

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2015

THEMA IM FOKUS

SprachGewaltig. Sprache und Sprechen in Politik und politischer Bildung

—
4 „Hör mal, wer da spricht“
von Lars Schmitt und
Lena Weigel

—
12 Das Kind beim Namen
nennen?
von Meron Mendel

—
18 Vom Trash Talk zur
Hate Speech
von Steffen K. Herrmann

—
24 Sehnsucht nach
Verständigung
von Paul Ciupke

—
31 Die Macht der
öffentlichen Diskussion
von Christoph Kröger

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2015

Zu diesem Heft

Wer sprachgewaltig ist, hat gute Karten, gehört zu werden. Aber nicht alle, die sprachgewaltig sind, haben auch viel zu sagen.

Sprache und das gesprochene Wort prägen Politik und Gesellschaft in entscheidendem Maße, denn wer artikuliert und bewusst sprechen kann, besitzt gute Voraussetzungen, um an gesellschaftlichen und politischen Diskursen und Prozessen teilzuhaben. Sprache hat einen großen Einfluss darauf, wie sichtbar Menschen und Gruppen sind – Sprachlosigkeit führt in soziale Unsichtbarkeit.

Die Sprache kann unsere Gedanken spiegeln, sie ist die Verbindung zum Gegenüber, sie ist die Grundlage unserer Kommunikation. Sprache transportiert Haltungen und Einstellungen. Sie kann gewaltig sein und mächtig, aber auch gewalttätig und verletzend. Sprache verändert sich. Um sie wird in unserer Gesellschaft immer wieder heftig und zum Teil sehr emotional gestritten.

Auch in der politischen Bildung sind Sprache und Sprechen wichtige Werkzeuge. Zudem ist es ein wesentliches Ziel der politischen Bildung, Menschen sprachfähig zu machen, damit sie sich aktiv in die Gestaltung unserer Gesellschaft einbringen können. Dafür schafft die politische Bildung Räume und bemüht sich, eine Atmosphäre des Dialogs und der Verständigung herzustellen. Politische Bildung will darüber hinaus auch Mechanismen der Ausgrenzung und Diskriminierung durch Sprache erkennen und sich dem entgegenstellen. Notwendig ist, dass politische Bildner/-innen selbst eine Haltung entwickeln und ihre eigene Sprache reflektieren, bevor sie Sprache und Gesprochenes zum Thema machen.

Die aktuelle Ausgabe der Außerschulischen Bildung legt das Augenmerk auf die gesprochene Sprache. Sie will anregen, über die Bedeutung von Sprache und Sprechen in der Gesellschaft nachzudenken und thematisiert die Rolle der Sprache in der politischen Bildung. Dazu wirft sie einen Blick in die Geschichte der politischen Bildung und stellt Methoden vor, die einen Rahmen für öffentliches Sprechen schaffen.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes: Netzpolitiken.

Zwischen digitaler Freiheit und Kontrolle.

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

Thema im Fokus:

SprachGewaltig. Sprache und Sprechen in Politik und politischer Bildung

- 4 „Hör mal, wer da spricht“ von Lars Schmitt und Lena Weigel
- 12 Das Kind beim Namen nennen? von Meron Mendel
- 18 Vom Trash Talk zur Hate Speech von Steffen K. Herrmann
- 24 Sehnsucht nach Verständigung von Paul Ciupke
- 31 Die Macht der öffentlichen Diskussion von Christoph Kröger
- 37 Ausgewählte Literatur zum Schwerpunktthema

Forum

- 38 Gelingensbedingungen für die außerschulische politische Jugendbildung
- 42 Anerkennung der Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern von Ina Bielenberg

Politische Bildung praktisch

- 45 Die Englische Debatte von Eva Wessela

Jahresthema im AdB

- 50 Say it loud and clear – Refugees are welcome here! von Tim Scholz und Jane Baneth

Rezensionen

- 55 Rezensionen

AdB aktuell

- 66 AdB aktuell

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 76 Personalien
- 77 Aus Profession und Politik
- 89 Ausschreibungen und Wettbewerbe
- 90 Veranstaltungen
- 91 Zeitschriftenschau
- 94 pb-digital
- 96 Impressum

„Hör mal, wer da spricht“

Partizipation, Sprechen und Gesprochen-Werden in Politik und politischer Bildung

In diesem Artikel sprechen der Autor und die Autorin sich für eine eingehende Analyse von Ursachen des Ausschlusses oder der Nicht-Beteiligung in Politik und politischer Bildung aus, betonen aber auch die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit sehr viel subtileren Mechanismen der Grenzziehung (z. B. durch Sprache und Sprechen), um beispielsweise das Herausdrängen von „Laien“ aus dem politischen Feld zu verstehen und sich im nächsten Schritt davon zu emanzipieren. von Lars Schmitt und Lena Weigel

*„Je mehr gesellschaftliche Mechanismen man aufdeckt, um so mehr Notwendigkeiten rückt man ans Licht.“
(Bourdieu 1992, S. 46)*

„Wo Partizipation draufsteht, ist auch Partizipation drin!“

Politische Partizipationsangebote sind deshalb Partizipationsangebote, weil sie formal weitestgehend geöffnet sind. Zumindest volljährige Bürger/-innen mit der deutschen Staatsbürgerschaft dürfen wählen und gewählt werden, an Demonstrationen dürfen eigentlich fast alle teilnehmen, an Veranstaltungen der (politischen) Erwachsenenbildung sowieso. Doch wer ist eigentlich aus welchen Gründen in der Lage überhaupt den Wunsch zu entwickeln bei diesen Gelegenheiten zu partizipieren? Und bedeutet im Falle einer Teilnahme dies dann automatisch Partizipation? Oder richten sich bestimmte Formen der Angebote (etwa in der Bildungsarbeit) doch wieder an Menschen mit bestimmten Bildungsverständnissen und -kompetenzen? Wird durch Angebote der Partizipation also die Tatsache verschleiert, dass es auf der Seite der Nachfrage eben keine Nachfrage gibt? Woran liegt das? Was hat dies mit der Angebotsseite und der Seite der potenziell Nachfragenden zu tun?

Wir wollen mit diesem Text solcherlei Fragen aufwerfen und zunächst an verschiedenen Beispielen aus der konven-

tionellen und unkonventionellen politischen Partizipation sowie aus der politischen Bildungsarbeit demonstrieren, inwieweit den Partizipations-Angeboten eine entsprechende Nachfrage „verwehrt“ wird. Öffentlichkeitswirksame Deutungen wie „Politikverdrossenheit“, „Vertrauensmangel“ oder „Legitimationsverlust“ verweisen immerhin auf beide Seiten dieser vermeintlichen Partnerschaft: „Politikverdrossenheit“ schreibt den Nicht-Wählenden zumindest die „aktive Rolle“ der Verdrossenen zu und lässt vermuten, dass es gute Gründe gibt verdrossen zu sein; Legitimationsverlust spricht direkt die Angebotsseite an, jedoch mit der Feststellung, dass dieser nicht nur zufällig etwas abhanden gekommen ist, sondern dass ihr etwas entzogen bzw. ihr Vertrauen abgesprochen wurde. Also auch hier schwingt die Deutung der mündigen Bürgerin mit, die sich bewusst abwendet, was dann doch wieder ein Restmaß an Beteiligt-Sein suggeriert.

Wir wollen in einem zweiten Schritt eine Analysebrille liefern, mit der – tiefergehend als statistische Aussagen über die Nichtbeteiligung ökonomisch schwacher und formal niedrig gebildeter Gruppen dies tun –, verstehbar wird, warum Menschen nicht wählen gehen, sich nicht Demonstrationen anschließen, warum sie bei Prozessen der poli-

tischen Bildung außen vor bleiben bzw., wenn sie doch teilnehmen, immer noch Exklusionsprozesse stattfinden.

In einem letzten Schritt möchten wir zeigen, wie diese Analysebrille auch dazu genutzt werden kann, wahrzunehmen, dass die vermeintlich Stimmlosen doch nicht stimmlos sind und wie das von ihnen Gesprochene vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit verstanden werden kann. Außerdem liefert diese Haltung der Habitus-Struktur-Reflexivität Hinweise für in der Bildungsarbeit tätige Menschen, wie unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen benannt werden können, ohne Gruppenzugehörigkeiten zu zementieren und zu diskriminieren und wie verschiedene Habitus (verinnerlichte kulturelle Muster) – auch der eigene – relativiert und Universalisierungen vermieden werden können.

Das Politische ist Oben! Zugang zu und Beteiligung an Politik und politischem Lernen

Die Bürgerschaftswahl in Bremen im Mai 2015 zeigte den Tiefstand der Wahlbeteiligung, welcher sich über den Stadtstaat hinaus auch bei den Wahlen zum Europäischen Parlament und zu drei Landtagen in Ostdeutschland 2014 konstatieren lässt.

Bereits hier lässt sich die Frage stellen, was es für eine Demokratie bedeutet, wenn das für sie entscheidende formale Merkmal, freie und faire Wahlen, von der Hälfte der Wahlberechtigten nicht in Anspruch genommen wird. Welche Rückschlüsse lassen sich hieraus ziehen bzgl. der Partizipationsmöglichkeiten und deren Nutzung durch die Bürger/-innen? Befinden wir uns in der Ära der „Postdemokratie“ (Crouch 2008), welche sich kennzeichnen lässt als von PR-Expertinnen und Experten beeinflusste Wahlspektakel, zunehmenden Einfluss durch (politische) Eliten, im Fokus stehende Wirtschaftsinteressen und passive Bürger/-innen?

Noch interessanter wird es, wenn die Sozialstruktur derer, die nicht wählen, in den Blick gerät: Es kann immer wieder gezeigt werden, dass die ökonomische Situation einen Einfluss hat, aber vor allem die formale Bildung: Je geringer das ökonomische Kapital und die formale Bildung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit zur Gruppe der Nichtwähler/-innen zu gehören. Doch was heißt das? Insbesondere Menschen mit Hauptschulabschlüssen machen im Vergleich zu Abiturientinnen und Abiturienten unterproportional von ihrem Wahlrecht Gebrauch. Obwohl Wahlen noch die egalitärste Form politischer Beteiligung darstellen, klafft hier die Schere in puncto Bildungshintergründe weit auseinander. Ein Teufelskreis der repräsentativen Demokratie schließt sich: Die Interessen der

Nichtwähler/-innen können nicht vertreten werden, diese distanzieren sich und sind unterproportional vertreten auf politischen Bühnen (vgl. Decker/Lewandowsky/Solar 2013).

Die statistische Diagnose fällt ähnlich aus, wenn weniger konventionelle Formen der Beteiligung in den Blick genommen werden. Die Tendenz scheint sich hier sogar noch zu verstärken: Volksabstimmungen wie etwa das Hamburger Plebiszit von 2010 zur vom Senat geplanten Schulreform zeigen, dass hier eher bürgerliche Milieus den Weg zur Wahlurne fanden und die Reform abschmetteten. Noch deutlicher fällt das Bild aus, wenn die Teilnahme an unkonventionelleren Formen wie Demonstrationen abgefragt wird. Hier scheint der Zugang noch stärker von formaler Bildung (vgl. Bödeker 2012; Schmitt 2007) abzuhängen.

Interessant ist, dass die Frage nach dem „Warum?“ oft auf der Ebene von persönlichen Ressourcen und Kompetenzen (vgl. Hadjar/Becker 2007; Böhnke 2011) oder gar mit Blick auf Persönlichkeitszüge (vgl. Böhnke 2011) diskutiert wird. Aus einigen Zusammenhängen heraus lässt sich demgegenüber vermuten, dass hinter all diesen ein-

Je geringer das ökonomische Kapital und die formale Bildung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit zur Gruppe der Nichtwähler/-innen zu gehören.

flussreichen Variablen die soziale Herkunft bzw. das Aufwachsen unter verschiedenen milieuspezifischen Bedingungen steht. *Helmut Bremer* (2004) hat für das Feld der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung aufgezeigt, wie sehr der Zugang zu bestimmten Arten des Aneignens, etwa des selbstgesteuerten Lernens, davon abhängig ist, in welchem Milieu wir aufgewachsen sind. Eigene Beobachtungen aus Lehrforschungsprojekten an der Hochschule bestätigen dies. Hier haben alle Studierenden mehr oder weniger formal die gleiche Bildung mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Dennoch unterscheiden sich Studierende nicht nur bezüglich der Akzeptanz von und Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen, sondern etwa auch, was den Zugang zur Politisierung des eigenen Lebens und zu „politisch korrekter“ Ausdrucksweise betrifft. So ist es Studierenden aus nicht-akademischen Milieus oft sehr peinlich, wenn sie sich – völlig ohne böse Absicht – →

politisch nicht korrekt ausgedrückt haben und von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen darauf aufmerksam gemacht werden (vgl. Schmitt 2015). Dies hat nicht bloß den Grund, dass in den entsprechenden Herkunftsfamilien oft keine politisierten Vorbilder zu finden sind, sondern dass der Habitus zwangsläufig viel stärker durch kurzfristiges Sicherheitsdenken, kurzfristiges Problemlösen oder Problemvermeiden geprägt ist, als durch ein freiheitliches Sinnieren über Zukunft, was das „Politische“ auszeichnet. Hier geht es um die Politisierung des eigenen Lebens, aber auch das politische Feld an sich weist seine Exklusivitäten auf: In ihm ist es, Bourdieu zufolge, wie in anderen Feldern auch: Zugehörigkeit wird durch das Kennen, Anerkennen und Nutzbarmachen symbolischer Codes hergestellt. Nur wer die entsprechende elitäre Sprache ¹ spricht und sich die vorherrschenden Codes aneignet, darf hier mitspielen. Diese Codes folgen eigenen, oft ungeschriebenen Regeln. An deren Konstruktion und Erhalt sind diejenigen interessiert, welche vom Status quo profitieren, sei es durch die Aneignung der jeweilig angemessenen Sprechweisen, des entsprechenden Auftretens, der anerkannten Verhaltensweisen, des Lebensstils etc. Verschleiert wird hierbei, dass diese Codes nicht für alle gleichermaßen zugänglich/nutzbar sind bzw. dass die Beteiligungsoptionen ungleich verteilt sind. Dies betrifft nicht erst die Möglichkeit, die eigene Meinung feldadäquat zu äußern, sondern sie überhaupt erst zu bilden:

„Viele wissenschaftliche Arbeiten, vor allem die Analyse der Antwortverweigerungen in Meinungsumfragen haben gezeigt, wie ungleich die Möglichkeiten verteilt sind, eine ausdrückliche Meinung zu äußern. ‚Meinen heißt sprechen‘, hat Platon gesagt. Nun ist aber nichts ungleicher verteilt als diese Fähigkeit und natürlich stört eine solche Feststellung das gute demokratische Gewissen: alle Leute sind gleich, so lautet das Dogma. Doch zu behaupten, alle Leute seien vor

¹ Politische Debatten werden fernab von alltagspraktischen Zusammenhängen geführt, die Themen werden komplexer und schwieriger durchschaubar, die Distanzen zum eigenen Leben größer. Auf den politischen Bühnen wird eine Sprache gesprochen, derer sich nur die Auserwählten bedienen und welche für viele unverständlich bleibt. Gegenbewegungen wie der Versuch einer „Bürgernahen Verwaltungssprache“ (vgl. gleichnamige Broschüre des Bundesverwaltungsamts; www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/BVA/Verwaltungsmodernisierung/Buergernahe_Verwaltungssprache_BBB.html) müssen demgegenüber als ebenso marginal angesehen werden wie die jüngeren Versuche, auf einer zweiten Ebene Texte in einer Übersetzung in Leichter Sprache bzw. Einfacher Sprache bereitzustellen.

der Meinung gleich, ist ein Irrtum, ein politischer Fehler. Nicht alle verfügen über die Mittel zur Produktion einer persönlichen Meinung. Die persönliche Meinung ist ein Luxus. Es gibt in der gesellschaftlichen Welt Leute, die ‚gesprochen werden‘, für die man spricht, weil sie selbst nicht sprechen, für die man Fragen stellt, weil sie selbst sie nicht stellen können. Im großen Spiel der demokratischen Mystifikation geht man heute soweit, ihnen Gelegenheit zu geben, auf Fragen zu antworten, die sie selbst nicht hätten aufwerfen können. Man veranlasst sie damit zu falschen Antworten, die vergessen lassen, dass sie keine Fragen haben.“ (Bourdieu 1998, S. 72 f.)

Die eigene habituelle Prägung und die jeweilige Verfügbarkeit über (hier vor allem: kulturelles) Kapital ist ausschlaggebend dafür, in welchen Feldern Menschen mit ihren Denk- und Handlungsweisen auf Anerkennung treffen oder nicht. Demzufolge sind erst recht die Chancen auf eine politische Karriere ungleich verteilt. Diese Ungleichheitsmechanismen wirken sich ebenso auf den Glauben an die eigene Mitgestaltungskraft, Wirksamkeit und Kompetenz aus (vgl. Bourdieu 1992, S. 13 ff.). Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Neigung zu sprechen bzw. sich zu positionieren und dem Gefühl, über entsprechende Kompetenzen zu verfügen, mitgestalten und Einfluss nehmen zu können sowie ein Recht auf Meinungsäußerung zu besitzen.

Soziale Ungleichheit ist immer symbolvermittelt.

Besonders aufschlussreich vor diesem Hintergrund ist ein Blick in das Feld der politischen Erwachsenenbildung, welches, so könnte man schlussfolgern, eine spezielle Aufgabe darin haben sollte, diese Verständigungs- und Kompetenzlücke zu schließen. Stattdessen lässt sich ebenso wie im schulischen Bildungssystem der BRD auch in der Erwachsenenbildung eine hohe soziale Selektivität erkennen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Weiterbildungen besonders von Menschen mit hohen Bildungsabschlüssen genutzt werden, wodurch Selektivitätsmechanismen weiter wirken und sich Chancenungleichheiten entsprechend über die Weiterbildung verstetigen (vgl. Bremer 2014, S. 90 f.). Die in die politische Bildung projizierten Kompensationshoffnungen werden demnach enttäuscht: Kul-

turelles Kapital gilt als Voraussetzung für die Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten (vgl. Wittpoth 2013, S. 42 f.). Während Diskurse um lebenslanges bzw. selbstgesteuertes Lernen suggerieren, individuelle Lernbereit-



Foto: marqs / photocase.de

schaft sei ausschlaggebend für die Teilnahme an (Weiter) Bildungsangeboten, belegen Studien, dass milieuspezifische Erfahrungswelten und Wissensformen dort unberücksichtigt bleiben ² (vgl. Grundmann et al. 2010, S. 69). Die im Feld der politischen Bildung auffindbare bildungsbürgerliche Dominanz manifestiert sich in impliziten Prinzipien bezüglich Sprache und „legitimer“ Kultur, welche Lebensstile von „bildungsfernen“ Milieus entwerten (vgl. Bremer 2014). Ebenso wie dem politischen Feld wohnt entsprechend auch dem Feld der Bildung ein „Herrschaftscharakter“ (Pongratz 2010, S. 151) inne, welcher von Distinktionsmechanismen bestimmt wird.

Im Fokus der Erwachsenenbildung steht heute die Subjektorientierung, wodurch zusehends eine Nähe zur Beratung konstatiert wird und die Bearbeitung von Identitätsproblemen in den Vordergrund rückt (vgl. Wittpoth 2013, S. 49). Es liegt die Vermutung nahe, dass auch dieses Phänomen mit der Pflege eines bestimmten Lebensstils einhergeht, welcher auf die Entfaltung der Persönlichkeit ausgerichtet ist. Dieser Lebensstil setzt jedoch das Privileg

² Versuche, Formate der politischen Bildung mehr an die Interessen, Lebenswelten und Freizeitgestaltungen von „bildungsfernen Zielgruppen“ anzupassen, finden sich beispielsweise bei der Bundeszentrale für politische Bildung im Fachbereich „Zielgruppenspezifische Angebote“. Auch lässt sich die Anpassung entsprechender TV-Formate wohlwollend in diese Richtung deuten, eine größere Anschlussfähigkeit des politischen Diskurses an verschiedene soziale Milieus herstellen zu wollen: etwa dass Stefan Raab eine Polit-Talkshow moderiert hat oder gar an der Gestaltung des Kanzler/-innen-Duells beteiligt war.

einer gesicherten Lebensführung voraus (vgl. Bremer 2014, S. 193) und verdeutlicht damit die Exklusionsmechanismen in den aktuellen Tendenzen der Erwachsenenbildung, denn: Die Bedürfnisse und Bildungshaltungen/-erwartungen sind habituell geprägt. Bildungsmilieus, die stärker mit Notwendigkeiten und Zwängen konfrontiert sind, werden von durch Individualität und Exzellenz gekennzeichnete Weiterbildungsangebote kaum angesprochen, im Gegenteil. Die an sie gerichteten Erwartungen an die Anpassung der jeweiligen „legitimen“ Kultur wird von *Helmut Bremer* treffend als „Nötigung zur Akkulturation“ (ebd., S. 213) beschrieben, die zu „Habitus-Struktur-Konflikten“ (Schmitt 2010a) führen kann.

Dass verschiedene Bereiche politischer Partizipation exklusiv sind und diese Exklusivität bewusst oder unbewusst zu reproduzieren versucht wird und obwohl vermeintlich „Stimmlose“ ungewollt an diesem Prozess mitwirken, bedeutet dies zum einen nicht, dass das Problem auf der Habitus-Seite anzusiedeln ist und zum anderen auch nicht, dass eine wirkliche Stimmlosigkeit vorliegt. In allen möglichen Entäußerungen des Alltags wird deutlich, dass Menschen unter Ausschlüssen und sozialer Ungleichheit leiden, wenn diese Stimmen entsprechend gedeutet werden (vgl. Schmitt 2010b). Deshalb soll hier eine analytische Brille zur Verfügung gestellt werden.

Habitus-Struktur-Reflexivität und das implizit Politische im Sprechen (der Subalternen)

Wenn *Spivak* (1994) sagt: „the subaltern cannot speak“, dann ist das insbesondere eine Kritik an denjenigen, die den Marginalisierten kein Gehör schenken und stattdessen an deren Stelle sprechen. Der folgende, sehr verkürzte Einblick in das „Funktionieren“ sozialer Ungleichheit kann zwar auch bewusst oder unbewusst zu diesem Zwecke missbraucht werden, soll hier aber zum einen der Analyse der oben beschriebenen Befunde der sozialen Selektivität „des Politischen“ dienen, kann zum anderen aber auch zum Entwickeln einer Habitus-Struktur-reflexiven Haltung dienen, die wir als notwendig für Tätigkeiten im Feld der Bildung sowie für „helfende“ Professionen erachten.

Soziale Ungleichheit ist immer symbolvermittelt. Über Symbole, allen voran Sprache, aber auch Kleidung, Körperhaltungen, Wohngegenden, Wohnungseinrichtungen, Hobbys etc. erkennen wir soziale Ungleichheit, wir spüren, dass diese oder jene Kleidung für „etwas Besseres“ steht. Da eine selbstbestimmte Wahlfreiheit dieser Symbole suggeriert wird, anerkennen wir deren Verteilung mehr oder weniger als gerecht, frei gewählt, natürlich usw. und ver- →

kennen, dass eben nicht frei gewählt werden kann, sondern dass die Wahl nicht nur Ressourcen, sondern auch einen entsprechenden Habitus voraussetzt. Mit Habitus ist die Verinnerlichung all dessen gemeint, was uns von Geburt an begegnet, inklusive der Symbole, die sich in unserer Umgebung befinden. So macht es einen Unterschied, ob wir in einem Haushalt aufwachsen, in dem Bücher existieren, die vielleicht sogar gelesen werden oder eben nicht. Insofern bleibt soziale Ungleichheit nicht nur etwas Äußerliches, sondern wird Teil unserer Identität, unseres Habitus, unserer Art zu denken, fühlen, handeln, wahrzunehmen und zu beurteilen (vgl. Bourdieu 1982, S. 277 ff.). Dies mag ein Grund sein, warum gegen messbare soziale Ungleichheit (ob Verteilungs- oder Chancenungleichheit) selten kollektiv aufbegehrt wird. Wir versuchen – unterstützt durch medial präsente Diskurse der Eigenverantwortlichkeit – in individualisierten Konkurrenzkämpfen eher selbst an die Symbole heranzukommen, die für „etwas Besseres“ stehen, als das Spiel in Frage zu stellen, eben weil diese

Um Mechanismen sozialer Ungleichheit in Politik und (politischer) Bildung aufdecken zu können, müssen die „soziokulturellen und pädagogischen Beziehungsmuster“ analysiert werden (Bremer 2014, S. 202).

Ungleichheit nicht nur erkannt und anerkannt, sondern über die scheinbare Wahlfreiheit der Symbole auch verkannt wird. Außerdem macht es Sinn, bei der Wahl von Situationen, Gegenständen, anderen Personen und Orten eher solche zu suchen, die zu unserem Habitus passen, also zu dem, was wir bereits verinnerlicht haben, um Diskrepanzen zu vermeiden. Das Sprichwort „Schuster, bleib bei Deinen Leisten ...“, ließe sich in unserer Terminologie ergänzen „... sonst bekommst Du einen Habitus-Struktur-Konflikt“ (Schmitt 2006). Mit diesem Konflikt sind Diskrepanzen zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern (Habitus) und solchen der Umgebung (Struktur) gemeint. Dies mag Erklärungen liefern für die Nicht-Thematisierung von politischen Anliegen, weil dies möglicherweise nicht zum Habitus passt und weil dies nie gelernt wurde. Dies heißt aber umgekehrt nicht, dass ein Leiden an der Ge-

sellschaft nicht thematisiert würde. Bourdieu u. a. (1997) haben dies in ihrer Interview-Studie „Das Elend der Welt“ herausgestellt. Mit dieser „Habitus-Struktur-Konflikt-Brille“ lassen sich verschiedene Szenen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit deuten. Allerdings verlangt dies auf der Empfänger/-innen-Seite eben jenes „subversive Zuhören“, wie *Castro Varela* und *Dhawan* (2003) es vorschlagen.

Konsequenzen: Plädoyer für Habitus-Struktur-Reflexivität in der politischen Bildung

Im Anschluss an eine kritische Hinterfragung von Zugängen, Beteiligungsoptionen und „legitimer“ Kultur auf politischen Bühnen werden die spezifischen Anforderungen für die politische Bildung deutlich. Neben der reinen Analyse von Teilhabe und Teilnahme an Weiterbildung sollte ein emanzipatorischer Ansatz auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse und deren permanente Reproduktionsgefahr in den Blick nehmen sowie eine Sensibilität für habituelle Prägungen (mit all ihren Ungleichheitsdimensionen, die etwa rassistisch oder sexistisch thematisiert werden) entwickeln. Chancenungleichheiten wahrzunehmen und ihnen gegenzusteuern ist gleichermaßen unabdingbar für die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung derjenigen, die Bildungsarbeit leisten. Dabei kann Habitus-Struktur-Reflexivität dazu verhelfen, die Probleme eben nicht ausschließlich auf der Seite der betreffenden Akteurinnen und Akteure und deren Habitus anzusiedeln, sondern gelungene Teilhabeprozesse als Habitus-Struktur-Relationen zu begreifen, also eben auch die Strukturen eines Settings, wie etwa die Habitus der Weiterbildenden, Curricula, didaktische Methoden usw., als Veränderungsgröße oder zumindest als Betrachtungsgegenstand wahrzunehmen. Das Beispiel von studentischen Selbst-Sozioanalysen aus zahlreichen Seminaren zeigt (vgl. Schmitt 2015), dass es dadurch möglich wird, Ungleichheit zu benennen, ohne bestimmte Gruppen zu klientelisieren, also sie zu einer Ansammlung von Defiziten zu diskreditieren, weil in der individuellen Analyse offensichtlich wird, welche Elemente eines Habitus mit welchen Elementen der Umgebung eine mehr oder eben weniger gute Passung aufweisen. Durch diese Transparenz wird für jenen Studenten verstehbar, warum er sich politisch nicht korrekt ausgedrückt hatte und warum dies moniert wurde. Es wird aber auch für die Kommilitonin verständlich, warum ihr Vorwurf an den vermeintlich politisch inkorrekten selbst ein Machtverhältnis zur Wirkung bringt. Beide können durch eine Habitus-Struktur-Analyse mehr Verständnis für sich und die/den jeweils andere/n aufbringen.



Foto: Akademie für Politische Bildung Tutzing; Katrin Mahlkow, bpb

Eine kritische Haltung erfordert zunächst eine selbst-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen (sozialen) Rolle, den eigenen Privilegien und Ohnmachtsmomenten/ Unterlegenheiten sowie der eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse. Da die Rolle situativ und nicht körpergebunden ist – mal sind wir Seminarleiter/-in, mal Eltern, mal Vereinsmitglied – reicht eine Auseinandersetzung mit der Sprecher/-innen-Rolle nicht aus. Vielmehr ist der Habitus in all seinen Dimensionen, die auf verschiedene Privilegien verweisen, zu reflektieren. Hieraus ergeben sich zwangsläufig neue Herausforderungen: Wie können wir Teil von Strukturen sein, die wir verinnerlicht haben, die also unser Denken und Handeln prägen und gleichzeitig diese Strukturen kritisch hinterfragen und dekonstruieren (vgl. Spivak 1994, S. 104)? Wie kann eine Bewusstseins- und Selbstverständlichkeiten entstehen und dadurch unsere Wahrnehmung für (verschleierte) Machtverhältnisse sensibilisiert werden? Welche verantwortlichen Umgangsweisen ergeben sich aus den Erkenntnissen der sprachlichen Gewaltförmigkeit (vgl. Butler 1997)? Wie ist vermeidbar, dass sich gesellschaftliche Normierungs- und Subjektivierungsprozesse in unserer Sprache wiederfinden lassen, z. B. durch Zuschreibungen, Reduktionen und Ausblendung von Komplexitäten?

Wer die „eigenen“ Habitus-Struktur-Konstellationen fortwährend reflektiert, schärft die Wahrnehmung für soziale Ungleichheiten und die Verstrickungen darin. Das Bewusstwerden von Machtverhältnissen und die Analyse ih-

rer Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen ist der erste Schritt, um diese zu durchbrechen bzw. zu ändern: „Wenn ich immer von Normen konstituiert werde, die nicht von mir stammen, dann muss ich verstehen können, wie diese Konstituierung erfolgt.“ (Butler 2009, S. 31)

Neben der Notwendigkeit der kritischen Selbstreflexion besteht weiterhin die Gefahr, paternalistische Ansätze bzw. Haltungen auszublenden, in denen z. B. die Subalternen zum Sprechen gebracht werden sollen. *Judith Butler* plädiert stattdessen für eine politische Bildung, die hinterfragt, warum unsere Wahrnehmung Ungleichheiten ausblendet und damit auch eigene Verstrickungen darin ignoriert. Dabei muss die auf den ersten Blick möglicherweise als bequeme, da machtvollere privilegierte Position auch auf die Gefahr ihres Verlustes hin analysiert werden. Eigene Angebote von Weiterbildungen für lehrende Kolleginnen und Kollegen zeigen, dass die Zahl der Anmeldungen höher ist, wenn es um Diversität oder Heterogenität in der Hochschullehre gehen soll, als wenn „Macht“ und „Habitus“ thematisiert werden. Es besteht eine große Scheu, eigene Privilegien zu reflektieren, oder eine Scham-Angst, eigene Zugehörigkeiten zu dominierten Gruppen zu thematisieren. Aber genau um diese Punkte geht es.

Sensibilisierungen für Ungleichheitsmechanismen in der politischen Bildung sind insbesondere seitens der Sprecher/-innenpositionen von Nöten. Anbieter/-innen bzw. Trainer/-innen der politischen Bildungsarbeit können beispielsweise Zeichen von „Scham, Schüchternheit, →

Ängstlichkeit, Schuldgefühl“ (Bourdieu 2001, S. 217) sowie Symptome wie Unsicherheit, Sprachlosigkeit, Enthaltung umdeuten und somit langfristig (eigene) Vorurteile abbauen. Fortwährend sollte der Ansporn bestehen, die jeweilige legitime Kultur kritisch zu hinterfragen: Wem nützt sie, wen schließt sie aus?

Um Mechanismen sozialer Ungleichheit in Politik und (politischer) Bildung aufdecken zu können, müssen die „soziokulturellen und pädagogischen Beziehungsmuster“ analysiert werden (Bremer 2014, S. 202). Wünschenswert ist es, dass soziale Positionen mitgedacht und legitime Verhaltens- und Sprechweisen hinterfragt werden. In der Rolle des politischen Bildners/der Bildnerin besteht die Gefahr, (un)bewusst Hierarchisierung zu forcieren, indem sich die Nähe der Teilnehmenden zum sozialen Ort der/s Lehrenden unmittelbar auf deren Wohlbefinden, Anerkennung und letztlich auch auf die jeweilige eigene Sprechposition auswirken. Diese Gefahr kann dadurch gemindert werden, dass die eigene soziale Verortung reflektiert sowie eine ausgeprägte Nähe zu verschiedenen Gruppierungen und auch Formen der Teilhabe und des Lernens anvisiert wird. Dies bedeutet auch für die Gestalter/-innen politischer Bildungsarbeit, dass sie ein pädagogisches Gespür für den praktischen Sinn der Lernenden und deren Dispositionen entwickeln (vgl. Bremer 2010, S. 191), was nicht nur Habitus-sensibilität (vgl. Sander 2014) erfordert, sondern Habitus-Struktur-Reflexivität voraussetzt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zum Autor / zur Autorin



Dr. Lars Schmitt ist Professor für Politische Soziologie an der Hochschule Düsseldorf. Er beschäftigt sich mit Sozialer Ungleichheit und der Teilhabe an (politischen) Bildungsprozessen. Seinen analytischen Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität bringt er auch in die Bildungs-, Beratungs- und Mediationspraxis ein.

lars.schmitt@hs-duesseldorf.de

Foto: Sergej Lepke



Lena Weigel M. A. analysierte in ihrer Empowerment-Studies-Masterthesis machtkritische Bildungsarbeit. Sie absolviert derzeit eine Mediationsausbildung, arbeitet/e als Lehrbeauftragte an den Hochschulen Düsseldorf und Ludwigshafen und als Bildungsreferentin für den buddy e. V. in den Praxisfeldern der Erwachsenen- und Familienbildung.

l.weigel@live.de

Literatur

Bödeker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und Politische Partizipation in Deutschland, OBS-Arbeitspapier 1. Frankfurt am Main: Otto Brenner Stiftung

Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 1–2/2011

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht (Schriften zu Politik & Kultur 1, herausgegeben von Margareta Steinrück). Hamburg: VSA-Verlag

Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre u. a. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK

Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 189–213

Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 181–192

Bremer, Helmut (2014): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Ders./Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: Springer VS, S. 190–215 (2. Auflage)

Butler, Judith (1997): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito/Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270–290

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Decker, Frank/Lewandowsky, Marcel/Solar, Marcel (2013): Demokratie ohne Wähler? Neue Herausforderungen der politischen Partizipation. Bonn: Dietz Verlag

Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–78 (4. Auflage)

Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2007): Hat die Bildungsexpansion zu einer politischen Mobilisierung beigetragen? In: KfZSS (59), Heft 3, S. 410–439

Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS

Schmitt, Lars (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten, CCS Working Papers, 2/2006

Schmitt, Lars (2007): Soziale Ungleichheit und Protest. Waschen und rasieren im Spiegel von ‚Symbolischer Gewalt‘. In: Forschungsjournal NSB, 20, Heft 1, S. 34–45

Schmitt, Lars (2010a): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schmitt, Lars (2010b): „Ich spreche was, was du nicht hörst“. Soziale Ungleichheit als babylonischer Turmbau. In: Dege, Martin et al. (Hrsg.): Können Marginalisierte (wi(e)der)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 259–278

Schmitt, Lars (2015): Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–217

Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): „Can the Subaltern Speak?“ In: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader. New York: Harvester/Wheatsheaf, pp. 66–111

Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (4. Auflage)

Das Kind beim Namen nennen?

Rassismussensible Sprache in der Bildungsarbeit

„Sagt man ‚jüdischer Mitbürger‘ oder ‚Mensch mit einem jüdischen Glaubenshintergrund‘? Und wie ist es mit schwarzen Menschen?“ Im Zeitalter der political correctness sind Pädagoginnen und Pädagogen zunehmend beim Sprachgebrauch verunsichert. Die Debatte zwischen Verfechtern und Gegnern der political correctness wird längst nicht nur im akademischen Milieu geführt. In den Medien, im Netz, in der Politik und auch in pädagogischen Diskursen wird hochemotional und oft sehr persönlich über Erlaubtes und Nichterlaubtes gestritten. Worum geht es im Streit um sich stets verändernde Sprache? Um die Grenze zwischen privat und öffentlich, Absicht und Wirkung, zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung. Wie können Pädagogen eine eigene Haltung in dieser Debatte entwickeln? Einige Überlegungen dazu. von Meron Mendel

Lassen Sie sich auf ein kleines Experiment ein. Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor Ihrer Wohnungstür und sagen einem Freund: „Ich geh mal eben Tomaten holen von dem Braunhaarigen“. Was fällt Ihnen auf? Hört sich der Satz irgendwie komisch an? Versuchen wir es mit dem Satz: „Banker können gut singen.“ Auch hier ergibt sich vielleicht kein Sinn für Sie. Man kann vermuten, dass dieser Satz aus dem Kontext gerissen ist.

Jetzt versuchen wir eine zweite Variante: „Ich geh mal eben noch Tomaten holen vom Türken“. Hört sich der Satz für Sie jetzt logischer an? Wenn ja, warum? Ist die Beschreibung „Türke“ in diesem Kontext relevanter als die Beschreibung „Braunhaariger“? Eigentlich nicht, weder die Haarfarbe noch die territoriale Bezeichnung der Familienherkunft einer Person steht im Zusammenhang mit dem Beruf Gemüseverkäufer.

Schauen wir auf das zweite Beispiel mit den Bankern. Ist der Satz „Schwarze können gut tanzen“ besser nachvollziehbar? Auch hier muss man die Frage mit nein beantworten. Weder die Zuordnung zur Berufsgruppe (Banker) noch die versuchte Zuordnung zu einer Hautfarbe (Schwarze) trifft eine Aussage über menschliche Eigenschaften (singen, tanzen). Trotzdem sind wir es gewöhnt,

Türken mit dem Gemüsehandel und Schwarze mit Tanzen zu assoziieren.

Was lernen wir aus unserem kleinen Experiment? Das erste Beispiel demonstriert, dass in unserer Sprache die vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit über Herkunft eine übergeordnete Rolle über andere Identitätsmerkmale einnimmt. Dahinter steht die Annahme, dass die ethnisch-nationale Kultur sämtliche Handlungen, Sichtweisen, Beziehungen und Vorstellungen der Angehörigen dieser Kultur festlegen (vgl. Sarma 2012). Diese Annahme gilt „natürlich“ aber nicht für unsere „Wir-Gruppe“. Während meine Entscheidungen und das Verhalten anderer Menschen bei uns vordergründig als Ausdruck unserer Individualität interpretiert werden, tendieren wir dazu, die gleichen Handlungen bei „Anderen“ mit der „kulturellen Brille“ zu deuten.

Das zweite Beispiel zeigt, wie positiv hervorgehobene Merkmale trotzdem rassistisch sein können, wie *Susan Arndt* erklärt: „Das mag gut gemeint sein, ist aber nicht positiv, sondern rassistisch. Denn in jeder dieser Aussagen steckt die Annahme, dass es menschliche Eigenschaften gebe, die sich körperlich manifestieren (...) Außerdem sagt jeder dieser Sätze dem angesprochenen Schwarzen:

Du bist anders, anders als ich. Wenn ich dich sehe, sehe ich alle Schwarzen. Ihr seid anders als wir, wir Weißen. Hier wird essentialisiert und Individualität negiert. Schwarze werden zur Projektionsfläche weißen Begehrens nach Fantasien, die mit rassistischem Wissen aufgeladen sind.“ (Arndt 2012, S. 75 f.)

Wir halten fest, dass Begriffe problematisch sein können, indem sie Differenzkategorien erschaffen und reproduzieren. Bei den oben aufgeführten Beispielen werden Differenzkonstruktionen über Kulturalisierung (Beispiel I) und Essentialisierung/Rassifizierung (Beispiel II) reproduziert.

„Wer ist richtig Deutsch?“

Wie Kulturalisierung und Essentialisierung im pädagogischen Raum zum Ausdruck kommen, lässt sich anhand eines Beispiels aus der pädagogischen Praxis der *Bildungsstätte Anne Frank* zeigen. *Deborah Krieg* schildert den Fall: Eine Lehrkraft freute sich sehr darüber, dass wir einen Workshop zum Thema Migration anbieten konnten, der sich mit der jahrhundertealten Geschichte und Bedeutung von Migration für Stadtentwicklung und städtische Identität beschäftigte. Sie erzählte, dass in ihrer siebten Klasse fast alle Kinder einen Migrationshintergrund hätten. Es war ihr wichtig, Migration endlich einmal positiv zu behandeln, da die Kinder das Thema sonst häufig nur als problembehaftet erleben könnten. Unser Klassenbesuch wurde mit einer Vorstellungsrunde eröffnet. Die Lehrkraft fragte: „Wer von euch ist denn eigentlich Deutsch?“ Sie wollte die Heterogenität der Klasse positiv hervorheben und reagierte daher irritiert, als sich nahezu alle Schülerinnen und Schüler meldeten. Sie korrigierte sich und fragte noch einmal: „Ich meinte doch: richtig Deutsch!“ (Krieg 2015, S. 23)

Es geht nicht um Schuldzuweisungen, sondern darum, Verantwortung für den eigenen Sprachgebrauch zu übernehmen.

Dass die Lehrkraft in diesem Praxisbeispiel niemanden bewusst ausschließen wollte, steht außer Frage. Dennoch: Einen Großteil der Gruppe hat sie auf diese Weise exkludiert. Wir halten fest: (1) Das Gegenteil von gut ist gut ge-

meint und (2) mit rassismussensibler Sprache geht es nicht allein darum, von problematischen Begriffen Abschied zu nehmen. Vor allem geht es darum nachzudenken, wie wir Identität und Kultur anders begreifen und verhandeln können. Wichtige Erkenntnis dabei ist, dass Rassismus nicht erst im Lager des Rechtsextremismus beginnt. Er wird vielmehr in der Alltagssprache bewusst und unbewusst reproduziert.

Um sprachliche Codes zu verstehen, ist die Geschichte von Sprache nicht wegzudenken. In der neuen Broschüre „Deutscher Kolonialismus – ein vergessenes Erbe?“ der *Bildungsstätte Anne Frank* zeigt *Susanne Heyn*, wie Begriffe, die heute alltäglich benutzt werden, ihre Wurzel in kolonialen Machtverhältnissen haben. Dabei verfolgten die kolonialen Machthaber hauptsächlich zwei Strategien: Zum einen führten sie neue Wörter ein, wie dies beim Begriff „Häuptling“ der Fall war. Zum anderen übertrugen sie bereits existierende, aber mit abwertenden Assoziationen belegte Begriffe, z. B. „Stamm“, auf kolonisierte Gesellschaften (vgl. Arndt/Hornscheidt 2004, S. 18 f.). Ziel war es, sich gegenüber der kolonisierten Bevölkerung abzugrenzen, diese abzuwerten und im Umkehrschluss die eigene Position aufzuwerten. Sprache war und ist demnach nicht einfach ein Abbild der Wirklichkeit, sondern sie trägt dazu bei, diese zu konstruieren. Sie ist ein struktureller Teil von Gesellschaft. Die im Kolonialismus geschaffenen Fremdbezeichnungen haben bis heute von ihrer rassistischen und diskriminierenden Bedeutung nichts verloren und tragen zur Verletzung von Menschen bei. Sie produzieren Ausschluss und Abwertung. Das Bewusstsein darüber wird von Person zu Person variieren und ist zudem von den Begriffen selbst abhängig. Während davon auszugehen ist, dass die diskriminierende Grundlage des N-Worts in der Regel bekannt ist, ist dies bei Wörtern wie „Indianer“ oder „Schwarzafrika“ seltener der Fall. Es ist also durchaus nicht leicht zu erkennen, welche Begriffe eine rassistische Geschichte und Gegenwart haben. Wichtig ist, dass es in einem notwendigen Reflexionsprozess nicht um Schuldzuweisungen geht, sondern darum, Verantwortung für den eigenen Sprachgebrauch zu übernehmen. Sprache ist nichts Fixiertes, sie kann vielmehr in einem gemeinsamen Prozess verändert werden. Sie ist zugleich in Machtverhältnisse eingebunden: Welche Begriffe werden benutzt, welche nicht? Wer entscheidet, welche verwendet werden und welche nicht? Für Menschen, die von Rassismus betroffen sind, kann Sprache ein Instrument des Widerstands und der Selbstbestimmung sein (vgl. Heyn 2015, S. 16).

→

Von Sprachpolizisten und Tabubrechern

Nachdem wir uns Gedanken über diskriminierende und rassistische Aspekte im alltäglichen Sprachgebrauch gemacht haben, liegt nun das Augenmerk der weiteren Ausführungen darauf, die Debatte um rassismuskritische Sprache in den Medien und in der Alltagskommunikation zu skizzieren.



»Ich frage, wie du heißt und du, ob ich beschnitten bin.«

Wenn in der Presse Begriffe wie „Säuberungsaktion“ oder „Einsatzgruppen“ fallen, denkt man vielleicht nicht zuerst an die Diskussion um unsere Sprache, sondern eher an die geplanten und rational durchgeführten Massensterben während des Zweiten Weltkriegs. Als 2013 eine Debatte über rassismuskritische Sprache entflammte, haben sich aber Autoren von „taz“ bis „Fokus-Money“ nicht geschämt, von „politisch korrekten Einsatzgruppen“ (Frank 2013) und von sprachlichen „Säuberungsaktionen“ (Wolf 2013) zu schreiben. Der Auslöser der Debatte war eine Podiumsdiskussion unter dem Titel „Meine Damen und Herren, liebe N-Wörter und Innen“. Weil Schwarze Menschen im Publikum nicht bereit waren, das N-Wort aus einem historischen Text zum wiederholten Mal zu hören und anschließend den Saal verlassen hatten, wurden sie vom Moderator als „zwangsneurotisch und inquisitorisch“ (Yücel 2013) bezeichnet.

Dieser Vorfall ist insofern interessant, weil er uns auffordert, eine eigene Position in der Debatte zu finden. Um dies tun zu können, müssen wir uns im Klaren sein, worüber eigentlich gestritten wird. Geht es dabei wirklich um Meinungsfreiheit versus Zensur? Die Angst vor einer „politisch korrekten Sprachpolizei“ ist mindestens übertrieben, wenn nicht vorgetäuscht. Die Selbstinszenierung des Moderators als Tabu-Brecher erfolgte durch Provokation. Die wiederholte Verwendung des N-Worts ist als geplanter Affront aufzufassen. Die Verwendung von Zitaten aus historischen Quellen – es ging um eine Rede von Martin Luther King – ist der Versuch, diesen Affront zu legitimieren. Die Zitate werden nur als Vorwand genutzt, denn sie stehen in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum eigentlichen Thema. Um das Fallbeispiel zu analysieren können wir versuchen, die Perspektive von Betroffenen vor Augen zu führen. *Grada Kilomba* gibt einen Einblick dazu: „Schwarze Deutsche werden alltäglich mit dem N-Wort beschimpft. Es hinterlässt psychologische Narben, die Ängste und Alpträume verursachen. Sie fühlen sich zutiefst verletzt, weil sie das Opfer rassistischer Unterdrückung geworden sind.“ (Kilomba 2009)

Bedeutet die Erwartung, Rücksicht auf Betroffene von Rassismus zu nehmen, zugleich ein Denk- und Sprechverbot? Ganz im Gegenteil. Sie fordert uns auf, immer kontextabhängig über Sinn und Unsinn von Begriffsverwendung zu reflektieren. Es gibt dazu auch keine einfachen Antworten, welche Begriffe erlaubt oder nicht erlaubt sind und wer überhaupt erlauben oder verbieten soll. Der mediale und wissenschaftliche Diskurs über Sprache und Sprechen findet allmählich seinen Einzug in Alltagsgespräche. Öfter sind alltägliche Gespräche darüber nicht weniger emotional als bei der zitierten Podiumsdiskussion. Es reicht, wenn im Gespräch auf die Schwierigkeit mit den Worten „Zigeunerschnitzel“ oder „N-küsse“ hingewiesen wird, um das Gegenüber zu verärgern/in die Defensive zu drängen. Man wehrt sich gegen vermeintliche Denkverbote und die Sprachpolizei. Man erklärt, diese Begriffe schon immer benutzt zu haben und dass sie nie rassistisch gemeint sind. Und nicht zuletzt wird die rhetorische Frage gestellt, ob es keine wichtigeren Problemen in unserer Welt gibt. Solche festgefahrenen Diskussionen in den Medien, in der Alltagssprache und in der Pädagogik sind nur im Ausnahmefall konstruktiv. Vielmehr scheinen sich dabei oft unbewusste rassistische Weltbilder und Projektionen zu verfestigen.

Bevor wir uns die Frage stellen, wie man in der Pädagogik eine Reflexion über eigene Sprachverwendung er-

möglichen kann, sollen zunächst die Widerstände und Abwehrstrategien dargelegt werden. Hier einige Beispiele aus eigenen (pädagogischen) Erfahrungen:

- *Inszenierte Naivität*: Es wird versucht, die Aufforderung nach sensibler Sprache ins Lächerliche zu ziehen und dabei ihre Legitimität abzusprechen: „Wenn man heute nicht mehr Zigeunerschnitzel sagen darf, wird es morgen auch verboten, von belgischen Waffeln zu sprechen.“
- *Dramatisierung/Überspitzung*: Es werden quasi Synonymbegriffe erfunden, die als politisch korrekt getarnt sind: „Ich bin von dem ganzen völlig überfordert. Soll ich jetzt stark pigmentiert, Maximalpigmentierter oder dunkelhäutige Mitbürger sagen?“
- *Paternalismus*: In beherrschendem Duktus wird man aufgeklärt, worin das Problem „wirklich“ liegt. Die Gruppe, die diskriminiert wird, hätte dazu nichts zu sagen: „Durch eine veränderte Sprache ändere sich nichts an der tatsächlichen Diskriminierung im Alltag. Ganz im Gegenteil, sie führt sogar zu einer Verschleierung von realer Diskriminierung.“
- *Bagatellisierung*: Unterschiede werden klein geredet. Es wird für eine „einfache“ und „verständliche“ Sprache plädiert: „Ob ich Zigeuner oder Sinti und Roma sage, das ist doch Wurscht!“
- *Normalisierung*: Unter dem Motto, was „immer“ war, ist auch gut und richtig: „Wir haben immer Negerküsse gesagt und es war nie rassistisch.“
- *Projektion*: Die minorisierte Gruppe wird als allmächtig inszeniert: „Man hat hierzulande inzwischen Angst, von der Sprachpolizei erwischt zu werden.“
- *Rechtfertigung*: Man wird in eine Komplizenschaft gezogen. Dabei wird angenommen, dass keine „Betroffene“ dabei ist: „Du weißt doch was ich meine.“
- *Umdrehung*: Mit sogenanntem positivem Rassismus werden problematische Begriffe rehabilitiert: „Farbige ist doch ein Kompliment.“
- *Absolution*: Man beruft sich auf eine/n Betroffene/n, der/die den Begriff selbst verwendet oder „erlaubt“. Daraus wird eine allgemeine Legitimität des Begriffes proklamiert: „Ich kenne aber eine Brasilianerin, die sich selber Mischling nennt.“

Diese unterschiedlichen Argumentationsmuster haben einiges gemeinsam: Mitglieder der privilegierten Gruppe beanspruchen für sich die Deutungshoheit über die Bezeichnung von minorisierten Gruppen. Mit der Selbst-

darstellung der Sprechenden als Opfer von „Sprech- und Denkverboten“ werden bestehende gesellschaftliche ungleiche Machtverhältnisse umgedreht: Der Privilegierte inszeniert sich als angegriffener Außenseiter.

Und was tun?

Von den bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass die Thematisierung rassistischer Sprachverwendung an sich eine Herausforderung für die politische Bildungsarbeit darstellt. Was von Pädagoginnen und Pädagogen als Einladung zur gemeinsamen Reflexion über Begriffe und ihrer Geschichte gedacht war, wird oft von den Adressaten als Angriff auf ihre Integrität interpretiert, als ein Versuch, sie als Rassisten bloßzustellen. Für die pädagogische Auseinandersetzung gilt, die Abwehrstrategien nicht zu verurteilen, sondern ein Perspektivwechsel zu ermöglichen. Eine belehrende oder moralisierende Haltung ist dabei nicht zielführend. In der Broschüre „Weltbild Antisemitismus“ erarbeitete Tami Rickert aus der Praxiserfahrung der Bildungsstätte Anne Frank zum Umgang mit antise-



mitischen Stereotypen einige Empfehlungen, die man mit gewisser Vorsicht meines Erachtens auch zum Umgang mit anderen Formen von diskriminierender und rassistischer Sprache hinzuziehen kann: Bei der Analyse rassistischer →

Begriffe, Bilder und Stereotype sollte der Schutz derer, die von Rassismus betroffen sind, an erster Stelle stehen. Wichtig ist, dass auch sie sich bei der Analyse von Rassismus mit ihren Bedürfnissen berücksichtigt fühlen, und nicht das Gefühl haben, dass über ihre eigenen Verletzungen diskutiert wird und diese in Frage gestellt werden. Der Aspekt des Schutzes der Betroffenen sollte immer präsent sein – auch dann, wenn sich gerade keine Betroffenen im jeweiligen Raum befinden oder sie im Raum nicht wahrgenommen werden.

Daher ist es wichtig, in der Auseinandersetzung mit rassistischen Begriffen, Bildern und Stereotypen im pädagogischen Raum nicht die Frage zu stellen, ob etwas rassistisch ist, sondern zu fragen, was, d. h. welche Aspekte, welche Zeichen, welche Inhalte, an einem Zitat oder an einem Bild rassistisch oder diskriminierend sind und ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind. Die Frage danach, *ob* etwas rassistisch ist, eröffnet den Raum dafür, über die Perspektiven, Gefühle und Verletzungen anderer zu spekulieren und diese dabei nicht ernst zu nehmen. Die Definitionsmacht darüber, *ob* eine rassistische Verletzung stattgefunden hat, sollten aber die Betroffenen besitzen. Die Frage danach, *was* an einem Zitat oder Bild rassistisch ist, eröffnet dagegen den Raum dafür, über das rassistische Argument zu diskutieren, zu fragen, wo Rassismus beginnt und was seine Struktur, Funktion und seine grundlegenden Elemente sind. Die Frage danach, ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind, ermöglicht einen offenen Umgang damit, dass Rassismus bisweilen nicht leicht zu erkennen ist. Sie verhindert, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich aufgrund der Angst, die eigenen Äußerungen und Annahmen könnten vorschnell als rassistisch verdächtig und entlarvt werden, dem Thema verschließen. Dies erleichtert eine Beurteilung dessen, was Rassismus ist und wie er erkannt werden kann.

Wichtig ist bei dieser Auseinandersetzung auch die Sprache, die Pädagoginnen und Pädagogen und die Teilnehmer/-innen benutzen. Sie sollte zuschreibungssensibel sein und die Heterogenität des Lernraums berücksichtigen. Unterstützend für pädagogisch Handelnde wirkt dabei „die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit, eigene stillschweigende Annahmen über Teilnehmende zu überprüfen“ und ein Training „verschiedener Sprechweisen, die zuhörende Teilnehmende nicht ausschließen und die Personen, über die gesprochen wird, nicht reduzieren“ (Thimm/Kößler/Ulrich 2010, S. 144). Auch die Reflexion darüber, welche Aspekte und Informationen betont und welche ausgeklammert werden, ist dafür hilfreich. Schließ-

lich ist die Frage wichtig, wie rassistische Stereotype thematisiert werden. Die wichtigste Voraussetzung ist das Interesse an der Auseinandersetzung mit Rassismus. Ist dies nicht vorhanden, findet auch keine kritische Auseinandersetzung mit den stereotypen Bildern und Argumentationen statt. Es sollte genügend Zeit für die Dekonstruktion der rassistischen Stereotype vorhanden sein, sowie für die Auseinandersetzung mit deren Funktion, ihren Mechanismen und ihrer Entstehungsgeschichte. Wichtig dabei ist es, den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie auftauchen, zu thematisieren.

Die Einbettung in die Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern kann für die Problematik von Fremdschreibungen sensibilisieren. In der öffentlichen Auseinandersetzung um den Vorwurf des Rassismus wird häufig nicht das Problematische an der Äußerung, der Geste oder Handlung diskutiert – vor diesem Hintergrund ist es ganz besonders wichtig, dieselben Rituale nicht im pädagogischen Raum zu wiederholen. In der öffentlichen Auseinandersetzung sind Entschuldigungen bei denjenigen, die durch Rassismus gekränkt worden sind, kaum zu vernehmen. Vielmehr wird darüber diskutiert, ob der Vorwurf des Rassismus überhaupt berechtigt sei; oder die rassistische Äußerung wird relativiert, weil sie nicht so gemeint oder nicht so gesagt worden sei. Der öffentliche Umgang mit Rassismus hat also nicht die eigentlich nötige Auseinandersetzung mit Rassismus zum Gegenstand, sondern die Auseinandersetzung damit, dass die mit dem Rassismuskonfrontierte Person eigentlich gar nicht rassistisch sein kann und auf diese Weise jegliche Vorwürfe zurückgewiesen werden können (vgl. Ensinger 2012, S. 26 f.).

Schlussbemerkung ohne Fazit

Das Kind beim Namen nennen heißt in der Bildungsarbeit: Enttabuisieren. Dass die Sprache sich ständig ändert, ist eine Tatsache, die immer im Verhältnis zu Trends und Ideologien steht. Die Behauptung, eine Selbstreflexion über diskriminierende und rassistische Aspekte sei ein Eingriff in die „natürliche“ Sprache, ist deswegen falsch. Vielmehr sind rassistische und diskriminierende Begriffe selbst ein ideologisches Konstrukt. Die Mittel der politischen Bildung gegen Ideologisierung, Dogmatismus und Moralisierung sind Selbstreflexion und Multiperspektivität. Es gilt der alte Beutelsbacher Konsens: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch in der politischen Bildung kontrovers verhandelt werden. Kontrovers diskutieren – ohne Überhöhung und mit Rücksicht auf Betroffene von Rassismus und Diskriminierung.

Zum Schluss möchte ich noch ein Gedicht von einem unbekanntem Autor zitieren, das mich bei meiner eigenen Selbstreflexion inspiriert hat:

Wenn ich geboren werde bin ich schwarz.

Wenn ich aufwache bin ich schwarz.

Wenn ich friere bin ich schwarz.

Wenn mir warm ist bin ich schwarz.

Wenn mir schlecht ist bin ich schwarz.

Wenn ich sterbe bin ich schwarz.

Aber du ...

Wenn du geboren wirst bist du rosa.

Wenn du aufwächst bist du weiß.

Wenn du frierst bist du blau.

Wenn dir warm ist bist du rot.

Wenn dir schlecht ist bist du grün.

Wenn du stirbst bist du lila.

Und du nennst mich einen Farbigen?

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zum Autor



Dr. phil. Meron Mendel ist Erziehungswissenschaftler und Historiker mit den Schwerpunkten Migrationspädagogik und Menschenrechtsbildung. 2008–2010 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität, Frankfurt am Main. Seit 2010 ist er Direktor der Bildungsstätte Anne Frank.

mmendel@bs-anne-frank.de

Literatur

Arndt, Susan (2012): Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus. München: C. H. Beck Verlag

Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje (2004): „Worte können sein wie winzige Arsendosen.“ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Dies. (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Münster: Unrast Verlag, S. 11–74

Ensinger, Tami (2012): Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen. In: Ders. (Hrsg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 26–27

Kilomba, Grada (2009): Das N-Wort. In: www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort (Zugriff: 06.08.2015)

Frank, Arno (2013): Infantile Sprachmagie. In: taz vom 06.10.2013; www.taz.de/Debatte-antirassistische-Sprache/15057830/ (Zugriff: 06.08.2015)

Heyn, Susanne (2015): WortGewalt – koloniale Fremdbezeichnungen in der Sprache. In: Dies./Mendel, Meron (Hrsg.): Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 16–20 (im Erscheinen)

Krieg, Deborah (2015): Verhandlungen im postkolonialen Lernraum. In: Hyen, Susanne/Mendel, Meron (Hrsg.): Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 22–27 (im Erscheinen)

Sarma, Olivia (2012): KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten

Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag

Wolf, Thomas (2013): Was darf man in Deutschland sagen – und was nicht? In: Focus-Money Magazin, Ausgabe Nr. 6, 2013; www.focus.de/finanzen/news/tid-29319/political-correctness-klappe-zu_aid_911015.html (Zugriff: 06.08.2015)

Yücel, Deniz (2013): Liebe N-Wörter, ihr habt 'nen Knall. In: taz vom 22.04.2013; www.taz.de/15068913/ (Zugriff: 06.08.2015)

Die in diesem Beitrag abgedruckten Postkarten entstammen der Postkartenkampagne „Alltagsrassismus“ des Antidiskriminierungsbüro Sachsen (ADB; www.adb-sachsen.de/alltagsrassismus.html). Fotografien: Betty Pabst (www.bettypabst.de)

Vom Trash Talk zur Hate Speech

Die Verletzungsmacht von Worten

Sprachliche Gewalt ist ein Phänomen, das sich auf viele Arten und Weisen zeigen kann: in der Familie, im Betrieb oder im Parlament, verbreitet durch Zeitung, Fernsehen oder Internet, in Form von Schimpfworten, Witzen oder Anspielungen. Verletzende Worte lassen sich an ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten, in verschiedenen Medien und in divergierenden Ausdrucksformen wiederfinden. Aufgabe der Sozialtheorie ist es dabei zu verstehen, was sprachliche Gewalt auszeichnet, zu klären, unter welchen Bedingungen sie ihre Verletzungskraft entfaltet und aufzuzeigen, wie wir sinnvoll mit ihr umgehen können. von Steffen K. Herrmann

Wenn man beginnt über das Verhältnis von Sprache und Gewalt nachzudenken, dann wird man schnell auf zwei Bilder stoßen, die unser Nachdenken über diesen Zusammenhang prägen. Im ersten Bild wird Gewalt als das Andere der Sprache verstanden, da überall dort, wo wir uns miteinander verständigen, die Waffen schweigen und die Fäuste in den Taschen bleiben. Im zweiten Bild dagegen wird Gewalt als Teil der Sprache selbst gedacht, da sie in Form von Beleidigung, Demütigung oder Missachtung andere verletzen kann. Während Sprache also einmal als Mittel der friedfertigen Verständigung gilt, welche dem Exzess der Gewalt entgegensteht, gilt sie ein anderes Mal als Ort der Gewalt selbst. Dieser scheinbare Widerspruch lässt sich nun schnell durch begriffliche Arbeit auflösen. Schaut man sich die beiden Sprachbilder nämlich noch einmal genauer an, dann zeigt sich schnell, dass hier von zwei ganz unterschiedlichen Formen der Gewalt die Rede ist: Dort wo Sprache und Gewalt als Gegensatzpaar verstanden werden, ist von *physischer* Gewalt die Rede, während dort, wo Sprache und Gewalt als Einheit gedacht werden, von einer *symbolischen* Gewalt die Rede ist.

Physische und symbolische Gewalt lassen sich dabei zunächst so unterscheiden, dass erstere auf die Zerstörung

oder Verschiebung eines Körpers im physischen Raum zielt, während letztere auf die Auflösung oder Herabsetzung unserer Identität im sozialen Raum aus ist. Im einen Fall wird die andere Person geschlagen, gestoßen oder geschubst, im anderen Fall wird sie erniedrigt, gedemütigt oder abgewertet. Auch wenn physische und symbolische Gewalt sich damit auf zwei ganz unterschiedliche Vorgänge beziehen, stehen sie doch in einem engen Zusammenhang. So kann symbolische Gewalt etwa dazu verwendet werden, um zu physischer Gewalt aufzurufen und diese zu legitimieren, etwa wenn diejenigen, die in einem ersten Schritt durch symbolische Gewalt als „wertlos“ oder „minderwertig“ gebrandmarkt werden, in einem zweiten Schritt zu Opfern physischer Gewalt werden. Eben aufgrund dieses Zusammenhangs hat etwa die feministische Kritik an Pornographie dafür argumentiert, dass die dort vollzogene sprachliche und visuelle Herabwertung von Frauen die Hemmschwelle für Vergewaltigungen senken lasse (vgl. Langton 2007, S. 107–146).

Auch wenn die Übergänge von symbolischer zu physischer Gewalt ein interessantes Untersuchungsgebiet bilden, will ich mich im Folgenden doch dem Feld der symbolischen Gewalt und damit der Gewalt durch Sprache

zuwenden. Im ersten Schritt möchte ich mich dabei zunächst dem sogenannten *trash talk* zuwenden, um zu zeigen, dass nicht alle schmutzigen Ausdrücke notwendig als sprachliche Gewalt aufgefasst werden müssen. Im zweiten Schritt will ich mich dann dem Phänomen der *hate speech* zuwenden und deutlich machen, wie verletzendes Sprechen funktioniert und was seine Gelingensbedingungen sind. Im letzten Schritt möchte ich dann unter dem Stichwort *counter speech* danach fragen, wie mit sprachlicher Gewalt umgegangen werden kann.

Trash Talk

Öffentliche Auseinandersetzungen um sprachliche Gewalt drohen schnell larmoyant, moralinsauer oder kulturkonservativ zu werden. Deutlich zeigt sich das am Phänomen des *trash talk*, bei dem sich die Beteiligten mit obszönen Äußerungen bedenken. Dabei gilt nicht zuletzt die ordinäre Jugendsprache als Exempel. Nur allzu schnell wird eine solche Sprachpraxis als Verfall der sprachlichen Umgangskultur gebrandmarkt. Dabei ist es gar nicht selbstverständlich, dass obszöne Worte immer auf die Verletzung anderer zielen. Vielmehr legen eine Reihe von Untersuchungen nahe, dass der Gebrauch solcher Worte selbst Teil einer Äußerungskultur sein kann. Besonders prägnant hat das Roger Abrahams in seiner klassischen ethnologischen Studie aus dem Philadelphia der 1960er Jahre deutlich gemacht. Abrahams berichtet, wie er im Zuge seiner Arbeit auf die zwischen männlichen Jugendlichen übliche Praxis des sogenannten *playing the dozens* stößt (Abrahams 1962, S. 209–222). Diese Praxis, die sich später als eine Vorform des Rap und Hip Hop entpuppen sollte, besteht aus einem Hin und Her von verbaler Herausforderung und Erwiderung im Register der Beleidigung. Mithilfe von feststehenden Wendungen oder gereimten Versen greift hier ein Jugendlicher sein Gegenüber an, woraufhin dieser versucht, den verbalen Angriff seinerseits durch einen aggressiven Reim zu kontern.

Sehen wir uns das etwas genauer an: Die simpelste Form der *dozens* besteht aus kurzen formelhaften Wendungen, denen je eine ritualisierte Antwort entspricht. Die Person, die durch eine solche Formel herausgefordert wird, muss dabei zeigen, dass sie eine entsprechende Antwort kennt. So lautet beispielsweise eine rituelle Erwiderung auf die Wendung „Your momma drink my pee!“ „Your momma eat my shit!“. Mehr Kreativität als bei diesen einfachen Formeln ist bei jenen Beleidigungsduellen gefordert, auf die es keine festen Antworten gibt, sondern bei denen allein die formale Struktur der Antwort festgelegt ist. So

kann bei den fortgeschrittenen *dozens* die Herausforderung: „I fucked your mother on an electric wire. I made her pussy rise higher and higher!“ mit „I fucked your mother on a ten-ton truck. She said ‚God damn, baby, you sure can fuck!‘“ beantwortet werden. Noch komplexer wird der verbale Wettkampf, wenn es darum geht, dass sich Herausforderung und Erwiderung reimen.

So haben etwa Dundes, Leach und Özkök in ihrer Studie über türkische Jugendliche gezeigt, dass hier die beleidigende Herausforderung „Ananin ami“ („Your mother’s cunt“) mit dem Reim „Babamin killi dami“ („My fathers hairy roof“, meanning: „My father is a virile male who protects my mother“) beantwortet werden kann (Dundes/Leach/Özkök 1972, S. 144). Die Adressaten müssen in diesem Spiel ein Höchstmaß an sprachlicher Kompetenz besitzen, denn nicht nur müssen sie eine beleidigende Wendung finden, sondern diese muss sich auch rhythmisch und lautmalerisch auf die Ausgangsformel beziehen. Ausgehend von den *dozens* hat sich in den 1970er Jahren in New York die Praxis des Rap entwickelt. Von Anfang an war Rap dabei in eine Wettkampfkultur eingebettet, in der verbale *battles* im Mittelpunkt stehen (vgl. Sokol 2004, S. 113–160). Dabei treten zwei MCs auf einer Bühne gegeneinander an, um sich wechselseitig zu *boasten* und zu *dissen*. Während es im ersten Fall meist darum geht, die eigene sexuelle Potenz auszustellen, geht es im zweiten Fall darum, die Unterlegenheit des Gegners zur Schau zu stellen – nicht zuletzt dadurch, dass an ihm sexuelle Handlungen vollzogen werden, durch welche er in die scheinbar passive Rolle einer Frau gedrängt wird.

Beim *trash talk* geht es also nicht einfach darum, vorgefertigte Formeln auszutauschen, sondern vielmehr darum, kreativ und schöpferisch sprachlich aufeinander Bezug zu nehmen. Dieses Moment der Bezugnahme macht deutlich, dass es bei den *dozens* letztlich nicht darum geht, das Gegenüber wirklich zu beleidigen, sondern vielmehr darum, mit ihm in einen verbalen Wettstreit einzutreten. Damit wird einerseits die soziale Rangordnung zwischen den Jugendlichen ausgehandelt, gleichzeitig erweist sich jedoch auch derjenige, der das Spiel zu spielen weiß, als legitimes Mitglied der Gruppe. Beim *playing the dozens* handelt es sich daher um eine Form der agonalen Vergemeinschaftung, durch welche einerseits Differenzen innerhalb der Gruppe ausgehandelt werden, andererseits jedoch auch eine Zugehörigkeit zur Gruppe hergestellt und bestätigt wird. Auf der Ebene der Sozialintegration kommt der rituellen Beleidigung so eine *vergemeinschaftende* Funktion zu. →



Foto: AdB

Anders verhält es sich, wenn man auf die Ebene der Systemintegration der Gesellschaft wechselt: Hier tritt der Umstand in den Vordergrund, dass sich die rituelle Beleidigung fast durchweg eines misogynen oder homophoben Vokabulars bedient. Stets geht es darum, die Mutter, die Schwester oder den Adressaten selbst als Objekt der Penetration darzustellen. Vielfach wird dieses Verhalten als Teil eines Übergangsrituals gewertet, in welchem sich die männlichen Jugendlichen aus der mütterlich-weiblichen Sphäre lösen, um in die maskuline Sphäre überzugehen. Sexuelle Aktivität und Passivität stellen dabei die entscheidenden Parameter dar, was die Verfestigung von Rollenklischees und Rollenhierarchien zur Folge hat. Die Vergemeinschaftung der männlichen Jugendlichen vollzieht sich so letztlich in einem Rahmen, der sich durch eine Abwertung des Weiblichen auszeichnet. Deutlich wird so, dass *trash talk* zwar nicht zwangsläufig verletzen muss, da er sozialitätsstiftende Funktion besitzen kann, dass er diese integrative Funktion aber oftmals um den Preis der negativen Bezugnahme auf eine dritte Partei leistet.

Hate Speech

Dass der Weg vom *trash talk* zur *hate speech* manchmal sehr kurz sein kann, zeigt sich in dem Moment, wo ein unbefugter Akteur an diesem Ritual teilzunehmen versucht. Würde ein Außenstehender die Mutter eines der Jugendlichen beleidigen, würde das außerhalb des kodifizierten Rahmens fallen und dieser wohl mit einer Schimpf-

tirade antworten. Sprache würde in diesem Fall nicht mehr zum Zweck der Vergemeinschaftung, sondern vielmehr zu dem der Trennung eingesetzt. Ich will im Folgenden zunächst kurz darstellen, worin diese trennende Funktion von *hate speech* besteht, um dann kurz darauf einzugehen, unter welchen Bedingungen sie zu gelingen vermag.

Der Stachel eines verletzenden Wortes kann manchmal tief sitzen und uns lange Zeit quälen. Dennoch fehlt es uns oftmals an einem Vokabular, um diese Schädigung angemessen auszudrücken. Wenn wir davon sprechen, dass uns ein Wort „getroffen“ hat, dann greifen wir mehr oder weniger ungewollt auf die Sprache der physischen Gewalt zurück. Eine der wichtigsten Aufgaben der sozialtheoretischen Reflexion auf das Phänomen sprachlicher Gewalt besteht daher darin, eine angemessene Sprache für die Wirkungsweise sprachlicher Gewalt zu entwickeln (vgl. Butler 2006). Ausgehend von dem eingangs eingeführten Motiv der symbolischen Gewalt lässt sich sprachliche Gewalt als eine Form der dislozierenden Gewalt beschreiben, der es in erster Linie darum geht, den sozialen Körper der adressierten Person im sozialen Raum zu verschieben. Und tatsächlich kommen unsere Alltagsbegriffe dieser Vorstellung sehr nahe: Wenn wir Akte sprachlicher Gewalt als Herabsetzung, Erniedrigung oder Entwertung beschreiben, die uns an einen *unterlegenen*, *untergeordneten*, *unterworfenen* Platz versetzen, bringen wir ein topologisches Vokabular in Anschlag, welches darauf hinweist, dass sprachliche Gewalt einer Logik der Ortsverschiebung folgt,

die entlang einer Achse von Über- und Unterlegenheit verläuft. Neben der *vertikalen* Achse taucht jedoch auch die *horizontale* Achse immer wieder in unserem Vokabular auf – etwa dann, wenn wir sprachliche Gewalt als eine Ausschließung, Ausgrenzung oder ein Außenvorbleiben beschreiben, welche die betroffene Person an einen randständigen, marginalisierten oder peripheren Platz versetzt. Hier wird nicht mehr eine Bewegung von oben nach unten, sondern vielmehr von innen nach außen angedeutet, die sich in Begriffen der In- und Exklusion fassen lässt. Die dislozierende Kraft sprachlicher Gewalt lässt sich also entlang von zwei Achsen beschreiben: der Achse von Über- und Unterlegenheit und der Achse von In- und Exklusion. Während die Abwärtsbewegung auf der ersten Achse für ein Subjekt mit der Erfahrung der Abwertung verbunden ist, ist die zentrifugale Bewegung auf der zweiten Achse mit einer Erfahrung von Ausschließung verbunden.

Ihre ganze Dramatik entfalten Abwertung und Ausschließung jedoch erst in ihrem Zusammenspiel. Dort nämlich, wo die Abwertung soweit geht, dass sie ihrem Gegenüber gar keinen Wert mehr zuspricht und ihn als wertloses Leben betrachtet, gerät dieses Leben in die Gefahr, überhaupt nicht mehr als Leben zu zählen. Und dort, wo die Ausschließung den Einzelnen nicht mehr nur aus einer spezifischen sozialen Gruppe ausschließt, sondern aus der Menschheit als Ganzer, droht die betroffene Person ihren Status als Mensch zu verlieren. Das bringt uns zu einer dritten Form der sprachlichen Gewalt, die gleichsam als Zuspitzung der beiden vorherigen verstanden werden kann und die wir im Anschluss an *Axel Honneth* als „Unsichtbarmachung“ bezeichnen können (vgl. Honneth 2003, S. 10–27). Soziale Unsichtbarkeit kann sich etwa darin zeigen, dass die betreffende Person zunehmend von anderen gemieden wird. Der Situation der Ansprache wird ausgewichen, indem einer Konfrontation in der face-to-face-Situation ausgewichen wird – ein Umstand, der in der Aussage „Wer will schon mit so einem wie dir etwas zu tun haben“ ganz explizit wird. Die Ansprache kann jedoch auch in der Gegenwart einer Person ausbleiben und sich darin zeigen, dass sie übergangen wird: etwa in der Art, dass die Umstehenden nach ihrer Meinung oder ihrem Rat gefragt werden, sie jedoch nicht. Diese Bedeutungslosigkeit kommt in der Aussage „Von dir will niemand etwas wissen“ zum Ausdruck. Auf der anderen Seite kann soziale Randständigkeit auch in dem Umstand zum Ausdruck kommen, dass die Betroffenen immer weniger die Möglichkeit haben, selbst diejenigen zu sein, die andere ansprechen und eine Antwort hervorrufen können. Der

Verlust dieser sprachlichen Handlungsfähigkeit kann sich darin zeigen, dass die Möglichkeiten zur Rede mit zunehmender Desintegration immer stärker genommen werden: Es gibt erst gar keine Möglichkeit, dass die Stimme Gehör findet oder man erhält keinen Zugang zu den Orten, an denen die Stimme überhaupt erhoben werden kann.

Nachdem die trennende Funktion von *hate speech* deutlich geworden sein sollte, kann im nächsten Schritt danach gefragt werden, unter welchen Bedingungen ein Sprechakt nun überhaupt zu gelingen vermag. Wiederum in Analogie zur physischen Gewalt können wir davon sprechen, dass für eine Ortveränderung im sozialen Raum ein gewisses Quantum an Kraft nötig ist. Wie jedoch vermag ein Sprechakt diese Kraft zu akkumulieren? Drei Kraftquellen lassen sich diesbezüglich unterscheiden: Von entscheidender Bedeutung ist zunächst die *Autorität* der Position, von der aus gesprochen wird. Diese Autorität steigert sich in dem Maße, wie ein Subjekt nicht nur als Individuum, sondern zugleich auch im Namen von anderen zu spre-

Der Verlust dieser sprachlichen Handlungsfähigkeit kann sich darin zeigen, dass die Möglichkeiten zur Rede mit zunehmender Desintegration immer stärker genommen werden.

chen vermag. Diejenige, die z. B. im Namen des Gesetzes, im Namen der Wissenschaft oder im Namen einer Behörde spricht und statt des Personalpronomens „ich“ das Personalpronomen „wir“ verwenden kann, macht sich die ganze Kraft einer Institution zu eigen – sie spricht nicht als Individuum, sondern in ihrer Stimme verdichtet sich ein ganzer Chor von Stimmen. Die Kraft einer sprachlichen Missachtung vermag sich also in dem Maße zu steigern, wie es der sprechenden Person gelingt, als Repräsentantin einer Gruppe aufzutreten. Eine zweite wichtige Quelle der Kraft bilden die *negativen Klassifikationen*, mit denen eine Beleidigung operiert. Im Laufe der Geschichte einer Gesellschaft haben sich nämlich meist eine ganz bestimmte Reihe von Namen und begrifflichen Einteilungen mit verletzender Bedeutung gesättigt – nicht ganz zufällig sprechen wir diesbezüglich auch von „Kraftausdrücken“. Oft beziehen sich diese auf sprachlich binär strukturierte →

Kategorien – wie etwa weiß/schwarz, maskulin/feminin oder eigenes/fremdes –, in denen der jeweils sekundäre Terminus eine abgewertete, unterlegene Position markiert. Eine dritte wichtige Kraftquelle bildet die Instanz des *Publikums*. Nur durch eine Öffentlichkeit nämlich wird die durch die Beleidigung vollzogene Herabsetzung zu einer



Foto: kallejipp / photocase.de

handlungsleitenden sozialen Wirklichkeit. Dabei reicht es nicht aus, dass das Publikum allein das Geschehnis bezeugt, vielmehr geht es darum, dass es der Missachtung Glauben schenkt. Nur so kann die Ortsverschiebung, auf welche die Beleidigung zielt, zu einer Wirklichkeit werden. Oftmals richtet sich sprachliche Gewalt daher auch gar nicht direkt an ihre Adressatin, sondern wie im Fall der Bloßstellung direkt an das anwesende Publikum.

Stellen wir uns nun einen Fall vor, in dem aus allen drei Kraftquellen geschöpft wird. Etwa wenn ein weißer Lehrer die schlechten Leistungen einer Schülerin unter dem Gelächter der gesamten Klasse auf ihre dunkle Hautfarbe zurückführt. In diesem Fall haben wir es mit einem asymmetrischen Autoritätsverhältnis zu tun, das sich konventioneller negativer Klassifikationen bedient und öffentliche Anerkennung findet. Die Schülerin wird sich einer solchen Situation nur schwerlich entziehen können – und das nicht aufgrund ihrer individuellen Überempfindlichkeit. Wer nämlich glaubt, sie könnte eine solche Abwertung einfach an sich abprallen lassen, der erliegt einem schwerwiegenden Irrtum: Sprachliche Gewalt ist kein Geschehen, das sich in den Köpfen der Beteiligten abspielt. Auch wenn es freilich ganz unterschiedliche Sensibilitäten für verletzende Äußerungen geben mag, so liegt ihre eigentliche Kraft doch in den gesellschaftlichen Äußerungsbedingungen der Rede begründet. Nicht individuelle Empfindlichkeit, sondern gesellschaftliche Asymmetrien, negative Begriffsmus-

ter und öffentliche Äußerungsmöglichkeiten machen die Beleidigung möglich. Das von politischer Seite vielfach vorgebrachte Konzept der Resilienz, die Fähigkeit des Einzelnen, aus den eigenen Ressourcen heraus Krisen zu bewältigen, versucht daher auf individueller Ebene zu lösen, was doch eigentlich nur gesellschaftlich gelöst werden kann.

Counter Speech

Auch wenn die gesellschaftlichen Äußerungsbedingungen für das Gelingen sprachlicher Gewalt entscheidend sind, so lässt sich deren Erfolg dennoch nie ganz mit Sicherheit voraussagen. Das hat seinen Grund unter anderem darin, dass in eben dem Moment, in dem die Beleidigung ihr Gegenüber anspricht, sie diese zugleich auch zu einer Antwort ermächtigt. Der Adressatin einer Beleidigung steht fast immer die Möglichkeit offen, die an sie gerichteten Worte zu erwidern.

Denken wir etwa an den Fall, in dem der ehemalige Bürgermeister Berlins auf seine öffentliche Denunziation durch eine Boulevardzeitung mit der Aussage antwortete „Ich bin schwul und das ist gut so“, um der abwertenden Zuschreibung „schwul“ eine positive Wende zu geben. Hier zeigt sich, dass eine verletzende Anrufung ihr

Erst der kollektive Streit darüber, wie bestimmte Bezeichnungen zu verstehen sind, gibt der individuellen Widerrede ihre Kraft.

Ziel nicht immer zwangsläufig erreichen muss. In diesem Fall hat das mehrere Gründe: Zum einen konnte der damalige Bürgermeister auf seine amtsmäßige Autorität zurückgreifen, um der wertenden Fremdzuschreibung eine eigene Zuschreibung entgegenzusetzen. Entscheidend für den Erfolg dieser Umdeutung war jedoch, dass sie von der Öffentlichkeit mitgetragen wurde. Durch ihre Parteinahme hat sie dafür gesorgt, dass Homosexualität nicht als negative, sondern als neutrale oder positive Klassifikation gewertet wurde. Der scheinbar individuelle Akt der stolzen Selbstzuschreibung verweist daher auf ein weiteres gesellschaftliches Kräftefeld: Erst der kollektive Streit darüber, wie bestimmte Bezeichnungen zu verstehen sind, gibt der individuellen Widerrede ihre Kraft. Damit wird noch ein-

mal deutlich, dass sprachliche Gewalt ein Phänomen ist, das die Gesellschaft als Ganze betrifft.

Ähnliches ist auch für Resignifizierungsversuche im Rap zu konstatieren, wo weibliche Künstlerinnen wie *Lady Bitch Ray* die sexistischen Stereotype ihrer männlichen Kollegen aufnehmen und selbstermächtigend zu wenden versuchen. In erster Linie geht es dabei darum, negativen Klassifikationen ihre verletzende Macht zu nehmen, indem sie als Selbstzuschreibungen reklamiert werden. Entsprechend steht oftmals die Umdeutung der Penetration und der mit ihr verbundenen Bilder von Aktivität und Passivität im Mittelpunkt ihrer Interventionen. Ziel ist dabei die Umschrift jenes gesellschaftlich Imaginären, in welchem Frauen als sexuell verfügbare und passive Objekte präsentiert werden. Demgegenüber soll hier ein Bild entworfen werden, in dem auch Frauen als dominante und selbstbewusste sexuelle Akteurinnen vorgestellt werden. Infrage gestellt werden sollen so die stereotypen Rahmenbedingungen, unter denen der oben beschriebene *trash talk* überhaupt erst seine Wirkung entfalten kann.

Wir sehen also, dass sprachliche Gewalt stets mit der Gefahr konfrontiert ist, durch eine entsprechende Antwort aufgehoben, transformiert oder umgewendet zu werden. Eben deshalb kommen im Zuge verbaler Gewalt aber auch immer wieder Strategien zum Einsatz, die darauf zielen, die Möglichkeit der Antwort von vornherein außer Kraft zu setzen. Die einfachste Form eines solchen Blockierungsversuchs besteht darin, die andere Person der Lüge zu bezichtigen und ihre Entgegnung dadurch unglaubwürdig zu machen. Eine andere Möglichkeit, die Antwort zu unterbinden, liegt im Einsatz subtiler Rhetorik. Durch sie soll die Möglichkeit zur Antwort bereits in der Ansprache vorausseilend genommen werden. Sprachliche Mechanismen wie die Anspielung oder die Ironie etwa können dazu dienen, den beleidigenden Gehalt auf einer konnotativen Ebene zum Ausdruck zu bringen. Das hat den Vorteil, dass nicht klar ist, ob die Sprecherin überhaupt etwas Beleidigendes gesagt hat bzw. sie abstreiten kann, dass sie es „so“ gemeint hat. Eine weitere rhetorische Möglichkeit einer ermächtigenden Antwort zu entgehen, kann in der lautstarken Beschimpfung bestehen. Das herausgebrüllte Schimpfwort soll das Gegenüber überrumpeln und der akustische Schock die Adressatin sprachlos machen, sodass die Antwort ausbleibt.

Die Möglichkeit von *counter speech* stellt also selbst eine umkämpfte Tatsache dar. Mit Worten wird daher nicht nur darum gestritten, als was die jeweils andere Person zu gelten hat, sondern auch um ihre Möglichkeit, sich

dazu zu äußern. Eine Aufgabe der politischen Bildungsarbeit könnte es daher sein, die Akteure in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten der Wortergreifung soweit zu stärken, dass sie in der Auseinandersetzung in und um Sprache gehört werden können.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zum Autor



Dr. Steffen Herrmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie an der FernUniversität in Hagen. Er promovierte 2012 mit einer Arbeit über „Verletzende Worte“ an der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialphilosophie, Moralphilosophie und politischen Philosophie.

steffen.herrmann@fernuni-hagen.de

Literatur

Abrahams, Roger (1962): Playing the Dozens. In: Journal of American Folklore, 75/1962, pp. 209–222

Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Dundes, Alan/Leach, Jerry W./Özkök, Bora (1972): The Strategy of Turkish Boys' Verbal Dueling Rhymes: In: Gumperz, John J./Hymes, Dell (Eds.): Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York/Chicago: Holt, Rinehart and Winston Inc., pp. 130–160

Honneth, Axel (2003): Unsichtbarkeit. Über die moralische Epistemologie von „Anerkennung“. In: Ders.: Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10–27

Langton, Rae (2007): Sprechakte und unsprechbare Akte. In: Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Zur Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript, S. 107–146

Sokol, Monika (2004): Verbal Duelling: Ein universeller Sprachspieltypus und seine Metamorphosen im US-amerikanischen, französischen und deutschen Rap: In: Kimmich, Eva (Hrsg.): Rap: More than Words. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 113–160

Sehnsucht nach Verständigung

Über kommunikatives Handeln und Öffentlichkeit in der politischen Bildung

In der Geschichte der politischen Erwachsenenbildung bildet das Motiv des Dialogs und der Verständigung einen wesentlichen Markenkern. Zugleich ist das Sprechen eine unverzichtbare Kulturtechnik und Produktivkraft reflexiver Bildung. In diesem Beitrag wird ein Überblick gegeben, der verschiedene Stationen, prägende Begrifflichkeiten und Entwicklungen sowie die Kriterien und Prinzipien für die Verständigungsprozesse in Gesellschaft und politischer Bildung vorstellt. von Paul Ciupke

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist tief geprägt vom Akt des Sprechens und Hörens. Also das Reden über Zustände und Programmatiken, über Erwartungen und Zukunftswünsche, über Interessen und orientierende Wertvorstellungen, über Erfahrungen und somit auch zu meist über sich selbst. Solches Sprechen kann man nicht allein, weil es um die Verständigung über die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft geht, oftmals auch um die Interpretation einer Vergangenheit, die man mitunter in schmerzhafter Weise geteilt oder nicht geteilt hat. Dafür braucht man ein Gegenüber, Ansprechpartner/-innen und zugleich eine irgendwie dafür organisierte Umgebung, eine Arena. Sprechen bedeutet auch das Suchen nach einem Echo, einer Antwort und nicht zuletzt nach Übereinstimmung. Hier liegt ein Desiderat geborgen und ebenso ein Risiko, denn gelungene Verständigung ist nichts Selbstverständliches, vielmehr etwas Zerbrechliches, Vorübergehendes und manches Mal eine gefährliche Illusion.

In der Geschichte der politischen Erwachsenenbildung bildet das Motiv des Dialogs und der Verständigung einen wesentlichen Markenkern, das sich immer wieder neue Facetten und Namensgebungen verschaffte. Zugleich ist das Sprechen eine unverzichtbare Kulturtechnik und Pro-

duktivkraft reflexiver Bildung. Hier folgt ein Überblick, der Stationen und prägende Begrifflichkeiten allerdings nur touchieren kann.

Wer spricht, möchte auch gehört werden. Schon in den Salons der Aufklärungszeit suchten die frühen Bürger/-innen Mitteilungsformen zu praktizieren, die im Medium von Selbstsuche und Selbsterklärung, Freundschaft und argumentativer Emphase gemeinschaftliche Überzeugungen generieren sollten. Geselligkeit hatte eine neue, auch politische Aufgabe gefunden. *Johann Gottfried Herder* schrieb bereits in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität: „Geselligkeit ist der Grund der Humanität, und eine Gesellung menschlicher Seelen, ein wechselseitiger Darleih erworbener Gedanken und Verstandeskkräfte verehrt die Masse menschlicher Erkenntnisse und Fertigkeiten unendlich.“ Lesegesellschaften, Gelehrtenvereinigungen oder Humanitätsgesellschaften organisierten im 19. Jahrhundert Gelegenheiten und Foren, in denen man Vorträge hörte, sich über Gelesenes austauschte oder politische Pamphlete erörterte, sie verkörperten gewissermaßen zivile Suchbewegungen über die offenen Problemstellungen der sich allmählich formierenden bürgerlichen Gesellschaft. Und so heißt es in einem Bericht über die Aktivitäten der

Berliner Humanitätsgesellschaft aus den Jahren 1810 und 1811: „Dieses Lob ist unser (...) wir alle genossen die Wonne des Lernens. (...) Wie oft ward der Blick von der Einseitigkeit der Privatstudien abgezogen und wohlthätig auf ein weiteres Feld geleitet.“ (Motschmann 2009, S. 340) Die Ausweitung des persönlichen rasonierenden Engagements auf andere Ansprechpartner stellte eine Türöffnung zu Formen politischer Öffentlichkeit dar. Und es war ein seitdem (heimlich) leitendes Dispositiv politischer Öffentlichkeiten erschaffen worden: Lernende und diskutierende Gemeinschaften bildeten zunächst kleine Kreise, aus denen später möglichst große Kreise werden sollten. In der frühbürgerlichen Gesellschaft durften sich an diesen Aktivitäten in der Regel nur christliche Männer beteiligen. Ausgeschlossen waren die bäuerlichen Unterschichten, die Handwerker und allmählich aufkommenden Arbeitergruppierungen, fast immer die Frauen und – mit Ausnahmen in manchen Residenzstätten – die Juden.

Die Arbeitsgemeinschaft

Das übliche Vortragswesen, das z. B. die Bildungsaktivitäten bürgerlicher Vereinigungen wie die Urania oder die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung im Kaiserreich prägte, geriet in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg in die Kritik, verurteilt als oberflächlich, als objektivistisch, als passive Form der Aneignung von Wissen. Das neue Paradigma in der Volksbildung hieß nun Arbeitsgemeinschaft, welches von einer Gruppe überwiegend sozialreformerischer Vordenker propagiert wurde, die sich selbst *Neue Richtung* nannten und als Vertreter einer individualisierenden und intensiven Bildungsarbeit verstanden. Bildung und Wissen sollten im gemeinsamen Austausch erarbeitet werden. Man strebte „die lebendige, tätige Teilnahme der Schülerschaft in der methodischen Unterrichtsform der Arbeitsgemeinschaft, oder (...) des Rundgesprächs“ (Angermann 1930, S. 37) an. Dies bedeutete auch eine nachhaltige Ermunterung zum Selbersprechen und einen Perspektivwechsel auf die Lernenden, sie wurden – zumindest in der Theorie – vom Rezipienten zum Produzenten befördert. Praktiziert wurde die Arbeitsgemeinschaft allerdings weniger als sie propagiert wurde. Aber sie stellte zumindest die alten Lernarrangements gründlich in Frage. Dazu gehörte auch die Auflösung der bisherigen räumlichen Anordnungen: Nicht mehr Tisch- und Stuhlreihen dominierten das Bild des Lehrens und Lernens, sondern runde Tische, Stuhlkreise oder – noch deutlicher dereguliert – lagernde Gruppen am Strand und auf der Wiese signalisierten eine gleichberechtigte wie auch zwanglose Form der

Kommunikation. Es gab in den 1920er Jahren einige reformorientierte Einrichtungen: Heimvolkshochschulen wie *Dreißigacker*, *Sachsenburg*, das *Volkshochschulheim Prerow* oder Volkshochschulen wie die in Jena oder Breslau, die sich als Laboratorien einer solchen teilnehmerbezogenen Methodik hervortaten. Die Teilnehmer konnten etwa mit ihren persönlichen Lebensfragen an der Erstellung des Lehrplans für den in der Regel mehrmonatigen Kurs mitwirken. Der Leiter der Einrichtung in Prerow, *Fritz Klatt*, begriff sich im Besonderen als ein Theoretiker des Hörens und des Sprechens, der schon damals den Sprechakt zugleich als einen Beitrag zur Bildung einer öffentlichen Meinung bzw. einer kritischer Öffentlichkeit auffasste.

Im Ersten Weltkrieg begegneten sich in den Schützengräben Bauern, Arbeiter und die Söhne des Bildungsbürgertums, oftmals auch jugendbewegt. Diese begannen von der „Laiengeistigkeit“ (Wilhelm Flitner) des einfachen Volkes zu schwärmen. Das „Volksdenken“ (vgl. Mann 1928, S. 115), heute würde man sagen das Alltagsdenken und die Alltagssprache, geriet in den Fokus der seinerzeit ins Kraut schießenden Überlegungen zur künftigen Bedeutung der Volksbildung und der sich daran anschließenden didaktischen Reflektionen. Man wollte gewissermaßen die „Volksseele“ erreichen, die Kommunikation zwischen Lernern und Lehrenden sollte authentisch sein. Damit wurde immerhin eingeräumt, dass es sozial verschiedene und zugleich pädagogisch aner kennenswerte Formen des Denkens und Sprechens gab, obschon im Hintergrund das paternalistische Regime bildungsbürgerlichen Sendungsbewusstseins gegenüber der Arbeiterschicht und anderen weiterwirkte. Es war aber ein wichtiger Impuls ins Leben gerufen worden, nämlich ein wachsendes Bewusstsein über die sprachliche Differenz in der Gesellschaft, die nicht gleichgesetzt werden konnte mit Defiziten des Wissens und der individuellen Performationsfähigkeit. Solche eher skrupulösen sozialen Überlegungen bildeten in den öffentlichen Diskussionen der Gesellschaft der Weimarer Republik allerdings eher eine Randerscheinung in kleinen spezialisierten Kreisen.

In der Kultur der Weimarer Republik avancierte die Idee der Arbeitsgemeinschaft aber zu einem vermeintlich universell einsetzbaren Mittel der Gestaltung von Gesellschaft und Politik. Das ist ein in vielseitiger Hinsicht interessantes wie problematisches Phänomen gewesen. Vor dem Hintergrund des verlorenen Ersten Weltkriegs kursierten in den Öffentlichkeiten verschiedenste Krisendiagnosen, die fast alle die Zerrissenheit der Gesellschaft (politisch je nachdem als Volk, als Nation, als Klassen oder gar als „Rassen“) →

beklagten. Es wurde nach Wegen gesucht, wieder zu versöhnen, was sich real immer mehr ausdifferenzierte. Die Lösung sollte u. a. die Volksbildung bieten. Das Motto „durch Volksbildung zur Volksbildung“ wurde in vielen Kreisen populär. Man glaubte daran, dass man durch intensive Gespräche letztendlich zu einem Punkt kommen könnte, wo soziale Unterschiede wie politische Meinungsverschiedenheiten weitgehend überwunden wären. Der kürzlich verstorbene Kulturhistoriker *Peter Gay* kennzeichnete solche Haltungen in der Weimarer Republik als „Hunger nach Ganzheit“ (Gay 1970, S. 107 ff.). Im Grunde haben die Volks- und Erwachsenenbildner der 1920er Jahre das Wesen moderner ausdifferenzierter Gesellschaften und der pluralen Demokratie nicht begriffen. Sie suchten nach einem identitären Zustand, nach Wiederzusammenführung dessen, was real auseinanderdriftete. Der Dissens als normaler Dauerzustand schien unerträglich.

Stark beeinflusst war die Erwachsenenbildung jener Zeit auch von der Jugendbewegung, die ebenfalls den Gemeinschaftsgedanken in vielerlei Hinsicht pflegte und schätzte. Der in unserem Zusammenhang durchaus repräsentative *Martin Buber*, Philosoph und Erziehungstheoretiker des Dialogs, konstatierte seinerzeit: „Jede Jugendbewegung (...) steht auf dieser Grundlage: sie will Menschen erziehen, die eins sein wollen, Menschen, die nach der Ganzheit verlangen, die Ideal und Leben nicht scheiden.“ (Buber 2005, S. 106)

Die Verknüpfungen von Gemeinschaftskonzepten, Volksgemeinschaftsideologien und den weltanschaulichen Grundlagen des Nationalsozialismus können hier nicht weiter verfolgt werden. Aber nach 1945 erfuhr der Gemeinschaftsidealismus im Kontext der Jugend- und Erwachsenenbildung durchaus eine Renaissance. **1**

Aussprachekreise

Nach der Kriegsniederlage und dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft, die sich vorher durchaus auf große Zustimmung in der Bevölkerung berufen konnte, gab es zunächst eine breit gestreute Orientierungslosigkeit. Damals erschienen in schäbigen grauen Umschlägen gebunden und auf schlechtem Papier gedruckt zahllose kleine Besinnungsschriften, vorläufige Bestandsaufnahmen, Rückvergewisserungen und die Realität auch abwehrende Pamphlete. Rundbriefe wurden gegründet und vertrieben wie die „Gespräche aus der Ferne“, aus

1 Hier kann von mir leider nur die westdeutsche Bildungsgeschichte weitererzählt werden.

denen wiederum die *Stätte der Begegnung* entstand, später ein Gründungsmitglied des AdB. Damals hieß es über die Arbeit der Stätte bedeutungsschwanger und zugleich politisch unscharf: „Hier kommen Menschen aus allen Lagern zusammen, um vorurteilsfrei die großen Schicksalsfragen zu besprechen, mit denen wir zu ringen haben, um aus all unseren schmerzlichen Spannungen und verfehlten Entwicklungen das Fazit zu ziehen und den eigentlichen Sinn der Opfer zu erschließen, die auf allen Seiten um einer besseren Zukunft willen gebracht wurden.“ (Dahmen 1956, S. 15)

Von dem niedersächsischen Kultusminister *Adolf Grimme* wurde die Volkshochschule zu einer „Stätte der Besinnung“ ausgerufen. Ein anderer Protagonist der Zeit nannte sie „Sprechsaal der Nation“ (vgl. dazu und als Nachweis: Ciupke 1999, S. 13 ff.). An fast allen Volkshochschulen wurden – manchmal sogar bis Ende der 1950er Jahre – sogenannte Aussprachekreise angeboten, in denen die als drängend empfundenen Fragen der Zeit in zwangloser Form kommuniziert werden sollten und konnten.

Wissen und das Sprechen über Wissen verkörpern immer zugleich komplexe soziale Konstruktionen und stellen Hierarchien her, sowohl der Wertigkeit der inhaltlichen Rede wie der Redeberechtigung der Sprachakteure.

Die Jugend- und Jugendbildungsarbeit, die von den Zielen und Formen der Jugendbewegung der Zwischenkriegszeit bestimmt war, versuchte ebenfalls eine Gesprächseligkeit wiederzubeleben: „Die geistig erregende und formende Wirkung des Gesprächs unter Jugendlichen beruht fürs erste in seiner Möglichkeit an sich, darin daß ein Austausch tieferer Gedanken überhaupt stattfinden kann.“ (Seidemann 1955, S. 298) Das selbstbestimmte freundschaftliche Gespräch mit Gleichaltrigen galt als gruppenpädagogisch höchst bedeutsam. Es ging – im Rückgriff auf kulturkritische Deutungsmuster der Zwischenkriegszeit um die Gelegenheit des „echten gegenseitigen Verstehens“ (ebd., S. 299).

In *Haus Schwalbach*, einer amerikanisch induzierten Reeducation-Einrichtung, die von einer aus dem engli-



Das Tor zum Nachbarn. Gedanken zur Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1957

schen Exil zurückgekehrten und den Quäkern verbundenen Frau geleitet wurde, nämlich *Magda Kelber*, wurde ebenfalls auf die heilenden Wirkungen der Gruppengespräche gesetzt. Hier galten die Methoden allerdings als amerikanisch inspiriert, gleichwohl waren sie sehr verwandt mit den Lern- und Gesprächsformen, die sich in der von der Jugendbewegung inspirierten Jugend- und Sozialarbeit der Weimarer Republik herausgebildet hatten. Aber das Diskutieren, ein neu aufkommender Begriff, galt nun als etwas Amerikanisches. Nicht zufällig rekurrierten die beiden Schlüsselwerke für die politische Bildung der 1950er Jahre auf amerikanische, englische und skandinavische Erfahrungen, Vorbilder und Quellen. Gemeint ist einerseits das Buch von *Theodor Wilhelm*, wegen seiner NS-Belastung veröffentlicht unter dem Pseudonym *Friedrich Oetinger*, mit dem Titel „Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung“ und ferner die Studie „Der Weg zum Mitbürger“ von *Fritz Borinski*, einem profilierten Erwachsenenbildner der Weimarer Zeit, der aus dem englischen Exil nach Deutschland zurückkehrte, um die politische Jugend- und Erwachsenenbildung neu zu entwickeln (vgl. Oetinger 1953; Borinski 1954). Es ging beiden Autoren um eine Absetzung von früheren Freund-Feind-Deutungsschemata, wie sie in der Zeit des Nationalsozialismus üblich waren. *Wilhelm* bzw. *Oetinger* zielte auch auf das Erlernen von Fairness und Offenheit im Gespräch und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. *Borinski* wiederum wollte über den nicht thematisch gebundenen Ausspra-

chekreis bzw. das Rundgespräch gleichgestellter Partner die Bevölkerung zur Anteilnahme an der Demokratie aber auch zu sachlicher Auseinandersetzung mit der Gegenwart erwecken. Beide Werke sind später, vor allem in den 1960er Jahren, übelst kritisiert worden, mal als verengt oder mal als zu weit gefasst, als gemeinschaftsorientiert, rein sozialerzieherisch und vor allem als unpolitisch. So berechtigt diese Vorwürfe gewesen sein mögen, *Wilhelm* und *Borinski* haben über die regelorientierte Ermöglichung öffentlichen Sprechens durchaus sinnvolle Grundsettings für die Entfaltung neuen politischen Bewusstseins entworfen. Die Bedeutung des Sprechens zeigt sich auch daran, dass viele Akademien und Heimvolkshochschulen in den 1950er Jahren Institute für Sprechwirksamkeit oder Rhetorik aufbauten, die heute aber fast alle verschwunden sind.

Man könnte meinen, es wurde nach 1945 15 Jahre nur begegnet und geredet ohne wirkliche Themen und Inhalte zu berühren und zu streiten. *Hans Tietgens* forderte Ende der 1950er Jahre, vor allem im Kontext der beginnenden Diskussionen um die Aufarbeitung der NS-Geschichte, vehement, dass die politische Auseinandersetzung über die Vergangenheit und Gegenwart auch eine brauchbare empirische Grundlage einbeziehen muss. In seinen Lebenserinnerungen kennzeichnete *Hermann Giesecke* die Erfahrungen und Beobachtungen als nebenamtlicher Referent in der *Stätte der Begegnung* und im *Jugendhof Vlotho* mit dem bösen Wort der „Begegnungsindustrie“. Bildungsstätten waren damals oft Orte, an denen sich Flüchtlinge und →

Einheimische, Opfer, Mitläufer und auch Täter trafen, um miteinander zu sprechen. *Giesecke* kritisierte: „Die Erfahrung der innenpolitischen Polarisierung in der Weimarer Zeit, aus der dann der Nationalsozialismus als Sieger und scheinbarer Überwinder hervorging, hatte tiefe Spuren (...) hinterlassen. Daraus war nun ein geradezu drängendes Harmoniebedürfnis entstanden, das in allen Konflikten immer nach dem gemeinsamen suchte.“ (Giesecke 2000, S. 97) Hier findet sich ein wesentlicher Impuls für *Gieseckes* eigenen Theorieansatz, den er in den 1960er Jahren veröffentlichte und der ein Klassiker der Didaktik bis heute darstellt (vgl. Giesecke 1965). Er strebte keine schnelle Versöhnung durch persönliche Kommunikation an, sondern stellte den Konflikt und die aktuellen politischen Kontroversen in den Mittelpunkt; Politik kennzeichnete er als „das noch nicht Entschiedene“, um das gestritten werden muss. Dazu gehörte auch die Anerkennung von Interessensunterschieden. Das Sprechen über Politik wurde somit konfrontativer, inhaltlicher, wissenschaftsorientierter und



Eine Arbeitsgemeinschaft im Freien im Volkshochschulheim Perrow zweite Hälfte der 1920er Jahre. Foto: Paul Ciupke

auch intellektueller. Obgleich *Giesecke* sich später von der Protestbewegung 1968 und ihren Nachfolgebewegungen deutlich distanzierte, fungierte er als ein wichtiger Stichwort- und Ideengeber für eine politisierte politische Bildung Ende der 1960er und in den 1970er Jahren.

„Diskussionslust“ und „Debattenhunger“

Sie waren die natürlichen Verbündeten, die wachsenden Protestbewegungen und zivilgesellschaftlichen Oppositionsgruppen und das nun sich rasant weiterentwickelnde Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, das sich trotz Milieu- und Bewegungsbindungen durch zunehmende Institutionalisierung, Professionalisierung und öffentliche finanzielle Unterstützung infolge von Gesetz-

gebungen stabilisierte und dynamisierte. Die Sphären der Öffentlichkeit zeichneten sich durch eine anwachsende Diskussionsorientierung aus. Dabei spielte auch eine Rolle, dass neben dem Radio, das in den 1960er Jahren durchaus die Aufgaben einer intellektuell anspruchsvollen Volksakademie wahrnahm, das Fernsehen nun seinen Siegeszug durch die deutschen Wohnzimmer antrat. Als die öffentliche Wahrnehmung in besonderer Weise prägendes Format kann *Werner Höfers* „Internationaler Frühschoppen“ gelten, der sonntagmittags ausgestrahlt wurde.² Das Diskutieren wurde nicht nur hoffähig, sondern in manchen Feldern in exzessiver Weise ausgeübt. Das galt natürlich in besonderer Weise für die verschiedenen Gruppen und Szenen der Protestbewegung, der von *Barbara Sichtermann* ein geradezu „wölfischer Debattenhunger“ attestiert wurde. Die Diskussionszone wurde zur intellektuell-politischen

Politisches Handeln als öffentliche Kommunikation ist das Fundament, auf dem Macht- und Legitimationsstrukturen ausgebildet werden.

Kampfarena ausgeweitet, das Diskutieren galt als Arbeit an der Zuspitzung und gegenseitigen Überbietung bis hin zur Agitation. Vieles färbte auf die Praxis politischer Bildung ab. Aktivisten der Studentenbewegung fanden sich oft als Teamer in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, vor allem bei den sogenannten Schülerlehrgängen wieder und trugen den studentischen Diskussionshabitus in die Veranstaltungen. Dialoge in der Absicht, zueinander zu finden oder gar zu versöhnen, waren nun verpönt. Harmonisierende und pazifizierende gesellschaftliche Bestrebungen wurden abgelehnt, weil sie der Verschleierung von sozialen Gegensätzen dienten. Die eigenen Interessen galt es herauszustellen, den Konflikt auf die Spitze zu treiben, parteilich zu sein. Im Kontext der Entwicklung neuer Rahmenrichtlinien für die Schulen in Hessen und Nordrhein-Westfalen eskalierte der öffentliche Streit über Ansätze der Politikdidaktik in den 1970er Jahren. Entschärfend wirken sollte der Beutelsbacher Konsens,

² Sowohl in dieser Hinsicht wie überhaupt zum Thema „Diskussionslust“ in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft ist lesenswert und anregend die Untersuchung von Verheyen 2010.

der einerseits das Kontroversitätsgebot bei gleichzeitiger Geltung des Überwältigungsverbots als didaktische Norm herausstellte. In der außerschulischen Bildung wurde dieser Zählungsversuch allerdings lange nicht zur Kenntnis genommen. Man hatte eigene Regulierungsschrauben.

Herrschaftsfreier Diskurs?

Eine Sache ausdiskutieren hieß, den Streit bis zum vermeintlichen Ende durchzufechten. Parallel existierten aber auch basisdemokratische Auffassungen, die von der etwas naiven Annahme ausgingen, dass man so lange diskutieren könnte, bis alle Diskussionsteilnehmer einsichtig und einer Meinung wären. Ein neues Paradigma hatte aber inzwischen das Feld betreten: der herrschaftsfreie Diskurs. *Jürgen Habermas* baute seinen in den frühen 1970er Jahren entwickelten Ansatz später zu einer großen Theorie des kommunikativen Handelns aus, die mächtigen Einfluss auf sozial-, politik- und erziehungswissenschaftliche Theoriebildungen ausübte. Politisches Handeln als öffentliche Kommunikation ist das Fundament, auf dem Macht- und Legitimationsstrukturen ausgebildet werden. Die Vorstellung eines Diskurses, der in einer – angenommenen idealen, symmetrisch gestalteten – Sprechsituation die Geltung von Tatsachenbehauptungen, Normen und ästhetischen Empfindungen mit begründeten Argumenten überprüft, inspirierte auch die Modelle außerschulischer politischer Bildung und die Annahmen über das Beziehungsfüge von sozialen Bewegungen und institutionalisierter Politik. Die repräsentative Politik in den Parlamenten kann und darf demnach nicht in autistischer, z. B. allein parteibezogener Weise entscheiden, sondern muss in die vielfältigen Öffentlichkeiten der Gesellschaft hineinhören und deren Rasonnements in ihre Kalküle und Dezierionen einbeziehen. Politische Bildung stellt in diesem Zusammenhang eine spezialisierte Form von Öffentlichkeit dar, in denen die dort ausgetragenen Diskurse nicht nur Formen der Wissensaneignung, Urteilsbildung und Orientierungsfindung sondern auch eine Variante demokratischen Probedhandelns verkörpern (vgl. Ciupke/Reichling 1994, S. 13–21). Die in solchen Arenen gefundenen, auf gemeinsam geteilten Überzeugungen beruhenden Kompromisse und Verständigungsprodukte sind aber fragil, fluide und stellen nur so etwas wie ein Zwischenresümee im Fluss einer im Grunde unabschließbaren Diskussion dar. Politische Entscheidungen sind also bloß Protokolle des öffentlichen Gesamtdiskurses. Die selbstverständliche Bejahung der Pluralität von Meinungen und Interessen und die Sicht auf die Politik als vielgestaltiger öffentlicher Raum sind aber

damit zu – nur noch von Extremisten geleugneten – Fundamenten der grundsätzlichen Auffassungen über die Demokratie und ihre Verfahren gereift. Die Sehnsucht nach

Die selbstverständliche Bejahung der Pluralität von Meinungen und Interessen und die Sicht auf die Politik als vielgestaltiger öffentlicher Raum sind aber damit zu – nur noch von Extremisten geleugneten – Fundamenten der grundsätzlichen Auffassungen über die Demokratie und ihre Verfahren gereift.

Übereinstimmung in der Sache ist oder wäre – man muss immer noch sagen: idealerweise – abgelöst von der allgemeinen Akzeptanz der Verständigungsformen und -orte.

Aber es bleibt Ungleichheit. Denn die Verfügung über Sprache(n) und die Fähigkeit, Sprechsituationen selbstbewusst zu gestalten, bleiben in der Gesellschaft ein nach wie vor nicht annähernd ähnlich verteiltes Gut. Sprache kann ein außergewöhnlich gut funktionierendes Distinktions- und Herrschaftsmittel sein. Der Besitz von kulturellem und symbolischem Kapital ist oftmals Voraussetzung dafür, mitreden zu dürfen und wirklich gehört zu werden (vgl. auch den Beitrag in diesem Heft von Lars Schmitt und Lena Weigel). Das gilt leider auch für die sorgfältig geplanten Arrangements politischer Bildung. Aber mehr noch: Diskurse bilden nicht nur Arenen sondern auch Hegemonien und Machtstrukturen aus, die Ordnung der Diskurse verweist auf innere Regeln, auf Netzwerke, Steuerungspraktiken, heimliche Einverständnisse und inhärente soziale Durchsetzungsstrategien. Wissen und das Sprechen über Wissen verkörpern immer zugleich komplexe soziale Konstruktionen und stellen Hierarchien her, sowohl der Wertigkeit der inhaltlichen Rede wie der Redeberechtigung der Sprachakteure. Ist deshalb das Festhalten an der Utopie herrschaftsfreien Sprechens und einer regulativen Diskursethik nach wie vor eine harmonisierende Ideologie?

Die Antwort lautet natürlich: ja und nein. Lehr-Lernhandlungen stellen immer Verständigungsprozesse dar. In →

der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wird das Sprechen didaktisch und methodisch eingehegt und in gewisser Hinsicht reguliert. Dafür sind eine lange Reihe von Kriterien und Prinzipien entwickelt worden, die auch der Abwehr problematischer, unbewusst sich durchsetzender Ordnungsprinzipien und Rangordnungen und dem Schutz der Teilnehmenden dienen. Zu nennen sind beispielsweise die Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung, das Kontroversitätsgebot, das Überwältigungsverbot, Multiperspektivität als Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, die Anerkennung von verschiedenen Wissensformen, etwa auch die des Alltagswissens, die Anerkennung von subjektivem Eigensinn und die Ermöglichung von Selbsttätigkeit. Aber auch die Rahmenbedingungen spielen eine Rolle für eine offene nicht vermachtete Sprachkultur und eine Ermöglichungsdidaktik, die sich auch (wieder mal mit einem Begriff von *Hans Tietgens*) als gesellschaftliche und politische „Suchbewegung“ charakterisieren ließe: Dazu gehören die Machtferne zivilgesellschaftlich verorteter Träger, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die (bisher noch) weitgehende Abwesenheit von Lehrplänen und Richtlinien.

Die Idee gelingender politischer Kommunikation ist im digitalen Zeitalter allerdings längst mit ganz neuen Herausforderungen konfrontiert. Angesprochen sind unter anderem die allmähliche Zerfledderung und Verinselung von Öffentlichkeiten, die Einsamkeit des Blogs und die Rechtshabereien und Idiosynkrasien in den Foren des weltweiten Netzes und schließlich der wachsende Narzissmus in den Fenstern der medialen Selbstdarstellung.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zum Autor



Paul Ciupke, Dr. phil. und Diplompädagoge ist Mitglied des Leitungsteams im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. und Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“.

paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

Literatur

Angermann, Franz (1930): Dreißigacker als Erziehungsgedanke. In: Theiß, Ilse/Lotze, Heiner (Hrsg.): Dreißigacker. Volkshochschule/Erwachsenenbildung. Jena: Diederichs Verlag

Borinski, Fritz (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf/Köln: Diederichs Verlag

Buber, Martin (2005): Werkausgabe Band 8: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Ciupke, Paul (1999): Zwischen Abendlandmythos und Vermassungsfahr. Diskurse der Nachkriegsjahre, den Arbeitsplänen der Volkshochschule abgelesen. In: Ders./Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen: Klartext/PRO, S. 13–28

Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1994): Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45–46, S. 13–21

Dahmen, Hans (1956): Das Zeitalter des Gesprächs und der Begegnung. Nürnberg: Glock und Lutz

Gay, Peter (1970): Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur der Weimarer Zeit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa-Verlag

Giesecke, Hermann (2000): Mein Leben ist lernen. Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen. Weinheim und München: Beltz

Mann, Alfred (1928): Denkendes Volk. Volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule. Frankfurt am Main: Neuer Frankfurter Verlag

Motschmann, Uta (2009): Schule des Geistes, des Geschmacks und der Geselligkeit. Die Gesellschaft der Freunde der Humanität (1797–1861). Hannover: Wehrhahn Verlag

Oetinger, Friedrich (1953): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Stuttgart: Metzler

Seidelmann, Karl (1955): Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend. München: Wiking Verlag

Verheyen, Nina (2010): Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des „besseren Arguments“ in Westdeutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Die Macht der öffentlichen Diskussion

Das Townhall-Meeting – Partizipation mit Methode

Wahlrecht und Generationengerechtigkeit sind Themen, die sowohl Jugendliche als auch ältere Menschen betreffen. Was liegt da näher, als diese Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen und ein Forum zu schaffen, bei dem sie die gemeinsam erarbeiteten Ideen an politisch Verantwortliche weitergeben können? Die Idee der Townhall-Meetings bringt Menschen zusammen und schafft einen Rahmen, in dem die, die sonst oft nicht gehört werden, öffentlich sprechen können – und auch gehört werden, wie die Erfahrungen im AdB-Projekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit“ zeigen. von Christoph Kröger

Partizipation braucht Öffentlichkeit

Politische Bildung in Deutschland ist vielfältig. Es gibt viele Projekte, viele Ideen und noch mehr Ergebnisse: Ein Jahr Projektarbeit, am Schluss steht eine Homepage mit gut recherchiertem, detailreichem Inhalt und medienpädagogisch wertvoll gestalteten Videos auf YouTube. Das ist weitaus mehr Öffentlichkeit als noch vor einigen Jahren ohne die Möglichkeiten, die Medien heute bieten.

Nichtsdestotrotz ist hier oft das Ende nicht nur des Projekts, sondern auch der Verbreitung erreicht. Der Anreiz für nachhaltiges Tun entsteht dadurch nur selten.

Um Inhalte politischer Bildung weitreichend wirken zu lassen, die Motivation teilzuhaben aufrecht zu erhalten oder sogar erst entstehen zu lassen, reicht es nicht, Ergebnisse und relevante Themen öffentlich der Rezeption freizugeben: Sie müssen einen öffentlichen Diskurs erfahren, damit Partizipation, im grundlegenden Sinn von Mitbestimmung und Teilhabe, real werden kann – wenn möglich im direkten sozialen Kontakt und auf Augenhöhe mit Menschen, die solche Positionen innehaben, dass sie Gehörtes, Mitgeteiltes, Meinungen oder auch einfach Stimmungen in die entsprechenden Gremien einbringen können.

Zugegeben, das alles ist ein wenig überspitzt formuliert, denn es gibt viele tolle Projekte, die andere Wege gehen und sich dadurch nachhaltig auf alle Beteiligten auswirken, es gibt aber die Grundstimmung zutreffend wieder.

Vom Rezipienten zum Beteiligten

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) gestaltet und fördert seit vielen Jahren Modellprojekte der politischen Bildung. Auch für das aktuell laufende Projekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit“¹ wurde nach Möglichkeiten gesucht, Öffentlichkeit herzustellen, die der Wichtigkeit des Themas gerecht werden und auch nach Ablauf des offiziell geförderten Projekts nachwirken.

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels stellt das Projekt die Frage, ob und ab welchem Wahlalter Generationengerechtigkeit hergestellt werden kann. Im Projekt „Zum Wählen zu jung?“ bekommen Jugend- →

¹ Das Projekt wird im Rahmen des Innovationsfonds zur Eigenständigen Jugendpolitik des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Weitere Informationen zum Projekt unter: <http://zumwaehlenzujung.eu/>.

liche die Gelegenheit, darüber mit Vertreterinnen und Vertretern der älteren Generation zu diskutieren. Schon im Planungsstadium des Projekts kam die Idee der amerikanischen Townhall-Meetings ins Gespräch, eine in Deutschland wenig bekannte Methode der Teilhabe und Teilnahme und somit naheliegend für die modellhafte Herangehensweise eines AdB-Projekts.

Das Townhall-Meeting ¹²

Das Townhall-Meeting ist eine Form der Bürgerbeteiligung, die in Amerika eine lange und erfolgreiche Tradition hat. Es ist ein informelles, öffentliches Treffen, bei dem jeder Bürger und jede Bürgerin eingeladen ist, Meinungen, Ansichten und Positionen zu äußern, mitzudiskutieren und sich mit Vertreterinnen und Vertretern der Öffentlichkeit bzw. gewählten Repräsentanten auszutauschen.

Ausschlaggebender Punkt für die Wahl der Townhall-Meetings ist die Tatsache, dass hier Öffentlichkeit nicht nur die Rolle des Konsumenten – informiert, aber vielleicht nicht wirklich motiviert, selbst tätig zu werden – inne hat, hier wird der Rezipient zum Beteiligten und mitunter zu einem, das zeigt die Erfahrung, sehr motivierten Beteiligten.

Es gibt diverse Wege, Themen oder Sachverhalte öffentlich zu diskutieren. Die Möglichkeiten, die die Sozialen Medien hier bieten, sollen ausnahmsweise einmal außen vor gelassen werden. Eine der bekanntesten Methoden ist wohl die Podiumsdiskussion, bei der ausgewählte Vertreter/-innen verschiedene Meinungen oder Auffassungen zu einem Thema diskutieren. Das moderierte Gespräch findet im Allgemeinen auf einer Bühne, einer Erhöhung, eben einem Podium statt. Das Publikum sitzt wie in einem Theater davor und verfolgt die Diskussion. In den meisten Fällen werden in einem zweiten Teil des Gesprächs auch die Zuhörer/-innen eingebunden. Fragen und Redebeiträge werden aber oftmals nur dazu genutzt, einen weiteren Redebeitrag eines Podiumsteilnehmers einzuleiten. Ein wirklicher Diskurs findet nicht statt.

Eine andere Herangehensweise ist die sogenannte Fishbowlmethode: Die Diskutanten sitzen in einem Stuhlkreis in der Mitte eines oder mehrerer größerer Stuhlkreise, wie die Betrachter eines Fisches im Aquarium, daher auch der Name Fishbowl (Fischglas), und besprechen ein Thema. Jede/r der/die möchte kann den äußeren Kreis verlassen und sich in den Kreis der Diskutierenden setzen.

¹² Bei der Beschreibung der Methode wird auf folgende Quelle zurückgegriffen: <http://peaceact.net/organizing-tools/organizing-tips-2/town-hall-meeting/> (Zugriff: 03.08.2015)

Vorteil der Fishbowl-Methode ist, dass Mitglieder, die sonst in einer großen Gruppe nicht zu Wort kommen, jederzeit in den Innenkreis wechseln und ihre Meinung äußern und aktiv mitdiskutieren können.



Foto: Christoph Kröger

Diese Methode funktioniert sogar ohne Moderation und zeichnet sich vor allem dadurch aus, Diskussionen auf Augenhöhe zu gestalten. Sie ist demzufolge der Intention eines Townhall-Meetings sehr nahe.

Das amerikanische Townhall-Meeting ist traditionell dazu gedacht, Gemeindemitglieder mit Gemeindevertreterinnen und -vertretern zusammenzubringen um Ansichten und Positionen zu diskutieren und auszutauschen. Es ist also grundsätzlich schon als Mittel der Partizipation angelegt und folgt gewissen Rahmenbedingungen, die sich in einigen Punkten von den oben genannten Methoden unterscheiden.

Zwei der wichtigsten Grundpfeiler eines Townhall-Meetings sind, a) dass die Teilnehmer/-innen nicht als Stichwortgeber für politische Reden fungieren, sondern dass die Gemeindevertreter/-innen für einen wirklichen Austausch zu einem oder auch mehreren Themen zur Verfügung stehen und b), dass Bürger/-innen und deren Vertreter/-innen nicht durch ein erhöhtes Podium, welches eine gewisse Hierarchie suggeriert, getrennt sind, sondern sich beide im Zentrum des Geschehens und auf Augenhöhe befinden, z. B. wie im Rund einer Arena.

Im Folgenden soll die Methode und deren Organisation detailliert beschrieben werden um sie verständlich und vor allem nachvollziehbar zu machen. Hier werden dann auch die schon angedeuteten Unterschiede zu anderen Methoden deutlicher. Natürlich ist dies nur ein Vorschlag, der an verschiedene Verhältnisse angepasst werden kann und soll.

Wie man ein Townhall-Meeting organisiert

Um die Methode anschaulich zu machen, soll die Organisation an Beispielen verdeutlicht werden. Auch hier dient das schon erwähnte AdB-Projekt „Zum Wählen zu jung?“ als Quelle, das mit den Themen Generationengerechtigkeit, Wahlalter und demografischer Wandel einiges an Relevanz zu bieten hat.

Teilnehmende, Mitstreiter/-innen, Förderer und Entscheider

Ein erster wichtiger Punkt ist es, Mitstreiter/-innen oder auch Förderer zu finden, die a) sich mit den Inhalten auch öffentlich auseinandersetzen oder schon auseinandergesetzt haben und b) der Veranstaltung durch ihre Teilnahme eine professionelle Basis geben. Im Fall des AdB-Projekts waren das z. B. die *Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen*, Wissenschaftler aus dem Themenbereich demografischer Wandel, Politiker, die in ihren Bundesländern die Absenkung des Wahlalters durchgesetzt haben.

Das Townhall-Meeting ist eine Form der Bürgerbeteiligung, die in Amerika eine lange und erfolgreiche Tradition hat.

Jeder dieser Co-Förderer sollte einen Redebeitrag von 3–5 Minuten halten dürfen. Hier geht es darum, das Thema von möglichst vielen Seiten her zu beleuchten. Die Redezeit ist absichtlich kurz gewählt, sodass es kaum möglich ist, sie als Bühne für eigene Bedürfnisse zu benutzen. Die Hauptredezeiten gehören dem Publikum.

Öffentlichkeit ist also ein sehr wichtiges Schlagwort eines Townhall-Meetings. Deswegen sollte versucht werden, jeden Co-Förderer zu überreden 10 weitere Menschen zum Townhall-Meeting mitzubringen.

Wenn bekannt ist, welche Co-Förderer an der Veranstaltung teilnehmen werden, können die passenden öffentlichen Vertreter/-innen, Entscheider/-innen (Parteienvetreter, Kommunalpolitikerinnen, Bürgervertretung, Stiftungen, NGO etc.) dazu eingeladen werden.

Ort und Terminierung

Der Termin für ein Townhall-Meeting sollte nicht zu kurzfristig anberaumt werden, da gerade Gemeindevertreter/-

innen oder politische Entscheider/-innen eine gewisse Vorlaufzeit benötigen und zu kurzfristigen Events oft nicht erscheinen. Die Erfahrung aus dem Projekt zeigt, dass öffentliche Plätze oder Räume wie zum Beispiel Rathäuser ideal sind. Gerade öffentliche Gebäude geben der Veranstaltung einen besonderen, einen wichtigen Nimbus. Die Bedeutung des Ortes wird ja bereits mit dem Namen der Meetings deutlich: Die Townhall ist das Rathaus und damit der öffentliche, angemessene Ort.

Der Veranstaltungsort sollte nicht zu klein, aber auch nicht zu groß sein, denn 50 Menschen verlieren sich in einer Halle die für 3.000 ausgelegt ist.

Falls es nicht möglich ist, das Meeting in einem öffentlichen Gebäude, wie z. B. einem Rathaus stattfinden zu lassen, ist es wichtig, dass der Ort zum Thema oder besser zu Zielgruppe passt. Im Falle des AdB-Projekts war dies eine wesentliche Vorüberlegung: Ein als generationenübergreifende Veranstaltung angelegtes Event in einem Jugendclub stattfinden zu lassen, hätte evtl. die ältere Generation davon abgehalten überhaupt erst zu erscheinen. Andererseits wären wahrscheinlich nur wenig Jugendliche zu einer Diskussion in einem Altersheim gekommen.

Auch die Infrastruktur der Stadt, Gemeinde, Kommune etc. darf bei der Planung nicht vergessen werden: Junge Menschen ohne Führerschein sowie weniger mobile Menschen, sollten ebenfalls die Möglichkeit haben teilzunehmen.

Im Vorfeld der Veranstaltung: Die Inhaltliche Vorbereitung

Im Vorfeld der Veranstaltung muss entschieden werden, welche Ziele mit der Veranstaltung erreicht werden sollen: Aufklärung zum Thema, Aufmerksamkeit schaffen, auf Missstände hinweisen, Politiker/Entscheider/-innen überzeugen, Forderungen stellen. Im Projekt „Zum Wählen zu jung?“ wurden in vorausgehenden Seminaren diverse Themen diskutiert und daraus dann Forderungen an die lokale Politik erarbeitet. So bleibt das Thema nicht einfach „in der Luft hängen“, vielmehr wird ein Stein ins Rollen gebracht, der Politiker/-innen zum Handeln oder wenigstens zum Reagieren motivieren soll. Daran anschließend ist es von besonderer Bedeutung, dass Themen, Forderungen, Thesen, die vorgebracht werden sollten, gut durchdacht, recherchiert und auch belegbar und damit diskussionsfähig, also belastbar sein sollten. Dies bedarf einer gründlichen Vorarbeit. Veranstaltungsbegleitend haben sich Flyer mit einer Auflistung der Themen und Angabe der Quellen bewährt. →

Vorbereitung der Townhall-Meetings

Wichtig ist die Wahl eines Moderators/einer Moderatorin, der/die Sachkenntnis und rednerische Fähigkeiten besitzt sowie eine diskussionsfreudige Gruppe leiten kann. Evtl. sind auch ein oder zwei Co-Moderatoren gut, die Mikrofone verteilen oder auf die Reihenfolge von Redebeiträgen achten usw.

Der Ablauf sollte geprobt werden: Redebeiträge vor dem eigentlichen Meeting zu üben, hat sich als gute Grundlage für die spätere Diskussionsfestigkeit bewährt. Besucher/-innen öffentlicher Veranstaltungen, aber auch Teilnehmer/-innen im Vorfeld stattfindender Seminare sind in der Regel nicht rhetorisch geschult und haben wenig Erfahrung, vor Publikum zu sprechen. Das Agieren vor einer (hoffentlich) großen Menschenmenge kann so ausprobiert werden um Sicherheit zu erlangen. Ein weiterer Punkt der für eine Probe spricht ist, dass der Ablauf des Meetings besser eingeschätzt werden kann: Zeitablauf, Redebeiträge, Moderation, evtl. Präsentationen, Technik.

Werbung

Hier hilft alles, was das Townhall-Meeting in der Öffentlichkeit und bei den für die Veranstaltung wichtigen Personen bekannt macht:

- Verteilen von Postern und Flyern;
- Hinweise in öffentlichen Kalendern, an Schwarzen Brettern;
- E-Mails an Institutionen, Parteien, Verbände etc.;
- Anrufe: Personen aus Politik und/oder Bürgervertretung werden gern persönlich eingeladen, eine Mail geht da oft unter;
- Einbeziehen der örtlichen Presse – im Vorfeld (Werbung) und auch für die Veranstaltung selbst;
- Nutzen von Sozialen Medien, Blogs, Facebook, Videos auf YouTube;
- Werbung auf den Homepages der Mitstreiter/-innen, innerhalb der Institute, Vereinszeitungen etc.

Die Durchführung

Es ist wichtig, die Dauer eines Townhall-Meetings vorab festzulegen: Die komplette Veranstaltung, einschließlich Redebeiträgen, Fragen und Diskussion, sollte nicht mehr als zwei Stunden dauern. Das hilft dabei, die Motivation und Diskussionsfreude aufrecht zu halten sowie Debatten nicht ausufern zu lassen.

Es hat sich bewährt, große Plakate oder Themenbanner aufzuhängen, um damit den Raum „einzunehmen“, sowie

einen Tisch für Unterschriftenlisten, Flyer und evtl. Literatur aufzustellen.

- Begrüßung und Einführung: 5 Minuten
- Vorbereitete Redebeiträge: 40 Minuten
- Redebeiträge/Aussagen Publikum „Open Mic“: 2 Minuten pro Person, insgesamt 40 Minuten
- Ausgewählte offizielle Beiträge: 20 Minuten
- Schlusszusammenfassung der Sitzung und zukünftige Schritte: 5 Minuten

Soziale Medien

Ein Townhall-Meeting kann auch medial begleitet werden. Prädestiniert dafür ist ein Dienst wie Twitter, der durch eine sogenannte „Twitterwall“ Menschen, die nicht an der Veranstaltung teilnehmen können, die Möglichkeit gibt ebenfalls mitzudiskutieren.

Für die Nachbereitung kann es von Vorteil sein, die Sitzung per Video aufzuzeichnen um sie später für eine Projekthomepage oder für Soziale Medien aufzubereiten.

Nach dem Townhall-Meeting

Im Nachgang eines jeden Townhall-Meetings des AdB-Projekts wurde ein Buffet angeboten um eine Möglichkeit zum informellen Austausch zu schaffen. Dies wurde von allen Beteiligten als äußerst positiv aufgenommen: Sätze, die noch auf der Zunge lagen, konnten direkt an Vertreter/-innen der Kommunen gerichtet werden. Es wurden Pläne erdacht und Ideen weitergesponnen, aber auch Konkretes und Zugesichertes aus der Diskussion noch einmal bestätigt.

In den Tagen nach dem Townhall-Meeting sollten der Ablauf und die Ergebnisse sowie eventuell gestellte Forderungen veröffentlicht werden. Auch hier eignen sich die Sozialen Medien oder eine evtl. vorhandene Projekthomepage. Im Idealfall waren Vertreter/-innen der Presse anwesend, die über die Veranstaltung berichten.

Kritik, Fazit, ...

Bei allen fünf durchgeführten Townhall-Meetings des AdB-Projekts, war eins immer beobachtbar: Am Anfang der Diskussion war es Aufgabe des Moderators, die Menschen zu motivieren sich zu beteiligen. Aber es war wie auf einer leeren Tanzfläche: Traut sich nur eine/r sie zu

betreten und zu tanzen, fängt auch der Rest an sich zu bewegen und die Tanzfläche zu füllen. So auch bei der Diskussion: Sobald sich einige Zuschauer überwinden konnten ihre eigene Meinung vor vielen Menschen zu erläutern, motivierte dies auch viele andere. So wurden die Diskussionen mit der Zeit intensiver, der Moderator konnte sich immer mehr zurücknehmen, die Debatte wurde zum Selbstläufer. Dabei entstand eine im Raum spürbare Stimmung, die man getrost als Gegenteil von Politikverdrossenheit bezeichnen darf. In den Fällen, in denen Forderungen an die Kommunalpolitik gestellt wurden und die Bürgervertreter/-innen darauf eingingen, entstand so etwas wie Aufbruchsstimmung, die auch nach Ende der eigentlichen Veranstaltung anhielt und sich deutlich in den informellen Gesprächen am Buffet zeigte. Die Aussage eines der beteiligten Jugendlichen aus dem Projekt



Foto: Sophie Hollop

untermauerte diese Einschätzung: „Ich hätte nie gedacht, dass ein Politiker mir zuhören würde und dann auch noch verspricht, sich hinter diese Sache zu stellen.“ In diesem Fall ging es darum, in Bielefeld ein Jugendparlament einzurichten. Wenn Menschen die Erfahrung machen, dass Partizipation funktioniert, dass eine einzelne Meinung doch etwas bewirken kann, hat das eine Relevanz, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Bei aller Begeisterung darf natürlich ein analytischer Schritt zurück nicht vergessen werden. Diese Art der öffentlichen Diskussion funktioniert in der beschriebenen Weise nur, wenn mehrere Faktoren ineinander greifen. Einige davon sind mehrfach angesprochen worden. Sie sollen im Einzelnen noch einmal genauer betrachtet werden.

Noch einmal Öffentlichkeit

Öffentlichkeit zu generieren ist von immenser Wichtigkeit. Im Projekt Erarbeitetes nur „im stillen Kämmerlein“ und unter sich zu besprechen, gleicht eher einer Probe zur eigentlichen Veranstaltung und kann daher auch nicht die Wirkung entfalten, die ursprünglich anvisiert worden ist. Leider zeigt die Erfahrung, dass es viel Arbeit und Anstrengung braucht, um Menschen davon zu überzeugen, sich an öffentlichen Diskussionen zu beteiligen. Die Gründe hierfür sind wahrscheinlich vielfältiger Natur und an dieser Stelle kann auch nur darüber spekuliert werden. Ein Hinweis soll aber nicht unerwähnt bleiben: Ein Townhall-Meeting an einem Termin oder zu einer Uhrzeit stattfinden zu lassen, an dem z. B. auch ein Fußballspiel übertragen wird, lässt Besucherzahlen rapide absinken.

Ein Tipp, der auch schon bei der Organisation angedeutet wurde, ist es, mit Gruppen, Vereinen, Schulklassen etc. zusammenzuarbeiten und diese zu bitten, ebenfalls um Teilnehmende zu werben.

Warum ist Öffentlichkeit so wichtig? Einmal Gesagtes ist nur schwer zurückzunehmen. Auf Ideen, Themen, Forderungen aber auch Zugesagtes oder Versprochenes, das „in der Welt ist“, muss ein in der Öffentlichkeit stehender Mensch reagieren, sonst gerät Politik in Erklärungs- oder auch Rechtfertigungsnot. Als Beispiel seien hier die verschiedenen Rollen von Bürger/-in und Politik im Rahmen der Stuttgart 21-Veranstaltungen herangezogen. Fernab

„Ich hätte nie gedacht, dass ein Politiker mir zuhören würde und dann auch noch verspricht, sich hinter diese Sache zu stellen.“

von den Ergebnissen der Auseinandersetzungen zeigte sich hier die „Macht der Öffentlichkeit“: Der öffentliche Austausch motiviert und manchmal nötigt er Entscheider/-innen zum Handeln. Aus diesem Grund ist die Öffentlichkeit so wichtig für den Partizipationsgedanken und auch für die politische Bildung.

Sprache, Macht und Augenhöhe

Wird über die Macht der Öffentlichkeit gesprochen, darf die Betrachtung eines wichtigen Teils nicht vernachlässigt werden: die Sprache und das gesprochene Wort. →

Sprache ist in vielerlei Hinsicht ein entscheidendes Moment einer Diskussion, ganz besonders im Rahmen eines öffentlichen Diskurses.

Treffen Menschen aufeinander, bedeutet das auch immer, dass unterschiedliche Lebensentwürfe und -geschich-

Zu den großen Herausforderungen der politischen Bildung gehört es, den Dialog zwischen Bürger/-innen und ihren Vertretern anzustoßen und nachhaltig zu gestalten.

ten, aber auch verschieden gewichtete Kompetenzen aufeinandertreffen. Der so nötige Dialog auf Augenhöhe wird dadurch zur Herausforderung.

Gerade im sprachlichen Umgang miteinander wird dies mehr als deutlich. Vergleicht man z. B. die rhetorischen Kompetenzen insbesondere von professionellen Politikern und von Bürgern, kann durchaus von einem Ungleichgewicht gesprochen werden, welches der Intention eines Townhall-Meetings entgegengerichtet ist. Für Politiker/-innen ist Sprache ein wichtiges Werkzeug. Mit ihr hoffen sie das, was Menschen denken, fühlen und damit auch ihr Handeln beeinflussen zu können. Nicht selten gelingt dies.

Sprache ist ein überaus mächtiges Instrument. Gerade professionelle Politiker/-innen haben damit meist lange Erfahrungen in der Öffentlichkeit gesammelt, besuchten Weiterbildungen und Schulungen, um sie eloquent und professionell einsetzen zu können. Der durchschnittliche Bürger/die Bürgerin hat, und das ganz unabhängig von seiner/ihrer Schulbildung, diese Kompetenz, sich rhetorisch geschickt auszudrücken, oft nicht.

Hier kann eine gefühlte Hierarchie entstehen, bei der sich das Publikum dem geübten Sprecher/der Sprecherin unterlegen fühlt und das nicht nur in rhetorischer, sondern auch in menschlicher Hinsicht. Ein gekonntes Umgehen mit Sprache weist natürlich nicht zwangsläufig auf ein besseres oder richtiges Argument hin, es hört sich, in ein schönes sprachliches Gewand gekleidet, aber doch richtiger an. Dies kann sich demotivierend auf die Beteiligung an einer Diskussion auswirken.

Sprache kann also gestalten, aber auch zerstörerisch wirken, sie kann motivieren sowie manipulieren und sie ist in der Lage, Hierarchien aber auch soziale Gleichheit zu erzeugen.

Auch soll nicht unerwähnt bleiben, dass es auch für Politiker/-innen eine Herausforderung ist, einen spontanen Dialog auf Augenhöhe zu führen: Verfallen sie in das, was umgangssprachlich „Politiker-Sprech“ genannt wird, wird das oft als arrogant, unglaubwürdig oder abwertend wahrgenommen. Benutzen sie, z. B. in einer Diskussion mit Jugendlichen deren Ausdrucksweise, wirft man ihnen vor sich anzubiedern oder nicht ehrlich zu sein.

In den Townhall-Meetings des AdB-Projekts, ist es zu keinem Zeitpunkt zu einer unangenehmen Situation, die Klärungsbedarf hervorgerufen hätte, gekommen. Dies spricht für eine gute Vorbereitung und ebenso eine gute Moderation. Eine gefühlte Ungleichheit kam aber doch durch die mehrmals benutzte Einleitung: „Ich kann jetzt nicht so toll sprechen wie Sie, aber ...“ zum Ausdruck.

Für die Intention eines Townhall-Meetings ist es wichtig, dass Beteiligung als Dialog und nicht als Duell stattfindet und eine wohlwollende, empathische sowie ergebnisorientierte Art des sprachlichen Miteinanders vorherrscht.

Dialog als Herausforderung

Zu den großen Herausforderungen der politischen Bildung gehört es, den Dialog zwischen Bürger/-innen und ihren Vertretern anzustoßen und nachhaltig zu gestalten. Das Instrument der Townhall-Meetings kann dafür eine sehr gut geeignete Methode sein, da der Austausch auf Augenhöhe im Vordergrund steht und gleichzeitig ein hohes Maß an Öffentlichkeit generiert wird. Für die Nachhaltigkeit und damit auch für eine anhaltende Motivation aller Beteiligten sind diese Gewichtungen von hoher Bedeutung. Die Erfahrungen, die im AdB-Projekt „Zum Wählen zu jung?“ gemacht wurden, unterstreichen diese Einschätzung. Es bleibt zu hoffen, dass die Methode, die in den USA eine lange Tradition hat, sich auch in Deutschland etablieren kann.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zum Autor



Christoph Kröger ist Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge, freiberuflicher Dozent in der Erwachsenenbildung sowie Bildungsmanager für das Lernfeld Beruf in der Bildungsstätte Einschligen.

KroegerChristoph@gmx.de

Ausgewählte Literatur zum Thema „SprachGewaltig. Sprache und Sprechen in Politik und politischer Bildung“

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

Arnold, Nina/Fackelmann, Bettina/Graffius, Michael/Krüger, Frank/Talaska, Stefanie/Weißenfels, Tobias (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Forschungsprojekt; Politische Beteiligung; Sprache; Politik; Jugendliche; Kommunikation; Befragung; Empfehlungen

Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln (Hrsg.) (2014): Literalität [Literalität] und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Schriftenreihe der Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln. Frankfurt am Main: Peter Lang

STICHWORTE: Politische Beteiligung; Schreib- und Lesefähigkeit; Politische Bildung; Grundbildung; Lesekompetenz; Kongress; Aufsatzsammlung

Denkwerk Demokratie (Hrsg.) (2014): Sprache. Macht. Denken: politische Diskurse verstehen und führen. Frankfurt am Main u. a.: Campus-Verlag

STICHWORTE: Politik; Berichterstattung; Kommunikation; Diskurs; Aufsatzsammlung

Detjen, Joachim (2014): Reden können in der Demokratie. Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik. Bd. 1: Grundlagen rhetorischer Kommunikation. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

STICHWORTE: Rhetorik; Kommunikation; Politik; Artikulation; Vortrag; Vortragstechnik; Verständlichkeit; Übung

Detjen, Joachim (2014): Reden können in der Demokratie. Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik. Bd. 2: Politische Rede- und Kommunikationssituationen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

STICHWORTE: Rhetorik; Politik; Vortragstechnik; Vortrag; Situation; Politiker; Verstehen; Demokratie; Kommunikation; Strategie; Begriff; Diskussion; Verhalten; Übung

Friedrichsen, Mike/Kohn, Roland A. (Hrsg.) (2014): Digitale Politikvermittlung. Chancen und Risiken interaktiver Medien (2., korrigierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS

STICHWORTE: Politik; Politisches Verhalten; Kommunikation; Neue Medien; Risiko; Berichterstattung; Soziale Software; Öffentlichkeit; Aufsatzsammlung

Kercher, Jan (2013): Verstehen und Verständlichkeit von Politikersprache. Verbale Bedeutungsvermittlung zwischen Politikern und Bürgern. Wiesbaden: Springer VS

STICHWORTE: Politiker; Kommunikation; Prozess; Sprache; Kritik; Analyse; Verständlichkeit; Forschung

Leguizamón, García/Mauricio, Fernando (2010): Vom klassischen zum virtuellen öffentlichen Raum. Das Konzept der Öffentlichkeit und ihr Wandel im Zeitalter des Internet. Berlin: Freie Universität Berlin (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Öffentlicher Raum; Entwicklung; Gesellschaft; Demokratie; Politik; Macht; Bürgertum; Jürgen Habermas; Konzept; Kommunikation; Neue Medien; Sprache; Internet; Öffentlichkeit; Privatheit

Liedtke, Frank (Hrsg.) (2013): Die da oben. Texte, Medien, Partizipation. Bremen: Hempen

STICHWORTE: Deutschland; Politik; Kommunikation; Bürger; Politische Beteiligung; Politiker; Verstehen; Internet; Web Services; Sprache; Aufsatzsammlung

Schröder, Michael (Hrsg.) (2014): Politik und politische Bildung in der digitalen Welt. Chancen und Herausforderungen. Reinbek u. a.: Lau-Verlag

STICHWORTE: Politische Bildung; Politik; Neue Medien; Digitalisierung; Medienkompetenz; Medienpädagogik; Kommunikation; Soziale Software; Politische Beteiligung; Aufsatzsammlung

Turowski, Jan/Mikfeld, Benjamin (2013): Gesellschaftlicher Wandel und politische Diskurse. Überlegungen für eine strategieorientierte Diskursanalyse. Berlin: Denkwerk Demokratie (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Sozialer Wandel; Wandel; Politik; Diskurs; Diskursanalyse; Strategie; Sprache; Denken; Habitus; Milieu; Forschung

Gelingsbedingungen für die außerschulische politische Jugendbildung

Diskussionspapier der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten – kritisch kommentiert

In der „Außerschulischen Bildung“ werden Beiträge im FORUM veröffentlicht, die aktuelle Themen aufgreifen, Kontroversen anregen, Position bezieht oder interessante Studien vorstellen. Die Beiträge in den vier Ausgaben im Jahr 2015 widmen sich dem Thema „Personal in der politischen Bildung“ aus verschiedenen Perspektiven. Die Gelingsbedingungen politischer Jugendbildung sind von den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten des AdB in einem längeren Diskussionsprozess definiert worden und basieren auf langjähriger Praxiserfahrung. Sie sind als Anregung zur Diskussion zu verstehen. Dem hier abgedruckten Diskussionspapier sind zwei Kommentare beigelegt.

Politische Jugendbildung stellt eine zentrale Säule der außerschulischen Jugendbildung dar und erfährt durch ihre Verankerung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) den Status einer gesetzlich verbrieften Leistung für alle Kinder und Jugendlichen. Das Gelingen der politischen Bildungsarbeit hängt von der Leistungsfähigkeit der Träger und weiteren Rahmenbedingungen ab.

Freiheit

Politische Jugendbildung braucht Freiräume. Sie ist frei von ökonomischen und gesellschaftlichen Verwertungskriterien. Das Repertoire der politischen Jugendbildung bietet Handlungsorientierungen für vielfältige Lernarrangements, die auf pädagogischer Erfahrung und wissenschaftlicher Kompetenz aufbauen. In unterschiedlichen Formaten wie z. B. Seminaren, Projekten und Fortbildungen dient der geschützte Raum der Veranstaltung als „Öffentlichkeit unter Anwesenden“. Er ist zugangsoffen und bietet ermutigende Mitmachpotentiale gerade auch für jene, die aufgrund politischer, familiärer oder biografischer Umstände weder positive Identifikationsmuster noch Bezugspunkte zur Teilhabe an Gesellschaft und Öffentlichkeit haben.

Fachkräfte der politischen Jugendbildung initiieren, ge-

stalten und begleiten diesen Prozess. Ihre Aufgabe ist es u. a., Potenziale zu fördern und die Entkopplung von Zuschreibungen voranzutreiben. Sie ermutigen ihre Adressatinnen und Adressaten, sich für die Herausforderungen in ihrem Wirkungsraum zu öffnen, neue Perspektiven einzunehmen und demokratische Aushandlungsprozesse zu erproben sowie biografische Erfahrungen zu verbalisieren. Als Akteurinnen und Akteure erfahren Jugendliche die Bedeutung von Teilhabe und Partizipation. Sie lernen, sich den Anregungen und Kritiken anderer in diskursiver Form zu stellen, sich Wissen anzueignen und die eigenen Kompetenzen zur Selbstorganisation und emanzipatorischen Veränderung zu nutzen.

Zugangsoffenheit

Politische Jugendbildung wird als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden. Diese bedarf immer wieder neuer Anstöße und Ideen. Sie ermöglicht nicht nur die Vielfalt eines Nebeneinanders bestehender Kulturen, sozialer Milieus und weltanschaulicher Unterschiede, sondern auch ständig neue Formen des Zusammenlebens. Das kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten bereit sind für ergebnisoffene demokratische Veränderungsprozesse. Eine

Voraussetzung ist der offene Zugang aller zu politischen Bildungsangeboten.

Freiwilligkeit der Teilnahme

Das Prinzip der Freiwilligkeit ist eine Grundvoraussetzung für die außerschulische politische Bildung. Um diese zu gewährleisten ist die persönliche Ansprache und Information der Zielgruppen notwendig. Der Zugang zu den potentiellen Teilnehmenden erfordert sowohl die Kooperationsbereitschaft und Öffnung der Schulen und anderen Einrichtungen und Organisationen, als auch professionelle, kontinuierliche und zielgruppenbezogene Ansprachekonzepte.

Personal und Professionalisierung

Politische Jugendbildung wird von hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gestaltet, die Bildungskonzepte und Lernarrangements verantwortlich konzipieren und umsetzen. Sie müssen fest angestellt sein, einen gut ausgestatteten Arbeitsplatz vorfinden und entsprechend der Tarifverträge vergütet werden. Zur klaren Regelung ihrer Arbeitszeit werden Vereinbarungen im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen getroffen und wird den besonderen zeitlichen Anforderungen des Seminarbetriebs Rechnung getragen.

Die Bildungsträger in ihrer Funktion als Arbeitgeber garantieren eine umfassende Einarbeitung für alle Mitarbeitenden und ermöglichen regelmäßige Fortbildungen. Frei- und nebenberufliche Honorarkräfte weisen sich mittels Qualifikations- und/oder Kompetenznachweis aus. Die Bezahlung der frei- und nebenberuflichen Honorarkräfte gestaltet sich qualifikations- bzw. erfahrungsbezogen und beträgt mindestens 150 € pro Tag.

Verankerung politischer Jugendbildung in Institutionen

Die Vielfalt der politischen Jugendbildung benötigt eine Anbindung an Strukturen und Netzwerke, die sich klar positionieren, sie unterstützen und notwendige Freiräume zum gegenseitigen Austausch zur Verfügung stellen. Die Vernetzung manifestiert sich im Leitbild und Profil der Bildungseinrichtungen.

Für die Entwicklung neuer Konzepte, Seminarvor- und -nachbereitungen, interne und externe Fachberatungen, Fortbildungen sowie Vernetzungen muss ein entsprechendes Zeitbudget definiert und zur Verfügung gestellt werden.

An den Lernorten politischer Jugendbildung, wie z. B. Bildungsstätten, bedarf es einer zielgruppengerechten Ausstattung und infrastruktureller Ressourcen für die methodisch-

didaktische Umsetzung der entwickelten Konzepte. Dazu gehören auch das Wissen um und das Eingehen auf zielgruppenspezifische Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse.

Öffentliche Förderung

Politische Jugendbildung wird überwiegend zivilgesellschaftlich durch freie Träger organisiert und befördert mit ihrer Diversität den politischen Diskurs. Um die Vielfalt außerschulischer Bildungsangebote und Lernorte zu sichern, müssen sich Bund und Länder auf die Unterstützung der unabhängigen Institutionen und Träger konzentrieren.

Förderbedingungen zur Finanzierung von Veranstaltungen der politischen Jugendbildung erfordern:

- eine Öffnung für innovative unkonventionelle Methoden und Konzepte,
 - die Vereinfachung der Fördermodalitäten durch die einzelnen Zuwendungsgeber/-innen,
 - die Angleichung der Abrechnungsmodalitäten zwischen den einzelnen Fördergebern,
 - das prozesshafte Gestalten des Programms durch die Seminarleitung und
 - die Einbeziehung der thematischen und methodischen Gestaltungswünsche der Teilnehmenden.
- Der Innovationsdruck immer neuer und kurzfristiger Förderprogramme darf nicht zu Lasten einer langfristigen kontinuierlichen Förderung bewährter Konzepte und erfolgreich erprobter Modellprojekte gehen.

Eine Vollfinanzierung von Bildungsmaßnahmen, z. B. durch eine Kombination öffentlicher Förderungen von Bund und Ländern, garantiert die notwendige Kontinuität der Bildungsarbeit. Diese ermöglicht den Auf- und Ausbau lokaler, regionaler und bundesweiter Netzwerke zur Erarbeitung neuer Konzepte sowie die Gewinnung bislang nur wenig berücksichtigter Teilnehmer/-innengruppen.

Die Idee, den Bildungsurlaub bundesweit einheitlich für Schüler/-innen, Auszubildende und erwerbslose Jugendliche einzuführen, erschließt neue Potentiale, die es zu entwickeln und zu nutzen gilt.

Gesellschaftliche Aufwertung von außerschulischer politischer Jugendbildung

Außerschulische politische Jugendbildung muss stärker anerkannt werden – auf individueller, sozialräumlicher, struktureller und politischer Ebene. Ausdruck dieser Anerkennung ist das gesellschaftlich verankerte Bewusstsein, dass non-formale und informelle Bildungsprozesse zur individuellen Kompetenzbildung beitragen. Die gesellschaftliche Anerkennung wird für Beteiligte und die →

Öffentlichkeit durch die Bereitstellung finanzieller Ressourcen sichtbar.

Um den gesellschaftlichen Wert der außerschulischen politischen Bildung deutlich zu machen und sie als wichtige Ressource einer demokratischen Gesellschaft positiv zu besetzen, werden professionelle und öffentlichkeitswirksame Imagekampagnen für zielführend erachtet.

Die Beachtung und Umsetzung dieser Gelingensbedingungen ermöglichen, dass vielfältige, attraktive, nachhaltige und regelmäßige Lernarrangements der politischen Jugendbildung optimal wirksam angeboten werden.

Dieses Diskussionspapier wurde am 13. November 2013 während der Gemeinsamen Projektgruppensitzung in Drochtersen-Hüll verabschiedet

Kommentar zum Diskussionspapier

von Thomas Südbeck

Als „Anregung für die Diskussion“ haben die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) ein Papier zu den „Gelingensbedingungen außerschulischer politischer Jugendbildung“ vorgelegt. Es ist äußerst verdienstvoll, dass die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in diesem Papier auf der Grundlage ihrer umfangreichen praktischen Erfahrungen die gesellschaftliche Bedeutung außerschulischer politischer Jugendbildung pointiert herausarbeiten.

Außerschulische politische Jugendbildung bietet ermutigende Mitmachpotentiale gerade auch für jene, die bislang eher wenig Bezugspunkte zur Teilhabe an Gesellschaft und Öffentlichkeit haben. Es kann gar nicht genug versucht werden, immer wieder neue professionelle, kontinuierliche und zielgruppenbezogene Ansprachekonzepte zu entwickeln, um möglichst vielen Menschen die Bedeutung von Teilhabe und Partizipation nahe zu bringen und sie diese erleben zu lassen. Die ständig sinkende Wahlbeteiligung vor allem bei den sozial Schwächeren unterstreicht das immer wieder. So ist den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten ausdrücklich beizupflichten, dass außerschulische politische Jugendbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe auch einer entsprechenden Anerkennung und öffentlichen Förderung bedarf. (Ob es klug ist, ein so grundsätzliches Plädoyer direkt mit der Forderung nach konkreten Honorarsätzen zu verbinden, sei dahin gestellt.)

Explizit und manchmal implizit formulieren die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten Forderungen an „die Bildungsträger in ihrer Funktion als Arbeitgeber“. Keine Leiterin/kein Leiter wird diese Forderungen als grundsätzlich unberechtigt zurückweisen. Inwieweit sie voll zu realisieren sind, ist eine andere Frage. Vor allem die finanziellen Rahmenbedingungen sind leider nicht immer so, wie auch wir uns das wünschen. Vielleicht hilft ein Stück Vertrauen, ein Stück innerer Akzeptanz, dass wir Leiter/-innen das uns irgendwie Mögliche auch möglich machen und entsprechende Bedingungen zu schaffen versuchen. Die Beschreibungen der Generation Y,

zuletzt in dem anregenden Buch von Kerstin Bund „Glück schlägt Geld“, sind uns ja nicht entgangen.

Wir müssen im Moment wohl ehrlich konstatieren, dass politische Jugend- und Erwachsenenbildung nicht die gesellschaftliche Anerkennung erfährt, nicht die finanziellen Ressourcen zur Verfügung hat wie andere Bereiche unserer Gesellschaft. So kann es sein, dass, bei einer isolierten Betrachtung von Aufwand und Ertrag, für gleiche Arbeit woanders höhere Einkommen erzielt werden können als in der außerschulischen politischen Jugendbildung oder für das gleiche Geld weniger lange gearbeitet werden muss. Um öffentlichkeitswirksame Imagekampagnen, die diese Situation verbessern sollen, bemühen wir uns seit langem, und sowohl der AdB als auch z. B. der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen haben da einiges erfolgreich angestoßen.

Außerschulische politische Jugendbildung bietet ja mehr. Die persönliche Begegnung mit den Teilnehmenden, die Erfahrung, sie bei ihrer Erschließung neuer Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten zu begleiten, auch die vielfältigen Freiräume und Handlungsoptionen für die politischen Jugendbildner/-innen – all das fördert Zufriedenheit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und bringt uns manchmal in den „Flow“. Ohne einen utopisch-idealistischen „Überschuss“ geht außerschulische politische Jugendbildung heute nicht. Bei dem Versuch, immer wieder neu „Gelingensbedingungen“ herzustellen, wissen sie uns an ihrer Seite.

Zum Autor



Dr. Thomas Südbeck ist Leiter der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Emsland in Papenburg e. V. und Mitglied im Vorstand des Niedersächsischen Landesverbandes der Heimvolkshochschulen.

thomas.suedbeck@hoeb.de

Kommentar zum Diskussionspapier

von Benedikt Widmaier

Worum soll es wohl gehen in dem Papier, das mit dem pädagogischen Wortungetüm „Gelingensbedingungen“ überschrieben ist? (Ich sehe gerade, dass mein Korrekturprogramm das Wort auch nicht kennt und nicht mag!) „Wie kann non-formale politische Jugendbildung gelingen?“ So würde ich das Papier überschreiben, das ich aufgefordert worden bin, kurz zu kommentieren. Denn auch wenn es vielleicht noch nicht überall in den Alltagssprachgebrauch übergegangen ist, hat sich non-formale Bildung als ergänzender Begriff zur formalen Bildung und zum informellen Lernen in der europäischen und deutschen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion durchgesetzt. Damit verbindet sich eine hohe Wertschätzung für ein Bildungsfeld, das eigenständig ist und über die Schule ergänzende Aufgaben hinausreicht – wie es das veraltete und mir seit jeher nicht besonders sympathische „außerschulisch“ impliziert.

Im Papier wird dann von wissenschaftlich kompetenten Fachkräften gesprochen, es bleibt aber unklar, aus welcher Wissenschaft ihre Kompetenzen herrühren. Ich weiß, das ist ein wunder Punkt unserer Profession. Wir können uns aber nicht darum herum mogeln und ich bleibe bei meinem Standpunkt, dass eine solide politikwissenschaftliche Grundbildung, ergänzt durch eine reflektierte pädagogische Praxis und/oder ein pädagogisches Studium die besten Voraussetzungen für gelungene politische Jugendbildung bieten. Ich bin skeptisch, ob solche Grundlagen mit „umfassender Einarbeitung“ und „regelmäßigen Fortbildungen“ kompensiert werden können.

Viele der im Sinne eines Leitbilds beschriebenen Grundsätze der non-formalen Jugendbildung setzen voraus, dass in diesem Feld mit

hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gearbeitet wird, die selbst politisch motiviert sind und die sorgfältige Pflege ihres Lernorts mit übernehmen. Dass sich die Lernorte der formalen von denen der non-formalen Bildung unterscheiden, scheint mir überhaupt ein hervorzuhebender Punkt des Papiers zu sein. Denn die vielen Versuche im Rahmen der Entwicklung von Ganztagschulen, Ideen, Methoden und Personal der außerschulischen Bildung in die Schule zu holen, werden von den Teilnehmenden meistens als ergänzende schulische Veranstaltungen wahrgenommen. Erst durch einen Wechsel in andere Räume und an andere Lernorte wird daraus aber eine andere Art von Bildung, die mit dem Diktum der „Freiwilligkeit“ gut beschrieben ist. Eine Herausforderung allerdings, die noch mehr gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung verdient!

Zum Autor



Benedikt Widmaier, Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz „Haus am Maiberg“, Mitglied in den Vorständen der AKSB und der DVPB, Redakteur beim „Journal für politische Bildung“ und Mitherausgeber der Reihe „Non-formale Politische Bildung“ beim Wochenschau Verlag.

b.widmaier@haus-am-maiberg.de

Anerkennung der Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern

AdB beteiligt sich am Projekt GRETA des DIE

Was genau zeichnet einen guten Erwachsenenbildner / eine gute Erwachsenenbildnerin aus? Welche spezifischen Kompetenzen sind notwendig, um erfolgreich Veranstaltungen durchführen zu können und welche sind vorhanden? Und auf welchem Weg wurden sie erworben? Mit diesen Fragen hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in dem Projekt GRETA die Lehrenden in der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung in den Fokus gerückt mit dem Ziel, die Professionalisierung dieser Bereiche weiter voranzubringen. von Ina Bielenberg

Ohne Zweifel – diejenigen, die ein Seminar der politischen Bildung leiten und durchführen, tragen in erheblichem Maße zur Qualität des Angebotes bei. Sie sind die Hauptverantwortlichen dafür, dass eine Veranstaltung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als gelungen, aufschlussreich und spannend erlebt wird oder als langweilig und uninteressant. Diese „Lehrenden“ in der Erwachsenenbildung, je nach Konzept und Selbstverständnis des Bildungsträgers heißen sie Teamer/-in, Dozent/-in, Trainer/-in oder Bildner/-in, sind Personen mit fachlicher Expertise und mit pädagogischem und didaktischem Können und Wissen, um die Bildungssettings der Zielgruppe, dem Anliegen und den Erwartungen der Teilnehmenden entsprechend zu gestalten. Ihren Zugang zur Erwachsenenbildung haben sie, das zeigt die Praxis, über unterschiedliche Wege gefunden, was darauf verweist, dass dieser Zugang in Deutschland nicht geregelt ist. Diese strukturelle Offenheit bringt den Vorteil mit sich, dass Menschen mit ganz unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung tätig sein können. Die politische Erwachsenenbildung profitiert enorm davon: Der erfahrene Gewerkschaftler kann sein Wissen ebenso einbringen wie die Journalistin, die Wissenschaftlerin oder der gelernte

Erwachsenenbildner. Mit dieser Vielfalt verbindet sich die Chance, immer wieder neue fachliche Aspekte einzubinden und die politische Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, z. B. durch die Einbindung medienpädagogischer Angebote, durch künstlerische Methoden und anderes mehr.

In der Kurzbeschreibung zum Projekt GRETA heißt es „Denn obwohl Lehrende in der Erwachsenen-/Weiterbildung eine Schlüsselfunktion einnehmen und ihre fachlichen und pädagogischen Kompetenzen maßgeblich zur Qualität der Kursangebote beitragen, gibt es – zumindest in Deutschland – bisweilen kein weiterbildungsübergreifendes System, das Kompetenzprofile definiert, diese zu Standards erklärt und Möglichkeiten bietet, die vielfach auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen.“

Was heißt das genau? Bildner/-innen in der Erwachsenenbildung verfügen über zahlreiche Kompetenzen, um eine Weiterbildungsveranstaltung erfolgreich durchzuführen. Welche Kompetenzen das konkret sind oder sein sollten, ist bisher nicht definiert. Und da diese Kompetenzen häufig (aufgrund der unterschiedlichen Zugänge in die Weiterbildung) auf diversen Wegen – z. B. auf Fortbildungen, durch Hospitationen, im Learning-by-doing-Verfah-

ren, informell – erworben worden sind, fehlt es den Weiterbildnerinnen und -bildnern selbst an Möglichkeiten, ihre Kompetenzen sichtbar zu machen und sie anerkennen zu lassen. Eine gezielte eigene Fort- und Weiterbildung wird dadurch ebenso erschwert wie die Selbstvermarktung gerade von freiberuflichen Kolleginnen und Kollegen.

Vor diesem Hintergrund hat das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* das Projekt GRETA erdacht und beim *Bundesministerium für Bildung und Forschung* die Projektförderung beantragt und erhalten. GRETA steht für „**G**rundlagen für die **E**ntwicklung eines **t**rägerübergreifenden **A**nerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“.

Ziel des dreijährigen Projekts ist es, ein Verfahren und geeignete Instrumente zu beschreiben und zu entwickeln, welche non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar machen und validieren und so in ein berufsqualifizierendes Zertifikat münden lassen können. Dabei wird auch geprüft, inwieweit vorhandene Instrumente und Verfahren adaptiert werden können. Die Aufgabe des Projekts ist es, dieses Anerkennungsverfahren und die dafür vorangestellten Schritte und Teilinstrumente wissenschaftlich zu entwickeln. Es ist nicht Aufgabe des Projekts, eine Zertifizierungsstelle einzurichten oder zu betreiben, sondern „lediglich“ forschend und entwickelnd tätig zu werden.

Voraussetzung für die Entwicklung eines Anerkennungsverfahrens und daher der erste Schritt im Projekt ist die Entwicklung eines Kompetenzmodells von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ausgangspunkt dafür sind typische Anforderungssituationen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten, auf Grund derer spezifische erwachsenenpädagogische Kompetenzen definiert werden. Erfahrungen in Österreich und der Schweiz, vorhandene wissenschaftliche Studien sowie das im DIE entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenzen, das die besonderen Arbeitsbedingungen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung berücksichtigt, werden dafür ebenfalls herangezogen.

Das im Projekt zu entwickelnde Kompetenzmodell soll dann die Referenz für eine Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellen. Auf dessen Grundlage soll ein praktikables, valides und trägerübergreifendes Verfahren zur Erfassung und Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen entwickelt wer-

den. Wichtig ist, dass es dabei nicht um fachspezifische Kompetenzen geht und nicht gehen kann, sondern ausschließlich um spezifisch erwachsenenpädagogische Handlungskompetenzen (z. B. im Bereich Methodik, Didaktik) und eine objektiv begründete Anerkennung dieser Kompetenzen. Gedacht ist, dass diese auf zwei Wegen erfolgen kann: Zum einen soll die Validierung von informell erworbenen Kompetenzen mithilfe eines Validierungsinstrumentariums (z. B. Lehrproben, Portfolio, Bewertung von Hospitationen, Fallanalysen usw.) ermöglicht werden. Hierfür können bereits entwickelte und erprobte Instrumente genutzt werden, die allerdings zuvor überprüft und entsprechend angepasst werden müssten.

Zum anderen soll eine Anerkennung über die Teilnahme an bereits bestehenden Fortbildungen möglich sein, die allerdings zuvor auf Basis des Kompetenzmodells für Lehrkompetenzen akkreditiert werden müssten. Dafür müssen Verfahren entwickelt werden, die diese Anerkennung bestehender Fortbildungsangebote ermöglichen, unabhängig von der Frage, ob diese Fortbildungen sich bereits auf das entwickelte Referenzmodell beziehen oder nicht.

Der Versuch, das Ganze bildlich darzustellen, sieht wie folgt aus:

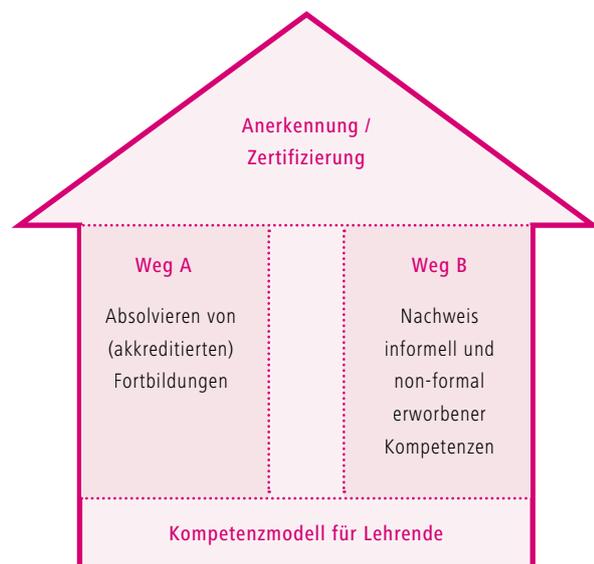


Abb.: DIE

Um sich die Expertise der Fachverbände der Erwachsenen- und Weiterbildung zu sichern und auch um die Akzeptanz des Projektvorhabens im Arbeitsfeld zu erhöhen, hat sich das DIE der Mitarbeit verschiedener Partner versichert. Insgesamt kooperieren acht Organisationen im →

Projekt, die alle in unterschiedlichen Teilbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind. Dazu gehören:

- *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.* (AdB)
- *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* (AuL)
- *Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e. V.* (BBB)
- *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (DEAE)
- *Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.* (DGWF)
- *Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.* (DVV)
- *Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V.* (DVVO)
- *Verband Deutscher Privatschulverbände e. V.* (VDP)

Der Vorstand des AdB hat sich die Entscheidung für eine Mitarbeit in diesem Projekt nicht leicht gemacht. Es gab und gibt im Verband eine sehr große Skepsis dem Vorhaben gegenüber – wie übrigens in anderen beteiligten Verbänden auch. Es wird eine weitere Verregelung der Erwachsenenbildung befürchtet, die Vielfalt einschränkt und in die Autonomie der Träger bei der freien Wahl ihrer haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitenden eingreift.

Auch bildungspolitische Implikationen werden befürchtet, da sich die Frage aufdrängt, wie freiwillig die Kompetenzfeststellung und Zertifizierung auf Dauer sein wird und ob mittelfristig vielleicht sogar die Förderung davon abhängig gemacht werden wird, ob zertifizierte Trainer und Dozentinnen das beantragte Seminar leiten. Auch nach dem Aufwand für die Einrichtungen muss gefragt werden sowie nach möglichen zusätzlichen Kosten. Wer wird diese Kosten tragen?

Letztendlich können die vielen Fragen und Anmerkungen aber besser im Projekt artikuliert und eingebracht werden als von außerhalb. Genau dies ist auch bereits geschehen: So haben dankenswerter Weise einige Kolleginnen und Kollegen aus Mitgliedseinrichtungen des AdB an ersten Workshops im Rahmen des Projekts teilgenommen, andere haben sich für Experteninterviews zur Verfügung gestellt.

Der Qualifizierung der Weiterbildner/-innen sowie der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung steht der AdB und stehen seine Mitgliedseinrichtungen aufgeschlossen gegenüber. Dennoch verbinden sich aus der Sicht der Bildungsträger mit dem Projekt GRETA Fragen, insbesondere nach dem Aufwand, nach dem Ertrag, den Kosten und den bildungspolitischen Folgen. Genau darin sieht der

AdB dann auch seine spezifische Aufgabe im Projekt: die Perspektive der Bildungsstätten und Bildungswerke, der Akademien und Heimvolkshochschulen einzubringen und deutlich zu machen, dass die Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung nicht unabhängig von der Struktur der Weiterbildung gedacht und umgesetzt werden kann.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zur Autorin



Ina Bielenberg, Historikerin und Politikwissenschaftlerin, ist Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. und stellvertretende Vorsitzende des Bundesausschusses Politische Bildung (bap).

bielenberg@adb.de

Die Englische Debatte

Mündigkeit durch Mündlichkeit

Die Englische Debatte ist eine komplexe Übungsdebatte, die eine vertiefende Beschäftigung mit einem Thema fördert und voraussetzt. Die Zielsetzungen liegen auf drei Ebenen: die individuelle Argumentations- und Debatte-Fähigkeit der Teilnehmenden (weiter) zu entwickeln, die Debattierenden zu ermutigen und zu befähigen, sich in den öffentlichen Diskurs einzumischen, indem sie sich positionieren und um andere von eigenen Standpunkten zu überzeugen, und zum Dritten, sich in der Debatte-Rede (vgl. Detjen 2014) zu üben, einer Form der Rede, die als Bestandteil der Parlamentarischen Debatte, in Politik und Zivilgesellschaft ihren festen Platz hat. Die Englische Debatte ist eine geeignete Methode, Demokratiekompetenz zu fördern. von Eva Wessela

Die Methode „Englische Debatte“ (vgl. Pawlowski u. a. 1985) ist fester Bestandteil der Seminarreihe „Rhetorik plus“ des *Instituts für Rhetorik und Methodik* der *Europäischen Akademie Otzenhausen*. Die Konzeption dieser Seminarreihe bietet jungen Erwachsenen zum einen die Möglichkeit, sich intensiv mit aktuellen Problem- und Fragestellungen (Fakten, Hintergründe, Gesamtzusammenhänge) in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu befassen. Die Themen für die Einzelseminare ergeben sich aus dem Themenportfolio der Europäischen Akademie: Europäische Integration, Europapolitik, Nachhaltige Entwicklung, Entwicklungspolitik, Dialogische Ethik. Zum anderen bietet die Konzeption die Möglichkeit, eine demokratische Haltung zu finden bzw. diese weiterzuentwickeln: Meinungsvielfalt, Kontroversität, Kompromiss und Dissens werden im Verlauf der Seminare erlebt und bewusst erfahren. Diese Erfahrungen werden thematisiert und gemeinsam bearbeitet. Mit vielfältigen Methoden (unter anderem der Englischen Debatte) werden rhetorische Kommunikationsfähigkeiten gefördert, nicht als Selbstzweck, sondern mit dem übergeordneten Ziel der Ermutigung zu politischer Partizipation und der Befähigung zur Veränderung sozialer Praxis. Der Englischen Debatte voraus gehen in den Seminaren der

Reihe „Rhetorik plus“ verschiedene Übungen zur Entwicklung rhetorischer Kommunikationsfähigkeiten: Hörverstehensübungen wie der „Kontrollierte Dialog“ (vgl. Geißner 1975), Sprechdenkübungen wie „Sprechen mit Stichwortzettel“, Zuhörende informieren, strukturiert argumentieren usw.

Mit der Zielsetzung der Qualitätssicherung der „rhetorischen Bildung als politische Bildung“ setzt das *Institut für Rhetorik und Methodik* für die Leitung der Seminare der Reihe „Rhetorik plus“ ausschließlich Dozentinnen und Dozenten mit sprechwissenschaftlicher Qualifikation ein.

Allgemeine Hinweise

Die Methode „Englische Debatte“ ist dazu geeignet, eine Vielzahl rhetorischer Kommunikationsfähigkeiten zu fördern wie beispielsweise: mit anderen gemeinsam Sachverhalte klären, kontrovers denken, strukturiert argumentieren, zuhören und anknüpfen, überzeugen, aber auch: Kontroversen akzeptieren, Dissens aushalten, für seine Überzeugungen eintreten, einen Meinungsstreit austragen oder Umgang mit Überzeugungshindernissen.

Beim Einsatz der Methode sollte ein Zeitfenster von ca. 2,5 Zeitstunden vorgesehen werden. Dazu gehören Einfüh- →

rung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung. Die Methode ist auch für größere Seminargruppen geeignet, da Einführung und Vorbereitung gemeinsam stattfinden können. Wenn die Debatten nacheinander durchgeführt werden, muss entsprechend zusätzliche Zeit eingerechnet werden, da so für Auswertung und Feedback mehr Zeit benötigt wird.

Mit vielfältigen Methoden (unter anderem der Englischen Debatte) werden rhetorische Kommunikationsfähigkeiten gefördert, nicht als Selbstzweck, sondern mit dem übergeordneten Ziel der Ermutigung zu politischer Partizipation und der Befähigung zur Veränderung sozialer Praxis.

Funktionen und Aufgaben

Die Englische Debatte erfordert die Wahrnehmung dreier Aufgaben:

Moderieren

Die Rolle des Moderators/der Moderatorin der Debatte liegt in den Händen der Seminarleitung bzw. eines Mitglieds des Leitungsteams. Die Aufgabe liegt in der proaktiven Sicherstellung des Debatte-Settings: der Einhaltung der vorgegebenen Redereihenfolge, der Einhaltung der Redezeiten von jeweils maximal drei bzw. fünf Minuten, der Einleitung und der Beendigung der jeweiligen Debatte-Phasen, der Einleitung der abschließenden Abstimmung usw.

Debattieren

Die Gruppe der Debattierenden besteht aus insgesamt sechs Personen, die in zwei Fraktionen zu je drei Personen debattiert: Fraktion A und Fraktion B. Eine Fraktion übernimmt die Position „Wir sind für ...“, eine Fraktion übernimmt die Position „Wir sind gegen ...“. Das Ziel der Debattierenden liegt darin, die Gruppe der Zuhörenden, das Plenum, von ihrem jeweiligen Standpunkt zu überzeugen

bzw. diese für den eigenen Standpunkt und die, die Debatte abschließende, Abstimmung zu „gewinnen“.

Zuhören und Abstimmen

Die Gruppe der Zuhörenden, das sind in der Regel die „übrigen“ Teilnehmenden, verfolgt die Debatte zur Unterstützung ihrer Meinungsbildung. Sie diskutieren untereinander über das Thema und tauschen Meinungen, Argumente und Fragen aus. Am Ende der Debatte stimmen sie über das Debatte-Thema ab.

Debatte-Thema

Voraussetzung ist ein Debatte-Thema,

- das kontrovers ist, damit eine sachgerechte inhaltliche Auseinandersetzung reizvoll erscheint,
- das realitätsnah und aktuell ist, damit die Notwendigkeit der Positionierung vorhanden ist,
- das einen gewissen „Zündstoff“ in sich trägt, der dafür sorgen soll, dass das notwendige Engagement und ein angemessener Einsatz für die Vertretung der „eigenen Sache“ gegeben ist.

Sinnvoll ist es auf jeden Fall, eine These/Fragestellung aus dem Themenbereich zu wählen, der im vorhergehenden Seminarsgeschehen/Bildungsprozess bearbeitet wurde, sodass eine angemessene Informationsbasis vorhanden ist, als Voraussetzung, sich sachgemäß und verantwortungsvoll zum Thema zu äußern. Nicht sinnvoll ist ein Thema (Nonsense), das die Debattierenden in Klischeevorstellungen und gängigen Stereotypen bestätigen würde wie beispielsweise „Rhetorik ist: schön reden ohne was zu sagen“. Das ist aus Sicht der Autorin das falsche Signal und wäre kein akzeptables Lernziel im Kontext politischer Bildung.

Die Durchführung

Vorbereitung in den Fraktionen (ca. 60 Minuten)

Die Fraktionen erhalten folgende Hilfestellung für ihre Vorbereitung:

- Erörtert die Streitfrage.
- Sammelt Begründungen für euren Standpunkt und bündelt sie.
- Findet treffende Beispiele.
- Ordnet die Begründungen nach Wichtigkeit.
- Erörtert, wie die „gegnerische“ Fraktion argumentieren könnte.
- Klärt, wer welche Rolle (Hauptredner/-in, Sekundant/-in, Schlussredner/-in) übernimmt und ordnet die Begründungen der jeweiligen Rolle zu.
- Strukturiert eure Statements, z. B. mit der Fünfsatz-Struktur.

- Macht einen Probelauf in eurer Gruppe (Zusammenwirken in der Fraktion, Logik und Struktur der Fraktionsposition und der einzelnen Argumente, Einhaltung der Redezeit usw.).

Durchführung der Debatte (ca. 40 Minuten)

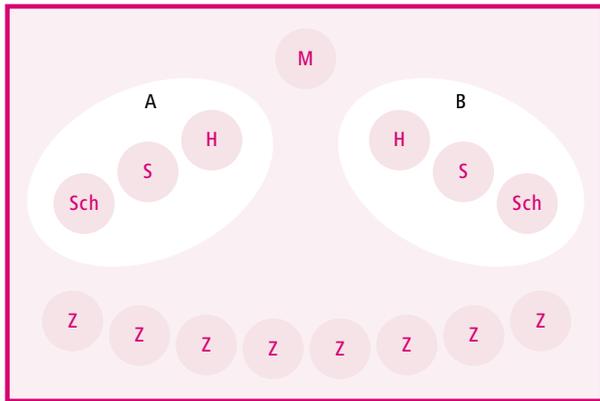


Abb.: Räumliche Anordnung von Moderation, Fraktionen und Plenum während der Debatte

Ablauf

Phase 1 (insgesamt 6 Minuten): Hauptredner/-in (H) der Fraktion A beginnt, indem er/sie die Fraktionsposition darstellt (3 Minuten). Danach stellt Hauptredner/-in (H) der Fraktion B die Fraktionsposition der Fraktion B vor (3 Minuten).

Phase 2 (insgesamt 6 Minuten): Die Sekundanten/-innen (S) stützen die jeweiligen Fraktionspositionen mit weiteren Argumenten und greifen die Darstellung der Hauptredner/-innen der „gegnerischen“ Fraktion an (jeweils 3 Minuten). Hier gilt die Regel, dass der jeweilige „Angriffspunkt“ in einer Paraphrase aufgegriffen werden muss.

Phase 3 (insgesamt 10 Minuten): Die Gruppe der Zuhörenden (Z), das Plenum, klärt und erörtert Fragen und Einwände (ohne Beteiligung/Einmischung der Fraktionen) und tauscht Meinungen, Argumente und Einschätzungen über das Debatte-Thema aus.

Phase 4 (insgesamt 5 Minuten): Die Fraktionen A und B können sich danach kurz beraten.

Phase 5 (insgesamt 10 Minuten): Die Schlussredner/-innen (S) beenden die Debatte mit ihren Statements (jeweils 5 Minuten), die drei Elemente aufweisen sollen: Pointierung der Fraktionsposition, Bedenken und

Widerlegen der „gegnerischen“ Fraktionsposition, Aufgreifen von Fragen, Bedenken und Einwänden der Gruppe der Zuhörenden. Auch hier gilt die Regel, den jeweiligen „Angriffspunkt“ zuerst zu paraphrasieren, bevor Gegenargumente usw. geäußert werden.

Phase 6: Der Moderator/die Moderatorin lässt unter den Zuhörenden über das Debatte-Thema abstimmen. Die Debatte ist damit beendet.

Auswertung (ca. 20 Minuten)

Die „Leitplanken“ für die Auswertung der Debatte (und des darauffolgenden Feedback) bilden nicht Gegensatzpaare wie „richtig oder falsch“ oder „gefällt mir oder gefällt mir nicht“, sondern die Dimensionen „situationsangemessen“ und „wirksam“. Vor dem Beginn der Auswertung sollte die Seminarleitung diese beiden Dimensionen zunächst in Form eines kurzen Inputs einführen und erläutern.

Auf dieser Basis kann dann die Auswertung der Debatte in Form eines gemeinsamen Austauschs, geleitet und strukturiert durch die Seminarleitung, erfolgen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Selbstwahrnehmung und Eigeneinschätzungen der Fraktionen, die gegenseitigen Wahrnehmungen (Fremdwahrnehmung) und gegenseitigen Einschätzungen der Fraktionen inklusive der Wahrnehmungen und Einschätzungen der Gruppe der Zuhörenden und die der Seminarleitung.

Um die Beteiligung der Seminar Teilnehmer/-innen, den gemeinsamen Austausch und den gewünschten „Lerneffekt“ („Lernen aus der Erfahrung“) zu fördern, sollte die Seminarleitung mit strukturierenden und öffnenden Fragen und gegebenenfalls nachgeschobenen weiterführenden Nachfragen arbeiten. Einige Beispiele sind: Wie zufrieden seid ihr mit dem Debatte-Verlauf? Seid ihr mit dem Abstimmungsergebnis zufrieden? Wie hat die Zusammenarbeit in den Fraktionen in der Vorbereitung geklappt? Habt ihr eure Statements klar strukturiert und pointiert dargestellt? Konntet ihr „gegnerische“ Argumente entkräften/widerlegen? Wie war insgesamt die Qualität der Argumente? Verlieh die Debatte fair? Verlieh die Debatte sachbezogen? Waren die Debattierenden engagiert beim Sprechen? Was war ausschlaggebend für das Ergebnis der Abstimmung?

Die Absicht solcher Fragen ist nicht, abschließende Antworten zu generieren, sondern „den Blick zu lenken“, die Fähigkeit, Situationen wahrzunehmen zu schärfen und die verschiedenen Einschätzungen begründet auszutauschen. →



Foto: Europäische Akademie Otzenhausen

Das Feedback (ca. 15 Minuten)

Danach gibt die Seminarleitung den Debattierenden/ den Fraktionen ein Feedback. Das Feedback kann sich an folgenden Kriterien orientieren:

- Inhalt: Richtigkeit der Begründungen, Qualität der Begründungen, Qualität der „Gegenrede“, Wertebezug, Logik und Struktur der Argumente und Fraktionspositionen u. a.
- Körperausdruck: Raumverhalten, Körperhaltung, Blickkontakt, unterstützende Gestik, Mimik
- Sprechausdruck: Lautstärke, Deutlichkeit, Sprechtempo, Pausen, Betonung u. a.
- Sprachlicher Ausdruck: Satzbau, Wortwahl, Anschaulichkeit, Präzision u. a.
- Debatte-Verhalten: Beachtung des Rederechts, Einhaltung der Redezeit, Einhaltung der Debatte-Regeln, Fraktionsverhalten, Zuhörverhalten u. a.
- Zuhörer/-innen-Orientierung: Anrede, Kontakt mit den Zuhörenden, Auswahl der Argumente, Auswahl der Beispiele u. a.

Im Anschluss an das Feedback kann die Seminarleitung individuelle und verallgemeinernde Hinweise und Anregungen geben, die sich an den beiden Leitplanken und den genannten Kriterien orientieren sollten.

Kritische Erfolgsfaktoren

Die Darstellung der Methode verdeutlicht, dass das Gelingen von einigen kritischen Erfolgsfaktoren abhängt, die

abschließend hier noch einmal genannt werden sollen: eine sachgemäße Informationsbasis bei den Teilnehmenden, ein kontroverses Thema, das zugespitzt formuliert ist, eine straffe zielgerichtete Moderation, die Einhaltung der Debatte-Regeln (Redezeit usw.) und vor allem eine qualifizierte Seminarleitung. Unterstützend, aber nicht zwingend und vom jeweiligen Seminarkontext abhängig, sind vorangegangene Argumentationsübungen wie beispielsweise die Fünfsatzstruktur, Sprechdenkübungen oder Hörverstehensübungen, wie z. B. der „Kontrollierte Dialog“.

Anwendungsmöglichkeiten

Wie zu Beginn dargestellt, ist die Englische Debatte im *Institut für Rhetorik und Methodik* Bestandteil der Seminarreihe „Rhetorik plus“: Sie wird in der Regel gegen Ende der Einzelseminare durchgeführt, da sie aufgrund ihrer komplexen Anforderungen den Teilnehmenden die Möglichkeit bietet und gleichzeitig eine Herausforderung darstellt, abschließend das bis dahin inhaltlich und rhetorisch Erarbeitete miteinander zu verbinden.

Die Methode ist aber in jedem Seminar der politischen Bildung einsetzbar. Sie setzt immer eine gute Informationsbasis voraus; bietet aber auch immer die Möglichkeit durch die Arbeit in den vorbereitenden Fraktionssitzungen, sich noch tiefer in die Inhalte einzuarbeiten oder Informationen gedanklich zu verarbeiten (kritische Urteilsbildung).

Der Seminarleitung bietet die Englische Debatte als sprach- und sprechgebundene Methode, einen guten

Einblick in den Durchdringungsgrad und das Niveau der gedanklichen Verarbeitung der im vorangegangenen Bildungsprozess erarbeiteten Inhalte.

„Das war eine echte Challenge!“

Aus Sicht der Seminarteilnehmer/-innen stellt die Englische Debatte einen Höhepunkt im Seminargeschehen dar: Obwohl es sich nur um eine Übung handelt, wird es plötzlich „ernst“. Alleine schon der Begriff „Englische Debatte“ macht neugierig und erzeugt eine gewisse Spannung. Das methodische Setting lässt die Gruppendynamische Kurve ansteigen: Die Zugehörigkeit zu einer Fraktion (wir), die klare Positionierung (Zielorientierung), das konkurrenzhaft Moment des Debattierens (sich mit Worten und Argumenten messen) und die Abstimmung unter den Zuhörenden (gewinnen wollen). Alles wie im richtigen Leben!

„Nicht die Lautesten haben gewonnen, sondern die „Besten“ haben überzeugt.“

Während der Vorbereitung herrscht in der Regel eine Mischung aus geschäftigem Treiben und Konzentration. Die erforderliche Debatte-Disziplin während der Debatte wird in der Regel zwar auf der einen Seite kritisiert („Spaßbremse“), aber gleichzeitig auch als wohltuend empfunden („Alle kommen zu Wort“) und als notwendig, um die Sachorientierung der Debatte und die Qualität der Entscheidung zu gewährleisten. („Nicht die Lautesten haben gewonnen, sondern die „Besten“ haben überzeugt.“)

Was will ein politischer Bildner/eine politische Bildnerin mehr?!

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zur Autorin



Eva Wessela M. A. ist Sprechwissenschaftlerin und Linguistin. Sie leitet das Ressort „Institut für Rhetorik und Methodik“ der Europäischen Akademie Otzenhausen, das 1968 als „Institut für Rhetorik und Methodik in der politischen Bildung“ von Hellmut Geißner gegründet wurde. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind „Rhetorische Bildung als politische Bildung“ und „Rhetorische Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“.

wessela@eao-otzenhausen.de

Literatur

Detjen, Joachim (2014): Reden können in der Demokratie, Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik, Bd. 1 Grundlagen rhetorischer Kommunikation, Bd. 2 Politische Rede- und Kommunikationssituationen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Geißner, Hellmut (1975): Rhetorik und politische Bildung. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag

Geißner, Hellmut (1978): Über das Rhetorische in der Politik und das Politische in der Rhetorik. In: Dahmen, Raimund (Hrsg.): Erziehung zur politischen Mündigkeit, Bd. 37 der Dokumente und Schriften der Europäischen Akademie Otzenhausen

Geißner, Hellmut (2005): Demokratie und rhetorische Kommunikation. Sprechen und Verstehen; Bd. 22, Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag

Pawlowski, Klaus/Lungershausen, Helmut/Stöcker, Fritz (1985): Jetzt rede ich. Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. Wolfsburg: Verlag Niedersachsen-Druck

Say it loud and clear – Refugees are welcome here!

Flucht und Migration als Thema der internationalen Jugendarbeit in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein

Auffanglager im Süden Europas, meterhohe Zäune in Melilla, hochseeuntüchtige Schiffe, „Schlepperbanden“ – dies sind nur einige Schlaglichter der medialen Darstellung von Migrations- und Fluchtbewegungen nach Europa, die bei vielen Menschen zu Verunsicherungen führen. Gleichzeitig demonstrieren oftmals gezielt gesteuerte „empörte Bürger/-innen“ gegen Unterkünfte für geflüchtete Menschen in ihrer Nachbarschaft. Der folgende Artikel setzt sich mit diesen Herausforderungen auseinander, die sich gerade auch für die politische Bildung in der internationalen Bildungsarbeit der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein stellen. von Tim Scholz und Jane Baneth

Seit mehr als 15 Jahren führt die *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* in Werneuchen bei Berlin Projekte der internationalen und europäischen Bildungsarbeit durch. Als Landes- und Bundesbildungsstätte der *Sozialistischen Jugend Deutschlands-Die Falken (SDJ)* arbeiten wir dabei eng mit den internationalen Schwesterorganisationen des Kinder- und Jugendverbandes zusammen. Ziel unserer internationalen Bildungsarbeit ist, Europa und Internationalismus durch Begegnung erlebbar zu machen, dabei eigene Ideen einer gerechten und demokratischen Welt zu entwickeln und diese Erkenntnisse anschließend in die Arbeit zu Hause vor Ort einfließen zu lassen.

Die *SJD-Die Falken* ist Mitglied mehrerer internationaler Dachverbände, einerseits der IUSY (International Union of Socialist Youth) und der *YES-Young European Socialists*, die vor allem aus Jugendorganisationen der sozialdemokratischen Parteien besteht und andererseits der IFM-SEI (International Falcon Movement – Socialist Educational International), die weltweit Falkenbewegungen und andere linke Erziehungs- und Bildungsorganisationen zusammenführt.

Zu unseren multilateralen Bildungs- und Begegnungsseminaren kommen Jugendliche von Irland bis Georgien und

von Norwegen bis Spanien, aus dem Nahen Osten und Nordafrika. Über die internationalen Dachverbände unseres Jugendverbandes haben wir kontinuierliche Kooperationsbeziehungen mit Jugendverbänden aus ca. 25 Ländern.

Die Jugendlichen, die zu unseren Seminaren kommen, sind alle bereits zivilgesellschaftlich und jugendpolitisch aktiv. Das prägt die Seminare. Teilnehmende gestalten die Veranstaltungen inhaltlich mit. Dadurch entwickeln sich die Seminare zu einem Forum unterschiedlicher Arbeits- und Aktionsansätze, die während der Woche vorgestellt und gemeinsam zu neuen Formaten weiterentwickelt werden.

Drei thematische Schwerpunktbereiche bestimmen unsere internationale Bildungsarbeit, die in verschiedenen Formaten immer wieder thematisiert werden: „Ausgrenzung und Diskriminierung“, „Gender und sexuelle Identität“ und „zivile Konfliktbearbeitung“. Diese Themen werden in mehreren Seminaren pro Jahr behandelt. Dazu gehören drei zentrale Großveranstaltungen mit jeweils 50–150 Teilnehmenden: die Internationale Sommer- und Winterschule und „Queer Easter“ an Ostern, die zentrale Maßnahme zu unterschiedlichen Fragestellungen sexueller Identität in Vielfalt. Daneben finden über das Jahr verteilt weitere Seminare statt.

Das didaktische Konzept unserer internationalen Bildungs- und Begegnungsarbeit

In unseren Seminaren arbeiten wir mit einem lebensweltorientierten Bezug der Teilnehmenden. Davon ausgehend entwickeln wir das inhaltliche Thema, welches im engen Kontext mit den eigenen Erfahrungen der Jugendlichen steht. An unseren zumeist achttägigen Seminaren nehmen junge Menschen aus 5–20 unterschiedlichen Ländern teil. Durch dieses multilaterale Setting werden die Veranstaltungen zu einem internationalen Forum, in dem Jugendliche von- und miteinander lernen. Dies geschieht vor allem in Kleingruppen. Diese bestehen aus ca. 10–12 Teilnehmenden, sodass möglichst viele unterschiedliche gesellschaftliche Hintergründe aus verschiedenen Ländern beteiligt sind und diese Teilnehmenden die meiste Zeit während des Seminars miteinander zu einem Aspekt des Seminarthemas arbeiten. Diese Kleingruppen arbeiten prozess- und zugleich produktorientiert, d. h. durch eine prozesshafte Auseinandersetzung mit dem Thema, in die die Jugendlichen ihre eigenen (internationalen) Erfahrungen einbringen, entwickeln sie ein Produkt, das sie am letzten Abend des Seminars allen anderen Teilnehmenden präsentieren. Jede der Kleingruppen arbeitet dabei mit einem



Foto: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein

Medium, um das Produkt zu erstellen, z. B. Theater, Video, Malerei. Das Medium, aber auch der Prozess zum Produkt wird von den Jugendlichen bestimmt. Diese Selbstbestimmung ist ein wichtiges didaktisches Prinzip unserer Arbeit, das sich motivierend auf die Jugendlichen auswirkt.

Die Kleingruppen werden von Dozentinnen und Dozenten, die zugleich Mitglieder des internationalen Teams der Jugendbildungsstätte sind, angeleitet. Dieses internationale Team ist ein fester Arbeitszusammenhang und ist für

die Ausgestaltung aller internationalen Seminare zuständig. Die Teamer/-innen kommen aus Europa und Nahost und sind ausnahmslos ehemalige Teilnehmende, die sich über einen Hospitationsprozess in unserer Bildungsstätte zu Teamerinnen und Teamern weiterqualifiziert haben. Das internationale Team trifft sich einmal jährlich zu einem Teamseminar. Dort werden die durchgeführten Maßnahmen zusammen ausgewertet, neue Ideen für Seminare entwickelt und wird sich gemeinsam weitergebildet. Dadurch, dass die Anleitenden selbst ehemalige Teilnehmende an Seminaren in der Jugendbildungsstätte waren, haben sie beide Perspektiven, die der Teilnehmenden und der Teamenden und können ihre Bildungsprozesse entsprechend zielgerichtet gestalten, sodass der peer-basierte Charakter gewahrt bleibt. Dieses wird verstärkt, indem die Teilnehmenden während des Seminars für die Ausgestaltung bestimmter Bildungsformate in den Seminaren verantwortlich sind, z. B. mit der Vorstellung guter Praxis aus dem eigenen Verband. Diesen selbstorganisierten Ansatz unserer Bildungsarbeit halten wir für einen der maßgeblichen Erfolgsfaktoren unserer internationalen Arbeit. Koordiniert wird die internationale Bildungsarbeit durch eine hauptamtliche Bildungsreferentin, die in enger Kooperation mit dem internationalen Team die Seminare vorbereitet und bereits im Vorfeld im engen Kontakt mit den Teilnehmenden steht. Das Einbringen der Erfahrungen und Kompetenzen der Jugendlichen wirkt motivierend auf die Jugendlichen; die gelebte Internationalität während der Seminare ermöglicht eine internationale Lernerfahrung und wirkt nachhaltig. Ziel unserer Bildungsarbeit ist die Befähigung zum gesellschaftlichen Handeln. Während unserer Seminare tauschen sich junge Menschen aus unterschiedlichen Ländern Europas und angrenzender Länder

Durch dieses multilaterale Setting werden die Veranstaltungen zu einem internationalen Forum, in dem Jugendliche von- und miteinander lernen.

über ihren Alltag und die gesellschaftlichen Hintergründe in ihren Ländern aus und entwickeln auf Grundlage dieser Analyse konkrete Vorstellungen, wie Gesellschaft verän- →

dert werden müsste, um Ungleichheit und Ausgrenzung zu überwinden. Dadurch entstehen während der Seminare sehr konkrete Vorstellungen, wie eine soziale und demokratische Welt aussehen soll, für die die Jugendlichen sich anschließend zivilgesellschaftlich in ihren Jugendverbänden engagieren wollen.

Flucht und Migration – Warum ist das Thema für eine multilaterale Jugendbegegnung relevant?

Derzeitig leben 232 Millionen Menschen der Gesamtbevölkerung nicht in ihrer sogenannten Heimat. Demnach sind ca. 232 Millionen Menschen weltweit Migrantinnen und Migranten (vgl. bpb 2015, S. 33). Die Gründe von Menschen zu migrieren sind vielfältig. Das Bedürfnis, die eigene Heimat zu verlassen, kann wirtschaftliche, politische, soziale und individuelle Gründe haben. In den wenigsten Fällen ist eine Migration freiwillig. Vielmehr ist sie bestimmt durch die prekären Lebenssituationen von Individuen und dem Wunsch nach besseren Lebensumständen im Immigrationsland.



Foto: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein

Flüchtende aus außereuropäischen Staaten werden u. a. durch Institutionen wie die EU-Agentur *Frontex* davon abgehalten, Europa auf unbeschadetem Weg zu erreichen. Tausende von Menschen werden monatlich an den Grenzen von Italien, Spanien und Griechenland etc. abgewiesen oder sterben auf dem Weg nach Europa, weil die Einreisemöglichkeiten stark reglementiert sind. Bei dieser Art der Abweisung haben nur die Wenigsten die Chance auf ein gesetzlich verbrieftes Asylverfahren. Nach der UN-Menschenrechtscharta, Artikel 14.1., hat jeder Mensch das Recht in einem anderen Land Schutz vor Verfolgung zu suchen. Ob dieses Recht gewährt wird, entscheiden

die Länder, in denen Geflüchtete Schutz suchen. Wenn Schutzsuchende den Weg in ein sicheres Land überlebt haben, müssen sie sich mit einem aufwendigen Asylverfahren, einer eventuell drohenden Abschiebung, mit Anfeindungen oder gar einem Leben in der Illegalität auseinandersetzen. Auch wenn dem Antrag auf Asyl stattgegeben wurde, werden geflüchtete Menschen selten an ihrem neuen Wohnort willkommen geheißen. Ausgrenzung von Minderheiten und verbreitete rassistische Einstellungen sind in den europäischen und nahöstlichen Gesellschaften lei-

Die Teilnehmenden haben es sich u. a. durch ihr Engagement in ihren Jugendorganisationen zur Aufgabe gemacht, das demokratische Bewusstsein zu stärken und eine demokratische Kultur der Anerkennung zu Hause vor Ort zu etablieren.

der oft die Praxis der Mehrheitsgesellschaft. Demonstrationen gegen die Errichtung von Unterkünften für geflüchtete Menschen oder gezielte Anschläge auf Geflüchtete seitens der Bevölkerung sind keine Seltenheit. Oftmals sind staatliche Stellen wenig unterstützend tätig. Die Hoffnung von Geflüchteten, nach ihrer Migration in einer sicheren Umgebung zu leben, erfüllt sich leider nicht immer.

Diese beschriebenen Missstände bilden den Ausgangspunkt für eines unserer größten internationalen Bildungseminare, der internationalen Winterschule. Aufgrund der geschilderten gesellschaftlichen Umstände hatte sich das internationale Team der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* entschieden, das Thema Flucht und Migration als inhaltlichen Schwerpunkt festzulegen, um damit Teilnehmenden eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema zu ermöglichen, dabei Fluchtursachen und europäischen Antworten zu diskutieren und eigene Positionen und Aktivitäten zu entwickeln. Die Teilnehmenden haben es sich u. a. durch ihr Engagement in ihren Jugendorganisationen zur Aufgabe gemacht, das demokratische Bewusstsein zu stärken und eine demokratische Kultur der Anerkennung zu Hause vor Ort zu etablieren. Dazu gehört u. a. die Würde des Menschen anzuerkennen, ungeachtet von Hautfarbe, Herkunft, sozialem Status und sexuel-

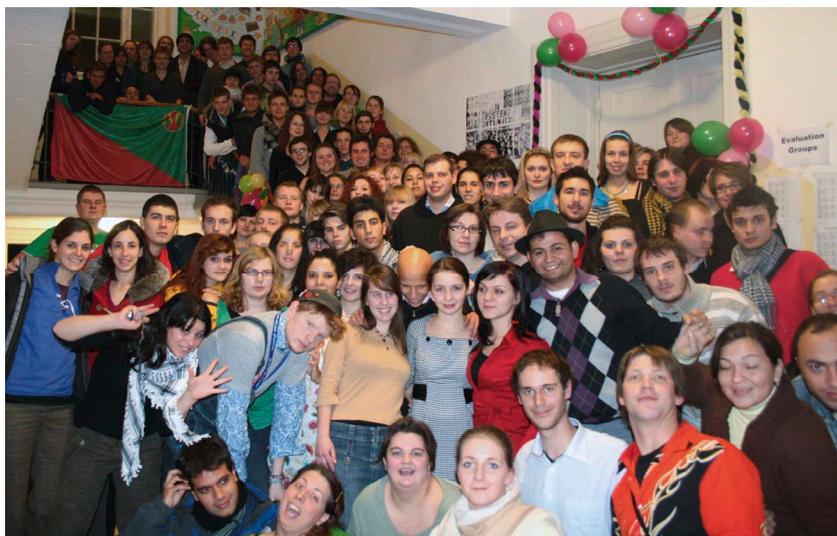


Foto: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein

ler Identität. Obwohl die gesellschaftliche Akzeptanz von Vielfalt im globalen Norden stetig steigt, werden Migrantinnen und Migranten und/oder Geflüchtete ausgegrenzt und oft als Menschen zweiter Klasse behandelt. Als Bildungsstätte der *SJD-Die Falken* ist es uns wichtig, dass Herkunft und Staatsbürger/-innenschaft keine Kriterien für die Gewährleistung eines sicheren Zuhauses sein sollte. Jeder Mensch hat ein Recht auf Schutz, Sicherheit und menschenwürdige Lebensumstände. Die *SJD-Die Falken* und ihre internationalen Schwesterorganisationen setzen sich daher für einen gesellschaftlichen Wandel im Umgang mit Migrantinnen und Migranten und insbesondere Geflüchteten ein.

Das inhaltliche und didaktische Konzept der Internationalen Winterschule 2014/2015

Insgesamt nahmen über 120 Aktive der Jugendarbeit im Alter von 18 bis 27 Jahren aus 20 verschiedenen Ländern an der internationalen Winterschule zum Thema Flucht und Migration teil. Das Programm der Maßnahme wurde im Rahmen eines Vorbereitungsseminars von den Programmverantwortlichen entwickelt und ausgearbeitet. Als Titel wurde „Education for a world without borders“ ausgewählt, damit auch zugleich die inhaltliche Ausrichtung des Bildungsprozesses beschrieben. Die Jugendbegegnung begann mit einem Stationsspiel durch die Bildungsstätte, welches Übungen und Informationen zum Thema beinhaltete und dem gegenseitigen Kennen-

lernen diente. Bei der zeremoniellen Eröffnung des Seminars am ersten Abend wurde das Programm der Woche, die Vielzahl von teilnehmenden Organisationen und die zur Wahl stehenden Arbeitsgruppen vorgestellt. Am zweiten Tag fanden einführende Workshops statt. In Übungen zu Grenzerfahrungen und -überschreitungen wurden Diskriminierungsformen und -erfahrungen diskutiert und der gemeinsame Umgang während der Woche verabredet. Dazu wurden die Teilnehmenden mit dem selbstentwickelten pädagogischen Konzept des „Safer Space“ vertraut gemacht. Mittels verschiedener methodischer Zugänge wurde den Teilnehmenden vermittelt, dass sie selbst dafür verantwortlich sind, dass sich keine/r in seiner menschlichen Würde verletzt oder nicht respektiert fühlt. Kernessenz war es, dass alle Teilnehmenden sensibel auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer reagieren und dass jegliche Diskriminierung nicht geduldet wird. Insbesondere wurde im Safer-Space-Workshop darauf eingegangen, dass keine/r für die eigene Herkunft und für die politische Situation ihres/seines Heimatlandes verurteilt wird. Der inhaltlich einführende Workshop am Nachmittag beschäftigte sich mit den Themen Migration und Konflikt. In ihren Kleingruppen erstellten die Jugendlichen eigene Begriffsdefinitionen zu Migration und Konflikt. Durch das anschließende Planspiel wurden die Teilnehmenden dafür sensibilisiert, welchen systematischen Einstufungsmechanismen Migrantinnen und Migranten und Geflüchtete sich bei ihrer Einreise nach Europa unterziehen müssen. →

Im Anschluss an diese orientierenden Einführungsworkshops standen mehrere verschiedene Gruppen zur Auswahl. Die inhaltliche Auseinandersetzung zum Thema Flucht und Migration fand in diesen parallel stattfindenden Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten statt. Zum Beispiel wurde ein Fokus darauf gelegt, Aktivitäten für die pädagogische Arbeit vor Ort in den Organi-

Nach der UN-Menschenrechtscharta, Artikel 14.1., hat jeder Mensch das Recht in einem anderen Land Schutz vor Verfolgung zu suchen.

sationen zum Thema Migration zu entwickeln. Eine andere Arbeitsgruppe beleuchtete das gesellschaftliche Abhängigkeitsverhältnis zwischen Macht und Privilegien. Insbesondere wurden Machtstrukturen der Migration analysiert und welche verschiedenen Gründe es gibt, warum Menschen migrieren. Die Thematisierung von Migration in den Medien und den daraus resultierenden Einfluss auf die Gesellschaft stand im Mittelpunkt einer weiteren Kleingruppe. Andere Gruppen beinhalteten Diskussionen über „illegale“ Immigration, über strukturellen Rassismus und (Post-)Kolonialismus, über gesellschaftliche Integration und Anerkennung von Asylsuchenden im sicheren Drittland und über gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen. Ein Ergebnis der Arbeitsgruppen war, eine 90-minütige Workshopseinheit vorzubereiten, welche darauf ausgelegt war, den anderen Teilnehmenden einen Einblick in die in der Gruppe behandelten inhaltlichen Schwerpunkte zu verschaffen. Der Open Space am letzten Nachmittag bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, die Workshops der anderen Arbeitsgruppen zu besuchen, die von den Teilnehmenden selbst konzipiert und angeleitet wurden. Durch diesen peer-basierten Zugang wurden die Teilnehmenden empowert, das während der Jugendbegegnung gelernte Wissen und die methodischen Kompetenzen an andere weiterzugeben, nicht nur im Rahmen der Winterschule, sondern auch im Anschluss im Rahmen der Aktivitäten ihrer Organisationen vor Ort.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2015

Zum Autor / zur Autorin



Tim Scholz hat an der Universität Kiel Politische Wissenschaften, Geschichte und Europäische Ethnologie studiert und ist seit mehr als 20 Jahren in der internationalen Bildungs- und Begegnungsarbeit tätig. Er arbeitet als Pädagogischer Leiter in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein. Seine Schwerpunkte sind Internationale Bildung, Antidiskriminierungsarbeit, Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Kooperationsseminare mit Schulen.

t.scholz@kurt-loewenstein.de



Jane Baneth studierte an der Universität Potsdam Jüdische Studien und war als Freiwillige in einem jüdisch-arabischen Dialogprojekt in Israel. Seit 2014 arbeitet sie als Bildungsreferentin in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein und ist dort verantwortlich für die multilaterale Bildungs- und Begegnungsarbeit. Zu ihren thematischen Schwerpunkten zählen zivile Konfliktbearbeitung, historisch-politische Bildung und Kooperationsseminare mit Schulen.

j. baneth@kurt-loewenstein.de

Literatur

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2015):

Hiergeblieben. Aufenthaltserlaubnis, Asylverfahren, Königssteiner Schlüssel – klingt alles furchtbar bürokratisch. Doch es ist wichtig, dass der staatliche Umgang mit Flüchtlingen genau geregelt ist. Ein kleines Brevier. In: Fluter. Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Flucht Nr. 55/Sommer 2015, S. 33

Rezensionen

Wolfgang Benz (Hrsg.): Ressentiment und Konflikt.

Vorurteile und Feindbilder im Wandel



Schwalbach/Ts. 2014,
Wochenschau Verlag, 237 Seiten

VON ULRICH STEUTEN So wie jede Zeit ihre Werte und Idole etabliert, so scheint sie auch ihre spezifischen Vorurteile und Feindbilder zu generieren. Das eine wie das andere verändert sich im Kontext des Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse. Den Veränderungen von abwertenden und diskriminierenden Deutungsmustern sowie ihren „unsere Zeit“ prägenden Motiven und Ausdrucksweisen widmet sich der von Wolfgang Benz herausgegebene Band zu *Ressentiment und Konflikt*.

Das im Auftrag des Sir Peter Ustinov Instituts veröffentlichte Buch umfasst neben der Einleitung des Herausgebers vierzehn Beiträge einer wissenschaftlichen Fachtagung, die 2013 anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Instituts gehalten wurden. Der Heterogenität der Problematik angemessen, wird die Thematik aus den Blickwinkeln verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen Geschichte, Recht, Politikwissenschaft, Sozial-, Religionswissenschaften behandelt. Der Leser/die Leserin findet sowohl länder-spezifisch (Deutschland, Österreich, Schweiz, Niederlande, Ungarn, Griechenland) als auch zielgruppenspezifisch (Frauen, Muslime, Juden, Roma und Sinti) ausgerichtete Untersuchungen zu Stereotypisierungen und rassistischen Diskriminierungen vor. Weitere Aufsätze diskutieren die Einwirkungen bestimmter Einflussgrößen – Menschenrechte, Medien, Arbeitsmarkt, Wohnumfeld – auf vorurteilvolles Handeln. Den häufig diskreditierten Minderheiten der

Schwarzen, Obdachlosen, Schwulen und Lesben, die z. B. Zick/Küppers/Hövermann zum Teil in ihre Untersuchung über gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Die Abwertung der Anderen, 2011) einbeziehen, ist kein eigener Beitrag gewidmet. Auch zu der gegenwärtig in Deutschland weit verbreiteten massiven Abwehr von Kriegs- und Armutsflüchtlingen gibt es keinen eigenständigen Beitrag.

Die Variabilität von Vorurteilszuweisungen bei mehr oder weniger gleichbleibend latent vorhandener diffamierender Grundeinstellung macht der Herausgeber in seiner Einleitung exemplarisch deutlich. In seiner Analyse der verschiedenen Erscheinungsformen des Phänomens Judenfeindschaft wird offensichtlich, welche historischen, politischen und kulturellen Momente (Zeitgeist-Haltungen) unterschiedliche Formen der Feindseligkeit gegenüber Juden hervorbringen können. Abhängig von den Motiven des Aggressors kann das Ressentiment gegen Juden als Antijudaismus, Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus oder Antizionismus zum Ausdruck gebracht werden. Anhand einer Medienanalyse zeigt Brigitte Mihok in ähnlicher Weise, wie „die“ traditionelle Vorstellung vom „Zigeuner“ in ein aktuelles Roma-(Feind-)Bild transformiert werden kann.

Auf einen in der öffentlichen Diskussion wenig thematisierten, für das Verständnis von Ressentiment jedoch grundlegenden Sachverhalt macht Hendrik Cremer in seinem Beitrag aufmerksam. In seiner Analyse der Bedeutung des in Menschenrechten verankerten „Verbots rassistischer Diskriminierungen“ (S. 161 ff.), verweist er – bezogen auf Deutschland – auf ein Kardinalproblem im Umgang mit rassistischen Verhaltensweisen hin: Rassismus wird nahezu ausnahmslos als politisch organisierter, gewalttätiger Rassismus wahrgenommen. Dieses „enge“, unzureichende Rassismus-Verständnis verstellt den Blick auf vielfältige, teils subtile Formen von Alltagsrassismus wie auch auf latente strukturelle Benachteiligungen. Dass ein derartiges Verständnis von dem, was als Vorurteil, Ressentiment oder Rassismus gilt, vorherrscht, hängt in hohem Maße mit gesellschaftlichen Macht- und Repräsentationsverhältnissen zusammen. Zu Recht erinnert Yasemin Shooman in ihrem Beitrag zur Stereotypisierung muslimischer Frauen daran, dass die Frage, „Wer darf sprechen und sich selbst repräsentieren?“ (S. 91) entscheidend für die Wahrnehmung →

und Definition von Rassismus ist. Solange Opfer(-gruppen) rassistischer Handlungen als unmündige und nicht autorisierte Sprecher/-innen diffamiert werden, kann rassistische Gewalt gegen sie bagatellisiert oder ignoriert werden.

Wie bei einem Tagungsband nicht anders zu erwarten, spiegelt „Ressentiment und Konflikt“ die Sichtweisen und Positionierungen von Wissenschaftlern verschiedener Provenienz zu Aspekten eines weitgefassten Rahmenthemas. Im Sinne einer Zeitdiagnose bilanziert der Band damit die Vielfalt feindseligen Verhaltens gegenüber Minderheiten und Randgruppen. Der weit ausdifferenzierten Öffnung des Untersuchungsfeldes hinsichtlich der Phänomene, Formen, Zielgruppen, Strategien, Medien und länderspezifischer Besonderheiten der Konstruktion von Feindbildern und Diskriminierungen fehlt leider ein verknüpfender und zentrierender Beitrag. Eine genauere Auseinandersetzung mit den aktuellen Arbeiten der Bielefelder Forschungsgruppe (Heitmeyer, Zick u. a.) zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ wäre dabei ebenfalls lohnenswert gewesen.

Farid Hafez: Islamisch-politische Denker. Eine Einführung in die islamisch-politische Ideengeschichte



Frankfurt a. M. 2014,
Peter Lang Edition, 267 Seiten

VON DETMAR DOERING Die moderne westliche Politikwissenschaft ist gewohnt, Politik und Religion getrennt zu betrachten. Das ist im Falle des Islam schwer, weil hier ganz offensichtlich beide Sphären untrennbar vermischt sind. Einführungen, die sich dem „politischen Islam“ nähern, findet man daher meist eher aus der Feder von Islamwissenschaftlern und nicht aus der von Politologen.

Farid Hafez, Politikwissenschaftler an der Universität Salzburg, hat mit seinem Buch über „Islamisch-politische

Denker“ nun diese Lücke – auch für Nichtexperten – geschlossen. Hafez liefert zunächst einmal einen kleinen Abriss der historischen Entwicklung der islamisch-politischen Ideenwelt, der mit Muhammad und den Denkern des Mittelalters beginnt. Hier ist für ihn vor allem die Absorbierung der überlieferten griechischen politischen Philosophie von Belang. So wurde das Herrscherverständnis des mittelalterlichen Islam nicht selten ähnlich der neoplatonischen Idee des Philosophenkönigs, der rechtschaffene und gerechte Verhältnisse schaffen sollte, interpretiert.

Größeren Raum nimmt die modernere Entwicklung ein, die sich in vielerlei Hinsicht aus der Auseinandersetzung mit den nun in die muslimische Welt eindringenden Kolonialmächten und dem Zusammenbruch des Kalifats nach dem Ersten Weltkrieg speiste. Diese Entwicklung führte zu reaktionären Rückbesinnungen, aber auch zu reformistischen Versuchen, islamisches Denken mit den Herausforderungen der als überlegen empfundenen Rationalität, Wissenschaft und Technik des Westens in Einklang zu bringen, so wie es etwa Muhammad Abduh in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in seinen Schriften tat.

Dem folgen dann im Hauptteil sehr unterschiedlich formatierte Beiträge zu den wichtigsten Denkern und ihren Werken. Die Auswahl der Denker gestaltet sich angesichts der Dauer und Vielfalt der islamischen Tradition als schwierig, sodass man immer Auslassungen finden wird. So hätte vielleicht Abu-I-A'la Mawdudi als Vordenker des modernen pakistanischen Islamismus eine tiefergehende Behandlung verdient. Auch werden die geistigen Verbindungen einiger islamisch-politischer Strömungen in den 30er und 40er Jahren zum Faschismus kaum berührt, obwohl dies heute angesichts der bisweilen etwas inflationären Verwendung des Begriffs „Islamofaschismus“ klärend hätte sein können. Aber auch so beschleicht den Leser der Eindruck, dass – mit einigen Ausnahmen – das islamisch-politische Denken bisher nur sehr schwache Brücken zur westlichen liberalen Demokratie bauen konnte.

Dennoch kann die Auswahl, die Hafez trifft, als gelungen repräsentativ gelten und der Leser bekommt einen guten Überblick über einen sehr reichen Aspekt der politischen Ideengeschichte. Da finden wir etwa Ibn Ibn Khaldun, der im 14. Jahrhundert eine zwar theologisch unterfütterte, aber modern soziologisch anmutende Theorie des Auf- und Niedergangs von Staaten formulierte (und, nebenbei bemerkt, heute als Entdecker der „Laffer-Kurve“ unter Ökonomen gefeiert wird). Oder Muhammad Iqbal, der sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im späteren Pakistan von Hegel und teilweise sogar Marx inspi-

rieren ließ (allerdings ohne dem kommunistischen Materialismus zu frönen). Wir lernen etwas über die Denker im Dunstkreis der ägyptischen Muslimbruderschaft, wie Hasan al-Banna und Sayyid Qutb, oder über die politischen Konzepte Ruhollah Khomeinis, der seine Ideen vom islamischen Staat 1978 im Iran praktisch umsetzte.

Eine kritische Bemerkung sei dann aber doch erlaubt. Es bleibt jedes Autors eigene Entscheidung, ob er in seinem Text das politisch korrekte Binnen-I benutzt und von „MuslimInnen“ schreibt. Das ist vielleicht im heutigen politischen Kontext (Stichwort: Frauenrechte in der islamischen Welt) verständlich, könnte aber zumindest bei ungeübten Lesern zu Missverständnissen über den eigentlichen Inhalt und historischen Kontext der vom Autor ansonsten sehr kundig behandelten Denker und Werke führen. Sieht man über diesen kleinen Makel hinweg, bietet Hafez's Buch genau das, was es zu sein verspricht: Eine konzise Einführung zum Thema islamisch-politischen Denkens.

Bruno Schirra: ISIS – Der globale Dshihad. Wie der „Islamische Staat“ den Terror nach Europa trägt



Berlin 2015,
Econ, 335 Seiten

VON JOHANNES SCHILLO Anfang 2015 erschien das Buch des Journalisten Bruno Schirra, der sich im Sommer 2014 im Nahen Osten aufgehalten hatte und Augenzeuge des Siegeszugs des Islamischen Staates (IS, vormals ISIS) geworden war. Er sprach u. a. mit Kämpfern und Opfern, mit deutschen Salafisten und Dschihad-Aussteigern, mit Islamgelehrten und vielen Nachrichtendienstlern und verarbeitete dies dann zu einer Mischung aus Analyse, Reportage und Interviews. Der Redaktionsschluss des Buchs lag im Dezember 2014. Die neuen Entwicklungen seit den Pari-

ser Attentaten Anfang 2015 sind also nicht erfasst, auch nicht die aktuelle Frontstellung des Westens unter amerikanischer Führung, die Neusortierung der Verbündeten in der Region oder der weitere Verlauf der Kämpfe. Der von den USA Ende 2014 neu ausgerufene War on Terror ist allerdings schon Thema, wobei Schirra aus seiner Unzufriedenheit mit Obama, dem schwächsten Präsidenten, „den die USA seit dem Zweiten Weltkrieg hatten“ (S. 164), keinen Hehl macht.

In analytischer Hinsicht – vor allem im Blick auf Gründe, Ziele und Mittel der terroristischen Neuformierung – hat das Buch wenig zu bieten. Das verdankt sich dem von vornherein gewählten Blickwinkel des Autors, der eine klare Zuweisung von Verantwortung und Opferrolle vornimmt: „Wir“ sind das unschuldige, machtlose Opfer, „ISIS ist zu einer global agierenden Massenbewegung geworden. (...) Der Westen steht dem hilflos gegenüber.“ (S. 173) Dies ist die Kernaussage, die ständig variiert wird. Das Abendland sieht Schirra bedroht, weil ihm aus dem Morgenland ein purer Zerstörungswille, „gefangen im blindwütigen Hass“ (S. 58), entgegenschlägt. Dass „der Westen“ nicht nur Opfer ist, sondern sich seit über einem Vierteljahrhundert in der nahöstlichen Region machtvoll, gerade auch mit Militär und Geheimdiensten, engagiert – von der Unterstützung islamistischer Kämpfer in Afghanistan bis zum jüngsten syrischen Schlachtfeld –, spielt bei Schirra keine Rolle. Kritik übt er nur an den Interventionsgelüsten der Anrainer, allen voran am Iran, aber auch an den westlichen Verbündeten wie der Türkei, Saudi-Arabien, Katar und den Golfstaaten. Bei diesen Bündnispartnern gibt es dann schon einmal Hinweise darauf, dass der IS ein politisches Projekt darstellt, das sogar machtvolle Promotion kennt, und nicht einfach aus dem Amoklauf gescheiterter Existenzen besteht.

Das Buch hat vielleicht als Dokument einer Geisteshaltung einen gewissen Wert. Es macht den Leser/die Leserin mit dem Weltbild eines „embedded journalist“ bekannt, also mit der selbstbewussten Haltung eines Menschen, der, unterstützt von militärischen, geheimdienstlichen und diplomatischen Kontakten, vor Ort recherchiert und sein Material so aufbereitet, dass es in den medialen Mainstream passt. Die Faktenerarbeitung beginnt bei der zielstrebigem Auswahl der Zeitzeugen. Wenn Schirra und sein ortskundiger Führer mit IS-Opfern sprechen, erhalten diese sofort einen Bonus: „Wir glaubten ihnen (...) und sei es auch nur, weil wir ihnen glauben wollten.“ (S. 14) Aus dem O-Ton werden dann Bausteine für das Feindbild genommen. Im IS tritt uns, dem guten Westen, „die Kultur des Todes“ →

(S. 8), entgegen, heißt es dort. Schirras kurdischer Freund sagt über die IS-Kämpfer: „Sie sind keine Menschen. Sie sind schlimmer als die schlimmsten Tiere.“ (S. 13) „Sie sind Ratten“ (S. 11), wird eine andere Zeugin zitiert. Ein ungu-tes Gefühl, dass er in dieselbe mörderische Diktion verfällt wie die IS-Kämpfer, die den ungläubigen Untermenschen den Krieg angesagt haben, beschleicht den Autor dabei nicht.

Das hängt mit seiner klar entschiedenen Parteilichkeit zusammen. Dass die Region von Nordafrika bis zum Nahen Osten durch Krieg und Bürgerkrieg verwüstet ist, darf per definitionem nichts mit dem Westen zu tun haben. Zwar kennt auch Schirra die Verwüstungen, nennt den Irak z. B. einen „Failed State“ (S. 143), aber das habe sich die Region selbst zuzuschreiben: „Die arabische Zivilisation hat sich diese Wunden selbst geschlagen. Es war nicht der böse Westen“ (S. 8), es waren vielmehr böse Menschen, „Barbaren“ (S. 9), die aus den Glaubenstumulten der arabischen Welt hervorgingen. „Muss da die Unschuld des George W. Bush noch eigens erwähnt werden?“ (S. 9), fragt Schirra, nachdem er sein Bekenntnis zur westlichen Güte abgeliefert hat, ganz ohne Ironie. Nein, wer so bekenntnisstark agiert, muss sich bei solchen Nachweisen nicht mehr aufhalten.

Ernst Hillebrand / Anna Maria Kellner (Hrsg.): Für ein anderes Europa. Beiträge zu einer notwendigen Debatte



Bonn 2014,
Dietz Nachf., 191 Seiten

VON RAINER GRIES In Veranstaltungen der politischen Weiterbildung zu Europa und der Europäischen Union finden sich zunehmend kritische Stimmen, die über einzelne aktuelle Kritikpunkte hinaus signalisieren: So nicht weiter!

Die Teilnehmenden wollen nicht ein „neues“ Europa. Sie sehen ihre nationalen Nachkriegserrungenschaften nicht auf die Europäische Union übertragen, sondern akut gefährdet: die rechts- und sozialstaatlichen Grundlagen eines demokratisch verfassten Gemeinwesens.

Viele Bürger/-innen sind zunehmend verunsichert, haben Angst, fühlen sich ohnmächtig – keine guten Voraussetzungen für ein europäisches Bewusstsein und ein europäisches Engagement. Die Wahlbeteiligung und Wahlergebnisse der Wahl zum Europäischen Parlament im Mai 2014 unterstreichen dies: So nicht weiter!

Der von Ernst Hillebrand und Anna Maria Kellner herausgegebene Band spricht diese Stimmungslage und Forderung an: für ein anderes Europa. Eine öffentliche Debatte über die Europäische Union ist dringend erforderlich.

Wie schon Oskar Negt von einer „schleichenden Entpolitisierung“ der Debatte über Europa sprach, so spricht auch Ernst Hillebrand in seinem Vorwort davon, dass im Schatten der formalen Entpolitisierung realpolitisch etwas ganz anderes passiert sei: Die Europäische Integration sei ein eminent politischer Prozess, der von sozialen und ökonomischen Interessen und ideologischen Prämissen geprägt sei. (S. 7) Er nennt als Anliegen des Bandes, einen Beitrag zur Re-Politisierung der Debatten um Europa zu leisten und dringliche Fragen zu beantworten: „Wie verhalten sich der europäische Integrationsprozess und das ‚real existierende Europa‘ der Europäischen Union (EU) zu den grundlegenden Werten und Zielen der politischen Linken, zu Demokratie, Selbstbestimmung, Freiheit und Wohlstand für möglichst viele Menschen? Ist die EU in diesem Sinne ein emanzipatorisches Instrument der Bürger Europas? Oder, im Gegenteil, vielmehr Agent der schleichenden Entmündigung des demokratischen Souveräns und der Aushöhlung der politischen und sozialstaatlichen Errungenschaften des ‚sozialdemokratischen‘ 20. Jahrhunderts?“ (S. 8)

In diesem für die Friedrich-Ebert-Stiftung herausgegebenen Band gehen 15 Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten diesen Fragen nach.

Schon der erste Beitrag von J. Borrell Fontelles liefert aus spanischer Sicht einen prägnanten Einstieg: Die Eurokrise habe die Wahrnehmung des europäischen Integrationsprozesses negativ verändert. Die EU werde als Akteur wahrgenommen, der die Demokratie auf nationaler Ebene schwäche, ohne sie auf europäischer Ebene zu stärken. Nur 18% der Spanier würden glauben, dass sie ein demokratisches Mitspracherecht in der EU hätten. (S. 11)

„Dieses Europa, das sich von den Werten und Zielen der Linken weit entfernt hat, stellt die Legitimität des europäischen Projektes infrage.“ (S. 12) Das einzige politische Projekt, das imstande sei, die Bürger/-innen für Europa zu mobilisieren, sei ein europäisches Sozialmodell, die Bewahrung einer europäischen Lebensform angesichts der Globalisierung.

Auch Andre W. M. Gerrits hebt aus niederländischer Sicht hervor, dass die Frage der kollektiven Solidarität untrennbar mit dem Wohlfahrtsstaat verbunden sei. Der Wohlfahrtsstaat sei zentral für das Selbstbild Europas. „Praktisch bleibt das ‚Soziale Europa‘ jedoch einer der umstrittensten und unklarsten Aspekte der europäischen Integration.“ (S. 71) Viele Bürger/-innen würden die Europäische Union häufig eher als Bedrohung denn als Unterstützung für ihre Sozialleistungssysteme sehen. Sie nähmen ein Ungleichgewicht wahr zwischen den „marktschaffenden“ (Liberalisierung) und „marktkorrigierenden“ (Sozialschutz) Maßnahmen der Europäischen Union. (S. 72)

Michael Nauman fordert mehr Begeisterung im Europadiskurs. Nicht nur die Wirtschaftsprobleme dürfen im Vordergrund stehen. Kernthemen eines notwendigen Europadiskurses sind für ihn: europäische Freiheit, Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit; politische und ökonomische Verantwortung angesichts menschenrechtlicher und ökologischer Herausforderungen.

Die Autorinnen und Autoren markieren nicht *den* linken Masterplan für die Europäische Union. Ihre Befunde, Thesen und Vorschläge bieten jedoch eine Vielfalt von Denkansätzen und Anregungen aus einer sozialdemokratischen, linken „Ecke“, die motivieren und Mut machen, sich mit angeblich alternativer Politik kritisch auseinanderzusetzen und Orientierungen für ein „anderes Europa“ zu gewinnen. Keine Frage, dass dieses Buch sich deshalb für die politische Weiterbildung sowie für europapolitisch interessierte Leser/-innen hervorragend eignet.

Klaus Ahlheim: Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur.

Ein Essay



Hannover 2014,
Offizin-Verlag, 72 Seiten

VON ALEXANDER LAHNER „Ich bin eine Kriegsgeburt.“ (S. 9) Mit diesen Worten beginnt Klaus Ahlheim seinen Essay „Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur“ – und gibt damit eine erste (nicht wirklich ernst gemeinte) Begründung dafür ab, weshalb es ihm persönlich nicht gelingt, sich wie Dana Giesecke und Harald Welzer von den „Verklebungen“ angesichts der Greuelthaten im Nationalsozialismus zu lösen. Letztere haben im Jahr 2012 das Buch „Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur“ veröffentlicht, in dem sie einen veränderten Umgang der Deutschen mit ihrer NS-Vergangenheit fordern: Weg von Scham- und Schuldgefühlen, die nach Giesecke und Welzer für die Kriegsgeneration charakteristisch sind, hin zu einem unverkrampften, selbstbewussten Verhältnis der Deutschen zu sich und ihrer Geschichte. Dies war dann auch der Anlass für Ahlheims Essay und dafür, diesen mit autobiografischen Notizen zu beginnen.

Zunächst beschreibt Ahlheim, wie ihm im Nachkriegsdeutschland bis in seine Zeit als Student hinein durch Verschweigen und Verharmlosung die „Chance des Begreifens“ (S. 10) genommen wurde: Nicht die Erklärung des Nationalsozialismus stand auf der politischen Agenda, sondern die Formierung einer neuen, vom NS-Staat sich distanzierenden politischen Kultur und Volksgemeinschaft. Ahlheim schildert dann, wie in den 1960er Jahren allmählich das Verdrängen und Leugnen einer Beschäftigung mit der Vergangenheit wich – maßgeblich ins Leben gerufen und beeinflusst durch Adorno, aufgegriffen und forciert →

von der protestierenden 68er-Generation und anerkannt von politischer Seite, die ihrerseits Gründe hatte (antisemitische Welle 1959, Auschwitz-Prozesse 1963–1968), diese Korrektur hin zu einer „Erziehung nach Auschwitz“ vorzunehmen. Die Rede des Schriftstellers Martin Walser im Herbst des Jahres 1998 über Auschwitz als „Moralkeule“ markiert, so Ahlheim weiter, den nächsten einschneidenden Wendepunkt der nationalen Erinnerungskultur. Walsers Forderung, „dass es mit dem ständigen Erinnern an Auschwitz und an die Nazi-Greuel doch endlich ein Ende haben müsse, war indes schon lange ein gängiges Denk- bzw. Gefühlsmuster“ (S. 33 f.). Sie spiegelt das „Selbstbewußtsein einer erwachsenen Nation“ (S. 33) wider, das Bundeskanzler Gerhard Schröder zur gleichen Zeit propagierte. Walsers Plädoyer fand also breite Zustimmung in Politik und Öffentlichkeit. Erstere ließ dann auch dieses neue nationale Selbstbewusstsein praktisch werden mit der Beteiligung Deutschlands am NATO-Krieg auf dem Balkan.

Daran hat sich seitdem nichts geändert, im Gegenteil: Das neue deutsche Selbstverständnis setzt sich mehr und mehr durch. Ahlheim verweist hier unter anderem auf Studien, die er zum Thema deutsche Vergangenheit und Nationalstolz durchgeführt hat, und geht auf das Jahr 2014 ein, in dem deutsche Politiker mal wieder und mit besonderem Nachdruck die neue Rolle Deutschlands in der Welt propagieren. Unisono lautet der Anspruch, dass Deutschland mehr Verantwortung, auch militärische, übernehmen muss. Und das steht, auch darin herrscht Einigkeit, dem „besten Deutschland, das wir jemals hatten“ (Bundespräsident Gauck am 31.01.2014), nicht nur zu, sondern ist regelrecht seine Pflicht als wachsender „Garant internationaler Ordnung und Sicherheit“ (ebd.). Hier liegt nach Ahlheim auch der Grund für die Renovierung der Erinnerungskultur: „Und diese Politik wäre ohne ein neues nationales Selbst- und Machtbewusstsein, das aus dem Schatten der Vergangenheit herausgetreten ist, gar nicht möglich.“ (S. 62)

Für die (historisch-)politische Bildungsarbeit erwachsen daraus verschiedene Aufgaben: Zum einen das kritische Hinterfragen des Schlussstrich-Denkens, zum anderen aber auch das Überprüfen derjenigen Stimmen, die an der Erinnerung an die NS-Vergangenheit festhalten. Denn auch auf diesem Weg kann Deutschland „zu neuer nationaler Größe (...) zurückfinden.“ (S. 40) Dann nämlich, wenn die Erinnerung nicht zum Anlass genommen wird, nach der politischen Substanz des Nationalsozialismus und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Demokratie zu fra-

gen, sondern wenn sie das Bewusstsein festigen soll, dass das heutige Deutschland tatsächlich das von Gauck postulierte beste Deutschland ist. Ahlheim spricht hier von einer „politischen Instrumentalisierung des Erinnerns“. (S. 42)

Es kommt eben darauf an, was mit dem Erinnern erreicht werden soll: Soll die Unvereinbarkeit von damals und heute aufgezeigt und darüber Deutschland als Führungsmacht legitimiert werden, oder soll darüber reflektiert werden, welche Interessen, Gründe und Zwecke in der gewachsenen Verantwortung Deutschlands in der Welt begründet liegen? Letzteres wäre Aufgabe einer politischen Bildungsarbeit, die an Aufklärung festhält.

Christoph Bieber / Sven Sebastian Grundmann: Ethik und Politikmanagement



Baden-Baden 2014,
Nomos, 243 Seiten

VON JOHANNES SCHILLO Der als Sonderband 2013 der Zeitschrift für Politikwissenschaft erschienene Sammelband der Politikwissenschaftler Christoph Bieber und Sven Sebastian Grundmann wartet mit einer Begriffskombination auf, die nicht gerade geläufig ist. Auf der einen Seite wird die Ethisierung oder Moralisierung des öffentlichen Lebens, wie sie sich als legitimatorische oder oppositionelle Tendenz feststellen lässt, zum Thema gemacht: Ein US-Präsident bekämpft die „Achse des Bösen“, Ethikräte beglaubigen den sittlichen Charakter staatlicher Entscheidungen, NGO klagen bei der Politik verantwortliches Handeln im Blick auf die kommenden Generationen ein. Auf der anderen Seite steht eine eher technokratische Vorstellung von Politik, die auf die Notwendigkeit „Politischer Führung“ oder „Politischen Managements“ setzt: Politik wird als ein

Betrieb verstanden, bei dem es auf die effektive Steuerung reibungslos ablaufender Umsetzungsprozesse ankommt. Politikmanagement als ein neuer Studiengang in Deutschland – z. B. an der Universität Duisburg-Essen, wo auch die beiden Herausgeber lehren – zielt ja im Sinne angewandter Politikwissenschaft darauf, Expertenwissen zur Verfügung zu stellen, um die einschlägigen Steuerungsprozesse zu optimieren.

Dass die Kombination der beiden Themenkomplexe sinnvoll ist, macht der Sammelband deutlich. Im ersten Teil, der den grundsätzlichen Fragen, der Erläuterung der zentralen Begriffe und Kontroversen gewidmet ist, zeigen Claudia Ritzi, Gary S. Schaal oder Alexander Bogner, dass die gewählte Fragestellung gerade vor dem Hintergrund der heutigen Postdemokratisierung von akuter Bedeutung ist. Wenn der Trend in Richtung einer formaldemokratischen Ordnung geht, hinter deren Fassade sich die wirklich bestimmende, nämlich ökonomische Macht der Marktkräfte durchsetzt, dann erscheint es naheliegend, dass dies legitimierend mit normativen Ansprüchen untermauert bzw. überhöht wird. In den „Diagnosen einer postdemokratischen Ära“, schreibt Bogner, „steht die Ethisierung der Politik für einen Kategorienwandel des Politischen: Die Konstruktion der politischen Gegnerschaft verläuft demnach nicht mehr in den vertrauten Koordinaten von links und rechts oder oben und unten, sondern in den ethisch-moralischen Kategorien von Gut und Böse.“ (S. 41)

Dieser „Ethical Turn“ (Jacques Rancière) wird von den 15 Autoren und Autorinnen jedoch nicht grundsätzlich unter Ideologieverdacht gestellt. Sie betonen vielmehr die Chancen, auf diese Weise korrigierend einzugreifen und einer Entpolitisierung entgegen zu wirken. Mitherausgeber Grundmann stellt die Notwendigkeit ethischer Reflexion heraus und hält im Blick auf das Politikmanagement-Studium fest, dass es für die Absolventen einen Unterschied mache, „ob sie sich als Machtmakler oder Diskurslotsen verstehen, ob sie in ihrer ethischen Urteilsbildung moralische Gefühle beiseite stellen oder sie als lebenspraktische Werturteile berücksichtigen, ob sie nach deontologischen Prinzipien urteilen oder konsequentialistisch entscheiden, ob sie eine Ethik des Konsenses anstreben oder eine Ethik der Differenz vertreten.“ (S. 115) Diese grundsätzliche Bewertung versucht dann der zweite Teil des Bandes an exemplarischen Politikfeldern zu verdeutlichen. Konkret geht es um Energiepolitik, um Bioethik und Biopolitik, um das weite Feld des modernen Finanzkapitalismus, um eine „ethische Wende in der Zuwanderungsgesellschaft“ (Stichwort: „Willkommenskultur“) und um Medienethik – alle-

samt Themen, die ebenfalls die politische Bildung seit langem beschäftigen.

In der Bildungsarbeit ist auch schon thematisiert worden, dass mit der Ethisierung des Politischen eine Zurückstufung der Kritikfunktion – siehe etwa den Fall der Medienkritik, die tendenziell durch Medienethik ersetzt wird („Braucht der Medienbetrieb mehr Ethik?“, *Außerschulische Bildung* 2/2005) – einhergehen kann. Wenn ein normativer Anspruch geltend gemacht wird, handelt es sich nicht mehr darum, die Gesetzmäßigkeiten eines gesellschaftlichen Sachverhalts zu ermitteln, um damit die Unternehmungen bestimmter Akteure, ihre Standpunkte, Interessen, Absichten, zurückzuweisen. Es geht vielmehr um die Frage „Dürfen die das?“ – eine Frage, die dann im Politikbetrieb an eine neue, natürlich pluralistisch verfasste Expertokratie verwiesen wird. Die Konsequenzen lassen bei den Verfechtern des Politikmanagements eher Zweifel an einer Erhöhung der Steuerungskompetenz aufkommen. Biebers Resümee im vorliegenden Band klingt jedenfalls skeptisch: „Die ‚Ethisierung der Politik‘ kann längst nicht automatisch als ein Zeichen für eine werteegebundene, wohlbedachte, vernünftige Erweiterung politischer Deliberations- und Entscheidungsprozesse verstanden werden. Es resultieren daraus massive Herausforderungen für den Erhalt und die Erschließung von Steuerungskompetenz politischer Akteure.“ (S. 236)

Andreas H. Apelt / Robert Grünbaum / János Can Togay: Die Ostmitteleuropäischen Freiheitsbewegungen 1953–1989.

Opposition, Aufstände und Revolutionen
im kommunistischen Machtbereich



Berlin 2014,
Metropol Verlag, 176 Seiten

VON DETMAR DOERING Der Zusammenbruch des Kommunismus im Sowjetimperium war keinesfalls nur ein Triumph der Freiheit, der notwendig aus den inneren Widersprüchen und ökonomischen Unzulänglichkeiten des Systems selbst erfolgte, sondern der auch dem Wirken einer im Laufe der Zeit immer stärker werdenden Opposition gegen das Regime entsprang.

Der vorliegende Aufsatzband „Die Ostmitteleuropäischen Freiheitsbewegungen 1953–1989“, der aus den Vorträgen einer Konferenz zum Thema entstanden ist, versucht dieses häufig unterschätzte und unterbewertete Phänomen näher zu bestimmen.

Der Band setzt der Behandlung des Themas mit dem Beginn im Jahr 1953 (eine Veranstaltung zum 50. Jahrestag des 17. Juni lieferte die Beiträge des Bandes) eine zeitliche Grenze, schließt somit also den anti-stalinistischen Untergrund aus, der in der Ukraine und Polen sich zum Teil noch mit Gewalt und unter hohem Blutzoll gegen die Übernahme ihrer Länder durch den Sowjetkommunismus wehrte, also eher einen Kampf gegen Besatzer führte. Folglich liegt die Fokussierung – was sinnvoll erscheint – auf der inneren Dissidenz, die seit dem „Tauwetter“ Chruschtschows neue Spielräume für eine Regimeänderung zu sehen glaubte.

Die großen Markierungspunkte in der Entwicklung der ostmitteleuropäischen Freiheitsbewegungen sind naturge-

mäß die Aufstände in der DDR 1953, in Ungarn 1956, in der Tschechoslowakei 1968 und Polen 1980. Anschaulich beschreibt Hermann Wentker (Bonn), dass hier zwei Phasen zu unterscheiden seien. Während die Aufstände bis 1968 durch ihre brutale Niederschlagung letztlich den Status quo stabilisierten, setzte – trotz anfänglicher Repression und Kriegsrecht – mit der Entwicklung in Polen tatsächlich der Anfang vom Ende des Kommunismus ein.

Die zentrale Rolle der polnischen Ereignisse rückt Adam Krzeminski in seinem Beitrag ins rechte Licht. In Polen habe eine Revolution ihren Ausgang genommen, die für Europa so bedeutend gewesen sei wie die von 1789 oder 1917 – mit dem Unterschied, dass sie nicht in Gewaltherrschaft umschlug.

Fast alle Beiträge legen dar, dass Erfolg und Misserfolg, Wachstum und Stagnation von Widerstandsbewegungen immer auch mit externen Faktoren korrespondierten. Dazu gehörten Entwicklungen innerhalb der jeweiligen kommunistischen Nomenklatura, wie etwa in der Tschechoslowakei vor 1968, wie Stefan Karner zeigt. Die offeneren Bedingungen in Ungarn in den 80er Jahren begünstigten zum Beispiel das Erstarken der Opposition. Das führte aber auch dazu, wie Andreas Schmidt-Schweizer ausführt, dass in Ungarn weniger ein Wechsel von unten (wie in Polen), sondern bis kurz vor Schluss eher ein Wechsel von innen erfolgte.

Auch der Westen spielte eine Rolle. Die Schwächung Amerikas durch den Krieg in Vietnam mag etwa der Sowjetunion eine freiere Hand bei der Niederschlagung des Prager Frühlings gegeben haben. Das Positive betont hingegen der Beitrag von Richard H. Cummings über Radio Free Europe und Radio Liberty, die für viele Dissidenten freien Zugang zu ansonsten unzugänglichen Informationen bedeuteten.

Wie es bei Konferenzbänden üblich ist, deckt der Band nicht alle Facetten des letztlich sehr umfangreichen und komplexen Themas auf. Die Binnenverästelungen der Oppositionsbewegungen und ihre politische Verortung kommen etwas zu kurz, obwohl Rainer Eckerts Beitrag „Tradition und Gegenwart“ hier schon viele interessante Anregungen gibt. Auch wäre interessant gewesen, mehr darüber erfahren zu haben, wie systematisch die Widerstandsbewegungen in den jeweiligen Ländern auf die praktischen Probleme der wirtschaftlichen und politischen Transformation vorbereitet waren. Die ganz konkreten Pläne für die Umwandlung der Plan- in eine Marktwirtschaft lagen anscheinend bei den Vertretern der Solidarnosc bereits „in der Schublade“, was etwa bei den Dissidenten in

der DDR und Ungarn deutlich weniger der Fall gewesen war. Nebenbei bemerkt: Auch bei den westlichen Mächten gab es da Unterschiede bei der Unterstützung. Während in den angelsächsischen Ländern Transformationsstudien während der ganzen 80er Jahre betrieben wurden, war derartiges in der Bundesrepublik quasi ein Anathema.

Die Freiheitsbewegungen gegen den Sowjetkommunismus haben in der öffentlichen Wahrnehmung hierzulande nie das Ansehen erlangt, das ihnen moralisch und auch aufgrund ihres Erfolges zukommen müsste. Die im Band wiedergegebenen Podiumsdiskussionen mit damals Beteiligten legen davon zum Teil ein erschütterndes und anrührendes Zeugnis ab. Der vorliegende Band macht Appetit darauf, weiter in das Thema einzusteigen.

Sabine Krause: *Erinnern und Tradieren*. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung



Paderborn 2014,
Verlag Ferdinand Schöningh,
210 Seiten

VON HEIDI BEHRENS Diese Veröffentlichung wurde im Jahr 2013 als Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen. In vier Kapiteln (1. Einleitendes; 2. Erinnerung – Gedächtnis – Tradition; 3. Erziehung – Bildung – Grenzen der Tradierung; 4. Pädagogik zwischen Performativität und Reflexivität – Resümee und Ausblick) entfaltet die Verfasserin eine um kulturwissenschaftliche Dimensionen erweiterte Bildungstheorie. Dies meint hauptsächlich, dass sie die Begriffe Erinnerung, Gedächtnis und Tradition zunächst durchmisst, um sie im Weiteren in Überlegungen zur „Bildsamkeit“ von Individuen einzuschließen – zuletzt mit einer Perspektive auf pädagogisches Handeln. In diesem Kontext analysiert die Autorin interaktive Prozesse zwischen

„Wissenden“, also den Lehrenden, und autonomen Lernenden; sie reflektiert sie hinsichtlich diskursiver Öffnungen oder neuer Positionierungen unter anderem mit den Mitteln der *Bricolage*, einer gedanklichen „Basterei“ nach Claude Lévi-Strauss, das heißt durch experimentelles Denken mit offenem Ausgang. (S. 145 ff.)

Der Titel „Erinnern und Tradieren“ suggeriert aktive Aneignung und Weitergabe, gar eine Auseinandersetzung mit der Vielgestaltigkeit pädagogischer Wirklichkeiten. Doch Empirie, eine Nahsicht auf Lernwege, hat wenig Eingang in die Studie gefunden (Christine Nöstlingers prominent platzierter autobiographischer Text „Moralisch unterwegs“ aus den 1980er Jahren wurde 2009 bereits einmal von Dietrich Benner ausgelegt). Somit verbleiben auch Formen der Überlieferung – bewahrend, verändernd, „innovatorisch“ – weitgehend im Abstrakten. Zwar werden die Grenzen der Tradierung, die nicht zum geringsten „in den Wissenden und Lernenden selbst“ begründet und von Kontingenz bestimmt seien, diskutiert (S. 192 f.), doch auf damit in einem Zusammenhang stehende historische Brüche, auch auf Erinnerungs- und Geschichtskontroversen nimmt die Verfasserin zumeist in Fußnoten Bezug (siehe zu den beiden Wehrmachtsausstellungen S. 112 ff.; S. 117 f.).

Ein Anschluss an gedenkstättenpädagogische Diskussionen (siehe zu Gedenkstätten und Ausstellungen S. 198 f.) hätte sich angeboten, denn diese problematisieren seit längerem das Tradieren von (Leidens-)Erfahrungen als Bildungsanspruch, z. B. Gedenkrituale, aber auch die „Pflicht“ zur Bewahrung erlebter Geschichte, welche den Nachgeborenen aufgetragen wird und nicht selten zu Überforderung oder Abwehr führt. Krauses Sicht auf die pädagogische Relevanz gedächtnisgeschichtlicher Fragestellungen einschließlich abgesunkener bzw. „ausgelagerter“ Inhalte fände dort eine Bestätigung. Das gilt ebenso, was die Erinnerungsarbeit betrifft, für das Kreieren und Erproben von Vielschichtigkeit, Pluralität und Unübersichtlichkeit in spezifischen „Räumen“ (S. 199), in denen Lernende zu Akteuren werden. Entsprechende Konzepte liegen insbesondere in der außerschulischen Bildung vor, werden aber nicht einbezogen. Wenngleich Sabine Krause mehrere Zwischenresümees formuliert, macht sie es Lesern/Leserinnen insgesamt nicht leicht: Über weite Strecken stellt sich der Text überkomplex bis schwergängig dar. Dies mag den (vorgestellten) Erwartungen der *scientific community* geschuldet sein; theoretisch interessierte Pädagogen und Pädagoginnen unterschiedlicher Praxisfelder werden mit dieser Studie eher nicht angesprochen.

Ekkehard Nuisl: Evaluation in der Erwachsenenbildung



Bielefeld 2013,
W. Bertelsmann Verlag,
134 Seiten

Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

VON RAINER GRIES In seinen Vorbemerkungen stellt Dieter Gnahn für das herausgebende Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) einen Wandel im Verständnis und der Nutzung der Evaluierung der Weiterbildung fest, der auch für die politische Weiterbildung von Bedeutung ist und der Debatte um Professionalisierung, Qualifikationsrahmen und Kompetenzprofile zuzurechnen ist: In den 1970er Jahren sei auch die Lernzielformulierung und eine daran ausgerichtete Lernerfolgskontrolle nichts anderes als Evaluation gewesen – aber eher ein Instrument der Selbst- als der Fremdkontrolle.

Aktuell habe die Qualitätsdebatte, mit der Evaluation als wichtiges Element im Qualitätskreislauf, den Evaluationsgedanken neu akzentuiert: Es gehe um die Wirkungskontrolle politischer Maßnahmen, um Effizienz- und Kostendenken, um die Bereitstellung von Steuerungswissen. In diesen Kontexten seien Evaluationen in gewissem Sinne „Prüfungen“, die mit positiven oder negativen Konsequenzen verbunden seien.

Dieser umfassende, sehr übersichtliche Band ist geeignet, auch die Praktiker/-innen der (politischen) Weiterbildung für die Ziele, Anwendung und Konsequenzen von Evaluationen zu sensibilisieren und zu einem kritischen Umgang mit Evaluationsansätzen und -ergebnissen zu motivieren.

Der Autor verweist in seiner Einführung auf das allgemeine Verständnis vielfältiger Bewertungen, die mit dem Begriff „Evaluation“ gewissermaßen ihre wissenschaftliche Weihe erhielten, und nennt vier Anforderungen für eine wissenschaftlich vertretbare Evaluation: 1. was und 2. wie es beurteilt wird, 3. offengelegte Ziele und 4. Verfahren, die nachweislich eingehalten sind.

Nuisl weist schon zu Beginn auch auf die Schwierigkeiten der Evaluation in der Weiterbildung hin: Pluralität, Vieltätigkeit, Deutungsoffenheit sowie Heterogenität der Interessen und Ziele und die Probleme bei der Eingrenzung der Gegenstände der Evaluation. Folgende fünf Aspekte führt er zur Klärung an: Zieldebatte, Gegenstandsdebatte, Verlässlichkeitsdebatte, Methodendebatte, Nutzendebatte.

Als sein Anliegen führt Nuisl an, in die weiterbildungspolitische und wissenschaftliche Debatte zum Thema „Evaluation“ einzuführen, Grundlagen und Argumentationsstränge sowie Sachkenntnisse zu liefern.

Ekkehard Nuisl leitete über 20 Jahre bis 2011 das DIE in Bonn. Zuvor war er Leiter des Forschungsinstitutes für Weiterbildung (AfeB) in Heidelberg, wo er sich schon intensiv mit Fragen der Evaluation beschäftigt hatte, und Direktor der Hamburger Volkshochschule. Entsprechend zeichnet sich der Band durch Praxisnähe und Anschaulichkeit aus. Er besticht durch einen sehr übersichtlichen Aufbau, ergänzt durch ein Glossar und Literaturhinweise. Die sieben Kapitel widmen sich folgenden Fragen: Was bedeutet Evaluation in der Erwachsenenbildung? Worum handelt es sich eigentlich? Was wird in der Erwachsenenbildung evaluiert? Wie läuft die Evaluation im Bildungsbereich idealtypisch ab? Welche Daten werden wie ermittelt? Wie werden die Daten bewertet? Verbessern ihre Ergebnisse das Lernen Erwachsener?

Nach einem einführenden Überblick diskutiert Nuisl im dritten Kapitel die Frage „Was wird in der Erwachsenenbildung evaluiert?“ Hier nennt er die für die Weiterbildung wichtigen „Evaluationsgegenstände“: Lehr-/Lernprozesse, Bildungseinrichtungen, Bildungsprogramme und Projekte sowie das Bildungssystem. In diesem Zusammenhang wird insbesondere der Frage nachgegangen, welche „gegenstandsbezogenen“ Daten für nachhaltige Evaluationsergebnisse nötig sind, wie diese erhoben und bewertet werden und zu einer ebenso nachhaltigen Verbesserung der Erwachsenenbildung beitragen.

Der Autor beschreibt die Nützlichkeit von Evaluationen in fünf Punkten: Der Zwang, sich zur Effektivität, Effizienz und Qualität des eigenen Tuns Gedanken zu machen; die Ermöglichung von Veränderungs- und Verbesserungsschritten; die Erhöhung des Bewusstseins der Beteiligten von der Aufgabe, den Zielen und für den Dialog; Verbesserung der Transparenz des Gegenstandes; Verwertungsmöglichkeiten der Ergebnisse gegenüber Markt und Politik.

Er nennt drei Aspekte, die das Durchführen einer Evaluation einschränken können: der Einsatz zur Vorbereitung und Legitimation einer Mittelkürzung, das Binden erheb-

licher personeller und finanzieller Ressourcen sowie fehlende Akzeptanz.

Mit Blick auf die Akteurs- und Interessenstruktur – Lernende, Lehrende, Politiker, Wissenschaftler, Öffentlichkeit – kommt Nuissl doch zu einem positiven Fazit: „Evaluationen verbessern die Weiterbildung, wenn sie gewissenhaft und korrekt ausgeführt und mit den Betroffenen intensiv kommuniziert werden.“ (S. 122)

Den Lesern und Praktikern der Weiterbildung bietet Ekkehard Nuissl zum Einstieg in diese wichtige Thematik, zur praktischen Durchführung wie zur Präsentation der Ergebnisse von Evaluationen eine hervorragende Handreichung und Unterstützung.

Anzeige

Süßwasserfische – Äsche, Barbe und Stör Jugendmarken 2015



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 2015 sind vom 6. August bis zum 31. Oktober 2015 an allen Postschaltern sowie bis auf Weiteres bei der Deutschen Post AG, Niederlassung Philatelie in 92628 Weiden und unter www.jugendmarke.de erhältlich.



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

STIFTUNG DEUTSCHE JUGENDMARKE e.V. Gutes tun Mit Briefmarken helfen

Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V.
Rochusstraße 8-10, 53123 Bonn, 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 2015		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	6,00 €
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	6,00 €
ERINNERUNGSKARTEN 2015		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	7,00 €
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	7,00 €
MARKENSATZ 2015	<input type="text"/>	4,17 €
ZEHNERBÖGEN 2015		
„Äsche“	<input type="text"/>	9,20 €
„Barbe“	<input type="text"/>	12,50 €
„Stör“	<input type="text"/>	20,00 €
MARKENSET 2015	<input type="text"/>	6,60 €

Lieferanschrift

Name

Anschrift

Telefon

E-Mail

VERSANDKOSTEN: Deutschland Brief 1,50 €

AdB aktuell

Politische Bildung im Gespräch mit Politik

Parlamentarischer Abend in Berlin



Foto: AdB

Am 21. April 2015 fand in der Kalkscheune in Berlin der Parlamentarische Abend – Politische Bildung im Gespräch statt, den die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Bundesausschuss politische Bildung (bap) veranstalteten. Ca. 25 Abgeordnete waren der Einladung gefolgt und konnten sich einen Einblick in die Vielfalt der Träger politischer Bildung verschaffen.

Als stellvertretende Vorsitzende des bap begrüßte Ina Bielenberg, Geschäftsführerin des AdB, neben Steffen Bilger, MdB und Vorsitzender des Kuratoriums der bpb, und Thomas Krüger, Präsident der bpb, die Anwesenden. „Politik und politische Bildung sind vielfach miteinander verbunden. Ihre Themen sind unsere Inhalte, und unsere Inhalte sollten auch Ihre Themen sein“, stellte Ina Bielenberg fest und richtete sich damit direkt an die Abgeordneten. „Denn wir greifen in unseren Angeboten das auf, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewegt, ihre Fragen, Interessen und Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt. Und die sind hoch politisch: da geht es um Einwanderung und interkulturelle Verständigung, um extremistische Entwicklungen, um die Sorge, wie es mit der Demokratie weitergeht und um die Fragen, wer sich wie beteiligen kann

und will, um die Nutzung neuer Medien und deren Rolle in unserer demokratischen Gesellschaft.“

In einer Projektbörse präsentierten Träger und Trägerverbände aktuelle Vorhaben zu den Schwerpunkten Einwanderungsgesellschaft und Migration, Demokratieentwicklung, Europa in der politischen Bildung, historisch-politische Bildung, digitale Welten in der politischen Bildung sowie Extremismus. Sieben Einrichtungen des AdB waren dabei und konnten einen praxisnahen Eindruck vermitteln, was in der politischen Bildung bundesweit geleistet wird: das ABC Bildungs- und Tagungszentrum e.V.; die Akademie Frankenwarte – Gesellschaft für Politische Bildung e.V.; die Alte Feuerwache e.V., Jugendbildungsstätte Kaubstraße; das Anne Frank Zentrum; das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e.V.; die Gesellschaft für Politik und Wirtschaft e.V. Hamburg – Haus Rissen und das Internationale Haus Sonnenberg. Insgesamt war der AdB mit Vertreterinnen und Vertretern aus 22 Einrichtungen prominent vertreten und hat damit die Gelegenheit hervorragend genutzt, mit der Politik ins Gespräch zu kommen und sich mit den anderen Trägern politischer Bildung auszutauschen.

In seiner Eröffnungsrede betonte der Staatssekretär im Bundesinnenministerium, Dr. Ole Schröder, die Bedeutung der politischen Bildung für die Demokratie: „Politik und politische Bildung stehen gemeinsam in der Pflicht, auf drängende Fragen unserer Zeit Antworten zu suchen.“ Die Herausforderungen, die mit dieser Forderung sowohl für Politik als auch politische Bildung verbunden sind, wurden ebenso in der Podiumsdiskussion aufgegriffen, bei der Edelgard Bulmahn, MdB und Vizepräsidentin des Deutschen Bundestags, Thomas Krüger sowie Barbara Menke, Mitglied des bap-Vorstands und Bundesgeschäftsführerin von Arbeit und Leben, ihre Positionen darstellten. Deutlich wurde, wie wichtig es ist,

das, was bereits in der politischen Bildung geleistet wird, sichtbar zu machen und die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass alle Menschen die Chance haben, an politischer Bildung teilzuhaben. Die digitalen Medien bie-

ten dafür, so die Teilnehmenden des Podiums, hervorragende Voraussetzungen.

Herausforderung Heterogenität. Politische Bildung und die Perspektive der Teilhabe

Gemeinsame Fachtagung von AdB und Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Berlin



Prof. Dr. Astrid Messerschmidt, Roland Wylezol, Ina Bielenberg, Thomas Krüger, Dr. Melanie Piepenschneider (v. l. n. r.) Foto: AdB

Am 28. April 2015 lud der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Berlin zur Fachtagung „Herausforderung Heterogenität. Politische Bildung und die Perspektive der Teilhabe“ in das Rote Rathaus Berlin ein. Die außerordentlich große Resonanz auf die Ausschreibung zu dieser Veranstaltung zeigt, wie wichtig und aktuell das Thema ist.

Die Fachtagung verstand sich als Auftakt zu einer Veranstaltungsreihe der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“, die mit dem ersten Heft 2015 mit einem neuen Konzept und mit neuem Layout erschienen ist. In jedem Jahr soll eine Veranstaltung zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt des ersten Heftes in Kooperation mit einer anderen Einrichtung oder Organisation und in einem anderen Bundesland durchgeführt werden. Das Schwerpunktthema der ersten Ausgabe 2015 lautete „Heterogenität und Differenz in der politischen Bildung“. Mit dieser Veranstaltung wurde an die Beiträge in der Zeitschrift angeknüpft, wurden einige Aspekte vertieft und neue Akzente gesetzt. Sie leistete das, was auch die Fachzeitschrift

seit vielen Jahren tut: Sie griff ein sehr aktuelles Thema auf und setzte es in den Kontext der politischen Bildung. Sie schaffte einen Dialog zwischen Theorie und Praxis und brachte Beispiele politischer Bildung ins Gespräch, in denen es bereits gelingt, sich der Herausforderung Heterogenität in vielfältiger Weise zu stellen.

Heterogenität und Teilhabe sind zentrale Themen der politischen Bildung. Heterogenität verweist darauf, gegenüber bestehender Vielfalt sensibel zu sein. Sie kann, wie es sich aktuell besonders zeigt, mit sozialer Ungleichheit einhergehen – Ungleichheit, die in gesellschaftliche Strukturen eingeschrieben ist, die die Sichtbarkeit und Repräsentanz von Gruppen prägt und die auch in Identitätsbildungsprozesse einfließt. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 sind menschenrechtliche Diskurse auf bemerkenswerte Weise erweitert worden. Die in der Konvention mehrfach betonte Verpflichtung, die wirksame volle und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern sicherzustellen und menschliche Vielfalt anzuerkennen, muss auch Konsequenzen für die politische Bildung haben.

In ihrem einführenden Vortrag gab Professorin Dr. Astrid Messerschmidt von der Technischen Universität Darmstadt einen profunden Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs zu Diversität, Diskriminierung und pluraler Zugehörigkeit. Sie half, die verschiedenen Begrifflichkeiten und Theorien im wissenschaftlichen und historisch-politischen Kontext einzuordnen und benannte aktuelle Herausforderungen wie z. B. den Rechtspopulismus, religiös motivierten Rassismus und institutionelle Diskriminierungserfahrungen.

In einer Podiumsdiskussion, die von Ina Bielenberg, Geschäftsführerin des AdB, moderiert wurde, stellten sich die Referentin sowie Dr. Melanie Piepenschneider, Leiterin der Hauptabteilung Politische Bildung der Konrad-Adenauer- →

Stiftung, Roland Wylezol, Bildungsreferent in der Jugendbildungsstätte Kaubstraße Berlin, und Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, der Diskussion und benannten die Herausforderungen, die sich in der Praxis politischer Bildung ergeben. Mit einem kurzen Interview mit Dr. Sandra Reitz, Leiterin der Abteilung Menschenrechtsbildung im Deutschen Institut für Menschenrechte, konnte auch die menschenrechtliche Perspektive auf das Thema in den Fokus gerückt werden.

Welche Perspektiven ergeben sich aus der Diskussion für die politische Bildung? In seinem Statement benannte der *Critical Friend*, Dr. Wilfried Kruse, am Ende der Tagung drei Aspekte:

- Politische Bildung müsse sicherstellen, dass in ihrer Teilnehmendenstruktur diverse Gruppen vorkommen und Teilhabe praktiziert werde. Sie sollte ein Erfahrungsraum für Diversität sein.
- Politische Bildung müsse die Frage von Gleichheit und Ungleichheit sowie von Teilhabe selbst zum Thema machen und entsprechende Expertise, Wissen über Prozesse und Analysen zu Ungleichheit einbeziehen.
- Politische Bildung müsse als Aufgabe und Ziel erkennen, dass sie ein Instrument zur Verringerung von Ungleichheit und Ermöglichung von Teilhabe sei. Damit müsse sie in die politische Auseinandersetzung gehen.

Zwischen politischer Bildung und Jugendarbeit

Deutsch-tschechische Kooperation erfolgreich gestartet. von Georg Pirker



Foto: AdB

Die Träger politischer Jugendbildung arbeiten bisher relativ wenig im deutsch-tschechischen Kontext, auch wenn die Herausforderungen, vor denen sich junge Menschen in beiden Ländern sehen und die Fragen, die die politische Jugendbildung in Deutschland und Tschechien beschäftigt, ähnlich gelagert sind. Mit zwei Workshops in Dresden und Prag versuchten der AdB, das Multikulturelle Zentrum Prag und die Brücke Most Stiftung Dresden in Partnerschaft mit Tandem Regensburg darauf zu reagieren und neue gemeinsame Grundlagen für den deutsch-tschechischen Fachdialog und die Bildungspraxis zu politischer Jugendbildung zu erörtern.

Mit dem aus dem Programm Erasmus+/Jugend in Aktion geförderten Projekt „Match it – Fostering the Debate on non-formal Citizenship Education for Young People in the Czech Republic and Germany“ sollten zum einen verschiedene jugendpolitische Problemlagen und an „Jugendlicher Politikwahrnehmung“ orientierte Herangehensweisen politischer Bildung erschlossen, zum anderen Fragen und Themen für künftige bilaterale Kooperationen und für gemeinsame bildungspolitische Diskurse zu „Jugend und Aufwachsen in Europa“ aufgeworfen werden.

„Is apolitical adolescence in a democracy possible?“ war die Fragestellung unter der sich 30 deutsche und tschechische Fachkräfte und angehende Fachkräfte der formalen und non-formalen politischen Bildung, der Jugendsozialarbeit und aus der Menschenrechtsbildung im März 2015 in Dresden und im Juni 2015 in Prag trafen, um gemeinsam diesen (neuen) common ground für deutsch-tschechische Bildungsarbeit zu suchen. In diesem Beitrag werden einige der zahlreichen Themen, Gespräche und Aktivitäten vorgestellt.

Es beginnt bei der Sprache

Die Entscheidung für die englische Sprache während so eines Projekts hat zur Folge, dass die eine oder andere Vergewisserungs- und Verständnisschleife mehr gezogen werden muss. Sie hilft aber auch, sich der eige-

nen Terminologie bewusster zu werden. Zugleich kann damit für die unterschiedlichen fachlichen Bezugspunkte der Arbeit politischer Jugendbildung sensibilisiert werden. Fangen wir bei unserer Profession an: Ist politische Bildung sinngemäß political education? Viele deutsche Teilnehmende benutzen selbstverständlich die naheliegende englische Übersetzung und sind verwundert, warum die tschechischen Kollegen betonen: „Wir sind eine NGO! Political education ist občánske vzdělávání, das macht die Uni und die Schule. Wir reduzieren uns nicht auf Parteipolitik, sondern arbeiten breiter angelegt im gesamt-



Foto: AdB

gesellschaftlichen Kontext. Wir machen ‚civics‘. „Civics“ beinhaltet kulturelle Bildung, was wiederum in der Logik deutscher politischer Bildung mit Komplikationen verbunden ist. Außerschulische Jugendbildungsarbeit – non-formal youthwork? Verengt sich in Tschechien auf Jugendverbände. Die NGO haben – wie die Organisationen der deutschen Teilnehmenden auch – ihre Schwerpunkte z. B. in der Bildungsarbeit gegen Rassismus, zu Antidiskriminierung, zu den Themen Migration, Minderheiten, Geschichte und Menschenrechte. Es wird ersichtlich: Allein im richtigen Benennen und in der präzisen Übertragung von Fachbegriffen stehen wir vor der Herausforderung, den ganzen Kontext eines spezifischen Fachdiskurses mitzudenken. Wir versuchten, uns über die Europäische Terminologie anzunähern: Der vom Europarat vorgeschlagene und gesetzte Begriff Education for Democratic Citizenship hilft Brücken zu schlagen, da er inhaltliche Rahmen und Terminologien vorgibt, gemeinsame Ableitungen und/oder Zuordnungen erleichtert und zulässt, wenngleich in beiden Ländern die strukturelle Verortung hierzu vorrangig eine bildungspolitische ist.

Eine zweite Brücke ermöglicht die Operationalisierung der Europäischen Jugendstrategie und die Begrifflichkeiten im Kontext von „European Youthwork“. Als Herausforderung für den Diskurs erweist sich das unterschiedlich angelegte Arbeitsfeld Jugendarbeit, welches in Tschechien außerschulische *Bildungsarbeit* vergleichsweise wenig betont. NGO, die analog zu Fragen der deutschen politischen Jugendbildung tätig sind, verorten sich vorrangig im Kontext von Arbeitsfeldern der Menschenrechte, Innenpolitik, Sozialpolitik etc. Sich diesen Diskursen in zwei Seminarmodulen zu stellen, eröffnete zahlreiche Gelegenheiten zu einer fundierten fachlichen Auseinandersetzung.

Was bedeutet dies nun für Diskurse, wie sie in beiden Ländern anknüpfend an den Rahmen der europäischen Jugendpolitik geführt werden? Wie stellen sich europäische Jugendpolitik oder politische Bildung als gemeinsame Klammer aus der Perspektive unserer Bildungsarbeit dar? Mithilfe einer Mapping-Übung machten sich die Teilnehmenden in gemischten Kleingruppen daran, europapolitische Agenden aus der Perspektive ihrer jeweiligen Arbeitszugänge zu sortieren. Herausgekommen sind ganz unterschiedliche Schaubilder, die alle einen Wirkungszusammenhang verschiedener Politiken und Bearbeitungsebenen erschließen. Beim Abgleich mit der Eigenlogik der europäischen jugendpolitischen Felder stellte sich heraus, dass die programmatische Aufteilung von Zuständigkeiten und jugendpolitischen Handlungsfeldern der europäischen Ebenen *nur eine* mögliche Interpretation darstellt, die sich je nach Position der Akteure im jeweils nationalen bildungspolitischen Kontext (und dem anderer Politikfelder) ganz wesentlich unterscheidet.

„Wie ticken Jugendliche?“

Ziel der Workshops war es, eine lebensweltorientierte Herangehensweise von Jugendbildungsarbeit in den Blick zu nehmen: Was bedeutet Politik für junge Menschen? Wie politisch sind junge Menschen und wo manifestieren sich politische Einstellungen in Jugendkulturen? Wie sind die immer wieder konstatierten niedrigen Partizipationsraten junger Menschen bei Wahlen einzuordnen? Was bedeutet Beteiligung unter einer Genderperspektive oder unter der Perspektive von Ausgrenzung und Minderheitenpositionen? Sind junge Menschen wirklich politikverdrossen?

Diese vielschichtigen Felder unter den Fragestellungen „Wie ticken Jugendliche?“ und „Was bedeutet aus deren →

Perspektive Aufwachsen in Europa?“ wurden im Gespräch mit Brigitte Fuhrmann (Lehrstuhl für Politikdidaktik, TU Dresden) diskutiert. Interessanterweise scheinen die für den deutschen Bereich 2011/12 durch Sinus erhobenen Befunde eines Verschiebens politischer Fragestellungen in die Sphäre des Privaten, bei gleichzeitiger Reduzierung von Politik auf Parteien und „das System“ auch in Tschechien anwendbar. Es geht um das Phänomen der Privatisierung des Politischen und um das bewusste Verschieben von Fragestellungen aus dem Bereich des Politischen in die Gesellschaft durch die Politik. Diese Trennung in Politics und Civics, also in politische und gesellschaftliche Fragen (bspw. Rassismus oder Diskriminierung als gesellschaftliche Fragestellung, die nicht als politisch angesehen wird),



Foto: AdB

kennen wir in der außerschulischen Bildung in Deutschland aktuell so nicht.

Mit Ondrej Horák und Tereza Vávrová vom Center for Civic Education, Karls-Universität Prag, wurde die Frage diskutiert: „Wie funktioniert politische Bildung in Tschechien und welche Perspektive nehmen Jugendliche dazu ein?“ Orientiert an der Arbeit der bpb und an ProDemos (NL) versucht das Center for Civic Education eine Netzwerkstruktur in Tschechien aufzubauen, die an ein historisches Vorbild aus der ersten Republik anknüpft: Die Tschechoslowakei hatte in den 20er Jahren als erstes Land Europas eine Gesetzgebung zur politischen Bildung verabschiedet, die die umfassende Verpflichtung des Staates, politische Bildung zu ermöglichen und zu unterstützen, kommunizierte. An diese Tradition anzuknüpfen und insbesondere eine Förderung aufzubauen, ist das große Ziel, das man 2015 mit einem neuen Gesetzentwurf im Parlament angehen möchte.

Politikferne, Rassismus, Diskriminierung und Populismus

Mit Pavel Barsa, Philosoph und Politikprofessor (Karls-Universität Prag), debattierten die Teilnehmenden über das Phänomen des Neo-Populismus im mitteleuropäischen Kontext und griffen dabei die bereits in Deutschland erörterte Thematik gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf. Pavel Barsa verwies insbesondere auf den Begriffswandel von der rassistisch-ethnozentrisch basierten „old xenophobia“, der sich v. a. auch in Antisemitismus manifestierte, hin zum „new central european populism“, der sich maßgeblich in seiner Absage an den Islam und dessen Unvereinbarkeit mit europäischen Werten definiert.

Das Kulturbüro Sachsen informierte über die Arbeit mobiler Beratungsteams gegen Rechtsextremismus und Ivan Kandrac von Clovek v Tisni in Prerov, berichtete über Beispiele von strukturellem Rassismus gegenüber Roma am Beispiel der Stadt Prerov.

Durch die tschechische Initiative In Iustitia erfuhren die Teilnehmenden von deren Arbeit vor dem Hintergrund von hate-crimes und über konkrete Strategien und Trainings zur Reaktion auf Hass-Verbrechen.

volunteering – social action

Wofür sich engagieren? In welchen Kontexten unterstützen wir mit unserer Bildungsarbeit junge Menschen dabei, sich Gehör zu verschaffen und ihre Anliegen vorzubringen? Im Rückgriff auf die Fragen, wie Jugendliche ticken, was sie für sich als wichtig und relevant definieren, liegt die Frage nah, wofür sie sich einsetzen.

Beim politischen Jugendring Dresden, einem Verein, der sich zum Ziel gesetzt hat, mit jungen Menschen im Alter von 10 bis 26 Jahren Politik näher zu erleben und diese mitzugestalten, konnten diese Fragen diskutiert werden. Jugendliche finden dort eine Infrastruktur, mit der sie selbstbestimmt Aktivitäten planen und durchführen können. Darüber hinaus gibt es pädagogische Angebote zu Gedenkstättenbesuchen, zu Kinderrechtsentwicklung in der Kommune sowie internationale Begegnungen.

Im Gespräch mit INEX in Prag, standen diese Fragen ebenso im Mittelpunkt. INEX ist eine der ältesten tschechischen NGO, die sich Anfang der 90er Jahre als Unterstützungsstruktur für weltweite Freiwilligendienste und globales Engagement gründete. Sie arbeitet ähnlich wie die in Dresden ansässige Sächsische Jugendstiftung, die ebenfalls bei individuellem zivilgesellschaftlichem Engage-

ment ansetzt, um jungen Menschen spezifische Engagement- und Lernmöglichkeiten zu eröffnen.

Neben vielen weiteren Gesprächen trafen die Teilnehmenden auf Veronika Endrštová, die über das vom British Council in Tschechien geförderte Projekt „Active Citizens“ von Clovek v Tisní berichtete und ein exemplarisches Training zu Engagementförderung im kommunalen Kontext anbot.

Vielfalt, Gleichberechtigung und Diversität

Wir arbeiten im außerschulischen Bildungsbereich mit einer positiven Vision von Gesellschaft mit einem bereichernden gesellschaftlichen Miteinander in Vielfalt. Die Realität sieht aber nach wie vor anders aus. Sie ist von Ausgrenzung geprägt, von einem vermeintlichen Vorrecht der Etablierten und von einer grassierenden Angst größerer Teile der Bevölkerung vor Migration und „dem Fremden“. Diese Angst manifestiert sich in Europaskepsis bis -ablehnung, auf tschechischer Seite im Roma-Rassismus sowie in einer nationalchauvinistischen Haltung von Politik gegenüber Flüchtlingen, in Deutschland z. B. durch Pegida und brennende Flüchtlingsunterkünfte. Diese Themen wurden im Rahmen der „Floor is Yours-Sessions“ angegangen, bei denen die Teilnehmenden ihre Anliegen aus der Praxis einbringen und Fragen stellen konnten.

Immer wieder tauchten bei den Gesprächen die Menschenrechte als wichtiger Baustein für Bildungsprozesse auf. Šarka Antosová stellte die Aktivitäten von Amnesty



Foto: AdB

International in Tschechien vor, die eine starke Menschenrechtsbildungssektion aufgebaut hat, viele außerschulische Bildungsaktivitäten durchführt und Materialien zur Bildungsarbeit und zum Campaigning entwickelt.

History education, Holocaust, Flucht und Vertreibung

Deutsch-tschechische Begegnungsarbeit bedeutet auch, sich mit der gemeinsamen Geschichte zu beschäftigen: Dies geschah mit einem Besuch bei Vertreterinnen der NGO Antikomplex und des Institute of Terezin Studies. Das Terezin Institute startete mit seiner Arbeit Anfang der 90er Jahre, mit dem Ziel archivarisch tätig zu sein und brauchbare Opfer-Register zu erstellen. Daraus erwuchs der Auftrag zu klassischer Bildungsarbeit, die sich mit Orten des Erinnerns an den Holocaust in Tschechien beschäftigt. Die Terezin Initiative versucht, vor dem Erfahrungshintergrund historisch-politischer Bildung zum Holocaust die Brücke zur rassistischen Diskriminierung von Roma heute zu schlagen und Tabus in der Tschechoslowakischen Geschichte, z. B. die Kollaboration mit den deutschen Besatzern oder die Geschichte des Roma-Konzentrationslagers in Lety, zu thematisieren. Über die nach wie vor sensible Thematik der Vertreibung und der Erinnerungsarbeit auf tschechischer Seite entstand eine lebhafte Diskussion mit Antikomplex, die sich zu einer der treibenden Initiativen für außerschulische historisch-politische Bildungsarbeit in Tschechien entwickelt hat.

Und immer wieder Lernorte ...

Wie bringt man die Eindrücke und Ideen aus den Gesprächen in die Praxis? Wie können politische Themen, die Jugendliche nicht zwingend als ihre eigenen annehmen, an Jugendliche herangetragen werden? Jan Krebs von der Initiative „Gesicht zeigen!“ stellte das Ausstellungsprojekt „7x Jung – dein Trainingsplatz für Respekt und Toleranz“ vor. Das Konzept und die Pädagogik dieses Bildungsraums, der mit dem Begriff „Ausstellung“ nur unzureichend beschrieben wird, ist in Deutschland einmalig: Angelegt als interdisziplinäres Zusammenwirken von historisch-politischer Bildung, Antidiskriminierung, ästhetischer Bildung, Museumspädagogik und Jugendkultur bietet sie einen Lern- und Kreativraum, der jungen Menschen einen „Trainingsplatz“ für Toleranz und Respekt eröffnet, ohne von vornherein als politisch-pädagogisches Setting wahrgenommen zu werden. Welche Rolle spielt die Gestaltung von Räumen für das Lernen? Anhand der Konzeption von „7x Jung“ wurden elementare Fragen des Wohlfühlens, der Komfortzonen und der kulturell bedingten unterschiedlichen Aspekte von Geborgenheit bzw. der Frage des „daheim seins“ thematisiert.

→

Die Exkursionen, Gruppendiskussionen und Expertengespräche waren ein herausforderndes Programm. Wie es so oft rückblickend ist: „Match it“ steht eigentlich am Anfang. Wir haben durch die Seminare sowohl Partnerorganisationen als auch deren Arbeitsfeld kennengelernt und stehen doch am Anfang. Es haben sich erste Partnerschaften gegründet, die hoffentlich 2016 bereits erste Projektkooperationen eingehen werden. Dennoch sind so viele Themen

angeschnitten worden, die dringend einer gemeinsamen Vertiefung nicht nur auf der Projektebene bedürfen, sondern auch durch Diskussionen gemeinsam besser ergründet werden sollten. Hier können wichtige Erkenntnisse für die Europäische Jugendarbeit gewonnen werden und beispielhafte Kooperationen außerschulischer Bildungsträger entstehen, die im Rahmen der EDC-Arbeit des Europarats bislang zu wenig wahrgenommen werden.

Wie funktioniert Demokratie auf Grassroot-Ebene?

Türkisch-lettisch-deutsches Dialogprojekt besucht Stadtteil- und Migrantinneninitiativen in Berlin



Foto: AdB

Im Rahmen eines auf drei Etappen angelegten türkisch-lettisch-deutschen Projekts zum zivilgesellschaftlichen Dialog führten die Projektpartner OWEN e. V. und Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) von deutscher Seite, Civic Alliance Latvia aus Lettland sowie KACED Dernegi und Bizde Variz aus der Türkei vom 11. bis 13. Juni 2015 einen Workshop in Berlin durch. Ziel war es, Demokratie und Beteiligungsprozesse auf Grassroot-Ebene zu beleuchten.

Vertreter/-innen der Projektpartner sprachen mit zivilgesellschaftlichen Initiativen, die sich in Berlin für die Rechte und die Beteiligung verschiedener Gruppen und deren Anliegen einsetzen. Urban-Gardening-Projekte wie der Prinzessinnengarten in Berlin-Kreuzberg, Xochicuicatl e. V. – eine Beratungsinitiative, die lateinamerikanischen Frauen

bei der Integration in die deutsche Gesellschaft hilft – sowie verschiedene Stationen auf dem Berliner Friedensspaziergang (www.peacetrail.eu) standen auf dem Besuchsplan.

Den deutschen Partnern ging es darum, Demokratie in der zivilgesellschaftlichen Praxis kleiner Initiativen im Stadtraum Berlins aufzuspüren, um zu erfahren, wo sie sich betätigen und für welche Anliegen sie sich einsetzen.

Anhand der Gespräche versuchten die Teilnehmenden ein Gespür für die Basis demokratischer Zivilgesellschaft zu bekommen. Wo ist auf der Grassroot-Ebene das Politische fassbar? Ab wann wird eine Initiative politisch? Wem gehört der Stadtraum? Wer muss initiativ werden, um politisch Gehör zu bekommen? Diese und ähnliche Fragen waren für den Dialog leitend.

In einem intensiven Reflexionsprozess am zweiten Tag des Workshops, dachten die 20 Teilnehmenden gemeinsam darüber nach, welche Hindernisse zivilgesellschaftliche Gruppen an der Basis unserer Demokratie bewältigen müssen. Partizipation ist für diese Akteure kein Selbstläufer, sondern muss Tag für Tag erkämpft werden. Die Workshop-Teilnehmer/-innen erörterten, wie mögliche Strategien aussehen können, um die Anliegen der Grassroot-Bewegungen zu unterstützen. Dabei ging es auch um die Frage, welche Aufgaben sich daraus für die Bildungsarbeit ableiten lassen.

Das Projekt wird aus Mitteln des türkischen EU-Ministeriums CFCU gefördert.

„Ehrliche Politik machen“

Erstes Bielefelder Townhall-Meeting zum Wahlrecht



Foto: Haus Neuland, Bielefeld

Alle Stühle im Großen Saal des Bielefelder Rathauses waren besetzt, als am 16. Juni 2015 das Townhall-Meeting im Rahmen des AdB-Projekts „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit“ startete. Die Bielefelder Bildungsstätte Haus Neuland hatte das Townhall-Meeting organisiert und konnte dazu die 1. Bürgermeisterin der Stadt und Mitglieder des Stadtrates, des Seniorenrates und der Stadtschülervertretung begrüßen. Vorbereitet wurde die Veranstaltung von Jugendlichen und Senioren, die sich zuvor in mehreren Workshops in Haus Neuland über die Frage ausgetauscht hatten, ob das bestehende Wahlrecht noch zeitgemäß sei und alle Generationen angemessen berücksichtige.

Die Teilnehmenden hatten im Rahmen des Projekts in drei generationsübergreifenden Workshops zu den Themen „Absenkung des Wahlalters“, „Wahlrecht und Staatsbürgerschaft“ sowie „Wahlrecht und politische Bildung“ verschiedene Ergebnisse, Statements und Forderungen ausgearbeitet. Sie trugen beim Townhall-Meeting ihre Argumente für und gegen entsprechende Veränderungen und Positionen vor.

Die Gruppe, die sich mit dem Thema „Absenkung des Wahlalters“ beschäftigt hatte, sprach sich für eine Absenkung aus, da sie die Verbindung mit der Volljährigkeit als

„unlogisch“ ansah. Ihrer Meinung nach könne ein frühes Interesse an Politik die Wahlbeteiligung junger Menschen erhöhen. Ein Stadtrat unterstützte dies und forderte eine damit einhergehende Absenkung des passiven Wahlalters. Der Vorsitzende des Bielefelder Seniorenbeirats äußerte seine Zustimmung im Plenum, forderte aber auch die politischen Akteure zu einer ehrlichen Politik auf, was allgemeinen Beifall hervorrief.

Mit der Verknüpfung von Wahlrecht und Staatsbürgerschaft setzten sich die Anwesenden ebenfalls kritisch auseinander. Gerade auf lokaler Ebene könne ein Wahlrecht für alle das Gemeinschaftsgefühl und die Integration fördern. Die Vertreter/-innen des Senioren- und Schülerrats merkten an, dass die Wahlen für ihre Gremien nicht an der Staatsbürgerschaft scheitern.

Abschließend diskutierten die Teilnehmenden des Townhall-Meetings die Forderungen der dritten Gruppe „Wahlrecht und politische Bildung“, die mehr Vermittlung von Hintergrundwissen zu Politik einforderten. Die Akteure aus dieser Gruppe wollten wissen, wie eine persönliche Meinungsbildung zu politischen Fragen erfolgen kann. Sie forderten am Ende mehr Dialogbereitschaft der Kommunalpolitiker/-innen und die Einführung eines Jugendparlaments. Das Plenum unterstützte diese Forderungen nach mehr Partizipationsmöglichkeiten.

Am Ende dankten die Projektleiterinnen Carola Brindöpe und Nadja Bilstein den Teilnehmenden des Townhall-Meetings. Sie waren hocheifrig über die eingebrachten Statements, die konstruktive Diskussion und die große Beteiligung an der Veranstaltung, die einen wirksamen ersten Impuls zur öffentlichen Diskussion über das Wahlrecht setzte.

Zwei weitere Townhall-Meetings zum selben Thema fanden am 19. Juni 2015 in Bad Salzuflen, organisiert vom Arbeitskreis Entwicklungspolitik e. V., sowie am 17. Juli 2015 im Europahaus Aurich statt (<http://zumwaehlen-zu-jung.eu/>).

Publikationen aus der Geschäftsstelle



AdB,
Jahresbericht 2014

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) hat den *Jahresbericht 2014* vorgelegt. In diesem Bericht werden Arbeitsbereiche, Themen, Veranstaltungen, Projekte und Publikationen eines arbeitsreichen Jahres vorgestellt.

Die Leser/-innen können sich über die internationalen und nationalen Vorhaben und Projekte informieren, wie z. B. über das Jubiläum „20 Jahre deutsch-mongolische Jugendbildung“. Sie lesen über das Projekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit“, in dem die Problematik des demografischen Wandels mit der Frage nach politischer Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit verknüpft wird. Sie erfahren etwas über die Strategien im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, um die politische Bildung sichtbarer werden zu lassen, und sie können von den Aktivitäten zum Jahresthema „1914–2014 – Vom Ersten Weltkrieg zum Friedensnobelpreis für Europa. Aktuelle Herausforderungen und Impulse für die politische Bildung“ lesen.

Die AdB-Jahresberichte sind nicht nur zur eigenen Vergewisserung, zum Nachweis der Tätigkeiten und zur Legitimation gedacht, sondern sie geben ebenso einen profunden Einblick in das Arbeitsfeld, das vom Austausch mit anderen gesellschaftlichen Akteuren, mit Kooperationspartnern, Fördergebern, Politikerinnen und Politikern sowie mit Kolleginnen und Kollegen anderer Verbände und Organisationen lebt. Die Jahresberichte dokumentieren die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes und wollen zur Diskussion anregen.

In diesem Sinne wird mit dem nun vorliegenden Bericht 2014 die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung eines bundesweiten Trägers mit sehr

unterschiedlichen Mitgliedseinrichtungen – Jugendbildungsstätten, Heimvolkshochschulen, internationale Begegnungsstätten, Akademien der parteinahen Stiftungen etc. – als starker Partner sichtbar gemacht.



AdB,
Jahresbericht 2014
Programm Politische
Jugendbildung im AdB

Der *Jahresbericht 2014 über das Programm „Politische Jugendbildung“* im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) ist ebenfalls erschienen und beschäftigt sich in seinem Schwerpunkt mit der arbeitsweltbezogenen politischen Bildung.

Das Programm „Politische Jugendbildung“ hat im AdB einen zentralen Stellenwert und wird aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes gefördert. Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in 24 Einrichtungen sind daran beteiligt. Der AdB stellt als Zentralstelle deren bundeszentrale Vernetzung und Fortbildung sicher. Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten arbeiten in der derzeitigen sechsjährigen Förderperiode (2011–2016) in vier Projektgruppen zu folgenden Themen zusammen: „Globalisierung und Medienkonsum“, „Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft“, „Partizipation und Demokratie in und mit der Schule“ und „Arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung“.

Im vorliegenden Bericht stellen die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten ihre Arbeit im Jahr 2014 vor und illustrieren diese mit zahlreichen Beispielen aus der Praxis der Bildungsarbeit.

Arbeitsweltbezogene politische Bildung umfasst ein breit gefächertes inhaltliches Angebot. Themen sind individuelle und gesellschaftliche Zukunftserwartungen, ge-

schlechtsspezifische und internationale Arbeitsteilung, Chancengleichheit und Mitbestimmung, soziale Gerechtigkeit, Berufsethik und Arbeitsmoral, historische und aktuelle Entwicklungen des Arbeitsmarktes und globale Perspektiven. Es werden Fragen des Konsums, der Unternehmensverantwortung sowie ökonomische bzw. soziale Alternativen diskutiert. Darüber hinaus werden aktuelle Themen wie z. B. Arbeitsbedingungen in Entwicklungslän-

dern, die Einführung des Mindestlohns oder das Handelsabkommen TTIP aufgegriffen.

Die beiden Berichte können kostenlos über die Geschäftsstelle des AdB bezogen werden und stehen unter www.adb.de/node/65 zum Download bereit.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Der AdB gratuliert der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V.*, die am 13. September 2015 ihren 40. Geburtstag mit einem Fest feierte. Das Feiern wurde verbunden mit einem Rückblick sowie einem Ausblick auf die politische Jugendbildung. Der Verein Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein wurde im September 1975 gegründet.

Seit der Gründung des Trägervereins *Gesellschaft für Politische Bildung e. V.* im Jahr 1965 besteht der Auftrag, politische und kulturelle Bildung zur Stärkung der Sozialen Demokratie in der Gesellschaft zu realisieren. Die *Akademie Frankenwarte Würzburg* feiert in diesem Jahr das 50jährige Bestehen der Gesellschaft.

Die *Heinrich-Böll-Stiftung* stellt auf ihren Webseiten umfassende Informationen zum Themenfeld Migration und Migrationspolitik zur Verfügung. In einem Dossier werden Artikel, Filme und Publikationen zu den Themen Flucht, Asyl, Migration und Willkommenskultur gesammelt. Das migrationspolitische Portal „Heimatkunde“ enthält zahlreiche Hintergrundartikel, Berichte und Dossiers sowie Hinweise zu Veranstaltungen und Projekten, die sich mit den Fragen einer multikulturellen Republik befassen.

Weitere Informationen: www.boell.de/de/dossier-flucht-asyl;
<https://heimatkunde.boell.de>

Das Pilotprojekt »Forum 65+« des *Anne Frank Zentrums Berlin* verfolgt den Ansatz, Seniorinnen und Senioren als Zielgruppe der politischen Bildungsarbeit zu gewinnen und sie als zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure ernst zu nehmen und zu stärken. Nun ist die Dokumentation zu den Erfahrungen aus dem Projekt erschienen.

Download: www.annefrank.de/projekte-angebote/projekte/forum-65

Haus Neuland e. V. hat den Bericht über das Projekt „JuMP – Jugend, Medien, Partizipation“ veröffentlicht, das von 2012 bis 2015 durchgeführt wurde. Hauptzielgruppe des Projekts waren Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Sie wurden mit den Aktivitäten des Projekts für eine politische und zivilgesellschaftliche Teilhabe gestärkt. Dabei stand die Förderung von Medienkompetenz im Mittelpunkt. Die zweite Zielgruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren konnte sich neue Informations- und Beteiligungsformen im Projekt erschließen und eine Gruppe von Moderatorinnen und Moderatoren wurden befähigt, Diskussionen im Rahmen von Social Media zu leiten. In der Publikation wird die Praxis des Projekts beschrieben und werden die Ergebnisse vorgestellt.

Weitere Informationen: www.jump-nrw.de

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

Am 22. Juni 2015 wurde **PETER OGRZALL**, bisheriger Pädagogischer Geschäftsführer der Alten Feuerwache e. V., nach einer vierzigjährigen Berufstätigkeit in den Ruhestand verabschiedet. Von 2001 bis 2012 war er Vorsitzender des Vorstands des AdB. Seine Nachfolge hat **ANDREA GRAF** am 1. August angetreten. Die Bereichsleitung der Jugendbildungsstätte Kaubstraße hat **ROLAND WYLEZOL** übernommen.

Die saarländische Ministerpräsidentin **ANNEGRET KRAMP-KARRENBAUER** (CDU) ist am 23. Juni 2015 bei der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) zur neuen Präsidentin gewählt worden. Sie folgt auf die ehemalige Bundestagspräsidentin **RITA SÜSSMUTH** (CDU).

DIETER FIESINGER, bisheriger Geschäftsführer des Vereins für Jugend- und Kulturarbeit im Kreis Segeberg e. V. und langjähriger Leiter der JugendAkademie Segeberg wurde im Rahmen eines Sommerfestes am 5. Juli 2015 in den Ruhestand verabschiedet. Dieter Fiesinger war von November 2007 bis 2009 Mitglied des AdB-Vorstands. Seine Nachfolge als Leiter des Vereins für Jugend- und Kulturarbeit und damit Leiter der JugendAkademie Segeberg hat im April 2015 **MARTIN KAROLCZAK** angetreten.

Im Juli 2015 hat sich **MARION LUSAR** als Geschäftsführende Direktorin auf Burg Fürsteneck verabschiedet. Die Nachfolge hat am 2. September 2015 **HARTMUT PIEKATZ**, langjähriger Leiter der Internationalen Bildungsstätte Jugendhof Scheersberg, angetreten.

Nach mehr als 25 Jahren ist **ELKE BUNTRÖCK**, Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Geschäftsführung der AdB-Geschäftsstelle, Ende Juli 2015 in den Ruhestand gegangen. Ihre Nachfolgerin, **SILKE NEUMANN**, hat Mitte August die Arbeit als Assistentin der Geschäftsführung aufgenommen.

Zum 15. September 2015 übernimmt **ANNE DWERTMANN** die Geschäftsführung der Jugendbildungsstätte Bremen LidiceHaus und damit auch die Mitgliedschaft im AdB. Ihre Vorgängerin in diesem Amt, **CHRISTINE HELMKEN**, verlässt das LidiceHaus.

Die Parlamentarische Staatssekretärin bei der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, **ELKE FERNER**, und der Geschäftsführer des Bundesnetzwerks Bürgerchaftliches Engagement (BBE), **DR. ANSGAR KLEIN**, haben Ende Juli die Engagement-Botschafterin und -Botschafter 2015 ernannt: **HELGA ROHRA**, Aktivistin für Demenzkranke, **FRANZ-JOSEF FISCHER**, Geschäftsführer der Jäger Direkt, Jäger Fischer GmbH & Co. KG, die sich für Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen einsetzt, **WERNER ROSEMEYER**, Initiator von „Kleiner Nazareno e. V.“, der Straßenkinder in Brasilien unterstützt und **GÜNTER REICHERT**, Gründer der Nürnberger Asyllotheke. Die Botschafter stammen aus dem Preisträgerkreis des Deutschen Engagementpreises 2014 und werben von nun an ein Jahr lang für Engagement und Ehrenamt.

Aus Profession und Politik

Handreichung zu Hate Speech im Netz

Die Amadeu Antonio Stiftung hat eine Handreichung zu Hate Speech veröffentlicht. Die Hemmschwelle für hasserfüllte Kommentare im Netz scheint niedrig. Politiker/-innen, aber auch Engagierte, die sich fern der öffentlichen Aufmerksamkeit für Flüchtlinge und gegen Rechtsextremismus einsetzen, werden immer wieder bedroht und es ist nicht sicher, ob die Hassreden nicht auch in reale Bedrohungen umschlagen und zu Taten werden. „Wie im richtigen Leben wird auch Online der Lauteste zuerst gehört. Wo rassistische und beleidigende Kommentare die Debatte bestimmen, ziehen sich Nicht-Hasser schnell zurück“, sagt Anetta Kahane, Vorsitzende der Amadeu Antonio Stiftung, dazu. „Es geht um den Kampf um eine zukünftige Kultur der Kommunikation. Wir dürfen nicht hinnehmen, dass jetzt die Weichen gestellt werden für die

Normalisierung einer hasserfüllten Rede.“ Die Publikation „„Geh sterben!‘ Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet“ will helfen, Hate Speech und ihre Codes zu identifizieren und Anregungen zum Widerspruch geben. Die Publikation wurde durch das BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Toleranz Fördern – Kompetenz Stärken“ gefördert.

Download der Broschüre: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/hatespeech.pdf



Blickpunkt Kinder- und Jugendschutz „Gewalt im Netz“ – Sexting, Cybermobbing & Co.

Handy, Smartphone, Tablet & Co. sind allgegenwärtig und werden heutzutage selbstverständlich zur Kommunikation und Unterhaltung – nicht nur von Kindern und Jugendlichen – genutzt. Der „Cyberspace“ ist damit fest in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eingebunden und eröffnet eine Vielzahl konstruktiver Möglichkeiten sowohl beim Gebrauch als auch beim Missbrauch. Zu den aktuellen Risiken gehören u. a. Cybermobbing, Cybergrooming, Sexting. In der Publikation „Blickpunkt Kinder- und Jugendschutz zum Thema »Gewalt im Netz« – Sexting, Cybermobbing & Co.“ werden verschiedene Aspekte der „Gewalt im Netz“ aus Sicht von Wissenschaft und Praxis in den Blick genommen und unterschiedliche Facetten von Gewalt in oder mittels Onlinemedien dargestellt. Die Au-

torinnen und Autoren stellen Forschungsergebnisse und Analysen vor, schärfen die Sicht auf spezifische Aspekte und zeigen Präventionsansätze für Schule und Jugendhilfe. Die Publikation kann zum Preis von 10,00 € beim Herausgeber bestellt werden.

Quelle: BAJ-Pressemeldung vom 9. Juni 2015

Bestellung: www.bag-jugendschutz.de; info@bag-jugendschutz.de



Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland

Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) der Humboldt-Universität zu Berlin hat eine Studie veröffentlicht, die zeigt, dass sich immer mehr Menschen in Deutschland ehrenamtlich für Flüchtlinge engagieren. Sie wurde von Serhat Karakayali und J. Olaf Kleist verfasst und basiert auf einer Online-Umfrage im Herbst 2014. Folgende Fragen standen bei der Umfrage im Vordergrund: Wer sind die Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit? Wie sind sie organisiert? Was machen Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit? Was sind ihre Motive? Die überwiegende Mehrheit der Organisationen gibt an, dass sich in den letzten Jahren durchschnittlich 70 % mehr Ehrenamtliche in diesem Bereich engagieren. Die befragten Engagierten und Organisationen möchten vorrangig zur Entstehung einer Willkommensgesellschaft in Deutschland beitragen. Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass viele Ehrenamtliche einen Großteil ihres Zeiteinsatzes auf Begleitung und Übersetzungshilfen bei Be-

hördengängen verwenden müssen. Deutlich wurde auch: Knapp 40 % sind in Initiativen und anderweitigen Formen selbstorganisiert, während 30 % in Vereinen tätig sind. Nur 4 % der Ehrenamtlichen engagieren sich im Rahmen von Verbänden. Die Autoren konstatieren: Ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit leistet einen sehr wichtigen Beitrag zur Etablierung einer Willkommensgesellschaft in Deutschland. Damit das so bleiben kann, geben die Autoren Handlungsempfehlungen in Hinblick auf Strukturen, Behörden und die Forschung.

Quelle und Download der Studie: www.bim.hu-berlin.de/media/2015-05-16_EFA-Forschungsbericht_Endfassung.pdf



Gesellschaftliche Verantwortung für junge Flüchtlinge übernehmen. BJK veröffentlicht Stellungnahme

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat eine Stellungnahme zur Neuregelung der Verteilung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge veröffentlicht. Sie benennt darin Bedarfe und Kriterien, anhand derer eine bundesweite Verteilung kindeswohlgerecht erfolgen kann. Einige Kommunen sind angesichts hoher und steigender Zahlen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge (UMF) überfordert. Eine kinder- und jugendhilfegerechte Unterbringung und Versorgung kann nicht mehr sichergestellt werden. Das BJK unterstützt das Vorhaben der Bundesregierung, junge Flüchtlinge am Primat des Kindeswohls ausgerichtet bundesweit zu verteilen. Minderjährige Menschen auf der Flucht, insbesondere diejenigen, die ohne Begleitung ihrer Eltern in Deutschland einreisen, sind auf den Schutz und die Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe angewiesen. Die Zahl in Obhut genommener unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge ist in der letzten Zeit stark angestiegen. Die Zahl wird weiter wachsen. Hier bedarf es eines schnellen Zugangs zu allen Möglichkeiten der Unter-

stützung und Förderung, orientiert an den Vorgaben der EU-Aufnahmerichtlinie und der UN-Kinderrechtskonvention. Mike Corsa, Vorsitzender des Bundesjugendkuratoriums, sagt dazu: „Junge Menschen auf der Flucht benötigen Hilfe. Das Potenzial junger Flüchtlinge, das für die Aufnahmegesellschaft dadurch entsteht, dass diese nachhaltig und fördernd integriert werden, darf nicht aufs Spiel gesetzt werden. Dabei ist es zentral, dass junge Flüchtlinge schnell eine Perspektive für Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt erhalten.“

Quelle: Bundesjugendkuratorium (BJK); Download der Stellungnahme: www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2014-2017/BJK_Stellungnahme_UMF_0415.pdf



Neues Bundesprogramm unterstützt Kommunen bei der Integration junger Flüchtlinge

Rund ein Drittel aller nach Deutschland einreisenden Flüchtlinge sind laut UNICEF noch Kinder. Viele von ihnen kommen ohne die Begleitung ihrer Eltern oder eines anderen Erwachsenen hier an. Mit dem Ziel, Kommunen künftig bei der Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher zu unterstützen, haben das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) gemeinsam mit der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration das Bundesprogramm „Willkommen bei Freunden“ gestartet. Künftig können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Kommunen in sechs regionalen Servicebüros konkrete Angebote erhalten, die sie vor allem bei der Etablierung lokaler Bündnisse aus Behörden, Vereinen sowie Bildungs- und Flüchtlingseinrichtungen vor Ort un-

terstützen. Bei der Auftaktveranstaltung des Bundesprogramms im Kunst- und Kulturhaus „Schlesische27“ in Berlin stellten die Jugendlichen ihre eigenen Projekte vor und erzählten, wie sie damit ihre Fluchterlebnisse verarbeiten. Städte, Kommunen und ehrenamtlich organisierte Personen, die Bündnisse gründen wollen, können sich bei der DKJS melden.

Quelle und weitere Informationen: www.willkommen-bei-freunden.de;
wbf@dkjs.de



Deutschland postmigrantisch II

Die Studie „Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität“ des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) der Humboldt-Universität zu Berlin zeigt, dass Jugendliche offener gegenüber Vielfalt sind als Erwachsene. Die Bereitschaft zur Gewährung von Anerkennung, Teilhabe und Partizipationsrechten gegenüber Muslimen ist bei Jugendlichen in Deutschland deutlich höher, da sie bereits in kulturell, religiös und demografisch pluraleren Strukturen aufgewachsen sind und Vielfalt ein selbstverständlicher Teil ihres Alltags ist. Dies gilt fast gleichermaßen für Jugendliche in Ost- und Westdeutschland. Die Studie wurde mit

über 1.104 Befragten zwischen 16 bis 25 Jahren durchgeführt. Weitere Ergebnisse sind u. a.: Die Jugendlichen haben häufiger Kontakt zu Muslimen als Erwachsene; die Narrationen des Deutschseins sind offener und weniger national verbunden und Jugendliche sind weniger exkludierend.

Quelle und Download der Studie: www.bim.hu-berlin.de



Muslimisches Forum Deutschland gegründet

Auf Initiative der Konrad-Adenauer-Stiftung hat sich das „Muslimische Forum Deutschland“ gegründet. Dem Forum gehören Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens an, vor allem aus der Wissenschaft und den Medien. Es zeichnet sich durch eine ethnische und religiöse Vielfalt aus. So sind neben Muslimen auch Yeziden und Christen im Forum vertreten. Das Forum will für Demokratie und Menschenrechte eintreten und möchte der Mehrzahl der in Deutschland lebenden und bisher nicht vertretenen Muslime Gehör verschaffen. In ihrer Gründungserklärung beschreiben die Erstunterzeichner es als ihr Ziel, den „humanistisch orientierten Muslimen eine Stimme zu verleihen“. Auf diesem Weg möchten sie als Bürger/-innen in Deutschland aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft und der Verteidigung der Menschenrechte mitwirken. Die Gründungserklärung wurde am 11. April 2015 in der Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung in Berlin verabschiedet. Darin heißt es u. a.: „Wir sind Menschen, die sich als Bürgerinnen und Bürger

Deutschlands und zugleich als Muslime sehen. Wir engagieren uns für das friedliche Zusammenleben in einer immer pluraler werdenden Gesellschaft und sind der Auffassung, dass dies durch die Achtung der Menschenrechte, der Freiheit und der Demokratie gewährleistet werden kann. Wir sind offen für die Unterstützung aller, die unsere Werte teilen. Dabei gilt der Gleichheitsgrundsatz ungeachtet der Religionszugehörigkeit, des Migrationshintergrunds, der nationalen und ethnischen Zugehörigkeit, des Geschlechts und der sexuellen Orientierung.“

Quelle, weitere Informationen sowie die Gründungserklärung:
www.kas.de



Politische Inklusion von Migrantinnen und Migranten in den Bundesländern

Die Studie „Integration ist (auch) Ländersache! Schritte zur politischen Inklusion von Migrantinnen und Migranten in den Bundesländern“ des Instituts für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI), die für die Friedrich-Ebert-Stiftung erstellt wurde, ist im Februar 2015 in einer vollständig überarbeiteten, korrigierten und erweiterten Fassung veröffentlicht worden. Die Autoren Frank Geseemann und Roland Roth machen trotz einiger gemeinsamer Eckpunkte guter Praxis erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern sichtbar. Als Eckpunkte guter Praxis benennen sie z. B.: Politisch verbindliche, strategisch ausgerichtete, umsetzungs- und wirkungsorientierte Integrationskonzepte mit klaren Leitbildern entwickeln; Integrierte Zuständigkeiten in der Landespolitik schaffen; Kommunale Integrationspolitik fördern; Politische Beteiligung von Zugewanderten in der Landespolitik und auf kommunaler Ebene

gesetzlich garantieren; Parlamente und Parteien stärker für Zugewanderte öffnen; Migrantinnenorganisationen unterstützen und beteiligen; Bürgerschaftliches Engagement von und für Zugewanderte fördern und anerkennen; Interkulturelle Öffnung der Zivilgesellschaft unterstützen; Antidiskriminierungspolitik verankern, zivilgesellschaftliche Initiativen stärken, Vielfalt zur Selbstverständlichkeit machen; Bundespolitische Initiativen entwickeln und verstärken, die eine progressive politische Inklusion von Zugewanderten voranbringen.

Download der Broschüre: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/11197.pdf>



Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft

Am 9. Juli 2015 fand die Auftaktveranstaltung „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ statt, mit der die Jugendstrategie 2015–2018, die das BMFSFJ und viele Partner gemeinsam umsetzen, vorgestellt wurde. Bundesjugendministerin Manuela Schwesig diskutierte mit Jugendlichen und zahlreichen Gestaltungspartnern im Ministerium die Ziele und Inhalte der neuen Jugendstrategie: der Transfer der Eigenständigen Jugendpolitik auf die kommunale und die Landesebene, die Förderung von konkreten Projekten vor Ort, die Entwicklung eines Jugend-Checks als Sensibilisierungs- und Prüfinstrument für jugendgerechte Politik, die Weiterentwicklung der Demografiestrategie der Bundesregierung, die Umsetzung und Vernetzung verschiedener Beteiligungsprojekte und -plattformen, die Abstimmung und Verknüpfung von Eigenständiger Jugendpolitik und EU-Jugendstrategie sowie die Vernetzung zentraler Akteure. Bei der Jugendstrategie geht es darum, allen Jugendlichen faire Chancen und Zukunftsperspektiven zu bie-

ten sowie größtmögliche Teilhabechancen zu eröffnen. Der Begriff „Eigenständige Jugendpolitik“ nimmt Bezug auf die Jugend als eigenständige Lebensphase – Jugend ist mehr als der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenensein. Dieser Politikansatz soll nun in der Fläche verankert werden, vor Ort zu konkreten Verbesserungen in der Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen führen, faire und wirkungsvolle Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und sich grundsätzlich an alle Jugendlichen im Alter von 12 bis 27 Jahren richten.

Quelle und weitere Informationen sowie die Dokumentation der Ergebnisse: www.jugendgerecht.de



Jugend und Arbeitswelt – Themenschwerpunkt der „deutschen jugend“

Der Themenschwerpunkt der Ausgabe 6/2015 der Zeitschrift für die Jugendarbeit „deutsche jugend“ lautet „Jugend und Arbeitswelt“. In reflektierenden Beiträgen und verschiedenen Berichten aus der Praxis werden Konzepte einer arbeitsweltbezogenen politischen Jugendbildung vorgestellt, wie sie in dem von der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung) initiierten und realisierten Projekt „KIK – Kompetenzen – Interessen – Kooperationen“ diskutiert und umgesetzt wurden. Das Projekt hatte zum Ziel, Prozesse, Strukturen und institutionelle Mechanismen des Übergangs von Jugendlichen aus dem allgemeinbildenden System in Ausbildung und Arbeitswelt sowie die Erwartungen, Ansprüche und Teilha-

bechancen Jugendlicher bezogen auf ihre Rolle und Perspektiven in einer sich verändernden Arbeitsgesellschaft sichtbar zu machen. Prof. Dr. Wolfgang Schröer reflektiert in seinem Beitrag die praktischen Erfahrungen aus dem Projekt mit wissenschaftlichen Kategorien und benennt die Herausforderungen für die politische Bildung. Das Projekt wurde aus Mitteln des Innovationsfonds im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) im Kontext der Entwicklung der Eigenständigen Jugendpolitik der Bundesregierung gefördert.

Bestellung des Einzelheftes über den Verlag: bestellung@beltz.de

Eurobarometer-Umfrage zur Teilhabe Jugendlicher an der Gesellschaft

Das Eurobarometer ist eine von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene öffentliche Meinungsumfrage in den Ländern der EU. Der aktuelle Report analysiert die demokratische Partizipation, die Beteiligung an freiwilligem Engagement in Organisationen und Vereinen sowie die Beschäftigungschancen junger Menschen, die noch Schüler/-innen oder Studierende sind. 13.000 Jugendliche aus der EU wurden zur ihrem freiwilligen Engagement, der Teilnahme an politischen Prozessen sowie zu den Beschäftigungsperspektiven befragt. Während die Beteiligung in Organisationen zurückgeht, nimmt ein Viertel der europäischen Jugendlichen an freiwilligen Aktivitäten teil. Kernergebnisse sind u. a.: Die Beteiligung in Organisationen geht zurück; die Beteiligung an Wahlen hängt vom Bildungsstand und der Beteiligung an non-formalen Lernaktivitäten ab; ein Viertel der europäischen Jugendlichen betreibt frei-

williges Engagement; die Beteiligung an kulturellen Aktivitäten geht zurück; die Zuversicht, einen Job zu finden ist ziemlich hoch, obwohl es ein wesentlich geringeres Vertrauen in die Arbeitsplatzsicherheit gibt.

Quelle: Europäische Kommission vom 23. April 2015

Ergebnisse: <http://ec.europa.eu>

Kurzzusammenfassung in Englisch: http://ec.europa.eu/youth/news/2015/docs/youth-eurobarometer_en.pdf



Strukturierter Dialog: EU-Jugendkonferenz verabschiedet Schlussfolgerungen zum Empowerment junger Menschen zur politischen Partizipation

Vom 23. bis 26. März 2015 diskutierten rund 200 Jugendliche und Ministeriumsvertreter/-innen aus 28 EU-Ländern über die Frage, wie die politische Partizipation junger Menschen verbessert werden kann. Grundlage dafür waren die Ergebnisse eines mehrmonatigen Diskussions- und Beteiligungsprozesses, in dem in allen EU-Ländern die Meinungen, Vorschläge und Forderungen junger Menschen zu dem Thema zusammengetragen wurden. Einige Ergebnisse und Forderungen der EU-Jugendkonferenz sind: eine Partizipationskultur an Schulen etablieren; politische Bildung in die Lehrpläne aufnehmen; junge Menschen in politische Entscheidungsprozesse einbinden; Pilotprogramme zur Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre auf der kommunalen Ebene umsetzen; das Engagement von Entscheidungsträger/-innen für

junge Menschen erhöhen; die Rolle der Jugendarbeit für politisches Empowerment aller jungen Menschen stärken; jugendgerechte Tools zur politischen Partizipation entwickeln; alternative Formen des politischen Engagements junger Menschen besser anerkennen und nutzen; Synergien und Kooperationen zwischen verschiedenen Akteuren stärken.

Quelle, alle Schlussfolgerungen sowie weitere Informationen zum Prozess: www.strukturierter-dialog.de/themen/empowerment



Das Internet bringt keine Wähler zurück

Als Heilmittel gegen eine schwindende gesellschaftliche Verankerung von Parteien, gegen Nichtbeteiligung des unteren Drittels der Gesellschaft und gegen die Schwächung des demokratisch legitimierten Nationalstaats gelten mehr Referenden, die digitale Demokratie, mehr deliberative Verfahren oder ein stärkerer europäischer Zusammenschluss. Doch solche Änderungen halten in der Praxis nicht das, was sie versprechen, so der Direktor der WZB-Abteilung „Demokratie und Demokratisierung“, Wolfgang Merkel vom Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), in seiner Analyse für die Otto Brenner Stiftung „Nur schöner Schein?“. Das untere Drittel der Gesellschaft kehre nicht zur Politik zurück; die „Heilmittel“ könnten die soziale Krankheit der Demokratie sogar beschleunigen. Wolfgang Merkel hat in seiner Studie vier Reformvorschläge auf ihr demokrati-

ches Potenzial in Theorie und Praxis hin durchleuchtet. Sein Fazit: „An erster Stelle muss eine Reformierung und Vitalisierung von Parteien, Parlament und Regierung stehen. Die diskutierten demokratischen Neuerungen können diese Versuche ergänzen, aber nicht ersetzen.“

Quelle, weitere Informationen sowie Download der Studie:
www.wzb.eu/de/pressemitteilung/das-internet-bringt-keine-waehler-zurueck

Printexemplare können kostenlos bei der Otto Brenner Stiftung bestellt werden: www.otto-brenner-stiftung.de



Betrifft Mädchen. Landes- und bundespolitische Netzwerke der Mädchenarbeit erschienen

Mit dem Heft „Betrifft Mädchen: ZusammenWirken. Landes- und bundespolitische Netzwerke der Mädchenarbeit“ (Heft 3/2015, Juli 2015, hrsg. von der LAG Mädchenarbeit in NRW e. V.) sollten die „Schätze“ der fachlichen und fachpolitischen Vernetzungsarbeit „gehoben“ und ihren Wert für die Interessenvertretung, inhaltliche Weiterentwicklung und Vernetzung der Mädchenarbeit sichtbar gemacht werden. Wo verorten sich die Organisationen fachlich und mädchenpolitisch? In welchen Strukturen arbeiten sie? Welche Diskussionen oder Kontroversen werden geführt? Welche Projekte, Tagungen, Veröffentlichungen werden realisiert? Wie sind Mitgliederstrukturen, die finanzielle Ausstattung mit Personal- und Sachmitteln sowie öffentliche Aufgaben und interne Zielsetzungen? Auf den Call for Papers bei den Mitgliedern der BAG Mädchenpolitik haben sich acht Zusammenschlüsse gemeldet. Sie sind unterschiedlich strukturiert und blicken auf unterschiedlich

lange Erfahrungshintergründe und Geschichten zurück. Und doch drehen sich ihre zentralen inhaltlichen und fachpolitischen Auseinandersetzungen durchaus um ähnliche Themen: Fragen von queer (vielfältige Geschlechterverhältnisse), Inklusion, Intersektionalität, Dialoge zwischen Mädchen- und Jungenarbeit sowie zwischen verschiedenen Generationen von Mädchenarbeiter/-innen und nicht zuletzt um die oft prekären finanziellen Bedingungen.

Weitere Informationen: www.maedchenarbeit-nrw.de

Bestellung: Juventa Verlag/Beltz Medien-Service: medienservice@beltz.de



Für einen starken Kinder- und Jugendschutz in Deutschland

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) und die Landesarbeitsstellen für Kinder- und Jugendschutz haben das Positionspapier „Für einen starken Kinder- und Jugendschutz in Deutschland“ veröffentlicht. Anlass gab der aktuelle Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Verwirklichung des Rechts aller Kinder und Jugendlichen auf ein gutes Aufwachsen mit Medien vom 21./22. Mai 2015, der am 1. Juli 2015 veröffentlicht wurde (https://www.jfmk.de/pub2015/TOP_7.1.pdf). Die BAJ und die Landesstellen unterstreichen ausdrücklich die Aussagen der JFMK zu den Potentialen des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes und begrüßen die im Bericht enthaltene Würdigung ihrer langjährigen Arbeit. Darüber hinaus geben sie mit dem Positionspapier weitere Anregungen für Bund, Länder und Kommunen, wie z. B. den Kinder- und Jugendschutz als Partner für die Gestaltung und Umsetzung einer Eigenständigen Jugendpolitik einzubeziehen, die Erfahrungen

und Perspektiven des Kinder- und Jugendschutzes in der Berichterstattung des Bundes und der Länder zu berücksichtigen, Forschungs- und Modellprojekte zur Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendschutzes zu initiieren und zu unterstützen sowie den Ausbau von Angeboten der Medienbildung und der Medienkompetenzförderung zu unterstützen. Zielrichtung des Positionspapiers insgesamt ist es, den präventiven Gehalt des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes gemäß den Implikationen des §14 SGB VIII wieder stärker zur Geltung zu bringen.

Quelle: Pressemitteilung der BAJ; Download des Positionspapiers: www.bag-jugendschutz.de/PDF/Positionspapier.pdf



Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter – Studie erschienen

Im Juni 2015 wurde „Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen“, erstellt vom Deutschen Jugendinstitut im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, veröffentlicht. In der Studie wird deutlich: Die meisten Jugendlichen können den Übergang ins Erwachsenenalter nutzen, um ihren Bildungsweg einzuschlagen und Freiwilligendienste oder Praktika einzulegen, aber eine Gruppe von ihnen scheitert: die sogenannten „entkoppelten Jugendlichen“. Sie drohen sowohl aus dem Bildungssystem und der Erwerbsarbeit, als auch aus allen Hilfestrukturen herauszufallen. Dabei handelt es sich nicht um Einzelfälle, sondern Schätzungen zufolge inzwischen bereits um mehr als 20.000 junge Menschen, die nach Wahrnehmung der Fachkräfte aus dem Jugendbereich unter zunehmenden seelischen und psychosozialen Störungen leiden. Die Studie zeigt, an welchen Punkten des Lebensverlaufs der Jugendlichen die Weichen oft falsch gestellt werden und wie die Jugendhilfe dort verstärkt werden sollte. Die damit verbundenen Kosten wären auch gesamt-gesellschaftlich gesehen eine gute Investition,

denn laut der Studie zeigen bereits früher durchgeführte wissenschaftliche Berechnungen: Für jeden im Rahmen der Jugendhilfe ausgegebenen Euro werden im weiteren Lebensverlauf das Dreifache an Mitteln entweder an staatlichen Ausgaben eingespart oder durch Steuer- und Wertschöpfung Einnahmen zusätzlich erzielt. In der Studie werden verschiedene Maßnahmen vorgestellt wie das gelingen kann, z. B. in Bezug auf die Verbesserung der Früherkennung von Risikolagen, auf eine unbürokratischere und effektivere Hilfestruktur oder auf die Unterstützung von Jugendlichen, die über das 18. Lebensjahr hinaus Hilfe benötigen.

Quelle, weitere Informationen und Download der Studie: www.vodafone-stiftung.de



UNICEF-Report: Jedes zehnte Kind wächst im Krieg auf

Rund 230 Millionen Mädchen und Jungen wachsen in Kriegs- und Krisengebieten auf und erleben in ihren entscheidenden Lebensjahren vor allem Unsicherheit, Hass und Gewalt. Ihre Versorgung mit elementaren Gütern wie Nahrung, Wasser und medizinische Hilfe ist vielfach schlecht. Und sie können nicht oder nur selten eine Schule besuchen. In Bürgerkriegen wie in Syrien, Irak, Südsudan und der Zentralafrikanischen Republik werden Kinder zur Zielscheibe unaussprechlicher Misshandlungen. Das UN-Kinderhilfswerk UNICEF fordert mit seinem Report „Kinder zwischen den Fronten“ deutlich mehr Schutz ein und ruft Regierungen und Konfliktparteien dazu auf, die fundamentalen Rechte der Kinder in Kriegsgebieten zu verteidigen. Um Gesundheit, Bildung und Schutz der Kinder auch unter schwierigsten Bedingungen sicher zu stellen, muss humanitäre Hilfe bereits die Brücke zu nachhaltiger Entwicklungshilfe schlagen. Insbesondere müssen mehr Mittel für psychosoziale Betreuung und Bildungspro-

gramme für Kinder in Krisengebieten bereitgestellt werden. Der Report dokumentiert die enormen Auswirkungen der neuen humanitären Krisen auf die nachwachsenden Generationen. Gleichzeitig werden innovative Strategien aufgezeigt, wie Kindern und Jugendlichen trotz schwierigster Bedingungen geholfen werden kann.

Quelle: UNICEF Pressemeldung vom 30. Juni 2015

Weitere Informationen: www.unicef.de/report2015

Deutschsprachige Zusammenfassung: www.unicef.de/blob/79830/6b7db78030b9ae9350d9e638dfec989/progress-for-children-report-zusammenfassung-data.pdf



Appell: Europa jetzt!

Persönlichkeiten aus der internationalen Jugendarbeit, der politischen Bildung und der Forschung haben einen Appell veröffentlicht, der sich an politische Entscheidungsträger/-innen richtet. Sie drücken darin ihre Sorge aus, „dass die Europäische Idee zwischen nationalen, finanz- und wirtschaftspolitischen Interessen zerrieben wird“ und wünschen sich eine politische und soziale Vision von Europa. Sie rufen dazu auf, dem Appell beizutreten und ihn an politische Entscheidungsträger/-innen weiterzuleiten. Zu den Erstunterzeichnern gehören Ulrich Ballhausen, Prof. Dr.

Günter J. Friesenhahn, Georg Pirker, Prof. Dr. Andreas Thimmel und Benedikt Widmaier.

Quelle und Appell: www.ijab.de



National qualifications framework developments in Europe

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) hat eine neue Ausgabe des jährlichen Berichts über die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in Europa herausgegeben. Der Bericht erklärt, wie die NQR in den EU-Mitgliedsstaaten aufgebaut sind und wie weit ihre Entwicklung fortgeschritten ist. Er kann kostenlos in englischer Sprache auf der Website des Cedefop heruntergeladen werden.

Download des Berichts: www.cedefop.europa.eu



Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbewusste e. V. (IDA) hat zusammen mit transfer e. V. die Handreichung „Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit“ herausgegeben (hrsg. von Ansgar Drücker, Karin Reindlmeier, Ahmet Sinoplu und Eike Trotter). Die Handreichung ist im DIVE-Netzwerk entstanden, das Zugänge zum Thema Diversität aus der internationalen Jugendarbeit, aus der rassismuskritischen Arbeit, aus der politischen Bildung und dem Bereich des Empowerments zusammenträgt. Grundlage sind Trainingsseminare für Kinder- und Jugendreisen und internationale Begegnungen. Neben einigen grundlegenden, die Begriffe klärenden Beiträgen, wird ein Blick auf die strukturelle Perspektive und

die Gelingensbedingungen für diversitätsbewusstes Arbeiten und auf konzeptionell methodische Perspektiven gerichtet. Es wird von den Erfahrungen in der Praxis berichtet und auf verschiedenes Material hingewiesen. Die Publikation kann gegen eine Versandkostenpauschale von 3 EUR (zzgl. Porto) bestellt werden.

Bestellung: www.idaev.de/publikationen/bestellformular



Diversity Dynamics: Activating the Potential of Diversity in Trainings

The handbook „Diversity Dynamics: Activating the Potential of Diversity in Trainings. A Handbook for Facilitators in Activ Citizenship Education“ is published by MitOst Association empowers facilitators to develop diversity in their work with groups in every field of non-formal education. It promotes diversity and diversity consciousness as key issues in Human Rights and Democratic Citizenship Education, not only in youth education, under contribution from different experts and practitioners in non-formal education. The content includes: Facilitator's attitude and self-reflection; Diversity-ABC; Diversity and Me; The Group and

Me; Society and Me. Source: Heike Fahrún/Eliza Skowron/Nils-Eyk Zimmermann (Eds.) (2014): Diversity Dynamics: Activating the Potential of Diversity in Trainings. A Handbook for Facilitators in Activ Citizenship Education. Berlin: MitOst Editionen.

Source and further information: <http://dare-network.blogspot.de>



Ergebnisse aus dem Projekt „Heimat deine Sterne“

Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben hat seit 2011 das Projekt „Heimat deine Sterne“ durchgeführt und nun die Ergebnisse veröffentlicht. Es ist ein Film sowie eine didaktische Handreichung für die Bildungsarbeit aus diesem Projekt heraus entstanden (hrsg. von Theo W. Länge und Victoria Schnier). Ziel des Projekts war es, etwas über das Heimatgefühl der Menschen in ländlichen Gebieten Ostdeutschlands zu erfahren, sowie über die sozialen, politischen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahre. In diesen ländlichen Gegenden werden die Auswirkungen des demografischen Wandels besonders deutlich, die sich auf alle Lebensbereiche erstrecken. Daher ging es auch darum zu erfahren, was die, die sich in ihrer Heimat engagieren, mit dieser verbindet und wie das Engagement gefördert werden kann. In der Handreichung werden die Bilder

des Films in 10 Themen aufgegriffen. Sie zeigen die unterschiedlichen Facetten des Themas, wie z. B. soziales Leben, Geschichte, Eigentum, Wanderungsbewegungen, Zusammengehörigkeit und Solidarität, aber auch Heimat und die extreme Rechte. Das Projekt wurde im Rahmen des Bundesprogramms „Zusammenhalt durch Teilhabe“ vom Ministerium des Innern gefördert.

Weitere Informationen zum Projekt, Film und Handreichung:
<http://heimatsterne.com>



2015 – Europäisches Jahr für Entwicklung

2015 ist das Europäische Jahr für Entwicklung. Unter dem Motto „Unsere Welt, unsere Würde, unsere Zukunft“ soll über die Entwicklungspolitik der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten informiert und aktives Engagement gefördert werden. Anlass für dieses Themenjahr ist das Ende der fünfzehnjährigen Zeitspanne, die sich die internationale Gemeinschaft für die Verwirklichung der acht Millenniums-Entwicklungsziele gesetzt hatte. Jeder Monat hat einen eigenen Schwerpunkt, z. B. September: Bevölkerungsentwicklung und Migration, Oktober: Ernährungssicherung, November: Nachhaltige Entwicklung und Klimaschutz und Dezember: Menschenrechte. Nationaler Koordinator ist in Deutschland das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Zudem

wurden in jedem Mitgliedstaat der EU sogenannte National Beneficiaries für die Umsetzung und Koordination der Aktivitäten eingerichtet. In Deutschland hat diese Funktion Engagement Global übernommen. Engagement Global informiert, berät und vernetzt Akteure und Interessierte in Deutschland.

Quelle und weitere Informationen: <http://ej2015.engagement-global.de>



60 Jahre Deutsch-Israelischer Jugendaustausch

ConAct – Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch und Israel Youth Exchange Authority haben gemeinsam die Broschüre „50 Jahre Diplomatische Beziehungen Deutsch – Israel; 60 Jahre Deutsch-Israelischer Jugendaustausch. Geschichte(n) – Einblicke – Informationen“ herausgegeben. Die Broschüre führt kurzweilig und informativ in die Geschichte und Gegenwart des deutsch-israelischen Austausches ein. In einem historischen Abriss werden die wichtigen Stationen der politischen Entwicklung historischer Fotografien und Hintergrundinformationen hinzugefügt, visuell angelehnt an die Website www.Exchange-Visions.de. Schaubilder und Grafiken versammeln Daten und Zahlen und geben Aufschluss über die Veränderungen und Strukturen der vergangenen Jahrzehnte im deutsch-israelischen Jugend- und Fachkräfteaustausch. Nur mit allen Beteiligten – den Teamerinnen und Teamern, Teilnehmenden, Verbänden, Zentralstellen, Ministerien

und beiderseitigen Koordinierungszentren in Deutschland und Israel – wird der Austausch getragen und wächst die Qualität der deutsch-israelischen Jugendkontakte. Davon berichten zum einen die Stimmen des „Who is Who?!“ im deutsch-israelischen Jugendaustausch. Zum anderen zeugen die Berichte über die bilaterale Zusammenarbeit von ConAct mit der Israel Youth Exchange Authority von der fortdauernden Weiterentwicklung und Erweiterung des Jugendaustausches und werfen Schlaglichter auf eigens entwickelte Veranstaltungsformate und die großen Highlights der letzten Jahrzehnte.

Quelle und Download der Broschüre: www.conact-org.de



REMEMBERING – ein multimediales Erinnerungsprojekt

Wie erinnern wir heute, 70 Jahre nach dem Ende des 2. Weltkriegs, an die deutschen Verbrechen? Welche Rolle spielt die Shoah – der Mord an den Juden Europas – für die gesellschaftliche Diskussion, die politische Kultur in Deutschland und Israel? Wie steht es um die vielzitierte Verantwortung, die Lehren aus der Geschichte? Und wie wirken die Folgen der Shoah heute in Israel fort? Das multimediale Erinnerungsprojekt REMEMBERING, das im Sommer 2015 gestartet ist, sucht Antworten auf diese Fragen. 18 jungen Menschen aus Israel und Deutschland schildern, welche Bedeutung die Shoah heute für sie hat, recherchieren die Geschichte ihrer Groß- oder Urgroßeltern und verarbeiten ihre Erkenntnisse in Kurzfilmen, Texten und Fotos. Das Projekt will junge Menschen ermutigen, sich kreativ

mit ihrer Geschichte und Täter- und Opferperspektiven auseinanderzusetzen. REMEMBERING ist der Versuch, die Verantwortung, die sich aus dem Holocaust ergibt und das Bewusstsein für seine gesellschaftlichen Folgen über den Tod von Zeitzeugen hinaus zu bewahren. In Deutschland wird REMEMBERING vom ABC Bildungs- und Tagungszentrum e.V. in Drochtersen-Hüll und in Israel von Beit Ben Yehuda unterstützt.

Quelle und weitere Informationen: www.remembering.today



Ausschreibungen und Wettbewerbe

Förderprogramm der Deutsch-Türkischen Jugendbrücke

Die Deutsch-Türkische Jugendbrücke (DTJB) wurde 2012 von der Stiftung Mercator als deutsch-türkische Kooperation und zivilgesellschaftliche Initiative mit staatlicher Förderung initiiert. Sie will den deutsch-türkischen Schüler- und Jugendaustausch intensivieren und mit konkreten Maßnahmen und der Bündelung bereits bestehender Programme die Möglichkeiten für den gegenseitigen Austausch verbessern. Dazu fördert sie schulische und außerschulische Austauschprojekte für Schüler/-innen und Jugendliche zwischen Deutschland und der Türkei sowie Fachkräftebegegnungen. Über die Datenbank der Jugendbrücke können Anträge auf Förderung von Projekten mit

bis zu 5.000 Euro gestellt werden. Es können auch Kleinstprojekte mit einer Summe bis 1.000 Euro beantragt werden, z. B. für Konzerte, Ausstellungen und Publikationen für Jugendliche. Die Anträge können sowohl aus Deutschland als auch aus der Türkei eingereicht werden.

Quelle und weitere Informationen zur Förderung:
www.jugendbruecke.de



Förderprogramm „Zwangsarbeit und vergessene Opfer“

Der Stand der Aufarbeitung der NS-Zwangsarbeit ist in Europa nach wie vor sehr unterschiedlich. Es gibt zudem in Deutschland und den vom NS-Regime besetzten Ländern bzw. deren Nachfolgestaaten weitere Opfergruppen von NS-Unrecht, die noch keinen angemessenen Platz in der jeweiligen Erinnerungskultur haben. Diese werden in Deutschland häufig mit dem Begriff „vergessene“ NS-Opfer bezeichnet. Die Stiftung EVZ unterstützt mit diesem Programm Projekte, die einen multiperspektivischen Ansatz verfolgen und dadurch zur Entwicklung eines europäischen Geschichtsverständnisses beitragen. Folgende Vorhaben können gefördert werden: (1) Vorrangig internationale Projekte unter Beteiligung deutscher Partner, die sich in Ausstellungen, Dokumentationen, Dokumentarfilmen sowie sonstigen Formaten mit der NS-Zwangsarbeit auseinandersetzen und dazu beitragen, das Thema dauerhaft in der europäischen Erinnerungskultur zu verankern. (2) Vor-

rangig internationale Projekte unter Beteiligung deutscher Partner, die sich der Erinnerung an „vergessene“ NS-Opfergruppen widmen. Im Jahr 2016 werden dabei primär Projekte zur Erinnerung an die Opfer der NS-„Euthanasie“ sowie an das Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen gefördert. Für diese beiden Bereiche ist der Bewerbungsschluss der 15. Oktober 2015. (3) Internationale Konferenzen, die kontextübergreifend das Thema NS-Zwangsarbeit behandeln. Hier sind laufend Bewerbungen möglich.

Ausführliche Ausschreibung und Antragsformulare:
www.stiftung-evz.de/zavo; Kontakt: zavo@stiftung-evz.de



Veranstaltungen

6. bis 8. Oktober 2015

Frankfurt am Main

Learning Spaces for Social Change – Lernräume für soziale Veränderung

Veranstalter: Bildungsstätte Anne Frank

www.bs-anne-frank.de

22. bis 24. Oktober 2015

Thessaloniki (Greece)

NECE 2015 – Networking European Citizenship Education – Conference ‚Them‘ and ‚Us‘: Citizenship Education in an Interdependent World

Organizer: Federal Agency for Civic Education, Germany

Nece-greece2015@lab-concepts.de

5. bis 8. November 2015

Weimar und Erfurt

Geschichte zum Anfassen?! Die Vermittlung der DDR-Geschichte an historischen Orten

Veranstalter: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar; Stiftung Ettersberg

www.ejbweimar.de

6. bis 7. November 2015

Celle

Politische Bildung verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer Wirkungsanalyse politischer Bildung.

Veranstalter: Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt e. V.; Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung; Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung; IGM Niedersachsen und Sachsen-Anhalt

www.hvhs-hustedt.de

13. bis 14. November 2015

Berlin

Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?

Veranstalter: BKJ; bpb; LKJ Berlin

www.bkj.de

24. bis 25. November 2015

Tutzing

Armut und Reichtum in der Demokratie: Wie wollen wir zusammen leben?

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

www.adb.de/fachtagungen

2. bis 3. Dezember 2015

Essen

target=„_blank“? Politische Bildung in der digitalisierten Welt. Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Praxis

Veranstalter: Transferstelle politische Bildung

www.transfer-politische-bildung.de

13. bis 16. März 2016

Kassel

DGfE-Kongress 2016: Räume für Bildung. Räume der Bildung

Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

www.dgfe2016.de

28. bis 30. März 2017

Düsseldorf

16. Kinder- und Jugendhilfetag „22 mio. junge Chancen – gemeinsam.gesellschaft.gerecht.gestalten.“

Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

www.jugendhilfetag.de/kontakt

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 16–17/2015 Schwerpunkt: 70 Jahre Kriegsende

Heft 18–19/2015 Schwerpunkt: Qualitätssicherung in der Bildung

Heft 20–21/2015 Schwerpunkt: Seuchen

Heft 22–24/2015 Schwerpunkt: Wiener Kongress

Heft 25/2015 Schwerpunkt: Flucht und Asyl

Heft 26–27/2015 Schwerpunkt: Nomaden

Heft 28–30/2015 Schwerpunkt: Föderalismus

Heft 31–32/2015 Schwerpunkt: Megatrends?

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb):

Adenauerallee 86, 53113 Bonn; www.bpb.de

Blätter für deutsche und internationale Politik,

Heft 5/2015 Schwerpunkte z. B.: Die Entscheidung Kapital vs. Klima; Berlin, Moskau, Washington: Für eine kooperative Existenz; Feindbild Ghetto

Heft 6/2015 Schwerpunkte z. B.: Hoffen und Sterben: Flucht und Abschottung in Zeiten globaler Krisen; Grexit: Das Scheitern der europäischen Idee

Heft 7/2015 Schwerpunkte z. B.: Katastrophenkapitalismus: Wachstum bis zum Untergang; Demütigung als Gefahr. Russland und die Lehren der deutschen Geschichte

Heft 8/2015 Schwerpunkte z. B.: Grexit verhindert, Europa verspielt? Der neue Cybernationalismus; 70 Jahre Hiroshima: Ächtet die Bombe!

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

deutsche jugend, Heft 4/2015 Schwerpunkt: Jugend und Geschlechterrollen

Heft 5/2015 Schwerpunkt: Theorie, Empirie, Reflexion – Was Jugendarbeit voranbringt

Heft 6/2015 Schwerpunkt: Jugend und Arbeitswelt

Heft 7–8/2015 Schwerpunkt: Jugend und Migration

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstraße 10, 69469 Weinheim; www.beltz.de

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2/2015 Schwerpunkt: Migration

Heft 3/2015 Schwerpunkt: Lehren lernen/können

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

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, Heft 1/2015 Schwerpunkt: Jung und radikal. Politische Gewalt im Jugendalter

Bezug: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München; www.dji.de/impulse

Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 2/2015 Schwerpunkt: Entente am Oberrhein / Entente dans le Rhin superieur

Bezug: Verlag Dokumente GmbH, Dottendorfer Str. 86, 53129 Bonn; www.dokumente-documents.info

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 2/2015** Schwerpunkt: Lernprozesse – Fokus Grundbildung

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

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 2/2015 Schwerpunkt: Weiterbildung steuern

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

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), **Heft 2/2015** Schwerpunkt: Diskriminierung auf der Spur

Bezug: Waxmann Verlag, Steinfurter Str. 555, 48159 Münster; www.waxmann.com

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 2/2015 Schwerpunkte u. a.: Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und Daseinsvorsorge; Generationenbeziehungen in Deutschland; Was SchülerInnen über Globalisierung denken

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

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Heft 2/2015 Schwerpunkt: Generationenwechsel in Weiterbildungsorganisationen

Bezug: www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 2/2015** Schwerpunkt: Streitfall Überwachung

Heft 3/2015 Schwerpunkt: Erinnerungskultur in Europa

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

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der BAG Jugendschutz, **Heft 2/2015** Schwerpunkt: Der erzieherische Kinder- und Jugendschutz – § 14 SGB VIII

Heft 3/2015 Schwerpunkt: Jugendschutz in der stationären Jugendhilfe

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

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Heft 24/2015

Schwerpunkt: Gesundheit und Bildung. Macht lebenslanges Lernen wohl gesund?

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, Heft 2/2015 Schwerpunkt: Medien und Kindheit

Heft 3/2015 Schwerpunkt: Digitale Medienwelt: Werte und Verwertung

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

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, Heft 5/2015

Schwerpunkt: Economy of Tomorrow

Heft 6/2015 Schwerpunkt: Schirmherrschaft. Demokratie vs. Kapitalismus

Heft 7–8/2015 Schwerpunkt: Schöne Aussichten? Politische Perspektiven

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

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Heft 2/2015 Schwerpunkt: Handlungsorientierung – Politische Bildung durch politische Aktion?

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

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, Heft

2/2015 Schwerpunkt: DEUTSCHLAND MACHT EUROPA?

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung REPORT,

hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung,

Heft 2/2015 Schwerpunkt: Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf

Die Zeitschrift erscheint als Open-Access-Journal und ist unter www.springer.com/40955 kostenfrei zugänglich. Bezug der Print-Ausgabe: Wissenschaftsverlag Springer VS, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden; www.springer-vs.de

pb-digital

planpolitik digital – Online-Projekt gestartet

Seit Oktober 2005 gibt es Planpolitik, ein Unternehmen, das sich die Entwicklung von politischen Planspielen und anderen interaktiven Formaten zum Ziel gesetzt hat. Seitdem haben die Akteure über 80 Planspiele entwickelt und in Veranstaltungen der politischen Bildung weltweit eingesetzt. Seit kurzem haben sie die Online-Plattform planpolitik digital gestartet. Mit diesem Portal, einer browserbasierten Plattform für interaktive Multiplayer-Planspiele, wollen die Macher ihr Portfolio um innovative digitale Bildungsangebote ergänzen und ihre Erfahrungen in die digitale Welt übertragen. Im April 2015 haben sie dafür den UN-PEACEapp-Award verliehen bekommen.

www.digital.planpolitik.de

EPALE: Plattform für Erwachsenenbildung in Europa

Am 15. April 2015 ist im Rahmen eines europäischen Launch-Events in Brüssel die „ePlatform for Adult Learning in Europe“, kurz EPALe, an den Start gegangen. Die europäische Kommission verwirklicht damit ein bildungspolitisches Instrument, das zur Vernetzung und zum Wissensmanagement in der Erwachsenenbildung beitragen soll. Es richtet sich sowohl an die bisher in den europäischen Förderprogrammen aktiven Organisationen als auch an diejenigen, die bisher noch keine europäischen Projekte umgesetzt haben. Als leicht zugängliche und mehrsprachige Online-Community mit offener Mitgliedschaft bringt EPALe europäische und länderspezifische Erwachsenenbildungsthemen unter einem Dach zusammen. Unter den Rahmenthemen „Unterstützung für Lernende“, „Lernumgebungen“, „Lebenskompetenzen“, „Qualität“ sowie „Politik, Strategien und Finanzierung“ können Nutzer/-innen europäische Diskussionen virtuell mitgestalten. Die interaktiven Funktionen von EPALe bieten vielfältige Partizipationsmöglichkeiten. Mit der Projektpartnersuche haben alle Interessierten die Möglichkeit, europäische Kooperationen anzubahnen. Auf diese Weise soll EPALe den Austausch von guter Erwachsenenbildungspraxis in Europa fördern und letztlich auch zur Qualitätsentwicklung beitragen. EPALe wird von der Europäischen Kommission finanziert und durch Nationale Koordinierungsstellen (NKS) in den teilnehmenden Ländern betreut. In Deutschland ist die NKS in der Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn angesiedelt.

<https://ec.europa.eu/epale/de>

Informationen zu Urheberrecht und Persönlichkeitsrecht

Das Thema Urheberrecht und Persönlichkeitsrecht beschäftigt viele in der politischen Bildung Beschäftigte, sei es, dass sie selbst bei Veranstaltungen fotografieren möchten und diese Bilder später veröffentlichen, sei es, dass sie Fotos von anderen für ihre Publikationen verwenden möchten. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind oft schwer zu durchschauen. Eine kurze und informative Einführung in das Thema findet man bei „Recht am Bild. Rechtliche Informationen rund um das Urheber- und Fotorecht“.

www.rechtambild.de/2015/01/urheberrecht-vs-persoenlichkeitsrecht

Internetpräsenz für die Bildungsberatungsstellen in Niedersachsen

Die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen hat eine Internetpräsenz aufgebaut, auf der sich die Bildungsberatungsstellen in Niedersachsen und ihr landesweites Netzwerk präsentieren. Das gebührenfreie Angebot bietet Informationen zu den Beratungsstellen und ermöglicht das Prüfen der Angebote in eigener Nähe.

www.bildungsberatung-nds.de

Wissensplattform Kulturelle Bildung Online

Die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online wird von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. in Zusammenarbeit mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung sowie der Stiftung Universität Hildesheim angeboten. Die Plattform versteht sich als digitale Fortschreibung des ersten Handbuchs Kulturelle Bildung, das 2012 von Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias herausgegeben wurde. In regelmäßig erscheinenden Beiträgen werden seit Januar 2014 Texte zu Theorie, Praxis, Forschung und Debatte der Kulturellen Bildung aufgenommen. Die Plattform wird redaktionell begleitet. Alle Inhalte stehen, wenn nicht anders gekennzeichnet, unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd. Neue Beiträge sind z. B. Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung von Eckart Liebau und Sozialräumliche Aneignung als ästhetische Selbstbildung von Benedikt Sturzenhecker.

www.kubi-online.de

Portal DDR-Geschichte vermitteln

Das vom Bildungswerk der Humanistischen Union bereits 2008 erstellte Portal wurde aktuell mit Unterstützung der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur grundlegend überarbeitet, ergänzt und erweitert. Auf dem Portal werden Materialien und Medien, Handreichungen und Praxisreflexionen zur politischen Bildung, auch Texte aus der Forschung, in erster Linie über das Thema DDR-Geschichte, aber auch über deutsch-deutsche Verflechtungen gesammelt. Die bisher noch wenig beachteten ost- und westeuropäischen Perspektiven werden berücksichtigt. Der Schwerpunkt liegt auf kostenlos verfügbaren Online-Ressourcen. Diese Sammlung konzentriert sich nicht nur auf die Erfordernisse der außerschulischen Bildung, auch schulische Materialien, Quellen und Unterrichtsskizzen wurden aufgenommen.

www.ddr-geschichte-vermitteln.de

Serviceportal: Demokratie vor Ort – lokale Spurensuche und Partizipationsförderung

Demokratie lebt vom Engagement der Menschen, die Verantwortung übernehmen und den Alltag von Städten, Kommunen, Vereinen und Verbänden mitgestalten. Wer sich vernetzen möchte oder Gleichgesinnte sucht, die aktiv sind und Demokratie mitgestalten, z. B. Vereine, die Geschichte sichtbar machen, Initiativen, die sich mit Rechtsextremismus auseinandersetzen, oder Beratungsstellen, die Hilfe anbieten, ist auf diesem Portal genau richtig. Über eine Suchmaske können lokale Kontakte zu den Themenschwerpunkten „Gegen Rechtsextremismus“, „Demokratie mitgestalten“ und „Geschichte sichtbar machen“ gefunden werden. Es werden Anregungen und Ideen weitergegeben, z. B. wenn jemand ein Ausstellungsprojekt mit einer Schule, eine historische Stadterkundung oder eine kreative Aktion gegen Rechtsextremismus auf die Beine stellen möchte. Das Portal macht über zahlreiche Projektbeispiele sichtbar, dass es viele Formen, Orte und Menschen gibt, die sich ehrenamtlich für Demokratie engagieren. Das Portal ermöglicht die Kontaktaufnahme zu Engagierten in der eigenen Umgebung, unterstützt die Vernetzung, regt zu neuen Ideen an und liefert Tipps und Unterstützung.

www.demokratie-vor-ort.de

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2015

46. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch
Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel,
Wolfgang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Dr. Beate Rosenzweig

Redaktions- und Bezugsanschrift:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Ruksaldruck GmbH + Co. KG, ruksaldruck.de

Bildnachweis: Copyrightthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €

1 bis 3 Abonnements: jährlich 20 €

ab 4 Abonnements: jährlich 16 €

Abonnements für Studenten, Praktikanten,

Referendare, Arbeitslose: jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Die **Außerschulische Bildung** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift *Außerschulische Bildung* ...

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.

AdB

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de