart (1987): Klasse, Haut, Kultur oder Bourdieu für Pädagogen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, Heft 15, S. 79-89

Meulenbelt, Anja (1993): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Preisendörfer, Bruno (2007): Leute auf die es nicht ankommt. Die Wiederkehr des Klassenbewusstseins als Vorurteil. In: Le Monde diplomatique Nr. 8455 Berlin 14.12.2007, <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2007/12/14.mondeText1.artikel,a0035.idx,4> (Zugriff: 02.12.2014)

Schwinn, Thomas (2007): Komplexe Ungleichheitsverhältnisse: Klasse, Ethnie und Geschlecht. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 271-286

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag

Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Karl Dietz Verlag; http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte_63.pdf (Zugriff 02.12.2014)

Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule: Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 119-148

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag (2. unveränderte Auflage)

Diversity und Inklusion

Anspruch und Realität in einer Jugendbildungsstätte

Seit vielen Jahren ist es ein Anliegen der Jugendbildungsstätte Kaubstraße, die Heterogenität ihrer Teilnehmenden zum Thema der Seminarwochen zu machen und Stereotype und Vorurteile zu dekonstruieren. In diesem Beitrag wird über die Bildungsarbeit berichtet und werden die bisherigen Erfahrungen reflektiert. Die Bildungsstätte wird als vielfältiger und inklusiver Lernort beschrieben und der Blick auf das pädagogische Personal sowie auf Barrieren und Herausforderungen gerichtet. von Roland Wylezol

Die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* liegt im Berliner Bezirk Wilmersdorf. Die 50 Betten in Einzel-, Doppel- und Mehrbettzimmern befinden sich in einer 1923 erbauten Stadtvilla in einer ruhigen Straße im ebenso ruhigen, sogenannten Landhausviertel. Die Menschen, die sich in unserer Bildungsstätte treffen, um sich mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, sind individuell ebenso unterschiedlich wie sie aufgrund verschiedenster Merkmale miteinander verbunden sind. Einige dieser tatsächlichen oder angenommenen Unterschiede führen häufiger zu Diskriminierungen als andere – Merkmale wie Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter, Behinderung, Religion, Sprache und sexuelle Identität sind Bereiche, die gesellschaftlich stark normiert und entsprechend bewertet werden, so dass es oftmals zu Ausgrenzungen kommt. Unser Anspruch ist es, die zu uns kommenden Menschen nicht aufgrund ihrer diesbezüglichen Zugehörigkeiten zu beurteilen und entsprechend existierender Normen einzuordnen, sondern gemeinsam mit ihnen bestehende Normen und Strukturen zu hinterfragen; Unterschiede nicht als Defizite oder Bedrohungen zu begreifen, sondern als gesellschaftliche Ressource im Sinne einer dynamischen Entwicklung unserer Gesellschaft. Dazu

gehört auch das Entdecken von Gemeinsamkeiten, die auf den ersten Blick oftmals nicht wahrgenommen werden.

Diversity als strategisches Element der politischen Bildung

Wir begreifen Diversity als eine Strategie in der politischen Bildungsarbeit, die sich auf Basis der interkulturellen und rassistuskritischen Bildungsarbeit entwickelt, um intersektionale Strukturen deutlich zu machen. Es bedeutet, Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede zwischen kulturellen Zugehörigkeitsgruppen sichtbar zu machen und an Stelle von scheinbaren kausalen Zusammenhängen individuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Es bedeutet ebenso, sich mit Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auseinanderzusetzen, die im gesellschaftlichen Leben auftreten. Diese Auseinandersetzung kann aus unserer Sicht aber nur dann gelingen, wenn sich die Lebenswelten, Aktionsräume, die Interpretations- und Wahrnehmungsmuster sowie die Interessen der Teilnehmenden darin wiederfinden.

Die Mitarbeiter/-innen der *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* versuchen bereits seit vielen Jahren, ihre Seminarangebote hinsichtlich der Interessen und Lebenswelten ihrer

Teilnehmenden auszurichten. Gesellschaftlich relevante Themen wie Gender, Partizipation, Demokratie oder Rassismus versuchen wir in Formate zu bringen, die kompatibel sind mit unseren Teilnehmenden – statt um Staatssysteme geht es häufig um Familien, Peer-Groups oder die eigene Schulklasse, um uns mit gelingenden und hinderlichen Strukturen innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen auseinanderzusetzen. Doch auch Seminare zu Themen wie *Deutschland nach 1945*, *Deutschland als Einwanderungsland*, *Globalisierung* oder *Fairer Handel* lassen sich so gestalten, dass der Bezug zu den Lebenswelten unserer Teilnehmenden hergestellt wird. Wir bemühen uns, den Teilnehmenden durch den Einsatz vielfältiger didaktischer Methoden die Situationen von Mehrheiten und Minderheiten sowie die in den einzelnen Kontexten bestehenden Machtverhältnisse zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen näher zu bringen.

Zusammentreffen mit Angehörigen von Minderheitengruppen sowie Besuche von Organisationen und Projekten sind häufig Bestandteile der Seminarwochen. Direkte Kommunikation mit Menschen, die für viele Teilnehmende sonst nur Angehörige einer nicht weiter bekannten Gruppe von Menschen sind, ist ein wesentlicher Bestandteil unserer diversitätsorientierten Bildungsarbeit. Bilder in den Köpfen der Teilnehmenden sollen dadurch sichtbar und überprüfbar gemacht werden. Ein weiterer wichtiger Faktor und eine große Herausforderung stellt die Gestaltung der einzelnen didaktischen Einheiten in der direkten Seminararbeit vor Ort dar. Oft sind die Kommunikationsformate unserer Teilnehmenden mit denen der politischen Bildung nicht wirklich kompatibel. Hier gilt es für uns, einen Sprachgebrauch zu finden, der für alle passt und verständlich ist sowie niemanden ausgrenzt. Ähnlich ist es bei der Gruppengröße, der Dauer der Einheiten und dem Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und Übungen, die immer wieder überprüft und der jeweiligen Gruppe angepasst werden. Es bedarf einiger Flexibilität und Bereitschaft seitens der Teilnehmenden, des Teams, der begleitenden Lehrer/innen sowie aller weiterer Hausmitarbeiter/-innen, die eigenen Werte und Normen lediglich als eine Position von zahlreichen anderen wahrzunehmen und nicht von sogenannten Selbstverständlichkeiten auszugehen. Der Lernort Bildungsstätte bietet dafür einen sehr geeigneten Rahmen, denn Gruppengröße, Zeiten und Regeln sind im Vergleich zum Lernort Schule flexibler und lassen sich bei entsprechender Bereitschaft der Entscheidungsträger/-innen auf die jeweiligen Gruppen abstimmen. Dass dies aber auch in unserer Einrichtung keine Selbstverständlichkeit ist, liegt

sowohl an Bedürfnissen, Deutungsmustern und individuellen Wahrnehmungen als auch an Arbeitszeiten und finanziellen Möglichkeiten. Es hängt in jedem Seminar von vielen Faktoren ab, wie gut die Kooperation zwischen den einzelnen Protagonistinnen und Protagonisten funktioniert.

Zusätzlich zu unserer Seminartätigkeit setzen wir uns mit spezifischen Ausgrenzungsmechanismen intensiver auseinander. Ein Beispiel dafür ist das 2012 von uns herausgebrachte und 2014 in neuer Auflage erschienene *Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus*. Die Feindlichkeit gegenüber Sinti und Roma mit zahlreichen stereotypen Zuschreibungen war der Auslöser dafür, uns intensiv mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Unser Anliegen, Methoden für die Bildungsarbeit zu entwickeln, die sensibilisieren, Wissen vermitteln und Vorurteile reflektieren, nahmen wir mit der Unterstützung der *Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft* (EVZ) in Angriff, um Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer diesbezüglichen Arbeit zu unterstützen. Gemeinsam mit Angehörigen der Sinti und Roma, einem Wissenschaftler und unterstützt durch den Zentralrat der Sinti und Roma entwickelten wir zahlreiche Methoden, die im Handbuch veröffentlicht wurden und in unseren Seminaren angewendet werden (vgl. Alte Feuerwache e. V. 2014).



Foto: Jugendbildungsstätte Kaubstraße.

Die Bildungsstätte als vielfältiger inklusiver Lernort

Die Teilnehmenden unserer Seminare und Workshops sind größtenteils Schüler/-innen Berliner Integrierter Sekundarschulen (ISS) aus Bezirken mit einem geringen Durchschnittseinkommen der Familien. Obwohl der Großteil von ihnen einen deutschen Pass besitzt, gehören sie zu denjenigen in unserer Gesellschaft, welche von den Deutschen ohne Migrationshintergrund stets nach ihrer →



Foto: Jugendbildungsstätte Kaubstraße

Herkunft gefragt werden. Ihnen wird dadurch das Gefühl gegeben, nicht dazu zu gehören und anders zu sein – eine alltägliche Rassismuserfahrung, die allen bekannt ist.

Die Merkmale „Neukölln“, „kein Schweinefleisch“ und „Integrierte Sekundarschule“ lösen bei den Kolleginnen und Kollegen im Hauswirtschafts- und Verwaltungsbereich nicht selten skeptische Blicke und vorsichtige Nachfragen hinsichtlich der Beaufsichtigung der angemeldeten Gruppe aus. Die Bilder in den Köpfen unserer Mitarbeiter/-innen existieren ebenso wie die Bilder in den Köpfen der

Zusammentreffen mit Angehörigen von Minderheitengruppen sowie Besuche von Organisationen und Projekten sind häufig Bestandteile der Seminarwochen.

Menschen außerhalb der Bildungsstätte. Kann man also überhaupt von einer die Vielfalt wertschätzenden Atmosphäre und Arbeit sprechen, wenn bestimmte Merkmale einer Teilnehmenden-Gruppe im Vorfeld eines Seminars derartige Besorgnis bei Teilen des Hauspersonals auslösen? Wir verstehen unseren Lernort nicht als klischeefreien Raum, der frei von Vorurteilen und negativen Erwartun-

gen sein könnte, sondern als repräsentativen Rahmen, um mit den gegenseitigen Bildern von Anderen aktiv umzugehen. Ereignisse in den Seminarwochen bieten häufig genügend Anlässe, zu pauschalisieren statt zu differenzieren: Nicht abgeräumte Tische im Speiseraum, herumliegender Müll sowie Beschimpfungen und Beleidigungen werden schnell zum Merkmal einer Gruppe aufgrund konstruierter Zugehörigkeiten gemacht und nicht als Merkmal einzelner Seminarteilnehmer/-innen wahrgenommen. Aus dem Verhalten Einzelner kann so eine schwierige Gruppe werden, die aufgrund äußerer Merkmale entsprechend kategorisiert wird. Diskussionen über das Verhalten und die Lautstärke der Gruppe werden vom pädagogischen Personal hinsichtlich des Verhaltens und der Lautstärke Einzelner individualisiert, um mögliche kausale Zusammenhänge zwischen dem Verhalten und den Zugehörigkeitskategorien aufzudecken. Ähnliches passiert auch in die andere Richtung: Reaktionen des Hauspersonals, welches von Teilnehmenden an Merkmale wie Geschlecht, Alter, Herkunft oder sexuelle Orientierung geknüpft wird, wird hinsichtlich möglicher Intentionen unabhängig bestimmter Zugehörigkeiten betrachtet: Die wütende Reinigungskraft, die sich um die nicht abgeräumten Tische kümmern soll, nachdem ihr ein grinsender 14-Jähriger zuvor klarzumachen versuchte, dass das ihr Job als „Putze“ sei (und dabei jegliche Form der Wertschätzung für die von ihr geleistete Arbeit vermissen lässt), muss in diesem Moment weder rassistisch noch zickig handeln. In solchen Situationen versuchen die

Teamenden die stereotypen Zuschreibungen anhand der entstandenen Konflikte zu dekonstruieren – die Empörung der Reinigungskraft wird hinsichtlich der fehlenden Wertschätzung und der Missachtung ihrer Tätigkeit thematisiert und es werden vergleichbare Situationen gesucht, die ähnliche Gefühle und Reaktionen auslösen können. Es entstehen also ständig Situationen, in denen alle Beteiligten lernen können, besser und differenzierter miteinander umzugehen, sofern sie die Bereitschaft dafür aufbringen. Diese alltäglichen Prozesse zu begleiten, unterschiedliche Perspektiven, Werte und Positionen deutlich zu machen, sie nicht als Defizite gegenüber einer gesellschaftlichen Norm darzustellen und scheinbar kausale Zusammenhänge zwischen Verhaltensweisen und äußeren gesellschaftlichen Merkmalen zu dekonstruieren, ist eine zentrale Aufgabe unserer Bildungsarbeit.

Das pädagogische Personal

Der Fokus der *Bildungsstätte Kaubstraße* richtet sich vor allem auf junge Menschen, die aufgrund ihrer sozialen Zugehörigkeiten nicht zu den Privilegierten in unserer Gesellschaft zählen. Neben einem interessanten und zeitgemäßen inhaltlichen Seminarangebot ist es uns sehr wichtig, dass die Seminarleitungs-Teams möglichst heterogen besetzt sind und damit unserem Bild einer vielfältigen Gesellschaft entsprechen. Hier spielen die gesellschaftlichen Kategorien, deren stereotypen Zuschreibungen wir in unserer Arbeit zu vermeiden versuchen, eine große Rolle. Die unterschiedlichen sexuellen Orientierungen, die sozialen, ethnischen und kulturellen Hintergründe sowie die geschlechtlichen Identitäten sollen nicht nur Inhalte unserer Seminare sein, sondern auch möglichst heterogen durch unsere Teamer/-innen repräsentiert werden. Mit der Besetzung unserer Seminarleitungsteams versuchen wir, bestehende Bilder in den Köpfen der Teilnehmenden nicht zu reproduzieren, sondern gesellschaftlich dominierende Rollenverteilungen in Frage zu stellen. Produktorientierte Seminare werden stets so besetzt, dass Frauen bei den technischen Workshops, wie z. B. Video- oder Radioproduktionen, bevorzugt mit der Leitung betraut werden, um womöglich bestehende Bilder in den Köpfen der Teilnehmenden bereits hier in Frage zu stellen. Ähnlich versuchen wir bei der Besetzung inhaltlicher Workshops vorzugehen. In einem Seminar zum Thema „Wir und die Anderen“ benannten die Jugendlichen im Vorfeld des Seminars „die Anderen“, mit denen sie sich in der Seminarwoche beschäftigen wollten. Folgende Workshops kamen zustande: Sexuelle Orientierungen, Religi-

on, Menschen mit Behinderungen sowie Sinti und Roma. Die Wahl der Themen hatte sicherlich unterschiedliche Gründe – ein offensichtlicher Grund waren die Bilder in den Köpfen der Teilnehmenden, die zumeist auf Klischees beruhten. Die Klischees konnten scheinbar durch die geschilderten Erlebnisse einzelner untermauert werden, bzw. kamen durch diese überhaupt zustande. Die meisten Teilnehmenden hatten keinen Kontakt zu Homosexuellen, zu Menschen mit Behinderungen, zu Angehörigen anderer Religionen als die eigene und zu Sinti und Roma – sie nahmen lediglich Angehörige dieser Gruppen wahr, die den Bildern in ihren Köpfen entsprachen. Wir versuchten bereits durch die Besetzung des Seminarleitungs-Teams, diese Bilder in Frage zu stellen. Religiöse und ethnische

Die Menschen, die unsere Seminare leiten, sind neben ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Zugehörigkeiten auch hinsichtlich ihrer Qualifikationen sehr heterogen.

Zugehörigkeiten, sexuelle Orientierungen und Behinderungen wurden durch die Präsenz der Teamer/-innen zum didaktischen Mittel. Die Identitäten dienten methodisch bereits der Irritation der bestehenden Bilder und gaben den Teilnehmenden die Möglichkeit, eigene Bilder und Zuschreibungen zu hinterfragen.

Wir sehen in der Zusammensetzung des Teamkreises innerhalb der Bildungsstätte die große Möglichkeit, möglichst viele gesellschaftliche Gruppierungen zu repräsentieren, ohne bestehende Stereotypen zu reproduzieren. Auch hier bietet die Bildungsstätte einen perfekten Rahmen dafür, gesellschaftliche Vielfalt für die Teilnehmenden erlebbar zu machen – jenseits bestehender Bilder oder gesellschaftlich dominierender Rollenzuschreibungen. Dass diese Prozesse in den Seminaren professionell begleitet werden können, setzt eine Diversity-sensible und wertschätzende Einstellung aller unserer Teamer/-innen sowie die Kenntnis unterschiedlicher adäquater didaktischer Methoden voraus, einhergehend mit der Sicherheit in der Durchführung. Die Menschen, die unsere Seminare leiten, sind neben ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Zugehörigkeiten auch hinsichtlich ihrer Qualifikationen sehr heterogen – Studierende und Akademiker/-innen aus →

den Bereichen Pädagogik, Politik, Psychologie, Theater, Gender-Studies, Sozial- und Kulturwissenschaften leiten ebenso unsere politischen Bildungsseminare wie Erzieher/-innen und Künstler/-innen.

Infrastrukturelle Grenzen

Die Ausstattung und Gestaltung der Bildungsstätte ist eine zentrale Komponente hinsichtlich einer diversitätsorientierten und inklusiven Ausrichtung. Barrieren gibt es in unterschiedlichen Bereichen – manche lassen sich durch das Engagement der Mitarbeiter/-innen weitgehend aus dem Weg räumen: Wir arbeiten größtenteils mit jungen Menschen aus Berlin, von denen viele einen muslimischen Hintergrund haben. Schweinefleisch stellt im Speiseplan der Bildungsstätte demnach bereits seit Jahrzehnten die Ausnahme dar. Laktosefreie, vegetarische und vegane Ernährung sind seit einiger Zeit auch fester Bestandteil des Verpflegungsangebotes im Haus, um auf die Ernährungswünsche der Teilnehmenden einzugehen. Auf Hinweisschildern innerhalb der Bildungsstätte versuchen wir, eine möglichst einfache Sprache zu verwenden oder gänzlich auf Sprache zu verzichten und lediglich mit Symbolen und Piktogrammen auf Dinge aufmerksam zu machen. Andere Barrieren sind dagegen bedeutend schwieriger zu beseitigen. Bauliche Veränderungen, die Menschen mit Gehbehinderungen in unserer alten Villa eine selbstständige Fortbewegung innerhalb des Hauses ermöglichen würden, lassen sich aufgrund finanzieller und baulicher Beschränkungen deutlich schwieriger umsetzen. Seminare mit Teilnehmenden in Rollstühlen lassen sich so nicht durchführen.

Die Ausstattung und Gestaltung der Bildungsstätte ist eine zentrale Komponente hinsichtlich einer diversitätsorientierten und inklusiven Ausrichtung.

Entsprechende Anfragen bleiben aufgrund der online beschriebenen mangelnden diesbezüglichen Barrierefreiheit weitgehend aus. Ähnlich ist es für Menschen mit Sehbehinderungen: Weder die Umgebung der Bildungsstätte verfügt über entsprechende Leitsysteme (abgesehen von Verkehrsampeln mit vibrierenden und akustischen Signalen), noch ist die Bildungsstätte mit Schildern in Brailleschrift versehen.

Die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* versucht seit vielen Jahren auf verschiedenen Ebenen eine Diversity wertschätzende Pädagogik umzusetzen. Ein heterogenes Diversity-sensibles und methodensicheres pädagogisches Personal, Fortbildungen, Methodenentwicklungen, die Bereitschaft zur stetigen Veränderung und die Schaffung hilfreicher interner Strukturen sind Faktoren, die uns wichtig erscheinen auf dem Weg zu einer vielfältigen Bildungsarbeit, die anstelle von Normierungen nach Ressourcen sucht. Finanzielle Hürden, bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse und eigene diskriminierende Haltungen müssen dennoch in einem stetigen Prozess thematisiert werden, um eine inklusive und nachhaltige politische Bildungsarbeit zu gewährleisten. **AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015**

Zum Autor



Roland Wylezol ist Diplom-Pädagoge. Er studierte Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Außerschulische Jugendbildung an der Freien Universität Berlin. Seit 1993 arbeitet er in der politischen Bildung und leitet Seminare und Workshops zu verschiedenen gesellschaftlichen Themen. Schwerpunkte seiner inhaltlichen Tätigkeiten bilden die Bereiche Gender und Diversity. In der Jugendbildungsstätte Kaubstraße ist Roland Wylezol seit 1996 als Bildungsreferent tätig.

wylezol@kaubstrasse.de

Literatur

Alte Feuerwache e. V. (Hrsg.) (2014): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Münster: Unrast Verlag

Die Straße als Bühne: Wo Wohnungslose zuhause sind

Außerschulische Bildung mit Wohnungslosen und ehemals Wohnungslosen im Europahaus Aurich

Mehr als 10 Jahre konnte das Europahaus Aurich erfolgreich Bildungsarbeit in Form von Bildungsurlauben mit Wohnungslosen als Zielgruppe anbieten. Dann wagte die Einrichtung einen weiteren Schritt. Neue, teambildende Methoden wurden angestrebt und durch den Neuzugang einer Theaterpädagogin am Haus fiel die Entscheidung in Richtung Bühne. Dies war und ist der Beginn einer neuen Etappe in der Erfolgsgeschichte der Integration einer bildungsfernen Zielgruppe in politische Bildungsprozesse. von Angelika Heinich und Heinz-Wilhelm Schnieders

„Ohne festen Wohnsitz“

Sie gehören in vielen Städten zum Stadtbild dazu: Menschen, die in Fußgängerzonen stehen, knien oder sitzen, die sich selbst mit einem Schild gekennzeichnet haben: „Zur Zeit ohne Arbeit und Wohnung“, „Obdachloser bittet um Hilfe“, „Wer hilft Wohnungslosem?“, „Ohne Schuld in Not geraten“, „Ohne festen Wohnsitz“. Die Liste ließe sich fortsetzen. Ist es ein Wagnis, diesen Personen Möglichkeiten zur politischen Bildung anzubieten?

Nimmt man die Zahlen der *Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Wohnungslosenhilfe e. V.*, dann droht ein Anstieg der Zahl wohnungsloser Menschen in den nächsten Jahren auf über 400.000 – eine beängstigende Größe, wenn man die aktuellen Zahlen von ca. 300.000 zugrunde legt. Dabei ist es eine alarmierende Tatsache, dass nach einem vorübergehenden Rückgang wieder steigende Quoten zu vermerken sind.

Die Definition für die Sachlage „Wohnungslosigkeit“ ist allerdings nicht nur sprachlich, sondern auch juristisch und sozialpolitisch nicht eindeutig festgelegt. Die *BAG Wohnungslosenhilfe* schreibt Wohnungslosigkeit denjenigen Menschen zu, die nicht über einen – durch einen Mietvertrag abgesicherten – Wohnraum verfügen. Dabei gelten

nicht nur Personen, die ohne jegliche Unterkunft sind, als von Wohnungslosigkeit betroffen, sondern auch diejenigen, die in Notunterkünften leben, durch eine Ordnungsbehörde in eine Wohnung eingewiesen wurden oder vorübergehend in einem Provisorium (z. B. im Frauenhaus, bei Bekannten, Freunden oder Verwandten) wohnen.

Besonders signifikant aber ist der Zusammenhang von Wohnungslosigkeit mit anderen Formen sozialer, kultureller, politischer und mit Gesundheitsfragen verbundener Ausgrenzung. Wohnungslosigkeit und Arbeitslosigkeit hängen unmittelbar zusammen, Menschen in diesem Milieu sind zunehmend Zielscheibe und Opfer von Gewaltaktionen, die zumeist in der rechten Szene ihren Ursprung haben. Sie werden häufig von anderen ihrer Würde beraubt und offen verachtet. Insgesamt haben wir es also mit einem Bereich zu tun, der sich auf Grund der sozialen Umstände politischer Bildungsarbeit zunächst völlig entzieht.

Wohnungslos zu werden ist meistens die Folge von gesellschaftlichen Krisen, die an der Oberfläche als persönliche Krisen erscheinen und an deren Ende der Verlust persönlicher Bindungen und des Arbeitsplatzes, finanzielle Zusammenbrüche, der Verlust der Wohnung und häufig der Beginn unterschiedlichen Suchtverhaltens wie →

Spielsucht, Alkoholsucht oder Drogensucht stehen. Diese erschweren zusätzlich die Rückkehr in ein geordnetes, unabhängiges geführtes Leben.

Immer wieder gibt es dabei Menschen, die sich diesem Teufelskreis entziehen und der Spirale immer größerer Not entrinnen wollen. Gelingen kann dieses nur mit Hilfe von sozialen Organisationen, die mit unterstützenden Angeboten und Programmen, aber auch mit persönlichem Einsatz durch Sozialarbeiter/-innen Ausstiegsszenarien vorhalten und Prozesse begleiten. Wichtigster Aspekt ist hier die Bereitstellung einer Wohnung. Diese Gruppe der Betroffenen ist vor Ort ansprechbar. Mit der Unterstützung karitativer Organisationen, wie den „Ambulanten Hilfen“ können ehemals Wohnungslose, die zwar eine Unterkunft gefunden, aber weiterhin noch nicht wieder Fuß gefasst haben, z. B. in der Akquirierung einer Arbeitsstelle, mit dem Angebot einer Bildungsstätte bekannt gemacht werden. An diese Menschen richtet sich das Angebot politischer Bildung, auf sie ist der Fokus der inhaltlichen Ausrichtung und der Werbung gerichtet. Wir können davon ausgehen, dass diejenigen, die sich dann zur Teilnahme entschließen, sich zu ihrer problembehafteten Vergangenheit bekennen, dass sie Interesse daran haben, sie auch in gewisser Weise aufzuarbeiten und die Motivation hoch genug ist, den Start in ein neu organisiertes Leben zu wagen.

Ein weiterer Aspekt spielt bei der Durchführung eine wesentliche Rolle: Beteiligt sind immer auch einige der Sozialarbeiter/-innen, die vor Ort die Entwicklungsprozesse unterstützen, denn ein wichtiger Faktor ist das vorhandene Vertrauensverhältnis, das sich sehr effektiv und positiv auf die politische Bildungsarbeit auswirkt.

20 Jahre Erfahrungen in der politischen Bildung mit Wohnungslosen

Seit nunmehr über 20 Jahren bietet das *Europahaus Aurich* für diesen Personenkreis gezielt Veranstaltungen zur politischen Bildung an. Was mit einer Veranstaltungswoche pro Jahr begann, konzipiert wie ein klassischer Bildungsurlaub, hat sich zu einem ganzheitlichen Bildungskonzept ausgeweitet, das aktuell vielfältige Formen, Methoden und Bildungsinhalte umfasst und damit zumindest für einen Teil des Adressatenkreises Erfolge in der persönlichen Entwicklung verspricht.

Im Leitbild des *Europahauses Aurich* heißt es ausdrücklich: „Wir arbeiten bewusst auch mit solchen Gruppen, die von den herkömmlichen Bildungsangeboten nur schwer erreicht werden können.“ Bildungsferne Zielgruppen anzusprechen ist für uns eine wichtige Aufgabe.



Foto: Europahaus Aurich

Als die Idee zur Arbeit mit dem Personenkreis ehemals Wohnungsloser um 1990 erstmals entwickelt wurde, gab es durchaus Widerstände in der Einrichtung. Fragen wie: „Was muten wir dabei uns selbst und unseren anderen Gästen zu?“ wurden gestellt oder der Umgang mit dem Mobiliar, den technischen Einrichtungen und dem äußeren Umfeld kritisch beurteilt. Mit den Fragen „Kann man mit solchen Menschen überhaupt sinnvoll Bildungsprozesse betreiben?“ und „Was ist denn mit dem Alkoholproblem?“ kamen wir auch grundsätzlichen Einstellungen auf die Spur. Es benötigte ein Jahr intensiver Vorbereitung, um die erste Veranstaltung durchführen zu können. In ihrer Folge etablierte sich zunächst einmal jährlich eine einwöchige Seminarwoche, die zugleich als Bildungsurlaub anerkannt war und damit auch dem Personenkreis offen stand, der durch eine (häufig von der Arbeitsverwaltung geförderte) Beschäftigung auf den Arbeitsmarkt zurückstrebte.

Die bisher angebotene Themenpalette greift die Situation des Adressatenkreises auf. Einige markante Beispiele sind:

- Arbeitslos – Wohnungslos – trostlos? Wege aus dem Teufelskreis
- Erst die Arbeit – Wo bleibt das Vergnügen?
- Wohnraum ist Lebensraum – Wohnungsnot ist Lebensnot
- Zukunftschancen älterer Arbeitnehmer – ... und wenn sie keine Arbeit haben?
- Her mit der Kultur – Wege zur Beteiligung am Kulturleben
- Gute Zeiten – Schlechte Zeiten! Die Bedeutung der Hartz-Reformen für soziale Randgruppen im Arbeitsleben
- Das „soziale Europa“ – Eine Chance für mehr Gerechtigkeit
- Integration statt Ausgrenzung

- Gesundheitsbildung und Gesunderhaltung
- Isolation aufbrechen – Kommunikation ermöglichen

Diese Veranstaltungen dauern in der Regel fünf Tage. Sie umfassen neben dem Austausch über die persönlichen Erfahrungen inhaltliche Inputs zum Thema in Form von Kurzvorträgen, Filmen, Rollenspielen oder anderen Methoden der politischen Bildung. Ein spezieller Höhepunkt wird pro Tag in die Konzeption eingebaut. Gerade bei dieser Zielgruppe ist es wichtig, die geringe Konzentrationsfähigkeit, den ungewohnten Seminarrhythmus oder die inhaltlichen Ansprüche aus der Thematik insofern zu berücksichtigen, dass nicht ständig von dem Einzelnen Grenzüberschreitungen abverlangt werden.

Europa sollte greifbar werden, für jede einzelne Bürgerin/jeden einzelnen Bürger, auch wenn sie/er nicht zum klassischen Bildungsklientel gehört.

Heute gehört der Personenkreis, aber auch die Veranstaltungskultur mit vielen hoffnungsvollen Ergebnissen und positiven Resultaten, aber auch ihren Widrigkeiten, mit Prozessen des Scheiterns, mit Rückschritten in persönlichen Verhaltensmustern zum Alltag der Einrichtung. Mehr als 400 Personen konnten auf diese Weise in unterschiedlichen Veranstaltungen angesprochen werden. Etliche von ihnen kommen seit einigen Jahren immer wieder zu Seminaren, auch wenn sie sich aus der Straßenszene längst verabschiedet haben. Spannend und interessant sind die unterschiedlichen Biografien, die die Einzelnen auszeichnen. Vom jungen Schulabbrecher bis zum im Rentenalter stehenden Handwerksmeister sind alle Altersgruppen vertreten, Menschen ohne jeglichen Abschluss bis zum Akademiker. Einzelschicksale werden in der Gruppe bekannt, die nach einem bürgerlich und gut situiert verbrachten Lebensabschnitt z. B. durch Scheidung und Schulden in die Situation der Wohnungslosigkeit geraten sind, aus der es augenscheinlich durch eigene Aktivitäten kein Entrinnen mehr gibt. Es hat viele durch ganz Deutschland und halb Europa getrieben, immer auf der Straße lebend, von Krankheit und Not im Antlitz gezeichnet. Andere wie-

derum schlugen sich in einer kleinen Region durch, bis sie einem Sozialarbeiter auffielen, der alle Hebel in Bewegung setzte, ihnen einen Ausstieg aus dem Elend zu ermöglichen. Der Erfahrungsaustausch in den Veranstaltungen offenbart so manch tragische Verwicklung und Entwicklung. Er belegt, dass die einzelne Person häufig nur sehr bedingt allein für die prekäre Situation verantwortlich ist.

Was die Zielgruppe außerdem auszeichnet, ist eine exquisite Solidarität untereinander. Sie resultiert aus gemeinsamen schicksalhaften Erfahrungen und führt zu außergewöhnlichen gruppenorientierten Prozessen, zu starkem Zusammenhalt, zur Entwicklung von persönlichen Freundschaften, die sehr dem Milieu verhaftet sind, aber auch zu absurden Situationen des Unterstützens bei Fehlverhalten.

Über Grenzen – Europa im Blick

Eine wichtige Rolle spielt gerade bei den Veranstaltungen mit diesen Zielgruppen die Kooperation mit Partnern in den Niederlanden. Gerade weil sich dort ähnliche Problematiken, aber sehr andere Lösungswege finden lassen, ist der Blick über die Grenze obligatorisch geworden. So gehört zu jedem Seminar eine eintägige Exkursion in das Nachbarland. Dort werden nicht nur soziale Einrichtungen besucht, die ebenfalls am Thema Wohnungslosigkeit arbeiten. Breiten Raum nehmen Gespräche mit Akteuren sozialer und politischer Arbeit ein. Vor allem auch die Akzeptanz der problematischen Situation des Einzelnen, die nicht in der obligatorischen Forderung endet, sich von dort herauszuwinden, führte vor allem bei den begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen zu neuen Einsichten. Ein Beispiel, das besichtigt wurde, sei genannt: In Groningen gibt es ein Projekt für Alkoholiker. Diese sind damit beschäftigt, nicht mehr verwendete Glasgewächshäuser von ehemaligen Gärtnereien abzubauen – ein sicher auch unter Sicherheitsaspekten risikobehaftetes Unternehmen. Die dort beschäftigten Personen bekommen zu Beginn eines jeden Arbeitstages zwei Liter Bier, die sie über den Tag verteilt trinken dürfen. Damit sollt eventuell drohenden Entzugserscheinungen vorgebeugt werden. Bei der Besichtigung wurde berichtet, dass es zum einen bislang noch keinen Unfall gegeben habe, dass die betroffenen Personen im Laufe der Zeit immer weniger Alkohol während der Arbeitszeit konsumieren und sie zum dritten darauf achten, dass auch die Kollegen wenig bis keinen Alkohol zu sich nähmen. Die erhaltenen Bierrationen würden schließlich zur Aufbesserung des eigenen Budgets eher verkauft als selbst getrunken.

Überhaupt war die Zusammenarbeit mit den Niederlanden Startsignal und Auftakt für weitere Veran- →

staltungsformen der politischen Bildung. Ausgangspunkt für die Teilnehmenden war allerdings eher der Sport, denn Fußballvergleiche zwischen Wohnungslosen und ehemals Wohnungslosen, organisiert durch die betreuenden Auf- fangeinrichtungen, gehörte zum standardmäßigen Frei- zeitangebot. Daraus entwickelte sich die Idee, diese sport- lichen Kämpfe auch über die Grenze hinweg auszutragen. Und dabei kam ein Angebot des *Deutschen Volkshoch- schulverbandes* dem *Europahaus* gerade recht. Dieses for- derte, kreative Aktionsformen zur Beteiligung der Bürger/- innen am europäischen Einigungsprozess zu entwickeln. Die dann erfolgte Entwicklung symbolischer Großfiguren in den Werkstätten des *Diakonischen Werkes Oldenburg* zu Themen wie „Europa und Recht – Europa und soziale Entwicklung – Europa und Geld“ sowie die öffentlichen Aktionen deutsch-niederländischer Gruppen ehemals Wohnungsloser in verschiedenen Städten des Grenzge- bietes von Groningen bis Oldenburg sind anschaulich be- schrieben worden (vgl. Leyhe 2004).



Foto: Europahaus Aurich

Das alles war dann der Auftakt zu weiteren Projekten mit finanzieller Förderung durch den *dvv international*. Damals, 2004, ahnte noch niemand, welche Nachhaltig- keit die Arbeit haben würde. Als der *dvv international* 2003 bei der Europäischen Kommission den Projektantrag „Eumeth – Europa mit Methode!“ stellte, war die Vermitt- lung des Themas „Europa“ für bildungsferne Zielgruppen das Ziel. Es sollte dem „Sackgassengefühl“ entgegenge- wirkt werden, in dem Europa steckte. Ein Ziel war es, die Bürger/-innen Europas niedrigschwellig zu erreichen. „Die Beteiligung an Wahlen zum Europäischen Parlament war gering und viele Menschen waren verunsichert oder stan- den der damals bevorstehenden Erweiterung sehr kritisch gegenüber“ (Schmidt-Behlau 2007, S. 5). Europa sollte

greifbar werden, für jede einzelne Bürgerin/jeden einzel- nen Bürger, auch wenn sie/er nicht zum klassischen Bil- dungsklientel gehörte. Man richtete sich mit diesem Pro- jekt an bildungsferne Zielgruppen, die sonst gar nicht mit dem Thema „Europa“ in Berührung kommen.

Diese Stoßrichtung passte genau in das Konzept des *Europahauses Aurich*. Durch das beschriebene Vorgänger- projekt war es auch im DVV bekannt geworden, dass in dieser Bildungsstätte ganz oben im Nordwesten der Re- publik seit vielen Jahren erfolgreich mit Wohnungslosen und ehemals Wohnungslosen gearbeitet wird, und zwar immer in Zusammenarbeit mit den Tagesaufenthalten für Wohnungslose und der ambulanten Hilfe für Wohnungs- lose des *Diakonischen Werkes*. Gemeinsam mit den So- zialarbeitern und den Wohnungslosen wurde bereits seit langem mit antidiskriminierenden Maßnahmen gearbeitet. Im Europahaus Aurich wurde Inklusion in der politischen Bildung gelebt. Und die Beteiligung am Projekt hatte zu- gleich konzipierende Wirkung für das Projekt, mit dem neue Wege beschritten werden sollten.

„Das Projekt ‚Eumeth – Europa mit Methode!‘ hatte zum Ziel, innovative Methoden für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung u. a. für benachteiligte Gruppen in der Bevölkerung zu schaffen, die bisher kaum mit dem Thema ‚Europa‘ zu erreichen waren.“ (Ebd.)

„Europa auf der Straße“ – Straßentheater mit Wohnungslosen

Die Durchführung des Projekts lief in den Jahren 2004- 2006 und bildete für das *Europahaus Aurich* den Anfang einer langen Erfolgsgeschichte. Der *dvv international* unter- gliederte das Gesamtprojekt in fünf Module, von denen vier bis zum Ende durchgeführt wurden. Das reichte von „Europa meine Chance“, einer Reihe von Fortbildungsse- minaren für junge Arbeitslose, über „Multi-Europa“, das einige Ausbildungskurse für Europa-Coaches umfasste und „Schatten der Vergangenheit bewältigen – das zukünftige Europa gestalten“, einer generationenübergreifenden Ge- schichtsaufarbeitung bis zu „Europa auf der Straße“, dem Straßentheater mit Wohnungslosen im *Europahaus Aurich*.

Eine der Auflagen dieses Projekts war, dass in jedem Modul mindestens drei verschiedene Europäische Mit- gliedsstaaten vertreten sein sollten. Das kam der Zielgrup- pe sehr entgegen, da Wohnungslose ja tatsächlich als wahre Europäer zu bezeichnen sind, sind sie doch über- all und grenzübergreifend zuhause. Die guten Kontakte des *Europahauses* (als deutsch-niederländische Heimvolks- hochschule bestehen schließlich seit der Gründung vor

nunmehr 60 Jahren enge Verbindungen) zu den Niederlanden und speziell zu Wohnungslosen aus dem Nachbarstaat verkürzten die Suche nach den potentiellen Teilnehmenden rasch. Über Kontakte durch die Straßenzeitschriften, die die Wohnungslosen verkaufen, in Nord-Westdeutschland der „Asphalt“, in Groningen „De Riepe“ und in Prag der „Novy Prostor“ entstand der Kontakt zu den Wohnungslosen in der Tschechischen Republik.

Eine weitere Besonderheit des Projekts stellte die Tatsache dar, dass durchaus auch Fehler gemacht werden konnten, die dann im Bericht genau beschrieben werden



Foto: Europahaus Aurich

sollten. Schließlich handelte es sich um ein Pilotprojekt, das den Anspruch hatte, Nachfolge-Organisationen vor den gleichen Fehlern zu bewahren. So erstellte jedes Modul eine Art Anleitung in Form einer CD-ROM, in der alle Übungen und Schritte, Bildungseinheiten und Versuche akribisch festgehalten und ausgewertet wurden. ¹

Schon bald galt das Modul Theater „Europa auf der Straße“ als ein good practice Beispiel, das zeigte, wie gut die Idee der Arbeit mit einer gesellschaftlichen Randgruppe in der politischen Bildung umsetzbar war. Deshalb ermöglichte die Projektleiterin des *dvv international*, dass die – auf die vier aufeinander aufbauenden Theaterworkshops anschließende – Tournee der Wohnungslosen von Groningen über Berlin nach Prag mit einem Dokumentationsfilm gekrönt wurde. Ein Filmteam begleitete die 8-tägige Tournee, filmte Auftritte (wie z. B. die Aufführung im Bundespresseamt in Berlin bei einer internationalen Veran-

¹ In der Reihe „Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung“ erschien die Projektbeschreibung beim *dvv international* mit einer CD-ROM-Beilage, die die verwendeten Methoden vorstellte (vgl. Schmidt-Behlau 2007).

staltung unter der Schirmherrschaft von Frau *Dr. Rita Süßmuth*), Proben und private Zusammenkünfte und machte Interviews mit allen Beteiligten zum Thema Europa.

An Aufhören war nicht zu denken. Die Spieler/-innen fanden auf einmal wieder Bestätigung, fühlten sich plötzlich wieder als Teil dieser Gesellschaft.

Inhaltlich ging es in den vier Wochenendseminaren zunächst darum, Vertrauen zu schaffen, die Gruppe für die Methode Theater zu begeistern und Hemmungen abzubauen. Nach ersten vertrauensfördernden Spielen begann die Arbeit mit einer Wertebörse, um die Diversität der drei teilnehmenden Nationen zu verdeutlichen. Intensive Diskussionen über Werte wie Freiheit und Sicherheit, Gesundheit und Arbeit komplettierten das Programm. Gerade an dieser wichtigen Nahtstelle erwies sich aber die ständig nötige Übersetzung als sehr konzentrationsschädigend, zumal viele der Teilnehmenden lange nicht mehr an Bildungsprozessen beteiligt waren.

Im Laufe des zweijährigen Projekts gab sich die Gruppe einen eigenen Namen, der dem Zusammenhalt und der Integration sehr förderlich war. Seitdem traten die ehemals Wohnungslosen als „THEATER UNGEWOHNT“ auf Straßen und Plätzen auf. Die Wertebörse bildete später auch den Grundstein für das Straßen-Theaterstück, das die Truppe später auf Straßen und Parks, in Fußgängerzonen und in Foyers in Groningen, Berlin und Prag spielten. Es ging um die differenzierte und divergente Wahrnehmung verschiedener Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Sicherheit, Bildung etc. Das eindeutig erhebenste Feedback bekamen die Spieler/-innen in Prag, als sich italienische Touristen spontan in das Stück mit „einklinkten“. Als die Spieler/-innen die Europäische Nationalhymne anstimmten, stellten sich ihre südeuropäischen Zuschauer zu ihnen und stimmten in den Gesang mit ein. Es folgten heiße Debatten über Sprach- und Landesgrenzen hinweg. Das war Europa pur.

Ein starker Start und intensive Bildungsarbeit danach

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Projekts war an Aufhören nicht zu denken. Die Spieler/-innen von →



Foto: Europahaus Aurich

„THEATER UNGEWOHNT“ fanden auf einmal wieder Bestätigung, fühlten sich plötzlich wieder als Teil dieser Gesellschaft. Der Impuls zum Weitermachen kam tatsächlich von den Akteuren selbst. Sie ergriffen Initiative, riefen im *Europahaus* an oder wendeten sich an ihre zuständigen Sozialarbeiter mit der Frage: „Wann geht es weiter mit dem Theaterspiel?“ Und da der *dvv international* das Projekt „EuMeth – Europa mit Methode!“ und im Speziellen das Modul „Europa auf der Straße“ für gelungen befand, bot es sich an, auch hierüber wieder an eine Förderung der Arbeit zu gelangen. Denn ohne eine finanzielle Förderung ist eine solche Arbeit bei aller Motivation und dem tollen Engagement der Beteiligten undenkbar.

So hat auch der *Fonds Soziokultur* einen gewichtigen Beitrag geleistet und Innovation und Kontinuität zugleich ermöglicht. Hier konnte als neuer Schwerpunkt das Theaterspiel mit Masken neu entwickelt und kultiviert werden, eine Form, bei der es dem Einzelnen möglich war, sich selbst eine neue Identität zuzulegen und mit dieser auf eine neu erträumte Lebensspur einzubiegen. Zusätzlich wird die Basis der Arbeit durch Zuwendungen der *Bundeszentrale für politische Bildung* im Rahmen von Regel- und Sonderförderungen gestützt.

Allen Förderern ist das *Europahaus Aurich* sehr dankbar für die jahrelange Unterstützung, da speziell bei dieser Teilnehmendengruppe so gut wie keine Eigenmittel durch Teilnehmerbeiträge erbracht werden können. Dennoch waren die Menschen dieser gesellschaftlichen Rand-

gruppe aus eigener Initiative bereit, einen Obolus für die Theater-Seminare zu entrichten. Für die Spieler/-innen ist seither klar, dass sie selbst ihren Beitrag leisten müssen, um Bildung zu erlangen. Und so zahlen sie einen geringen Eigenbeitrag.

In der Zwischenzeit folgten viele Bildungsveranstaltungen, Theaterseminare für Wohnungslose und ehemals Wohnungslose über jeweils drei Tage im *Europahaus Aurich*. Als Konsequenz aus den Fehlern, die bei „EuMeth-Europa mit Methode!“ gemacht wurden, allerdings nur noch bilateral mit den Wohnungslosen aus Deutschland und den Niederlanden. Es wurde zu den verschiedensten Themen gearbeitet, meist zu entwicklungspolitischen Fragestellungen. Und darin liegt der eigentliche Gewinn dieser kontinuierlichen Arbeit: Über die Lust am Theater spielen öffneten sich diese Randgruppe Themen, die sie sonst überhaupt nicht interessiert hätten.

Hier sei eines von vielen Seminaren besonders erwähnt. Im September 2011 trafen sich die Spieler des „THEATER UNGEWOHNT“ zum Seminar „Ich fühle was, was Du auch fühlst – Perspektive fair-wechseln!“ Thematischer Schwerpunkt dabei war die Armut und das Elend in Haiti nach dem schweren Erdbeben. In diesem neuen Projekt sollte die Teilhabe am Schicksal von Menschen aus anderen Kulturen und Gesellschaften erreicht werden. Empathie wurde entwickelt und die Ergebnisse wurden als Maskentheater in Aurich und Emden aufgeführt. Wer wusste vorher schon etwas über die Zustände auf Haiti nach dem großen

Erdbeben? Am 12. Januar 2010 ereilte Haiti diese Katastrophe besonderen Ausmaßes. Ein Erdbeben der Stärke 7,0 erschütterte diesen Karibikstaat und stürzte das ärmste Land der westlichen Hemisphäre noch tiefer ins Elend. Die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema durch Vorträge, PowerPoint, Filme etc. ließ die deutschen und niederländischen Wohnungslosen verschiedene persönliche Geschichten aus dieser Region für ihre Bühne – die Straße – entwickeln und so Empathie bei den Zuschauern erzeugen. Die Akteure waren stolz, sich weiterzubilden, sie waren stolz in der Fußgängerzone zu spielen und im Anschluss mit dem Publikum über das Thema in Kontakt zu kommen, sie waren stolz wieder zur Gesellschaft zu gehören. Und es entwickelten sich Deutsch-Niederländische Freundschaften.

Um auf die Wertebörse aus dem ersten Projekt zurückzukommen: Der höchste Wert in dieser Gruppe der Wohnungslosen und ehemals Wohnungslosen ist die Solidarität und der Respekt voreinander. Nur sie wissen, was die Kolleginnen und Kollegen durchgemacht haben, die für eine Zeit ihres Lebens auf der Straße zubringen oder zugebracht haben. Da wird die ältere Kollegin aus Nordham von ihren „Kumpels“ aus Groningen und Delmenhorst auf ihrem Gehwagen geschoben, weil ihr das Laufen so schwer fällt. Und da wird der verwirrte Spieler aus Groningen, der viele Psychopharmaka nehmen muss, einfach von Freunden aus Emden und Wilhelmshaven an die Hand genommen, damit er nicht „verloren“ geht. Manchmal hat man den Eindruck, nicht sie können etwas von uns lernen, sondern wir sollten die Lernenden sein, ganz im Sinne des Lebenslangen Lernens!

Eine Wirkung, die diese Arbeit des Europahauses besonders wertvoll macht, ist es, Menschen ihre Achtung voreinander und aus dem Blick der anderen zurückgegeben zu haben.

Eine Wirkung, die diese Arbeit des Europahauses besonders wertvoll macht, ist es, Menschen ihre Achtung voreinander und aus dem Blick der anderen zurückgegeben zu haben. Menschen, die von anderen eher verachtet und geringgeschätzt werden, die häufig aus Ballungsräumen vertrieben und ausgegrenzt sind, werden plötzlich

herzlich begrüßt, sie bekommen ihre Würde zurück, sie sind geachtet und beachtet. Das allein ist der Beginn neuer Lebendigkeit, aus der heraus sich die Hoffnung nährt, dass die Arbeit mit solchen Zielgruppen sich eines Tages als überflüssig erweist, weil es sie nicht mehr gibt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zur Autorin / zum Autor



Angelika Heinich, Jahrgang 1960, Diplom-Schauspielerin und Theaterpädagogin. Seit 2004 Studienleiterin in der Deutsch-Niederländischen Heimvolkshochschule, Europahaus Aurich, Schwerpunkt Theater und Rhetorik

heinich@europahaus-aurich.de



Heinz-Wilhelm Schnieders, Jahrgang 1949, Dipl. Päd., von 1982 bis 2010 Studienleiter im Europahaus Aurich mit den Schwerpunkten Politische und Kulturelle Bildung, Tätigkeiten als Referent und Projektbegleiter in Veranstaltungen diverser Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung

hewau@yahoo.de

Literatur

Leyhe, Jochen (Hrsg.) (2004): Europas Zukunft – Unsere Aufgabe. Aktionen – Standpunkte – Materialien. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband

Schmidt-Behlau, Beate (Hrsg.) (2007): „Europa auf der Straße“; Reihe „Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung“, Band 55. Bonn: dvv international

Schnieders, Heinz-Wilhelm (2002): Wohnungslos: Ein zu verändernder Zustand. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2002, S. 173-176

Qualitätsprozess Inklusion in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein

Inklusion in der außerschulischen politischen Jugendbildung
am Beispiel der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V.

In diesem Beitrag wird von einem selbstgesteuerten Qualitätsprozess in der Jugendbildungsstätte berichtet, der die Weiterentwicklung der Einrichtung zum Ziel hatte sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Konzepts Inklusion. von Christine Reich

Ausgehend von den Diskussionen über die Wirkung von Inklusion für die Kinder- und Jugendhilfe im Anschluss an die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 haben wir uns als Einrichtung der außerschulischen Bildung in vielfältigen Zusammenhängen mit deren Bedeutung für die Praxis auseinandergesetzt. Der Begriff Inklusion betont in dieser Konvention die Gleichwertigkeit und Würde jedes Individuums, ohne dass dabei Normalität vorausgesetzt wird. Die Vielfalt selbst ist Norm. Gesellschaftliche Strukturen und Systeme müssen so verändert werden, dass sich alle auf eigene Art einbringen können und die volle gleichberechtigte und wirksame Teilhabe und Teilgabe aller garantiert ist.

Im Herbst 2012 entschieden wir uns, uns einem selbstgesteuerten und selbstbestimmten Qualitätsprozess zur Frage der Inklusion zu stellen. Der Prozess war auf zwei Jahre angelegt und hat inzwischen erste Ergebnisse gebracht. Er verfolgte Ziele auf zwei Ebenen: Es ging ganz pragmatisch um die Weiterentwicklung der Einrichtung (Organisationsentwicklungsprozess) und um die Klärung, was die inhaltliche Ausgestaltung des Konzepts der Inklusion ganz konkret bezogen auf den Bereich der außerschulischen Jugendbildung bedeutet und welche Chancen und

Herausforderungen darin liegen. Eine besondere Chance und auch besondere Herausforderung bestand bei unserem Prozess darin, dass es weder formale noch inhaltliche Vorgaben für den Prozess gab. Nach einer ersten Zieldiskussion war klar, dass das ganze Vorhaben nur multiperspektivisch, bezogen auf Strukturen, Haltungen (Kultur) und Handlungen (Bildungsprozessgestaltung), sinnvoll umgesetzt werden kann.

Die Umsetzung

Ein Prozess braucht einen Prozessbegleiter, den wir mit *Professor Dr. Stefan Bestmann*, Professor an der *Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin*, gewinnen konnten und eine Finanzierung, die wir im Rahmen des Beratungsprogramms des Landesjugendamts Brandenburg erhielten. Der Ablauf des Prozesses war wie folgt:

Zu Beginn des Prozesses wurden eigene Erwartungen und Befürchtungen, das (vorläufige) Verständnis von Inklusion und die Zielstellungen des Prozesses sowie die Arbeitsweisen und Zuständigkeiten geklärt. Eine Steuerungsrunde für den Gesamtprozess wurde festgelegt.

Es wurde diskutiert, welche Akteure rund um die Bildungsstätte (angefangen beim Vorstand, den Mitglie-

dern, allen Mitarbeiter/-innen, dem Honorarteam, die Kooperationspartner/-innen, Gäste etc.) wie in den Gesamtprozess einbezogen sein können.

Um alle Mitarbeiter/-innen frühzeitig in den Prozess einzubeziehen, fand eine Tagesklausur gemeinsam mit den Bereichsleiterinnen und -leitern aus allen Bereichen statt. Neben der grundlegenden Informationsvermittlung zu Inklusion und zum geplanten Prozess wurden gemeinsam die relevanten Handlungsbereiche identifiziert, auf die sich der Inklusionsprozess beziehen soll und die drei Bereiche, mit denen der Prozess starten soll, festgelegt: „Willkommenskultur“, Bildungskonzeption und Leitbild.

Die Bereichsleiter/-innen übernahmen den Transfer zu allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Steuerungsrunde informierte den Vorstand und das Honorarteam über die geplanten nächsten Schritte. Nach einem halben Jahr wurde erstmals die Mitgliederversammlung des Trägervereins informiert.

Für die 12 entstandenen relevanten Handlungsbereiche (Arbeitsbereiche) wurde nach und nach eine sogenannte „Planungsmatrix“ entwickelt. Diese beinhaltete: *Wer* ist zu beteiligen? Mit *wem* wird diskutiert (Externe, Expertinnen und Experten, Kooperationspartner, Gäste etc.)? Um *was* geht es? *Wie* kann der Umsetzungsprozess gestaltet werden? *Wozu* das Ganze? Um was geht es uns (Ziel)? *Wann und wo* wird diskutiert, bzw. mit der Umsetzung begonnen (Zeit-, Raum- und Ressourcenfrage)? Mit dieser Planungsmatrix wurden dann konkrete Projekte entwickelt. Eine solche Matrix entstand für folgende Arbeitsbereiche:

- Leitbild
- Seminar- bzw. Bildungskonzepte
- „Willkommenskultur“ – heißt: Gäste- bzw. Teilnehmendenbetreuung
- Freizeitbereich
- Bauliche Maßnahmen a) Hochbau/Haus; b) Ausstattung; c) Außenbereich; d) Hausleitsystem
- Personalentwicklung
- freie Mitarbeiter/-innen/Honorardozentinnen und -dozenten
- Ernährung
- Öffentlichkeitsarbeit bzw. Kommunikation nach Außen
- Regionalentwicklung
- Jugendpolitisches Umfeld
- Spezifische Bedürfnisse im Blick

Welche Ergebnisse sind bisher erarbeitet worden?

Aus der jeweiligen Matrix heraus entstanden mit den unterschiedlichsten Beteiligten konkrete Maßnahmen/ Projekte für die einzelnen Bereiche, die in einer Umsetzungsliste gesammelt wurden. Diese Gesamtumsetzungsplanung umfasst konkrete Maßnahmebeschreibungen, für deren Realisierung eine Steuerungsgruppe verantwortlich ist, die bereits die Vielzahl der Maßnahmen und Projekte in eine konkrete Planung kurzfristig (1-2 Jahre), mittelfristig (3-5 Jahre) und langfristig überführt und bereits erste Umsetzungsschritte eingeleitet hat.

Für die inhaltliche Bildungsarbeit der Einrichtung wurden z. B. anhand einer Mind Map relevante Aspekte der Konzeption der Bildungsstätte wie Ziele, Zielgruppen, Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen sowie die unter dem Gesichtspunkt der Inklusion notwendigen Erweiterungen bzw. Veränderungen thematisiert. Dabei wurde deutlich, dass der mit Inklusion verbundene Perspektivwechsel vor allem zu einer Erweiterung der Zielbeschreibung außerschulischer politischer Bildung führt. Für den Bildungsbereich wurden insgesamt fünf Projekte festgehalten: Entwicklung inklusiver Seminarmethoden; Dokumentation inklusiver „Energizer“; Durchführung von Fortbildungen für Honorarmitarbeitende; Entwicklung er-



Foto: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V.

weiterter Kooperation bei der geplanten Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule und die Durchführung eines Projekts zur Menschenrechtsbildung im Sinne eines historisch-kritischen Menschenrechtsverständnisses.

In anderen Bereichen wurde deutlich, dass es um eine punktuelle Nachjustierung, wie z. B. der Gestaltung einer barrierefreien Homepage, der Entwicklung eines WLAN-basierten Informationsservices, der Forderung eines →

Mobilitätskonzepts für die Region etc. geht. Inklusion, die Einbeziehung aller, bedeutet vor allem, viele kleine Projekte auf den Weg zu bringen, aber auch den Baubereich betreffend, größere Herausforderungen zu bewältigen.

Der mit Inklusion verbundene Perspektivwechsel führt vor allem zu einer Erweiterung der Zielbeschreibung außerschulischer politischer Bildung.

Zum Abschluss des Prozesses Anfang 2015 werden zwei Aktivitäten zur kritischen Betrachtung der bis dahin erarbeiteten Ergebnisse erfolgen. Zum einen soll als letzter Arbeitsbereich der Blick auf spezifische Bedürfnisse einzelner Zielgruppen gerichtet werden. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob deren Bedürfnisse und Interessen bei der Entwicklung von Projekten auch Berücksichtigung gefunden haben. Damit wird der Gefahr entgegengewirkt, dass bei der Analyse entlang einzelner Aufgabenbereiche nicht die eigentlichen Adressaten aus dem Blick geraten. Zum anderen sollen externe Expertinnen und Experten für Coachings gewonnen werden. So soll erreicht werden, dass Ergebnisse aus der Wahrnehmung von Menschen mit speziellen Bedürfnissen in den Prozess integriert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Gefahr der Konstruktion von Gruppen und der Zuschreibung bestimmter Merkmale und Bedürfnisse besteht. Dies muss kritisch reflektiert werden.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Es ist bereits absehbar, dass von rd. 150 Maßnahmen und Projekten ausgegangen werden kann, von denen die meisten (Zielmarge 70%) in den nächsten 5 Jahren realisiert werden können. Der notwendige Ressourceneinsatz (personell, finanziell, Komplexität) ist dabei sehr unterschiedlich. Für eine Mehrzahl der Maßnahmen gilt, dass diese ohne besonders großen finanziellen Aufwand umsetzbar sind.

Die vielleicht wichtigste Schlussfolgerung ist, dass sich das zu Beginn entwickelte Verständnis von Inklusion als tragfähig erwiesen hat. Inklusion muss als Prozess gedacht und organisiert werden. Zugleich bietet das menschenrechtliche Konzept der Inklusion aber auch die Grundlage für zentrale Leitbilder und Visionen: die Anerkennung von

Unterschiedlichkeit und die volle und wirksame Teilhabe und Teilgabe aller. An dieser Vision können sich Veränderungsprozesse orientieren.

Eine weitere Schlussfolgerung im Laufe der Arbeitsschritte war, dass die Qualitätsentwicklung letztendlich allen zugute kommt und, um dem Anspruch von Inklusion zu genügen, auch allen zugute kommen muss. Wenn eines der Kernanliegen von Inklusion ist, die Gegenüberstellung von Mehrheit und Minderheit aufzulösen durch ein Verständnis von Unterschiedlichkeit bei der Verschiedenheit die Norm ist, dann können keine defizitär bestimmten Kriterien zur Auswahl bestimmter Zielgruppen oder Fragestellungen mehr herangezogen werden. Dies würde dem Grundgedanken des ganzen Vorhabens zuwiderlaufen. Dann kann aber auch generell keine Fragestellung und kein Arbeitsbereich aus dem Prozess ausgeklammert werden, sonst würden wir der Vielfalt menschlichen Lebens nicht gerecht werden. Es bleibt nur der Weg, den Gegenstandsbereich so eng und klar umgrenzt zu beschreiben, dass ein realistisches Vorhaben entsteht. Im konkreten Fall war die Festlegung auf eine Einrichtung der außerschulischen politischen Jugendbildung eine sinnvolle Grenzziehung.

Der Prozess der Inklusion ist nicht widerspruchsfrei und kann es auch grundsätzlich gar nicht sein. Widersprüche und Paradoxien müssen ausgehalten und produktiv gestaltet werden. Ob dies gelingt, werden die noch folgenden Umsetzungsschritte in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein zeigen. **AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015**

Zur Autorin



Christine Reich ist Geschäftsführerin der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V. und Mitglied im Vorstand des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

c.reich@kurt-loewenstein.de

Literatur

Gill, Thomas (2014): Inklusion in der außerschulischen politischen Jugendbildung. Ein Werkstattbericht. In: Journal für politische Bildung, Heft 3/2014, S. 50-58

Ausgewählte Literatur zum Thema „Heterogenität und Differenz in der politischen Bildung“

Ausgewählt und zusammengestellt von der **Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung/Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)**

Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Schlummer, Werner (Hrsg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung

STICHWÖRTE: Erwachsenenbildung; Kooperation; Inklusion; Soziologie; Erwachsenenbildungseinrichtung; Behindertenhilfe

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn/München u. a.: Schöningh

STICHWÖRTE: Bildungstheorie; Interkulturelle Erziehung; Inklusion; Soziologie; Integration; Ausgrenzung; Differenzierung; Heterogenität; Mehrsprachigkeit; Integrationspädagogik; Internationaler Vergleich

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann

STICHWÖRTE: Deutschland; Bildungssystem; Inklusion; Soziologie; Behinderte; Bevölkerungsentwicklung; Bildungsbeteiligung; Bildungsaufgaben; Bildungsfinanzierung; Kleinkindpädagogik; Schulwesen; Berufsausbildung; Hochschule; Weiterbildung; Berufliche Bildung; Erwachsenenbildung; Informelles Lernen; Arbeitsmarkt; Berufslaufbahn; Berufsanfang

Banse, Gerhard/Maier, Bernd (Hrsg.) (2013): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang

STICHWÖRTE: Deutschland; Bildungswesen; Erwachsenenbildung; Schulbildung; Inklusion; Soziologie; Sonderpädagogik; Pädagogik; Kongress; Berlin

Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hrsg.) (2012): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2. korrigierte Auflage)

STICHWÖRTE: Berufsbildung; Behinderung; Benachteiligte; Didaktik; Inklusion; Soziologie

Blanck, Bettina (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius

STICHWÖRTE: Vielfalt; Heterogenität; Bildungsprozess; Didaktik; Konzept; Lernen; Politische Bildung; Grundschule; Unterricht; Universität; Seminar; Pädagogik

Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann

STICHWÖRTE: Erwachsenenbildung; Inklusion; Soziologie; Behinderte; Zielgruppe; Sonderpädagogik; Soziologie; Bildungsangebot; Zugang; Lernprozess; Interdisziplinarität

Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a.: Waxmann

STICHWÖRTE: Weiterbildung; Inklusion; Soziologie; Ausbilder; Erwachsenenbildner; Professionalität; Berufsausbildung; Lehrerausbildung; Qualität

Döling, Katja (2014): Inklusion beim Übergang von der Schule in den Beruf. Personenbezogene Planung und Selbstbestimmung. Hamburg: disserta Verlag

STICHWÖRTE: Inklusion; Soziologie; Jugendliche; Behinderte; Geistig Behinderte; Übergang; Schule; Beruf; Berufsanfang; Selbstbestimmung; Empirische Untersuchung; Qualitative Methode

Drüeke, Ricarda (2013): Politische Kommunikationsräume im Internet. Zum Verhältnis von Raum und Öffentlichkeit. Bielefeld: transcript

STICHWÖRTE: Internet; Öffentlichkeit; Raumbegriff; Politik; Kommunikation; Österreich; Ausländerpolitik; Soziale Integration; Diskurs; Geschichte 2009-2010

Geiger, Gunter/Lengsfeld, Michaela (Hrsg.) (2015): Inklusion – ein Menschenrecht: Was hat sich getan, was kann man tun? Opladen u. a.: Budrich

STICHWÖRTE: Deutschland; Gesellschaft; Behinderte; Inklusion; Soziologie

Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.) (2013): Diversity education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

STICHWÖRTE: Gesellschaft; Vielfalt; Bildungswesen; Heterogenität; Zugang; Inklusion; Soziologie; Erziehungswissenschaft; System; Schule; Erwachsenenbildung; Fachdidaktik; Bildungspraxis

Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hrsg.) (2012): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa

STICHWÖRTE: Hochschule; Diversity Management; Vielfalt; Chancengleichheit; Lehre; Beratung; Organisationsentwicklung

Hensen, Gregor/Küstermann, Burkhard/Maykus, Stephan/Riecken, Andrea/Schinnenburg, Heike/Wiedebusch, Silvia (Hrsg.) (2014):

Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Weinheim u. a.: Beltz

STICHWORTE: Bildung; Bildungstheorie; Bildungsangebot; Inklusion; Soziologie; Bildungssystem; Bildungschance; Bildungseinrichtung; Bildungspolitik; Partizipation

Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster u. a.: Waxmann

STICHWORTE: Pädagogik; Inklusive Pädagogik; Inklusion; Soziologie; Bildungsforschung; UNESCO; Organisationssoziologie

Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim u. a.: Juventa

STICHWORTE: Politisches Engagement; Partizipation; Politische Bildung; Migration; Vielfalt; Soziale Ungleichheit; Multikulturelle Gesellschaft; Interkulturelles Management

Özer, Cemalettin/Böhmer, Annalena (Hrsg.) (2013): Bildungsintegration mit Migrantenorganisationen. Die Anwendung der (Inter-)Cultural Mainstreaming-Strategie für lokale Netzwerke. Bielefeld: Bertelsmann

STICHWORTE: Bildung; Region; Netzwerk; Integration; Inklusion; Soziologie; Kooperation; Einwanderer; Organisation; Migrationshintergrund; Chancengleichheit; Berufsbildung; Interkulturalität

Rühle, Sarah (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster u. a.: Waxmann

STICHWORTE: Mehrsprachigkeit; Interkulturalität; Vielfalt; Multikulturelle Gesellschaft; Interkulturelles Lernen; Weiterbildung; Studium; Sprachkompetenz; Diversity Management; Lehrerbildung; Berufsbildung

Ruile, Anna Magdalena/Eberhard, Daniel Mark (Hrsg.) (2013): „each one teach one“ Inklusion durch kulturelle Bildung im Kontext von Jugendzonen. Marburg: Tectum-Verlag

STICHWORTE: Inklusion; Soziologie; Jugendliche; Jugendkultur; Jugendzene; Kulturarbeit; Kunst; Musik

Salzbrunn, Monika (2014): Vielfalt – Diversität. Bielefeld: Transcript-Verlag

STICHWORTE: Sozialwissenschaft; Soziologie; Vielfalt; Diversity Management; Gesellschaft; Begriff; Migration

Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy/Bernhardt, Nora/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

STICHWORTE: Inklusion; Soziologie; Pädagogik; Vielfalt; Chancengleichheit; Bildungssystem; Kleinkindpädagogik; Schule; Berufsbildung; Hochschulbildung; Didaktik; Außerschulische Bildung

Stolz, Stefanie/Gonon, Philipp (Eds.) (2012): Challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion. Bern u. a.: Peter Lang

STICHWORTE: Berufsbildung; Globalisierung; Inklusion; Soziologie; Ausgrenzung; Gender Mainstreaming; Schule; Beruf; Hochschulbildung; Australien; Kanada; China; Deutschland; Dänemark; Frankreich; Finnland; Japan; Norwegen; Schweden; Vereinigte Staaten

Stroh, Claudia (2012): Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration. Bonn: DIE (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Inklusion; Soziologie; Weiterbildung; Weiterbildungsteilnehmer; Migration; Migrationshintergrund; Weiterbildungseinrichtung; Bildungsbeteiligung; Pädagogische Handlung; Interkulturelle Erziehung; Interkulturelles Lernen; Erwachsenenbildung; Empirische Sozialforschung

Toberger, Corinna (Hrsg.) (2014): Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung. Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven. Hildesheim: Universitätsverlag

STICHWORTE: Deutschland; Universität; Gender Mainstreaming; Diversity Management; Lehre; Wissenschaftspolitik; Theorie; Praxis; Sprachwissenschaft; Interkulturalität; Beratung; Hochschuldidaktik

Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.) (2014): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

STICHWORTE: Interkulturalität; Interkulturelles Management; Diversity Management; Politik; Partei; Kirche; Religion; Wirtschaft; Gesundheitswesen; Zivilgesellschaft; Beratung; Sport; Bildungswesen; Sozialwesen; Verwaltung; Organisationsentwicklung; Handbuch

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Budrich

STICHWORTE: Pädagogik; Erziehungswissenschaft; Heterogenität; Diversity Management; Soziale Ungleichheit; Kriterium; Vielfalt; Wechselwirkung; Analyse; Lehrbuch

Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS

STICHWORTE: Migration; Behinderung; Inklusion; Soziologie; Vielfalt; Integration; Lebensbedingungen; Sozialraum; Schulbildung; Berufliche Bildung; Antidiskriminierung; Geschlecht; Arbeitswelt; Rehabilitation

Mehr Oper als Musical

Herausforderungen für die Personalentwicklung in der politischen Bildung

In der „Außerschulischen Bildung“ wird in jeder Ausgabe ein Beitrag im FORUM veröffentlicht, der aktuelle Themen aufgreift, Kontroversen anregt, Position bezieht oder interessante Studien vorstellt. Die Beiträge in den vier Ausgaben im Jahr 2015 werden sich dem Thema „Personal in der politischen Bildung“ aus verschiedenen Perspektiven widmen. Mit diesem Beitrag wird ein erster Aufschlag gemacht und es werden die unterschiedlichen Facetten von Personalentwicklung, -führung und -gewinnung in Einrichtungen der politischen Bildung in den Blick genommen. von Boris Brokmeier

Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten diskutierten über mehrere Monate die Arbeitssituation in der politischen Jugendbildung und fassten diese in dem Diskussionspapier „Gelingensbedingungen in der politischen Jugendbildung“ zusammen, das Ende 2013 veröffentlicht wurde (www.adb.de/node/530). Zentrale Punkte sind die Vergütung auf Basis von Tarifverträgen für hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende und ein Tageshonorar von 150 EUR für nebenamtliche Kräfte. Damit war die Mindestlohndebatte im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) eröffnet.

Die erste Präsentation dieses Betrags auf der Mitgliederversammlung des Verbandes löste bei vielen Leiterinnen und Leitern von Bildungsstätten Kopfschütteln aus. Aber warum? Weil sie die Zahlenwerke ihrer eigenen Einrichtung vor Augen hatten und einen signifikanten Anstieg ihrer Personalausgaben befürchteten? Oder weil die Förderung der jeweiligen Seminare diese Honorarsätze nicht ermöglichen? Sicher aber nicht, weil sie gute Arbeit nicht auch gut vergütet sehen wollen.

Die Bezahlung des haupt- wie nebenamtlichen Personals stellt aber nur einen, wenn auch nicht unwichtigen Aspekt der komplexen Personalpolitik bei Trägern politi-

scher Bildung dar, die in diesem Beitrag einer kritischen Einschätzung unterzogen werden soll.

Bildungsstätten oder Bildungswerke stellen zunächst aus Sicht der Personalentwicklung, als einem betriebswirtschaftlichen Instrument zur Steuerung aller Personalangelegenheiten, keine Besonderheit dar. Es handelt sich schlicht um „Betriebe“ als „planmäßige organisierte Wirtschaftseinheit zur Erstellung von Dienstleistungen“ (Wöhe 1996, S. 2 f.). Ein wesentlicher Faktor zur Erstellung dieser Dienstleistungen in Form von Bildung, Unterkunft und Verpflegung ist das Personal. Anders als in Industriebetrieben können die zu verrichtenden Tätigkeiten nicht automatisiert oder irgendwelchen Robotern einprogrammiert werden, sieht man mal von Geräten wie Spülmaschinen, Computern oder selbstfahrenden Rasenmähern ab. Insbesondere die Konzipierung und Realisierung von Seminaren kann nur durch Menschen und menschliche Arbeit vollbracht werden.

Die Besonderheit von Bildungsträgern ergibt sich eher aus der Art und Weise der zu erbringenden (Bildungs-) Dienstleistungen, die durch eine starke Interaktivität mit Seminarteilnehmenden geprägt ist. Im Einzelhandel kann es einem als Kunden egal sein, ob Verkäuferin A oder →

Verkäufer B bedient und berät, da die Dienstleistung und der Kundenkontakt auf einen relativ kurzen Moment beschränkt ist, solange das Personal freundlich und kompetent ist.

Ein ähnlicher Gegensatz kann zwischen einer Oper und einem Musical konstruiert werden. Während in einer Opernproduktion jede Rolle nur einmal und mitunter prominent besetzt ist, die Sängerinnen und Sänger identifizierbar und der Besuch dieses Stückes aufgrund des Auftritts einer Person stattfindet, sind die Musicals namenlos und jede Rolle vierfach besetzt. Wenn Sänger A im Urlaub ist, hat Sänger B die Sangesdienstleistungen zu erbringen.

Mitarbeitende werden zu „Schlüssel-personen“, die als außerfamiliäre Personen Jugendlichen den Zugang zu etwas Neuem eröffnen können und durch die Auseinandersetzung darüber deren Urteilsfähigkeit stärken.

Die besondere Bedeutung des pädagogischen Personals in der politischen Bildung hat gerade erst eine Studie von Schröder u. a. für die politische Jugendbildung herausgearbeitet. Pädagogische Mitarbeitende werden zu „Schlüssel-personen“, die als außerfamiliäre Personen Jugendlichen den Zugang zu etwas Neuem eröffnen können und durch die Auseinandersetzung darüber deren Urteilsfähigkeit stärken. Unter den non-formalen Lernbedingungen kann das „Lernen am Anderen“ zudem vielfältiger genutzt werden. Das kommt den jugendlichen Bedürfnissen entgegen (Schröder/Balzter/Ristau 2014, S. 187).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Studie, die im Auftrag des Niedersächsischen Landesverbandes der Heimvolkshochschulen erstellt wurde. Die Einrichtungen sehen ihre hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden als sogenannte „Feldexperten“, die „auch außerhalb des Hauses in ihrer Region mit Vorträgen auftreten, um so die Qualität ihrer Arbeit nach innen hin zu belegen und nach außen hin darzustellen.“ (von Ameln 2014, S. 91)

Bei Einrichtungen der politischen Bildung handelt es sich also um Betriebe mit einer herausgehobenen Funktion des hauptamtlichen pädagogischen Personals, das den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht wird und zur Identifikation der Einrichtung beiträgt.

Wer sollen aber diese „Feldexperten“ oder „Schlüssel-personen“ sein, die als Profis in der politischen Bildung tätig sind? Sind es Pädagoginnen und Pädagogen, sind es Politikwissenschaftler/-innen oder Soziologinnen und Soziologen? Oder sind auch andere Herkunftspersonen denkbar? Es kommt darauf an, ist eine Antwort, die auf die Vielfalt von Zielgruppen, Themen und Anbietern hinweist und nicht zentralistisch zu regeln ist. Generell sind die Anstellungsträger aber gut beraten, Bewerber/-innen mit einem ausgeprägten Verständnis für politische Zusammenhänge und Interesse an politischen Fragestellungen auszuwählen, um das Profil *politischer* Bildungsarbeit im Sinne eines aufklärerischen und partizipatorischen Ansatzes weiter zu stärken.

Kostbares Personal

Da Kostbarkeiten meistens teurer zu haben sind als Gewöhnliches, sind die aufzuwendenden Kosten für Personal und deren Bezahlung mit einer hohen Steuerfunktion im Betrieb versehen. In den 90er Jahren konnten wir in Deutschland erleben, wie ein Überangebot an Fachkräften zu sinkenden Löhnen auf der Nachfrageseite führte. Durch den demografischen Wandel soll sich das wieder ändern und kann zu einer Umkehrung der Verhältnisse führen, was die Kosten für gutes Personal weiter ansteigen lassen könnte. Die Einrichtungen sind gut beraten, sich auf diese Situation einzustellen, da mitunter wenig attraktive Arbeitszeiten und nicht immer optimale Arbeitsbedingungen bei einem begrenzten Markt an Fachkräften ein Wettbewerbsnachteil sein können. Schon heute klagen einzelne Leiter/-innen von Bildungsstätten über Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung.

In einer Bildungsstätte mit Übernachtungsbetrieb machen Personalkosten bereits 50 bis 55 Prozent der Gesamtausgaben aus. In Einrichtungen ohne Internatsbetrieb dürfte es ähnlich sein. Viele der anfallenden Kosten sind sogenannte fixe Kosten, auf deren Höhe kein oder nur wenig Einfluss besteht. Strom läuft immer, Gas auch und die Müllabfuhr muss genauso bezahlt werden wie die Miete des Büros oder die Unterhaltung der Immobilie, ganz abgesehen von den Kosten für Lebensmittel, Reinigung etc. Um die z. T. schwierigen Budgetsituationen in den Griff zu bekommen, wird nach variablen Kosten im Haushalt gefahndet und häufig werden Personalkosten als solche identifiziert.

Je ungeregelter die Tarifsituation desto variabler die Personalkosten, wäre ein Erklärungsmuster der zu beobachtenden Situationen in den Einrichtungen. Dort wo

Tarifverträge (TVöD, TVL etc.) Anwendung finden, ist die Variabilität am geringsten. Demgegenüber ist sie dort am höchsten, wo es diese nicht gibt, noch nicht mal einen Haustarif und schon gar keinen Betriebsrat, der sich dieses Themas annehmen kann. Häufig ist das, was als „Haustarif“ dargestellt wird, nichts anderes als eine einzelvertragliche Vereinbarung, die aufgrund der aktuellen Kassenlage zustande kommt.

Aber selbst mit Tarifvertrag erfolgte die Vergütung von pädagogischen Mitarbeitenden nachweisbar in einigen Einrichtungen als „Downsizing“ von TVöD 12/13 runter nach TVöD 9/10. Gepaart mit unattraktiven Arbeitszeiten kann man sich heute sicher sein, nicht mit Bewerbungen überschüttet zu werden. In Zeiten des Mindestlohns und einer selbstbewusster auftretenden Arbeitsgeneration, die bereits als „Generation Y“ die Sozialwissenschaftler auf sich aufmerksam machte, führen die Modelle nicht zu einem nachhaltigen Erfolg. Können sie auch gar nicht, da diese um die 30-Jährigen viel flexibler und ökonomischer mit dem Faktor Arbeit umgehen.

Eine transparente und an aktuellen Tarifverträgen ausgerichtete Vergütung ist zukünftig unerlässlich, um diesen zentralen Aspekt der Personalentwicklung zu sichern. Personalentwicklung, verstanden als Prozess des aufeinander Abstimmens von Bildung und Förderung, ist ein Bestandteil der Organisationsentwicklung in einem Betrieb. Wenn klar ist, in welche Richtung sich eine Einrichtung der politischen Bildung strategisch entwickeln will, ergibt sich daraus ein spezifischer Personalbedarf und eine Personalpolitik, die sich mit der Gewinnung von Personal, deren Tätigkeit, Weiterentwicklung und Karrierechancen auseinandersetzt.

Herausforderungen für die politische Bildung

Auch wenn die überwiegende Zahl von Bildungsstätten mit unter 50 Mitarbeitenden als Kleinbetrieb gilt (trotz vieler Betten und großer Gebäudekomplexe), kann ein umgreifendes Konzept zur Personalentwicklung für Stabilität und Kontinuität der Personalpolitik sorgen. Das ist vor allem deshalb wichtig, weil mit der spezifischen Situation eines Kleinbetriebes der politischen Bildung folgende Herausforderungen auftreten (können):

1. Elternzeit

Immer mehr Mitarbeitende nutzen dieses familienpolitische Instrument und die Möglichkeit des mehrmonatigen Ausstiegs, was zu zeitlich begrenzten Vertretungslösungen bzw. Neueinstellungen führt. Insbesondere zur Realisie-



Mitarbeiter/-innen und Leiter/-innen aus Mitgliedseinrichtungen des AdB 2014 Foto: AdB

rung der bereits geplanten Seminare ist eine passgenaue Anschlusslösung notwendig, um größere Reibungsverluste zu vermeiden. Zur Verdeutlichung sei auf das Jugendbildungsreferenten-Programm des AdB hingewiesen. Vor etwa 10 Jahren hatten die Begriffe Elternzeit oder Erziehungsurlaub den Charakter von Fremdwörtern, da niemand diese Leistungen in Anspruch nahm. Heute gibt es pro Jahr etwa drei bis vier Kolleginnen und Kollegen, die sich der Erziehung ihrer Kinder widmen und nicht in Seminarräumen anzutreffen sind.

2. Befristete Beschäftigte

Ein nicht geringer Teil der pädagogischen Mitarbeitenden, insbesondere in der politischen Jugendbildung, ist befristet beschäftigt und für bestimmte Projekte mit einem definierten Ende eingestellt. In der Regel sind das Laufzeiten zwischen zwei und sechs Jahren. Dieses als „Projektarbeits“ bezeichnete Phänomen ist trotz permanenter Kritik der Träger politischer Bildung, aber auch zunehmend aus der Politik, nicht einzudämmen. Es gibt nur kleine Erfolge zu verzeichnen. So wurde die Laufzeit des neuen Bundesprogramms „Demokratie leben“ von drei auf fünf Jahre erhöht. Immerhin! Personal wird zum Beginn des Projekts eingestellt und zu dessen Ende wieder entlassen – was ist das Problem? Sicher keines bei einem Projekt mit einem Bildungsreferenten, aber bei mehreren parallelen Projekten mit evtl. unterschiedlichen Laufzeiten und Personalbedarfen kann ein Problem daraus werden. Der Betrieb wächst personell an, zusätzliche Infrastruktur wird benötigt und die Einrichtung stellt sich auf die gewachsene Zahl von Mitarbeitenden ein, weitet ihr Angebot aus und schafft auf diese Weise eine Reihe von Sachzwängen, denen sie mit der genuinen Personalausstattung nicht mehr nachkommen kann. Schwierig wird es zudem, wenn die →

Zahl der Projektmitarbeitenden die der regulär Beschäftigten übersteigt. Eine Befristung führt mitunter auch zu einem vorzeitigen Vertragsende, wenn die Perspektive unklar ist und/oder ein neues Jobangebot vorliegt. Ein Personalentwicklungskonzept für Personal mit begrenzter Perspektive macht wenig Sinn, folglich müssen Anschlussprojekte entwickelt und eine Förderung akquiriert werden, um genau diese Perspektive (wieder mit zeitliche Begrenzung) zu schaffen.



Jugendbildungsreferentinnen und -referenten des AdB

Foto: AdB

3. Ältere Mitarbeitende

Trotz weitreichender Befristung werden pädagogische Mitarbeitende auch älter und sind einer ständigen steigenden Arbeitsverdichtung ausgesetzt, wie junge Mitarbeitende auch. Die Belastungen nehmen zu und die Leistungsfähigkeit lässt erwiesenermaßen im Alter nach, was zum Anstieg der krankheitsbedingten Ausfallzeiten führen kann. Größere Betriebe haben Maßnahmepakete entwickelt, die ältere Mitarbeitende unterstützen sollen. Gefordert wird eine an der Demografie orientierte Personalpolitik, die „den Wissenstransfer und die Erfahrung honoriert, flexible Arbeitsgestaltung ermöglicht und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit durch geeignete Gesundheitsprogramme und Weiterbildungsangebote unterstützt.“ (Grimminger 2013, S. 45)

Für Einrichtungen der politischen Bildung fallen diese Pakete kleiner aus, sie zu schnüren lohnt sich trotzdem um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Geeignete und sinnvolle Instrumente können Feedback-Gespräche mit den Mitarbeitenden sein, Betriebsvereinbarungen zu Arbeitsregelungen und zur Arbeitsplatzgestaltung oder gesundheitsorientierte Angebote.

Die stark vertretene Babyboomer-Generation ist im Moment erst um die 50 Jahre alt, wird in den nächsten Jahren

aber zu dieser Zielgruppe für die es entsprechende Konzepte der Personalentwicklung geben muss, um die Bildungsarbeit abzusichern. Hinzu kommt die spätere Renteneintrittsphase, die ab dem Geburtsjahrgang 1964 bei 67 Jahren liegt.

4. Weiterbildung

Berufliches Wissen besitzt eine immer kürzere Halbwertszeit und wird in der Regel in einem Zeitraum von acht Jahren ausgetauscht. Für die politische Bildung, die sehr stark an den Bildungsbedürfnissen und dem Lebensumfeld ihrer Teilnehmenden ausgerichtet ist, ergibt sich daraus ein kontinuierlicher Weiterbildungsbedarf des pädagogischen Personals. Der Weiterbildungsmarkt für diese Zielgruppe ist diffus, unregelmäßig und eher aktuellen Themenkonjunkturen ausgesetzt. Darüber hinaus mangelt es an zentralen Fortbildungsinstituten, wie es sie z. B. für die kulturelle Bildung mit der *Akademie Remscheid* und dem *Bundesinstitut für musikalische Bildung* in Trossingen gibt. Die Angebote der *Bundeszentrale für politische Bildung* und der Landeszentralen sind nur einige unter vielen. Die Aufgabe für die hausinterne Personalpolitik liegt einerseits in der Identifizierung passender und individuell weiterbildender Angebote, andererseits aber auch in der Motivation und Freistellung der Mitarbeitenden für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen.

5. Personalgewinnung

Neu eingerichtete oder frei gewordene Stellen des pädagogischen Personals und der Leitungen werden in der Regel auf dem Wege öffentlicher Ausschreibungen besetzt. In jüngster Vergangenheit war häufig aus den ausschreibenden Einrichtungen ein gewisser Unmut zu vernehmen über die eingegangenen Bewerbungen. Häufig lagen deutlich weniger Bewerbungen für Leitungsposten als für Pädagoginnen und Pädagogen vor und vielen Bewerberinnen und Bewerbern war das Arbeitsfeld der politischen Bildung nicht ausreichend bekannt. Ergänzt sei an dieser Stelle noch die Beobachtung, dass Leitungsstellen in den Einrichtungen überwiegend mit Externen, die nicht aus dem Arbeitsfeld der politischen Bildung kommen, besetzt werden, was zur Folge hat, dass berufliche Karrieren innerhalb von Einrichtungen nicht mehr stattfinden. Einmal Bildungsreferent/-in – immer Bildungsreferent/-in. Stellenanforderungen und Stellenausschreibungen bedürfen eines verschärften Blicks, um Interessierte zu motivieren und nicht durch eine lange Liste unerfüllbarer Anforderungen

ohne Nennung der Vergütung und sonstiger Leistungen des Arbeitgebers abzuschrecken.

Personalgewinnung ist Marketing und erfolgt nach denselben Grundsätzen, wie Produktmarketing: Erwartung und Erlebnis müssen übereinstimmen. Wenn eine Interessentin den langen Anforderungskatalog in der Stellenausschreibung liest, werden Erwartungen an eine der Qualität der Aufgaben angemessene Vergütung entwickelt. Die Erlebnisphase kommt beim Nachfragen in der ausschreibenden Einrichtung: Wenn die Vergütung entsprechend der Erwartung ist, entsteht eine höhere Motivation zur Bewerbung, als bei einer nicht erwarteten geringen Gehaltsstufe.

Als hilfreiches Instrument einer strategischen Personalentwicklung dienen die Qualitätsmanagement-Systeme, die mittlerweile in vielen Bildungsstätten Anwendung finden und unterschiedlich zertifiziert werden. Egal ob LQW, ISO 9001, Gütesiegel etc., alle beinhalten ein Modul oder Qualitätsbereich zum Personal. Im LQW-System wird die Personalentwicklung mit einer kompakten Definition als „berufliche, persönliche und soziale Entfaltung des hauptberuflichen Personals“ verstanden. Als Spezifikationen werden u. a. die Personalplanung, der Personaleinsatz, die Teamentwicklung und die Mitarbeiterzufriedenheit genannt, die mit jeweiligen Anforderungen verknüpft werden (vgl. ArtSet 2006, S. 74). Dieses Raster zwingt die Einrichtungen gewissermaßen zu einer strategischen Personalpolitik und Personalentwicklung, die immer wieder überprüft werden kann und muss. So entsteht Transparenz und zielgerichtetes Handeln durch kontinuierliche Prozesse.

Einrichtungen der politischen Bildung sind zwar nur Kleinbetriebe, aber ihre Mitarbeitenden können durch ihr professionelles Handeln große Wirkungen erzielen, wie Schröder u. a. in ihrer Studie nachgewiesen haben.

Einrichtungen der politischen Bildung sind zwar nur Kleinbetriebe, aber ihre Mitarbeitenden können durch ihr professionelles Handeln große Wirkungen erzielen, wie Schröder u. a. in ihrer Studie nachgewiesen haben. Ob Tageshonorare unter 150 EUR für nebenamtliche Dozen-

tinnen und Dozenten den gesetzlichen Anforderungen an den Mindestlohn gerecht werden, muss am Ende jeder Betrieb der politischen Bildung selbst verantworten.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zum Autor



Boris Brokmeier ist Referent für Jugend- und Fortbildung und stellvertretender Geschäftsführer des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

brokmeier@adb.de

Literatur

Ameln, Falko von (2014): Lernort Heimvolkshochschule – Eine empirische Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

ArtSet (Hrsg.) (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Hannover: Expressum

Bund, Kerstin (2014): Wir sind jung und brauchen das Glück: Wie die Generation Y die Berufswelt verändert und warum alle von diesem Wandel profitieren. In: DIE ZEIT Nr. 10/2014

Grimminger, Ute (2013): Einflussmöglichkeiten der Personalentwicklung zur Weiterbildungsbereitschaft älterer Arbeitnehmer/-innen. Berlin (Masterarbeit)

Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Ristau, Yan (2014): Wie politische Bildung wirkt – Wirkungsstudie zur biografischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Wöhe, Günter (1996): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München: Verlag Franz Vahlen (19. Auflage)

Politische Bildung für Menschen mit Behinderungen

Eine wichtige Aufgabe für die außerschulische Bildung zwischen Inklusion und Zielgruppenorientierung

In diesem Beitrag werden politische Bildungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderungen thematisiert. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte über Inklusion plädiert der Autor für die Ergänzung von inklusiven Angeboten durch zielgruppenspezifische Fortbildungen. Er erläutert sein Vorgehen anhand der drei thematischen Beispiele „Wahlen“, „Besuche von Politikerinnen/Politikern und Institutionen“ sowie „Allgemeinpolitische Themen“. Dem Autor ist es wichtig, mit diesem Beitrag politische Bildner/-innen zur Nachahmung zu motivieren. von Jürgen Lutz

Einleitung: Brauchen die das überhaupt?

„Brauchen die das überhaupt?“ „Verstehen die das überhaupt?“ „Gibt es nichts Wichtigeres?“ Das sind typische Fragen, die mir immer wieder gestellt werden, wenn es um meine politischen Bildungsseminare für Menschen mit Behinderungen geht. Meine Antworten: Ja, es ist wichtig, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, sich mit politischen Themen und ihren Mitwirkungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Ja, die verstehen das! Das Interesse und die Sensibilität für viele politische Themen sind sehr groß! Und auch auf die letzte Frage ein klares „Ja“. Natürlich gibt es wichtigere Sachen. Die politischen Bildungsseminare können und sollen nur ein Teil der Angebote sein, die es Menschen ermöglichen sollen, gleichberechtigt am Leben teilzunehmen.

In diesem Beitrag berichte ich über meine politischen Bildungsseminare für Menschen mit Behinderungen, die ich seit über 15 Jahren in Zusammenarbeit mit der *Diakonie Stetten*, der *VHS Unteres Remstal* und anderen Einrichtungen gebe. Ich möchte aufzeigen, warum ich inklusive und zielgruppenorientierte Angebote für notwendig erachte. Anhand einiger Beispiele möchte ich Themen und Veranstaltungsformen vorstellen und auf die Besonderhei-

ten bei der Methodik hinweisen. Ein weiteres wichtiges Anliegen: Kolleginnen und Kollegen zur Nachahmung zu ermutigen, denn die Arbeit ist zwar herausfordernd, aber gewinnbringend – für alle Beteiligte.

Inklusion – für eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen

Das Statistische Bundesamt (2013) spricht von 7,3 Millionen schwerbehinderten Menschen in Deutschland, weltweit sind es rund 1 Milliarde Menschen. Es handelt sich bei Menschen mit Behinderungen um keine homogene Gruppe, denn „der Begriff Behinderung wird auf sozial, kulturell und gesellschaftlich höchst unterschiedliche Situationen und Lebenslagen angewandt und unterliegt zudem einem kontinuierlichen historischen Wandel“ (Metzler 2011, S. 101).

Einen entscheidenden Beitrag für diesen Wandel hat die UN-Behindertenrechtskonvention geleistet, die im Jahr 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde und seit 2009 auch in Deutschland in Kraft ist. Mit dem Konzept der Inklusion definiert die UN eine ganze Reihe konkreter Rechte (vgl. hierzu Aktion Mensch 2014, S. 50; Aichele 2010) und damit ein gesellschaftliches Programm,

das auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen setzt.

Statt Menschen einer Gesellschaft zuzuführen, der sie vermeintlich nicht angehören, bedeutet Inklusion, eine von Geburt an bestehende Zugehörigkeit aufrecht zu erhalten. An die Stelle von Defizitorientierung rückt die Förderung von Fähigkeiten (vgl. Kil 2012, S. 21). Behinderung soll ein „Element der menschlichen Vielfalt“ (Halbauer 2010, S. 2) darstellen.

Bei der aktuellen Diskussion über die Inklusion spielt die Erwachsenenbildung im Vergleich zur Debatte über die Schulen nur eine untergeordnete Rolle. Bedeutsam ist ein zentraler Unterschied: Es gilt das Prinzip der Freiwilligkeit, niemand kann zur Teilnahme an „inklusive“ Bildung gezwungen werden. Darin liegt auch eine Chance, denn „Erwachsenenbildung verfügt wie kaum ein anderer Bildungsbereich über Freiräume und Möglichkeiten für eine teilnehmerorientierte Angebotsgestaltung.“ (Kil 2012, S. 21)

Inklusive oder zielgruppenorientierte Angebote – oder beides?

Das Konzept der Zielgruppenorientierung entstand während der gesellschaftlichen Reformdiskussion in den 70er Jahren. Die damalige Debatte war durch das demokratische Postulat ebenso geprägt wie durch die ökonomische Notwendigkeit nach steigender Qualifizierung von Arbeitnehmerinnen und -nehmern. Das Konzept zielte darauf, die Lebensumstände einer homogenen Zielgruppe zu verbessern und richtet die pädagogische Aufmerksamkeit auf Bildungsbenachteiligte (vgl. Lutz 2004, S. 28).

Die Übertragung dieses Konzepts auf Menschen mit Behinderung ist schon deshalb fragwürdig, weil es sich nicht um eine homogene Gruppe handelt. Hinzu kommt der eklatante Widerspruch zur Inklusion, denn Menschen müssen sich stigmatisieren lassen, bevor man ihnen hilft. Zielgruppenorientierte Angebote könnten die Exklusion sogar noch verstärken, „einerseits durch die Separierung, andererseits durch die defizitorientierte Perspektivierung“ (Zurstrassen 2014).

Auch Ackermann verweist darauf, dass die Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung mit dem Anspruch auf Inklusion kollidiert, betont aber, dass „die Forderung nach offenen Angeboten den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen bzw. Teilhabebeeinträchtigungen nicht gerecht wird.“ (Ackermann 2014) Dies deckt sich mit meinen Erfahrungen in der politischen Bildungsarbeit an verschiedenen Volkshochschulen. Ein Großteil der

Teilnehmer/-innen bei „normalen“ politischen Seminaren ist überdurchschnittlich gebildet, weiß sehr gut über das Thema Bescheid und erwartet (zurecht) Vorträge auf hohem Niveau. Menschen mit Behinderungen (und andere Menschen sogenannter „bildungsferner“ Schichten) würden sich ähnlich unwohl fühlen wie die klassische Klientel bei Seminaren, bei denen beispielsweise das Wählen ausführlich erklärt und geübt wird – wenn sie überhaupt kommen.

Aus meiner Sicht fordert Ackermann deshalb zu Recht „von einem Sowohl-als-auch auszugehen“ (Ackermann 2014). Das übergeordnete Ziel in der außerschulischen Bildung sollte auf ein gemeinsames Lernen ausgerichtet sein, auch die politische Bildung sollte das Ziel haben, *allen* Bürgerinnen und Bürgern Urteils- und Handlungskompetenz zu vermitteln (vgl. Besand 2014). Angesichts der Heterogenität der Adressatinnen und Adressaten inklusiver politischer Bildung müssen jedoch „die zielgruppenspezifische(n) Erfordernisse in Form von Differenzierung und Unterstützung“ (Dönges 2014) berücksich-



Foto: Jürgen Lutz

tigt werden. Dies kann durch gezielte Unterstützung (z. B. Assistentinnen und Assistenten, Gebärdendolmetscher/-innen) während „normaler“ Seminare geschehen, aber auch durch differenzierte Angebote. Dies können Fort- →

bildungen sein, vorbereitende Einheiten vor den eigentlichen Veranstaltungen oder Seminaren, die speziell auf die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen ausgerichtet sind.

Themen für gemeinsames Lernen

Anhand von drei Beispielen möchte ich Themenbereiche vorstellen, mit denen sich diese unterschiedlichen Ansätze realisieren lassen.

Veranstaltungen zu Wahlen

Das zentrale Wesensmerkmal einer Demokratie sind Wahlen. Auch bei meinen Angeboten stoßen Veranstaltungen zu Wahlen immer auf ein besonderes Interesse, sowohl seitens der Teilnehmer/-innen als auch bei Berichten in der Presse.

Die *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb) bezieht sich bei den vielfältigen Aktivitäten auf Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention: „Aus der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich neben der Forderung nach einem inklusiven Wahlrecht auch ein klarer Auftrag für die Bildungsmaßnahmen zur politischen Teilhabe ableiten. Um allen Wähler/-innen die Möglichkeit zu geben, ihr Wahlrecht kompetent auszuüben, müssen barrierefreie und niedrigschwellige Zugänge geschaffen werden.“ (Auszug aus dem Protokoll einer Expertenrunde der bpb im Jahr 2013; bpb 2013) Neben eigenen Seminarangeboten bietet



Foto: Jürgen Lutz

die bpb in Zusammenarbeit mit Behinderteneinrichtungen Wahlbroschüren in leichter Sprache an. Diese Broschüren kamen auch bei den Veranstaltungen zum Einsatz, die ich vor den Europa- und Kommunalwahlen im Mai 2014 durchgeführt habe: Zwei Europatage an der *Diakonie Stet-*

ten und einer Berufsschule sollten über verschiedene europäische Themen informieren und zum Dialog einladen. Dazu diente ein Stand der *Landeszentrale für politische Bildung* mit Informationsmaterial in leichter Sprache und einem Quiz. Ergänzend dazu fanden Kurzseminare statt, in denen sich Teilnehmer/-innen mit einem Europapuzzle und einem Film in leichter Sprache über Europa und die Europawahl informieren konnten.

Die Veranstaltungen waren gut besucht, das Ziel der „Inklusion“ wurde jedoch nur teilweise erreicht, da trotz breiter Werbung hauptsächlich Bewohner/-innen und Mitarbeiter/-innen der Diakonie bzw. Schüler/-innen und Lehrer/-innen der Schule teilnahmen.

Ein breiteres Publikum hatten die Veranstaltungen zu Kommunalwahlen, die die Diakonie an verschiedenen Außenstellen organisiert hatte. Eingeladen waren Kandidatinnen und Kandidaten zur Kommunalwahl, die insbesondere über die Situation von Menschen mit Behinderungen

Es ist wichtig, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, sich mit politischen Themen und ihren Mitwirkungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen.

diskutierten. Direkt vor dieser Veranstaltung gab es jeweils ein Kurzseminar, in dem das (ziemlich komplizierte) baden-württembergische Kommunalwahlrecht erläutert wurde (vgl. Clauß 2014).

Ein Anliegen der Seminare war, auf die anschließende Podiumsdiskussion vorzubereiten, indem Themen sowie Kandidatinnen und Kandidaten in leichter Sprache vorgestellt wurden. Im Unterschied zu den lebhaften Diskussionen im Seminar, zeigten sich die Seminarteilnehmer/-innen bei den Podiumsdiskussionen deutlich zurückhaltender. Dennoch erscheint mir die Kombination aus inklusiver Podiumsdiskussion und einem zielgruppenspezifischen Vorbereitungsseminar ein geeignetes Vorgehen für weitere Veranstaltungen.

Weitere erfolgsversprechende Veranstaltungsformen zu Wahlen ist der Einsatz von Gebärdendolmetscherinnen und -dolmetschern sowie die Methode „Sprechstunde“: Kandidatinnen und Kandidaten sitzen an Tischen und werden von Teilnehmerinnen und Teilnehmern befragt, die von Tisch zu Tisch gehen können.



Foto: Jürgen Lutz

Besuch von Politikerinnen/Politikern und Institutionen

Dem Idealbild der inklusiven Bildung recht nahe gekommen bin ich bei zwei Besuchen von Abgeordneten im Landtag von Baden-Württemberg, die sowohl über das Volkshochschulprogramm als auch speziell an der *Diakonie Stetten* beworben wurden. Das Besuchsprogramm bestand jeweils aus einem Rundgang durch das Gebäude und einem Gespräch mit Abgeordneten. Mit diesen niederschweligen Angeboten und überschaubaren Kosten für Volkshochschule und Teilnehmer/-innen konnten jeweils zahlreiche Interessentinnen und Interessenten gewonnen werden. Erfreulich waren die zahlreichen Begegnungen am Rande, über die sich viele Teilnehmer/-innen positiv äußerten.

Seminare zu allgemeinpoltischen Themen

Der Großteil meiner Veranstaltungen sind Seminare an der *Diakonie Stetten*. Kaum ein Thema, das wir nicht behandelt haben – von ernsten Themen wie die Gefahren durch den Terrorismus und Rechtsextremismus über Wirtschafts- und Sozialpolitik über Wahlen auf den unterschiedlichen Ebenen bis hin zu Schwäbisch- und Badisch-Tests bei Seminaren zu Baden-Württemberg.

Anders als zu Beginn der Veranstaltungsreihe werden die Seminare im VHS-Programm nicht mehr mit dem Zusatz „für Menschen mit Behinderungen“ ausgeschrieben. Bewohner/-innen der *Diakonie Stetten* sind aber in der Überzahl und gelegentlich auch ganz unter sich. Mit we-

nigen Ausnahmen¹ sind Besucher/-innen von „außerhalb“ sehr gewinnbringend und durchaus zufrieden. Allerdings äußerten sich auch einige Teilnehmer/-innen kritisch, da sie – wie in vergleichbaren Veranstaltungen im „normalen“ VHS-Programm – tiefgreifende Informationen erwartet haben, die diese Seminare in leichter Sprache nicht bieten können. Dem Ideal der „inklusive Bildung“ genügen diese Veranstaltungen nur bedingt, dennoch sind und bleiben sie ein wichtiger Teil meiner Angebote.

Methoden und Didaktik – leichte Sprache als Schlüssel zur Teilhabe und Inklusion

Didaktische Prinzipien und methodische Vorgehensweisen der Erwachsenenbildung gelten für die Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderungen in ähnlicher Weise, deshalb möchte ich nur einige wenige Besonderheiten aufzuführen.² →

- 1 Bei einer Veranstaltung zum Thema „Rechtsextremismus“ waren Teilnehmer/-innen von außerhalb sehr dominant, die Bewohner/-innen konnten oder wollten sich nicht wie gewohnt einbringen.
- 2 Zum Thema Inklusion in der (politischen) Erwachsenenbildung gibt es zahlreiche Quellen, z. B. „Werkstatt inklusiv“ der bpb: www.bpb.de/lernen/179554/werkstatt-politikdidaktik-inklusive sowie die Ausgaben „Menschen mit Behinderung“ und „Leichte Sprache“ der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament“. Hervorzuheben ist die steigende Anzahl an Materialien in leichter Sprache zu Wahlen – von der bpb, den Landeszentralen für politische Bildung und den Parteien.

Didaktische Prinzipien und methodische Vorgehensweisen der Erwachsenenbildung gelten für die Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderungen in ähnlicher Weise.

Viele Teilnehmer/-innen haben während der Kurse das Bedürfnis, eigene Erfahrungen einzubringen. Hier ist es wichtig, dass diese Wünsche berücksichtigt werden, möglichst viele Teilnehmer/-innen zu Wort kommen, aber auch der „rote Faden“ nicht verloren geht (vgl. Lutz 2003, S. 32).

Ein zentraler Grundsatz für alle Veranstaltungsformen ist die leichte Sprache. Leichte Sprache ist keine einfache Sache, wie *Simone Seitz* (2014) zurecht feststellt: „Es geht darum, Zugänge zu komplexen Sachzusammenhängen zu ermöglichen, die Zusammenhänge aber nicht unangemessen zu vereinfachen, sondern auf das Wesentliche hin zu konzentrieren, gewissermaßen eine Essenz des Textes zu erschließen. Die Regeln für Texte – u. a. einfache Sätze, Verzicht auf Nebensätze und schwierige und unbekannte Wörter – gelten auch für die Seminargestaltung: verständliche Sprache, komplexe Sachverhältnisse klar und verständlich darstellen und die Verwendung von Bildern und Symbolen bei der Verwendung von Folien. Leichte Sprache bietet daher für viele Menschen mit Behinderungen ein enormes Potenzial, ihnen einen verbesserten Zugang zu Informationsinhalten und zu mehr Kommunikation zu verschaffen. Leichte Sprache ist damit ein »Schlüssel zur Enthinderung der Gesellschaft und zu mehr Selbstbestimmung.«“ (Aichele 2014, S. 15) Leichte Sprache sichert den Teilnehmenden den Zugang zu einem Wissen, das notwendig ist, um eigene Rechte zu vertreten und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (vgl. Seitz 2014, S. 5).

Fazit

Vor dem Hintergrund der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention sind alle Einrichtungen der außerschulischen Bildung und auch politische Bildner/-innen gefordert, sich dieser Menschen anzunehmen und über Angebote nachzudenken. Mit den Vorschlägen „Wahlen“, „Besuche“ und „Seminare zu allgemeinpolitischen Themen“ wurden in diesem Artikel mögliche Themen und Veranstaltungsformen vorgestellt, die sich zur Nachahmung eignen könnten. Das Ideal der „inklusive“ Bildung mit der gleich-

berechtigten Teilhabe aller Menschen erfüllt diese Vorschläge jedoch nur teilweise, auch wurden und werden mit den Seminaren immer nur ein Teil der Zielgruppe erreicht. Dennoch oder gerade deswegen folgt mein abschließender Appell an politische Bildner/-innen: Prüfen Sie, ob Sie nicht auch in Ihrer Gegend Bildungsangebote machen können. Es gibt zahlreiche Einrichtungen der Behindertenhilfe, die hierfür sicher ein offenes Ohr haben. Diese Angebote sind nicht nur ein wichtiger Beitrag, um allen Menschen die Möglichkeit dazu zu geben, sondern sind auch – soweit zumindest meine Erfahrung – sehr erfüllend und machen viel Spaß.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zum Autor



Jürgen Lutz arbeitet seit über 15 Jahren in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung für verschiedene Einrichtungen, u. a. für Volkshochschulen, für das Internationale Forum Bad Liebenzell, für die Landeszentrale für politische Bildung, das Europa Zentrum Baden-Württemberg und die Diakonie Stetten. Seine Schwerpunkte liegen in der politischen Bildung für Menschen mit Behinderung und Europapolitik.

juergenmlutz@web.de

www.facebook.com/redenundschreiben

Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2014): Politische Bildung für eine inklusive Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Werkstatt inklusiv; www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180603/k-e-ackermann-politische-bildung-fuer-eine-inklusive-gesellschaft (Zugriff: 10.11.2014)

Aichele, Valentin (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament, 23/2010, S. 13-19

Aichele, Valentin (2014): Leichte Sprache – Ein Schlüssel zu „Enthinderung“ und Inklusion. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament, 9-11/2014, S. 19-25

Aktion Mensch (2014): Die UN-Konvention: Inklusion erfahren; www.aktion-mensch.de/inklusion/un-konvention.php (Zugriff: 29.06.2014)

Besand, Anja (2014): „Inklusive Didaktik der politischen Bildung“? Überlegungen als Beitrag zur Definition eines Begriffs (aus Sicht der Politikdidaktik). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Werkstatt inklusiv; www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180745/a-besand-inklusive-didaktik-der-politischen-bildung (Zugriff: 10.11.2014)

Bundeszentrale für politische Bildung (2013): Protokoll Expertiserunde „Leichte Sprache“ am 12. Juni 2013 (unveröffentlichtes Protokoll)

Clauß, Anette (2014): Nichtwähler dürfen nicht meckern. In: Stuttgarter Zeitung vom 23.05.2014; www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.kommunalwahl-nichtwaehler-duerfen-nicht-meckern.c09726d6-aa67-420a-9856-05619e32052b.html (Zugriff: 10.11.2014)

Dönges, Christoph (2014): Thesen zur politischen Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten/geistiger Behinderung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Werkstatt inklusiv; www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180238/ch-doenges-politische-bildung-von-menschen-mit-lernschwierigkeiten-geistiger-behinderung (Zugriff: 10.11.2014)

Halbauer, Manuel (2010): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament, 23/2010, S. 2

Kil, Monika (2012): Stichwort „Inkludierende Erwachsenenbildung“. In: DIE Zeitschrift Erwachsenenbildung inklusive II/2012, S. 20-21

Lutz, Jürgen (2003): Politische Bildung für Menschen mit Behinderungen – Herausforderung und Chance. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 10/2003, S. 28-35

Lutz, Jürgen (2004): Integrative politische Bildung – eine Quadratur des Kreises? In: Rieg-Pelz, Anna/Fink, Verena (Hrsg.): Mitdenken – Mitreden – Mitwirken. Politische Bildung mit allen und für alle Menschen; Die schräge Reihe, Bd. 8. Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, S. 24-32

Metzler, Heidrun (2011): Behinderung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt Verlag, S. 101-108

Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament, 9-11/2014, S. 3-6

Statistisches Bundesamt (2011): Statistik der schwerbehinderten Menschen; Kurzbericht. Wiesbaden; www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/BehinderteMenschen/SozialSchwerbehinderteKB5227101119004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 10.11.2014)

Zurstrassen, Bettina (2014): Inklusive Didaktik der politischen Bildung? Überlegungen als Beitrag zur Definition eines Begriffs (aus Sicht der Politikdidaktik). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Werkstatt inklusiv; www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180303/b-zurstrassen-inklusive-didaktik-der-politischen-bildung (Zugriff: 10.11.2014)

Die Europäische Union und die globale Migration

Ein Planspiel

Das Jahresthema des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten im Jahr 2015 lautet: „Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung“. In jeder Ausgabe der „Außerschulischen Bildung“ wird ein Beitrag aufgenommen, in dem Zugänge zum Jahresthema in der politischen Bildung vorgestellt werden. In diesem Beitrag wird gezeigt, wie in Bildungsprozessen eine Verbindung zwischen den komplexen Aufgaben der EU und der globalen Migration sinnvoll hergestellt werden kann.

von Ulrich Rümenapp

Die *Europäische Union* und die globale Migration sind zwei Themen, die – jedes für sich gesehen – bereits umfangreich sind und für viele fast undurchdringlich erscheinen. Wie kann eine Verbindung dennoch nachvollziehbar sein und zu Lernerfolgen führen? Der folgende Beitrag zeigt, wie eine Kombination dieser beiden Themen teilnehmerorientiert und mit der nötigen Sachtiefe Menschen für beide Bereiche gleichermaßen sensibilisiert. Das Planspiel ist eine Methode der politischen Bildung, die komplexe Sachverhalte für die Teilnehmenden transparent macht und Entscheidungsprozesse nacherleben lässt. Auf der Basis eines Szenarios übernehmen die Teilnehmenden Rollen von Akteuren, die einen Einblick in Verfahrensweisen und Argumentationsstrategien erlauben, die ihnen sonst verschlossen geblieben wären. Die Kombination der Themen *Europäische Union* und Migration bringt den Teilnehmenden aus der Sicht von europäischen Politikerinnen und Politikern deren Ansichten und Argumentationsstrategien näher. Hierzu bedarf es bei beiden Themen einer entsprechenden Vor- und Nachbereitung.

Vorgehensweise

Zunächst beschäftigen sich die Teilnehmenden mit der *Europäischen Union*. Unter der Fragestellung, wie der europäische Erweiterungsprozess nach dem Zweiten Weltkrieg verlaufen ist, besprechen die Teilnehmenden die Gründe für die europäische Integration. Frieden, Freiheit, Wohlstand, Sicherheit und Stabilität sind die Schlagworte, die für die Teilnehmer/-innen in diesem Zusammenhang wichtig sind. Sie verstehen dadurch, warum es die europäische Integration gibt und sehen die daraus erwachsenen Vorteile.

In einem zweiten Schritt, stärker auf das Planspiel bezogen, erarbeiten sich die Teilnehmenden die wichtigsten Grundlagen zum institutionellen Aufbau der *Europäischen Union* und den Vorgehens- und Arbeitsweisen der Organe bzw. der Verhaltensweisen ihrer Mitglieder. Da die Teilnehmenden den Rat der *Europäischen Union* darstellen, wird ihnen auch deutlich, dass sie Mitglieder einer Institution sind, die weitreichende Entscheidungen fällt, die für Menschen auch in anderen Ländern Auswirkungen haben werden.

Der Themenkomplex der Migration wird über die Vielzahl der potenziellen Gründe eingeführt, warum Men-

schen ihre Heimat verlassen, sich Strapazen und Gefährdungen aussetzen und zu Migrantinnen und Migranten werden. Die Frage, was diese Menschen von Europa erwarten und was die Staaten Europas bereit sind zu geben, wird ebenfalls thematisiert. Gerade die derzeitige Situation, die Flüchtlingsströme aus Afrika und aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens zeigen den Teilnehmenden die Tagesaktualität des Themas.

Besonders interessant wird das Seminar, wenn es in der Form einer internationalen Begegnungsveranstaltung für junge Erwachsene stattfindet oder durch die Mitwirkung von Angehörigen der Bundeswehr einen Beitrag zum zivil-militärischen Dialog leistet. Hier treffen oftmals sehr unterschiedliche Meinungen und Wahrnehmungen aufeinander. Dadurch wird das Spektrum der Ansichten vielfältiger und facettenreicher und regt zu vertiefenden, aber auch sehr kontroversen Diskussionen an.

Das Planspiel

Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen, die entweder die Delegation eines EU-Staates spielen oder ein Organ der *Europäischen Union* darstellen. Dies ist in der Mehrzahl der Planspiele die Außenbeauftragte der *Europäischen Union*, bei einer entsprechenden Gruppengröße zusätzlich der Kommissar für Entwicklungszusammenarbeit. Die Teilnehmenden erhalten ein Rollen- und ein Argumentationspapier. Das Rollenpapier schildert die politisch-gesellschaftliche Lage in dem jeweiligen Land. Es stellt dabei die innenpolitische Lage in Bezug auf Haltung der dortigen Bevölkerung gegenüber Flüchtlingen/Migranten sowie den Integrationsbemühungen ebenso dar wie die Höhe der Gelder, die in die Entwicklungszusammenarbeit fließen. Das Argumentationspapier informiert über die geführten Diskussionen in dem jeweiligen Land und ist eher als ein pro-contra-Papier zu verstehen. Es überlässt den Teilnehmenden die Option, sich für die eine oder andere Meinung zu entscheiden. Da wir es immer mit mehreren Personen in einer Delegation zu tun haben, sind hier schon erste Meinungsverschiedenheiten – und damit Aussprachen zum Thema – vorprogrammiert. Zudem erhalten die Teilnehmenden im Verlauf des Planspiels weitere Unterlagen. Diese beschäftigen sich mit der wirtschaftlichen Lage der einzelnen Länder. Schuldenstand, Neuverschuldung, Arbeitslosigkeit, Wirtschaftswachstum, Bruttonationalprodukt und Pro-Kopf-Einkommen werden dabei aufgeführt. Diese Informationen werden von den Teilnehmenden ausdrücklich eingefordert, weil sie selbst nur wenig Wissen über die einzelnen Länder haben. Umso überraschter sind sie dann,

wenn sie die realen Zahlen sehen, die in vielen Fällen unerwartet gut erscheinen. Dies bedarf aber der Interpretation, weil ein gutes Wirtschaftswachstum und ein niedriger Schuldenstand nicht unmittelbar zu hohen Ausgaben in der Entwicklungszusammenarbeit führen.

Die Eröffnung des Planspiels geschieht durch die spanische Delegation, da gemäß dem Planspielszenario, das in einem Film kurz dargestellt wird, Spanien das erste Land sein wird, das die Migrantinnen und Migranten versuchen zu erreichen. Spanien hat die Aufgabe, unterstützt von den Außenbeauftragten der *Europäischen Union*, die anderen Mitgliedsstaaten für eine gemeinsame Strategie zur Migrationsproblematik zu gewinnen und sie zu überzeugen, gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Die anderen Staaten antworten in einer Statementrunde, geleitet von der Außenbeauftragten. Das Verständnis für den Hilferuf aus Spanien ist sehr groß, weniger groß ist das Verständnis für die Migrantinnen und Migranten. Der gemeinsame Tenor aller Staaten ist, dass den Menschen, die ihr Heimatland verlassen haben, geholfen werden muss. Allerdings verweisen die Staaten auf ihre gegenwärtig schlechte wirtschaftliche Lage und die hohen Schulden und sind somit weder bereit, Gelder für direkte und indirekte Maßnahmen zu geben noch Migrantinnen und Migranten aufzunehmen. Allerdings gewinnt die Einsicht, dass Europa außenpolitisch mit einer Stimme sprechen und gemeinsam handeln sollte, im Verlauf der Diskussion an Zustimmung. Auf dieser argumentativen Basis gelingt es häufig, eine gemeinsame Strategie zum Umgang mit den Migrationsströmen zu entwickeln.

Das Planspiel ist eine Methode der politischen Bildung, die komplexe Sachverhalte für die Teilnehmenden transparent macht und Entscheidungsprozesse nacherleben lässt.

Wie in der Realität auch, gibt es aber mindestens ein Land, das nicht bereit ist, sich an dieser Strategie zu beteiligen. Die geografische Entfernung zum Problem, innenpolitische Schwierigkeiten oder auch die Provokation, anders handeln zu wollen als die Mehrheit, sind Gründe für dieses Verhalten. In der Mehrzahl der Fälle können aber →



Foto: cc-by abc-huell.de, Birte Frische, Henning Wötzel-Herber

die wenigen „Abweichler“ dazu gebracht werden, sich wenigstens der Stimme zu enthalten, damit sie der außenpolitischen Initiative nicht im Wege stehen. Gemäß dem Vertrag von Lissabon müssen Entscheidungen im Rat zu außen- und sicherheitspolitischen Themen einstimmig gefasst werden.

Gemeinsam ist den meisten Strategien, dass sie sich auf die Hilfe für die Migrantinnen und Migranten selbst und deren Herkunftsländer fokussieren. Der Ausdruck „Hilfe zur Selbsthilfe“ wird dabei häufig bemüht. Wie die Hilfe für die Migrantinnen und Migranten aussehen kann ist ebenfalls Gegenstand von Diskussionen. Können sie damit zur Umkehr aufgefordert werden oder ist es ein Ansporn für weitere Menschen? Dies wird in diesem Zusammenhang diskutiert. Welche Rolle spielen die Medien bei der Verbreitung der Situation der Migrantinnen und Migranten? Gegensätzlich sind auch die Aussprachen über die Verbesserung der Infrastruktur. Der Bau von Schulen und Straßen, die Verbesserung der ärztlichen Versorgung und Wasserversorgung werden als dringendste Probleme gesehen. Aber hilft dies, künftige Migrationsströme zu verhindern? Die Verlegung von Firmen nach Afrika wird ins Gespräch gebracht – Leben wir nicht in einer Marktwirtschaft? Kann man Korruption überhaupt bekämpfen? Wie baue ich eine Diktatur in eine Demokratie um? Die Durchführung und die Finanzierung dieser Maßnahmen und auch die Dauer der Maßnahmen sind – verständlicherweise – von großer Unsicherheit geprägt. Das Wort „Subvention“ fehlt in (fast)

keinem Wortbeitrag. Mit Hinweisen durch den Referenten/ die Referentin kommt dann eine plausible Lösung in dieser Frage zustande.

Im Verlauf des Planspiels werden weitere Filmsequenzen eingespielt, die neue Themenbereiche aufwerfen. Es liegt allerdings im Ermessen bzw. in der Kenntnis oder dem Willen der Teilnehmenden, diese Themen herauszufiltern und in den Mittelpunkt der Diskussionen zu stellen. Die Themen, die möglich sind, sind das Zusammenleben zwischen Christen und Muslimen sowie die gegenseitige Akzeptanz, die Rolle der Frauen in Politik, Gesellschaft und Religion, der unterschiedliche Rechtsstatus von Migrantinnen und Migranten und Flüchtlingen. Auch die Frage nach einem militärischen Schutz für Entwicklungshelfer/-innen und den Schutz der neu gebauten Infrastruktur spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle.

Die Frage nach dem Schutz der Außengrenzen der *Europäischen Union* kommt zu diesem frühen Zeitpunkt des Planspiels relativ selten, gewinnt aber im weiteren Verlauf an Dynamik. In der Entwicklung des Szenarios stehen die Migrantinnen und Migranten an der Straße von Gibraltar, um mit Booten europäisches Festland zu erreichen. Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage nach einem Mandat, d. h., ob Polizei und/oder Militär eingesetzt werden und welche Möglichkeiten ihnen gegeben werden, eine Migration zu verhindern. In dem Bewusstsein, dass jedes dieser Themen fast ein eigenes Seminar wert wäre, dient hier die Auswahl durch die Teilnehmenden dazu,

Schwerpunkte zu setzen und auf die unterschiedlichen Interessenlagen einzugehen. Gleichzeitig demonstriert dies aber auch die Komplexität des gesamten Themas. Festzustellen ist, dass je nach Alter und Interessenlage der Teilnehmenden Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt werden. Hier kommt deutlich zum Vorschein, dass die jungen Erwachsenen aus unterschiedlichen europäischen Ländern sehr unterschiedliche Ansichten zu diesem Problem haben. Sehr häufig treten Diskussionen darüber auf, inwieweit den Menschen geholfen werden sollte. An dieser Stelle werden die Konfliktfälle zwischen nationalem Eigeninteresse und den Menschenrechten besonders deutlich. Sehr häufig stehen die Menschenrechte nur an zweiter Stelle.

Eine weitere Facette ist die Durchführung des Planspiels im Rahmen des zivil-militärischen Dialogs. Insbesondere der oftmals bereitwillige Einsatz von Soldaten im Planspiel mit dem Mandat, eine Migration gewaltsam zu verhindern, lässt die Soldaten aktiv werden. Sie versuchen den anderen Teilnehmenden zu verdeutlichen, was in diesem Moment von ihnen als Soldaten verlangt wird und reflektieren dabei auch ihre eigene politische und berufliche Situation. Sie sind es, die oftmals dafür plädieren, den Menschen frühzeitig in ihren Heimatländern zu helfen, um erst gar nicht eine Migrationsbewegung loszutreten.

Gemäß dem Vertrag von Lissabon müssen Entscheidungen im Rat zu außen- und sicherheitspolitischen Themen einstimmig gefasst werden.

Auswertung

Das Planspiel endet mit einer Abschlussrunde. Dabei werden der Verlauf des Planspiels, die geführten Diskussionen und die Ergebnisse angesprochen und ausgewertet. Außerdem wird das Planspielresultat mit den realen Gegebenheiten verglichen. Durch die realen Migrationsströme auf die europäischen Mittelmeeranrainerstaaten, aber auch auf die spanischen Exklaven Ceuta und Melilla gibt es mittlerweile einiges Bildmaterial über die Versuche, nach Europa zu gelangen. Berichte von Migrantinnen und Migranten über die Fluchterfahrungen liegen genauso vor wie Zahlenmaterial über Migrantinnen und Migranten, Asylbewerber/-innen und erfolgreiche Asylanträge. Die Erfahrungen von einigen wenigen Teilnehmenden, die

auf unterschiedlichen Wegen mit Migrantinnen und Migranten in Kontakt gekommen sind, fließen ebenfalls in die Betrachtung ein. Diese Rückkopplung unterstützt den Meinungsbildungsprozess. Es zeigt sich, dass nicht nur im Planspiel, sondern auch in der Realität derzeit keinen geeigneten Lösungsvorschläge existieren.

Betont werden muss an dieser Stelle, dass es kein „richtig“ und kein „falsch“ gibt. Es wird von den Teilnehmenden akzeptiert, dass es Lösungsansätze gibt, die erfolgversprechender sind als andere. Allerdings korrespondiert die Durchführung von Maßnahmen mit der Interessenlage der beteiligten Staaten und zeigt oftmals die Gegensätze auf. Tatsache ist, dass die Teilnehmenden am Ende des Seminars Wissen über beide Themenkomplexe Europäische Union und globale Migration mitnehmen. Für die überwiegende Zahl der Teilnehmenden ist die Planspielerfahrung eine neue, auch die Kombination beider Themen war für viele bisher so nicht vorstellbar.

Die Erfahrung zeigt auch, dass das Planspiel, in einer Bildungsstätte durchgeführt, auch in der planspielfreien Zeit zu Diskussionen anregt. Die freiwillige Beschäftigung mit einem politischen Thema ist eines von den Highlights, die politische Bildner/-innen nicht allzu häufig erleben, zumal das Thema nur bedingt der Lebensrealität der jungen Erwachsenen entspringt. Fakt ist, dass die Kombination von zwei Themen möglich und sinnvoll ist und den immer komplexer werdenden Zusammenhängen in der globalisierten Welt Rechnung trägt. Wenn sich die Teilnehmenden auch nach dem Seminar noch mit den Themen beschäftigen, ist schon viel erreicht.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2015

Zum Autor



Ulrich Rümenapp ist Historiker und langjähriger Referent für Planspiele und Konferenzsimulationen in der außerschulischen Bildung. Er arbeitet als Bildungsmanager in der Bildungsstätte „Der Heiligenhof“ in Bad Kissingen.

ruemenapp@heiligenhof.de

Rezensionen

Amadeu Antonio Stiftung/Heike Radvan (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention



Berlin 2013,
Metropol Verlag, 296 Seiten

VON BJÖRN ALLMENDINGER Noch vor wenigen Jahren wurden junge Mädchen und Frauen in der rechtsextremen Szene lediglich als Randerscheinung wahrgenommen und von der präventiv-pädagogischen Praxis weitestgehend missachtet. Sie galten insbesondere in der medialen Öffentlichkeit zumeist als unpolitische Mitläuferinnen, friedvolle Partnerinnen oder fürsorgliche Ehefrauen und Mütter. Selbst nach der Aufdeckung des „Nationalsozialistischen Untergrunds“ (NSU) wurde die mutmaßliche Rechtsterroristin Beate Zschäpe von zahlreichen Journalistinnen und Journalisten als unscheinbare und brave Frau von nebenan porträtiert. Doch gerade diese „verharmlosende (...) Darstellung von Zschäpe als ‚Freundin von ...‘ geht“, so Heike Radvan, Mitherausgeberin des vorliegenden Sammelbandes, „(mit) eine(r) Ausblendung ihrer politischen Einstellungen einher“ (S. 9) und weise ihr fälschlicherweise die Rolle als „primär (...) unpolitische Partnerin der männlichen Mitglieder der Gruppe“ (ebd.) zu.

Beate Zschäpe ist kein Einzelfall: Rechtsextremismus wird vornehmlich als „männlich“ wahrgenommen, obwohl junge Mädchen und Frauen in der Neonaziszene längst eine bedeutende Rolle eingenommen haben und in den jeweiligen rechtsextremen Strukturen bereits seit vielen Jahren fest verankert sind.

Das Verhältnis von Rechtsextremismus und Gender wurde u. a. 2011 in einer gemeinsamen Untersuchung

von Andrea Röpke und Andreas Speit („Mädelsache! Frauen in der Neonazi-Szene“) sowie in einem Sammelband von Ursula Birsl („Rechtsextremismus und Gender“) näher beleuchtet. Im gleichen Jahr wurde die Fachstelle „Gender und Rechtsextremismus“ bei der Amadeu Antonio Stiftung eingerichtet, um in Theorie und Praxis der präventiven Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus auch geschlechterreflektierende Ansätze zu fördern sowie konkrete Handlungsperspektiven für eine geschlechtergerechte und geschlechterbewusste Pädagogik zu entwickeln. Der hier vorliegende Sammelband ist in diesem Zusammenhang sowohl eine vorläufige Gesamtdarstellung der bisherigen Arbeit der Fachstelle als auch ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand – dementsprechend vielschichtig sind die einzelnen Beiträge.

Der Band ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt werden von Heike Radvan die Problemfelder und Herausforderungen einer geschlechterreflektierenden Präventionsarbeit benannt sowie in groben Zügen „die Funktion von Geschlecht im modernen Rechtsextremismus“ (S. 16) dargelegt. Ergänzt wird dies durch historische Analysen der Geschlechterpolitik in der DDR von Hildegard Maria Nickel (S. 37-50) und der Frauen- und Genderpolitik in der Bundesrepublik Deutschland von Heike Weinbach (S. 51-70).

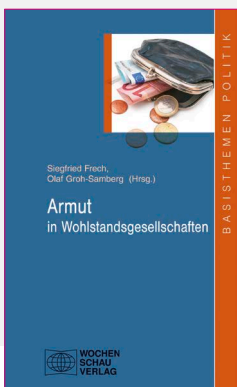
Im zweiten Abschnitt fokussieren sich die einzelnen Autorinnen und Autoren auf aktuelle Erscheinungsformen des Rechtsextremismus und auf die in der rechtsextremen Szene vorherrschenden Geschlechterrollenstereotypen. So befasst sich bspw. Andrea Röpke mit den Geschlechterbildern der „Heimattreuen Deutschen Jugend“ (HDJ), die durch das Bundesinnenministerium im Jahre 2009 verboten wurde. Röpke weist darauf hin, dass bereits im Nationalsozialismus die geschlechtsspezifische, biologistische Erziehung einen enormen Stellenwert einnahm und die heutigen Rückgriffe von Neonazis auf tradierte Geschlechterbilder oder autoritäre Erziehungsmethoden in erster Linie einen Versuch darstellen, teils vergessenes nationalsozialistisches Gedankengut wiederzubeleben und in die eigene „völkisch geprägte Parallelwelt“ (S. 75) zu integrieren.

Die Beiträge des letzten Abschnitts behandeln zivilgesellschaftliche und pädagogische Praxisbeispiele. Im Mittelpunkt stehen dabei Erfahrungen aus der präventiven

Bildungsarbeit und Ansätze einer „genderreflektierenden Prävention von Rechtsextremismus“ (S. 231). Interessant und aufschlussreich sind hier vor allem die von Renate Bitzan skizzierten Untersuchungsergebnisse über die jeweiligen „Selbstbilder extrem rechter Mädchen und Frauen“ (S. 153-168): Als zentrales Einstiegsmotiv in die rechtsextreme Szene nannten die rechtsorientierten, weiblichen Probanden weniger die traditionelle Frauen- und Familienpolitik als vielmehr „die sogenannte Ausländerproblematik“ (S. 158); und auch hinsichtlich ihrer jeweiligen Lebenssituation entsprachen die interviewten Frauen nur selten „dem offiziell präferierten Frauenbild“ (ebd.) einer treusorgenden Mutter im Dienste der Familie.

Heike Radvan und der Amadeu Antonio Stiftung ist ein spannendes und äußerst facettenreiches Überblickswerk gelungen, das Defizite in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und pädagogischen Praxis benennt und zugleich konkrete Handlungsoptionen aufzeigt. Trotz zahlreicher gelungener Ansatzpunkte, Gender und Rechtsextremismusprävention miteinander zu verknüpfen, scheinen präventive, genderreflektierende Konzepte in der Pädagogik nach wie vor „weder inhaltlich noch konzeptionell eine bedeutende Rolle“ (S. 232) zu spielen. Nichtsdestotrotz: Für die Weiterentwicklung einer gendersensiblen politischen Bildung in Deutschland ist der Band sicherlich eine Bereicherung.

Siegfried Frech/Olaf Groh-Samberg (Hrsg.): Armut in Wohlstandsgesellschaften



Schwalbach/Ts. 2014,
Wochenschau Verlag, 221 Seiten

VON ECKART D. STRATENSCHULTE In seinem Buch über den Deutschen Bundestag bewahrt Roger Willemsen den Satz des damaligen FDP-Bundestagsabgeordneten Martin Lind-

ner auf, es gebe eine Armutsdefinition, die dafür Sorge, dass es niemals keine Armut gebe. Mit dieser Aussage wollte Lindner keinen Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte leisten, sondern gegen die Behauptung polemisieren, es gebe überhaupt nennenswerte Armut in Deutschland. Hierzu passt dann auch sein Satz: „Es gibt in Deutschland eine Zunahme an Armutsberichten, aber keine Zunahme an Armut.“

Ein positiver Effekt des Ausscheidens der FDP aus dem Deutschen Bundestag könnte sein, dass Martin Lindner jetzt Zeit hat, den von Siegfried Frech und Olaf Groh-Samberg herausgegebenen Sammelband zur Armut in Wohlstandsgesellschaften zu lesen.

Dieses Büchlein, 220 Seiten im kleinen Format, gibt einen guten Überblick über den Armutsdiskurs in Deutschland und die Ausprägungen von Armut in Wohlstandsgesellschaften. Das Buch ist der Reihe „Basisthemen Politik“ des Wochenschau-Verlags erschienen, einer äußerst verdienstvollen Reihe, die dem Leser Gelegenheit gibt, sich in überschaubarer Zeit seriös mit einem Thema zu beschäftigen. Gerade für Menschen in der Weiterbildung, die notorisch wenig Zeit haben und sich oftmals schnell in ein Thema einarbeiten müssen, sind die Reihe und dieses Buch gut geeignet.

Schon in der Einführung der Herausgeber sowie im ersten Beitrag von Stefan Hradil wird man auf den Unterschied zwischen absoluter Armut, die es nicht ermöglicht, die physischen Grundbedürfnisse zu befriedigen, und relativer Armut, die nicht zum Hungern zwingt, aber von der gesellschaftlichen Teilhabe ausschließt, hingewiesen. Relative Armut beginnt, wo Menschen über weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens verfügen. Insofern hat Lindner sogar recht: Relative Armut wird es auch in einer reichen Gesellschaft so lange geben, wie eine große Einkommens- und Vermögensungleichheit besteht.

Also alles nicht so schlimm? Die Erkenntnisse der Autoren, die sich mit der Entwicklung von Armut und Reichtum seit 1945 (Ernst-Ulrich Hauser), mit dem diskriminierenden Prekariat (Klaus Dörre), mit dem Zusammenhang von Armut und Gesundheit (Martin Karlsson/Sarah Okoampah), mit der Armut von Kindern (Christoph Butterwegge), mit der Armut im Alter (Claudia Vogel/Harald Künemund), mit der Verfestigung von Armut (Olaf Groh-Samberg), mit der Armut in Europa (Roland Verwiebe) sowie mit Strategien der von Armut Betroffenen (Anna Eckert/Andreas Willisich) und der Zukunft der Sozialpolitik (Roland Verwiebe) beschäftigen, sprechen eine andere Sprache. →

Nicht jeder, der wenig Geld hat, ist „arm“, da es auch Menschen gibt, die auf Materielles freiwillig verzichten, ihre persönlichen Prioritäten anders setzen und am gesellschaftlichen Diskurs durchaus partizipieren. Man spricht in der Wissenschaft daher auch nicht von „Armut“, sondern vom „Armutsrisiko“. Aber es gilt: Vom Armutsrisiko betroffene Menschen sind weniger gesund und sterben früher, Armut vererbt sich von Generation zu Generation und es gibt mittlerweile eine Schicht von der gesellschaftlichen Entwicklung Abgekoppelter, die in ihrer eigenen Welt leben.

Die Beiträge des Buches sind engagiert geschrieben, aber sie verlassen nicht den Boden wissenschaftlicher Solidität, sie skandalisieren die soziale Entwicklung in Deutschland nicht, aber sie sezieren sie.

Der politischen Bildung können die Befunde des Sammelbandes nicht gleichgültig sein. Zum einen werden hier die Werte des Grundgesetzes spätestens dann nachhaltig verletzt, wenn Armut und Perspektivlosigkeit von der einen auf die nächste Generation weitergegeben werden, weil allerspätestens dann nicht eingewandt werden kann, jeder sei seines Glückes Schmied. Zum anderen ist hier eine soziale Schicht entstanden, die politisch abstinent ist, dieses aber nicht für immer bleiben muss, und deren Hoffnungslosigkeit von talentierten Demagogen ausgebeutet werden könnte.

Es gibt also gute Gründe, dieses Buch zu lesen. Der Stil und die Länge der Beiträge machen das auch nicht schwer.

Decker, Frank/Lewandowsky, Marcel/Solar, Marcel: Demokratie ohne Wähler? Neue Herausforderungen der politischen Partizipation



Bonn 2013,
Dietz Verlag, 205 Seiten

VON RAINER GRIES Die Titelfrage wollen die Autoren als rhetorische Frage verstanden wissen, denn so unbestreitbar es sei, dass die Institutionen, in denen sich das demokratische Prinzip der Volkssouveränität zuvörderst manifestiere – Wahlen und Parteien – an legitimatorischer Kraft einbüßen und ihre Gestalt verändern, so richtig bleibe auch, dass die klassischen und neuen Formen der Partizipation keinen Gegensatz bilden: „Wie voraussetzungs- und anspruchsvoll die Demokratie als Regierungsform immer sein mag, behält sie doch das Potenzial, sich durch eine Anpassung an die veränderten Umweltbedingungen zu erneuern. Dieser Prozess ist allerdings kein Selbstgänger und auch keine ausschließliche Frage der Politik ‚von oben‘. Er wird nur funktionieren, wenn ihn die Bürger als ihre eigene Angelegenheit begreifen.“ (S. 9) – heißt es in der Einleitung.

Die geringe Wahlbeteiligung 2014 bei den Wahlen zum Europäischen Parlament und drei Landtagen in Ostdeutschland macht deutlich, dass Wahlbeteiligung, Wahlenthalt, neue Formen der politischen Partizipation zunehmend wichtige Themen sind für Politik, Politikwissenschaft und politische Bildung. Politiker/-innen beklagen die mangelnde Beteiligung, weisen auf die Gefahr der Entscheidung einer Minderheit über eine Mehrheit hin, auch auf den Zulauf zu populistischen Gruppen und Parteien.

Unverkennbar nimmt aber die Unzufriedenheit mit der Politik und den Politikern zu. Nicht nur geht die Wahlbeteiligung auf allen Ebenen zurück, auch die etablierten Parteien verlieren zunehmend Mitglieder. Die öffentliche Wertschätzung der Politiker/-innen ist eher gering. Protest-

verhalten im Sinne von Protestwahlen und Protest gegen politische Entscheidungen oder Projekte nehmen zu. In dieser Lage ist eine systematische Aufarbeitung und verständliche Darstellung der Problemlage für die politische Bildung und auch für Politiker/-innen hilfreich: Es „(...) ist eine größere Bereitschaft der politischen Eliten geboten, sich für mehr und andere Mitwirkungsmöglichkeiten der Bürger an den Entscheidungsprozessen zu öffnen.“ (S. 35)

Den Parteien komme eine besondere Rolle zu, weil sie in der parlamentarischen Demokratie im Zentrum des politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses stehen. Die Mitarbeit in Parteien stelle deshalb die potenziell einflussreichste Form der politischen Partizipation dar (S. 73) – mit einem realistische Blick auf den Parteialltag: „Wer tatsächlich Einfluss ausüben, politische Ziele durchsetzen und auf der eigenen Karriereleiter nach oben kommen will, braucht Machtwillen, gute Nerven und ein gehöriges Stück Idealismus, da die Mitarbeit in Parteien in der Öffentlichkeit und im eigenen Umfeld meistens wenig Prestige mit sich bringt.“ (S. 76 f.)

Wenn auch den Parteien ein hoher Rang nach Grundgesetz (Art. 21) bei der politischen Willensbildung zugewiesen werde als Organisationen zur politischen Partizipation, so lasse sich nicht von der Hand weisen, dass durch die gesellschaftliche Auszehrung zumal der Volksparteien deren Repräsentations- und Legitimitätsfunktion in Frage gestellt werde. Die Ursachen lägen in einer Entwicklung zur „Pluralisierung“, in der Herausbildung der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft; in der qualitativen Veränderung der Beziehung zwischen Parteien und Bürgern durch Bildungsexpansion und Medien, im „Individualisierung“ und „Wertewandel“. (S. 97 ff.)

Auf eine wichtige Entwicklung bei zunehmenden Wahlenthaltung weisen die Autoren hin – eine Schichtung nach Bildungsabschlüssen: Der Zuwachs von Nichtwählern mit Haupt- oder Volksschulabschluss sei überproportional stärker angestiegen als der mit Abitur. Eigentlich seien die Wahlen die egalitärste Form der politischen Partizipation. „Tatsächlich könnte ein Rückgang der Wahlbeteiligung in einen unseligen Teufelskreis münden: Bleiben die unteren Schichten weg, werden deren Interessen im politischen System nicht (mehr) genügend wahrgenommen. Und fehlt es an der Interessenwahrnehmung, gibt es keinen Grund mehr, zur Wahl zu gehen.“ (S. 108 f.)

Der Band widmet sich diesen Themen wie auch weiteren Formen politischer Partizipation auf der Basis der wissenschaftlichen Literatur und einer repräsentativen Umfrage in NRW, die im Tabellenanhang dokumentiert wird.

In vier Kapiteln werden die Themen sehr übersichtlich behandelt: Demokratie und Partizipation, Politische Beteiligung in Nordrhein-Westfalen, Partizipation und soziale Selektivität sowie Zusammenfassung und Empfehlungen. Dieses auf den ersten Blick eher demokratietheoretische Buch liefert mit seinem demokratiepolitischen Anliegen wichtige Anregungen und Argumente für die politische Weiterbildung.

Wolfgang Gehrcke/Christiane Reymann (Hrsg.): Syrien Wie man einen säkularen Staat zerstört und eine Gesellschaft islamisiert



Köln 2014, PapyRossa,
187 Seiten (2. Auflage)

VON JOHANNES SCHILLO Wolfgang Gehrcke, Obmann der Linkspartei im Auswärtigen Ausschuss des Bundestags, hat bereits einige Bücher zu internationalen Konfliktlagen herausgegeben. Seine jüngste Veröffentlichung zu Syrien vom Herbst 2013 liegt seit April 2014 in einer zweiten Auflage vor. Die Nachfrage ist nachvollziehbar, denn der Konflikt in dem arabischen Land hat hierzulande die Schlagzeilen beherrscht, doch ist sachliche Aufklärung eher Mangelware geblieben. Vielmehr bediente eine – wie es im Vorwort heißt – „übergroße Koalition der Unvernunft“ (S. 9) das Publikum mit kriegstreibender Propaganda, die auch alle Register der Desinformation zog: Die Definition des Assad-Regimes als Schurkenstaat stand felsenfest, ihm gegenüber war alle Gewalt im Recht, auch die von islamistischen Gotteskriegeren, und selbst bis in die Reihen der Linken hinein wurde – wie die Herausgeber vermerken (S. 111) – eine gewaltträchtige Befürwortung des Regime Change befürwortet.

Dagegen setzt das Buch das Bemühen, die Hintergründe des Konflikts zu erhellen und die Stimmen aus der →

syrischen Opposition zu Wort kommen zu lassen, die sich für eine demokratische, gewaltfreie Umwälzung aussprechen und auf Distanz zu der vom Westen adoptierten Freien Syrischen Armee gehen. Diese Oppositionsgruppen, die in dem Buch auch mit einem Who's who vorgestellt werden, veranstalteten im Januar 2013 die internationale Konferenz „Für ein demokratisches Syrien und einen zivilen Staat“ in Genf und verabschiedeten dort eine entsprechende Resolution. Sie ist, neben UN-Dokumenten aus dem Jahr 2012, die zur friedlichen Konfliktregelung aufrufen, im Anhang des Buchs abgedruckt. Angesichts der Eskalation, die der Syrienkonflikt in den letzten Jahren erfahren hat, sind solche Positionierungen allerdings Historie – was auch die Anlage der ganzen Veröffentlichung betrifft. Sie resümiert im Wesentlichen die Entwicklung bis Ende 2012/Anfang 2013.

Das ist ihr Hauptdefizit, doch in diesem Rahmen leistet sie einiges an Aufklärung. Sie analysiert die Rolle einzelner Akteure (Türkei, Deutschland, Israel, islamistische Fundamentalisten), skizziert den Kontext der arabischen Nationalbewegungen und die (Vor-)Geschichte der „Arabellion“. Einblicke in die Entwicklung des syrischen Aufstands gibt etwa die Journalistin Karin Leukefeld, die seit 2010 als Auslandskorrespondentin in Syrien akkreditiert ist und seitdem über das Geschehen im Lande berichtet. Instrukтив ist auch der (zuerst in den „Blättern für deutsche und internationale Politik“ 2012 erschienene) Aufsatz des Völkerrechtlers Norman Paech, der auf die – um das Mindeste zu sagen – lässige Haltung des Westens gegenüber dem Völkerrecht in diesem Fall eingeht. Paech zitiert z. B. den Appell des französischen Präsidenten, es sei notwendig, „den heiligen Imperativ, die Rettung eines Volkes, gegen den pedantischen Respekt vor einem verrückt gewordenen internationalen Recht durchzusetzen“ (S. 55).

Hier wird deutlich, dass das Völkerrecht als Mittel fungiert, um die Interessen des Westens durchzusetzen, und im letzten Vierteljahrhundert, seit der Ausrufung der New World Order durch Bush sr., in diesem Sinne betrachtet wurde. Die USA im Bund mit der NATO oder einzelnen „Willigen“ beriefen sich darauf, schrieben es fort oder distanzieren sich bei Bedarf von seiner unbedingten Geltung, wenn es von weltordnungspolitischen Rivalen in Anspruch genommen wurde. Diese weltpolitischen Zusammenhänge nimmt vor allem der Beitrag der beiden Herausgeber ins Visier. „In Syrien kreuzen sich die strategischen Konfliktlinien globaler Machtkämpfe“ (S. 96), schreiben sie. Die Kämpfe würden zugleich vor dem Hintergrund regionaler Umbrüche stattfinden, wobei sie als zentralen Punkt das

Erstarken des politischen Islam nennen. Er stelle in seiner militanten Ausprägung das Produkt einer postkolonialen Betreuung der Region durch die USA dar, die während des Ost-West-Gegensatzes auf antikommunistische Kräfte setzten und sie zur Unterminierung des Systemfeindes benutzten. Der „War on Terror“ von Bush jr. sei daher nicht der Auftakt zur weltweiten Eliminierung terroristischer Gewalt gewesen, sondern der taktische Umgang mit störenden Mächten, der an anderer Stelle durchaus Verwendung für solche Militanz gefunden habe. Syrien ist hierfür wohl das deutlichste Beispiel. Die Unzufriedenheit mit den dschihadistischen Kämpfern ist seit 2013 ja auch zu einem Schlagzeilenthema avanciert. Der Bürgerkrieg sei mittlerweile, wie die FAZ (26.04.2014) schrieb, „zu einem Produzenten von Dschihadisten geworden, die heute den Nahen Osten bedrohen und morgen die ganze Welt“. So hat das Buch durch die aktuelle Entwicklung eine Bestätigung erfahren – im Unterschied zu seinen friedenspolitischen Empfehlungen, die im Frühjahr 2014 weltfremder denn je wirken.

(VON DIESEM BAND SIND NUR NOCH RESTEXEMPLARE DIREKT ÜBER DEN VERLAG ERHÄLTICH.)

Andreas Wehr: *Der europäische Traum und die Wirklichkeit.*

Über Habermas, Rifkin, Cohn-Bendit, Beck und die anderen



Köln 2013,
PapyRossa, 155 Seiten

VON ZBIGNIEW WILKIEWICZ Dieses schmale Bändchen des wissenschaftlichen Mitarbeiters der „Konföderalen Fraktion der Vereinigten Europäischen Linken/Nordische Grüne Linke“ im Europäischen Parlament hat es in sich. Denn der Autor unternimmt den Versuch, den europäischen Traum mit der Wirklichkeit zu konfrontieren. Ein beachtlicher An-

spruch, denn darüber, was wirklich ist, wird trefflich geschrieben, erst recht, wenn es um soziale Phänomene wie ökonomische und politische Macht, die Legitimität und Effizienz von gesellschaftlichen Systemen oder eben komplexe politische Konstruktionen wie die Europäischen Union geht. Selbst die auf wissenschaftlicher Expertise und Statistik erfolgende Deutung der sozioökonomischen Wirklichkeit ist dabei in der Regel interessegeleitet und bleibt trotz aller wissenschaftlichen Mühe zumeist parteiisch. Sie ist vom jeweiligen sozialen, kulturellen und nationalen Blickwinkel und Standort der Exegeten abhängig. Das gilt auch für die von Wehr kritisierten Politiker, Sozialwissenschaftler und Publizisten, die darum bemüht sind, möglichst sachlich und objektiv zu argumentieren, um überzeugende EU-Modelle und Szenarien zu liefern. Sie sollen es den Europäern ermöglichen, in einer möglichst sicheren und gerechten Union zu leben, die auch den Wettbewerb mit konkurrierenden Großmächten und Schwellenländern nicht zu fürchten braucht. Dass die EU dabei gleichzeitig Partner und Rivale ist, scheint offenkundig. Entscheidend sind in diesem Kontext international verbindliche rechtliche Rahmenbedingungen und Verträge, die dafür sorgen sollen, dass Partnerschaft/Rivalität nicht in Gegnerschaft oder gar kriegerische Feindseligkeit übergeht. Dieser kleinste Nenner aus verbindlichen Rechtsnormen soll eine gemeinschaftliche, aber auch eine globale Friedens- und Sicherheitsordnung garantieren, die zwar weltweit andauernd verletzt wird, aber in weiten Teilen Europas der Wirklichkeit entspricht und natürlich global anzustreben ist.

Der im Titel benutzte Begriff des Traums steht hingegen dafür, was wir als Utopie, Vision oder zumindest als Desiderat bezeichnen, was (noch) nicht ist, aber sich einstellen könnte oder sollte. Besonders in den Sozialwissenschaften – und ganz explizit in den Wirtschaftswissenschaften – hat sich freilich immer wieder gezeigt, wie trügerisch Zukunftsprognosen sein können. Man denke nur an die in Europa anhaltende Wirtschaftskrise, die besonders den Süden des Kontinents betrifft und die trotz enormer Anstrengungen und astronomisch anmutender Finanzbürgschaften und Rettungsschirme noch lange nicht ausgestanden ist. Wer aber kennt den richtigen Weg der Krisenbewältigung? Klar ist nur, dass wir es im Hinblick auf die europäische Integration und Krisenbewältigung mit der durch die Mitgliedsstaaten demokratisch legitimierten Methode von „Versuch und Irrtum“ zu tun haben, denn niemand – außer jenen, die einem festen, zum Beispiel marxistischen oder nationalistischen Weltbild aufsitzen, kennt den richtigen Weg und hat einen Masterplan. Mehr noch: Die europä-

sche Wirklichkeit wird regelmäßig neu ausverhandelt und unterliegt dem Verdikt zu erringender Mehrheiten, um wünschenswerte Projekte umzusetzen. Insofern sind die Thesen der von Wehr scharf kritisierten „Träumer“ nichts anderes als Vorschläge, um die Realität – und die in ihr herrschenden Machtverhältnisse – gemäß ihren Forschungen, Vorstellungen und Überzeugungen mitzugestalten. Dass sie sich alle für die Überwindung der Nationalstaaten und die Stärkung der Zivilgesellschaften aussprechen, dass sie ein wirtschaftlich starkes und solidarisches, ein friedliches, aber auch wehrhaftes Europa befürworten, ist indessen nicht dem Umstand geschuldet, dass sie – wie Wehr unterstellt – einem durch das Monopolkapital diktierten neoliberalen und imperialistischen Pfad einer hegemonialen EU folgen. Vielmehr ergibt sich diese Haltung aus den historischen Erfahrungen mit totalitären Gesellschaftsordnungen, die die Menschenrechte und das Völkerrecht im Namen eines ausufernden Rassen- und Klassenkampfes mit Füßen traten und die von ihnen dominierten Staaten und Völker entmündigten und unterjochten.

Der parlamentarische Widerstand gegen die von Wehr kritisierte soziale Ungleichheit und Ausbeutung kommt auf nationaler und europäischer Ebene aber dort an seine Grenzen, wo es keine entsprechenden Mehrheiten gibt. In der gegenwärtigen Situation führen Unzufriedenheit und Proteste gegen soziale Ungerechtigkeit in Gesamteuropa aber nicht zu einer Stärkung der radikalen Linken, sondern zu einer Stärkung der extremen populistischen Rechten.

Der Autor äußert im Einzelnen nachvollziehbare und berechnete Kritik, wenn er immer wieder auf die Krisenanfälligkeit des komplexen Projekts EU abhebt und die Postulate der von ihm kritisierten Nach- und Vordenker in Frage stellt. Allerdings liefert er selbst keinen tragfähigen Gegenentwurf, sondern entpuppt sich im Grund genommen als Verteidiger des Nationalstaats.

Bernd Heckmair/Werner Michl: Von der Hand zum Hirn und zurück

Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung



Augsburg 2013,
ZIEL Verlag, 190 Seiten

VON ULRICH LAKEMANN Der Band eröffnet neue Perspektiven für die Erlebnispädagogik. Bisher waren die Erkenntnisse der modernen Hirnforschung allenfalls im Einsatz erfahrungsorientierter Therapien präsent. Jetzt werden sie für ein breiteres Fachpublikum aufbereitet. Trotz der anspruchsvollen Thematik erlauben die beiden Autoren den Leserinnen und Lesern eine Leichtigkeit in der Aneignung und inhaltlichen Auseinandersetzung. Dennoch ist es kein populärwissenschaftliches Buch, denn es behält die Ecken, Kanten und offenen Fragen, die eine differenzierte Beschäftigung mit diesem Thema notwendigerweise erfordert.

Nach einer gelungenen Einleitung behandelt das zweite Kapitel die grundlegenden Erkenntnisse der Hirnforschung zur Struktur von Lernprozessen. Mit souveräner Entspannung und manchmal auch ironischer Distanz referieren Heckmair/Michl über die zentrale Funktion von Emotionen und Gefühlen, über hirnhypophysische Strukturen, die Schädigungen des Gehirns durch permanenten Stress und die vor allem durch Bewegung ausgelösten Verlockungen der körpereigenen Dopaminproduktion.

In Kapitel drei münden diese Ausführungen in einen Kriterien- und Indikatorenkatalog für „gelingendes Lernen“. Dieser bringt die zentralen Erkenntnisse zur Neurodidaktik auf den Punkt und ermöglicht eine Überprüfung eigener Lern- und Lehrkonzepte.

Kapitel vier verdeutlicht die historisch weit zurückreichenden pädagogischen Wurzeln der aus neurodidaktischer Sicht so neuen Forschungsergebnisse. Unter Rückgriff auf Konstruktivismus und Systemtheorie wird hier

außerdem der theoretische Rahmen entwickelt, der den hirnhypophysischen und pädagogischen Erkenntnissen am ehesten angemessen ist. Das Kapitel endet mit einem durchaus auch kritischen Blick auf neuere Bücher zur „artgerechten Haltung von Kindern“ (S. 50).

Wichtige Tipps für den Umgang mit Lerngruppen beinhaltet das Kapitel fünf. Die Bedeutung der Anfangssituation und welchen Einfluss diese auf den gesamten weiteren Verlauf der Arbeit mit einer Gruppe hat, wird klar skizziert. Eine ganze Reihe aktivierender Methoden wird beschrieben, die gelungene Alternativen zur „Belehrung“ darstellen. Schließlich stellen die beiden Autoren auch Lernprojekte vor, die im Kontrast zu „Spielen“ komplexere Lernarrangements ermöglichen und somit oftmals näher an der Realität vor allem von Unternehmen liegen.

Noch praktischer wird es in den beiden folgenden Kapiteln. Anhand zahlreicher bereits erprobter Projekte zeigt sich, wie handlungsorientierte Methoden beispielsweise das Lernen von Fremdsprachen, die Gesundheitsprävention und die Therapie von Krankheiten nachhaltig fördern können. Auch die Ansätze in Berufsausbildung, Personalentwicklung und Weiterbildung nutzen die neurophysiologischen Erkenntnisse. Dabei ist die zum Teil erfrischende Distanz und der kritische Blick auf die Hirnforschung charakteristisch für das gesamte Buch. Die beiden Pädagogen nutzen die Ergebnisse der Hirnforschung selbstbewusst für ihre Zwecke, ohne sich ehrfürchtig vor ihnen zu verneigen.

Die referierten Praxisprojekte zeigen grundsätzliche Wege der Weiterentwicklung von Erlebnispädagogik auf. Diese kann die neurodidaktischen Erkenntnisse jetzt als Schubkraft nutzen. Noch akzeptanzfördernder wäre es, wenn in späteren Schritten die spezifischen (erlebnis-)pädagogischen Wirkungseffekte neurowissenschaftlich nachweisbar wären. So merkt man auch an diesem Buch, dass die Kommunikation zwischen Pädagogik und Hirnforschung erst am Anfang steht. In einigen Textpassagen bleibt offen, wie die geschilderten Lernarrangements und pädagogischen Grundsätze in Relation zu den neurophysiologischen Aussagen am Anfang des Buches einzustufen sind.

Schnell könnte man auch zu der etwas destruktiven Frage gelangen, ob die Pädagogik die mit immensen Forschungsmitteln erarbeiteten Erkenntnisse der Hirnforschung überhaupt benötigt. Welche exakten hirnhypophysischen Effekte einzelne pädagogische Lernsettings nach sich ziehen, ist manchen Pädagogen wahrscheinlich ziemlich gleichgültig, so lange wie sie wahrnehmen und mit ihren Forschungsmethoden evaluieren können, dass mög-

lichst nachhaltiges Lernen stattfindet. Auch die Frage, ob sich alle relevanten pädagogischen, psychologischen und soziologischen Lerneffekte im Gehirn abbilden, muss wohl zunächst skeptisch beantwortet werden.

Am Ende des Buches wird es dann völlig kapriziös. In ihren „Capriccios“ begeben sich die Autoren in einen imaginären Dialog mit Michel de Montaigne, Immanuel Kant und Peter Handke oder betrachten und interpretieren es-sayistisch Gemälde zum Thema Schule und Seefahrt. Zum Schluss kommt der Afrikaner Lukanga Mukara in drei Briefen an seinen König zu Wort – ein absolutes Highlight mit beißender und provozierender Kritik, der sich wohl kaum ein „Draußenüber“ (Outdoortrainer) entziehen kann.

Das Buch ist in einer rhythmischen Sprache geschrieben, die an körperliche Bewegung beispielsweise beim Gehen erinnert. Dies steigert beim Leser die Bereitschaft, die beiden Autoren in „Gehsprächen“ zu begleiten, erhöht die Leselust und löst damit die wesentliche Ausgangserkenntnis ein: „dass Lernen ohne Emotion, Leidenschaft und Begeisterung nicht funktioniert“ (S. 10). Mit der Sprache korrespondieren auch die Skizzen von Bernd Heckmair und tragen zu einer didaktisch gelungenen Auflockerung bei.

Wie jedes gute Buch wirft auch dieses neue Fragen auf. Eins ist sicher: Heckmair/Michl haben einen wichtigen Schritt vollzogen zu einem Bezug zwischen Wissenschaftsrichtungen, die auch heute noch eher als Konkurrenten angesehen werden. Ihr hervorragendes „Lesebuch“ ist angefüllt mit Stoff für praxisorientierte Theoretiker und theorieorientierte Praktiker.

Franziska Bruder: Hunderte solcher Helden. Der Aufstand jüdischer Gefangener im NS-Vernichtungslager Sobibór



Hamburg/Münster 2013,
Unrast Verlag, 182 Seiten

VON DETMAR DOERING Zu den Klischees, die man mit dem Holocaust verbindet, gehört, dass sich Hitlers jüdische Opfer wie Lämmer zur Schlachtbank haben führen lassen. Wie groß die Möglichkeit war, sich überhaupt effektiv gegen die Mordmaschinerie der Nazi durchzusetzen, bleibt dahingestellt. Dennoch hat es eine nicht zu unterschätzende Zahl von Fällen gegeben, bei denen sich Juden in großem Stil gegen ihre Peiniger zur Wehr setzten. Der Warschauer Ghettoaufstand war lange Zeit das bekannteste Beispiel. In den letzten Jahren sind aber auch die Aufstände in den Massenvernichtungslagern selbst in den Blickpunkt des Interesses gerückt, allen voran der im Lager Sobibór am 14. Oktober 1943.

In dem Band „Hundert solcher Helden“ hat die Berliner Historikerin Franziska Bruder Berichte und Selbstzeugnisse von vier überlebenden Akteuren zusammengestellt. Sie liefern ein bewegendes Bild des Aufstands. Die Planungen wurden unter strikter Geheimhaltung von einer kleinen Gruppe durchgeführt als sich herumsprach, dass das Lager aufgelöst werden sollte, was die Tötung aller verbliebenen Insassen zur Folge gehabt hätte. Es gelang den Aufständischen, den Großteil der deutschen Wachen und SS-Leute (darunter den Kommandanten) mit Äxten aus den Werkstätten in kürzester Zeit umzubringen und die Telefondrähte zu kappen. Es folgte ein Massenausbruch, bei dem es über 300 der rund 600 Insassen gelang, die Sperrungen zu überwinden, von denen rund die Hälfte von ukrainischen Hilfswachen (Trawniki) erschossen wurden. Die meisten von ihnen wurden von den Nazis gefangen und getötet. 47 Gefangene schafften aber unter abenteuerlichen →

Umständen die Flucht und überlebten, zum Teil indem sie sich Partisanengruppen anschlossen.

Die „Hauptperson“ des Aufstands war zweifellos Aleksander Petscherski, ein gefangener Rotarmist mit jüdischem Hintergrund, der noch am Tage seiner Einlieferung ins Lager erleben musste, dass seine Kameraden vergast und eingeäschert wurden, und der als „Kampferprobter“ den Aufstand anführte. Sein dramatischer Bericht war schon lange bekannt, aber in dem Buch werden neben der erstmals 1945 in Russisch veröffentlichten Fassung auch andere kritisch aufgearbeitete Textfassungen publiziert (etwa das Originalmanuskript von 1944 und eine jiddische Fassung von 1946). Die Einarbeitungen erhöhen nicht nur den Informationsgehalt erheblich, sondern verdeutlichen auch die Auswirkungen von sowjetischer Zensur oder Selbstzensur an vielen Stellen.

Neben Petscherskis Bericht stehen noch die von vier weiteren Aufständischen, von denen zwei schon in die Vorbereitungen eingeweiht waren und einer sich sofort anschloss. Die Berichte erlauben einen Blick auf die Geschehnisse aus verschiedenen Blickwinkeln, zumal sich die Lebensgeschichten dahinter stark unterscheiden. Sie beleuchten vor allem nicht nur den Aufstand selbst, sondern auch die Leiden, die sie in Ghettos und Lagern durchmachen mussten, bevor sie nach Sobibór kamen. Wer bisher noch geglaubt haben mag, hier sei eine anonyme Mordmaschinerie am Werke gewesen, die für die Täter halt irgendwie „Befehlsnotstände“ (eine beliebte Verteidigungsstrategie bei Prozessen) geschaffen habe, wird angesichts der persönlichen sadistischen Marotten und der Ausgefeiltheit der Grausamkeiten, die an den Opfern verübt wurden, endgültig eines besseren belehrt. Wie die Täter bei den Prozessen vor allem in der Bundesrepublik agierten und wie bisweilen der Leumund der überlebenden Opfer und Zeugen dabei herabgesetzt wurde, wird von der Autorin geschildert, wobei natürlich auch und vor allem die sowjetische Seite nicht gut wegkommt, die zum Beispiel Petscherski nicht zur Zeugenaussage beim Hagener Sobibór-Prozess von 1962/63 ausreisen ließ, nachdem sie ihn schon zuvor einmal mit Berufsverbot wegen der Korrespondenz mit im Westen lebenden Mitstreitern belegt hatte. Auch zur Einweihung des Denkmals in Sobibór 1965 genehmigte man ihm keine Ausreise. Erst 1988 wurde ihm erlaubt, an der Premiere eines amerikanischen Films über das Lager teilzunehmen, aber da war er bereits zu krank, um zu reisen. 1990 starb er.

Im Umgang mit dem Grauen der Judenvernichtung haben sich später nicht viele Beteiligte tadelsfrei verhalten.

Die Einsicht, dass jeder, der sich direkt an der Todesmaschinerie der Vernichtungslager beteiligt hatte, ein Mordbeteiligter war, hat sich erst spät – möglicherweise erst mit dem Demjanjuk-Prozess im Jahre 2009 – durchgesetzt.

Ergänzt wird dieser Quellenband durch biographische Informationen über die Akteure, ihre Prozessaussagen und ihr weiteres Schicksal. Das umfasst auch kurze Lebensbeschreibungen von Überlebenden, die keine Selbstzeugnisse hinterließen. Für die vertiefende Befassung mit dem Thema liefert dieses Buch jedenfalls viel Anschauungsmaterial und eine Geschichtslektion, die viel über die niedrigsten menschlichen Abgründe, aber auch viel über Heroismus und Solidarität in Not lehrt.

Jens Wietschorke: Arbeiterfreunde.

Soziale Mission im dunklen Berlin

1911-1933



Frankfurt a. M. 2013,
Campus Verlag, 451 Seiten

VON HELMUT BREMER Was passiert, wenn Bildungsbürger sich mit pädagogischer Intention Arbeitern zuwenden, und warum tun sie das überhaupt? Das ist vereinfacht gesagt das Thema des Buches von Jens Wietschorke, bei dem es sich um die am Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt Universität Berlin entstandene Dissertation des Autors handelt. Sie befasst sich mit Entstehung, Intentionen, Entwicklung und Wirkung der von Friedrich Siegmund-Schultze gegründeten Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost (SAG). Als an der Schnittstelle von Sozialreformen, Sozialpädagogik und Volksbildung agierende und von Studenten, Theologen und Pädagogen getragene Organisation hatte die SAG zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Ziel, die Lage der Arbeiter kennenzulernen, zu verstehen und durch pädagogische Konzepte zu „lindern“ bzw. zu verbessern. Dem Vorbild der englischen Settlementbe-

wegung folgend siedelten die Mitarbeitenden dabei in die Stadtteile über, in denen ihre Klientel wohnte, gründeten ein Netz von Einrichtungen und Läden, die der Beratung, Freizeitgestaltung, Kommunikation, Bildung u. a. m. dienten und teilten weitgehend den Alltag mit ihnen.

Die „mikrohistorische Studie“ (S. 21), die sich theoretisch u. a. anlehnt an die Feldanalysen Pierre Bourdieus sowie Kulturanalysen in der Tradition von Edward P. Thompson, Raymond Williams und Rolf Lindner, liefert gestützt auf eine Vielzahl historischer Quellen und Archivbeständen auf 451 Seiten eine „dichte Beschreibung“ und analytische Durchdringung des Wirkens dieser Organisation.

Nach der Einführung in das Anliegen der Arbeit sowie die Methoden und Problemstellungen folgen zehn Abschnitte, mit denen die Entwicklung der Bewegung nachgezeichnet und eingeordnet wird, ergänzt um drei als „Nahaufnahmen“ bezeichnete Kapitel, die dem Porträtieren von besonders typischen Personen dienen. Zunächst wird der Schauplatz Berlin-Ost als soziale Topographie vorgestellt. In den Teilen 3, 4 und 5 (bedingt auch 8) werden Grundlagen der sozialen und pädagogischen Konzepte der SAG verdeutlicht.

Abschnitt 6 thematisiert anschaulich das methodische, qualitative und quantitative, soziographische und ethnographische Ansätze nutzende Vorgehen. Die Abschnitte 7 und 9 befassen sich mit der schwierigen Rolle der Akademiker während und vor allem nach dem Ersten Weltkrieg, als es zu im Zuge einer Aufladung des Gemeinschaftsgedankens zu einer stärkeren Annäherung an den Volksbildungsgedanken der „Neuen Richtung“ kam.

Abschnitt 10 bietet dann eine prägnante, analytisch auf hohem Niveau vorgetragene Bilanz des Wirkens der SAG. Letztlich kommt in den Blick, dass sich in deren Arbeit bestimmte, entlang der Dichotomie von „rough“ und „respectable“ abgegrenzten Fraktionen der Arbeiterklasse und des Bildungsbürgertums („Dissidenten ihrer eigenen Klasse“, S. 171) zusammenfanden, zwischen denen sich eine kulturelle Passung und soziale Korrespondenz einstellte. Es dominiert letztlich ein hierarchisches Weltbild, für das auf der einen Seite das missionarische Kennenlernen der „dunklen Seite“ der sozialen Welt der „Hebung“ der Arbeiterschaft im Rahmen eines „kulturellen Erneuerungsprogramms“ (S. 116) und auf der anderen das Anerkennen der legitimen Bildung und Kultur konstitutiv war. Es ging nicht um eine „echte“ Emanzipation der Arbeiter im Sinne gesellschaftsverändernden Wirkens, sondern Ziel war eher eine Art Versöhnung über Klassengrenzen hinweg – Freundschaft zwischen Grenzgängern auf beiden Seiten.

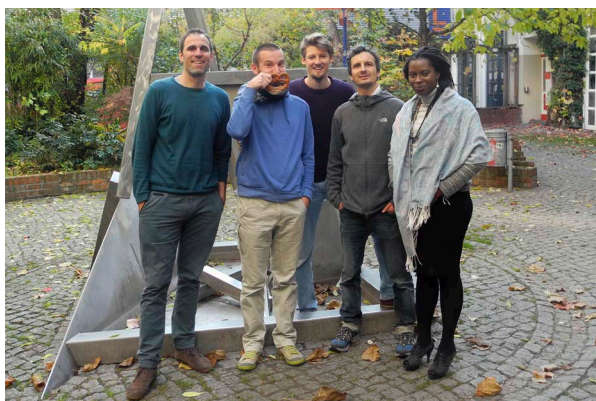
In einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Phase war dieses Wirken wichtig für die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses des bildungsbürgerlichen Milieus. Dabei wird die ethnographische Erkundung des Arbeitermilieus zu einer Erfahrung, die – mit Bourdieu – den Siedlern Profit im Sinne von „symbolischem Kapital“ einbringt.

Das Buch bietet eine akribische Rekonstruktion der SAG und eine äußerst anregende Lektüre über eine in der Erwachsenenbildung bisher wenig wahrgenommene Arbeit. Die einzelnen Abschnitte lassen sich auch für sich lesen. Nur an manchen Stellen droht die Übersicht angesichts der vielen Details und der Komplexität der Argumentation etwas verloren zu gehen. Es werden verschiedene Aspekte verdeutlicht, die auch heute in Bezug auf die Bildungsarbeit mit sozial benachteiligten Gruppen wichtig sind, etwa die Verbindung von Sozial- und Bildungsarbeit, die Notwendigkeit ganzheitlicher, lebensweltlich und milieuoientierter Konzepte, von Sozialraumbezug und aufsuchender Bildungsarbeit. Insbesondere sensibilisiert sie für das, was eigentlich alles mitschwingen kann, wenn sich Lehrende und Lernende als Repräsentanten unterschiedlicher sozialer Welten annähern und begegnen. Auch hier können zentrale Einsichten für die Gegenwart fruchtbar gemacht werden, etwa wenn es um die Rolle der bürgerlichen Bildungseliten heute geht, z. B. bei den Debatten um Armut und Unterschicht, um Einwanderungs-, Integrations- und Sozialpolitik (S. 19 f.). Immer wären diese Debatten daraufhin zu hinterfragen, ob sich hinter vermeintlichen Sachthematiken nicht eher die Durchsetzung bildungsbürgerlich geprägter Lebensführungsmodelle verbirgt. Auf die Notwendigkeit dieser Reflexivität macht die Arbeit aufmerksam.

AdB aktuell

Bildungsstätten: Rollenmodell oder Sondermodell?

Projekttreffen des EU-Projekts „EDC for All“ in der Alten Feuerwache Berlin



Projektpartner des Europäischen Innovationstransferprojekts „EDC for All“ Foto: AdB

Die Projektpartner des Europäischen Innovationstransferprojekts „EDC for All“ trafen sich vom 4. bis 8. November 2014 in der Alten Feuerwache in Berlin-Kreuzberg. Es sollten die bisherigen Projektschritte ausgewertet und ein Einblick in Bildungs- und Planungsprozesse von Bildungsstätten in Berlin und Brandenburg gewonnen werden.

Der AdB ist über sein europäisches Netzwerk DARE an dem EU-Projekt beteiligt, das im Rahmen des *Lifelong Learning Programme* (LLP) über die *Aktion Leonardo da Vinci-Innovationstransfer* gefördert wird.

Die Kooperation umfasst drei Dimensionen: Erstens die Entwicklung von niederschweligen Spielen und Methoden, die zum Ziel haben, den Zugang zu den Themen Partizipation und Teilhabe zu erleichtern; zweitens die Übersetzung verschiedener Dokumente und Manuals zur politischen und Menschenrechtsbildung des Europarats ins Deutsche

und ins Portugiesische; drittens den Aufbau und Testlauf einer Arbeitsstruktur für ein „Youth Educational Centre“ in Sintra/Portugal.

Im Rahmen dieser dritten Dimension haben die Projektpartner in Berlin und Brandenburg mit Verantwortlichen verschiedener AdB-Mitgliedereinrichtungen gesprochen, um einen konkreten Einblick in die Struktur sowie in die Planungs- und Qualitätssicherungsprozesse politischer Jugendbildung in Deutschland zu bekommen. An diesem Assessment beteiligten sich das *Anne Frank Zentrum*, Berlin, die *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein*, Werftphuhl, und die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße*, Berlin. Aus den Gesprächen konnten die portugiesischen Partner wertvolle Rückschlüsse für das Design von Bildungs- und Planungsprozessen in Bildungsstätten mit und ohne Beherbergungsbetrieb gewinnen. Eine Dokumentation der Meetings, die für die beteiligten Bildungsstätten im AdB auch als ein Peer-Review-Prozess gewertet werden können, findet sich auf Portugiesisch im Videotagebuch von Matia Losego, Projektverantwortlicher der Portugiesischen Partnerorganisation *Dinamo – Associação* (www.facebook.com/dinamo.pt).

Partner in diesem Projekt sind: *Dinamo – Associação* (Sintra/Portugal), *planpolitik* (Berlin), *DARE network* (EU), *Fundação Aga Khan Portugal* (Portugal).

Weitere Informationen:

http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm

www.dare-network.eu

Politische Jugendbildung weitergedacht

Gemeinsame Projektgruppensitzung der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten



Jugendbildungsreferentinnen und -referenten im Programm „Politische Jugendbildung“ des AdB Foto: AdB

Die Planung und Konzeption gemeinsamer Projekte stand im Mittelpunkt der diesjährigen Gemeinsamen Projektgruppensitzung im Programm „Politische Jugendbildung“ im AdB, die vom 10. bis 12. November 2014 in der Berliner Jugendbildungsstätte Kaubstraße stattfand.

Die Projektgruppe „Globalisierung und Medienkommunikation“ arbeitete an der Planung ihres nächsten Barcamps zur politischen Bildung, die Kolleginnen und Kollegen in den Schwerpunkten „Partizipation in und mit Schule“ sowie „Arbeitsweltbezogene politische Bildung“ bereiteten die Herausgabe von Arbeitsmaterialien zu ihren jeweiligen Themen vor und die Projektgruppe „Aufwach-

sen in der Einwanderungsgesellschaft“ entwickelte Ideen für ein neues gemeinsames Projekt. Daneben trafen die Gruppen Absprachen für den Jahresbericht 2014 und die anstehenden Tagungen.

Die von den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten herausgegebenen „Gelingensbedingungen für die politische Jugendbildung“ standen im Mittelpunkt einer gemeinsamen Diskussion mit dem AdB-Vorsitzenden *Ulrich Ballhausen*. Er begrüßte das Papier, das verschiedentlich schon für Diskussionen sorgte und bat um Vorschläge, wie es weiter in den Diskurs der politischen Bildung eingebracht werden könne.

Ein gemeinsames Brainstorming förderte bereits erste Ideen der Projektgruppen zur thematischen Weiterentwicklung des Programms „Politische Jugendbildung“ im AdB ab dem Jahr 2017 zutage. Die neuen Themenschwerpunkte sollen von der Mitgliederversammlung im kommenden Jahr beschlossen werden. Die Ideen der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten werden in den Diskussionsprozess eingebracht.

Die Tagung rundete ein gemeinsamer Theaterbesuch in der Berliner Schaubühne ab. „Die Ehe der Maria Braun“ in einer Inszenierung von *Rainer Werner Fassbinder* thematisierte den Umgang mit deutscher Nachkriegsgeschichte und die Schwierigkeiten mit der jungen Demokratie.

Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung

Fachtagung des AdB in Königswinter



Dr. Steffen Angenendt, Stiftung Wissenschaft und Politik, Berlin Foto: AdB

Am 25. und 26. November 2014 fand im *Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter* die AdB-Fachtagung „Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung“ statt. Auch wenn die Resonanz auf die Ausschreibung trotz des brisanten und hochaktuellen Themas nicht so hoch war wie erhofft, konnte eine interessante Tagung mit wichtigen Einblicken und engagierten Diskussionen realisiert werden. Mit der Tagung wurde ein großes und komplexes Thema in den Blick genommen, das alle Politikbereiche berührt – sowohl die Außenpolitik, die Innenpolitik, als auch Fragen der Sicherheit, Bildung, Jugend und Verteidigung. →

In seinem einführenden Beitrag informierte *Dr. Steffen Angenendt* von der Stiftung Wissenschaft und Politik, Berlin, die Teilnehmenden über die Ursachen, Folgen und die entwicklungspolitischen Herausforderungen globaler Migration. Worüber reden wir eigentlich? Was sind Flüchtlinge, Migranten, illegale Zuwanderer? Wie passt das Bild in den Köpfen der Menschen mit der tatsächlichen Lage zusammen? Hier verbinden sich Migrations- und Flüchtlingspolitik auch mit Fragen des demografischen Wandels und der Diskussion um eine neue EU-Politik. Deutlich wurde, dass das Wissensdefizit oftmals groß ist und dies zu Fehleinschätzungen führen und – wie aktuell erschreckend sichtbar – von populistischen und fremdenfeindlichen Strömungen ausgenutzt werden kann.



Marei Pelzer, Pro Asyl, Frankfurt am Main Foto: AdB

Einen weiteren, spezifischeren Einblick in das Thema gab *Marei Pelzer* von *Pro Asyl*, Frankfurt am Main, die das Ausmaß der humanitären Katastrophe an den EU-Außengrenzen mit unvorstellbaren Zahlen illustrierte. Sie machte deutlich, wie kompliziert sich die rechtlichen Fragen gestalten. Der Rahmen reicht von der Genfer Flüchtlingskonvention, über die Seeaußengrenzverordnung, die Europäische Menschenrechtskonvention bis hin zur Verlassensenerlaubnis. Die Referentin zeigte auf, dass und wie jeden Tag von europäischen Rechtsstaaten gegen das damit festgeschriebene Recht verstoßen wird – und dies weitestgehend sanktionsfrei. Die EU ist aber keine Menschenrechtsfreie Zone. An diesem Punkt müsse angesetzt und bestehendes Recht eingeklagt werden, so die Referentin. Sie machte deutlich, wie wichtig gerade hier zivilgesellschaftliche Organisationen, wie z. B. *Pro Asyl* sind, um anwaltschaftlich für die Schwachen einzutreten.

Mit einer Projektvorstellung von *Andrea Keller* aus dem *ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V.*, Drochtersen-Hüll, konnte ein Beispiel gegeben werden, wie die politi-

sche Bildung das Thema „Flüchtlinge“ und insbesondere die Arbeit mit Flüchtlingen umsetzen kann.

Der zweite Tag war zunächst der Arbeit in drei Workshops gewidmet, in denen konkrete Ideen für die politische Bildung entwickelt werden sollten. Die Workshops setzten unterschiedliche Schwerpunkte:

Workshop 1: Wie kann die Urteilsfähigkeit im Umgang mit Flucht und Migration von Bürgerinnen und Bürgern geschärft werden?

Aus der Diskussion heraus ergaben sich folgende Ideen für die politische Bildungsarbeit:

- *Eine biographische Verbindung herstellen:* Das Thema Flucht und Asyl kann in vielen Fällen entweder mit den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden selbst oder mit der Familiengeschichte der Teilnehmenden in Verbindung gebracht werden. Diese biographische Verbindung kann für die Bildungsarbeit genutzt werden.
- *Rationalität und Emotionalität:* Beim Thema Flucht und Asyl spielen Ängste, Vorurteile, Unwissenheit, Empathie, Sorgen eine entscheidende Rolle. Diese Emotionen sollten mit bedacht und berücksichtigt werden, so dass in der politischen Bildungsarbeit Rationalität und Emotionalität ihren Platz finden.
- *Schulung von Multiplikatoren:* Um das Thema in die Fläche zu tragen und um neue Zielgruppen zu gewinnen, ist die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sinnvoll. Dabei sollte man sich Verbündete suchen und auch neue Kooperationen eingehen, z. B. mit Pfarrern, Journalisten, Sportvereinen, Moscheevereinen, Vertriebenenverbänden.
- *Globales Lernen:* Das Thema Flucht und Asyl ist ein globales Thema und kann sinnvoll mit globalem Lernen, mit entwicklungspolitischer Bildung und mit Bildung für nachhaltige Entwicklung verknüpft werden.

Workshop 2: In welcher Weise kann die Menschenwürde von Flüchtlingen zum Gegenstand politischer Bildung werden?

Aktivitäten in „klassischen“ Bildungsstätten-Formaten können sein:

- Aufklärung leisten und Information geben
- Begegnungen ermöglichen und Kommunikation anregen

Plus neue Funktion:

- Die Bildungsstätte kann als Vernetzer in der Region fungieren, z. B. in dem sie informelle Veranstaltung für die Bewohner/-innen der Region und die Flüchtlinge organisiert und damit die Integration der Flüchtlinge unterstützt.

Methodische Zugänge:

- Biografisches Erzählen
- Filme und Ausstellungen
- Aufsuchende Pädagogik
- Einbindung in lokale Aktivitäten

Workshop 3: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Eine Zielgruppe für die politische Bildung?

Grundvoraussetzung für die Bildungsarbeit ist die Überzeugung, dass Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) minderjährige Flüchtlinge (MF) sind und damit in erster Linie JUGENDLICHE.



Teilnehmende auf dem Podium (v. li. n. re.): Silvia Oitner, Caroline Schultz, Boris Brokmeier, Nadya Homs, Ulrich Ballhausen
Foto: AdB

Vor diesem Hintergrund wurden mögliche Aufgabe für die politische Bildung diskutiert:

- Flucht und Wanderung kann als ein roter Faden in der Bildungsarbeit genutzt werden (Jugendliche sind Expertinnen und Experten ihrer Lebens- und Fluchtgeschichte)
- Mit Lebenslagenorientierten Angeboten können die Jugendlichen am ehesten erreicht werden.
- Mit dem Verhandeln von Werten etc. können Integrationsangebote gemacht werden.

Eine jugendpolitische Einmischung aus dem Feld der politischen Bildung ist geboten.

Die Frage, wie politische Bildung die gesellschaftliche Auseinandersetzung über Flucht und Migration mitgestalten kann, wurde dann ebenso in der Podiumsdiskussion diskutiert, an der sich *Ulrich Ballhausen*, Vorsitzender des AdB, *Nadya Homs*, AKE-Bildungswerk Vlotho, *Caroline Schultz*, Mitarbeiterin beim Sachverständigenrat für Integration und Migration Berlin, und *Silvia Oitner*, Alice Salomon Hochschule Berlin, beteiligten. Auch hier wurde die Größe und Komplexität des Themas und die Verknüpfung mit den zentralen Fragen der politischen Bildung, wie Menschenrechte, Einwanderungsgesellschaft, Europa als Friedensprojekt und die demokratische Entwicklung unserer Gesellschaft sichtbar. Auch große Fragen können – und sollten, bevor sie nicht in der Öffentlichkeit gestellt und bearbeitet werden – im Kleinen thematisiert werden. Die politische Bildung sollte, so ein zentrales Fazit aus dieser Fachtagung, ein Teil des Diskurses über die Folgen und den Umgang mit globaler Migration sein und werden. Sie sollte darüber nachdenken, wie sie Wissen zu dem Thema vermitteln und für das Thema sensibilisieren kann; wie sie gesellschaftliche Diskussionen initiieren und Flüchtlinge erreichen kann; wie sie Verbündete finden und Begegnungen ermöglichen kann.

„Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung“

Die AdB-Mitgliederversammlung verabschiedet Stellungnahme

AdB-Stellungnahme zum Jahresthema 2015 „Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung“

Die derzeitigen weltweiten Wanderungsbewegungen von Menschen sind im Wesentlichen durch politische oder wirtschaftliche Ursachen begründet. Nicht immer lassen sich diese Ursachen klar voneinander abgrenzen, da sie sich oft überlagern. Menschen, die sich auf der Flucht vor politischer Verfolgung befinden, stehen unter dem völkerrechtlichen Schutz gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention und besitzen damit einen anderen Status als Migrantinnen und Migranten, deren Aufnahme in ein Drittland eine nationale migrationspolitische Entscheidung ist.

Flucht und Migration stellen globale Herausforderungen dar, die vor allem international und durch überstaatliche Organisationen wie die Vereinten Nationen oder die Europäische Union gelöst werden können. Dies zeigt die Situation der Migrantinnen und Migranten aus Afrika, die sich auf dem Weg nach Europa lebensgefährlichen Situationen im Mittelmeer aussetzen genauso wie die Lage der aus Syrien vor dem Bürgerkrieg fliehenden Menschen. Die Menschen verlassen ihre Heimat nicht freiwillig, sondern aus Angst vor Gewalt oder wegen der Zerstörung ihrer Lebensgrundlagen. Die Überschneidungen von Migrationsursachen machen eine Trennung in Flüchtlinge, die wegen ihrer individuellen Verfolgung unter dem Schutz der Genfer Flüchtlingskonvention stehen, und Migrantinnen und Migranten, die aus wirtschaftlichen Gründen zuwandern, schwierig. Dies führt dazu, dass immer weniger Flüchtlinge in Deutschland oder einem anderen Land der EU eine Verfolgung aus politischen, weltanschaulichen oder religiösen Gründen nachweisen können.

Gleichzeitig erleben wir eine der größten Fluchtbewegungen seit dem 2. Weltkrieg. Weltweit sind nach Schätzungen 51 Mio. Menschen auf der Flucht. Flüchtlinge, die in der Hoffnung auf Sicherheit und ein besseres Leben unter Lebensgefahr versuchen, nach Europa zu gelangen, landen oft in unwürdigen Verhältnissen an den Außengrenzen der EU und in Auffanglagern. Es bedarf schnellstmöglich einer politischen Lösung, ein menschenwürdiges System zu schaffen, das Flüchtlingen den Zugang zu einem fairen und schnellen Asylverfahren garantiert und die Verteilung der ankommenden Flüchtlinge auf alle EU-Staaten regelt. Das gebietet auch die Solidarität der EU-Staaten untereinander, da Länder wie Italien und Griechenland die Verantwortung für ein europäisches Problem nicht allein tragen können.

Die Einwanderungspolitik in Europa muss grundsätzlich überdacht werden. Die Zukunft Europas hängt auch von einer sinnvoll gestalteten und fortschrittlichen Einwanderungspolitik ab. Es braucht einen gesellschaftlichen Konsens darüber, wie praktikable

Antworten auf Fragen nach geregelter Migration aussehen können und wie diese die entwicklungspolitischen Zielsetzungen der Herkunftsländer und die wirtschaftlichen und sonstigen Interessen der Aufnahmeländer erfüllen können. Ziel sollte es sein, die konzeptlose und fragmentierte Migrationspolitik der EU-Mitgliedsstaaten zu reformieren, um die fehlenden legalen Zuwanderungsmöglichkeiten zu schaffen.

Flüchtlinge sowie Migrantinnen und Migranten stehen unter dem besonderen Schutz der Menschenrechte und haben Anspruch auf humanitäre Hilfe. Die Genfer Flüchtlingskonvention verpflichtet zur gleichen Behandlung von Flüchtlingen und anderen Ausländern im selben Land. Für Flüchtlinge muss das Recht auf Arbeit und auf Freizügigkeit als Menschenrecht besser geregelt und der Zugang zum Asylverfahren neu geordnet werden.

Die Ursachen von Flucht, die schwierige Situation und die prekäre Lage von Flüchtlingen erschließen sich nicht für alle Bürgerinnen und Bürger, da es im Alltag nur wenige Begegnungs- und Kontaktmöglichkeiten gibt. Daher muss es eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung in einer Einwanderungsgesellschaft sein, Flucht und Migration in Bildungsangeboten zu thematisieren. Ein gesellschaftlicher Konsens zur Migrationspolitik kann nur über eine demokratische Auseinandersetzung der Bürgerinnen und Bürger und der Politik erfolgen.

Der AdB fordert seine Mitgliedsorganisationen und die Träger der politischen Bildung auf, in geeigneten Formaten die Urteilsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger über die Probleme von Flüchtlingen und Migrantinnen und Migranten zu verbessern sowie Menschenwürde und Menschenrechte stärker in den Blick zu nehmen, um die Bemühungen zur Entwicklung einer Gesellschaft der Vielfalt und der Solidarität zu intensivieren. Neben den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft als Zielgruppe von Seminaren und Projekten sollten auch Flüchtlinge, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, vermehrt als Teilnehmende für gemeinsame Veranstaltungen gewonnen und an deren Gestaltung beteiligt werden.

Die Träger und Akteure der politischen Bildung in Deutschland verfügen über Kompetenzen und Strukturen, um diese gesellschaftliche Herausforderung in Zukunft deutlicher in ihrer Arbeit zu akzentuieren. Die Kooperationen mit Flüchtlingsräten, Migrantenorganisationen sowie die Einbeziehung des Weltflüchtlingstages der Vereinten Nationen können wirkungsvolle Beiträge dazu leisten. Die Träger und Akteure der politischen Bildung im AdB werden ihren Einfluss öffentlich geltend machen, damit Regelungen, Verfahren und Strukturen für eine menschenrechtsgemäße Flüchtlings- und Migrationspolitik geschaffen werden.

Beschlossen von der Mitgliederversammlung des AdB am 26.11.2014 in Königswinter

Mit dieser Stellungnahme und mit der Fachtagung wurde das Startsignal für die Aktivitäten der Mitgliedseinrichtungen zu diesem Thema im Jahr 2015 gegeben. Viele Mitgliedseinrichtungen haben bereits konkrete Vorhaben und Projekte geplant und werden diese nun umsetzen. Auf der Homepage des AdB werden die Vorhaben in einem Veranstaltungskalender präsentiert. Zudem finden sich dort Hinweise auf Publikationen, interessante Institutionen und Organisationen. In der „Außerschulischen Bildung“ wird in jeder Ausgabe ein Bericht aus der Praxis politischer Bildung zum AdB-Jahresthema aufgenommen.

Während der Mitgliederversammlung wurde *Christine Reich*, Geschäftsführerin der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V.*, als neues Mitglied in den Vorstand gewählt. Die Nachwahl war notwendig geworden, nachdem *Bettina Heinrich*, ehemals *wannseeFORUM Berlin*, im Sommer 2014 ausgeschieden ist. Zum Vorstand des AdB gehören somit *Ulrich Ballhausen*, *Weimar-Jena-Akademie*, als Vorsitzender und *Ulrike Steimann*, *Karl-Arnold-Stiftung*, als stellvertretende Vorsitzende. Weitere Mitglieder im Vorstand sind *Petra Tabakovic*, *Internationaler Bund*, *Birgit Weidemann*, *HochDrei – Bilden und Begegnen in Brandenburg* sowie *Udo Dittmann*, *Akademie Biggensee*, *Martin Kaiser*, *Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen* und *Albert Fußmann*, *Institut für Jugendarbeit Gauting*.

Während der Mitgliederversammlung konnten zudem drei neue Mitgliedseinrichtungen in den AdB aufgenommen werden: die *Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte (JBS) Golm*, der *Verein Soziale Bildung e. V.* in Rostock und das *Mostar Friedensprojekt e. V.* in Potsdam.



Der AdB-Vorstand in seiner neuen Zusammensetzung (v. li. n. re.): Martin Kaiser, Christine Reich, Petra Tabakovic, Birgit Weidemann, Ulrich Ballhausen, Ulrike Steimann, Albert Fußmann, Udo Dittmann Foto: AdB

Die Mitglieder verabschiedeten weiterhin die Arbeitsplanung des AdB für das Jahr 2015 zur Umsetzung der bundeszentralen Fachaufgaben (Programm Politische Jugendbildung, Fachtagungen, Fortbildungen, bundesweite Modellprojekte), zur Durchführung der Fachkommissionen und Arbeitsgruppen sowie der europäischen und internationalen Bildung.

Wählen dürfen ist nur ein Baustein zur Beteiligung

Symposium diskutierte über Generationengerechtigkeit



Foto: AdB

Mit einem Symposium startete das AdB-Modellprojekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage und Generationengerechtigkeit“ am 9. Dezember 2014 in Berlin und gab

Experten die Gelegenheit, ihre Thesen zur Generationengerechtigkeit mit den Akteuren des Projekts aus fünf Bildungseinrichtungen zu diskutieren.

Kann die Absenkung des Wahlalters für mehr Generationengerechtigkeit sorgen? Dies war die zentrale Frage der Veranstaltung, zu der *Boris Brokmeier* rund 20 Teilnehmende im Berliner *Tagungszentrum „Weberwirtschaft“* begrüßen konnte. Der Projektkoordinator *Christoph Kröger* stellte zunächst die inhaltlichen und strukturellen Eckpfeiler des zweijährigen Modellprojekts dar und hob die Bedeutung der generationsübergreifenden Bildungsprozesse hervor.

Die Abschaffung jeglicher Altersbeschränkungen bei Wahlen stellte die Kernaussage von *Wolfgang Gründinger* dar, der als Vorsitzender der *Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen* damit einen deutlichen →

Aufschlag wagte. Für ihn stellt Alter kein Maßstab zur Beurteilung der Wahlfähigkeit dar, da auf der einen Seite demenzkranke alte Menschen wählen dürfen, auf der anderen Seite Kinder und Jugendliche ausgeschlossen werden. Er führte einige, aus seiner Sicht paradoxe Situationen auf, die seine These untermauerten. So ist eine Parteimitgliedschaft ab 16 Jahren möglich und damit auch die Teilnahme an parteiinternen Mitgliederbefragungen, wie z. B. die Abstimmung über eine Koalitionsvereinbarung. Die Beteiligung an der eigentlichen Wahl bleibt ihnen aber verwehrt.

In einem zweiten Beitrag berichtete der Geschäftsführer des *Brandenburger Landesjugendrings*, *Bernd Mones*, über die ersten Erfahrungen mit der Absenkung des Wahlalters in Brandenburg bei der jüngsten Landtagswahl im September. *Bernd Mones* hob hervor, dass die Absenkung des Wahlalters das Ergebnis eines langjährigen politischen Diskussionsprozesses gewesen ist, an dessen Ende die Änderung der Landesverfassung stand. Parallel zum Landtagswahlkampf organisierten die Jugendverbände und Träger der politischen Bildung mehrere Projekte, die Jugendliche auf ihr Wahlrecht aufmerksam machen sollten und sich mit der parlamentarischen Demokratie auseinandersetzten. Im Ergebnis nahmen etwa 40 Prozent der 16- und 17-Jährigen an der Wahl teil. Dieses ernüchternde Ergebnis ist aber aus Sicht des Referenten als Aufforderung an die Parteien zu verstehen, ihre Themenauswahl, ihren Wahlkampf und ihre Kandidatenauswahl zukünftig stärker an den Interessen junger Menschen auszurichten. Für die Brandenburger Verbände stellt die Absenkung des Wahlalters aber nur einen Baustein zur Verbesserung der Partizipation in den Kommunen und im Land dar, betonte *Bernd Mones* in der Diskussion.

In einem dritten Beitrag ging der Altersforscher *Dr. Peter Zeman* vom *Deutschen Institut für Altersfragen (DZA)* auf die Frage ein, ob es unter den sich verändernden demografischen Bedingungen Generationengerechtigkeit in Kommunen gibt. Statt des von den Medien angekündigten „Krieges der Generationen“ könne er viel mehr „Generativität“ feststellen, die den Willen Älterer beschreibt, etwas an Jüngere weiterzugeben. Kommunen sind immer die Seismografen des gesellschaftlichen Wandels, da sie diesen entweder nachvollziehen oder für ihre Bürgerinnen und Bürger organisieren müssen. Das ist aus *Zemans* Sicht beim demografischen Wandel nicht anders. Entscheidend ist aber, dass die Leistungen für junge Menschen und deren Beteiligung im Jugendhilferecht festgeschrieben seien, während es vergleichbare Regelungen für ältere Menschen nicht gibt.

Seit einigen Jahren ist aber ein Paradigmenwechsel von der „Altenhilfe“ zur Generationenpolitik festzustellen, welche die Demografiepolitik mit einschließt. *Peter Zemmann* machte deutlich, dass auch für alte Menschen der Lebensweltbezug von Bedeutung ist und ein großes Interesse an Generationenbeziehungen bestehe, die im Alltag nicht mehr in dem Maße wie früher vorhanden sind. Insofern begrüßte er das AdB-Modellprojekt und betonte, dass die Generationenbeziehungen auf der persönlichen Ebene stattfinden und einen gemeinsamen Lernprozess beinhalten sollten. Generationenkonflikte vollziehen sich nach seinen Erkenntnissen eher innerhalb einer Generation und nicht generationsübergreifend, was als eine große Chance für das Gelingen des Projekts bewertet wurde.

Zu Besuch im Deutschen Bundestag

Politische Bildung – Geschichte, Themen, Akteure, Förderung

Am 15. Dezember 2014 führte der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten eine Fortbildung für Mitarbeiter/-innen in den Mitgliedseinrichtungen durch, die neu in diesem Arbeitsfeld tätig sind und bisher keine oder nur wenige Erfahrungen in der politischen Bildung sammeln konnten. In den letzten Jahren gab es in vielen Mitgliedseinrichtungen des AdB personelle Wechsel, oftmals begründet durch das altersbedingte Ausscheiden von Einrichtungsleiterinnen und -leitern und pädagogischen Mitarbeitenden. Viele neue Kolleginnen und Kollegen haben in den Bildungsstät-

ten und Bildungswerken die Arbeit aufgenommen, die mitunter aus angrenzenden Arbeitsfeldern gekommen sind. Dies nahm der AdB zum Anlass, zum ersten Mal eine solche Fortbildung durchzuführen. Die Erfahrung zeigt, dass es einen Bedarf gibt und das Interesse für einen solchen Austausch groß ist.

Die Fortbildung gab einen Einblick in die politische Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland. Die Teilnehmenden, die aus dem gesamten Bundesgebiet nach Berlin gekommen waren, lernten zudem die Aufgaben,

Strukturen und Handlungsfelder des AdB kennen, der als Teil der Struktur politischer Bildung spezifische Aufgaben übernimmt. Diese wurden dargestellt und mit den Erwartungen der Teilnehmenden an die Unterstützung durch den AdB abgeglichen. Darüber hinaus gab die Fortbildung einen Einblick in die Förderlandschaft in Deutschland und Europa.

Die Fortbildung wurde abgerundet durch ein Gespräch mit dem Abgeordneten *Stefan Schwartze*, MdB, über das Verhältnis von Politik und politischer Bildung. Er sicherte zu, sich auch weiterhin im Parlament für die Belange der politischen Bildung einzusetzen und gab den Anwesenden mit auf den Weg, dafür auf gut aufbereitete Informationen angewiesen zu sein.



Mit Stefan Schwartze, MdB, im Gespräch Foto: AdB

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Am 19. November 2014 wurde dem *Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e. V.* der *Deutsch-Polnische Preis* auf dem Deutsch-Polnischen Forum in Berlin von den Außenministern beider Länder, *Frank-Walter Steinmeier* und *Grzegorz Schetyna* überreicht. Der zweite Preisträger ist die Internationale *Jugendbegegnungsstätte Auschwitz* (IJBS). Zu der Entscheidung sagte der Vorsitzende des Preiskomitees, Dietmar Woidke, Ministerpräsident des Landes Brandenburg und Koordinator für die deutsch-polnische Zusammenarbeit im Auswärtigen Amt, „Beide Preis-

träger bringen durch ihre Arbeit Jugendliche zusammen. So wächst das zwischen-gesellschaftliche Fundament, auf dem die deutsch-polnischen Beziehungen beruhen. Schloß Trebnitz (...) hat sich zu einem angesehenen Ort für deutsch-polnische Begegnungen im grenznahen Raum entwickelt.“ Von dem Preisgeld in Höhe von 10.000 Euro sollen zwei Projekte gefördert werden.

Weitere Informationen: www.schloss-trebnitz.de

Das *aktuelle forum nrw* hat die Broschüre „*Handlungsempfehlungen des Projekts Weiterentwicklung Internationaler Jugendarbeit unter besonderer Berücksichtigung bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen*“ herausgegeben. Die Broschüre stellt Voraussetzungen zusammen, die für ein Gelingen Internationaler Jugendarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen notwendig sind, und ist im Rahmen eines Projekts im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder und Jugend, Kul-

tur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen entstanden. Dabei haben Träger der Sozialen Arbeit, der Jugendsozialarbeit und der offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW ihre Erfahrungen zusammengetragen und – als ein Ergebnis – Vorschläge zur Verbesserung der Angebotssituation und der Qualität der Maßnahmen gemacht.

Weitere Informationen und Download der Broschüre: www.aktuelles-forum.de/projekte/aktuelle-projekte/internationale-jugendarbeit-nrw/

Das *Anne Frank Zentrum* Berlin hat ein Praxisheft mit dem Titel „Jetzt weiß ich, dass ich das kann.“ *Historisch-politische Projekte mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen* herausgegeben. Es fasst die Ergebnisse der Ausstellungsprojekte mit Jugendlichen aus Förderschulen zusammen. Das *Anne Frank Zentrum* möchte mit dieser Broschüre die Reflexion über die Bildungspraxis anregen, die im Sinne des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* allen Menschen Zugänge

zur Bildung eröffnet und damit das Recht auf Bildung einlöst. Welche Kompetenzen und Fähigkeiten die politischen Bildner/-innen dafür benötigen, welche Methoden und Rahmenbedingungen für das Gelingen notwendig sind und wie ganz konkret die Umsetzung aussehen kann, wird in dieser schön gestalteten Broschüre sichtbar gemacht.

Weitere Informationen: www.annefrank.de

Im Jahr 2015 feiert die Politische Bildung der *Konrad-Adenauer-Stiftung* (KAS) ihr 60-jähriges Bestehen. Dies nimmt die Stiftung zum Anlass, die ersten vierzig Jahre der Geschichte der Politischen Bildung in der *Konrad-Adenauer-Stiftung* zu sichern. In der Reihe „Handreichung zur Politischen Bildung“ hat die KAS daher die Broschüre „Die Politische Bildung der Konrad-Adenauer-Stiftung | Teil 1:

1957-1997“ herausgegeben (Band 17). Es werden die Entstehungsgeschichte sowie die strukturelle Entwicklung und die inhaltlichen Schwerpunkte der Politischen Bildung der Stiftung dargestellt.

Weitere Informationen und Download der Broschüre: www.kas.de/wf/de/33.39793/

Der Band 6 der Tutzingener Studien zur Politik: „Parteien und Demokratie“ wurde von der *Akademie für politische Bildung Tutzing* herausgegeben und widmet sich den Legitimationsproblemen von Parteien. Im Tagungsband sind Beiträge vereint, die unterschiedliche Probleme, Entwicklungen und Lösungsansätze in zumeist vergleichender Perspektive diskutieren. Im Fokus stehen unter anderem innerparteiliche Urwahlen, Reformen der Kandidatenrekrutierung und „Liquid Democracy“. Autorinnen und Autoren

sind *Sebastian Bukow, Martin Delius, Klaus Detterbeck, Nicolai Dose, Henrik Gast, Patrick Horst, Uwe Kranenpohl, Ursula Münch, Ed Turner, Elmar Wiesendahl* und *Daniel Wigbers*.

Weitere Informationen: www.apb-tutzing.de/news/2014/tutzingener-studien-parteien-demokratie.php

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

JOHANNES SCHILLO hat als Wissenschaftsjournalist seit mehr als 30 Jahren das Feld der politischen Bildung beschrieben, bearbeitet und redaktionell geordnet. Nun hört er auf und bezieht Rente. Zuletzt war er im Auftrag des Bundesausschusses politische Bildung der Redaktionsleiter des „Journals politische Bildung“. Auch bei den Vorgängerzeitschriften „Praxis politische Bildung“ (1997-2010) und „Materialien zur politischen Bildung“ (1973-1990) war er (bei den Materialien zeitweise) verantwortlicher Redakteur.

Er wuchs auf in einem katholischen Elternhaus. Seine Eltern gehörten dem katholischen, jugendbewegten Bund Quickborn an; sein Vater engagierte sich bis ins hohe Alter in der Friedensbewegung. Jugendbewegung und Bildung – das war immer schon eine spannende Liaison. In den Kreisen der katholischen Erwachsenenbildung kam Johannes Schillo auch stärker in Berührung mit der politischen Bildung. Als Redakteur positionierte er sich immer wieder deutlich politisch, aber nicht parteipolitisch. Zu seinen besonderen Anliegen gehören die Probleme und Fragen des Friedens und der Vergangenheitsaufarbeitung.

Er formuliert manchmal sehr dezidiert und nonchalant, an den Grenzen zu Provokation und Humoreske. Oft sind seine Beobachtungen und Charakterisierungen nicht ohne Eigen- und Hintersinn. Die außerschulische politische Bildung verkörpert für ihn nicht nur eine kritische Beobachtungsinstanz, sein Verständnis von politischer Bildung fordert geradezu die antipodische permanente Auseinandersetzung mit der Realität staatlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse.

Johannes Schillo ist persönlich zurückhaltend, verbindlich und humorvoll. Wir, damit meine ich die handelnden Personen der Außerschulischen Bildung und Johannes Schillo, haben immer gut kooperiert. Johannes schreibt für die „Außerschulische Bildung“, Autorinnen und Autoren aus dem inneren Kreis dieser Zeitschrift argumentieren auch in seiner Zeitschrift. Zusammen haben wir versucht, Schaufenster in die kreative Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung zu schaffen und die theoretischen

Grundlagen und politischen Legitimationen politischer Bildung zu stärken.

Wir wünschen dem gelernten Germanisten nun Zeit und Muße, noch mehr zu lesen, weitere Filme anzuschauen und gute Musik zu hören, jedenfalls das zu tun, was ihm am Herzen liegt. **VON PAUL CIUPKE**

Seit dem 1. Januar 2015 ist **FELIX MÜNCH** neuer Redaktionsleiter des „Journals für politische Bildung“. Er folgt dem langjährigen Redakteur, Johannes Schillo, der Ende 2014 in den Ruhestand verabschiedet wurde. Felix Münch hat Politikwissenschaft sowie Neuere und Osteuropäische Geschichte studiert. Er ist u. a. Lehrbeauftragter am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Geschäftsführer der Stiftung für Wissenschaft und Kultur „Domus Dorpatensis“ (Tartu/Estland) und freier Mitarbeiter der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung.

Im Dezember 2014 verstarb **DR. KLAUS MEYER** im Alter von 79 Jahren. Er gehörte zum Leitungsteam der Jugendbildungsstätte Dietzenbach in Hessen, die Anfang dieses Jahrtausends geschlossen wurde. Er war vor allem in den 70er und 80er Jahren im AdB aktiv.

DANIEL WUNDERER folgt dem Ende des Jahres 2014 ausgeschiedenen Werner Bövingloh als Geschäftsführer der Heimbildungsstätte Villa Fohrde nach.

In der Abteilung 5 „Kinder und Jugend“ im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat **DR. MIRIAM SAATI** die Leitung der Unterabteilung 51 übernommen. Sie war bisher Leiterin des Referates 513 „Ausbau und Qualität der Kindertagesbetreuung“.

Neuer Geschäftsführer der Engagement Global gGmbH wird der ehemalige Bundesbeauftragte für den Zivildienst und Verantwortliche für den Aufbau des Bundesfreiwilligendienstes, **DR. JENS KREUTER**. Er löst damit die Hauptgeschäftsführerin Gabriela Büsselmann ab.

KURT BECK, Ministerpräsident a. D. und Ehrenvorsitzender der SPD Rheinland Pfalz, wurde am 8. Dezember 2014 auf der Jahresmitgliederversammlung der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) erneut zum Vorsitzenden des Vorstands gewählt.

JOACHIM RÜCKER ist ab dem 1. Januar 2015 neuer Präsident des Menschenrechtsrats der Organisation der Vereinten Nationen (UNO). Er folgt auf Baudelaire Ndong Ella aus Gabun. Seine Amtszeit dauert ein Jahr. Er ist Botschafter und Ständiger Vertreter der Bundesrepublik Deutschland bei dem Büro der Vereinten Nationen und den anderen Internationalen Organisationen in Genf.

Aus Profession und Politik

Leitlinien zur Inklusiven Bildung neu aufgelegt

Die UNESCO-Publikation „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“ ist in der dritten Auflage erschienen. Sie informiert darüber, wie gemeinsames Lernen gelingen kann, informiert über die relevanten internationalen Verträge und gibt Empfehlungen zur Umsetzung in Deutschland. Die Neuauflage enthält zudem die Ergebnisse des bundesweiten Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“, der 2014 in Bonn stattfand. Vertreter aus Bildung, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft stellen Empfehlungen und Lösungsansätze vor, um eine inklusive Bildung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter sicherzu-

stellen. Herausgeber ist die Deutsche UNESCO-Kommission in Kooperation mit der Aktion Mensch. Die kostenfreie Publikation ist als Druckversion und als barrierefreie PDF-Datei bei der Deutschen UNESCO-Kommission erhältlich.

Download des Broschüre: www.unesco.de



Convention on the Rights of Persons with Disabilities

Das Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) ist ein Fachausschuss, der aus 18 unabhängigen Experten gebildet wird. Dieser Fachausschuss ist für die Berichterstattung der Länder und Staatengemeinschaften, die die „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ ratifiziert haben, zuständig. Diese Berichterstattung ist ein wesentlicher Mechanismus für die tatsächliche Umsetzung der Konvention. Jeder Staat muss zwei Jahre nach der Ratifizierung und dann alle vier Jahre einen Bericht abgeben, den der Fachausschuss prüft. Er kann zudem von sich aus einzelne Verstöße der Staaten gegen die Konven-

tion zum Thema machen. Auf einer Weltkarte auf den Seiten des Hohen Kommissars für Menschenrechte der UN wird der aktuelle Stand der Ratifizierung der 18 International Human Rights Treaties dargestellt.

Quelle und weitere Informationen: www.oecd-ilibrary.org

Zusammenfassung in Deutsch: www.ohchr.org



Ausländer/-innen in Deutschland: 10. Lagebericht veröffentlicht

Die Ausländerbeauftragte der Bundesregierung, Aydan Özoguz (SPD), hat einen 700-seitigen Lagebericht zur Situation von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland für den Berichtszeitraum von Juni 2012 bis Mai 2014 vorgelegt. Demnach lebten 2012 insgesamt 16,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, davon 6,2 Millionen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit. Schwerpunkte des Berichts sind Sprache, Arbeitswelt und Bildungsbereich. Aydan Özoguz kritisiert, dass der Bildungserfolg zu oft von der sozialen Herkunft ab-

hängt und dies oft zu Lasten von Kindern mit Migrationsgeschichte geht. Der Bericht thematisiert auch die Bedeutung von Migrantenorganisationen für die Integration.

Quelle: Information der Bundesregierung

Download des Berichts: www.bundesregierung.de



Behinderung und politische Partizipation

Das Akademische Netzwerk für europäische Behindertenpolitik (Academic Network of European Disability experts, ANED) wurde im Dezember 2007 von der Europäischen Kommission gegründet, um europaweit einen wissenschaftlichen Austausch zu fördern und die Kommission in der Ausgestaltung europäischer Behindertenpolitik zu unterstützen. ANED koordiniert die akademische Unterstützung für die Umsetzung der EU-Strategie für Menschen mit Behinderungen und der UN-Behindertenrechtskonvention. Das Netzwerk liefert der Kommission die Analyse nationaler Situationen, Strategien und Daten und unterstützt die Zielvorgaben der europäischen Behindertenpolitik für

eine vollständige Teilhabe und Chancengleichheit für alle Menschen mit Behinderungen. ANED verfügt über Ansprechpartner in 32 Ländern. Aktuell wird an einem Bericht zur politischen Partizipation 2014 gearbeitet. Erste Zwischenberichte sind im Dezember 2013 erschienen.

Quelle und weitere Informationen: www.disability-europe.net



European Disability Forum & International Disability Alliance

Das European Disability Forum (EDF) setzt sich als Partner der International Disability Alliance (IDA) dafür ein, eine effektive und volle Implementation der United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene durchzusetzen. EDF ist Mitgründer der IDA, die 1996 als loser Zusammenschluss für Menschen mit Behinderungen und ihren Familien gegründet wurde und seit 2013 eine rechtlich verfasste Organisation ist. In Deutschland setzt sich der Deutsche Behindertenrat (DBR) als Vollmitglied im European Disability Forum ein, das den Anspruch hat, Vorkämpfer und Sprachrohr von europaweit ca. 80 Millionen Menschen mit Behinderungen in mehr als 30 europäischen Ländern zu sein. Das EDF arbeitet eng mit den Euro-

päischen Institutionen, dem Europarat und den Vereinten Nationen zusammen. Im Sommer 2014 wurde „Europe+“ vom EDF und 40 weiteren zivilgesellschaftlichen Organisationen und Gewerkschaften gestartet. „Europe+“ will einen demokratischen Wandel der EU voranbringen und den Dialog zwischen Zivilgesellschaft und europäischen Institutionen stärken.

Quelle und weitere Informationen:
www.internationaldisabilityalliance.org



EAEA report „Adult education in Europe 2014 – A Civil Society View“

During 2014 EAEA launched a survey for its members to create specific country reports for various European countries. The aim was to create accessible overviews that will help to connect with one another, learn from each other and ultimately provide new insights and information to be used in advocacy work. The report is available as a PDF file or as a hard copy at the EAEA office in Brussels.

Download: www.eaea.org/media/policy-advocacy/adult-education-policy-in-europe-country-reports/ae-in-europe-2014_complete.pdf
Mehr Informationen: www.eaea.org



„Fragile Mitte – Feindselige Zustände“ – Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung

Im November 2014 erschien im Dietz-Verlag die neue Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014“. Sie ist in Kooperation mit dem Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld im Rahmen des zentralen FES-Projekts „Gegen Rechtsextremismus“ entstanden. Das Projekt begleitet aktuelle gesellschaftspolitische Debatten zum Thema aus bundespolitischer Perspektive, lädt Politik, Zivilgesellschaft und Wissenschaft zu Konferenzen ein und trägt mit Publikationen zum Fachdiskurs bei. Auf der Website der FES heißt es: „Rechtsextremismus als dringliche Herausforderung für Demokratie und Menschenrechte erfordert ein wachsameres und kontinuierliches Engagement aller Akteure unserer Gesellschaft. Die Arbeit gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus sowie fremdenfeindliche und rassisti-

sche Einstellungen und für Demokratie stellt daher auch ein zentrales Arbeitsfeld der Friedrich-Ebert-Stiftung dar.“

Publikation: Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Mit Beiträgen von Eva Groß, Andreas Hövermann und Beate Küpper; herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz

Quelle und weitere Informationen: www.fes-gegen-rechtsextremismus.de



Zivilgesellschaft versus gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Die Heinrich-Böll-Stiftung hat zum Jahrestag der Aufdeckung der NSU-Morde im Oktober 2014 ein Policy Paper ihrer Bund-Länder-Fachkommission „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Neonazismus in Deutschland“ veröffentlicht. Es hat den Titel „Gemeinwesenarbeit und Demokratie“. Im Zentrum steht die sozialräumliche Praxis einer menschenrechtlich orientierten Demokratieentwicklung. Dabei geht es um die zivilgesellschaftliche Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Es wird besonders das Zusammenspiel von Mobiler Beratung und Gemeinwesenarbeit in den Blick genommen. Die Autorin und die Autoren des Papiers fordern zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen für diese mehrjährigen Gemeinwesenprozesse. Darüber hinaus regen sie eine intensivierte Auseinander-

setzung in Wissenschaft, Praxis und Politik über Möglichkeiten und Grenzen von Gemeinwesenarbeit an und sehen ihre Publikation als Teil eines notwendigen Agendasettings. Weitere, ergänzende Arbeitsansätze für eine erfolgreiche menschenrechtsorientierte Demokratieentwicklung will die Fachkommission in späteren Publikationen behandeln.

Quelle, weitere Informationen und Download: www.boell.de



Landesjugendämter verabschieden Erklärung zur Lage von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland

Im November 2014 haben sich die Landesjugendämter in Schwerin intensiv mit der Lage der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in Deutschland auseinandergesetzt und die zu erwartenden Entwicklungen beleuchtet. Während im Osten die Zuwanderung noch sehr gering ist, geraten einige westliche Bundesländer bei der Unterbringung der jungen Menschen an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit. Deshalb ringen Bund, Länder und Kommunen derzeit um eine zielgerichtete Steuerung. Wichtig sei eine bundesweit gleichmäßige, qualitative Ausgestaltung der Flüchtlingsbetreuung in den Kommunen. Die Landesjugendämter versuchten in der Diskussion die Chancen und Möglichkeiten in den Mittelpunkt zu rücken, die sich für unsere Gesellschaft durch die Zuwanderung junger motivierter Menschen ergeben. In der Erklärung wird deutlich, dass es Aufgabe der Jugendhilfe ist, die konzeptionel-

len Voraussetzungen für eine optimale Integration zu schaffen, auch und gerade dann, wenn die Zahl jugendlicher Zuwanderer wächst. Die Landesjugendämter haben dem BMFSFJ erste Ideen zur Entwicklung einer kommunalen Strategie zur Integration junger Einwanderer unterbreitet.

Quelle: Vorsitzende der BAG Landesjugendämter vom 04.12.2014

Download der Erklärung: https://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Artikelbilder/BAG-Landesjugendaemter_Erklaerung_UMF.pdf



Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung

Für den Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung wurden in 13 Ländern insgesamt 14.000 Menschen zu ihren persönlichen religiösen Einstellungen und zum Verhältnis von Religion und Gesellschaft befragt. Gerade vor dem Hintergrund der neuesten Terroranschläge wird deutlich, wie wichtig der Zusammenhalt über Religionsgrenzen hinweg ist. Religiöse Vielfalt ist Teil der heutigen Lebenswirklichkeit, ist aber auch zentrale Herausforderung moderner Gesellschaften. In einer Sonderauswertung der Bertelsmann-Stiftung wurde deutlich, dass sich die Muslime in Deutschland stark in der Gesellschaft verankert sehen und sie die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung als selbstverständlich erachten. Dieser Befund widerspricht dem oft gehörten Vorurteil, dass sich Muslime in Parallelgesellschaften einrichten würden. Auf der anderen Seite stehen 57 % der Befragten, die den Islam ablehnen, vor allem dort, wo wenig Muslime leben. Je mehr Kontakte und Begegnungen es aber mit Andersgläubigen gibt, desto größer ist das gegenseitige Verständnis und desto

geringer die gegenseitige Ablehnung. Wenn man sich das Ergebnis des Monitors vor Augen führt, dass zwei Drittel der Befragten keinerlei Kontakt zu Muslimen haben, wird die Bedeutung interreligiöser und interkultureller Begegnungen noch einmal besonders deutlich.

Publikationen: Halm, Dirk/Sauer, Martina (2015): Lebenswelten deutscher Muslime. Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung; Traunmüller, Richard (2014): Religiöse Vielfalt, Sozialkapital und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Quelle und weitere Informationen: www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/religionsmonitor



Zukunftskongress INKLUSION2025 der Aktion Mensch

Die Aktion Mensch veranstaltete anlässlich ihres 50jährigen Jubiläums vom 2. bis 3. Dezember 2014 in Berlin einen Zukunftskongress. Ziel war es, zukünftige Gestaltungsräume für eine inklusive Gesellschaft zu identifizieren, entscheidende Stellschrauben frühzeitig zu erkennen und innovative Entwicklungsansätze in fachübergreifenden Perspektiven zu entwickeln und zu diskutieren. Zentrale Fragen waren: Wie kann eine inklusive Zukunft im Jahr 2025 aussehen? Wie werden wir zukünftig leben? Wie kann ein Bewusstsein für eine „Vielfaltsgesellschaft“ geschaffen werden? Wie kann der (lange) Weg hin zu einem inklusiven Land und einer inklusiven Gesellschaft gut be-

wältigt werden? Welche Chancen und Risiken beinhalten die großen Zukunftstrends für das Thema Inklusion? Und was ist nötig, um Inklusion unter diesen Bedingungen in unserer Gesellschaft weiter voranzubringen?

Weitere Informationen über Programm und Referierende sowie Impressionen vom Kongress: www.aktion-mensch.de



Neuer IDA-Reader zu Antiziganismus

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) hat einen neuen Reader für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Jugend- und Bildungsarbeit veröffentlicht. Er hat den Titel „Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus“. Er wurde herausgegeben von Milena Detzner, Ansgar Drücker und Barbara Manthe. Sinti und Roma sind in besonderem Maße rassistischer Ausgrenzung und Diskriminierung ausgesetzt. Nicht nur aktuell aus Osteuropa migrierte Roma sind von Rassismus betroffen. Antiziganistische Feindbilder richten sich gegen alle Sinti und Roma, die in Deutschland leben – in einer jahrhundertelangen Kontinuität, die selten betrachtet und herausgestellt wird.

Die Publikation will über Ursachen und Auswirkungen von Antiziganismus aufklären, inhaltliche Grundlagen festigen und den Weg für praktisch-pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Die Publikation kann bei IDA gegen eine Versandkostenpauschale von 3,00 Euro zuzüglich der Portokosten bestellt werden.

Quelle und weitere Informationen: www.idaev.de
Bestellung: www.idaev.de/publikationen/bestellformular



Broschüre über politische Dimension Internationaler Jugendarbeit erschienen

Im Rahmen des Innovationsforums Jugend global, einem interaktiven Angebot zur Qualifizierung und Weiterentwicklung der internationalen Jugendarbeit, ist eine 72-seitige Broschüre über die politische Dimension Internationaler Jugendarbeit entstanden. Die Broschüre will ermutigen, vor politischen Bezügen und Inhalten nicht zurückzuschrecken und das eigene Begegnungsprojekt als Beitrag zur Gestaltung eines politischen Erfahrungsraums zu verstehen. Autorinnen und Autoren sind Fachleute der Politi-

schen Bildung und der Internationalen Jugendarbeit. Die Broschüre kann bestellt oder als PDF heruntergeladen werden.

Weitere Informationen, Bestellmöglichkeit und Download der Broschüre: www.ijab.de



Protest und Partizipation

Im Rahmen des Projekts „Protest and Partizipation“ hat der Verein Jede Stimme e. V. Beispiele für demokratisches Engagement in ganz Europa in einer Studie zusammengestellt. Die Publikation besteht aus wissenschaftlichen Beiträgen, einer Zusammenfassung der Literatur zu den Themen Teilhabe und politische Partizipation sowie aus einer Vorstellung unterschiedlicher Projekte und Ideen verschiedener Organisationen aus Europa, die sich u. a. mit den Themen Teilhabe, Stadtplanung, und Wählermobilisierung auseinandersetzen. Sie wurde von Serge Embacher, Christian Mieß und Tobias Quednau verfasst. Im Rahmen des Projekts „Protest and Partizipation“ selbst geht es darum, durch Kampagnen, Projekte und Aktionen eine breite

gesellschaftliche Diskussion über die Möglichkeiten politischer Teilhabe von Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft zu initiieren und befördern. Der Verein ist überzeugt, dass politische Partizipation eine wichtige Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration ist.

Quelle, weitere Informationen und Download der Studie:
www.jedestimme.eu



„Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ – Koordinierungsstelle nimmt Arbeit auf

Seit dem 1. Dezember 2014 ist das bisherige Zentrum Eigenständige Jugendpolitik die Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“. Mit der neuen Namensgebung soll der Weg vom bisherigen Dialogprozess, den das Zentrum in den vergangenen drei Jahren angestoßen und koordiniert hat, stärker in Richtung von praktischem Tun und der Entwicklung von Handlungsstrategien gehen. Die Aufgabe der Koordinierungsstelle besteht darin, die Grundsätze und Handlungsstrategien der Eigenständigen Jugendpolitik bundesweit zu verbreiten. Im Mittelpunkt steht der gezielte Transfer auf die kommunale Ebene und die Unterstützung von Strategien für eine jugendgerechte Gesellschaft und Politik vor Ort. Zu den

größten Einzelvorhaben gehören die Entwicklung eines „Jugend-Checks“ als Sensibilisierungs- und Prüfinstrument für jugendgerechte Politik sowie die Stärkung des Themas Jugend im Rahmen der Demografiestrategie der Bundesregierung. Weitere Aufgabe ist die Entwicklung einer Kampagne für ein positives bzw. realistisches Bild von Jugend.

Quelle und weitere Informationen: www.allianz-fuer-jugend.de



Verzeichnis Deutscher Stiftungen in neuer Auflage erschienen

Der Bundesverband Deutscher Stiftungen hat das Verzeichnis Deutscher Stiftungen in der nunmehr 8. Auflage herausgegeben. Es umfasst mehr als 22.700 Stiftungsportraits. Das Register basiert auf der Datenbank Deutscher Stiftungen und einer regelmäßigen Befragung unter allen Stiftungen. Die Vollerhebung und Datenauswertung führt der Dachverband alle drei Jahre durch. Die Publikation dient Journalistinnen und Journalisten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Kooperations- und Fördernden als Recherchequelle. Es ist in drei Bänden sowie als CD-ROM erhältlich.

Quelle und weitere Informationen sowie online-Datenbank:

www.stiftungen.org

Bestellung der Publikation: <http://shop.stiftungen.org/verzeichnis-deutscher-stiftungen>



AGJ verabschiedet Positionspapier zur Medienbildung

Unter dem Titel „Mit Medien leben und lernen – Medienbildung ist Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe!“ hat die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) im Dezember 2014 ein Positionspapier veröffentlicht. Angesichts der aktuellen und zu erwartenden Entwicklungen im Bereich der Medientechnologien ist es notwendig, die Auswirkungen der Mediatisierung auf die Lebenswelt und die Identitätsbildung zu analysieren und die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und zu begleiten. Die AGJ fordert in ihrem Papier „eine medienreflexive Kinder- und Jugend(hilfe)politik, die insbesondere digitale Medien und Kommunikation zentral berücksichtigt. Die Befähigung zur kompetenten Nutzung digitaler Medien als Grundlage für Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe muss stärker als bisher in den unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe (...) verankert werden.“ Die

AGJ sieht dabei besonders folgende Herausforderungen und Handlungsbedarfe: Professionelle Haltung durch eine gute Qualifizierung entwickeln; Strategien, Konzepte und (Finanzierungs-)strukturen weiter entwickeln; Gerechte Teilhabe ermöglichen; differenziert untersuchen und umfassend informieren; Medienbildung von Anfang an mitdenken; Datenschutz verbessern und Kinder- und Jugendschutz stärken.

Quelle, weitere Informationen und Download: www.agj.de



Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung sichtbar machen

Mit dem dreijährigen Projekt „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (GRETA) legt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung/Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen (DIE) den Grundstein für eine mehrjährige Entwicklungsphase. Das Projekt wird aus Mitteln des BMBF gefördert. Im Projekt werden Verfahren und Instrumente entwickelt und vereinbart, die non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sichtbar machen und validieren und die später in ein berufsqualifizierendes Zertifikat münden können. Zunächst wird ein Kompetenzmodell entwickelt, auf das sich alle nachfolgenden Fragestellungen und Verfahren beziehen sollen. Dies gilt vor allem für Fortbildungen und Qualifizierungswege, die die Träger der

Erwachsenen- und Weiterbildung anbieten und die später akkreditiert werden können. Dann sollen Verfahren entwickelt werden, mit denen die im Zuge der Berufstätigkeit erworbenen professionellen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte anerkannt werden können. In dem Projekt wird eine enge Kooperation mit acht Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung realisiert. Ziel ist ein überverbandlich akzeptiertes Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen.

Quelle und weitere Informationen: www.die-bonn.de



Bildungsurlaub für Azubis in NRW – Bildungszeit-Gesetzentwurf in Baden-Württemberg

Am 3. Dezember 2014 hat der nordrhein-westfälische Landtag die geplante Änderung des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes NRW beschlossen. Damit gibt es nun ein Recht auf Bildungsfreistellung für Auszubildende, und zwar auf fünf Arbeitstage für politische Bildung in den ersten beiden Dritteln der Ausbildungszeit. Vergleichbare Seminare der Arbeitgeber können auf diesen Anspruch angerechnet werden. Die Regelung ist nach Verkündung im Gesetz- und Verordnungsblatt NRW (Nr. 40/2014 vom 9. Dezember 2014) am 10. Dezember 2014 in Kraft getreten.

Auch in Baden-Württemberg gibt es Bewegung. Die Landesregierung hat im November 2014 den seit 2011 angekündigten Gesetzentwurf über eine Bildungsfreistellung – hier „Bildungszeit“ genannt – ins Parlament eingebracht. Nach dem ersten Eindruck orientiert sich der Entwurf in Inhalt und Verfahrensregeln stark an den Gesetzen ande-

rer Bundesländer. Die Anerkennung von qualitätstestierten Trägern (statt einzelner Seminare) soll bürokratischen Aufwand vermeiden. Berufliche Bildung steht im Vordergrund der öffentlichen Argumente. Kleinbetriebe-Schutzklauseln u. Ä. unterstreichen den Vorsatz, den Arbeitgebern wenig Belastung aufzuerlegen. Doch auch politische Bildung und Qualifizierung für Ehrenämter sind eingeschlossen in die möglichen Inhalte.

Quelle und weitere Informationen: www.bildungsurlaub.de/blog



Beschluss der KMK zur historisch-politischen Bildung

Am 11. Dezember 2014 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) den Beschluss „Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule“ veröffentlicht. In der Einleitung des Beschlusses heißt es: „Erinnerungskultur hängt nicht nur vom äußeren Anlass eines Gedenkdatums ab. Gedenk- und Jahrestage sowie der Besuch von Orten der Erinnerung bieten die besondere Chance, jungen Menschen die Bedeutung der Geschichte für ihr eigenes Leben und ihre eigene Zeit deutlich zu machen. Unerlässlich sind gerade in diesem Zusammenhang Antworten auf die Fragen nach Kausalitäten, Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Erinnerungskultur in der Schule soll junge Menschen befähigen, historische Entwicklungen zu beschreiben und

zu bewerten sowie unsere Welt als durch eigenes Tun gestaltbar und veränderbar zu begreifen. Die vorliegenden Empfehlungen richten sich daher an Lehrkräfte ebenso wie an Verantwortliche in Bildungsverwaltungen, in Aus- und Fortbildung sowie in außerschulischen Bildungs- und Lernorten.“ (S. 2) Es werden Maßnahmen der Bildungsverwaltung bzw. der Bildungspolitik benannt und Anregungen für die konkrete Umsetzung in Schulen gegeben.

Download des Beschlusses: www.kmk.org



Publikationen aus dem Bereich der non-formalen politischen Bildung

In der Reihe „Non-formale politische Bildung“ des Wochenschau Verlags sind mittlerweile sieben Bücher erschienen bzw. stehen unmittelbar vor der Auslieferung. Mit dieser Reihe wurde ein Instrument geschaffen, um aktuelle Diskussionen, Studien und theoretische Konzepte der Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung zu publizieren und die Diskussion darüber anzuregen. Zu den neuen Publikationen gehört die von Nadine Balzter, Yan Ristau und Achim Schröder realisierte Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, der von Horst Siebert verfasste Blick auf die Leistungen des Konstruktivismus für die politische Bildung mit dem Titel „Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar“ und der von Ben-

no Hafenecker und Benedikt Widmaier herausgegebene Band „Wohin die Reise geht“, in dem die Zukunft der non-formalen politischen Bildung in den Blick genommen wird.

Im Januar 2015 erschien der Band „Im Schatten des Wandels. 20 Jahre politische Bildung im Austausch mit Ägypten“ von Martin Kaiser.

Weitere Informationen zur Reihe sowie Bestellmöglichkeiten:
www.wochenschau-verlag.de



JIM-Studie 2014. Jugend, Information (Multi)Media

Seit 1998 wird mit der JIM-Studie jährlich eine Basisstudie zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Information durchgeführt. Sie wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegeben und in Kooperation mit der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg, der Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz, der SWR Medienforschung sowie der ZeitungsMarketing Gesellschaft realisiert. Neben einer aktuellen Standortbestimmung und der Darstellung der aktuellen Entwicklungen und Trends, sollen die Daten zur Erarbeitung von Strategien und Ansatzpunkten für neue Konzepte in den Bereichen Bildung, Kultur und Arbeit dienen. Zudem werden spezifische Fragestellungen zur aktuellen Medienentwicklungen aufgegriffen. Es werden jährlich gut 1.000 Jugendliche telefonisch befragt. Themenschwerpunkte sind u. a. Freizeitaktivitäten; Themeninteressen und Informationsquellen; Mediennutzung; Medienbesitz; Computer- und Internetnutzung; Computer und Schule; Handy und SMS sowie Medienbindung. In der nun vorliegenden aktuellen JIM-Studie 2014 wurde u. a. das Image verschiedener Mediengattungen hinsichtlich der Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit untersucht. Hierzu wurden die Jugendlichen gefragt,

welchen Medien sie im Falle einer widersprüchlichen Berichterstattung am ehesten Glauben schenken würden – dem Radio, dem Fernsehen, dem Internet oder der Tageszeitung? 40 Prozent trauen der Berichterstattung der Tageszeitungen, gut ein Viertel entscheidet sich für das Fernsehen (26%). Radiomeldungen sind für 17 Prozent am vertrauenswürdigsten, während der Internetberichterstattung mit 14 Prozent am wenigsten Vertrauen entgegengebracht wird. Diejenigen, die das Internet für das glaubwürdigste Informationsmedium halten, nennen als vertrauenswürdigste Internetseite mit jeweils 16 Prozent Spiegel Online und Google. An zweiter Stelle steht Wikipedia (15%), danach folgen Facebook sowie diverse E-Mail-Provider mit jeweils elf Prozent. Neun Prozent nennen YouTube als vertrauenswürdigstes Internetangebot.

Quelle, weitere Informationen und Download der Studie:
www.mpfs.de



Sicher leben statt viel haben. Nationaler Wohlstands-Index für Deutschland

2014 erschien der aktuelle Nationale Wohlstands-Index für Deutschland (NAWI-D), der vom Markt- und Sozialforschungsinstitut Ipsos und dem Zukunftswissenschaftler Professor Dr. Horst W. Opaschowski erstellt wurde. Im Zeitraum von Juni 2012 bis März 2014 wurden 16.000 Personen in Deutschland danach befragt, was sie unter Wohlstand und Lebensqualität verstehen und wie sie ihre eigene Lebenssituation derzeit einschätzen. Obwohl es Deutschland im Verhältnis zu vielen anderen Ländern sehr gut geht, stabilisiert sich der Anteil der Bevölkerung, der sich Sorgen um den Erhalt des erarbeiteten und verdienten Wohlstands macht. Knapp jeder vierte Deutsche (23 %) fällt in die niedrigste Gruppe des ökonomischen Wohl-

stands. „Jeder vierte Bundesbürger ist nicht arm, aber fühlt sich armutsgefährdet“, sagt Horst Opaschowski. „Die Armutsschwelle bedroht zunehmend die mittleren Einkommensbezieher, die um den Erhalt ihres Wohlstands bangen. Statt Wohlstand heißt es für viele Unwohlstand.“

Quelle und weitere Informationen: www.ipsos.de



Ausschreibungen und Wettbewerbe

Plakatwettbewerb: Mensch, Du hast Recht(e)!

Der Plakatwettbewerb wurde von der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt a. M. ausgerufen. In ihrem Ausschreibungsflyer heißt es: Millionen Menschen weltweit ist eine gute Zukunft verwehrt – sei es aufgrund ihrer Herkunft, ihres Aussehens, ihres Geschlechts, ihres schmalen Geldbeutels oder anderer Hürden und Barrieren. „Mensch, Du hast Recht(e)!“ – diese Losung ist also alles andere als selbstverständlich. Deshalb sind Jugendliche gefragt, wonach sie sich sehnen, was sie verändern wollen, wie sie sich ein gutes (Zusammen)Leben vorstellen und wie eine Zukunft aussehen kann, die eine hoffnungsvolle Gesell-

schaft für alle ermöglicht. Die für diesen Wettbewerb entstehenden Plakate können bis zum 13. Mai 2015 eingewandt werden. Die Auswahl der Gewinner/-innen trifft eine unabhängige Fachjury. Die Preisverleihung und die Eröffnung der Plakatausstellung ist am Freitag, 12. Juni 2015.

Weitere Informationen: <http://www.bs-anne-frank.de/projekte/kunstwettbewerb>

Veranstaltungen

20. bis 25. April 2015

Elsinore (Denmark)

22nd EUROCLIO Annual Conference „Roads to Democracy. How can History Education Pave the Way?“

Veranstalter: **European Association of History Educators (EUROCLIO)**

www.euroclio.eu

28. April 2015

Berlin

Herausforderung Heterogenität. Politische Bildung und die Perspektiven der Teilhabe

Veranstaltung der „Außerschulischen Bildung“. Veranstalter: **Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Landeszentrale für politische Bildung Berlin**

www.adb.de/fachtagungen

8. Juni 2015

Kassel

6. Tagung der Reihe „Blickwinkel. Antisemitismuskritisches Forum für Bildung und Wissenschaft“

Veranstalter: **Bildungsstätte Anne Frank Frankfurt a. M., Pädagogisches Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt a. M., Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin**

www.bs-anne-frank.de/projekte/blickwinkel

9. Juni 2015

bundesweit

3. Deutscher Diversity Tag

Veranstalter: **Charta der Vielfalt**

www.charta-der-vielfalt.de/diversity-tag/ueber-den-diversity-tag.html

11. bis 14. Juni 2015

Bad Liebenzell

Diversität. Internationales Austauschforum

Veranstalter: **Internationales Forum Burg Liebenzell, Deutsch-Polnisches Jugendwerk, Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch, Koordinierungsstelle Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch**

www.internationalesforum.de

11. bis 13. Juni 2015

Montreal

IX World Assembly of the International Council for Adult Education

Veranstalter: **International Council for Adult Education (ICAE)**

www.icae2.org

23. bis 24. September 2015

Buchenbach

Fachtagung „Führen und leiten von Bildungseinrichtungen“

Veranstalter: **Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.**

www.adb.de

Zeitschriftenschau

Journal für politische Bildung, herausgegeben vom Bundesausschuss für politische Bildung

Heft 4/2014 Schwerpunkt: Protest!

Bezug: WOCHENSCHAU VERLAG, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

deutsche jugend, **Heft 12/2014** Schwerpunkt: Medienwelten von Kindern und Jugendlichen

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstraße 10, 69469 Weinheim; <http://www.beltz.de/de/paedagogik>

Blätter für deutsche und internationale Politik,

Heft 12/2014 Schwerpunkte z. B.: Das Ende des Kapitalismus im 21. Jahrhundert; Die Welt als Wüste; Radikale Politik und die echte Linke; Thüringen und das Recht zur Demokratie

Heft 1/2015 Schwerpunkte z. B.: Die kontrollierte Gesellschaft; Frieden von unten: Israel und Palästina; Islam gleich Gewalt?; Vom Heldenkult zur Opferverehrung

Bezug: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Torstr. 178, 10115 Berlin; www.blaetter.de

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), **Heft 46/2014** Schwerpunkt: Saudi-Arabien

Heft 47-48/2014 Schwerpunkt: Ukraine, Russland, Europa

Heft 49/2014 Schwerpunkt: Mitte (Mittelschicht)

Heft 50-51/2014 Schwerpunkt: Transatlantische Beziehungen

Heft 52/2014 Schwerpunkt: Sünde und Laster

Heft 1-3/2015 Schwerpunkt: Mode

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Adenauerallee 86, 53113 Bonn; www.bpb.de

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, **Heft 12/2014**

Schwerpunkt: Überall und nirgend? Vom Verbleib der liberalen Idee

Heft 1-2/2015 Schwerpunkt: Aus den Fugen? Politik für eine zivilisierte Welt

Bezug: Verlag J.H.W. Dietz, Dreizehmorgenweg 24, 53175 Berlin; dietz-verlag.de

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik.

Sozialwissenschaften für politische Bildung, **Heft 4/2014**

Schwerpunkte u. a.: Integration; Menschenhandel; Burka-Urteil; Waffenlieferungen; Neoliberalismus

Bezug: Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen; www.budrich-verlag.de

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der BAG Jugendschutz, **Heft 1/2015**

Schwerpunkt: Medienbildung in Schule und Jugendhilfe

Bezug: BAG Jugendschutz, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.kjug-zeitschrift.de

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, **Heft 6/2014** Schwerpunkt: Bildung mit und über Medien. Perspektiven von Bildungsforschung und Medienpädagogik

Bezug: kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München; www.kopaed.de

EDUCATION PERMANENTE EP Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, **Heft 4/2014** Schwerpunkt: Lesen

Bezug: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonstraße 38, CH-8057 Zürich; www.alice.ch

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 4/2014** Schwerpunkt: Vielfalt erhalten!

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2015**

Schwerpunkt: Konflikte

Bezug der beiden Zeitschriften: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de oder über den Buchhandel

pb-digital

„Lost Generation“

Die App „Lost Generation“ stellt die verlorene junge Generation, die sich Mitte 1914 einem Krieg auslieferte, ohne zu wissen, dass sie sich schon bald in einer weltweiten Katastrophe ungeahnten Ausmaßes befinden würde, in den Mittelpunkt. Die App soll 100 Jahre nach Beginn des Ersten Weltkriegs vor allem die heutige junge Generation ansprechen, für das Thema Erster Weltkrieg sensibilisieren und ihnen Schicksale von jungen Menschen nahebringen, die den Ersten Weltkrieg real erlebt und durchlitten haben. Wie in einem Zeitsprung können die Ängste, Hoffnungen und Schicksale dieser jungen Menschen vor einhundert Jahren erlebt werden. Die App wurde im Auftrag des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. produziert. Etwa 120 Minuten Videomaterial sowie rund 700 Einzelbilder mit begleitenden Texten werden dazu angeboten. Auf einer Internetseite bietet der Volksbund eine Beschreibung der App und deren Funktion, ergänzende Informationen sowie Materialien und Anregungen für deren Einsatz im Unterricht und in friedenspädagogischen Seminaren.

www.lost-generation.eu

Weblog „Projektweise – Tummelplatz für neue Ideen in der politischen Jugendbildung“

Das Weblog „Projektweise – Tummelplatz für neue Ideen in der politischen Jugendbildung“ ist eine Seite der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten der Projektgruppe „Globalisierung und Medienkommunikation“ des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. Es werden Ideen publiziert, Tools und Methoden vorgestellt, es wird von gemeinsamen Projekten und Veranstaltungen berichtet. Für alle, die sich Anregungen für die Arbeit mit digitalen Medien in der politischen Bildung holen möchten und Kontakt zu Jugendbildungsreferentinnen und -referenten suchen, die in diesem Bereich aktiv sind, werden hier fündig.

<http://projektweise.de/blog/>

pb21.de / werkstatt.bpb.de

Wie bereits an dieser Stelle angekündigt, gehen *pb21.de* und *werkstatt.bpb.de* mit dem Jahreswechsel in den Archivmodus. Dennoch werden auch im Januar und Februar

2015 noch weitere Inhalte neu zusammengestellt und veröffentlicht – es lohnt sich also immer mal wieder auf die Seiten zu schauen. Selbst gestecktes Ziel der Macher/-innen ist, die interessantesten Inhalte der letzten vier Jahre kostenfrei unter freier Lizenz bis mindestens Ende 2016 allen Interessierten zur Verfügung zu stellen.

<http://pb21.de>

Plattform „Informationsportal zur politischen Bildung“

Seit einigen Jahren betreibt die Bundesarbeitsgemeinschaft Politische Bildung Online (BAG) die Plattform „Informationsportal zur politischen Bildung“. Sie wird von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg betreut und fasst die Internet-Angebote der Zentralen für politische Bildung zusammen. Es werden Themen aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt und didaktisch aufbereitet. Zudem werden Materialien, Texte, Projekte, Web-Angebote vorgestellt und kommentiert sowie Informationen, Adressen und Angebote im Web zum Bereich Politik und Bildung erfasst.

<http://www.politische-bildung.de>

Jahrgangsregister **Außerschulische Bildung**

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

45. Jahrgang 2014

Schwerpunkt-Beiträge

Ameln, Falko von: Heimvolkshochschulen als Orte persönlicher, sozialer und politischer Bildung. Ergebnisse einer Studie zum Bildungsverständnis der Niedersächsischen Heimvolkshochschulen

AB 1/2014 S. 35-42

Aydin, Yasar: Die Gesellschaft der Türkei im Wandel. Demokratischer oder autoritärer Übergang? AB 3/2014 S. 210-216

Boden, Günter / Hillmann, Kirsten: Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den Deutschen Qualifikationsrahmen. Herausforderungen und Chancen für die politische Bildung als Teil der Weiterbildung

AB 1/2014 S. 27-34

Eith, Ulrich: Politik erfolgreich gestalten. Erkundungen in einem komplexen Betätigungsfeld AB 4/2014 S. 319-326

Gezer, Özlem: Türkisiert. Warum ich nie zu einer richtigen Deutschen wurde AB 3/2014 S. 236-237

Henrich, Christian Johannes / Henrich, Alica: Die Türkei zwischen Europa und dem Nahen Osten. Ein Land im Wandel

AB 3/2014 S. 217-226

Kurowska, Kornelia: Kulturgemeinschaft Borussia. Auf der Suche nach dem europäischen Bewusstsein in einer multikulturellen Region

AB 2/2014 S. 134-140

Kux, Ulla: Historische Bildung in postnationalsozialistischer, postkolonialer und migrationsgesellschaftlicher Perspektive. Ein Streifzug durch die pädagogische und wissenschaftliche Diskussion

AB 2/2014 S. 113-123

Leggewie, Claus / Siepman, Marcel: Wandernd durch Europa. Eine Geschichte von der Suche nach Glück AB 2/2014 S. 102-112

Marschall, Stefan: Bürger vs. Politik. Vertrauenskrise in der repräsentativen deutschen Demokratie? AB 4/2014 S. 310-318

Menke, Barbara: Multiprofessionalität als Chance! Professionalisierung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

AB 1/2014 S. 15-19

Münch, Ursula: Dialog und kritische Aneignung. Die Leistungen der politischen Bildung für die politische Praxis AB 4/2014 S. 345-351

Piepenschneider, Melanie: Fit für den politischen Alltag – Die Bildungsarbeit der politischen Stiftungen in Deutschland. Die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. AB 4/2014 S. 336-340

Politik zwischen Beruf und Berufung. Mit Politikerinnen und Politikern im Gespräch AB 4/2014 S. 327-335

Reichling, Norbert: Bildungsurlaub – „Oldtimer“ oder Zukunftsmodell? Nutzungstendenzen, bildungspolitischer Rahmen und die politische Weiterbildung AB 1/2014 S. 20-26

Rosen, Lisa: Wenn Identität zum Problem (gemacht) wird. Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland AB 3/2014 S. 238-243

Schrader, Josef / Herbrechter, Dörthe: Politische Bildung in aktuellen Beiträgen der Bildungsforschung und der Bildungsberichterstattung. Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit AB 1/2014 S. 6-14

Schütze, Katja: Geschichte ist wie eine APP ... Multiperspektivisches Geschichtslernen in lokal-historischen Zusammenhängen AB 2/2014 S. 141-150

Siller, Peter / Antony, Philipp: Fit für den politischen Alltag – Die Bildungsarbeit der politischen Stiftungen in Deutschland. Die Heinrich-Böll-Stiftung e.V. AB 4/2014 S. 341-344

Uhing, Birgit / Jusuf, Miriam: „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“ Politische Bildung fördert den Dialog AB 3/2014 S. 244-251

Uslucan, Hacı-Halil: Wo ist das Zuhause? Orientierungen, Identitäten und Werte türkeistämmiger Jugendlicher AB 3/2014 S. 227-235

Wilkie, Zbigniew: Erinnerungskontexten im Rahmen historisch-politischer Bildung. Deutsch-polnische Kontexte AB 2/2014 S. 124-133

AdB-Forum

Ciupke, Paul: Verloren in Kompetenzen? Über das Unbehagen an den Rahmenentwicklungen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Ein Kommentar **AB 1/2014** S. 45-48

Gries, Rainer / Roggenkamp, Martin: Wandel von Einstellungsmustern von Arbeitnehmer/-innen gegenüber Europa. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung in der außerschulischen politischen Bildung **AB 4/2014** S. 354-360

Schröder, Achim/Ristau, Yan: Erwartungen an politische Bildung aus der Perspektive von „jungen Aktiven“. Eine Online-Befragung **AB 3/2014** S. 254-261

Zosel, Tim: Esrachut – Politische Bildung in Israel. Zwischen Universalismus und Partikularismus **AB 2/2014** S. 153-159

AdB-Jahresthema

Bobran, Frank: „Levins Mühle“ vor dem großen Krieg. Ein internationales Projekt der politisch-kulturellen Bildung im Tagungshaus Bredbeck **AB 4/2014** S. 361-364

Ciupke, Paul: Der Erste Weltkrieg. Ein Schlüsselereignis des 20. Jahrhunderts, das europäisch erinnert werden sollte **AB 1/2014** S. 49-53

Lucke, Karsten / Sellen, Anselm: „Frieden ist immer noch sexy“. Die Friedensdividende der EU in der europäischen Jugendbildung „think europe“ des Europahauses Marienberg **AB 3/2014** S. 262-266

Matthis, Karsten: Der 1. Weltkrieg in der politischen Erwachsenenbildung. Erinnerung an einen lange vergessenen Krieg **AB 2/2014** S. 160-164

Arbeitshilfen und Methoden

Broder, Nicole: Radio Reality. Eine Übung zum Umgang mit Diskriminierung von Religion **AB 1/2014** S. 54-57

Jessen, Aaron / Moldenhauer, Elmar: „25 Jahre friedliche Revolution – Und was geht mich das an?“ Projekte der historisch-politischen Bildung mit Jugendlichen **AB 4/2014** S. 365-370

Orth, Karin: Recherchen zum Nationalsozialismus und Biografisches Lernen. Ein Seminarkonzept zur historisch-politischen Bildung **AB 2/2014** S. 165-169

Wiemeyer, Gabriele: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ oder „Wer soll sich verändern?“. Methoden zur Identifikation von (Toleranz-) Grenzen **AB 3/2014** S. 267-271

Rezensionen

Andersen, Uwe (Hrsg.): Entwicklungspolitik. Standortbestimmung, Kritik und Perspektiven **AB 3/2014** S. 297-298

Bauerkämper, Arnd: Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945 **AB 2/2014** S. 188-189

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch handeln“ **AB 2/2014** S. 197-198

Bundschuh, Stephan / Drücker, Ansgar / Scholle, Thilo (Hrsg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven **AB 1/2014** S. 80-81

Bünger, Carsten: Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung **AB 4/2014** S. 398-399

Bürk, Thomas: Gefahrenzone, Angstraum, Feindesland: Stadtkulturelle Erkundungen zu Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in ostdeutschen Kleinstädten **AB 4/2014** S. 400-401

Buschak, Willy: Die Vereinigten Staaten von Europa sind unser Ziel. Arbeiterbewegung und Europa im frühen 20. Jahrhundert **AB 3/2014** S. 292-294

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun/Weinbach, Heike: Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen **AB 2/2014** S. 196-197

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 **AB 1/2014** S. 72-73

Dobischat, Rolf / Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel – Profession und Profil auf Profitkurs **AB 1/2014** S. 72-73

Gadow, Tina / Peucker, Christian / Pluto, Liane / Santen, Eric van / Seckinger, Mike: Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen **AB 1/2014** S. 75-76

Gisecke, Dana / Welzer, Harald: Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur **AB 1/2014** S. 83-84

Hafeneger, Benno: Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik **AB 3/2014** S. 294-295

Hirscher, Gerhard / Jesse, Eckhard (Hrsg.): Extremismus in Deutschland **AB 3/2014** S. 291-292

Hoerster, Norbert: Was ist eine gerechte Gesellschaft? Eine philosophische Grundlegung AB 3/2014 S. 289-290

Höffe, Otfried: Die Macht der Moral im 21. Jahrhundert. Annäherungen an eine zeitgemäße Ethik AB 4/2014 S. 399-400

Hufer, Klaus-Peter / Länge, Theo W. / Menke, Barbara / Overwien, Bernd / Schudoma, Laura (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung AB 1/2014 S. 74-75

Kaminsky, Anna (Hrsg.): Erinnerungsorte für die Opfer von Katy AB 2/2014 S. 191-192

Keim, Wolfgang / Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse; Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen AB 4/2014 S. 404-405

Krell, Gert: Schafft Deutschland sich ab? Ein Essay über Demografie, Intelligenz, Armut und Einwanderung AB 3/2014 S. 288-289

Lange, Dirk (Hrsg.): Entgrenzungen: gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung AB 1/2014 S. 77

Levent, Teczan: Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz AB 1/2014 S. 81-83

Müller-Franken, Sebastian: Meinungsfreiheit im freiheitlichen Staat. Verfassungserwartungen und Verfassungsvoraussetzungen einer gefährdeten Freiheit AB 4/2014 S. 396-397

Nduka-Agwu, Adibeli / Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen AB 3/2014 S. 287-288

Neyer, Jürgen: Globale Demokratie: eine zeitgemäße Einführung in die internationalen Beziehungen AB 2/2014 S. 194-195

Nipperdey, Thomas: Kann Geschichte objektiv sein? Historische Essays, hrsg. von Paul Nolte AB 2/2014 S. 187-188

Pallasch, Waldemar / Hameyer, Uwe: Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung AB 1/2014 S. 79-80

Pfahl-Traughber, Armin: Linksextremismus in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme AB 3/2014 S. 291-292

Pohl, Karl Heinrich: Der kritische Museumsführer. Neun historische Museen im Fokus AB 2/2014 S. 190-191

Ritzi, Claudia: Die Postdemokratisierung politischer Öffentlichkeit. Kritik zeitgenössischer Demokratie – theoretische Grundlagen und analytische Perspektiven AB 4/2014 S. 395

Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung AB 4/2014 S. 401-402

Schnakenberg, Ulrich: Politik in Karikaturen AB 4/2014 S. 397

Schoßig, Bernhard (Hrsg.): Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen – Projekte – Konzepte AB 2/2014 S. 193-194

Sgier, Irena / Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten AB 4/2014 S. 402-404

Werner, Harald: Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung AB 1/2014 S. 78/79

Zierer, Klaus / Saalfrank, Wolf-Thorsten: Pädagogik der Antike. Ein pädagogisches Lesebuch von Demokrit bis Boethius AB 3/2014 S. 295-296

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2015

46. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch
Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel,
Wolfgang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Dr. Beate Rosenzweig

Redaktions- und Bezugsanschrift:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Ruksaldruck GmbH + Co. KG, rucksaldruck.de

Bildnachweis: Copyrightthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1-2015

Einzelheft: 7 €

1 bis 3 Abonnements: jährlich 20 €

ab 4 Abonnements: jährlich 16 €

Abonnements für Studenten, Praktikanten,

Referendare, Arbeitslose: jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

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** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift *Außerschulische Bildung* ...

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.

AdB

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de