

# Außerschulische Bildung

3-2014

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

## Wo liegt die Türkei?

- Die Türkei zwischen Europa und dem Nahen Osten
- Die Vielfalt der türkischen Gesellschaft
- Türkisches Leben in Deutschland
- Identitätsentwicklung und Wertepräferenzen



<b>Zu diesem Heft</b>	209	<b>FORUM</b>	
<b>Schwerpunkt</b>			
<i>Yaşar Aydın</i> Die Gesellschaft der Türkei im Wandel Demokratischer oder autoritärer Übergang?	210	<i>Achim Schröder und Yan Ristau</i> Erwartungen an politische Bildung aus der Perspektive von „jungen Aktiven“ Eine Online-Befragung	254
<i>Christian Johannes Henrich und Alica Henrich</i> Die Türkei zwischen Europa und dem Nahen Osten Ein Land im Wandel	217	<b>ADB-JAHRESTHEMA</b>	
<i>Hacı-Halil Uslucan</i> Wo ist das Zuhause? Orientierungen, Identitäten und Werte türkeistämmiger Jugendlicher	227	<i>Karsten Lucke und Anselm Sellen</i> „Frieden ist immer noch sexy“ Die Friedensdividende der EU in der europäischen Jugendbildung „think europe“ des Europahauses Marienberg	262
<i>Özlem Gezer</i> Türkisiert Warum ich nie zu einer richtigen Deutschen wurde	236	<b>ARBEITSHILFEN UND METHODEN</b>	
<i>Lisa Rosen</i> Wenn Identität zum Problem (gemacht) wird Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland	238	<i>Gabriele Wiemeyer</i> „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ oder „Wer soll sich verändern?“ Methoden zur Identifikation von (Toleranz-)Grenzen	267
<i>Birgit Uhing und Miriam Jusuf</i> „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“ Politische Bildung fördert den Dialog	244	<b>INFORMATIONEN</b>	
Ausgewählte Literatur zum Schwerpunktthema	252	Meldungen	272
		Aus dem AdB	278
		Personalien	284
		Bücher	287
		Markt	298
		<b>IMPRESSUM</b>	302

**Thema des nächsten Heftes:  
Politik zwischen Beruf und Berufung**

Die Ausgaben der *Außerschulischen Bildung*, deren Erscheinen mehr als zwei Jahre zurückliegt, können auf der AdB-Homepage über folgenden Link kostenlos abgerufen werden: [http://www.adb.de/zeitschrift\\_ab](http://www.adb.de/zeitschrift_ab)





„Wo liegt die Türkei?“ – Mit dieser etwas provokanten Frage möchten wir Sie einladen, sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen mit der Türkei zu beschäftigen – mit der Republik Türkei, dem Verbindungsglied zwischen dem Nahen Osten und Europa, mit der Vielfalt der türkischen Gesellschaft, aber auch mit der Türkei der Herzen: dem Gefühl für Heimat und

Geborgenheit, mit der Frage nach Identität und Wertepreferenzen, mit der Sorge, die viele Menschen sowohl in der Türkei als auch in Deutschland bewegt, wenn sie die aktuellen Entwicklungen in der Türkei und dem Nahen Osten verfolgen.

Wie stark das Land mit Deutschland verbunden ist, wie sehr die Ereignisse am Bosphorus die Gedanken hierzulande beschäftigen, werden viele politischen Bildnerinnen und Bildner erleben, wenn sie mit Menschen arbeiten, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, oder aber in Begegnungs- und Austauschprojekten mit der Türkei. Diese Verbundenheit wird aber auch sichtbar, befragt man die Menschen nach der Bedeutung, die die Türkei für sie hat. Wir haben für diese Ausgabe der „Außerschulischen Bildung“ Stimmen gesammelt von Menschen, die in Deutschland leben, aber durch ihre Herkunft und ihre Familien mit der Türkei verbunden sind. Ebenso haben wir Menschen in der Türkei befragt, die dort geboren sind oder – aus Deutschland kommend – aus beruflichen bzw. familiären Gründen in der Türkei leben. Herausgekommen ist ein bunter, berührender Strauß an Statements, bei denen – immer wieder auch zwischen den Zeilen – viele der Aspekte aufscheinen, die in den Fachbeiträgen für diese Ausgabe diskutiert werden.

Ziel dieser Ausgabe ist es, zur weiteren Beschäftigung mit der Türkei und den vielfältigen Verbindungen zwischen Deutschland und der Türkei zu ermutigen und daraus Anregungen für die politische Bildung zu gewinnen. Dass wir auf Grund der

Komplexität und aktuellen Ereignisse nicht alle Facetten des gesellschaftlichen und politischen Lebens in der Türkei aufgreifen konnten, liegt auf der Hand.

Die Türkei hat eine sehr wechselvolle Geschichte, die sich im Land selbst auf Schritt und Tritt in den historisch wertvollen Zeugnissen aus Stein offenbart, die sich aber auch in der Spannung zwischen dem Orient und dem Okzident und damit in aktuellen politischen Diskussionen und Entscheidungen zeigt. Diese Geschichte kann auch in Veranstaltungen politischer Bildung sichtbar und greifbar werden, wenn sich Menschen mit der Vergangenheit in der Heimatregion ihrer Vorfahren beschäftigen und dabei unweigerlich auf die Themen Menschenrechte, Schuld und Verantwortung stoßen. Die Geschichte hat Auswirkungen auf die Gegenwart – bis heute. Politische Bildung hat den wichtigen Auftrag, Menschen Räume für eine intensive Beschäftigung mit den unaufgearbeiteten Ereignissen in der Vergangenheit zu geben und ihnen zu helfen Orientierung in der Gegenwart zu gewinnen, damit sie diese aktiv und selbstbewusst mitgestalten können.

Gabriele Kern-Altındış, Architektin aus Istanbul mit deutschen Wurzeln, schrieb mir: „Das Leben zwischen zwei Kulturen ist ein Geschenk, das ich jedem wünsche: Es schärft die Sinne, die Toleranz und den Respekt und schafft so neue Horizonte und Visionen.“ Können das die in Deutschland lebenden Menschen mit einer türkischen oder einer deutschen Herkunftsgeschichte auch so sagen? Dies bejahen zu können sollte ein wichtiges Ziel unserer Demokratieentwicklung sein. Dazu kann politische Bildung viel beitragen.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und freue mich über Rückmeldungen!

Friedrun Erben

## Die Gesellschaft der Türkei im Wandel

Demokratischer oder autoritärer Übergang?

Yaşar Aydın

Staat und Gesellschaft der Türkei durchlaufen seit der AKP-Regierungsbildung im Jahr 2002 eine Transformation. Während sich der Staat in eine post-kemalistische Republik wandelt, pluralisiert sich die Gesellschaft entlang ethnischer, kultureller und religiöser Linien. Gegenläufige gesamtgesellschaftliche Trends, welche diese Transformation prägen, erzeugen eine „Unübersichtlichkeit“, die eine realistische Einschätzung bezüglich der Entwicklungsrichtung massiv erschwert. Welcher von den beiden Trends wird überwiegen – der der Demokratisierung oder der des Demokratieabbaus? Yaşar Aydın entwirft in seinem Beitrag ein Bild von der Pluralität einer türkischen Gesellschaft im Wandel.

Schnappschüsse von strukturellem Wandel und politischen Entwicklungen zeigen ein Bild von der Türkei, das von Demokratieabbau, politischer Polarisierung und sozialen Fragmentierungen geprägt ist. Bei genauerem Hinsehen zeigen sich hingegen auch ein wachsendes Aufbegehren für mehr Demokratie und strukturelle Entwicklungen, die modernisierungs- und demokratiefördernd wirken können. Die Gegenwart der Türkei ist in der Tat gekennzeichnet durch ein wachsendes Missverhältnis zwischen einer Wirtschaftsdynamik und Prekariisierung, einem Zusammenwachsen mit der Weltgesellschaft und nationaler Schließung. Daraus resultieren gravierende politische Konflikte und Herausforderungen für die AKP-Regierung. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Unfähigkeit der AKP-Regierung, urbane-säkulare Bevölkerungsschichten, Aleviten und Kurden durch den Ausbau politischer, kultureller und religiöser Rechte in das politische System einzubinden. Wird es dem islamisch-konservativen Machtblock gelingen, dieses Missverhältnis zwischen Machterhalt und Aufbegehren für Demokratie, zwischen Weltmarktintegration und nationalistischer Schließung aufzuheben? Ein Rückblick auf die AKP-Regierungszeit zeigt, dass die strukturellen Veränderungen und politischen Entwicklungen zu-

gleich Potenziale in sich bergen, die in eine entgegengesetzte Richtung weisen.

### Entwicklungen seit der AKP-Regierungsbildung

#### 1) Wirtschaftsdynamik und Zusammenwachsen mit der Weltwirtschaft

Nach der schweren Finanz- und Wirtschaftskrise 2001 bestellte Ministerpräsident *Bülent Ecevit* den Vizepräsidenten der Weltbank, *Kemal Derviş*, zum Superwirtschaftsminister. Dieser setzte die nötigen Reformprogramme um, um die türkische Wirtschaft wieder auf den Kurs zu bringen: Die Staatsbanken und der Finanz- und Energiesektor wurden reformiert, das Finanzsystem neu geordnet, die Unabhängigkeit der Zentralbank gewährleistet, zur freien Gestaltung des Devisenkurses übergegangen, die Vergabe staatlicher Aufträge neu geregelt, eine Bankenregulierungs- und Aufsichtsbehörde (BDDK) und eine Energiemarkt-Regulierungsbehörde (EPDK) in Ankara installiert. Die AKP-Regierung setzte das Reformprogramm von *Kemal Derviş* fort. Bereits ab 2003 setzte ein Wirtschaftswachstum ein, das zwischen 2003 und 2007 eine Stärke von etwa sieben Prozent im jährlichen Durchschnitt erreichte. Abgesehen von dem starken Rückgang der Wirtschaftsleistung im Jahr 2009 setzte sich die Wirtschaftsdynamik fort. Das Bruttoinlandsprodukt stieg von 196 Milliarden US-Dollar (2001) auf 730 Milliarden US-Dollar (2008) und wei-



Jugendliche in Kaş an der der Lykischen Küste

© AdB

ter auf etwa 827 Milliarden US-Dollar (2013).<sup>1</sup> Das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf verdreifachte sich von etwas über 3.000 US-Dollar auf über 10.000 US-Dollar und überschritt 2013 11.000 US-Dollar.<sup>2</sup> Durch die Wirtschaftsdynamik sank auch der Anteil der Staatsschulden von 90 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (2001) auf unter 40 Prozent (2010). Die türkische Wirtschaft profitierte auch von dem Zuwachs der ausländischen Direktinvestitionen: Während sie vorher im jährlichen Durchschnitt um drei bis vier Milliarden US-Dollar lag, lagen die Direktinvestitionen ab 2005 jährlich zwischen zehn bis 15 Milliarden US-Dollar.<sup>3</sup> Der internationale Handel und der Export stiegen ebenfalls sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt, was die Weltmarktintegration der türkischen Wirtschaft zeigt.

## 2) Politische Stabilität und Reformen

Die 1990er Jahre waren geprägt durch politische Instabilität, die mit großen Schwankungen in der Wirtschaftsentwicklung einhergingen. Drei politische Aspekte waren zentral bei der Wirtschaftsdynamik, die ab 2003 einsetzte. *Erstens*, die politische Stabilität: Die AKP-Regierung errang bei den Wahlen 2002 eine komfortable Mehrheit im Parlament (365 von 550 Sitzen) und konnte ihren Stimmenanteil bei den Kommunalwahlen im Jahr 2004 weiter ausbauen. *Zweitens*, erhielt die AKP-Regierung von der EU eine Beitrittsperspektive, welche der Regierung eine Legitimität verschaffte, die ihr im Inland aufgrund des Misstrauens der Staatseliten, der Militärs und Teile der Öffentlichkeit fehlte. *Drittens* wurden, u. a. auch um den Status eines EU-Beitrittskandidaten zu bekommen, eine Reihe demokratischer Reformen durchgeführt, die das Image des Landes verbesserten. Zu diesen demokratischen Reformen zählen u. a. die Abschaffung der *Staatssicherheitsgerichte* (DGM, *Devlet Güvenlik Mahkemeleri*), der Ausschluss des militärischen Vertreters aus dem *Hochschulrat* (YÖK, *Yükseköğretim Kurulu*), die Erweiterung der Kontrollkompetenzen des türkischen Rechnungshofes, so dass auch die Ausgaben und Fonds des Militärs der Überwachung unterliegen, die Einschränkung der Rolle des Militärs durch Veränderungen des

Strafrechts und der Strafprozessordnung<sup>4</sup> sowie die Aufhebung des Verbots der Benutzung lokaler Sprachen in Radio- und Fernsehsendungen<sup>5</sup>, der die Gründung eines staatlichen Fernsehkanals in kurdischer Sprache folgte.<sup>6</sup>

**„Die Türkei bedeutet für mich Wohlfühl, Zuverlässigkeit und ist für mich ein Land, in dem ich so bin wie ich bin, ist für mich ein warmes Brot.“**



*Tuğba Erben, 24 Jahre, Germanistin aus Ankara; bis September 2014 Europäische Freiwillige mit dem Schwerpunkt Menschenrechte in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar*

In den zurückliegenden 12 Jahren der AKP-Regierung hat die vorher dominante laizistisch-kemalistische Staatselite ihre Machtposition verloren. Die AKP konnte hintereinander jeweils drei Parlaments- und Kommunalwahlen gewinnen und ihre Machtposition im politischen System verfestigen. 2007 kam es zu einem offenen Machtkampf mit den Militärs. Entgegen der Erwartungen vieler politischer Akteure beugte sich die AKP-Regierung nicht vor dem Memorandum der Militärs, das sich gegen die Kandidatur des damaligen Außenministers *Abdullah Gül* für das Amt des Staatspräsidenten richtete. Ministerpräsident *Erdoğan* setzte sich gegen die Generäle durch und die AKP-Fraktion wählte nach den vorgezogenen Parlamentswahlen, aus der die AKP-Regierung gestärkt herausging, *Gül* zum Staatspräsidenten.

Lange galten das Militär und die Justiz als „Bastionen gegen ein allumfassendes Übergewicht des religiös-konservativen Lagers“.<sup>7</sup> Mit dem *Ergene-*

1 Vgl. Türkei: Bruttoinlandsprodukt (BIP) in jeweiligen Preisen von 2003 bis 2013 (in Milliarden US-Dollar); <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/14416/umfrage/bruttoinlandsprodukt-in-der-tuerkei/> (Zugriff: 09.07.2014)

2 Vgl. ebd.

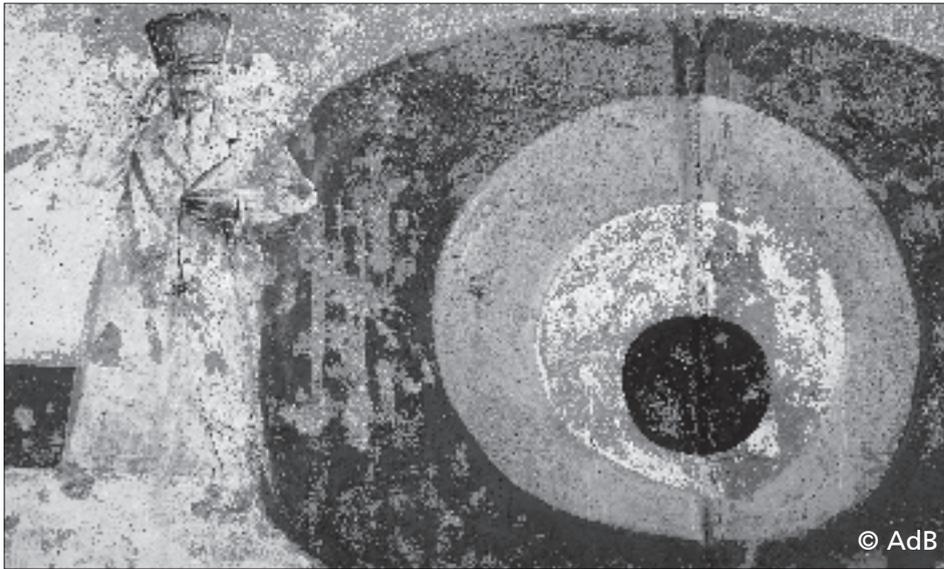
3 Vgl. *Şevket Pamuk*: *Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları 2014, S. 288-289

4 Straftaten von Militärangehörigen, die außerhalb des Militärdienstes begangen wurden, können nun von zivilen Strafgerichten verhandelt werden.

5 Vgl. Ergun Özbudun/William Hale: *Türkiye'de İslamcılık, Demokrasi ve Liberalizm: AKP Olayı – İstanbul 2010*, Doğan Kitap, S. 106 ff.

6 Vgl. *Gerd Höhler*: „Türkischer Sender spricht Kurdisch“, in: *Frankfurter Rundschau*, 29.09.2008, <http://www.fr-online.de/politik/tuerkischer-sender-spricht-kurdisch,1472596,3431970.html> (Zugriff: 10.07.2014)

7 *Heinz Kramer*: „Türkische Turbulenzen: der andauernde Kulturkampf um die ‚richtige‘ Republik“, SWP-Studie, Berlin 2009, S. 6



Graffito in Kaş an der der Lykischen Küste

kon-Prozess und weiteren Gesetzesänderungen brach die AKP-Regierung die militärische Bevormundung. Mit einem Referendum im Jahr 2010 setzte die AKP-Regierung eine Gesetzesänderung zur Umstrukturierung des *Hohen Rats der Richter und Staatsanwälte* (HSYK, *Hâkimler ve Savcılar Yüksek Kurulu*) durch, mit dem sie den Widerstand der Justiz brach. Damit setzte sich die AKP-Regierung auch gegen die laizistisch-kemalistischen Eliten durch, die sich im demokratischen Prozess von Anfang an in einer strukturellen Minderheitenposition befanden, obwohl sie in der Politik eine herrschende Position innehatten. Die AKP und die neuen islamisch-konservativen Staatseliten dagegen sind in einer strukturellen Mehrheitsposition und zugleich in einer politisch dominanten Position.

Der Erfolg der AKP-Regierung beruht u. a. auf ihrer Fähigkeit, sowohl die „Modernisierungsgewinner“ (aufsteigende Unternehmer- und Mittelschicht, deren Wertesystem im Islam verankert ist) als auch die „Modernisierungsverlierer“ (abhängig prekär Beschäftigte, Binnenmigranten in den Großstädten) gemeinsam unter einem Banner zu vereinen. Der Großteil ihrer Wählerschicht besteht aus den unteren Schichten der Gesellschaft, wenngleich die treibende soziale Schicht die aufsteigende islamisch-konservative Mittelschicht aus Zentralanatolien ist.<sup>8</sup> Zulauf bekommt die AKP auch von den ethnischen Kurden landesweit; in den mehrheitlich kurdisch besiedelten Provinzen der Südosttürkei ist sie die zweitstärkste, in einigen wenigen Kreisen sogar die stärkste politische Kraft. Wenngleich die AKP-Regierung nicht imstande war, auf die eher

8 Vgl. *Özbudun/Hale* 2010, S. 70 (s. Anm. 5)

bescheidenen Forderungen der Aleviten einzugehen und ein kohärentes Konzept zur Lösung des Kurdenproblems vorzulegen, so hat sie doch mutige Schritte unternommen und führt Verhandlungen mit der illegalen *Arbeiterpartei Kurdistans* (PKK, *Partiya Karkerên Kurdistan*), um den bewaffneten Konflikt beizulegen.<sup>9</sup> Damit hat sie eine Dynamik in Gang gesetzt, von der erwartet werden kann, dass sie die Demokratisierung in der Türkei weitertreibt.

### 3) Gesellschaft im Wandel

Die Wirtschaftsdynamik ging mit einer Verringerung der sozialen Ungleichheit einher. Auch wenn die Politik der sozialen Sicherung nicht im Rahmen von Gesetzen und Regeln gesichert wurde und statt als Bürgerrecht als Wohltätigkeit gewährleistet wurde, so konnten sie Verbesserungen im Leben der ärmeren Bevölkerungsschichten bewirken. Dabei spielten die zivilgesellschaftlichen Organisationen, die lokalen Organisationen der AKP, die Kommunen sowie die religiösen Netzwerke eine zentrale Rolle. Die wachsenden Staatseinnahmen bei gleichzeitiger Reduzierung von Militärausgaben ermöglichten den Ausbau von Ausgaben für Bildung und Gesundheit.

**„Die Türkei ist für mich ein Staat, der kein Vertrauen gibt.“**  
Cigdem Ö., Lehrerin, Istanbul

Die wirtschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben zum Aufstieg neuer sozialer Gruppen geführt, deren Wertesystem und Lebensstil nur bedingt mit den Normenkanon der laizistischen Republik kompatibel sind. Für diese sozialen Gruppen sind religiös geprägte, traditionelle Werte verhaltensbestimmend.<sup>10</sup>

Im Zuge der Wirtschaftsentwicklung in den zurückliegenden Jahrzehnten hat sich zugleich eine

9 Vgl. ebd., S. 70 und S. 240

10 Vgl. *Kramer* 2009, S. 13 (s. Anm. 7)

urbane Mittelschicht entwickelt, deren Angehörige überwiegend im Dienstleistungssektor tätig, gut ausgebildet, international mobil und vernetzt und größtenteils auch pro-westlich eingestellt sind. Die Bildungsexpansion und neue Universitäten sorgten für einen Anstieg von Studienabsolventen.<sup>11</sup> Heute können sich immer mehr Familien für ihre Kinder ein Auslandsstudium leisten. Die Zahl türkischer Staatsbürger/-innen, die in Master- und Doktorandenprogrammen überwiegend an US-amerikanischen und europäischen Universitäten studieren, beläuft sich auf etwa 100.000.<sup>12</sup> Ein deutlicher Anstieg war auch bei der Mobilität zu beobachten: Die Zahl der Türken, die ins Ausland reisten, stieg von 6,7 Millionen im Jahr 2012 auf 8 Millionen im Jahr 2013. Die Zahl der Internetnutzer wird ungefähr auf 35 Millionen geschätzt.



© Denise Ünal

Die Blaue Moschee in Istanbul

**„Die Türkei ist für mich ein Land voller Gegensätze, die häufig faszinieren aber oft auch verstören.“**



*Thomas Bormann, 55 Jahre, Korrespondent für den ARD-Hörfunk, Istanbul*

Neben dem Zusammenwachsen mit der Weltwirtschaft ist auch ein Zusammenwachsen mit der Weltgesellschaft zu beobachten. Die Pluralisierung der Gesellschaft der Türkei lässt sich u. a. am Aufstieg neuer sozialer Bewegungen, die die Anerkennung partikularer Identitäten fordern, oder an den neuen Lebensstilen in urbanen Räumen beobachten. Offenbar ist die türkische Gesellschaft heute

so plural und vielfältig wie noch nie zuvor seit der Republikgründung.

### Demokratieabbau top down

Die erste Amtszeit der AKP-Regierung war gekennzeichnet von beachtlichen Reform- und Demokratisierungsbemühungen sowie einer Annäherung an die EU. Demgegenüber formierte sich eine säkular-nationalistische Opposition, die den EU-Beitrittsprozess und die Kompromissbereitschaft in der Zypernfrage als Auslösungsprozess bzw. Ausverkauf nationaler Interessen zu diskreditieren suchte. Der Opposition, die aus der Republikanischen Volkspartei (CHP), aus säkular-urbanen Bevölkerungsschichten, den Militärs und der Justiz bestand, ging es darum, den islamisch-konservativen Machtblock zurückzudrängen, um eine „Islamisierung der Gesellschaft“ und die „Zersetzung der säkularen Republik“ zu verhindern. Den Reform- und Demokratisierungsbemühungen der Regierung standen Bemühungen um den Erhalt des säkularen und unitaristischen Charakters der Republik entgegen. Heute steht einem Demokratieabbau *top-down* ein *bottom-up* Aufbegehren für mehr Demokratie, Menschenrechte und Freiheitsrechte gegenüber.

Verantwortlich für die autoritär anti-demokratische Wende der AKP-Regierung sind verschiedene Entwicklungen: *Erstens* der Stillstand der EU-Bei-

<sup>11</sup> Vgl. Türkiye İstatistik Kurumu (Statistikinstitut der Türkei), [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018) (Zugriff: 15.07.2014)

<sup>12</sup> Vgl. *Kezban Karaboğa*: „Yurtdışı eğitime yılda 2 milyar \$“, *Dünya*, 31.12.2013, <http://www.dunya.com/yurtdisi-egitime-yilda-2-milyar-213681h.htm> (Zugriff: 15.07.2014)

trittsverhandlungen aufgrund der Blockierung von Verhandlungskapiteln durch Frankreich, Griechenland, Zypern und die kulturalistischen Debatten über die „EU-Tauglichkeit“ der Türkei; *zweitens* die Durchsetzung der Hegemonie der AKP gegenüber den national-kemalistischen Staatseliten. Damit waren aus der Sicht der AKP-Regierung die Gefahr eines Militärputsches und damit auch der Bedarf an einer EU-Beitrittsperspektive und einer weiteren Demokratisierung als zusätzliche Legitimationsbasis nicht mehr gegeben. Eine weitere Zäsur bildet *drittens* der „arabische Frühling“. Nach einer kurzen Phase der Zögerung nahm die Türkei Partei zugunsten der Opposition und der Demonstranten, was dem türkischem Ministerpräsident *Recep Tayyip Erdoğan* in der arabischen Welt große Popularität bescherte. Die kalkulierte Spannungspolitik mit Israel brachte anfangs mit sich, dass der Premier *Erdoğan* in den arabischen Ländern als großer Staatsmann gefeiert wurde.

Die politischen Umwälzungen im Nahen Osten wurden jedoch zum Verhängnis der AKP-Regierung. Die Auflösung der alten politischen Ordnung im Nahen Osten, die im Anschluss an den *Ersten Weltkrieg* (Sykes-Picot-Abkommen, 1916) erschaf-



© Denise Ünal

Nach einer Demonstration in Istanbul

fen wurde, eröffnete sowohl den einheimischen Völkern als auch der Türkei neue Perspektiven der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit und Einflussnahme. Allerdings stellten die Entwicklungen in der arabischen Welt neben neuen Handlungsspielräumen die Türkei auch vor immense Herausforderungen. Das Ausbleiben eines Regimewechsels in Syrien, wofür sich die Türkei offen eingesetzt hatte, und die Parteinahme für den gestürzten Ministerpräsident *Mursi* in Ägypten hat die Türkei außenpolitisch in eine schwierige Lage gebracht.

Als im Mai 2013 bei einem Bombenanschlag in der Provinz Hatay, die direkt an Syrien grenzt, 52 Personen ums Leben kamen, wuchs türkeiweit die Angst, in einen Krieg mit Syrien hineingezogen zu werden. Die Opposition unterstellte der Regierung, zur Verschärfung der Lage in Syrien beizutragen. In dieser angespannten Atmosphäre kam es wenige Wochen später zu einer Protestaktion gegen den Abbau des Gezi-Parks im Zentrum Istanbuls, um Platz für den Nachbau eines im Jahr 1940 abgerissenen Kasernengebäudes zu machen. Als am 28. Mai 2013 zur frühen Morgenstunde der Park mit unverhältnismäßiger Polizeigewalt gegen die Besetzer/-innen geräumt wurde, löste dies landesweit Proteste aus, die mehrere Wochen andauerten. Bei den Auseinandersetzungen kamen acht Personen ums Leben, *Erdoğan* scharfe Rhetorik gegen die Demonstranten trug erheblich zur weiteren Polarisierung in der Gesellschaft bei. Der Umgang mit der Demonstrationswelle hat den autoritären Charakter der AKP-Regierung schonungslos offenlegt.

„Die Türkei bedeutet für mich: heißes Wetter, heiße Menschen, heiße Politik.“

„Türkiye benim için .... Hava sıcak, insanlar sıcak, politik sıcak.“



*Halil Göksu, 59 Jahre, Polizeibeamter i. R., Akbuk (an der Ägäis-Küste)*

Als am 17. Dezember 2013 im Rahmen von Untersuchungen über Korruption mehrere regierungsnahen Personen (darunter drei Söhne von Ministern) festgenommen wurden, sprach *Erdoğan* von einer „sehr schmutzigen Operation“, die das Ziel habe, die AKP-Regierung zu stürzen.

Der Ministerpräsident behauptete fortan, die Gezi-Proteste und die Korruptionsermittlungen seien die zusammenhängenden Teile eines geplanten Angriffs gegen seine Regierung und überhaupt gegen die Türkei. Statt einer sorgfältigen Aufarbeitung der Korruptionsvorwürfe folgten illegitime Eingriffe in den Ermittlungsprozess, Versetzungen von Richtern, Staatsanwälten und Polizeibeamten und teilweise auch Festnahmen von Polizeibeamten.

### Demokratiebegehren von unten

Die Demonstrationswelle im Sommer 2013 und Auseinandersetzungen um die Korruptionsvorwürfe haben aber auch gezeigt, dass in der Türkei eine demokratische Zivilgesellschaft existiert. Es gibt offenbar Menschen in der Türkei, die bereit sind, für Demokratie, Menschenrechte und Freiheit auf die Straßen zu gehen und die Staatsmacht herauszufordern. Sie zeigen auch, dass die demokratischen Kräfte und die Mittelschicht sich von jener politischen Passivität verabschiedet haben, die frühere Beobachter beklagten. Angesichts der organisatorischen und programmatischen Schwäche der Hauptoppositionspartei CHP hat sich die demokratische Zivilgesellschaft zu einem Ort des Aufbegehrens für mehr Demokratie, Freiheiten und Rechtsstaat entwickelt.

In den letzten Jahren fanden auch Debatten statt über die Schattenseiten der modernen Geschichte der Türkei und zu Tabuthemen wie etwa über die gewaltsame Deportation der Armenier, die Unterdrückung von Minderheiten oder die Verfolgung von Christen und Muslimen in den frühen Phasen der türkischen Republik. Am Jahrestag des armenischen Genozids am 24. April 2014 fanden in vielen Provinzen Gedenkveranstaltungen statt, die früher in der Türkei so nicht möglich gewesen wären.<sup>13</sup> Die Enttabuisierung der gewaltsamen



Junge Menschen aus Alanya an der Lykischen Küste

Vertreibung der Armenier aus Anatolien begann mit Konferenzen, bei denen die offizielle türkische Haltung kritisiert wurde, wonach es bei der Deportation der Armenier nur kriegsbedingte Opfer gab, keinesfalls aber ein Völkermord stattgefunden habe.<sup>14</sup>

Die Transformation, der die Türkei unterworfen ist, ist u. a. auch durch eine Verschiebung der Hauptkonfliktlinien gekennzeichnet. Eine Hauptkonfliktlinie in der Türkei bestand zwischen dem säkularen Zentrum und der konservativ-traditional orientierten Peripherie. Durch die Hegemonie des AKP-geführten islamisch-konservativen Machtblocks hat sich das ins Gegenteil verkehrt; heute wird das Zentrum des politischen Systems von islamisch-konservativ orientierten Staatseliten beherrscht, während sich die säkular-nationalen Eliten in der Peripherie befinden. Eine weitere politische Konfliktlinie bestand in der türkisch-kurdischen Spaltung, die so wie in den 1990ern nicht mehr existiert. Die türkisch-kurdische Spaltung gerät immer mehr in den Hintergrund und

<sup>13</sup> Vgl. „24 Nisan: Ermeni Soykırımı'nın kurbanlarını binlerce kişi andı“, <http://www.marksist.org/haberler/14590-24-nisan-ermen-soykirimini-kurbanlarini-binlerce-kisi-andi> (Zugriff: 10.07.2014)

<sup>14</sup> Die Türkei hat fast hundert Jahre nach dem Massaker an den Armeniern im Ersten Weltkrieg durch Ministerpräsident *Erdoğan* erstmals den Nachkommen der Opfer offen ihr Beileid übermittelt. In der Bekundung hieß es, die Türkei wünsche sich, dass die Opfer „in Frieden ruhen“ und übermittle den Nachkommen der getöteten Armenier ihr Beileid. Wenngleich die Türkei die Vorkommnisse im Jahre 1915 weiterhin nicht als Völkermord betrachtet, für türkische Verhältnisse ist die Beileidsbekundung doch eine ungewöhnliche Geste.

es gibt Anzeichen für eine islamisch-konservative und pro-kurdische Allianz in der Türkei.

Offenbar geht die Entwicklung in der Türkei in Richtung einer post-kemalistischen Staatsordnung und post-nationalen Gesellschaft. Die Hauptinstitutionen der kemalistischen Republik existieren nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form. Hierzu zählt *erstens* das Verhältnis zwischen dem Militär und der Gesellschaft. Unter der AKP-Regierung hat sich Politik und Gesellschaft von der politischen Bevormundung der Militärs befreit, die Streitkräfte sind weitgehend – wenn auch nicht vollständig – der politischen Kontrolle untergeordnet. *Zweitens* zählt dazu die Etablierung eines anderen Laizismus-Verständnisses. Zentrales Anliegen der säkularen Reformen war es, die Religion aus dem öffentlich-staatlichen Bereich zurückzudrängen und die Religion zu einer Privatangelegenheit des Individuums zu erklären. Das Laizismus-Konzept sah die Schaffung eines von „Rationalität und Sachlichkeit“ bestimmten und von „irrationalen und religiösen Elementen“ befreiten öffentlichen Bereichs. Wenngleich die AKP-Regierung sich vom Laizismus nicht gänzlich verabschiedet hat, so hat sie die Religion als politischen und sozialen Machtfaktor rehabilitiert. Mit der Freilassung des Kopftuches in der Öffentlichkeit und der Verwaltung wurde dem militanten Laizismus ein Ende bereitet. Aktuell werden in der Türkei religiöse Symbole und Praktiken nicht mehr aus dem öffentlich-staatlichen Bereich zurückgedrängt.

Wird der Übergang zu einem post-kemalistischen Staat und zu einer post-nationalen Gesellschaft

auf einer autoritären oder demokratischen Weise stattfinden? Wird sie primär durch einen islamisch-konservativen, islamisch-konservativ-kurdischen oder von einem säkular-nationalen Machtblock geleitet? Dies wird von gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängen. Eine erste Entscheidung ist bei den Wahlen um das Amt des Staatspräsidenten gefallen. Der Ministerpräsident *Erdoğan* hat die Wahl für sich entschieden. Eine zweite Entscheidung wird bei den Parlamentswahlen 2015 gefällt. Bis Sommer 2015 wird sich die Türkei in einer Wahlkampfatmosphäre befinden. Der Verhandlungsprozess mit der PKK mit dem Ziel der Waffenniederlegung wird während dieser Zeit die Achillesferse für die Regierung und *Erdoğan* sein.



*Dr. Yaşar Aydın studierte an der Universität Hamburg Soziologie und Volkswirtschaft, absolvierte an der Universität Lancaster, England, sein Masterstudium in Soziologie und promovierte an der Universität Hamburg. Er arbeitete im Hamburgischen WeltWirtschaftsinstitut und an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte sind: Migrations- und Integrationstheorien, Migrationsbewegungen zwischen Deutschland und der Türkei, Türkeiforschung. Derzeit ist er Mercator-IPC Fellow an der Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) und forscht zum Thema „Die neue Diasporapolitik der Türkei“ und lehrt in Hamburg. Seine aktuelle Publikation: „Transnational statt nicht integriert: Abwanderung türkeistämmiger Hochqualifizierter aus Deutschland“ (UVK-Verlagsgesellschaft, 2013).*

*E-Mail: yasar.aydin@swp-berlin.org*

## Die Türkei zwischen Europa und dem Nahen Osten

Ein Land im Wandel

Christian Johannes Henrich und Alica Henrich

Die Türkei ist ein Land im Wandel. Die AKP hat in den vergangenen Jahren aus dem Entwicklungsland eine wirtschaftlich stark wachsende Regionalmacht gemacht. Kann die Türkei als Brücke zwischen dem Orient und dem Okzident dienen? Wie steht es um die Beitrittsbemühungen Ankaras zur Europäischen Union? In ihrem Beitrag setzen sich Christian Johannes Henrich und Alica Henrich mit diesen Fragen auseinander.

Die Türkei wird häufig als Brücke zwischen Europa und dem Nahen Osten gesehen. Seit der Eroberung des Byzantinischen Reiches durch das Osmanische Reich liegt Anatolien tatsächlich zwischen zwei Welten. Während nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches und der Gründung der Republik Türkei durch *Mustafa Kemal Atatürk* die Verwestlichung des Landes vorangetrieben wurde, führt Ministerpräsident *Recep Tayyip Erdoğan* (AKP), wie bereits seine Amtsvorgänger *Turgut Özal* (Mutterlandspartei) und *Necmettin Erbakan* (Wohlfahrtspartei), die Türkei in den Nahen Osten. Dabei bedient sich der amtierende Regierungschef zunehmend autoritärer Elemente und zieht dadurch auch die Kritik der westlichen Bündnispartner auf sich. Dabei hat die AKP seit ihrem ersten Wahlerfolg 2002 eine enorme Reformbereitschaft erkennen lassen und zahlreiche Forderungen der Europäischen Union erfüllt, um endlich der Gemeinschaft beizutreten. Die türkischstämmige Politikwissenschaftlerin *Zuhal Yeşilyurt Gündüz* stellte 2004 noch fest: „Die Türkei ist heute demokratischer, freiheitlicher, rechtsstaatlicher denn je. Die EU hat viel hierzu beigetragen. Nicht auszudenken, in welcher Lage Ankara heute wäre, wenn es nicht stets der Ansporn der angestrebten EU-Mitgliedschaft zur Demokratisierung getrieben hätte.“<sup>1</sup>

Nach *Erdoğan's* drittem Wahlsieg 2011 hat sich sein Regierungsstil deutlich verändert. Er wirkt kompromissloser, härter, autoritärer und vor allem uninteressiert an einer Mitgliedschaft in der Europäischen Union.

Beobachter nehmen in der Türkei einen wachsenden Nationalismus und Islamismus wahr. So glaubte der bayerische Innenminister *Joachim Herrmann* (CSU) zum Beispiel nach dem Wahlsieg der AKP vom 12. Juni 2011 zu erkennen, „dass sich die

Türkei immer mehr einem islamisch-konservativen Nationalismus zuwendet“.<sup>2</sup>

**„Die Türkei bedeutet für mich ein Land auf der Beschleunigungsspur der Modernisierung mit allen sozialen, politischen, und kulturellen Spannungen, die so ein Prozess mit sich bringt. Die Erfahrungen, die das Land und seine Menschen in diesem Prozess sammeln, sind außerordentlich wichtig für jemanden, der sich wie ich auf die Analyse und Begleitung von Entwicklungsprozessen spezialisiert hat. Kurzum – die Türkei ist ein sehr spannendes und in vielen Farben schillerndes Land und für mich eine Bereicherung für Europa.“**



Dr. Martin Raiser,  
Country Director for Turkey  
of the World Bank, Ankara

Die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen des letzten Jahres überlagern zweifelsohne die aktuelle Diskussion über einen möglichen Beitritt der Türkei zur Europäischen Union. Grundsätzlich galt es zu klären, ob die Türkei überhaupt Mitglied dieser Wertegemeinschaft werden sollte, ob die EU überhaupt noch aufnahmefähig ist und ob es nicht eine andere Form der Einbindung der Türkei gibt, wie beispielsweise die von den europäischen Konservativen konzipierte privilegierte Partnerschaft. Inzwischen rücken sogar die europäischen Linksparteien von einer Forderung der sofortigen türkischen Vollmitgliedschaft ab, da der Umgang Ankaras mit regierungskritischen Protesten nicht mit der europäischen Menschenrechtscharta vereinbar sei, insbesondere im Bereich der Meinungs- und Pressfreiheit und der allgemeinen Menschenrechte. Seit dem Beginn der Gezi-Park-Proteste im Juni 2013 sind unzählige Berichte von exzessiver Polizeigewalt und Staatswillkür berichtet worden.<sup>3</sup>

1 *Yeşilyurt Gündüz* 2004, S. 62

2 <http://www.n-tv.de/politik/Herrmann-Tuerkei-driftet-ab-article3565411.html> (aufgerufen am 05.07.2014)

3 Die Autoren waren selbst im Juni 2013 in Istanbul und haben die zunächst friedlichen Proteste und die Provokationen der türkischen Sicherheitskräfte von Beginn an beobachten können.



© Henrich

Im Gezi-Park sammelten sich zahlreiche Demonstranten und gründeten eine Zeltstadt. Die Stimmung glich einem Pfadfinder-Lager.

**Das türkische Staatsverständnis**

Interessant erscheint die Frage, wie es zu dieser Entwicklung kommen konnte. Hierzu möchten wir einen kurzen Überblick über einige Entwicklungen in der türkischen Republik geben. Die Türkei befindet sich seit der Unterzeichnung des Assoziationsabkommens mit der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) im Jahr 1963 in einer Transformationsphase. Obwohl die direkten militärischen Staatsstriche in den Jahren 1960, 1971, 1980 und die indirekten Militärinterventionen in den Jahren 1997 und 2007 (Cyber-Putsch) die bestimmende Rolle des Militärs hervorgehoben haben, hat sich das Mehrparteiensystem in dieser Phase durchaus etabliert. Für den deutschen Politikwissenschaftler *Heinz Kramer* haben „sich die obrigkeitstaatlichen Elemente des Osmanischen Reiches mit bevormundenden entwicklungs-diktatorischen Zügen des Kemalismus“ vermischt.<sup>4</sup> In Bezug auf das

4 *Kramer* 1989, S. 7

türkische Staatsverständnis spricht *Günther Seufert* von der Eroberung des Staates, die im Parteienspektrum ein bevorzugtes Ziel abbilden: „Der prägnanteste ist wohl, dass im politischen Leben der Türkei der Staat die absolut zentrale Rolle spielt. Er steht im Mittelpunkt der Überlegungen aller politischen Fraktionen, die entweder glauben, ihn verteidigen oder aber bekämpfen zu müssen. Für die einen hat er, sei es im Guten oder im Bösen, ‚alles unter Kontrolle‘, für die anderen befindet er sich in ständiger Gefahr und bedarf steten Schutzes. (...) Demgemäß wird erfolgversprechende Aktivität in allen politischen Parteien

primär als Eroberung des Staates und die Formung der Gesellschaft mit seinen Mitteln vorgestellt.“<sup>5</sup>

5 *Seufert* 1997, S. 152



© Henrich

Erdogan vereint das Unvereinbare: Fußballfans der Erzrivalen Galatasaray und Fenerbahce halten ein Schild mit der Aufschrift „Das Volk sollte nicht die Regierung fürchten, sondern die Regierung das Volk!“

Der türkische Staat als Inbegriff des Politischen ist zentralistisch und autoritär. Er gibt im vereinheitlichten und verstaatlichten Erziehungssystem der Nation die Identität. Die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zeichnet sich in den politischen Machtkämpfen zwischen den Staatseliten und der Zivilgesellschaft ab. Der Staat, der sich als unteilbare Einheit versteht, sieht die zivilgesellschaftliche Entwicklung als separatistische Gefahr an. Um sich gegen diese Gefahr zu behaupten, agiert er in geheimer Weise. Das Resultat ist die Förderung der innergesellschaftlichen Konflikte.

### Die Außenpolitik der Türkei

Außenpolitisch war die kemalistische Türkei stets ein zuverlässiger Partner der westlichen Allianz und verteidigte während des Kalten Krieges die Südostflanke der freien Welt. Aufgrund ihrer geostrategischen Bedeutung konzentrierte sich deshalb auch die türkische Außenpolitik jener Zeit „eindimensional auf die atlantische Orientierung unter Vernachlässigung der regionalen Komponente des Landes.“<sup>6</sup> Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion endeten sowohl die bipolare Ordnung des internationalen Systems, als auch die geostrategische Bedeutung der Türkei und damit ihr Nutzen für Westeuropa.

**„Die Türkei war für mich früher Hoffnung und Vertrauen, heute erfüllt sie mich mit Angst und Sorge.“**



**„Eskiden umut ve güvendi, simdi korku ve endise.“**

Yeter S., Ärztin, 44 Jahre, Izmir

Die wachsende Radikalisierung der türkischen Bevölkerung in den 1970er und 1980er Jahren ebnete nach dem Militärputsch von 1980 etwas ab. Allerdings gewann der politische Islam an Bedeutung, da die pro-westliche Annäherung während des Kalten Krieges die Entwicklung der freien Marktwirtschaft und eines pluralistischen Gesellschafts-systems begünstigte. Dadurch erhielt der in der revolutionistisch-monolithischen Gründungsphase der Republik unterdrückte politische Islam eine Entfaltungschance.

Die klassische türkische Außenpolitik war bis zur Regierungsübernahme der AKP überwiegend geprägt von einer „status-quo-orientierten“<sup>7</sup>, passiven Eindimensionalität und einer strategischen Westbindung, die sich in dem Wunsch einer Vollmitgliedschaft in der Europäischen Gemeinschaft (später Europäische Union) manifestierte. Erste Bemühungen, sich aus der außenpolitischen Lethargie zu befreien, erfolgten nach dem 1980er Militärputsch. Bei den ersten freien Wahlen nach dem *Coup d'État* am 6. November 1983 gewann die Mutterlandspartei (ANAP) von *Turgut Özal* die absolute Mehrheit in der Nationalversammlung. *Özal* erkannte, dass die globalen und regionalen Veränderungen (Zusammenbruch der Sowjetunion, Krieg gegen den Terrorismus) eine Neuausrichtung sowohl der auswärtigen Angelegenheiten, als auch der Innenpolitik notwendig machten. Der kurdischstämmige, liberal-konservative Ministerpräsident veränderte nicht nur die politische und gesellschaftliche Kultur in der Türkei, sondern lockerte teilweise auch die außenpolitische Bindung an den Westen. Der Wahlsieg der Mutterlandspartei 1983 ermöglichte es *Turgut Özal* seine selbstbewusstere und panosmanische Außenpolitik umzusetzen. Der Versuch einer aktiven, mehrdimensionalen Außenpolitik geriet zum diplomatischen Drahtseilakt: Er verfolgte eine Politik der „Vereinbarung des Unvereinbaren.“<sup>8</sup> Einerseits stand er mit seiner Politik für eine enge und verlässliche Partnerschaft mit den Vereinigten Staaten, andererseits steht *Özal* auch für eine Islamisierung der türkischen Gesellschaft und eine zaghafte Annäherung an islamische Staaten. Zwar lehnt er eine islamische Union als unnötig und unpraktisch ab, hält aber die guten Beziehungen zu islamischen Staaten für nützlich, um sein Ziel, die Türkei zu einer Regionalmacht zu machen, zu verwirklichen. *Özal* entwarf 1993 „die Vision einer ‚türkischen Welt‘, die von der Adria bis zur chinesischen Mauer reichen werde.“<sup>9</sup> In dieser Zeit entwickelte die Türkei gute Beziehungen zu den östlichen Nachbarn und zu arabischen und islamischen Organisationen, wie der *Arabischen Liga* und der *Organisation der Islamischen Konferenz*. Durch diesen kleineren Bruch mit der traditionellen Außenpolitik unternahm *Özal* den ersten Versuch sich von Europa zu emanzipieren.

Nach der *Özal*-Ära verfiel die Türkei allerdings wieder in die gewohnte Eindimensionalität und Passivität. Sie fokussierte sich wieder auf Euro-

<sup>7</sup> vgl. *Aral* 2001, S. 78; *Gürbey* 2010, S. 18

<sup>8</sup> *Aral* 2001, S. 75; englisch: „reconciling the irreconcilable“

<sup>9</sup> *Gumpfenberg/Steinbach* 2005, S. 278 f.

<sup>6</sup> *Özalp* 2008, S. 15



Mehrere hunderttausend Menschen protestieren am Taksim-Platz, dem Gezi-Park und auf der Istiklal-Straße gegen die als Autorität empfundene Regierung. In Sprechchören fordern sie den Rücktritt der Regierung (Hükümet istifa!)

pa und die angestrebte Vollmitgliedschaft in der Europäischen Union.

### Die Hinwendung zum Nahen Osten

Durch *Necmettin Erbakan* wurde diese Hinwendung zum Nahen Osten und zu anderen islamischen

„Die Türkei bedeutet für mich die schönste Brücke zwischen Ost und West. Ich habe mein Platz dazwischen gefunden und setze mich mit alle Kraft dafür ein, diese wunderbare Verbindung zwischen Deutschland, Schweiz und Österreich zu pflegen und zu kultivieren. Die Türkei ist für mich die beste Möglichkeit ein beispielhaftes Zusammenleben der verschiedenen Kulturen zu schaffen. In meinen Augen kann diese ideale geografische Lage – DAZWISCHEN Ost und West –, gesellschaftliche Geschichte – DAZWISCHEN Christentum und Islam – und politische Ausrichtung – seit Atatürk – zu einer beispielhaften weiteren Entwicklung für die islamische und christliche Welt führen.“



*Erdoğan Altındış, Architekt aus Istanbul*

© Henrich

Staaten erneut verstärkt. Laut Einschätzung des niedersächsischen Verfassungsschutzes hat *Erbakan* seine Zeit als Ministerpräsident dazu genutzt, innen- und außenpolitisch die Islamisierung voranzutreiben. Seine Regierungskoalition geriet mit dieser Agenda schnell in Widerspruch zu der von *Atatürk* begründeten laizistischen Staatsdoktrin und wurde 1997 auch vom Militär zum Rücktritt gezwungen.

*Erdoğan*, der ein politisches Ziehkind *Erbakans* ist, führt diesen Weg der proaktiven Außenpolitik weiter fort. Sein außenpolitischer Chefstrategie und derzeitiger Außenminister ist der

Professor für Internationale Beziehungen *Ahmet Davutoğlu*.

Seit dem Wahlsieg im Jahre 2002 begann die AKP eine „mutige Öffnung in der türkischen Innen- und Außenpolitik“, die das Land „zu einem unverzichtbaren strategischen Akteur“ machen soll. Die AKP-Regierung will einerseits innenpolitisch für Stabilität und Wohlstand sorgen, außenpolitisch strebt Ankara eine Null-Problem-Politik mit allen Nachbarstaaten an. Diese Öffnungs- und Entspannungspolitik in der Innen- und Außenpolitik ist ein bedeutender Faktor der neuen AKP-Regierung. Man vernimmt 2002 zaghaft, inzwischen lautere Töne aus Ankara nach einem regionalen Führungsanspruch der Türkei. Einige Regierungsmitglieder wollen die Türkei als regionalen Hegemon sehen.

Aus diesem Grund werden jahrelange Tabuthemen angesprochen und auf die politische Agenda gesetzt. Dementsprechend wurden Verhandlungen in der Zypernfrage aufgenommen, der Eintritt in Gespräche mit Syrien zur Wasserproblematik in Südostanatolien und die Annäherung an Armenien durch die Unterzeichnung des Protokolls im November 2009 belegen diese neue Haltung Ankaras. Sowohl Staatspräsident *Abdullah Gül*, als auch Ministerpräsident *Erdoğan* treffen ausländische Regierungschefs und Unterhändler, um die nachbarschaftlichen Beziehungen zu ver-

bessern. Der im Westen nicht gut gelittene ehemalige iranische Präsident *Mahmud Ahmadinedschad* gehörte ebenso zu *Erdoğans* Umgang, wie der wegen Kriegsverbrechen mit internationalem Haftbefehl gesuchte sudanesischer Staatschef *Umar al-Baschir* und der syrische Diktator *Baschar al-Assad*. Diese Kontakte *Erdoğans* rufen innerhalb des Landes, aber auch in Europa, besorgte Stimmen auf den Plan, die eine Radikalisierung des Landes befürchten.

### Das neue Selbstbewusstsein

Eine aktive Mehrdimensionalität in der Außenpolitik, sowie ein konsequentes, selbstbewusstes und resolutes Auftreten gegenüber der Europäischen Union waren bereits das Erfolgsrezept der Außenpolitik der Mutterlandspartei. Das neue Selbstbewusstsein der Türkei ist hingegen auf die AKP zurückzuführen. Die Türkei trat nun proaktiv als Vermittler im Bergkarabach-Konflikt zwischen Armenien und Aserbaidschan (2004), im Libanonkrieg (2006)<sup>10</sup> und im Atomkonflikt mit dem Iran (2011-2012) auf. Zudem stand sie aufgrund der guten persönlichen Beziehungen lange im Dialog mit dem syrischen Machthaber *Baschar al-Assad* (2012-2013). Man geht auf die Nachbarstaaten zu, ganz im Sinne der bereits erwähnten „Null-Problem“-Politik. Die Türkei sucht ihre Rolle auch als Führungsstaat unter den anderen Turkstaaten<sup>11</sup> Zentralasiens und als Schutzmacht der Turkmenen im Irak und auf dem Balkan.<sup>12</sup> Die EU-Mitglied-



Der Staatsgründer Atatürk ist in der Türkei überall präsent

schaft bleibt zwar weiterhin erklärtes und wichtigstes Ziel der türkischen Außenpolitik, aber es ist eben längst nicht mehr der einzige Handlungsraum türkischer Diplomaten. Die Außenpolitik Ankaras ist inzwischen mehrdimensional. Die Türkei nimmt die Rolle als Regionalmacht an und füllt diese auch aus.

Ein Grund für die erfolgreiche Neuausrichtung der türkischen Außenpolitik und der türkischen Gesellschaft ist die jahrzehntelang empfundene Ablehnung und Demütigung der EU. Diese wurde 1997 auf die Spitze getrieben, als im Dezember der EU-Gipfel in Luxemburg zwar bekräftigte, „dass die Türkei für einen Beitritt zur Europäischen Union in Frage kommt“, allerdings erhalten zunächst lediglich die ehemaligen Ostblockstaaten Polen, Ungarn und Tschechien auf dem Gipfel in Luxemburg den Beitrittskandidatenstatus zugesprochen. Diese Entschliebung wurde in der Türkei als Beleidigung aufgefasst. Der türkische Ministerpräsident *Mesut Yılmaz* (ANAP) schlägt daraufhin die Einladung zur Europakonferenz und zum EU-Gipfel in London im März 1998 aus und beschränkt die Beziehungen zur Europäischen Union auf die 1995 vereinbarte Zollunion und das Assoziierungsabkommen. Er erklärte den politischen Dialog für beendet. Der Regierungschef spricht in einem Interview mit der *ZEIT* im April 1998 über die Gefühlslage der Türkei nach der Zurückstellung durch die EU. „Die Türkei gehört zu Europa. Wir haben auf ein klares Signal

<sup>10</sup> vgl. *Henrich* 2013, S. 84

<sup>11</sup> Als Turksprachen gelten die Sprachen in Aserbaidschan, Kasachstan, Kirgisien, Usbekistan und Turkmenistan (vgl. *Çaman* 2005, S. 264 f.).

<sup>12</sup> 1992 wollten die Staatschefs der Turkstaaten im Rahmen des in Ankara am 30. Oktober 1992 gegründeten Zentralasien-Gipfels der Türkischen Republiken (OATCT) ein Verteidigungsbündnis in der Tradition der am 16. März 1979 aufgelösten CENTO wiedergründen. Die endgültige Verwirklichung dieses Verteidigungsbündnisses scheiterte allerdings am Widerspruch Usbekistans. Der usbekische Staatspräsident *Islom Karimov* befürchtete einen zu großen Einfluss der Türkei in Zentralasien.

gehofft. Aber die EU hat die Türkei ausgegrenzt. Für uns war das eine bittere Enttäuschung.“<sup>13</sup> Als Gründe für die Enttäuschung in der Türkei nannte er die besonders schwere Demütigung durch Deutschland. „Während des Kalten Krieges hat Deutschland die Türkei in allen europäischen Gremien sehr entgegenkommend behandelt. Mit dem Ende des Kalten Krieges aber hat sich die deutsche Haltung gegenüber der Türkei um 180 Grad gedreht. Wir können es nicht akzeptieren, dass die EU uns heute anders behandelt als jene Länder, die früher zum Warschauer Pakt gehörten.“ Außerdem habe die EU in Luxemburg zwei gravierende Fehler gleichzeitig begangen. Zum einen habe sie die Türkei diskriminiert, zum anderen habe sie Aufnahmeverhandlungen mit dem griechischen Teil Zyperns beschlossen. Beides könne die Türkei nicht akzeptieren. „Das kann ich der türkischen Öffentlichkeit nicht erklären“, resümierte er resigniert. Er erklärte, dass es der Türkei lediglich um eine langfristige Perspektive ging und nicht um einen schnellen Beitritt. *Yılmaz* konstatiert: „Der Gipfel von Luxemburg belegt, dass uns die EU nie als Vollmitglied aufnehmen will. Man wird uns auch noch die nächsten Jahrzehnte hinhalten. (...) Die Europäer wollen die Türkei nicht als Mitglied.“ Der türkische Journalist *Mehmet Ali Birand* bemerkt, dass „der Ausschluss der Türkei (...) der islamischen Bewegung in der Türkei (...) zeigt, dass die EU ein christlicher Club ist, in dem Moslems keinen Platz haben.“<sup>14</sup> Damit bemüht er ein in der Türkei weit verbreitetes Vorurteil gegenüber der Europäischen Union. Er führt weiter aus, dass „radikale islamistische Zirkel (...) durch den Ausschluss (...) an Stärke gewinnen werden. Der 43 Jahre alte Traum wird zu einem Alptraum werden.“<sup>15</sup>

*Birand* sollte Recht behalten. Seit dem ersten Wahlsieg 2002 hat die islamisch-konservative AKP keine Wahl mehr verloren. In jeder weiteren Wahl erzielte die Partei *Erdoğan's* die absolute Mehrheit der Parlamentssitze.

### Wohin führt der Weg?

In der Türkei wurde die negative Haltung der Europäer deutlich wahrgenommen und die anfängliche EU-Euphorie schwand nach und nach in

13 Dieses und die folgenden drei Zitate aus: [http://www.zeit.de/1998/17/Wir\\_haben\\_die\\_Nase\\_voll](http://www.zeit.de/1998/17/Wir_haben_die_Nase_voll) (aufgerufen am 05.07.2014)

14 <http://www.zeit.de/2001/50/Birand/komplettansicht> (aufgerufen am 09.07.2014)

15 ebd.

der türkischen Bevölkerung. Standen im Frühjahr 2005 noch 70,2 %<sup>16</sup> der Türken einer EU-Mitgliedschaft ihres Landes positiv gegenüber, findet sich drei Jahre später keine klare Mehrheit mehr für den Beitritt. Lediglich 41,9 %<sup>17</sup> der befragten Türken unterstützte einen möglichen Beitritt zur Europäischen Union. In einer aktuellen Umfrage wünschen sich nur noch 38 % der Türken einen Beitritt in die Europäische Union.<sup>18</sup> Eine besorgniserregende Entwicklung, die Brüssel nicht egal sein sollte. Während aber die konservativen Kräfte in den meisten europäischen Staaten mit dem Status quo ganz gut leben können und die liberalen und linken Parteien den Türkei-Beitritt nicht sehr weit oben auf ihrer Prioritätenliste gesetzt haben, haben die politischen Verantwortlichen in der Türkei nach neuen Wegen und Alternativen zur Europäischen Union gesucht und sind im Nahen Osten fündig geworden.

**„Die Türkei ist für mich als Land weithin fremd, ebenso wie der Alltag, der dort gelebt wird. Meine Verbindung zu der Türkei besteht über die Sprache und die Kultur, beides Dinge, die das Wesen eines Menschen mitbestimmen, doch genauso ist es mit dem Ort, an dem man lebt.“**



*Selim Özdoğan, 43 Jahre, Autor, Köln*

© Tim Bruening

Die Europäische Union hat bisher noch gar nicht richtig begriffen, dass sie nicht mehr alleine auf der außenpolitischen Agenda der Türkei steht. „Die Europäische Union ist unsere Priorität, ja. Das heißt aber nicht, dass wir den Nahen Osten, den Kaukasus und den Balkan ignorieren können. Die Türkei muss gleichzeitig an vielen Orten, im gleichen Tempo aktiv sein“, so noch die Aussage des Außenministers auf einer Pressekonferenz am

16 vgl. <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=141278> (aufgerufen am 05.07.2014)

17 vgl. <http://www.agarastirma.com.tr/pdf/abye-uyelik-anketi.pdf> (aufgerufen am 05.07.2014)

18 vgl. [http://www.tagblatt.de/Home/nachrichten/ueberregional/politik\\_artikel,-Umfragen-zufolge-wollen-nur-noch-38-Prozent-der-Tuerken-den-EU-Beitritt-\\_arid,254946.html](http://www.tagblatt.de/Home/nachrichten/ueberregional/politik_artikel,-Umfragen-zufolge-wollen-nur-noch-38-Prozent-der-Tuerken-den-EU-Beitritt-_arid,254946.html) (aufgerufen am 05.07.2014)

19. Januar 2009.<sup>19</sup> Fünf Jahre später ertönen ganz andere Stimmen aus dem Umfeld *Erdoğan's*. Anfang April 2014 schreibt *Erdoğan's* wirtschaftspolitischer Berater *Yiğit Bulut* in seiner Kolumne für die Tageszeitung *Star*: „Wir (die Türkei) haben keinen Bedarf uns Europa anzunähern.“ Die Türkei sei von Europa über Jahre benutzt, gedemütigt und von oben herab behandelt worden. Der neue Westen seien die USA. „Wir brauchen Europa nicht mehr, und die Verbindungen nach Europa könnten für uns zu einer Last werden“, schrieb *Bulut*. Die Türkei solle deshalb „die Beziehung zu Europa so schnell wie möglich beenden“.<sup>20</sup>



Graffito in Kaş an der der Lykischen Küste

Eine solche Haltung birgt eine Reihe von Gefahren für die Türkei, allerdings auch für die Europäische Union und deren Interessen in der islamischen Welt. Der Einfluss einer nachhaltig islamisierten Türkei auf den Nahen Osten ist sicherlich stärker, als der eines Europas, das nicht mal in Zeiten von Wikileaks und der NSA-Affäre den USA die Stirn bietet.

Besonders seit den Gezi-Park-Protesten setzen die Regierung und der Ministerpräsident auf eine Polarisierung und Spaltung der türkischen Gesellschaft und sind damit bisher gut gefahren, wie sein Triumph bei den Kommunalwahlen 2014 zeigt. Diese Linie wurde nach dem Korruptionsskandal und dem Grubenunglück im westanatolischen *Soma* noch weiter verschärft. Jedes Mal, wenn zahlreiche Demonstranten gegen diese Praktiken auf die Straße gingen, wurden die Proteste mit äußerster Brutalität und Rücksichtslosigkeit von den Sicherheitskräften niedergeschlagen und gleichzeitig eine propagandistische Verbalattacke gegen „ausländische Kräfte“ gefahren, die diese „Lügen“ verbreiten, um die erfolgreiche Regierung zu stürzen und der Türkei zu schaden.

<sup>19</sup> <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=805552&title=davutoglu-gaztede-ateskes-turkiye-sayesinde-oldu&haberSayfa=8> (aufgerufen am 05.07.2014)

<sup>20</sup> <http://haber.stargazete.com/yazar/yeni-bati-amerika-turkiye-ve-yeni-dunya-duzeni/yazi-866970> (aufgerufen am 07.07.2014)

Die Türkei wird in den nächsten Jahren weiter an Einfluss in der arabischen Welt, auf dem Balkan, im Kaukasus, in Zentralasien und in Nordafrika gewinnen. Die strategischen Partnerschaften in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur werden sich nachhaltig für Ankara auszahlen. Die Türkei ist die derzeit einzige wirkliche Regionalmacht im Nahen Osten, die einerseits die wirtschaftliche und militärische Macht, andererseits auch die Akzeptanz der Nachbarstaaten zur Führung hat. Die Türkei kann ein sehr wichtiges Element in der europäischen Nahostpolitik sein, die oft zitierte Brücke zwischen der christlichen und der islamischen Welt. Allerdings sollte die Europäische Union sich beeilen, der Türkei die erwartete Wertschätzung entgegenzubringen, ansonsten wird sich die Türkei weiter von der EU emanzipieren, sogar distanzieren. Bei der aktuellen Türkei-Politik der Europäischen Union wird die Regierung in Ankara über kurz oder lang die Beendigung der Beitrittsverhandlungen bekanntgeben.

#### Literatur

*Aral, Berdal*: Dispensing with Tradition? Turkish Politics and International Society during the Özal Decade, 1983-93, in: *Middle Eastern Studies*, Bd. 37, H. 1, Januar 2001, pp. 72-88

*Çaman, Efe*: Türkische Außenpolitik nach dem Ende des Ost-West-Konflikts. Außenpolitische Kon-

tinuität und Neuorientierungen zwischen der EU-Integration und neuer Regionalpolitik – Berlin 2005

*Gumppenberg, Marie-Carin von/Steinbach, Udo* (Hrsg.): Der Kaukasus. Geschichte – Kultur – Politik – München 2005

*Gürbey, Gülistan*: Wandel in der türkischen Außenpolitik unter der AKP-Regierung?, in: Südosteuropa Mitteilungen. März 2010, H. 02/2010, S. 16-27

*Henrich, Christian Johannes*: Die türkische Außenpolitik 2002-2012. Die Türkei zwischen regionalem Hegemonieanspruch und Nullproblempolitik am Beispiel der türkisch-armenischen Beziehungen – Hamburg 2013

*Kramer, Heinz*: Politische Voraussetzungen eines EG-Beitritts der Türkei, in: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Politische und wirtschaftliche Voraussetzungen eines EG-Beitritts der Türkei – Sankt Augustin 1989

*Özalp, Osman Nuri*: Die türkische Zentralasienpolitik 1990-2007 – Hamburg 2008

*Seufert, Günter*: Politischer Islam in der Türkei: Islamismus als symbolische Repräsentation einer sich modernisierenden muslimischen Gesellschaft – Istanbul 1997

*Yeşilyurt Gündüz, Zuhâl*: Der Einfluss der Europäischen Union auf die Demokratisierung der Türkei, in: KAS-AI 9/2004, S. 43-62



*Alica Henrich, Mgr., Doktorandin im Fach Politikwissenschaft an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen zum Thema „Nationale Identität und religiöse Toleranz in der Slowakei“. Ihre Promotion wird durch ein Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung gefördert. Sie studierte Politikwissenschaft und Internationale Beziehungen an den Universitäten in Bratislava, Istanbul, Bursa und Siegen.*

*Sie studierte fast drei Jahre in der Türkei und erwarb das Türkisch-Sprachdiplom der Ankara Universität.*



*Christian Johannes Henrich, Dr. phil., Trainee der Allianz Beratungs- und Vertriebs AG in Köln und Lehrbeauftragter der Universität Siegen. Er absolvierte eine Ausbildung zum Bankkaufmann und zum Versicherungsfachmann und studierte an den Universitäten Bonn, Siegen, Innsbruck, Bursa und Istanbul Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte und Volkswirtschaftslehre. Während seines fast dreijährigen Forschungsaufenthalts in der Türkei erwarb er*

*das Sprachdiplom Türkisch der Ankara Universität. Derzeit arbeitet er an einem online Türkei-Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung.*

*E-Mail: johannes.henrich@uni-siegen.de; alica.henrich@web.de*

## Jugendzentren in der Türkei

*Eric Wrasse, Pädagogischer Leiter der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW), reiste im Januar 2014 mit der Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (IJAB) in die Türkei, um sich über die türkische Jugendpolitik zu informieren, dabei ist er auf die dortigen Jugendzentren als potenzielle Partner für Bildungsstätten in Deutschland gestoßen. Im Folgenden sein Bericht.*

Die türkische Regierung stellt umfangreiche Ressourcen für den landesweiten Ausbau von Jugendzentren in der Türkei zur Verfügung. In den nächsten Jahren soll die Anzahl der Einrichtungen von derzeit ca. 275 auf 400 steigen. Die infrastrukturelle Ausstattung ist sehr gut und es gibt das nötige Equipment, um Seminare und Kursangebote zu realisieren: Seminarräume, Präsentationstechnik, Sportgeräte, Musikinstrumente, Werkstätten, Küchen etc. Auch personell sind die Einrichtungen mit Fachpersonal, Jugendleitern und dem nötigen Hauspersonal gut aufgestellt. Da die Jugendzentren nicht nur reine Jugendfreizeitstätten sind, sondern auch Bildungs- und Begegnungsprojekte initiieren und z. T. eigene Unterbringungsmöglichkeiten haben, sind sie ein interessanter Kooperationspartner für deutsche Bildungsstätten. Auf türkischer Seite entsteht hier eine wichtige Infrastruktur, welche die Zusammenarbeit ermöglicht und erleichtert. Hinzu kommt, dass es erklärtes Ziel des türkischen Jugendministeriums ist, den Jugend- und Fachkräfteaustausch mit Deutschland zu intensivieren. Für die Durchführung von solchen Maßnahmen können die Jugendzentren Gelder beim Ministerium beantragen.

Die Idee, Jugendliche über Kursangebote zur Freizeitgestaltung in die Zentren zu holen und so den Kontakt zu ihnen zu entwickeln, um sie für Projekte wie z. B. Austauschprogramme zu gewinnen, scheint gut zu funktionieren. Auch der Kontakt zu den Eltern hat eine große Bedeutung, da das Vertrauen der Eltern notwendig ist, damit sie ihre Kinder an Projekten teilnehmen lassen.

Lernt man die Jugendzentren näher kennen, wirken die Angebote zentralisiert und uniform. Die Zentren scheinen reine Instrumente zur Umsetzung der Politik des Ministeriums für Jugend und Sport zu sein und über wenig Autonomie zu verfügen. Sie sind aber diejenigen, die am nächsten an den Jugendlichen sind und deren Bedürfnisse und auch die lokale Situation am besten kennen. Neben „Auftragsarbeiten“ für das Ministerium können sie

eigene Projekte z. B. mit finanzieller Unterstützung der EU oder von Stiftungen oder auch durch das Ministerium entwickeln.

Bei einem Besuch im *Cankaya-Jugendzentrum* in Ankara wurde diese Struktur ebenso deutlich: Das im Mai 2013 eröffnete Jugendzentrum ist direkt dem Ministerium unterstellt. Alle Ausgaben für Personal, Ausstattung, laufende Kosten werden vom Ministerium getragen. Auch die vom Zentrum realisierten Projekte sind vom Ministerium initiiert. Ein eigenes Budget gibt es nicht.

Das *Cankaya-Jugendzentrum* hat einen Leiter und fest angestellte Mitarbeiter/-innen, die die inhaltliche Arbeit tragen. Daneben gibt es Angestellte in der Küche, der Verwaltung und den technischen Diensten. Acht Jugendleiter/-innen im Alter bis 35 Jahren arbeiten pädagogisch mit den Jugendlichen. Das Kursangebot des Zentrums wird durch Honorarkräfte umgesetzt. Jugendliche Freiwillige unterstützen die Arbeit des Zentrums.

Auftrag aller Zentren ist es, die Politik, die Vorgaben und Projekte des Ministeriums umzusetzen. Ziele sind Jugendbildung, Jugendgesundheit, Talentförderung und soziale Integration. Zielgruppen sind Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren. Das *Cankaya-Jugendzentrum* in Ankara hat 982 jugendliche Mitglieder (46 % männlich; 64 % weiblich). Am Tag kommen 100 bis 200 Jugendliche in das Zentrum. Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen und Studierende sind die Hauptzielgruppen.

In Zusammenarbeit mit dem Polizeipräsidium gibt es ein Angebot für benachteiligte Jugendliche, um diese „von der Straße zu holen“. Sie kommen immer samstags von 9:00 bis 13:00 Uhr in das Zentrum, um an verschiedenen Kursen (Kunst, Musik, Tanz) teilzunehmen. Ein besondere Zielgruppe sind auch ausländische Jugendliche z. B. Russen und syrische Flüchtlinge, welche die Möglichkeit haben, im Zentrum Türkisch- und Englischkurse zu besuchen.

Jugendliche, die das Kursangebot wahrnehmen möchten, müssen sich beim Zentrum registrieren und werden so Mitglied. Jede/r Jugendliche kann zwar beliebige Zentren besuchen, sich aber nur bei einem registrieren. Für die Registrierung hinterlegen die Jugendlichen Handynummer, Identitätsnummer, Anschrift, zwei Lichtbilder und eine Kopie ihres Ausweises. Ihre persönlichen Daten, Angaben zu den besuchten Kursen, Informationen zur Schule und medizinische Informationen

z. B. Krankheiten werden dann vom Ministerium in einer zentralen Datenbank erfasst. Durch einen Abgleich mit der Polizeidatenbank kann geklärt werden, ob die Person vorbestraft ist oder polizeilich gesucht wird. Die Datenbank erlaubt auch den Informationsaustausch zwischen verschiedenen Jugendzentren, da sie durch alle Zentren einsehbar ist. Nach Aussagen der Mitarbeiter/-innen schaffe die Mitgliedskarte ein Zugehörigkeitsgefühl zu den Jugendzentren und Sorge für mehr Sicherheit, da sich alle ausweisen müssen. Die gespeicherten Daten erlauben es den Mitarbeitern darüber hinaus, auch die Eltern der Jugendlichen zu kontaktieren, wenn dies nötig oder pädagogisch hilfreich scheint oder wenn sie die Familien zu einem Ramadan-Abendessen einladen.

Die Kursangebote werden von den Zentren selbst bestimmt und richten sich nach der Nachfrage. Es gibt einen Rat bestehend aus Leitung, Jugendleitern und Jugendlichen, der die Aktivitäten für das Jahr festlegt. Hier können sich die Jugendlichen einbringen.

Das *Cankaya-Jugendzentrum* fungiert auch als Jugendinformationszentrum, indem es z. B. Projekte des Ministeriums und Projekte des *Youth in Action Programms* der EU (Freiwilligendienst, Ju-

gendaustausch) bewirbt. Es ist Teil des „eurodesk“-Informationssystems. Im Kontakt mit den Jugendlichen nutzt das Zentrum neben der Webseite, Twitter und Facebook auch sms, die direkt auf die Handys der Jugendlichen gesendet werden.

Die in den Jugendzentren tätigen Jugendleiter/-innen durchlaufen einen Auswahl-, Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozess. Kandidaten für die Jugendleiterstellen müssen jünger als 35 Jahre sein, über einen Hochschulabschluss in den Fächern Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Sport, Geschichte oder soziale Arbeit verfügen und eine Zugangsprüfung absolvieren. In Gesprächen werden geeignete Kandidatinnen und Kandidaten ausgesucht, die dann an einer Schulung teilnehmen. Im Anschluss machen sie ein einmonatiges Praktikum in einem Jugendzentrum und werden am Ende ihrer Praxiszeit vom Leiter anhand eines Kriterienkatalogs in ihrer Eignung bewertet: Es geht dabei z. B. um das Erscheinungsbild, die Sozialkompetenz und den Umgang mit den Jugendlichen. Nach Auskunft eines Mitarbeiters ist die Bezahlung der Jugendleiter nicht attraktiv; man arbeite eher aus Idealismus in einem Jugendzentrum und es reiche nicht, davon eine Familie zu ernähren.

*Eric Wrasse*

## Wo ist das Zuhause?

Orientierungen, Identitäten und Werte türkeistämmiger Jugendlicher

Haci-Halil Uslucan

Der Beitrag von Haci-Halil Uslucan möchte den Leserinnen und Lesern die inner- und interkulturelle Vielfalt der in Deutschland lebenden türkeistämmigen Menschen und deren Orientierungen im Alltag vor Augen führen. Der Autor geht auf unterschiedliche Akkulturationsorientierungen im Generationenkontext ein und nimmt die Wertepreferenzen im interkulturellen Kontext in den Blick.

Die Diskussion um die Lebenswelten von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte hat im gegenwärtigen sozial- und politikwissenschaftlichen Diskurs längst die Nischenposition verlassen und ist im Mainstream angekommen. Schließlich bilden Personen mit Zuwanderungsgeschichte mit rund 15 Millionen Menschen bzw. fast 20 % der Gesamtbevölkerung keine vernachlässigbare Population mehr. Langfristig betrachtet wird diese Zahl – aufgrund der kinderreicheren und jüngeren Zusammensetzung dieser Familien eher zu- als abnehmen. Das zeigt der Blick auf die demografischen Entwicklungen ganz klar: Nach den jüngsten Schätzungen haben von den rund 13,1 Millionen Kindern in Deutschland ca. 4 Millionen eine Zuwanderungsgeschichte, was rund einen Drittel ausmacht. Und betrachtet man die größte hier lebende ethnische Gruppe, die Türkeistämmigen, so beträgt ihre Anzahl etwa drei Millionen, verteilt auf ca. 750.000 Haushalte. Pro Haushalt leben etwa 3,2 Personen; und mit knapp 30 Jahren ist das Durchschnittsalter der türkischen Bevölkerung deutlich jünger als das der Einheimischen, das etwas mehr als 40 Jahre beträgt.<sup>1</sup>

Doch was wissen wir über die Lebenswelten und Orientierungen dieser Gruppe? Der berühmte Soziologe Niklas Luhmann hatte einst etwas provokativ behauptet: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“<sup>2</sup> Welche Differenzierungen sind nötig, wenn wir dies auf Zuwanderer übertragen?

<sup>1</sup> Vgl. *Allgayer* 2010, S. 72 f.

<sup>2</sup> *Luhmann* 2006, S. 9

### Öffentlicher Diskurs über Zuwanderer

Wenn wir uns den öffentlichen Diskurs über türkeistämmige Jugendliche in Deutschland anschauen, so werden wir vielfach Zeugen eines „Untergangsszenarios“: Die Jungen werden oft in Kombination mit Gewalt, Devianz, Schulversagen, die Mädchen bzw. Frauen oft mit Unterdrückung, Zwangsheirat und Unmündigkeit oder religiösem Rückzug genannt.<sup>3</sup> Fragen wir uns dann selbstkritisch, woher diese Vorstellungen entspringen, so sind sie selten Ableitungen aus belastbaren eigenen Erfahrungen, sondern sind vielfach Ergebnis ihrer medialen Darstellung. Und da die deutsche Bevölkerung selten Ethnomedien, also Medien von und für Zuwanderer nutzt, sind die gängigen Mehrheitsmedien oft die einzige Informationsquelle über die (mehr oder weniger) dargestellte Vielfalt der Lebenswelten von Zuwanderern. Gerade bei Themen oder Gegenständen, mit denen der Einzelne in seinem Alltag womöglich wenig Berührung hat – wie etwa die Lebenswelten von Zuwanderern –, haben Medien eine große meinungsbildende Funktion.<sup>4</sup>

Was aber zeigt die außermediale Wirklichkeit? In der Migrationsforschung ist seit langem bekannt, dass die Heterogenität bzw. die Vielfalt von Lebensstilen, sprachlichen und religiösen Variationen

<sup>3</sup> Vgl. *Bonfadelli* 2007; *Lünenborg/Fritsche/Bach* 2011

<sup>4</sup> Vgl. *Kaube* 2014



innerhalb der Zuwanderer, aber auch innerhalb einer einzelnen Zuwanderergruppe, wie etwa der türkeistämmigen Bevölkerung, deutlich größer ist als in der deutschen Population. Die häufig vorgekommene naive Annahme einer Einheit von kultureller und ethnischer Identität zeigt sich als unangemessen; so kann bspw. nicht verallgemeinernd einfach von „den Türken“ geredet werden. Denn Fremdzuschreibungen und Selbstzuschreibungen sind nicht stets deckungsgleich, so etwa, wenn Zuwanderer von Deutschen als Türken wahrgenommen werden, sie selber sich jedoch aus einer Innenperspektive als Kurden verstehen, aber auch, wenn diese Jugendlichen hier geboren sind (manchmal sogar auch schon ihre Eltern), sich vielfach als dazugehörig begreifen und dennoch ethnisiert bzw. zum „Anderen“ gemacht werden.

**„Die Türkei ist für mich mein Herkunftsland, in dem ich 5 Jahre meiner Kindheit eine sehr schöne Zeit mit meinen Großeltern in einem kleinen Dersimer Dorf an einem kleinen Fluss verbracht habe.“**



*Cemalettin Özer, 43 Jahre, Geschäftsführender Gesellschafter von MOZAIK gGmbH für interkulturelle Bildungs- und Beratungsangebote, Bielefeld*

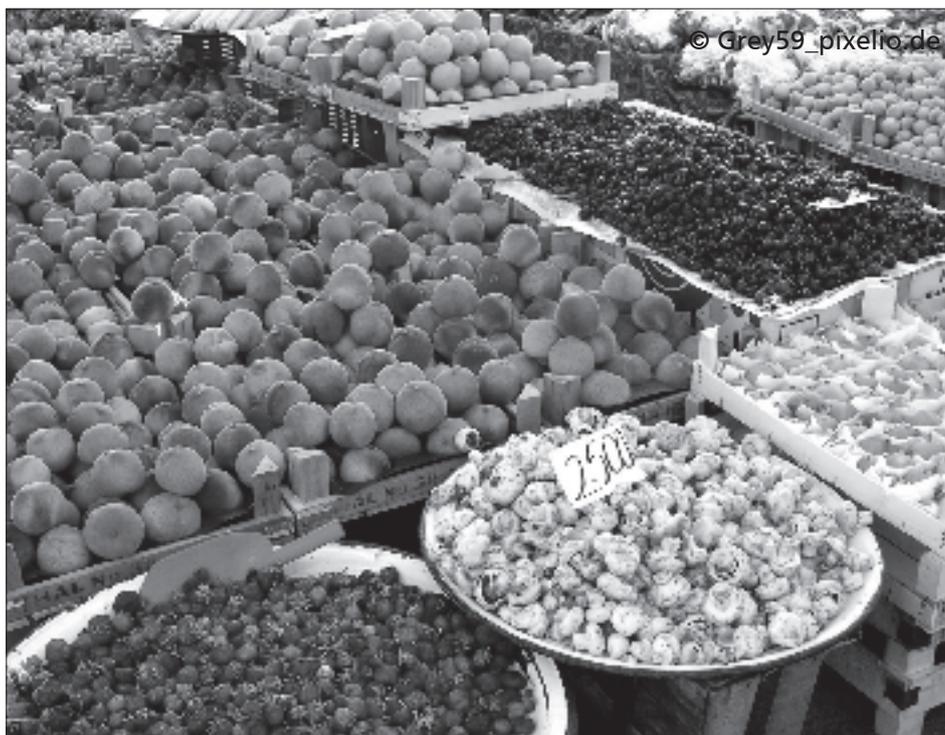
Deshalb soll dieser Beitrag die inner- und interkulturelle Vielfalt vor Augen führen und dabei auf unterschiedliche Akkulturationsorientierungen im Generationenkontext und auf unterschiedliche Wertepreferenzen im interkulturellen Kontext fokussieren.

### Geistige Heimat von Zuwanderern

Wo stehen Türkeistämmige in Deutschland? Sind sie hier auch geistig angekommen und verwurzelt? Betrachten sie Deutschland als ihre neue Heimat? Betrachtet auch die deutsche Gesellschaft sie als selbstverständlich gleichberechtigte Bürger/innen dieses Landes? Solche Fragen gehören zum Grundrepertoire der Integrationsforschung. Dabei wird stillschweigend von einer unilinearen Perspektive ausgegangen. Angenommen wird, dass mit einer Migration sowohl die Eltern als auch ihre Kinder allmählich eine De-Kulturation erfahren; d. h. dass die im herkunftskulturellen oder familialem Kontext erworbenen Orientierungen, Kompetenzen und Kenntnisse (so etwa die Muttersprache) mehr und mehr zurückgehen und allmählich Schlüsselkompetenzen sowie Verhaltensstandards der Aufnahmekultur angeeignet werden. In dieser Konzeption bewegen sich Zuwanderer also von einem kulturellen Referenzrahmen weg und hin zu einem anderen. Doch mit dieser Grobcharakterisierung lässt sich

die Vielfalt der Orientierungen von Zuwanderern nicht abdecken. Sie sind in ihrem Alltag häufig in mindestens doppelte soziale und kulturelle Bezugnetze involviert; darüber hinaus manchmal auch in transnationale Netzwerke, und zwar jenseits von Aufnahme- und Entsendekultur.

Zuwanderer haben also eine Position zu beziehen gegenüber Einstellungen und Verhaltensstandards der eigenen Herkunftskultur bzw. der Herkunftskultur der Eltern; aber sie haben auch individuell ihr Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft zu gestalten. Diese Gestaltung kann, mit Blick auf die Forschungen



Türkischer Markt

von Berry/Kim/Minde/Mok (1987) auf vier idealtypische Weise erfolgen:

- Integration – Öffnung gegenüber der neuen Kultur und zugleich Wunsch, eigenkulturelle Referenzrahmen aufrecht zu erhalten,
- Assimilation – Hinwendung zur Aufnahmekultur und Ablehnung der herkunftskulturellen Bezüge,
- Separation – klare Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft und gleichzeitig eine Hinwendung zur eigenen bzw. elterlichen ethnischen Herkunft und
- Marginalisierung – sowohl eine Abgrenzung von mehrheitsgesellschaftlichen Lebensentwürfen als auch eine Abgrenzung von herkunftsspezifischen Einstellungen und Verhaltensstandards.

Es wäre jedoch falsch und zu kurz gegriffen, diese Optionen intentionalistisch fehl zu deuten, sie stets als ein Produkt des spezifischen Willens des Einzelnen zu betrachten. Die Orientierungen von Zuwanderern können und sind vielfach eine Folge der Erfahrungen mit Handlungsbarrieren in der Aufnahmegesellschaft bzw. auch expliziter gesellschaftlicher Exklusion (wie etwa Separationsorientierung nach erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung). Ebenso können sie auch einem Mangel eigenethnischer Netzwerke geschuldet sein (wie etwa bei der Assimilation oder auch der Marginalisierung).

Ferner können diese verschiedenen Haltungen bereichsspezifisch variieren: So mag bspw. in einigen Lebensbereichen – wie in der Freundschaft oder Partnerschaft – die eigenethnische Option vorherrschend sein, in anderen jedoch, etwa in der sprachlichen Orientierung, können wiederum mehrheitsgesellschaftliche Ausrichtungen vorherrschen, indem bspw. Jugendliche untereinander eher durchgehend deutsch sprechen.

Trotz dieser differenzierten Aufschlüsselung der Optionen von Zuwanderern ist natürlich im Blick zu behalten, dass diese nicht in einem sozialen Vakuum handeln, sondern ihre Handlungen stets mit Erwartungen, vorangegangenen Handlungsmustern sowie konkreten Erfor-

dernissen der Aufnahmegesellschaft abstimmen müssen. Deshalb gilt es, die vielfältigen Akkulturationsorientierungen der Einheimischen mit zu reflektieren.

### Orientierungen im Alltag

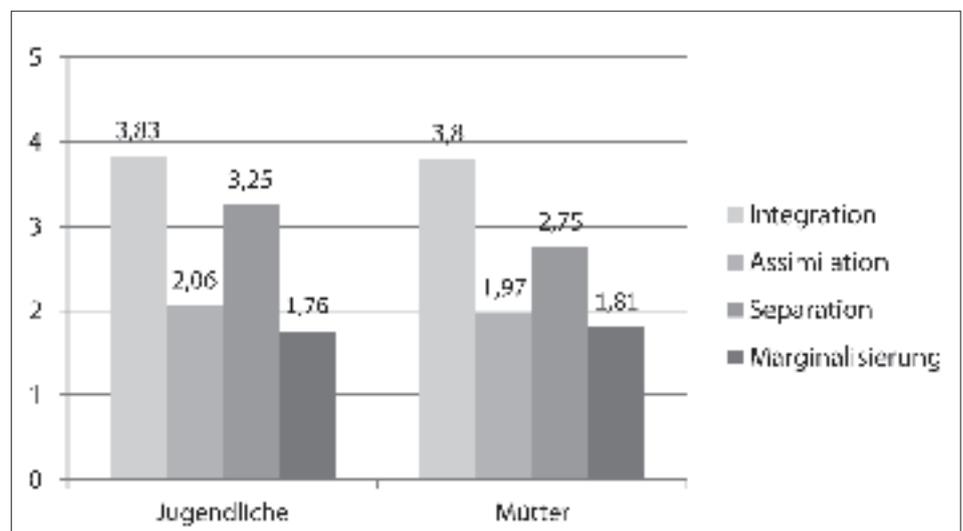
Wie verbreitet sind diese theoretischen Optionen in der konkreten empirischen Praxis? Zur Beantwortung dieser Frage stelle ich Ergebnisse einer Studie zu Akkulturationsorientierungen türkeistämmiger Jugendlicher und ihrer Mütter vor und schaue dann im zweiten Schritt, wie sich diese Orientierungen *zwischen den Generationen* beeinflussen.

**„Türkei ist für mich meine Vergangenheit, meine Erinnerungen, da ich meine Kindheit und Jugendzeit dort sehr schön verbracht habe ...“**  
Naciye K., Rentnerin

Die hier vorgestellten Daten basieren auf einer empirischen Längsschnittstudie, deren erste Welle im Jahre 2003 in Berlin begonnen hat. Der Altersdurchschnitt der beteiligten Jugendlichen betrug 14 Jahre; die Stichprobe war geschlechtsspezifisch fast ausgeglichen.<sup>5</sup>

Die Beschränkung auf die Mutter-Kind-Dyade erfolgte vor dem Hintergrund, dass erziehungspsychologisch der Einfluss der Mütter auf ihre Kinder in der Regel größer ist und die Interaktionsdichte zwischen

5 Vgl. Mayer/Fuhrer/Uslucan 2005



Ausprägung der jeweiligen Akkulturationsorientierungen bei Türkeistämmigen

Müttern und Kindern als bedeutsamer einzuschätzen ist als die Vater-Kind-Interaktionen. Ferner existieren auch einige kulturübergreifende Belege für den größeren Einfluss der Mütter insbesondere in der frühen und mittleren Adoleszenz auf zentrale Aspekte der sozialen Entwicklung des Kindes.<sup>6</sup>

Ein Vergleich dieser Orientierungen zeigt, dass sowohl bei den türkeistämmigen Jugendlichen als auch bei ihren Müttern die Orientierung in Richtung Integration die stärkste Ausprägung aufweist. Danach folgen mit einem gewissen Abstand in beiden Gruppen Bemühungen um den Erhalt eigenkultureller Bezüge, z. B. Sprache, Freundschaft, Familienleben (Separation). Hingegen erscheinen sowohl den Jugendlichen als auch ihren Müttern Assimilationsbestrebungen (das völlige „Aufgehen“ in der Mehrheitsgesellschaft) sowie Marginalisierungstendenzen als weniger relevante Orientierungen.

Darüber hinaus fällt auf, dass Jugendliche etwas höhere Separationsorientierungen aufweisen als die Mütter. Das erscheint zunächst kontraintuitiv, denn anzunehmen wäre das genaue Gegenteil, und zwar, dass jüngere Menschen durch Schulbesuch, interethnische Freundschaften, Kontakte im Alltag etc. (allgemein durch eine höhere Interaktionsdichte zu Deutschen) höhere Integrations- und geringere Separationsorientierungen haben als ihre Elterngeneration. Möglicherweise kann dieser Befund wie folgt gedeutet werden: Gerade durch die stärkeren Interaktionen bzw. Kontakte sowie eventuelle Zuschreibungen und „Ethnisierungen“ der anderen („Du bist ja ein Türke“ etc.) erfolgt bei ihnen als Reflex eine Re-ethnisierung, eine Annahme dieser Zuschreibung, weil sie im schulischen Alltag dadurch stärker das Bedürfnis verspüren, sich ihrerseits abgrenzen zu müssen. Ihre Mütter hingegen kommen vermutlich in ihren jeweiligen Kontexten weniger mit Deutschen in Kontakt.

Schaut man auf die Korrelationen zwischen mütterlicher und jugendlicher Akkulturationsorientierung, so lassen sich die stärksten Zusammenhänge bei der Integration und Assimilation wiederfinden: Eine hohe mütterliche Integration geht mit einer hohen jugendlichen Integration positiv einher ( $r = .36^*$ ), und auch eine hohe mütterliche Assimilation ist mit stärkeren Assimilationsbestrebungen der Jugendlichen assoziiert ( $r = .26^*$ ). Alle anderen Korrelationen zeigen sich als statistisch wenig relevant, d. h. die innerfamilialen Orientierungen sind weitestgehend voneinander unabhängig.

**„Die Türkei ist für mich ein Land voller Leben. Man könnte vieles dazu sagen, weil es auch immer individuell ist, was die Heimat für einen bedeutet. Doch kurzgefasst kann ich sagen, dass sie mir nie eintönig vorkam.“**



*Özlem Togrul, 32 Jahre, ehrenamtliche Mitarbeiterin gEMiDe, Hannover*

So lässt sich festhalten: Bei Türkeistämmigen ist das Bestreben, Teil dieser Gesellschaft sein zu wollen, recht ausgeprägt. Entgegen den Unterstellungen, sie würden generell eher unter sich leben wollen und die eigenkulturellen Referenzsysteme favorisieren, zeigen die Daten sowohl bei Jugendlichen als auch in deren Elterngeneration die Integrationsorientierung als die stärkste Option; die Bereitschaft, freundschaftliche Kontakte einzugehen sowie die deutsche Sprache gut sprechen zu können, ist recht stark ausgeprägt: Auf einer Skala, die von 1 bis 5 rangiert, liegen die Werte bei etwa 3,8.

### Multiple Identitäten

Gleichwohl ist aus psychologischer Sicht zu unterstreichen, dass die Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte deutlich anspruchsvoller ist, bzw. Belastungsmomente aufweist, die bei Einheimischen in der Form nicht zu sehen ist: Neben der allgemeinen Entwicklungsaufgabe, ein kohärentes Selbst zu entwickeln (personales Selbst), mit anderen gemeinsame Werte und Normen teilend ein soziales Selbst auszubilden, haben sie sich auch mit der Frage der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit auseinanderzusetzen und auch eine „ethnische Identität“ zu entwickeln. Ihre Identitätsbildung ist also von dieser dreifachen Spannung durchzogen. Die ethnische Identität wird Zuwanderern oft erst in der Migrationssituation als eine zentrale Dimension der Persönlichkeit bewusst; denn ethnische Identitäten entstehen im Kontext der Präsenz und des Kontakts von Menschen unterschiedlicher Herkunft und dem Gefühl der Bedrohung eigener Identität.<sup>7</sup>

Psychologisch betrachtet sind kritische Distanz und reflexives Verhalten gegenüber Normen

6 Vgl. Schönplflug 2001

7 Vgl. Phinney 1998

wichtige Momente der Identitätsentwicklung. Zuwanderer befinden sich oft genau in einer Position, in der sie sowohl zu eigenkulturellen wie zugleich auch zu mehrheitskulturellen Normen eine kritische Distanz entwickeln müssen. Durch diese doppelte Distanz kann sich die Fähigkeit zur Rollendistanz, ein Aspekt gelingender Identität, potenziell stärker ausbilden. Darüber hinaus sind sie in ihrem Alltag häufiger als Einheimische mit Situationen konfrontiert, in denen Ambiguitätstoleranz gefordert wird, weil eine Unvereinbarkeit von unterschiedlichen kulturellen Zielen und Anforderungen erkannt wird. Ambiguitätstoleranz ist eine enorm wichtige psychische Ressource: Sie befähigt Subjekte, „in vielen Traditionen zu Hause“ zu sein und ein flexibles Selbst zu entwickeln.

Deshalb ist, gerade mit Blick auf Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, das bisherige Deutungsschema, die das „Zwischen-Zwei-Stühlen-Stehen“ meistens als eine Zerrissenheit, Belastung und Überforderung versteht, zu revidieren: Diese Nicht-Festlegung der Identität in der Jugend kann entlang der Arbeiten von *Marcia* (1989) als die durchaus angemessene Antwort auf heutige Anforderungen sein, sich in einer pluralen Gesellschaft multikulturell zu orientieren. Marcia spricht hierbei von einer kulturell adaptiven Form der Identitätsdiffusion insbesondere in Zeiten rapiden ökonomischen und sozialen Wandels.

### Werte und ihre Bedeutung

Im Alltagsdiskurs werden vielfach Wertedivergenzen zwischen Deutschen und Türken sowohl als Quelle von Missverständnissen und Konflikten, aber auch als Ursache prinzipiell schwierigerer Integrationsperspektiven Türkeistämmiger angegeben. Dabei stellen sich folgende, ernstzunehmende Fragen:



© cw-design/photocase.de

### 1. Wie weit treffen solche kulturalisierenden Deutungsmuster zu?

Kritisch festzuhalten ist, dass eine kulturalistische Argumentation, die das Handeln des Einzelnen allein aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer Kultur ableitet, nur wenig Erklärungskraft besitzt. Denn dieses unterstellte starre Verhältnis von Individuen zu ihren kulturellen Zugehörigkeiten berücksichtigt nur unzureichend die Widerständigkeit von Subjekten. So sperrt diese Perspektive die Möglichkeit aus, dass Individuen auch explizit gegen „ihre“ kulturellen Vorgaben handeln können. Wenn Alltagshandlungen von Zuwanderern nur mit einer starren Berufung auf deren Kultur begründet werden, so verkennt man gerade das Faktum der Prozesshaftigkeit, des Gewordenseins und der Veränderbarkeit von Kultur. Deshalb sollten auch kulturpsychologische Befunde nie „in Reinform“ als eine Matrix individuellen Handelns gelesen werden; vielmehr gilt es, die stets subjektiv einzigartige Ausgangslage des Handelns mit zu berücksichtigen. Hierzu haben bereits vor einigen Jahren *Leiprecht und Lutz* (2006) die Intersektionalitätsanalyse als eine grundlegende Strategie der Reflexion vorgeschlagen. Das heißt, es gilt den gleichzeitigen Einfluss von Geschlecht, Ethnie, Schicht, Nationalität

etc. zu untersuchen. Dadurch können falsche Homogenisierungen eher vermieden werden.

## 2. Welche Bedeutung haben Werte im Leben und Erleben von Menschen?

Werte bilden zunächst vor aller inhaltlicher Konkretisierung die Grundlage alltäglichen Handelns von Individuen in einer Gesellschaft. Als allgemein geteilte Vorstellungen des Gewünschten dienen sie dem Einzelnen als ein Standard und geben Sicherheit bei der Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen.<sup>8</sup> Werte werden gewöhnlich im Prozess familialer und schulischer Sozialisation von einer Generation auf die andere weitergegeben; in der Regel findet also eine Wertetransmission statt.

## 3. Wie groß ist der Einfluss der Kultur auf die Wertepräferenz?

Gleichwohl bei der Kennzeichnung kultureller Unterschiede häufig auf Wertedivergenzen verwiesen wird, so ist daran zu erinnern, dass Werte ihrerseits nichts Statisches, Essentielles sind oder unveränderliche Entitäten einer Kultur bilden, sondern selbst einer dynamischen Veränderung unterliegen. Insbesondere Industriegesellschaften haben in den letzten Jahrzehnten einen enorm starken Wandel erfahren.

„Die Türkei ist für mich die Sonne, das Meer, die Liebe meiner Großmutter und meiner Verwandten ...“

Saba F. 13 Jahre, Schülerin

## 4. Wie groß sind die Unterschiede zwischen Deutschen und Türken bzw. Türkeistämmigen?

Werteauffassungen lassen sich jedoch nicht nur in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen Kontext, sondern auch nach biografischen und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen unterscheiden. So lassen sich in früheren Studien vier wesentliche Merkmale der unterschiedlichen Werteorientierungen festhalten: Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale und kultureller Kontext.<sup>9</sup> Kulturvergleichende Untersuchungen zeigen eindrücklich, dass in der Regel jüngere Menschen eher Werte favorisieren, die die Wichtigkeit von Offenheit, Stimulation und Hedonismus betonen, Ältere hingegen eher Werte, die die Wichtigkeit von Traditionen, Konformität und Sicherheit betonen. Insofern ist eine Spannung in den Werteauffassungen der Ge-

nerationen ein kulturübergreifend immanentes Phänomen und nicht allein als eine Folge unterschiedlicher Akkulturationsorientierungen von Zuwanderern zu verstehen. Dennoch zeigt sich die Generationenspannung bei Zuwandererfamilien oft verschärft, weil Eltern in ihrem Selbstverständnis eher eine kollektivistische, also am Gruppenwohl orientierte Wertebindung aufweisen, die Kinder aber im Prozess ihrer Akkulturation deutlich intensiver mit individualistischen Werten konfrontiert werden, wodurch sie den Assimilations- und Akkulturationsdruck deutlich stärker spüren und genötigt sind, eine lebbare Synthese herbeizuführen.

## Wertepräferenzen im interethnischen Vergleich

Die folgenden Daten beruhen auf einer empirischen Erhebung mit einer deutschen Stichprobe, einer Stichprobe türkischer Staatsbürger/-innen in der Türkei und einer türkeistämmigen Stichprobe in Berlin. Insgesamt wurden 766 Probanden im Alter von 14 bis 66 Jahren einbezogen. Die Erhebung versucht einen Überblick über die Ausprägungen einiger ausgewählter Wertepräferenzen zu geben.<sup>10</sup>

Den Probanden wurde eine Vielzahl von Werten zur Beurteilung ihrer subjektiven Relevanz vorgegeben, bei denen es sich um in der psychologischen Forschung als universal unterstellte Werte handelte. Auf einer Skala von 1 bis 7 sollten diese dann eingeschätzt werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen Folgendes: Im Gegensatz zu den oft „aufgeblasenen“ Diskussionen um sogenannte „Parallelgesellschaften“ der Zuwanderer scheint es vielmehr so zu sein, dass sich türkeistämmige Zuwanderer, in der Türkei lebende Türken und Deutsche in vielen Wertauffassungen kaum voneinander unterscheiden: So sind für alle drei Gruppen *Familiäre Sicherheit*, *Freiheit* und *Freundschaft* die wichtigsten Werte (höchste Mittelwertausprägungen). Auch bei der Frage, was ihnen eher unwichtig ist, lässt sich zumindest im Hinblick auf die geringe Bedeutung der *Autorität* (im Sinne von: Macht über andere haben) eine Übereinstimmung finden. Man kann also sagen: Zwischen Deutschen und Türkeistämmigen existieren sowohl Übereinstimmungen als auch signifikante Wertedifferenzen. Interessant ist – wie

<sup>8</sup> Vgl. Schwartz 1992

<sup>9</sup> Vgl. Musek 1990

<sup>10</sup> Vgl. Uslucan 2008

Werte	Deutsche (N=231)		Türkeistämmige Zuwanderer (N=212)		Türkische Staatsbürger in der Türkei (N=341)	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Familiäre Sicherheit	6,32	(1,04)	6,40	(1,09)	6,22	(1,33)
Freundschaft	5,87	(1,41)	5,97	(1,25)	6,10	(1,24)
Freiheit	5,79	(1,30)	5,94	(1,38)	5,86	(1,46)
Höflichkeit	4,80	(1,40)	5,47	(1,48)	5,14	(1,71)
Anregendes Leben	5,28	(1,31)	3,52	(2,35)	4,15	(2,14)
Reichtum	3,00	(1,53)	3,55	(2,10)	3,99	(1,96)
Nationale Sicherheit	4,26	(1,96)	5,25	(2,20)	5,67	(1,78)
Autorität	1,73	(1,78)	1,68	(2,35)	2,27	(2,39)
Achtung vor der Tradition	2,76	(1,66)	4,68	(2,12)	4,46	(2,17)
Spiritualität	1,36	(2,17)	4,22	(2,42)	4,45	(2,31)

Tabelle 1: Wertepräferenzen in den Untergruppen<sup>11</sup>

die Analyse der Effektstärken<sup>12</sup> zeigt – vor allem, dass in *einigen* Wertvorstellungen türkeistämmige Zuwanderer den Deutschen ähnlicher sind als den türkischen Staatsbürgern in der Türkei, d. h., dass Migration zu tatsächlichen Werteannäherungen geführt hat. Bei einer *großen Anzahl* von Werten erweist sich jedoch eher die kulturelle Herkunft als ausschlaggebend. Die stärksten Unterschiede sind bei den Werten *Tradition, Hedonismus* (anregendes Leben) und *Spiritualität* zu sehen.

### Werte über die Lebensspanne

Werteauffassungen wandeln sich nicht nur nach kulturellem Kontext, sondern auch in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen. So orientieren sich jüngere Menschen eher an Werten, die die Wichtigkeit von Offenheit (*Stimulation und Hedonismus*) betonen, während Ältere eher die Wichtigkeit von Traditionen (*Konformität und Sicherheit*) betonen. Auch weisen Jüngere in der Regel höhere individualistische Werte auf als Ältere, die stärker eine kollektivistische Orientierung betonen. Deshalb haben wir, um diese Annahmen zu prüfen, eine kultur- und generationenspezifische Auswertung vorgenommen, wobei als Cut-off-Wert für „Jüngere“ das Alter bis 25 Jahren und für „Ältere“ das Alter ab 40 Jahren angesetzt wurde.

11 In Tabelle 1 werden die Mittelwerte (M) und die Standardabweichungen (SD) der Werteausprägungen in den jeweiligen Untergruppen berichtet.

12 Neben Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD) wird zur Kennzeichnung praktischer Signifikanz das Effektstärkenmaß *d* (vgl. Bortz/Döring 1995) verwendet. Dabei bezeichnet ein *d*-Wert um 0.2 einen kleinen, um 0.5 einen mittleren und um 0.8 einen großen Effekt.

Die generationenspezifische Auswertung zeigt, dass insbesondere in der deutschen Stichprobe erwartungsgemäß die eher „konservativen“ Wertorientierungen wie *Höflichkeit, Achtung vor der Tradition, Nationale Sicherheit* und *Autorität* bei den Älteren stärker ausgeprägt ist und Jüngere eher hedonistische Wertepräferenzen aufweisen. Für türkische Zuwanderer jedoch lässt sich dieses Muster nicht wiederfinden: Hier weisen die Jüngeren – bis auf die Angaben zur Relevanz eines anregenden Lebens – deutlich stärkere sicherheits- und traditionsorientierte Wertepräferenzen als Ältere auf; insbesondere sind bei der Relevanz von *Autorität* ( $d = -0.51$ ) und *Spiritualität* ( $d = -0.62$ ) beachtliche Effektstärken zu beobachten. Ferner fällt auf, dass bei Wertvorstellungen wie *Höflichkeit, Achtung vor der Tradition, Nationale Sicherheit, Autorität, Hedonismus* und *Spiritualität* statistisch bedeutsame Unterschiede bzw. beträchtliche Effektstärken vorzufinden sind, nicht jedoch bei den Wertvorstellungen *Familiäre Sicherheit, Freiheit, Reichtum* und *Freundschaft*.<sup>13</sup>

Zugleich kann also aus der Perspektive türkischer Eltern kaum von einem „Werteverfall“ der türkischen Jugend und von einer befürchteten Assimilation an die Werte der Mehrheitsgesellschaft gesprochen werden. Nicht zuletzt erscheint die Rede von einem Werteverfall ohnehin etwas irreführend; denn Werte können nicht von selbst verfallen bzw. individuell abgeschafft werden. Es sind nicht die Werte, die verfallen, sondern das Bewusstsein ihrer Geltung lässt eventuell nach.<sup>14</sup>

13 Vgl. *Uslucan* 2013

14 Vgl. *Klages/Hippler/Herbert* 1995

Generation:	Deutsche					Zuwanderer aus der Türkei				
	Ältere		Jüngere		Effektstärke d	Ältere		Jüngere		Effektstärke d
	M	(SD)	M	(SD)		M	(SD)	M	(SD)	
Familiäre Sicherheit	6.19	(0.87)	6.34	(1.21)	-0.14	6.22	(1.24)	6.35	(1.20)	-0.10
Freundschaft	5.32	(1.88)	6.02	(1.34)	-0.43	5.79	(1.42)	6.08	(1.25)	-0.21
Freiheit	5.84	(1.34)	5.88	(1.25)	-0.03	6.13	(0.93)	5.92	(1.25)	0.19
Höflichkeit	4.97	(1.42)	4.69	(1.39)	0.20	5.31	(1.63)	5.61	(1.23)	-0.20
Anregendes Leben	5.24	(1.46)	5.38	(1.27)	-0.10	3.21	(2.30)	3.82	(2.34)	-0.26
Reichtum	2.84	(1.65)	3.17	(1.55)	-0.20	3.81	(2.08)	3.45	(2.16)	0.17
Nationale Sicherheit	4.68	(2.26)	4.04	(2.01)	0.30	4.91	(2.47)	5.45	(2.14)	-0.23
Autorität	2.14	(1.75)	1.51	(1.77)	0.35	1.36	(2.05)	2.53	(2.51)	-0.51
Achtung vor Tradition	3.35	(1.88)	2.38	(1.50)	0.57	4.66	(1.91)	5.08	(2.18)	-0.20
Spiritualität	1.38	(2.07)	1.35	(2.01)	0.01	3.52	(2.72)	4.98	(1.86)	-0.62

Tabelle 2: Intragenerationenspezifische Ausprägung der Wertvorstellungen in den unterschiedlichen kulturellen Kontexten

**Literatur**

Allgayer, Florian: Vielfalt türkischer Lebenswelten. Werben & Verkaufen. Schwerpunkt Ethnomarketing – Landsberg 2010, S. 72-73

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler – Berlin 1995, Springer

Berry, John W./Kim, Uichol/Minde, Thomas/Mok, Doris: Comparative studies of acculturative stress, in: International Migration Review, Vol. 21, No. 3/1987, pp. 491-511

Bonfadelli, Heinz: Die Darstellung ethnischer Minderheiten in den Massenmedien, in: Ders./Heinz Moser (Hrsg.): Medien und Migration – Wiesbaden 2007, V + S Verlag, S. 95-116

Kaube, Jürgen: Die Evidenz der Massenmedien und die Zuwanderer, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft – Gütersloh 2014, S. 378-391

Klages, Helmut/Hippler, Hans-Jürgen/Herbert, Willi (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition – Frankfurt/Main 1995, Campus

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse und Geschlecht, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der

Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch – Schwalbach/Ts. 2006, Wochenschau Verlag, S. 218-234

Lünenborg, Margreth/Fritsche, Katharina/Bach, Annika: Migrantinnen in den Medien. Darstellungen in der Presse und ihre Rezeption – Bielefeld 2011, transcript Verlag

Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien – Wiesbaden 2006, Westdeutscher Verlag

Marcia, James E.: Identity Diffusion Differentiated, in: Mary A. Luszcz/Ted Nettelbeck (Eds.): Psychological Development. Perspectives Across the Life-Span, North-Holland Amsterdam 1989, Elsevier, pp. 289-295

Mayer, Simone/Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil: Akkulturation und intergenerationale Transmission von Gewalt in Familien türkischer Herkunft, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 52/2005, S. 168-185

Musek, Janek: Human values in the context of age, gender and personality, in: Psychologische Beiträge, Jg. 32/1990, pp. 36-44

Phinney, Jean S.: Ethnic Identity in Adolescents and Adults. Review of Research, in: Pamela Balls Organista/Kevin M. Chun/G. Mario (Eds.): Readings in Ethnic Psychology – London 1998, Routledge, pp. 73-100

Schönpflug, Ute: Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts, in: Journal

of Cross Cultural Psychology, Vol. 32, No. 2, March 2001, pp. 174-185

*Schwartz, Shalom*: Universals in the Structure and Content of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, in: Mark P. Zanna (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25/1992, Orlando, Fl., Academic Press, pp. 1-65

*Uslucan, Haci-Halil*: Die Parallelgesellschaft der Migrantengemeinschaften in Deutschland: Fakt oder Fiktion?, in: Erich Witte (Hrsg.): *Sozialpsychologie und Werte. Beiträge des 23. Hamburger Symposium zur Methodologie der Sozialpsychologie – Lengerich 2008*, Pabst, S. 276-298

*Uslucan, Haci-Halil*: Lebenswelten und Werte von MigrantInnen, in: Ders./Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.): *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland – Wiesbaden 2013*, Springer, S. 227-248



*Professor Dr. Haci-Halil Uslucan, geboren 1965 in Kayseri/Türkei, studierte Psychologie, Philosophie, Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Freien Universität Berlin sowie Semiotik an der Technischen Universität Berlin. Er habilitierte 2006 im Fach Psychologie. Nach Vertretungsprofessuren für Pädagogische Psychologie sowie Motivationspsychologie ist er seit 2010 wissenschaftlicher Direktor des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung und Professor für Moderne Türkeistudien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Intellektuelle Entwicklung im Kindesalter, Jugendgewalt und Jugendentwicklung im kulturellen und interkulturellen Kontext, Interkulturelle Familien- und Erziehungsforschung, Islam und Integration, Gesundheit und Migration.*

*E-Mail: [haci@uslucan.de](mailto:haci@uslucan.de); [haci.uslucan@uni-due.de](mailto:haci.uslucan@uni-due.de)*

Die Deutsche Vereinigung für politische Bildung e. V., die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Bundesausschuss politische Bildung (bap) laden ein zum

### **13. Bundeskongress für politische Bildung „Asymmetrien in der Demokratie“**

Der Kongress findet vom **19. bis 21. März 2015 in Duisburg** statt. Gastgeber ist der Landesverband NRW der Deutsche Vereinigung für politische Bildung e. V.

Eingeladen sind alle an Gesellschaft und Politik und deren Vermittlung in Schule, außerschulischer Jugendbildung, Erwachsenenbildung und Hochschule interessierte Menschen.

**Weitere Informationen:**

**<http://dvpb.wordpress.com/2014/03/24/13-bundeskongress-fur-politische-bildung/>**

## Türkisiert

Warum ich nie zu einer richtigen Deutschen wurde

Özlem Gezer

Würdest du auch mit jemandem schlafen, der nicht beschnitten ist? Ich war 14 und gerade erst angekommen auf dieser Party bei meiner Freundin Marie. Es war eine der ersten Fragen an diesem Abend, es folgten weitere: Darfst du einen deutschen Freund haben? Redet dein Vater mit dir über Sex? Willst du vielleicht doch mal von dem Schweinefleisch probieren? Viele neue Menschen, viele alte Fragen.

Na ja, sie wollten mich kennenlernen, dachte ich. Wie immer. Auch Jahre später. Ich war 23 und hatte ihm gerade erst die Hand gegeben, er sah gut aus, seinen Vornamen hatte ich nicht richtig verstanden, es war zu laut auf der Party: „Total schön, dass du so spät noch rausdarfst“, schrie er. „Ja, schön“, sagte ich. Du Spinner, dachte ich, es war erst 21.30 Uhr. Aber ich sagte nichts. Es waren normale Partygespräche. Deutsche Partygespräche mit Türkenmädels wie mir.

Es war egal, dass ich besser hamburgern konnte als er. Es war egal, dass er gerade aus seinem türkenfreien Dorf auf die Reeperbahn gezogen war, auf der mein Gastarbeiter-Opa schon vor 50 Jahren spazieren gegangen war.

Für mich war es Routine, dass ich in meiner Heimat Hamburg wieder Integrationsfragen von Deutschen beantworten musste. Wir Migrantenkinder lernen früh, deutsche Fragen positiv zu sehen, die Deutschen, sie haben halt diese böse Vergangenheit und jetzt ein großes Interesse an „fremden Kulturen“. Ich lernte schnell: Wenn deine Eltern Migranten sind, heißt es auf Deutsch eigentlich nur, dass du keine Privatsphäre hast. Es gibt keine Hemmschwelle. Keine Frage, die man dir nicht stellen darf. Oder wurden Sie auf einer Party schon mal gefragt, ob Sie Männer mit oder ohne Vorhaut bevorzugen? Drei Minuten nach dem Handschlag tauchen die Deutschen ein. In deine Religion. Deine Familie. Dein Schlafzimmer. Schlägt dich dein Vater? Oder schlägt er nur deine Mutter?

Wir Migrantenkinder beantworten solche Fragen immer fleißig. Deutschen zu gefallen ist wichtig. Das bringen Gastarbeiter ihren Kindern früh bei. Mein Opa war Anfang der Sechziger an den Hamburger Hafen gekommen, um Schiffswerften zu reinigen. Deutsche Integrationsfragen haben in meiner Familie eine lange Tradition. Mein Vater wurde auf Betriebsfesten seiner Firma, einer deutschen Bausparkasse, immer gelobt, weil seine türkische Frau tanzen durfte, ihre Röcke kurz waren und sie Whisky trank. Meine Eltern bekamen das höchste Lob der Deutschen: „Ihr seid aber andere Türken, oder?“

Andere Türken. Auch ich hatte meine „Andere-Türken-Kassetten“, die ich immer absputzte. Sie hörten sich ungefähr so an: Meine Eltern haben schon vor ihrer

Hochzeit geknutscht. Ja, sie waren sogar sieben Jahre lang zusammen, bevor sie heirateten. Sie waren einander nicht versprochen, ihre Ehe war nicht arrangiert. Sie schrieben sich Liebesbriefe und hielten Händchen, am Bosphorus, ohne Trauschein. Ja, sie durften auch ins Kino. Geschichten, die beweisen sollten, dass wir „andere Türken“ waren. Moderne Türken. Nette Türken. Fast Deutsche. Aber so schnell ging das nicht mit dem Deutschwerden.

Als ich in der fünften Klasse aufs Gymnasium kam, meldete ich mich nie, ich quatschte einfach dazwischen, und ich tat es oft. Ich störte. Ein klarer Fall, glaubte meine Klassenlehrerin, Frau K. Also lud sie meinen Vater zum Elterngespräch ein.

Frau K. hatte sich vorbereitet. Sie wusste jetzt alles: über die Frau im Islam, meine Mutter. Über das Patriarchat, meinen Vater, Unterdrückung, Ehrenmord, Aufgabenteilung und Redeanteile von Mann und Frau in einer türkischen Familie, also meiner. Jetzt erklärte sie es meinem Vater: „Herr Gezer, ich kenne Ihre Herkunft und verstehe Ihre Kultur – aber wenn Sie das Mädchen zu Hause so unterdrücken und nicht reden lassen, nur weil es ein Mädchen ist, dann lässt es alles in der Schule raus.“ Mein Vater schwieg, die Lehrerin nicht. Sie hatte Telefonnummern rausgesucht, von Praxen, die solche Problemfamilien mit Migrationshintergrund wie uns therapierten. Mein Vater ist ein geduldiger Mensch, irgendwann unterbrach er sie doch: „Frau K., wenn Sie wüssten, wie viel Özlem zu Hause spricht, dann wären Sie glücklich mit dem, was sie hier in der Schule spricht“, sagte er, stand auf und ging.

Frau K. hatte ihm das alles auf „Tarzan-Deutsch“ erklärt. Tarzan-Deutsch nennen es Türken, wenn Deutsche falsches Deutsch mit ihnen sprechen, weil sie hoffen, dass Türken sie dann besser verstehen. Tarzan-Deutsch spricht man langsam. Lässt alle Artikel weg. Duzt. Dekliniert die Verben nicht und baut die Sätze falsch. Es sind Sätze wie: „Herr Gezer, du wissen, Tochter nicht schlagen, weil ich reden mit dir.“ Mein Vater hat die Theorie, dass Tarzan-Deutsch schuld daran ist, dass manche der alten Türken nie richtig Deutsch lernen werden.

Im laufenden Schuljahr wurde mein Vater Elternsprecher, meine Mutter verkaufte die Pausenmilch. Ich blieb Türkin.

Es waren die Neunziger. In der Türkei töteten Türken Kurden und Kurden Türken. PKK-Anhänger besetzten die SPD-Zentrale in Hamburg. In Mölln und Solingen wurden Türken von Nazis verbrannt. „Warum warst du am Samstag nicht auf der Demo, ging doch um euch?“, fragte mich ein Klassenkamerad.

Ich spielte zu der Zeit Handball, beim SC Teutonia. Am Wochenende hatte ich ein wichtiges Turnier. Meine Eltern waren auf einem Rock'n'Roll-Festival in der Heide. „Özlem, was ist denn da los bei euch?“, fragte meine Klassenlehrerin jetzt. Mit „bei euch“ meinte sie die türkisch-syrische Grenze.

Für mich war „bei uns“ immer der Wohlerspark, ein ehemaliger Friedhof in Hamburg-Altona. Der Grandplatz, wo mein Vater die Jungs von St. Pauli trainierte. Für mich war „bei uns“ meine Handballhalle. Die Bücherhalle unten im Hochhaus. Da ist meine Heimat, da komme ich her. Da habe ich das erste Mal geknutscht. Da habe ich heimlich geraucht. Egal wo auf der Welt ich bin, wenn ich Heimweh habe, denke ich an das Hochhaus auf St. Pauli.

Es interessierte niemanden. Ich war jetzt die Expertin. Eine Art diplomatische Vertretung der Türkei auf dem Klassenstuhl.

„Özlem, ihr habt den Kurden ihr Land weggenommen, so geht das nicht“, schrieb mir meine Freundin Marie in einem Fünf-Seiten-Brief mit schwarzer Tinte. Ich war 1981 in Hamburg-Eppendorf geboren worden und hatte niemandem etwas weggenommen. Mein kurdischer Klassenkamerad zeichnete jetzt Kurdistan an die Tafel. Ich wusste nicht, wo es lag. Für sie war ich die ignorante Tochter türkischer Nationalisten. Ich wusste vieles über Hitler, kaum etwas über Atatürk. Ich wusste nicht mehr über den Konflikt in der Türkei als Stefanie oder Timo.

Wir gingen jetzt in die ersten richtigen Clubs. Ich mochte Alkohol nicht. „Verbieten es dir deine Eltern?“ Wenn ich mal früher gehen wollte, war Zapfenstreich bei Türken. „Sie darf halt nicht so lange“, erklärten dann Fremde Fremden über mich. Also blieb ich bis zum Schluss, auch an Abenden, wo die Party schlecht und die Musik unerträglich war. Ich trank Bier, auch wenn ich den Geschmack hasste.

Es begann eine Zeit, in der ich mich geschmeichelt fühlte, wenn sie sagten: „Ich dachte, du bist Italienerin? Oder vielleicht Brasilianerin?“ Interessanter Akzent. Schöne Strände. Nackte Frauen. Bester Fußballer der Welt. Kein Ehrenmord. Keine geschlagenen Frauen. Es gefiel mir. Es hielt nicht lange. Ich hatte ein schlechtes Gewissen. Wenn ich jetzt gefragt wurde: „Wo kommst du her?“, sagte ich immer: Türkei. Mein Leben wurde einfacher. Wenn die türkische Nationalmannschaft spielte, war ich jetzt für die Türken. An türkischen Feiertagen blieb ich zu Hause, gegen den Willen meiner Eltern, aber meine Lehrer fragten sonst: Warum feiert ihr nicht eure Feiertage? Ich wurde zur Türkin mit deutschen Wurzeln.

Sehnsüchte blieben. Nach einer Bockwurst aus Schweinefleisch. Meine Handball-Leute bestellten immer Rind für mich. Sie fragten nicht. Ich sagte nichts. Was würden die Deutschen denken, wenn die Türkin Schwein isst?

Mein Vater hat irgendwann mal gesagt: „Die Deutschen haben meine Kinder türkisiert, nicht wir.“

Auch wenn es manche Integrationsexperten wundern wird, wir haben noch nie am Küchentisch gesessen und über den Grad unserer Integration diskutiert. Gelingen oder nicht? Ob Deutschland jetzt unsere Heimat ist oder nicht? Die Fragen beantworten wir immer nur draußen.

„Warum hat es bei euch geklappt?“ In Deutschland gibt es zwei Arten von Migranten. VM und PM. Vorzeigemigrant und Problemmigrant. Du musst dich früh entscheiden, später zu wechseln geht schwer. Ich war mit den Jahren immer mehr zur Vorzeigemigrantin geworden. Fast Deutsche. Ich hatte mich dann aber an das Türke-Sein gewöhnt. Es gefiel mir inzwischen sogar gut.

Vor ein paar Wochen bekam ich einen Brief. Es ging um die Proteste in der Türkei. Der Brief ist von einer verzweifelten Mutter. Ihr Sohn müsse jetzt immer in der Schule das Handeln des türkischen Premiers erklären.

Ich habe gern von den Protesten in der Türkei berichtet. Von einer Türkei, in der Kurden und Türken gemeinsam kämpften. Für Pluralismus. Demokratie. Wo Demonstranten Tango tanzten gegen Pfeffergas und junge Aktivisten Nelken auf Wasserwerfer feuerten. Ich war berührt, ich teilte ihre Wut. Aber vor allem war ich das erste Mal in 32 Jahren richtig stolz darauf, etwas über Türken erzählen zu dürfen. Kein Ehrenmord. Keine Schlägerei. Es war so westlich. So modern. Andere Türken halt.

Stellen Sie sich vor, Sie ziehen nach Istanbul. Ihre Tochter kommt an eine türkische Schule. Am ersten Schultag wollen ihre Klassenkameraden sie kennenlernen: „Sag mal, hast du auch schon mit zwölf Sex gehabt? Wie oft hast du abgetrieben? Warum trinkt ihr Deutschen so viel Bier? Warum vergewaltigen eure Priester kleine Jungs? Und die deutschen Politiker, sind die eigentlich alle pädophil? Hoffentlich schmeißen dich deine Eltern nicht mit 16 raus, damit du lernst, auf eigenen Beinen zu stehen. Und sag mal, warum steckt ihr eure Alten immer ins Heim? Und warum ermordet ihr Türken, weil sie Türken sind? Sag mal, was ist da eigentlich los bei euch?“

*Nachdruck aus: DER SPIEGEL 45/2013*

## Wenn Identität zum Problem (gemacht) wird

Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Lisa Rosen

Identität ist fließend – nicht eindeutig und stabil – und Identitätsarbeit ist eine lebenslange Aufgabe, die auch durch Bildungsprozesse unterstützt werden kann und muss. Lisa Rosen zeichnet in ihrem Beitrag die aktuellen, zum großen Teil auch skeptischen, Diskussionen über Identität und Identitätskonstruktionen nach. Vorbehalte finden sich vor allem im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik gegenüber ethnozentrischen Konzepten und den damit verbundenen Zuschreibungen an Menschen mit Migrationshintergrund.

Identität steht im Zeitalter von Migration und Globalisierung, die zu einer Pluralisierung von Lebensformen und Deutungsmustern führen, nicht mehr für „eine unwandelbare, stabile kulturelle Zugehörigkeit“ (Auernheimer 2008, S. 183) – dies gilt sowohl für Angehörige der Mehrheit als auch für Minderheiten. In aktuellen Theorien wird ein radikaler Bruch mit Konzepten einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen. Sie wird auch nicht mehr als Entstehung eines inneren Kerns begriffen, sondern als ein Prozess beständiger „alltäglicher Identitätsarbeit“ (Keupp et al. 2002<sup>2</sup>).<sup>1</sup>

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird Identitätsarbeit inzwischen als lebenslange und alltägliche biographische Aufgabe gesehen, die in kommunikativen Zusammenhängen bearbeitet wird. D. h. Identitäten werden dialogisch konstruiert und liefern Antworten auf die Fragen „Wer bin ich?“ sowie „Wer bin ich gegenüber von Dir?“ bzw. „Wer bist Du?“ Dabei fungiert Identität als „selbstreflexives Scharnier“ zwischen innerer und äußerer Welt einerseits als Darstellung des unverwechselbar Individuellen und andererseits als das sozial Akzeptable (Keupp 2001, S. 43). Diese Doppelstruktur von Eigensinn und Anpassung wird in dem (inzwischen weiterentwickelten) Konzept der Ich-Identität von

Lothar Krappmann in der Theorietradition des symbolischen Interaktionismus hervorgehoben: In Interaktionen vermitteln Personen zwischen ihrer personalen und sozialen Identität und bilden entlang dieses spannungsreichen Balanceaktes ihre Ich-Identität als Synthese heraus. Dieses Konzept der Ich-Identität und die damit verbundenen Qualifikationen des Rollenhandelns sind in der Erziehungswissenschaft breit rezipiert worden. Im Einzelnen sind dies die Fähigkeiten (vgl. Krappmann 1996, S. 716):

- sich an sich selbst kommentierender Kommunikation zu beteiligen (kommunikative Kompetenz),
- eine Situation auch aus der Sicht eines anderen wahrnehmen und einschätzen zu können (role-taking),



© Archiv Martin Kaiser, GSI Bad Bevensen

- mehrdeutige und im Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse ambivalente Interaktionsverläufe zu ertragen (Ambiguitätstoleranz) und
- sich mit herangetragenen Erwartungen auseinandersetzen zu können (Rollendistanz).

Interaktionen in Bildungseinrichtungen und pädagogischen Beziehungen können daraufhin befragt werden, ob sie die Voraussetzungen bereithalten, damit diese Kompetenzen erworben werden können, mit anderen Worten, ob in pädagogischen Institutionen wie der Schule<sup>2</sup> die Bedingungen

1 Einen Überblick zu Schlüsselwerken der Identitätsforschung liefern Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas (2010) in dem gleichnamigen, von ihnen herausgegebenen Sammelband.

2 Der Schule kommt – neben anderen zentralen Sozialisationsinstanzen – als Aushandlungsort für Identitätswürfe eine große Bedeutung zu (vgl. die Beiträge in Hagedorn 2014).

für die Identitätsentwicklung eher günstig oder ungünstig sind: Ist es Heranwachsenden möglich, verschiedene Handlungsentwürfe zu erproben, ohne unangemessenen Repressionen ausgeliefert zu sein? Können sie ambivalente Emotionen verlauten lassen ohne Angst vor Verlust von Zuwendung und Sinn erfragen, ohne eigene Interpretationen verbergen zu müssen? (Vgl. ebd.)

**„Die Türkei bedeutet für mich ein Leben in zwei Kulturen. Dabei stellen die sozialen, gesellschaftlichen und politischen Strukturen eines muslimischen Landes für mich als Europäerin immer wieder eine Herausforderung dar. Gleichzeitig bietet es mir unzählige schöne Facetten, allen voran die Improvisationskunst der Türken, die mein Leben unglaublich bereichern. Das Leben zwischen zwei Kulturen ist ein Geschenk, das ich jedem wünsche: Es schärft die Sinne, die Toleranz und den Respekt und schafft so neue Horizonte und Visionen.“**



*Gabriele Kern-Altındış,  
Architektin aus Istanbul*

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht werden also die Entwicklungsmöglichkeiten von Identität fokussiert, während in anderen Wissenschaftsdisziplinen z. B. die sozialen Voraussetzungen für Identitätskonzepte thematisiert oder der machtspezifische Zusammenhang von Identitätsmustern und Lebenslagen analysiert werden (vgl. Zirfas 2010, S. 9). Ein gemeinsamer Ausgangspunkt bildet das Verständnis, dass „Identität nicht nur etwas mit den Individuen und ihren Kompetenzen, sondern zentral auch etwas mit sozialen und kulturellen Lebenslagen zu tun hat“ (ebd.). Ein großer Unterschied besteht aber darin, ob Identität – wie in weiten Teilen der Pädagogik – normativ gefasst wird, d. h. wenn die Frage nach gelungenen Identitätskonstruktionen gestellt wird (vgl. ebd.). Insbesondere dieser normative Aspekt hat (neben weiteren) im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik und der Migrationsforschung zur Kritik am Identitätsbegriff geführt. Dies wird im folgenden Kapitel skizziert.

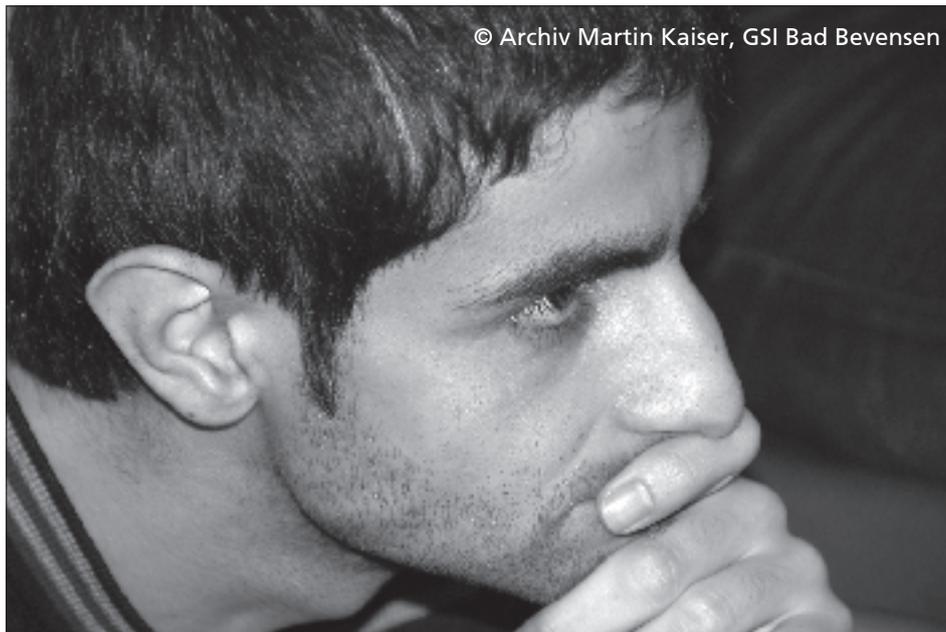
Zuvor sei aber abschließend mit Blick auf die Anforderungen, Risiken und Wandlungsprozesse der Lebensphase Jugend vermerkt, dass gerade auch hier „theoretische Annahmen über Prozesse der

Identitätsentwicklung, die mit Kontinuität, Stabilität und Eindeutigkeit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden sind, der Vergangenheit“ angehören (Popp 2014, S. 119). Dass von *Heiner Keupp* in den 1990er Jahren weiterentwickelte Konzept der balancierenden Ich-Identität hin zur permanenten Identitätsarbeit und damit verbundenen Identitätskonstruktionen erweist sich also in der Jugendforschung als besonders anschlussfähig: „Identität ist etwas fluides, was stets neu entworfen werden muss.“ (Ebd.)

### Identität im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik

Im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik sind zunehmend Stimmen laut geworden, die eine grundlegende Skepsis gegenüber normativen, statischen und ethnozentrischen Identitätskonzepten artikulieren. Die Kritik richtet sich insbesondere auf die damit verbundene Zuschreibung von Identitätsproblemen der Migrantinnen und Migranten und die damit verbundene defizitorientierte Sichtweise (vgl. Rosen 2011, S. 20 ff.). Denn ausgehend vom „sogenannten Kulturkonflikt“ (Auernheimer 1988) und einem angeblichen Modernisierungsrückstand wurde Migrantinnen und Migranten per se Identitätsdiffusion unterstellt. Dies betraf nicht nur die pädagogische Praxis und den bildungspolitischen Diskurs, sondern auch die eigene Disziplin: Es dominierte in der Forschung der „Mythos von dem Leben und Zerbrennen zwischen zwei Kulturen“ (Bukow/Heimel 2003, S. 16 f.). Fokussiert wurde „was zum Beispiel alles eine türkische Identität bedeutet, welche Unterschiede zwischen dieser Identität und einer bundesdeutschen Identität bestehen und was es heißt, wenn jemand hier in der Bundesrepublik unter diesen Voraussetzungen lebt“ (ebd.). Auch *Erol Yildiz* kommt in einer Sammelbesprechung über empirische Studien zum Zusammenhang von Migration und Identität zu dem Resümee, dass diese Defizitperspektive – von Ausnahmen abgesehen – „noch heute“ verbreitet sei und damit zur Etablierung eines ethnischen Blicks auf die Gesellschaft und des Mythos einer ethnischen Identität beitrage (vgl. Yildiz 2006, S. 44).

Die zentralen Themenbereiche der Migrationsforschung aus den 1970er und frühen 1980er Jahren wie Identitätsdiffusion, Problembelastungen und Benachteiligung durch traditionalistische Einbindung sind, so etwa *Merle Hummrich*, thematisch-inhaltlich anschlussfähig an aktuelle Diskurslinien Interkultureller Pädagogik, die ebenfalls durch eine problemorientierte Sichtweise auf Migration



tutionelle Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten zu lange kaum Beachtung gefunden haben (Diehm 2009, S. 62 f.). Für einige Autorinnen und Autoren mündet dies in einer Fundamentalkritik Interkultureller Pädagogik: Sie sei, so zum Beispiel *Ursula Apitzsch*, „umstritten“, da durch Pädagogisierung „angebliche kulturelle Identitäten überhaupt erst hergestellt“ werden, so dass Fremdheit nicht abgebaut, sondern ständig neu entstehe (1999, S. 478). Die so formulierte Kritik stellt Interkulturelle Pädagogik unter Ideologieverdacht,

gekennzeichnet sind (vgl. Hummrich 2009, S. 104). Parallel zu diesem Defizitdiskurs macht sie einen Chancendiskurs aus, der in einseitiger Verkehrung Migrant\*innen per se ein Mehr an Kompetenzen zuschreibt, weil sie zwei oder mehr Sprachen sprechen oder „in zwei ‚Kulturen‘ oder zwei ‚Welten‘ beheimatet sind“ (ebd., S. 105). Migrantinnen und Migranten werden hier zur „Avantgarde der postmodernen Gesellschaft“ sowie zu Jongleur\*innen und Jongleuren, zu Seiltänzer\*innen und Seiltänzern stilisiert (vgl. ebd.). Im Defizitdiskurs wird Migration also als „biographisches Risiko“, im Chancendiskurs als „Vorteil“ ausgelegt, weil durch die (familiäre) Migrationserfahrung „besser mit den Anforderungen von modernen Gesellschaften umgegangen werden“ könne (ebd., S. 106). Die Problematik in beiden Diskursführungen besteht darin, dass jeweils „die Differenz von Einheimischen und Zugewanderten zentral gesetzt“ wird (ebd.): Ob nun glorifiziert oder problematisiert, Identitätskonstruktionen von Migrantinnen und Migranten werden als die Abweichung von der Norm konstatiert, die binäre Unterscheidung von „wir“ und „den anderen“ bzw. „eigen“ und „fremd“ wird reproduziert.

Ein weiterer Kritikpunkt am hiesigen Diskurs der Interkulturellen Pädagogik im Zusammenhang mit Identität ergibt sich durch den internationalen Vergleich. *Isabell Diehm* macht auf eine Engführung aufmerksam, die darin besteht, dass sich die „pädagogischen Bemühungen (...) hierzulande fast ausschließlich darauf“ richten, „die Identitätsentwicklung des einzelnen Kindes zu beeinflussen“, während Strukturprobleme und die insti-

nämlich von den sozialstrukturell bedingten Problemen der Migrantinnen und Migranten abzulenkten und zu verkennen, dass diese pädagogisch nicht lösbar sind, mehr noch: durch die Konstruktion kultureller Identitäten die Legitimation für politische und soziale Ausgrenzungspraktiken zu liefern.

**„Die Türkei ist für mich meine Familie, meine Verwandtschaft ...“**



*Gülsen Demir, 32 Jahre, Mitarbeiterin gEMiDe, ein Projekt zur Förderung des gesellschaftlichen Engagements von Migrantinnen und Migranten und eingebürgerten Deutschen durch ehrenamtliche Tätigkeit, Hannover*

Die Kritik, so lässt sich abschließend festhalten, richtet sich also insbesondere auf den Begriff der kulturellen Identität und den oft alltagstheoretisch hinterlegten Kulturbegriff. Daher wird im folgenden Kapitel eine Begriffsklärung kultureller Identität vorgenommen. Gleichzeitig lässt sich aber von hier ausgehend eine Aufgabenstellung für Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft formulieren: In Anschluss an *Georg Auernheimer* gilt es „in Würdigung der verschiedenen Problemsichten, nämlich der auf Differenz und der auf soziale Ungleichheit konzentrierten, eine pädagogische Aufgabenstellung zu formulieren und theoretisch zu begründen, die die Anerkennung anderer Sprachen, anderer Vorstellungen



vom „guten Leben“ etc. mit der Bewusstmachung von Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung verbindet, besonders solcher, die sich auf Gruppenmerkmale stützen“ (2008, S. 172).

### Kulturelle Identität(en)

Für *Hartmut Rosa* (2007) stellt „jede individuelle Identität auch eine *kulturelle* Identität“ dar, wobei er – wie andere Autorinnen und Autoren auch – vor einer deterministischen Betrachtungsweise warnt: Individuelle Identitäten sind nicht „als kulturell determiniert zu begreifen“ (S. 53; Herv. i. O.). Vielmehr stellt der „kulturelle Bedeutungsraum (...) orientierende Kategorien und Bausteine für die Entwicklung eines individuellen Selbstverständnisses zur Verfügung, und er hat in

**„Die Türkei ist für mich mein Ziel, die Endhaltestelle. Ich möchte in der Zukunft dorthin ziehen, für immer in der Türkei leben und auch dort beerdigt werden ...“**  
Anonym

dieser Orientierungsfunktion auch dann noch Bestand, wenn ein Individuum sich in seiner reflexiven Selbstdefinition kritisch gegen eine oder mehrere der zentralen Praktiken und Wertvorstellungen (...) wendet“ (ebd.). Kulturelle Identität ist in diesem Sinne also nicht (!) als kulturelle Prägung zu verstehen, sondern sie basiert „auf der Auseinandersetzung mit dem je kulturell spezifischen Habitus“ (Auernheimer 2003, S. 69).

Der Begriff „kulturelle Identität“ fokussiert also eine an sich allgemeine Bedingung von Identitätskonstruktionen, nämlich die kulturellen Ressourcen und sozialen Bezüge (vgl. ebd.). Neben den unmittelbaren sozialen Netzwerken sind die in ihnen vermittelten Werte und Orientierungen für die Identitätsentwicklung bedeutsam: Nicht nur kulturelle Metaerzählungen werden dort konkretisiert, sondern auch Identitätsperspektiven begründet, unter denen die eigenen Erfahrungen verallgemeinert bzw. „Identitätsstandards“ gesetzt und in Bezug auf die eigenen Identitätswürfe bewertet werden können (vgl. Keupp et al. 2002<sup>2</sup>, S. 180). Kulturelle Werte, Einstellungen und Orientierungen werden außerdem nicht nur im Sinne



der sozialen Relevanz gefiltert, sondern auch immer reproduziert und transformiert und in (neue) kulturelle Praktiken und Formen der alltäglichen Lebensführung umgesetzt (vgl. ebd.). Zentral ist also ein dynamisches und reflexives Verständnis kultureller Identität sowie von Kultur, die nicht als „Konserve“ gedacht wird, sondern als soziale Praxis. Insofern bedeuten auch Phänomene der Selbstvergewisserung von Kultur „niemals ein bloßes zurück zu“, sondern in dem Akt der reflexiven Rückwendung, den der Identitätsprozess bezeichnet, komme man nicht etwa „zu sich“, sondern werde ein(e) andere(r): „Man macht sich zu dem, was man nie war“ (Schiffauer 2002, S. 9). Es geht also darum, nicht nach den „roots kultureller Identität“ zu fragen, „sondern nach ihren routes, d. h. nach den verzweigten Pfaden ihres Gewordenseins, nach den Spuren vergangener Geschichten, Erfahrungen und Erzählungen, die den aktuellen, stets veränderlichen Selbstwahrnehmungen und Selbstverortungen zugrunde liegen“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 67; Herv. i. O.).

### Fazit

Welche theoretischen Alternativen zu Identität stehen zur Verfügung, wenn sich dieser Begriff im Zusammenhang mit Migration als so problematisch erweist? *Paul Mecheril* und *Britta Hofarth* machen den Vorschlag, Jugend bzw. „Adoleszenz (...) zugehörigkeitstheoretisch und nicht identitätstheoretisch zu untersuchen“ um nicht nach der „Angemessenheit individueller Lebensentwürfe“ zu fragen, sondern danach „unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen und von diesen vermittelten individuellen Bedingungen Individuen sich selbst als einem Kontext zugehörig verstehen, erkennen und achten können“ (2009, S. 246; 247). Überträgt man diese Perspektive auf neuere Identitätskonzepte, so lässt sich formulieren, dass Identitätskonstruktionen darauf basieren, sich zu den gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und Repräsentationssystemen sowie den sozialen Zuschreibungen in ein Verhältnis zu setzen und sich innerhalb von Mehrfachzugehörigkeiten zu verorten (vgl. Auernheimer 2008, S. 183). Damit erweist sich die Frage nach einer Assimilation oder Rückbesinnung auf imaginierte Wurzeln der Herkunftskultur als obsolet, da weder die Hegemonialkultur noch die Herkunftskultur eindeutig beschreibbar sind und diese Gegenüberstellung darüber hinaus die alltagsweltliche Lebenspraxis der großen Mehrheit von Migrantinnen und Migranten verfehlt (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 65).

### „Die Türkei ist für mich mein Zuhause, meine Wurzel ...“



*Edip Alacali, 50 Jahre, Mitarbeiter gEMiDe, Hannover*

### Literaturverzeichnis

*Apitzsch, Ursula*: Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik, in: Heinz-Herrmann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – Opladen 1999, Leske+Budrich, S. 471-486

*Auernheimer, Georg*: Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher – Frankfurt am Main et al. 1988, Campus

*Auernheimer, Georg*: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik – Darmstadt, 3. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. 2003, Wissenschaftliche Buchgesellschaft

*Auernheimer, Georg*: Kommt die Interkulturelle Pädagogik ohne den Kulturbegriff aus?, in: Hamid Reza Yousefi/Klaus Fischer/Regine Kather/Peter Gerdson (Hrsg.): Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen – Nordhausen 2008, Traugott Bautz, S. 171-195

*Bukow, Wolf-Dietrich/Heimel, Isabel*: Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung, in: Tarek Badawia/Franz Hamburger/Merle Hummrich (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung – Frankfurt am Main et al. 2003, IKO-Verlag, S. 13-39

*Diehm, Isabell*: Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten, in: Charlotte Röhner/Claudia Henrichwark/Michaela Hopf (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik – Wiesbaden 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-64

*Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia*: Identität – Bielefeld 2004, transcript

*Hagedorn, Jörg* (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* – Wiesbaden 2014, Springer VS

*Humrich, Merle*: Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie, in: Vera King/Hans-Christoph Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* – Wiesbaden, 2. Aufl. 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-120

*Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg* (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* – Wiesbaden 2010, Verlag für Sozialwissenschaften

*Keupp, Heiner*: Das Subjekt als Konstrukteur seiner selbst und seiner Welt, in: Heiner Keupp/Klaus Weber (Hrsg.): *Psychologie. Ein Grundkurs* – Reinbek bei Hamburg 2001, Rowohlt, S. 35-54

*Keupp, Heiner et al.* (Hrsg.): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* – Reinbek bei Hamburg, 2002<sup>2</sup>, Rowohlt

*Krappmann, Lothar*: Identität, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität* – Reinbek bei Hamburg 1996, Rowohlt, S. 715-719

*Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta*: Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen, in: Vera King/Hans-Christoph Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* – Wiesbaden, 2. Aufl. 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239-258

*Popp, Ulrike*: Schule als interaktiver Sozialraum, in: Jörg Hagedorn (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kon-*

*text Schule* – Wiesbaden 2014, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-123

*Rosa, Hartmut*: Identität, in: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* – Stuttgart 2007, Metzler, S. 47-56

*Rosen, Lisa*: „In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind.“ Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en – Berlin 2011, irena regener

*Schiffauer, Werner*: *Kulturelle Identitäten*; <http://www.lptw.de/archiv/vortrag/2002/schiffauer.pdf> (Abruf am 10.05.2009)

*Yildiz, Erol*: Identitätsdiskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in: *Soziologische Revue* 29, 2006, S. 36-50

*Zirfas, Jörg*: Identität in der Moderne. Eine Einleitung, in: Benjamin Jörissen/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* – Wiesbaden 2010, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-17



*Lisa Rosen, Dr. phil.* ist seit 2010 Juniorprofessorin am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und dort seit 2013 Sprecherin des Center for Diversity Studies (Cedis).

Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildungsbe(nach)teiligung, Jugend und Migration; Inklusion-Exklusion und Interkulturelle Bildung; Diversität und pädagogische Professionalität; Qualitative Bildungsforschung.

E-Mail: [lisa.rosen@uni-koeln.de](mailto:lisa.rosen@uni-koeln.de)

## „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“

Politische Bildung fördert den Dialog

Birgit Uhing und Miriam Jusuf

Das *aktuelle forum nrw* e. V. führt seit nunmehr 46 Jahren Seminare und Projekte der politischen Bildung durch. Zwei Schwerpunkte haben die Arbeit in den letzten Jahren geprägt: Europa und Diversität. Die Autorinnen Birgit Uhing und Miriam Jusuf berichten in ihrem Beitrag von dem Projekt „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“, das das *aktuelle forum* in Kooperation mit der Dersim-Gemeinde Rhein-Ruhr durchgeführt hat. Ziel des Projekts war es, ausgehend von einem kritischen Umgang mit der Vergangenheit für Menschenrechte zu sensibilisieren und sich mit Schuld oder Verantwortung auseinanderzusetzen.

Seit vielen Jahren sind wir auf europäischer Ebene aktiv und haben es uns zur Aufgabe gemacht, die Europäisierung unserer Praxis in der Jugend- und Erwachsenenbildung voranzutreiben. In den letzten Jahren haben wir zahlreiche europäische Projekte an den Start gebracht. Zum Beispiel haben Jugendliche von Jugendberufshilfen in verschiedenen europäischen Ländern Handwerkeinsätze an Erinnerungsorten des Nationalsozialismus oder bei sozialen Einrichtungen gemacht und sich mit der Geschichte des jeweiligen Landes, der Rolle Deutschlands in dieser Geschichte etc. auseinandergesetzt. Unsere europäische Internetzeitung *EuropeanYouthVoice.eu* ist nun seit vielen Jahren online. Mit dem aktuellen Projekt „Weiterentwicklung der Internationalen Jugendarbeit unter besonderer Berücksichtigung bildungsbenachteiligter Jugendlicher in NRW“ möchten wir untersuchen, wie man Jugendliche mit geringeren Bildungsmöglichkeiten stärker an internationalen Projekten beteiligen kann.

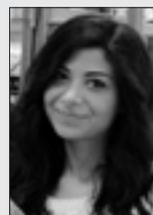
Für das Jahr 2014 wurde das Jahresthema „Diversität“ gewählt. Das *aktuelle forum* steht für gleiche Rechte und Chancen für alle, macht sich dafür stark, dass alle sich für ihren individuellen Lebensentwurf entscheiden und sich an der Gestaltung unserer Gesellschaft beteiligen können. So möchten wir unsere Seminare und Projekte für alle attraktiv machen und legen einen besonderen Schwerpunkt darauf, Menschen anzusprechen, denen oft der Zugang zu Bildung erschwert wird. Dies erreichen wir durch Methodenvielfalt wie Alternate-Reality-Games, europaweite Handwerksprojekte, Rap-Workshops und eine Vielfalt an Veranstaltungsorten. Unsere Seminare finden z. B. vor Ort bei unseren Kooperationspartnern wie Migrant/-innen-Selbst-Organisationen, Jugendberufshilfeträger bzw. an geschichtlichen Orten statt, die intensive Zugänge zu den Themen ermöglichen.

### DERSIM GESCHICHTE VERSTEHEN & ZUKUNFT GESTALTEN

#### Hintergrund des Projekts „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“

In der historischen Region *Dersim* im Osten der Türkei lebten über Jahrhunderte mehrere Ethnien miteinander (z. B. Kırmanc, Kırdas, Kurdinnen und Kurden, Armenier/-innen, Zaza). Die Bevölkerung sprach größtenteils Zazaki und bekannte sich zum Kizilbas-Alevitentum. In den 1930er Jahren war der Einfluss des Staates vergleichsweise gering, die überlieferten Stammes- und Gemeinschaftsstrukturen bestimmten das gesellschaftliche und politische Leben. Dies war der jungen Republik Türkei und vor allem dem Staatsgründer *Kemal Atatürk* ein Dorn im Auge. Für sie galt *Dersim* als ein Symbol für die Rückständigkeit des osmanischen Reiches, die ethnische Vielfalt in der Region wurde als Bedrohung für die staatliche Einheit der Türkei wahrgenommen. 1934 trat das sogenannte Besiedlungsgesetz in Kraft, das die „Türkisierung“ der Bevölkerung zum Ziel hatte. 1936 folgten dann die Umbenennung der Dersim-Region in „Tunceli“ (eiserne Faust) und umfassende repressive Maßnahmen, wie die Ausrufung des militärischen Ausnahmezustands. Es kam zu Aufständen. In der Folgezeit eskalierte die Gewalt in der Region, die ihren Höhepunkt in den Massakern 1937/38 fand.

„Die Türkei ist für mich ein Land in das man sich schnell verlieben kann, in dem man aber auch genauso schnell verloren gehen kann. Für mich ist die Türkei mein Urlaubsland in dem ich gleichzeitig meine Familie besuche – doch meine Heimat ist Berlin.“



Eda Demirci, 22 Jahre,  
Fachangestellte für Medien- und  
Informationsdienste, Fachrichtung  
Bibliothek, Berlin

Im Zuge der Massaker der Regierung *Atatürks* wurden 1937/38 bis zu 70.000 Menschen ermordet, bis zu 50.000 in andere Landesteile deportiert, Dörfer zerstört und deren Bewohner vertrieben. Von 1938-1946 wurde die mittlerweile entvölkerte Provinz zum Sperrgebiet deklariert. Im Jahr 2011 entschuldigte sich die türkische Regierung für die Massaker 1937/38 und räumte 13.806 Todesopfer

ein. Eine Aufarbeitung der Geschichte hat aber bis heute nicht stattgefunden und die militärischen und zivilen Archive sind noch geschlossen.

Bis heute ist der Auswanderungsdruck auf die Bevölkerung durch eine massive Militärpräsenz, militärische Auseinandersetzungen, umstrittene Staudamm- und Tagebauprojekte enorm. Schon seit Beginn der Auswanderung aus der Türkei in die europäischen Länder Anfang der 60er Jahre sind viele Dersimer/-innen nach Europa gekommen, eine weitere große Auswanderungswelle folgte in den 80er Jahren, als sich in der Region der Konflikt zwischen dem türkischen Militär und der Arbeiterpartei Kurdistans (PKK) verschärfte. Es sind mittlerweile zahlreiche Vereine und Initiativen in Deutschland entstanden, mit dem Ziel, ihre Identität zu pflegen und sich mit den Menschen in ihrer Heimat zu solidarisieren.

Das Projekt „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“ wurde vom *aktuellen forum nrw* e. V. in Kooperation mit der Dersim-Gemeinde Rhein-Ruhr von Januar 2011 bis Juni 2012 durchgeführt. Es wurde von der *Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft* (evz) gefördert.

### Ziele und Durchführung des Projekts

Die Erfahrungen der Massaker von 1937/1938 wurden im Rahmen einer Seminarreihe aufgegriffen. Die Seminarreihe war verbunden mit einer Bildungsreise in die Dersim-Region (gefördert von der Landeszentrale für politische Bildung NRW) und nach Berlin. Eine Spurensuche im eigenen, familiären Umfeld der Teilnehmenden lieferte Beiträge und Geschichten für das historische Verständnis. Dabei stand ein sensibler, differenzierter und kritischer Umgang mit der Vergangenheit im Fokus. Ziel war es nicht nur, Wissen über die Geschichte zu erlangen und darüber zu reflektieren, sondern Demokratielernen zu ermöglichen, für Menschenrechte zu sensibilisieren und sich mit Schuld oder Verantwortung als Lehre aus der Geschichte auseinanderzusetzen. Das Projekt wollte

einen Dialog zwischen Gruppierungen schaffen, die der vernachlässigten Dersim-Geschichte mit unterschiedlichen Perspektiven gegenüber stehen: Dersimer/-innen als direkt Betroffene, Türkinnen und Türken als Angehörige der damaligen Mehrheitsgesellschaft, aber auch Deutsche als aufnehmende Gesellschaft. Ziel war es, durch einen gemeinsamen Dialog ein respektvolles und interkulturelles Zusammenleben in Deutschland zu fördern.

Insgesamt wurden zehn Veranstaltungen durchgeführt. Dazu gehörten fünf Wochenendseminare, eine zehntägige Reise in die Dersim-Region, ein fünftägiger Bildungsurlaub in Berlin sowie je eine Auftakt-, Dialog- und Abschlussveranstaltung. In den Veranstaltungen standen die politische und interkulturelle Seminararbeit mit verschiedenen methodischen Zugängen im Vordergrund: u. a. Biografiearbeit, Dokumentation von Oral History und von Erfahrungen und Erinnerungen von noch lebenden Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Recherche im eigenen Umfeld und darüber hinaus (u. a. Familie, Bibliothek, Archiv) und die Nutzung digitaler Medien wie Blogs (<http://dersimprojekt.wordpress.com>).

### Chancen und Herausforderungen

Der Schwerpunkt der Seminararbeit lag deutlich auf der historisch-politischen Bildung zum Dersim-Massaker 1937/38. Den Beteiligten sollte eine möglichst wertungsfreie, multiperspektivische Sicht auf die Geschehnisse ermöglicht werden. Dem *aktuellen forum* war es sehr wichtig, in dem Projekt eine neutrale Haltung – soweit möglich –



Teilnehmende mit einem Einwohner (2. von rechts) in Pülürmü

gegenüber den verschiedenen Perspektiven und Deutungsmustern des Dersim-Massakers zu behalten. Dies führte vereinzelt zu Konflikten mit einzelnen Teilnehmenden, die das Projekt auch durchaus dazu nutzen wollten, eine Kampagne zu initiieren, die ihre Sicht auf die Geschehnisse in *Dersim* öffentlichkeitswirksam darstellen sollte. So wurde bspw. eine Mahnwache mit Bannern und Plakaten anlässlich des Gedenktages am 4. Mai vor dem Bundestag während der Bildungsreise nach Berlin vom *aktuellen forum* im Rahmen der Veranstaltung unterbunden.

**„Die Türkei ist für mich mein Zuhause, in dem ich mich aber leider manchmal auch fremd fühle ...“**

*Muzaffer K., Rentner*

Die Community der Dersimer/-innen in Deutschland und Europa ist uneinig, die Verbandslandschaft ist aufgesplittert in viele kleinere Verbände und Gruppierungen. Gemeinsame Aktivitäten sind nicht die Regel, da sich der Blick der organisierten Dersimer/-innen häufig auf das Trennende konzentriert und nicht auf das Gemeinsame. Die Verbände und Gruppierungen konkurrieren um Einflussnahme und konterkarieren so ihre eigentliche Absicht, auf ihre Geschichte und die heutige Situation in ihrer Heimatregion aufmerksam zu machen und eine Aufarbeitung voranzutreiben. Dazu kommt, dass es nur sehr wenig wissenschaftlich fundierte Studien zur ethnischen und religiösen Zusammen-

setzung der aus *Dersim* stammenden Menschen gibt. So sind z. B. manche Dersimer/-innen der Ansicht, dass die Angehörigen der Volksgruppe *Zaza* Kurdinnen und Kurden seien und die Sprache nur ein Dialekt des Kurdischen, andere wiederum weisen dies von sich, sie seien *Zaza* als eigene Ethnie mit eigener Sprache und hätten mit den Kurdinnen und Kurden nichts zu tun. Da sich viele Organisationen um Einflussnahme auf die hier lebende Community der Türkischstämmigen bemühen, spielt auch in den Gemeinden und Vereinen in Deutschland der Kurden-Konflikt in der Türkei eine große Rolle.

Bereits bei der Auswahl des Kooperationspartners wurde die konfliktgeladene Situation deutlich, da hier die Konkurrenzsituation zwischen den Verbänden und Gruppierungen sichtbar zu Tage trat.

Trotz mehrfacher Kontaktversuche und Einladungen ist es uns kaum gelungen, Teilnehmende aus der türkischen Community ohne Dersimer Wurzeln einzubinden und so den multiperspektivistischen Dialog zu fördern. Die Vorurteile innerhalb der Gruppierungen der türkischen Community sind offenbar immer noch zu groß. Die Auseinandersetzung mit umstrittener Geschichte wird in der Türkei und bei den hier lebenden Türkischstämmigen häufig auf einer sehr emotionalen Ebene geführt. Historisches Wissen, das einen Schatten auf den nach wie vor sehr verehrten Staatsgründer *Kemal Atatürk* werfen könnte, wird in den Schulen in der Türkei nicht vermittelt, wenn nicht sogar geleugnet. Bis heute stehen herabsetzende Äußerungen über den Staatsgründer unter Strafe.



© aktuelles forum nrw e. V.

„Willkommen in Dersim“

Aufgrund dieser besonderen Brisanz erscheint es uns sinnvoll, die Aufarbeitung des Dersim-Projekts in türkischen Gemeinden und Verbänden als eigenständiges Teilprojekt durchzuführen. Zu groß ist die Gefahr, sich in der Rolle des „Anklägers“ wiederzufinden, die eine Abwehrhaltung hervorrufen könnte. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte einer Gruppierung innerhalb einer großen Community (Dersimer/-innen als

Teil der großen Community der Türcinnen und Türcen) ist unseres Erachtens unbedingt fortzuführen, gerade auch im Hinblick auf die deutsche Öffentlichkeit, die „die Türcen“ meist als eine geschlossene, religiös und ethnisch homogene Gruppe wahrnimmt. Die Darstellung der Konflikte in der Türcen und deren Auswirkungen bis heute am Beispiel der Dersim-Problematik dürfte zu einem größeren Verständnis für die Problematiken der Migrantinnen und Migranten bei der aufnehmenden Gesellschaft führen.

**„Türcen ist für mich das Land, von dem ich, durch meine Eltern, meine Bildung, Erfahrungen und Kenntnisse, besonders auch die verschiedenen Kulturen mitnehmen konnte. Was ich dort gelernt habe, ist: Lebe, wie Du denkst und denke, wie Du lebst. Wenn Du Deinen Mut entdeckst, beginnt Dein Recht auf Leben. Erfahre, was Du bist und was Du weißt, dass Du ein Leben in der eigenen Farbe leben darfst, Deine eigenen Bedingungen stellen darfst. Habe den Mut, Recht und Unrecht zu benennen und Deine eigenen Wünsche zu zeigen.“**



*Hülya Feise, 40 Jahre,  
Sozialpädagogin, Hannover*

Es erscheint also für den weiteren Aufarbeitungsprozess der Dersimer Geschichte unabdingbar, die Auseinandersetzung von der emotionalen auf die politische Ebene zu bringen.

Das Projekt war das erste Großprojekt für die Dersim-Gemeinde Rhein-Ruhr. Die Mitglieder der Gemeinde fühlten sich sehr wertgeschätzt und ernst genommen, waren aber auch sehr unerfahren im Umgang mit Projektmanagement und den daraus entstehenden Verbindlichkeiten. Eine Wirkung des Projekts ist damit sicherlich schon eine Professionalisierung der Dersim-Gemeinde und ein weiterer Schritt in Richtung Integration, da sich mit dem *aktuellen forum* ein deutscher Bildungsträger – und somit die Öffentlichkeit in Deutschland – mit ihren Anliegen beschäftigt.

Zur Unerfahrenheit in Bezug auf das Projektmanagement kamen auch Differenzen und Herausforderungen in der interkulturellen Verständigung,



Begegnung in Ostanatolien

da vieles, was wir als selbstverständlich voraussetzen, für die Dersim-Gemeinde eher ungewöhnlich schien und umgekehrt. Der Landtagsabgeordnete der SPD, *Serdar Yüksel*, dessen Vorfahren auch aus Dersim stammen, war hier eine große Hilfe, da er sich vermittelnd einsetzte. Leider war der notwendige zeitliche und finanzielle Aufwand für das Projekt größer als gedacht und für die ehrenamtlich tätigen Vertreter/-innen der Dersim-Gemeinden nicht immer im vereinbarten Umfang zu leisten. Dies musste vom *aktuellen forum* aufgefangen werden.

**„Die Türcen ist für mich ein neues Leben mit besonderen Ereignissen. Meine Freundin hier sagt: Die Türcen ist ein Chaos.“**



*Zübeyda Gökdemir,  
Dipl. Sozialpädagogin,  
39 Jahre, Ankara (hat zuvor  
in Deutschland gelebt)*

Davon unabhängig wurden die Differenzen innerhalb der Dersim-Gemeinde so groß, dass sich die

Gemeinde im November 2011 auflösen wollte. Der Aussöhnungsprozess innerhalb der Gemeinde wurde vom *aktuellen forum* moderierend begleitet, um eine konstruktive Konfliktlösung zu erreichen. Eine interne Umstrukturierung wendete die Auflösung des Vereins ab, führte aber auch zur Ablösung vertrauter Kontaktpersonen.

Der Kontakt zu den Alevitischen und Dersim-Gemeinden wurde größtenteils über das Dersim-Projekt aufgebaut, d. h. neue Kooperationspartner für Seminare der politischen Bildung konnten gewonnen, neue Zugänge zur Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten in Deutschland aufgebaut werden. Der Schwerpunkt „Interkulturelles“ bzw. „Diversität“ wurde durch das Projekt im *aktuellen forum* erheblich ausgebaut.

### Ergebnisse

Ein Herzstück des Projekts war die Erstellung eines Dokumentarfilms über die Auswirkungen der Geschehnisse in Dersim auf die Menschen bis in die heutige Zeit. Für die Dokumentation „Dersim – auf den Spuren eines Völkermordes“ wurden acht von zwölf durchgeführten Interviews bearbeitet, geschnitten und zum Teil untertitelt. Mehrere der Interviews wurden auf Türkisch oder auf Zaza durchgeführt. Unter den Interviewten waren drei direkte Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aus der Dersim-Region, die zum Zeitpunkt der Massaker noch Kinder waren. Diese Aufzeichnungen sind einzigartige und wichtige Beiträge zur Überlieferung der Erfahrungsgeschichte an nachfolgende Generationen. Für die Dokumentation wurden die Interviews von einer Filmemacherin mit den Landschaftsaufnahmen dramaturgisch in Szene gesetzt, die im Rahmen der Bildungsreise in die Dersim-Region im Oktober 2011 entstanden sind. Das Resultat ist ein bewegender und eindrücklicher Film, der die Auswirkungen der Geschehnisse von 1937/38 bis auf die heutigen Generationen in beeindruckender und emotionaler Weise darstellt. Dieser Film ist zu beziehen über das *aktuelle forum* oder als Stream unter <http://aktuelles-forum.de/541.html>.

Es ist uns gelungen, einen Dialog innerhalb der Dersim-Gemeinden und -Verbände anzustoßen. Durch die Tatsache, dass sich die deutsche Öffentlichkeit nun für „ihr“ Thema zu interessieren begann, näherten sich die Verbände und Gemeinden untereinander an und versuchten, auf der sachlichen Ebene miteinander zu Recht zu kommen. Die Erkenntnis, dass Dinge nur bewegt werden können, wenn man sich vernetzt, scheint für die Gemeinden die Lehre daraus zu sein. Allerdings mussten wir im Rückblick auch feststellen, dass ein kontinuierlicher Dialogprozess kaum aufrecht zu erhalten war und die Differenzen (wieder) die Hauptrolle im Umgang der verschiedenen Verbände spielen.

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema des Projekts gab den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Forderungen neu zu formulieren und zu schärfen: Sie forderten z. B. die Öffnung der Archive in der Türkei, um das Ausmaß der Tragödie besser verstehen zu können oder den Stopp des umstrittenen Staudammprojektes im Nationalpark Munzurtaal. Zudem ist bei den Teilnehmenden eine Stärkung ihrer Identität als „Dersimer/-innen“ wahrzunehmen. Sie wurden sich ihrer Geschichte bewusster und konnten die Zusammenhänge eher einordnen, da sie – vielleicht zum ersten Mal – belegbare Informationen erwarben und sich nicht auf mündlich überlieferte Geschichte oder auf Informationen aus zweifelhaften Quellen verlassen mussten. Sie konnten diese Informationen in den historischen Kontext einfügen. Ein Ergebnis der Bildungsreise nach Berlin, die das Thema „Dersim-Genozid und Nationalsozialismus – Parallelen?“ fokussierte, ist, dass zwar der Holocaust mit seiner industrialisier-



© aktuelles forum nrw e. V.

Im Gespräch mit einer Überlebenden des Dersim-Massakers (re.)



Teetrinken in Hozat (in der Mitte der Vorsitzende der Dersim-Gemeinde Rhein-Ruhr, Herr Kücükdogan)

ten Tötungsmaschinerie und seiner unvergleichlichen Menschenverachtung einzigartig, das Leben in einem totalitären Staat oder der Umgang mit Minderheiten aber durchaus ähnlich ist. Eine weitere wichtige Erkenntnis war die, dass im Endeffekt die Homogenisierungspolitik des Osmanischen Reiches zum Dersim-Massaker führte. Die Parallele von „Türkisierung“ zu „Germanisierung“ springt hierbei ins Auge.

Die Teilnehmenden haben sowohl auf <http://dersimprojekt.wordpress.com/> über ihre Erkenntnisse gebloggt, sowie auf der Abschlussveranstaltung über die Ergebnisse des Projekts referiert.

Schon nach den ersten Seminaren gab es eindeutige Rückmeldungen der Teilnehmenden: „Das Seminar hat gezeigt, dass es viel mehr Hintergründe und Bemühungen gab, als bisher angenommen. (...) Es bedarf einer sehr genauen Betrachtung und eines sehr detaillierten Historienwissens, um diese Zusammenhänge herauszukristallisieren und zu verstehen. Alle besprochenen Themen sind wissenschaftlich belegt und teilweise in staatlichen Archiven wiederzufinden. Ich bin gespannt, was die weiteren Seminare an Erkenntnissen bringen werden. Ganz sicher bin ich, dass dieses Projekt am Ende einen guten Beitrag zum Verständnis und zur Bekanntmachung des Dersim Genozids beitragen wird.“ (<http://dersimprojekt.wordpress.com>)

Bei der Abschlussveranstaltung haben die Teilnehmenden berichtet, wie sie das Projekt erlebt und

welche Erkenntnisse sie gewonnen haben. Besonders berührend waren die Berichte zweier junger Männer, die sehr engagiert in der Dersim-Gemeinde sind und sich über ihre Herkunft definieren, das Land ihrer Vorfahren aber noch nie gesehen hatten. Die fundierte Wissensbasis über die Ereignisse in Dersim, die sie sich in den Seminaren aneignen konnten, half ihnen, die erzählte Familiengeschichte und ihre Eindrücke vor Ort in die historischen Kontexte einzuordnen.

Leider ist es uns nicht gelungen, zur Förderung der Dialog- und Konfliktfähigkeit

wenigstens drei Personen, die sich türkische Geschichte auch als eigene Geschichte zurechnen, sich aber nicht als „Dersimer“ verstehen, zu gewinnen und damit eine Vorgabe der *Stiftung evz* zu erfüllen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Dersim-Region ist ein längerfristiger Prozess, gerade für die nicht-Dersimer Türkinnen und Türken, die ein auf sie zugeschnittenes Projekt benötigen, so dass sie sich wertungsfreier mit ihrer Geschichte beschäftigen können, als dass es zusammen mit den Dersimer/-innen möglich gewesen wäre. Der Dialog mit den Dersimer/-innen wäre erst der zweite Schritt. Ein eigenes Folgeprojekt für türkische Gemeinden wäre dementsprechend langfristig der erfolgreichere Weg, um einen intergroup-Dialog initiieren und dauerhaft installieren zu können.

Zum Versöhnungsprozess gehört eben auch die Anerkennung des Unrechts und die Anerkennung der Dersimer/-innen als gleichberechtigte Partner/-innen, wovon die türkische Gesellschaft – trotz der Entschuldigung *Erdoğan's* – noch weit entfernt zu sein scheint.

#### Weiterführende Links

*Bruinse, Martin van*: The Suppression of the Dersim Rebellion in Turkey (1937-38), 1994; [http://www.hum.uu.nl/medewerkers/m.vanbruinse/publications/Dersim\\_rebellion.pdf](http://www.hum.uu.nl/medewerkers/m.vanbruinse/publications/Dersim_rebellion.pdf) (Zugriff am 21.07.2014)

Die ZEIT-Online vom 23. November 2011: Erdoğan entschuldigt sich für Massaker an Kurden; <http://www.zeit.de/politik/ausland/2011-11/erdogan-kurden-entschuldigung> (Zugriff am 21.07.2014)

*Nordhausen, Frank*: Völkermord an Aleviten – Das Massaker von Dersim, in: Frankfurter Rundschau vom 26. August 2013; <http://www.fr-online.de/politik/voelkermord-an-aleviten-das-massaker-von-dersim,1472596,24124266.html> (Zugriff am 21.07.2014)

*Hirsch, Helga*: Das vergessene Massaker der Türken an den Aleviten, in: Die Welt online vom 25. November 2011; <http://www.welt.de/kultur/history/article13729423/Das-vergessene-Massaker-der-Tuerken-an-den-Aleviten.html> (Zugriff am 21.07.2014)

*Bund der alevitischen Jugend*: Das Massaker von Dersim 1937/1938, o. J.; [http://www.bdaj.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=395](http://www.bdaj.de/index.php?option=com_content&view=article&id=395):

[das-massaker-von-dersim-19371938&catid=61: aktuelles](http://www.aktuelles-forum.de/aktuelles/das-massaker-von-dersim-19371938&catid=61) (Zugriff am 21.07.2014)

*Stein, Hannes*: Wie die moderne Türkei entstand, in: Die Welt online vom 23. Juli 2008; [http://www.welt.de/welt\\_print/article2240719/Wie-die-moderne-Tuerkei-entstand.html](http://www.welt.de/welt_print/article2240719/Wie-die-moderne-Tuerkei-entstand.html) (Zugriff am 21.07.2014)



*Birgit Uhing ist Diplom-Pädagogin und hat einen Master in Sozialmanagement. Sie ist pädagogische Mitarbeiterin im aktuellen forum nrw e.V. Miriam Jusuf ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin und hat ebenfalls einen Master in Sozialmanagement. Sie ist Projektleiterin des Projekts „young workers for europe“, das das aktuelle forum nrw e.V. realisiert.*

E-Mail: [b.uhing@aktuelles-forum.de](mailto:b.uhing@aktuelles-forum.de);  
[m.jusuf@aktuelles-forum.de](mailto:m.jusuf@aktuelles-forum.de)

## Fachtagung

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

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) lädt alle Interessierten ein, an der Fachtagung am **25. und 26. November 2014** im Arbeitnehmerzentrum **Königswinter** (AZK) teilzunehmen.

Mit dem Thema der Tagung wird das Jahresthema 2015 aufgegriffen und es werden Aktivitäten politischer Bildung in diesem Themenspektrum diskutiert.

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB)

**Weitere Informationen sowie das Programm der Fachtagung stehen in Kürze auf der Homepage des AdB bereit: <http://www.adb.de/fachtagungen>**

**Anmeldung: [info@adb.de](mailto:info@adb.de)**

## Die Deutsch-Türkische Jugendbrücke



Die *Deutsch-Türkische Jugendbrücke* (DTJB) will den deutsch-türkischen Schüler- und Jugendaustausch intensivieren und mit konkreten Maßnahmen sowie der Bündelung bereits bestehender Programme die Möglichkeiten für den gegenseitigen Austausch verbessern. Sie hat das Ziel, in beiden Ländern ein besseres Verständnis füreinander zu schaffen und die Beziehungen weiter zu stärken.

Die DTJB ist eine Initiative der *Stiftung Mercator*. Sie wird als deutsch-türkische Kooperation und zivilgesellschaftliche Initiative mit staatlicher Förderung aufgebaut. Im Juni 2014 hat die Jugendbrücke ihre Arbeit und Fördertätigkeit in vollem Umfang aufgenommen.

### Aufgabenbereiche

Mit je einem Programmbüro in Deutschland und der Türkei sowie mit einer zweisprachigen Website und einer umfassenden Datenbank bietet die DTJB Interessierten und Akteuren Informationen, Beratung, Vernetzung, Qualifizierung sowie zusätzliche Fördermöglichkeiten für Austauschprojekte zwischen beiden Ländern. Beide Programmbüros sind Ansprechpartner für alle Anfragen aus dem jeweiligen Land. Darüber hinaus will die DTJB die Sichtbarkeit des bilateralen Austausches im politischen Raum und in der breiten Öffentlichkeit erhöhen.

Um die Vielfalt unterschiedlicher Austauschformate zu intensivieren, fördert die DTJB den Austausch junger Menschen und die Zusammenarbeit der im Schüler- und Jugendaustausch tätigen Institutionen und Organisationen einschließlich der Weiterbildung der hierfür verantwortlichen Fachkräfte. Darüber hinaus stellt sie weitere finanzielle Mittel für Austausch- und Begegnungsmaßnahmen in den folgenden Bereichen bereit:

- Außerschulischer Jugendaustausch (Jugendbegegnungen)
- Fachkräfteaustausch
- Schüleraustausch
- Schulpartnerschaften
- Studentenaustausch
- Workcamps und Freiwilligendienste

Das Programmbüro Deutschland hat seinen Sitz in Essen mit zunächst fünf festen Mitarbeitern – 2014 ist der Umzug nach Düsseldorf in die Räume des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS)

geplant. Das Programmbüro Türkei befindet sich in Istanbul in den Räumen des türkischen Trägers der Jugendbrücke, der privaten Jugendorganisation *Toplum Gönüllüleri Vakfı* (TOG, Stiftung Freiwillige der Gesellschaft), mit zunächst zwei Mitarbeitern.

### Zukunft und langfristige Aktivitäten

Die DTJB will den bereits bestehenden bilateralen Schüler- und Jugendaustausch in Zusammenarbeit mit allen verantwortlichen Akteuren in den nächsten fünf Jahren verfünffachen: Valide und umfassende Erhebungen zum deutsch-türkischen Schüler- und Jugendaustausch gibt es bisher nicht. Die Jugendbrücke wird dieser Informationslücke in den kommenden Jahren mit der Erhebung und Kommunikation zentraler empirischer Daten begegnen. Zunächst wird sie eine Studie in Auftrag geben, die eine erste Übersicht über Förderinstitutionen und Förderung des deutsch-türkischen Austausches gibt. Anhand der vorhandenen Statistiken der bundesweit agierenden Fördergeber (BMFSFJ, Jugend für Europa, Pädagogischer Austauschdienst, Stiftung Mercator und Robert Bosch Stiftung) geht sie gegenwärtig von etwa 100 Austauschprojekten (mit ca. 2.000 Teilnehmenden) pro Jahr aus. Auf Basis der derzeit angenommenen Daten wird die Jugendbrücke bereits dieses Jahr die Zahl der Austauschprojekte mit mindestens zehn Projekten (bzw. rund 200 zusätzlichen Teilnehmenden) um zehn Prozent steigern. Ihr Ziel ist es, im Jahr 2018 die Zahl der Austauschprojekte auf rund 500 mit ca. 10.000 Teilnehmenden zu erhöhen. Selbst wenn die Zahl der aktuell geschätzten Austauschprojekte noch nach oben zu korrigieren sein sollte, bleibt es weiterhin erklärtes Ziel, diese Zahl in den nächsten fünf Jahren zu verfünffachen.

Langfristig verfolgt die DTJB das Ziel, dem deutsch-türkischen Schüler- und Jugendaustausch die Dimension und Wertigkeit zukommen zu lassen, die der Intensität der bilateralen Beziehungen beider Länder entspricht; auch im Vergleich zu der Austauschintensität zwischen Deutschland und anderen wichtigen Partnerländern.

*Catharina Dufft,  
Geschäftsführerin der Deutsch-Türkischen  
Jugendbrücke*

*Mehr Informationen zur Deutsch-Türkischen  
Jugendbrücke: [www.jugendbruecke.de](http://www.jugendbruecke.de) und  
[www.genclikkoprusu.org](http://www.genclikkoprusu.org)*

## Ausgewählte Literatur zum Thema: „Wo liegt die Türkei?“

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

**Adigüzel, Ömer (Hrsg.):** Theater und community – kreativ gestalten! Deutsch-türkische Kooperationen in der kulturellen Bildung – München 2014, kopaed, 485 Seiten +1 DVD-ROM

*Stichworte:* Deutschland; Türkei; Kulturelle Bildung; Theater; Theaterpädagogik; Kulturpädagogik; Aufsatzsammlung

**Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.):** Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage (migration – macht – bildung) – Bielefeld 2014, transcript, 280 Seiten

*Stichworte:* Normative Grundlagen gerechter Gesellschaft; Migrationsgesellschaft; Solidarität; Gemeinschaft; Gesellschaft; Moraltheorie; Bildungsphilosophie; Soziologie

**Çelik, Hidir/Wagner, Mika:** Dersim-Aleviten in Deutschland. Gelebter Glaube oder verlorene Identität? Eine Orientierungshilfe für Forschung und Arbeit mit Aleviten aus der Region Dersim/Türkei – Bonn 2014, Free Pen, 116 Seiten

*Stichworte:* Aleviten; Dersim-Aleviten; Islam; Religion; Deutschland; Migration; Integration; türkischstämmige Bürger/-innen; Zugehörigkeit; Befragung; Identität; Vergangenheitsbewältigung

**El-Mafaalani, Aladin:** Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung – Sankt Augustin (u. a.) 2014, Konrad-Adenauer-Stiftung, 54 Seiten; <http://www.kas.de/wf/de/33.36606/>

*Stichworte:* Deutschland; Kind; Jugendlicher; Benachteiligter; Migrationshintergrund; Türkei; Vietnamesen; Bildung; Berufserfolg; Sozialer Aufstieg; Empirische Untersuchung

**El-Mafaalani, Aladin:** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen – Wiesbaden 2012, Springer VS, 344 Seiten

*Stichworte:* Deutschland; Türkei; Einwanderer; Benachteiligter; Bildung; Sozialer Aufstieg; Bildungsgang; Habitus; Biographie; Vergleich

**Haeger, Kaja Swanhilt:** Soziale Repräsentationen von Männlichkeiten. Der Einfluss geschlechtsspezifischer, ethnisch-kultureller und sozialer Zuschreibungen bei jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland – Oldenburg 2013, BIS-Verlag, 221 Seiten

*Stichworte:* Deutschland; Türken; Einwanderer; Männlichkeit; Sozialisation; Männerforschung; Bildungseinrichtung; Soziales Netzwerk; Studie

**Incesu, Günal:** Ankara – Bonn – Brüssel. Die deutsch-türkischen Beziehungen und die Beitrittsbemühungen der Türkei in die Europäische Gemeinschaft, 1959-1987 (Historie, Bd. 47) – Bielefeld 2014, transcript, 316 Seiten

*Stichworte:* Türkei; Deutschland; Europäische Union; historische Verflechtungen; Europäische Wirtschaftsgemeinschaft; Einwanderung; Assoziierungsabkommen; Medienanalyse; Öffentlichkeits-theorien

**Karakaya, Rufai:** Integrationsprobleme türkischer Migranten in Deutschland – Köln 2014, Verlag für Wissenschaft und Kultur, 280 Seiten

*Stichworte:* Türkei; Türke; Einwanderer; Geschichte; Desintegration; Soziale Integration; Gesellschaft; Deutschland; Befragung

**Mewes, Alexander:** Stadtgesellschaft und Zuwanderung. Zur Logik sozialräumlichen Integrationshandelns in der Einwanderungsgesellschaft – Konstanz/München 2013, UVK, 233 Seiten

*Stichworte:* Stadt; Zuwanderung; Integration; Zusammenleben; Konfliktpotenzial; Segregations-, Multikulturalismus- und Zivilgesellschaftsdiskurs; multiethnischer Sozialraum; ethnografische Feldstudie; Konzept „Soziale Stadt“ (top-down); Nachbarschaftszentrum (bottom-up)

**Pusch, Barbara (Hrsg.):** Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei – Wiesbaden 2013, Springer VS, 378 Seiten

*Stichworte:* Deutschland; Türkei; Migration; Forschung; Supranationalität; Mobilität; Abwanderung; Rückkehr; Kongress; Aufsatzsammlung

**Rohstock, Nora:** Altersbilder und Lebenssituationen. Vergleichende Untersuchungen zu Türkinnen und Türken in Deutschland und in der Türkei – Münster u. a. 2014, Waxmann, 312 Seiten

*Stichworte:* Deutschland; Türkei; Einwanderer; Alter Mensch; Vorstellung; Soziale Lage; Soziale Situation; Bildung; Identitätsentwicklung; Türkei; Empirische Studie

**Scheiterbauer, Tanja:** Islam, Islamismus und Geschlecht in der Türkei. Perspektiven der sozialen Bewegungsforschung (Politik und Gesellschaft des Nahen Ostens) – Wiesbaden 2014, Springer VS, 196 Seiten

*Stichworte:* Islamismusforschung; soziale Bewegungsforschung; Religion und Staat in der Türkei; Organisationsformen; Handlungsfelder und Debatten der islamistischen Frauenbewegung in der Türkei; islamistische Bewegungen; Kopftuch; Gesellschaft und Politik; Bewegungsforschung; Islam

**Schwarz, Inga:** Anthropology of governance in education. Indigenisierung alternativer Bildungskonzepte in der Türkei – Berlin u. a. 2014, LIT-Verlag, 258 Seiten

*Stichworte:* Türkei; Bildungswesen; Bildungspolitik; Indigenismus; Alternativschule; Bildungsforschung

**Sievers, Isabel/Griese, Hartmut/Schulte, Rainer (Hrsg.):** Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien – Frankfurt am Main 2010, Brandes & Apsel, 164 Seiten

*Stichworte:* Deutschland; Migration; Forschung; Biographie; Türken; Bildungsgang; Rückkehr; Türkei; Interkulturelle Erziehung; Untersuchung

**Steinbach, Udo (Hrsg.):** Länderbericht Türkei – Bonn 2012, Bundeszentrale für politische Bildung, 624 Seiten

*Stichworte:* Türkei; Länderbericht; Landeskunde; Soziale Lage; Regierung; Politik; Gesellschaftssystem; Bildung; Erziehung; Strukturwandel; Wirt-

schaft; Kultur; Auslandsbeziehungen; Deutschland; Türkei; Einwanderer

**Tepecik, Ebru:** Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft – Wiesbaden 2011, Verlag für Sozialwissenschaften, 327 Seiten

*Stichworte:* Deutschland; Einwanderin; Türkei; Zweite Ausländergeneration; Bildung; Erfolg; Biographie; Lebenssituation; Arbeitsbedingungen; Hochschule; Biographieforschung; Methode; Grounded theory; Fallbericht

**Toprak, Ahmet:** Türkeiestämmige Mädchen in Deutschland. Erziehung – Geschlechterrollen – Sexualität – Freiburg i. B. 2014, Lambertus, 216 Seiten

*Stichworte:* Interviews; Kopftuch; Ehre; Partnerschaft; Eheschließung; Sexualität; Religion; Erziehung; Geschlechterrollen; Freizeit; Freundschaft; Bildungsaspiration; Rolle der Familie; Umgang mit Tradition; Vorurteile; Empfehlungen für die Politik und Pädagogik

## „Das Traumfresserchen“ von Michael Ende

# Jugendmarken 2014

Mit dem Zuschlagserlös der Briefmarkenserie „Für die Jugend“ fördert die Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. seit 1965 Projekte und Bauvorhaben für Kinder und Jugendliche. Die Briefmarken tragen so auf vielfältige Weise zu besseren Perspektiven für junge Menschen bei.

Verlangen Sie am Postschalter ausdrücklich **Jugendmarken**

Die Jugendmarken 2014 sind vom 7. August bis zum 31. Oktober 2014 an allen Postschaltern sowie bis auf Weiteres bei der Deutschen Post AG, Niederlassung Philatelie in 92628 Weiden und unter [www.jugendmarke.de](http://www.jugendmarke.de) erhältlich.



STIFTUNG DEUTSCHE  
JUGENDMARKE e.V.

Gutes tun  
Mit Briefmarken helfen

Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V.  
Rochusstraße 8-10, 53123 Bonn, [www.jugendmarke.de](http://www.jugendmarke.de)

### BESTELLUNG

Die Bestellung erfolgt ausschließlich per Vorkasse auf:  
Konto-Nr. 190 111 7083 • Sparkasse KölnBonn BLZ 370 501 98  
IBAN: DE49 3705 0198 1901 1170 83 • BIC: COLSDE33

PRODUKT	ANZAHL	PREIS
ERSTTAGSBRIEF 2014		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	6,00 €
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	6,00 €
ERINNERUNGSKARTEN 2014		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	7,00 €
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	7,00 €
MARKENSATZ 2014	<input type="text"/>	4,20 €
ZEHNERBÖGEN 2014		
„Prinzessin Schlafittchen“	<input type="text"/>	9,00 €
„Traumfresserchen“	<input type="text"/>	13,00 €
„Schlummerland“	<input type="text"/>	20,00 €

**Lieferanschrift**

Name

Anschrift

Telefon

E-Mail

VERSANDKOSTEN: Deutschland Brief 1,50 €



**Wir danken allen Sammlern und Käufern, die mit dem Erwerb der Jugendmarken Projekte der Kinder- und Jugendhilfe unterstützen!**

## Erwartungen an politische Bildung aus der Perspektive von „jungen Aktiven“

Eine Online-Befragung

Achim Schröder und Yan Ristau

Im Rahmen einer Pilotstudie haben Achim Schröder und Yan Ristau in 2013 eine Online-Befragung bei jungen Aktiven durchgeführt, die sich in zivilgesellschaftlichen Gruppen, Protestbewegungen oder politischen Netzwerken engagieren. Diese Zielgruppe hat neue und eigene Zugänge zum Politischen gefunden und richtet dementsprechend auch andere Erwartungen an politische Bildung. Im Folgenden referieren die Autoren die zusammengefassten Ergebnisse. Der vollständige Abschlussbericht und die Datenbasis stehen als Download zur Verfügung (vgl. Schröder/Ristau 2014).

### Aktuelle politische Teilnahmeformen und Bildungsarbeit

Im Kontrast zur weitverbreitet distanzierten Haltung junger Menschen gegenüber der Politik zeichnet sich zeitgleich eine andere Tendenz ab, sich zu neuen Themen und in anderen Formen zivilgesellschaftlich zu engagieren. In den Blick zu nehmen sind hier vor allem die neuen kommunikativen Potentiale, die das Netz in Form von web 2.0 für Eigenaktivitäten und Beteiligungen bietet. Mittels digitaler Techniken kommen neue Jugendgenerationen mit politischen Fragen in Kontakt. Das zeigt die rege Beteiligung an politischen Themen bei Twitter und so unterschiedliche Kampagnen wie „GuttenPlag“, „aufschrei“ (Sexismus-Debatte) oder zu „Acta“ und zum „Meldegesetz“.

Die Potentiale des web 2.0 werden aber auch von weiteren Gruppierungen genutzt. Hier sind zum einen die zivilgesellschaftlichen Gruppen zu nennen, die sich – oft als Teil einer NGO oder in Orientierung an ihr – über ihre fachlich fundierte und ausdauernde Aktivität etabliert haben. Zum anderen profitieren aber auch die wiedererstarkten und neu entstandenen Protestbewegungen (Anti-Atomkraft und Energiewende, Stuttgart 21, Flughafenbau etc.) von den kommunikativen Möglichkeiten. Und sie kommen auch den jungen Menschen zugute, die sich mit konkreten Widerstandsaktionen in vielen Regionen Deutschlands für mehr demokratische Teilhabe, gegen die Macht der Banken (Occupy) und gegen Nazis engagieren. Schließlich fördern die Potentiale des web 2.0 auch das Engagement jener, die die Revolutionen im arabischen Raum oder die Proteste gegen die sozialen Verhältnisse in Israel, Griechenland oder Spanien unterstützen (vgl. Schröder/Hengsbach 2012).

Die außerschulische politische Jugendbildung ist darum bemüht, die veränderten Lebensstile, Aktivitätsmuster und Wahrnehmungsweisen in ihre Inhalte, Methoden und Formen der Präsentation aufzunehmen, um junge Menschen weiterhin zu erreichen. Dies gelingt jedoch keineswegs in dem Maße, wie das Aktivitäts- und Interessenpotential in der jüngeren Zeit zunimmt. Einen Teil der Bildungsbedarfe, die durch Beteiligungen an Aktivitäten und Bewegungen in Gang gesetzt werden, greifen Organisationen wie Attac in ihrer Bildungsarbeit eigenständig auf. Allerdings ist zu vermuten, dass ein wesentlicher Teil des Bedarfs an systematischer Weiterbildung im Politischen unbefriedigt bleibt und das damit verknüpfte bürgerschaftliche Interesse in Teilen verpufft.



© Akademie Waldschlösschen

Bildungsstätte Akademie Waldschlösschen, Reinhausen bei Göttingen

Mit der Pilotstudie sollten nun genau jene aktiven bzw. durch Bewegung angeregten Jugendliche und junge Erwachsenen befragt werden. Die Studie soll dazu beitragen, den in Teilen verloren gegangenen Anschluss der politischen Jugendbildung an die neuen Jugendgenerationen und ihre Netzaktivitäten wieder herzustellen. Vor diesem Hintergrund wurde gefragt:

- Was erwarten die in Bewegungen aktiven Jugendlichen und jungen Erwachsenen von politischer Bildung „nach ihrem Geschmack“?
- Wie müssen die Angebote der politischen Bildung gestaltet sein, um sie anzusprechen?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, ging die Studie innovativ vor: Sie bezog die entsprechenden Milieus und deren Interaktionsformen ein und kooperierte mit den relevanten Organisationen und Gruppierungen, um Kontakte zu der Zielgruppe herzustellen. Zudem wurde der Fragebogen gemeinsam entwickelt, um die Bedarfe und Wünsche junger Menschen und die sich daraus abzuleitenden Anforderungen an die außerschulische politische Jugendbildung zu erheben.

### Methodischer Zugang

Die aktiven Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden von den in verschiedenen Organisationen und Gruppierungen verantwortlichen Tätigen hinsichtlich einer Teilnahme an der Umfrage angesprochen.<sup>1</sup> Diese Ansprache fand nicht wahllos statt, sondern richtete sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die in den jeweiligen organisatorischen Strukturen bereits – regelmäßig oder temporär – aktiv waren oder Angebote wahrgenommen hatten. Die Kontaktaufnahme zu diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen fand hauptsächlich über E-Mail statt. Hierfür erhielten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von den Projektverantwortlichen eine E-Mail-Vorlage mit den wesentlichen Informationen zur Umfrage, die sie an die potenziellen Teilnehmenden weiterleiteten.

Die quantitative Erhebung wurde schließlich in Form einer halboffenen Online-Umfrage durchgeführt, d. h. sie war über ein allgemeines Passwort zugänglich für alle potenziellen Teilnehmenden. Dieses Passwort wurde mit

der Informations-E-Mail verschickt. Die Umfrage war insgesamt über einen Zeitraum von drei Monaten für die auf diese Weise Angesprochenen zugänglich. Die Umfrage wurde zudem anonymisiert durchgeführt, d. h. die Teilnehmenden wurden zu keinem Zeitpunkt nach persönlichen Daten gefragt und ihre Daten wurden nicht an Dritte weitergegeben. Insgesamt haben 143 Personen den Fragebogen – vollständig oder in Teilen – ausgefüllt.

Der Fragebogen gestaltete sich so, dass die Befragten zunächst eine Startseite vorfanden, die nochmals die wesentlichen Informationen zur Umfrage beinhaltete und die sie von der Wichtigkeit der Teilnahme im Hinblick auf die Zielsetzung der Studie zu überzeugen versuchte.

Durch das Weiterklicken von der Startseite aus wurden den Befragten nun die einzelnen Fragen, Seite für Seite, angezeigt. Es gab dabei die Möglichkeit, einzelne Fragen zu überspringen. Der Fragebogen gliederte sich des Weiteren in vier Themenbereiche auf, die jeweils vier bzw. fünf Fragen enthielten:

- A. Sozialdemografische Daten
- B. Art des politischen Engagements
- C. Veranstaltungen politischer Bildung
- D. Erwartungen an politische Bildung

Die Darstellung der Ergebnisse der Online-Erhebung folgt dieser Gliederung.



<sup>1</sup> U. a. Organisationen und Gruppierungen mit den inhaltlichen Ausrichtungen Demokratiepolitik, Entwicklungspolitik, Kapitalismuskritik, Umweltpolitik

## Sozialdemografische Daten der Befragten

Im ersten Schritt wurden einige sozialdemografische Daten – Alters- und Geschlechterstruktur, Wohnort und Bundesland sowie der Migrationshintergrund – abgefragt. Die Umfrage richtete sich zwar vorrangig an Jugendliche und junge Erwachsene, allerdings gab es keine altersmäßige Beschränkung, so dass auch ältere politisch Engagierte teilnehmen konnten. Aus diesem Grund erstreckt sich die Altersstruktur der Befragten dann auch von 14 bis 49 Jahren. Fast zwei Drittel aller Teilnehmenden sind jedoch zwischen 14 und 27 Jahren alt. Darunter sind 18-Jährige mit 13 % am häufigsten vertreten. In der Altersspanne zwischen 28 und 34 befinden sich 17 % der Teilnehmenden. Der Alters-Mittelwert der Teilnehmenden liegt bei knapp 25 Jahre. Es haben in etwa genauso viele Männer (51 %) wie Frauen (45 %) an der Umfrage mitgewirkt. 4 % gaben „Andere“ als Antwort auf die Frage nach der Geschlechtszugehörigkeit an. 10 % geben an, nicht-deutsche Staatsbürger/-innen zu sein oder als deutsche Staatsbürger/-innen über einen Migrationshintergrund zu verfügen. Damit ist dieser Anteil geringer als der Anteil dieser Gruppe in der bundesdeutschen Bevölkerung: In der Altersgruppe der 15- bis 25-Jährigen liegt ihr Anteil bei rund 25 % (vgl. DGB Bundesvorstand 2010).

Die Befragten verteilen sich des Weiteren verhältnismäßig gleichmäßig auf urbane und ländliche Gebiete, in diesem Fall gemessen anhand der Zahl der Einwohner/-innen der Heimatgemeinde bzw. -stadt.<sup>2</sup> Mit 23 % kommen die meisten aus einer Stadt bzw. Gemeinde mit einer Einwohner/-innenzahl zwischen 5.000 und 20.000 Personen. 8 % wohnen in einem Ort mit weniger als 2.000 Einwohner/-innen, 20 % in einer Großstadt mit mehr als 500.000 Einwohner/-innen. Die meisten Teilnehmenden kommen mit 69 % aus Hessen. Darüber hinaus wurden Jugendliche und Erwachsene aus acht weiteren Bundesländern erreicht.

<sup>2</sup> In dieser Einteilung der Gemeinde- und Stadtgrößen nach Einwohner/-innenzahl richten wir uns nach der in der Bundesrepublik Deutschland gebräuchlichen Regelung zur statistischen Unterscheidung der Städte in Einwohnergrößenklassen (vgl. Springer Gabler Verlag 2014).



## Art des politischen Engagements

In diesem Fragebogenteil ging es um die Erfassung der individuellen Ausprägung des politischen Engagements der Befragten. Entsprechend wurden Fragen zum zeitlichen Umfang des Engagements, zu der thematischen und institutionellen Verortung sowie zu den Formen des Engagements gestellt.

Bei der Frage nach dem durchschnittlichen Zeitaufwand für das politische Engagement zeigt sich, dass immerhin ein Drittel der Teilnehmenden mehr als fünf Stunden pro Woche aufwenden. Gleichermäßen wendet gut ein Drittel weniger als zwei und knapp ein Drittel zwischen zwei und fünf Stunden auf.<sup>3</sup>

Den Fragebogen haben somit nicht nur die in hohem Maße Aktiven beantwortet, sondern auch solche Jugendlichen und Erwachsenen, deren Engagement sich zeitlich stark beschränkt.

Diese Bandbreite zeigt sich gleichermaßen bei der Frage nach der Regelmäßigkeit des Engagements. Zwar bestätigt sich angesichts von 55 % kontinuierlich Engagierten, dass zu der Beantwortung des Online-Fragebogens vor allem aktive Personen angesprochen wurden, bei denen ein durchgängiges Engagement vorherrscht. Allerdings kommen auch die sporadisch Engagierten und diejenigen, bei denen sich kontinuierliches mit sporadischem Engagement mischt, mit jeweils knapp einem Viertel signifikant vor.

<sup>3</sup> Es wurde bei dieser Frage explizit darauf hingewiesen, dass in der Erhebung unter politischem Engagement das „aktive Sich-Einbringen in Diskussionen und Entscheidungen im öffentlichen Raum“ verstanden wird.

Bei der Frage nach den Gruppierungen, in denen das jeweilige Engagement stattfindet, waren bis zu fünf Antworten möglich. Es wurden hier die bekannten Organisationen aus den verschiedenen Engagementbereichen vorgeschlagen. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, unter „Andere“ weitere Gruppierungen, Organisationen oder Themenbereiche zu benennen.

Der Naturschutzbund (NABU) und seine Jugendorganisation Naturschutzjugend (NAJU) wurden bei dieser Frage mit 12 % am häufigsten benannt. 10 % engagieren sich in einer Parteijugend, 6 % in einer Gewerkschaftsjugend und 5 % bei Campact. Danach folgen 4 % für Attac, Blockupy, BUND bzw. BUNDjugend und die Gruppierungen im Bereich Antiatomkraft. In der Kategorie „Andere“ erfolgten insgesamt 45 % der Nennungen. Darin stellen diejenigen, die sich bei der Feuerwehr oder in einer Jugendgruppe der Feuerwehr engagieren, mit 7 % aller gegebenen Antworten die größte Gruppe dar. Im Kontext einer kirchlichen Organisation engagieren sich ca. 5 %. Ein Engagement in Parteien oder politischen Gruppierungen gaben rund 4 % an.

Bei der Frage nach der Form des Engagements sollten fünf Antwortmöglichkeiten ausgewählt und in eine Rangfolge entsprechend ihrer Relevanz gebracht werden (vgl. Tabelle 1). Um diese Rangfolgen in der Auswertung Rechnung zu tragen, wurde hier das additive Verfahren angewandt, in dem die Antworten entsprechend ihrer Platzierung in der Rangfolge gewichtet werden. Je höher das Ranking der Antwort, desto stärker erfolgt die Gewichtung. Im Ergebnis ergab sich folgende prozentuale Verteilung der Antworten:

Ich arbeite in einem Verband oder Verein mit festen Organisationsstrukturen mit	26 %
Ich nehme an Arbeitsgruppen, Diskussionsgruppen teil	17 %
Ich nehme an Veranstaltungen, Foren teil	15 %
Ich nehme an Demonstrationen, Protestveranstaltungen, Flash-Mobs teil	11 %
Ich bin im Internet/über web 2.0 aktiv	11 %
Ich arbeite kontinuierlich in einem Projekt mit	10 %
Ich arbeite temporär in einem Projekt mit	6 %
Andere Engagementform	4 %

Tabelle 1: In welcher Form engagierst Du Dich? (max. fünf Antworten in eine Rangfolge bringen)

Es wird deutlich, dass hinsichtlich der Formen des Engagements eine tendenziell ausgewogene Verteilung vorliegt. Die „klassische“ Form, in einem Verband oder Verein mit festen organisatorischen

Strukturen mitzuarbeiten, sticht allerdings hervor – sie ist die mit einigem Abstand verbreitetste (26 %). Aber auch themenorientiertes Engagement in Arbeits- und Diskussionsgruppen (17 %) sowie in Veranstaltungen und Foren (15 %) nimmt einen hohen Stellenwert ein. Zudem sind aktionistische Formen des Engagements (Demonstrationen, Flash-Mobs etc.) wie auch die Nutzung des Web 2.0 als Engagementplattform mit jeweils 11 % signifikant vertreten.

Die Frage nach der Nutzung des Internets bzw. des web 2.0 für das politische Engagement war in Form einer Ordinalskala zu beantworten, die für jede Nutzungsform Antworten von „gar nicht“ bis „ausschließlich“ ermöglichte. Die Ergebnisse zeigen: Am häufigsten werden E-Mails und Suchmaschinen genutzt. Am wenigsten genutzt werden alternative soziale Netzwerke, Twitter sowie eigene Netzwerke. Die Nutzungsformen Ausfüllen von Online-Petitionen, Chatten sowie Bloggen und Posten in Foren liegen im Mittelfeld.

Die jungen politisch Engagierten nutzen das Internet in hohem Maße, bedienen sich dabei aber eher weniger der existierenden alternativen Kommunikationsformen und Netzwerke. Für sie – in ihrem vielfältigen Engagement – scheinen diese nur ein Medium unter vielen zu sein. Es ist zu vermuten, dass in einem Sample von Engagierten mit einer eher netzpolitischen Ausrichtung eine stärkere Nutzung dieser alternativen sozialen Medien deutlich geworden wäre. Und auch Twitter, als in manchen gesellschaftlichen und politischen Bereichen sehr verbreitete Kommunikationsplattform, wird unter den Befragten eher wenig genutzt. Während Twitter in anderen Ländern und Regionen insgesamt größere Verbreitung – auch unter Aktivisten – genießt, wird hierzulande von den jungen Aktiven stattdessen eher die Kommunikation über Facebook verwendet (vgl. Statista 2013).

### Veranstaltungen politischer Bildung

Im Vordergrund stand in diesem Fragebogenteil die Erfassung der Veranstaltungen politischer Jugendbildung, die die Befragten bereits besucht haben. Dabei war sowohl die inhaltlich-thematische Ausrichtung der Veranstaltungen von Interesse als auch deren Bezug zum eigenen politischen Engagement. Darüber hinaus ging es um die differenzierte Bewertung dieser Veranstaltungen, vor allem in Hinblick auf den eigenen Nutzen und die erzielten Lerneffekte.

Zunächst galt es abzuklären, zu welchem Prozentsatz die Teilnehmenden – gemäß ihrer eigenen Einschätzung – bereits an Veranstaltungen der politischen Jugendbildung teilgenommen haben. Die 81 % der Befragten, die bereits an Veranstaltungen politischer Jugendbildung teilgenommen haben, verdeutlichen den Charakter des Samples dieser Online-Umfrage. Denn im Gegensatz zu diesen 81 % liegt der Anteil aller Kinder und Jugendlichen bis 27 Jahren, die bereits einmal an einer Veranstaltung politischer Bildung teilgenommen hat, bei bundesweit rund 3 % (vgl. Schröder 2011, S. 180 f.). Damit bestätigt sich, dass im Rahmen der Umfrage eine Erhebungsgruppe erreicht wurde, der eine besondere Expertise für Angebote politischer Jugendbildung zukommt.

Die weiteren Fragen in diesem Abschnitt des Fragebogens galten entsprechend nur für jene 81 %, die bereits an Veranstaltungen teilgenommen haben.

Die subjektive Einschätzung verschiedener Teilaspekte der besuchten Veranstaltungen wurde mit Hilfe einer Ratingskala („sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“) erhoben. Die durchschnittlich größte Zufriedenheit wurde für das Item „Personen, Referent\_innen“ der Veranstaltungen angegeben, gefolgt von dem Item „Themen, Inhalte“. Etwas geringer war die durchschnittliche Zufriedenheit mit dem „Lerneffekt“ und dem „Lernort“, die übrigen Elemente („Konzept, Ablauf“, „Methoden“, „Medieneinsatz und -nutzung“) erzielten einen sich nur marginal unterscheidenden niedrigeren Durchschnittswert.

Mit der Frage „Was haben Dir die Veranstaltungen politischer Bildung gebracht?“ (vgl. Tabelle 2) galt es, den individuellen Nutzen der Teilnahme an diesen Veranstaltungen zu erfahren und darüber hinaus eine Bewertung der Bedeutung dieses Nutzens zu erhalten. Daher sollten hier drei Antwortmöglichkeiten in eine Rangfolge entsprechend ihrer Relevanz gebracht werden. In der Auswertung wurde wiederum das additive Verfahren angewandt, bei der die Antworten entsprechend ihrer Platzierung in der Rangfolge gewichtet werden.

Für die Befragten stellt die „persönliche Weiterentwicklung“ offenbar einen zentralen Effekt von Veranstaltungen politischer Bildung dar, denn sie nimmt mit 19 % immerhin den zweiten Platz des Rankings ein. Das entspricht im Ergebnis dem, was ehemalige Teilnehmende auch in ausführlichen Interviews erzählen (vgl. Balzter/Rister/Schröder 2014).

Ich habe Wissen erworben zu politischen Fragen und Themen	25 %
Ich habe mich persönlich weiterentwickelt	19 %
Ich habe politische Haltungen kennengelernt und kann sie nun bewerten	14 %
Ich habe mit Anderen neue Erfahrungen gesammelt und ein spannendes Miteinander erlebt	13 %
Ich habe Methoden- und Medienkompetenzen erworben	12 %
Ich habe Gleichgesinnte kennengelernt	10 %
Ich fühle mich befähigt, politisch aktiv zu werden	6 %
Anderer Nutzen	1 %

Tabelle 2: Was haben Dir die Veranstaltungen politischer Bildung gebracht? (max. drei Antworten in eine Rangfolge bringen)

Umgekehrt konnte man ein höheres Ranking für die Antwortvorgabe „Ich habe politische Haltungen kennengelernt und kann sie nun bewerten“ erwarten. Denn die Erhebungsgruppe zeichnet sich durch hohes politisches Engagement und überdurchschnittliche Erfahrung mit Veranstaltungen politischer Bildung aus. Die Fähigkeit zum Bewerten von Haltungen als grundlegende Zielsetzung politischer Jugendbildung wurde von den Befragten entweder nicht als ein herausragender Nutzen der Veranstaltungen wahrgenommen oder sie haben in dieser Hinsicht angesichts ihrer bereits entfalteteten Urteilsfähigkeit eher weniger Bedarf.

### Erwartungen an politische Bildung

In diesem letzten Teil des Fragebogens wurden die Erwartungen fokussiert, die die Befragten an die Politische Bildung haben. Die Fragen zielten auf die gewünschten Funktionen der Veranstaltungen (vgl. Tabelle 3), das Themenspektrum als auch den Nutzen für die eigene Person. Schließlich wurde um eine subjektive Einschätzung gebeten, welche Faktoren die Befragten in erster Linie ansprechen.

Wissen zu politischen Fragen und Themen	26 %
Kennenlernen und Bewerten politischer Haltungen	16 %
Persönliche Weiterentwicklung	16 %
Handlungskompetenzen für politische Aktivitäten	13 %
Neue Erfahrungen und spannendes Miteinander	9 %
Kennenlernen von Gleichgesinnten	8 %
Methodenkompetenzen	7 %
Medienkompetenzen	5 %
Anderer Funktion oder Kompetenz	0 %

Tabelle 3: Welche Funktionen sollten Veranstaltungen politischer Bildung Deiner Meinung nach erfüllen? Welche Kompetenzen sollten vermitteln werden? (max. fünf Antworten in eine Rangfolge bringen)

Bei dieser Frage durften maximal fünf Items gewählt werden, die dann entsprechend ihrer Rangfolge gewichtet wurden. In der prozentualen Verteilung der Antworten zeigen sich die Erwartungen an Veranstaltungen politischer Bildung. Das Item „Kennenlernen und Bewerten politischer Haltungen“ wird mit 16 % als genauso wichtig erachtet wie die „Persönliche Weiterentwicklung“. Im Unterschied zu der Frage nach den Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen (vgl. Tabelle 2), in der die persönliche Weiterentwicklung mit 19 % höher bewertet wird als das Kennenlernen von politischen Haltungen (14 %), liegen diese beiden Merkmale hier bei den Erwartungen gleichauf.

Demgegenüber steht der Erwerb von Wissen zu politischen Fragen und Themen sowohl bei der erlebten politischen Bildung wie auch bei den Erwartungen – mit fast gleichen Prozentzahlen – deutlich an der Spitze. Das zeigt eine Zufriedenheit mit den Angeboten politischer Bildung in dieser Hinsicht.

In der folgenden, in Tabelle 4 wiedergegebenen Frage wurde nach der Priorisierung der vermittelten Themen und Kompetenzen gefragt. Hier konnten maximal fünf Antworten gegeben werden. Neben den vorgegebenen Antworten konnten auch bei dieser Frage „Andere Themen oder Kompetenzen“ in einer offenen Rubrik ergänzt werden. Dort wurden u. a. genannt: Toleranz im weitesten Sinne, Diskriminierung und Handlungsfähigkeit, Antirassismus, Gentrifizierung, Eurokrise, Bildungsprotest, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

Im Ergebnis ist zu erkennen, dass die prozentuale Verteilung auf die unterschiedlichen Themen verhältnismäßig gleichmäßig erfolgt. Daraus lässt sich schließen, dass von der politischen Bildung ein breites Angebot erwartet wird, das ein großes Spektrum an Themen abdeckt.

Extremismus und Fremdenfeindlichkeit	8 %
Ökologie, Umwelt, Agenda 21	7 %
Kapitalismuskritik	7 %
Krieg und Frieden	6 %
Kritischer Konsum	6 %
Globalisierung und Globalisierungskritik	6 %
Regional- oder Lokalpolitik	5 %
Gender	5 %
Diskurs- und Argumentationsfähigkeit	5 %
Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie	5 %
Grund- und Freiheitsrechte	5 %
Präsentation und Rhetorik	5 %

Internetpolitik (Urheberrechte, Persönlichkeitsrechte, (De-) Regulierung, Liberalität des Internets, Transparenz etc.)	5 %
Anti-Atomkraft	4 %
Social Media (Twitter, Facebook, Bloggen und Chatten)	3 %
Migration und Flucht	3 %
Tierschutz und Veganismus	3 %
Reflexion und Abstraktion	3 %
Medienproduktion und journalistischen Techniken	2 %
Entwicklungspolitik und Nord-Süd-Arbeit	2 %
Regionale Großprojekte	2 %
Arabischer Frühling	1 %
Schreibkompetenz	0 %
Andere Themen oder Kompetenzen	2 %

Tabelle 4: Die Vermittlung welcher Themen und Kompetenzen steht für Dich persönlich im Vordergrund? (max. fünf Antworten möglich)

Kritisiert wird an den bisher besuchten Bildungsveranstaltungen in erster Linie dass die Entfernung zum Veranstaltungsort zu groß ist (vgl. Tabelle 5).

Die Entfernung zum Veranstaltungsort ist zu groß	25 %
Die Veranstaltungen vermitteln nicht die methodischen Kompetenzen, die ich für mein Engagement benötige	11 %
Die Veranstaltungen sprechen eine andere Altersgruppe an	10 %
Die Veranstaltungen stärken meine persönlichen Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße	10 %
Die Veranstaltungen passen nicht zu meinem Interessen-, Themengebiet	9 %
Die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Leitung ist nicht gut	8 %
Die Veranstaltung hat inhaltlich nicht ausreichend auf eine Aktion/ein Projekt vorbereitet	7 %
Die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden ist nicht gut	6 %
Die Veranstaltungen vermitteln nicht die Medienkompetenzen, die ich für mein Engagement benötige	6 %
Der Veranstaltungsort ist nicht angemessen/angenehm	4 %
Weitere Kritikpunkte	6 %

Tabelle 5: Was kritisierst Du an den Bildungsangeboten, über die Du bisher etwas erfahren hast bzw. an denen Du bereits teilgenommen hast? (max. drei Antworten möglich)

Das entsprechende Item erzielte den höchsten Wert mit 25 % der Antworten und wurde von fast der Hälfte der Befragten (47 %) ausgewählt. Diese Kritik ist allerdings im Zusammenhang mit dem in der vorhergehenden Frage deutlich geworde-

nen Wunsch nach Vielfalt an Themen und Kompetenzen zu sehen. Bei einer solchen Vielfalt ist es zwangsläufig, dass der Veranstaltungsort nicht immer in lebensweltlicher Nähe der Teilnehmenden zu finden sein kann. Zugleich kann man die Kritik an der zu großen Entfernung auch so verstehen, dass mehr Angebote gewünscht werden, damit man nicht auf jene in weiter Entfernung zurückgreifen muss.

Der Wunsch nach einer räumlichen Nähe der Veranstaltungen zum eigenen Wohnort bestätigt sich in der abschließenden Frage (vgl. Tabelle 6). 23 % würden sich von einem lebensnahen Angebot politischer Bildung angesprochen fühlen. Dieser Wunsch lässt sich mit jenem verknüpfen, dass Veranstaltungen auf das eigene Alter zugeschnitten sein sollten (9 %). Lebensweltnähe und Alterspassung weisen einen Bedarf an Veranstaltungen politischer Bildung aus, die im lebensnahen Kontext und in Gemeinschaft mit den Peergroups besucht werden können.

Wenn das Angebot mich finanziell nicht so sehr belastet	26 %
Wenn sie in der Nähe meines Wohn-/Lebensortes stattfinden würden	23 %
Wenn die Angebote genau auf mein Alter zugeschnitten wären	9 %
Wenn ich die Angebote zusammen mit Personen aus meiner Organisation/aus meinem Engagementkontext durchführen könnte	8 %
Wenn ich die Veranstalter/Leitungspersonen bereits kennen würde	6 %
Wenn sie zum Teil über das Internet stattfinden würden	5 %
Wenn sie ausschließlich in einer „klassischen“ Veranstaltungsform stattfinden würden	4 %
Wenn ich mich als Angehöriger einer anderen Kultur nicht fremd fühlen würde	4 %
Wenn sie in meiner Muttersprache stattfinden würden	2 %
Wenn sie in meiner Muttersprache beworben würden	1 %
Wenn sie ausschließlich über das Internet stattfinden würden	1 %
Weitere ansprechende Faktoren	3 %

Tabelle 6: Wodurch würdest Du Dich für politische Bildung angesprochen fühlen? (3 Antwortmöglichkeiten)

Erstaunlich ist schließlich, dass die Bedeutung des Internets als Medium für Angebote politischer Bildung – trotz der relativen Webaffinität der hier befragten Population – eher gering ist. Nur 5 % wünschen sich Angebote, die zum

Teil über das Internet stattfinden, nur 1 % Angebote, die ausschließlich über das Netz stattfinden.

### Resümee zur Forschungsfrage „Was erwarten junge Aktive von politischer Bildung?“

Vier Fünftel der Befragten haben bereits *Erfahrungen* mit Veranstaltungen politischer Jugendbildung, so dass der Erhebungsgruppe eine besondere Expertise zur Beurteilung dieser Veranstaltungen zukommt. Entsprechend können von ihr auch signifikante Aussagen im Hinblick auf die Forschungsfrage und die *Erwartungen* getroffen werden.

Die *Wissensvermittlung* zu politischen Fragen und Themen wird als die wichtigste Funktion von Veranstaltungen politischer Bildung erlebt. Dies deckt sich mit den abgefragten Erwartungen und deutet auf eine Zufriedenheit mit der diesbezüglichen Ausrichtung der bestehenden Angebote hin.

Die Weiterentwicklung von *persönlichen Kompetenzen* wird als zweitwichtigster Effekt innerhalb der erlebten Veranstaltungen politischer Bildung eingestuft. Im Hinblick auf die Erwartungen an politische Bildung rangiert dieses Item ähnlich hoch. Dieses Ergebnis erscheint überraschend, da bei politisch Aktiven ein stärkerer Ausschlag hin zu inhaltlichen Kompetenzen zu vermuten war; offenbar gehen Erfahrungen und Erwartungen jedoch eher in die Richtung einer Integration von politischem Wissen und personalen Kompetenzen.

Die Fähigkeit zur *Bewertung politischer Haltungen* rangiert im Durchschnitt an der dritten Position, bei den Erwartungen an politische Bildung allerdings etwas höher als bei den Erfahrungen. Die Urteilsfähigkeit wird insgesamt nicht an die Spitze der Erwartungen gesetzt, wie man angesichts der modernen Anforderungen an die Meinungsbildung und der politisierten Haltung der Befragten vermuten könnte. Auf der anderen Seite scheint die Urteilsfähigkeit bei dieser Zielgruppe bereits relativ gut ausgeprägt und der Bedarf in dieser Hinsicht nicht so hoch zu sein.

Von der politischen Bildung wird ein *inhaltlich vielfältiges Angebot* erwartet. Nach den Themen gefragt, die „für Dich persönlich im Vordergrund stehen“, werden „Extremismus und Fremdenfeindlichkeit“, „Ökologie, Umwelt, Agenda 21“ und „Kapitalismuskritik“ zuvörderst genannt, aber die Gewichtung der insgesamt über 20 Antwortvorgaben ist relativ gleichmäßig verteilt.

Die Veranstaltungen sollen *in lebensweltlicher Nähe* der Teilnehmenden stattfinden. Die zumeist genannte Kritik an Bildungsangeboten ist die zu große Entfernung zwischen Lebensort und Veranstaltungsort. Zweitens sollen die Angebote auf *die eigene Altersstufe* zugeschnitten sein. Denn es wird signifikant kritisiert, dass Veranstaltungen häufig „andere Altersgruppen“ ansprechen. Beide zusammen – Lebensweltnähe und eigene Altersgruppe – deuten auf den Wunsch hin nach einer Verortung *in den Peergroups* als einer wichtigen Voraussetzung zur erfolgreichen Ansprache dieser Zielgruppe.

Die *Bedeutung des Internets* als Medium zur Durchführung von Veranstaltungen („sollen sie teilweise oder ganz über das Internet stattfinden?“) ist für die Befragten trotz ihrer alltäglichen Netzaffinität eher nachrangig. Allerdings würden sich die Befragten von politischer Bildung verstärkt angesprochen fühlen, wenn das Angebot sie *finanziell nicht so sehr belastet*.

## Literatur

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

DGB Bundesvorstand (Hrsg.): Arbeitsmarkt aktuell. Jugendliche mit Migrationshintergrund – Am Arbeitsmarkt doppelt benachteiligt. 2010; [www.dgb.de/themen/++co++f96693d8-5dcc-11df-79f5-00188b4dc422](http://www.dgb.de/themen/++co++f96693d8-5dcc-11df-79f5-00188b4dc422); (Zugriff am 17.06.2014)

Schröder, Achim: Politische Jugendbildung, in: Benno Hafener (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung – Schwalbach/Ts. 2011, Wochenschau Verlag, S. 173-186

Schröder, Achim/Hengsbach, David: Soziale Bewegungen und politische Aktivitäten im Internet

als Impulsgeber für politische Bildung, in: Georg Weißeno/Hubertus Buchstein (Hrsg.): Politisch Handeln. Modell, Möglichkeiten, Kompetenzen – Bonn 2012, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 335-349

Schröder, Achim/Ristau, Yan: Abschlussbericht: Was erwarten „junge Aktive“ von politischer Bildung? 2014; <http://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/>; (Zugriff am 17.06.2014)

Springer Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Stadt; <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/9180/stadt-v9.html>; (Zugriff am 17.06.2014)

Statista – Das Statistik-Portal 2013; <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/244178/umfrage/aktiven-twitter-nutzer-in-deutschland-und-ausgewaehlten-laendern/>; (Zugriff am 17.06.2014)



Professor Dr. Achim Schröder, Hochschullehrer am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt und Leiter des Instituts für Soziale Arbeit und Sozialpolitik (isasp). Er hat u. a. die Evaluation der politischen Bildung im Kinder- und Jugendplan (2001-2003) und die Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit der politischen Jugendbildung (2010-2013) leitend durchgeführt. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Adoleszenz, Beziehungsarbeit, Konflikt und Gewalt.



Yan Ristau, Soziologe (Dipl.) und Sozialarbeiter (M.A.). Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Wirkungsstudie „Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung“ sowie in der Online-Befragung zu den Erwartungen junger Aktiver an die politische Bildung. Derzeit ist er in der offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Er engagiert sich seit vielen Jahren ehrenamtlich in der interkulturellen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie im Globalen Lernen.

E-Mail: [achim.schroeder@h-da.de](mailto:achim.schroeder@h-da.de)

## „Frieden ist immer noch sexy“

Die Friedensdividende der EU in der europäischen Jugendbildung „think europe“ des Europahauses Marienberg

Karsten Lucke und Anselm M. Sellen

„Erst wenn wir einen Begriff von der Vergangenheit haben, gewinnen wir die Utopiefähigkeit zurück, können wir Befreiungsphantasien entwickeln, die aus wissender Hoffnung bestehen.“

(Oskar Negt)

Das Jahresthema des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten im Jahr 2014 lautet: „1914-2014 – Vom Ersten Weltkrieg zum Friedensnobelpreis für Europa. Aktuelle Herausforderungen und Impulse für die politische Bildung“. In jede Ausgabe der „Außerschulischen Bildung“ wird ein Beitrag aufgenommen, in dem Zugänge zum Jahresthema in der politischen Bildung vorgestellt werden. Karsten Lucke und Anselm M. Sellen stellen den besonderen Zugang des Europahauses Marienberg zur europäischen Jugendbildung „think europe“ vor, der die Auseinandersetzung mit dem europäischen Friedensprozess immer mit den historischen Ereignissen verbindet, die Europa geprägt haben.

Wichtige Meilensteine und große Jubiläen der Zeitgeschichte haben immer Auswirkungen auf die außerschulische politische Bildungsarbeit. So werden wir uns im Jahr 2014 nicht nur an den Ausbruch des 1. Weltkriegs 1914 oder den Beginn des Zweiten Weltkriegs vor 70 Jahren erinnern, sondern darüber hinaus auch die achten Direktwahlen zum Europäischen Parlament thematisch berücksichtigen. Jubiläen, besondere Daten und Ereignisse fokussieren uns immer wieder auf bestimmte Aspekte, lassen uns innehalten und führen idealerweise zu einer Selbstreflexion und einer Neu- oder Restrukturierung der eigenen politischen Bildungsarbeit. Die Rückbesinnung ist ein wesentlicher Bestandteil politischer Bildung. Das kollektive Gedächtnis von Generationen gerät in Gefahr, wenn politische Bildungsprojekte aufhören gegen das Vergessen zu arbeiten.

Maurice Halbwachs bemerkt hierzu treffend: „Meistens erinnere ich mich, weil die anderen mich dazu antreiben, weil ihr Gedächtnis dem meinen zu Hilfe kommt, weil meines sich auf ihres stützt.“<sup>1</sup> Das gemeinsame Erinnern und Beleuchten historischer Ereignisse hilft bei der Rekonstruktion von Vergangenheit und der Herstellung eines kollektiven Gedächtnisses. Für Teilnehmende ist das Erinnern unerlässlich, weil sich dahinter ein identitätsstiftendes Momentum verbirgt. Teilnehmende sollten in politischen Bildungsprojekten

die Chance bekommen zu erkennen, welche historischen Verbindungen zwischen ihrem „Heute“ und dem „Damals“ ihrer Vorfahren bestehen. Aus dem gemeinsamen Erinnern kann das gemeinsame Bedürfnis nach Veränderung entstehen. Wenn es wirklich so ist wie Oskar Negt behauptet, dass nämlich politische Bildung dem einen Ziel naheiert „die bestehenden Verhältnisse der Unterordnung, der Ausbeutung, der Vereinsamung, der Entwürdigung zu bekämpfen und am Ende durch die Umstrukturierung der Gesamtgesellschaft aufzuheben“<sup>2</sup>, dann müssen jugendliche Teilnehmende politischer Bildungsveranstaltungen lernen, wie ihre gegenwärtige Lebenswirklichkeit zustande gekommen ist und auf welchem Fundament sie gegründet ist.

### Vom europäischen Frieden in der politischen Jugendbildung

Europa und Frieden sind zwei Determinanten, die in der öffentlichen Debatte einem Rechtfertigungsdruck unterliegen. Man muss nicht lange suchen, um prominent besetzte Podien oder Konferenzen zu finden, auf denen der europäische Frieden als Selbstverständlichkeit deklariert wird. Diese Betrachtung unserer Wirklichkeit geht sehr oft mit der Feststellung einher, dass sich das gesamte europäische Einigungsprojekt nach einer neuen Grundlage, einem neuen langfristigen Ziel, umsehen muss. Selbst die Europäische Kommission unter *Präsident Barroso*, unterstützt von vielen Staats- und Regierungschefs, sucht ein neues Narrativ für die EU. Der Frieden ist – so scheint es – gesichert, nun muss ein neues Ziel gefunden und verfolgt werden. So rückt der Frieden langsam in den Hintergrund und die neuen Herausforderungen in Krisenzeiten sind schnell gefunden: Prosperität und Wohlstandssicherung!

Mit Blick auf die beiden verheerenden Weltkriege im 20. Jahrhundert ist die Forderung nach einer Neuausrichtung bzw. die Definition neuer Ziele für die EU und Europa ein bahnbrechender Erfolg. Konflikte werden in Europa zivilisiert am Konferenztisch ausgetragen und nicht mehr auf dem Schlachtfeld. Man könnte also verleitet sein, die Vergangenheit ruhen zu lassen, um sich der Schreibung neuer europäischer Erfolgsgeschichten zu widmen. Zwei Aspekte sprechen jedoch gegen diese Vorgehensweise. Erstens hat uns der jüngste Konflikt um die Ukraine mehr als deutlich vor Au-

<sup>1</sup> Maurice Halbwachs: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen – Berlin 1966, S. 132

<sup>2</sup> Oskar Negt: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform – Göttingen 2010, S. 264

gen geführt, dass Frieden auf dem europäischen Kontinent keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist. Das Gegenteil ist der Fall: Die Ukraine-Krise hat deutlich gezeigt wie brüchig Frieden sein kann und das Frieden eben doch mehr ist als die Abwesenheit von militärischen Auseinandersetzungen. Und zweitens sind Frieden bzw. seine unmittelbaren Konsequenzen (offene Grenzen, Chancengleichheit, Wahlfreiheit etc.) gerade für junge Menschen immer noch zentrale Aspekte, wenn es um die



Picturing Politics – If Europe fails. thinkurope

Betrachtung Europas geht. In der europäischen Jugendbildung ist es wichtig, dass verschiedene Bildungsziele erreicht werden. Auch wenn die Institutionenkunde von vielen abgelehnt wird, ist sie dennoch unumgänglich. Wie sonst sollen sich Jugendliche qualifiziert in die europäische Debatte einmischen, wenn sie nicht in der Lage sind, die politischen Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen? Das Zusammenspiel und die unterschiedlichen Interessenlagen der europäischen Akteure ist Grundlage zum Verständnis europäischer Politik und Voraussetzung für echte Teilhabe an einem sozialen, kulturellen und politischen Europa. Junge Menschen müssen darüber hinaus erfahren wie Europa ihre individuellen Lebenswirklichkeiten beeinflusst und sie an jedem Tag begleitet. Dabei kommt es nicht darauf an, nur europäische Errungenschaften darzustellen, sondern auch, die Jugendlichen dazu zu befähigen, diese europäischen Wirklichkeiten kritisch und gezielt zu hinterfragen. Europäische Jugendbildung kann einen Einstieg in die europäische Dimension bieten und zur Auseinandersetzung animieren, sie darf und soll nicht europäisch indoktrinieren.

Der europäische Frieden ist von zentraler Bedeutung für die europäische Jugendbildung. Auch wenn junge Menschen noch keine bewusste Berührung mit der Europäischen Union hatten, so haben sie doch eine vage Vorstellung von dem Begriff „Frieden“ als dem Ergebnis des europäischen Einigungsprozesses. Deshalb ist die europäische Geschichte sowie die Genese der europäischen Integration ein fester Bestandteil der europäischen Jugendbildung „think europe“ im Europahaus Marienberg.

In Einheiten und Sessions zum historischen Europa wird immer sehr schnell deutlich, dass junge Menschen Schlagworte wie Frieden, Freiheit, Demokratie und Menschenrechte fast automatisch mit der Europäischen Union in Verbindung bringen. Dabei kennen sie einzelne Details und Zusammenhänge nicht. Sie kennen nicht die einschneidenden Entwicklungen der letzten 60 Jahre. Ihnen fehlt auch das Wissen um Personen und Institutionen, die maßgeblich an den Integrationsschritten der letzten 70 Jahre beteiligt gewesen sind. Trotzdem setzt der Begriff „Frieden“ eine Reihe von Assoziationen in Gang. Der entscheidende Schritt ist, dass diese Assoziationen in Bezug zueinander gestellt und mit Wissen unterfüttert werden. Es ist daher fraglich, inwiefern diejenigen Recht haben, die immer nach einem neuen europäischen Narrativ, oder einer europäischen Legitimierung rufen.

Bis vor kurzem musste man über die europäischen Grenzen hinwegblicken, um zu verstehen, was Frieden bedeutet. Der Blick in die Kriegsregionen dieser Welt reichte aus, um Teilnehmenden von europäischen Bildungsveranstaltungen vor Augen zu führen, dass Frieden kein Naturzustand ist. Unsere Welt ist kein friedvoller Ort. Kriege und Konflikte gibt es in nahezu allen Weltregionen, oft in fast unvorstellbarer Brutalität. In diesen Regionen gibt es nur geringe Chancen, dass sich Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, Freiheit und Menschenrechte entwickeln, geschweige denn nachhaltig etablieren können, wie wir das in Europa gewohnt sind. Doch wie nah ist der Krieg im Irak oder in Afghanistan tatsächlich gewesen, wie stark berührt der Konflikt in Syrien, der tagtäglich über das Fernsehen in unsere Wohnzimmer übertragen wird, wie betroffen macht ein blutiger Krieg auf dem afrikanischen Kontinent? Die Berichterstattung von den



Kunstprojekt „thinkeurope“

internationalen Kriegs- und Konfliktherden ist fast so normal und alltäglich wie der Frieden in Europa. Eine echte Betroffenheit lösen die Berichterstattungen in den Medien kaum noch aus. Diese Tatsache können wir niemandem zum Vorwurf machen.

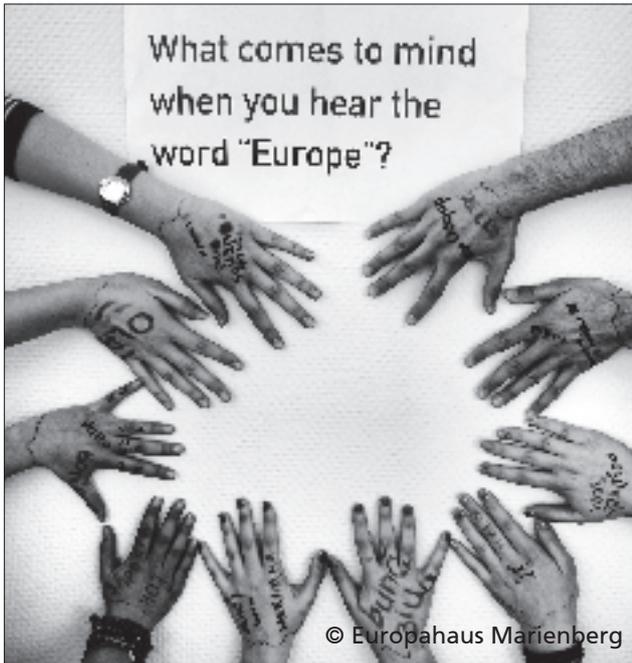
Der Krieg in den 90er-Jahren auf dem Balkan hat da schon andere Wirkung gezeigt. Diese militärische Auseinandersetzung hat wieder auf dem europäischen Kontinent stattgefunden. Die menschenverachtende kriegerische Auseinandersetzung in Ex-Jugoslawien hat den Menschen Krieg und seine Konsequenzen im wahrsten Sinne des Wortes wieder vor Augen geführt. Und heute? Für junge Menschen sind dieser Krieg und seine schrecklichen Bilder nur ein entferntes historisches Ereignis, weil sie gar keine „Zeitzeugen“ mehr sind. Die meisten der Menschen, die im Jahr des Dayton-Vertrages 1995 geboren wurden, haben die Schule längst verlassen und befinden sich in Ausbildung, Studium oder im Berufsleben. Der Erste und Zweite Weltkrieg nehmen im kollektiven Gedächtnis der heranwachsenden Generationen einen ähnlichen Platz ein und unterscheiden sich in der Wertigkeit wohl aufgrund der Ungeheuerlichkeit und Dimension der Katastrophen: viel größer im Umfang, aber auch Jahrzehnte weiter entfernt. Der jüngste Konflikt in der Ukraine verdeutlicht, dass Europa kein Platz der Friedfertigkeit und Seligkeit ist. Es gibt keine Garantie dafür, dass nicht irgendein internationaler Konflikt doch wieder in einem Waffengang endet. Der für so sicher gehaltene Frieden in Europa, kann eben doch erschüttert werden. Daher braucht die EU allenfalls ein zusätzliches neues

Narrativ, das in die Zukunft blickt. Das alte Narrativ der Friedensschaffung auf dem europäischen Kontinent hat jedenfalls noch lange nicht ausgedient.

Diesen Umstand in der europäischen politischen Bildung abzubilden, mitzudenken und zu praktizieren ist daher unabdingbar. Junge Menschen müssen den Zusammenhang herleiten, um deren Bedeutung für das Wachsen und Gedeihen der Demokratie, der Menschenrechte, der Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und Meinungsfreiheit in Europa erkennen zu können. Dem Umstand, dass wir

es als Europäerinnen und Europäer verstanden haben, andere Konfliktlösungsmechanismen zu entwickeln, die nicht Krieg und Unterdrückung heißen, kann nicht genug Gewicht beigemessen werden und sollte sich in der Jugendbildung niederschlagen. Daher ist die Rückbesinnung auf die kriegerische Geschichte des europäischen Kontinents von den zahlreichen Schlachten und Auseinandersetzungen des Mittelalters über die Weltkriege des 20. Jahrhunderts bis hin zu den aktuellen Krisen und Konflikten ungemein wichtig. Es handelt sich dabei nicht nur um das Aufgreifen historischer Fakten, sondern auch um die Begründung heutiger europäischer Standards, die keine Selbstverständlichkeit in vielen Teilen der Welt sind. Frieden ist eine Errungenschaft, die nicht im Vorübergehen erreicht und gesichert werden kann. Es ist eben diese lange Friedensperiode, die Europa zu etwas Besonderem in der Welt macht. Und deshalb ist Frieden auch immer noch „sexy“ für junge Menschen, auch wenn viele sich die damit verbundenen Zusammenhänge noch gar nicht vergegenwärtigt haben.

Bildung, die rückblickend auf Kriege schaut, um sie mit erhobenem Zeigefinger zu verurteilen, ist nicht nachhaltig. Genausowenig wie Bildung, die sich den historischen Ereignissen nur über Faktenwissen nähert und auf den Bezug zu Lebenswirklichkeiten verzichtet. Wenn das „Damals“ in der Jugendbildung eine Rolle spielen soll, dann immer nur im Bezug zum „Heute“. In seiner Dystopie „1984“ stellt *George Orwell* völlig zurecht fest: „He who controls the past controls the future. He



© Europahaus Marienberg

What comes to mind when you hear the word Europe?

who controls the present controls the past“. In der historisch-politischen Bildung steckt eine unfassbar große Kraft, die bei der Friedenssicherung in unserer Gegenwart eine elementare Rolle spielt.

Wenn junge Menschen verstehen, dass es ein Privileg ist in Europa zu leben und eben nicht in Afghanistan, Syrien oder der Ukraine, dann hat die retrospektive Auseinandersetzung ihr Ziel erfüllt. Es ist für eine mögliche freie Meinungsäußerung, für einen selbstbestimmten beruflichen und privaten Lebensweg oder für ein kritisches Engagement in der Gesellschaft eine wichtige Voraussetzung, in einem friedlichen Umfeld zu leben, in dem es keine Restriktionen gibt, die Freiheiten beschneiden. Vor diesem Hintergrund erscheinen auch Meinungsunterschiede, die wir nur austragen können, weil wir uns in einer freiheitlichen demokratischen Umgebung befinden, in einem völlig neuen Licht.

Frieden losgelöst ist zu abstrakt und Krieg oft in seiner wirklichen Dimension nicht vorstellbar. Frieden in einem konkreten Lebensbezug, ist greifbar und

zeigt jungen Menschen das Privileg, im Frieden zu leben.

### Europäische Jugendbildung „think europe“

Die europäische Friedensdividende ist daher elementarer Bestandteil der europäischen Jugendbildung „think europe“. Dieser zu erzielende Erkenntnisprozess kann am besten in einer lebendigen, die Teilnehmenden aktivierenden Methodik erzielt werden. Der frontale Lehrvortrag, so unsere Erfahrungen, wirkt hier nur bedingt. Hier sind beispielhaft zu nennen: Kleingruppenarbeit mit Präsentationselementen, filmische Inputs, mobile Lerneinheiten (Educaching), spielerische Aspekte, Erstellung von Zeitleisten (analog oder digital), eine Aufarbeitung in Form eines Rollenspiels oder Theaterstücks oder Zeitzeugeninterviews.

Das digitale Storytelling ist eine weitere aktivierende Methode. Sie kann besonders Jugendlichen dabei helfen, sich einen Zugang zu geschichtlichen Themen und Zusammenhängen zu erschließen. Beim Storytelling geht es um das Erzählen von Geschichten zur Vermittlung von Wissen. Oder anders herum, Wissen und (politische) Bildungsinhalte werden in Geschichten verpackt, transportiert und sind so für Zuhörende leichter zu verarbeiten.<sup>3</sup>

3 Vgl. dazu auch den Beitrag „Storytelling und Würfel – Ideen für die politische Bildung“ auf <http://pb21.de/2014/05/storytelling-ideen-fur-die-politische-bildung/> (Autor: Anselm M. Sellen für pb21).



© Europahaus Marienberg

What comes to mind when you hear the word Europe?

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Methode ist die Abschaffung des klassischen Zuhörenden. Statt die passive Rolle eines Konsumenten einzunehmen, werden die Zuhörenden aktiv in das Erzähl-Geschehen eingebunden. Zuhörende sind aufgefordert, Erzähllücken zu schließen und Erzählstränge weiterzuspinnen. Über diesen partizipativen Ansatz wird der Zuhörende selbst zum Storyteller (Geschichtenerzähler) und kann zur Entwicklung einer Geschichte aktiv beitragen. Gehörtes wird so mit- bzw. weitergedacht und Inhalte werden besser verstanden.

Auch die enorme methodische Bandbreite der kulturellen Bildung kann Jugendlichen kreative Zugänge zur europäischen Friedensdimension ermöglichen. Vor allen Dingen der Zugang über eine künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema „Europa“ in der politischen Bildung schafft ungeahnte Lern- und Bewusstwerdungsprozesse. Die Jugendlichen können, fern von der rein kognitiven Auseinandersetzung, etwas mit ihren Händen schaffen, das in einem pädagogischen Debriefing dann wieder auf die Ebene inhaltlich politischer Sensibilisierung transferiert werden kann. Für diesen Ansatz seien beispielhaft die europäischen Jugendprojekte „pARTizipation“ genannt. Ein weitreichender künstlerischer Schaffensprozess führte jeweils zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Europa im geschichtlichen Kontext mit Auswirkungen auf die Zukunft.<sup>4</sup>

4 Siehe dazu den vom Europahaus Marienberg herausgegebenen Bildband: [http://issuu.com/thinkeurope/docs/bildband\\_partizipation](http://issuu.com/thinkeurope/docs/bildband_partizipation) und das Foto „Picturing Politics“ in diesem Beitrag.

Wenn es gelingt, junge Menschen behutsam in die Geschichte eintauchen und mit Spaß und Freude in der Geschichte forschen zu lassen, dann können die beschriebenen Lerneffekte erzielt werden – junge Menschen werden für den Frieden sensibilisiert. Aus diesem Grund greifen alle „think europe“-Jugendprojekte immer auch den historischen Kontext mit auf, um dem europäischen Frieden in seiner ganzen Tragweite gerecht zu werden.

Wenn es die Chance gibt, diesen Lernprozess auch noch in internationaler Lernumgebung zu durchlaufen, ist die Wirkung oft noch schneller und intensiver, da der Austausch zwischen jungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern die Sensibilisierung potenziert und unterstützt.



*Karsten Lucke und Anselm M. Sellen sind Studienleiter an der Europäischen Bildungsstätte Europahaus Marienberg und Mitglieder im Leitungsteam des Hauses. ([www.europahaus-marienberg.eu](http://www.europahaus-marienberg.eu)).*

*E-Mail: [thinkeurope@europahaus-marienberg.eu](mailto:thinkeurope@europahaus-marienberg.eu)*

## „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ oder „Wer soll sich verändern?“

Methoden zur Identifikation von (Toleranz-)Grenzen

Gabriele Wiemeyer

In der politischen Bildung sind die Wahrnehmung des Gegenübers, das Ernstnehmen der Werte und Haltungen anderer sowie die Reflexion der eigenen Werte und Toleranzgrenzen wichtige Ziele, gleichzeitig aber auch wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der Bildungsprozesse – nicht nur, aber besonders auch im interkulturellen Kontext. Gabriele Wiemeyer beschreibt in ihrem Beitrag zwei Methoden, die für sich stehen, aber ebenso gewinnbringend kombiniert werden können. Sie ermutigen zur Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und Grenzen und zum Austausch mit anderen; sie regen an, sich dem Widerspruch zwischen dem allgemein formulierten Anspruch und den eigenen Grenzen zu stellen.

### Kurzcharakterisierung der Methode „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“

Die Übung „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ stammt aus dem Programm „Achtung(+)Toleranz“<sup>1</sup> und dient der Erkundung eigener Toleranzgrenzen und der Wahrnehmung der Grenzen anderer, die sich unter Umständen stark von den eigenen unterscheiden oder ganz im Gegensatz zu ihnen stehen. Dies ist ein Unterfangen, das in der Regel mit starken Emotionen verbunden ist, die hervorgerufen werden durch das Wahrnehmen der – als zu weit oder zu eng wahrgenommen – Grenzen anderer, aber auch durch das Erkennen eigener „blinder Flecken“.

Diese Übung berührt in doppelter Weise „unser Allerheiligstes“, unsere Werte und unser Selbstbild. Sie konfrontiert mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Selbstbild, zu dem es beispielsweise gehört, dass Vielfalt wertgeschätzt wird, und Abwehrgefühlen, die sich einstellen a) in Bezug auf bestimmte Verhaltens- und Lebensweisen und b) in Bezug auf die (Werte-)Entscheidung anderer Teilnehmenden.

Die Übung gibt also Impulse für eine Auseinandersetzung „nach innen“, fördert die Selbstkenntnis (eine Basis für „interkulturelle Kompetenz“) und für eine Auseinandersetzung „nach außen“, lädt zum Diskurs darüber ein, welche (Toleranz-)Grenzen zulässig sind, bzw. gelten sollen in einem sich

demokratisch verstehenden Miteinander. In dieser Komplexität liegt die Qualität der Übung.

### Praktisches Vorgehen

Die Teilnehmenden werden gebeten, aus einer Palette von zur Verfügung gestellten Fotos<sup>2</sup> je eines auszuwählen, das für sie „Toleranz“<sup>3</sup> symbolisiert und eines, das für sie eine nicht mehr tolerierbare Situation darstellt und ihre „Grenze der Toleranz“ überschreitet. Dafür hat die Seminargruppe 15 Minuten Zeit. Es können mehrere Personen dasselbe Bild auswählen. Dann kommt die Gruppe im Stuhlkreis zusammen.

Zuvor hat die Seminarleitung mit einem Kreppband durch die Mitte des Raumes die „Grenze der Toleranz“ gezogen. Auf einem der so entstandenen zwei Felder wird durch eine mit dem Wort „Toleranz“ beschriftete Karte der Toleranzbereich markiert. Die Teilnehmenden werden nun gebeten, die ausgewählten Fotos vorzustellen und in eines der Felder – mehr oder weniger nah zur Toleranzgrenze – auf dem Boden zu legen und ihre Platzierungen zu begründen.

Das geschieht reihum ohne Kommentierung oder Diskussion, allein Verständnisfragen sind hier zugelassen. Entscheidend ist es an dieser Stelle, die unterschiedlichen Auffassungen darüber, was tolerierbar ist, nicht zu bewerten, sondern unabhängig vom Ergebnis der Bereitschaft der Teilnehmenden, sich zu öffnen, wertschätzend zu begegnen und die Vielfalt in der Gruppe zum Ausdruck kommen zu lassen.

Erst in einer zweiten Runde wird dann das Feld eröffnet für die Frage: Mit welchen der vorgenommenen Platzierungen der ausgewählten Bilder habe ich Schwierigkeiten? Welche sind für mich schwer auszuhalten? Die Teilnehmenden sind nun aufgefordert, Entscheidungen anderer zu identifizieren, die die eigene Toleranz am stärksten herausfordern, bzw. an ihre Grenzen bringen. Es ist ihnen dabei erlaubt, die Platzierungen zu ver-

1 Susanne Ulrich unter Mitarbeit von Jürgen Heckel, Eva Oswald, Stefan Rappenglück und Florian Wenzel: Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung, 3. überarbeitete Auflage – Gütersloh 2005, S. 70-73

2 Gearbeitet werden kann mit *Andreas Schroer/Kirsten Nazarkiewicz*: Toleranzbilder, Fotobox für die politische Bildung – Gütersloh 1998 oder besser: mit aktuellem, selbst gesammeltem Fotomaterial.

3 Dass der Toleranzbegriff umstritten ist und unterschiedliche historisch-gesellschaftlich verankerte Definitionen existieren, kann mit den Teilnehmenden zuvor erarbeitet werden, z. B. mithilfe der Übung „Toleranzbarometer“ aus: Achtung(+) Toleranz, a. a. O., S. 66-69.



© GSI Bad Bevensen

schieben an die Stelle, an der sie aus der eigenen Perspektive „richtig“ liegen. Auf diese Weise kommen die Bilder am Boden und – so ist es intendiert – wohl auch in den Köpfen, in Bewegung. Um das zu ermöglichen, muss auch in dieser Übungsphase sensibel vorgegangen und darauf geachtet werden, dass be- und abwertende Kommentare unterbleiben, aus der Ich-Perspektive gesprochen und Multiperspektivität zugelassen wird.

Die Übung lässt sich erweitern bzw. vertiefen durch eine Kombination mit der Übung „Wer soll sich verändern?“<sup>4</sup>

### Kurzcharakterisierung der Methode „Wer soll sich verändern?“

Bei dieser bisher unveröffentlichten Übung<sup>5</sup>, die vom *Adam Institute fo Peace and Democracy* in Jerusalem entwickelt wurde, steht die Frage der Akzeptanz von Andersartigkeit und der persönlichen

4 Nach *Florian Wenzels* ([www.peripharia.de](http://www.peripharia.de)) Aufzeichnungen im Betzavta-Zertifikatskurs, September 2008, GSI Bad Bevensen

5 Eine Beschreibung dieser Übung wird 2014 in folgendem Band erscheinen: *Uki Maroshek-Klarmann/Saber Rabi: „Mehr als eine Demokratie“* – Gütersloh 2014

Bereitschaft zu Veränderung im Kontakt mit Verhaltensweisen, Werthaltungen, Lebenskonzepten anderer im Fokus. Die „Anerkennung des gleichen Rechts aller auf freie Entfaltung“ ist ein Prinzip, dem wohl ganz überwiegend zugestimmt wird. Die Übung konfrontiert mit dem Widerspruch zwischen diesem allgemeinen Anspruch und den eigenen Grenzen in Hinblick auf dessen Umsetzung. Deutlich wird dabei u. a., dass der Grad der Bereitschaft, dem anderen die ganze Freiheit zuzugestehen, häufig von der persönlichen Interessenlage und Betroffenheit abhängig ist.

### Praktisches Vorgehen

Jede/r Teilnehmende erhält einen Bogen auf dem 10 Menschen mit bestimmten Attributen aufgeführt sind, bspw. eine radikale Feministin, eine streng gläubige, überzeugte Muslima, eine extrem ungebildete Person, jemand, der sich gar nicht für Geschichte interessiert, eine starke Raucherin, ein missionierender Vegetarier, ein charmanter Chauvinist, eine gewaltbereite Autonome, eine überzeugte Katholikin, ein Berufssoldat, eine Alkoholikerin, ein Ökoaktivist, ein Tierrechtler, ein verwahrloster Obdachloser, eine reiche Erbin, ein CDU/CSU-Wähler, ein Nicht-Wähler, ein DieLinke-Wähler, ein FDP-Wähler, ein Esoteriker etc. Aus diesen und ähnlichen Kategorien sollten nicht mehr



© GSI Bad Bevensen

als 10 mit Blick auf die jeweilige Seminargruppe ausgewählt werden. Kriterium für die Auswahl ist dabei der Aspekt, welche der Kategorien für die jeweilige Zielgruppe vermutlich die größte Herausforderung darstellen, welche es ermöglichen, sich aus der Selbstvergewisserung herauszubewegen.

Die Übungsanleitung lautet: „Bitte entscheiden Sie zunächst individuell, ob Sie sich in der Auseinandersetzung mit den aufgeführten Personen a) selbst ändern oder b) Sie die andere Person ändern möchten oder c) sich keiner ändern muss. Machen Sie es sich nicht zu einfach und stellen Sie sich vor, Sie sind in einer Beziehung mit diesen verschiedenen Personen, z. B. als Kollege/Kollegin, WG-Mitbewohner/-in, als Freundin oder Freund Ihrer Tochter/Ihres Sohnes o. ä. Wenn es schwerfällt sich zu entscheiden, kreuzen Sie das an, wohin Sie die größte Tendenz verspüren.“

Anschließend werden die individuellen Ergebnisse in Kleingruppen verglichen und die Aufgabe gestellt, eine gemeinsame Entscheidung zu treffen. Letzteres muss nicht unbedingt gelingen, ist aber Impuls für das Überdenken der eigenen Entscheidung in der Auseinandersetzung mit den anderen Perspektiven.

Zum Abschluss empfiehlt sich eine NÜM-Runde:

- Was macht mich nachdenklich?
- Was hat mich überrascht?
- Was finde ich merk-würdig (im doppelten Sinne)?

### Stärken und Grenzen der Methode

Die Erfahrungen mit dieser Übung zeigen deutlich, dass durchweg wesentlich mehr Kreuze gemacht werden bei den Sparten „Der/die andere soll sich verändern“ und „Keiner soll sich verändern“ als bei der Sparte „Ich verändere mich“. Es ist sogar ganz überwiegend so, dass in dieser Spalte überhaupt kein Kreuz gesetzt wird. Diese Erfahrung bewirkt regelmäßig ein starkes „Aha-Erlebnis“ und setzt eine Reflexion über die (gering ausgebildete) Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Person in Gang.

Weiter sollte mit Blick auf die Kreuze in der Sparte „Keiner muss sich verändern“ kritisch nachgefragt werden. Wenn ich andere „so sein lassen will“, heißt das immer, dass ich sie wirklich voll und ganz akzeptiere? Folgende Nachfragen helfen zu fokussieren: „Tun Sie aktiv etwas dafür, dass diese Person ihre Freiheit erweitern kann oder hoffen Sie auf gegenseitige Gleichgültigkeit? Ist das realistisch (z. B. Alkoholiker/-in, Obdachlose/r)?“ So

kann der Unterschied herausgearbeitet werden zwischen „Toleranz“, die erst im Konfliktfall gefordert ist, immer eine aktive Komponente hat und sich daran zeigt, dass auf Basis der Anerkennung der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse eine Lösung gesucht wird, und „Scheintoleranz“, die dann vorliegt, wenn eher auf Basis einer Nutzen- und Risikoabwägung etwas er- oder geduldet wird.<sup>6</sup>

Oder ist mit dem Kreuz so etwas wie eine subtile Taktik mit paternalistischem Akzent verbunden, den anderen doch noch in Richtung der eigenen Zielvorstellungen des „Guten und Richtigen“ bewegen zu können? Die Teilnehmenden sollten aufgefordert werden, ehrlich in sich hineinzuhorchen, was mit dem Kreuz an der Stelle verbunden war. Steht es wirklich dafür, dass ich dem anderen die Freiheit eines anderen Weges zugestehe oder dafür, den anderen zunächst seinen eigenen Weg gehen zu lassen, aber mit der (heimlichen) Hoffnung, er möge dort ankommen, wo ich stehe?

Häufig wird im Reflexionsprozess deutlich, dass je größer die Nähe, bzw. eigene Betroffenheit ist, desto größer der Widerspruch zwischen dem allgemeinen Anspruch, einem jeden „freie Entfaltung“ zugestehen zu wollen, und der Schwierigkeit diesen umzusetzen.

Überdies können Widersprüche bezüglich der persönlichen Entscheidungen in der Liste fokussiert werden durch Fragen, wie: Darf jemand, der für das aus meiner Perspektive „Gute“ kämpft (der „missionierende Vegetarier“, „Tierrechtler“) radikaler sein als jemand der etwas vermeintlich „Schlechtes“ will?

Nachhaltige Erkenntnisse kann auch der Blick auf den Kleingruppenprozess auslösen. Gefragt werden kann: „Wie sind Sie, der Einzelne/die Gruppe, mit Unterschiedlichkeit in der Gruppenarbeit umgegangen? Waren Sie bereit zu Veränderung im Sinne von Perspektivwechsel oder ging die ganze Energie dahin, diejenigen mit abweichender Meinung überzeugen zu wollen? Wie passt das hinsichtlich der inhaltlich getroffenen Entscheidung auf der Gruppenliste zusammen?“

Schließlich sollte diskutiert werden, ob und wenn ja, welche gesellschaftlichen Grenzen (Tabus/Normen) es geben sollte, in denen Freiheit nicht mehr als individualistisches Prinzip (Liberalismus) verstan-

<sup>6</sup> Vgl. in Anlehnung an die Toleranzkriterien und das Modell der „Toleranzampel“ in: „Achtung (+) Toleranz“, a. a. O., S. 80-97



den werden kann. Wenn ich z. B. den „heimlichen Alkoholiker“ verändern möchte – ist dies Verantwortung oder ist dies eher (paternalistische) Einschränkung der Freiheit der betroffenen Person und diskriminierend? Ist es meine Aufgabe, im Namen der Gesellschaft darauf einzuwirken?

Hier ist auch der Ort zu Reflexion von unterschiedlichen Auffassungen von Freiheit. Es kann in Bezug auf das Freiheitsprinzip der Widerspruch deutlich werden, dass es universell gelten soll und gleichzeitig bei bestimmten Gruppen, wie Kindern, selbstverständlich eingeschränkt wird. Wie weit ist dies gerechtfertigt und wo beginnt Adultismus, d. h. eine gesellschaftlich akzeptierte Struktur der Machtungleichheit zugunsten von Erwachsenen gegenüber Kindern? Bei wem bin ich bereit, die Freiheit einzuschränken, um für andere die Freiheit zu erweitern? Bei wem wird es wirklich anstrengend, das gleiche Recht auf freie Entfaltung zuzugestehen? Wo ist die Grenze in einer demokratisch sich definierenden Gemeinschaft? Hier kann die Spannung zwischen dem Anspruch auf individuelle freie Entfaltung, Diskriminierung und Verantwortung des Kollektivs herausgearbeitet werden.

## Anwendungsmöglichkeiten

Beide Übungen können in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Si-

cher setzen sie aber Zielgruppen voraus, die eine Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion mitbringen.

Interessant ist ihr Einsatz gerade auch bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der außerschulischen Bildung. Hier kann eine Auseinandersetzung erfolgen mit der Spannung, die existiert zwischen dem Wunsch, als Pädagoge/Pädagogin verändernd wirken zu wollen und dem Ziel, Mündigkeit und Freiheit im humanistischen pädagogischen Prozess zu gewährleisten.

Anders ausgedrückt befinden sich politische Bildner/-innen in dem Dilemma, einerseits Ermöglichungsdidaktik zu wollen und gerade bei Trainings, die auf Bewusstseins- und Haltungsänderung zielen, das Prinzip der Freiwilligkeit zu befürworten und andererseits verändernd auf Menschen(-gruppen) einwirken zu wollen. Dies kann in dieser Übung wunderbar anhand der Kategorie „eine Person mit sehr wenig Bildung“ reflektiert werden.

Erkenntnisgewinn bezüglich der eigenen Grenzen hinsichtlich der Fähigkeit, dem Anderen die ganze Freiheit des Lebensentwurfs zuzugestehen, kann Selbstkritik nach sich ziehen und Bemühungen, sich zu verändern. Gleichzeitig sollte die Moderation aber dafür Sorge tragen, dass auch diese Grenzen Anerkennung und Würdigung erfahren (nicht nur im religiösen Bereich). Für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren stellt sich dabei die Frage nach den Konsequenzen, die diese Erkenntnis hat für die Möglichkeit, mit entsprechenden Gruppen arbeiten/nicht arbeiten zu können oder zu wollen.

## Zusammenfassung

Über die vielen Jahre der Arbeit als Trainerin im Bereich des interkulturellen und Diversity-Lernens ist für mich eine der bedeutsamsten Einsichten, dass die Fähigkeit, die eigenen Grenzen zu kennen und auszudrücken, eine der entscheidendsten Voraussetzungen ist für interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit, mit Vielfalt umzugehen. Daher ist es für mich zur Leitlinie für die Arbeit mit den verschiedenen Zielgruppen geworden: Ermuntere die Teilnehmenden dazu. Denn wenn wir in interkulturellen und Diversity-Trainings mithilfe erfahrungsorientierter Übungen dazu einladen, die „Komfortzone“ zu verlassen und sich in „fremdes Terrain“ zu begeben, so gilt für diese – genauso wie für Situationen, in denen ich diese (Lern-)Erfahrungen selbst suche – beachte deine Grenze! Einfach deshalb, weil wenn zu viel („Fremderfahrung“) zugemutet wird, das gänzlich kontraproduktiv wirkt.

Denn der/die Lernende rutscht dann aus der angebotenen „Dehnungszone“, die seinen Spielraum vergrößern sollte, in die Stresszone, aus der er sich zum eigenen Schutz rasch wieder in die Komfortzone zurückzieht und die Grenze darum wird noch enger. Hinzu kommt, dass diese Stressgefühle sich in der Regel in Ressentiments gegen „das Fremde“ wandelt – ein Effekt, der das Gegenteil dessen ist, was durch derlei pädagogische Intervention bewirkt werden soll. Umgekehrt positiv ausgedrückt: Wenn es erlaubt ist, meine Grenze auszudrücken, gehe ich gern einen Schritt darüber hinaus.



*Gabriele Wiemeyer, Diplomsozialwirtin, ist seit vielen Jahren in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und im internationalen Austausch tätig. Sie ist Pädagogische Mitarbeiterin im Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen e. V. ([www.gsi-bevensen.de](http://www.gsi-bevensen.de)) und im Fachbereich „Interkulturelle Kompetenzen/Demokratie-Lernen“ verantwortlich für die Entwicklung und Durchführung von Angeboten für Multiplikator/innen. Ihre Schwerpunkte sind u. a.: Kulturübergreifendes interkulturelles Training, Konfliktbearbeitung und Teamarbeit im interkulturellen Kontext, „Betzavta-Miteinander“; Demokratie-Training und Trainer/-innen-Ausbildung.*

*E-Mail: [gabriele.wiemeyer@gsi-bevensen.de](mailto:gabriele.wiemeyer@gsi-bevensen.de)*

## Meldungen

### 20 Jahre deutsch-türkische jugendpolitische Zusammenarbeit

Am 26. Juni 2014 wurde in einer Veranstaltung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend das 20-jährige Jubiläum des Ressortabkommens zur deutsch-türkischen jugendpolitischen Zusammenarbeit gefeiert. Deutlich wurde, dass der deutsch-türkische Jugend- und Fachkräfteaustausch auf beiden Seiten sehr nachgefragt ist. Im Austausch spielt vor allem die Arbeitsmigration eine wichtige Rolle, aber auch, wie rassistischer Gewalt entgegengewirkt werden kann. Kamil Ispir aus der

Abteilung Jugenddienste des neuen Ministeriums für Jugend und Sport in der Türkei sagte in seiner Rede, dass der Austausch mit Deutschland der wichtigste bilaterale Austausch der Türkei sei. Er setze sich für mehr Jugend- und Fachkräfteaustausch, Partnerbörsen, gemeinsame Projekte und eine Verbesserung der Qualität und mehr finanzielle Mittel ein. Der Zusammenarbeit ist sicher sehr förderlich, dass im Juni die Deutsch-Türkische Jugendbrücke in Istanbul gegründet wurde. Professor Dr. Andre-

as Thimmel, Fachhochschule Köln, hat verschiedene deutsch-türkische Austauschprojekte wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Er sagte dazu: „Wir verdanken dem deutsch-türkischen Austausch ganz wesentlich einen Ressourcen-Blick und die Abkehr vom Defizit-Blick.“

*Quelle und weitere Informationen:* [www.ijab.de/was-wir-tun/internationale-zusammenarbeit/tuerkeil](http://www.ijab.de/was-wir-tun/internationale-zusammenarbeit/tuerkeil)

### Bundesjugendkuratorium neu berufen

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Manuela Schwesig, hat am 10. Juli 2014 im Namen der Bundesregierung 15 Vertreter/-innen der Wissenschaft, Forschung und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe zu Mitgliedern des Bundesjugendkuratoriums (BJK) für die 18. Le-

gislaturperiode berufen. Das BJK setzt sich aus Sachverständigen aus Wissenschaft und Forschung sowie Vertreterinnen oder Vertretern für die Länder, die Kommunen, die Jugendverbände, die Kirchen und Verbände zusammen. Es wird in jeder Legislaturperiode neu berufen und berät die Bun-

desregierung in grundsätzlichen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik.

*Quelle und weitere Informationen:* [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de); [www.bundesjugendkuratorium.de](http://www.bundesjugendkuratorium.de)

### Neues Bundesprogramm „Demokratie leben – Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“

Am 1. Juli 2014 hat die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Manuela Schwesig, das neue Bundesprogramm „Demokratie leben – Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ vorgestellt, das 2015 starten soll. Insgesamt stehen 30,5 Mio € zur Verfügung, um zivilgesellschaftliches Engagement für Demokratie und Vielfalt zu stärken und Kontinuität im Kampf gegen Rechtsextremismus zu schaffen. Das Programm bezieht sich auf

die Empfehlungen des NSU-Untersuchungsausschusses. Es setzt sich aus drei Säulen zusammen: 1. Entwicklung und Aufbau fester Strukturen vor Ort und die Förderung von lokalen „Partnerschaften für Demokratie“, 2. die Förderung von Modellprojekten für neue gesellschaftliche Herausforderungen sowie 3. die Steuerung, administrative Umsetzung und wissenschaftliche Begleitung. Es wird ein Jugendfonds eingerichtet, aus dem jugendliche Akteurinnen und Akteure unterstützt werden

sollen. Alle Strukturförderungen, Projekte und Maßnahmen sind mit einer Laufzeit von 5 Jahren geplant.

*Weitere Informationen:* [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)



## Ergebnisse des Dialogprozesses – Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik

Das Zentrum Eigenständige Jugendpolitik hat im Juni 2014 die Ergebnisse des bundesweiten Dialogprozesses zur Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik mit dem Titel „Eigenständige Jugendpolitik – Dialogprozess,

Leitlinien, Herausforderungen“ vorgestellt. Damit soll der Stand der Diskussionen dargelegt und zur weiteren Debatte über eine neue Jugendpolitik angeregt werden. Die Ergebnisse können auch in gedruckter Fassung über

die Geschäftsstelle des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik bezogen werden.

*Quelle, weitere Informationen und Download:*  
<http://www.allianz-fuer-jugend.de>

## Bildung in Deutschland 2014 – 5. Bildungsbericht erschienen

Der von einer unabhängigen Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) vorgelegte fünfte indikatorengestützte Bericht ist im Juni 2014 erschienen. Er wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und will eine umfassende Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens bieten. Er trägt den Titel: „Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen“ und macht damit deutlich, welcher Schwerpunkt in diesem Bericht gesetzt wurde: die Situation der Menschen mit Behinderungen im deutschen Bildungssystem. Es geht um Bildungsangebote, Beteiligungsmöglichkeiten und Übergänge, um personelle sowie finanzielle Ressourcen und Herausforderungen für diese Zielgruppe.

Der Bericht knüpft an die in den vorangegangenen Berichten erarbeiteten Indikatoren an, schreibt diese fort und entwickelt neue Indikatoren. Bei Aspekten, die nicht in jedem Bericht aufge-

griffen wurden, werden Hinweise auf vorherige Berichte gegeben, so dass man eine Entwicklung verfolgen kann.

Der Abschnitt zu den Aktivitäten in außerschulischen Lernorten von Schüler/-innen fällt sehr kurz aus und bezieht sich lediglich auf die familialen Unterstützungsstrukturen, auf musikalische Aktivitäten und das freiwillige Engagement junger Menschen (S. 84-86). Aber es wird ein Blick auf das Übergangssystem geworfen und konstatiert, dass sich die Anzahl der Jugendlichen im Übergangssystem weiter deutlich reduziert hat. Die Wissenschaftler/-innen können seit 2005 einen Rückgang von 38 % verzeichnen und stellen fest, dass sich die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt in den letzten Jahren insgesamt weiter verbessert hat.

Dem Bereich „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ ist auch in diesem Bericht ein eigenes Kapitel gewidmet (S. 139 ff.). Zentrale Perspektive ist dabei die Beteiligung an Weiterbildung und die Abhängigkeit dieser Teilnahme vom sozialen Status und vom Ausbildungsstand, die in

beiden Bereichen nach wie vor sehr hoch ist. Auch der ethnisch-kulturelle Hintergrund wird – besonders vor dem Hintergrund einer verstärkten Zuwanderung von Arbeitskräften – in den Blick genommen. In diesem Kontext wurde der neue Indikator „Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund“ aufgenommen. Hier wird vor allem deutlich, dass besonders in der betrieblichen Weiterbildung die Beteiligung gering ist. Ein weiterer neuer Indikator in diesem Kapitel ist vor dem Hintergrund der PIAAC-Studie entstanden und lautet: „Kompetenzniveau und Weiterbildung Erwachsener“. Ein im Kapitel Weiterbildung berichtetes Ergebnis ist, dass immer mehr Menschen Weiterbildungsangebote nutzen und seit etwa 15 Jahren erstmals ein deutlicher Anstieg der Weiterbildungs-beteiligung auf 49 % (2012) zu verzeichnen ist.

*Download des Berichts:*  
[www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de)

*Weitere Informationen:*  
[www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)

*Bezug der Printversion über den W. Bertelsmann Verlag ([www.wbv.de](http://www.wbv.de)) oder den Buchhandel.*

**Benefits-of-Lifelong-Learning-Studie (BeLL-Studie)**

Die BeLL-Studie untersucht den Nutzen von Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in der Zeit vom November 2011 bis Januar 2014 durchgeführt. Die Ergebnisse wurden im Januar erstmals präsentiert. Es waren zehn europäische Länder beteiligt. Ziel war es herauszufinden, wie Individuen, Gruppen, Organisationen und die Gesellschaft von Angeboten der Erwachsenen- und Wei-

terbildung profitieren. Es wurden in der Studie quantitative und qualitative Methoden angewandt: Fragebögen zur Selbsteinschätzung und Interviews. In der Studie wird die Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung für die Teilnehmenden an den entsprechenden Veranstaltungen deutlich. Die Lernerfahrungen werden als überwiegend positiv eingeschätzt. Interessant sind signifikante Unterschiede bei verschiedenen Gruppen der

Befragten: Menschen mit einem niedrigeren Bildungsniveau profitieren besonders von den Bildungsangeboten. Die Schwerpunkte bei den Themen sind je nach Geschlecht unterschiedlich: Männer benennen vor allem den arbeitsbezogenen Nutzen, Frauen das soziale Engagement und die Familie.

*Quelle, weitere Informationen sowie Download der Studie: <http://www.bell-project.eu/cms/>*

**The Chances for Participatory Democracy and a Citizen-Powered Europe**

Mit Blick auf das Europäische Jahr der Bürgerinnen und Bürger 2013 haben Frank Heuberger und Mirko Schwärzel im Auftrag des (BBE) und des European Network for Civil Society Associations (ENNA) die Chancen partizipativer Demokratie in Europa analysiert. Ziel des Europäischen Bürgerjahrs war es, der Frage nach bürgerschaftlichen Beteiligungsmöglichkeiten an europäischer Politikgestaltung neue Impulse zu geben. Die Autoren nennen den Artikel 11 des Lis-

sabon-Vertrags, in dem die Elemente einer partizipativen Demokratie ausdrücklich verankert wurden, als Ausgangspunkt und Grundlage für die Bürgerbeteiligung in Europa. Sie schlagen vor, sich für die Implementierung des Artikels im Sinne einer europäischen Beteiligungs-Charta an bestehenden nationalen Rahmenabkommen zwischen Staat und Zivilgesellschaft zu orientieren. Sie machen konkrete Vorschläge und geben Empfeh-

lungen für Politik und Zivilgesellschaft zur Umsetzung einer partizipativen Demokratie in Europa.

*Quelle, weitere Informationen und Download: <http://www.b-b-e.de>*



**Transparency International veröffentlicht EU-Integritätsstudie**

Transparency International Deutschland e. V. ist ein gemeinnütziger und politisch unabhängiger Verein, dessen Ziel es ist, das öffentliche Bewusstsein über schädliche Folgen von Korruption zu schärfen, nationale und internationale Integritätssysteme zu stärken und wichtige Akteure aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammenzubringen, um Transparenz zu schaffen. Die EU-Integritätsstudie ist über

neun Monate in den Jahren 2013 und 2014 entstanden und untersucht zehn EU-Institutionen: Europaparlament, Europäische Kommission, Europäischer Rat, Rat der Europäischen Union, Europäischer Gerichtshof, Europäischer Rechnungshof, OLAF, Europol, Eurojust, und Europäische Ombudsperson. Als Basis der Studie dienten Publikationen und Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern aller untersuchten Ins-

titutionen. Es zeigten sich deutliche Defizite bei der Überwachung der Regeln, die sich die EU gegeben hat. Es mangle, so Transparency Deutschland, am politischen Willen und den entsprechenden Ressourcen, um diese Regeln zu überwachen und durchzusetzen. Um das zu verbessern, hat Transparency International sieben Forderungen aufgestellt:

1. Die Gründung einer Europäischen Staatsanwaltschaft für

- grenzüberschreitende Verbrechen, wie Bestechung oder Geldwäsche.
- 2. Ein konsequenter Einsatz der Ausschlussliste korrupter Unternehmen für EU-Aufträge und Veröffentlichung der Unternehmensnamen.
- 3. Die Einführung einheitlicher, robuster Whistleblowersysteme bei allen EU-Institutionen.
- 4. Die unabhängige Einrichtung der Stelle zur Überwachung

- der europäischen Parteienfinanzierung.
- 5. Eine verpflichtende Erklärung über potenzielle Interessenkonflikte und Veröffentlichung von allen Mitgliedern von Expertengruppen.
- 6. Die Einführung eines legislativen Fußabdrucks, so dass in Gesetzentwürfen deutlich wird, welche Textpassagen von Interessenvertretern übernommen wurden.

- 7. Die Einführung eines verpflichtenden EU-Lobbyistenregisters.

Quelle, weitere Informationen und Download des Berichts: <http://www.transparency.de/>



### Länderberichte zur Erwachsenenbildungspolitik in Europa

Die EAEA (European Association for the Education of Adults), eine europäische NGO mit 116 Mitgliedsorganisationen in 43 Ländern, sammelt Länderberichte über die Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik in Europa und befragt die Mitglieder des Netzwerks EAEA und weitere Bildungsanbieter. Da die europäischen Mitgliedsstaaten sehr unterschiedliche Ansätze und einen je spezifischen Zugang zur Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft haben, wird die Notwen-

digkeit des Austauschs und des gegenseitigen Verständnisses offenbar. Nur so kann eine gemeinsame Idee und Stärkung der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgen. Ziel des Projekts ist es, die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die europäische Entwicklung sichtbar zu machen, die Akteurinnen und Akteure weiter miteinander zu vernetzen und die Verantwortlichen in der Europäischen Kommission zu beraten. Die Europäische Kommission und der europäische Rat

stehen dem Vorhaben positiv gegenüber. Mit den Ergebnissen, so die Hoffnung, kann die Bedeutung von Adult Education auf europäischer Ebene wie auch in den Ländern gestärkt werden.

Quelle und weitere Informationen: <http://www.eaea.org>



### Online mitmachen und entscheiden. Partizipationsstudie 2014

Im Juni erschien eine repräsentative Studie über die politische Teilhabe im Netz, die beteiligungspolitische Verfassung des Internets und die beteiligungsorientierten Gewohnheiten seiner Nutzerinnen und Nutzer. Die Studie, herausgegeben vom Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft (HIIG), wurde von Hendrik Send und Thomas Schildhauer zusammen mit TNS Infratest umgesetzt und verfasst. Die Autoren haben sich bei ihrer Untersuchung auf drei Fragen bezogen: Wer partizipiert heute online? Was machen die Nutzer/

-innen und woran haben sie Interesse? Welche Motivation und Anreize stehen hinter der Online-Partizipation? Die Ergebnisse zeigen, dass die 18- bis 36-Jährigen und insbesondere Internetnutzer/-innen mit einem Hochschulabschluss die aktivsten Online-Partizipierenden sind und dass mit steigender Anzahl genutzter Partizipationsformen auch die Selbstwirksamkeitserwartung und Kreativität der Befragten wächst. Das HIIG wurde 2012 von der Humboldt-Universität zu Berlin, der Universität der Künste Berlin sowie dem Wissen-

schaftszentrum Berlin für Sozialforschung gegründet mit dem Ziel, zu einem besseren Verständnis des Wechselverhältnisses zwischen Internet und Gesellschaft beizutragen.

Quelle, weitere Informationen sowie Download der Studie: <http://www.hiig.de/>



**Jahresbericht 2013 zu Risiken für Kinder und Jugendliche im Internet**

Die Aktion jugendschutz.net wurde 1997 von den Jugendministern aller Bundesländer gegründet, um jugendschutzrelevante Angebote im Internet zu überprüfen und auf die Einhaltung von Jugendschutzbestimmungen zu drängen. Ziel ist ein vergleichbarer Jugendschutz wie in traditionellen Medien. Nun wurde der Jahresbericht 2013 veröffentlicht. Deutlich wird, wie schnell gefährliche Verhaltensweisen im Social Web zu viralen

Selbstläufern werden können und Jugendliche zu riskanter Nachahmung animieren. Es wurden im Berichtsjahr 8.111 Verstöße gegen den Jugendmedienschutz registriert, wobei vier Fünftel von ausländischen Angeboten ausgehen. Jugendliche müssen dort effektiver geschützt werden, so die Schlussfolgerung der Berichtserstatter. jugendschutz.net versucht durch Kontaktaufnahme mit Inhalte- und Diensteanbietern im In- und Ausland zu be-

wirken, dass beeinträchtigende oder gefährdende Inhalte schnell gelöscht oder geändert werden – oft mit Erfolg. Darüber hinaus geben die Mitarbeitenden Tipps an Eltern, pädagogische Fachkräfte und Jugendliche, wie mit bestimmten Phänomenen umgegangen werden kann.

*Quelle, weitere Informationen sowie Download des Berichts: <http://www.jugendschutz.net/pdf/bericht2013.pdf>*

**Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland**

Unter dem Titel „Neue Potenziale“ hat das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung im Juni 2014 eine Studie zur Lage der Integration veröffentlicht. Die Autorin Franziska Woellert, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut, und der Autor Reiner Klingholz, Geschäftsführender Direktor, begrüßen die aktuell starke Zuwanderung Hochqualifizierter aus dem Ausland und warnen gleichzeitig vor den Folgen verpasster Integration. Deutschland öffne sich immer mehr für

Menschen aus anderen Ländern und entwickle sich langsam aber sicher zu einem modernen Einwanderungsland – mit überaus positiven Folgen, so heißt es in der Pressemitteilung zur Studie. Diese Neuzugewanderten seien sehr gut qualifiziert, aber auch hoch mobil. Bei fehlender gezielter Integration seien diese Zugewanderten auch schnell wieder weg. Den Zugang zur Bildung beschreiben sie als den Schlüssel zur erfolgreichen Teilhabe in der Gesellschaft. Die Bedingungen

dafür seien aber insbesondere für die Zuwanderer immer noch nicht optimal.

*Quelle, weitere Informationen sowie Download der Studie: <http://www.berlin-institut.org>*



**BAMF – Förderung von Integrationsprojekten**

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) schreibt für das Jahr 2015 Fördermittel für Projekte zur Integration von jungen Menschen (12-27 Jahre) mit Migrationshintergrund und einer dauerhaften Bleibeperspektive aus. Es sollen Jugendprojekte mit einer Laufzeit von bis zu drei Jahren gefördert werden. Für jedes Projekt ist eine jährliche Zu-

wendung von bis zu 50.000 Euro möglich. Die geförderten Projekte sollen im Wohnumfeld ansetzen, also dort, wo alltägliche Kontaktmöglichkeiten zwischen und Zugewanderten und der Aufnahmegesellschaft bestehen. Die Aufdeckung der Potentiale junger Migrantinnen und Migranten steht im Vordergrund. Die integrative Wirkung der Maßnahmen

soll durch die intensive Mitwirkung von Migrantenorganisationen verstärkt werden. Insofern werden Migrantenorganisationen besonders ermutigt, sich mit einem Projektvorschlag zu beteiligen oder als Partner eines Projektträgers bei der Planung und Durchführung mitzuwirken. Die Zuwendungen des Bundes sollen als Anschubfinanzierung

für Vorhaben dienen, bei denen Vernetzung und Nachhaltigkeit bereits in der Konzeption angelegt sind und eine Fortführung nach Förderende zu erwarten ist. Anträge können bis zum 31. Oktober 2014 gestellt werden.

*Quelle, weitere Informationen sowie Download der öffentlichen Bekanntmachung zur Ausschreibung: <http://www.bamf.de>*



### Monitor Jugendarmut 2014

Für den Monitor Jugendarmut 2014 werden aktuelle und frei zugängliche Statistiken und Studien ausgewertet und wird ein aktueller Überblick über die Situation junger Menschen zwischen 15 und 25 Jahren gegeben. Er wird von der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e. V. zum dritten Mal herausgegeben. Die Ergebnisse machen deutlich, dass es nach wie vor keine Chancengerechtigkeit für Jugendliche beim Zugang zu Bildung und Ausbildung gibt. Jugendarmut betrifft in Deutsch-

land vor allem junge Menschen mit niedrigem allgemeinen Schulabschluss und ohne Berufsausbildung. Der Monitor zeigt außerdem, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei gleicher schulischer Qualifikation auf dem Ausbildungsmarkt schlechtere Chancen haben. Langfristig, so eine Schlussfolgerung, bilden schulische und berufliche Qualifikationen Jugendlicher den besten Schutz vor Armut. Die Katholische Jugendsozialarbeit fordert vor dem Hintergrund der Ergebnisse eine gesetzliche Ver-

ankerung einer Ausbildungsgarantie, die Erweiterung der dualen Ausbildung um das Prinzip der „assistierten Ausbildung“, die Aufhebung der verschärften Sanktionen für Jugendliche im SGB II und die Unterstützung Betroffener mit ergänzenden materiellen und immateriellen Hilfen.

*Quelle, weitere Informationen sowie Download der Studie: [http://www.jugendarmut.info/monitor\\_jugendarmut\\_2014](http://www.jugendarmut.info/monitor_jugendarmut_2014)*

### Eröffnung des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e. V.

Im Mai 2014 wurde das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg eröffnet, eine weltweit einmalige Infrastruktureinrichtung für die Bildungsforschung. Das Institut untersucht mit dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) die Lebens- und Bildungswege von 60.000 Deutschen über einen Zeitraum von mindestens 10 Jah-

ren. Die Forscher untersuchen, in welche Sportvereine die Teilnehmenden gehen, auf welche Schulen sie wechseln, ob sie Nachhilfe bekommen, welche Berufe und welche Studiengänge sie wählen und wie Leben und Lernen miteinander verknüpft sind. Das Forschungsprojekt läuft bereits seit fünf Jahren, wurde nun aber durch die Gründung des eigenständigen

Leibniz-Instituts auf eine finanziell sichere Basis gestellt. Auch die kooperative längsschnittliche Weiterverfolgung der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment for Adult Competencies) in Deutschland ist am Institut angesiedelt.

*Quelle und weitere Informationen: <https://www.lifbi.de>*

### BilRes – das Netzwerk „Bildung für Ressourcenschonung und Ressourceneffizienz“

Im September 2014 findet die offizielle Auftaktveranstaltung des BilRes-Netzwerks „Bildung für Ressourcenschonung und Res-

sourceneffizienz“ in Berlin statt. Übergeordnetes Ziel des Projekts ist es, einen Beitrag zu den Zielen aktueller Ressourcenpolitik

durch eine Bildungsstrategie zu leisten und Angebote für alle Bildungsbereiche zum Thema Ressourcenschonung und Ressour-

ceneffizienz zu identifizieren und zu entwickeln. Das Projekt verfolgt dabei vor allem zwei Ziele: 1. Die Erstellung einer „Roadmap Ressourcenbildung“ in Zusammenarbeit mit den wesentlichen Bildungsakteuren für eine zukünftige Integration von Ressourcenschonung und Ressourceneffizienz in allen wichtigen Bildungskontexten und 2. die

Entwicklung eines Netzwerks „Bildung für ProgRes“, den Aufbau einer Kommunikationsplattform sowie die Durchführung zahlreicher Veranstaltungen. Das Netzwerk wird u. a. unterstützt vom Bundesumweltministerium, Umweltbundesamt, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), der Deutschen

Bundesstiftung Umwelt (DBU) der GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, von der Kultusministerkonferenz (KMK), dem Unabhängigen Institut für Umweltfragen e. V. und der UNESCO.

*Quelle, weitere Informationen:*  
<http://www.bilress.de>

## **Aus dem AdB**

### **Mehrwert politische Jugendbildung**

Der AdB auf dem 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag

Vom 3. bis 5. Juni 2014 fand in Berlin der 15. Deutsche Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT) statt. Er stand unter dem Motto „24/7 Kinder- und Jugendhilfe – viel wert. gerecht. wirkungsvoll“. Schwerpunkte des DJHT waren eine Fachmesse und ein Fachkongress, zu denen insgesamt ca. 50.000 Besucherinnen und Besucher begrüßt werden konnten.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) war mit vielfältigen Aktionen präsent: Er organisierte gemeinsam mit den in der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung) vertretenen Trägern einen Stand auf der Messe der Jugendhilfe und realisierte ein umfangreiches Programm. Es wurden Projekte präsentiert, wie z. B. das Projekt „ewoca3 – ein Förderprogramm für Jugendeinrichtungen“ vom Internationalen Bildungs- und Begegnungswerk e. V. (IBB). Es

wurden Methoden der politischen Bildung vorgestellt, wie z. B. das BarCamp (<http://bcpb.de/>) oder eine Handy-Rallye mit Actionbound ([www.actionbound.de](http://www.actionbound.de)). Es wurden Aktionen

durchgeführt, wie z. B. eine Postkartenaktion der Jungen Akademie Wittenberg, bei der jugendliche Messeteilnehmer/-innen sichtbar machen konnten, was ihnen wichtig ist und wofür



Seine Exzellenz der Botschafter der Mongolei, Herr Bolor und Mitglieder des deutsch-mongolischen Fachkräfteaustauschs werden am Stand der GEMINI von Ina Bielenberg begrüßt



Lothar Harles, Sprecher der GEMINI, Parlamentarische Staatssekretärin Caren Marks, Ina Bielenberg und Bettina Bundszus-Cecere (von links nach rechts) am GEMINI-Stand im Gespräch

sie sich einsetzen würden (<http://junge-akademie-wittenberg.de>).

Am Dienstag, 3. Juni 2014, begrüßte der AdB eine Gruppe von Fachkräften aus der Mongolei am Stand der GEMINI, die anlässlich des Jubiläums „20 Jahre Zusammenarbeit zur demokratischen Jugendbildung“ zu einem Fachkräfteaustausch nach Deutschland gekommen war und richtete einen Empfang für sie aus. Eine besondere Ehre war es, dass Seine Exzellenz der Botschafter der Mongolei, Herr Bolor, die Gäste begrüßte und die große Bedeutung der langjährigen Zusammenarbeit zwischen der Mongolei und dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hervorhob. Den Empfang, den der AdB zu Ehren der mongolischen Delegation

organisierte, eröffnete Ulrich Ballhausen, Vorsitzender des AdB. Ebenso sprach Frau Enkzayah Tseden-Ish als Vertreterin der Mongolischen Botschaft. Der Besuch beim 15. Kinder- und Jugendhilfetag war für die mongolische Delegation ein Höhepunkt ihrer Reise. Sie hatten zuvor gemeinsam mit den deutschen Kooperationspartnerinnen und -partnern bei einem Fachforum im Berliner wannseeFORUM über die Perspektiven ihrer weiteren Zusammenarbeit beraten. Im Rahmen der Veranstaltung wurden Dieter Fiesinger (Jugendakademie Segeberg, Bad Segeberg) und Georg Pirker (AdB) der mongolische Staatsorden verliehen.

Am Mittwoch, 4. Juni 2014, besuchte die Parlamentarische

Staatssekretärin im BMFSFJ, Frau Caren Marks, zusammen mit der neuen Abteilungsleiterin Jugend, Frau Bettina Bundszus-Cecere, den Stand der GEMINI. Sie hob die Bedeutung der politischen Bildung für die Jugendpolitik hervor und betonte, wie wichtig ihr die Zusammenarbeit mit den bundesweiten Trägern ist.

Auf der Fachmesse waren zudem zahlreiche Mitgliedseinrichtungen des AdB zum Teil mit eigenen Messeständen vertreten, z. B. die Jugendbildungsstätte Bremen LidiceHaus gGmbH, die Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V., das aktuelle forum nrw e. V., der Internationale Bund e. V. (IB) und das Jugendbildungszentrum Blossin e. V.

Der AdB lud gemeinsam mit der GEMINI am 4. Juni 2014 zu einem Fachforum ein. Unter dem Titel „Mehrwert politische Jugendbildung – Bürgerkompetenz in der Arbeitsgesellschaft“ diskutierten Expertinnen und Experten der politischen Bildung, der Jugendsozialarbeit, der Bildungspolitik und der Wirtschaft die Funktion und Wirkung politischer Jugendbildung zur Herausbildung von Kompetenzen und zur Beurteilung struktureller, ethischer und politischer Fragen innerhalb der Arbeitswelt (siehe den folgenden Bericht).

### **Employability und Active Citizenship**

GEMINI-Fachforum gibt Impulse für politische Bildung in der Arbeitswelt

„In allen grundlegenden europäischen Dokumenten werden die Begriffe Employability und Citizenship gemeinsam betont – aber in der Praxis geht es um politische Bildung häufig erst, wenn alles andere schon geregelt ist“,

brachte Professor Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, seine Kritik auf den Punkt. Zugleich stellte er Erkenntnisse aus dem bundesweiten GEMINI-Projekt „KIK – Kompetenzen – Interessen – Kooperationen“ vor.

Die Beispiele zeigen, dass politische Bildung und die berufliche Ausbildung zusammen gehören. Denn gerade die Übergangs- und Ausbildungsphase sei für die politische Sozialisation und die Wahrnehmung der eigenen Bür-

gerkompetenz sehr wichtig: „In diesem Lebensabschnitt bekommen junge Menschen Signale durch Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, wo sie mitbestimmen und welchen Platz sie in der Gesellschaft einnehmen dürfen. Deshalb müssen wir uns kritisch anschauen, ob die heutige Kultur der Arbeitswelt die eigentlich erforderliche ist. Die demokratische Kultur endet nicht am Betriebstor.“

Zwei Praxisbeispiele zeigten, wie Aspekte beruflicher und politischer Bildung verknüpft werden können. Andrea Graf, Alte Feuerwache Berlin e. V., berichtete, wie Jugendliche mit Migrationsgeschichte im Projekt „DialogPERSPEKTIVE“ bei Exkursionen in Unternehmen und Behörden mit Ausbildern diskutieren: „Sie machen zum ersten Mal die Erfahrung, dass sie in der Arbeitswelt willkommen sind und ihre Meinung gefragt ist.“ Der Ansatz dieses Projekts besteht darin, einen Dialog auf Augenhöhe herzustellen: „Wir müssen die Interessen der Jugendlichen und Kompetenzentwicklung zusammendenken. Und wir dürfen nicht nur bei den Jugendlichen ansetzen, sondern auch bei den Unternehmen, um Sensibilisierung für Vielfalt zu schaffen.“

Johannes Smettan, Arbeit und Leben Thüringen, Erfurt, machte deutlich, dass die Arbeitswelt alles anderes als unpolitisch ist: „Nicht jeder von uns ist ein wichtiger IT-Mann wie Edward Snowden und kann einen großen Abhörskandal aufdecken. Aber jeder muss sich fragen: Wann kommen die eigenen Werte und Überzeugungen in Konflikt mit den Anforderungen der Arbeitswelt?“ In diesem Projekt erarbeiteten sich Jugendliche am Erfurter Lernort „Topf und Söhne“ die Geschichte der „Ofenbauer von Auschwitz“. „Ganz normale Menschen haben sich – freiwillig und ohne Zwang – mit eigenen Vorschlägen hervorgetan, wie die Vernichtung von Menschen noch effizienter gestaltet werden kann“, fasste Johannes Smettan zusammen. „Daran haben wir angesetzt und mit den Jugendlichen über die ethischen und moralischen Aspekte von Arbeit diskutiert.“

Politische Bildung sollte ein Bewusstsein bei Jugendlichen wecken, so Wolfgang Schröer, dass Arbeit durch politische Entscheidungen, durch Unternehmen und von den Arbeitnehmerinnen und -nehmern gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang können dann z. B. auch Fragen sozialer Gerechtigkeit und von Diskrimi-

nierung thematisiert werden. Nur so können Jugendliche die Erfahrung machen, gehört zu werden und mitgestalten zu können. Auf der anderen Seite heißt das aber auch, dass man Konflikte aushalten und die konkreten Bedingungen in den Unternehmen im Blick haben müsse. Er appellierte: „Wir müssen auch fragen, wie es eigentlich passieren konnte, dass die Arbeitswelt heute weitgehend als unpolitischer Raum wahrgenommen wird.“

Die sozialdemokratische Bundestagsabgeordnete Daniela Kolbe, Leipzig, nahm diesen Ball gern auf und betonte, dass man deutlich zwischen den Interessen der Unternehmen an kompetenten, politisch gebildeten und teamfähigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf der einen Seite und den Interessen von Auszubildenden und Arbeitnehmerinnen und -nehmern gegenüber den Unternehmen auf der anderen Seite unterscheiden müsse. Die politische Bildung in Berufsschulen habe die wichtige Aufgabe zu informieren, aufzuklären und z. B. Verstöße gegen das Arbeitsrecht zu thematisieren. Katja Porath, Ausbilderin in der Accor-Gruppe und Projektpartnerin von „DialogPerspektive“, betonte, dass eine gute politische Bildung für die Auszubildenden ihres Unternehmens eine große Relevanz hat. Gleichzeitig verwies sie jedoch auf den engen Zeitrahmen, der für die berufliche Ausbildung vorgegeben ist.

In der Diskussion schien auch die Frage auf, wie eng politische Bildung, die zu einem kritischen Nachdenken über Arbeitsbedingungen und Wirtschaftssystem anregen will, mit Unternehmen kooperieren darf. Andrea Graf zitierte den Vorwurf „Du machst die Jugendlichen fit für den neoliberalen Arbeitsmarkt“, aber verwies darauf, dass ihre Arbeit ge-



Das Podium während des GEMINI-Fachforums

rade die Jugendlichen in ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit stärkt. Johannes Smettan bemerkte selbstkritisch, politische Bildung könne in der Arbeitswelt häufig nicht die großen Fragen, Gesellschaftsentwürfe und Utopien thematisieren, und fragte, ob dies nicht auch eine Form von Einpassung befördere.

Klaus Waldmann, Vorsitzender des Bundesausschuss Politische Bildung (bap), hob hervor dass eine arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung wieder einen höheren Stellenwert bekommen müsse. Veränderungen in den Lebensorientierungen – Stich-

wort Work-Life-Balance –, der demografische Wandel, der gewachsene Wunsch nach Mitgestaltung rücken dieses Thema neu in den Fokus des politischen Interesses. Der Wandel der Arbeitsgesellschaft, der Abbau von Diskriminierungen, die Reflexion persönlicher Lebensperspektiven, das Nachdenken über arbeitsethische Fragen und Aspekte der Interessenvertretung könnten Anknüpfungspunkte politischer Bildung sein. Deutlich ist, dass diese Themen kooperativ mit anderen Akteuren aufgegriffen werden müssen. Gerade bei Projekten mit Jugendlichen im Übergangssystem sei eine Koopera-

tion mit der Jugendsozialarbeit wichtig. Andrea Pingel vom Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit stimmte dem zu: „In beiden Feldern geht es um die gesellschaftliche und politische Teilhabe junger Menschen. Jugendsozialarbeit ist der Arbeitsmarktprofi in der Kinder- und Jugendhilfe, aber im Zusammenspiel mit der politischen Bildung können gesellschaftspolitische Fragen aufgegriffen und z. B. Mechanismen struktureller Diskriminierung thematisiert werden.“

*Ole Jantschek, Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung*

### „20 Jahre demokratische Jugendbildung“ in der Mongolei

Fachkonferenz der politischen Bildung mit mongolischen und deutschen Fachkräften



Die Teilnehmenden am mongolisch-deutschen Fachforum

Vom 12. bis 18. Juli 2014 fand in Ulan Bator der zweite Teil des mongolisch-deutschen Fachforums „20 Jahre demokratische Jugendbildung“ statt. Aufbauend auf die bereits während des ersten Fachforums im Mai/Juni in

Deutschland erörterten potentiellen Entwicklungsfelder für weitere Kooperationen, sollten auf einer 3-tägigen Konferenz verschiedene fachliche Diskursebenen näher beleuchtet und auf Schnittmengen und Koopera-

tionspotentiale hin untersucht werden. Eine Gruppe deutscher Expertinnen und Experten aus der außerschulischen politischen Bildung reiste zu diesem Fachforum in die Mongolei.

Nach einer gemeinsamen Diskussion über die Wirkungen des bisherigen Kooperationsprozesses, erarbeiteten die 45 Teilnehmenden aus Bildung, Politik, Medien, öffentlicher Verwaltung und Jugendlichen in Workshops potentielle jugendpolitische Kooperationsfelder. In einem ersten Workshop wurde das Themenfeld „Partizipation junger Menschen in einer demokratischen Gesellschaft“ erörtert und wurden aktuelle Handlungs- und Engagementfelder junger Menschen im jugendpolitischen Kontext diskutiert. Der zweite Workshop widmete sich der gesellschaftlichen Teilhabe junger Menschen unter dem Blickwinkel des Zugangs zu Arbeit in einer globalisierten und durch Klimawan-

del geprägten Welt. Im dritten Workshop diskutierten die Teilnehmenden Fragen der infrastrukturellen Voraussetzungen, die es benötigt, um mit jungen Menschen eine emanzipatorische und zur Teilhabe befähigende außerschulische Bildungsarbeit zu leisten.

In den Workshops wurde deutlich, dass sich auf mongolischer Seite die Notwendigkeit einer sozialpädagogisch orientierten Fachkräftequalifikation abzeichnet, die ein Berufsprofil außerschulischer demokratischer Jugendbildung entwickelt.

Die Workshopergebnisse dienen in der abschließenden Plenumsdiskussion dazu, das Bild potentieller künftiger Kooperationsfelder für deutsch-mongolische Zusammenarbeit mit dem Ziel einer demokratischen Jugendbildung zu entwerfen. Dieses muss nun feingezeichnet werden, bevor deutlich werden kann, wohin der weitere Weg führt.

Die Rückschau auf die Leistungen der 20-jährigen deutsch-mongo-

lischen Kooperation ist beeindruckend. Es gibt in Deutschland im Bereich der Internationalen Jugendarbeit keine Fachkräftequalifizierung, die auf beiden Seiten vergleichbar qualifizierend und langfristig wirkt wie das Mongolei-Programm des AdB. Hierauf und insbesondere auf die außenpolitischen Wirkungen des Programms kann der Verband mit Stolz blicken. Die Ergebnisse spiegeln sich in der Anlage und Begrifflichkeit des mongolischen Jugendhilfe- und Jugendarbeitssystems wieder, ebenso wie im politischen Verständnis des Beitrags und der Notwendigkeit von außerschulischer demokratischer Jugendbildung für die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft. Beachtenswert ist auch, dass sich in der Mongolei vor allem auf der politisch administrativen Ebene viele Entscheider/innen finden, die als ehemalige Teilnehmende der ebenfalls seit 20 Jahren in der Mongolei tätigen Akademie für politische Bildung der Konrad-Adenauer-Stiftung eine genaue Vorstellung von außerschulischer politischer Bildungsarbeit teilen.

Auf Basis der gemeinsamen Diskussionen werden sich nun beide Seiten in einen Diskussionsprozess über die Machbarkeit künftiger Kooperationen begeben. Weitere Weichenstellungen werden im Herbst 2014 erwartet.

Am Rande der Konferenz hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, verschiedene Einrichtungen zu besuchen und eine Momentaufnahme aktueller Arbeitsfelder vor allem im Großraum Ulan Bator zu erkunden.

Von Seiten des AdB waren beteiligt: Albert Fußmann (Institut für Jugendarbeit, Gauting), Inka Thuncke (Heinrich-Böll-Stiftung, Brandenburg), Saba Nur Cheema (Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt), Brigitte Christiansen (Jugendbildungsstätte Welper, Hattingen), Ali Evdedurmaz (Jugendakademie Segeberg, Bad Segeberg), Richard Schottdorf (Internationaler Bund, Frankfurt), Andreas Thimmel (Fachhochschule Köln), Rolf Kriethe (HochDrei e. V., Potsdam), Dieter Fiesinger (Jugendakademie Segeberg, Bad Segeberg), Georg Pirker (AdB).

## Publikationen aus der Geschäftsstelle



Im Juni 2014 hat der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten den **Jahresbericht** über das **AdB-Programm „Politische Jugendbildung“ im Jahr 2013** mit dem Titel „BarCamps in der politischen Jugendbildung“ vorgelegt. Er stellt das BarCamp als Methode des mediengestützten Lernens in der politischen Jugendbildung in den Mittelpunkt. Die Projektgruppe „Globalisierung und Medienkonsum“ im AdB verantwortete den Schwerpunkt im vergangenen Jahr und brachte ihre Erkenntnisse und Erfahrungen in die zentrale Arbeitstagung ein.

Im Jahresbericht werden methodisch-didaktische und konzeptionelle Überlegungen zum BarCamp dokumentiert und es wird von verschiedenen Projekten und Veranstaltungen sowie über den Einsatz verschiedener Medien berichtet.

Des Weiteren wird im Bericht die Arbeit der vier Projektgruppen vorgestellt, die der AdB für die derzeitige sechsjährige Förderperiode (2011-2016) vereinbart hat:

- Globalisierung und Medienkonsum

- Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft
- Arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung
- Partizipation und Demokratie in und mit der Schule

Das Programm „Politische Jugendbildung“ im AdB wird aus

Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes gefördert. Es sind 24 Einrichtungen, 18 Jugendbildungsreferentinnen und -referenten sowie sechs pädagogische Mitarbeiter/-innen daran beteiligt.

Der Jahresbericht ist kostenlos über die Geschäftsstelle des AdB

zu beziehen und steht auf der Homepage des AdB zum Download bereit (<http://www.adb.de/node/710>).



Der **Jahresbericht** des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten über die Arbeit im Jahr **2013** ist ebenfalls im Juni 2014 erschienen. In der Broschüre mit dem Titel **„Kompetent für politische Bildung“** wird politische Bildung als eine anspruchsvolle Aufgabe sichtbar, die im Interesse ei-

nes Bildungsmehrwerts für die Teilnehmer/-innen dann besonders gut gelingt, wenn tragfähige Strukturen vorhanden sind, wenn die Rahmenbedingungen unterstützend wirken und wenn die Fachkräfte – die politischen Bildnerinnen und Bildner – entsprechend qualifiziert sind. Daher sind wichtige Schwerpunkte des AdB die Fortbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bildungsstätten und in anderen Einrichtungen der politischen Bildung sowie die Entwicklung und Durchführung bundesweiter und internationaler Projekte, mit denen neue, aktuelle Themen aufgegriffen werden. Kernstück der Arbeit ist die Förderung, Weiterentwicklung und Vernetzung im Programm „Politische Jugendbildung“, das vom Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert wird.

Der AdB zielt mit seiner Arbeit als bundesweiter Verband der poli-

tischen Jugend- und Erwachsenenbildung und damit auch mit diesem Bericht auf die Verbesserung der Sichtbarkeit politischer Bildung. Er fördert die Kommunikation unter seinen Mitgliedern und deren Vernetzung in Fachkommissionen und über die AdB-Homepage. Er versteht sich als Interessenvertreter für seine Mitglieder insbesondere auf der Ebene der Bundespolitik und ist in der Politikberatung aktiv. Der AdB positioniert sich zu aktuellen, drängenden Fragen und engagiert sich in den zentralen Netzwerken politischer Bildung, wie z. B. dem Bundesausschuss für politische Bildung (bap).

Der Jahresbericht 2013 ist kostenlos über die Geschäftsstelle des AdB zu beziehen und steht auf der Homepage des AdB zum Download bereit (<http://www.adb.de/node/718>).

### Die „Außerschulische Bildung“ gratuliert AdB-Mitgliedseinrichtungen zum Jubiläum

Das *Haus Rissen Hamburg – Internationales Institut für Politik und Wirtschaft* feiert 2014 sein 60-jähriges Jubiläum und begeht dies mit einem Hausgeburtsfest im Oktober 2014. Das Haus Rissen ist ein gemeinnütziges Bildungsinstitut für Politik und Wirtschaft, das eine unabhängige Bildung für junge Menschen bieten will.

*HochDrei e. V. – Bilden und Begegnen in Brandenburg* ist eine Bildungsstätte für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung in Potsdam und Brandenburg. Die Bildungsstätte feierte im Mai ihr 15-jähriges Bestehen.

Der *Evangelische Verband Kirche-Wirtschaft-Arbeitswelt* (KWA)

feiert im September 2014 sein 40-jähriges Bestehen. Im Verband sind der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt (KDA), die Arbeitsgemeinschaft Handwerk und Kirche (AHK) und der Bund Evangelischer Arbeitnehmer (BEA) zusammengeschlossen.

Die *Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte* (EJBW) wird 15 Jahre alt und feiert dies mit einem Fest „15 Jahre EJBW“ im September 2014.

*basa e. V. – Bildungsstätte Alte Schule Anspach* ist eine Jugendbildungsstätte. Der dazugehörige Trägerverein wurde 1984 gegründet. Der Verein feiert damit in diesem Sommer sein 30-jähriges Bestehen.

Das *Gesamteuropäische Studienwerk e. V. (GESW) Vlotho* ist eine Bildungs- und Begegnungsstätte in freier Trägerschaft für Jugendliche und Erwachsene aus West-, Mittel- und Osteuropa. Es wurde 1954 von einer Bürgerinitiative gegründet und feiert somit im September sein 60-jähriges Bestehen.

Das *Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg*

(*sfbb*) ist ein Zusammenschluss verschiedener sozialpädagogischer Fortbildungsstätten. Es knüpft an eine langjährig Tradition politischer Bildung an und sieht seine Wurzeln in der mit dem Haus am Rupenhorn verbundenen Verbandsgründung vor 55 Jahren.

## Personalien

### Nachruf Dr. Reiner Hartel

Reiner Hartel ist tot. Er starb am 24. Mai 2014 im Alter 50 Jahren in Folge einer schweren Operation. Reiner Hartel war seit 13 Jahren für die politische Bildungsarbeit in der

Bildungsstätte Alte Schule (*basa*) in Neu Anspach verantwortlich und wurde dort im April diesen Jahres als Geschäftsführer für die gesamte Einrichtung berufen. Im AdB vertrat er seine Einrichtung

als Mitglied und arbeitete viele Jahre in der Kommission Jugendbildung mit, dessen stellvertretender Vorsitzender er von 2008 bis 2011 war.



Die politische Bildung und eine demokratische und gerechte Gesellschaft waren Reiner Hartels Themen, für die er sich engagierte und zahlreiche Bildungsprojekte entwickelte, wie z. B. „Hyperlinks gegen Rechts“ oder „Mixstory“. Reiner Hartel erkannte sehr früh, dass eine moderne und jugendliche Zielgruppen ansprechende Bildungsarbeit der Einbeziehung digitaler Medien bedarf, ohne diese aber zum Selbstzweck werden zu lassen. Das Thema und die kritische Auseinandersetzung und Reflexion standen für ihn im Vordergrund und ließen seine Seminare stets zu

kontroversen aber politisch engagierten Veranstaltungen werden, ganz im Sinne des Beutelsbacher Konsenses, der die Kontroverse in der Politik auch für die politische Bildung vorsah.

Der Bundesausschuss Politische Bildung zeichnete Reiner Hartel im Jahr 2009 mit dem Preis Politische Bildung für sein Projekt „Jugend entdeckt Demokratie“

aus, das er in der basa zusammen mit dem Bremer LidiceHaus umsetzte und das eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Diskriminierung, Rassismus, Faschismus und Demokratie beinhaltete.

Die politische Bildung verliert mit Dr. Reiner Hartel einen ausgewiesenen Experten der Theorie und Praxis politischer Bildung sowie einen engagierten und klugen

Kollegen, der es verstand, seine Kompetenzen mit Herz und Verstand einzubringen. „Always Look on the Bright Side of Life“, so überschrieb Reiner Hartel seinen Beitrag für den Band zum 50-jährigen Jubiläum des AdB. Auf die Sonnenseite des Lebens schauen – das hätten wir Reiner Hartel auch weiterhin gern gewünscht.

*Boris Brokmeier*

**Bettina Bundzus-Cecere** ist neue Abteilungsleiterin Kinder und Jugend im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Sie war zuvor Referatsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Die Mitgliederversammlung der Hanns-Seidel-Stiftung hat im Mai 2014 Professorin **Ursula Männle**, Staatsministerin a. D., zur neuen Vorsitzenden der CSU-nahen Stiftung gewählt. Sie löst den bisherigen Amtsinhaber, Staats-

minister a. D. Professor Dr. Hans Zehetmair, ab, der nach zehn Jahren Amtszeit nicht mehr für den Vorsitz kandidierte.

### **Klaus-Peter Hufer geht in den (Un-)Ruhestand**

Am 4. Juni 2014 fand im Kempener Kulturforum ein gut besuchtes Symposium zum Thema „Politische Bildung als Beruf(ung)?“ statt, bei dem Professor Dr. Klaus-Peter Hufer von der Kreisvolkshochschule Viersen verabschiedet wurde. Dort hatte er 1976 seine Tätigkeit als Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften begonnen und gehört seitdem zu den bekanntesten Experten der (außerschulischen) politischen Bildung in Deutschland – eine Folge auch der seltenen Mischung, dass er sowohl dauerhaft und engagiert in der Praxis als auch in theoretischen und publizistischen Kontexten tätig ist. Hufer, Jahrgang 1949, arbeitete in zahlreichen Projekten und Gremien mit. Ab 2001 lehrte er an der Universität Duisburg-Essen im Fach Erwachsenenbildung. Er

hat als Autor oder Herausgeber zahlreiche Publikationen veröffentlicht, natürlich auch in der „Außerschulischen Bildung“ oder im „Journal für politische Bildung“ geschrieben, und er wirkt weiterhin in der Redaktion von Polis mit, der Vierteljahresschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung.

In der Fachöffentlichkeit der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gehört Hufer auch zu den wenigen Autoren, die einen regelrechten Bestseller auf den Markt gebracht haben, nämlich das berühmte „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ – ein Bildungskonzept mit großem praktischen Erfolg, das sogar die Aufmerksamkeit der Tagesthemen oder der Bildzeitung auf sich zog.

Das Symposium, das von Jens Korfkamp moderiert wurde, brachte verschiedene Fachleute zusammen, die zu Stand und Zukunftsperspektiven der (außerschulischen) politischen Bildung Stellung nahmen. Der Verleger Bernward Debus überreichte dem Jubilar eine Festschrift zum 65. Geburtstag: „Grenzgänge – Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung“. Sie ist im Wochenschau-Verlag erschienen (Schwalbach/Ts. 2014, herausgegeben von Tim Engartner und Jens Korfkamp) und versammelt zwei Dutzend Beiträge, inklusive einer persönlichen Würdigung von Oskar Negt.

*Johannes Schillo*

**Oskar Negt ist 80er Jahre alt geworden – Herzliche Glückwünsche!**

Am 1. August 2014 hat der Soziologe, Philosoph und Theoretiker der politischen Bildung Oskar Negt seinen 80. Geburtstag gefeiert. Wir gratulieren.

Mit den wenigen Zeilen hier können wir seine wissenschaftliche und politische Lebensleistung nicht wirklich würdigen. Erinnern möchten wir aber daran, dass Oskar Negt schon in den 1960er Jahren, als er sich neben seiner wissenschaftlichen Laufbahn in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, insbesondere der der IG-Metall, engagierte, einen der wenigen Klassiker der außer-

schulischen politischen Bildung verfasst hat: „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung“ heißt das Buch, das inzwischen etliche Auflagen erlebt hat und nicht nur eine Abhandlung über Grundsätze der Arbeiterbildung, sondern eine Theorie politischen Lernens schlechthin bietet. Später wurde diese oftmals plakativ als der „Erfahrungsansatz“ charakterisiert. Negt argumentierte gegen Verkrustungen und einschlägige Routinen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und verknüpfte die Dimensionen lebens- und arbeitsweltbezogener subjektiver Such-

und Lerntätigkeiten mit einer kritischen, aber eben nicht dogmatisch geschlossenen Theorie der Gesellschaft. Er kombinierte Ansätze der Reformpädagogik mit neueren aufklärerischen soziologischen Erkenntnissen. Kein Wunder, dass das Werk auch anderswo interessiert rezipiert wurde und großen Einfluss auf die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die offene Jugendarbeit und die politischen Selbstorganisationsprozesse in den Neuen sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre ausübte.

*Paul Ciupke*

**Nun kommt die Kür! Benno Hafener hält seine Abschiedsvorlesung in Marburg**

Der bundesweit renommierte Erziehungswissenschaftler und Redakteur des „Journals für politische Bildung“, Benno Hafener, wurde am 10. Juli 2014 in der Aula der alten Universität Marburg offiziell in den Ruhestand verabschiedet.

Es sei jedoch kein echter Abschied, sondern eher ein Statuswechsel, wie Dekan Prof. Dr. Eckhard Rohrbach in seiner Ansprache betonte. Nach der 20 Jahre lang erfolgreich absolvierten Pflicht – neben der intensiven Forschung, die Hafener zu einem gefragten Experten und Politikberater gemacht hat, auch eine mit Herzblut und Leidenschaft durchgeführte Lehre – folge jetzt die Kür: Benno Hafener ist ab sofort der offizielle Forschungs-

beauftragte der Marburger Erziehungswissenschaften. Vor über 200 geladenen Gästen würdigte Eckhard Rohrbach seinen scheidenden Kollegen als Vollblutwissenschaftler, dem es gelang, die meisten Drittmittel im Fachbereich anzuwerben, ohne jemals seine Forschungsinteressen an den Drittmittelgebern auszurichten. Hafener sei aber keineswegs ein Bewohner des berühmten Elfenbeinturms: Eine enorme Breitenwirkung erzielte er durch regelmäßige Auftritte im Rundfunk, Fernsehen und der Presse.

Bei seiner Verabschiedung hatte das Publikum das Vergnügen, dem Gewürdigten selbst zuzuhören, der sich für seine Abschiedsvorlesung gefragt hatte, welches denn nun der „rote Faden“ seines For-

schers war. Die Antwort gab er in 45 spannenden Minuten: Wie thematisiert unsere Gesellschaft die junge Generation? Welches sind die Bilder, die von Jugend in unseren Köpfen existieren und in unseren Medien transportiert werden? Hafener nahm die Anwesenden mit auf einer Tour durch die Geschichte der Erziehung. Er schloss mit seinem persönlichen Fazit, was einen guten Pädagogen, eine gute Pädagogin ausmache: Ein positiver Blick auf Jugend, ein positiver Erziehungsbegriff sind unabdingbar. Dass er selbst sein Berufsleben unter diesen Vorzeichen gelebt hat, weiß jeder, der ihn kennt.

*Silke Schneider*

## Bücher

**Adibeli Nduka-Agwu/Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen – Frankfurt a. M. 2013 (2. Aufl.), Brandes & Apsel, 559 Seiten**

Wer kann, darf oder soll ein Buch über rassistische Sprachhandlungen schreiben und herausgeben? Die Erfahrung der partizipativen Arbeit zeigt, dass die Kraft meistens da liegt, wo Personen sich für etwas einsetzen, was sie persönlich betrifft. Adibeli Nduka-Agwu lebt als Schwarze Deutsche im Ausland. Bereits als Kind hat sie viele rassistische Erfahrungen gemacht. Ihre Überzeugung ist, dass Rassismus nur dann verstanden und vermieden werden kann, wenn rassistisch Diskriminierte maßgeblich an der Antirassismusbearbeitung beteiligt sind. Mit „Rassismus auf gut Deutsch“ geht sie einen aktiven Schritt und bietet eine Auseinandersetzung „mit Innenblick“ an. Antje Lann Hornscheidt, weiße deutsche Linguistin, möchte in diesem Sinne auch „nur“ als Mitherausgeberin verstanden werden, da ihre „weiße“ Perspektive als ergänzend, aber nicht ausschließlich betrachtet werden kann und soll.

Bevor die Leser/-innen im Buch die ersten Texte über Rassismus lesen, fallen ihnen schon in der Einleitung ganz besondere Schreibweisen auf. So betonen die Herausgeberinnen, dass sie den Terminus „Weiße“ im Sinne von Personen mit weißer Hautfarbe nicht unreflektiert verwendet sehen möchten. Denn der Begriff „Weißer“ deutet in aller Regel nicht rein auf die Hautfarbe hin, sondern ihm liegt ein Konzept von privilegiert sein und eine Abgrenzung zu „Schwarzen“ oder „People of Colour“ inne und unterstützt somit rassistische Strukturen.

Außerdem ungewöhnlich in der Publikation ist der besondere Einsatz von Unterstrichen: statt Leser\_in findet man Les\_erin oder

Lese\_rin. Hiermit soll die allgegenwärtige normative Zweigeschlechtlichkeit aufgebrochen werden und sprachliches Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass es mehr als zwei Gender gibt. Der Unterstrich wird auch eingesetzt, um Lücken in (Sprach-)Konzepten aufzuzeigen, z. B. in Ge\_schichte. „Geschichte“ umfasst keine feststehenden, unantastbaren Tatsachen und wird unterschiedlich erzählt und bewertet. So fordern die Autorinnen beim Lesen ständig die eigenen Vorurteile und Normen heraus. Es kitzelt ordentlich im Gehirn, wirft viele Fragen auf und schafft Bewusstsein auf vielerlei Ebenen. Die Einladung ist nicht, aus Angst vor Fehlern nicht mehr zu sprechen, sondern sich Sprache (wieder) bewusst und kreativ anzueignen.

Im 2. Teil werden empowernde Begriffe, Konzepte und Benennungen vorgestellt. Im Einzelnen sind dies: Afrodeutsch/Afrodeutsch\_e, Diaspora, Négritude – Schwarze Globale Befreiungsbewegung des 20. und 21. Jahrhunderts, People of Colour und Schwarze, Schwarze Deutsche. Die einzelnen Kapitel sind von verschiedenen Autoren und Autorinnen geschrieben, die sowohl ihre akademische Auseinandersetzung mit den Themen, sowie eigene Erfahrungen einfließen lassen.

Im 3. Teil werden 19 rassistische Begriffe und Benennungen analysiert. Darunter „Ausländer\_in“, „Entwicklungszusammenarbeit“, „Exotisch“, „Tropenkrankheiten“ und andere. Während einige der Benennungen wie „Schlitzauge“ und „Zigeuner“ den Lesenden sicher schon als rassistisch eindeutig bekannt und bewusst sind, findet man sicher auch neue

Denkanstöße und Hintergründe zu bisher eher unreflektiert benutzten Begriffen wie (in meinem Fall) „Schutzgebiet“ oder „Tropenmedizin“.

Teil 4 analysiert die rassistischen Gebrauchswesen einiger Konzepte. Hier wird vor allem herausgearbeitet, dass es manchmal nicht so sehr auf den Begriff selbst, sondern auf seine Entstehung und vor allem Verwendung von Konzepten in einer sich selbst definierten „Mehrheitsgesellschaft“ ankommt. Die Autoren und Autorinnen beschreiben klar und verständlich, wie die Benutzung aus mehrheitsgesellschaftlicher Sicht auf die „Beschriebenen“ wirkt und wie deren Sichtweise ist. Als Beispiel sei hier „Amerika“ angeführt. Eine Benennung, die dem europäischen Kolonialismus entstammt, für eine „neue Welt“. Dass die Welt nur für die europäischen Kolonialisten neu war, nicht jedoch für die Menschen, die dort schon seit Jahrhunderten lebten, verschwindet aus dem Bewusstsein. Die eurozentristische Sicht wird übergestülpt. Auch die Benennung in Lateinamerika basierte nicht auf den Ursprungsnamen der Menschen, die dort lebten, verwandten, sondern auf den „lateinischen“ Wurzeln der Kolonialisten. Insgesamt werden in diesem Kapitel 19 Konzepte analysiert. Als weitere Beispiele seien zu nennen: „Islam“, „Europa“, „Orient“, „Political Correctness“ und „Weltreligion“.

In Teil 5 werden schließlich sieben Konzepte und Modelle zur Analyse von Rassismus vorgestellt, darunter eher praktische Hinweise für einsprachige Wörterbücher, (Wort-)Bilder und Schulbücher sowie wissenschaftlich-analytische Herangehensweisen.

Abgerundet wird das Nachschlagewerk durch ein ausführliches Literatur- und Quellenverzeichnis, sowie ein Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.

„Rassismus auf gut Deutsch“ ist ein ausführliches Nachschlagewerk für alle, die sich kritisch mit Sprache und Sprachgebrauch im Alltag auseinandersetzen (möchten). Es unterstützt die Leser/-innen dabei, sich mit den eigenen Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen, blinde Flecken zu

entdecken und Sprache bewusster einzusetzen und zu gestalten.

Die Artikel sind sprachlich und inhaltlich sehr anspruchsvoll geschrieben. Daher eignet sich das komplexe Werk wohl am ehesten für Fachkräfte, die sich schon mit den Themen Sprache und/oder Rassismus befasst haben. Als Weiterführung wäre ein „Rassismus auf gut deutsch – auf gut deutsch“ wünschenswert, in dem die extrem wertvollen und spannenden Inhalte in einfache-

re Sprache und weniger komplex übersetzt werden, um einer breiteren Gruppe Zugang zu diesen Erkenntnissen zu ermöglichen.

Ich selbst finde das Nachschlagewerk äußerst spannend und freue mich, vieles davon weiterzutragen und sowohl meine eigenes sprachliches und konzeptionelles Bewusstsein weiter zu schärfen, als auch andere dazu einzuladen.

*Iris Bawidamann*

**Gert Krell: Schafft Deutschland sich ab? Ein Essay über Demografie, Intelligenz, Armut und Einwanderung – Schwalbach/Ts. 2013, Wochenschau Verlag, 126 Seiten**

Gert Krell, emeritierter Professor für Internationale Politik im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, setzt sich in seinem Essay kritisch mit Thilo Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen“ (München, 22. Aufl. 2010, Deutsche Verlags-Anstalt) auseinander. Zunächst fasst er die öffentliche Debatte zusammen, die nach dem Erscheinen der Publikation entbrannte und sehr polarisiert verlief. Bei ihm selbst löste das Buch ambivalente Gefühle aus: „Dabei habe ich selbst immer wieder geschwankt zwischen entschiedener Zustimmung und ebenso entschiedener Ablehnung, zwischen Erschrecken über die Tatbestände, die Thilo Sarrazin beschreibt, und Empörung über seine Polemik, seine Arroganz und seine Unseriosität.“ (S. 8) Dann fasst Krell auf anderthalb Seiten die Kernaussagen des Buches zusammen und skizziert anschließend deren historische Wurzeln, bevor er sich ausführlicher mit den einzelnen Thesen Sarrazins beschäftigt.

Zunächst geht Gert Krell auf die demografische Entwicklung ein.

Sie wurde von Sarrazin weitgehend korrekt beschrieben – allerdings hätte er zu wenig die Chancen gesehen und seine Vorschläge wie z. B. Geburtsprämien für akademisch gebildete Frauen seien unrealistisch und fragwürdig. Dann befasst sich Krell mit Sarrazins These, dass die Gebildeten wegen ihrer niedrigeren Geburtenrate immer weniger und die „Dummen“ – sowohl unter den Deutschen als auch unter den Menschen mit Migrationshintergrund – mehr würden. Er skizziert die unter Wissenschaftlern kontrovers verlaufende Diskussion, ob Intelligenz eher durch das Erbgut oder eher durch die Umwelt geprägt werde und spricht sich im Gegensatz zu Sarrazin für einen größeren Einfluss der Umgebung aus. Dann belegt er anhand mehrerer Quellen, dass die Qualität der (schulischen) Förderung und die Anstrengungsbereitschaft bedeutendere Auswirkungen auf den Bildungsstand einer Bevölkerungsgruppe haben als angeborene Intelligenzfaktoren. Die Kinder aus bildungsfernen Familien (mit und ohne Migrationshintergrund) müssten also besser gefördert werden.

Als nächstes befasst sich Gert Krell mit Sarrazins Aussagen über einen allgemeinen Bildungs- und Kompetenzverfall in Deutschland. Er sieht hier eher eine Verlagerung von Kompetenzen (z. B. hin zu Bereichen wie Technologie und neue Medien), befürwortet aber Sarrazins Forderungen nach ganztägiger Kinderbetreuung und besseren Schulen. Ferner müsse mehr für die Integration von Migrant\*innen getan werden, müssten Lehrer/-innen und Schüler/-innen von Psychologinnen und Psychologen und Sozialarbeiterinnen und -arbeitern unterstützt werden. So könnte auch dem häufigen Schulabbruch von Kindern mit Migrationshintergrund entgegengewirkt werden. Dann arbeitet Krell heraus, dass Integrationserfolge bei vielen statistischen Untersuchungen unterschlagen würden, da hier Personen mit Migrationshintergrund und deutschem Pass, den Deutschen zugerechnet und mit Zuwanderern (der ersten Generation) mit ausländischem Pass verglichen würden. Diese Verfahrensweise würde auch teilweise erklären, wieso eine höhere Kriminalitätsrate bei Ausländern

ermittelt wurde. Schließlich kritisiert Krell Sarrazins Verwendung des Begriffs „Muslime“: Dabei würde er ignorieren, dass ganz unterschiedliche Gruppierungen unter diesen Sammelbegriff fallen. So würde auch nur ein Teil der muslimischen Frauen ein Kopftuch tragen, was für Sarrazin als Zeichen mangelnder Integrationsbereitschaft gewertet wurde.

Des Weiteren befasst sich Gert Krell mit Sarrazins Vorbehalten und Vorurteilen gegenüber „dem“ Islam, die von vielen Deutschen geteilt würden. Er kontrastiert die proklamierte Gewalttätigkeit von Islamisten mit der Gewaltausübung, wie sie in der Bibel und in der Geschichte des Christentums zum Ausdruck kommt. Nach Umfragen seien Muslime genauso wenig

gewaltbereit wie Amerikaner, Deutsche, Franzosen oder Briten. Krell kritisiert Sarrazins Auffassung, dass der Islam eine fremde Religion sei, vergleicht die Situation der Moslems mit der Lage (bzw. Geschichte) der Juden in Deutschland und verteidigt die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit.

Außerdem geht Krell auf Sarrazins Thesen ein, dass sich die „unproduktive Unterschicht“ verfestigen würde, dass man von Hartz IV gut leben könne und dass die Armen weitgehend schuld an ihrer Situation seien. Er erwähnt Untersuchungen, nach denen es in der „Unterschicht“ mehr Erziehungsprobleme, Gewalt, Medienkonsum und psychische Krankheiten gäbe, führt aber solche Befunde auf die Lebenssituation

dieser Menschen zurück. Den von Sarrazin beklagten Missbrauch sozialer Leistungen kontrastiert er mit dem unsozialen Verhalten vieler reicher Menschen. Auch würden wissenschaftliche Untersuchungen dieser Aussage widersprechen.

Deutlich wird, dass Gert Krell nicht demonstrativ das Buch von Thilo Sarrazin zurückweist, sondern sich kritisch mit den zentralen Thesen auseinandersetzt und dabei versucht, Richtiges von Falschem zu trennen. So trägt sein Werk zu einer differenzierenden Sichtweise der Positionen von Sarrazin bei – auch in der politischen Bildung. Es eignet sich somit gut für die Vorbereitung entsprechender Veranstaltungen.

*Martin R. Textor*

**Norbert Hoerster: Was ist eine gerechte Gesellschaft? Eine philosophische Grundlegung – München 2013, Verlag C.H.Beck, 144 Seiten**

Gerechtigkeit ist ein zentraler Grundbegriff der Ethik sowie der Rechts- und Sozialphilosophie. Von der griechischen Antike bis zur Gegenwart reicht die illustre Runde der Philosophen, die sich mit der Idee der Gerechtigkeit, die der vernünftigen Gestaltung des Zusammenlebens sozialer Gemeinschaften dienen soll, auseinandergesetzt haben. In diese prominent besetzte Gesellschaft reiht sich nun mit seinem neuen Buch der gelehrte Jurist und Philosoph Norbert Hoerster ein, der von 1974 bis 1998 als Professor für Rechts- und Sozialphilosophie an der Universität Mainz lehrte. In Form einer philosophischen Grundlegung stellt auch er die Gretchenfrage: Was ist eine gerechte Gesellschaft? Der Autor, der schon in anderen öffentlichen Diskursen wie zum Beispiel in Fragen der Bioethik oder nach der

Existenz eines monotheistisch verstandenen Gottes seine durchaus kontroversen Positionen sehr pointiert vertreten hat, verspricht in seiner Einleitung eine differenzierte Betrachtung staatlicher wie sozialer Gerechtigkeit unter philosophischen Aspekten. Als notwendige Voraussetzung dafür möchte er die beiden Fragenbereiche „wieviel Gleichheit?“ und „wieviel Staat?“ weitgehend voneinander trennen. Für diese analytische Trennung plädiert er, um bei der Rede von einer gerechten Gesellschaft den Fallstricken der weit verbreiteten Lagerbildung in sogenannte Sozialisten und sogenannte Liberale zu entgehen.

Im ersten Kapitel geht Hoerster zunächst der Frage nach, wie sich Gerechtigkeitsurteile begründen lassen und warum sie unbedingt, insbesondere wenn es sich um

vom Staat zu erlassende Rechtsnormen oder Gesetze handelt, einer Begründung bedürfen. Für die Begründung gerechter Normen gibt es keine Liste, die uns in einer objektiven Realität vorgegeben (Naturrecht) und als Gegenstand reiner Erkenntnis (Vernunftrecht) erfassbar sind. Sie muss laut Hoerster „vielmehr in einer Kombination von moralischen Einstellungen mit empirischen Annahmen bestehen, wobei diese Einstellungen, sollen sie rational vertretbar sein, letztlich nur auf unseren aufgeklärten Wünschen und Interessen basieren können.“ (S. 36) Im Anschluss an das „Begründungsproblem“ greift er die verbreitete Meinung auf, dass Gerechtigkeit stets die Gleichbehandlung aller Menschen verlange. Diese vereinfachende Sichtweise hält er schlichtweg für verfehlt und falsch. Als dezidier-

ter Anti-Egalitarist müssen für ihn „vielmehr jeweils weitere Voraussetzungen vorliegen, damit eine Gleichbehandlung bzw. eine Gleichstellung der Menschen als Forderung der Gerechtigkeit Zustimmung verdient.“ (S. 36)

Im zweiten Kapitel legt er dar, dass sich gewisse elementare Grundrechte des Individuums intersubjektiv begründen lassen. Dies sind zum einen die vier unverzichtbaren Abwehrrechte: das Recht auf Leben, auf körperliche Unversehrtheit, auf Freiheit und das Eigentumsrecht. Und zum anderen noch drei Grundrechte in Form von Anspruchsrechten: das Recht auf Vertragserfüllung, das Recht der unfreiwillig Armen auf Leben im Sinne einer gewissen Grundversorgung und das Recht der Heranwachsenden auf eine gewisse Erziehung und Ausbildung der eigenen Fähigkeiten. Insbesondere die Anspruchsrechte verschaffen jedem Bürger/jeder Bürgerin die reale Möglichkeit ein in „wesentlicher Hinsicht gelungenes Leben zu führen.“ (S. 62) Ein Gerechtigkeitsziel, das sich deutlich von der Herstellung einer umfassenden Chancengleichheit unter den Menschen unterscheidet. Letzteres Ziel ist für Hoerster ebenso unbegründet wie utopisch und muss als erste Bedingung eine total egalitäre Gesellschaft fordern.

Ob die natürlichen und sozialen Unterschiede irgendwie auszugleichen sind, erörtert er – in Auseinandersetzung mit John Rawls' Vertragstheorie der Gerechtigkeit – im dritten Kapitel. Speziell das „Differenzprinzip“ in Rawls' Theorie kann Hoerster nicht überzeugen, da es „weder was seine Begründung noch was seine egalitären Konsequenzen angeht, als intersubjektiv akzeptabel gelten“ kann (S. 86). Aufschlussreich sind die daran

anschließenden Ausführungen von Hoerster zum Grundrecht des Eigentums, das weit weniger selbstverständlich ist als etwa das Recht auf Leben. Gerade deshalb ist es eine wesentliche Forderung der Gerechtigkeit, sowohl begründbare Normen für die Entstehung, als auch für den Übergang des Eigentums – vor allem für das von Natur aus begrenzte Gut an Grund und Boden – zu finden. In der Tradition von John Locke argumentiert er, dass obwohl die gesamte Erde ein Gemeinschaftseigentum aller Menschen ist, Privateigentum an allen nicht-menschlichen Naturgütern durch die Arbeit gerechtfertigt sei, also durch Leistung, die ein Mensch investiert. Im Unterschied hierzu stellt er den Übergang des Eigentums durch Geschenke und Erbschaften aber in Frage: „Das Vermögen, das ich von jemandem erbe, hat demgegenüber mit meiner Person viel weniger zu tun. Denn es ist nicht nur von mir völlig unverdient bzw. beruht in keiner Weise auf meiner eigenen Leistung.“ (S. 111) Infolgedessen argumentiert er dafür, dass „alles Eigentum in der etwa fünften Generation nach dem (letzten) Durchlauf einer progressiven Erbschaftssteuer zu einhundert Prozent in das Gemeineigentum übergeht und damit (...) allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen verfügbar wird.“ (S. 108) Wie dieser Ausgleich im Sinne einer Generationengerechtigkeit praktisch umzusetzen ist, lässt er freilich offen.

Im letzten Kapitel problematisiert Hoerster die Aufgaben des Staates im Zusammenhang mit der gerechten Verteilung der Steuerlasten. Um eine unzulässige Ausbeutung der Bürger/-innen durch den Staat zu vermeiden, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein. „1. Das Projekt muss entweder im Interesse so gut wie aller Bürger

oder im fundamentalen Interesse jedenfalls einiger Bürger liegen. 2. Das Ziel des Projektes muss unter den gegebenen Bedingungen auf privatwirtschaftlichem Wege nicht oder jedenfalls nicht vergleichbar gut erreichbar sein.“ (S. 116) Dass beide Bedingungen viel subjektiven Interpretationsspielraum bieten, offenbaren seine Beispiele. So sind für Hoerster zwar der Bau von Straßen sowie die Kontrolle von Nahrungsmitteln und die Verhinderung von Preiskartellen in bestimmten Unternehmenssektoren durch den Staat erlaubt. Gegen eine staatliche Kulturförderung spricht er sich aber dezidiert aus, da diese für ihn schon Bedingung 1 im Regelfall nicht erfüllt und zudem private Kulturinstitutionen auf eine unfaire Weise vom Markt verdrängt. Ob allerdings der Markt mit seinen rein ökonomischen Regulierungsmechanismen gerecht ist, verfolgt Hoerster leider ebenso wenig weiter wie die Frage, ob es sinnvoll ist, die Leistung zu einem Schlüsselbegriff einer gerechten Gesellschaft zu machen.

Auch in dieser Schrift bleibt Norbert Hoerster seinem Ruf als streitbarer Philosoph treu, dem der Leser nicht in allem zustimmen muss. Aber sein Buch bietet auf 144 Seiten eine anregende Lektüre für alle, die an einer kritischen Auseinandersetzung über Grundfragen einer gerechten Gesellschaft interessiert sind. Für den philosophischen Laien erleichtern der überschaubare Bezug auf klassische Schriften, die verständliche Sprache und die klare Form – angereichert durch viele anschauliche Beispiele, den Einstieg in ein höchst vielschichtiges Thema.

*Jens Korfkamp*

**Gerhard Hirscher/Eckhard Jesse (Hrsg.): Extremismus in Deutschland – Schwerpunkte, Vergleiche, Perspektiven – Baden-Baden 2013, Nomos, 608 Seiten**

**Armin Pfahl-Traughber: Linksextremismus in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme – Wiesbaden 2014, Springer VS, 248 Seiten**

Die antiextremistische Vorgabe der Politik macht der politischen Bildung seit einiger Zeit zu schaffen und hat zu verschiedenen Kontroversen geführt (vgl. „Extremismusklausel wird abgeschafft“ in: AB 1/14). Dass das Extremismus-Konzept auch in der Wissenschaft umstritten ist, lassen die beiden angezeigten Publikationen zwar erkennen, halten aber unverdrossen daran fest und betreiben eine Art Polizeiwissenschaft, die die Grenzen des erlaubten Pluralismus absteckt. Der Abwehr-Standpunkt zeigt sich auch an der bunten Mischung von Autorinnen und Autoren aus Hochschule, Polizei, Staats- und Verfassungsschutz, die Hirscher und Jesse in Band 26 von „Extremismus und Demokratie“ versammelt haben. Pfahl-Traughber, dort ebenfalls mit zwei Beiträgen vertreten, lehrt im Rahmen nachrichtendienstlicher Ausbildung an der FH des Bundes.

Das Extremismus-Konzept folgt einem Freund-Feind-Schema, wie Hirscher/Jesse eingangs deutlich machen: „Der politische Extremismus (...) ist dadurch gekennzeichnet, dass er den demokratischen Verfassungsstaat ablehnt, ihn beseitigen oder einschränken will.“ (S. 9) Diese beiden Pole – der gute Verfassungsstaat und sein übler Gegenspieler – bestimmen das Weltbild der Extremismusforscher, obwohl ihr nach Rechtsextremismus, Linksextremismus und Islamismus gegliederter Sammelband immer wieder zu erkennen gibt, dass die inkriminierten Positionen ganz Unterschiedliches wollen und sich nicht einfach in eine solche Dichotomie einfügen: (Radikale) Linke

kritisieren die „kapitalistische Klassengesellschaft“ (S. 10), die sie, wie man sich denken kann, durch eine klassenlose ersetzen wollen; dabei streiten sie über die Rolle der Demokratie, die Linkspartei versteht sich z. B. mehrheitlich als deren Garant (gegen Faschisierung, neoliberale Aushöhlung ...). Das rechts-extreme Lager, wie es T. Thieme im Blick auf Europa darstellt, hat sich der nationalen Sache und der wahren Volksvertretung verschrieben; es wird auch in vielen Ländern von demokratischen Parteien mit Regierungsbeteiligung belohnt, wozu Thieme resümiert: „Nur wenige rechtsextreme Parteien in Europa zielen augenscheinlich auf die Abschaffung der Demokratie ...“ (S. 35) Der Islamismus wiederum, wie ihn B. Zehnpfennig am Beispiel seines Vordenkers Sayyid Qutb porträtiert, hat andere Probleme als die Unterminierung von Verfassungsstaaten. Im Einklang mit allen Konservativen beklagt er die Entwicklung einer permissiven Gesellschaft, den Trend eines „allgemein zu verzeichnenden Werteverlusts“ (S. 331); als Schuldigen hat er dafür den Marxismus ausgemacht, wie der islamische Fundamentalismus ja überhaupt als Gegenspieler der sozialistisch angehauchten Nationalbewegungen zu einer politischen Macht aufstieg und in dieser Rolle vom Westen gefördert wurde.

Fazit: Der politische Standpunkt Extremismus als Programm einer Demokratiefeindschaft existiert nicht. Es gibt ihn nur aus der Perspektive des Staatsschutzes, der kritische, störende oder umstürzlerische Positionen zu ei-

ner festen Größe zusammenfassen will – darin übrigens dem verschwörungstheoretischen Denken verwandt, das ein Gemeinschaftswerk dunkler Mächte (paradigmatisch die „Achse des Bösen“ von Bush jr.) im Kampf gegen die Guten ausmacht. Was die einzelnen Bewegungen, denen das Etikett verpasst wird, bekämpfen, sind grobenteils anerkannte Zeitübel, jedenfalls nicht „der“ Verfassungsstaat. Der Schlussteil des Sammelbandes „Vergleiche“ kommt daher noch einmal explizit auf die offenkundige Verschiedenartigkeit zurück, um den Differenzen ihre Gemeinsamkeiten, strukturellen Ähnlichkeiten etc. zu entlocken. Eine Meisterleistung in dieser Hinsicht ist S. Liebolds Vergleich von zwei Linksextremistinnen – hier werden Sahra Wagenknecht und Jutta Ditfurth präsentiert! – mit zwei gestandenen Rechtsextremen, die allerdings „ungleich weniger prominent“ sind (S. 352). Allen vieren sei u. a. gemeinsam, dass sie den (Neo-)Liberalismus kritisieren – für Extremismusforscher ein klarer Fall! Man fragt sich, was der Mann zur gnadenlosen Neoliberalismuskritik von Papst Franziskus sagen würde ...

Reeller ist die „kritische Bestandsaufnahme“ (S. 1), die Pfahl-Traughber zum Linksextremismus vorgelegt hat, denn ein eingrenzbares Lager der radikalen Linken existiert(e) ja hierzulande. Und es gibt auch so etwas wie ein gemeinsames Projekt, den Sozialismus, bei dem die Implementierung – der Weg, die Mittel, die Bedingungen – allerdings umstritten ist. Pfahl-Traughber spezifiziert zudem den extremistischen

Bestand, den er aufnehmen will. Er ziele nur auf die „Erfassung von Gegnern von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, nicht von Kritikern von Kapitalismus und Staat.“ (S. 2) Das Buch listet nach einführenden, terminologischen und (ideen-)geschichtlichen Erläuterungen die Szene im Stil der Verfassungsschutzberichte auf, wobei ein Unterschied zu Hirscher/Jesse auffällt: Während dort die Linkspartei im Mittelpunkt steht, ist ihr hier nur ein Exkurs gewidmet. Es wird auch immer wieder festgehalten, dass Kapitalismuskritik und Sozialismusforderungen nicht per se unter das Extremismus-Verdikt fallen. Hier ist eine Anpassung an den Zeitgeist festzustellen, finden sich doch seit der Finanzkrise kapitalismuskritische Töne noch im letzten Winkel konservativer Feuilletons. Solchen Akzeptanzerscheinungen geht das Buch ebenfalls nach, etwa im Blick auf Handlungsfelder oder Protestbewegungen (Antifaschismus, Globalisierungskritik ...). Ein kurzer europäischer Vergleich, eine Schlussbilanz und ein Literaturverzeichnis (in dem erstaunlicher Weise Ulrich Doormanns Überblick zum Linksextremismus von 2011 fehlt) runden das Buch ab.

Doch auch Pfahl-Traughber hält am Extremismus-Konzept fest. Sechs Wörter, „Minimalbedingungen“ genannt – bestehend aus „Gewaltenteilung und Individualität, Menschenrechten und Pluralismus, Rechtsstaatlichkeit

und Volkssouveränität“ (S. 25) –, grenzen die zulässige linke Kritik vom Linksextremismus ab. Sie sind nicht abgeleitet oder diskursiv begründet, werden nur gelegentlich mit vagen Literaturreferenzen versehen, also dogmatisch gesetzt. Und sie illustrieren im Grunde das, was der Autor als die acht Merkmale extremistischer Ideologie (S. 18 f.) statuiert: Er erhebt mit der Identifizierung der sechs Punkte erstens einen „exklusiven Erkenntnisanspruch“, denn er hat sie als unhintergehbare Bedingungen einer humanen Gesellschaft erkannt bzw. in der Literatur ausfindig gemacht. Sie gelten zweitens absolut, der Extremismusforscher geht von ihrer Nicht-Relativierbarkeit, somit ihrer „unbezweifelbaren Richtigkeit“ aus, was sich drittens noch einmal – leicht redundant – als „das essentialistische Deutungsmonopol“ fassen lässt. Der Forscher behauptet ja, dass sie objektiv die Voraussetzung gesellschaftlichen Zusammenlebens sind und nicht ein Angebot, das er subjektiv wertschätzend in den Diskurs einbringt. Das vierte Merkmal sind die „holistischen Steuerungsabsichten“, die eine „ganzheitliche Kontrolle der Gesellschaft“ anstreben. Die sechs Bedingungen Pfahl-Traughbers erfüllen diese Funktion, sie definieren den umfassenden Steuerungsmodus des gesellschaftlichen Ganzen: Machtkontrolle durch Gewaltenteilung, die als ungeteilte vom Volk ausgeht, dessen Individualität und Pluralität nach den Vorgaben des Men-

schenrechtskatalogs und einer – nicht näher definierten – Rechtsstaatlichkeit zu gewährleisten sind. Fünftens existiert ein Geschichtsdeterminismus, das „Wissen um den vorgegebenen historischen Weg“, der ja im demokratischen Verfassungsstaat zu einem Endpunkt gelangt sein soll, jedenfalls nur mit systemimmanenter Verbesserung weiter beschränkt werden darf. Sechstens wird die „Forderung nach politischer Homogenität der Gesellschaft“ genannt, im Falle Pfahl-Traughbers also ihre antiextremistische Ausrichtung im Sinne der Minimalbedingungen; gesellschaftlicher Zusammenhalt und Abwehr von Parallelgesellschaften sind ja auch große Sorgethemen der Politik. Als siebtes Merkmal führt der Autor den „dualistischen Rigorismus“, das „Denken in kompromisslosen Gegensatzpaaren wie Gut-Böse“, auf und – wiederum redundant – als achtens die „fundamentale Verwerfung“, wobei letztere sich qua definitionem auf die bestehenden Verhältnisse beziehen soll. Dies unterscheidet natürlich den Extremismus vom Extremismusforscher, denn der verwirft fundamental jede Relativierung der sechsfachen Grundvoraussetzung und hat dafür ja seine kompromisslosen Gegensatzpaare erfunden, die über eine moralische Ächtung übrigens weit hinausgehen. Alles in allem jedenfalls kein Angebot, das das Extremismus-Konzept plausibler macht.

*Johannes Schillo*

**Willy Buschak: Die Vereinigten Staaten von Europa sind unser Ziel. Arbeiterbewegung und Europa im frühen 20. Jahrhundert – Essen 2014, Klartext Verlag, 378 Seiten**

„Wie ist Europa in die Welt gekommen? Wo kommt die Idee her, die Zölle zwischen den europäischen Staaten aufzuheben, die Grenz-

barrieren niederzureißen, den freien Verkehr von Menschen, Waren und Dienstleistungen zuzulassen, 27 Staaten Europas in

einem Staatenbund zusammenzufassen, eine Europäische Union zu gründen? Wer hat zuerst eine gemeinsame europäische Sozial-

politik und eine europäische Industriepolitik angedacht?“ Gute Fragen, werden viele Erwachsenenbildner/-innen mit Blick auf ihre europapolitischen Veranstaltungen sagen. Die Suche nach den Antworten wird viele beschäftigt haben.

Nun legt Willy Buschak, Historiker und Gewerkschafter, ein umfangreiches Werk vor, in dem er in der Einleitung (S. 7) nicht nur diese Fragen und die knappe Antwort nennt: Eine überbordende Fülle von Vorschlägen und Ideen zur europäischen Integration finde sich nicht bei den üblicherweise genannten „Gründungsvätern“, sondern an anderer, völlig überraschender Stelle: bei den Sozialdemokratischen Parteien des europäischen Kontinents, bei den Gewerkschaften und pazifistischen Organisationen. Buschak stellt in seinem umfassend recherchierten Werk dar, worum es der europäischen Arbeiterbewegung zwischen den Weltkriegen ging: um die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen auf dem europäischen Kontinent, um die Schaffung von Arbeitsplätzen, um eine europäische Industriepolitik oder den Bau eines sozialen Europas, um eine Europäische Verfassung oder um Wirtschafts- und Währungspolitik – so gut wie alle Fragen, die die Europäische Union heute beschäftigen, wurden schon in den 1920er Jahren lebhaft in der Öffentlichkeit diskutiert. Die damaligen Konzepte waren oft weitgehender und umfassender als alles, was in der europäischen Politik heute diskutiert wird. Dieser Band legt eine verschüttete Tradition frei – so, sehr zutreffend, die Ankündigung des Verlags.

Heute wird häufig das Fehlen einer europäischen Öffentlichkeit beklagt. Diese habe es in den 1920er Jahren gegeben, so der Autor (S. 8 f.): über die Verbesse-

rung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft und der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bevölkerung Europas sei bereits in den 1920er Jahren lebhaft gestritten worden, mit Konzepten, die reichhaltiger und umfassender gewesen und weiter gegangen wären als alles, was die Europäische Kommission heute anzubieten habe. Die politische Einigung Europas sei als einzige Möglichkeit erschienen, das Primat der Politik und demokratische Verhältnisse zu sichern, eine politische Ordnung zu vermeiden, in der alle wesentlichen Entscheidungen von Konzernen, Trusts und Kartellen getroffen würden und nicht mehr von den Parlamenten (S. 10 f.).

Buschak dokumentiert eine politische Ideengeschichte zu Europa vor allem der „Zwischenkriegszeit“ auch mit ihren unterschiedlichen und zum Teil kontroversen Debatten, angefangen von sozialistischen Theoretikern wie Saint-Simon Ende des 19. Jahrhunderts bis zu Reichstagsdebatten Ende der 1920er Jahre. Er stellt heraus, dass Europa für Sozialdemokraten und Gewerkschafter während des gesamten 19. und frühen 20. Jahrhunderts ganz selbstverständlich der Bezugsrahmen gewesen sei (S. 16). Im „Textilarbeiter“ sei 1926 auf der ersten Seite der Aufruf erschienen: „Diese Organisationen der Arbeiterschaft müssen in der vordersten Reihe des Kampfes um ein geschlossenes europäisches Wirtschaftsgebiet stehen. Je stärker der Druck der Arbeiterschaft ist, mit umso größerem Erfolge werden die Bestrebungen, ein geeintes Europa an die Stelle der Vielstaaterei zu setzen, gefördert werden können.“ (S. 231) Rudolf Breitscheid habe am 19.05.1925 im Reichstag die Vereinigten Staaten von Europa als die „Realpolitik von morgen“ bezeichnet (S. 232).

Neben der wirtschaftlichen Vereinigung habe die Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich, die Annäherung aller mitteleuropäischen Länder und ein Programm zur Bildung einer europäischen Friedensgemeinschaft im Mittelpunkt gestanden wie auch die Behauptung europäischer Identität angesichts der heraufziehenden Globalisierung (S. 35).

Europa sei mehr gewesen als eine Angelegenheit von außenpolitischen Spezialisten. Die Vereinigten Staaten von Europa und die Europäische Zollunion waren Thema zahlreicher Bildungsveranstaltungen, Vorträge und Kundgebungen (S. 350). Volkshochschulen und Gewerkschaftsschulen sowie Arbeiterbildungsstätten organisierten schon früh Kurse mit internationaler Beteiligung, so dass man sich aus erster Hand über die Verhältnisse in anderen Ländern informieren konnte. Buschak zitiert Max Cohen aus 1926: „Erst wenn der Europäer in ganz Europa mindestens ebenso zu Hause ist, wie beispielsweise der Genfer in Zürich oder der Münchener in Berlin, wird Paneuropa eine Wirklichkeit sein.“ (S. 243) Vorträge und Ausstellungen über fremde Länder und Kulturen seien ein fester Bestandteil der Arbeiterbildung und Volksbildung in den 1920er Jahren gewesen (S. 276).

„Die Europabewegung der Zwischenkriegszeit war alles andere als eine Elitenbewegung, sondern eine Volksbewegung, die europäische Integration von unten her aufzubauen versuchte, eine Volksbewegung, die Arbeiterinnen und Arbeiter, Angestellte, Sozialisten und Katholiken, Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter sowie Pazifisten gleichermaßen erfasste und begeisterte.“ (S. 351), so Willy Buschak in seinem Schlusswort.

Wenn der Leser die Fülle der programmatischen Aussagen der europäischen Arbeiterbewegung in den 1920er Jahren zur europäischen Einigung liest, werden ihm die aktuellen Wahlslogans vieler Parteien – „Europa neu denken“ (SPD), „Gemeinsam erfolgreich in Europa“ (CDU), „Kampagne für ein besseres

Europa“ (GRÜNE), „Für ein besseres Europa“ (CSU) – noch banaler erscheinen. Umso wichtiger ist es für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die Hoffnungen, Bedrohungsvorstellungen und Ängste, die Teilnehmenden in Europaseminaren äußern, auch in Verbindung zu bringen mit den programmatischen Vor-

stellungen ihrer Großeltern und Urgroßeltern zur europäischen Einigung. Dazu ist der Band hervorragend geeignet. Er zeigt, dass die Forderungen und Vorschläge der europäischen Arbeiterbewegung nicht von gestern sind, sondern immer noch brandaktuell.

Rainer Gries

**Benno Hafener: Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik – Frankfurt a. M. 2013, Brandes & Apsel, 163 Seiten**

Benno Hafener widmet sich in dieser Publikation dem Thema Gewalt in pädagogischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Im Fokus steht dabei das Verhalten des pädagogischen Personals gegenüber Kindern und Jugendlichen und damit verbundene subtile Gewaltformen wie etwa Ignorieren, Vernachlässigen, lächerlich machen oder Einreden fehlender Begabung. Hafener greift damit einen bislang wenig beachteten aber sehr bedeutsamen Problembereich pädagogischen Handelns auf. Der Band schließt an eine vorangegangene Publikation Hafeners zu Formen und Ausmaß körperlicher und sexualisierter Gewalt in historischer Perspektive der Pädagogik an.

Der Band umfasst insgesamt sieben Kapitel, wobei im *ersten Kapitel* „Gewaltformen – Phänomene und Befunde“ zunächst unterschiedliche körperliche und sexualisierte Gewaltphänomene im Erziehungs- und Bildungssystem in historischer Perspektive diskutiert werden. So galt „die Autoritäts- und Strafpädagogik lange Zeit als der erzieherische Teil eines Obrigkeitsstaates, [verbunden mit der] Vorstellung, dass das Kind (...) geschlagen, geprügelt, mit einer als notwendig erachteten Härte und strategischen Gefühlskälte

erzogen werden müsse, um es gesellschaftlich zu ‚zähmen‘ und zu einem wertvollen, nützlichen, angepassten Mitglied der Gesellschaft zu machen.“ (S. 21) An Beispielen zum Internats- und Heimalltag in der Bundesrepublik und der ehemaligen DDR wird diese Perspektive dann sehr eindrücklich beschrieben. Die anschließende Diskussion zur Körpersozialisation und Körperlichkeit in der Pädagogik verdeutlicht die damit vollzogene Unterwerfung des Körpers. „Körperliche Gewalt ist eine Form von Körpermanipulation und körperzugewandter Körperfeindlichkeit und -verachtung sowie von gewaltsamer Inbesitznahme von Lebendigkeit.“ (S. 37) Die „Disziplinaranlage Schule“ trage schließlich durch die Normierung von Körpern zu dieser Inbesitznahme bei.

„Scham und Beschämung“ und deren Charakteristika sind Gegenstand des *zweiten Kapitels*. Scham wird als „eine Form der Macht und zugleich ein Sanktionsmittel“ (S. 61) beschrieben. Beschämung als Form von Gewalt wird dann in *Kapitel drei* diskutiert. Heute gehe es weniger um offene und direkte Gewaltformen, sondern um „indirekte, subtile und angedeutete, (...) mehr im Verborgenen ausagierte

Gewaltformen.“ (S. 68) Hafener identifiziert hier vier Unterscheidungskriterien: Gewalt von Schülerinnen und Schülern gegen Schüler/-innen, gegen Sachen, gegen sich selbst und Gewalt von Lehrenden gegen Schüler/-innen. Letzteres sei dabei bisher kaum erforscht, aber „beschämende pädagogische Verhaltensweisen (als Strafformen) [nach wie vor] erkennbar.“ (S. 69) „In der Schule ist Beschämung vor allem eine Instrument des politisch und bürokratisch vorgegebenen und erzwungenen Leistungs-, Zensuren- und Selektionszwanges; in der außerschulischen Pädagogik und sozialen Arbeit ist sie vor allem mit der erwarteten Anpassung, mit den Gewohnheiten, Routinen und der jeweiligen Kultur verbunden.“ (S. 72) Hafener hebt hier die emotionale Bedeutung von Beschämung, „das vorübergehende Anderssein und Ausgeschlossen sein“ (S. 72) hervor, ausgelöst etwa durch verächtliche Bemerkungen über Leistungen oder Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern (S. 74). Die Darstellung empirischer Studien zeigt dann die Bedeutsamkeit von Beschämungserfahrungen im Kontext von Schule für die jeweilige Lernbiographie und Persönlichkeitsentwicklung auf.

*Kapitel vier* richtet den Blick auf

„Beschämung in der Pädagogik“ und beleuchtet damit das System Schule und deren strukturellen Erniedrigungen, die z. B. durch die starre Zeitstruktur, das Abarbeiten von Lehrplänen, fehlende kreative Freiräume und eine häufig fabrikähnliche Architektur entstanden (S. 96 ff.). Schule sei damit auf organisiertes und strukturelles Lernen gerichtet und zielt auf die Zertifizierung von Lernergebnissen. Schüler/-innen „werden [dabei] weniger als Menschen gewürdigt, die ein Recht auf Förderung ihrer je eigenen Potentiale haben. So können sich strukturelle Erniedrigungen mit persönlichen Beschämungen addieren, die das Lehren und Lernen in einer Schule blockieren.“ (S. 103) Es stellt sich damit die grundlegende Frage „welche Art von Subjekten im Bildungssystem erzeugt werden sollen?“ (S. 106)

*Kapitel fünf* „Anerkennung, Respekt und Wertschätzung“ diskutiert dann mögliche Folgen von Beschämung für den Einzelnen. „Die Erfahrungen mit Scham und Beschämung sind für die Betroffenen in ihrer intellektuellen, emotionalen und gesundheitlichen Entwicklung, in der Bewältigung von Herausforderungen im Prozess des Erwachsenwerdens und Identitätsaufbaus folgenreich. Sie

können mit Schul- und Leistungsverweigerung, körperlichen oder mit unterschiedlichen Formen der Abwehr reagieren.“ (S. 114) Auch Lernwiderstände im Allgemeinen können m. E. Folge sein und damit Handlungsmöglichkeiten und „die Eröffnung von Lebensperspektiven gefährden“ (S. 117). Mit Bezug auf sozialraumorientierte Ansätze plädiert Hafener dann für die Unterstützung und Wertschätzung der selbsttätigen Aneignung von Räumen durch Kinder und Jugendliche (S. 119). Pädagogen seien dann nicht nur Lernbegleiter/-innen, „sondern sie steuern selbstkritisch, mit Respekt und Wertschätzung, Anerkennung und Vertrauen, klugem didaktischen und pädagogischen Handeln (...) das Lerngeschehen.“ (S. 128) Wichtig sei es Scham (Gefühle) und Beschämung in der Professionsdebatte und der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals zu thematisieren, wobei m. E. hier die Diskussion in pädagogischen Settings selbst auch sinnvoll erscheint um der Tabuisierung von Beschämung zu begegnen.

Interessant sind dann in *Kapitel sechs* die Beispiele für den Umgang mit dem Thema „Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung und sexualisierte Gewalt“ von Trägern

der Kinder- und Jugendarbeit wie etwa durch den deutschen Bundesjugendring, die Deutsche Sportjugend oder den Bund der deutschen katholischen Jugend.

Im Fazit (*Kapitel 7*) plädiert Hafener angesichts der bislang geringen Beachtung von Beschämungsphänomenen in Erziehungs- und Bildungsprozessen schließlich für deren öffentliche Diskussion und empirische Analyse.

Mit der Diskussion von Beschämungsformen in der Pädagogik trägt der Band zur Konkretisierung bisher (bewusst oder unbewusst) unbeachteter Gewaltphänomene in pädagogischen Settings bei. Deutlich wird damit einerseits wie dringlich pädagogisches Handeln diesbezüglich der Reflexion bedarf und andererseits wie wichtig die Berücksichtigung der Subjektperspektive der Lernenden ist, will man persönliche Entfaltung nicht behindern. Die Ausführungen leisten einen wichtigen Beitrag zur kritischen Analyse des Systems Schule und verschaffen einen interessanten Einblick in die Genese von Lernwiderständen und die vielfach beobachtbare Negation des Lernbegriffs bei Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen.

Jana Trumann

### **Klaus Zierer/Wolf-Thorsten Saalfrank: Pädagogik der Antike. Ein pädagogisches Lesebuch von Demokrit bis Boethius – Paderborn 2012, Ferdinand Schöningh, 282 Seiten**

Fast alle modernen Wissenschaften sind aus dem antiken Denken hervorgegangen, das indes die Autonomie der einzelnen Wissenschaften kaum kannte. Dieser meist auf Gedankeneinheit abzielende universalwissenschaftliche Charakter der antiken Denkweise lässt daher die einzelnen „Vorreiterrollen“, die die Antike

bei der Begründung der Wissenschaften leistete, nicht immer klar erkennen. Das gilt insbesondere für die Pädagogik, über die es im Altertum zwar auch Einzelabhandlungen gab, die aber doch zumeist in die Philosophie eingebettet wurde. Insbesondere in der Philosophie waren der Übergang und die Abgrenzung

zur Rhetorik – man denke an Cicero – immer fließend. Rhetorik war immer ein wenig Philosophie (und nicht bloße Redetechnik wie in heutigen Lehrbüchern) und Philosophie immer ein wenig Rhetorik. Dies implizierte eine starke didaktische und vermittelnde Komponente. Es verwundert daher kaum, dass der

Pädagogik und Didaktik im antiken Denken keineswegs eine kleine Nebenrolle zukam, sondern dass sie eine recht zentrale Rolle im Denken einnahm. Als Illustration möge dieses (dem hier rezensierten Band entnommene) Zitat von Plutarch dienen, das Bildung geradezu als den philosophisch erwünschten Lebensinn des Menschen herausstellt: „Ich fasse alles zusammen und behaupte (...), dass ernsthafte Leitung und geordnete Erziehung Anfang, Mitte und Ende sind, dass sie allein zu Tugend und Glückseligkeit führen. Andere menschliche Güter sind daneben gering, nicht wert, dass man danach strebe.“

Diese Rolle der Pädagogik aus den Gesamtwerken großer antiker Denker sichtbar herauszustellen, haben sich Klaus Zierer (Universität Oldenburg) und Wolf-Thorsten Saalfrank (Universität München) in ihrem Band „Pädagogik der Antike“ zur Aufgabe gemacht. Sie haben dort größere Textauschnitte von Schriftstellern, die von der Vorsokratik bis zu Boethius (der oft als der letzte Philosoph des Altertums bezeichnet wird) zusammengestellt. Allen vorgestellten Texten ist eine Einführung über das Leben des Autors und das Werk, dem sie entnommen sind, beigefügt.

In ihrer konzisen Einleitung stellen die Herausgeber Forschungsstand und Forschungsinteresse dar, um dann die folgenden Texte in den Kontext der antiken Praxis der Pädagogik zu stellen. Das zeigt, dass der zentrale Stellenwert der Pädagogik im philoso-

phischen Denken des griechisch-römischen Altertums nicht von ungefähr kam. Erziehung wurde als Kernaufgabe der Familie gesehen, aber auch von einem vielschichtigen Geflecht schulischer Einrichtungen getragen.

So sehr die Autoren von der Sinnhaftigkeit überzeugt sind, dass sich die Pädagogik auch auf ihre frühen Wurzeln rückbesinnen möge, so sehr ist ihnen natürlich auch bewusst, dass sich das Gesicht des Fachs in der Moderne dramatisch geändert hat. Der Humanismus Humboldts sah sich selbst als in der Nachfolge antiken Denkens stehend an, hat es aber in seinem zentralen Anliegen radikal überwunden. Die Erziehung blieb Selbstzweck, aber sie orientierte sich eben nicht mehr wie in der Antike an von „außen“ gesetzten Zielen wie Vermittlung technischer Fähigkeiten, Tugend oder Argumentationslehre, sondern an der Individualität der Schüler und ihrer Ausformung. Zu Recht heißt es in der Einleitung daher über die antike Pädagogik: „Fehlend ist jedoch eine auf das Individuum und seine psychische Entwicklung abgestimmte Pädagogik.“

Dass das Studium antiker pädagogischer Texte trotzdem lohnt, zeigt die Textauswahl selbst, die zeigt, welche Pionierleistungen bei Didaktik, Methode und Bildungswesen im Altertum erbracht wurden. Dazu kommt die – wenn man den abgedeckten Zeitraum betrachtet, gar nicht so verwunderliche – Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Texte

und Autoren. Hier stehen der vorchristliche Aristoteles neben dem Christen Augustinus, der Materialist Demokrit neben dem Idealisten Platon, der Satiriker Juvenal neben den Rhetorikern Cicero und Quintilian. Viele Texte dürften dem an der Antike interessierten Leser schon irgendwann einmal begegnet sein, aber ihre Auswahl und Zusammenstellung unter dem pädagogischen Aspekt lassen sie wieder zu einem frischen Leseerlebnis werden. Dabei haben die beiden Herausgeber auch bedacht, dass die Länge der Textstücke das Buch nicht zur bloßen Zitatsammlung verkommen lässt, sondern das Verständnis für den philosophischen Aufbau der Argumente und die Gesamtperspektive ermöglicht.

Gerade die Vielfalt der Perspektiven, aus denen die Autoren ihre pädagogischen Einsichten gewinnen, und mit denen sie sie vermischen, lässt den Leser auch heute noch an einer interessanten profunden Debatte über die tieferen Grundlagen des Fachs teilhaben. Der Mutmaßung der Autoren, dass die heutige Pädagogik (und nicht nur sie!) ein wenig geschichtsvergessen sei und ihre Ursprünge nicht mehr kenne, kann hier nur zugestimmt werden. Dass der vorliegende Band einen schönen Beitrag dazu leistet, dass interessierte Leser/innen dem – auf einen Blick, aber dennoch nicht oberflächlich – abhelfen können, ist deshalb in hohem Maße begrüßenswert.

*Detmar Doering*

**Uwe Andersen (Hrsg.): Entwicklungspolitik. Standortbestimmung, Kritik und Perspektiven – Schwalbach/Ts. 2012, Wochenschau Verlag, 124 Seiten**

Das vorliegende Bändchen besteht außer einer konzisen Einleitung des Herausgebers, in der auf die Gesamtproblematik eingestimmt wird, aus insgesamt fünf recht unterschiedlichen Beiträgen von Sozialwissenschaftlern, die sich seit vielen Jahren mit dem anhaltend diskutierten Thema der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit von Entwicklungshilfe auseinandersetzen.

Der Duisburger Politikwissenschaftler Christof Hartmann stellt in seinem einleitenden Artikel fest, dass sich die Aufgabenbereiche und Zielsysteme der Entwicklungs(hilfe)politik (von Armutsbekämpfung über Friedenssicherung, Konfliktlösung und Menschenrechtsfragen bis hin zum Desiderat einer Good Governance) in den letzten Jahrzehnten erheblich erweitert hätten, dass dabei aber die kritische Reflexion und eine wohl notwendige Selbstbeschränkung der Entwicklungspolitik zu kurz gekommen seien. Um dieser eindeutigen Überforderung zukünftig entgegenzuwirken regt der Autor an, sich auf konkret umrissene und bescheidenere Ziele zu fokussieren. Den immer wieder erhobenen Forderungen nach Beschränkung oder Abschaffung einer als ineffizient abqualifizierten Entwicklungshilfe erteilt Hartmann zwar eine Absage, hebt aber auf die Notwendigkeit ab, sich noch stärker auf ausgewählte Entwicklungsländer und eng umrissene Projekte zu fokussieren. Zudem gibt er zu bedenken, dass es sinnvoll wäre, noch intensiver mit den Entscheidern aus den betroffenen Staaten zu kooperieren, um die Herausbildung und Weiterentwicklung regionaler bzw. globaler Regime zu befördern.

In einem ausführlichen Aufsatz beschäftigt sich der Bochumer Entwicklungssoziologe Jürgen H. Wolff mit Hilfe eines Katalogs von sieben kontrovers diskutierten Themenbereichen (Möglichkeit nachholender Entwicklung, Wünschbarkeit und Machbarkeit von Entwicklung, praktische Möglichkeit von Entwicklungshilfe sowie deren Korrektur und Weiterentwicklung, Rechtfertigung durch Erfolge, Nutzen für gesamte Menschheit) mit zentralen Fragen und neuralgischen Punkten der (deutschen) Entwicklungspolitik in Theorie und Praxis. Dabei stellt der Autor die komplexen Ausgangslagen und Erwartungshaltungen der Geber- und Nehmerländer, Misserfolge und Frustrationen auf beiden Seiten sowie die immer wieder auftretenden Widersprüche, Paradoxien und Legitimationsprobleme einer permanent auf dem Prüfstand stehenden Entwicklungspolitik detailliert dar. Wolff kommt u. a. zum Ergebnis, dass man weder die Wirksamkeit noch die Unwirksamkeit von Entwicklungspolitik nachweisen könne. Den von ihm unter empirischen, normativen und praktischen Erwägungen diskutierten Theorien und Desideraten liegen dabei zwei ständig miteinander konkurrierende Perspektiven zugrunde, die sich aus der geschichtsphilosophischen Differenz zwischen liberaler Kritik an der Planbarkeit von Welt und einem eher teleologisch ausgerichteten, normativen Welt- und Menschenbild speisen.

Bekanntlich wurde am 8. September 2000 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (VN) auf dem sogenannten Millenniumsgipfel die Millenniumserklärung verabschiedet, die seitdem zum „dominierenden Be-

zugsrahmen für die öffentliche entwicklungspolitische Diskussion“ werden sollte. Die auf ihrer Grundlage formulierten und beschlossenen Millenniumsentwicklungsziele (MEZ) diskutiert der Herausgeber und Bochumer Politikwissenschaftler Uwe Andersen in seinem mit übersichtlichen, gut lesbaren Tabellen versehenen Beitrag. Der Autor beleuchtet die Hintergründe und die Kritik an diesem Jahrtausendvorhaben und bietet eine empirische Lageanalyse, aus der sichtbar wird, dass nur ein Teil der ehrgeizig formulierten Zielvorgaben im Jahre 2015 erreicht werden kann. Ferner liefert er einen Ausblick auf die Perspektiven der MEZ. Trotz aller berechtigten Kritik an Zielformulierung und -erreicherung geht Andersen davon aus, dass der öffentlichkeitswirksame MEZ-Ansatz auch zukünftig fortgesetzt werde. Allerdings – so der Autor – sei eine Erweiterung der Palette quantitativer und qualitativer Ziele, z. B. die Kopplung von Klimazielen und Entwicklung oder die Einbeziehung von Gruppen der Zivilgesellschaft, notwendig und wünschenswert.

Die an der Universität Würzburg lehrende Ökonomin Doris Fischer fragt in ihrem mit leserfreundlichen Tabellen versehenen Beitrag danach, ob China, das in den letzten Jahrzehnten einen atemberaubenden Entwicklungserfolg zu verzeichnen hatte, als Modell für andere Entwicklungsländer dienen könne. Nach einer vergleichenden Analyse der chinesischen Wirtschaftsentwicklung erläutert Fischer – in Abgrenzung zu den ostmittel- und osteuropäischen Transformationsprozessen – die (einzigartige) Besonderheit des chinesischen Wirtschaftsmodells als „sozialistischer Marktwirt-

schaft“ mit einem graduellen, evolutionären und experimentellen Übergang von einer Plan- zur Marktwirtschaft. Dabei verweist sie auch auf die mit dem enormen Wirtschaftswachstum verbundenen Probleme sozialer Ungleichheit und ökologischer Raubwirtschaft. Während diese sehr spezifische Wirtschaftsform sich ihrer Auffassung nach nicht als Modell für andere Entwicklungsländer eigne, könne der chinesische Transformationsprozess als solcher durchaus Modellcharakter annehmen, da in ihm Elemente enthalten seien, die auch von anderen Entwicklungsländern übernommen werden könnten: „tastender“ Charakter der Reformen, Experimente in geschützten Zonen, genaue Planung lokaler Experimente unter Einbeziehung der Erfahrung anderer Länder. Resümierend konstatiert Fischer, dass das chinesische Modell unbequem, weil lernorientiert und lernintensiv sei und zudem von

den in Entwicklungsländern Regierenden viel Eigeninitiative und die Rückbesinnung auf eigene „Besonderheiten“ verlange.

Dirk van der Boom – an der Universität Münster lehrender Politikwissenschaftler – bilanziert die Entwicklungstendenzen Afrikas seit den 1990er Jahren und charakterisiert sie als einen „Aufstieg mit Hindernissen“. Er stellt den positiven Wandel in zahlreichen Staaten des schwarzen Kontinents mit Hilfe übersichtlicher Tabellen dar, wobei er besonders auf die Wirtschaftsreformen der 1. Generation verweist, die in einigen Vorzeigestaaten für mehr Wachstum und Beschäftigung (Telekommunikation, Tourismus) sorgten. Zwar seien die vier zentralen Herausforderungen für Afrika (Staatliche Korruption, Zugang zu Krediten, unzureichende Infrastruktur, ineffizientes staatliches Handeln) weiterhin virulent, allerdings habe es aber auch hier Verbesserungen gegeben. Zu ähn-

lichen Ergebnissen kommt van der Boom auch für die eingehender präsentierten Bereiche Bildung, Gesundheit und Gender, wo es – im Unterschied zum Kampf gegen die absolute Armut – ebenfalls beachtliche Erfolge gegeben habe. Da es trotz Rückschlägen bei Good Governance und Demokratisierung auch zu positiven Entwicklungen gekommen sei, kommt der Autor zu dem verhalten optimistischen Ergebnis, dass sich Afrika auf dem Weg vom Sorgen- zum Chancenkontinent befinde.

Dieser gut redigierte, knappe und leserfreundlich verfasste Band bietet einen hervorragenden Einstieg für all diejenigen, die sich einen kompetenten, sachlichen und ausgewogenen ersten Überblick über zentrale Themen der Entwicklungspolitik verschaffen möchten.

*Zbigniew Wilkiewicz*

## Markt

### Termine

27.-29. Oktober 2014, Leipzig: Fachmesse und Kongress: **euregia 2014 mit Schwerpunkt aktive Bürgergesellschaft**; Veranstalter: euregia Kommunal- und Regionalentwicklung in Europa.

<http://www.euregia-leipzig.de/>

3. bis 4. November 2014, Magdeburg: Fachtagung zum Thema: **„Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU – neue Herausforderungen an die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Deutschland“**; Veranstalter: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in Kooperation mit der Lan-

deszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt

Weitere Informationen und Anmeldung: [www.bpb.bund.de](http://www.bpb.bund.de)

25. und 26. November 2014, Arbeitnehmerzentrum Königswinter: **Fachtagung** zum Thema:

„Globale Migration – Zuwanderung, Flucht, Asyl im Fokus politischer Bildung“; Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)

Weitere Informationen:

<http://www.adb.de/fachtagungen>;  
Anmeldung über [info@adb.de](mailto:info@adb.de)

3. bis 5. Dezember 2014, Köln: Kongress: „Vision Kino 14: Film – Kompetenz – Bildung“; Veranstalter: VISION KINO

<http://www.visionkino.de>

19. bis 21. März 2015, Duisburg: **13. Bundeskongress für politische Bildung** zum Thema: Asymmetri-

en in der Demokratie; Veranstalter: Deutsche Vereinigung für politische Bildung e. V. (Gastgeber: Landesverband Nordrhein-Westfalen), Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Bundesausschuss politische Bildung (bap).

<http://dvpb.wordpress.com/2014/03/24/13-bundeskongress-fur-politische-bildung/>

## Ausschreibungen und Wettbewerbe

EUROPEANS FOR PEACE fördert internationale Projekte im Rahmen von Partnerschaften zwischen Schulen und/oder außerschulischen Einrichtungen. Junge Menschen aus Deutschland, den Ländern Mittel-, Ost- und Südosteuropas sowie Israel beschäftigen sich in gemeinsamer Pro-

jektarbeit mit historischen und aktuellen Menschenrechtsfragen. Während ihrer Begegnungen lernen sie verschiedene Perspektiven kennen und verstehen. EUROPEANS FOR PEACE stärkt das geschichtsbewusste Engagement sowie den Partizipationsanspruch junger Menschen. Projektpartner-

schaften können einen Projektantrag zum Thema „Diskriminierung“ einreichen. Einsendeschluss ist der 15. Dezember 2014.

Quelle und weitere Informationen:  
<http://www.europeans-for-peace.de/de/>

## Zeitschriften zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

**deutsche jugend**, Heft 5/2014 – Schwerpunkt: Jugend auf dem Land und in der Stadt; Heft 6/2014 – Schwerpunkt: Politische Jugendbildung; Heft 7-8/2014 – Schwerpunkt: Jugendarbeit und Bildung

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

1914: Die Eskalation des Schreckens; Heft 8/2014 – Schwerpunkte z. B.: Die neuen Hightech-Kriege; Der Kosmopolitismus der Kritischen Theorie

Bezug: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Torstr. 178, 10115 Berlin;  
<https://www.blaetter.de/>

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

**Blätter für deutsche und internationale Politik**, Heft 6/2014 – Schwerpunkte z. B.: NSA: Die Schere im Kopf; Thomas Piketty oder Die Vermessung der Ungleichheit; Heft 7/2014 – Schwerpunkte z. B.: öko-Apartheid: Krieg gegen die Erde; Machen wir Halt: Der Kampf unseres Lebens; Privatsphäre als Menschenrecht;

**Aus Politik und Zeitgeschichte.** Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 20-21/2014 – Schwerpunkt: Wohnen; Heft 22-23/2014 – Schwerpunkt: Politik, Medien, Öffentlichkeit; Heft 24-26/2014 – Schwerpunkt: Aufbruch '89; Heft 27/2014 – Schwerpunkt: Widerstand; Heft 28-30/2014 – Schwerpunkt: Antisemitismus; Heft 31-32/2014 – Schwerpunkt: Nachhaltigkeit

**Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte**, Heft 5/2014 – Schwerpunkt: Daten. Dienste. Demokratie; Heft 6/2014 – Schwerpunkt: Mitte-Links. Geht das?; Heft 7-8/2014 – Schwerpunkt: Krieg und Frieden

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

**GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung**, Heft 2/2014 – Schwerpunkte: Nahost, Wahlen, Rechtsextremismus, Soziale Marktwirtschaft, Europäischer

Stabilitätsmechanismus, ökonomisches Lernen etc.

Bezug: Verlag Barbara Budrich,  
Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen;  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog**, Heft 2/2014 – Schwerpunkt: Karl der Große/Charlemagne 814–2014

Bezug: Verlag Dokumente GmbH,  
Dottendorfer Str. 86, 53129 Bonn;  
<http://www.dokumente-documents.info/>

**merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik**, Heft 3/2014 – Schwerpunkt: Apps

Bezug: kopaed verlagsgmbh,  
Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München;  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

**DJI-Impulse**, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, Heft 2/2014 – Schwerpunkt: Neue Wege gehen: Wie der Schutz von Kindern und Jugendlichen verbessert werden kann.

Bezug: Deutsches Jugendinstitut,  
Nockherstraße 2, 81541 München;  
[www.dji.de/impulse](http://www.dji.de/impulse)

**EDUCATION PERMANENTE EP** Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 2/2014 – Schwerpunkt: Der bewegte Mensch

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

**forum erwachsenenbildung** der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), Ausgabe 2/2014 – Schwerpunkt: Politische Bildung im Erwachsenenalter

**EBErwachsenenbildung**, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Heft 2/2014 – Schwerpunkt: Glück und Lebensqualität

**DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung**, Heft III/2014 – Schwerpunkt: PIAAC

Bezug der drei Zeitschriften:  
W. Bertelsmann Verlag,  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld;  
<http://www.wbv.de/>  
oder über den Buchhandel

**Interessantes im Netz**

Die neue **Europäische Zeitschrift „Perspectives on Youth: European Youth Partnership Series“** wird von der Europäischen Union (EU) und dem Europarat (CoE) herausgegeben. Sie bietet mit Forschungsbeiträgen, Essays und Stellungnahmen jugendpolitisch Verantwortlichen, Fachkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein Forum für Information und Diskussion über nationale Jugendpolitiken, Reflexion und Dialog über europäische Entwicklungen im Bereich Jugendpolitik, Jugendforschung und Jugendarbeit. Die erste Ausgabe unter dem Titel „2020 – Was sehen SIE?“ ist als Printversion in englischer Sprache erschienen, die Onlineversion liegt in Deutsch, Englisch und Französisch vor.

<http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/index.html>

Die Europäische Union (EU) und der Europarat (CoE) betreiben gemeinsam das **European Knowledge Centre for Youth Policy (EKCYC)**. Hierbei handelt es sich um eine Online-Datenbank, die Informationen über die Situation von Jugendlichen in Europa bündelt. Ein Netzwerk nationaler Korrespondenten sammelt die Daten und bereitet diese auf.

<http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/ekcyp/index>

Auf der re.publica 14 wurde das **Projekt „LobbyCloud“** vorgestellt.

Es hat das Ziel, Transparenz in die oft intransparente Einflussnahme von Lobbyisten auf die europäische Politik zu bringen. Die „LobbyCloud“ wird als ein offenes Projekt betrieben, zu dem jede/r – auch anonym – Dokumente beisteuern kann. Diese Dokumente können ebenso für eine Analyse ihrer Auswirkungen auf die Politik genutzt werden. Das Projekt wurde von OpenData City auf den Weg gebracht und wird im Wesentlichen von der Fraktion der Grünen/EFA im Europäischen Parlament finanziert.

<http://lobbycloud.eu>

Im Nachgang auf den Fachtag „Bildungsurlaub? Es geht wei-

ter!“, der Ende März 2014 in Nordrhein-Westfalen stattfand und bei dem die Weiterbildungsszene von NRW über das Thema „Bildungsurlaub/Bildungsfreistellung“ diskutierte, ist ein **Blog zum Bildungsurlaub** eingerichtet worden. Anliegen ist es, diese Diskussion fortzuführen und Informationen zum Thema zusammenzutragen.

<http://www.bildungsurlaub.de/blog/>

Der **OECD Better Life Index** ist eine interaktive Webseite zum Vergleich des gesellschaftlichen Wohlergehens in verschiedenen Ländern anhand von elf Themenfeldern. Es geht dabei sowohl um die materiellen Lebensbedingungen als auch um die Lebensqualität insgesamt. Dieses Barometer für Wohlbefinden gibt Internet-Nutzern in aller Welt die Möglichkeit, sich über die Lebensverhältnisse in ihrem Land zu informieren und sie mit denen in anderen Ländern zu vergleichen. Jede/r Teilnehmende kann elf Lebensbereiche so gewichten, dass die persönlichen Prioritäten sichtbar werden.

<http://www.oecdbetterlifeindex.org>

Die Amadeu-Antonio-Stiftung betreibt die **Website „Film ab! Gegen Nazis“**. Auf dieser Website stehen 12 Filme, die für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit empfohlen werden. Die Filme werden vorgestellt und mit allen nötigen Informationen (wie z. B. Bedingungen des Verleihs, Zielgruppe, pädagogische Fragestellungen) versehen. Es gibt ein umfangreiches Glossar mit Schlagworten zu verschiedenen Themen, Links zu weiterführenden Informationen und Quellen. Es wird pädagogisches Material für die Weiter-

arbeit mit diesen Filmen bereitgestellt. Das Material sowie Hintergrundtexte sind in einer Broschüre zusammengestellt worden, die über diese Seite heruntergeladen werden kann. Sie versteht sich als pädagogische Handreichung für die präventive Arbeit gegen Rechtsextremismus mit Jugendlichen und will Kontextwissen für die pädagogische Arbeit und einen Einblick in damit verbundene politische und gesellschaftliche Fragen geben.

<http://www.filmab-gegennazis.de>

In Zusammenarbeit mit Jugendlichen entsteht im Rahmen des Projekts „Mitwirkung mit Wirkung“ die **Videoreihe poliWHAT** die jungen Menschen erklärt, wie in Deutschland Politik gemacht wird. Dabei werden sowohl Akteure wie Parteien, Zivilgesellschaft oder Medien als auch verschiedene Themen beleuchtet. Bei allen Themen geht es vor allem um die Frage wie und wo junge Menschen partizipieren und gestalten können. Den Auftakt macht ein gerade erschienenenes Video zum Thema Parteien (<https://www.youtube.com/watch?v=mRk0XD4Kras>). Es werden weitere Videos auf dem YouTube Kanal erscheinen, die alle als Creative Commons lizenziert sind und kostenfrei weiterverwendet werden können.

Weitere Informationen:

<http://edeos.org/Mitwirkung/>

Die **Vielfalt-Mediathek** versammelt Materialien, die im Rahmen der Bundesprogramme „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“, „Initiative Demokratie stärken“ und „XENOS“ sowie verschiedener Vorläuferprogramme entstanden sind. Sie wird regelmäßig um neue Materialien er-

weitert. Alle Publikationen, darunter Bildungsmaterialien, Trainingsordner, Kurz- und Dokumentarfilme sowie Musik-CDs können über die Website recherchiert, direkt online bestellt und für 14 Tage ausgeliehen werden. Die Vielfalt-Mediathek ist ein gemeinsames Projekt von IDA und dem DGB Bildungswerk.

[www.vielfalt-mediathek.de](http://www.vielfalt-mediathek.de)

Das Jugendportal des Deutschen Bundestags **mitmischen.de** hat eine neue Version des **Online-Spiels „Parlamentsprofi“** veröffentlicht. Das Spiel lädt Jugendliche ein, sich in Politik zu üben. Es vermittelt Informationen rund um den Deutschen Bundestag. Bei dem dreistufigen Spiel sind Geschick, Wissen und überzeugende politische Argumente gefragt. Zudem informiert das Jugendportal des Deutschen Bundestags täglich verständlich und ausgewogen über das Geschehen im Parlament, die Abgeordneten und spezielle Angebote für Jugendliche. Es gibt Material zum Download, ein Lexikon etc.

[www.mitmischen.de](http://www.mitmischen.de)

Das multilaterale Kooperationsprojekt „Youthpart“, als offener, gemeinschaftlicher Austauschprozess konzipiert, hat seine Erfahrungen aus zwei Jahren Pionierarbeit aufgeschrieben und in der Broschüre **„Guidelines für gelingende ePartizipation Jugendlicher“** unter einer CC BY-Lizenz veröffentlicht. Fachkräfte finden darin generelle Qualitätsstandards sowie konkrete Empfehlungen für die verschiedenen Phasen des Beteiligungsprozesses.

Weitere Informationen und

Download der Guidelines:

<http://www.ijab.de/youthpart>

## Außerschulische Bildung 3-2014

45. Jahrgang

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung –  
Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

### Herausgeber:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch  
Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

### Redaktion:

Dr. Friedrun Erben

### Redaktionsbeirat:

Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel, Wolf-  
gang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Dr. Beate Rosenzweig

### Redaktions- und Bezugsanschrift:

AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,  
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12  
www.adb.de  
E-Mail: meissner@adb.de,  
erben@adb.de

### Herstellung:

Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische  
Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft  
Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

### Bildnachweis:

Copyrightinweise siehe Fotos.

### Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

<b>Einzelheft</b>	<b>€ 6,00</b>
<b>1-3 Abonnements</b>	(jährlich) <b>€ 16,00</b>
<b>ab 4 Abonnements</b>	(jährlich) <b>€ 12,00</b>
<b>Abonnements für Studenten, Prakti- kanten, Referendare, Arbeitslose</b>	(jährlich) <b>€ 12,00</b>
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)	(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten er-  
halten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesminis-  
teriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und  
von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-West-  
falen 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 wissen-  
schaftlichen Reflexion der Praxis  
politischer Jugend- und Erwachse-  
nenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädago-  
gischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante The-  
men 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 Professi-  
on und den wissenschaftlichen Be-  
zugsdisziplinen jeweils miteinander  
bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bil-  
dung vor.
- präsentiert neue fachbezogene  
Publikationen und Medienproduk-  
te und schätzt diese in ihrer Rele-  
vanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und ju-  
gendpolitische Entwicklungen in  
Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem  
AdB und anderen Fachverbänden.



