

Außerschulische Bildung

3-2010

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung

- Ideen und Konjunkturen politischer
Erwachsenenbildung
- Was ist Bildung?
- Demokratiepädagogik oder
politische Bildung?
- Forschung für die Praxis

ZU DIESEM HEFT	197	ADB-FORUM	
SCHWERPUNKT		<i>Helle Becker</i>	
<i>Paul Ciupke</i>		Forschung für die Praxis?	
Zwischen Theorie und Praxis		Empirische Ergebnisse zu Teilnehmenden	
Beobachtungen und Anmerkungen zu		und Wirkungen politischer Jugendbildung	256
Orientierungssystemen, Autonomie und Be-			
wegungsbezug in der außerschulischen po-	198	ADB-JAHRESTHEMA	
litischen Bildung		<i>Karsten Matthis</i>	
<i>Klaus-Peter Hufer</i>		„Standort Deutschland – Wohlstand für	
Politische Erwachsenenbildung – zur Ge-		alle?“	
schichte ihrer Ideen und Konjunkturen	206	Ein Seminar des Arbeitnehmer-Zentrums	
<i>Joachim Klose</i>		Königswinter (AZK)	264
„Vom Wissen der Bildung“	218	ARBEITSHILFEN UND METHODEN	
<i>Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring</i>		<i>Christian Roth</i>	
Demokratiepädagogik oder politische Bil-		Energiesicherheit in Europa	
dung: Gegensatz oder falsche Alternative?	226	Ein Planspiel über Ressourcenkonflikte	267
<i>Astrid Messerschmidt</i>		INFORMATIONEN	
Differenzverhältnisse		Meldungen	273
Ansätze zur Kritik von Geschlechterordnun-	234	Aus dem AdB	286
gen und Impulse für die politische Bildung		Personalien	292
<i>Thomas Gill</i>		Bücher	294
Zur Aktualität Kurt Löwensteins für die po-	242	Markt	308
litische Jugendbildung		IMPRESSUM	313
<i>Martin Allespach/Lothar Wentzel</i>			
Subjektorientierung und kritische Psycho-	249		
logie – neue Ansätze in der gewerkschaft-			
lichen Bildungsarbeit			

**Thema des nächsten Heftes:
Jugendleben, Jugendpolitik, Jugendbildung**



Der Versuch, Beobachtungen der Realität zu systematisieren und zu interpretieren, kann als die elementarste Form von Theoriebildung bezeichnet werden. Eine Theorie kann allerdings von Aussagen über einen Ausschnitt von Alltagswirklichkeit bis hin zu ausformulierten Erklärungsmodellen reichen, die

sich auf ganze Epochen oder Gesellschaften, Teilgebiete von Wissenschaften oder die Entstehung der Welt beziehen. Auch im Bereich der Politik, der nicht nur geprägt ist von miteinander konkurrierenden Interessen, sondern auch von verschiedenen Interpretationen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Weltanschauungen, sind Theorien wichtige Voraussetzungen für politisches Handeln. Sie prägen politische Zielsetzungen und finden in den Programmen von Parteien ihren Niederschlag. Da kann aus einer Theorie allerdings auch schnell mal eine Ideologie werden.

In der außerschulischen politischen Bildung haben politische Theorien als Grundlage für inhaltliche Orientierung und Angebotsgestaltung ihre frühere Bedeutung eingebüßt. Man bekennt sich kaum noch zu einer bestimmten „Denkschule“, bei der Entscheidung über das Programm sind längst schon andere Kriterien wirkungsmächtig. Das Thema unseres Heftes mutet daher zunächst ein wenig unzeitgemäß an.

Paul Ciupke beschreibt in seinem Beitrag die aktuelle gegenseitige Ignoranz zwischen Theorie und Praxis politischer Bildung und sucht nach den Ursachen für den gleichzeitigen Mangel an theoretischer

Orientierung wie an Interesse für die Belange der Bildungspraxis. In welchem Maße die politische Bildung in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von den großen gesellschaftlichen Debatten einst beeinflusst wurde, welche Impulse und Anregungen sie didaktischen Ansätzen, wissenschaftlichen Erkenntnissen zu historischen, gesellschaftlichen und politischen, schließlich auch ökologischen Entwicklungen verdankte, stellt an herausragenden Beispielen Klaus-Peter Hufer dar. Joachim Klose mahnt ein Verständnis von Bildung an, das uns beim Versuch der Indienstnahme des Bildungsbereichs für ökonomische Zwecke abhandeln zu kommen droht. Von der Relevanz theoretischer Auseinandersetzungen für die didaktische Umsetzung in der Bildungspraxis handelt der Beitrag von Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring. Astrid Messerschmidt, Thomas Gill und Martin Allespach mit Lothar Wentzel machen in ihren Beiträgen deutlich, wo in Feldern der politischen Bildung auch heute noch der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis durchaus besteht, wie sich die Praxis politischer Bildung auf Theorien in sehr unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen bezieht und sich mit ihnen verändert.

Es ist also durchaus an der Zeit, sich wieder einmal stärker mit den für die eigene Arbeit grundlegenden wissenschaftlichen Entwicklungen zu befassen und danach zu fragen, welche Antworten sie auf die Fragen der Praxis geben könnten. Dazu soll dieses Heft anregen. Dass auch die Bezugswissenschaften politischer Bildung vom regeren Austausch mit der Bildungspraxis profitieren könnten, wird dabei unterstellt.

Ingeborg Pistohl

Zwischen Theorie und Praxis

Beobachtungen und Anmerkungen zu Orientierungssystemen, Autonomie und Bewegungsbezug in der außerschulischen politischen Bildung

Paul Ciupke

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung hat sich abgekühlt, die früher gegenseitig gehegten hohen Erwartungen sind eher einer Haltung der Distanz gewichen. Zur Unübersichtlichkeit trägt unter anderem auch die neue Vielzahl von disziplinären Bezügen bei. Zudem zeigt sich, dass fast alle theoretischen Rahmungen und Grundlegungen von den Vorgaben der aktuellen Weiterbildungspolitik und ihren bestimmenden Akteuren in Administration und Politik eingeholt und beeinflusst werden. Daher gibt es heute kein unbefangenes Verhältnis von Theorie und Praxis mehr.

War in der Profession und Disziplin der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung¹ früher alles besser? Manchmal könnte es so scheinen – nicht nur angesichts der materiellen Sorgen, die das Feld ständig plagen, sondern auch des in mancherlei Hinsicht verkümmerten Verhältnisses wegen, das mittlerweile Theoretiker und Praktiker der politischen Bildung miteinander pflegen. Theorien der politischen Bildung – gibt es die noch? Oder dominieren nicht vielmehr jene Konstrukte begrenzter Reichweite das den Alltag steuernde Bewusstsein der Praktiker wie das der Theoretiker, die nicht leugnen können, dass sie sich den Vorgaben der Bildungspolitik und

In der Praxis empfindet man das Feld der Wissenschaft als zunehmend selbstreferentiell

einer entgrenzten Ökonomie verdanken, die den Bildungssektor zu kolonialisieren drohen? Und sind die Praktiker der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung überhaupt noch an Theorien und wissenschaftlichen Forschungsergebnissen interessiert oder längst gefangen in einem Dienstleistungsverständnis, das Theorien eher als Ansinnen und den Alltag störend und im Übrigen die realen Problemlagen verfehlend wahrnimmt? Eine gewisse Entfremdung und zunehmende Separierung sind durchaus zu spüren. Auf Seiten der Praxis empfindet man – vielleicht auch nicht ganz unbegründet – das Feld der Wissenschaft als zunehmend selbstreferentiell. Das ist nicht nur an manchen wenig nachvollziehbaren Schleifen theoretischer Vergewisserungsprozeduren ablesbar, sondern auch den heutigen personellen Rekrutierungsprozessen geschuldet. Früher wechselten nicht wenige Praktiker in die Hochschule und entwickelten vor dem Hintergrund ihrer im Bildungsbereich gewonne-

nen Professionalität die Disziplin weiter. Auch wenn es heute immer noch angesehene schreibende und lehrende Praktiker und einige aus der Praxis kommende Hochschullehrer gibt – dieser Berufs- und Karriereweg ist nicht mehr der Normalfall, sondern die Ausnahme.

Weiterbildung und damit auch die politische Jugend- und Erwachsenenbildung stehen aber auch unter Dauerbeobachtung seitens der Administration und der Politik: Eine Evaluation löst die nächste ab und man nimmt auf Seiten der Praxis die wissenschaftlichen Evaluatoren nicht immer nur als Verbündete wahr, sondern mitunter auch als Erfüllungsgehilfen einer die wirklichen Problemlagen verkennenden, aber nach Steuerung und permanenter Innovation verlangenden Politik.

Politik und Administration haben mit Eingriffen und speziellen Förderprogrammen die Lenkung und Orientierung des Feldes politischer Bildung längst übernommen

Umgekehrt finden sich gerade unter den kritischen Wissenschaftlern manche, die der Praxis den täglichen Verrat an den Idealen und Normen einer an differenzierter politischer Urteilsfähigkeit und nachhaltiger Gesellschaftskritik orientierten politischen Bildung vorwerfen. Solchen Diagnosen ist zumindest der Umstand entgegenzuhalten, dass Politik und Administration mit einer Vielzahl von harten wie auch weichen Eingriffen und speziellen Förderprogrammen die Lenkung und Orientierung des Feldes längst übernommen haben, so dass zur Wahrung der beruflichen wie der institutionellen Existenz das ständige Austarieren tagespolitischer Anforderungen und ein entsprechendes Entgegenkommen unausweichlich sind. Theorien spielen in dieser Situation eine nachgeordnete Rolle. Das strukturelle Einwirkungspotenzial der Nachfrager politischer Bildung sollte auch noch erwähnt, es kann hier aber nicht weiter erörtert werden.

Politische Jugend- und Erwachsenenbildner/-innen müssen heute nicht nur eine an theoretischen Leitgedanken, professionellen Grundsätzen und demokratischen Normen ausgerichtete Praxis zum Gelingen bringen; sie sind gleichzeitig immer auch ihre eigenen Legitimationsbeschaffer und Sicherer ständig gefährdeter und umkämpfter finanzieller Ressourcen. Und die besondere Verfassung der außerschulischen Bildung, die bisher idealtypisch umschrieben werden kann als die Anwesenheit von drei Freiheiten, nämlich der institutionellen Unabhängigkeit, der Freiheit der Lehre durch Abwesenheit von Lehrplänen und schließlich der Freiheit der Teilnahme, muss ständig verteidigt werden und droht doch allmählich verloren zu gehen.

1 Mit Profession ist das praktische Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gemeint und mit Disziplin die Wissenschaft, wobei in Wirklichkeit von einer Vielfalt von Bezugswissenschaften zu sprechen ist.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend






kompetent. für Demokratie
Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus



VIELFALT TUT GUT.
JUGEND FÜR VIELFALT, TOLERANZ UND DEMOKRATIE.

Collage: Ivonne Meißner

Das Feld politische Bildung wird mit speziellen Förderprogrammen von der Politik bestellt

Wissenschaftliche Bezüge der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Zu den Rahmenbedingungen der Profession gehören die Komplexität des Feldes politischer Bildung und die entsprechende Vielfalt disziplinärer Bezüge. Politische Bildner/-innen verfügen über sehr unterschiedliche Ausbildungen und entsprechende Selbstverständnisse: In der Mehrzahl weisen sie zwar pädagogische, sozial- oder politikwissenschaftliche Studienabschlüsse auf, es gibt jedoch auch etliche Historiker, Wirtschaftswissenschaftler, Philosophen, Theologen, Juristen, Ethnologen, Kultur- und Sprachwissenschaftler, die es in die politische Bildung verschlagen hat. Das hängt sicher auch mit der Eigenart der Trägerlandschaft zusammen, deren institutionelle Autonomien ganz unterschiedliche inhaltliche Profile und Selbstbeauftragungen ermöglichen.

Auf jeden Fall haben wir es mit drei zentralen Bezugswissenschaften zu tun als da sind:

- Die Erziehungswissenschaften und – noch mal untergliedert – im Besonderen die Sozialpädagogik, die für große Bereiche der außerschulischen Jugendbildung grundlegend ist, und die Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie gruppieren sich um Fragen der Bildungs- und Sozialisa-

tionstheorie und stellen die Teilnehmerorientierung in den Mittelpunkt ihrer didaktischen Überlegungen. Sie konzentrieren ihren Blick auf die Teilnehmenden oder Subjekte.

- Die Politikwissenschaften, die auf der einen Seite die Zuständigkeit für viele Themen politischer Bildung beanspruchen und im Subbereich der Politikdidaktik das Überwältigungsverbot und damit den demokratischen Pluralismus betonen.
- Schließlich die Sozialwissenschaften, die mit rahmenden Gesellschafts- und Zeitdiagnosen nach dem sozialen und gesellschaftlichen Sinn von Weiterbildung fragen und im Besonderen Probleme der Bildungsgerechtigkeit ansprechen.

Darüber hinaus bieten – angetrieben durch die Erinnerungskultur und die nicht nur für Zwecke des Gedenkens, sondern auch für die politische Bildung genutzte Gedenkstättenlandschaft – die Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik sehr viel Anregungspotenzial für Lernarrangements in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Die politische Jugendbildung hat auch immer noch eine Nähe zur offenen Jugendarbeit und zur kulturellen Bildung, die die Vermutung, gänzlich unpolitisch zu sein, weit von sich weisen. Diese Beispiele müssen hier ausreichen, um zu dokumentieren,

Es gibt einen großen praktischen und theoretischen Beziehungsreichtum und viele Wahlverwandtschaften

dass es einen großen praktischen und theoretischen Beziehungsreichtum und viele Wahlverwandtschaften gibt, die nicht nur als belastende

Komplexität oder wissenschaftliche Unübersichtlichkeit ausgelegt werden müssten, sondern als Chance und Füllhorn theoretischer Phantasie. Die Perspektivenvielfalt, die als Qualitätsmerkmal politischer Bildung gilt, sollte auch in der Wissenschaft als Bereicherung begrüßt werden. Theorien aus einem Guss, Ansätze, die alles erklären und subsumieren wollen, haben sich ohnehin historisch blamiert, so dass heute ein fröhlicher und produktiver Eklektizismus herrschen könnte, wenn die oben genannten Disziplinen sich nicht immer noch größtenteils ignorieren oder sogar heftig bekämpfen würden. Das Konkurrenzdenken und der Habitus der Abgrenzung bestimmen immer noch in weiten Teilen die Diskurse. So wurde z. B. die bundesweite Evaluationsstudie zur politischen Erwachsenenbildung von vielen Politikwissenschaftlern skeptisch beurteilt, weil sie von Dresdener Sozialpädagogen erarbeitet worden war.² Und die Vehemenz, mit der – von außen betrachtet – manche in ihren Positionen gar nicht voneinander so weit entfernte Theoretiker der politischen Bildung sich mitunter befehden und Ausschließlichkeitsansprüche erheben, bleibt befremdlich.

Die Politikdidaktik wird nach wie vor von Politikwissenschaftlern als die Leitwissenschaft beschrieben, die mit ihren Fragen und Koordinaten die Ordnung und Integration verschiedener weiterer Bezugswissenschaften verbürgt.³ Es stellt sich aber die Frage, ob ein solcher Vorschlag oder Hegemonialanspruch nicht in erster Linie den Regeln des akademischen Wettbewerbs und den Reproduktionszwängen wissenschaftlicher Reputation folgt, als dass hier unhintergehbare wissenschaftliche Orientierungs- und Erkenntnisfortschritte formuliert würden. Es sei zugegeben, dass die Schroffheiten deutlich abgenommen und Politikwissenschaftler wie *Klaus-Peter Hufer* und *Wolfgang Sander* z. B. sich nicht nur gegenüber den bildungswissenschaftlichen Diskursen geöffnet, sondern auch mancherlei davon angenommen und weiterentwickelt haben. Interdisziplinäres Arbeiten ist also gefragt,

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

3 So z. B. *Peter Massing*: Bezugswissenschaften, in: *Weißeno, Georg u. a.* (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2007, S. 30 ff.

eine Art theoretische Einheit der Wissenschaft aber nicht wirklich erforderlich.

Es gibt aber noch eine weitere Perspektive: In der Angebotsentwicklung waren die Praktiker, d. h. die Studienleiter, hauptberuflichen Pädagogen und

In der Angebotsentwicklung war man immer schnell in der Adaption aktueller soziologischer und politischer Zeitdiagnosen

Seminarverantwortlichen immer schnell in der Adaption aktueller soziologischer und politischer Zeitdiagnosen. Das ist ablesbar an den wechselnden Leitbegriffen, die man benutzt und an denen man sich abarbeitet: Risikogesellschaft, Wissensgesellschaft, Einwanderungsgesellschaft, Mediengesellschaft oder globalisierte Gesellschaft sind nur einige dieser „Firmenschilder“, die in der politischen Bildung deshalb sofort aufgegriffen werden, weil sich mit ihnen demonstrieren lässt, dass man auf der Höhe der Diskussionen und der Zeit ist. Dabei ist es inzwischen unerheblich, ob es sich um Mediendiskurse oder gediegene wissenschaftliche Paradigmen handelt. Der ständige Zwang, gegenüber Administration und Politik die Arbeit und die institutionelle Existenz zu legitimieren und Innovationsbereitschaft zu zeigen, führt zu einem wiederholten Kurzschluss von aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen und dem Auftrag politischer Bildung. Dieses Reaktionsmuster ist durchaus problematisch, weil es die eigenen langfristigen Grundlagen entwertet.

Unpolitische politische Bildung? Oder: Bewegungsorientierung versus Professionalität

Anfang der 1960er Jahre begann mit dem Abschied von der Begegnung und dem Gespräch als dem wesentlichen Medium der Bildung und damit auch vom „Jargon der Eigentlichkeit“ der Prozess der Verwissenschaftlichung politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, der anschließend in den 70er Jahren in oft weitreichende Planungseuphorien und Steuerungsphantasien, was mit politischer Bildung alles zu erreichen sei, mündete. Die Protestbewegung 1968 und die sozialen Bewegungen gaben der politischen Bildung weiteren An Schub, so dass eine enge Beziehung von fundamentaler Gesellschaftskritik und politischer Bildung in vielen Krei-

Eine enge Beziehung von fundamentaler Gesellschaftskritik und politischer Bildung galt in vielen Kreisen als selbstverständlich

sen als selbstverständlich galt. Der *Beutelsbacher Konsens* war deshalb auch ein vor allem von liberaler und konservativer Seite angeregter Einheitsversuch und ein

Ansatz, durch die Etablierung professioneller Grundsätze wie dem Kontroversitäts- und Überwältigungsgebot Grenzen zu definieren.

Wer in die Geschichte der Erwachsenenbildung schaut, wird schnell entdecken, dass soziale Bewegungen und Bildungsaktivitäten zumeist ein Paar bilden: Die SPD etwa hat als Arbeiterbildungsverein angefangen, und ebenso sind die katholischen Sozialverbände und protestantischen Selbstorganisationen als Bildungsvereine entwickelt worden. Heute wird wiederholt auf die globalisierungskritische Bewegung verwiesen als Gefährtin und Bezugspunkt einer repolitisierten Bildungsarbeit. Das gerade erschienene

Handbuch „Kritische politische Bildung“ versucht eine theoretische Bestandsaufnahme unter anderem in dieser Perspektive.⁴

Aber auch im Verhältnis von sozialer Bewegung und politischer Bildung hat man mit der Beschränkung von Handlungsorientierungen und etwa dem Gebot, dass Veranstaltungen öffentlich und nicht in einem nur internen Kreis stattfinden sollen, Schranken gesetzt. Heute wird über die Möglichkeit, auch politische Aktionen in das Bildungsgeschehen einzubinden, neu diskutiert, der Leiter der Bundeszentrale, Thomas Krüger, hat sich z. B. befürwortend zu Wort gemeldet (während seine Tagungsbeobachter/-innen weiterhin den gewünschten Ausschluss politischer Aktion auf ihrer Checkliste haben). *Benedikt Widmaier* kritisierte jüngst wiederholt, dass die politische Bildung zu unpolitisch geworden und die Trennung von Bildung und Partizipation nicht mehr zeitgemäß sei.⁵ Im Umkreis von *Attac* und anderen globalisierungs- und umweltkritischen Initiativen wird ebenfalls ein Lernen in Kampagnen propagiert und ausprobiert.



Globalisierte Gesellschaft als Leitbegriff politischer Bildung

Ist der Mainstream der politischen Bildung heute zu unpolitisch, zu affirmativ, zu passiv und von der realen Politik abgewandt? Wenn man die Entwicklung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung nach dem Modell langer Wellen beschreiben will, dann gab es von den 60er bis Anfang der 80er Jahre eine Periode des theoretischen Optimismus, in der vor allem die Soziologie als Leitwissenschaft fungierte. Egal war dabei, ob man moderate oder radikale Reformen oder gar revolutionäre Veränderungen anstrebte: Gesellschaftliche Zukunft erschien planbar und gestaltbar, politische Bildung stellte ein wesentliches Ferment dieser Prozesse dar

In den 80er Jahren verebbten nicht nur allmählich die sozialen Bewegungen und gelangten mit den Grünen in die Parlamente, es entwickelte sich auch in der Gesellschaft eine fortschrittskritische und zukunfts pessimistische Haltung. Der Super-GAU in Tschernobyl dokumentierte das Versagen bisheriger Industriepolitik. Das Ende des Sowjetkommunismus und seiner verschiedenen Parallelwelten bildete einen weiteren Schritt in der Entzauberung allzu naiver und vereinfacht gestrickter Zukunftsentwürfe und eine Radikalisierung der Problemsichten auf eine Gesellschaft, deren Entwicklung nicht schon durch geschichtsphilosophisch verbrämte Wunschbilder vorbestimmt sein

4 *Bettina Löschl/Andreas Thimmel* (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts. 2010, paradigmatisch darin der Beitrag von *Gerd Steffens*: Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise.

5 *Benedikt Widmaier*: „Die beste politische Bildung ist praktische Politik.“ *Politische Bildung und politische Aktion*, in: *Praxis Politische Bildung*, 3/2009, S. 165-172

kann, sondern von Ungewissheit und Kontingenz geprägt ist.⁶

Eine besonders wichtige Station im Paradigmenwechsel der Weltsicht verkörperte Mitte der 80er Jahre der Historikerstreit, der in seiner Quintessenz nicht nur eine deutsche Angelegenheit ist. Mit dem Bewusstsein vom beispiellosen Mord an den Juden Europas wurde zugleich offenbar, wie dünn die zivilisatorische Schicht der Moderne ist, und dass demokratische Gesellschaften nicht nur gewinnen, sondern auch wieder verlieren können. Das Nachdenken über Utopien wurde abgelöst vom Philosophieren über das Böse. In der politischen Bildung ist es seit Mitte der 80er Jahre zu einem anwachsenden Angebot historisch-politischer Bildung gekommen. Genährt wurde der neue historische Skeptizismus und Realismus auch durch die Impulse der mittelosteuropäischen Revolutionen 1989 bis 1992 und die Erfahrungen des Völkermordes in den postjugoslawischen Staaten oder Ruanda.



Quelle: Wikipedia/Foto: Fanny Schertzer

Schädel von Opfern des Völkermordes in der Gedenkstätte von Nyamata, Ruanda

Gleichwohl bleiben die intellektuellen Rückschlüsse – auch im Subbereich der politischen Bildung – kontrovers: So werden die Theorien der Postmoderne, welche Abschied nehmen von den „großen Erzählungen“, und die konstruktivistischen Ansätze, die mal radikaler mal moderater die subjektive Seite des Lernens betonen, manchmal allzu pauschal als gedanklicher Auswuchs oder willfährige Begleiter wirtschafts- oder neoliberaler Politikansätze angesehen und nicht als berechtigter Ausdruck eines Zweifels an den großen Meistererzählungen.⁷

6 Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht dazu instruktiv: *Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003*

7 Als Meistererzählungen werden von den Historikern die umfassenden, erkenntnisleitenden Großtheorien seit einiger Zeit apostrophiert. Siehe dazu auch: *Konrad Jarausch/Martin Sabrow: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002*

Der politische und gesellschaftliche Vorwärtsdrang ist der politischen Bildung in den letzten 20 Jahren ein bisschen abhanden gekommen

Der politische und gesellschaftliche Vorwärtsdrang ist aber der politischen Bildung in der Tat in den letzten 20 Jahren ein bisschen abhanden gekommen. Eine antiafirmative kritische Perspektive, wie sie von verschiedenen Seiten eingefordert wird, kann sich gleichwohl zurzeit auf keine mächtigen „neuen sozialen Bewegungen“ berufen. Man kann sie auch in unseren Kreisen nicht initiieren, denn politische Bildung ist keine Ersatzpolitik. Ebenso sollte sich eine kritische politische Bildung davor hüten, neue Meistererzählungen anzuregen und zu stützen.

Es bleibt also ein für die außerschulische politische Bildung konstitutives und nicht auflösbares Spannungsverhältnis zwischen Aktions- und Bewegungsorientierung einerseits und Institutionalisierung und Professionalisierung (hinter denen auch eine öffentliche Förderung mit Auflagen steht) andererseits, das immer neu austariert werden muss.

Back to the Roots?

Nicht zufällig orientieren etliche theoretische Ansätze politischer Bildung – zum Teil schon vorher, aber spätestens seit 1989 – auf einen weiten Begriff von Politik und betonen die grundsätzliche Bedeutung von Demokratie und Öffentlichkeit, von republikanischen Tugenden und politischen Subjekten. Politische Bildung kann meiner Meinung nach ihre Legitimationsbasis eher festigen bzw. nachhaltiger machen, wenn sie in ihren Begründungsversuchen gegenüber konkreten Politikprojekten und dem Verlangen nach aktuellen Lösungen von gesellschaftlichen Problemen eher auf vorsichtige Distanz geht.

Die Aneignung von Bürgertugenden ist Voraussetzung politischer Partizipation, und damit wird sowohl der Unterschied zum klassischen Untertanen als auch dem vornehmlich seine Interessen und Zwecke verfolgenden Wirtschaftsbürger beschrieben

Ein solches Herangehen, das heißt die Rückbesinnung auf die Grundlagen funktionierender Demokratie, findet sich auch in vielen Überlegungen und Vorschlägen der letzten Jahre wieder.

1993 räsonierte *Herfried Münkler* in seiner Berliner Antrittsvorlesung über die sozial-moralischen Voraussetzungen des Funktionierens westlich-liberaler Demokratien und der Zivilgesellschaft und plädierte für eine Rehabilitierung des Tugendbe-

griffs.⁸ Die Aneignung von Bürgertugenden ist Voraussetzung politischer Partizipation, und damit wird sowohl der Unterschied zum klassischen Untertanen als auch dem vornehmlich seine Interessen und Zwecke verfolgenden Wirtschaftsbürger beschrieben. Die klassische liberale Theorie ignoriert die nötige sozialmoralische Fundierung der Demokratie und die zivilgesellschaftlichen Sphären, in der sich Bürger/-innen assoziieren, austauschen und Orientierungen entwickeln.

Auch *Oskar Negt* wird nicht müde, darauf hinzuweisen, dass die Demokratie von Voraussetzungen lebt, die der Staat nicht umstandslos herstellen oder gar garantieren kann: „Demokratie muss gelernt werden“.⁹ *Negt* verweist ebenfalls auf Tugenden als wichtige Ressource für die Fähigkeit der Selbstregierung und weiteren Demokratisierung der Gesellschaft. Er hat seine Sichtweisen und Begründungen der politischen Bildung in einem gerade erschienenen Werk noch einmal zusammengefasst, das um die Frage kreist: Wie entsteht politisches Urteilsvermögen?¹⁰ „Die Entwicklung von Urteilsfähigkeit ist ... das Zentrum politischer Bildung“¹¹ konstatiert *Negt* und rekurriert in seinen Beweisführungen nicht nur auf *Hannah Arendt*, sondern auch auf die griechische Demokratie und Philosophie. Die klassischen Begründungsmuster und Legitimationsfiguren erfahren also schon länger eine neue Anerkennung, und das entspricht folgerichtig dem Abschied von der Geschichtsphilosophie und der Entzauberung der großen alternativen Gesellschaftsentwürfe.

Natürlich ist eine den Menschenrechten verpflichtete und anerkenntnis- und subjekttheoretisch fundierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung hier wunderbar anschlussfähig. Und doch gibt es auch Hinweise, dass eine solche, das Subjekt und seine zur demokratischen Mitwirkung befähigende Ausstattung betonende Begründung und Zentrierung der politischen Bildung ins Zwielficht geraten und problematische Ambiguitäten entfalten kann. Die Subjektivität und die ihr zugehörigen Tugenddiskurse geraten zum Vexierbild.

Dies geschieht z. B. dann, wenn die Freiwilligkeit politischen Lernens zur öffentlichen Pflicht wird und der „aktivierende Sozialstaat“ den Einzelnen nicht nur zu unablässiger Arbeit an sich selbst an-

hält, sondern auch das öffentliche Engagement herangezogen wird, um die Beschäftigungsfähigkeit und permanente Selbstmobilisierung zu dokumentieren, wie es z. B. beim Profilpass und ähnlichen Kompetenz-Portfolios geschieht.¹² Hier liegt eine „Vereinnahmung“¹³ vor, eine Funktionalisierung und Unterwerfung demokratischer Tugenden und politischer Urteilskraft: aus der politischen Passion wird eine soziale Pflicht.



Kompetenznachweis im Profilpass

Die Vertreter kritischer Bildungstheorie sehen darüber hinaus gerade in der Ubiquität des Kompetenzbegriffs in den politischen Manifestationen und bildungspolitischen Diskussionen eine Anpassung an den neoliberalen Mainstream. So stellt *Thomas Höhne* fest: „Der Kompetenzdiskurs rationalisiert und legitimiert dabei entsprechende neoliberale Subjektvorstellungen und begründet die permanente Selbstrationalisierung des Individuums, mit

8 <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/muenkler-herfried/PDF/Muenkler.pdf>

9 So äußerte er sich jüngst noch in einem Spiegel-Interview, in: *Der Spiegel* 32/2010, S. 98.

10 *Oskar Negt: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*, Göttingen 2010.

11 ebenda, S. 32.

12 Zur Kritik siehe *Paul Ciupke: Kompetenzbeichten: Profilpass, Talentkompass, Kompetenzbilanz und Co. Eine etwas provokative Betrachtung*, in: *außerschulische bildung* 2/2007.

13 Siehe zu diesem Begriff auch den Band von *Carsten Bünger u. a. (Hrsg.): Bildung in der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen*, Paderborn u. a. 2009.

den ‚Irrationalitäten‘ und Kontingenzen der ‚Markt-Gesellschaft‘ umzugehen.“¹⁴

Zwar nervt die andauernde Fixierung auf den Neoliberalismus als Dauerschurken manchmal wie eine ständig laufende Schallplatte, aber ebenso ist der

Der in der politischen Bildung grassierende „Kompetenzidealismus“ ist Ausdruck einer theoretischen und politischen Selbstvergessenheit

inzwischen auch in der politischen Bildung grassierende „Kompetenzidealismus“¹⁵ Ausdruck einer theoretischen und politischen Selbstvergessenheit. Es scheint so, als glaube man eine Art Weltformel der Weiter-

bildung gefunden zu haben, die deshalb alle Vorzüge besitzt, weil sie ökonomisch, weiterbildungspolitisch, empirisch, medienwissenschaftlich, konstruktivistisch, wissens-, subjekt- oder bildungstheoretisch (mit durchaus unterschiedlichem Vorverständnis) ausgedeutet werden kann. Alle Akteure des Feldes können ihre Interessen und Selbstverständnisse auf diesen Begriff projizieren und sich damit am politischen Spiel um Einfluss und Legitimation – oder, wenn man es kritisch sieht, der Selbstabschaffung – beteiligen.

Besonders deutlich wird das bei den aktuellen Versuchen, auch die politische Jugend- und Erwachsenenbildung bei der Gestaltung eines Europäischen und eines Deutschen Qualifikationsrahmens einzubringen. Hierbei geht es nicht nur um den Versuch, die Anerkennung im Gesamtsystem der Weiterbildung zu erlangen, vielmehr muss politische Bildung kommensurabel gemacht werden in Bezug auf Fertigkeiten und Kompetenzstufen, die ihren Ursprung aus der beruflichen Bildung nicht verleugnen können. Veranstaltungen müssen diesen Kompetenzstufen zugeordnet und für einen berechtigten, also begrenzten Personenkreis ausgeschrieben werden. Das ist die Zerstörung des Prinzips der Öffentlichkeit und der Allgemein zugänglichkeit. Idealtypisch gesehen – natürlich weiß man, dass die

Kommunikative kritische Öffentlichkeit wird abgelöst durch ein Zertifikatssystem

Wirklichkeit dem nicht immer entspricht – versammeln sich in Veranstaltungen der politischen Bildung Personen

unterschiedlicher sozialer Milieus und divergenter politischer Positionen, um die Zukunftsprobleme des Gemeinwesens zu diskutieren und sich individuell Wissen und Orientierungen zu erarbeiten. Dieses Leitbild der diskutierenden Arena, die, wie Jürgen Habermas es ausdrückte, die Politik auch kommunikativ belagert und unter Druck setzt, ist mehr als gefährdet. Kommunikative kritische Öffentlichkeit wird abgelöst durch ein Zertifikatssystem.¹⁶ Die außerschulische Bildung, die immer anders sein wollte und sich in ihren Gründerjahren bewusst von den Strukturmustern der Schule abwandte, deren Gründungsimpetus gerade in dem Bestreben der Entschulung bestand, verwandelt sich immer mehr dem „normalen“ Erziehungs- und Bildungssystem an, dessen Funktion letztlich die der sozialen Selektion und Statuszuweisung durch Titel und Zugangsberechtigungen ist. Die Aufgabe, eigene kleine Öffentlichkeiten oder – wie es früher auch hieß – Gegenöffentlichkeiten, kritische Foren im Sinne des klassischen Demokratieverständnisses zu bilden, verblasst vor diesem Hintergrund schrittweise und damit auch ein bescheidener, aber wichtiger Anspruch.

Die Akteure der außerschulischen politischen Bildung heute bewegen sich mindestens zwischen sechs relevanten Einflussfaktoren: nämlich denen der gesellschaftlichen Entwicklung, den Entscheidungen der Politik, ihrer Administration, der Wissenschaft in ihren vielfältigen Ausdifferenzierungen, der Profession und der Teilnehmerschaft. Das größte Gewicht scheinen mir dabei oft die Politik und ihre Administration zu haben.

Aber wer reflektiert eigentlich diesen Prozess, in dem sich schleichend Gewichtungen verschoben haben? Sollte es eine neue Metatheorie geben, die alles neu zusammen denkt?

Strahlkraft und Leitfähigkeit der Theorien scheinen unter wachsender Schwindsucht zu leiden

Theorien sollen anleiten und orientieren, die Praxis durchschauen und strukturieren helfen und manches mehr. Aber die Strahlkraft und Leitfähigkeit der Theorien schei-

nen unter wachsender Schwindsucht zu leiden. Sie wirken mitunter wie die Sterne, die man noch am Himmel sieht, obwohl sie schon längst zerfallen sind. Theorien als Orientierungssysteme werden im Alltagsgeschäft der außerschulischen politischen Bil-

14 Thomas Höhne: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld 2007, S. 31.

15 Roland Reichenbach: Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdenkens, in: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld 2007, S. 75.

16 In diese Richtung geht zum Beispiel das Xenos-Projekt: „DemoCredit“ der Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (C-A-P) an der LMU in München, vgl. <http://www.cap-lmu.de/akademie/projekte/xenos.php>.

derung zerrieben, denn in den Einrichtungen verteidigen die hauptberuflichen Mitarbeiter nicht nur ihre Professionalität, sondern auch täglich ihren Arbeitsplatz. Und ihre öffentlichen Selbstbegründungen und Leitbegriffe werden heute oft allein für diesen Zweck kommuniziert. Vielleicht sollten wir nicht so sehr auf neue „Leitsterne“ hoffen, sondern zur Überwindung der Stagnation über neue Koalitionen im gerade genannten Sechseck der Interessenten an politischer Bildung nachdenken.



Dr. Paul Ciupke ist Herausgeber der „Außer-schulischen Bildung“ und arbeitet als Pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW. e. V. Adresse: Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen.

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

Politische Erwachsenenbildung – zur Geschichte ihrer Ideen und Konjunkturen

Klaus-Peter Hufer

Die folgende Darstellung beschreibt kursorisch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung anhand ihrer wesentlichen Etappen. Politische Bildung insgesamt ist ein sehr vielfältiges Feld. Sie findet statt in allgemeinbildenden Schulen und dort mit unterschiedlichen, oft länderspezifischen Nomenklaturen und Aspekten, sie ist ein Teil der außerschulischen Jugendbildung und im facettenreichen System der Erwachsenenbildung mit der Vielfalt ihrer Träger präsent. Alles in seiner ganzen Variationsbreite darzustellen, erforderte eine umfangreiche Monographie. Daher will ich mich in diesem Rahmen auf die aus meiner Sicht maßgeblichen Höhepunkte der Erwachsenenbildung beschränken. Um im Gewirr der bunten Landschaft den roten Faden nicht zu verlieren, orientiere ich mich am Entwicklungsgang der politischen Bildung innerhalb der Volkshochschule (wobei wesentliche, allgemeine Ereignisse und Veröffentlichungen im Blick bleiben). Das mag auch in einer Zeitschrift, deren Leserinnen und Leser in ihrer Mehrheit nicht in Volkshochschulen arbeiten, legitim sein. Denn das, was da gedacht, diskutiert und realisiert wurde, steht beispielhaft für den gesamten Verlauf der Ideen und Konjunkturen.

Kriegsende und Neubeginn: Rückbesinnung auf Existenz und Sittlichkeit

Nach Kriegsende verfolgten die vier Siegermächte die Absicht, in Deutschland eine demokratische Kultur herbeizuführen. Erwachsenenbildung erschien als ein Weg hierfür. In der Kontrollratsdirektive Nr. 56 vom 28. Oktober 1947, den „Grundlegenden Richtlinien für Erwachsenenbildung in Deutschland“, wurde dies präzisiert. Hauptziel der Erwachsenenbildung – so hieß es darin – „sollte sein, tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden“ (zit. nach Wilson 1997, S. 19).

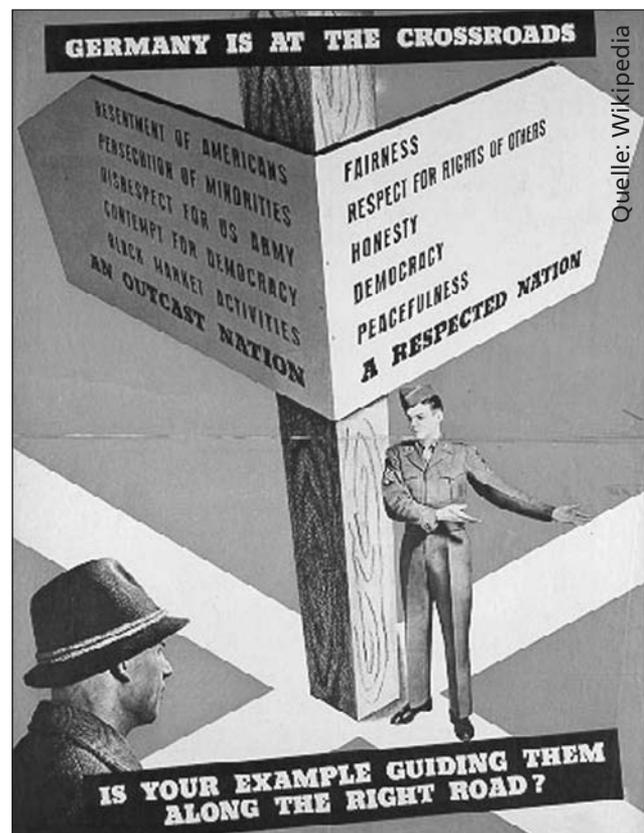
Die Bildungsabsichten in der amerikanisch besetzten Zone waren geprägt von dem Re-Education-Konzept, und das hieß: „Rückführung Deutschlands in die Kulturgemeinschaft zivilisierter Nationen, die es unter der national-sozialistischen Herrschaft verlassen hatte“ (zit. nach Knierim/Schneider 1978, S. 21).

Im Gutachten der Zook-Kommission, das im September 1946 vorgelegt wurde, wird betont, dass es das Bildungs- und Erziehungsideal der Volkshochschulen sei, das Individuum zu befähigen, in einer demokratischen Gesellschaft zu leben. Dabei wurde auch vor einer möglichen Monopolstellung der

Die allgemeine Bildungsaufgabe nach Kriegsende war orientiert am klassischen humanistischen Menschenbild

Volkshochschulen gewahrt und die Arbeit der „freien Träger der Erwachsenenbildung – der Gewerkschaften, Kirchen u. a. – gewürdigt (nach Knierim/Schneider 1978, S. 35).

Die allgemeine Bildungsaufgabe nach Kriegsende war orientiert am klassischen humanistischen Menschenbild: Der Mensch sollte mit Hilfe der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung „zu einer sinnvollen Existenz“ vordringen, „sein eigenes Wesen ... erkennen“, hieß es damals in den Präambeln der Arbeitspläne und den Verlautbarungen zur Erwachsenenbildung (zit. nach Knierim/Schneider 1978, S. 77). Die „bildungsbürgerliche Rückbesinnung auf die Existenz, das Sein und den Menschen“ waren zeittypisch (Ciupke/Reichling 1996, S. 34). Gefordert wurde ein Bekenntnis zu den „verlorenen (geistigen) Werten“ (so der Berliner VHS-Erwachsenenbildner *Heinz Gutsche*, zit. nach Ciupke/ Jelich 1999, S. 15). Es ging um Persönlichkeitsbildung und sittliche Entfaltung, der „Vermassung“ sollte entgegengewirkt, „echte Auslese“ geschaffen werden (siehe Ciupke/Reichling 1996, S. 37 f., Knierim/Schneider 1978, S. 78 – 80).



Quelle: Wikipedia

Amerikanisches Plakat zur Re-Education.
Amerikanische Besatzungszone, um 1947
Deutsches Historisches Museum

Die 50er Jahre: von der Mitbürgerlichkeit zur Bewusstseinsbildung

Dieses Gefühl, sich von „der Masse“ absetzen zu sollen, war nach der Erfahrung mit dem Nationalsozialismus und angesichts des Kommunismus verbreitet und prägte die Kultur der 50er Jahre. *Ortega y Gasset* hatte mit seinem bereits 1930 veröffentlichten Buch „Der Aufstand der Massen“ Aufsehen erregt. Darin beschreibt er den „Massenmenschen“ (Gasset, S. 34), analysiert seine Psychologie und warnt vor einer drohenden „Barbarei“ (Gasset, S. 54). Gleichzeitig konstatiert er als „Kehrseite“ des Massenphänomens „die Fahnenflucht der Eliten“ (Gasset, S. 32). Dieser Pessimismus mit seiner Zivilisationskritik und dem entsprechenden Elitarismus passte in die Zeit, und als im Jahr 1956 die Taschenbuchausgabe herauskam, wurden bereits im ersten Jahr an die hunderttausend Exemplare verkauft. Zwei Jahre später erschien übrigens *David Riesmans* Hauptwerk „The Lonely Crowd“, deutsch: „Die einsame Masse“. Es wurde zum Bestseller, für viele faszinierend konstatiert er einen Entwicklungsgang sozialer Charaktere, nämlich den traditionsgeleiteten, den innengeleiteten und den außergeleiteten Typ. Ihnen entsprechen jeweils spezifische Verhaltensmuster (Riesman).

In den frühen Jahren einer aufwärts strebenden Bundesrepublik wurde zunächst die vorausgegangene Werteorientierung fortgesetzt

Menschen, es geht um den Bestand der Freiheiten der abendländisch gebildeten Menschheit“ (Koch 1950, S. 4). Prämisse und Ziel der Bildungsarbeit gleichermaßen war die „Erlösung des Einzelnen aus der Masse“ (Koch 1950, S. 4). Erwachsenenbildung sollte, vor allem als politische Bildung, „die Pflege des sittlichen Charakters und der guten zwischenmenschlichen Beziehung“ leisten sowie „die Erziehung zum rechten staatsbürgerlichen Denken und Verhalten“. So hieß es beim Volksbildungstag 1951 (Ergebnisse...1951, S. 95).

In der politischen Bildung ging es vor allem um mitbürgerliche Bildung. Eine entsprechende didaktisch-methodische Konzeption hatte *Fritz Borinski* mit seinem 1954 veröffentlichten Buch „Der Weg zum Mitbürger“ vorgelegt. Borinski setzte sich ab von der vor allem in der Weimarer Zeit vorherrschenden „Staatsbürgerkunde“. Diese kritisiert er wegen ihres statischen Staatsbildes und ihres konservativen und autoritären Erziehungsziels. Im Ge-

gensatz dazu „geht die mitbürgerliche Bildung auf das Ganze, auf den ganzen Menschen, auf das ganze Leben“. Es sei „ein politisches Gebot, daß die Erziehung zur Demokratie den Menschen nicht nur zu den Formen, sondern auch zu den Inhalten der Demokratie bildet“ (Borinski 1954, S. 57).

Die dazu prädestinierte Form des Unterrichts war die „Arbeitsgemeinschaft“. Diese meint: „Anerkennung der Mündigkeit und grundsätzlichen Gleichwertigkeit des Hörers; Umwandlung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in ein echtes Mitarbeiter-Verhältnis (Kooperation!); Verwendung aktivierender Methoden, um den Hörer zur Selbsttätigkeit, zu einem aktiven Mitwirken und Mitschaffen im Kurs wie im gesellschaftlichen Leben zu erziehen“ (Borinski 1954, S. 138).

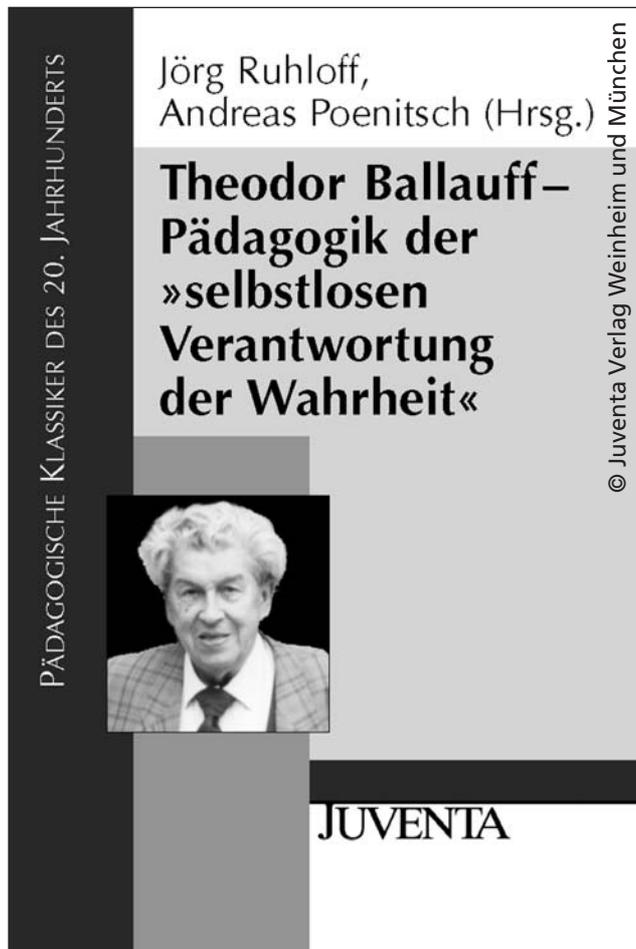
Einflussreich war damals auch *Theodor Ballauf*. Er hatte die bis dahin „einzige umfassende Theorie der westdeutschen Erwachsenenbildung“ vorgelegt (Siebert 1972, S. 17). Sie

Ballaufs Theorie war orientiert am Existentialismus, der in den 50er Jahren eine ganze Generation prägte

war orientiert am Existentialismus, der in den 50er Jahren wie eine Art von Popkultur oder Jugendbewegung eine ganze Generation prägte. (Steiner 2004) Für Ballauf ging es darum, „den heutigen Menschen zu lehren, die Moderne auszuhalten und zu ertragen“ (Ballauf 1958, S. 156). Der Existentialismus „war... Ausdruck einer ... (weit) empfundenen Krise der Moderne, in der die traditionellen Werte ihre Gültigkeit verloren haben und das von traumatischen Erfahrungen und ungewissen Erwartungen verunsicherte Individuum sinnlos umherirrte“ (Steiner 2004, S. 6). In der Erwachsenenbildung wurde Ähnliches empfunden und gedacht.

Diese Moderne war jedoch nicht so modernistisch wie einige Jahrzehnte später. Für Ballauf sollte Erwachsenenbildung der „wahren“ Bildung dienen (Ballauf 1958, S. 158); hier sollte es nichts zu gewinnen und zu verdienen geben: „Die Tätigkeit an der VHS darf nicht zur merkantilen Praxis werden und durch umfangreiche Angebote eine erhöhte Nachfrage hervorzurufen suchen. Innerhalb der EB gibt es nichts zu ‚erwerben‘...“ (Ballauf 1958, S. 154).

Gegen Ende der 50er Jahre bildete sich eine weitere, in der Zukunft wirkungsvolle Linie politischer Bildung heraus: zunehmend entwickelte sich ein radikaldemokratisches, emanzipatorisches Verständnis der Arbeit. Es fällt ein Stichwort, das für die nächsten Jahre prägend sein sollte: Demokratisierung – „politische Bildung und Demokratisierung ... bedingen einander“ (Tietgens 1958, S. 221). Nicht mitbürgerliches Verhalten, sondern „Selbstsicher-



Titel einer Publikation zur Pädagogik Ballauffs

heit“ und „Bewußtseinsbildung“ wurden nun als politisch-pädagogische Zielvorstellungen formuliert (Tietgens 1958, S. 224).

Hellmut Becker, der spätere Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, gab einen in der sterilen Adenauerzeit radikal klingenden Anstoß: „Politische Bildung in der spannungslos gewordenen Demokratie hat als vornehmste Aufgabe die Bildung aktiver Minderheiten“, deren Eigenschaft ein „konstruktiver Nonkonformismus“ sein sollte (Becker 1959, S. 292).

Die Vorstellung von der „aktiven Minderheit“ lag auch der Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung in ihren Anfangsjahren zugrunde, die vor allem mit ihren Publikationen Multiplikatoren der politischen Bildung unterstützen wollte.

Die 60er Jahre: von der Bildungskatastrophe zur Studentenbewegung

Am 4. Oktober 1957 transportierte eine sowjetische Rakete den ersten Satelliten ins All. Die Aufregung bei den westlichen Alliierten war groß; die

Rede war vom „Sputnik-Schock“. Im damaligen Kalten Krieg machte sich die Sorge breit, dass der Westen technologisch von den Sowjets überholt werden könnte. Alle Ressourcen sollten daher mobilisiert, Bildungsanstrengungen verstärkt werden. (Seiverth 2007). Sieben Jahre später, 1964, wurde ein Buch veröffentlicht, das für erhebliches Aufsehen sorgte: Es war Georg Pichts Befund von der „deutschen Bildungskatastrophe“. Darin wurde vor allem ein wachsendes internationales Wettbewerbsmanko befürchtet. Zum anderen zeigte sich ein fast grenzenlos erscheinender Glaube an eine offenbar unbeschränkt mobile und dynamische Leistungsgesellschaft. Pichts Credo: „Wenn unsere Gesellschaft wirtschaftlich bestehen soll, muß sie sich in eine gebildete Gesellschaft verwandeln“ (Picht 1972, S. 24).

Die gleichen Gedanken bestimmten auch die Erwachsenenbildungsdiskussion gegen Ende der 50er und zu Beginn der 60er Jahre. In dieser Zeit

Modernisierung und Qualifizierung waren die Leitlinien der realistischen Wende in der Erwachsenenbildung

wurde die „realistische Wende“ eingeleitet. Dieses Schlagwort ist seitdem zu einem festen Terminus geworden, der eine wesentliche Zäsur in der Geschichte der Erwachsenenbildung markiert. Modernisierung und Qualifizierung waren die Leitlinien der realistischen Wende, deren „wichtigstes Dokument“ (Feidel-Mertz 1975, S. 139) das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960) war. In Abkehr von bildungsidealistischen Gedanken und Zielen wurde hier ein neuer Bildungsbegriff geprägt: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss ... 1960, S. 9 f.). Bildung wurde nun als „das Feld“ gesehen, „auf dem die Entscheidungen im Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen fallen. Hier wird sich entscheiden, ob der Mensch der von ihm geschaffenen Wissenschaft und Technik gewachsen ist und ob die Gesellschaft, die aus der zweiten industriellen Revolution hervorgeht, eine menschengemäße Gestalt gewinnt“ (Deutscher Ausschuss ... 1960, S. 7). Das Gutachten verweist auf „die gegenwärtigen und vor allem die zukünftigen Umschichtungen in der Produktion und in den Produktionsmethoden“ – diese „verlangen in steigendem Maße die Fähigkeit, sich umzuschulen“ (Deutscher Ausschuss ... 1960, S. 14).

Im Jahr 1966 wurde die erste große bildungssoziologische Studie veröffentlicht; ihr Titel: „Bildung

und gesellschaftliches Bewußtsein“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966). Ihr wesentlicher Ertrag lag u. a. im Aufzeigen von Bildungsvorstellungen, der Sozialstruktur der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung und den Bildungshindernissen.

Neben diesem bildungspolitisch motivierten Schub, der zum Ausbau der Weiter-/Erwachsenenbildung führte, setzte mit der Studentenbewegung und der sie unterstützenden sozialwissenschaftlichen Diskussion eine weitere Entwicklung ein. Mit ihr wurde die im Zuge der realistischen Wende forcierte Anpassungsqualifizierung kritisiert und stattdessen auf die Demokratisierung der Gesellschaft und die Emanzipation der Individuen gezielt.

„Emanzipation“ wurde in den 60er Jahren zum Leitbegriff einer Bildung, die sich als eine kritische verstand und demzufolge starke Anlehnung an die Ideen und Theorien der „Frankfurter Schule“ suchte. Richtungweisend waren Rundfunkgespräche und -vorträge von *Theodor W. Adorno* zwischen 1967 – 1969. Sie hatten programmatische Titel: Erziehung – wozu?, Erziehung zur Entbarbarisierung, Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit. (Adorno 1979) In einem Vortrag postulierte er sein immer wieder zitiertes Credo: „Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“ (Adorno 1979, S. 88). Adorno wies auf die Mechanismen hin, die Menschen zu solchen Taten wie Auschwitz veranlassen. Er nannte den ins „Un-erträgliche“ gesteigerten „zivilisatorischen Druck“ und die mit ihm verbundenen „Tendenzen zur Explosion“ (Adorno 1979, S. 90). Als „einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz“ nennt Adorno „Autonomie“, d. h. im Sinne von *Kant* „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Adorno 1979, S. 93). Mit Autonomie, Reflexion, Selbstbestimmung, Nicht-Mitmachen und Mündigkeit (Adorno 1979, S. 144) sowie „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (Adorno 1979, S. 145) hatte der Sozialphilosoph Adorno in diesen Rundfunkbeiträgen alle wichtigen Kategorien, Prinzipien und

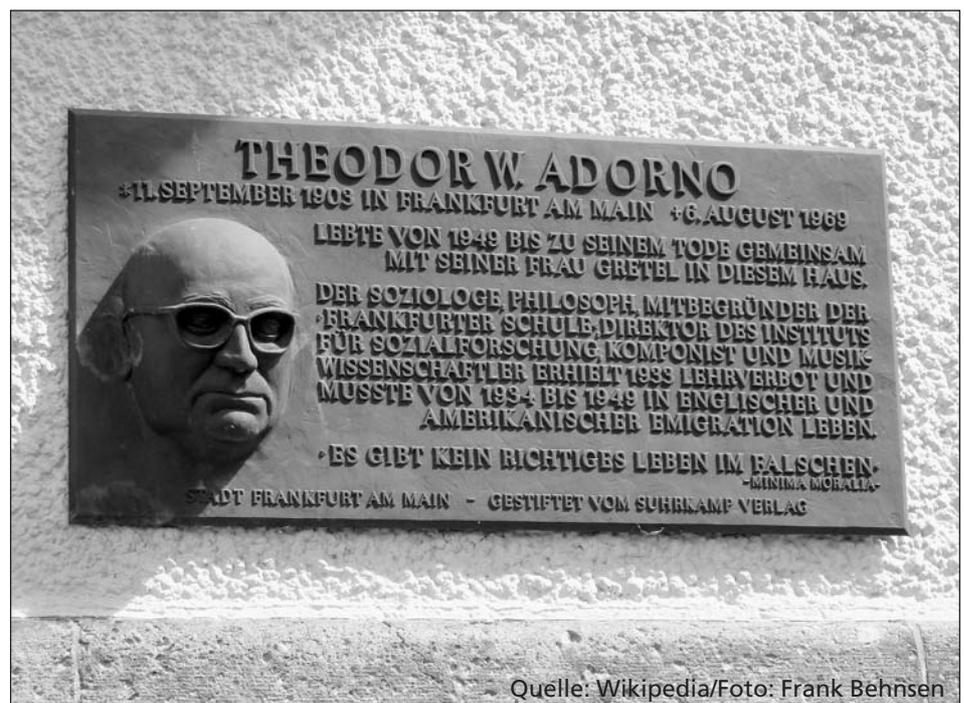
Ziele einer emanzipatorischen Erziehung und Bildung genannt.

In den Institutionen der Erwachsenenbildung fanden entsprechende Überlegungen und Strategien Entgegenkommen und Verständnis sowie ein politisch-pädagogisches Betätigungsfeld: „Ende der 60er Jahre waren zahlreiche pädagogische Mitarbeiter aus sozialwissenschaftlichen Studiengängen eingestellt worden, die eine angebliche Anpassung des Bildungsangebots an den Bedarf der Wirtschaft oder an die individuellen Aufstiegsinteressen der Erwachsenen kritisierten und die Volkshochschule nachdrücklich an ihre sozialreformerische Schrittmacherfunktion erinnerten“ (Siebert 1977, S. 575).

Einen entscheidenden Impuls erhielt die Arbeiterbildung durch die kritische Einschätzung, dass in Kursen der Erwachsenenbildung Angehörige der Mittelschicht begünstigt und Angehörige der Unterschicht benachteiligt wurden

Einen entscheidenden Impuls erhielt damals die Arbeiterbildung durch die kritische Einschätzung, dass in Kursen der Erwachsenenbildung Angehörige der Mittelschicht begünstigt und Angehörige der Unterschicht benachteiligt wurden. Nachgedacht wurde darüber, wie Arbeiter

davon überzeugt werden könnten, sich an politischer Bildungsarbeit zu beteiligen. Die bisherige gewerkschaftliche Bildungsarbeit war konzipiert als eine Funktionärsschulung mit traditioneller Wis-



Quelle: Wikipedia/Foto: Frank Behnen

Beeinflusste die Diskussion in den 60er Jahren: Theodor W. Adorno, an dessen Wirken diese Gedenktafel in Frankfurt erinnert

sensvermittlung durch Referenten sowie einem engen, in erster Linie gewerkschafts- und sozialpolitisch orientierten Themenspektrum. Oskar Negt veröffentlichte hingegen 1968 seine Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung“, die 1971 als überarbeitete Neuauflage erschien (Negt 1975). Mit seinen Kategorien „soziologische Phantasie“ und „exemplarisches Lernen“ und dem mit ihnen verbundenen Bildungskonzept formulierte er eine Alternative zu den bisherigen Formen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.

Sicherlich hatte die emanzipatorische Erwachsenenbildung die Stimmung in der Bundesrepublik erheblich mit verändert. Hans Tietgens stellt rückblickend fest: „Zum schrittweisen Wechsel der Mehrheitsverhältnisse in Bonn hat politische Bildung ihren Teil beigetragen! Sie schaffte das Klima, überhaupt einmal einen Wechsel für sinnvoll zu halten und nicht von vornherein mit Angst auf die bloße Möglichkeit zu reagieren“ (Hering/Lützenkirchen 1992, S. 219).



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Oskar Negt bei einer AdB-Veranstaltung (hier im Jahr 2006)

Die 70er Jahre: zwischen Qualifikation und Emanzipation

Die Erwachsenenbildung – genauer: die Volkshochschule – sollte aus der Warte einer emanzipatorischen Position ein „Werkzeug zur Veränderung der Gesellschaft“ (Cube u. a. 1974, S. 13) sein. Aber wie passte das noch zu dem seit der „realistischen Wende“ vertretenen Qualifizierungsgedanken?

Es gab durchaus Versuche, die Positionen und Gegensätze Emanzipation oder Qualifikation, Demokratisierung oder Industrialisierung durch Bildung miteinander zu verbinden. Willy Strzelewicz z. B. warnte vor dieser, wie er meinte, „falsche(n) Alternative“ (Strzelewicz 1972, S. 144). Vielmehr komme es darauf an, dass „auch im Lernen und in den Leistungsprozessen der Demokratisierung und den emanzipatorischen Interessen gedient werden kann und unter den Bedingungen der industriellen Ge-

sellschaft ... auch gedient werden muß“ (Strzelewicz 1972, S. 144).

Dagegen stand eine politökonomisch fundierte Pädagogik, die sich gegen „die Unterordnung der Erwachsenenbildung in eine Weiterbildung“ wandte, „deren objektive Funktion in der systemkonformen Qualifikationsproduktion besteht“ (Kadelbach/Weick 1973, S. 19). Die Rolle der Erwachsenenbildung als „kapitalistische Produktivkraft“ (Axmacher 1974, S. 209) wurde mit politischen, ökonomischen und ideologiekritischen Analysen konstatiert. Es gab sogar eine Position, die mit einem „revolutionären“ Impetus der Erwachsenenbildung die Aufgabe zuschrieb, „den kollektiven Emanzipationsprozeß im Klassenkampf zur organisieren“ (Klein/Weick 1970, S. 345).

Bildungspolitisch war die erste Hälfte der 70er Jahre geprägt vom Ausbau des Erwachsenenbildungssystems in der Bundesrepublik

Bildungspolitisch war die erste Hälfte der 70er Jahre geprägt vom Ausbau des Erwachsenenbildungssystems in der Bundesrepublik. Stimmung und Erwartungen zeigen sich im 1970 von

der Bildungskommission des *Deutschen Bildungsrates* vorgelegten „Strukturplan für das Bildungswesen“. Weiterbildung (es ist nicht mehr die Rede von Erwachsenenbildung) als „Teil des Bildungssystems“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 199) sollte „mit der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 201).

Die anschließende Serie von neun Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetzen in den Ländern war beeinflusst von a) der normativen Spannung, die sich zwischen „realistischer Wende“ und Demokratisierungsoptionen ergeben hatte, und b) der traditionellen Diskussion, ob das Erwachsenenbildungssystem eher zu den öffentlichen Trägern (Volkshochschulen) oder in erster Linie zu den freien Trägern (Kirchen, Verbänden) tendieren sollte. Hier zeigt sich der grundsätzliche politische Konflikt, der damals zwischen Sozialdemokraten und Christdemokraten ausgetragen wurde.

Prägend für die erwachsenenbildnerische Szene war das Aufkommen der neuen sozialen Bewegungen ab Mitte der 70er Jahre, der Friedens-, Frauen-, Umwelt-, Alternativ- und Dritte-Welt-Bewegung. Dafür gab es mehrere Gründe: Einmal wurde 1972 der Bericht des *Club of Rome* konstatiert und mit dem alarmierenden Titel „Die Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1972) leidenschaftlich diskutiert. Die Ölkrise ein Jahr später hatte diese Grenze sinnlich erlebbar gemacht. Damit verbunden waren Zweifel und Kritik an der traditionellen Politik, die allzu oft Wachstum mit gesellschaftlichem Fort-

schritt gleichsetzte. Angestrebt wurden eine neue politische Kultur, ein ökologisches Bewusstsein mit ganzheitlichem Denken und basisdemokratische Kommunikationsformen. Mit der Ökologie- und vor allem der Frauenbewegung kam ein subjektives Politikverständnis auf. Der Slogan „das Persönliche ist politisch“ wurde zum Motto (Arbeitsgruppe 1992, S. 33).

Die Akteure der neuen sozialen Bewegungen entdeckten neben anderen „gesellschaftlichen Subsystemen“ auch die Erwachsenenbildung als ein interessantes Feld für die „multifrontale Strategie“ der Demokratisierung der Gesellschaft (Vilmar, Bd. 1, 1973, S. 107 f.). Der „alternativen Erwachsenenbildung“ ging es vor allem darum, die Trennung von „Bildung und Leben“ (Beer 1982, S. 140) aufzuheben und die „politische(n) Abhängigkeiten politischer Erwachsenenbildung“ (Beer 1982, S. 146) zu überwinden.

Diejenigen, die sich in den neuen sozialen Bewegungen engagierten, begannen innerhalb der Erwachsenenbildung „ihre eigenen Institutionen und Organisationsstrukturen aufzubauen“ (Weinberg 1987, S. 82, siehe auch Hufer/Unger 1989, S. 69 – 77). Gegründet wurden soziokulturelle Zentren, Bildungswerke, -werkstätten und -läden. In einigen Bundesländern entstanden Interessen- und Dachverbände.



Die Ökologiebewegung entstand in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts

Die 80er Jahre: von der instrumentellen Wende zur reflexiven Wende

Die Erwachsenenbildung insgesamt erhielt eine enorme Steigerung ihrer Bedeutsamkeit durch die von der Bundesregierung, einzelnen Ländern, der Wirtschaft, der *Bundesanstalt für Arbeit* und diversen Weiterbildungsverbänden propagierte „Quali-

fizierungsoffensive“ (Hufer 1992, S. 45 – 55). Die sich rasant verbreitenden Informations- und Kommunikationstechniken veränderten das private und berufliche Leben; die Menschen sollten an diese Bedingungen angepasst werden. Um der Weiterbildung als „zentrales Problemlösungsinstrument“ (Schlaffke 1988, S. 12) den erforderlichen materiellen Unterbau zu besorgen, wurde ein umfangreiches Instrumentarium an Weiterbildungsmaßnahmen, Umschulungskonzepten, Aktionsprogrammen und Modellversuchen entwickelt. Wie bei der „realistischen Wende“ stand im Vordergrund des Interesses, die Bundesrepublik auf dem Weltmarkt weiterhin konkurrenzfähig zu halten. Dazu musste das

Erwachsenenbildung wurde in den 80er Jahren vielfach auf reine Weiterqualifizierung reduziert

Qualifizierungsniveau auf die technischen und technologischen Vorgaben einer „dritten industriellen Revolution“ bezogen werden. Die neuerliche Wende in der Erwachsenenbildung wird mitunter als „instrumentelle

Wende“ bezeichnet. Im Unterschied zur früheren „realistischen Wende“ sollten die Bemühungen nun von vereinten Kräften aus Wirtschaft und Politik getragen werden. Dabei rückten völlig andere Weiterbildungsträger in den Vordergrund – Betriebe und Unternehmen mit ihren Verbänden –, wohingegen die traditionellen Verbände wie die Volkshochschulen in die Defensive gerieten. Weiterbildung sollte „zum Treibriemen technologischer Innovation“ werden (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985, S. 3), Erwachsenenbildung wurde vielfach auf reine Weiterqualifizierung reduziert.

Aber es ist auch eine völlig gegenläufige Tendenz zu erkennen, die – wie in der Erwachsenenbildung beliebt – mit einer Reihe von Wendetermini charakterisiert wird: „Alltagswende“, „reflexive Wende“, „interpretative Wende“. Entsprechend lauten nun die didaktischen und konzeptionellen Leitbegriffe in der erwachsenenpädagogischen Diskussion: Subjektivität, Alltag, Alltagswissen, Lebenswelt, Lebensweltorientierung, Deutungsmuster, Selbstkonzept (Dewe/Frank/Hugo 1988, als Stichwörter jeweils in: Die Volkshochschule).

Bei aller möglichen Unterscheidung im Detail handelt es sich dabei um eine Wende, „und zwar von der makrosoziologischen Betrachtung und den ‚großen‘ gesellschaftlichen Themen hin zum Alltag des einzelnen, zum überschaubaren Stadtteil, zur subjektiv gedeuteten Lebenswelt“ (Siebert 1985, S. 579). Der „subjektive Faktor“ (Die Volkshochschule 1985: 60.027) wurde in der Erwachsenenbildung – vor allem im Gesundheits-, Ökologie und dem politisch-bildnerischen Bereich – wichtig genommen.

Diese Entwicklung war sicherlich auch eine Reaktion und dialektische Gegenbewegung zur Funktionalisierung und Instrumentalisierung, zur reinen Nutzen- und Gebrauchsorientierung, zur Reduktion auf ökonomischen Zweck und technizistische Handhabung von Bildung im Zuge der „Qualifizierungs-offensive“.

Unterstützung erhielten solche Positionen durch Ulrich Becks Furore machendes Buch „Risikogesellschaft“ (Beck 1986). Vor allem der von ihm tiefgründig beschriebene Prozess der Individualisierung mit seinen Ambivalenzen sowie Becks Feststellung einer „Entgrenzung“ bzw. „Entörtlichung“ von Politik (Beck 1986, S. 311) wurden von der Erwachsenenbildungsdiskussion aufgegriffen.

Die 90er Jahre: Existenzbehauptung auf dem Weiterbildungsmarkt

Das überragende politische und damit auch bildungspolitische Ereignis zu Beginn der 90er Jahre war die Selbstauflösung der DDR. In den Jahren 1992 bis 1994 wurden in vier der neuen Bundesländer – mit Ausnahme Sachsens – Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetze erlassen; sie sind analog zu den Vorbildern im Westen.

In der westdeutschen Diskussion schoben sich die speziellen Auseinandersetzungen und Problemlagen einer spät- oder nachindustriellen Gesellschaft in den Vordergrund. So wurden in der politischen Erwachsenenbildung Antworten auf die Frage gesucht, welche Konsequenzen aus der Milieutheorie zu ziehen seien. Diese hatte die ehemals konkurrierenden soziologischen Gesellschaftsdeutungen nach einem Klassen- und/oder Schichtenmodell

In der politischen Erwachsenenbildung wurden Antworten auf die Frage gesucht, welche Konsequenzen aus der Milieutheorie zu ziehen seien

Milieus pluralisiert seien. Diese analytische Einschätzung verband sich mit dem Bild einer „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992), deren Alltagsleben ästhetisiert sei, deren Binnenkommunikation sich durch ästhetische Zeichen vollziehe, durch Distinktion und Imitation, und in der das Leben zum Erlebnisprojekt geworden sei. Aus diesen soziologischen Befunden wurden Folgerungen vor allem für die politische Bildungsarbeit abgeleitet: „Politische Bildung steht vor der Herausforderung, die Begegnung zwischen Menschen aus sehr unterschiedlichen sozialen Milieus zu einer systematischen Arbeitsform entwickeln und durch ihre Veranstaltungs- und Angebotskultur ästhetische Voraussetzungen dafür schaffen zu müssen, daß diese Chance auch tatsächlich genutzt wird“ (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993, S. 214). Empfohlen wurden „Marketingkonzepte“, die eine entsprechend ästhetisch aufbereitete „Veranstaltungskultur“ mit „Gestaltung des Lernumfelds“ berücksichtigen sollten (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993, S. 182).

Von der allgemeinen Erwachsenenbildungstheorie wurden substantielle Kategorien wie Aufklärung und Emanzipation in Frage gestellt. Eine „an den Ideen der Aufklärung orientierte Menschheitsverbesserungsposition“ (Kade 1993a, S. 392) wurde angezweifelt, der „Aufklärungsanspruch“ wurde

von Vertretern einer zunehmend den Ton angegebenden konstruktivistischen Erwachsenenbildungstheorie als „überheblich“ und „verengt“ (Arnold/Siebert 1995, S. 6) diskreditiert. Es wurde behauptet, dass die emanzipatorische Erwachsenenbildung mit der „Erlebniskultur der achtziger Jahre“ „irreversibel“ niedergegangen sei (Kade 1993b, S. 235 u. 234); aber es wurde auch widersprochen (Hufer 1993 u. 1995, Pongratz 1994). Ab Mitte der 90er Jahre verbreitete sich eine zunehmende „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Bil-



Der schön gedeckte Tisch. Teil einer ästhetisch aufbereiteten Veranstaltungskultur?

dungsarbeit: das Denken in Kosten-Nutzen-Kalkulationen. Staatliche Mittel wurden eingefroren oder gekürzt. Nicht wenige Einrichtungen der Erwachsenenbildung reagierten darauf mit dem Abbau der politischen Bildung, speziell in dieser Arbeit stehende Bildungswerke und -häuser sahen sich in ihrem Bestand gefährdet.

Die Suche nach Qualität und Qualitätssicherung wurde zum Konjunkturthema

Die Suche nach Qualität und Qualitätssicherung wurde zum Konjunkturthema, teilweise war sie aus der Notwendigkeit heraus entstanden, den „Kunden“ (wozu Teil-

nehmer/-innen umgewidmet wurden) ein qualitativ hochwertiges „Produkt Bildung“ zu bieten.

Eine kritische Analyse der bildungspolitischen Entwicklung und Situation hat *Gerhard Strunk* vorgenommen. Sein Fazit: „Es hat ... den Anschein, dass in der aktuellen Bildungspolitik ein Monismus von Leistung, Leistungssteigerung und ein Kult des Leistungswillens gepflegt wird, dem alles andere untergeordnet wird.“ (Strunk 2002)

2000 ff.: Erwachsenenbildung unter Legitimationsdruck

Die Jahre nach 2000 stehen politisch unter dem Vorzeichen einer nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche dominierenden neoliberalen Ideologie: Die Schlüsselbegriffe und bildungspolitischen Leitlinien

Erwachsenenbildung und politische Bildung stehen unter einem massiven Druck, ihre Arbeit und die Plausibilität derselben zu rechtfertigen

lauten nicht mehr Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit oder Demokratisierung, sondern Kompetenzen, Evaluation, Standards, Qualität und Wirkungsforschung. Erwachsenenbildung und mit ihr politi-

sche Bildung stehen unter einem massiven Druck, ihre Arbeit und die Plausibilität derselben zu rechtfertigen.

So hat sich die Arbeit in den Weiterbildungseinrichtungen erheblich verändert. Immer mehr übernehmen pädagogische Mitarbeiter/-innen Managementtätigkeiten, Beratungsfunktionen, Organisations- und Qualitätsentwicklungsaufgaben und Akquisition von Weiterbildungsaufträgen. Weiterbildung ist dem „Trend ... hin zum Markt“ (Deutsches Institut 2008, S. 119) unterworfen.

Und der Markt diktiert die Preise. Das müssen einmal die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen spüren, auf die die Betriebskosten umgelegt werden. Die Folge: Der Programmbereich

„Politik/Gesellschaft“ schmilzt oder verschwindet gar.

Dagegen werden die Weiterbildungsangebote unter einem funktionalen und oft technokratischen Aspekt gesehen, Bildung vermeintlichen Qualifizierungszielen unterworfen.

Flankierend und passend zur allgemeinen Markteuphorie ist in der Fachdiskussion seit einiger Zeit statt von Bildungszielen von Kompetenzen die Rede. In der Erwachsenenbildung ist eine regelrechte „Kompetenzkonjunktur“ (Gnahs 2007, S. 11, siehe auch Report 2002) aufgekommen. Man spricht sogar – wen wundert es? – von einer „kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte“ (Arnold 2002, S. 28).

Der Begriff „Kompetenz“ kommt aus dem lateinischen Wort „competere“, was übersetzt heißt: zusammentreffen, ausreichen, zu etwas fähig sein, zustehen. Das wäre nicht die schlechteste Arbeitsgrundlage. Aber der Kompetenzbegriff ist vielfach instrumentalisiert worden, er wird oft einseitig technokratisch definiert. Mit ihm sind regelrechte Omnipotenzenerwartungen verbunden: Die Bildungswege der Menschen sollen bemessen, taxiert, evaluiert, letztendlich kontrolliert werden. Ein entsprechendes Motiv für diesen Boom ist, dass „das Kompetenzkonzept ... konsequent eine outputorientierte Sichtweise verfolgt“ (Christiane Jäger, in: Gnahs 2007, Vorwort, S. 9). Der Output sollte optimiert und am besten quantifiziert werden. Auch die Europäische Kommission macht da starke Vorgaben. Sie fordert einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Acht Niveaustufen, „die auf Lernergebnissen bzw. Kompetenzen basieren“ (Bundesministerium 2009), sind das Kernstück. Diese sollen nun auf ein nationales Bezugssystem, also auch auf einen Deutschen Qualifikationsrahmen, übertragen werden. Die „Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ zielen in erster Linie auf berufliche Qualifikation ab, beziehen aber die allgemeine Bildung mit ein (Europäische Union 2007). Aufgeschreckte oder eilfertige, vielleicht auch anpassungsbereite politische Bildnerinnen und Bildner reagieren darauf. Das Argument lautet in etwa so: „Wir müssen unser Fach da einbringen, sonst ist es weg“ (siehe GEW-Herbstakademie 2009).

Aber auf welchem Niveau würde da beispielsweise eine empathische Gegnerin von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus angesiedelt, die aus einem Gefühl heraus Opfer schützen will, aber die neuesten Studien und empirischen Ausmaße dieser Phänomene nicht kennt? Und auf welcher Niveaustufe landete der entschiedene Rechtsextremist, der alle



Die Europäische Kommission macht bildungspolitische Vorgaben

Quelle: Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB); www.eu-bildungspolitik.de

diese Untersuchungen akribisch rezipiert hat, um sie mit strategischer Absicht gemeinsam mit seinen Gesinnungsfreunden für effektivere Aktionen zu nutzen?

Es stellt sich doch die Frage, ob das, was da alles bewertet, niveauvoll eingeordnet und letztendlich gemessen wird, noch Bildung ist. Der gegenwärtige Leuchtturmbegriff „Kompetenz“ ist sinnentleert und beliebig. Dabei handelt es sich um ein an allen Ecken und Hecken, in allen Feldern und Nischen der Gesellschaft gebrauchtes Etikett, mit dem behauptet wird, dass man ... kompetent ist oder sein muss.

In Hessen hat das *Landesamt für Verfassungsschutz* ein „Kompetenzzentrum Rechtsextremismus (KO-REX)“ ins Leben gerufen. Das kann eigentlich nur noch mit Sarkasmus und mit dem Hinweis kommentiert werden, dass man kann sehr kompetent rechtsextrem sein kann.

Warum dieser Fetisch „Kompetenz“ eine derartige Attraktivität hat, ist angesichts des eingetretenen ans Absurde grenzenden Übereifers, alles taxieren und quantifizieren zu wollen, leicht erklärbar: „Kompetenzen sind eben messbar, Bildung nicht“ (Münc 2009, S. 57) Allerdings hat *Oskar Negt* mit seinen sechs gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen eine Alternative vorgelegt, die ein emanzipatorisches, aufklärendes und Bewusstsein bildendes Gegenstück zur funktionalistischen Verengung des Kompetenzbegriffs ist. (Negt 1994 u. 2010) „... Sie können sich eignen, Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen.“ (Negt 1994, S. 283) Zudem regen sich neuerlich die Widersprüche, mit denen eine wieder kritische und emanzipatorische politische Erwachsenenbildung zurückgefordert wird. (Mende/Müller 2009, Lösch/Thimmel 2010)

Was bleibt von alledem? Was hat Bestand, was ist flüchtig? Wohin wird sich die politische Bildung entwickeln? Weiterbildung soll den individuellen Aufstieg ermöglichen und den Job sichern, so lautet das Credo des heutzutage rundherum gepre-

digten Mantras vom „lebenslangen Lernen“. Aber wenn die Weiterqualifizierung auch noch so millionenschwer gefüttert wird, es hat sich herumgesprochen: Sie alleine schafft keine Arbeitsplätze. Die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Verwerfungen machen auch denjenigen Angst, die traditionell immer aufstiegs- und bildungsorientiert waren: den Angehörigen der Mittelschicht. Unter ihnen – und nicht nur da – macht sich derzeit Panik breit. Vielleicht kommen da ganz neue Themen und Herausforderungen auf die politische Bildung zu. Und da wäre es gut, wenn sich die Akteurinnen und Akteure der Tradition ihres Faches besinnen würden.

Literatur

Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, 6. Aufl., Frankfurt 1979

Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hrsg.in): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit, Zürich u. Dortmund 1992

Rolf Arnold/Horst Siebert: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1995

Rolf Arnold: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Juni 2002, H. 49: Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?, S. 26 – 38

Dirk Axmacher: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD, Frankfurt/M. 1974

Theodor Ballauf: Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958

Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986

Hellmut Becker: Bildung und Politik, in: Volkshochschule im Westen, Heft 9-10/1959, S. 289 - 292

Wolfgang Beer: Ökologische Aktion und ökologisches Lernen. Erfahrungen und Modelle für die politische Bildung, Opladen 1982

Fritz Borinski: Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf u. Köln 1954

- Bundesministerium für Bildung und Forschung:* Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)/Nationale Qualifikationsrahmen in anderen Ländern, Berlin 2009
- Paul Ciupke/Franz Jelich* (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Essen 1999
- Paul Ciupke/Norbert Reichling:* „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989, Frankfurt/M. 1996
- Alexander von Cube u. a.:* Kompensation oder Emanzipation?, Braunschweig 1974
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft:* Thesen zur Weiterbildung vorgelegt, Pressemitteilung, Bonn 1985
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen:* Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, in: Volkshochschule im Westen, Heft 1/1960, Beilage 1
- Deutscher Bildungsrat:* Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1973 (erstmalig 1970)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:* Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld 2008
- Bernd Dewe/Günter Frank/Wolfgang Hüge:* Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch, München 1988
- Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, hrsg. von: Deutscher Volkshochschul-Verband/Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/M. 1968
- Ergebnisse der Arbeitskreise, in: Volkshochschule im Westen, Heft 8/1951, S. 95
- Europäische Union:* Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel 2009
- Hildegard Feidel-Mertz:* Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik, Köln 1975
- Berthold Bodo Flaig/Thomas Meyer/Jörg Ueltzhöfer:* Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn 1993
- Ortega y Gasset:* Der Aufstand der Massen, Reinbek b. Hamburg 1986
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft:* GEW-Herbstakademie 2009: „Die Menschen stärken und die Dinge klären. Politische Bildung und Handlungskompetenz“, in: <http://www.gew.de>
- Dieter Gnahs:* Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld 2007
- Große Panik in der Mittelschicht, in: www.sueddeutsche.de, vom 15.6.2010
- Sabine Hering/Hans-Georg Lützenkirchen:* Wegweiser: Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Gespräche, Bonn 1992
- Klaus-Peter Hufer:* Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt/M., Bern u. New York 1985
- Klaus-Peter Hufer:* Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung, Schwalbach/Ts. 1992
- Klaus-Peter Hufer:* Emanzipatorischer Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 6/1993, S. 314 – 316
- Klaus-Peter Hufer:* Emanzipatorische politische Bildung in der individualisierten Gesellschaft – Schwierigkeiten und Notwendigkeit, in: Michael Jagenlauf/Manuel Schulz/Günther Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren, Neuwied, Kriftel u. Berlin 1995, S. 265 – 277
- Klaus-Peter Hufer/Ilse Unger:* Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren, Opladen 1989
- Jochen Kade:* Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1993a, S. 391 – 408
- Jochen Kade:* Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden?, in: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 4/1993b, S. 233 – 236

Gerd Kadelbach/Edgar Weick: Politische Erwachsenenbildung und politische Interessen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/1973, S. 16 – 28

Edwin Klein/Edgar Weick: Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/1970, S. 342 – 351

Alfred Knierim/Johannes Schneider: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945 – 1951), Stuttgart 1978

Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010

Otto Koch: Gegenwartsaufgaben der Volkshochschulen, in: Volkshochschule im Westen, Heft 1/1950, Sonderbeilage

Dennis Meadows u. a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart 1972

Janne Mendel/Stefan Müller (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009

Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M. 2009

Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt/M. u. Köln 1975, 5. Auflage der (1971) überarbeiteten Neuauflage

Oskar Negt: Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform, in: Oskar Negt (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers, Göttingen 1994, S. 276 – 290

Oskar Negt: Der politische Mensch, Göttingen 2010

Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964

Georg Picht: Erwachsenenbildung – die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: Georg Picht/Friedrich Edding u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen der Weiterbildung, Braunschweig 1972, S. 17 – 39 (erstmalig veröffentlicht 1968)

Ludwig Pongratz: Zeitgeistsurfer – Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung, in: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 3/1994, S. 122 - 124

Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Juni 2002, H. 49, Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?

David Riesman: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, Reinbek b. Hamburg 1958

Winfried Schlaffke: Auswirkungen neuer Technologien auf die Qualifizierungsanforderungen und die Arbeitsorganisation, in: zweiwochendienst, Heft 21/1988, S. 10 – 12

Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. u New York 1992

Andreas Seiverth: Traumatisierung und Notstandssemantik. Bildungspolitische Kontinuitäten vom Sputnik- zum PISA-Schock, in: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/2007, S. 32 – 35

Horst Siebert: Erwachsenenbildung – Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972

Horst Siebert: Pluralistisch und ideologiefrei. Volkshochschulen als Partner der Erwachsenenbildung, in: Lutherische Monatshefte, Heft 10/1977, S. 574 – 577

Horst Siebert: Paradigmen in der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1985, S. 577 – 596

Benjamin Steiner: Die Existentialisten. Generationengeschichte einer Jugendbewegung im Paris der Nachkriegszeit, München 2004 (LMU-Publikationen/Geschichts- und Kunstwissenschaft Nr. 11, <http://epub.ub.uni-muenchen.de>)

Gerhard Strunk: Zwischen Eigensinn und Fremdbestimmung. Anmerkung zur aktuellen Bildungspolitik, in: Bardo Heger/Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Leitbilder für Erziehung und Bildung in schwierigen Zeiten, Schwalbach/Ts. 2002

Willy Strzelewicz/Hans-Dietrich Raapke/Wolfgang Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1973, gekürzte Taschenbuch-Ausgabe des 1966 erschienenen Originals, das als

Band 10 der „Göttinger Abhandlungen zur Soziologie“ erschienen ist).

Willy Strzelewicz: Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung, in: Georg Picht/Friedrich Edding u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972, S. 134 – 149

Hans Tietgens: Psychologische Voraussetzungen politischer Bildung, in: Volkshochschule im Westen, Heft 9-10/1958, S. 220 – 224

Fritz Vilmar: Strategien der Demokratisierung, 2 Bde., Darmstadt und Neuwied 1973

Von Angst und Abstieg, in: Frankfurter Rundschau v. 16.6.2010, S. 2 f.

Johannes Weinberg: Lernen und politische Bildung im außerschulischen Bildungsbereich. Eine Situationsbeschreibung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schule und Erwachsenenbildung (Bd. 244 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn 1987, S. 72 – 95



Dr. Klaus-Peter Hufer ist Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen und Privatdozent an der Universität Duisburg-Essen. Er ist erreichbar unter der Anschrift der Kreisvolkshochschule, Willy-Brandt-Ring 40, 41747 Viersen.

E-Mail: klaus-peter.hufer@t-online.de

„Vom Wissen der Bildung“

Joachim Klose

Das Verständnis von politischer Bildung ist nicht von Vorstellungen zur Bildung allgemein zu trennen, wie Joachim Klose in seinem Beitrag erläutert. Er verteidigt seinen Bildungsanspruch, den er mit Bezug auf Aussagen der Geistesgeschichte zur Bildung fundiert, gegen eine allzu zweckrationale Funktionalisierung von Bildung. Ihm geht es um in der „Wissensgesellschaft“ längst vernachlässigte Kategorien, um Bildung, die auf Verständnis und Haltung zielt, um Sinn, Reflexion und auch um Transzendenz. Und nicht zuletzt um die Zeit, die ein Mensch braucht, um die Welt zu verstehen und gebildet zu sein.

Wer ist politisch gebildet?

Was ist Politische Bildung und wer ist politisch gebildet? Es heißt, dass es Ziel der Politischen Bildung ist, Toleranz und Kritikfähigkeit zu stärken, demokratische Spielregeln zu verankern und einen Beitrag zur Herausbildung und Weiterentwicklung einer aktiven Bürgerschaft zu leisten. Aus Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Pädagogik kommend soll die Politische Bildung Wissen über die moderne Bürgergesellschaft vermitteln. Es besteht aber ein Unterschied zwischen dem Wissen

In der Erwachsenenbildung geht es der Politischen Bildung nicht nur um Wissensvermittlung

um die Regeln der Gesellschaft und des Fair Play, um die Kenntnis der Menschenrechte und ihrer Genese und um die

Notwendigkeit einer partizipativen Mitwirkung in der Gesellschaft auf der einen Seite und einer toleranten, altruistischen, gerechten und wahrhaft bürgerlichen Haltung und dem aktiven Mittun auf der anderen Seite. In der Erwachsenenbildung geht es der Politischen Bildung nicht nur um Wissensvermittlung. Diesbezüglich kann sie nicht mit den Möglichkeiten der modernen Wissensgesellschaft konkurrieren. Ihr geht es vielmehr um das Verstehen der Inhalte, die sie zur Reflexion bringt, und um die Veränderung derjenigen, die sich mit ihnen auseinandersetzen. „Verstehen“ ist kein aktiver Prozess, der graduell wächst. „Verstehen“ ist immer schon ein Verstandenhaben. Es gibt nicht den Moment, in welchem behauptet werden kann, „ich verstehe gerade“. Diese Aussage signalisiert eher, dass man gerade nichts versteht. „Verstehen“ ist ein Umschlagpunkt vom Unklaren zum Klaren, vom Unverstandenen zum Verstandenen. Im Moment des Verstandenhabens verändert sich derjenige, der versteht. Er ist dann nicht mehr der, der er vor dem Verstehen war. Das Verstandene ist Teil seiner Wirklichkeit geworden, der er nicht mehr ausweichen kann und will.

Politische Bildung ist eine prozesshafte Auseinandersetzung, die darauf abzielt, Menschen zu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden, um Position zu beziehen

Wie wird aber aus dem Wissen um Demokratie und Gesellschaft ein Verstehen, das zur Handlung führt? Die Antwort auf diese Frage ist unabhängig von der Menge des konsumierten Wissens und ein Kernpunkt der Bildungsangebote der Erwachsenenbildung. Sie hat eher mit Begriffen wie Empathie, Freundschaft und Vorbildern zu tun. Politische Bildung ist eine prozesshafte Auseinandersetzung, die darauf abzielt, Menschen zu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden, um Position zu beziehen. In dem Prozess werden die persönliche und die gesellschaftliche Situation in den Blick genommen, indem die politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Aspekte der Lebenssituation näher beleuchtet werden. Hier wird der enge



Konstituierung des Unterausschusses des Deutschen Bundestages „Bürgerschaftliches Engagement“ am 15.03.2006. Hier die Bundestagsabgeordneten Kerstin Griese, Dr. Hermann Kues (Parlamentarischer Staatssekretär im BMFSFJ) und Dr. Michael Bürsch (von links nach rechts).

Zusammenhang, der zwischen Politik und dem eigenen Leben besteht, sichtbar. Gerade dieser Zusammenhang scheint in den Ausbildungseinrichtungen unserer Gesellschaft immer stärker in den Hintergrund zu treten, weil funktionale Erfordernisse den Bildungsprozess überlagern. Es geht nicht darum, dass die jungen Menschen in die Lage versetzt werden, ihre Interessen zu artikulieren, sondern um die Einübung von Grundhaltungen, die die Herausbildung eines Selbstverständnisses zur Folge haben, das einen befähigt, die Gesellschaft kreativ zu gestalten.

Werden wir auch zukünftig in der geistigen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Prozessen und Wirklichkeitsvorstellungen auf Dauer bestehen und genügend politisch interessierte Menschen motivieren, sich für demokratische Ideen zu engagieren und Verantwortung für Staat und Gesellschaft zu übernehmen?

Prozess der Entzauberung der Welt

Von *Benjamin Franklin* stammt der Ausspruch: „Eine Investition in Wissen bringt noch immer die besten Zinsen.“ Im Fokus der gegenwärtigen Bildungspolitik steht besonders die ökonomische Verwertung von Wissen. Die Umstrukturierung unseres Bildungswesens „zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort weltweit“ steht im Spannungsfeld von Qualität und Effizienz. So ist z. B. der politische Begründungszusammenhang des Bologna-Prozesses stark von ökonomischen Überlegungen geprägt, während eigenständige kulturelle oder soziale Zielsetzungen des europäischen Hochschulraums vernachlässigt werden. Dies wird auch an der Wortwahl deutlich, die Einzug in die veröffentlichten Dokumente gehalten hat, wie z. B. der Begriff „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit). Ursprünglich wurde dieser Begriff von der europäischen Unternehmerlobby geprägt und betraf die Ausrichtung der Bildungspolitik an ökonomischen Anforderungen. Der Übersprung des Marktprinzips auf den Bereich des Wissens ist ein sehr neues Phänomen.

Immer mehr junge Leute fragen sich, was sie davon haben, wenn sie Latein, Griechisch, Philosophie

Schon lange haben wir von dem Gefühl Abschied genommen, dass alles, was es zu wissen gibt, auch gewusst werden kann

oder Kunst lernen. Zielstrebig orientieren sie die eigenen Lerninhalte an den Bedürfnissen des zukünftigen Arbeitsmarktes und konzentrieren sich auf einen schnel-

len Abschluss. Die Erfahrung, dass Lebenszeit und Weltzeit¹ auf dramatische Weise ungleich groß sind, generiert unser Gefühl, möglichst zeitökonomisch zu leben und viel in der uns bemessenen Zeit erleben zu müssen. Das Tempo neuer Erfindungen wird immer rasanter und die Zeitnutzung immer intensiver. Mit der Erfindung des Computers schließlich scheinen Zeit und Raum gestorben zu sein. Sämtliches Wissen ist an jedem Punkt der Erde verfügbar. Zum Ungleichgewicht von Weltzeit und Lebenszeit tritt die unüberwindbare Differenz von Weltwissen und Lebenswissen. Schon lange haben wir von dem Gefühl Abschied genommen, dass alles, was es zu wissen gibt, auch gewusst werden kann.

Unterwirft man Bildung marktwirtschaftlichen Prinzipien, wird das „Lebenslange Lernen“ zur Beschleunigungsfalle, in der wir rastlos unserer immer schneller verfallenden Brauchbarkeit hinterher rennen. Die Vorstellung, dass es uns mit Bildung einmal besser gehen könne, löst sich im Bildungsdauerlauf auf. Das Lebenslange Lernen wird so zum lebenslänglichen Lernen, das Menschenleben zum endlosen Schülerdasein. Der Mensch wird immer mehr zum „Pfadfinder“ auf dem Weg zu sich selbst und zu dem, worin er seine Lebenserfüllung sieht. Weil wir aber wissen, dass wir mehr sind als wir gelernt haben und niemals lernen können, brauchen wir Maßstäbe zur Beurteilung des Wissens. Was ist es also, was wir wissen sollten?

Traditionell suchte sich die Bildungspolitik ihren Ausgangspunkt in den Fragen der Lernenden: Was macht das gute Leben aus? Wie kann Menschsein gelingen? Hat die Wirklichkeit ein Ziel? Was ist der Sinn des Lebens? Ökonomische und gesellschaftspolitische Fragen bildeten in diesem Komplex nur einen Teilaspekt.

Es wird gesagt, Bildung sei nützlich, aber nützlich wofür? – Bildung ist nützlich, weil Verstehen nützlich ist. Nachdenkend fügen wir unsere Erfahrungen und Kenntnisse zusammen. Nachdenkend belehren wir uns selbst über uns selbst. Als Belehrtete sind wir dann nicht mehr dieselben wie als Unbelehrtete.

Jedes Nachdenken zielt auf Einheit in einem dreifachen Sinn:

1. Es versucht unsere eigenen, zunächst oft widersprüchlichen Gefühle, Erfahrungen und Urteile miteinander in einen widerspruchsfreien Zusammenhang zu bringen und sie wechselseitig für das Verstehen fruchtbar zu machen.

¹ *Hans Blumenberg*: Lebenszeit und Weltzeit, Frankfurt 1986

2. Es versucht die Gefühle, Erfahrungen und Urteile verschiedener Menschen, verschiedener Epochen und Kulturen in einen neuen Zusammenhang zu bringen, zu vergleichen, aufeinander zu beziehen und aneinander zu messen.
3. Es versucht die Phänomene als aus einem gemeinsamen Grund hervorgehend zu begreifen und diesen Grund zu benennen.

Als der Soziologe *Max Weber* 1919 gebeten wurde, etwas über „Wissenschaft als Beruf“ zu sagen, definierte er in prophetischer Weise einen gesellschaftlichen Zustand, der heute ins allgemeine Bewusstsein gerückt ist. Er formulierte die Metapher von der „entzauberten Welt“: Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeuten also nicht eine zunehmende allgemeine Kenntnis der Lebensbedingungen, unter denen man steht, sondern sie bedeuten etwas anderes: das Wissen davon oder den Glauben daran, dass man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, dass es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, dass man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt.²

Weber weist auf einen grundlegenden Widerspruch hin. Tatsächlich leben wir in einer entzauberten Welt: Wir schicken zwar Sonden zum Mars, operieren im Internet, spalten Atome, klonen Tiere und verpflanzen Herzen. Der moderne Mensch beherrscht seine Welt und bedient sich dabei hochtechnologischer Medien. Diese entziehen sich aber jedem intuitiven Verständnis. Sie simulieren ihre Verstehbarkeit über designte Benutzeroberflächen.

Wer versteht schon die Mathematik hinter einem Versicherungsvertrag, die körperliche Problematik hinter einem Röntgenbild oder den Quellcode eines Computerprogramms?

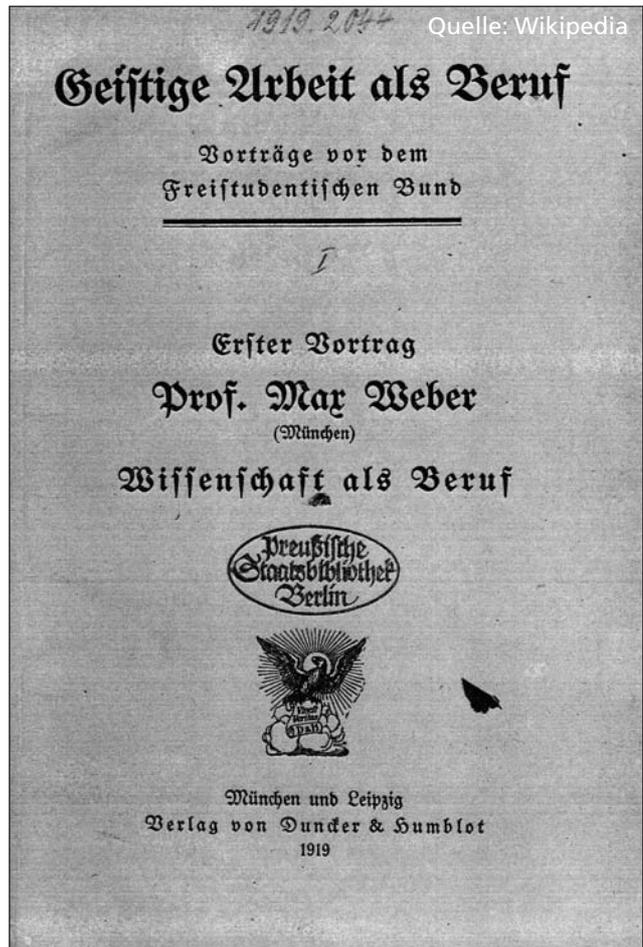
Für *Max Weber* war klar, dass jeder Ureinwohner Südamerikas die Werkzeuge seiner Weltverfügung

Die entzauberte Welt lässt sich soziologisch als „Wissensgesellschaft“ bezeichnen

besser versteht als der moderne Mensch, der sich in eine Straßenbahn setzt und eigentlich nicht versteht, wie sie sich in Bewegung setzt. Die ent-

zauberte Welt lässt sich soziologisch als „Wissensgesellschaft“ bezeichnen. Damit ist gemeint, dass die materiale Welt von wissensabhängigen Opera-

² *Max Weber: Schriften zur Wissenschaftslehre*, hrsg. von *Michael Sukale*, Stuttgart 1991, S. 237-273, 250 f.



Scan des 1919 erschienenen Buches von Max Weber

tionen so durchdrungen ist, dass diese gegenüber anderen Faktoren vorrangig werden.

Phänomenologisch wahrnehmbar ist ein nichtlinearer, exponentieller Anstieg des Wissens über die Zusammenhänge in der Welt. Begründet wird dies gegenwärtig mit den neuen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien. Dem Wachstum des Wissens scheinen praktisch keine Grenzen gesetzt zu sein. Paradox ist, dass das Wissen auch schneller entwertet wird: Das im Expertentum verkörperte Wissen hat heute im Mittel nur eine Halbwertszeit von wenigen Jahren.³ Wissen muss Unsicherheiten nicht unbedingt minimieren, sondern kann sie auch potenzieren.

Betrachtet man die Anfänge der Wissenschaftsentwicklung in der Neuzeit von *Descartes'* Entdeckung des methodischen Denkens (*res cogitans*, *res extensa*) über *Galileo Galileis* und *Kopernikus'* Lehre vom Experiment hin zu *Francis Bacons* Ausspruch „Wissen ist Macht“, so ist eine Bewegung zu registrieren, die von der kontemplativen Wahrheitsschau zur praktischen Weltgestaltungslehre führt, weg

³ FAZ 2002, S. 20.

von der *traditio* hin zur *innovatio*.⁴ Dies hat Konsequenzen. Zum einen führt diese Bewegung zur Entfremdung. In diesem Zusammenhang werden allgemein die drei Kränkungen der Menschheit zitiert, die sie aus dem

Das sich selbst überholende Zeitverständnis wird zum Kennzeichen der Moderne

Die Reihe ließe sich fortsetzen mit *Einsteins* Relativitätstheorie als auch der gegenwärtigen Hirnforschung. Zum anderen führt sie zur Umkehrung des mittelalterlichen Zeitverständnisses. Das sich selbst überholende Zeitverständnis wird gerade zum Kennzeichen der Moderne.

Modern ist, was den Samen der Selbstübersteigerung und Selbstüberwindung in sich trägt. „Modernität“, das bedeutet das Einbrechen der Zukunft in die Gegenwart. Das war auch schon in der Antike so. Verunsicherungen und Zukunftsängste waren Auslöser für das Rezitieren mythologischer Erzählungen. Man schaute zurück, um sich des Anfangs der Welt zu vergewissern.⁵

Wissen bedarf sinnhafter Deutung

Das Einbrechen der Zukunft in die Gegenwart löst heute einen Handlungszwang aus. Erst das Kommende legitimiert das Aktuelle. Modernität wird

Normativ ist heute nicht mehr das überzeitlich Gültige, sondern die prinzipielle Veränderlichkeit an sich

Dieses neue Zeitgefühl erreicht die Moderne über ihr Basismodul Wissen. Wissen verarbeitet vorhergehendes Wissen zu neuem Wissen. Die Bewegung der ständigen Selbstübersteigerung ist grundlegend. Eine besondere Herausforderung bildet dabei die Kehrseite der Wissensgesellschaft. So lässt sich auch eine neue Form der Suche nach bewusster Ignoranz konstatieren. Die entzauberte Welt ruft kulturell nach ihrer Wiederverzauberung. Die sich formierende Wissensgesellschaft habe ein „Sinnproblem“ mit sich selber.⁶ Ob das Wissen selber wissenswert sei, ob ei-

zur Kategorie der Zeitbewegung, der Veränderlichkeit, der beschleunigten Selbstüberwindung. Normativ ist heute nicht mehr das überzeitlich Gültige, sondern die prin-



Foto: AlMare, Quelle: Wikipedia

Sinnsuche in der Esoterik? Grabmal von Rudolf Steiner, Begründer der Anthroposophie, in Dornach/Schweiz

ne vollständig berechenbare Welt überhaupt die Berechnung lohne und ob ein Leben in dieser aufgeklärten Welt einen Sinn hat, ist nicht beweisbar.⁷ Die kognitive Sicherheit, Dinge und Abläufe in der gesellschaftlichen Mechanik wirklich zu verstehen, ist längst dem Vertrauen gewichen, dass schon alles gut gehen wird. „Inmitten einer bis zur Sinnlosigkeit aufgeklärten Welt verspricht das Kultische zugleich Ordnung und Faszination“, stellt der Trendforscher *Norbert Bolz* fest.⁸ Ausgleich bietet heute Esoterik ebenso wie Pornographie oder Eventmarketing.

Wir brauchen eine andere Bildung

Theorien und Modelle zu gebrauchen bedeutet, sie mit Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Hoffnungen, Wünschen und dem Gedankenstrom, der unsere Leben ausmacht, in Bezug zu setzen. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit erfolgt durch Bildung mithilfe von Wissen, Lernen ist der Weg dahin. Bedient man sich nur der Begriffe von Wissen und Lernen, fehlt das entscheidende qualitative Kriterium. Wissen bedarf der sinnhaften Deutung, wenn es ausgewählt werden soll. Diese Kriterien liefert aber nicht das Wissen, sondern die Bildungsperspektive. Paradox ist, dass man nicht nur zu wenige Antworten weiß, sondern auch zu wenige Fragen. Kennt man die Fragen nicht, kann man die Antworten nicht suchen. Die Wissensgesellschaft benötigt dringend Wissenskanäle, die in möglichst geschickter Weise Gebiete von Wissensgenerierung und -nutzung miteinander verbinden.

4 *Heinrich Rombach*: Substanz, System, Struktur: Die Hauptepochen der europäischen Geistesgeschichte, Stuttgart 2010.

5 *René Girard*: Das Heilige und die Gewalt, Frankfurt 2002.

6 *Max Weber*, S. 249.

7 *Max Weber*, S. 257.

8 *Norbert Bolz/David Bosshart*: Kult-Marketing. Die neuen Götter des Marktes, Düsseldorf 1995, S. 11 f.

Je komplexer das Wissen inhaltlich ist und je komplexer es organisiert ist, desto weniger kann es bestimmten Personen zugeordnet werden. Wissen wird zunehmend von organisierten Personengruppen und Wissensbeständen bezogen. So zirkulieren Wissensflüsse innerhalb verschiedener Wissenssysteme, aber nach *Luhmanns* Systemtheorie gibt es keine Kommunikation zwischen den Systemen. Es finden zwar Austauschprozesse statt wie z. B. zwischen dem Rechtssystem und dem Wirtschaftssystem;

Lernen und Wissen müssen sich am Selbst- und Weltverständnis des Menschen ausrichten

Wie kann über Systemgrenzen hinaus „kommuniziert“ werden? Wie kann Sinn hergestellt werden?

Lernen und Wissen müssen sich am Selbst- und Weltverständnis des Menschen ausrichten. Die Bildungsaufgabe schließt so die weltanschaulich-religiöse Dimension des menschlichen Lebens unmittelbar mit ein. Ohne kulturelle Durchdringung, ohne glaubende Verantwortung ist die moderne Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft gefährdet. Uns geht das Ziel unseres Handelns verloren. So bekennt Albert Einstein:

„Aus der noch so klaren und vollkommenen Erkenntnis des Seienden kann kein Ziel unseres menschlichen Strebens abgeleitet werden. Die objektive Erkenntnis liefert uns mächtige Werkzeuge zur Erreichung bestimmter Ziele. Aber das allerletzte Ziel und das Verlangen nach seiner Verwirklichung muss aus anderen Regionen stammen.“⁹

Naturwissenschaftliche Bilder beruhen z. B. auf bestimmten Voraussetzungen. Sie betrachten z. B. immer nur solche Prozesse, deren Ursache der Wirkung vorausgeht, die wiederholbar und einfach zu beschreiben sind. Viele Erfahrungen und Ereignisse fallen nicht in den Bereich der naturwissenschaftlichen Erkenntnis. Ob Erleben von Schönheit, Trauer und Freude oder ein Handlungsziel – sie lassen sich durch Physik, Chemie oder Biologie nicht beschreiben. Die eigent-

Die Beschäftigung mit der Welt lässt uns vergessen, wozu die Welt ist

Dies beruht zum großen Teil auf den Realisierungsmöglichkeiten der heutigen Technik. Wer ist nicht beeindruckt von schönen Autos, der Raumfahrt

oder einer Mikrowelle? Die Beschäftigung mit der Welt lässt uns vergessen, wozu die Welt ist. Physik, Chemie und Biologie beantworten keine Wozu-Fragen, sondern nur Wie-Fragen. Sie erklären, wie sich etwas entwickelt hat bzw. wie etwas aus etwas anderem entstanden ist, aber nicht warum. Eine Folge von Wie-Fragen führt zu einem unendlichen Regress. Wozu-Antworten unterbrechen diesen Regress. Wozu-Fragen sind Sinnfragen.¹⁰ Warum lassen wir die Antworten der Wie-Fragen als Wozu-Fragen gelten? Warum geben wir uns bei der Frage nach dem Grund der Welt mit naturwissenschaftlichen Antworten zufrieden?

Wozu-Fragen tun sich in der Erfahrung und dem Erleben kund und nicht im Beobachten. Wenn sich vieles rasch ändert, wird umso wertvoller, was uns Halt und Orientierung gibt. Man sollte allem, was dem Leben dient und das Leben wertvoll macht, besondere Aufmerksamkeit schenken. Das äußerste Wesen von Bildung hat den Menschen als Ganzen im Blick. Es ist eine Illusion zu glauben, das Minimum an Wertvorstellungen, das sich in unserer Verfassung niederschlägt, könne als Grundlage der

Das äußerste Wesen von Bildung hat den Menschen als Ganzen im Blick

Erziehung dienen, die die Menschwerdung des Menschen zum Ziel hat. Umgekehrt: der Minimalkonsens, der in unserer Verfassung zum Ausdruck kommt und der unsere Gesellschaft zusammenhält, lebt aus Quellen, die tiefer liegen und reichlicher sprudeln! Wenn unser Grundwasser sich nur noch durch das Wasser, das aus der öffentlichen Wasserleitung kommt, regenerieren müsste, würde aus den Leitungen bald nichts mehr fließen. Wir können die heranwachsenden Menschen nur an dem teilnehmen lassen, was uns selbst erfüllt und uns wirklich ist.¹¹

Was heißt Bildung in der Wissensgesellschaft? Problematisch erscheint die teleologische Verwendung des Bildungsbegriffes: Bildung und Bildsamkeit orientieren sich hauptsächlich am ökonomischen Nutzen. So wird Bildung auf den Erwerb von ökonomisch verwertbarem Wissen reduziert.

1959 verfasste *Theodor W. Adorno* den Aufsatz zur „Theorie der Halbbildung“.¹² In dem kultursoziologisch ausgerichteten Artikel, der großen Einfluss

10 *Robert Spaemann/Reinhard Löw*: Die Frage Wozu? Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens. München 1987
 11 *Robert Spaemann*: Grenzen: Zur ethischen Dimension des Handelns, Stuttgart 2002
 12 *Theodor W. Adorno*: Theorie der Halbbildung. (1959) In Soziologische Schriften I. Ges. Werke Bd. 8, Darmstadt 1998, S. 93-121

9 Albert Einstein: Aus meinen späten Jahren. Stuttgart 1952

auf die Pädagogik hatte, konstatiert Adorno eine Bildungskrise. Das Problem liegt in der Kategorie der Bildung selbst. „Der Sinn von Bildung kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge.“ Bildung, die davon absieht, formuliert Adorno, wird zur Ideologie. Bildung und Gesellschaft, d. h. die Einordnung der menschlichen Dinge, sind aufeinander bezogen. Bildung ist subjektive Zueignung von Kultur. Deshalb müssen die Doppelcharaktere von Bildung und Kultur mitbedacht werden. Bildung hat Freiheit zur Voraussetzung und zum Ziel, gerinnt aber auch zu kulturellem Kapital. Aus dem Alltagsleben gerissen und vervielfältigt, nimmt das Kulturgut Warencharakter an. „Daher gibt es in dem Augenblick, in dem es Bildung gibt, sie eigentlich schon nicht mehr. In ihrem Ursprung ist ihr Zerfall bereits teleologisch gesetzt.“¹³ Die Lösung des Dilemmas liegt in der Rehabilitierung des Bildungsbegriffes:

„So ist der Anachronismus der Zeit: an Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“¹⁴

Nicht „mehr“ Bildung wird benötigt, sondern eine andere Bildung. Die funktionale Verengung von Bildung auf Berufsausbildung sollte man aufsprengen. Bildung ist geprägt von einer „nützlichen Nutzlosigkeit“. Solch ein Begriff lässt sich allerdings nur schwer in ein geeignetes bildungspolitisches Instrumentarium umsetzen; hier liegt der Stachel dieses nicht-affirmativen Bildungsbegriffes. Die Idee, man

Wissen ist ein Besitz, Bildung eher ein Prozess, der einer Geisteshaltung entspringt

könne Bildung erwerben, ist falsch. „Bildung lässt sich, dem Spruch aus dem Faust entgegen, überhaupt nicht erwerben: Erwerb und schlechter Besitz wären eines.“¹⁵ Wissen ist ein Besitz, Bildung eher ein Prozess, der einer Geisteshaltung entspringt. Bildung bezeichnet die kritische Aneignung von Inhalten, die Kunst der

13 Theodor W. Adorno, S. 104

14 Theodor W. Adorno, S. 121

15 Theodor W. Adorno, S. 107

Unterscheidung, was wissenswert und was überflüssig ist. „Bildung und Differenzierbarkeit sind eigentlich dasselbe.“¹⁶ Vor allem benötigt Bildung Zeit. „Bildung braucht den Schutz vor Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.“¹⁷ Bildung widersteht dem Effizienzdenken und dem Glauben, im schnelleren

Bildung verflüchtigt sich aber durch Beschleunigung und wird zur Halbbildung

Lernen liege der Schlüssel zur Bildung. Wenn Bildung in einem größeren Zeithorizont als dem der ökonomischen Nutzbarmachung steht, bedarf die Wissensgesellschaft einer Entschleunigung. Der Fehler der Bildungspolitik liegt darin, dass die Bildung effizienter werden, zeitökonomisch und doch lebenslang praktiziert werden soll. Aber kostengünstig muss sie sein und deshalb eben doch schneller, da die „Logik des Kapitaleinsatzes durch rational kalkulierte Zeitbezüge gekennzeichnet ist.“¹⁸ Bildung verflüchtigt sich aber durch Beschleunigung und wird zur Halbbildung.

16 Theodor W. Adorno, S. 108

17 Theodor Adorno, S. 106

18 Hans Joachim Höhn: Die Zeit der Gesellschaft. Sozialethik als Zeitdiagnose, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, 2002, Jg. 43, S. 260-287, 227 f.



Foto: Jeremy J. Shapiro/Quelle: Wikipedia

Theodor W. Adorno formulierte die Theorie der Halbbildung. Hier mit Max Horkheimer (links) 1964 auf dem Max Weber-Soziologentag

Bildung braucht Zeit

Nach der Evaluation unseres Bildungswesens (Bsp. PISA-Studie) hat sich die Stimmung verbreitet: Jetzt müsse das Tempo erhöht, die „Humanresource“ Wissen genutzt werden, um wieder zur Weltspitze aufzuschließen. In der Tat kann es manchmal richtig sein, voll zu beschleunigen. Aber immer mehr Leistung in deutlich kürzeren Zeitabschnitten wird das Ergebnis nur verschlechtern. Das Gegenteil sollte man tun: das oberste Ziel ist nicht Nützlichkeit, sondern ein sinnerfülltes Leben. Wir benötigen dringend Pausenzeiten, Abstinenz vom Machen-Müssen. Der Mensch muss nicht der verantwortliche Besitzer aller Zeit sein. Man braucht auch Zeit, um sich und seine Sachen zu bedenken. Unterbrechungen ermöglichen die Reflexion. Sie sind die Quelle des kulturellen Lebens. „Sabbatparadoxon“ nannte *Leo O’ Donovan*, Präsident der Georgetown University, dieses Phänomen. Die Aufhebung des Zwanges zur Nützlichkeit ermöglicht nämlich die Frage nach dem Nutzen des Nutzens.¹⁹

Die Aufhebung des Zwanges zur Nützlichkeit ermöglicht die Frage nach dem Nutzen des Nutzens

Bildung hat Selbstzweckcharakter, d. h. sie eröffnet den Zugang zu Gütern und Chancen, die nicht noch einmal durch ihre Nützlichkeit für weitere und andere definiert sind.

Durch Bildung erfährt der Mensch, wofür alles Nützliche nützlich ist. Bildung hat überall dort ihren Ansatzpunkt, wo der Mensch etwas wichtiger nimmt als sich selbst. Zum Grundinhalt von Bildung gehört darum nicht nur abstraktes oder akademisches Wissensgut, sondern die Vielfalt der in sich als wertvoll empfundenen Elemente unseres kulturellen Erbes.

Das Tempo der Wirtschaft und das Tempo unseres Lebens sind sehr verschieden. Computergenerationen folgen zwar in immer kürzeren Abständen, deswegen wird aber kein Jugendlicher schneller erwachsen. Man sollte genau prüfen, was leicht verderbliche Wissensware ist. In der Rede von der „Halbwertszeit des Wissens“ wird das Wissen mit Produktionszyklen verwechselt. Natürlich gibt es ein Wissen, das schnell veraltet. Zum Beispiel Gebrauchsanweisungen für Wegwerfgeräte. Aber wie schnell veraltet das kleine Einmaleins? Basiswissen veraltet so gut wie gar nicht.

Neben dem Erwerb nachhaltigen Wissens ist es vor allem wichtig, das Lernen zu erlernen. Konzentrationsfähigkeit, Fleiß, handwerkliches Beherrschen von Lernhilfen, Selbstdisziplin, die Fähigkeit zur

Selbstmotivation und Teamfähigkeit sind ein ganzes Spektrum von Verhaltensmustern, die besonders die soziale Kompetenz betreffen und nicht virtuell vermittelt werden können.

„Wenn die ältere Generation sich an die Zeit mit den eigenen Kindern erinnert, beschleicht sie vielleicht etwas wie Unbehagen und Mitleid.“²⁰

Ist diese neue Kindheit nicht überorganisiert, eindimensional? Wie viel Elternzeit, Zeit für Umwege gab es in den Siebzigern und Achtzigern, in der Zeit vor der Wende. *Donata Elschenbroich*²¹ spricht von der „Singapurisierung“ der Kindheit und Jugend im 21. Jahrhundert.

Gute Erziehung ist am Ende immer Selbsterziehung. Es geht weniger darum, was die jungen Menschen am Ende ihrer Ausbildung sind, sondern es zählt, was danach aus ihnen wird. Die Ermöglichung wahren Menschseins ist das Ziel aller Bildungsträger: der

Die Lehre von Musik, Kunst, Literatur und alten Sprachen nützt aufs Ganze gesehen auch der Wirtschaft

Elternhäuser, der Schulen und Universitäten und der außerschulischen Bildungsarbeit. Schulen und Hochschulen helfen dem Beschäftigungssystem, indem sie Bildungsinhalte

ausweisen, die dem Gedächtnis, der kulturellen Identität und der Erinnerung dienen. Sie sorgen so für Kontinuität. Die Lehre von Musik, Kunst, Literatur und alten Sprachen nützt aufs Ganze gesehen auch der Wirtschaft.

Universitäten stehen in Spannungsfeldern, die sie ständig ausbalancieren müssen. Auf der einen Seite sollen sie als Forschungseinrichtung Grundlagenforschung praktizieren und auf der anderen Seite in der Lehre auf Bildung und Berufsbildung zielen. So dienen sie als Instrument kultureller Selbstdeutung der Entschleunigung wie zugleich der Beschleunigung, indem sie ständig verwertbares Wissen produzieren. „Ihre Verfassung und Politik müssen demnach so organisiert werden, dass nicht die administrativen Strukturen systematisch die eine Seite solcher Spannungsrelationen gegenüber der anderen privilegieren, dass sie vielmehr die Spannung des Differenten selbst stabilisieren.“²² Allerdings kann man nicht fordern, dass sie zugleich stärker berufsbezogen ausbilden und auf das „Lebenslange Lernen“ vorbereiten sollen. Ersteres bedeutet, das Studium an den Markt anzukoppeln, letzteres gerade dessen Entkoppelung von solchen

20 *Donata Elschenbroich*: FAZ 1.9.04.

21 *Donata Elschenbroich*: Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2002.

22 *Peter Strohschneider*: Stich-Worte und Wider-Sprüche – Über die gegenwärtige Universitäts- und Wissenschaftsdebatte, in: *Forschung & Lehre* 10/2003, S. 544-546.

19 *Leo O’Donovan*: tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, in: *epd-Dokumentation*, Nr. 16/01, 2001, S. 4-13.

Bedarflagen. Vielleicht sollte man sich darauf einstellen, dass Berufsfelder sich zukünftig immer deutlicher in der Weise flexibel gestalten, dass die universitäre Bildung und Ausbildung darauf nicht mehr reagieren kann.²³

Um den Unterschied zwischen Bildung und Wissen besser in den Blick zu bekommen, ist es hilfreich, mit Robert Spaemann einen Perspektivwechsel zu wagen und sich zu fragen, wer ein gebildeter Mensch ist.²⁴

Allgemein ist gebildet, wen es interessiert, wie die Welt aus anderen Augen aussieht, wer gelernt hat, das eigene Blickfeld zu erweitern.

„Sich mitzuteilen ist Natur. Mitgeteiltes aufzunehmen, wie es gegeben wird, ist Bildung“, schreibt *Goethe*. Fast nichts ist für den Gebildeten ohne Interesse, aber nur wenig wirklich wichtig. Wer gebildet ist, lebt nicht in verschiedenen Welten, so dass er bewusstlos von der einen in die andere hinübergleitet. Was er weiß, hängt miteinander zusammen und wo es nicht zusammenhängt, da versucht er, einen Zusammenhang herzustellen oder wenigstens zu verstehen, warum dies so schwer gelingt.

Gebildete Menschen sprechen zwar oft eine Wissenschaftssprache, aber sie werden nicht von ihr beherrscht. Wer sich nicht traut, einfache Sachverhalte einfach auszudrücken und zu sagen, wie ihm zumute ist, der ist nicht gebildet. Und auch der ist es nicht, der, sobald er die wissenschaftliche Terminologie fallen lässt, in den erhabenen oder ordinären Ton fällt.

Der Gebildete kann sich erfreuen an dem, was die Welt ihm darbietet und braucht nicht viel davon. Wer mit wenig auskommt, hat die größere Sicherheit, dass es ihm selten an etwas fehlen wird.

Der Gebildete hat aber ein ausgeprägtes Gefühl für seinen eigenen Wert. Er scheut sich nicht zu werten und beansprucht für seine Werturteile objektive Geltung. Er hält sich für wahrheitsfähig, aber nicht für unfehlbar.

23 *Strohschneider*, S. 546.

24 *Robert Spaemann*: Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Grenzen: Zur ethischen Dimension des Handelns, Stuttgart 2002, S. 513 ff.

Das Fremde ist ihm eine Bereicherung, ohne die er nicht leben möchte. Neidlos bewundert er Vorzüge, wie er sie selbst nicht besitzt. Denn er gewinnt sein Selbstwertgefühl nicht aus dem Vergleich mit anderen. Er fürchtet auch nicht, durch Dankbarkeit in Abhängigkeit zu geraten, und er zieht das Risiko, enttäuscht zu werden, der Niedertracht vor, anderen zu misstrauen.

Letztendlich ist auch er nur einer von vielen, deshalb nimmt er sich selbst nicht so ernst. Vor allem weiß er, dass Bildung nicht das Wichtigste ist. Bildung schafft eine menschenwürdige Normalität. Sie bereitet aber nicht auf den Ernstfall vor und entscheidet nicht über ihn. Wichtig ist ihm die Freundschaft, besonders die Freundschaft mit anderen Gebildeten.

„Gebildete Menschen haben aneinander Freude“, sagt *Aristoteles*. Überhaupt haben sie mehr Freude als andere. Und das ist es, weshalb es sich lohnt, in Bildung zu investieren.

Wer immer nur durch das Leben surft, in der Stromlinie bleibt, um mit maximaler Geschwindigkeit vorwärts zu kommen, läuft Gefahr, die Bahn zu verlieren. Junge Menschen, die sich in ihrer Ausbildung nicht ausschließlich am Ziel orientieren, später eine bestimmte Arbeitsstelle auszufüllen, sondern sich von ihrer Neugierde leiten lassen, besitzen einen großen Vorteil:

In dem Wunsch die Welt zu verstehen, verstehen sie auch, warum manche Dinge sich anders entfalten, als sie sich vorstellten. Dies ist für sie kein Grund, in Sinnkrisen zu fallen.



Dr. Joachim Klose studierte Physik, Theologie, Philosophie und Wissenschaftstheorie in Magdeburg, Dresden, München und Cambridge/USA und ist seit 15 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig. Er war Gründungsdirektor der Katholischen Akademie des Bistums Dresden-Meißen und ist Landesbeauftragter der Konrad-Adenauer-Stiftung für den Freistaat Sachsen.

Anschrift: Königstraße 23, 01097 Dresden.

E-Mail: Joachim.Klose@kas.de

Demokratiepädagogik oder politische Bildung: Gegensatz oder falsche Alternative?

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring

Der Beitrag greift die Debatte um Demokratiepädagogik und politische Bildung aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung auf. Er verortet diese innerhalb eines bereits seit den 1950er Jahren geführten Diskurses um soziales und politisches Lernen. Der Beitrag vertritt die These, dass die vorgestellten Kontroversen auf in mehrfacher Hinsicht dichotome Gegenüberstellungen zurückgreifen, die eine sozial konstruierte Grenze zum politischen Feld und damit Grenzziehungen zwischen politischen und unpolitischen Subjekten ziehen, mit der Folge, dass bestimmte soziale Gruppen aus diesem ausgeschlossen bleiben. Es wird eine Theorieperspektive eröffnet, wie eine emanzipatorisch ausgerichtete politische Bildung solche „falschen“ Alternativen vermeiden kann.

Einleitung

Seit der Auflage des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“¹ im Jahr 2002 ist vor allem innerhalb der schulischen politischen Bildung

Vor allem innerhalb der schulischen politischen Bildung ist eine kontrovers geführte Debatte um das Für und Wider demokratiepädagogischer Ansätze entbrannt

eine kontrovers geführte Debatte um das Für und Wider demokratiepädagogischer Ansätze entbrannt. In der politischen Erwachsenenbildung hat das bisher wenig Resonanz gefunden. Wir wollen den Diskurs aufgreifen, um die darin

enthaltenen theoretisch-konzeptionellen Gedanken auf die Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung hin auszuleuchten. Erstaunlich ist, dass es sich bei näherer Betrachtung um das Wiederaufleben einer bereits früher unter den Schlagworten partnerschaftliche, staatsbürgerliche oder mitbürgerliche Erziehung geführten Kontroverse handelt. Die Debatte wird vielfach normativ, mit pauschalen und dichotomen Gegenüberstellungen und aus einer disziplinären Engführung heraus geführt. Dabei wird oft der Logik des „politischen Feldes“ gefolgt – mit der Gefahr, dass dessen Grenzen eher zementiert werden. Unsere feldtheoretische Perspektive zeigt, dass die Positionen für unterschiedliche Orte im politischen Feld stehen, und dass beide Seiten ihre „blinden Flecken“ haben. Will man die Grenze zum politischen Feld für mehr Menschen durchlässiger machen und somit mehr Partizipation ermöglichen, ist es wichtig, sich darüber

1 Begründendes Gutachten für das Programm von *Wolfgang Edelstein/Peter Fauser*: Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK, Bonn/Hannover 2001.

klar zu werden. Das gilt auch für die politische Erwachsenenbildung.

Ein Blick zurück: Alter Wein...

Die von den neueren Konzepten der Demokratiepädagogik ausgelöste Debatte um „soziales“ und „politisches“ Lernen ist keineswegs neu. Blickt man genauer hin, dann lebt darin eine alte Kontroverse der politischen Bildung wieder auf.²

Bereits in den 1950er Jahren tauchte in der Bundesrepublik Deutschland in der Auseinandersetzung zwischen *Theodor Wilhelms* Theorie der Partnerschaft (erstmalig verfasst unter seinem Pseudonym *Friedrich Oetinger*) und *Theodor Litts* staatsbürgerlicher Erziehung die Frage nach der Bedeutung von sozialem Lernen und der kognitiven Reflexion über Politik auf. Beide Ansätze verfolgten die Fragestellung, wie man angesichts der Erfahrungen des Fa-

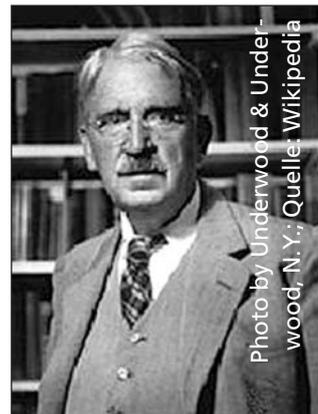


Photo by Underwood & Underwood, N. Y.; Quelle: Wikipedia

Inspirierte die Partnerschaftspädagogik von Theodor Wilhelm: Der amerikanische Philosoph John Dewey

schismus die Deutschen zu demokratiefähigen Bürgern/Bürgerinnen erziehen könne. *Wilhelm* hatte seine Idee auf der handlungstheoretischen Grundlage des amerikanischen Pragmatismus um *John Dewey* und *George Herbert Mead* entwickelt. *Dewey*s Verständnis von Demokratie, wonach diese mehr als eine Regierungsform sei, nämlich „in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“³, geht bei *Wilhelm* in der jetzt in der Demokratiepädagogik wieder viel rezipierten Formel auf, „Partnererziehung lehrt Demokra-

2 *Klaus-Peter Hufer*: Demokratie-Lernen in der außerschulischen politischen Bildung oder: Der Streit um das „Demokratie-Lernen“ aus der Sicht eines Erwachsenenbildners, in: *Arbeitsgemeinschaft Katholisch-Sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.): Jahrbuch 2009/2010. Politische Bildung für die Demokratie, Schwalbach/Ts. 2009, S. 31-43.

3 *John Dewey/Jürgen Oelkers/Erich Hylla*: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 2008, S. 121.

tie nicht als Staatsform, sondern als **Lebensform**".⁴ In *Wilhelms* Partnerschaftserziehung geht es demnach vorrangig um das, was gemeinhin „soziales Lernen“ genannt wird. Kooperative politische Erziehung geht hierbei von einem Begriff des Politischen aus, „bei dem nicht staatliche Macht und nicht individuelle Pflicht im Vordergrund stehen, sondern menschliche Kooperation“.⁵ Erziehung begreift er hierbei weniger als intentionales Einwirken im Sinne von „Belehrung oder des Drills“, sondern im pragmatistischen Verständnis des Erfahrens und Gewöhnens⁶.

Dieser Position entgegen trat *Theodor Litt*, der die Ursache des Nationalsozialismus nicht wie *Wilhelm* in der falschen Gesinnung, der Obrigkeitshörigkeit der Deutschen, sondern in der falschen Staatsform des Totalitarismus sah. Die politische Bildung muss Demokratie als für das deutsche Volk neue Staatsform als erhaltenswert vermitteln. Hierbei misst *Litt* der kognitiven Dimension des Wissens um die Demokratie eine weitaus größere Bedeutung bei, konzidiert aber die Bedeutung der praktischen Umsetzung dieses Wissens: „Der Deutsche muß [sic] recht eigentlich ‚wissen‘ um den Staat, um ihm durch sein Tun gerecht werden zu können“.⁷ *Litt* spricht sich damit dezidiert für eine stärkere Orientierung an dem aus, was gemeinhin unter „politischem Lernen“ verstanden wird.

Vereinfacht lässt sich der Gegensatz dieser beiden Protagonisten wie folgt darstellen: Bei *Wilhelm* schaffen zu Demokraten/Demokratinnen erzogene Bürger/-innen die Demokratie, bei *Litt* schafft die Demokratie als ‚richtige‘ Staatsform durch staatsbürgerliche Erziehung Demokraten/Demokratinnen.

Die Bezüge für die Erwachsenenbildung liegen dabei auf der Hand. So schreibt *Wilhelm*, dass die Erziehung zu einer kooperativen Haltung in allen Arten von Gemeinschaft möglich sei⁸, und bei *Litt* heißt es, dass „[die] Älteren so gut wie die Jüngeren zu erziehen sind“.⁹

Fritz Borinski hat das Konzept der Mitbürgerlichkeit in die Erwachsenenbildung eingeführt, das in seiner Ausrichtung auf „soziales Lernen“ Parallelen

zu *Wilhelms* Partnerschaftserziehung aufweist. Hervorzuheben ist *Borinskis* Position, dass politische Bildung ein fächerübergreifendes Prinzip sein solle, da es „in ihrer Wurzel keine unpolitischen Fächer [gibt]“¹⁰. Dies kommt auch in seinen vier Grundsätzen für eine demokratische Erziehung zum Ausdruck, wonach demokratische Erziehung (1) „im eigenen Haus [beginnt]“, (2) „**soziale Erziehung** sein und sich

Fritz Borinski hat das Konzept der Mitbürgerlichkeit in die Erwachsenenbildung eingeführt

im Alltag des Betriebs und des Vereinslebens bewähren [muss]“, (3) „über den politisch-sozialen Fachunterricht hinausgehen [...] und] alle

Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen [muss]“ und (4) „Bildung und Erziehung des Charakters [sein soll]“¹¹. Eine mitbürgerliche Erziehung bringt demnach diejenigen **sozialen** Kompetenzen hervor, die für das Funktionieren einer demokratischen Gemeinschaft notwendig sind.

Dieser Ansatz blieb und bleibt nicht ohne Widerspruch. So kritisiert *Hufer*, dass bei einer derart weiten Auffassung des Politischen zentrale Kategorien der politischen Bildung (wie Macht, Herrschaft, Öffentlichkeit und Allgemeinverbindlichkeit) verschwimmen würden, „wenn sie diese ins allumfassend Soziale auflöst“¹². *Hufer* gehört bisher zu den wenigen Vertretern der politischen Erwachsenenbildung, die den Diskurs um soziales und politisches Lernen kritisch auf diese Teildisziplin bezogen haben. Er plädiert dafür, die Vermittlung politischen Wissens und politischer Urteilsfähigkeit stärker in das Zentrum politischer Bildung zu rücken.

...in neuen Schläuchen? Die aktuelle Debatte um Demokratie- und Politik-Lernen

Mit der Einführung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ im Jahr 2002 erlebt nun diese Debatte um Selbstverständnis und Aufgaben politischer Bildung eine neue Konjunktur. Die Kontroverse wird vor allem zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik geführt

Die Kontroverse um Selbstverständnis und Aufgaben politischer Bildung wird vor allem zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik geführt

4 *Theodor Wilhelm*: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956.

5 *Friedrich Oetinger*: Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1951, S. 95.

6 *Oetinger* (Anm. 5).

7 *Theodor Litt*: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Berlin 1963, S. 54.

8 vgl. *Oetinger* (Anm. 5), S. 168.

9 *Litt* (Anm. 7), S. 51.

10 *Fritz Borinski*: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf/Köln 1954, S. 131.

11 *Borinski* (Anm. 10), S. 64. Herv. H.B./M.K.-G.

12 *Hufer* (Anm. 2).

Vertreter/-innen der Demokratiepädagogik betonen, dass sich die Frage nach dem didaktischen Zentrum der politischen Bildung neu stelle. Dieses müsse sich vom Politik-Lernen zum Demokratie-Lernen verschieben¹³. *Himmelman* kritisiert den in der politischen Bildung seiner Ansicht nach zu engen Politik-Begriff, da diesem „die normative Basis fehlt, [...] es ihm an einer demokratischen Ausprägung mangelt, [...] er zu sehr etatistisch gedacht ist, mit dem Wandel des Staates und des ‚Politischen‘ zunehmend seinen realen Bezugspunkt verliert und [...] oft zu abstrakt und theoretisch erscheint, also den Bezug zum existenziellen Alltag des zivilen Bürgerhandelns erschwert oder sogar hindert“¹⁴. Nach dieser Position ist die Perspektive der politischen Bildung zu sehr auf Demokratie als eine **Herrschaftsform** gerichtet gewesen.

Dieser Blick wird bei *Himmelman* erweitert. Damit geht eine Ausdehnung des Politikbegriffs einher, wenn er Demokratie darüber hinaus als eine **Gesellschafts- und Lebensform** begreift. Demokratie als Gesellschaftsform erweitert das etatistische Verständnis um Elemente des Pluralismus, der Zivilgesellschaft, der sozialen Differenzierung oder der friedlichen Konfliktlösung.¹⁵ Bedeutsamer ist

13 *Gerhard Himmelman*: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, in: *Siegfried Schiele/Gotthard Breit* (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 21-39. S. 24.

14 *Himmelman* (Anm. 13).

15 *Gerhard Himmelman*: Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, S. 122ff.

Demokratie als Gesellschaftsform erweitert das etatistische Verständnis um Elemente des Pluralismus, der Zivilgesellschaft, der sozialen Differenzierung oder der friedlichen Konfliktlösung

aber die Erweiterung des Verständnisses von Demokratie als Lebensform, die wie bei *Wilhelm* theoretisch-konzeptionell über pragmatistische Ansätze erfolgt, und hierbei vor allem über *John Deweys* demokratiephilosophische Ausführungen. Diese regen an, Demokratie nicht mehr nur als „machinery of government“, sondern als „soziale Idee“ zu verstehen. Als „Prinzip des assoziierten Zusammenlebens“ und „Idee des Gemeinschaftslebens“¹⁶ kann Demokratie nicht einfach (im Unterricht) gelehrt und gelernt, sondern sie muss praktisch erfahren werden. Ins Feld geführt wird zudem, dass der Demokratiebegriff gegenüber dem Politikbegriff ein akzeptanz-förderndes Sympathiemoment habe, das man sich nutzbar machen sollte.¹⁷

Peter Massing kritisiert daran, dass mit der Verschiebung des didaktischen Zentrums vom Politik-Lernen hin zum Demokratie-Lernen die Hinwendung zu einem diffusen weiten Politik- und einem entleerten Demokratiebegriff erfolge. Dieser enthalte, so heißt es bei ihm zugespitzt „so viel Substanz wie ein Maggiwürfel Fleischbrühe im Vergleich zu einer Rinderherde“.¹⁸ In der Unterscheidung eines handlungsorientierten, positiv besetzten Demokratie- und eines formalen, auf das politische System orientierten Politikbegriffs sehen *Massing* und *Gotthard Breit* die Gefahr, dass sich die Vorstellung von negativ besetzter, als ‚schmutziges‘ Geschäft verstandener Politik verfestigen und zu mehr Politikverdrossenheit und Entpolitisierung beitragen würde.¹⁹ Vermutet wird ferner, dass über das propagierte reine Erfahrungslernen be-



© Deutscher Bundestag / Lichtblick / Achim Melde

Demokratie ist nicht nur Staatsform. Plenum des Deutschen Bundestages bei der Abstimmung zum Gleichbehandlungsgesetz im Juni 2006

16 *John Dewey*: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme, Darmstadt 1996, S. 125.

17 *Himmelman* (Anm. 15), S. 25.

18 *Peter Massing*: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen, in: *Siegfried Schiele/Gotthard Breit* (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 160-187. S. 173.

19 vgl. *Massing* (Anm. 18), S. 173; *Gotthard Breit*: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen, Polis (2003) H. 2, S. 6; *Hufer* (Anm. 2), S. 33.



Kritisiert den Ansatz der Demokratiepädagogik: Der Berliner Politikdidaktiker Peter Massing

stimte Themen kaum erfasst werden könnten, wie bspw. Außen- und Sicherheitspolitik, internationale Politik oder wirtschaftspolitische Fragen. *Massing* hat in scharfer Form gegen die Demokratiepädagogik ins Feld geführt, dass ein normativer Demokratiebegriff gegen das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens verstoßen würde.²⁰ Dem hat wiederum Fauser vehement widersprochen.²¹

Die Relevanz dieser Debatte für die politische Erwachsenenbildung sieht *Klaus-Peter Hufer* weniger für den konzeptionellen Bereich, da hier die Diskussion um einen weiten Politikbegriff beispielsweise schon länger geführt werde. Aber es geht eben nicht einfach nur um unterschiedliche Konzepte, sondern die Demokratiepädagogik offeriert eine Alternative zu der bisherigen, auf den Politik-

Die Demokratiepädagogik offeriert eine Alternative zu der bisherigen, auf den Politikunterricht konzentrierten schulischen politischen Bildung

unterricht konzentrierten schulischen politischen Bildung. Auf dem Spiel steht damit die bildungspolitische Dominanz.²² Zu befürchten sei, dass eine Schwächung der Politikdidaktik auch Auswirkungen auf die politische Erwachsenenbildung haben werde. Bereits *Borinski* hat politische Bildung als Querschnittsaufgabe verstanden. Dies wird in der Demokratiepädagogik konzeptionell neu ausbuchstabiert. Für die institutionelle Ebene der politischen Erwachsenenbildung stellt sich nach diesem Verständnis die Frage nach ihrem originären Aufgaben- und

Zuständigkeitsbereich. So gesehen sind Abwehrreaktionen wenig verwunderlich.

Politisches Feld: Zwischen Politisierung und Entpolitisierung

An der hier nur kurz nachgezeichneten Debatte um Demokratiepädagogik und politische Bildung fällt auf, dass vielfach normativ, mit pauschalen und dichotomen Gegenüberstellungen und aus einer disziplinären Engführung heraus argumentiert wird. Das führt, wie wir mit der Habitus-Feld-Theorie *Bourdieu*'s²³ zeigen wollen, letztlich in Sackgassen, insbesondere dann, wenn man (was auffällig wenig geschieht) die Lernenden als Akteure mit einbezieht.

Das zeigt sich auch in Bezug auf Lernen (Gegensatz „praktisches Erfahren“ und „kognitives Wissen“), von dem zwar viel die Rede ist, häufig aber ohne Bezug auf elaborierte lerntheoretische Konzepte. Diese würden zunächst analytisch danach fragen, wie Lernen sich vollzieht, anstatt normativ von dem auszugehen, was zu vermitteln ist, um dann in

Nachhaltiges Lernen erfolgt gerade dann, wenn Lerngegenstände für die Subjekte Bedeutung bekommen

Frage zu stellen, inwiefern etwa Außen- und Sicherheitspolitik über Erfahrungslernen angeeignet werden kann. Neuere Ansätze haben verdeutlicht, dass Lernen nicht aus objektiven Bedingungskonstellationen erzeugt werden kann (mögen diese auch noch so einleuchtend oder „zwingend“ sein), sondern gerade nachhaltiges Lernen dann erfolgt, wenn Lerngegenstände für die Subjekte Bedeutung bekommen; „Interesse“ für ein Thema entwickelt sich, wenn es in irgendeiner Form eine subjektiv relevante Berührung mit einer Thematik gegeben hat.²⁴ Ohne das hier weiter ausführen zu können, gibt es also starke Argumente für ein von *Dewey* ausgehendes erweitertes Verständnis von Erfahrungslernen, dessen Anschlussfähigkeit für die politische Bildung weiter auszuloten wäre. Dabei wäre auch zu prüfen, inwieweit Erfahrungslernen und damit zusammenhängende Formen wie praktisches, sinnliches, körperliches, situiertes Lernen für bestimmte soziale Milieus typisch sind, und dass es oft Lern-

20 vgl. *Peter Massing*: „Demokratie-Lernen“ und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann, *Politische Bildung* (2004) H. 1, S. 130-135.

21 vgl. *Peter Fauser*: Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: *Wolfgang Beutell/Peter Fauser (Hrsg.)*: Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S. 16-41. S. 30.

22 *Hufer* (Anm. 2), S. 33.

23 *Helmut Bremer*: Symbolische Macht und politisches Feld.

Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung, in: *Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.)*: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 185-196.

24 *Anke Grotlüschen*: Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung, Wiesbaden 2010.

formen sind, die im Feld im Vergleich zum kognitiven, reflexiv verfügbaren Wissen abgewertet werden.²⁵

Was aber heißt es, die hier aufgegriffene Debatte aus einer Feldperspektive zu betrachten? Mit Feldern sind gesellschaftliche Sphären wie Religion, Ökonomie, Kunst oder eben Politik gemeint. Es sind Handlungsräume, in denen es um etwas geht,

Es gibt ein ständiges Ringen um die Auslegung und Ausgestaltung von Politik

im Falle des politischen Feldes um die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten, in den Worten *Bourdieu*s um die Durchsetzung der legitimen Sicht der sozialen Welt.²⁶ Dabei gibt es ein ständiges Ringen um die Auslegung und Ausgestaltung von Politik. Hauptsächlich sind es Experten (Politiker, Journalisten, Meinungsforscher), die den Ton angeben und diesem „Spiel“ ihren Stempel aufdrücken. Sie stehen in Beziehung zu den „Laien“ und definieren, wer dazu gehört und wer

25 vgl. *Helmut Bremer: Soziale Milieus, Habitus und Lernen*, Weinheim 2007, S. 259 ff.
 26 *Pierre Bourdieu: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt am Main 2001, S. 238.

nicht.²⁷ Aber auch die politische Bildung ist in diesen Ringen involviert.

*Bourdieu*²⁸ kritisiert nun, dass die Politikwissenschaft zumeist die Trennung in Experten und Laien bzw. in politisch Aktive und politisch Passive als quasi naturgegeben nachvollzieht. Wichtig sei jedoch, den Gründen nachzugehen und die Mechanismen herauszuarbeiten, durch die Menschen „aktiv“ oder „passiv“, „politisch“ oder „unpolitisch“ werden, und es geht darum herauszuarbeiten, was die sozialen Voraussetzungen dafür sind. Über welchen Habitus und welches „politische Kapital“ muss man verfügen?

27 vgl. ausführlicher *Helmut Bremer: Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung, Außer-schulische Bildung (3/2008)*, S. 266-272; *Bremer (Anm. 23); Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring: „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft*, in: *Christine Zeuner (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung*, Hamburg, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung (2010) H. 13, im Erscheinen.

28 vgl. *Pierre Bourdieu: Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2*, Konstanz 2010, S. 43.



© Rainer Sturm/pxtello.de

Praktisches Lernen wird oft abgewertet

*Bourdieu*s impliziter Politikbegriff ist insofern sehr „weit“, als dass er ihn an die alltäglichen Weltsichten der Akteure rückbindet. Das wird deutlich, wenn er betont, dass eine Untersuchung des Erlernens und Erwerbens von Weltsichten und Dispositionen „zum eigentlichen geschichtlichen Ursprung politischer Ordnung“ führt und eine „Theorie der Erkenntnis der sozialen Welt eine elementare Dimension der politischen Theorie“ ist.²⁹ Er ist insofern „eng“ bzw. klar, als dass „Herrschaft“ (und die Kritik daran) in ihren manifesten und symbolischen Formen für ihn eine zentrale Rolle spielt und er in den Weltsichten der sozialen Subjekte immer verinnerlichte Formen von Herrschaft enthalten sieht. Die Politik des „politischen Feldes“ ist dann eine spezifische Form, Politik zu denken und zu praktizieren, und sie ist nur bestimmten Akteuren vorbehalten.

Was ändert sich, wenn man die Debatte um Demokratiepädagogik und politische Bildung aus dieser Perspektive betrachtet? Zentral ist, dass *Bourdieu* die politische Welt radikal als sozial konstruiert betrachtet. Dadurch wird einer rein normativen oder auf der Logik einer Fachdisziplin beruhenden Begründung dessen, was Politik „ist“, der Boden entzogen.

Wenn etwa *Sibylle Reinhardt* mit Bezug auf empirische Studien es als erwiesen ansieht, dass kein automatischer Transfer zwischen sozialem und politischem Lernen stattfindet, dann ist das in gewisser Weise richtig. Allerdings beruht das auf bestimmten Vorannahmen. So wird ein Verständnis von Demokratie zugrunde gelegt, für das die Konflikt-Logik demokratischer Systeme als konstitutiv gesetzt wird. Befragte, die auf Konflikt bezogene Items im Fragebogen ablehnen, erscheinen dann als nicht demokratie- bzw. politikfähig.³⁰ Die Gegenüberstellung von „privat“ (als Ort des „sozialen Lernens“, für den Harmonie und Konsens typisch sind) und „öffentlich“ (Ort des „politischen Lernens“, an dem Konflikte ausgehandelt werden) erscheint beim genaueren Hinsehen schematisch und geradezu willkürlich³¹, hat aber zur Folge, dass ganze

29 *Bourdieu* (Anm. 26), S. 214, 221.

30 *Sibylle Reinhardt*: Schulleben und Unterricht. Nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch, Zeitschrift für Pädagogik (2009) H. 6, S. 860-871, S. 862 f.

31 Dass man, wie sie (vgl. Reinhardt (Anm. 30), S. 864) voraussetzt, Konflikten im privaten Nahraum generell aus dem Weg gehen könne, im öffentlichen Raum jedoch nicht, wirkt so nicht überzeugend. Man könnte hier sogar genau andersherum argumentieren, denn wie sollen gerade Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern, dem privaten Raum der Familie entfliehen, und wie leicht ist es demgegenüber, sich einer öffentlichen Debatte zu entziehen.

Indem bestimmte Einstellungen und Praktiken des Sich-Engagierens für andere dem „sozialen“ Lernen zugeordnet werden, werden sie zugleich entpolitisiert

Lernorte (wie die Familie, die Schulklasse, die Peer-Group usw.) pauschal entpolitisiert werden. Aus der von uns eingenommen feldtheoretischen Perspektive sind vorgenommene Setzungen wie „Konfliktfähigkeit“, „Öffentlichkeit“, „Engagement nach Regeln des politischen Systems“ usw., mit denen „Politik“ von Demokratiepädagogik abgegrenzt wird, zu hinterfragen. Sie erscheinen als mehr oder weniger willkürlich und als Versuche, eine Grenze zum politischen Feld zu ziehen bzw. aufrecht zu erhalten. Indem bestimmte Einstellungen und Praktiken des Sich-Engagierens für andere dem „sozialen“ Lernen zugeordnet werden, werden sie zugleich zu Artikulationsformen, die im politischen Feld nicht legitim sind. Sie werden, um den Spieß umzudrehen, **entpolitisiert**.

Reproduktion sozialer Ungleichheit in der politischen Arbeitsteilung

Noch mehr Brisanz erhält dieser Aspekt, wenn man die Lernenden als Akteure mit einbezieht. Es ist bekannt, dass politische Erwachsenenbildung wie überhaupt politische Partizipation vor allem eine Sache von Milieus der oberen sozialen Stufen ist.³² Was aber, wenn gerade die als „unpolitisch“ abgewerteten und abgewehrten Formen „sozialen Lernens“ und „sozialen Engagements“ die Formen sind, mit denen sich die weniger oder gar nicht privilegierten Milieus artikulieren?

Begünstigt sind immer diejenigen, die aufgrund ihrer kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen und ihres „symbolischen Kapitals“ Distanz zu ihren Alltagszwängen einnehmen können

Alles spricht dafür, dass dichotome Gegenüberstellungen, mit denen im Kontext der politischen Bildung oft argumentiert wird (politisches vs. soziales Lernen, politische Bildung vs. Sozialarbeit, politische Bildung vs. beruflich-betriebliche Bildung), genau diese Wirkung haben. Begünstigt sind immer diejenigen, die aufgrund ihrer kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen und ihres „symbolischen Kapitals“ Distanz zu ihren Alltagszwängen einnehmen können. Das aber ermöglicht es, „Politik“ als eine

32 vgl. *Helmut Bremer*: Soziale Milieus und politische Bildung – Ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, *Außerschulische Bildung* (2006) H. 2, S. 144-151.

eigene elaborierte Sphäre betrachten und anerkennen zu können. Für weniger privilegierte Milieus dagegen bleibt Politik vermischt mit und vergraben in anderen alltags- und lebensweltlichen Praxisformen und somit wenig sichtbar als eigenständiger Bereich, auf den Veranstaltungen der politischen Bildung in der Regel zielen.

So scheint die These berechtigt, dass die bestehenden Regeln des politischen Feldes **gegen** große Teile der „politischen Laien“ gerichtet sind. Sie sollen akzeptieren, dass Politik nicht ihre Welt ist, sie schließen sich selbst aus, was jedoch als vorweggenommener Fremdausschluss einzustufen ist. Auf diese Weise wird die Reproduktion der sozialen Ungleichheit in der politischen Arbeitsteilung verschärft und die sozial weiter unten stehenden Milieus werden auf „unpolitische“, d. h. nicht legiti-

Die Reproduktion der sozialen Ungleichheit wird in der politischen Arbeitsteilung verschärft

me, Formen der politischen Artikulation zurückgeworfen. Hier gilt es, sich klar zu machen, dass der Transfer vom „sozialen“ zum „politischen“ Lernen, auf den so gerne gepocht wird, real das Überschreiten einer Grenze verlangt, die eine (Selbst-) Sicherheit bzw. einen Habitus erfordert, über die bzw. über den nicht alle verfügen (als Klassensprecher/-in, als Vertreter/-in einer Belegschaft oder einer Initiative in einer bestimmten „Öffentlichkeit“ zu agieren und das Wort zu ergreifen). Dabei wird in der Debatte meist ausgeblendet, dass es sich um eine soziale Grenze handelt. Diese gilt es durchlässiger zu machen.

Politische Bildung und partizipatorische Demokratie

Die Darstellung hat gezeigt, dass manche Dichotomien, die die kontroverse Debatte um Demokratiepädagogik (bzw. die politische Bildung generell) durchziehen, sich in der hier eingenommenen Perspektive auflösen und sie bisweilen als „falsche Alternativen“ erscheinen lassen. In den Blick geraten die Relationen, die Beziehungen zwischen den Akteuren, und daran anknüpfend die Frage: Wer versucht Definitionen, Sichtweisen auf „Politik“, durchzusetzen, und welche Bedeutung hat das für welche Individuen und Gruppen? Die Auseinandersetzung um Demokratiepädagogik und politische Bildung enthält also eine theoretische Dimension, die auch für die außerschulische politische Bildung relevant ist. Letztlich zielt die Argumentation in kritischer Absicht darauf, welches Verständnis politischer Handlungen und Einstellungen in der politischen Bildungsarbeit zum Tragen kommen sollte.

Ein Ansatz, der emanzipatorisch angelegt ist, muss davon ausgehen, wie „Politik“ den Subjekten im Alltag erscheint

Es darf sich keineswegs „eng“ auf den Bereich beschränken, der als explizit „politisch“ gilt oder sich als solcher ausweist. Gerade ein Ansatz, der emanzipatorisch angelegt ist, muss davon ausgehen, wie „Politik“ den Subjekten im Alltag erscheint. Allerdings muss dabei der „enge“, explizite Bereich des Politischen berücksichtigt und benannt werden als eine Sphäre,

in der Politik in besonderer Weise gedacht und gehandhabt wird. Demokratiepädagogische Ansätze bleiben naiv, wenn sie etwa die Schule oder vergleichbare pädagogische Kontexte als eine Art Insel begreifen, in der „Demokratie als Lebensform“ eingeübt werden kann. Die Menschen leben auch in der Welt „draußen“, erleben sich insgesamt als „mächtig“ oder „ohnmächtig“, und sie antizipieren aufgrund ihrer gesamten Erfahrungswelt ihre Partizipationschancen (und empfinden ein partizipatorisches Angebot in der Schule dann womöglich als

© Bundesarchiv, Foto: Thum, Joachim F., Quelle: Wikipedia



Für weniger privilegierte Milieus bleibt Politik vergraben in anderen alltags- und lebensweltlichen Praxisformen

Farce). Hier ist *Bettina Lösch*³³ zuzustimmen, die für einen weit gefassten Politikbegriff plädiert, der die Gegenüberstellung von Demokratie und Politik durchbricht, aber Ansätze sozialen Lernens übersteigt, „indem die politische Dimension – etwa Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen – explizit thematisiert wird“.

Es geht zunächst um eine Haltung, einen eigenen Standpunkt. Statt etwa bestimmte Lern- oder Artikulationsformen als „sozial“ in Abgrenzung zu „politisch“ zu klassifizieren (und sich damit die Logik des politischen Feldes unhinterfragt zu eigen zu machen), wäre es weiterführender zu hinterfragen, was im engeren „politischen Feld“ anerkannt wird, also legitimes und nicht-legitimes politisches Lernen zu unterscheiden.

Ein solch kritisches Politikverständnis muss offensiv vertreten werden, gerade wenn es darum geht, weniger privilegierte Milieus für politische Bildung zu gewinnen. Diese Aufforderung wird von der Politik bekanntlich gerne an die Träger politischer Bildung gerichtet, zumeist freilich ohne mitzudenken, wie diese eine solche Bildungsarbeit unter den gegenwärtigen Bedingungen realisieren können. Sicher gilt es die von *Hufer* formulierten und bereits erwähnten möglichen Folgen solcher Positionierungen für die politische Erwachsenenbildung zu bedenken (indirekte Schwächung des engen Sach- und Fachbereichs). Aber die sachliche Diskussion, das Ringen um die Weiterentwicklung der Konzepte politischer Bildung, sollte nicht von vornherein unter disziplinpolitischen Zwängen geführt werden.

Die Debatte hat letztlich nicht nur einen abstrakten akademischen Charakter. Wenn man weiterdenkt, geht es auch um das Demokratieverständnis, auf das eingangs schon einmal hingewiesen wurde:

Das Ringen um die Weiterentwicklung der Konzepte politischer Bildung sollte nicht von vornherein unter disziplinpolitischen Zwängen geführt werden

Wird Demokratie durch Partizipation der Bürger geschaffen, oder schafft ein demokratisches System erst die demokratischen Bürger? Das entspricht etwa der Kontroverse um eine partizipa-

torische oder gelenkte Demokratie, die *Michael Vester*³⁴ wieder aufgegriffen hat. Die gelenkte, d. h. auf die formellen Wege der Repräsentation und Entscheidungsfindung pochende Demokratie ist gekennzeichnet durch ein Misstrauen³⁵, getragen von der Befürchtung, es kann nichts Gutes dabei herauskommen, wenn der „politisch inkompetenten Masse“ zu viel Teilhabe gegeben wird. Eine partizipatorische Demokratie sieht dagegen die emanzipativen Potenziale in allen Bevölkerungsgruppen und versucht, ihnen praktische Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen.



Dr. Helmut Bremer ist Professor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung und politische Sozialisation; Teilnehmer- und Adressatenforschung; Milieu- und Habitusanalyse.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen.

E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de



Mark Kleemann-Göhring ist seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Bildungssoziologie, soziale Ungleichheiten, Habitus- und Milieuforschung.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen.

E-Mail: mark.kleemann@uni-due.de

³³ *Bettina Lösch*: Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education, Zeitschrift für Pädagogik (2009) H. 6, S. 849-859, S. 854.

³⁴ *Michael Vester*: Partizipatorische oder gelenkte Demokratie? Alternativen der gesellschaftlichen Organisation in der Krise des Kapitalismus, SLR (2008), S. 81-93.

³⁵ Wie es bereits in der klassischen Demokratietheorie bspw. bei *Alexis de Tocqueville* in der Befürchtung einer „Tyrannei der Mehrheit“ zum Ausdruck kommt.

Differenzverhältnisse

Ansätze zur Kritik von Geschlechterordnungen und Impulse für die politische Bildung

Astrid Messerschmidt

In der feministischen Theorie und politischen Praxis sind wesentliche Ansätze zum Umgang mit Differenz entwickelt worden, die zu einer selbstkritischen Analyse von Geschlechteridentitäten und der zweigeschlechtlichen Gesellschaftsordnung geführt haben. Herrschaftskritische soziale Bewegungen spielen für die Theoriebildung eine bedeutende Rolle und bieten Anknüpfungspunkte für die politische Bildung. Anhand der Konzepte von *Differenz*, *gender* und *queer* geht der Beitrag den theoretischen Bezugspunkten einer geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit nach und setzt sich mit aktuellen Herausforderungen für die politische Bildung im migrationsgesellschaftlichen Kontext auseinander.

Feministische Theoriebildung als herrschaftskritische Selbstreflexion

Wer für Frauenrechte und Gleichheit und für die Sichtbarkeit der Frauengeschichte eingetreten ist,

Die Kategorie ‚Frau‘ gerät ins Wanken und stellt sich als vielfach in sich gebrochene dar, weil mehrere Herrschaftsachsen durch sie hindurch laufen

konnte sich lange ziemlich sicher sein, auf der richtigen Seite zu stehen. Auf dieser Seite aber ist es ungemütlicher geworden, als nicht mehr nur die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, sondern jene unter den

Frauen selbst auf die Tagesordnung der Frauen- und Geschlechterforschung gesetzt worden sind. Die Kategorie ‚Frau‘ gerät ins Wanken und stellt sich als vielfach in sich gebrochene dar, weil mehrere Herrschaftsachsen durch sie hindurch laufen. Wer argumentiert aus welchem gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhang? Wie sind Geschlechter in einem Geflecht von Herrschafts- und Dominanzbeziehungen verortet? Geschlechterpositionen sind als relationale in einem Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Identifizierungskategorien erkennbar zu machen. *Anja Meulenbelt* macht deutlich, wie sich bereits der Feminismus der 1980er Jahre verändert und immer mehr durch die Einsicht gekennzeichnet wird, „welche Unterschiede zwischen Frauen herrschen“ (Meulenbelt 1988, S. 16). Die unhinterfragt universalistisch verstandene Kategorie ‚Frau‘ bezeichnet *Marie Luise Angerer* als eine „Meisterinnenerzählung“, die es auf der Folie der Differenz zu kritisieren gilt. Der Fokus verlagert sich vom Begriff ‚Frauen‘ als Anzeichen gemeinsam erfahrener Unterdrückung auf die Differenz zwischen Frauen und somit auf die „Relationalität geschlechtlicher Positionen“ (Angerer 1995, S. 25). Damit wird die „ahistorische Kategorie Frau“

verworfen (Gutiérrez Rodríguez 1996, S. 169). Wie *Trinh T. Minh-ha* sagt, muss der Feminismus seine eigene Identität in Frage stellen (vgl. Trinh 1995, S. 33). Das Bild von sich selbst zu ändern, ist eine Voraussetzung, um das Bild der ‚Anderen‘, der ‚Fremden‘ zu hinterfragen und auf seine Projektionen hin zu untersuchen. Wie werden dabei Rand und Mitte festgelegt und verschoben? Wenn feministische Bewegungen zu einer Dezentrierung der hegemonial-männlichen und zugleich geschlechtslosen wissenschaftlichen Sichtweise geführt haben, so sind sie umso mehr herausgefordert, sich selbst zu dezentrieren (vgl. Messerschmidt 2005, S. 56). „Das frühere ‚Wir‘ ist nicht länger unproblematisch, und es wird deutlich, dass es von Anfang an nicht so einfach war, das ‚Wir‘ von uns Frauen“ (Meulenbelt 1988, S. 16). Feministische Selbstkritik hat es mit einem fragilen ‚Wir‘ zu tun, das es zu dekonstruieren gilt, denn sie geht zurück auf Erfahrungen ungesicherter Subjektivität. Riskiert wird mit der selbstkritischen Infragestellung eines feministischen ‚Wir‘ und seiner Ausblendungen, den Status wieder zu verlieren, von dem aus gesprochen werden kann. Und dennoch bildet die Auseinandersetzung mit innerfeministischen Differenzen die einzige Möglichkeit für eine nicht ignorante Artikulation im Kontext gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse.



Die niederländische Autorin und Politikerin Anja Meulenbelt

Frauen- und Geschlechterforschung haben bis heute immer wieder den Gleichheitsgedanken überprüft und Verhältnisse

Feministische Kritik lässt sich auf Differenz ein, anstatt an einer Identitätsbestimmung festzuhalten, die alles ausschließen muss, was sie fragwürdig werden lässt

der Ungleichheit benannt. Dabei sind diese Ungleichheiten im Verlauf der feministischen Theoriedebatte nicht nur zwischen Männern und Frauen analysiert worden, sondern immer mehr rückten Differenz-

verhältnisse unter Frauen in den Blick. Die feministische Diskussion um Differenz hat sich selbstkritisch auf den eigenen Subjektstatus gewendet und die vermeintliche Einheit der Kategorie „Frau“ gesprengt. Die Differenzmarkierung dient nicht mehr der Kennzeichnung von Geschlechterdualitäten, sondern wird zum Ort der inneren Heterogenität der Geschlechter, eine unendliche Bewegung der Infragestellung geschlechtlicher Identität setzt ein. Durch die Kategorie „Frau“ laufen vielfältige Differenzlinien hindurch, die sexuell, sozial und kulturell bedingt sind. Damit lässt sich feministische Kritik auf Differenz ein, anstatt an einer Identitätsbestimmung festzuhalten, die alles ausschließen muss, was sie fragwürdig werden lässt. Kritik an geschlechtlich bedingter Diskriminierung wird dabei nicht hinfällig, sondern erst in die Lage versetzt, wahrzunehmen, wie feministische Politiken und Repräsentationen selbst in diskriminierende Strukturen involviert sind. Durch die feministische Auseinandersetzung mit eigenen Machtpraktiken und mit den inneren Differenzierungen der Kategorie ‚Frau‘ sind Erweiterungen in der Analyse von Herrschaft möglich geworden, die weit über die innerfeministische Diskussion ausstrahlen. „Eine Kritik an einem Mittelschichts- und Heterosexualitätsfokus sowie vor allem die Kritik von Schwarzen Feministinnen an einer dominanten weißen Perspektive hat eine Multiperspektivität sowohl auf Subjektivitäten wie auf Herrschaftsverhältnisse hervorgebracht“ (Stuve 2008, S. 83). *Olaf Stuve* betrachtet die feministische Debatte um die Grenzen der eigenen Perspektiven als analytische Erweiterungen in der „subjektorientierten Theorieentwicklung um strukturelle und historische Dimensionen von Herrschaft“ (ebd.).

Geschlechterordnungen und das Dilemma der Differenz¹

Die aktuelle feministische Debatte ringt mit dem Verhältnis von Differenz und Gleichheit und zeichnet sich dadurch aus, dass die Schwierigkeiten in

der eigenen Auseinandersetzung offen gelegt und zu wesentlichen Elementen feministischer Theoriebildung werden. Geht es doch im Feminismus von Anfang an um den Preis der Gleichheit: Heißt Geschlechtergleichheit, dass alle Differenzen zum Verschwinden gebracht werden, sind wir dann alle männlich? Wer bestimmt überhaupt, was männlich oder weiblich ist und ist das Weibliche nur die Abweichung vom dominanten Männlichen? In dieser Diskussion lassen sich drei Ausrichtungen unterscheiden: ein Diskurs der Gleichheit und emanzipatorischen Partizipation, zweitens ein abgrenzender

Dem feministischen Engagement geht es um die Möglichkeit, Differenz in Gleichheit leben zu können oder Gleichheit mit Differenzen zu realisieren

Ansatz, der weibliche Differenz positiv besetzt, und drittens eine postfeministische Richtung, die geschlechtliche Identitäten radikal in Frage stellt (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000).

Annita Kalpaka spricht davon, dass sich aus den Erkenntnissen der Geschlechterforschung Impulse für den Umgang mit „Differenzdilemmata“ ergeben, die in jeder differenzsensiblen pädagogischen Arbeit auftauchen (Kalpaka 2006, S. 293). Zwischen der Vernachlässigung und Hervorhebung von Differenz, Ignoranz und Betonung eröffnet sich ein Spannungsfeld, in dem feministische Forschung und Praxis sich bewegen. Geht es dem feministischen Engagement doch um die Möglichkeit, Differenz in Gleichheit leben zu können oder Gleichheit mit Differenzen zu realisieren. Eine pädagogische Antwort auf das Differenzdilemma bildet das Konzept einer „Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz“ (ebd.), was im Falle der Geschlechterreflexion auch heißen kann, eine Balance zwischen Thematisierung und Dethematisierung von Geschlecht zu finden. Mit dem Gedanken der Balance wird aber meines Erachtens die Unruhe, die vom Dilemma ausgeht, allzu schnell besänftigt. Mit dem Anspruch, für die soziale Wirksamkeit von Differenzen sensibel zu werden, entgeht eine geschlechterreflektierende Praxis nicht dem Problem, mit Kategorien umzugehen, die von Machtunterschieden durchsetzt sind. Kalpaka kennzeichnet die soziale Relevanz von Differenzen als „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (ebd., S. 294), und dieser Unterschied kann bedeuten, weniger Zugang zu Ressourcen zu haben und eingeschränkte Möglichkeiten, sich zu artikulieren

¹ Die Formulierung vom ‚Dilemma der Differenz‘ verwendet *Doron Kiesel* bereits 1996 in seiner Kritik der interkulturellen Pädagogik (vgl. Kiesel 1996).

Foto: Marcus Cyron, Quelle: Wikipedia



Ließ sich mit männlichen Attributen darstellen, um ihre Regentschaft über Ägypten zu legitimieren: Hatschepsut, 5. Königin der 18. Dynastie
Statue im Alten Museum Berlin

und gehört zu werden. Insofern sollte eine geschlechterreflektierende Theorie und Praxis sowohl für die Wahrnehmung der Differenzen und deren kritische Reflexion eintreten, wie auch gegen die soziale Ungleichheit der Geschlechter in einer Gesellschaft agieren, die zweigeschlechtlich organisiert ist.

Bewegungen um gender und queer

Auf Differenzen aufmerksam zu machen und in Bildungsprozessen für eine Sensibilität im Umgang mit Verschiedenheit einzutreten, erweist sich als ambivalent. Einerseits soll auf Unterschiede eingegangen werden, andererseits besteht die Gefahr,

Geschlechtersensible Bildungsarbeit sollte darauf achten, Geschlechterpositionen als relationale in einem sozialen und kulturellen Beziehungsgeflecht erkennbar zu machen

Identitäten festzuschreiben. Eine geschlechtersensible Bildungsarbeit sollte deshalb darauf achten, Geschlechterpositionen als relationale in einem sozialen und kulturellen Beziehungsgeflecht erkennbar zu ma-

chen. Aus der Geschlechterforschung kommen zwei Konzepte, die das Dilemma im Umgang mit Differenzen reflektieren, weil beide versuchen, Verschiedenheit und Gleichheit in einen Zusammenhang zu bringen. *Gender* macht Geschlecht als „strukturelle Kategorie“ gesellschaftlich sichtbar (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 18) und problematisiert dabei die Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern sowie deren soziale Reproduktion. *Queer* macht Geschlecht als politische Kategorie sichtbar und problematisiert Machtverhältnisse, die Identitäten zuordnen, anordnen und kontrollieren. Erst durch die Diskussion um die gesellschaftlich vorherrschende heteronormative Zweigeschlechtlichkeit ist die Dimension des sexuellen Begehrens und der vielfältigen Sexualitäten als gelebte Praxen ins Blickfeld der Geschlechterdebatten gerückt (vgl. Jagose 2001). In den Sozial- und Kulturwissenschaften steht queer für eine theoretische Ausrichtung, die jede Identifizierung fragwürdig werden lässt und die Beziehungen zwischen etablierten und marginalisierten Zugehörigkeiten analysiert, um die darin wirkenden Normalisierungspraktiken sichtbar zu machen.

Durch die Trennung von körperlichem und sozialem Geschlecht wird beides wieder stabilisiert

Das mit *gender* bezeichnete soziale und kulturelle Geschlecht taucht als Ausdruck eines Unbehagens gegenüber fixierenden Zuschreibungen

auf (vgl. Howald 2001, S. 297).² Und dieses Unbehagen macht einen Ansatz berühmt, der das Gegenüber von sex und gender selbst für problematisch erklärt, weil durch die Trennung von körperlichem und sozialem Geschlecht beides wieder stabilisiert werde. *Judith Butlers* Botschaft, dass auch sex gender sei und umgekehrt - also dass das Körperliche auch kulturell und das Kulturelle auch körperlich (weil verkörpert) sei - ist heftig umkämpft innerhalb feministischer Theoriebildungsbewegungen, scheint doch dadurch das Subjekt feministischer Intervention verloren zu gehen, wenn niemand mehr weiß, wer eigentlich wer ist und wenn an keiner biologischen Materialität mehr festzuhalten sein soll (vgl. Butler 1991, S. 22 ff.). Zwischen Verwerfung und Begeisterung hat diese Sorge um die Entmaterialisierung von sex nach meinem Eindruck die deutschsprachige Debatte mehr be-

² *Jenny Howald* setzt diesen Prozess mit der Neuen Frauenbewegung Ende der sechziger Jahre an (vgl. Howald 2001, S. 297). Allerdings ist nach meiner Einschätzung eine breitere Auseinandersetzung mit der Unterscheidung von sex und gender in der deutschsprachigen Diskussion erst in den 1980er Jahren erfolgt.

stimmt als der Angriff auf die produktive Macht der Zweigeschlechtlichkeit. Aber gerade dieser Punkt trifft die Ordnung von gender in ihrem Kern. Vielleicht hat es mit dieser Verdrängung zu tun, dass der kritische Gehalt des Genderbegriffs so schnell verloren gegangen ist. Beispielsweise kritisieren zahlreiche Wissenschaftler/-innen aus Pädagogik, Sozialer Arbeit und Soziologie in einem „Gender-Manifest“ vom Januar 2006³ den affirmativen Gebrauch des Genderbegriffs, der einfach die Bezeichnungen Männer und Frauen ersetzt und in zwei Hinsichten problematisch ist: Er bestätigt die heterosexuell-normative Sicht des Geschlechterverhältnisses als Frauen-Männer-Verhältnis, und er verschleiert Geschlechterhierarchien und Spannungen im Verhältnis der Zweigeschlechtlichkeit. Die Unterzeichner/-innen des Manifestes kritisieren eine Praxis des *Gender Mainstreaming* in Bildung und Beratung, die zwar eine Aufmerksamkeit für Geschlecht einklagt, dabei aber eine zweiwertige Gender-Identität reproduziert.⁴

Wie affirmativ wird gender eingesetzt, wenn es zu einem Aspekt der Modernisierungskontrolle innerhalb betrieblicher Reorganisationsstrategien wird? Gegenüber einer Kontrollstrategie, die mit Gender zweigeschlechtliche Ordnungen bestätigt, plädiert das Manifest für einen paradoxen Umgang, bei dem gender als Analysekategorie gebraucht und als Ordnungskategorie überwunden werden soll. Die soziale Bewegung, aus der die Diskussion um gender kommt, ist eine Bewegung der Kritik, die Einsprüche formuliert gegenüber bestehenden Geschlechterordnungen in der bürgerlichen Gesellschaft. Sie steht wie viele kritische Bewegungen in der Gefahr, genau dieses Moment des Negativen zu verlieren und funktional zu werden für das bessere Funktionieren der bestehenden Ordnungen. An dieser Stelle der Wiederbelebung von Kritik sehe ich den Ansatzpunkt von *queer*.

Die Interventionen von *queer* gehen von sozialen Bewegungen aus, die Geschlechterordnungen von einem anderen Rand aus angreifen, als es Frauenbewegung und Feminismen getan haben. Mit *queer* erfolgt eine radikale Kritik an der Homogenisierung von gender innerhalb einer zweigeschlechtlich-

Mit queer erfolgt eine radikale Kritik an der Homogenisierung von gender innerhalb einer zweigeschlechtlich-heterosexuellen Matrix

heterosexuellen Matrix, also einer Ordnung, die Geschlechterverhältnisse nur in Beziehungen zwischen Männern und Frauen repräsentiert. Zudem ist erst durch die Diskussion um heteronormative Zweigeschlechtlichkeit die Dimension des sexuellen Begehrens und der vielfältigen Sexualitäten als gelebte Praxen ins Blickfeld der Geschlechterdebatte gerückt. Durch *queer* kann eine gesellschaftskritische Perspektive eröffnet werden, wenn die Entstehungsgeschichte von *queer* auf dem Hintergrund sozialer Kämpfe reflektiert wird.⁵ *Queer theory* ist nicht zu trennen von sozialen Bewegungen, und *queer politics* sind darauf ausgerichtet, Bündnisse nicht auf Identität, sondern auf Solidarität zu gründen (vgl. Jagose 2001, S. 12). *Queer* steht für einen Ausdruck von Engagement, des Anspruchs, eigenes Begehren leben zu können und bezeichnet politische Bündnisse sexueller Randgruppen (vgl. Jagose 2001, S. 13). Deutlicher als beim Genderbegriff ist die politische Grundierung von *queer* spürbar, was vielleicht damit zu tun hat, dass die Akteure der *queer*-Bewegungen nicht nur marginalisiert, sondern auch skandalisiert sind und nicht nur gegen ihr Verschwinden und Vereinnahmtwerden anzutreten haben, sondern gegen Stigmatisierung und Ausgrenzung bis hin zur Verfolgung.

Insbesondere der letzte Aspekt von Verfolgung und Gewaltgeschichte kommt in den Blick, wenn die Geschichte der Homosexualität im 20. Jahrhundert betrachtet und der zeitgeschichtliche Kontext in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus wahrgenommen wird. Für die politische Bildung fordert ein *queer*-theoretischer Ansatz eine zeitgeschichtliche Reflexion heraus, die sich auf den politischen Gebrauch der Geschlechterkategorie im Zusammenhang von Bevölkerungspolitik und Nationalismus bezieht. Wenn homosexuelle Männer und Frauen als ‚Andere‘ identifiziert werden, ist das Ausdruck einer hegemonialen Ordnung von Identitäten, die Heterosexualität normalisiert, indem alles davon Abweichende zum ‚Anderen‘ gemacht wird. Aus dieser identitätskritischen Perspektive rücken Machtverhältnisse in den Blick, so dass

3 Gender Manifest: Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der *gender*orientierten Bildung und Beratung. Entstanden in Kooperation zwischen dem *genderbüro* Berlin und dem GenderForum Berlin, Januar 2006. Gender Manifest: www.gender.de und www.genderforum-berlin.de

4 Diese Reproduktion erfolgt auch, wenn auf Evaluationsbögen für Lehrveranstaltungen an Hochschulen die Studierenden gefragt werden, ob „Gender-Gesichtspunkte“ berücksichtigt worden sind und ob auf „Geschlechtsunterschiede“ eingegangen worden ist.

5 Annamaria Jagose rekonstruiert den bewegungsgeschichtlichen Hintergrund von *queer theory* aus drei Quellen sozialer Kämpfe: der Homophilenbewegung Ende des 19. Jahrhunderts, der Homo(Befreiungs)Bewegung ab 1969 und des lesbischen Feminismus seit den 1960er Jahren (vgl. Jagose 2001, S. 8). Zudem erhielt die Theoriebildung einen praktischen Impuls durch den Politisierungsschub von Sexualität in der AIDS-Krise.



Weltbilder und Selbstbilder

für die Bildungsarbeit die Aufmerksamkeit darauf zu richten ist, wie sich Normalisierungspraktiken jeweils geschichtlich konkretisiert haben und wo sie zu Herrschaftspraktiken geworden sind.

Eine geschlechterreflektierende Praxis politischer Bildung hat die Aufgabe, dafür zu sensibilisieren, wo Geschlechterzuschreibungen zu Diskriminierungen führen.

Eine geschlechterreflektierende Praxis politischer Bildung hat die Aufgabe, dafür zu sensibilisieren, wo Geschlechterzuschreibungen zu Diskriminierungen führen

Wo wird Geschlecht zum Aufhänger für verachtendes Sprechen, für soziale Ausgrenzungen und Abwertungen? Sexistische Diskriminierungen richten sich häufig gegen diejenigen, die nicht in das Normalitätskonzept von

gesellschaftlich akzeptierter Weiblichkeit und Männlichkeit passen, insbesondere gegen diejenigen, die von hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen abweichen. Eine queer-theoretische Perspektive kann die Wahrnehmung dafür schärfen. Zum anderen hat eine geschlechterreflektierende Praxis politischer Bildung sich damit auseinander zu setzen, wie auf Geschlechterverhältnisse Bezug genommen wird, wenn es darum geht, Selbst- und Fremdbilder zu verfestigen.

Geschlechterverhältnisse in der Migrationsgesellschaft als Gegenstand der politischen Bildung

An den bewegungsgeschichtlichen Hintergrund der feministischen Theorie und Praxis kann politische Bildung anknüpfen, wenn sie einer kritischen Geschlechterkonzeption folgt. Erst durch die Frauenbewegungen und durch die Homosexuellenbewegungen kommt es zu einer gesellschaftskritischen Diskussion der Geschlechterkategorie und der Sexualitäten in Pädagogik und Sozialwissenschaften. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass es bei

Politische Bildung kommt nicht ohne eine Positionierung aus, will sie Geschlecht als eine gesellschaftliche Kategorie in ihrem Selbstverständnis und ihrer Praxis verankern

der Reflexion der sozialen Bedeutung von Geschlecht um einen politischen Gegenstand geht im Zusammenhang einer demokratisierenden Bildungsarbeit. Demgegenüber bleiben Ansätze, die sich auf Geschlechterunterschiede beziehen, in

Identitätsvorstellungen stecken, die im Verlauf der feministischen Theorieentwicklung in Frage gestellt und dekonstruiert worden sind. Politische Bildung kommt deshalb nicht ohne eine Positionierung aus,

will sie Geschlecht als eine gesellschaftliche Kategorie in ihrem Selbstverständnis und ihrer Praxis verankern. Wie eine solche Positionierung aussehen kann, lässt sich anhand der aktuellen Diskussion um Geschlechterverhältnisse in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft skizzieren.

Im Zusammenhang von Migration und Interkulturalität wird die Geschlechterkategorie zum bevorzugten Aufhänger, wenn es darum geht, ein nationales Selbstbild aufgeklärter Fortschrittlichkeit zu behaupten. Kontrastiert wird diesem emanzipierten Selbstbild das Fremdbild der muslimischen Frau als Ausdruck kultureller Rückständigkeit und religiöser Unterdrückung. Im Kontext der Migrationsgesellschaft ist politische Bildung auf neue Weise herausgefordert, sich geschlechterpolitisch zu positionieren. Dafür bedarf es allerdings einer Abkehr von einem „orthodoxen Feminismus (...), für den das Geschlechterverhältnis die Grundkategorie ist, von der ausgehend sich alle anderen Machtverhältnisse erklären lassen“ (Rommelspacher 2009, S. 395).

Als Prototyp für die ‚Fremden‘ dient die muslimische Frau, die sich mit islamischen Attributen ausstattet

Um sich mit der aktuellen politischen Instrumentalisierung von Geschlecht auseinandersetzen zu können, sind vielmehr die Wechselwirkungen mehrerer Kategorien der

Unterscheidung zu beachten. In der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft wird gegenwärtig die Unterscheidung von Muslimen und den als ‚abendländisch‘ adressierten Deutschen eingesetzt, um Grenzen der Zugehörigkeit zu markieren.⁶ Als Prototyp für die ‚Fremden‘ dient dabei die muslimische Frau, die sich mit islamischen Attributen ausstattet. Sie gilt als defizitär, unemanzipiert und rückständig, insbesondere dann, wenn sie das ‚Kopftuch‘ trägt. Als orientalisierte Andere symbolisiert sie das, was westliche Frauen und die westliche Gesellschaft hinter sich gelassen zu haben glauben. Sie kann als Kontrastfolie eingesetzt werden für ein Selbstbild emanzipierter Fortschrittlichkeit. In letzter Zeit werden ungerechte oder gewalttätige Verhältnisse zwischen den Geschlechtern kaum noch hinsichtlich der weißen deutschen Gesellschaft diskutiert, sondern in erster Linie auf die muslimische Minderheit projiziert. Familienmacht, Ehe, sexuelle Gewalt erscheinen als Probleme der Muslime. Es kommt zu

⁶ Neuerdings wird vermehrt die kulturelle Selbstbezeichnung vom „christlich-jüdischen Abendland“ verwendet. Das Jüdische wird dabei en passant vereinnahmt, ohne wirklich gemeint zu sein. Salomon Korn sieht die rhetorische Funktion dieser Bezeichnung in der Abgrenzung gegenüber den „neuen Fremden“, eine Allianz solle gebildet werden, die sich insbesondere gegen Muslime richtet (in: Süddeutsche Zeitung vom 17. Februar 2010).

einer Sexualisierung im Diskurs um den Islam, wobei die Geschlechterverhältnisse der ‚Anderen‘ abgewertet und die eigene Situation idealisiert werden (vgl. ebd., S. 401). Emanzipation wird dabei nicht mehr an der Ungleichverteilung von Arbeit, Einkommen und Status bemessen, sondern „am *Abstand* zwischen der *westlichen* und der *muslimischen* Frau (ebd., Hervorh. im Original). Die politische Bildung kann zu einer Differenzierung beitragen, wenn sie auf die vernachlässigten strukturellen Probleme in der Migrationsgesellschaft aufmerksam macht. Ungleiche Zugänge zu Arbeit und Ausbildung, rechtliche Einwanderungsbedingungen und die Geschichte der bundesdeutschen Arbeitsmigration bilden ein Bedingungsgefüge, das zu einer strukturellen Schlechterstellung großer Teile der Deutsch-Muslime geführt hat. Trotz dieser strukturellen migrationspolitischen Benachteiligung sind Muslime in der deutschen Migrationsgesellschaft angekommen und organisieren ihren Alltag hier auf vielfältige Weise.

Längst hat sich hierzulande ein vielfältiges und unter keiner gut gemeinten Bindestrich-Identität zu vereindeutigendes multikulturelles Alltagsleben entwickelt. Das kulturelle Selbstbild ist mehrheitsgesellschaftlich demgegenüber immer noch einem mo-



Foto: Rainer Zenz; Quelle: wikipedia

Deutsch-türkische Fahne, gesehen im Sommer 2006 während der Fußballweltmeisterschaft in Berlin-Neukölln

no-kulturellen Identitätskonzept verhaftet, während beispielsweise im Integrations- und Diversitätskonzept der Stadt Frankfurt am Main von „Supervielfalt“ die Rede ist.⁷ Statt Parallelgesellschaften entsteht eine von vielen Differenzen durchzogene Gesellschaft der „Interkultur“ (Terkessidis 2010), die weder auf Harmonie noch auf Integration angewiesen ist. Demgegenüber ist der pädagogische Diskurs um Migration hierzulande immer noch viel zu sehr von Integrationsvorstellungen besetzt. Der Integrationsdiskurs verlangt ein Bekenntnis zu eindeutiger Zugehörigkeit und drückt zugleich die Nichtzugehörigkeit aus, indem er Eingewanderte pauschal unter Verdacht stellt.⁸ Behauptet wird die Differenz zwischen Mehrheitsdeutschen und mi-

Die migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeiten werden ignoriert, wenn die in sich heterogene muslimische Minderheit in Deutschland unter dem Gesichtspunkt der Religion fremd gemacht wird

grantischen Minderheiten und beansprucht wird gleichzeitig, diese aufzuheben. Obwohl dabei immer nur von den ‚Migranten‘ gesprochen wird, enthält dieser Diskurs implizite Behauptungen über die autochthone Gesellschaft, die sich darin als eine in sich homogene Ordnung gesicherter Überzeugungen und Übereinstimmungen repräsentiert, doch mit der Integrationsforderung zugleich ausdrückt, dass das national homogenisierte ‚Wir‘ nicht aufrechtzuerhalten ist. Gegenüber den Muslimen wird dieses Wir kulturell und religiös besetzt, während Muslime als ‚fremd‘ adressiert werden. Die migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeiten werden ignoriert, wenn die in sich heterogene muslimische Minderheit in Deutschland unter dem Gesichtspunkt der Religion fremd gemacht wird. Im Zusammenhang islamfeindlicher gesellschaftli-

7 Die Bezeichnung ‚Supervielfalt‘ steht für eine zunehmende Vielfalt von Herkunftsländern und Migrationspfaden und wachsende Verschiedenheiten im Rechtsstatus und den sozialen Lagen, insbesondere in Großstädten. Vgl. dazu: *Regina Römhild* und *Steven Vertovec*, „Frankfurt vernetzt“. Vernetzungs- und Vielfaltspolitik in Frankfurt am Main, in: *Vielfalt bewegt Frankfurt*. Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main, Arbeitspapier des Dezernats für Integration, September 2009, S. 37 ff.

8 „Der Begriff Integration ist nach über 30 Jahren wieder in Mode. Sehr sinnvoll ist das nicht. Denn in Deutschland verbergen sich hinter diesem Wort allerlei unausgesprochene Vorstellungen darüber, was ‚Deutschsein‘ bedeutet, wie Leute sich bei ‚uns‘ benehmen müssen und was sie nicht tun sollten, wer die richtigen Voraussetzungen hat und wer Defizite, für wen die Institutionen gemacht sind und wer da eigentlich nur Gast ist“ (vgl. Terkessidis 2010, S. 7).

cher Tendenzen dient die Geschlechterkategorie dieser Ignoranz. Auf diesem Hintergrund hat eine geschlechterreflektierende politische Bildung sich heute mit den strukturellen Bedingungen von Selbst- und Fremdbildern auseinander zu setzen und zu reflektieren, wie feministische Emanzipationsdiskurse für antimuslimische Stereotype benutzt werden. Sie befindet sich in einem Geflecht von Instrumentalisierungen, die selbst zum Gegenstand der Bildungsarbeit werden sollten.

Literatur

Marie Luise Angerer: *The Body of Gender: Körper. Geschlechter. Identitäten*, in: dies. (Hrsg.): *The Body of Gender: Körper/Geschlechter/Identitäten*, Wien 1995, S. 17-34

Regina Becker-Schmidt/Gudrun Axeli-Knapp: *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2000

Judith Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt/Main 1991

Encarnación Gutiérrez Rodríguez: *Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung*, in: Ute-Luise Fischer et al (Hrsg.): *Kategorie Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*, Opladen 1996, S. 163-190

Jenny Howald: *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von „Queer Theory“ für die feministische Mädchenbildungsarbeit*, in: Bettina Fritzsche/Jutta Hartmann/Andrea Schmidt/Anja Tervooren (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen 2001, S. 295-309

Annamaria Jagose: *Queer Theory. Eine Einführung*, Berlin 2001

Annita Kalpaka: *„Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen*, in: Gabi Elverich/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Frankfurt/M./London 2006, S. 263-297

Doron Kiesel: *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*, Frankfurt/M. 1996

Astrid Messerschmidt: Randbewegungen – postkoloniale Lernprozesse in der Frauen- und Geschlechterforschung, in: *thema forschung: Fokus Geschlecht*, Technische Universität Darmstadt, Heft 2/2005, S. 55-57

Anja Meulenbelt: *Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus, Klassismus*, Reinbek bei Hamburg 1988

Barbara Rendtorff/Vera Moser: *Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte*, in: dies. (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Opladen 1999, S. 11-68

Birgit Rommelspacher: *Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau*, in: Sabine Berghahn/Petra Rostock (Hrsg.): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld 2009, S. 395-411

Olaf Stuve: *Über die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit und Herrschaft in der Bildung. Oder –*

was hat Bingo mit Intersektionalität zu tun, und warum trägt das Thema Zwangsheirat zum besseren Verständnis von TeilnehmerInnenorientierung bei? in: Malwine Seemann (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*, Oldenburg 2008, S. 75-93

Mark Terkessidis: *Interkultur*, Frankfurt/M. 2010

Trinh T. Minh-ha: *Texte – Filme – Gespräche*, München/Wien 1995



Prof. Dr. Astrid Messerschmidt lehrt interkulturelle Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, Zeitgeschichtliche Erinnerungsarbeit, Kritische Bildungstheorie. Anschrift: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe

E-Mail: messerschmidt@ph-karlsruhe.de

Zur Aktualität Kurt Löwensteins für die politische Jugendbildung

Thomas Gill

Bei der Lektüre der einschlägigen Werke zur politischen Bildung in Deutschland fällt auf, dass diese in aller Regel den Beginn der Tradition insbesondere der politischen Jugendbildung mit der Re-Education der fünfziger Jahre ansetzen. Dies ist auf die Breite gesehen ohne Zweifel richtig, blendet aber aus, dass es bereits eine durchaus vielfältige Tradition der politischen Jugendbildung in der Weimarer Republik – insbesondere auch im Umfeld der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung – gab. Der sozialdemokratische Bildungs- und Kulturpolitiker *Kurt Löwenstein*, Abgeordneter des Deutschen Reichstags von 1920 bis 1933, und die ganz wesentlich von ihm geprägte sozialdemokratische Kinderorganisation der „Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde“ sind Vertreter dieser Tradition. Sein 70ster Todestag am 8. Mai 2009 war Anlass für die nach ihm benannte Jugendbildungsstätte in Werneuchen, über Anknüpfungspunkte an seine Pädagogik für die heutige Theorie und Praxis der politischen Jugendbildung nachzudenken.

Wer war Kurt Löwenstein?

Löwenstein gehört zum Kreis der sozialdemokratischen Linken um den deutschen Reichstagsabgeordneten *Paul Levi* und den österreichischen Universitätsprofessor *Max Adler*, die im Anschluss an *Rosa Luxemburg* deren theoretische Reflexionen zum Verhältnis von Revolution, Demokratie und Sozialismus auf die Bedingungen der parlamentarischen Republik beziehen. Zentrale Schlussfolgerung ist die Erkenntnis, dass im Falle einer revolutionären Situation, so wie sie 1918 bestand, die Menschen dazu in der Lage sein müssen, diese Chance zur Veränderung zu nutzen und die neuen Möglichkeiten auszugestalten. Dies führt zu einem spezifischen Verständnis von Politik, das Organisation, Aufklärung und politischen Kampf nicht als separate Elemente, sondern als aufeinander bezogene Ausdrucks- und Gestaltungsformen desselben Prozesses begreift. Nur so kann im Prozess der Gesellschaftsveränderung sichergestellt werden, dass die Menschen selbst, „die proletarische Masse“, nicht zum Objekt anderer, „einer Avantgarde“ werden, sondern Gesellschaftsveränderung zugleich – modern gesprochen – als Lernprozess organisiert ist.¹ Dies hat Konsequenzen für das spezifische Konzept „politischer Bildung“ *Löwensteins*.

Neben seinem Engagement als Bildungspolitiker hat sich *Löwenstein* vor allem als erster Vorsitzen-

der der 1924 gegründeten *Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde* mit pädagogischen Fragen auseinandergesetzt. Die Erfolgsgeschichte der *Kinderfreunde* ist legendär. Nach den von den *Kinderfreunden* selbst 1932 veröffentlichten Zahlen hat die Organisation zur Anfangszeit 1923 ganze 54 Ortsgruppen. Im Jahr 1932 sind es 1.100, in denen sich rund 200.000 Kinder, Helfer und Eltern organisieren.² Sie sind damit die größte Kinderbewegung weltweit.



Kurt Löwenstein 1935 im Exil

Kurt Löwenstein wird 1885 in eine jüdische Kaufmannsfamilie im Niedersächsischen Bleckede geboren. Ein Stipendium ermöglicht ihm den Besuch einer weiterführenden Schule. Er tritt in ein orthodoxes Rabbinerseminar ein. Zunehmende Zweifel veranlassen ihn zum Austritt nicht nur aus dieser Institution, sondern auch aus seiner Religionsgemeinschaft. *Löwenstein* wird Freidenker.

Er studiert Pädagogik und schließt 1910 seine Doktorarbeit ab. Zu Beginn des ersten Weltkriegs gehört *Löwenstein* zu den wenigen, die die allgemeine Kriegsbegeisterung nicht teilen. Er meldet sich als Sanitäter beim Roten Kreuz, um keine Waffe tragen zu müssen, und erfährt so das ganze Ausmaß des Kriegselends unmittelbar.

Er kommt als Mitglied eines Soldatenrats aus dem Krieg zurück und wird sofort politisch aktiv. Er wird Mitglied der USPD, und als deren führender Bildungspolitiker arbeitet er das Schulprogramm von 1919 mit aus. *Löwenstein* und der USPD war es wichtig, grundlegend mit dem alten obrigkeitstaatlichen Bildungswesen zu brechen und die Produktion von Untertanen und die frühzeitige Selektion der Kinder nach dem Einkommen ihrer Eltern ein- für allemal abzuschaffen.

Doch *Löwenstein* muss erfahren, dass die Mehrheitssozialdemokratie – auch in der Bildungspolitik – den Kompromiss mit den bürgerlichen und katholischen Kräften sucht. Die weltlichen Gemeinschaftsschulen bleiben auch während der Weimarer Republik insgesamt die Ausnahme, ein Reichsschulgesetz wird nie verabschiedet.

Wie schnell die Durchsetzungsfähigkeit der sozialdemokratischen Parteien in der neu geschaffenen Republik schwindet,

1 *Jörn Schütrumpf*: Unabgeholtenes. Politikverständnis bei Paul Levi, in: Utopie kreativ, Heft 150, 2003.

2 Wie das Leben lernen..., Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung, Beiträge und Dokumente, Berlin 1985, S. 75.

wird für Löwenstein unmittelbar spürbar, als seine Wahl zum Oberstadtschulrat von Berlin am Protest der konservativen Interessenverbände und am preußischen Oberpräsidenten der Provinz Berlin-Brandenburg scheitert.

Löwenstein übernimmt in der Folgezeit zahlreiche Ämter und Mandate, die er bis zum Ende der Weimarer Republik innehat: Er ist Reichstagsabgeordneter, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Vorstandsmitglied des Sozialistischen Kulturbundes, Mitglied des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit beim Parteivorstand der SPD und Volksbildungsstadtrat in Berlin-Neukölln, wo unter seiner Ägide eine ganze Reihe von Schulreformen durchgeführt wird. Sein größtes Engagement gilt der 1924 gegründeten Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, deren erster Vorsitzender er ist.

Herzstück der Kinderfreunde sind die drei- bis viermal wöchentlich stattfindenden Kindergruppen, aufgeteilt in drei Altersbereiche von 6 bis 16 Jahren. Hier geht es den Kinderfreunden um zweierlei: einerseits sollen die Kinder Betreuung, Unterstützung und Förderung jenseits der Alltagserfahrungen von Arbeiterkindern in der Weimarer Republik erhalten. Dazu gehörten nicht nur die Benachteiligung in Schule und Öffentlichkeit, Wohnungsnot, schlechte Ernährung und fehlende Anregung, sondern auch der Mangel an Unterstützung, Achtung und Zuneigung in der eigenen Familie. Andererseits ist damit auch die politische Zielsetzung verbunden, dass die Kinder und Jugendlichen erfahren, was es heißt, Mitbestimmung, Demokratie und Selbstbestimmung zu leben und die eigenen Angelegenheiten in der Gruppe gemeinsam zu regeln.



© Archiv der Arbeiterjugendbewegung

Kurt Löwenstein bei einer Tagung der Kinderfreunde

Wie viele andere in der menschenverachtenden Sprache der Nationalsozialisten „rote Juden“ war auch Kurt Löwenstein den Nationalsozialisten besonders verhasst. Am frühen Morgen des 27. Februar 1933 dringen SA-Leute in die Wohnung der Löwensteins ein, verwüsten sie und schießen mehrfach durch die verschlossene Schlafzimmertür. Löwenstein flieht unmittelbar danach über Prag und das internationale Falkenlager in Ostende in Belgien nach Paris. Dort baut er in den folgenden Jahren die Internationale Falken-Bewegung IFM-SEI weiter mit aus und arbeitet bei der Exilvereinigung sozialdemokratischer Lehrer mit. Er muss erleben, wie in den folgenden Jahren erst die österreichische und dann die sudetendeutsche Falkenorganisation zerschlagen werden. Am 8. Mai 1939 stirbt Kurt Löwenstein. „Sein Herz hielt die Enttäuschungen nicht mehr aus“, so sah es sein Sohn Dyno. Am 10. Mai wird seine Asche unter Anteilnahme Tausender auf dem Friedhof Père La Chaise in Paris beigesetzt. Wenige Monate später bricht der Zweite Weltkrieg aus.

Mit dem Konzept der Kinderrepubliken als Großzeltlager findet diese Pädagogik nach der Kinderrepublik in Seekamp 1927 eine adäquate Ergänzung und verlagert die Demokratieerziehung von der Gruppen- und Ortsgruppengestaltung auf die größere Ebene einer – quasi für vier Wochen entstehenden – Kleinstadt auf der grünen Wiese. Dass dies zunächst vor allem auf Formen des Parlamentarismus zurückgreift mit Wahlkampf etc., wird von Löwenstein selbst als aktuell erreichter Stand der Entwicklung gesehen. Bei der Einschätzung der parlamentarischen Verfahren in den Kinderrepubliken darf allerdings nicht vergessen werden, dass Arbeiter keine zwanzig Jahre zuvor im Kaiserreich zwar Abgeordnete werden konnten, aber weder Minister noch Regierungschef, ja selbst nicht einmal Landrat, Bürgermeister oder irgendein anderes Amt der Exekutive übernehmen konnten – und hier sind Arbeiterkinder bei der Leitung eines Zeltlagers mit über 2.000 Teilnehmenden beteiligt und entscheiden über ihre gemeinsamen Geschicke.

Besonderen Angriffen waren die Kinderfreunde wegen ihrer Gemeinschaftserziehung von Jungen und Mädchen ausgesetzt, die „gemeinsame Erziehung beider Geschlechter durch beide Geschlechter“ wie es damals hieß, war in der Weimarer Republik für die starken reaktionären Kräfte

Besonderen Angriffen waren die Kinderfreunde wegen ihrer Gemeinschaftserziehung von Jungen und Mädchen ausgesetzt

te und auch für die katholische Kirche eine ungeheure Provokation.

Die Kinderfreunde entfalten auch eine enorme Wirkung als laienpädagogische Bewegung; über 10.000 Helferinnen und Helfer und über 70.000 Eltern werden erreicht. Das ist auch ein ganz wichtiger Beitrag zur deutlichen Verbesserung der Situation der Kinder in ihrem familiären Alltag.

Zur Aktualität Kurt Löwensteins

Löwenstein hat keine ausgearbeitete Theorie politischer Bildung formuliert; weder die damaligen Umstände noch der Stand der Fachdiskussion ermöglichten dies. Seine Reflexionen und Ausführungen regen allerdings auch heutige Debatten über politische Jugendbildung an. Im Folgenden soll dies anhand von fünf Themenkomplexen näher ausgeführt werden, um die Relevanz für die heutige Praxis politischer Bildung zu verdeutlichen.

Löwensteins Auseinandersetzung mit der Lebenssituation proletarischer Kinder, sein Verständnis von internationaler Solidarität, seine Bildungspolitik in Berlin-Neukölln, seine Vorstellungen zur Demokratisierung der Gesellschaft und sein Begriff der Antizipation weisen auch heute noch über den Zeitkontext der Weimarer Republik hinaus.

Zur Lebenssituation „proletarischer“ Kinder

Ausgangspunkt für Löwensteins pädagogische und bildungspolitische Überlegungen ist die sehr grundlegende Analyse nicht nur der materiellen Lebenssituation, sondern vor

Arbeiterkinder erfahren nicht nur in allen gesellschaftlichen Bereichen Diskriminierung und Demütigung, sondern auch in ihren Familien

allem auch ihrer psychologischen Folgen. Welche Auswirkungen haben die Erfahrungen von Armut und Ausgrenzung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen?

Welche Prozesse der primären Sozialisation finden in den Familien der Arbeiterkinder statt? Seine Ergebnisse sind ernüchternd: Arbeiterkinder erfahren nicht nur in allen gesellschaftlichen Bereichen Diskriminierung und Demütigung, sondern auch in den Familien selbst, durch ihre eigenen Eltern. Löwensteins Antwort auf diese Mehrfachbenachteiligung ist nicht der Vorschlag für ein System der Fürsorge, das die Entmündigung nur noch verschärfen würde. Die Pädagogik der Kinderfreunde zielt viel-

mehr darauf, die Kinder zu befähigen, selbst ihre Interessen zu erkennen, zu artikulieren und gemeinsam zu vertreten sowie gleichzeitig ihre Angelegenheiten selbstbestimmt und in demokratischen Prozessen aushandeln zu können. Eine entscheidende Rolle kommt dabei den nur wenig älteren Gruppenhelferinnen und -helfern zu, die einen für die damalige Zeit gerade für Arbeiterkinder völlig neuen Typus des Pädagogen repräsentieren.

Die heutige politische Jugendbildung kann an Löwensteins Konzept in zwei Punkten anknüpfen: Zum einen nicht die rund 20 % Jugendlichen zu vergessen, die sich – wenn auch unter anderen heutigen Rahmenbedingungen – in ähnlich schwierigen Lebenssituationen befinden wie Proletarierkinder in der Weimarer Republik. Zum zweiten bei ihren Angeboten für diese Zielgruppe die Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden nicht aus dem Blick zu verlieren, worunter deutlich mehr zu verstehen ist als die Vermittlung bestimmter, nicht von den Teilnehmenden selbst festgelegter Kompetenzen.

Internationale Solidarität

Nach der für die Zeitgenossen prägenden Erfahrung des Ersten Weltkrieges sah Löwenstein eine wesentliche Aufgabe darin, die Tradition des Antimilitarismus der sozialdemokratischen Jugendbewegung fortzuführen, indem er versuchte, durch konkrete Praxis den Begriff der internationalen Solidarität mit Leben zu füllen. Zum einen geschah dies in seit Ende der zwanziger Jahre bis kurz vor dem Zweiten Weltkrieg durchgeführten, internationalen Kinderzeltlagern –

Löwenstein versuchte, durch konkrete Praxis den Begriff der internationalen Solidarität mit Leben zu füllen

meist mit mehreren hundert Teilnehmenden. Neben der internationalen Begegnung sollten die Teilnehmenden gemeinsam ihren Zeltlageralltag gestalten und so ein Gespür dafür bekommen, was Zusammenarbeit über Grenzen hinweg auch im großen Rahmen bedeuten kann. Diese Tradition internationaler Festivals und Camps wurde auch nach dem Zweiten Weltkrieg von den sozialdemokratischen Kinder- und Jugendorganisationen weitergeführt und hat das Konzept der internationalen Seminare der *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* geprägt.

Interkulturelles Lernen im Rahmen der Begegnungen und antirassistische Pädagogik sind ein Gestaltungsprinzip. Die Erfahrung von Selbstorganisation und Partizipation, die Durchführung von Veranstal-



Internationale Kinderrepublik 1932 in Draveil

tungen mit bis zu 150 Teilnehmenden aus über 20 Ländern, die Verbundenheit über gemeinsame gesellschaftspolitische Ziele und eine gemeinsame Praxis über die Seminare hinaus sind weitere wichtige Aspekte. Die Behandlung von Themen wie zum Beispiel internationale Konflikte erhält durch die Beteiligung junger Menschen aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens, aus Israel und Palästina, aus dem Kaukasus und aus Zypern ihre besondere Relevanz und ist damit auch aktiver Bestandteil internationaler Friedenspolitik.

Löwenstein war es wichtig, Verständigung und Austausch dauerhaft zu etablieren. Aus diesem Grund hat er den Aufbau internationaler Strukturen, das „International Falcon Movement“ mit großem, persönlichem Einsatz vorangetrieben. Für die *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* stellte sich ab Mitte der 90er Jahre eine ähnliche Frage, nämlich wie sie den Aufbau von Strukturen sozialdemokratisch-sozialistischer Kinder- und Jugendorganisationen in Osteuropa unterstützen kann. Die Beteiligung an internationalen Seminaren sollte für die Organisationen ein Lernfeld bieten, um mit der eigenen Praxis der Kinder- und Jugendarbeit an die Tradition demokratisch-sozialistischer Pädagogik anschließen zu können. Heute verfügt die Bildungsstätte über ein Netzwerk von über 40 Partnerorganisationen in nahezu allen Ländern Europas und Israel/Palästina, die nicht nur aus dem sozialdemokratischen Spektrum kommen, sondern zum Teil auch Selbstorganisationen nicht-heterosexueller junger Menschen in ihren Ländern sind, die sich regelmäßig an dem internationalen LGBT-Seminar „Queer Easter“ beteiligen.

Bildung

Als Dezernent für Volkswildungswesen in Berlin-Neukölln bekommt Löwenstein ab 1921 in der Lokalpolitik die Chance, Teile seiner bildungspolitischen Vorstellungen zu realisieren. Eine seiner ersten Maßnahmen ist die Schaffung von so genannten „Arbeiter-Abiturientenkursen“, 1923 das erste Modell des 2. Bildungswegs, das junge Arbeiter und Arbeiterinnen im Alter von 18 – 30 Jahren innerhalb von drei Jahren zur Hochschulreife führen soll.

Ab 1927 baut er gemeinsam mit dem entschiedenen

Schulreformer *Fritz Karsen* das erste deutsche Gesamtschulprojekt auf, das 1930 den Namen „Karl-Marx-Schule“ erhält. Organisatorisch einer integrierten Gesamtschule

Es ging um nicht weniger als um die Begründung einer Schule, die sich an den Erfordernissen einer „werdenden“ Gesellschaft orientiert

ähnlich geht das inhaltliche curriculare Konzept weit über diese hinaus. Es ging um nicht weniger als um die Begründung einer Schule, die sich nicht mehr an

den Erfordernissen der bestehenden, sondern an denen einer kommenden – oder wie Löwenstein es ausdrückt „werdenden“ – Gesellschaft orientiert. Ziel ist die Schaffung von Produktionsgemeinschaften von Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen, die gemeinsam die inhaltliche Gestaltung des Lernens planen, umsetzen und kontrollieren. Hier noch von Unterricht zu sprechen, trifft zumindest in Bezug auf Löwensteins Ideal der Schule nicht mehr den Kern der Sache.

Löwensteins Erfahrungen aus dem außerschulischen pädagogischen Bereich, sein spezifisches Politikverständnis und sein Begriff von Bildung führten zu einem Konzept der Schulgemeinschaft, das weit über das hinausgeht, was heute als Reformschule diskutiert wird. Es ging Löwenstein dabei jedoch nicht um eine einzelne Reformschule, sondern um die Gestaltung des Schulwesens im Bezirk Berlin-Neukölln, der damals knapp eine Million Einwohner/-innen hatte. Das heute mit viel Mühe zu implementierende Projekt der kommunalen Bildungslandschaft war in Berlin-Neukölln unter Löwensteins Ägide weit fortgeschritten.

Der Impuls, der aus dem außerschulischen Bereich der Pädagogik in das Reformprojekt Neuköllns einging, ist ein wichtiger Hinweis für die außerschulische politische Bildung als Kooperationspartner von Schule heute. Ihre Aufgabe wäre es demnach vor allem, notwendige Anregungen zur Erweiterung des Verständnisses von Bildung zu geben, um einen Prozess in Gang zu bringen, der nicht nur auf der methodischen und organisatorischen Ebene, sondern vor allem didaktisch die Schule über das hinausführt, was sie heute ist.

Demokratisierung

Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass das ehemalige Gruppenkind und der spätere Helfer der Kinderfreunde, Willy Brandt, in seiner ersten Regierungserklärung als Kanzler das Motto „mehr Demokratie wagen“ in den Mittelpunkt seiner Politik stellte.

Mehr Demokratie wagen im pädagogischen Prozess war der grundlegende Gedanke der Pädagogik der Kinderfreunde

Mehr Demokratie wagen im pädagogischen Prozess, die Macht der Helfer/-innen immer wieder in Frage zu stellen und nach Chancen der Selbst-



© Archiv der Arbeiterjugendbewegung

Internationale Kinderrepublik in Draveil 1932

bestimmung der Kinder zu fragen, war der grundlegende Gedanke der Pädagogik der Kinderfreunde. Die Proletarierkinder sollten von erniedrigten, verachteten Wesen zu selbstbewussten, mündigen Akteuren werden, die ihre eigenen Geschicke solidarisch und frei selbst entscheiden.

Löwensteins Vorstellungen gehen über pädagogische Fragen hinaus. Seine Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen verweist aber noch auf ein relativ mechanistisches Theoriemodell. So fasst er in einem Artikel für das *Handbuch der Pädagogik* von Nohl/Pallat 1929 prägnant zusammen: „Die starke Integration der Bedürfnisbefriedigung der Gesellschaft **muss** sich organisatorisch als Demokratisierung auswirken. Wenn die wirtschaftliche Produktion Gemeinschaftscharakter trägt und die einzelnen Menschen in diesem hohen Maße abhängig macht, **dann ist die natürliche Folge**, dass die Tendenz der Gesellschaft dahin gehen muss, diese Produktion für die Gemeinschaft zu einer Produktion, die durch die Gemeinschaft reguliert wird, zu machen.“ (...) „Wenn aber so Wirtschaft und Gesellschaft Demokratisierung fordern, dann ist es Aufgabe der Erziehung, die heranwachsenden Menschen auf diese Forderung vorzubereiten.“³ Der Erwartung, dass aus ökonomischen Entwicklungen gesellschaftliche Veränderungen resultieren, kann heute niemand mehr folgen. Gesellschaftliche Verhältnisse sind das Ergebnis von zähem Ringen in politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, und jede gerade erreichte Position ist immer wieder gefährdet, zurückgedrängt zu werden.

Demokratie ist für Löwenstein mehr als eine Herrschaftsform

Die Forderung nach Demokratisierung macht deutlich, dass Demokratie für Löwenstein mehr

ist als eine Herrschaftsform. Als Lebensform stellt Demokratisierung die Potentiale der Selbstbestimmung und der individuellen Freiheit in den Mittelpunkt eines Handelns, das Gesellschaft grundlegend verändern soll. Die Forderung nach Demokratie – hier und jetzt – verweist auch auf einen anderen Politikbegriff. Politik wird auf die unmittelbaren Lebenszusammenhänge und Interessen der Menschen bezogen. Sie findet zwar auch in den politischen Institutionen statt, genauso wichtig ist aber der unmittelbare Bezug zum Alltagsleben. Damit wird der Befreiungsgehalt reformerischer Politik unmittelbar überprüfbar. Um im Bild zu bleiben:

3 Löwenstein: Die Kinderfreunde Bewegung, in: Nohl/Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5 Sozialpädagogik, Langensalza 1929, Hervorhebungen T.G.

Politik findet nicht mehr im Hinterzimmer, sondern am Küchentisch und an der Werkbank statt.

Für Angebote der politischen Bildung bedeutet dieser Anspruch einerseits, dass die Frage der Partizipation und Interessenvertretung bei allen behandelten politischen Themen elementarer Bestandteil ist. Wie können die Betroffenen ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen? Welche Fähigkeiten und welches Wissen müssen sie sich aneignen, um in Zukunft besser ihre Interessen vertreten zu können? Zugleich ist es auch eine Frage an die Gestaltung der Angebote politischer Bildung: Wie können die Teilnehmenden in dem Prozess der Seminargestaltung – von der Begrüßung bis zur Auswertung – Mitbestimmung und Selbstbestimmung erfahren? Was können wir anbieten, um dies abzusichern – von dem gemeinsamen Aushandlungsprozess über Seminarthemen und Schwerpunkte bis zum Delegationsrat und der selbst organisierten Freizeitgestaltung der Teilnehmenden?

Antizipation

Die Vorstellung, dass der Sozialismus nicht nur eine Zukunftsaufgabe ist, sondern bereits im Hier und Heute gelebt werden muss, kennzeichnet die sozialdemokratische Arbeiterjugendbewegung seit dem Arbeiterjugendtag 1919 in Weimar. Stürmisch wurde dort das von *Johannes Schult* vorgetragene Bekenntnis begrüßt: „In dem engen Gemeinschaftsleben beider Geschlechter wollen wir den Adel an uns bilden, um mitzubauen an einer sozialistischen Zukunft, bis wir an Stelle Hasses, Neides, Kleinsucht die Liebe der Menschen untereinander in Volks- und Völkergemeinschaften zum Siege geführt haben. Wir wollen die Neuerung des Sozialismus durch Tat und Beispiel aus unsrer Jugendbewegung.“⁴ Die Sprache ist uns heute völlig fremd, nur schwer lässt sich der Inhalt darin finden. Den in dieser Sprache verkleideten Gedanken der Antizipation, der Vorwegnahme von Zukünftigem, hat der Frankfurter Bildungstheoretiker und ehemalige stellvertretende Falken-Vorsitzende *Heinz Joachim Heydorn* 1973 als den originären Beitrag der sozialistischen Jugendbewegung zur Theorie des Sozialismus bezeichnet.

Für Löwenstein ist Antizipation eng mit der gesellschaftspolitischen Forderung der Demokratisierung verbunden. Die Kinder und Jugendlichen auf die zu erwartende Zukunft vorzubereiten und ihnen die notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, ein demokratisch-sozialistisches Gemeinwesen auch gestalten zu können, darin sah er – gerade auch nach

der bitteren Erfahrung des Ersten Weltkrieges – eine der wichtigsten Aufgaben der Kinderfreunde. Er ergänzt so gewissermaßen das mechanistische Weltbild der Vorkriegssozialdemokratie um die Komponente des subjektiven Faktors.

Antizipation ist keine Utopie, kein „Nicht-Ort“, sondern sie bezieht ihre Zielperspektive aus der Kritik des Bestehenden, ist „bestimmte Negation“. „Ihr Nein kommt nicht von außen, sondern hat seinen Standpunkt im Verneint“⁵, wie der Berliner Philosoph *Wolfgang Fritz Haug* formuliert hat. Sie wendet sich folglich nicht von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ab, ist keine Inselepädagogik, sondern ist „vor“gelebte Negation der bestehenden Verhältnisse und weist somit zugleich über diese hinaus.

Antizipation, die Erfahrung, dass menschliches Zusammenleben auch anders gestaltet werden kann,



New Games 1930

⁵ Zitiert nach *Jan Rehmann*: Antizipation, in: *Wolfgang Fritz Haug* (Hrsg.): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hamburg 1994.

⁴ Zitiert nach *Heinrich Lienken*: „Geist von Weimar“, Bonn 1987.

Antizipation ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und der Fähigkeit, sich nicht von den bestehenden Verhältnissen überwältigen zu lassen

ist eine ganz wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und der Fähigkeit, sich nicht von den bestehenden Verhältnissen überwältigen zu lassen, sondern zu seinen Erkenntnissen und Überzeugungen zu stehen. Antizipation verbindet das Moment der Kritik und der Analyse mit der individuell persönlichen Erfahrung, und gerade dies macht die damit verbundenen Lernprozesse so intensiv und nachhaltig. Was damit gemeint ist, illustriert ein Zitat aus einer Broschüre des *Neuköllner Kulturvereins* zum Widerstand in Neukölln:

„Dass in Neukölln eine breite Kreise erfassende, zähe Widerstandsarbeit geleistet wurde, hat sicher damit zu tun, dass die Bewohner dieses Bezirks in den Jahren der Weimarer Republik erfahren und erlebt hatten, wie Kommunalpolitik menschenwürdig gestaltet werden kann. In einem Reisebuch der frühen dreißiger Jahre heißt es, Neukölln habe ‚in der Anwendung sozialistischer Theorien in der Praxis des Lebens die führende Rolle in Groß-Berlin inne.‘ Gemeint sind damit z. B. die Arbeit des Volksbildungsstadtrates Löwenstein, die gesundheitspolitischen Initiativen des Stadtarztes Dr. Schmincke, die Modelle wahrhaft sozialen Wohnungsbaus wie in der Britzer Hufeisensiedlung. Diese sozialen Errungenschaften zu vernichten oder zumindest in ihrem Sinne umzufunktionieren, war eines der ersten Ziele der Nazis in Neukölln. Ihre inhumane, menschenverachtende Haltung erwies sich ganz konkret in ihrer Bezirkspolitik. Widerstand dagegen wurde vor allem von denjenigen geleistet, die die kommunalpolitische Arbeit während der Weimarer Zeit getragen hatten, und von denen, die von dieser Zeit geprägt worden waren, wie die Schüler der Rütli- und Karl-Marx-Schule – Modellschulen, deren oberstes Erziehungsziel der selbstverantwortlich handelnde Mensch war.“⁶

Der Anspruch der Antizipation ist – bezogen auf den pädagogischen Prozess –, dass alle Pädagogik, auch die politische Bildung, sich nicht nur an der Gegenwart messen muss, sondern an dem, was sein könnte. Angebote der politischen Bildung sollen so gestaltet werden, dass auch andere Formen des Zusammenlebens erfahrbar werden und sich der Horizont der Teilnehmenden erweitern kann. Bezogen auf die gesellschaftspolitischen Prozesse insistiert Antizipation darauf, dass das Bestehende nicht das Ende der Geschichte ist. Antizipation ist eine Einladung zu einem „Mehr“ an Selbstbestimmung und Autonomie.

6 Neuköllner Kulturverein (Hrsg.): Widerstand in Neukölln, Berlin 1983, S. 16.

Schlussbemerkung

Kurt Löwenstein geriet nach 1945 als Vordenker eines Demokratischen Sozialismus weitgehend in Vergessenheit. Insbesondere bei der Rezeption der sozialistischen Erziehungsklassiker in den siebziger und achtziger Jahren war er den meisten nicht revolutionär genug, weil sich seine Sprache den Parolen, den zitierfähigen Schlagworten und dem verbalen Radikalismus entzieht.

Aber alle, die gerade deshalb hofften, ihn als braven Sozialreformer einordnen zu können, mussten bei genauerem Hinsehen feststellen, dass er genau dies nicht war.

Seine Schriften bleiben schwer verständlich, da sie in Bildhaftigkeit der Sprache und Argumentation stark der Zeit verhaftet sind, sich häufig auf aktuelle Anlässe der Weimarer Republik beziehen und ganz sicher keine geschlossene Theorie politischer Bildung darstellen, aus der sich unmittelbar Praxisanleitungen für die Lösung heutiger Fragen ableiten ließen.

Gleichwohl bleibt die Auseinandersetzung mit ihm spannend, da er sich mit gutem Gespür für Perspektiven dem Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik gewidmet und versucht hat, Antworten zu finden, an die angeschlossen werden kann.

Literatur

Kurt Löwenstein: Sozialismus und Erziehung, Schriften 1919 – 1933, Berlin/Bonn/Wien 1976

Kurt Löwenstein: Wie das Leben lernen..., Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung, Beiträge und Dokumente, Berlin 1985, Antiquarisch über die JBS zu erhalten

Kurt Löwenstein: Die Kinderfreundebewegung, in: Hermann Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5 Sozialpädagogik, Langensalza 1929

Deutschland Radio Wissen: Große Pädagogen: Kurt Löwenstein, 2010

http://wissen.dradio.de/index.8.38.de.html?dram:article_id=2457&sid=



Thomas Gill ist Geschäftsführer der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein und dort erreichbar unter der Adresse Freienwalder Allee 8-10, 16356 Werneuchen/Werftpfuhl.

E-Mail: t.gill@kurt-loewenstein.de

Subjektorientierung und kritische Psychologie – neue Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Martin Allespach/Lothar Wentzel

Die Gewerkschaften gehören zu den größten Anbietern politischer Bildung. In der aktuellen Diskussion über die lerntheoretische Grundlegung moderner gewerkschaftlicher Bildungsarbeit hat die Subjektorientierung einen hohen Stellenwert. Martin Allespach und Lothar Wentzel erläutern, wie sich diese Subjektorientierung in der Bildungspraxis konkretisieren und welche Effekte dies für die Lernprozesse haben könnte. Die Stärke dieses Ansatzes zeigt sich insbesondere in seiner Eignung für die Erreichbarkeit von Lerngruppen, denen Bildungsferne und Desinteresse an politischer Bildung nachgesagt werden.

Subjektorientierung im Sinne der Lerntheorie von Klaus Holzkamp

In den gegenwärtigen gewerkschaftlichen Debatten über die eigene Bildungsarbeit spielt das Thema ‚Subjektorientierung‘ eine zentrale Rolle. Damit wird an ein Grundthema angeknüpft, das eine lange Tradition in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hat. Es geht um die Frage, wie die Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt sowie die Erkenntnisinteressen der Teilnehmenden einerseits und die Positionen sowie die Politik der Gewerkschaften andererseits produktiv aufeinander bezogen werden können. Bereits *Oskar Negt* hatte in seiner vielbeachteten Darstellung „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1968) die Bedeutung des lebensweltlichen Ausgangspunkts betont. Inzwischen ist Subjektorientierung zu einem Leitbild geworden, das aber in vieler Hinsicht vage bleibt.

Subjektorientierung als Leitbild gewerkschaftlicher Bildungsarbeit gilt es zu konkretisieren Dieses Leitbild gilt es zu konkretisieren. Dazu greifen wir in der Debatte auf die lerntheoretischen Überlegungen von *Klaus Holzkamp* (vgl. Holzkamp 1993) zurück. Er entwickelte im Kontext der kritischen Psychologie eine subjektwissenschaftliche Perspektive des Lernens, bei der die Lerninteressen der Teilnehmenden konsequent zur Grundlage der Bildungsarbeit gemacht werden. Diesen Ansatz, von dem wir meinen, dass er die Bildungsarbeit der Gewerkschaften noch lebendiger und ertragreicher gestalten kann, wollen wir hier vorstellen.

Zum Stand gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Vorweg einige Informationen zum Stand der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit: Wie andere Einrichtungen sind auch die Gewerkschaften von der

Abwertung und damit verbundenen Einschränkungen betroffen, die die politische Bildung seit dem Ende des Kalten Krieges erfahren hat. Die Beschneidung des Bildungsurlaubs und der Abbau öffentlicher Förderung haben ihre Spuren hinterlassen. Auch die geringer werdenden finanziellen Spielräume der Gewerkschaften schränken ihre Arbeit ein. Trotzdem hat die politische Bildung nach wie vor einen hohen Stellenwert in den Gewerkschaften. Sie investieren alljährlich einen hohen zweistelligen Millionenbetrag in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

Mit über 200.000 Teilnehmenden pro Jahr zählen die Gewerkschaften zu den größten Anbietern von politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Die meisten Bildungsveranstaltungen dauern mehrere Tage oder eine Woche. Die DGB-Gewerkschaften verfügen über 25 Bildungsstätten, in denen über 90 hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/-innen arbeiten. Dazu kommen mehrere tausend ehrenamtliche Lehrkräfte und viele Fachkräfte, die bestimmte Spezialgebiete übernehmen. Vielfach werden die Seminare von einem Zweierteam geleitet. Neben den von den Gewerkschaften selbst durchgeführten Veranstaltungen existieren Bildungseinrichtungen wie ‚Arbeit und Leben‘, die in enger Kooperation mit den Gewerkschaften tätig sind.

Die Gewerkschaften verstehen ihre Bildungsarbeit ausschließlich als politische Bildungsarbeit, die der besseren Interessenvertretung von Arbeitnehmern dient

Die Gewerkschaften verstehen ihre Bildungsarbeit ausschließlich als politische Bildungsarbeit, die der besseren Interessenvertretung von Arbeitnehmern dient. Sie wenden sich mit ihren Angeboten vor allem an

Betriebsräte und Vertrauensleute, aber auch an die Mitgliedschaft. Die gewerkschaftliche Bildung widerlegt deutlich die These, dass das Interesse an politischer Bildung kontinuierlich zurückgeht und bestimmte ‚bildungsferne‘ Bevölkerungsschichten dafür überhaupt nicht zu erreichen sind. Die Nachfrage nach den Bildungsangeboten ist nach wie vor hoch, und unter den Teilnehmenden befinden sich beispielsweise auch solche Gruppen, denen hinlänglich Bildungsferne und Desinteresse an politischer Bildung nachgesagt werden. Sie werden erreicht, weil das Lernen in gewerkschaftlichen Seminaren auf ihre Lebens- und Arbeitssituation Bezug nimmt und damit hoch situativ ist. Die Überwindung von Bildungsschranken wird auch dadurch erleichtert, dass ein Vertrauensverhältnis zu Gewerkschaften (als Träger der Bildungsveranstaltungen) besteht.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit war – wie die anderer Träger politischer Bildung auch – in der Vergangenheit geprägt von abstrakt aufklärerischen Ansprüchen und Arbeitsformen, die es den Teilnehmenden nicht immer leicht machten, ihre Interessen einzubringen. Dies wird seit langem kritisiert. Bereits Anfang der 90er Jahre initiierte die IG Metall ein großes Forschungsprojekt, das anhand sorgfältiger Seminarbeobachtungen die Eignung von Lerninteressen beschrieben hat.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit konnte auf die Arbeiten kritischer Wissenschaftler im Bereich politischer Bildung zurückgreifen

Die Forschergruppe trat dafür ein, sich auf diese Lerninteressen einzulassen, um die Teilnehmenden wirklich zu erreichen und ihre Lernbereitschaft zu fördern (Forschungsprojekt BI-Metall, 1991 –

1994). Wo diese Offenheit bestand und wo es möglich war, auch die dunklen Seiten der eigenen Situation zu thematisieren, konnte ein deutlich anderes, produktiveres Lernklima festgestellt werden. Solche Befunde lösten viele Diskussionen aus, die zu einem Überdenken der didaktisch-methodischen Ansätze und Bildungskonzeptionen führten. Dabei konnte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf die Arbeiten kritischer Wissenschaftler im Bereich politischer Bildung zurückgreifen.

Subjektwissenschaftliche Kritik an einer Instruktionsdidaktik in der politischen Bildung

Peter Faulstich und Andere haben seit längerem unter Bezugnahme auf eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie die herrschende Instruktionsdidaktik in der politischen Bildung kritisiert (vgl. z. B. Faulstich/Ludwig 2008, Faulstich 2005 und 2006). Verbunden mit einer solchen pädagogischen Herstellungs- und Vermittlungslogik sei die Illusion, man könne die intendierten Kompetenzen instrumentell in einer Ziel-Mittel-Wirkungskette durch

Man kann Wissen in den Köpfen anderer nicht erzeugen und man kann Lernen nicht erzwingen

hinreichend raffinierte Methoden erzeugen. In dieser Version gerät politische Bildung in das Fahrwasser einer sowohl postulatorisch als auch technisch operierenden

Herstellungsdidaktik, die einem Lehr-Lern-Kurzschluss unterliegt. Man kann Wissen in den Köpfen anderer nicht erzeugen und man kann Lernen nicht erzwingen – schon gar nicht in der politischen Bildung, unabhängig davon, ob das oberste Richtziel Staatstreue oder Emanzipation heißt.

Joachim Ludwig vertritt ebenfalls ein subjektwissenschaftliches Lernkonzept, das auf dem Grundsatz „beraten statt verkünden“ basiert. Deshalb sei es nur konsequent, wenn Bildung und Beratung immer deutlicher einen neuen Verbund eingehen. Damit sind die Begründungen für Subjektorientierung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit formuliert:

1. Lerntheoretisch greifen Lehrprozesse, die nicht auf den einzelnen Lernenden eingehen und seinen individuellen Lernprozess beratend begleiten, nicht immer, aber oft zu kurz. Die subjektwissenschaftliche Leitfrage lautet, welches Wissen für die Lernenden und ihre betriebliche Situation hilfreich ist und wie neues Wissen zu erfolgreichem Handeln genutzt werden kann.
2. Bildungssoziologisch kann aufgrund der zunehmenden Differenzierung der Milieus, hinsichtlich von Lernansprüchen, Lernbiographien, politischen Wertorientierungen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Interessen kaum mehr von einer einheitlichen Teilnehmerstruktur im Gewerkschaftsseminar ausgegangen werden. Es gibt sehr unterschiedliche Teilnehmer, die sich in Wünschen, Interessen und Voraussetzungen sehr unterscheiden. Deshalb steht Solidarität auch im Mittelpunkt der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Nur so können die verschiedenen Interessen, die Gemeinsamkeiten, die Differenzen in Milieu und Habitus ausgedrückt, bearbeitet und überbrückt oder gar ausgeglichen werden.
3. Bildungstheoretisch ist – unter Berücksichtigung zunehmender Komplexität und Verflochtenheit der Arbeit von betrieblichen Interessenvertretern – Skepsis gegenüber Wissensbeständen formuliert, die von vornherein weitgehende Passgenauigkeit in den komplexen Situationen für sich reklamieren (vgl. Kielmann/Ludwig 2000). Gewerkschaftliche Bildung wendet sich in diesem Sinne gegen jede Form von Vereinfachung, Pauschalisierung und Schwarz-Weiß-Denken. Differenzierung heißt unter anderem: die Komplexität und Widersprüchlichkeit politischer Zusammenhänge offen zu legen und zu durchdringen und zugleich die Vermittlungs- und Transformationsprozesse mit zu denken.
4. Transfertheoretisch lässt sich die Übertragung des Wissens in die gewerkschaftliche Alltagspraxis durch eine stärkere Subjektorientierung und im Verbund von Bildung und Beratung pädagogisch wirkungsvoller und reflektierter befördern.

Konzeptionelle Überlegungen

In diesem Sinne setzen wir uns in unserer gemeinsam mit *Hilbert Meyer* verfassten Arbeit „Politische Erwachsenenbildung – Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften“ (Allespach/Meyer/Wentzel 2009) für eine solche Konzeption ein, die die Lerninteressen des Subjekts in den Mittelpunkt stellt. Sie korrespondiert in hohem Maße mit den Leitprinzipien gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und ist anschlussfähig zu den Debatten und Herausforderungen, denen sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu stellen hat (z. B. ausdifferenzierte, heterogene Lernvoraussetzungen, unterschiedliche betriebliche Kontexte und Erfahrungen in der politischen Arbeit, betriebspolitische Konflikte, die in Anzahl und Intensität zugenommen haben, die zunehmende Komplexität der Themen, mit denen sich die betriebliche Interessenvertretung zu beschäftigen hat und die das Einlegen von Lernschleifen genauso notwendig machen wie den Transfer des Gelernten, das demokratische Lern- und Bildungsverständnis etc.).

Lernen kommt nicht einfach dadurch in Gang, dass von dritter Seite über die Köpfe der Lernenden hinweg Lernanforderungen formuliert werden

Die Subjektwissenschaft geht davon aus, dass Lernanforderungen nicht per se schon Lernhandlungen sind, sondern nur dann zu solchen werden, wenn sie von den Subjekten jeweils bewusst

als Lernproblematiken übernommen werden können, was wiederum voraussetzt, dass die Subjekte einsehen, wo es hier für sie etwas zu lernen gibt. Lernen kommt nicht einfach dadurch in Gang, dass von dritter Seite (etwa der des Lehrers oder einer Institution) über die Köpfe der Lernenden hinweg Lernanforderungen formuliert werden.

Soll ein Individuum, ohne dass es dafür akzeptable Gründe gibt, lernen, wird es widerständig oder ausweichend reagieren. Es wird gelernt aufgrund von Bedrohungsabwehr (z. B. Abwehr von Status-, Einkommens- oder gar Arbeitsplatzverlust). *Klaus Holzkamp* hat ein solches Lernen als „defensiv“ bezeichnet.

Dieses defensive Lernen ist aufwändig und wenig ertragreich, mühsam, voller innerer Widerstände, und der Lernerfolg ist oft nur vorübergehend. Diese Art von Lernen ist kaum geeignet, Selbstbewusstsein und autonome Handlungsfähigkeit zu fördern, so wie es die gewerkschaftliche Bildungsarbeit intendiert.

Beruhet das Lernen dagegen auf den Lerninteressen des Einzelnen, ist es produktiver, stärkt die Lernfähigkeit und die Selbsttätigkeit, fördert die Fähigkeit des Einzelnen, sich die Welt aufzuschließen und in ihr selbstbewusst zu handeln. Diese Art des Lernens nennt die Subjektwissenschaft *expansives Lernen*.

Expansives Lernen ist nicht zu erzwingen, aber durch eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die weitgehend auf den Lerninteressen der Teilnehmenden beruht, kann es befördert werden.

Ein fruchtbarer Weg, solche Ziele einzulösen, bietet beispielsweise der Ansatz der Fallarbeit. Dabei werden, wenn man in einen neuen thematischen Schwerpunkt eintritt, zunächst die Erfahrungen der Seminarteilnehmenden erfragt. Der Erfahrungsbericht, in dem sich die Beteiligten am meisten wiedererkennen, wird gemeinsam als Arbeitsgrundlage ausgewählt. Der Fall wird daraufhin von dem Betroffenen ausführlicher dargestellt und gemeinsam im Seminar analysiert. Die darin liegende Handlungsproblematik wird so Schritt für Schritt entfaltet. Danach werden zusätzliche Informationen, z. B. Gesetzestexte, zu Rate gezogen und die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten durchgearbeitet. Dieses Verfahren kommt den Lerninteressen der Teilnehmenden meist sehr nahe, eröffnet gute Chancen für Handlungstransfer und lässt zugleich Verallgemeinerungen im Hinblick auf die politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu.

Es ist noch viel Forschungs- und Entwicklungsarbeit notwendig, um den Anspruch einer reflektierten Subjektorientierung einzulösen

Derartige produktive Ansätze dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade im methodischen Bereich noch viel Forschungs- und Entwicklungsarbeit

notwendig ist, um den Anspruch einer reflektierten Subjektorientierung einzulösen.

Konsequenzen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Unter subjektwissenschaftlichen Gesichtspunkten besteht die zentrale Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in einer didaktisch begründeten Vermittlung subjektiver Interessen und Bedeutungen der Teilnehmenden mit den gesellschaftlichen Theorien und Inhalten der Pädagogen und der Organisation. D. h., die subjektiven Sinnhorizonte und Interessen des Lernenden erhalten einen eigenständigen politischen Charakter im Vermittlungs-

prozess, ohne dass der Standpunkt des Lehrenden dominiert. In der Bearbeitung eines Seminarthemas – etwa zur Arbeitszeitgestaltung – werden die subjektiven Lerninteressen mit den begründeten Sinnhorizonten des Lehrenden und der Institution wechselseitig bearbeitet. Hier gilt es, noch viel konzeptionelle Entwicklungsarbeit zu leisten, die sich aber gegenwärtig in den Gewerkschaften zu etablieren beginnt.

Auf dieser konzeptionellen Basis stellen sich für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit viele Fragen (vgl. Allespach 2010):

- Sind gewerkschaftliche Bildungsveranstaltungen nicht eher von der Logik der Sachgegenstände als von der Logik des Lernens, also von den Lerninteressen der Teilnehmenden her strukturiert?
- Werden die Möglichkeiten, die Lerninteressen der Teilnehmenden zum Sprechen zu bringen und das Seminar daran zu orientieren, genutzt? Die Anfangssituationen sind dafür nur begrenzt geeignet. Werden die Chancen im weiteren Verlauf ausgeschöpft?
- Ist das Zeitregime in Gewerkschaftsseminaren nicht zu sehr auf die Abarbeitung von Stoff ausgerichtet, anstatt sich auf die Erfahrungen von Teilnehmenden einzulassen?
- Kümmert man sich genügend um Lernblockaden und Widerstände, oder wird nicht häufig der leichtere Weg gewählt und mit denen gearbeitet, die den Vorstellungen der Pädagogen folgen?
- Ist auch und manchmal sogar vor allem die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht schnell dabei, politische Bildung zu postulieren, nach dem Motto: „Es wäre notwendig ...“, „Gewerkschaftliche Bildung ist ...“, „Gewerkschaftliche Bildung soll ...“, „Es muss ...“, usw.?
- Ergibt sich nicht allzu häufig eine Diskrepanz zwischen hochgesteckten Zielen und der Wirklichkeit? Die schön klingenden Ansprüche an Aufklärung, Emanzipation, Kritik- und Konfliktfähigkeit und dergleichen beeindruckend – gleichzeitig entziehen ihnen sich nicht selten die zu beglückenden Adressaten.

Durch den subjektwissenschaftlichen Blick auf Lernprozesse verändern sich die Lernziele der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nicht grundsätzlich, wohl aber der Weg, um sie zu erreichen. Ein Lernziel allerdings erhält eine besondere Bedeutung: die Lust am Lernen und die Stärkung des Vertrauens in die eigene Fähigkeit, sich die Welt aus eigenen Kräften erschließen zu können. Für uns ist

dies eine wesentliche Fähigkeit, um individuelles und politisches Schicksal selbst in die Hand nehmen zu können.

Die Frage, die sich bei Bildungspraktikern natürlich sofort einstellt, ist: Inwieweit ist dies ein realistisches Konzept? Zwei Gesichtspunkte dürften dabei besonders wichtig sein: Wie können wir Lerninteressen der Teilnehmenden überhaupt identifizieren und den Seminarverlauf auf diesen Lerninteressen aufbauen? Und: Wie kann eine Seminarleitung diese Ansprüche einlösen?

Zu Beginn eines Seminars mit den Teilnehmenden einen Lehr-/Lernvertrag auszuhandeln, der die weitere Bearbeitung des Themas auf der Grundlage ihrer Lerninteressen regelt, ist in der gewerkschaftlichen Bildung wenig realistisch. Dies setzt ein hohes Maß an bewusster Lernplanung voraus. Die Teilnehmenden in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

- sind in der Regel keine Lernprofis, können ihre Lerninteressen – zumindest anfänglich – nicht so detailliert artikulieren,
- haben nicht selten problematische Schulkarrieren hinter sich oder verfügen über wenig Bildungserfahrung und verhalten sich deshalb abwartend,
- sind in der Anfangssituation besonders verunsichert,
- haben wenig Methodenkenntnisse,
- haben oft konservative Lernerwartungen,
- nehmen nicht selten Haltungen ein, die Ausdruck von vorsichtigem Abwarten und Befürchtungen sind, von der Gewerkschaft in die Pflicht genommen zu werden.

Es ist sinnvoll, immer wieder Reflexionsräume zu schaffen und die Planung offen zu halten

Die Teilnehmenden werden sich ihrer Lerninteressen oft erst im Lauf des Seminars bewusst. Deshalb ist es sinnvoll, immer

wieder Reflexionsräume zu schaffen und die Planung offen zu halten, also in Form eines schrittweise sich entwickelnden Arbeitsbündnisses vorzugehen. Es besteht die Möglichkeit, in den jeweiligen Themenfeldern die Schwerpunkte jedes Mal neu auszuhandeln. Zunächst kann auch ein Einstiegsthema verabredet werden. Danach können weitere Arbeitsschritte jeweils neu festgelegt werden. Damit sollen nur verschiedene Möglichkeiten angedeutet werden.

Die Seminarleitung hat auch in einem solchen Konzept die Aufgabe der Prozesssteuerung und inhaltlichen Beratung. Die Lerninteressen der Teilneh-

menden können nicht per se Basis der Seminargestaltung sein. Sie müssen zum Sprechen gebracht, gebündelt und in Arbeitsprozesse übersetzt werden. Es geht im subjektwissenschaftlichen Sinne um die Ausgliederung eines gemeinsamen Lerngegenstandes. Die Seminarleitung muss auch in diesen Prozessen für pädagogische Anliegen werben/argumentieren und bei der Bearbeitung bestimmter Gegenstände deutlich werden lassen, welche weiteren Kenntnisse und Fähigkeiten dafür notwendig sind.

Die Seminarleitung repräsentiert natürlich immer auch die gewerkschaftliche Organisation

Von der Seminarleitung wird viel fachliche Kompetenz verlangt, denn sie muss auf Lernanforderungen reagieren können, die sie nur begrenzt

vorher einplanen kann. Zu ihren Aufgaben gehört auch, verdrängte, unangenehme und übersehene Inhalte zur Diskussion zu stellen. Die Seminarleitung repräsentiert natürlich immer auch die gewerkschaftliche Organisation. Schon deswegen muss sie die Erfahrungen der Organisation, von ihr für wichtig gehaltene Inhalte und Strategien einbringen. All dies sollte aber nicht gegen die Teilnehmenden, sondern aus der Entwicklung des Seminars mit ihnen abgestimmt geschehen, sonst droht der Prozess in defensives Lernen umzuschlagen.

Dies verlangt ein hohes Maß an Souveränität und Qualifikation von der Seminarleitung. Daher kommt der Fortbildung zur Unterstützung der Fähigkeit, Seminarprozesse lernerorientiert zu gestalten, ein hoher Stellenwert zu. Hier geht es nicht nur um die Erweiterung des Methodenrepertoires, sondern vor allem um eine reflektierte Anwendung in bestimmten Situationen. Dazu hat *Hilbert Meyer* eine Reihe von Anregungen gemacht (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 70 ff.). Lerntheoretische Kenntnisse und eine Ausbildung in einer gruppenpsychologisch fundierten Arbeitsweise wie TZI sind dafür in jedem Fall wichtig und sinnvoll.

Die Lehrkräfte sollten als Forschende einbezogen werden

Natürlich lässt das viele Fragen offen. Wir haben den hohen Bedarf an Forschung und Entwicklung

bereits angesprochen. Konkrete Konzepte müssen in Alltagssituationen erprobt und ausgewertet werden. Dabei sollten die Lehrkräfte als Forschende einbezogen werden. Dies entspricht nicht nur dem Geist der Subjektwissenschaft. Es ermöglicht auch, das alltagstheoretische Wissen und die praktische Kreativität der Lehrkräfte fruchtbar zu machen. Darüber hinaus verspricht eine solche

Arbeitsweise ein hohes Maß an Akzeptanz und Umsetzung in die Realität. In der Handlungs-/Aktionsforschung sind entsprechende Modelle vielfältig erprobt worden.

Forschung muss nicht aufwändig sein. Es gibt auch Formen der Selbstevaluation, mit denen Seminarpraxis aus subjektwissenschaftlicher Perspektive untersucht werden kann. *Hilbert Meyer* hat dazu eine Reihe von Vorschlägen gemacht, die mit realistischem Aufwand im pädagogischen Alltag zu verwirklichen sind (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 192 ff.). Unter den Lehrkräften können auch Gruppen zur kollegialen Fallberatung gebildet werden, in denen bestimmte Seminarschritte ausgewertet werden usw. Es wäre viel gewonnen, wenn die pädagogischen Mitarbeiter auf der Basis subjektwissenschaftlicher Fragestellungen ein forschend-experimentierendes Verhältnis zu ihrer eigenen Arbeit in der pädagogischen Praxis entwickeln würden. Eine solche konzeptionelle Entwicklungsarbeit hätte Bedeutung für den gesamten Bereich der politischen Bildung.

Oskar Negt betont in seinem neuen Buch (Negt 2010) den Stellenwert, den politische Bildung für eine Demokratie hat. Demokratie sei die einzige Staatsform, die gelernt werden muss. Dies kann umso eher gelingen, je mehr sich die Teilnehmenden in den Seminaren als tätige Subjekte, als expansiv Lernende erfahren.

Literaturangaben:

Martin Allespach: Gewerkschaften als Träger von Bildungsarbeit, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Juventa Verlag, 2010

Martin Allespach: Subjektorientierung – ein schillernder Begriff, unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags im Rahmen der Jahresarbeitstagung der pädagogischen Mitarbeiter/-innen der IG Metall am 28.05.2010, Berlin

Martin Allespach: Lernort Gewerkschaft, in: Peter Faulstich/Mechthild Bayer: Lernorte, Hamburg 2009, VSA-Verlag

Martin Allespach/Hilbert Meyer/Lothar Wentzel: Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, Marburg 2009, Schüren Verlag

Herbert Altrichter/Peter Posch: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in

die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007, Verlag Julius Klinkhardt

Adolf Brock/Hans Dieter Müller/Oskar Negt (Hrsg.): Arbeiterbildung, soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek bei Hamburg 1978, Rowohlt TB-Verlag

Peter Faulstich (2009): Vorwort, in: Martin Allespach/Hilbert Meyer/Lothar Wentzel: Marburg 2009, Schüren Verlag

Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung, Hamburg 2006, VSA-Verlag

Peter Faulstich u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005, W. Bertelsmann Verlag

Peter Faulstich/Joachim Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Bartmannsweiler 2004, Schneider Verlag Hohengehren

Joke Frerichs: Lernerfahrungen – Erfahrungslernen, Köln 2002, ISO

Klaus Holzkamp: Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt und New York 1993, Campus Verlag

Gertrud Hovestadt: „Schade, dass so wenig Frauen da sind“. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1996, Verlag Westfälisches Dampfboot

Gertrud Hovestadt: Leidenschaft und Profession: Lehrerinnen und Lehrer in der Bildungsarbeit der IG Metall. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1996, Verlag Westfälisches Dampfboot

IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, *Joachim Beerhorst/Claudia Hartwich/Norbert Remppell/Lothar Wentzel*, Frankfurt a. M. 1998

Werner Jank/Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, Berlin 2002, Cornelsen Verlag

Harald Kielmann/Joachim Ludwig: Beraten statt Verkünden. Neue Wege in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, in: *Hans-Böckler-Stiftung* (Hrsg.): Werden, Düsseldorf 2000

Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1996, Beltz Verlag

Joachim Ludwig/Kurt Müller: Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung?, in: *Rainer Brödel/Julia Kreimeyer* (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung, Bielefeld 2004, S. 281-306

Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, Cornelsen

Oskar Negt: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010, Steidl Verlag

Oskar Negt: Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation“, in: *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* Nr. 26, Frankfurt a. M. 1990

Oskar Negt: Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, in: *Forum Bildung, Informationsdienst und Diskussionsplattform zur Bildungsarbeit der IG Metall*, Nr. 7, S. 13 - 19, Frankfurt am Main 2000

Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen – Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt a. M. 1971, Europa Verlag

Ver.di: Bildung bewegt. Subjektorientierung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Tagungsdokumentation, Berlin 2010, Eigenverlag Ver.di

Christoph Weischer: Handeln in Betrieb und Gewerkschaft. Orientierungsprobleme von InteressenvertreterInnen. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1966, Verlag Westfälisches Dampfboot

Christoph Weischer: Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Aspekte der Bildungsdebatte in der IGM. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1996, Verlag Westfälisches Dampfboot

Christoph Weischer: Engagement und Distanz: Forschung in einer politischen Organisation. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1997, Verlag Westfälisches Dampfboot

Christoph Weischer/Peter Blöing/Gertrud Hovestadt/Hanns Wienold: Das Seminar gibt sich eine Form.

Seminardiskurs und sozialer Prozess. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1998, Verlag Westfälisches Dampfboot

Lothar Wentzel: Subjektorientierung, in: Bildung bewegt, Berlin 2010, ver.di, S. 5 - 10,

Hanns Wienold: ‚Nichts als Geschichten‘. Von den Schwierigkeiten des Umgangs mit den Wirklichkeiten und den Grenzen der Pädagogik. BI-Metall Forschungsprojekt, Münster 1996, Verlag Westfälisches Dampfboot

Gerhard Zimmer: Was bestimmt den Lernerfolg? in: H. Diekmann u. a.: Kompetenztransfer durch Selbstgesteuertes Lernen, Bad Heilbrunn 2006, Verlag Julius Klinkhardt



Privatdozent Dr. Martin Allespach ist Leiter des Funktionsbereichs Grundsatzfragen und Gesellschaftspolitik beim IG Metall-Vorstand. Anschrift: IG Metall Vorstand, Wilhelm Leuschner Str. 79, 60329 Frankfurt am Main.

E-Mail: Martin.Allespach@igmetall.de



Dr. Lothar Wentzel ist Mitarbeiter im Funktionsbereich für Grundsatzfragen, Gesellschaftspolitik und strategische Planung beim Vorstand der IG Metall.

Anschrift: IG Metall Vorstand, Wilhelm Leuschner Str. 79, 60329 Frankfurt am Main.

E-Mail: Lothar.Wentzel@igmetall.de

Forschung für die Praxis?

Empirische Ergebnisse zu Teilnehmenden und Wirkungen politischer Jugendbildung

Helle Becker

Im Mittelpunkt des im folgenden Beitrag beschriebenen Projekts steht eine Sichtung von Studien zur außerschulischen politischen Bildung, wobei ein besonderes Augenmerk den Wirkungen dieser Bildungsarbeit auf die daran Beteiligten gilt. Helle Becker warnt davor, von einem allzu simplen Input-Output-Zusammenhang auszugehen. Die Wirkungen der Bildungsangebote stellen sich allzu oft erst auf Umwegen ein. Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung geben Hinweise auf wichtige Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse, ohne als Anleitung für die Bildungspraxis gelten zu können.

Ausgangslage

Was wissen wir eigentlich über die außerschulische politische Bildung? Wer sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie erreicht man sie, welche Interessen bringen sie mit, was erwarten sie und vor allem: Was nehmen sie mit aus den Angeboten?

Diese Fragen werden dringlicher mit dem Legitimations- und Handlungsdruck, unter dem die politische Jugend- und Erwachsenenbildung seit einigen Jahren steht. Die Fragen werden von verschiedenen Seiten gestellt: Von der Politik und den Zuwendungsgebern, die die politische Bildung in der gesellschaftlichen Pflicht sehen und auf Effektivität

Es wäre hilfreich und sinnvoll, die theoretische Positionierung und die Entscheidungen für die Praxis der politischen Bildung auf der Grundlage wissenschaftlicher empirischer Forschungen absichern und weiterentwickeln zu können

sinnvoll wäre es in diesem Zusammenhang, die theoretische Positionierung und die Entscheidungen für die Praxis der politischen Bildung auf der Grundlage wissenschaftlicher empirischer Forschungen absichern und weiterentwickeln zu können. Aber da sieht es schlecht aus.

Zwar gab es in den Jahren 2003 und 2004 drei große empirische Studien zur politischen Bildung¹, die dieser Entwicklung wichtige Impulse gaben und Anlass zu zum Teil heftigen Diskussionen boten, in

Von einer systematischen empirischen Erforschung der Bedingungen erfolgreichen politischen Lernens kann nicht die Rede sein

deren Folge aber auch schnell deutlich wurde, dass sie nur ein Anfang sein konnten. Im *Bundesausschuss politische Bildung (bap)* wurde diskutiert, welche weiteren empirischen Erkenntnisse der politischen Bildung zur Verfügung stehen. Ein europäisches Projekt eines Mitgliedsverbands, des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB)*², brachte zutage, was man schon geahnt hatte: Von einer systematischen empirischen Erforschung der Bedingungen erfolgreichen politischen Lernens, die bildungspraktische und bildungspolitische Entscheidungen absichern könnte, und auch für eine aussichtsreiche Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt oder gegenüber der formalen Bildung kann im Bereich der politischen Bildung nicht die Rede sein. Will die politische Bildung ihre Arbeit mehr als bisher auf wissenschaftlich gestützte, empirisch gewonnene Erkenntnisse gründen, so ist sie zurzeit auf ein weit verzweigtes und unübersichtliches Feld empirischer Studien in ganz unterschiedlichen Fach- und Forschungsbereichen verwiesen.

Der *Bundesausschuss politische Bildung* initiierte daher in der Trägerschaft des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten* und mit Unterstützung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* das Projekt „Praxisforschung nutzen – Politische Bildung weiterentwickeln. Stocktaking-Study zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland“. Ziel des Forschungsprojektes ist es, vorhandene Forschungsergebnisse zu recherchieren und zu analysieren, um sie für die politische Bildung nutzbar zu machen, so dass diese

1 Karsten Rudolf: Politische Bildung und Markt – Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien (Bericht politische Bildung), Diss., Justus-Liebig-Universität Gießen 2003; Achim Schröder/Nadine Balzter/Thomas Schroedter: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Karsten Fritz/Katharina Maier, Weinheim und München 2004; Lothar Böhnisch: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim und München 2006.

2 „Stock-taking study on lifelong learning for democratic citizenship through adult education – LLL-EDC Study“ (2006 – 2008), Partner: Universitäten aus GB, DK, PL, SL, ES, AU, RUM sowie DARE (D) und EAEA (HU), deutscher Teil: Helle Becker für DARE/AdB; Work Package 1 – „Research Review“

- wissensbasierte konzeptionelle Überlegungen für die Praxis politischer Bildung (Teilnehmeransprache, Programmgestaltung, Konzepte und Formate) anstellen kann,
- theoretisch-konzeptionelle Schlussfolgerungen für die fachliche Standortbestimmung politischer Bildung ziehen kann (Ziele, fachliche Reichweiten des Gegenstands, Zielgruppen, Outcome/Output, i. e. Kompetenzen, „Wirkungen“),
- und Anhaltspunkte für die verbands- und bildungspolitische Argumentation gewinnen kann.



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Die Bestandsaufnahme würde daneben auch, so die Erwartung, einen Überblick über diejenigen Forschungsbereiche verschaffen, die sich mit Fragen politischer Bildung befassen, sie könnte auch problematische Praxislagen und problematische Forschungsfragen deutlich machen sowie Forschungslücken aufzeigen. Außerdem erhofften sich die Initiatoren Impulse für eine engere Verknüpfung von Wissenschaft und politischer Bildungspraxis.

Was erwarten Teilnehmer/-innen von der politischen Bildung? Hier auf der Sommerschule 2003

Projekt „Praxisforschung“

Im Projekt „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln“ wurde nach qualitativen und quantitativen empirischen Untersuchungen gesucht, die im weitesten Sinn Ergebnisse liefern, die für die Praxis und den theoretischen Diskurs der politischen Bildung interessant sein können. Dabei wurde innerhalb der vergangenen zehn Jahre, also zurück bis ca. zum Jahr 2000 recherchiert. Dieser Zeitraum ist willkürlich und aufgrund der begrenzten Ressourcen gesetzt. Andererseits kann man mit Plausibilität annehmen, dass innerhalb von zehn Jahren gesellschaftliche Veränderungen dazu geführt haben, die Aussagekraft von empirischen Befunden zu schwächen, die älter sind. Ein weiteres Argument war die Tatsache, dass empirische Untersuchungen im Bereich der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung erst in den letzten Jahren – im Zuge der forcierten empirischen Bildungsforschung – vermehrt durchgeführt wurden.

In einer umfangreichen Recherche wurden verschiedene empirische, quantitative und qualitative Untersuchungen gesammelt, z. B.:

1. Empirische wissenschaftliche Forschungsarbeiten, die explizit zur politischen Bildung oder zu verwandten Themenbereichen (Themen politischer Bildung, Politikinteressen/-einstellungen oder bürgerschaftliches Engagement) erstellt wurden.
2. Empirische wissenschaftliche Forschungsarbeiten, die in einem europäischen Kontext zum Bereich „Education for democratic/active citizenship“ erstellt wurden.
3. Empirische wissenschaftliche Forschungsarbeiten, die einen weiter gefassten Fokus haben, der aber Fragen der politischen Bildung berührt oder diese explizit und implizit einbezieht; zum Beispiel zur Jugend- und Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung allgemein, zu sozialen Merkmalen, Bildungsvoraussetzungen, Dispositionen oder Freizeitinteressen und -verhalten von Bürgerinnen und Bürgern bzw. Teilnehmer- und Zielgruppen.

Die thematische und methodische Bandbreite dieser Untersuchungen und Studien ist groß. So handelt es sich um Evaluationen von (Förder-) Programmen, Befragungen von jugendlichen und erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern pädagogischer Maßnahmen, Befragungen von politischen Weiterbildnern und Einrichtungen, Struk-

turanalysen, Untersuchungen zur Jugendverbandsarbeit, zur politischen Partizipation und zum politischen Engagement sowie zum Politikinteresse, demografische und demoskopische sowie europäische und internationale Untersuchungen. Vorsorglich und flankierend wurden auch konzeptionelle Vorarbeiten für die Frage nach der „Messbarkeit“ politischer Bildung auf nationaler und europäischer bzw. internationaler Ebene (Indikatorenforschung, Modelle zur Anerkennung nicht-formaler Lernergebnisse etc.) gesammelt.



Wie die Effekte politischer Bildung messen?

Fokussierte Analyse

Um die weitere Systematisierung und Analyse möglichst eng an den Bedürfnissen der Praxis vornehmen zu können, wurden die Träger politischer Bildung im bap in die Arbeit einbezogen. In Zusammenarbeit mit den Trägern wurde der Forschungsfokus eingegrenzt. So einigte man sich auf zwei wesentliche Fragestellungen, unter denen die nunmehr 237 ermittelten Untersuchungen gesichtet wurden, von denen eine Auswahl zurzeit analysiert wird:

1. Was sagen wissenschaftliche empirische Arbeiten über die Zugangsmotive von Teilnehmerinnen und Teilnehmern politischer Bildungsmaßnahmen (Was bringt TN in Maßnahmen politischer Bildung? Was macht sie aufmerksam?), über Teilnahmemotive und -interessen (Was erwarten/wünschen TN von Maßnahmen politischer Bildung?), über ihr Interesse an bestimmten Lernformen oder an bestimmten Themen?
2. Was sagen wissenschaftliche empirische Arbeiten zu den Effekten („Wirkungen“) politischer Bildungsmaßnahmen?

Zu den beiden Schwerpunkten wurden jeweils verfeinernde Fragenkataloge erarbeitet, die als Suchmatrix für die weitere Analyse dienen. Ziel der Analyse soll es sein herauszufinden, welche Befunde sich gegenseitig stützen oder widersprechen. Dafür ist eine systematische Beschreibung der Erkenntnisse notwendig. Da jede empirische Studie ihren spezifischen Gegenstandsbereich und ihre Methodik hat, war die Frage zu lösen, wie eine Vergleichbarkeit der Funde hergestellt werden kann. Die systematische Sichtung und Analyse des Materials erfolgte daher angelehnt an die Methode der „qualitativen Inhaltsanalyse“ (eine Methode der qualitativen empirischen Sozialforschung) nach *Jochen Gläser/Grit Laudel*³. Damit werden anhand der Such-Matrix Ergebnisse aus den Arbeiten herausgezogen und geclustert. Daneben werden eine kritische Einschätzung der jeweiligen Untersuchungen, des Untersuchungsvorgehens und der Reichweiten der Befunde sowie erste Schlussfolgerungen angestrebt.

Vorläufige Hinweise

Diese Arbeit ist zurzeit noch nicht abgeschlossen, das Projekt läuft bis Ende des Jahres 2010. Vorläufige Ergebnisse stehen also unter dem Vorbehalt weiterer Recherche und Analyse. Allerdings lassen sich – vorsichtig – erste Befunde ankündigen. Diese stammen vor allem aus dem Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung, dem Bereich, der die meisten Forschungsarbeiten in diesem Zusammenhang aufweist.

1. Zugangswege

Der überwiegende Teil der empirischen Studien, die untersucht haben, wie jugendliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Angebote aufmerksam gemacht und geworben wurden, kommen zu dem Schluss, dass die Anwerbung durch eine persönliche Ansprache am erfolgversprechendsten ist. Dabei muss sie nicht höchstpersönlich vom Durch-

führenden der Maßnahme erfolgen, sondern auch über andere Personen, die dem Jugendlichen bekannt sind, wobei ‚Peers‘ – Freund oder Freundin, Klassenkameraden – besonders effektive ‚Anwerber‘ sind. Die persönliche Ansprache erfolgt auf unterschiedlichen Wegen, z. B. bei der Vorstel-

³ *Jochen Gläser/Grit Laudel*: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden 2009



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Persönliche Ansprache erweist sich als wirkungsvoller als Flyer und Plakate

lung des Angebots in Schulen, in Jugendzentren oder im Verein. Unklar ist, ob ein Grund dafür die Möglichkeit ist, sich ein besseres Bild vom Angebot zu machen, z. B. durch Erzählen oder die Möglichkeit für Rückfragen. Wahrscheinlicher ist, dass das Vertrauen in die Person ausschlaggebend ist, die quasi als ‚Testimonial‘ für die Güte des Angebots einsteht. Alle anderen ‚Anwerbemedien‘ wie z. B. das Internet, Flyer, Programme oder Plakate, rangieren jedenfalls in ihrer Erfolgsquote hinter diesem Weg.

2. Teilnahme-Interessen

Für die oben formulierte zweite Annahme spricht der Befund, dass viele Jugendliche, vor allem diejenigen, die nicht verbandlich oder in anderen Formen engagiert und überdurchschnittlich politisch interessiert sind, keine klare Vorstellung davon haben,

Die stärksten und häufigsten Teilnahme-motive der Jugendlichen richten sich nicht unbedingt auf die Inhalte des Angebots

auf was sie sich in der Maßnahme einlassen. Dieser Befund korrespondiert mit der Erkenntnis, dass sich die stärksten und häufigsten Teilnahmemotive der

Jugendlichen nicht unbedingt auf die Inhalte des Angebots richten. Sie liegen vielmehr vorrangig in allgemeinen Wünschen und Erwartungen nach sozialen Kontakten („Spaß haben“, „etwas zusammen mit Freunden oder Gleichgesinnten machen“, „gute Atmosphäre in der Gruppe erleben“) oder in einem allgemeinen Wunsch nach Veränderung. Letzteres betrifft entweder die eigene biografische Orientierung (etwas Neues erleben, neue Leute und Perspektiven kennenlernen, Orientierung für das eigene Leben gewinnen) oder die eigene Umwelt (etwas verändern wollen, neue Perspektiven für das gesellschaftlich-politische Leben kennenlernen, Einfluss üben wollen, partizipieren wollen). Dafür möchten diese Jugendlichen oft wissen, wie es geht, wie sie bestimmte Zusammenhänge durchschauen können (Jugendbelange, Globalisierung, Dritte Welt) oder wie sie Engagement konkret umsetzen, konkrete Veränderungen bewirken können. Ein dritter Schwerpunkt der Interessen liegt in der erwarteten Nützlichkeit der Maßnahme für das eigene Leben (Kompetenzerwerb in der Hoffnung, etwas für die Zukunft „brauchen zu können“ oder im Sinne einer beruflichen Verwertbarkeit oder der Erhöhung von Bewerbungschancen).

Deziierte politische Interessen als Zugangsmotiv für Angebote politischer Bildung nennen in der Mehrheit offenbar nur spezielle Zielgruppen wie z. B. verbandlich organisierte Jugendliche oder solche, die bereits politisch aktiv sind. Nicht wenige Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass Begriffe wie „Politik“ oder „Demokratie“ sogar abschreckende Wirkung haben oder Verunsicherung bezüglich der Inhalte der Maßnahme hervorrufen. Allerdings darf hier nicht der quantifizierende Umkehrschluss erfolgen, dass Angebote politischer Bildung *vor allem* Jugendliche erreichen, die nicht schon politisch oder gesellschaftlich interessiert sind (oder gar als „politikfern“ gelten). Dies widerlegen Untersuchungen von Maßnahmen, deren Teilnehmende recht eindeutig ein bestehendes Interesse mitbringen (manchmal auch mitbringen müssen, da entsprechende Anforderungen bestehen). Aber es scheint Hinweise darauf zu geben, dass Jugendliche ohne fachspezifische Interessenslagen erreichbar sind und einen wahrscheinlich nicht unwesentlichen Anteil der Teilnehmerschaft ausmachen.

3. Interesse an bestimmten Lernformen

Nicht verwunderlich ist es nach diesen Befunden, dass es ganz bestimmte Lernformen sind, die von den Jugendlichen favorisiert werden. Dies sind vor allem offene, aktivierende und partizipative Methoden und Formate. In der Regel wird von den Jugendlichen lobend hervorgehoben, dass sie die Maßnahme maßgeblich mitgestalten konnten und die pädagogische Leitung auf ihre Person, Ideen und Handlungen eingegangen ist.

Vor allem die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, der Einflussnahme und Gestaltungsmacht prägt Wahrnehmung und Rückmeldungen der Jugendlichen

Vor allem die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, der Einflussnahme und Gestaltungsmacht prägt Wahrnehmung und Rückmeldungen der Jugendlichen. Je besser die Teilnehmenden ihre Partizipationsmöglichkeiten

bewerten, umso positiver schätzen sie den Erfolg der Maßnahme ein. Dies ist auch nicht verwunderlich, denn offene, aktivierende und partizipative Methoden und Formate können in der Regel beide Bedürfnisse befriedigen, von denen oben die Rede war: Sie lösen sowohl den Wunsch nach sozialer Nähe ein (nach Spaß, Gruppenfeeling, etwas zusammen machen) wie auch nach Veränderung (Erleben von Partizipation, Möglichkeiten der Beeinflussung der Umwelt, Selbstwirksamkeit).

Dabei scheint es entscheidend zu sein, dass die zielgruppenspezifische „Motivbalance“ (wie viel Spaß, wie viel Veränderung) erhalten bleibt. Zentral ist daher die Rolle der Leitung oder der Teamerinnen und Teamer. In ihrem professionellen Vermögen liegt es, Selbstbildungsprozesse anzuleiten, ohne die Offenheit der Situation und die Flexibilität im Umgang mit Inhalten und Methoden zu riskieren. Der (zumindest in den Augen der Teilnehmenden subjektive) Erfolg einer Maßnahme hängt also auch wesentlich davon ab, ob die pädagogische Leitung zielgruppenerfahren und methodisch flexibel ist.

4. Effekte politischer Bildung

Obwohl wir offensichtlich davon ausgehen können, dass viele Jugendliche Angebote politischer Bildung wahrnehmen, ohne direkt an politischer Bildung interessiert zu sein, und sich die Eingangsmotivation häufig auf das sozialen Erleben, die eigene persönliche Entwicklung oder ein generelles Veränderungsbedürfnis richtet, ist anhand einer großen Zahl an Untersuchungen – vor allem Vorher-Nachher-Befragungen – festzustellen, dass sich dies während und nach der Maßnahme ändert. Dies betrifft sowohl den Bereich des fachlichen Wissens

Veränderungen in Form von Einstellungsänderungen oder Zuwachs an Kompetenzen werden vermerkt

im weitesten Sinn als auch die Bereitschaft zum Engagement und gilt wohl oft auch dann, wenn Jugendliche keinerlei Eingangsmotivation für das Thema hatten.

So werden bei den meisten Beobachtungen und Teilnehmerbefragungen Veränderungen in Form von Einstellungsänderungen oder Zuwachs an Kompetenzen vermerkt und zwar sowohl hinsichtlich spezifischer Kompetenzen für politische Teilhabe ebenso wie in Bezug auf personale und soziale (Schlüssel)kompetenzen, die allerdings in der Regel Voraussetzung bzw. wichtige Bedingung für die politische Teilhabe sind. Genannt werden u. a.: Wissen über das politische (Projekt-)Thema, positive Einstellung oder Bereitschaft zu politischem Engagement, zur Politik, zur EU, Toleranz gegenüber Andersdenkenden, Handlungswissen (wie man sich politisch einsetzen und politisches Handeln beeinflussen kann), Kompetenzen im Umgang mit Politikern/Politikerinnen oder politischen Entscheidungsträgern, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Problemlösungskompetenzen, Kompromiss- und Kooperationsfähigkeit, Präsentationskompetenzen, Verhandlungskompetenzen, Durchsetzungsvermögen, Moderationsfertigkeiten, Kommunikationskompetenzen, Interkulturelle Kompetenzen, Organisationskompetenzen, Fähigkeit, mit Kritik umgehen

zu können, Führungsfähigkeiten, Empathiefähigkeit, Selbstbewusstsein u. v. a. m.

Für diese Effekte scheint es zwei wichtige Bedingungen zu geben: Die Mitwirkung des Teilnehmenden und das Erlebnis der Selbstwirksamkeit: „Die Wirksamkeit pädagogischer Interventionen, bei denen es um die Vermittlung von Wissensbeständen und um die Stärkung von Kompetenzen geht“, sagen *Angelika Engelbert* und *Alois Herlth* in ihrer Studie zu einem multinationalen und integrativen Jugendbegegnungsprojekt⁴, „hängt maßgeblich davon ab, inwieweit es gelingt, die ‚Klienten‘ (in diesem Fall also die teilnehmenden Jugendlichen) zu einer aktiven ‚Mitwirkung‘ zu bewegen. Eine Wirkung des Begegnungsprojektes ist in dieser Perspektive also erst dann wahrscheinlich, wenn eine solche ‚Ko-Produktion‘ in Form einer aktiven Beteiligung und Umsetzung durch die Beteiligten gegeben wäre.“⁵

Und *Claudia Zinser* und *Thomas Schübel* schreiben in ihrer Untersuchung „Von der Einstiegsmotivation zur Durchhaltungsmotivation. Evaluation des Modellprojektes „Demokratieführerschein“⁶: „Erst das Erleben der Partizipation, der TrainerInnen, der Gruppe, des Projekts führt zu einer Durchhaltungsmotivation, die bereit macht für ein längeres Engagement.“ Die Haltung der Trainer/-innen und die offenen Methoden „führten dazu, dass aus dem Reinschnuppern ein aktives Mitmachen wurde.“⁷

Die Möglichkeit, diese Selbstwirksamkeit zu erleben, hängt vom Zusammenspiel mehrerer Faktoren ab: von bestimmten Rahmenbedingungen (vor



Die Mitwirkung der Teilnehmenden ist eine wichtige Voraussetzung für die Erzielung von Lerneffekten. Jugendliche auf dem DJHT 2008 in Essen

allem Ort und zeitlicher Rahmen), von einer realistischen Zielstellung, von der zielgruppenspezifischen ‚Motivbalance‘ und der Qualifikation der Teamer/-innen oder Trainer/-innen. Eine zusätzliche Bedingung, die gegeben sein sollte, ist die „Produktion von „Nichtwissen“, wie es *Angelika Engelbert* und *Alois Herlth* nennen: „Sie funktioniert, wenn immer wieder neue Erfahrungen das Interesse an neuen Erfahrungen fördern und aufrechterhalten – also in erster Linie Lernbedürfnisse seitens der Lernenden erzeugt werden.“⁸ Dies passiert zum Beispiel dann, wenn zur Meisterung selbst gestellter Aufgaben bestimmte Wissensbestände, Fertigkeiten oder Fähigkeiten nötig sind, deren Aneignung also nicht von außen gesetzt, sondern aus eigenem Antrieb verfolgt wird.

Und nicht zuletzt ist als Voraussetzung dafür, dass Lerngelegenheiten genutzt werden und insofern eine ‚Wirksamkeit‘ zeigen, die „biografische Passung“ relevant. Jede Person bringt ihren ganz persönlichen Lebens- und Sozialisationshintergrund mit, der sie unterschiedlich empfänglich macht für die mit der Maßnahme einhergehenden Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten: „Die Beweggründe der Jugendlichen für gesellschaftliches Engagement zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem spezifischen Projekt sind verbunden mit einer Erfahrung von Zugewinn, die jede Person anders erlebt und die

4 *Angelika Engelbert/Alois Herlth*: Wenn Jugendliche einander begegnen. Evaluation des multinationalen und integrativen Jugendbegegnungsprojektes EIGHT COLUMNS. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Bielefeld/Düsseldorf 2007.

5 A. a. O., S. 15.

6 *Claudia Zinser/Thomas Schübel*: Von der Einstiegsmotivation zur Durchhaltungsmotivation. Evaluation des Modellprojektes „Demokratieführerschein“. Abschlussbericht (Unveröffentlichtes Manuskript o. J./2009).

7 *Claudia Zinser/Thomas Schübel*, a. a. O., S. 14

8 *Angelika Engelbert/Alois Herlth* a. a. O., S. 16

eingebunden ist in eine so genannte ‚biografische Passung‘. Diese Passung hat in Kombination mit den Rahmenbedingungen und Inhalten eines Projektes auch deutlichen Einfluss auf dessen Nachhaltigkeit“.⁹

Wenn das oben Gesagte stimmt, dann spricht nichts gegen die Annahme, dass auch pädagogische Kurzzeitmaßnahmen Effekte haben können, die biografisch prägend sind. Solche Maßnahmen, die einen „Motivationsschub“ leisten können, der weit

Auch pädagogische Kurzzeitmaßnahmen können Effekte haben, die biografisch prägend sind

tragen kann, haben dann eine „Sprungbrettfunktion“, wie es Achim Schröder und andere in ihrer Untersuchung „Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand“¹⁰

nennen. In der Tat zeigen Untersuchungen, dass Jugendliche nach der wiederholten Teilnahme an einer bestimmten Maßnahme zwar ihr Wissen vertieften oder verbreiterten, die Wiederholung der Maßnahme jedoch ihre Einstellungen und Aktivierung nicht unbedingt verstärkten: „Für die von uns betrachteten Erfolgsindikatoren spielte die Anzahl

9 Franziska Wächter/Claudia Zinser: Evaluationsbericht zum Projekt P – Ergebnisse quantitativer und qualitativer Befragungen, München 2006, S. 75.

10 Achim Schröder/Nadine Balzter/Thomas Schroedter (s. Fußnote 1).



© Jugendbildungsstätte Kaubstraße

Auch Kurzzeitveranstaltungen können nachhaltig wirken. Veranstaltung der Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2007

der Teilnahmen keine Rolle. D. h. die subjektive Beurteilung und auch die festgestellten Veränderungen wurden mit der Häufigkeit der Teilnahme nicht besser bzw. eindeutiger.“¹¹

Diese Beobachtung tangiert nicht die Frage, dass Partizipationserfahrungen nicht flüchtig oder nichtig, sondern im Gegenteil langfristig und nachhaltig im Sinne von wiederholbar und real wirksam sein sollten, noch spricht sie gegen die Notwendigkeit, dass Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder eine Fülle und Vielfalt von Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten im Laufe des Lebens angeboten werden müssen. Aber sie ist ein Signal dafür, dass die Gleichung „kurzzeitpädagogische Maßnahmen = oberflächlich, langzeitpädagogische Maßnahmen = nachhaltig“ nicht immer aufgeht und deshalb auf den Prüfstand gestellt werden muss.

Exkurs: „Effekte“ oder „Wirkungen“?

Es kann nicht von einer linearen Abhängigkeit zwischen pädagogischer Maßnahme und erwünschtem Effekt gesprochen werden

Spätestens damit ist eine grundsätzliche Frage berührt, nämlich die nach der Feststellbarkeit von ‚Wirkungen‘ politischer Bildung. Zuwendungsgeber und -nehmer treibt diese Frage um, und die Sehnsucht nach einfachen Antworten ist groß. Die bisher untersuchten Studien und Befragungen behandeln dieses Thema in der Regel kritisch und mit Bedacht. Denn auch wenn die oben zitierten Untersuchungen einen Zusammenhang annehmen zwischen den in einer Maßnahme gemachten Erfahrungen und beobachtbaren oder selbst wahrgenommenen Veränderungen bei den Teilnehmenden, so kann nicht von einer linearen Abhängigkeit zwischen pädagogischer Maßnahme und erwünschtem Effekt gesprochen werden. Dies wäre aber im strengen Sinn genau die Definition von ‚Wirkung‘ im Sinne einer Kausalität, eines direkten

11 Angelika Engelbert/Alois Herlth: a. a. O., S.184.

und starken Zusammenhangs zwischen Ergebnis und Ursache. Ursache-/Wirkungszusammenhänge oder Kausalzusammenhänge sind aber in komplexen sozialen Situationen immer nur als Pluralität – also einer Vielfalt von (Ursache-) Einflussfaktoren gegeben. Die Vielfalt der Faktoren – forschungslogisch nicht überzeugend zu isolieren – betreffen sowohl die Eingangssituation der Teilnehmer (Wissensvorräte, Motive, situationsabhängige Dispositionen) wie auch die pädagogische Situation selbst (Gestaltung von Setting, Inhalte, Methoden, Lehr- oder Bezugspersonen).

Das Problem des Wirkungszusammenhangs stellt sich in der außerschulischen (politischen) Bildung zusätzlich im besonderen Maße, weil prozessorientierte, offene (Selbst-) Bildungsprozesse, wie sie zum Konzept außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung gehören, nicht im Sinne eines Input-Output-Schemas bzw. einer teleologischen Erfolgsdefinition (z. B. in Form von abfragbaren oder testbaren Lernzielen) geplant und durchgeführt werden. Sie zielen vielmehr in erster Linie darauf ab, dass die Teilnehmenden in absichtsvoll gestalteten Settings (Lernarrangements) Gelegenheiten zur Selbstbildung erhalten, neue Erfahrungen machen, diese reflektieren und für sich sowie gemeinsam neue Denkweisen formulieren und Handlungsstrategien erproben können. Sie können dies gemäß eigener, biografisch motivierter Interessen tun, sie können es aber auch lassen, einfach ‚nur‘ Spaß haben, die Geselligkeit genießen oder ganz andere, ungeplante Erlebnisse und Einsichten haben.

Zu dieser grundsätzlich angelegten Ergebnisoffenheit, die einer Standardisierung (oder einem Ranking) von Effekten im Prinzip widerspricht, kommt hinzu, dass mögliche Bildungseffekte einer zeitlichen Dynamik unterworfen sind, ihre Performanz also nicht in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Lernprozess erfolgen muss (manchmal auch nicht kann). Die oben erwähnte „biografische Passung“ kann auch in zeitlicher Verzögerung zum Erlebten zutreffen. Und außerdem kann auch aus dem, was als sichtbare Kompetenzen während einer Maßnahme beschrieben – festgestellt – werden kann, nicht geschlossen werden, dass diese Kompetenzen durch die Maßnahme hervorgebracht oder verstärkt worden sind; wohl allerdings, dass die Maßnahme die Gelegenheit gegeben hat, sie zu zeigen.

Das Thema ‚Wirkungen politischer Bildung‘ ist also auch im Hinblick auf vorhandene empirische ‚Effekt-Forschung‘ differenziert zu betrachten. Die bisher gesichteten Arbeiten bieten jedoch bereits

eine elaborierte Basis, die pädagogischen Prämissen außerschulischer politischer Bildung und die (vor allem politischen) Erwartungen an deren ‚Outcome‘ in ein anspruchsvolles Verhältnis zu setzen.

Vorläufige Schlussfolgerungen¹²

Die Sammlung und Sichtung der Forschungsarbeiten – zurzeit sind es 73, die einer engeren Analyse unterliegen – lassen bereits jetzt mindestens zwei Schlussfolgerungen zu.

Reichweiten beachten: Die Erwartung an unsere Untersuchungen kann nicht darin liegen, Steuerungswissen oder Handlungsanweisungen für die Praxis zu erhalten. Die Vorstellung, wir kämen bei ausreichender Forschung zu einer ‚evidenzbasierten Praxis‘ und analog zu einer ‚evidenzbasierten Politik‘ ist angesichts der oben angesprochenen Komplexität von Forschungsgegenstand und Forschungsergebnissen nicht nur eindimensional, sondern unterliegt einer technokratischen Vorstellung von Theorie und Praxis und der ‚Herstellbarkeit‘ von Bildungsprozessen. Man kann davon ausgehen, dass die Forschungsergebnisse zu neuen Diskussionen und Überlegungen anregen, das pädagogische Handlungsrisiko der Praxis aber erhalten bleibt.

Forschung für die Praxis: Dennoch wäre es natürlich hilfreich, wenn mehr Forscherinnen und Forscher im Bereich der politischen Bildung empirisch arbeiten würden und wenn sie dies orientiert am Wissensbedarf der Praxis täten. Forschung, die an Praxisfragen arbeitet, sollte Träger und Experten in die Generierung von Fragestellungen einbeziehen und ein ausreichendes Strukturwissen über die Bedingungen außerschulischer politischer Bildung sicherstellen (wer macht was, unter welchen Bedingungen). Dann wären wir schon einen großen Schritt weiter.



Dr. Helle Becker ist Erziehungswissenschaftlerin, freie Publizistin und Projektmanagerin mit den Schwerpunkten politische, kulturelle und internationale Bildung. Sie ist wissenschaftliche Leiterin des Projekts „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln“.

E-Mail: projekte@helle-becker.de

¹² Ergebnisse und Schlussfolgerungen sollen auf der Abschluss-tagung des Projekts diskutiert werden, die am 14. und 15. Dezember in Berlin stattfindet. Anmeldungen unter: <http://www.adb.de/veranstaltungen/anmeldung14122010.html>

„Standort Deutschland – Wohlstand für alle?“

Ein Seminar des Arbeitnehmer-Zentrums Königswinter (AZK)

Karsten Matthis

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beschließt jährlich ein Thema, das aus seiner Sicht von grundlegender oder aktueller Bedeutung für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist und von seinen Mitgliedseinrichtungen unter verschiedenen Aspekten aufgegriffen werden soll. Für das Jahr 2010 lautet das Jahresthema „Wirtschaft(en) in gesellschaftlicher Verantwortung – Demokratie – Ökonomie – Politische Bildung“. Der AdB und seine Mitglieder wollen den Ursachen und Folgen der aktuellen Finanzkrise in Angeboten der politischen Bildung nachgehen und sich dafür einsetzen, dass Jugendliche und Erwachsene nicht nur die für sie wichtigen Informationen zu einem besseren Verständnis in die ökonomischen Zusammenhänge erhalten, sondern auch die Kompetenzen entwickeln, die sie zu einer aktiven Beteiligung an den Auseinandersetzungen über die Zukunft der Wirtschaftssysteme befähigen. In dieser Ausgabe stellen wir ein Beispiel aus der Bildungspraxis des Arbeitnehmer-Zentrums Königswinter vor.

Zum Konzept der Sozialen Marktwirtschaft

Seminartitel müssen ansprechend sein und einen „Aha-Effekt“ auslösen. Die Überschrift „Wirtschaftsstandort Deutschland – Wohlstand für alle?“ stieß auf Interesse; über 20 Teilnehmer/-innen kamen zu der Veranstaltung. Der Bezug auf den Bestseller *Ludwig Erhards „Wohlstand für alle“* aus dem Jahr 1957 war für ältere Interessierte klar. Für jüngere Menschen ist der Name Ludwig Erhards nicht mehr unbedingt mit dem Konzept der Sozialen Marktwirtschaft verbunden. Noch in den 50er Jahren gehörte der Franke zu den beliebtesten Politikern in Deutschland. Für weite Kreise der Gesellschaft galt Erhard als Schöpfer des deutschen Wirtschaftswunders, dessen Markenzeichen der stets Zigarre rauchende Wirtschaftsminister wurde. Er selbst hat aber diesen Begriff „Wirtschaftswunder“ immer abgelehnt und bestand darauf, dass das Wirtschaftswachstum Ergebnis einer erfolgreichen marktwirtschaftlichen Politik sei. Soziale Marktwirtschaft, so Erhard und sein Staatssekretär *Müller-Armack*, braucht einen festen Rahmen, benötigt eine Ordnungspolitik, die das Verhältnis zwischen Kapital und Arbeit immer wieder austariert. Zur Sozialen Marktwirtschaft gehören Tarifparteien und das Betriebsverfassungsgesetz, das Kartellrecht und eine Steuerpolitik, die Luft für Investitionen und Konsum lässt.

Das Vertrauen in die Soziale Marktwirtschaft, das repräsentativ belegt ist, war nicht nur bei unseren Seminarteilnehmern erschüttert. Die anhaltende



Sein Name verbindet sich mit dem Konzept der Sozialen Marktwirtschaft: Ludwig Erhard
Hier auf dem CDU-Parteitag 1973 in Hamburg

Arbeitslosigkeit von über 3 Mio. Menschen sowie die schwere Wirtschafts- und Finanzkrise haben das Erfolgskonzept Soziale Marktwirtschaft in Frage gestellt. Abstiegsängste haben sich quer durch die Generationen verbreitet.

Soziale Marktwirtschaft basiert auf einer christlich fundierten Ethik

So hatte es der erste Referent des Seminars, *Matthias Schäfer*, Leiter des Teams Wirtschaftspolitik der Konrad-Adenauer-Stiftung (Berlin), nicht leicht, die Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft werbend zu erläutern. Keine Frage, die Soziale Marktwirtschaft basiert auf einer christlich fundierten Ethik, die sich auf das christliche Menschenbild beruft. Freiheit und Verantwortung, Solidarität und Subsidiarität sind Kategorien dieses Wirtschaftskonzeptes, das der Referent als dritten Weg zwischen Kapitalismus und Sozialismus beschrieb. Die aktuelle Rea-

lität der Sozialen Marktwirtschaft weist jedoch auch Schattenseiten auf, wie unsichere Beschäftigungsverhältnisse oder Langzeitarbeitslosigkeit unter älteren Menschen.

Arbeitsbedingungen am Wirtschaftsstandort Deutschland

Wie ist es um den Wirtschaftsstandort Deutschland konkret bestellt? Am Beispiel der Region Köln/Leverkusen wurden zwei Großbetriebe unter die Lupe genommen. Per Bus sind beide Unternehmen in 30 bzw. 60 Minuten erreichbar. Zu den wichtigsten Arbeitgebern gehört der Köln/Bonner Großflughafen, der rd. 13.000 Menschen Beschäftigung bietet. Das Managementmitglied *Walter Bieber* beschrieb den Teilnehmern den harten Konkurrenzkampf der bundesdeutschen Flughäfen und konnte auf gute Bilanzen sowie hohe Mitarbeiterzufriedenheit verweisen. Ökologische Bedenken der Teilnehmer gegenüber Lärmbelästigung und Luftverschmutzung wehrte er gekonnt ab. Der Seminargruppe wurde gestattet, einen Blick hinter die Kulissen zu werfen und sich über die Arbeitsbedingungen auch auf dem Rollfeld (u. a. Gepäckabfertigung) zu informieren.

Professionell präsentiert sich am Standort Leverkusen die Bayer AG. Das Kommunikationscenter Bay-Komm verfügt über repräsentative Räume, welche über die Konzernstruktur und die aktuelle Unternehmenspolitik informieren. Trotz dieses „Heimvorteils“ hatte die Referentin recht schnell inhaltliche Schwierigkeiten. Auf die Frage einer Seminarteilnehmerin, wie viele Leiharbeiterinnen und Leiharbeiter die Bayer AG beschäftigt, konnte sie mit keiner Zahl aufwarten. Auch kritische Nachfragen der Teilnehmer des Seminars, ob die Forschung nur dem wirtschaftlichen Gewinn diene, konnte sie nicht parieren. Immerhin konnte sie auf eine erfolgreiche Firmenpolitik hinweisen, viele soziale Leistungen für die Mitarbeiter und die Region anführen, einschließlich der Bundesligamannschaft, die salopp als „Werks-Elf“ bezeichnet wird.

Aktuelle politische Standortfragen nahm *Egbert Biermann*, Mitglied des Haupt-

vorstandes der IG BCE auf. Biermann ist Arbeitsmarktexperte und Mitglied im Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit. Er legte zunächst dar, dass der Standort Deutschland nicht auf Großindustrie verzichten könne. Nicht nur werde es mehr Beschäftigung allein über neue Dienstleistungsunternehmen geben. Er unterstrich die Bedeutung der Chemie-Industrie, die Millionen von Menschen in Deutschland Arbeit gebe. Zum Standort Deutschland gehören seiner Ansicht nach flexible Tarifverträge, die sich je nach Region und wirtschaftlichem Erfolg der Unternehmungen richten. Er wandte sich gegen prekäre Beschäftigungsverhältnisse. Leiharbeit und Minijobs seien letztendlich dem Standort nicht dienlich, weil nur durch sozialversicherungspflichtige Beschäftigung der Konsum angekurbelt werde.

Ausbildung und Weiterqualifizierung seien der Schlüssel für die Zukunft des Standorts Deutschland. Nur gut qualifizierte Mitarbeiter können dafür garantieren, dass bspw. die deutsche Chemieindustrie auch in Zukunft konkurrenzfähig sei. Die Unternehmen könnten zwar von ihren Arbeitnehmern Flexibilität einfordern, müssten aber im Gegenzug auch Sicherheit bieten.

Seminarfazit

In der Seminarkritik zeigten sich die Seminarteilnehmer insbesondere zufrieden mit den Betriebsbesichtigungen. Diese böten die Möglichkeit, einen Blick hinter die Kulissen zu werfen und zumindest die Arbeitsplatzrealität zu erspüren. Gelobt wurden die Ausführungen von Egbert Biermann als ab-



Quelle: Wikipedia/Foto: user qualle

Terminal 1 des Flughafen Köln/Bonn (CGN). Architekt: Paul Schneider-Esleben

solutem Profi in den Bereichen Arbeitsmarkt und Bildung. Als Fazit betonten die Teilnehmer, Soziale Marktwirtschaft könne nur mit verbindlichen Regeln funktionieren, wirtschaftliche Vernunft und sozialer Ausgleich müssten zwei Seiten einer Medaille sein. Trotz Kritik an der Sozialen Marktwirtschaft gibt es für die übergroße Mehrheit der Seminarteilnehmer dazu keine echte Alternative. Weder Neoliberalismus noch eine Rückkehr zu einer sozialistischen Planwirtschaft à la DDR seien echte Alternativen.

Verlauf und Diskussion im Seminar machen Mut, das Thema weiter anzupacken und Betriebsbesichtigungen auf das Programm zu setzen. Allerdings sind diese nur sinnvoll, wenn tatsächlich kompetente Firmenvertreter und Betriebsräte an diesen Gesprächen beteiligt werden.

Für dieses Seminar wurde ein Reader zusammengestellt, der unter den Stichworten Wachstum,

Staatsverschuldung und Arbeitslosigkeit aktuelle Zeitungsartikel, Statistiken sowie Schaubilder präsentierte. Zusätzlich erhielten die Teilnehmer Informationen über die besichtigten Betriebe Flughafen Köln/Bonn und die Bayer AG. Zu dem Seminar wurden gezielt Bürgerinnen und Bürger mit wirtschafts- und sozialpolitischem Interesse eingeladen, u. a. Betriebsräte und Gewerkschaftsmitglieder.



Karsten Matthis ist Geschäftsführer im AZK und pädagogischer Leiter der Stiftung Christlich-Soziale Politik e.V. Adresse über die Stiftung: Johannes-Albers-Allee 3, 53639 Königswinter.

Homepage: www.azk.de

Energiesicherheit in Europa

Ein Planspiel über Ressourcenkonflikte

Christian Roth

Im Rahmen dieses Planspiels werden der Energiestreit zwischen Russland auf der einen Seite und den wichtigen Transferländern Ukraine und Belarus auf der anderen Seite sowie die Rolle und Interessen der Europäischen Union näher beleuchtet. Ziel des Planspiels ist die Formulierung einer Energiecharta, die im Rahmen einer intergouvernementalen Energiekonferenz verhandelt und verabschiedet werden soll. Den Teilnehmer/-innen am Planspiel sollen Probleme der Energiesicherheit in Europa und eines intergouvernementalen Politikprozesses veranschaulicht werden.

Ausgangslage

Für Russland sind die Beziehungen zu Belarus und zur Ukraine von herausragender Bedeutung. Moskau zielt darauf, seine beiden westlichen Nachbarn politisch und wirtschaftlich zu kontrollieren und betrachtet sich weiter als allein zuständige Ordnungsmacht im postsowjetischen Raum. Dabei tritt es in eine Integrationskonkurrenz zu EU und NATO um die gemeinsame Nachbarschaft. Kiew und Minsk möchten sowohl mit Russland als auch mit der EU kooperieren. Beide sind historisch eng mit Russland verflochten, nicht zuletzt durch eine starke russische Minderheit. Sie befinden sich zudem in energiepolitischer Abhängigkeit von Moskau, das auch militärisch bei seinen Anrainern präsent ist.

Sowohl Belarus als auch die Ukraine liegen geostراتيجisch an der Grenze zu NATO und EU und sind Transitländer für Erdöl und Erdgas zum bedeutendsten russischen Absatzmarkt, den EU-Mitgliedsstaaten. Russland transportiert 25 Prozent seines Gases und 30 Prozent seines Öls durch Belarus in die Europäische Union. Durch die Ukraine fließen zurzeit knapp 80 Prozent des russischen Gases in die EU. Gleichzeitig sind beide Staaten selbst

In den Energiebeziehungen zwischen Russland und der Ukraine besteht eine enge gegenseitige Verflechtung

Gaslieferant der Ukraine ist, ist die Ukraine der größte Einzelabnehmer von russischem Gas. Gleichzeitig ist die Ukraine das wichtigste Transitland für Gas in die EU. Das Pipelinesystem durch die Ukraine wurde zu Sowjetzeiten gebaut und ist technisch mit dem russischen System verbunden. Das heißt: beide funktionieren nur in Abstimmung miteinander und eine Modernisierung des ukrainischen Pipe-

wichtige Abnehmer für russische Rohstoffe.

In den Energiebeziehungen zwischen Russland und der Ukraine besteht eine enge gegenseitige Verflechtung. Während Russland der wichtigste

linesystems kann nur in Absprache mit der russischen Seite erfolgen. Der russische Gasmonopolist Gazprom verfolgt seit einigen Jahren die Strategie, die Preise für Gaslieferungen im postsowjetischen Raum auf internationales Niveau anzuheben, was die Ursache für die Lieferkonflikte mit der Ukraine und Belarus ist. Gleichzeitig besitzt das Unternehmen ein großes Interesse, die Pipelinesetze im postsowjetischen Raum zu übernehmen. Im Gegensatz zu Belarus hat sich die Ukraine bisher diesem Ziel erfolgreich entgegengestellt. Gazprom hofft in der zur Zeit schwierigen ökonomischen Lage für den ukrainischen Staat, den Druck auf den ukrainischen Gasmonopolisten Naftogas weiter erhöhen zu können, um doch noch Zugriff auf das ukrainische Pipelinesystem zu bekommen. Von ukrainischer Seite existiert seit kurzem ein Angebot, in einem Konsortium aus russischen, ukrainischen und europäischen Unternehmen das ukrainische Pipelinesystem zu betreiben und zu modernisieren.

Russland hat durch subventionierte Energielieferungen das Wirtschaftssystem des belarussischen Präsidenten *Lukaschenkos* abgesichert, welches auf dem günstigen Einkauf von Rohstoffen aus Russland

Die Basis einer engen Kooperation zwischen Belarus und Russland wird seit etwa 2006 in Frage gestellt

und dem teuren Verkauf veredelter Rohstoffe auch in die EU basierte. Die Basis einer engen Kooperation zwischen Belarus und Russland wird seit etwa 2006

in Frage gestellt. In diesem Jahr begann Russland im postsowjetischen Raum und damit auch in Belarus die Preise für Energieexporte anzuheben. Bis 2011 sollen die russischen Subventionen vollkommen abgeschafft werden, was die wirtschaftlichen Beziehungen beider Länder verändern wird. Die Folge ist, dass Belarus sich nach alternativen Wirtschaftspartnern umschaute, wie es das bereits durch



© Manfred Mazi/pixelio.de

Gaspipeline

die Beteiligung am Programm der Östlichen Partnerschaft der EU tut. Andererseits muss die Basis der bilateralen Beziehungen erneuert werden. Das langfristige Ziel der russischen Führung ist es, den westlichen Nachbarn politisch und ökonomisch zu kontrollieren. Dies soll einerseits durch die schrittweise Übernahme der Transitpipeline in die EU durch Gazprom erfolgen, was 2010 zu 50 Prozent für teilweise subventionierte Öllieferungen erfolgt ist. Andererseits versuchen russische Unternehmen, im Rahmen der belarussischen Privatisierung die wichtigsten Teile der belarussischen Wirtschaft zu übernehmen.

Streitigkeiten um Gas zwischen Russland und früheren Sowjetrepubliken, die nun als Transitländer dienen, werden in der EU besorgt beobachtet, da 25 Prozent des in der EU verbrauchten Erdgases aus Russland kommen. Im Juli dieses Jahres hatte Russland erst mit Weißrussland wieder im Clinch um unbezahlte Rechnungen gelegen und seine Lieferungen an das Nachbarland gedrosselt. Auch zwischen Moskau und Kiew hatte es in der Vergangenheit bereits Probleme gegeben, die wiederholt zu einem Stopp der russischen Gaslieferungen an die Ukraine führten. Anfang 2009 waren die Gaslieferungen von Russland nach Europa wegen eines solchen Streits über die Bezahlung zwischen Moskau und Kiew für zwei Wochen unterbrochen.

Konfliktgegenstand und Rollenprofile

Der Konflikt begann im März 2005, als Russland die Bedingungen für Transittransporte von Erdgas über ukrainisches Territorium nach Westeuropa sowie den Preis, den die Ukraine für Erdgasimporte zahlen sollte, zugunsten marktorientierter Preispolitik neu festlegte. Weil die Ukraine sich weigerte, den neuen Bedingungen zuzustimmen, und ein Vertrag für 2006 bis zuletzt ausblieb, stellte Russland am 1. Januar 2006 die Gasexporte in die Ukraine ein. Dies führte kurzzeitig zu Lieferengpässen in verschiedenen europäischen Staaten. In den folgenden Jahren kam es immer wieder zu Konflikten zwischen Russland auf der einen sowie Belarus und der Ukraine auf der anderen Seite um Gaspreise und Transitbedingungen, die immer wieder kleinere Versorgungsengpässe für die westeuropäischen Staaten zur Folge hatten. Im Wesentlichen beinhaltet der Energiestreit drei Konfliktpunkte:

1. die Preispolitik Russlands gegenüber den früheren Sowjetrepubliken, die im Falle von Belarus und der Ukraine auch wichtige Transitländer für Gas nach Westeuropa darstellen,

2. die Energiesicherheit, d. h. den ungehinderten Zugang zu Erdöl und Gas aus Russland für die Mitgliedstaaten der EU,
3. die Transfersicherheit, d. h. den ungehinderten Transport von Gas und Erdöl durch die Transitländer nach Westeuropa.

Bezogen auf das Problemfeld Energiesicherheit sei auf die große wechselseitige Abhängigkeit zwischen Russland und Westeuropa als Geschäftspartner hingewiesen. Russland ist auf das Geld aus dem Gas- und Erdölgeschäft mit der EU ebenso angewiesen wie diese auf die Energieressourcen aus Russland. Bezogen auf die Transfersicherheit besteht die Problematik, dass die Gas- und Ölfelder im Westen Sibiriens mit den Raffinerien in Europa über Pipelines verbunden werden müssen. Die Pipelines verlaufen durch Drittstaaten (Transitländer), die dadurch ihre Bedeutung für die Energiesicherheit in Europa erhalten.

Pipelines in Europa

Basierend auf der realen Ausgangs- und Konfliktsituation ergeben sich für die fünf Akteure des Spiels (Russland, Belarus, Ukraine, Deutschland und EU folgende Rollenprofile:

Russland

- Russland ist eine „Petromacht“. Geführt wird das Land von Staatspräsident Medwedev. Er kontrolliert die Energiewirtschaft des Landes und den Energiekonzern „Gazprom“.
- Russland leidet darunter – seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion – seinen Anspruch als Weltmacht verloren zu haben. Seine Energieressourcen setzt Russland immer öfter als außenpolitische Waffe ein. So hat es in den letzten Jahren der Ukraine und Weißrussland im wahrsten Sinne des Wortes den „Gashahn“ zugekehrt, sofern diese nicht auf die Bedingungen Moskaus eingehen wollten.
- Der Energiekonzern „Gazprom“ strebt an, die Energiepreise für die osteuropäischen Exportländer von Gas und Öl auf „Westniveau“ anzuheben. Gleichzeitig werden neue große Pipelines durch die Ostsee, das Schwarze Meer und die Türkei gebaut, um die Abhängigkeit von den Transferländern Belarus und Ukraine zu minimieren.
- Auch die Länder Westeuropas – insbesondere Deutschland – sind abhängig von den Gas- und Erdöllieferungen Moskaus. Russland droht offensiv damit, sich im Falle politischer und ökonomischer Probleme mit den Staaten des Wes-



Vorhandene und geplante Gas-Pipelines zwischen Russland und Deutschland, Stand 2009

tens dem asiatischen Markt, insbesondere China, zuzuwenden.

Belarus

- Weißrussland ist eine autoritäre Diktatur. Geführt wird sie von Präsident *Alexander Lukaschenko*. Das Wirtschaftssystem des Landes entspricht dem einer zentralen Planwirtschaft.
- Obwohl Weißrussland eine Vereinigung mit Russland anstrebt, ist das Verhältnis der beiden Staaten extrem angespannt. Drohungen Russlands, kein Gas und Öl mehr durch die Pipeline „Druschba“ zu lassen, wenn Weißrussland nicht die finanziellen Forderungen des russischen Energiekonzerns „Gazprom“ erfüllt, bezeichnet *Lukaschenko* als Erpressung und Staatsterrorismus.
- Weißrussland möchte sich nicht erpressen lassen und versucht seine Bedeutung als Transitland für

Erdöl und Gaslieferungen nach Westeuropa gegen Russland auszuspielen. *Lukaschenko* droht immer wieder offen damit, den Gastransport nach Westeuropa zu unterbinden, falls Russland nicht kompromissfähig ist.

- Für *Lukaschenko* geht es um alles! Der Fortbestand seines Regimes steht auf dem Spiel. Wenn Weißrussland statt der bisherigen Freundschaftspreise für russische Energielieferungen nun weltmarktnahe Preise bezahlen muss, sind die bisher de facto mit dem Geld russischer Steuerzahler finanzierten üppigen Sozialleistungen in Gefahr, denen *Lukaschenko* seine hohen Zustimmungsraten im Volk verdankt.

Ukraine

- Die Ukraine befindet sich im Wandel von einer autoritären Diktatur zu Demokratie und Marktwirtschaft. Innenpolitisch umstritten ist der au-

ßenpolitische Kurs des Landes. Favorisiert wird eine Annäherung an die Europäische Union, jedoch gibt es im Land auch starke prorussische Kräfte.

- Durch die höheren Forderungen des russischen Energiekonzerns „Gazprom“ wird sich der bisher sehr günstige Preis für Gas (im Jahre 2006 etwa 35 % bis 40 % der Preise in Westeuropa) drastisch erhöhen. Die ukrainische Wirtschaft ist an dieser Stelle besonders empfindlich und in hohem Maße von Russland abhängig.
- Die von der gegenwärtigen ukrainischen Regierung angestrebte stärkere wirtschaftliche Ausrichtung der Ukraine in Richtung Europäische Union dürfte ausländische Investitionen steigen lassen und so den wirtschaftlichen Aufschwung stärken.
- Gleichzeitig gefährdet der Streit um Gas und Öl die innenpolitische Stabilität der Ukraine und damit die Sicherheit der ganzen Region, da sich die russisch sprechende Mehrheit im Osten des Landes stark mit Russland verbunden fühlt.
- Die Ukraine möchte sich nicht erpressen lassen und versucht, ihre Bedeutung als Transferland für Erdöl und Gaslieferungen nach Westeuropa gegen Russland auszuspielen. So strebt die Ukraine eine Diversifizierung ihrer Energieversorgung an und eine Zusammenarbeit mit der EU bei der Modernisierung ihres Pipelinesystems.

Deutschland

- Deutschland bezieht etwa ein Drittel seines Erdgases aus Russland. Kein anderes Lieferland kommt nur annähernd auf diese Menge.
- Den Energiestreit zwischen Russland und Weißrussland beobachtet Deutschland mit großem Unbehagen, da die Energieversorgung insbesondere über die Pipeline „Druschba“ erfolgt. Diese Pipeline ist eine der längsten der Welt. Durch die Leitung fließt rund ein Fünftel des deutschen Gasbedarfs. Die Pipeline verläuft in zwei Strängen, der größere führt über Weißrussland und versorgt Deutschland sowie Polen.
- Deutschland strebt Rechtssicherheit und Vertragssicherheit mit Russland an, die sich auch auf die Transferländer Weißrussland und Ukraine erstrecken muss.
- Teile der Medien hinterfragen die Kooperation mit einem autoritär regierten Russland, insbesondere beim Bau der so genannten „Ostseepipeline“, die Russland und Deutschland, unter Umgehung der Transitländer Belarus und Ukraine, zukünftig direkt verbinden wird.

Europäische Union

- Als Erdgaslieferant ist Russland von entscheidender Bedeutung für die EU, aber auch Weiß-

rußland und die Ukraine sind es als Transferländer für Öl und Gas. Daher ist die EU generell an guten Beziehungen und engen wirtschaftlichen Kontakten mit diesen Ländern interessiert.

- Das Thema Energiesicherheit steht auf der politischen Tagesordnung der EU ganz weit oben. Einerseits versucht die EU Strategien zu entwickeln, um die Abhängigkeit vom Energielieferanten Russland abzuschwächen. Andererseits strebt die EU eine vertiefte politische und wirtschaftliche Partnerschaft mit Russland an.
- Die Disziplinierungsversuche Russlands gegenüber Weißrussland und der Ukraine verurteilt die EU, ebenso die machtpolitischen Demonstrationen des weißrussischen Präsidenten *Lukaschenko*, der immer wieder den Energiezufluss nach Westeuropa über die Pipeline „Druschba“ stoppte, um Russland zu weiteren Verhandlungen über die Energiepreise oder Zahlungsmodalitäten zu zwingen.
- Europa braucht eine stimmige Energiesicherungspolitik. Dazu gehört ein enger Energiedialog mit den Nachbarn Ukraine, Weißrussland und Russland, ein guter Energiemix, mehr Forschungsförderung für erneuerbare Energien, Energiesparpotenziale und saubere Kohlekraftwerke.
- Neue Leitungen, zum Beispiel durch die Türkei, sollen Europa unabhängiger von Russland machen. Daneben soll der Ukraine geholfen werden, sich aus der Abhängigkeit von Russland zu lösen.

Planspiel Energiesicherheit in Europa

Im Rahmen des Planspiels soll neben der inhaltlichen Bearbeitung des Themas insbesondere die Rolle intergouvernementaler Entscheidungsprozesse in der internationalen Politik untersucht werden. Ziel ist die Verabschiedung einer verbindlichen Energiecharta für Europa.

Das Planspiel verfolgt dabei mehrere Ziele:

- Es vermittelt ein Bewusstsein hinsichtlich der Probleme der Energiesicherheit und der Ressourcenknappheit und den konkreten Anforderungen an eine nachhaltige Politikstrategie.
- Es veranschaulicht, dass eine nachhaltige Energiepolitik nicht nur eine ökonomische Frage ist, sondern dass hier auch (außen)politische, ökologische und soziale Aspekte eine zentrale Rolle spielen; insbesondere vor dem Hintergrund des großen sozioökonomischen Gefälles innerhalb Europas.
- Das Planspiel dient schließlich der vertiefenden Auseinandersetzung intergouvernementaler Verhandlungsprozesse und veranschaulicht die ver-

schiedenen Interessenlagen und Machtstrukturen innerhalb der europäischen Staatenfamilie.

Dazu schlüpfen die Teilnehmenden in die Rolle Russlands, Belarus', der Ukraine, Deutschlands und der EU. In der konkreten Rolle erfahren die Teilnehmenden, wer welche Gestaltungs- und Entscheidungsmacht innerhalb des intergouvernementalen Verhandlungsprozesses innehat und wie man diese durch informelle Strategien und Taktiken ausbauen kann. Ein realer Politikprozess wird auf diese Weise nachgespielt und erfahrbar. Die Reduktion der Akteure dient der Vereinfachung und Realisierung des Planspiels. Erfahrungsgemäß zeichnen sich im Planspiel zwei zentrale Konfliktlinien ab. Die eine bezieht sich auf den Zielkonflikt ökonomische versus machtpolitische Interessen. Die zweite auf das Spannungsfeld zwischen Europäisierung und nationalen Souveränitätsvorbehalten.



© P. Kirchhoff/pixelio.de

Die Teilnehmer/-innen des Planspiels schlüpfen in die Rolle intergouvernementaler Verhandlungspartner

Zielgruppe, Teilnehmerzahl und Ausstattung

Alter und Bildungsniveau der Teilnehmenden spielen keine wesentliche Rolle, da die Rollenprofile als auch die Materialien den Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden können. Es sollten mindestens 15 Teilnehmende sein. Andererseits sollte die Teilnehmerzahl von 30 Personen nicht überschritten werden. Die Materialien für das Planspiel sind im Einzelnen:

- die Ausgangslage des Planspiels
- die Arbeitskarte für die Teilnehmenden
- die einzelnen Rollenkarten
- der Protokollbogen für jede Spielrunde
- Infographiken (Pipelinesystem und Gasexporte nach Westeuropa).

Ferner werden ein Stehpult und eine Glocke sowie Namensschilder und Fähnchen für die Sitzung,

schließlich ein Moderatorenkoffer, Overheadprojektor oder Beamer, vier Stellwände, Plakate und Folien benötigt. Für die einzelnen Akteure müssen eigene Räumlichkeiten vorgesehen werden, um interne Abstimmungsprozesse zu ermöglichen

Spielablauf

Die Teilnehmenden werden in fünf Gruppen mit mindestens drei Personen eingeteilt: (1) Russland; (2) Belarus; (3) Ukraine; (4) Deutschland und (5) die Europäische Union. Durch diese Auswahl werden die unterschiedlichen nationalen Interessenlagen von Energielieferant, Transitländern und Lieferländern abgebildet. Je nach Größe der Gruppe insgesamt können noch weitere Akteure, wie z. B. weitere Transitländer bzw. EU-Mitgliedstaaten, wissenschaftliche Experten, Presse, etc. eingeführt werden. Begleitpersonen könnten zudem in die Rolle von Spielbeobachtern schlüpfen. Jede Gruppe erhält in einem ersten Arbeitsschritt die Ausgangslage des Planspiels, eine detaillierte Rollenkarte, eine Arbeitskarte mit konkreten Kriterien für die Erarbeitung der nachhaltigen Politikstrategie sowie die Infographiken über das Pipelinesystem und die Gasexporte nach Westeuropa. Zunächst sollen die einzelnen Akteure ihr Rollenprofil lesen und sich ihrer Position klar werden sowie die notwendigen weiteren Arbeitsschritte besprechen und Aufgaben untereinander verteilen.

Im nächsten Schritt realisieren die einzelnen Akteure mit Hilfe der verteilten Materialien ihre Position und erarbeiten eine Posterpräsentation für die im Plenum stattfindende Pressekonferenz anlässlich der Energiekonferenz. Nach Durchführung der Pressekonferenz (moderiert von einem Vertreter der Europäischen Union, die als Gastgeber der Energiekonferenz fungiert), die es den einzelnen Akteuren ermöglicht, die jeweiligen Positionen der anderen Staaten kennenzulernen, ziehen sich die Akteure in ihre zugewiesenen Räume zurück. In dieser Phase des Planspiels konkretisieren die einzelnen Akteure auf der Grundlage ihrer Posterpräsentation ihre Position und erarbeiten konkrete Vorschläge und Beschlussvorlagen für die Energiekonferenz.

Moderiert wird die Energiekonferenz von der Europäischen Union, die einerseits zwischen Russland und den Transitländern vermitteln soll, andererseits auf eine verbindliche Energiecharta für Europa drängt. Es sollen zentrale Konfliktlinien, aber auch mögliche Kompromisse aufgezeigt werden. Entscheidungen werden entsprechend des intergouvernementalen Charakters der Verhandlungen einstimmig getroffen. Die Ergebnisse jeder Verhandlungsrunde (Änderungen an der Energiechar-

ta) werden mit Hilfe eines Protokollbogens dokumentiert und auf Folie übertragen bzw. entsprechend vervielfältigt, da auf dieser Grundlage weiter verhandelt wird. D. h., Verhandlungsrunden im Rahmen der Energiekonferenz können immer wieder auch für bilaterale Verhandlungen der Staaten unterbrochen werden. Sollten sich die Akteure zu schnell auf ein bestimmtes Ergebnis einigen, besteht für die Spielleitung die Möglichkeit, eine Ereigniskarte in das Spiel einzubringen und eine neue Konfliktsituation zu schaffen.

Vorbereitungs- und Durchführungsanforderungen

Bewährt hat sich, wenn zur Vorbereitung des Planspiels bereits mit der Lerngruppe Probleme der Energiesicherheit und Ressourcenknappheit erörtert worden sind. Grundkenntnis über die einzelnen Staaten (insbesondere Belarus und Ukraine) und die Funktionsweise des Internationalen Systems sind gleichfalls hilfreich. Ein bevorstehendes Planspiel motiviert ohnehin zu einer gründlichen Vorbereitung. Der ideale Zeitansatz beträgt dabei einen Seminartag (sechs Zeitstunden), mindestens aber einen Schulvor- bzw. -nachmittag.

Auswertung des Planspiels

Das Planspiel schließt stets mit einer Auswertung ab. Falls es Spielbeobachter gibt, vermitteln diese zunächst ihre Eindrücke. Bewertet wird das Plan-

spiel inhaltlich vor allem hinsichtlich des Realitätsbezuges des Verhandlungsprozesses und der durchgesetzten Politikstrategie. In methodischer Hinsicht werden Konzeption und Durchführung des Planspiels sowie das Rollenverhalten der Teilnehmenden diskutiert. Nahezu immer wird die wesentlich intensivere Lernerfahrung beim Planspiel gegenüber dem zur Routine gewordenen Schulunterricht hervorgehoben. Und selbst kritischen Stimmen gelingt die Einsicht: „Jetzt verstehe ich endlich, wie Politik funktioniert und warum das immer so lange dauert mit den Entscheidungen.“

Quelle

Stefan Meister: Russlands Beziehungen zur Ukraine und Belarus, veröffentlicht auf aussepolitik.net: 23.04.2010:
http://aussepolitik.net/themen/eurasien/russland/russlands_beziehungen_zur_ukraine_und_zu_belarus/



Christian H. Roth, M.A., ist freiberuflicher Bildungsreferent und freier Mitarbeiter des Internationalen Forums Burg Liebenzell. Er ist erreichbar über die Adresse pbnet – Netzwerk für Politik und Bildung. E-Mail: christian.roth@pbnet.info <http://www.pbnet.info>

Meldungen

Erste Beratung Haushaltsentwurf 2011

Am 7. Juli 2010 legte die Bundesregierung ihren Entwurf für den Bundeshaushalt des Jahres 2011 vor. Er sieht Ausgaben von 307,4 Milliarden € vor; gegenüber dem aktuellen Haushalt bedeutet dies eine Minderung von 12,1 Milliarden €. Fast alle Ressorts weisen für 2011 gegenüber dem laufenden Haushalt einen Rückgang ihres Ausgabenvolumens aus, allerdings in unterschiedlicher Größenordnung. Von den Ausgabenkürzungen am stärksten betroffen ist das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das allerdings auch das Ressort mit den höchsten Ausgaben im Bundeshaushalt ist. Zuwächse verzeichnen können im nächsten Jahr nur die Bundesministerien für Verteidigung, für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan bezeichnete ihren Haushalt in Höhe von 11,646 Milliarden € (gegenüber 2010 ist das ein Anstieg um 7,2 Prozent) als einen Haushalt auf Rekordniveau. Sie kündigte an, dass frühkindliche Bildung, die Stärkung des Fachkräftenachwuchses und der Hochschulbereich besondere Schwerpunkte im kommenden Haushaltsjahr sein sollen. Der Haushalt des Kulturstaaatsministers Bernd Neumann, der direkt der Bundeskanzlerin zugeordnet ist, soll nach dem Entwurf der Bundesregierung für 2011 stabil bleiben. Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Kristina Schröder, muss hingegen mit einem Rückgang ihrer Ausgaben um 106,1 Millionen € gegenüber dem laufenden Haushaltsjahr rechnen. Die Einschnitte betreffen vor allem das Elterngeld, während an der früh-

kindlichen Bildung nicht gespart werden soll. BMFSFJ und BMBF werden gemeinsam zusätzliche Mittel für die frühkindliche Bildung einbringen. Der Etat 2011 des Bundesinnenministers sieht ein Ausgabenvolumen von 5,39 Milliarden € vor und enthält damit gut 104 Millionen weniger als 2010. Beim BMI ist auch der Haushalt der Bundeszentrale für politische Bildung angesiedelt, in dem die Mittel für die politische Bildung um 1,55 Mio. € gekürzt werden sollen (siehe dazu auch in diesem Heft „Aus dem AdB“).

Der Deutsche Bundestag befasste sich Mitte September 2010 mit dem Haushaltentwurf in Erster Lesung. Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan wies bei der Debatte über ihren Etat auf die Vorrangstellung von Bildung und Forschung in dieser Regierung hin. Gegenüber dem letzten Haushalt der rot-grünen Bundesregierung seien die Mittel für Bildung und Forschung im aktuellen Entwurf um 54 % angehoben worden. Im Mittelpunkt der Bildungspolitik sollten der Abbau von Benachteiligung, die Verbesserung von Zugängen und mehr Aufmerksamkeit für Kinder und Jugendliche mit Bildungsproblemen stehen. Ein zentrales Projekt der Bundesregierung seien die Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, die zur Reduzierung der Schulabbrecherquote beitragen sollten. Vertreter/-innen der Koalitionsfraktionen bekräftigten die Absicht der Bundesregierung, die „Bildungsrepublik Deutschland“ zu schaffen und die dafür erforderlichen Mittel bereitzustellen. Abgeordnete der Oppositionsparteien forderten hingegen die Bundesregierung dazu auf, mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen und Bildungsbarrieren zu beseitigen.

Sie warfen der Regierungskoalition vor, dass Ankündigungen wie das Bildungssparen oder die Weiterbildungsallianz bei ihrer Umsetzung nicht die gewünschten Erfolge gebracht hätten oder gescheitert seien beziehungsweise im Haushalt nicht mehr vorkämen. Es gebe trotz des höheren Etats auch Bildungsbereiche, die von Kürzungen bedroht seien. Bei der allgemeinen und beruflichen Bildung würden 27 Prozent gegenüber dem Haushalt 2010 eingespart. Insbesondere der Bereich der beruflichen Weiterbildung, der durch die Bundesagentur für Arbeit verwaltet werde, sei von Kürzungen betroffen. Statt mit der geplanten Bildungschipkarte private Träger zu fördern, sollte mehr in die Bildungsinfrastruktur investiert werden. In der Debatte wurde zudem – parteiübergreifend – erneut das Kooperationsverbot beklagt, das Bundesinitiativen im Bereich der Bildung einschränkt.

Bei den Beratungen über den Haushalt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ging es vor allem um die Förderung der frühkindlichen Bildung, das Elterngeld und die Kindertagesbetreuung. Bundesjugendministerin Dr. Kristina Schröder führte aus, dass allen Sparmaßnahmen zum Trotz mehr Geld für den Kinder- und Jugendplan zur Verfügung gestellt werden solle und 5 Mio. € mehr für die Programme für Demokratie, Toleranz und Vielfalt zur Verfügung stehen würden. Trotz der notwendigen Haushaltskonsolidierung sei es möglich, politisch zu gestalten. Die Ministerin verteidigte die Kürzungen beim Elterngeld, da es bei HARTZ-IV-Empfängern häufig dazu beigetragen habe, die Abhängigkeit

von Sozialleistungen zu verstärken. Auch müsse das Lohnstandsgebot eingehalten werden. Die Opposition warf der Regierung vor, zur Vergrößerung der sozialen Kluft beizutragen und mit ihrem Haushalt den Keil zwischen die ohnehin auseinanderdriftenden Teile der Gesellschaft noch tiefer zu treiben. Jugendpolitik finde nicht statt, Ansätze für die politische und die kulturelle Bildung oder den internationalen Jugendaustausch im Kinder- und Jugendplan des Bundes, der ohnehin nur noch „auf Sicht gefahren“ werde, würden gekürzt, für die künftige Entwicklung des Zivildienstes gebe es kein Konzept. Kritisiert wurde auch das Programm „Maßnahmen zur Stärkung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie“, das als Sammeltopf bezeichnet wurde, aus dem Maßnahmen gegen Extremismen aller

Art gefördert würden. Den Annahmen über die Gefährdungen durch verschiedene Extremismus-Ausprägungen liege keine differenzierte Analyse zugrunde.

Bei der Debatte über den Haushalt des Bundesinnenministeriums spielten bildungspolitische Aspekte insbesondere im Zusammenhang mit den Integrationskursen eine Rolle. Bundesinnenminister Dr. Thomas de Maizière bezeichnete sie als das wichtigste integrationspolitische Förderinstrument des Bundes. Trotz der sonst unvermeidlichen Haushaltskürzungen sei dieser Ansatz im Vergleich zum aktuellen Haushaltsjahr nicht reduziert worden. Die Oppositionsvertreter/-innen hingegen beklagten, dass die Zahl der Integrationskurse nicht ausreiche, um allen daran Interessierten eine Teilnahmemöglichkeit

zu bieten. Die geplanten Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung gingen zulasten von Information, Aufklärung und demokratischer Kultur.

Nach der Ersten Lesung im Parlament wurden die Haushaltspläne der einzelnen Ressorts zur weiteren Beratung an die Ausschüsse und den Haushaltsausschuss überwiesen. Der Deutsche Bundestag wird den Bundeshaushalt 2011 in Zweiter und Dritter Lesung vom 22. bis 26. November 2010 beraten und beschließen.

Quellen: Das Parlament Nr. 38 vom 20. September 2010, BMBF-Newsletter Nr. 119/2010, BMFSFJ-PM Nr. 44/2010, Plenarprotokolle des Deutschen Bundestages 17/57, 17/58, 17/59, 17/60

Neue OECD-Studien kritisieren Mangel an Hochqualifizierten und bestätigen gute Qualität der beruflichen Bildung

Im September 2010 legte die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) den jährlichen Bericht „Bildung auf einen Blick“ und eine Länderstudie zur beruflichen Bildung in Deutschland vor. Obwohl die Absolventenzahlen an den deutschen Hochschulen gestiegen sind, wird Deutschland dazu aufgefordert, mehr zu tun, um Voraussetzungen für längere Erwerbszeiten zu schaffen und dem sich abzeichnenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken. In Deutschland hat – wie in den meisten anderen OECD-Ländern – eine deutliche Expansion bei der tertiären Ausbildung stattgefunden. Zwischen 2000 und 2008 wuchs die Zahl der jährlichen Hoch- und Fachhochschulabsolventen um mehr als ein Drittel

auf jetzt 260.000 pro Jahr. Dennoch liegt das OECD-Mittel auf einem höheren Niveau; Deutschland bleibt in der OECD nach der Türkei, Belgien und Mexiko das Land mit der geringsten Studierneigung. Darin sieht die OECD angesichts der demographischen Entwicklung in Deutschland ein großes Problem für die Sicherung künftiger Fachkräfte. Während in den anderen Ländern das Potenzial an Hochqualifizierten um durchschnittlich 4,6 Prozent jährlich stieg und selbst in Japan, neben Deutschland das einzige OECD-Land, in dem die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in den vergangenen Jahren abnahm, die absolute Zahl der Hochqualifizierten zwischen 1998 und 2008 um jährlich 3,1 Prozent wuchs, erhöhte sich in Deutschland im

gleichen Zeitraum die Zahl der Erwerbsfähigen mit tertiärer Ausbildung jährlich nur um durchschnittlich 0,9 Prozent. Die Studie weist darauf hin, dass sich die wirtschaftlichen Vorteile einer Hochschulausbildung in Deutschland weiter verbessert haben. Der Einkommensvorsprung von Hochqualifizierten betrug gegenüber Erwerbstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung im Jahr 2008 rund 67 Prozent. Seit 1998 hat er sich mehr als verdoppelt. Weitere Vorteile sind ein deutlich geringeres Risiko von Arbeitslosigkeit und weit höhere Erwerbsquoten bei den Älteren. Obwohl die Ausgaben für Bildung in Deutschland gestiegen sind, liegen sie pro Schüler beziehungsweise Studierendem im

Vergleich zu anderen Ländern der OECD leicht unter dem Durchschnitt. Während zwischen 2000 und 2007 in fast allen OECD-Ländern die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich anstiegen und im gleichen Zeitraum auch die Ausgaben pro Studierendem in etwa der Hälfte der OECD-Länder erhöht wurden, haben sich in Deutschland in beiden Bereichen die Ausgaben kaum verändert. Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen lagen in Deutschland 2007 bei 4,7 Prozent des Bruttoinlandsprodukts, mit in den letzten Jahren rückläufiger Tendenz. Nur die Slowakei, Tschechien und Italien gaben einen noch geringeren Anteil ihrer Wirtschaftsleistung für Bildung aus. Bei den Spitzenreitern USA, Korea und Dänemark macht der Anteil der Bildungsausgaben über 7 Prozent des Bruttoinlandsprodukts aus.

Die Deutschland-Studie der OECD zur Berufsbildungspolitik würdigt die Stärken der dualen Ausbildung. Hervorgehoben werden vor allem die gute Verankerung in der Gesellschaft und das hohe Engagement der Arbeitgeber und der anderen Sozialpartner. Kritisiert wird hingegen die hohe Zahl junger Menschen im Übergangssystem, die der am dualen System Beteiligten fast entspricht. Zudem gelinge es trotz großen finanziellen Einsatzes nicht, genug junge Menschen vom Übergangssystem in das duale System zu leiten. Beklagt wird zudem ein Mangel an Basiskompetenzen, die für einen Berufseinstieg erforderlich sind. Die Studie empfiehlt der Bundesregierung, die Kooperation von Akteuren im Übergangssystem ebenso zu verbessern wie die Berufsberatung, Lese- und andere Basiskompetenzen insbesondere bei Schülern und Schülerinnen im Übergangssystem oder ohne Schulabschluss

zu prüfen und im Falle festgestellter Defizite explizit Unterricht anzubieten, um diese Lücken zu schließen. Die Berufsschulen sollten mehr Wert auf allgemeine Bildung legen. Die Übergänge in den tertiären Bereich sollten erleichtert und Zugangsbarrieren abgebaut werden.

Während die Bundesregierung sich in einer Pressemitteilung über die Bestätigung der Qualität und Zukunftsfähigkeit des dualen Berufsbildungssystems in Deutschland freute, beklagte die Opposition die Unübersichtlichkeit von Maßnahmen in der Berufsbildung und die hohe Zahl von Altbewerbern. Die Fraktion Die Linke warf der Regierung Zahlenspielerei vor und forderte eine „ehrliche Ausbildungsstatistik“. Die Regierung verwies darauf, dass mit den Bildungsketten bereits eine wichtige Maßnahme gegen die Unübersichtlichkeit der verschiedenen Initiativen umgesetzt worden sei. Der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen begrüßte, dass sich die OECD nun auch der Berufsbildungspolitik gewidmet habe. Dies trage dazu bei, den Stellenwert der beruflichen Bildung in das rechte Licht zu setzen. Der Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Ulrich Thöne, merkte hingegen zu der Studie an, dass sie allen Rechenricks der Finanzminister, Sonntagsreden der Politiker und Bildungsgipfeln der Regierenden zum Trotz bestätige, dass Bund und Länder sich seit Jahren hartnäckig weigerten, den Bildungsbereich ausreichend und angemessen zu finanzieren. Die Bildungsrepublik Deutschland bleibe eine Fata Morgana, so der Kommentar der GEW.

Nach einer forsa-Umfrage halten auch 79 Prozent der Bundesbürger die Bildungsrepublik für eine Worthülse. Quer durch alle Al-

tersgruppen, sozialen Schichten und in allen Bundesländern sei man tief enttäuscht, weil die angekündigte Bildungsrepublik von der Politik nicht ernsthaft genug angestrebt werde. Von Bund und Ländern werde zu wenig Geld zur Verfügung gestellt, um dieses Ziel zu erreichen. Selbst unter den Anhängern der Unionsparteien und der FDP bezweifelten inzwischen zwei Drittel, dass die Bildungsrepublik noch ernsthaftes Ziel sei. Nach Aussage des Vorsitzenden des Verbandes Bildung und Erziehung e. V., Udo Beckmann, der die Umfrage in Auftrag gegeben hatte, sind deren Ergebnisse die Bestätigung dafür, dass die Bürgerinnen und Bürger die „Trickserei der Politik durchschauen und ihren Ankündigungen in Sachen Bildung nicht mehr trauen.“ Der Umgang mit dem Thema Bildungsrepublik und deren Finanzierung zeige, wie Politik selbst Politikverdrossenheit erzeuge. Zum Projekt „Bildungsketten“ und dem Bildungspaket für arme Kinder merkt der VBE kritisch an, dass die dafür vorgesehenen Mittel zunehmend an freie Träger und private Einrichtungen gelenkt würden. Das sei eine Folge des geltenden Kooperationsverbots, weil der direkte Zufluss in die Länder nicht sein dürfe. Das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern für den Bildungsbereich müsse fallen, und die Bildungsfinanzierung solle zu Gunsten der staatlichen Bildungseinrichtungen umgesteuert werden, so der VBE.

Von den Kommunen wird erwartet, dass sie Koordinierung und Steuerung beim Übergang junger Menschen von der Schule in den Beruf übernehmen. Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Kristina Schröder, sieht in den Kommunen die zentralen Akteure für die Integration dieser Jugendlichen in den Beruf. Sie kün-

digte ein Modellprogramm an, das den Kommunen in Zeiten besonders knapper Kassen den Rücken stärken soll. 36 Kommunen werden im Rahmen dieses Programms neue Strategien zur Unterstützung junger Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf erproben. Sie sollen in den nächsten Jahren verbindliche Strukturen zur Abstimmung der Angebote aufbauen und Akteure an den Schnittstellen Schule, Ar-

beitsförderung und Jugendhilfe vernetzen. Mit der Initiative Jugend stärken: aktiv in der Region stellt das BMFSFJ in den Jahren 2010 – 2013 rund 17 Millionen € aus dem Europäischen Sozialfonds zur Verfügung. Die Kommunen stellen Mittel für die Kofinanzierung bereit.

Quellen: OECD: Bildung auf einen Blick 2010, OECD: Learning for Jobs 2010 (Länder-

studie Deutschland), BMBF-PM Nr. 168/2010, heute im bundestag Nr. 305, Pressemitteilung des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V. vom 08.09.2010, GEW-Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft Nr.10/2010, bildungsklick.de Nr. 75314, BMFSFJ-PM Nr. 66/2010

Weiterbildungstrends

Wie jedes Jahr hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) auch in diesem Herbst eine Fülle von Daten präsentiert, die Entwicklungen und Strukturen in der Weiterbildung verdeutlichen. Die neue DIE-Trendanalyse zeigt unter anderem einen leichten Anstieg der Beteiligung an organisierter Weiterbildung, was die Autoren der Studie zu der optimistischen Annahme veranlasst, dass die auf dem Bildungsgipfel 2008 in Dresden angestrebte Erhöhung der Teilnahmequote auf 50 Prozent bis zum Jahr 2015 schon früher erreicht werden könnte. Im Jahr 2007 nahmen nach einem Beteiligungsrückgang bundesweit immerhin wieder 43 Prozent aller 19- bis 64-Jährigen an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Angegeben wurden vor allem berufliche Gründe für die Teilnahme, wobei auch Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung oft aus beruflichen Motiven besucht wurden. Das DIE stellte auf der Basis der verfügbaren Daten eine Prognose auf, nach der die 50-Prozent-Marke bereits im Jahr 2010 erreicht werden könnte. In der allgemeinen Weiterbildung haben Sprachen und Fremdsprachen einen hohen Stellenwert.

Hier zeigen sich auffallende Zuwachsraten nun bei Sprachen, die früher selten gelernt wurden. Chinesisch und Japanisch sowie die skandinavischen Sprachen haben zugelegt, erreichen dennoch selten mehr als ein Prozent Anteil an Unterrichtsstunden und Belegungen. Fast jede vierte Unterrichtsstunde und mehr als jede fünfte Belegung bei den Volkshochschulen entfielen auf Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wo sich Angebot und Nachfrage außerordentlich positiv entwickelten.

Die Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden in der Weiterbildung blieben hingegen prekär. Die Zahl der unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse, insbesondere von hauptberuflich Lehrenden, nimmt kontinuierlich ab, die der befristeten Verträge nimmt weiter zu. Das DIE befürchtet, dass die geringe Stabilität der Beschäftigungsverhältnisse und die damit verbundene mangelnde soziale Absicherung negativen Einfluss auf die Qualität der Weiterbildungsangebote haben werde.

Auch ein Gutachten, das im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellt und von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im

Internet veröffentlicht wurde, bestätigt die problematische Lage der Beschäftigten insbesondere im Bereich der öffentlich finanzierten Weiterbildung, die sich zu einem unattraktiven und prekären Tätigkeitsbereich entwickelt hat. In der betrieblich und privat finanzierten Weiterbildung sind hingegen durchaus respektable Arbeitsbedingungen vorzufinden. Das Gutachten, das von drei Wissenschaftlern der Universität Duisburg-Essen erstellt wurde, spricht von einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. Das Gutachten sieht darin das Ergebnis einer Entwicklung von deregulierten Arbeitsmärkten und flexiblen Beschäftigungsformen, die durch das im Jahr 1985 verabschiedete Beschäftigungsförderungsgesetz forciert worden seien. Inzwischen sei die freiberufliche Honorartätigkeit vor allem im Sektor der außerbetrieblichen, öffentlich finanzierten Weiterbildung zum „Normalarbeitsverhältnis“ des Lehrpersonals geworden. Die auf Nordrhein-Westfalen konzentrierte Studie ergab, dass niedrige Einkommen, flexible Arbeitseinsätze, zeitlich verdichtete Arbeit, erhebliche Belastungen und das Gefühl, zunehmend mit Aufga-

ben konfrontiert zu sein, die der beruflichen Ausbildung nicht entsprechen und auch nicht durch eigene Weiterbildung abgedeckt werden können, wesentliche Attribute des Arbeitsalltages heutiger Weiterbildungsbeschäftigter sind. Das monatlich verfügbare Einkommen der selbstständigen Honorarkräfte liegt zwischen 800 und 1.100 €. Das geringe Einkommen begründet einen Verzicht auf die Entrichtung der Renten- und Krankenversicherungsbeiträge, für die die Honorarkräfte selbst aufkommen müssen. Diese Situation bedingt ein Bedrohungsgefühl, dass besondere Brisanz gewinnt, wenn das Einkommen aus der Weiterbildungstätigkeit im Haushalt der Betroffenen die einzige Einnahmequelle ist. Bei den Festangestellten ist die Problematik eines geringen Einkommens aufgrund ihrer vertraglichen Absicherung nicht so dramatisch wie bei den Selbstständigen, wenngleich auch sie von Einkommensstagnation betroffen sind. Über die Jahre hinweg wird ein spürbarer Einkommensverlust infolge schwindender Kaufkraft festgestellt, was tendenziell zur Annäherung der Einkommen beider Beschäftigtengruppen führt. In der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung werden hingegen Einnahmen mit einem durchschnittlichen Nettoeinkommen von 3.300 € erzielt, wobei die Einkommensverhältnisse zwar nach dem Erwerbsstatus differieren, sich insgesamt aber auf deutlich höherem Niveau im Vergleich zu den angegebenen Daten in der allgemeinen Weiterbildung bewegen. Hier besteht auch nicht das Problem der Finanzierung von Sozialversicherungsbeiträgen. Während die prekär Beschäftigten in öffentlich geförderten Maßnahmen mit sehr heterogenen und eher gering qualifizierten Zielgruppen arbeiten und deshalb neben

pädagogischer Betreuung auch sozialpolitische Funktionen und Aufgaben übernehmen müssen, arbeiten die besser bezahlten Selbstständigen in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung mit zumeist homogenen, höher qualifizierten Adressatengruppen in fachlich profilierten Inhaltsbereichen.

In allen Arbeits- und Aufgabefeldern müssen sich die Beschäftigten auf einen beschleunigten Wandel einstellen. Aufgaben und Funktionen wechseln permanent, pädagogische Kompetenzfelder werden zu Gunsten anderer Einsatzbereiche ausgedünnt.

Wie die Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Linksfraktion mitteilte, gibt es rund 1,35 Millionen Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden in der Weiterbildungsbranche. Dabei beruft sich die Regierung auf eine Studie der WSF Wirtschafts- und Sozialforschung aus dem Jahr 2005. Von diesen Beschäftigungsverhältnissen sind laut Studie 14 Prozent (oder 185.000) sozialversicherungspflichtig, 74 Prozent Honorarkräfte/Selbstständige und 130.000 oder 10 Prozent Ehrenamtliche (der Rest wird als Sonstige bezeichnet). Die Studie ermittelte einen Brutto-Stundensatz an den Volkshochschulen von rund 17 €. Für einen Teil der in der Weiterbildung Lehrenden wurde 2007 erstmals ein Branchentarifvertrag zwischen der Zweckgemeinschaft von Mitgliedsunternehmen des Bundesverbandes der Träger der beruflichen Bildung und der Vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft abgeschlossen. Danach beträgt die monatliche Anfangsvergütung für pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der außerbetrieblichen/beruflichen Qualifizierung und der

sozialen Integration brutto rund 2.000 € (West) beziehungsweise rund 1.850 € (Ost). Die Bundesregierung prüft zurzeit die Ausgestaltung und Initiierung einer Weiterbildungsallianz für die Branche.

Das Projekt Flexi-Path, an dem das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung beteiligt war, wurde am 20. September 2010 in Bonn mit einer internationalen Konferenz abgeschlossen. Dieses Projekt wurde von einem internationalen Konsortium initiiert und von der EU gefördert, um die unterschiedlichen Professionalisierungswege von Menschen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, anhand einheitlicher Standards zu definieren, um sie vergleichen zu können. Angestrebt wurde ein gemeinsames Kompetenzprofil für in der Weiterbildung Beschäftigte. Im Rahmen des Projekts untersuchten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus sieben europäischen Ländern spezifische Qualifikationen von Erwachsenenbildnern. Sie orientierten sich dabei am Europäischen Qualifikationsrahmen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung stellte auf dieser Konferenz ein Toolkit vor, mit dessen Hilfe Erwachsenenbildner/-innen ihre formal und non-formal erworbenen Kompetenzen auf den EQF-Levels sechs und sieben identifizieren, reflektieren und nachweisen können.

Die Weiterbildungsbranche präsentiert sich jährlich auf dem Deutschen Weiterbildungstag, der in diesem Jahr zum dritten Mal stattfand. Am 24. September wurden auf 717 eingetragenen Veranstaltungen in ganz Deutschland Anbieter und Angebote der Weiterbildung vorgestellt, wobei die Volkshochschulen und die Träger beruflicher Bildung den größten Anteil hatten. Das dies-

jährige Motto des Weiterbildungstages lautete: „Bildung stärken – Chancen nutzen“. Der Veranstalterkreis umfasste in diesem Jahr 16 Verbände, Organisationen und Träger der Weiterbildungsbranche. Anlässlich dieses Ereignisses wurde eine Umfrage in Auftrag gegeben, die in Erfahrung bringen sollte, wie die Deutschen über die Weiterbildung denken. Nach dem Ergebnis dieser Umfrage, die das Meinungsinstitut forsa realisierte, hält eine überwältigende Mehrheit von 90 % die Qualifizierung der Beschäftigten in Deutschland für das beste Mittel, um das Problem des Fachkräftemangels zu lösen. Die Integration von Unqualifizierten ohne Abschluss in den Arbeitsmarkt, eine begrenzte Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus dem Ausland oder die Auslagerung von be-

stimmten Aufgaben in andere Länder finden dagegen in unterschiedlicher Größenordnung erheblich weniger Zustimmung (55 %, 37 % beziehungsweise 8 %). Weiterbildung oder Umschulung sind nach der Ansicht von 82 beziehungsweise 71 % der Befragten die geeigneten Maßnahmen, um Menschen nach längerer Arbeitslosigkeit wieder in den Beruf zu bringen. Bei der Frage nach den Themen, die Menschen für eine Fortbildung am meisten interessieren, nannten 61 % der Befragten den Themenbereich gesundheitliche Bildung, der nur noch vom Bereich „fachspezifisches Wissen und Können im Berufsfeld“ übertroffen wurde. Es folgen die Interessensgebiete „Kompetenzen im Bereich Mitarbeiterführung etc.“, „Sprachen“, „interkulturelle Bildung“ und „politische Bildung“. An po-

litischer Bildung sind 41 % der Befragten interessiert, wobei hier die Jüngeren mit 46 % mehr Interesse zeigen. Trotz der hohen Zustimmung zur Weiterbildung ergab die Umfrage, dass von den Befragten nach eigenen Angaben in den letzten zwei Jahren nur 41 % eine Fortbildung oder Weiterbildung besuchten. Am häufigsten taten dies Beamte (52 %), während Arbeiter vergleichsweise seltener an Weiterbildung beteiligt waren (39 %).

Quellen: DIE-Fakten www.die-bonn.de, GEW-Dok 09/09 (Download: www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten%20Rolf%20Dobischat.pdf), heute im bundestag Nr. 285, DIE-PM vom 21.09.10, www.deutscher-weiterbildungstag.de/aktuelles/forsa-umfrage.html

Neue Shell-Studie attestiert Jugendlichen optimistische Grundhaltung

Mitte September wurde die neue Shell-Jugendstudie vorgestellt, die gemeinsam von den Bielefelder Sozialwissenschaftlern Prof. Dr. Mathias Albert, Professor Dr. Klaus Hurrelmann, Dr. Gudrun Quenzel und einem Expertenteam des Münchener Forschungsinstituts TNS Infratest Sozialforschung unter Leitung von Ulrich Schneekloth verfasst wurde. Die 16. Shell-Jugendstudie ermittelte, welche Bedürfnisse und Werte das Leben der Jugendlichen heute bestimmen. Die letzte Shell-Jugendstudie erschien im Jahr 2006.

Während damals noch Ungewissheit angesichts der Zukunftsperspektiven und optimistische Erwartungen sich die Waage hielten, hat sich der Anteil der Jugendlichen, die optimistisch in die Zukunft schauen, trotz der

Wirtschaftskrise inzwischen auf 59 % gegenüber 50 % im Jahr 2006 erhöht. Allerdings gibt es hier Unterschiede bei den befragten Jugendlichen, die aus einer immer größer werdenden Kluft zwischen den sozialen Milieus resultieren. Jugendliche aus sozial schwachen Familien sind in erheblich geringerem Maße davon überzeugt, später ihre beruflichen Wünsche verwirklichen zu können. Dies gilt vor allem dann, wenn sie nicht sicher sind, ihren Schulabschluss zu erreichen. Der Schulabschluss bleibt weiterhin der Schlüssel zum beruflichen Erfolg. In keinem anderen Land sind die Bildungschancen so abhängig von der jeweiligen sozialen Herkunft der Jugendlichen. Mehr Zustimmung als bei der letzten Studie erfährt auch die Familie, die von drei Vierteln der Ju-

gendlichen als notwendige Voraussetzung für ein glückliches Leben angesehen wird. Mehr als 90 % der Jugendlichen bestätigten ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern. Fast drei Viertel aller Jugendlichen wohnen aus Kostengründen und wegen der Bequemlichkeit noch bei ihren Eltern. Der Wunsch nach Kindern hat zugenommen. 69 % der Jugendlichen wollen selber Kinder haben, wobei junge Frauen mit 73 % diesen Wunsch häufiger äußern als junge Männer mit 65 %. Soziale Unterschiede zeigen sich im Freizeitverhalten der Jugendlichen. Jugendliche aus privilegierten Elternhäusern beschäftigen sich verstärkt mit Lesen und kreativen Tätigkeiten und pflegen soziale Kontakte, während Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien vornehmlich mit

Computer und Fernsehen beschäftigt sind. Keine Unterschiede gibt es jedoch bei der Nutzung des Internets. Im Schnitt verbringen Jugendliche fast 13 Stunden pro Woche im Netz. Dabei zeigen sich allerdings wiederum Unterschiede. Jüngere männliche Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien beschäftigen sich hauptsächlich mit Computerspielen, jüngere weibliche Jugendliche nutzen vor allem die sozialen Netzwerke, eher ältere männliche Jugendliche aus den oberen Schichten nutzen die gesamte Bandbreite des Netzes mit allen seinen Möglichkeiten.

Die Studie konstatiert ein leicht gestiegenes Interesse an Politik, auch wenn es nach wie vor deutlich unter dem Niveau der 1970er und 1980er Jahre liegt. Das Interesse bei den 12-15-Jährigen hat sich in den letzten acht Jahren mit 21 % nahezu verdoppelt, bei den 15-17-Jährigen stieg es von 20 auf 33 %.

Die Mehrheit der Jugendlichen ordnet sich weiterhin links von der Mitte ein. Während Polizei, Gerichte, Bundeswehr sowie Menschenrechts- und Umweltschutzgruppen als vertrauenswürdig gelten, haben die Regierung, die Kirche, große Unternehmen und die Parteien an Vertrauen eingebüßt. Das Vertrauen in Banken hat infolge der letzten Rezession am meisten gelitten.

Der Anteil der Jugendlichen, die sich sozial engagieren, hat sich im Vergleich zu den Vorjahren erhöht. 39 % setzen sich häufig für soziale und gesellschaftliche Zwecke ein, wobei auch hier Aktivität und Engagement bildungs- und schichtabhängig sind. Die Globalisierung bedeutet für 84 % der Jugendlichen zuerst, in der ganzen Welt reisen, studieren oder arbeiten zu können.

Die Studie macht drei Profile aus: Globalisierungsbefürworter, Globalisierungsgegner und Globalisierungs-Mainstream. Globalisie-

rungsbefürworter sehen vor allem die Chance auf wirtschaftlichen Wohlstand, Frieden und Demokratie, Globalisierungsgegner erkennen mehrheitlich Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Armut und Unterentwicklung, Vor- und Nachteile halten sich beim Globalisierungs-Mainstream die Waage.

Die Jugendlichen zeigten sich zu 76 Prozent am Klimawandel interessiert. Sie halten ihn für ein sehr großes Problem und haben dabei zum Teil auch persönliche Konsequenzen gezogen, indem sie auf ein umweltbewusstes Verhalten achten.

Religion spielt für die Mehrheit der Jugendlichen nur eine untergeordnete Rolle, wobei sich allerdings regionale und konfessionelle Unterschiede zeigen. Gott ist mittlerweile nur noch für 44 % der katholischen Jugendlichen wichtig, während für junge Menschen in den neuen Bundesländern Religion zumeist völlig bedeutungslos ist. Jugendliche aus Einwandererfamilien haben hingegen einen starken Bezug zur Religion, der in diesem Jahrzehnt noch zugenommen hat.

Die Studie bewertet die Werte und Lebenseinstellungen von Jugendlichen als pragmatisch. Auch wenn der persönliche Erfolg von großer Wichtigkeit ist, bedeutet Leistung für die Jugendlichen nicht alles. 57 % wollen ihr Leben intensiv genießen. Es geht ihnen jedoch nicht nur um ihr persönliches Vorankommen, sondern sie wollen auch ihr soziales Umfeld pflegen und interessieren sich für die Vorgänge in der Gesellschaft. Eingefordert werden sozial-moralische Regeln, an die sich alle halten sollen. 70 % der Jugendlichen finden, dass man sich gegen Missstände in Arbeitswelt und Gesellschaft zur Wehr setzen muss.

Bundesjugendministerin Dr. Kristina Schröder stellte die Jugend-

studie gemeinsam mit dem Sozialwissenschaftler Mathias Albert in Berlin vor. Sie kündigte an, dass die Bundesregierung trotz Sparzwang in den nächsten Jahren gezielt in die frühkindliche Bildung und Sprachförderung investieren werde. Bis 2014 sollen zusätzlich rund 400 Millionen € für 4.000 „Brennpunkt-Kitas“ bereitgestellt werden, um das Erlernen der deutschen Sprache zu fördern. Angesichts der großen Bedeutung, die das Internet für die Jugendlichen hat, wird die Ministerin Ende September den „Dialog Internet – aufwachsen mit dem Netz“ starten, in dem gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wirtschaft, Politik, Jugendschutzorganisationen und Internet-Community innovative Handlungsempfehlungen erarbeitet werden sollen, wie Kinder und Jugendliche die Chancen des Internets nutzen und dabei gegen seine Risiken geschützt werden können.

Im September wurde auch über die Ergebnisse des 13. Kinder- und Jugendberichtes diskutiert. Der Bundestagsausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hatte zu einem öffentlichen Expertengespräch eingeladen. Der letzte Jugendbericht stand unter dem Titel „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe“. Zu den Ergebnissen gehört, dass nach wie vor der soziale Status entscheidend für die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen ist. Deshalb wird gerade bei Kindern, die in Armut aufwachsen, bei Kindern aus Einwandererfamilien, bei Kindern mit Behinderungen und traumatisierten Kindern und Jugendlichen besonderer Förderungsbedarf gesehen. Die Autoren des 13. Kinder- und Jugendberichtes sprechen sich für eine umfassende Zuständigkeit der

Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen aus. Die bisher geltenden verschiedenen Sozialgesetzgebungen sollten zu einem einzigen Gesetz zusammengeführt werden, um ein flächendeckendes integratives Betreu-

ungsangebot auch nach dem Kindergarten sicherzustellen. Zurzeit seien Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf der einen Seite und Behindertenhilfe auf der anderen Seite zu sehr voneinander isoliert.

Quellen: www.shell.de, „REGIERUNGonline – wissen aus erster Hand vom 14.09.10, heute im bundestag Nr. 302

Auseinandersetzung über geeignete Formen zur Förderung kultureller Teilhabe

Nachdem am 9. Februar 2010 das Bundesverfassungsgericht die Berechnung der Regelleistung und des Sozialgeldes wegen teilweise unzureichend nachvollziehbarer Berechnungs- und Fortschreibungsgrundlage für verfassungswidrig erklärt hatte, bewegt die Frage nach der angemessenen Höhe der HARTZ IV-Regelsätze und der Leistungen für Kinder in so genannten Bedarfsgemeinschaften die politische Debatte. Vor allem die von der Regierung geplanten Reformen zur Sicherstellung der kulturellen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen sind umstritten. Die Bundesregierung will mit dem Bundesprogramm „Lokale Bildungsbündnisse“ Kinder fördern, die von Bildungsarmut bedroht sind. Dieses Programm befindet sich noch in der Phase der Konzeptionierung und Planung und ist im Bundeshaushaltsentwurf 2011 auch nicht vorgesehen. Sehr viel konkreter sind indes die Planungen für das so genannte Bildungspaket, das ab Mitte 2011 Leistungen für Schulmaterial und -essen und ein nachmittägliches Sport-, Kultur- oder Musikangebot für Kinder aus Hartz-IV-Familien und Familien mit kleinem Einkommen bringen soll. Die Bundesministerin für Arbeit und Soziales, Dr. Ursula von der Leyen, plant für Mitte 2011 die Einführung einer Bildungs-Chipkarte, mit der Kinder aus armen Familien außerschulische Bildungsleistungen, Nachhilfeunterricht,

Freizeit- und kulturelle Angebote bezahlen sollen. Das Ziel dabei ist, dass die dafür vorgesehenen Mittel direkt für diese Leistungen eingesetzt werden und nicht über die Verteilung von Geld an die Familien anderen Zwecken zugeführt werden. Die Kritiker an diesem Modell beklagen den damit verbundenen befürchteten Verwaltungsaufwand und halten die Bundesagentur für Arbeit, die ursprünglich als Beratungsinstanz bei der Inanspruchnahme der Bildungsangebote vorgesehen war, von dieser Aufgabe für überfordert. Der Deutsche Musikrat befürchtet die Steigerung einer Nachfrage nach kulturellen Bildungsangeboten, die von den Einrichtungen in ihrer gegenwärtigen Verfassung nicht gedeckt werden könne. Man müsse den außerschulischen Einrichtungen kultureller Bildung ermöglichen, diesem Mehrbedarf nachzukommen. Die Chipkarte mache nur Sinn, wenn nachhaltige Bildungsangebote finanziert werden. Auch Teile der Bundestagsopposition sprechen sich dafür aus, mehr in die Bildungsinfrastruktur zu investieren als Individualleistungen zu finanzieren. „Gäbe es einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer Ganztagschule inklusive eines warmen Mittagessens sowie ausreichender Sport- und Musikangebote, wäre die aktuelle Debatte über Chipkarten überflüssig“, kritisierte die familienpolitische Sprecherin der SPD-Bundestagsfraktion, Caren Marks.

Die Pläne von Ursula von der Leyen stoßen selbst bei Vertretern und Vertreterinnen der Regierungskoalition auf Vorbehalte. Vor allem von Politikern der CSU wird kritisiert, dass den Familien die Entscheidung über die Inanspruchnahme von Leistungen nicht mehr zugetraut werde und die Länder nicht selbst bestimmen können, in welcher Form sie die Leistungen erbringen. Die Arbeiterwohlfahrt erklärte, mit der Chipkarte würden die eigentlichen Probleme nicht gelöst. Die Diskussion über diese unausgereifte Idee lenke von den eigentlichen sozial ungerechten Vorhaben wie der Kürzung des Elterngeldes für Hartz-IV-Empfänger ab, sagte der AWO-Bundvorsitzende Wolfgang Stadler. Der Deutsche Bundesjugendring sieht in dem Versuch, gesellschaftliche Teilhabe durch Sachleistungen zu ermöglichen, den falschen Weg. Dies setze voraus, einen Katalog von Angeboten und Aktivitäten der soziokulturellen Teilhabe zu definieren. Ein solcher Katalog könne jedoch nie alle Möglichkeiten der Teilhabe abdecken und schränke die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen empfindlich ein.

Quellen: heute im bundestag Nr. 273, Deutscher Musikrat PM vom 17.08.10, Focus-online vom 19.08.10, DBJR-PM vom 27.09.10, BPA-Bulletin vom 29.09.10, EPD-Nachrichten

Perspektiven für die Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg ist das erste Land, das die aktuelle Lage und die Zukunft seiner Kinder- und Jugendarbeit wissenschaftlich untersuchen ließ. Im Juli wurde eine vom Leiter des Deutschen Jugendinstituts, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, zusammen mit anderen Wissenschaftler/-innen erstellte Expertise im Rahmen eines Fachgesprächs vorgestellt. Diese Expertise war im Herbst 2008 von der ehemaligen Staatsrätin für Demographischen Wandel und Senioren, Prof. Dr. Claudia Hübner, in Auftrag gegeben worden.

Die rund 400 Seiten starke Expertise verweist auf die mangelhafte Datenlage zur Jugendarbeit auf Länder- und regionaler Ebene. Sie beschreibt die Herausforderungen für die Jugendarbeit angesichts des demographischen Wandels, im Zusammenhang mit dem Ausbau ganztägiger Bildungsangebote und durch Verdichtung der Jugendphase und im Hinblick auf die künftige Ausgestaltung und Ausstattung dieses Arbeitsfeldes.

Die Autoren der Studie konstatieren, dass sich Baden-Württemberg gegenwärtig an einem Wendepunkt befinde. Das Bevölkerungswachstum werde sich in Zukunft genauso wenig fortsetzen, wie auch die Zuwanderung nach Baden-Württemberg zuletzt erheblich zurückgegangen sei. Vor diesem Hintergrund müsse sich die Kinder- und Jugendarbeit weiterentwickeln. Besonders die ländlichen Regionen seien von deutlichen Bevölkerungsrückgängen betroffen und stünden deshalb vor der Aufgabe, auch künftig eine zukunftsfähige Infrastruktur zur Kinder- und Jugendarbeit auszugestalten. Der hohe Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund bleibe hingegen bestehen, weshalb sich die Kinder-

und Jugendarbeit der besonderen Herausforderung stellen müsse, einen Beitrag zu den gesellschaftlichen Integrationsaufgaben zu leisten. Obwohl Baden-Württemberg ökonomisch nicht nur in Deutschland, sondern auch im europäischen Vergleich gut dastehe, müsse es sich die Frage stellen, wie es gerechte Bedingungen für das Aufwachsen junger Menschen gestalten wolle, da auch in Baden-Württemberg Armutslagen verbreitet seien. Zur Infrastruktur und zur Personalsituation der Kinder- und Jugendarbeit wird festgestellt, dass der Anteil der diplomierten Fachkräfte in den einzelnen Handlungsfeldern gestiegen sei, gleichzeitig aber auch in der ersten Hälfte der 2000er Jahre der Anteil von Teilzeitbeschäftigten wuchs. Bei der Ressourcenausstattung, aber auch bei den Beschäftigungsbedingungen würden erhebliche regionale Unterschiede deutlich.

Der Anteil der in der Kinder- und Jugendarbeit engagierten Ehrenamtlichen ist in Baden-Württemberg vergleichsweise groß. Sie sind vor allem in den Jugendverbänden des Landes aktiv, die den größten Teil der öffentlich geförderten Maßnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg erbringen. In der Abhängigkeit vom ehrenamtlichen Engagement liegen der Studie zufolge die Stärke und Schwäche der Jugendverbandsarbeit zugleich.

Zu den Trägern außerschulischer Jugendarbeit gehören auch die Sportvereine, in denen mehr als drei Viertel aller Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg im Laufe des Heranwachsens aktiv sind, was auch im Bundesvergleich eine Spitzenstellung bedeutet. In der hohen Zahl der Kinder und Jugendlichen, die die

Sportvereine bis heute erreichen, sieht die Studie ein großes Potenzial für die Kinder- und Jugendarbeit im Lande. Sportvereine seien besonders dazu geeignet, quer über die Bevölkerungsschichten und Altersgruppen hinweg auch Jugendliche aus ökonomisch schlechter gestellten Familien und benachteiligten Milieus besser zu integrieren und Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien noch am ehesten zu erreichen und einzubeziehen. Dieses Potenzial der Sportverbände und Sportvereine solle systematisch gefördert und inhaltlich ausgestaltet werden. Die kirchliche Jugendarbeit hat in Baden-Württemberg nach wie vor einen hohen Stellenwert im Vergleich zu anderen Bundesländern. Insbesondere in ländlichen Gebieten werden ihre Angebote wahrgenommen. Sie wird auch künftig als wichtiger Akteur im Feld der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit gesehen. Allerdings werden ein Mitglieder-schwund sowie ein kontinuierlicher Rückgang der Taufen in beiden Volkskirchen festgestellt, die sich zahlenmäßig auf die künftige Entwicklung kirchlicher Jugendarbeit auswirken werden. Die Studie weist darauf hin, dass Heranwachsende aus kirchenfernen Milieus, junge Menschen mit Migrationshintergrund und Hauptschüler/-innen deutlich unterrepräsentiert sind und sich deshalb die Frage stelle, ob die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit auch für diese jungen Menschen Zugangsmöglichkeiten schaffen will und kann. Speziell für Kinder und Jugendliche im ländlichen Raum bieten die Landjugendverbände in Baden-Württemberg Aktivitäten im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit an. Die Studie sieht in der Arbeit der Landjugendverbände

auch einen Schutz gegenüber dem Einfluss extremistischer und gewaltbereiter Vereinigungen, die besonders im ländlichen Raum aktiv sind. Bei der Entwicklung von Perspektiven der Landjugendarbeit sei allerdings auch die Wirkung von Modernisierungsprozessen zu beachten, die bereits zu neuen Strukturen des Aufwachsens im ländlichen Raum geführt haben. Dazu gehört auch die steigende Mobilität, die – nicht zuletzt bedingt durch die Zusammenlegung von Schulen – es erschweren wird, Kinder und Jugendliche in Aktivitäten der Landjugendverbände einzubinden.

Die Kooperation von Schule und Jugendarbeit steht im Mittelpunkt eines eigenen Kapitels der Studie. Insbesondere im Ausbau der Ganztagschule wird eine wichtige Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit gesehen. Sie werde die alltäglichen Zeitstrukturen und damit möglicherweise auch das außerschulische Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler verändern. Gerechnet wird damit, dass durch die Erweiterung schulischer Angebote den Anbietern der außerschulischen Jugendarbeit möglicherweise Konkurrenz entsteht und zugleich den Jugendlichen weniger Zeit für die Wahrnehmung außerschulisch organisierter Freizeitangebote bleibt. Die Autoren der Studie fordern die Jugendarbeit dazu auf, sich über die existierenden Kooperationen mit Halbtagschulen hinaus mit ihrem Verhältnis zur Ganztagschule zu beschäftigen. In das vom Land geförderte Jugendbegleiter-Programm an Ganztagschulen seien die

etablierten Anbieter und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit eher gering eingebunden.

Die Expertise trifft ihre Feststellungen vor allem im Hinblick auf die zu erwartenden demographischen Veränderungen und den daraus resultierenden Altersaufbau der Bevölkerung. Sie rechnet mit einem Rückgang der Zahl der sechs- bis unter 27-Jährigen bis zum Jahr 2020 um 13 Prozent, in der Altersgruppe der 12- bis 21-Jährigen werde sich die Zahl sogar um 17 Prozent reduzieren. Parallel dazu ist in Baden-Württemberg wie auch in anderen Bundesländern die Zahl der Zuwanderer erheblich zurückgegangen. Angesichts dieser und anderer Veränderungen kommt es nach Aussage der Expertise darauf an, die ehrenamtlich organisierten Felder der Kinder- und Jugendarbeit in dem Gefüge der anderen gesellschaftlichen Akteure, Sozialisationsfelder und Bildungsinstitutionen neu zu positionieren, konzeptionell neu auszurichten und eine Veränderung der Strategie der Kooperation, insbesondere beim Ausbau der Ganztagschule, zu entwickeln. Mit den traditionellen Gewinnungsstrategien und Konzepten sowie den derzeitigen Personal- und Finanzressourcen ließen sich in Zukunft weder die Angebote, Aufgaben und Arbeitsfelder im erforderlichen Umfang erweitern noch neue Zielgruppen erschließen, aber auch nicht die Kooperation und Vernetzung mit anderen Akteuren entscheidend vorantreiben. Damit einher gehe die Gefahr gesellschaftlichen Bedeutungsver-

lusts und der Abdrängung in eine Nischenexistenz. Im Konzept der lokalen oder regionalen Bildungslandschaften sehen die Autoren der Studie eine Möglichkeit und die Chance, die Stärken der Schule mit den Stärken der außerschulischen Bildungsakteure zu verbinden. Die unterschiedlichen Akteure und Anbieter von Bildungsangeboten vor Ort sollen so zusammengebracht und die Bildungslandschaft so organisiert werden, dass ein breiteres vernetztes und plurales Bildungsnetzwerk aus einem Guss, wenn auch nicht unbedingt an einem Ort entstehen kann, und möglichst alle Kinder und Jugendlichen dadurch individuell besser gefördert werden. Für den Aufbau der lokalen Bildungslandschaften seien zusätzliche Mittel erforderlich, die vor allem im ländlichen Raum gebraucht würden. Wenn das Land die Mittel für die Kinder- und Jugendarbeit aufgrund des rückläufigen Anteils junger Menschen nicht reduziere, sondern die finanziellen Ressourcen im System der Kinder- und Jugendarbeit blieben, würden sich deren finanzielle Spielräume für die anstehenden Zukunftsaufgaben und -projekte eindeutig erhöhen, und die Kinder- und Jugendarbeit könnte in Zukunft eine deutlich veränderte Rolle im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen einnehmen.

Quelle: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg (auf der Homepage des Ministeriums steht die Expertise auch zum Download bereit)

Diskussionen im Bundestag zu den Programmen gegen Links- und Rechtsextremismus

Wie bereits in der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift berichtet, will die Bundesregierung nicht nur Modellprojekte zur Prävention gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit fördern, sondern auch Programme gegen Linksextremismus und Islamismus auflegen. Die Ausgestaltung dieser Programme war Gegenstand einer Anfrage der Bundestagsfraktion der SPD, zu der die Bundesregierung bereits Ende Juni ihre Antwort vorlegte, in der sie ihre Konzeption der angekündigten Bundesprogramme gegen Linksextremismus erläuterte. Die Bundesregierung führt darin aus, dass sie gegen Linksextremismus ebenso wie gegen Rechtsextremismus und islamistischen Extremismus gleichermaßen entschlossen vorgehen wolle. Dies bedeute jedoch weder eine Relativierung des Rechtsextremismus noch eine Gleichsetzung von Links- und Rechtsextremismus. Mit dem neuen Programm verfolge sie das Ziel, vorrangig im präventiv-pädagogischen, integrativen und bildungsorientierten Bereich anzusetzen, um tolerante und demokratische Einstellungen und Handlungsweisen zu stärken. Zu Linksextremismus und Islamismus gebe es keine vergleichbar breite Fachdiskussion wie zum Rechtsextremismus, weshalb das neue Programm als ein „lernendes“ angelegt sei und bestehende Wissenslücken schließen solle. Linksextremismus wird von der Bundesregierung definiert als Bestrebung von Personenzusammenschlüssen, die anstelle der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung eine sozialistische beziehungsweise kommunistische Gesellschaft oder eine „herrschaftsfreie“, anarchistische Gesellschaft etablieren wollen und ihr politisches Handeln an revolu-

tionär-marxistischen oder anarchistischen Ideologien orientieren. In den Strukturmerkmalen werden allerdings auch Gemeinsamkeiten mit dem Rechtsextremismus festgestellt, wobei ein exklusiver Erkenntnisanspruch, ein dogmatischer Absolutheitsanspruch, ein deterministisches Geschichtsbild, eine identitäre Gesellschaftskonzeption, ein dualistischer Rigorismus und fundamentale Verwerfungen angeführt werden. Auch antidemokratische und antipluralistische Orientierungen, Freund-Feind-Denken und Verschwörungstheorien werden als charakteristisch für linksextremistische Einstellungen benannt. Bei den Handlungsmustern wird die Bereitschaft zur Anwendung von Gewalt festgestellt, die nach vorliegenden Erkenntnissen vor allem Sachbeschädigungen, Brandanschläge und Übergriffe auf Personen (vorrangig Polizeibeamte und Angehörige rechtsextremer Szenen) sowie das Aufrufen zu entsprechenden Handlungsweisen umfasst.

Zielgruppen dieses Programms sind vorrangig Jugendliche sowie für diese Zielgruppe „sozialisationsrelevante Akteure“, womit Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern gemeint sind. Die Bundesregierung verweist auf Aktivitäten der Bundeszentrale für politische Bildung, die das Thema Extremismus bereits mit Informationen und Bildungsangeboten aufgegriffen habe und sich dabei an verschiedene Zielgruppen wende. Die zentrale Funktion seines Programms sieht das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend darin, geeignete Ansätze für eine präventive Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Linksextremismus zu entwickeln und diese modellhaft zu erproben.

Es gehe dabei um die Stärkung des Demokratiebewusstseins, zum Beispiel durch Ermöglichung und Förderung eigener Partizipationserfahrungen, Stärkung der Geschichtskompetenz durch eine angeleitete Auseinandersetzung mit populistischen Ideologien und Arbeit mit Zeitzeugen des DDR-Systems und die Stärkung der Differenzierungskompetenz durch die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen. Die Umsetzung soll in Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen und Trägern realisiert werden, die pädagogische und bildnerische Angebote für junge Menschen sowie für mit diesen arbeitende Multiplikatorinnen und Multiplikatoren unterbreiten. Von den öffentlich geförderten Trägern werde künftig verlangt, dass sie für sich und ihre Kooperationspartner die Übereinstimmung ihrer Intentionen und ihrer Arbeit mit den Zielen des Grundgesetzes schriftlich bestätigen.

Im Hinblick auf die Gefährdung der gesellschaftlichen Ordnung durch Linksextremisten verweist die Bundesregierung auf die Zunahme von Personen mit Gewaltbereitschaft, die innerhalb von fünf Jahren deutlich angewachsen sei. Das gelte auch für die politisch links motivierten Gewalttaten mit extremistischem Hintergrund, die von 2008 bis 2009 um über 59 Prozent sprunghaft angestiegen seien.

Am 7. Juli legte die Bundestagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN einen Antrag vor, in dem sie Demokratiestärkung als Daueraufgabe bezeichnete und forderte, die Auseinandersetzung mit rassistischen, antisemitischen und menschenfeindlichen Haltungen gesamtgesellschaftlich anzugehen und die Förderprogramme des Bundes danach auszurichten.

Rassistisches Denken, antisemitische Ressentiments und abwertende Haltungen gegenüber anders Denkenden, Lebenden und Liebenden finde man auch in der Mitte der Gesellschaft. Man könne diese Phänomene deshalb nicht allein als Problem rechter Ränder sehen, sondern jeder Form von Menschenfeindlichkeit und ideologisch motivierter Gewalt müsse entschieden entgegengetreten werden, auch wenn sie aus dem linken politischen Spektrum komme oder islamistisch motiviert sei. Allerdings seien differenzierte Strategien erforderlich, um den großen Unterschieden an Ausmaß, Bedrohungspotenzial, Erscheinungsformen und Anschlussfähigkeit in die Mitte der Gesellschaft zu entsprechen. Wer nur auf die Bekämpfung extremistischer Ränder setze, blende menschenfeindliche Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft aus. Die politische Bildung soll nach dem Antrag von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN zur Vermittlung demokratischer Kultur, Zivilcourage und Partizipation (insbesondere für bildungsferne Schichten und Menschen mit Migrationshintergrund) ausgebaut werden. Bewährte Projekte gegen Rechtsextremismus sollen durch langfristige und verlässliche Bundesförderung verstetigt werden. Weitere Forderungen gelten der Ausgestaltung und besseren Finanzierung der bereits bestehenden Programme. In der Begründung des Antrags wird das Ausmaß rechtsextremer und neonazistischer Aktivitäten beschrieben. Um dem Rechtsextremismus wirkungsvoll zu begegnen, seien vielfältige zivilgesellschaftliche Initiativen vor Ort von großer Bedeutung. Solche Entwicklungen müsse der Bund vielfältig politisch und finanziell unterstützen. Dabei spielten praxisorientierte Bundesprogramme

mit einer eindeutigen Ausrichtung gegen Rechtsextremismus eine wesentliche Rolle. Die Zusammenlegung der bisherigen Programme und eine Vermischung mit der Förderung gegen Linksextremismus und Islamismus würden dem Problem nicht gerecht. In der Begründung wird auf die besondere Bedeutung der Programme gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern hingewiesen, zu deren Ausgestaltung Verbesserungsvorschläge gemacht werden. Auch die Linksfraktion forderte die Bundesregierung in einem Antrag dazu auf, die Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus auszuweiten und finanziell deutlich besser auszustatten. Sie verlangte eine Verdoppelung der Mittel für das Programm „Vielfalt tut gut“ von 19 auf 38 Millionen €. Die Zahl der „Lokalen Aktionspläne“ müsse gleichzeitig erhöht werden. Die Linksfraktion fordert außerdem eine Erhöhung der Mittel für das Programm „Kompetent für Demokratie“ von fünf auf acht Millionen Euro und eine Fortführung der Finanzierung des Programms „Förderung von Projekten für demokratische Teilhabe und gegen Extremismus in Ostdeutschland“. Nach Auskunft der Bundesregierung ist allerdings nicht damit zu rechnen, dass die für 2010 dafür verfügbaren Haushaltsmittel bis zum Jahresende verbraucht sein werden. Nicht verbrauchte Haushaltsmittel sollen in das neue Haushaltsjahr 2011 übertragen werden. Die Linksfraktion fordert in ihrem Antrag, eine Zentralstelle bei der Bundesregierung zu schaffen, um die unterschiedlichen Programme zu koordinieren und eine Gesamtstrategie zur Bekämpfung des Rechtsextremismus zu entwickeln. Die vom Bund angestoßenen und durch die Länder kofinanzierten

Programme hätten sich bewährt. Da die bisherigen Erfolge jedoch keineswegs gesichert seien, müssten sie verstärkt werden. Die Beratung der Anträge im Deutschen Bundestag findet am 1. Oktober statt.

Auf der Ebene der Bundesländer versucht man ebenfalls, dem Extremismus präventiv zu begegnen. Einer Meldung des Nachrichtendienstes dpa vom 13. September zufolge soll in Niedersachsen der Verfassungsschutz sich stärker der politischen Bildung in den Schulen widmen. Innenminister Uwe Schünemann (CDU) präsentierte eine Grundrechtefibel für Schüler der vierten Klasse, verschiedene Extremismus-Comics für Schüler der Mittelstufe und ein vom Verfassungsschutz für den Unterricht entwickeltes Planspiel „Demokratie und Extremismus“, die im politischen Unterricht an den Schulen eingesetzt werden sollen. Die politische Bildung durch den Verfassungsschutz soll bereits in der Grundschule im Alter von neun Jahren beginnen. Danach soll die Behörde für alle Altersstufen gezielt Angebote machen. Schüler sollten schon im Grundschulalter zur Beschäftigung mit Grund- und Menschenrechten motiviert werden, so Innenminister Schünemann. Die Grundrechte-Fibel entstand in Zusammenarbeit mit Baden-Württemberg. Comics zu den Themen Islamismus, Rechts- und Linksextremismus wurden aus Nordrhein-Westfalen übernommen und inhaltlich angepasst. Dazu entwickelt der Verfassungsschutz Handlungsempfehlungen für Schulen und Lehrer. Zur Begleitung des Planspiels bietet der Verfassungsschutz eigene Experten an.

Quellen: Bundestagsdrucksachen 17/2298, 17/2482 und 17/3045

Integration schreitet voran, muss aber intensiviert werden

Anfang Juli legte Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer den achten Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland vor. Sie sieht Fortschritte bei Sprache, Bildung und Ausbildung der Migranten, jedoch müsse gerade im Bildungs- und Ausbildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt verstärkt eine Verbesserung der Situation bewirkt werden. Da mittlerweile etwa jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund habe, müsse Migrantinnen und Migranten in Deutschland eine Perspektive geboten werden. Auch wenn sich das Bildungsniveau der jungen Migranten in den letzten drei Jahren erhöht habe, müsse diese Entwicklung beschleunigt werden durch eine Bildungsoffensive, um mehr jungen Migranten den Aufstieg zu ermöglichen. Für den Bildungserfolg der Kinder sei die Mitwirkung der Eltern entscheidend, die zum Erwerb der deutschen Sprache motivieren müssten. Laut Lagebericht hat sich die Ausbildungsbeteiligung von ausländischen Jugendlichen verbessert; sie stieg 2008 im Vergleich zum Vorjahr um 2 Prozent. Dennoch liegt sie mit 32,2 Prozent weit unter der Quote der Deutschen im gleichen Alter, die 68,2 Prozent beträgt. Auch die Arbeitslosenquote von Migranten ist fast doppelt so hoch wie die von Deutschen. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund macht in der Bundesrepublik mittlerweile fast ein Fünftel der Bevölkerung aus. Von 82,1 Millionen Einwohnern im Jahr 2008 hatten insgesamt 15,6 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund. Von den Zuwanderern haben inzwischen

aber auch 8,3 Millionen einen deutschen Pass; 7,3 Millionen Menschen sind ausländischer Staatsangehörigkeit. Beim Altersaufbau zeigt sich, dass im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Menschen mit Migrationshintergrund mehrheitlich den jüngeren Altersstufen angehören. Besonders hoch ist ihr Anteil bei den Kindern, wo sie mittlerweile 34,4 Prozent der unter Fünfjährigen und 32,7 Prozent der unter Zehnjährigen stellen. In der Altersgruppe über 65 Jahre macht der Migrantenanteil nur 8,5 Prozent aus. Anfang September stellte Innenminister Dr. Thomas de Maizière zusammen mit dem Präsidenten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, Albert Schmid, ein bundesweites Integrationsprogramm vor. Es soll die Integrationsangebote von Bund, Ländern, Kommunen und Freien Trägern erfassen und Vorschläge für eine Weiterentwicklung dieser Angebote machen. Expertinnen und Experten aus Politik, Verwaltung, Praxis der Integrationsförderung und Wissenschaft haben gemeinsam drängenden Handlungsbedarf identifiziert und konkrete Empfehlungen und Strategien entwickelt. Die wichtigste Herausforderung wird nach wie vor in der Überwindung von Sprachproblemen gesehen. Das Integrationsprogramm enthält ausführliche Situationsbeschreibungen und Vorschläge zur Steigerung der Effizienz von Aktivitäten und Maßnahmen. Es bietet eine wichtige Grundlage für das künftige Handeln von Trägern und Akteuren bei der Integration. Zur aktuellen Integrationsdebatte hat ein Netzwerk von Integra-

tions- und Sprachkurslehrern/-innen zusammen mit der GEW eine Stellungnahme verabschiedet. Betont wird darin die Bedeutung von Integrationskursen zur Sprachvermittlung und Orientierung, von denen vor allem die Frauen profitieren würden. Die Stellungnahme richtet sich gegen Diskussionsbeiträge, die mangelnde Integration als genetisch bedingt ansehen oder als das Resultat angeblicher Unwilligkeit von Migranten und Migrantinnen. Es gebe keine andere Chance zur Integration, als die Menschen dort „abzuholen“, wo sie stehen. Die Vermittlung von Sprache und Bildung sei eine Bringschuld, die die deutsche Politik jahrelang versäumt habe. Auch heute stelle die Politik nicht hinreichende Mittel zur Verfügung. Die Integrationskursträger und die Leiterinnen und Leiter der Kurse würden nicht gefragt beziehungsweise gehört. Die neuen Bestimmungen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge grenzten genau diejenigen aus, die Integrationshilfe nötig hätten: Menschen ohne eigenes Einkommen, Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, ältere Menschen und Mütter mit kleinen Kindern. Zudem mangle es bei den Leitern und Leiterinnen an pekuniärer und gesellschaftlicher Anerkennung. Ihr Berufsalltag sei bestimmt von Dumpinglöhnen, Minihonoraren, fehlender sozialer Absicherung, zu erwartender Altersarmut und nicht vorhandener Mitbestimmung.

Quellen: BPA-Mitteilung vom 07.07.10, heute im bundestag Nr. 281, BMI-Newsletter vom 08.08.10, www.daz-netwerk.de

Aus dem AdB

Theaterpädagogik, Gewaltprävention und ökologische Bildung waren Schwerpunkte des diesjährigen Fachkräfteaustauschs mit der Mongolei

Auch in diesem Jahr reiste eine Gruppe von deutschen Pädagogen und Pädagoginnen in die Mongolei, um mit mongolischen Fachkräften der Jugendarbeit auf einem Symposium Schwerpunkte demokratischer Jugendbildung zu erarbeiten. Vorausgegangen war im Frühjahr eine Hospitation in deutschen Bildungseinrichtungen, in denen mongolische Vertreter/-innen einen Einblick in die Praxis politischer Jugendbildung in Deutschland erhielten. Auf der Grundlage dieser Hospitationen wurde das Programm in der Mongolei ausgearbeitet, das neben dem dreitägigen Symposium im Zavhan-Aimag, circa 1200 Kilometer westlich der Hauptstadt Ulan Bator, auch Gespräche in Ulan Bator und Besichtigungen von Einrichtungen und Organisationen der Jugendbildung in der Mongolei vorsah. Die deutschen Pädagogen und Pädagoginnen befanden sich vom 22. Juli bis 5. August 2010 in der Mongolei. Jens Lindemann von der seit Jahren im Austausch mit der Mongolei engagierten Bildungsstätte „Die Mühle“ leitete die vierköpfige deutsche Delegation.

Im Mittelpunkt des Symposiums standen drei Workshops, die bereits bei den Hospitationen in Deutschland bearbeitete Themen aufgriffen und den zahlreichen mongolischen Fachkräften, die an dem Symposium teilnahmen, zeigten, wie sie die Praxis demokratischer Jugendbildung gestalten können. Diese Workshops wurden von den mongolischen Hospitanten geleitet und von den deutschen Kolleginnen und Kollegen begleitet. Im Workshop „Ökologische Bildung“ standen Übungseinheiten im Gelände der näheren Umge-



Reisten zum Symposium in die Mongolei: Sabine Lück, Jens Lindemann, Ute Kröger und Olfert Dorka (von links nach rechts)

bung im Vordergrund. Hier bot der Ort eine einmalige Gelegenheit, an einem Fluss mit mächtigen Stromschnellen, Kehrwassern und Kiesinseln das Wasser und seine vielfältigen Bedeutungen zu erfahren. Auch klimatische Fragen und der behutsame Umgang mit der Natur konnten in diesem Workshop thematisiert werden.

Die theaterpädagogische Arbeit stand im Mittelpunkt des zweiten Workshops. Theaterpädagogik ist in der Mongolei so gut wie unbekannt. Deshalb begegneten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Workshops diesem Angebot mit Skepsis, waren jedoch überrascht, wie gut sich das Theaterspiel für die pädagogische Arbeit eignet. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen äußerten viele Ideen und Visionen und vereinbarten, gemeinsam ein Konzept zu entwickeln, um theaterpädagogische Arbeit künftig mit Kindern und Jugendlichen in der Mongolei zu realisieren. Aller-

dings war ihnen auch klar, dass dazu die Fortbildung der Fachkräfte eine wichtige Voraussetzung ist und die Begeisterung für ihre Einsatzmöglichkeiten, die man in diesem Workshop kennenlernte, allein für eine qualitative pädagogische Arbeit nicht ausreicht.

Präventive Konfliktbearbeitung war der Schwerpunkt des dritten Workshops, in dem es vor allem um Konfliktanalyse, Gruppendynamik, Kooperationen und Mobbing ging. Im Rahmen des Workshops entstand u. a. ein Rollenspiel zum Mobbing, das bei der Präsentation vorgeführt wurde. Die Teilnehmenden zeigten sich davon überzeugt, dass sie die Anregungen zur präventiven Konfliktbearbeitung gut umsetzen können.

Die deutsche Gruppe besuchte zwei außerschulische Bildungseinrichtungen und ein Projekt der Schulsozialarbeit in Ulan Bator. Diese Einrichtungen machten

deutlich, dass der Aufbau von Bildungsstrukturen in Ulan Bator durchaus auch als Ergebnis des deutsch-mongolischen Fachkräfteprogramms bewertet werden kann. In den Einrichtungen arbeiten ehemalige Hospitanten, deren Erfahrungen in den Aufbau dieser Organisationen eingeflossen sind.

Bei der Auswertung mit den mongolischen Kooperationspartnerinnen wurden die Probleme angesprochen, die sich durch eine Kürzung der für den Austausch bereitgestellten Fördermittel und eine Veränderung der Vorgaben ergeben können. Trotz einiger ungewisser Perspektiven wurden aber schon gemeinsame Ideen

für die Fortsetzung dieses erfolgreichen deutsch-mongolischen Austauschs entwickelt.

Quelle: Berichte der Delegationsteilnehmer/-innen

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten kritisiert Mittelkürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung

Der in der ersten Sitzungswoche nach der Sommerpause vom Deutschen Bundestag zu beratende Haushaltsentwurf der Bundesregierung für das Jahr 2011 weist eine Kürzung der Mittel für politische Bildungsarbeit von 1,55 Mio. Euro aus. Ein Blick in den Etat der Bundeszentrale für politische Bildung macht deutlich, wo die Mittel eingespart werden sollen: zur Hälfte bei der Politischen Bildungsarbeit, die die Bundeszentrale selbst durchführt, und zur anderen Hälfte bei den Zuschüssen für die Politische Bildung der zahlreichen freien Träger.

In der Relation zu den jeweiligen Haushaltsansätzen bedeutet das für die freien Träger Politischer Bildung eine deutliche und nicht nachvollziehbare Kürzung um mehr als 11 Prozent ihres aktuellen Förderungsvolumens von 6,8 Mio. Euro. Die Kürzung bei der Bundeszentrale für ihre eigenen Angebote macht im kommenden Jahr dagegen nur knapp 4 Prozent bei einem Budget von rund 19 Mio. Euro aus.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten als Fachverband unabhängiger Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung hat in einer Pressemitteilung darauf hingewiesen, dass er – auch angesichts der Perspektive, dass für die nächsten Jahre weitere massive Kürzungen angekündigt wurden – nicht nur eine Bedrohung für die Existenz vieler Bildungseinrichtungen sieht, sondern eine solche Kürzung ein verhängnisvolles Signal gegenüber einem Bildungsbereich ist, dem die Förderung demokratischer Entwicklung und politischer Kultur zentrales Anliegen ist. Die aktuellen Diskussionen über die Integrationsproblematik und die Reaktionen auf die Publikation von Thilo Sarrazin verdeutlichen nach Ansicht des AdB, dass Politische Bildung für die Demokratie eine ständige Aufgabe bleibt und nicht dem Versuch der Haushaltskonsolidierung zum Opfer fallen darf.

Deshalb wendet sich der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten mit Nachdruck gegen diese Marginalisierung Politischer Bildung und fordert das Parlament auf, in den kommenden Haushaltsverhandlungen die Politische Bildung zu stärken und den Kürzungsplänen der Bundesregierung nicht zuzustimmen.

Inzwischen hat auch die Arbeitsgemeinschaft Demokratischer Bildungswerke e. V., der einige Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten angehören, auf ihrer Mitgliederversammlung am 24. September 2010 in einer Erklärung die aktuellen Pläne der Bundesregierung zur Kürzung der Mittel für die Politische Bildung verurteilt. Die geplanten Kürzungen beschädigten die demokratische Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Die ADB fordert angesichts der Aufgaben Politischer Bildung, den Haushaltsansatz für die Bundeszentrale für politische Bildung um zehn Prozent zu erhöhen.

Kommission Erwachsenenbildung tagte im Kloster Banz

Leider war der Himmel verhangen, als die Kommission Erwachsenenbildung vom 13. bis 15. September 2010 zu ihrer Herbstsitzung in Kloster Banz, dem Bildungszentrum der Hanns-Seidel-Stiftung in Bad Staffelstein, zusammenkam. Durch Wind und Regen wurde ein Schwerpunkt dieser Sitzung, eine Fotoexkursion zur Wallfahrtskirche Vierzehnheiligen, etwas beeinträchtigt. Die Kommission hatte sich von Kloster Banz aus auf den Weg gemacht, um eine Methode auszuprobieren, die in der Annäherung an Bildungsinhalte und deren Aneignung über das Medium Fotografie besteht. Diese Methode war bereits Gegenstand vorausgegangener Kommissionssitzungen, in denen über Studienfahrten nach Schlesien berichtet wurde. Hier hatte man sich fotografisch mit der Landschaft des Riesengebirges auseinandergesetzt.

Prof. Dr. Matthias Pfüller, Vorsitzender der Kommission Erwachsenenbildung, hatte den Ausflug nach Vierzehnheiligen mit einer Einführung in die Formensprache und den politischen und kulturellen Kontext des Barockzeitalters vorbereitet und sich dabei auf einige Elemente konzentriert, die bei der Auswahl von Fotomotiven an den Orten Kloster Banz und Vierzehnheiligen besonders beachtet werden sollten. Zu den historischen Voraussetzungen, unter denen sich der Barock in Architektur und Kunst entwickelte, gehören die Herrschaftsform des Absolutismus und die Gesellschaftsform des Feudalismus. Der Absolutismus war – zumindest in Deutschland – die Antwort auf die verheerenden Wirkungen des Dreißigjährigen Krieges, nach dessen Ende man sich von einer Stärkung staatlicher Macht mehr Sicherheit und Stabilität und



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Die Schauffront der Wallfahrtskirche Vierzehnheiligen

letztlich auch eine „Friedensgarantie“ versprach. Die Fülle dieser Macht kam nicht nur in der Vorstellung vom „Gottesgnadentum“ weltlicher Herrschaft zum Ausdruck; sie zeigte sich auch in der Herrschaft über die Materie, die in der verschwenderischen Formensprache von Barock und Rokoko, in der sich die Natur ornamental in Stein präsentiert, starre Linien sich in Bewegung auflösen, die Grenzen zwischen Architektur, Skulptur und Bild durchlässig werden und sich in der Ikonographie der Bilder der Blick ins Unendliche richtet, eine neue Dimension erreicht. Auch Verspieltheit und Dekadenz sind Elemente des Barock, die in der Schäferdichtung und in der Erotisierung vor allem der Malerei zur Geltung kommen. Glaube, Macht und ästhetische Formensprache waren die Stichworte, die im Focus der Betrachtung des Ensembles Kloster Banz, das dem Frühbarock zuzurechnen ist, und der Basilika Vierzehnheiligen, die schon zum Spätbarock, dem Rokoko gehört, liegen sollten. Die zum Teil unter wetterbedingten und den in kirchlichen Räu-

men zu beachtenden Einschränkungen entstandenen Fotos wurden zu einem späteren Zeitpunkt in der Kommissionssitzung präsentiert und kommentiert. Die Kommissionsmitglieder berichteten über ihre Wahrnehmungen und die Gründe für die Auswahl von Motiven und konnten nicht nur unmittelbar die Einsatzmöglichkeiten von Fotografie im Rahmen politischer Bildung erfahren, sondern auch feststellen, welche Lernprozesse durch sinnliche Anschauung und Wahrnehmung und den Austausch über die daraus entstandenen Bilder angeregt werden können.

Ein zweiter inhaltlicher Schwerpunkt dieser Sitzung war ein Vortrag des Kommissionsmitglieds Karl Heinz Keil, der bei der Hanns-Seidel-Stiftung u. a. für Neue Technologien und Medien zuständig ist. Er informierte über Ursprung und Entwicklung des Web 2.0 und seine Bedeutung für die politische Kommunikation, die in der aktuellen Diskussion einen Spannungsbogen von pessimistischer Wahrnehmung bis zu euphorischer Zustimmung um-

fasst. Zahlreiche Beispiele aus dem Internet, unter anderem Wahlwerbespots von Barak Obama, Videospots auf YouTube, Internetkampagnen (wie zur Wahl eines Bundespräsidenten Gauck) machten deutlich, in welchem Umfang die neuen Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten des Web 2.0 bereits genutzt werden. Die verschiedenen Plattformen wie twitter, flickr, facebook, studivz und xing wurden vorgestellt und in Hinblick auf ihre Stärken und Schwächen kommentiert. Die Mitglieder der Kommission wurden aufgefordert, sich selbst sechs Nutzergruppen zuzuordnen, die in einer Studie der Initiative D21 zur Digitalen Gesellschaft ermittelt wurden. Bei den Kommissionsmitgliedern überwog bei ihrer Selbsteinschätzung der Typus des Berufsnutzers, dem nach der Studie 10 % der Bevölkerung zugeordnet werden. Karl Heinz Keil wies auf die zunehmende Nutzung von social media durch die Politik hin, die er ebenfalls an Beispielen veranschaulichte. Bei der Parteienpräferenz zeigt sich

übrigens, dass die größte Affinität zu den neuen Medien bei Anhängern der FDP besteht, gefolgt von den Grünen, während die SPD-Sympathisanten das Schlusslicht bilden. Die zentrale Bedeutung der neuen Kommunikationsplattformen liegt im Austausch und in der Vernetzung, weniger in der Information, die nach wie vor noch über die traditionellen Medien wie Fernsehen und Printmedien läuft, wobei auch die Webseiten der Printmedien eine große Rolle spielen. Für die politische Bildung sind die neuen Medien gleichzeitig Inhalt und Werkzeug. Sie bieten die Chance, neue Zielgruppen anzusprechen und neue didaktische Formate zu entwickeln. Sie müssen allerdings adäquat „bespielt“ werden, wenn ihr Einsatz den gewünschten Erfolg bringen soll. Karl Heinz Keil verschwieg nicht die Probleme der neuen Netzwerke und wies darauf hin, dass es für eine abschließende Bewertung der Nutzungsmöglichkeiten für die politische Bildung noch zu früh sei, da der Prozess noch nicht abgeschlossen sei.



© Foto: Fenna Paproth

Kommissionsmitglied bei der Sichtung der Sitzungsmaterialien

Wie bei jeder Sitzung der Kommission wurden auch in Banz die bildungspolitischen und für die Erwachsenenbildung relevanten Entwicklungen auf der Ebene von Bund und Ländern erörtert. Die Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, Ina Bielenberg, nahm an dieser Sitzung teil, um der Kommission nicht nur für ihr Engagement für eine Reform der Förderungsrichtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung zu danken, sondern sie auch über den aktuellen Stand der Diskussion auf den verschiedenen Ebenen zu informieren. Als besonders schwieriges Problem erweist sich die Umsatzsteuerpflichtigkeit der Zuschüsse der bpb an die Träger. Es hat bereits Prüfungen – schwerpunktmäßig in Nordrhein-Westfalen – gegeben, die zu erheblichen Nachzahlungsforderungen durch die Finanzämter geführt haben. Durch verschiedene Aktivitäten auf der Ebene von AdB und Bundesausschuss politische Bildung wurde das Problem auch von den Gesprächspartnern in der Politik zwar erkannt, eine politische Lösung wurde jedoch noch nicht gefunden, wobei eine Mindestlösung der Verzicht auf die rückwirkende Zahlung wäre, und für die Zukunft eine entsprechende Richtlinienreform Abhilfe schaffen könnte. Auch wegen der anderen von der Kommission vorgebrachten Kritikpunkte an den Richtlinien sei man mit der



© Hanns-Seidel-Stiftung

Hier blaut der Himmel über Kloster Banz

Bundeszentrale für politische Bildung weiter im Gespräch. Angesichts der von der Bundesregierung angekündigten Kürzungen für den Bereich der politischen Bildung erörterte die Kommission Möglichkeiten zur Abwendung der sich verschärfenden Situation für die Träger. Es wurde empfohlen, die Leistungen der politischen Bildung stärker in den Vordergrund zu stellen

durch die Darstellung konkreter Projekte, und bei der Argumentation für die Belange politischer Bildung und die Bedeutung dieses Bereichs auch die neuen Medien und ihre Netzwerke zu nutzen.

Der Aufenthalt in Kloster Banz gab der Kommission Gelegenheit, sich in Gesprächen mit dem Leiter des Bildungszentrums, Michael Möslin, und bei einem

Rundgang mit dem Technischen Leiter, Hans Schnabl, über die Geschichte dieses imposanten Bauwerks zu informieren, die verschiedenen Gebäudeteile und Räumlichkeiten und ihre Funktionen kennenzulernen und zu erfahren, welcher großen logistischen und organisatorischen Aufwand Erhalt und Betrieb einer so anspruchsvollen Anlage erfordern.

Der Verein Bildung – Begegnung – Zeitgeschehen Bernau feierte sein zwanzigjähriges Bestehen

Im heutigen Oberstufenzentrum im Bernauer Waldfrieden wurde vor 20 Jahren der Verein Bildung – Begegnung – Zeitgeschehen gegründet. Er hatte das Ziel, gemeinsam mit anderen Trägern ein unabhängiges Bildungszentrum aufzubauen, obwohl es kaum Aussichten auf Finanzierung der Arbeit gab, die an der Gründung Beteiligten jedoch große Einsatzbereitschaft und Begeisterung an den Tag legten. Nach zwei Jahren, in denen Personal- und Betriebsräteschulungen das Fundament der Arbeit bildeten, orientierte sich der Verein um. Am heutigen Kulturhof, an dem sich verschiedene Bildungsträger und Jugendeinrichtungen zusammenfanden, wurde ein Konzept entwickelt, in dem Zeitgeschehen und die Geschichte der DDR als neues zentrales Arbeitsfeld aufgenommen wurden. Das BBZ erarbeitete Veranstaltungsreihen wie das Bernauer Erzählcafé, die Geschichtswerk-

statt, Abendvorlesungen in der Bernauer Galerie oder in der Bibliothek, die schnell zu Markenzeichen der Vereinsarbeit wurden. Unterstützt wurde der Verein in dieser Zeit vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung. Für den Aufbau der politischen Bildung in Ostdeutschland gab es damals eine besondere Förderung, die zur Absicherung der Arbeit beitrug. Bildung-Begegnung-Zeitgeschehen reagierte aber immer auch auf neue Anforderungen. Als 1994 Russlanddeutsche nach Bernau kamen, bot die Bildungseinrichtung Sprach- und Integrationskurse an. Auch Berufsorientierungsseminare mit Bernauer Schulklassen gehörten über viele Jahre zum Bildungsangebot. Aktuell setzen sprach- und integrationsfördernde Projekte des Vereins in Kindertagesstätten und Grundschulen bei den längst erkannten

mangelhaften Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen an. Die Einrichtung zeigte in den Jahren ihres Bestehens immer auch ein Gespür für den Bildungsbedarf vor Ort, für den sie Fördermittel einwerben konnte.

Die Finanzierung des Bildungsangebots wurde jedoch im Laufe der Jahre immer komplizierter. Die Bedingungen für die Arbeit verschlechterten sich kontinuierlich. Dem Rückgang an Fördermitteln stehen ständig steigende Kosten gegenüber. In der Realität bedeutet dies einen enormen Arbeitseinsatz und viel ehrenamtliches Engagement für wenig Geld. Am Personal wird von der Politik gespart, während die Bildungshäuser saniert wurden. Trotz dieser entmutigenden Erfahrung resignierte die Bildungseinrichtung nicht, sondern feierte Ende September mit Unterstützern, Wegbegleitern und Interessierten ein Jubiläumsfest in Bernau.

Neue Publikationen aus dem Bereich des AdB



Drei Jahre lang lief unter dem Label „**Communis – gemeinsam lernen in der politischen Bildung**“ ein Projekt, das der **Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten** (AdB) im Rahmen des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aufgelegten Programms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ realisierte. Der gerade dazu veröffentlichte Bericht zeigt an Beispielen aus der Projektarbeit, wie die daran beteiligten neun Bildungseinrichtungen junge Menschen unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft zu gemeinsamem Lernen zusammenführten. In der Kooperation mit Schulen wurden nicht nur unterschiedliche didaktische Konzepte interkulturellen Lernens entwickelt und umgesetzt, sondern auch Möglichkeiten zur interkulturellen Fortbildung der schulischen Lehrkräfte angeboten.

Der Bericht beschreibt Ziele, Struktur, Organisation und Ergebnisse des Verbandsprojekts, in dessen Laufzeit rund 200 Seminare und Workshops für Jugend-

liche und Lehrkräfte an verschiedenen Orten stattfanden. Im Mittelpunkt stehen Beispiele aus der Projektarbeit, die zeigen, wie vielfältig auch die Ansätze der Praxis außerschulischer politischer Bildung sind: In Essen produzierten die Schüler/-innen gemeinsam von öffentlichen Auftritten begleitete Hörfunkbeiträge zu eigenen Geschichten und zur Geschichte der Juden in ihrer Stadt; in Vlotho an der Weser fanden Kurse zur Leitung interreligiöser und interkultureller Jugendgruppen in Kooperation mit Migrantenorganisationen statt; im Thüringer Wald drehten Kinder einen Film zum Thema „Frisch angekommen in Deutschland“; im ostfriesischen Aurich nahmen Lehrkräfte an einem Diversity-Training zu Chancen und Herausforderungen interkulturellen Zusammenlebens teil; eine Neuköllner Gesamtschulklasse produzierte ein Theaterstück und eine Radiosendung zu Jugendkulturen; Zivilcourage war das Thema eines Videoseminars in Bielefeld; in Welper im Ruhrgebiet ging es um den Umgang mit Konflikten und Teambildung, in Bad Segeberg um die Themen „Sexualität“ und „Jugend & Kultur“; ein Seminar- und Ausstellungsprojekt zu Geschlechterrollen wurde in Bremen realisiert.

Der von Projektleiter Boris Brokmeier redigierte Bericht umfasst 45 Seiten und ist zu beziehen über die Geschäftsstelle des AdB; er steht außerdem als Download auf der AdB-Homepage www.adb.de zur Verfügung.

Eine **Festschrift zu ihrem Jubiläum** haben die **Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste** veröffentlicht, die im letzten Jahr ihr 60jähriges Bestehen feierten. Die 80 Seiten starke

Broschüre beschreibt die Stationen von der Schülerinitiative in Hannover bis zu einer bundesweit agierenden Organisation, die aus 13 Landesvereinen besteht und sechs Geschäftsstellen mit acht Regionalbüros unterhält. 130 hauptamtliche Mitarbeiter/-innen erledigen die Aufgaben. Die IJGD vermitteln Teilnehmer/-innen in Kurz-, Mittel-, und Langzeitdienste zu in- und ausländischen Kooperationspartnern. Bestimmend für die Arbeit sind interkulturelles Lernen, Freiwilligenarbeit, Selbstorganisation, soziales Lernen, Emanzipation der Geschlechter und ökologisches Lernen. Zahlreiche Fotos in der Publikation geben einen optischen Eindruck von Verbandsereignissen und agierenden Personen. Die Publikation enthält Erinnerungsberichte von Angehörigen der Gründungsgeneration und von den Verein tragenden Persönlichkeiten, die die Entwicklung in den Folgejahren bis heute bestimmten. Sie wird abgeschlossen von Grußworten und Glückwünschen zahlreicher Kooperationspartner/-innen und steht auf der Homepage der IJGD unter www.ijgd.de zum Download bereit.

Barbara Thimm, Mitarbeiterin am **Jugendgästehaus Dachau** und dort zuständig für die Bereiche Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug, ist Mitherausgeberin eines Buches, das unter dem Titel „Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik“ im Brandes & Apsel Verlag erschien. Es handelt sich dabei um die Ergebnisse eines Modellprojekts, an dem zahlreiche Pädagogen und Pädagoginnen beteiligt waren (darunter auch **Imke Scheurich**, Mitglied

des Redaktionsbeirats dieser Zeitschrift), um gemeinsam ein Berufsbild Gedenkstättenpädagogik zu entwickeln das in dieser Publikation entfaltet wird.

Barbara Thimm/Gottfried Köbler/Susanne Ulrich (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik – Frankfurt/Main 2010, Brandes & Apsel, 207 Seiten.

Das **wannseeForum** hat seinen Jahresbericht 2009 vorgelegt,

der – schön gestaltet – auf über 70 Seiten die Entwicklung in den Arbeitsbereichen der Bildungsstätte darstellt. Zu den Highlights des vergangenen Jahres gehört – wie schon in den Jahren zuvor – das Berliner Jugendforum im Abgeordnetenhaus von Berlin, das Jugendliche und Abgeordnete zum Austausch über verschiedene politische Themen zusammenführt. Gutes Benehmen im interkulturellen Kontext war Inhalt von zwei Seminaren mit Jugendlichen aus verschiedenen Ländern, Oral History fand im Jahr der Erinnerung an den 20 Jahre

zurückliegenden Fall der Mauer mit Zeitzeugen der Wendeereignisse statt. Auch in der Medienarbeit stand die Geschichte der deutsch-deutschen Teilung und des Mauerfalls im Mittelpunkt. Der Bericht informiert über weitere Projekte und Veranstaltungen, über Veränderungen in den Gremien und beim Personal und gibt schließlich in einem Anhang einen Überblick über Personen und Aktivitäten.

Bezug: wannseeFORUM Hohenzollernstraße 14, 14109 Berlin, www.wannseeforum.de

Personalien

Elisabeth von Uslar leitet seit dem 1. Juli 2010 die Stabsstelle stiftungsübergreifende Strategien in der Konrad-Adenauer-Stiftung. Zuletzt war sie Leiterin des persönlichen Büros des ehemaligen Bundespräsidenten Horst Köhler.

Sie soll neben der koordinierenden und konzeptionellen Begleitung der genannten Schwerpunkte die Hauptabteilungen zudem beim Aufspüren neuer Themen und interessanter Partner sowie beim Entwickeln neuer Formate unterstützen.

Ulrich Niemann ist seit dem 19. Juli 2010 der neue Leiter des Bereiches Internationale Politik der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit in der Geschäftsstelle in Potsdam. Dort ist er für die Steuerung der internationalen Arbeit der Stiftung verantwortlich.

Im Frühjahr 2010 wurde das neue Kuratorium der Bundeszentrale für politische Bildung berufen. Ihm gehören 22 Mitglieder des Deutschen Bundestages an.

Aus der CDU-/CSU-Fraktion:

- **Ernst-Reinhard Beck**
- **Michael Brand**
- **Dr. Reinhard Brandl**
- **Michael Frieser**
- **Katharina Landgraf**
- **Prof. Dr. Patrick Sensburg**
- **Marcus Weinberg**
- **Ingo Wellenreuther**
- **Elisabeth Winkelmeier-Becker.**

Aus der SPD-Fraktion:

- **Klaus Barthel**
- **Klaus Brandner**
- **Dr. Barbara Hendricks**
- **Daniela Kolbe**
- **Gabriele Lösekrug-Möller.**

Aus der FDP-Fraktion:

- **Patrick Meinhardt**

- **Prof. Dr. Martin Neumann**
- **Gisela Piltz.**

Aus der Fraktion DIE LINKE:

- **Agnes Alpers**
- **Nicole Gohlke**
- **Dr. Rosemarie Hein.**

Aus der Fraktion B90/DIE GRÜNEN:

- **Kai Gehring**
- **Monika Lazar.**

Auf ihrer Frühjahrssitzung hat die Mitgliederversammlung des Bundesausschuss Politische Bildung einen neuen Vorsitzenden gewählt. **Lothar Harles**, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (aksb) und bisheriger Stellvertreter, wurde in einer Nachwahl zum Nachfolger von **Theo W. Länge** (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben) bestimmt, der den Vorsitz bereits

Ende 2009 niedergelegt hatte. Harles übte bereits seit 1. Januar 2010 kommissarisch das Amt des Vorsitzenden aus. Auf der Mitgliederversammlung am 10. November 2010 in Bonn finden turnusgemäß die nächsten Vorstandswahlen statt.

Theo W. Länge, langjähriger ehemaliger Vorsitzender des Bundesausschuss politische Bildung und Bundesgeschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben, wurde beim Deutschen Weiterbildungstag 2010 im Deutschen Bundestag für sein Engagement für die politische Bildung vom Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger, geehrt.

Ruth Kirsch, in der CDU-Bundesgeschäftsstelle in der Abteilung Politische Programme und Analysen zuständig für die Bereiche Bildung, Jugend und Kultur, vertritt die CDU seit Mai 2010 im Bundesausschuss Politische Bildung (bap).

Mike Corsa, Generalsekretär der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland, wurde vom Bundesjugendkuratorium, das in diesem Sommer neu berufen wurde, einstimmig zum Vorsitzenden dieses Gremiums gewählt.

Das Europahaus Aurich verabschiedete Anfang September 2010

seinen langjährigen Studienleiter **Heinz-Wilhelm Schnieders** mit einer Festveranstaltung in den Ruhestand. Heinz-Wilhelm Schnieders nahm im Lauf seiner Tätigkeit in Aurich auch zahlreiche Funktionen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten wahr: Unter anderem war er Mitglied der Kommissionen Bildungspolitik und Erwachsenenbildung sowie des Redaktionsbeirats der Zeitschrift „Außerschulische Bildung“, und er arbeitete in verschiedenen Projektgruppen des AdB mit. Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen und Kooperationspartner/-innen dankten ihm auf dem Abschiedsfest für die gute Zusammenarbeit.

Sein Nachfolger **Detlef Maaß** will die engagierte Bildungsarbeit seines Vorgängers fortsetzen. Seine Arbeitsschwerpunkte werden Internetkompetenz, demografischer Wandel und Familienbildung sein.

Ebenfalls in den Ruhestand ging **Mario Bracciali**, der seit 1982 bei der Europäischen Akademie Bayern tätig war. Er arbeitete zunächst als Jugendbildungsreferent im JBR-Programm des AdB und später dann als Studienleiter. Mario Bracciali entwickelte die Seminararbeit mit der Bundeswehr und schaffte neue Studienschwerpunkte mit zahlreichen Studienfahrten in die DDR und Seminaren an der innerdeutschen Grenze. In den 90er Jahren war er für zahlreiche Studienfahrten und Seminare in

Moskau und in andere mittel- und osteuropäische Länder verantwortlich.

Kerstin Griese ist wieder Mitglied des Deutschen Bundestages, dem sie bereits von 2000 bis 2009 angehörte. In der vorigen Legislaturperiode war sie sieben Jahre lang Vorsitzende des Familienausschusses. Durch die Ernennung von Angelica Schwall-Düren zur NRW-Europaministerin rückte sie nun ins Parlament nach. Seit Ende letzten Jahres gehört Kerstin Griese dem Bundesvorstand der Diakonie an und wird die dort übernommenen Aufgaben auch weiterhin wahrnehmen.

Greta Wehner, deren Herbert- und Greta-Wehner-Stiftung das Herbert-Wehner-Bildungswerk in Dresden unterstützt, erhält für ihre Verdienste um die demokratische und politische Bildung in Sachsen das Bundesverdienstkreuz erster Klasse.

Seit 15. September 2010 ist **Markus Tolksdorf** Geschäftsführer des Franziskuswerks Schönbrunn. Tolksdorf war zuvor Leiter der Akademie Schönbrunn und von 2006 bis 2009 Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Bonn.

Bücher

Klaus-Peter Hufer: Erwachsenenbildung. Eine Einführung – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 223 Seiten

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven – Weinheim und Basel 2009, Juventa Verlag, 368 Seiten

Hans Jürgen Finckh: Erwachsenenbildungswissenschaft, Selbstverständnis und Selbstkritik – Wiesbaden 2009, VS-Verlag, 324 Seiten

Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung – 4. durchgesehene Auflage, Wiesbaden 2010, VS-Verlag, 1105 Seiten

Handbuch der Erziehungswissenschaft. Herausgegeben im Auftrag der Görres-Gesellschaft, Bd.II: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Teilband 2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, bearbeitet von Thomas Fuhr/Philipp Gonon/Christiane Hof – Paderborn 2009, Verlag Ferdinand Schöningh, 1286 Seiten

Die Erwachsenenbildungswissenschaft bildet eine der wichtigen Bezugsdisziplinen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Einige Neuerscheinungen der Jahre 2009/2010 sollen hier – auch im Hinblick auf ihre Aussagen zur politischen Bildung – vorgestellt werden.

Klaus-Peter Hufer, in der Erwachsenenbildung tätiger Politikwissenschaftler, hat eine leicht lesbare Einführung in die Erwachsenenbildung verfasst, die auf seinen Essener Vorlesungen beruht. Dass diese auch eine Zusammenfassung seiner Erfahrungen von 33 Jahren Bildungsarbeit in der Volkshochschule und anderswo darstellen, erwähnt er in seiner Einleitung ausdrücklich. In 17 Kapiteln werden die Ziele, die Geschichte, das System, die Lehr- und Lernformen und vor allem die wesentlichen Aufgabenfelder vorgestellt. Das nicht besonders umfangreiche Buch ist nicht mehr, aber auch nicht weniger als der Untertitel verspricht. Ausgreifendere Reflexionen über neuere Theorieangebote sollte man deshalb nicht erhoffen, aber eine solide Darstellung der wesentlichen Grundzüge des Feldes bietet der Band schon. Wie bei Hufer nicht anders zu erwarten, zeigt seine Darstellung der Erwachsenenbildung und außerschulischen

Jugendbildung eine starke Ausprägung hin zur politischen Bildung, denn er hebt die Aufgabenfelder der politischen, der interkulturellen Bildung sowie des globalen Lernens in eigenen Kapiteln besonders hervor und verknüpft sie mit sozialen Problemstellungen und Gegenwartsdiagnosen. Es ist eine Arbeit, die einerseits Studierenden einen geeigneten Überblick verschafft, aber auch erfahrenen Praktikern erlaubt, den Stand der Erkenntnisse und die gegenwärtige Situation zu rekapitulieren.

Die umfangreichere Darstellung der beiden Hamburger Erwachsenenbildungswissenschaftler/-in Christine Zeuner und Peter Faulstich zentriert sich um die Darstellung des Forschungsstandes. Man kann ihr Buch nicht nur als systematische Darstellung, sondern zugleich auch als einen umfassenden Rezensionssay lesen, im Vergleich zu Klaus-Peter Hufer verarbeiten sie eine außerordentliche Menge Literatur mehr. Die inhaltlichen Aufgabenfelder spielen eine weitaus geringere Rolle, wichtiger sind Aussagen über die Bereiche des Lehrens und Lernens und die Teilnehmerschaft selber. Sie verstehen sich als Deuter des wissenschaftlichen Forschungsstands in kritisch-pragmatischer

Perspektive (S. 11) und beziehen sich auf eine empirische Forschung als „Lernprozess ..., in dem das scheinbar Selbstverständliche unsicher wird ...“. Nach einer umfangreichen Sichtung der Forschungsliteratur kommen Zeuner und Faulstich in ihrem – leider etwas knappen – Resümee u. a. zu folgenden interessanten Erkenntnissen: Es gibt im Vergleich viel Auftragsforschung und diese behindert längerfristige Grundlagenforschung. In der Lernforschung dominiert das Interesse an Strategien und Prozesssteuerung über die Frage nach der „subjektiv interessengeleiteten erfolgreichen Aneignung“ (S. 357). Daten über Teilnahmemotive und -interessen fehlen. Es gibt keine langfristigen Analysen über gesellschaftliche Entwicklungen, Wertewandel und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Das Verständnis von Professionalität und Institutionalisierung hat sich gewandelt, damit sind heute nicht mehr nur Hauptberuflichkeit und die Form stabiler Eigenständigkeit gemeint. Zum Schluss gehen Zeuner und Faulstich kurz auf die aktuellen Trends und die damit verbundene Weiterbildungsrhetorik ein: Hier identifizieren sie sechs „Glaubenssätze“ – der Ausdruck Glaubensworte wäre vielleicht treffender gewesen, denn

dazu zählen Begriffe wie Kompetenz und alle mit „selbst“ zusammengesetzten Leitbegriffe wie Selbstorganisation, Selbststeuerung u. a. m. Hier hätte man sich gerade vor dem Hintergrund der Erwachsenenbildungsforschung auch eine intensivere kritische Auseinandersetzung gewünscht, denn es handelt sich zweifelsohne um Phänomene einer neuen symbolischen Ordnung, die die Forschung als Auftragsforschung hervorgebracht hat.

Eine Flaschenpost ist das Buch von Hans Jürgen Finckh – geschrieben offenbar in der zweiten Hälfte der 80er Jahre zehrt die Auseinandersetzung inhaltlich vor allem von den Diskussionen der 70er Jahre. Eine späte Ankunft, möchte man meinen. Der kurze Nachtrag, eine relativ simple Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, die einen Anschluss der Studie an die Theoriediskussionen jüngerer Zeiten annehmen lassen soll, ist wirklich vernachlässigenswert. Es handelt sich um eine zwiespältige Untersuchung, sie ist einerseits kenntnisreich, geschichtsbewusst und theoretisch äußerst ambitioniert und wirkt andererseits wie eine Botschaft im Retrodesign, denn sie strahlt noch den Glanz jener Sterne intellektueller, politischer und wissenschaftlicher Selbstbeheizung ab, die inzwischen weitgehend verloschen sind. Finckhs Überlegungen erstrecken sich auf die wesentlichen Beiträge zur Theoriebildung von 1945 bis 1980. Man kann daher sein Buch auch als eine Geschichte der Erwachsenenbildungstheorien in diesem Zeitraum lesen. In drei größeren Komplexen arbeitet der Autor sein Thema ab und identifiziert zugleich drei wesentliche Stränge. Den ersten bildet die hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik, damit sind vor allem die

Reformulierungsanstrengungen und Wiederanknüpfungsbemühungen an die Weimarer Traditionen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1940er und 1950er Jahre gemeint. Im zweiten Strang, der von Finckh mit Erwachsenenbildung als empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik bezeichnet wird, finden sich die Vertreter einer sozialwissenschaftlich aufgeklärten Erwachsenenbildungswissenschaft, wie sie Schulenberg, Strzelewicz, Knoll, Tietgens und andere vertraten und die in den 60er Jahren an den Hochschulen eine genuine und eine im weitesten Sinn empirisch gestützte Erwachsenenbildungsforschung entwickelten. Im dritten Komplex setzt der Autor sich mit der Erwachsenenbildung als Arbeiterbildungswissenschaft und gesellschaftskritischer Bildungstheorie und Didaktik auseinander. Im Mittelpunkt stehen hier Oskar Negts Arbeiterbildungstheorie und verwandte linksundogmatische Versuche einer Begründung von Subjekttheorie, Didaktik und politischer Selbstkonstitution. Erwachsenenbildung steht für den Autor immer in einem politischen und gesellschaftlichen Horizont; so ordnet er die geisteswissenschaftliche Pädagogik als politische Pädagogik ein, die empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik als emanzipatorische Pädagogik und die Arbeiterbildung als pädagogische Politik. Man sieht die Steigerung, die einen zunehmenden Grad der Politisierung der Erwachsenenbildung anzeigt. Das Theorie-Praxis-Verhältnis beschäftigt also den Autor insbesondere. Ein Gesamtresümee fehlt dem Buch, aber das ist nicht das einzige irritierende Moment. Nach dem Lesen theoretisch ansprechender aber manchmal auch angestrebter Passagen, in denen Finckh zu interessanten Differenzierungen und zu neuen Begriffsbildun-

gen findet, fragt man sich doch manchmal, was denn nun der Ertrag ist. Der Leser bleibt etwas ratlos zurück.

Ein Klassiker in der nunmehr vierten Auflage ist das Handbuch Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Seit seinem ersten Erscheinen im Jahr 1994 sind die meisten Beiträge gründlich überarbeitet und ist das Kompendium erweitert worden. Damit bleibt es wohl das Standardwerk der Erwachsenenbildung. Die Gliederung der 66 Einzelbeiträge nach den Bereichen Geschichte, Theorien, Forschungsmethoden, institutionelle, rechtliche und weitere Grundlagen, Bereiche, Teilnehmer und Lehren und Lernen ist nach wie vor überzeugend. Ergänzt wird dieses thematische Spektrum durch ein kommentiertes Internetquellen-Verzeichnis und ein Stichwortregister. Dieses Register könnte allerdings zur besseren und schnelleren Erschließung des voluminösen Bandes erweitert und durch ein Personenregister ergänzt werden. Durch einen Aufsatz von Helle Becker und Thomas Krüger ist auch die politische Bildung repräsentiert. Der Überblick über Geschichte, Trägerlandschaft und Arbeitsformen im ersten Teil ihrer Ausführungen ist sehr knapp gehalten. In den Mittelpunkt der Darstellung stellen sie vielmehr die aktuellen Herausforderungen und die Entwicklung neuer Wege. Wenig überraschend ist es daher, dass eine Anpassung an die Kommunikations- und Rezeptionsgewohnheiten neuer und junger Zielgruppen gefordert und dabei den Medien verschiedener Art eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Thomas Krüger vertritt diese Position ja schon länger. Es fehlt im Handbuch ein Beitrag zu Bildungsstätten und den Institutionen der politischen Erwachsenenbildung, der aufgrund der

Quantität von Einrichtungen und der besonderen Qualität von Lernen in Heimvolkshochschulen und Akademien durchaus gerechtfertigt wäre. Peter Ahlheit setzt sich in einem lesenswerten Beitrag kritisch mit dem „selbstgesteuerten Lernen“ auseinander. Hier und da würde man sich die stärkere Berücksichtigung auch gegenüber den Trends der Weiterbildung skeptischer Positionen in diesem Handbuch wünschen.

Konkurrenz erwächst dem Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch den neuen Teilband II des Handbuchs der Erziehungswissenschaft. Das Handbuch wird im Auftrag der Görres-Gesellschaft, einer seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestehenden katholischen Gelehrten- und Wissenschaftsgesellschaft, herausgegeben, aber daraus kann in keiner Weise der Schluss eines wissenschaftlichen Partikularismus oder einer religiösen Schlagseite des Handbuchprojekts gezogen werden. Der nun vorliegende Band II ist wiederum in zwei Teile unterglie-

dert: der erste widmet sich der Schule und wird hier gänzlich ignoriert. Der zweite Teil wurde bearbeitet von Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof und bietet auf etwa 550 Seiten in fünf Unterabteilungen 40 Einzeldarstellungen. Unter den Autoren sind viele mit Rang und Namen: Jochen Kade etwa schreibt über Metatheorie, Wolfgang Seitter stellt die Geschichte der Erwachsenenbildung vor, Joachim Ludwig erläutert den subjekttheoretischen Ansatz, Peter Faulstich die Entwicklung von Recht, Politik und Organisation und Klaus Meisel das Management der Erwachsenenbildung. Zum lesenswertesten gehören die Ausführungen von Dieter Nitel über die Erwachsenenbildner und ihr professionelles Selbstverständnis.

In dem Beitrag von Jürgen Wittpoth über Institutionen der Erwachsenenbildung wird zwar der AdB erwähnt, es fehlen aber Ausführungen zur besonderen Form des Lernorts Bildungsstätte. Auch kolportiert Wittpoth einfach die Ergebniszahlen von Kuwan bzw. des Berichtssystems Weiterbil-

dung, wo es immer wieder heißt, es gäbe nur eine Teilnahmequote von 1 % der Erwachsenen an der politischen Bildung, obwohl es auch andere, viel höhere Schätzungen (bis zu 5 %) gibt. Die politische Bildung wird von Wiltrud Gieseke im Rahmen eines Beitrags zur allgemeinen Bildung auf drei Seiten knapp porträtiert. Zu bemängeln ist das Fehlen eines Stichwort- und Personenverzeichnisses, das die Erschließung der Beiträge erleichtern helfen würde, und auch ein Autoren-/Autorinnenverzeichnis fehlt merkwürdigerweise. Vielleicht gibt es dafür noch einen abschließenden Extraband, aber leserfreundlich ist das nicht. Zu resümieren bleibt, dass es eine Vielzahl durchaus solider neuerer Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung gibt, die das Feld mit theoretischem Anspruch darstellen, vermessen oder in dieses einführen, wer aber an neuen und unkonventionellen Gedanken und Deutungen interessiert ist, der muss woanders fündig werden.

Paul Ciupke

Gotthard Breit/Stefan Schieren (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Demokratie. Eine Einführung – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 139 Seiten

Der Titel des vorliegenden Buches kündigt ein großes Vorhaben an: eine Einführung in die Vorstellungen zur Gerechtigkeit in der Demokratie. Die Breite der Themen reicht dabei von der Darstellung unterschiedener Gerechtigkeitskonzepte und ihrer Rolle für die politische und sozialstaatliche Ordnung über Konzepte zur Armutsmessung und das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit bis hin zu der „gefühlten Ungerechtigkeit“, deren emotionelle Auswirkungen die politischen Par-

teien immer wieder zu spüren bekommen. Es wird von dem „hohen Erregungsniveau“ gesprochen, die die Gerechtigkeitsdebatte in Deutschland prägt, und es wird auch deutlich, dass die Diskussion über Verteilungsgerechtigkeit und Armut in Deutschland unter anderen Bedingungen erfolgt als in vielen anderen Ländern.

Dieser Bogen wird in einem Bändchen gespannt, das knapp 140 Seiten umfasst. Die fünf darin versammelten Aufsätze stehen dabei

mehr oder weniger unverbunden nebeneinander. Sie bieten eine umfassende Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Schwerpunkten, haben aber auch viele inhaltliche Überschneidungen, ohne sich allerdings aufeinander zu beziehen. Ein abgestimmtes Konzept, zumal wenn die gleichen Fragen aufgegriffen werden, wäre hier sicher sinnvoll gewesen. Da auch die kurze Einleitung lediglich eine knappe Inhaltsbeschreibung bietet und keinen inhaltlichen, konzeptionellen Rah-

men zieht, handelt es sich eher um eine Sammlung von Einzelaufsätzen als um eine Einführung in das Thema.

Im ersten Aufsatz des Bandes beschreibt Daniel Hildebrand ausgehend von John Rawls Konzept der Gerechtigkeit als Fairness die Bedeutung der Gerechtigkeit in der Demokratie als Gleichheit an Rechten, Ansprüchen und Entfaltungsmöglichkeiten. Er beleuchtet Gerechtigkeit als Problem von Macht und Moral und fragt, ob es nicht eine besondere Form der Gerechtigkeit in der Demokratie gibt. Er beschreibt die Widersprüchlichkeit von Rechtsstaat und Demokratie, die Benachteiligung von Minderheiten und Wirkungsweisen des Mehrheitsprinzips.

Der zweite Beitrag von Sabine Berghahn nähert sich dem Thema aus der Perspektive des Rechtsstaats. Wie ist das Verhältnis von Gerechtigkeit und Recht? Ist unsere Gerechtigkeit ‚gerecht‘? Ist Gerechtigkeit objektivierbar und welchen Beitrag leistet der Rechtsstaat zur Gewährleistung von Gerechtigkeit? Anhand verschiedener Beispiele macht sie die komplizierten Zusammenhänge und Probleme deutlich, mit denen die Menschen im Rechtsstaat zu rechnen haben.

Die Komplexität der Verteilungsgerechtigkeit steht bei Uwe Andersen im Zentrum seiner Ausführungen. Er legt den Schwerpunkt auf die Einkommens- und Vermögensverteilung, die in Deutschland durch das System der sozialen Marktwirtschaft geprägt ist. Er stellt die Ergebnisse des 3. Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung (2008) vor, die die politische Diskussion um Verteilungsgerechtigkeit in jüngster Zeit bestimmt haben.

Gotthard Breit geht von der Frage aus, welche Herausforderungen für Politik und Gesellschaft durch gefühlte Ungerechtigkeit und Angst vor sozialem Abstieg und materieller Not entstehen. Dazu hat er Leserbriefe von Rentnerinnen und Rentnern aus regionalen und überregionalen Tageszeitungen ausgewertet. Ängste und Sorgen, Unmut, ja Zorn werden sichtbar, die nicht selten das Entstehen eines demokratischen Bürgerbewusstseins verhindern. Politik(er)verdrossenheit entzündet sich nicht selten an subjektivem Ungerechtigkeitsempfinden. Das ist auch den Politikern bewusst, und sie schauen auf die große Gruppe der Älteren und auf deren Wahlverhalten.

Ortrud Leßman fragt im letzten Beitrag: Wie viel Armut ist gerecht? Gerechtigkeitsprinzipien wie die von John Rawls, die verschiedene Dimensionen wie z. B. Rechte, Freiheit, einkommens- und vermögensunabhängige Chancen beinhalten, machen die Methoden der Armutsmessung komplizierter, als wenn sie sich nur am Einkommen orientieren. Armutsmessung erfolgt über zwei Schritte: über die Identifizierung der Armen und die Benennung eines Maßes für die Gesamtarmut in der Gesellschaft. Bei mehrdimensionalen Konzepten müssen dementsprechend mehrere Dimensionen beachtet und in einen Zusammenhang gebracht werden. Die Autorin stellt verschiedene Konzepte dazu vor. Abgesehen von dem nicht eingelösten Titelausspruch ermöglichen die Aufsätze einen Einblick in verschiedene Aspekte der Gerechtigkeitsdebatte, sie sind kenntnisreich und dicht geschrieben und gut zu lesen. Zu bemängeln ist allerdings, dass das Thema Chancengerechtigkeit und Bildung, das für Entwicklung und Inklusion in unserer Gesellschaft eine große Bedeutung hat, allenfalls am Rande gestreift wird.

Friedrun Erben

Janne Mende/Stefan Müller (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 382 Seiten

Klaus Ahlheim hat in den letzten Jahren mehrfach auf die Bedeutung Adornos als Vordenker der Erwachsenenbildung in der jungen Bundesrepublik aufmerksam gemacht (vgl. Ahlheims Aufsatzsammlung „Ungleichheit und Anpassung“, 2007), und in der außerschulischen politischen Bildung gab es verschiedene Statements, die die Aktualität Ador-

nos herausstellten. Solche Überlegungen setzt der Sammelband von Janne Mende und Stefan Müller fort, der das Erbe der Kritischen Theorie und eines „kritischen Marxismus“ (Mende, S. 117) aufgreifen und für die aktuellen Debatten nutzbar machen will. Ausgangspunkt ist der Tatbestand, dass die Berufung auf Emanzipation „heute als Allge-

meingut in allen politischen Bildungsansätzen aufzufinden ist“ (Müller/Witzig, S. 82). Daher zielen die Beiträge darauf, das Profil einer expliziten, theoretisch fundierten emanzipatorischen Bildung zu schärfen und auf die Praxisprobleme in ausgewählten Themenfeldern (soziale Ungleichheit, Geschlechterverhältnisse, Rassismus, histo-

rischer und Neo-Faschismus ...) zu beziehen, wobei allerdings die Befassung mit dem breit gefächerten Spektrum außerschulischer politischer Bildung, die die Herausgeber eingangs ankündigen (S. 5), etwas ins Hintertreffen gerät.

Als Reflexion des eigenen Standorts kann der Sammelband für die fachliche Debatte und für die konkrete Praxis zahlreiche Anregungen geben. Er bringt aber leider auch merk- bis fragwürdige Positionen. Das beginnt mit dem Eröffnungsbeitrag von Bettina Dettendorfer „Zur Geschichte der politischen Bildung in Deutschland und ihren aktuellen Herausforderungen“, der – angesichts des kritischen Anspruchs des Buchs – eine erstaunlich unkritische Bezugnahme auf den Mainstream der Politikdidaktik aufweist und zur außerschulischen Szene übrigens kaum etwas beisteuert. Der nächste Beitrag von David Schneider, der eine eigenwillige Exegese bildungstheoretischer Texte liefert, bringt zur politischen Bildung überhaupt wenig, und das Wenige ist auch noch schief. So wendet er gegen Klafkis Postulat der Friedenserziehung als Essential politischer Bildung ein: „Die Unsinnigkeit des willkürlich ausgerufenen Imperativs Frieden dürfte sich solange bewahrheiten, wie Verhältnisse andauern oder ausbrechen, zu deren Abschaffung Kriege nötig sind bzw. sein können.“ (S. 56)

Als ob Friedenserziehung in Deutschland „willkürlich“ postuliert worden wäre! Sie war seit Anfang der 80er Jahre eine mit Nachdruck betriebene Praxis, die sich auf einen weltweiten („kalten“) Kriegszustand bezog und die sich jetzt, da die deutsche Kriegsbeteiligung „heiß“ geworden ist, eher in eine Randgröße verwandelt hat und durchaus Einiges an Ermunterung gebrauchen könnte. (Eine Art Neube-

gründung liegt mittlerweile mit dem Band „Friedenspädagogik“, Reinbek 2008, von Grasse/Gruber/Gugel vor) Man mag an den friedenspädagogischen Konzepten Fehler und Versäumnisse kritisieren – was Schneider nicht tut –, aber dass sie die Gewaltbarkeit der herrschenden Verhältnisse ignoriert hätten, kann man ihnen nun wirklich nicht vorwerfen. Friedenspädagogik hat sich zum einen mit alternativen Wegen der Friedenssicherung befasst, wo Militärs behaupteten, dass dafür gewaltsame Mittel „nötig“ seien. Sie hat sich zum anderen mit den Ursachen von Kriegen auseinandergesetzt und sie aus der Welt zu schaffen versucht. Dagegen ist die Behauptung von den gewaltsamen Verhältnissen, die einfach so „ausbrechen“ (die also über einen Umweg die Metapher vom Kriegs-„Ausbruch“ rechtfertigen), nur die aufpolierte Stammtischparole, dass es Kriege bekanntlich immer gegeben hat. Und das wird dann mit Horkheimer- und Adorno-Zitaten garniert!

Den Hauptbeitrag in konzeptioneller Hinsicht hat Janne Mende beigesteuert. Sie begründet hier ihre Unterscheidung zwischen einem eingeschränkten und einem erweiterten Emanzipationsbegriff und zieht daraus Schlussfolgerungen für die Bildungspraxis, wobei sie einerseits den Begriff der Emanzipation in gesellschaftstheoretischer Hinsicht präzisiert. Damit schließt sie an ein Votum Peter Massings an (S. 115), der gegenüber modischen Zeitdiagnosen – die Schlagwörter von der „Wissengesellschaft“ oder der „Globalisierung“ gehören hier hin, kommen leider in dieser Funktion auch im Sammelband vor (vgl. S. 34) – auf der Notwendigkeit von Gesellschaftstheorie bestand. Mende geht zur Begründung auf die Kapitalismuskritik von Marx zurück, die nach wie vor

aktuell sei – eine Beurteilung, die auch in der fachlichen Debatte der politischen Bildung zunehmend eine Rolle spielt. Zudem setzt sich die Autorin mit der Dogmatisierung der politökonomischen Kritik durch den Marxismus-Leninismus auseinander und hält als Fazit fest: „Ausgerüstet mit einer solchen Reaktualisierung Marxens sowie mit seiner Kritik der politischen Ökonomie ... ist der Rückgriff auf die marxische Theorie für eine kritische politische Bildung unabdingbar“ (S. 117).

Andererseits wendet Mende die Emanzipationsforderung auf die Bildungsaufgabe selber an: „Überwunden werden muss ein Lehr-Lern-Verhältnis, in welchem hierarchisch, paternalistisch oder auch nur ‚gut gemeint‘ die BildnerInnen den Subjekten der politischen Bildung ihre eigenen Norm- und Zielvorstellungen aufpfropfen.“ (S. 120) Die Schwierigkeit besteht für die Autorin darin, dass sie gleichzeitig ihren normativen Anspruch beibehalten und nicht zugunsten einer „postmodernen Beliebigkeit“ (S. 120) aufgeben will. Sie stellt daher Überlegungen an, die auf einen reflektierten Umgang mit den eigenen Wertungen zielen – eine Position, die der außerschulischen Trägerszene mit ihrer Pluralität der Wertorientierungen vertraut sein dürfte. Über einen solchen Konsens hinaus geht dann ihre These vom „Vorrang des Objekts“ (S. 122 ff.), die sich von Adornos Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft leiten lässt: Eine gesellschaftstheoretische Fundierung der Bildungsarbeit setze bei den objektiven Prozessen an, durch die Interessenlagen konstituiert werden, und ziele damit auf eine Erhellung und Erschließung der Bedingungen, unter denen die Subjekte ihre Erfahrungen sammeln, ihre Bedürfnisse entfalten, ihre Interessen artikulieren. Auf

Grundlage einer solchen theoretischen Klärung einen Weltzugang für die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen zu eröff-

nen, sei das Hauptinteresse kritisch-emanzipatorischer Bildungsarbeit – und nicht die doktrinaire Vermittlung eines progressiven

Menschen- und Gesellschaftsbildes.

Johannes Schillo

Edith Glaser/Sabine Andresen (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (5/2009) – Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte – Opladen & Farmington Hills 2009, Verlag Barbara Budrich, 170 Seiten

Der vorliegende Band vereint in sich multiple Perspektiven aktueller Forschungsansätze geschlechtersensibler Erziehungswissenschaft. Den Hauptteil bilden vier Beiträge, die dem interessierten Leser ein breites Spektrum an disziplinübergreifenden Blickwinkeln liefern.

Die Vielperspektivität kommt unter anderem zustande durch sowohl unterschiedliche Fragestellungen als auch durch das Heranziehen differenter Theorie-disziplinen. Die Theoriebezüge spannen sich von Bourdieu über Luhmann bis zu postmodernen feministischen Theoretikerinnen wie Seyla Benhabib oder Nancy Fraser.

Der Beitrag von Markus Rieger-Ladich plädiert für eine machtkritische Analyse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bzw. der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen. In seiner Abhandlung geht es ihm insbesondere darum, Bourdieus Modell einer reflexiven Soziologie und hier im speziellen seine Arbeiten zum wissenschaftlichen Feld für eine kritische Disziplinanalyse fruchtbar zu machen. Damit bewegt sich der Beitrag im Spannungsfeld zwischen kritischer Machtanalyse und der am Ende implizit formulierten Frage, wie dieses Wissen im Kampf um Positionen eventuell strategisch zu nutzen ist.

Der Beitrag von Yvonne Ehrenspeck entwickelt in Anlehnung

an Kucklick einen ganz neuen Blick auf die Geschlechterfrage als diesbezügliche Fortführung der Systemtheorie Luhmanns. Nicht mehr die Trennung in private und öffentliche Sphären sei maßgeblich für die Entwicklung des modernen Geschlechterverhältnisses, für Kucklick und Ehrenspeck wird die Trennung von Interaktion und Gesellschaft zur Geschlechterverhältnisse „ordnenden“ Grundkategorie.

Ehrenspeck operiert mit dem von Kucklick neugeschöpften Begriff der „negativen Andrologie“, der eine Analyse der modernen Männlichkeit in Bezug auf die seit dem 18. Jahrhundert in geisteswissenschaftlichen Texten immer wiederkehrende Verwerfung des Mannes als moralische Instanz versucht. Zur Bekräftigung dieser Analyse setzt sie der „negativen Andrologie“ den in der geschlechtersensiblen Erziehungswissenschaft vielfach und kontrovers erforschten Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ zur Seite. Die im Anschluss folgende Abhandlung von Catrin Heite macht im Gegensatz zu dem Beitrag von Ehrenspeck deutlich, dass es in der geschlechtersensiblen Forschung der Erziehungswissenschaften spätestens seit den 90er Jahren eine Tradition gibt, die sich der Widersprüchlichkeit von Konzepten wie der „geistigen Mütterlichkeit“ widmet. Heite beleuchtet konkret den Widerspruch von Ausschluss und Aneignung der weiblichen Geschlechtergruppe

durch beispielsweise dieses Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“. Sie verweist damit auch darauf, dass der Bereich der sozialen Arbeit von Beginn an geschlechterhierarchisch strukturiert war, so dass durch ihren Beitrag deutlich wird, dass der von Ehrenspeck als weiblicher Bereich der Interaktion definierte Arbeitsbereich in sich ebenfalls geschlechterhierarchisch strukturiert ist, wie auch der Rest der Gesellschaft, was Heite schon zu Beginn ihres Beitrages deutlich hervorhebt.

Den Fokus legt Heites mit ihrem Beitrag allerdings auf eine Kritik an neoliberalen Aktivierungsprozessen im Bereich der sozialen Arbeit, den sie geschlechterhierarchisch in professionelle, semi-professionelle und ehrenamtliche Bereiche untergliedert sieht. Sie fordert eine Anerkennung und Gratifizierung der Sorge (Care) als gesellschaftssituierendes Element, das sie sich im Sinne eines idealen Dekonstruktivismus geschlechtergerecht ersehnt.

Der Aufsatz von Astrid Kaiser bietet einen sehr interessanten Überblick über die historische Entstehung und Entwicklung der pädagogischen Genderdiskurse bis in die Gegenwart. Sie beschreibt die personell teilweise übereinstimmende Entstehung der sich autonom verstehenden Frauen-und-Schule-Bewegung und der später entstandenen Organisationsformen pädagogischer Genderforschung im

Wissenschaftsbereich. Kaiser beschreibt anschaulich die anfangs parallel und sich ergänzenden, nachher zunehmend getrennt verlaufenden Diskussionsstränge. Sie macht deutlich, dass sie die ehemals gegenseitige Befruchtung der beiden Disziplinen für wichtig und produktiv hielt und die gegenwärtige Entwicklung bedauert. Dabei gelingt es ihr, in Bezug auf die inhaltlichen Implikationen überzeugend den für beide Seiten entstandenen Verlust zu veranschaulichen.

Die Vielperspektivität des Bandes setzt sich mit den nächsten beiden Abschnitten: „Work in Progress“ und den Rezensionen, die ihn abschließen, fort.

Ich möchte an dieser Stelle den „Work in Progress“-Beitrag von Sandra Landhäußer hervorheben. Sie beschäftigt sich mit Rekurs auf die historische Dimension der sozialen Arbeit der Settlerinnen von Hull-House mit der Frage nach ihrer zukunftsweisenden Funktion für community-orientiertes Vorgehen heute.

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage nach der Möglichkeit von Aktivierung sozialen Kapitals durch community-orientierte soziale Arbeit. Dabei wird zunächst die Geschichte von Hull-House und ihrer Gründerin Jane Addams erzählt. In diesem Zusammenhang stellt sich Landhäußer die Frage nach der Ent-

wicklung sozialer Tätigkeiten zu einem Frauenberuf. Am Ende plädiert sie für eine institutionalisierte, professionelle community-orientierte soziale Arbeit. Eine machtkritische Analyse des sozialen Berufs, wie sie beispielsweise Susanne Maurer an anderer Stelle betreibt, bleibt hier leider unerwähnt. (Vgl. Maurer, Susanne: Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Helma, Lutz/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, S. 125-143).

Melanie Ferrarese

Siegfried Grillmeyer/Peter Wirtz (Hrsg.): Ortstermine 2. Politisches Lernen am historischen Ort (Veröffentlichungen der CPH-Akademie für Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 9) – Schwalbach/Ts. 2008, Wochenschau Verlag, 301 Seiten

Birgit Dorner/Kerstin Engelhardt: Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik. Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege, Bd. 9 – Stuttgart 2006, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, 244 Seiten

Monika Deutz-Schroeder/Klaus Schroeder: Oh, wie schön ist die DDR. Kommentare und Materialien zu den Ergebnissen einer Studie – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 208 Seiten

Wie schon im ersten Band der „Ortstermine“, der im Jahr 2006 erschien, stehen in der im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) herausgegebenen Sammelpublikation von Siegfried Grillmeyer und Peter Wirtz unterschiedliche Lernorte für historisch-politische Bildung in Deutschland im Zentrum. Dabei kann es sich um die verschiedensten Qualitäten und Quantitäten lokalen Bezugs handeln, vom Ort einer Schlacht im 18. Jahrhundert über ganz West-Berlin bis hin zur KZ-Gedenkstätte Dachau oder gar dem Ort der geplanten atomaren

Wiederaufbereitungsanlage in Wackersdorf. Auch wenn die Herausgeber in ihrem Vorwort klar machen, dass es nahezu immer auch eine „immateriell und ideell“ beschreibbare, identitätsbildende, konstruierte und kommunikative Ebene ortsbezogener politischer Bildung gibt: Natürlich geht es hier um aufsuchende politische Bildung. Dabei ist – wer schon einmal selbst einen Lernort aufgesucht hat, weiß das selbstverständlich – Thema und Gegenstand der Reflexion nicht nur das historische Geschehen, auf welches sich der Ort bezieht, sondern immer auch, manchmal gar im Mittelpunkt stehend, der

Lernort als solcher, die – schon am Tag nach ihrer Entstehung – immer selbst historische und als historisch zu verstehende – Form der Erinnerung bzw. des Gedenkens selbst. Es ist also auch die Geschichte des Erinnerungsortes selbst im Blick. Fünfzehn Aufsätze enthält der Band. Seine Breite reicht von der italienischen Eisdiele als Verdrängungsort der ungeplanten Einwanderung in der alten Bundesrepublik bis zur Walhalla bei Regensburg, von Straßburg als Hauptstadt des Elsass und Symbol der europäischen Einigung bis hin zur Frage eines dreiköpfigen Autor/-inn/-enteams: „Ist der Adel verschwun-

den?". Letztlich handelt es sich um ein instruktives Lesebuch, verbunden mit zahlreichen Anregungen für diejenigen, die politisch-historische Elemente von Studienreisen planen. Langweilig wird der Band nie. Es lohnt sich, einfach nachzuschlagen – und auf das Jahrbuch der AKSB zu verweisen, in welchem in unregelmäßigen Abständen weitere Beiträge zu den „Ortsterminen“ erscheinen sollen. Zu wünschen ist, dass dann die bisherige Überrepräsentanz von Lernorten im süd- und westdeutschen Raum nach und nach ausgeglichen wird.

In dem Band „Arbeit an Bildern der Erinnerung“, der auf eine Tagung im Jugendgästehaus Dachau 2003 zurückgeht, werden exemplarisch unterschiedliche Methoden und Ansätze ästhetischer Praxis im Umgang mit der Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der Jugendbildungsarbeit vorgestellt. Dabei handelt es sich sowohl um einen Reflex auf die Tatsache des Übergangs vom „kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis“ (Assmann/Assmann), also des Verlorengehens der Zeitzeugengeneration, als auch auf die Notwendigkeit, Jugendlichen vermittelbare Zugänge zur Geschichte und Erinnerungskultur zu ermöglichen. Damit nicht viele Bevölkerungsgruppen ausgegrenzt bleiben, seien, so die These der Herausgeberinnen, Methoden der ästhetischen Praxis eine dringend erforderliche inhaltliche Erweiterung. Auf die Einleitung folgen drei eher theoretische bzw. das Thema übergreifende Aufsätze, die sich mit Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit (Birgit Dörner und Thomas Lutz) sowie mit grundsätzlichen Fragestellungen neuer Erinnerungsmöglichkeiten in Bezug auf die außerschulische Bildungsarbeit (Matthias Pfüller) beschäftigen. Pfüller setzt bei Gedenkorten einzelne „Leucht-

türme“, also zentrale, auch zentrale Leitbilder vermittelnde Gedenkstätten o. ä. in Kontrast zu den „Netzen“ von wesentlich zahlreicheren „kleineren“ Zeichen der Erinnerung an eben auch zahlreichen, nahezu flächendeckend auszumachenden Orten nationalsozialistischer Verfolgung. So wird klar, dass die NS-Diktatur nicht einfach nur etwas Außergewöhnliches war, sondern eben tief in den Alltag, in das gesamte gesellschaftliche Leben bis an die Wurzeln des menschlichen Zusammenlebens hinein- und folgenreich gewirkt hat. Weitere Aspekte, die der Autor beleuchtet, sind die naturgemäß unterschiedlichen Wahrnehmungen der verschiedenen Generationen und Gedenkstätten als Konstrukte bzw. Orte historischer „Inszenierung“. Schließlich empfiehlt der Autor, entlang der Begriffskette „Orte – Körper(erleben) – Bilder – Emotionen – Suche – Produzieren“ (S. 45) einen Wechselbezug von Emotionen, von körperlich-sinnlichen Wahrnehmungen und kognitiv-rationalen Prozessen herzustellen, mithin den Adressatinnen und Adressaten historisch-politischer Bildung nicht einfach vorproduzierte Bilder „beizubringen“, sondern in erster Linie dabei zu helfen, dass sie sich ihre Bilder selbst erarbeiten können. So bleiben die Orte im Gedächtnis und werden womöglich zum Auslöser von Aktivitäten. Eine solche Art von Erinnerungsarbeit hält Pfüller für „Zukunftsmusik“, auch wenn dieser Weg schon öfter exemplarisch beschritten worden ist. Es folgen sechzehn Beispiele, die schwerpunktmäßig den Einsatz von Kunstpädagogik und kreativen Techniken an konkreten Projekten der Erinnerungskultur und Gedenkstättenarbeit vorstellen. Dieser Weg weist in die Zukunft – nicht nur für die Jugendbildung, sondern für die politische Bildung insgesamt.

Dass die Aufarbeitung des DDR-Regimes nach wie vor in den Kinderschuhen steckt, symbolisiert nicht nur der Titel des dritten hier zu besprechenden Buches. „Oh, wie schön ist die DDR“ heißt, frei nach Janosch, ein kleines Taschenbuch des Wochenschau Verlags aus der Reihe „Positionen“. Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schroeder vom Forschungsverbund SED-Staat an der Freien Universität Berlin präsentieren hier die Ergebnisse einer Befragung von Schülern zu ihrem DDR-Bild. Demnach sind die lediglich „rudimentären Kenntnisse“ und eine teils verklärende Bewertung der DDR-Geschichte besonders in Ostdeutschland vor allem auf Gespräche in der Familie und im näheren Umfeld zurückzuführen. Der SED-Staat werde häufig als soziales Paradies verklärt, das wiedervereinigte Deutschland dagegen negativ bewertet. Dieses berge die Gefahr einer „Renaissance antidemokratischer Einstellungen“ (S. 15). Belegt wird dies mit zahlreichen Schaubildern und Zitaten aus der Erhebung wie „Die deutlich fühlbare Friedlichkeit eines Alltags in der DDR ist klar von Druck, Hektik, Lärm, Verdummung, Armut und Ungerechtigkeit des Westens zu unterscheiden.“ (S. 170) Dem Fazit des Autorenpaars, es handle sich bei dieser Umfrage um ein Warnsignal in Bezug auf den Zustand der ostdeutschen Teilgesellschaft, ist partiell zuzustimmen. In der Tat waren viele Erwartungen an den Westen als „Land der Träume“ für die eingespernten Ostdeutschen überzogen. Das erklärt richtig die Verklärung und retrospektive Idealisierung der DDR. Wenn aber kritisiert wird, der „Zusammenhang von sozialer Marktwirtschaft und Demokratie“ sei „offensichtlich vielen Ostdeutschen fremd“ geblieben, so kann dies nicht allein mit „der notwendigen Delegiti-

mierung von Diktaturen jedweder Couleur“ beantwortet werden. Zu einem vollständigen Bild gehört nämlich dazu, dass das Soziale an der Marktwirtschaft in den vergangenen zwei Jahrzehnten in Ost wie West immer stärker in den Hintergrund geraten ist und damit auch die Spielräume für die

freiheitliche und demokratische Gestaltung des Zusammenlebens in West wie Ost verringert worden sind. Das Warnsignal sollte also nicht nur einer – aus gewiss verständlichen Gründen sensibleren – „Teilgesellschaft“ gelten, sondern in ganz Deutschland ertönen. Je nach Standpunkt des Lesers oder

der Leserin werden sich die Geister allerdings an der Frage scheiden, ob die Autoren/Autorinnen hier tatsächlich den Finger in die Wunde legen oder lediglich moralisierend ihre Zeigefinger ausgestreckt haben.

Christoph Meyer

Klaus Kremb (Hrsg.): Weltordnungskonzepte. Hoffnungen und Enttäuschungen des 20. Jahrhunderts – Schwalbach Ts. 2010, Wochenschau Verlag, 127 Seiten

Dieser von Klaus Kremb herausgegebene Sammelband, der in der Serie „Studien zur Weltgeschichte“ erschienen ist, besteht aus fünf Kapiteln, bei denen es sich jeweils um Überblicksdarstellungen handelt, die um entsprechend aussagekräftige Schlüsselquellen ergänzt werden. Im ersten einleitenden Kapitel liefert Kremb in Anlehnung an Eric Hobsbawm einen Überblick über das „Jahrhundert der Extreme“. Präsentiert werden fünf gegensätzliche Begriffspaare, die jeweils für fünf Hoffnungen und fünf Enttäuschungen stehen: Demokratie vs. Antidemokratie, Menschenrechte vs. Genozide, Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung, Integration vs. Konfrontation, Positiver Friede vs. Alte Kriege. Die Zuspitzung im Hinblick auf diese gegensätzlichen Begriffspaare sei auf Polarisierungen zurückzuführen, die sich aus vier Weltordnungssystemen ergaben: dem liberalen, dem kommunistischen und dem faschistischen Weltordnungsmodell sowie der Option der Dekolonisation. Für die Gegenwart kommt der Autor zum Ergebnis, dass spätestens nach dem 11. September 2001 die Geschichte mit aller Macht zurückgekehrt und die von Francis Fukuyama lancierte These vom Ende der Geschichte obsolet geworden sei.

Mit dem Hungervorhaben im „Unternehmen Barbarossa“ (1941) als Kalkül und Ideologie beschäftigt sich der Beitrag von Wigbert Benz, der erhellte, dass der millionenfache Hungertod sowjetischer Zivilisten, etwa bei der Belagerung Leningrads sowie sowjetischer Kriegsgefangener (zwischen 2,5 und 3,3 Millionen Tote) von den Nationalsozialisten nicht nur billigend in Kauf genommen, sondern bewusst geplant und kaltblütig umgesetzt wurde. Deutlich gemacht wird auch, dass es für diese riesige Opfergruppe im historischen Bewusstsein Deutschlands weiterhin keinen Platz gibt. Die beiden ausgewählten Quellen spiegeln die Täter- und Opferperspektive exemplarisch wider. Mit dem Thema Russland in Europa im Zeitalter der Extreme setzt sich Hans-Heinrich Nolte mit Hilfe sechs historischer Zugänge auseinander, wobei es ihm um welt-systematische Perspektiven geht: geistesgeschichtlich, politikgeschichtlich, wirtschaftsgeschichtlich, kriminalgeschichtlich, militärgeschichtlich und diplomatiegeschichtlich. Der Autor kommt zu folgenden Ergebnissen: In Russland wurde der im Westen geprägte Wert der Gleichheit zur Maxime des Handelns; eine basisdemokratische Bewegung (Räte-modell) wurde zum Ausgangs-

punkt der Diktatur; das Land wurde ohne Rücksicht auf Verluste in nur einem Jahrzehnt industrialisiert, und parallel dazu verübte man einen der größten Massenmorde im 20. Jahrhundert. Obwohl die UdSSR durch den Zweiten Weltkrieg etwa 27 Millionen Tote zu beklagen hatte, gehörte sie zu den Siegermächten. Schließlich sei die Demokratie in Russland nach 1991 nicht zusammengebrochen, obschon sich die soziale Situation der Bevölkerung erheblich verschlechtert habe. Die sechste These Noltes erscheint mir diskutabel, da wir es in Russland nicht erst seit Putin wohl eher mit einer Demokatur als mit einer Demokratie zu tun haben. Auch die Aussage über das aufgrund überhöhter Rohstoffpreise induzierte russische Wirtschaftswachstum ist nicht mehr aktuell. (S. 52) Mit der Stellung der USA im Ost-West-Konflikt beschäftigt sich Jürgen Wilzewski. Dabei behandelt der Autor den Ideenkonflikt (Menschenrechte, persönliche Freiheit), das Sicherheitsdilemma (Atomwaffen und Bedrohungspotenzial) sowie den Machtkonflikt (Wettrüsten, Entspannungspolitik, Konfrontation). Danach diskutiert er das Problem des gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses, also die Tatsache, dass sich die amerikanische Gesell-

schaft und der Kongress aus dem Schatten der Imperial Policy lösen konnten. Schließlich geht der Autor auf das institutionelle Lernen in den USA ein (Atomwaffensperrvertrag, SALT I, KSZE) und kommt zum Ergebnis, dass Moral, Sicherheit, Macht und Normen komplementäre Bestandteile der amerikanischen Grand Strategy gegenüber der UdSSR während des Ost-West-Konflikts gewesen seien. Den Artikel runden neun aufschlussreiche Schlüsseldokumente ab. Schließlich beschäftigt sich Kirsten Rüter mit Entkolonialisierung und Unabhängigkeit im südlichen Afrika und beschreibt diese Prozesse aus regional- und weltgeschichtlicher Perspektive. Dabei

wird deutlich, dass erst die Entkolonialisierung die Möglichkeit eröffnete, die Geschichte Afrikas professionell zu betrachten, etwa unter dem Motto eines erwachenden Schwarzafrika und eines Neubeginns der Geschichte. Allerdings sorgten die fehlende soziale Gerechtigkeit, Hunger und Armut dafür, dass das ehrgeizige Modernisierungsprojekt sich nicht durchsetzen konnte, zumal in Afrika der überaus komplizierte und häufig un abgeschlossene Prozess des sog. nation-building – anders als in Europa – auf die Staatenbildung folgte. Ferner gab es aus der Perspektive des südlichen Afrika bei der Gewinnung der Unabhängigkeit und bei der Entkolonialisierung herbe Rück-

schläge und eine – besonders von Südafrika betriebene – Destabilisierung der Region.

Insgesamt ist Rüter bemüht, die Doppelperspektive zu wahren: die Entkolonialisierung wird in erster Linie aus der Sicht Afrikas erzählt, ohne Europa dabei auszublenden.

Das vorliegende Bändchen verfügt neben den überzeugenden Überblicksdarstellungen über instruktive Quellenanhänge, einen adäquaten Anmerkungsapparat und über eine recht knappe Auswahlbibliographie. Es stellt sicherlich einen guten Einstieg in eine komplex bleibende Materie dar.

Zbigniew Wilkiewicz

Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 220 Seiten

Die Stichworte im Titel dieses Bandes haben sich in der Auseinandersetzung um das Thema Demokratiepädagogik in den vergangenen Jahren als die drei entscheidenden Eckpunkte in der Fachdiskussion wie der Praxis herauskristallisiert. In der Zwischenzeit liegen neben grundlegenden theoretischen Überlegungen auch umfangreiche schulpraktische Erfahrungen vor, die zeigen, wie in vielfältigen Ansätzen, Methoden und Aufgaben kompetenzorientiert für die und in der Demokratie gelernt werden kann. Der Band von Wolfgang Beutel und Peter Fauser knüpft an andere Veröffentlichungen an und greift aktuelle Beispiele aus Theorie und Praxis auf. Im Mittelpunkt steht dabei (einmal mehr) das „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Unzweifelhaft hat das Förderprogramm in den vergangenen Jahren viele wichtige Beiträge in der

Entwicklung der Demokratiepädagogik geleistet, aber es bildet eben auch nur einige Facetten dieser ganzen Thematik ab. Leider suggeriert der Titel etwas andere Intentionen, erwartet wurden breiter angelegte Aspekte der Debatte um demokratiepädagogisch orientierte Schulentwicklung.

Trotz dieser an manchen Stellen vorfindlichen Fokussierung des Themas auf die Erfahrungen aus „Demokratisch Handeln“ liefert der Band eine ganze Reihe interessanter und wichtiger Beiträge zur Thematik. Im Kern geht es dabei um geeignete Qualitätsmerkmale und Verfahren zur Qualitätssicherung. In zwei Hauptteilen werden Grundfragen der Demokratiepädagogik und Aspekte des Verstehens und der Evaluation von Demokratiepädagogik bearbeitet. Im Folgenden seien die interessantesten Beiträge vorgestellt und kommentiert.

Sehr lesenswert, weil grundlegend und schulentwicklungsperspektivisch bedeutsam, beschreibt Peter Fauser den Zusammenhang von verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. Kritikern der Debatte, dass nämlich demokratiepädagogisches Handeln im Fachunterricht keinen Raum habe, wird quasi der Wind aus den Segeln genommen. Fauser, der sich seit Jahren um diesen Zusammenhang bemüht, trägt eindrücklich Argumente vor, wie jede Lehrperson ihren Unterricht neu orientieren kann und sollte. Dirk Lange umreißt das Spannungsfeld von Fachlichkeit und Schulprinzip bei der demokratischen Erziehung und untermauert die Dringlichkeit der Aufgabe mit vielfältigen Argumenten. Die ganze Diskussion um demokratiepädagogisch orientierte Schulentwicklung kann nicht ohne den spezifischen rechtlichen Rah-

men gedacht werden. Hans Peter Füssel beleuchtet in seinem Beitrag eben diese schulrechtlichen Aspekte demokratischer Anerkennungs- und Regelungsverhältnisse in der Schule. Gerade im Blick darauf, dass Demokratiepädagogik in der Schule mehr Raum haben muss als nur ein „befristetes Inselverständnis“, sind diese Argumente jedem Schulleitungsmitglied ans Herz zu legen.

Im zweiten Teil beschreibt zunächst Helmut Frommer Fremd- und Selbstevaluation als Werkzeuge demokratischer Schulentwicklung. Er geht dabei der Frage nach, wie sich einerseits Standards für demokratiepädagogische Schulentwicklung herausbilden lassen, und wie andererseits Ansätze demokratiepädagogischer Projekte selbst dazu beitragen, solche Standards herauszubilden. Volker Reinhardt entfaltet ein

Konzept „Partizipativer Schulentwicklung“, das als (neue) Typologie von Führungshandeln eingeführt und im Kontext von Demokratietheorie und Bürgerleitbildern didaktisch begründet wird. Schulentwicklung beginnt mit dem Willen der Führungskräfte in den Schulen, die anderen Akteure im Schulkontext auch wirklich zu beteiligen und damit Partizipation als Säule der Demokratie im Schulalltag auch ernst zu nehmen.

Ein Buch für Akteure in der Schule? Zunächst schon. Aber auch alle, denen an Kooperationen zwischen außerschulischen Einrichtungen und Schule gelegen ist, sollten sich vor allem mit den grundlegenden Beiträgen des Bandes auseinandersetzen. Kooperationen mit dem Ziel, das demokratische Klima an Schulen nachhaltig zu beeinflussen, sind mühsame Arbeitswege. Viele

Argumente der Autoren machen das Verstehen der Schwierigkeiten auf dem Weg der Zusammenarbeit leichter.

Allen daran Beteiligten muss klar sein, dass die Diskussion um gangbare Wege, wie Demokratie in die Schule gelangen kann und zwar nicht nur als kurzfristiger Unterrichtsgegenstand, sondern als Handlungsmaxime aller Verantwortlichen und Akteure, erst begonnen hat. Demokratie in der Schule ist bislang noch weitgehend ein Nebenschauplatz, sie muss zu einem professionell verantworteten Ausgangspunkt für Schulentwicklung und Maßstab der nachhaltigen Verbesserung der Lernqualität an deutschen Schulen werden. Gerade dafür liefert der Band einige wertvolle und anregende Anstöße.

Stephan Schack

André Schläfli/Irena Sgier: Portrait Weiterbildung Schweiz – 2. vollständig überarbeitete Auflage, Bielefeld 2008, W. Bertelsmann Verlag, 88 Seiten

Die Rote Reihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) verhilft zu einem schnellen Einstieg über die Situation der Weiterbildung im jeweiligen Land. Den Band über die Schweiz haben André Schläfli, Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB), und Irena Sgier, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Verband tätig ist, verantwortet. Der Band bietet kompakt umfassende Informationen über die Weiterbildungssituation der Eidgenossenschaft. Die Schweiz ist nicht Mitglied der Europäischen Union, jedoch ist das Land mit anderen europäischen Staaten vernetzt und ein wichtiger Akteur in der internationalen Weiterbildungslandschaft.

Im Jahr 2006 wurde der Bund beauftragt, den Weiterbildungsbereich gesetzlich zu regeln. Erstmals sind die 26 Kantone gehalten, Kompetenzen an Bern abzugeben. Mit dieser Beauftragung verbindet sich die Hoffnung, dass die Kompetenzen klar geregelt sind und mehr Transparenz ins eidgenössische Weiterbildungssystem kommt. Darüber hinaus steht auch die Frage der Finanzierung an. Es besteht Interesse an neuen Finanzierungsinstrumenten wie dem Bildungsschein oder Steuerabzügen für Einzelpersonen (S. 39 f.). Die Förderung von benachteiligten und wenig qualifizierten Bevölkerungsgruppen wird nachdrücklich angestrebt.

Traditionell schneidet die Schweiz im internationalen Vergleich gut ab, was die Nutzung von Weiterbildungsangeboten angeht. Die Teilnahmequoten an Weiterbildung rangieren nach OECD und Eurostat im vorderen Viertel (S. 52). Jedoch zeigt sich, dass gut ausgebildete Bürger ihr Wissen noch weiter vertiefen möchten, Personen mit geringen Qualifikationen hingegen eher weniger von Angeboten Gebrauch machen. Auffallend ist auch das Ungleichgewicht der Geschlechter. Parlamentarische Initiativen wollen die Chancengleichheit in den 26 Kantonen fördern und fordern Impulsprogramme für Frauen, die nach einer Familienphase wieder ins Berufsleben einsteigen wollen. Um mehr Chan-

cengleichheit zu schaffen, werden zielgruppenspezifische Angebote in Gang gesetzt, um Gruppen mit bislang schwachen Grundkompetenzen zu fördern. Hierzu gehören u. a. Migranten oder ältere Arbeitnehmer. Aufgrund der demografischen Entwicklung in der Schweiz wird den Altersgruppen ab dem 55. Lebensjahr mehr Gewicht eingeräumt, um die Idee des lebensbegleitenden Lernens zu fördern.

Die Trägervielfalt in der Schweiz ist groß. Neben öffentlich-rechtlichen Trägern finden sich auch kommerzielle private. Darüber hinaus haben sich auch die sogenannten Migros-Klubschulen herausgebildet, die gemeinnützig sind und vom Konzern unterstützt werden. Wie in Deutschland prägen auch politische, sozialpartnerschaftliche und konfessionelle Träger die Weiterbildungslandschaft. Stark rückläufig ist der Anteil evangelischer Bildungszentren (S. 31).

Um sich ein genaueres Bild über die Situation der Weiterbildung zu verschaffen, so die Ansicht des Autorenduos, muss die Weiterbildungsstatistik verbessert und verfeinert werden. Ein gesetzlicher Rahmen im neuen Weiterbildungsgesetz würde die Grundlage für landesweite Erhebungen schaffen.

Die Schweiz hat dem Kopenhagen-Prozess zugestimmt. Dies bedeutet für die Eidgenossenschaft eine engere Verzahnung von beruflicher Bildung und Weiterbildung einschließlich mehr länderübergreifender Kooperation zwischen Bildungsträgern. Der Tendenz zur Internationalisierung möchte und kann sich die Schweiz nicht entziehen.

Das Autorenteam gibt zum Abschluss des Bandes Empfehlungen zum angestrebten Weiterbildungsgesetz der Schweiz. Das Gesetz müsse die Weiterbildung umfassend regeln und auf eine bundesweite Basis stellen. Das be-

stehende Berufsbildungsgesetz solle zum Berufs- und Weiterbildungsgesetz reformiert werden. Auf einen Blick kann der Leser die Vorschläge für Maßnahmen im Weiterbildungsbereich der Schweiz (S. 75 f.) nachvollziehen. Ein umfassendes Literatur- und Adressenverzeichnis rundet den Band Porträt Weiterbildung Schweiz ab.

Der Weiterbildung wird in der Schweiz ein hoher Stellenwert eingeräumt. Nicht nur die berufliche Weiterbildung hat sich etabliert, sondern auch andere Angebote wie kulturelle Bildung, Kurse für Eltern und (noch nicht bundesweit) für Migranten haben ihren Platz in der Bildungslandschaft erobert. Die Schweiz gibt vielerlei Anregungen, wie bspw. das Qualifizierungssystem für Lehrende in der Weiterbildung (S. 56 – 58). Dieses Modell wäre auch für Deutschland ernsthaft zu prüfen.

Karsten Matthis

Hakki Keskin: Deutsch-türkische Perspektiven – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 254 Seiten

Dieses Buch des bekannten deutsch-türkischen Politikers, Wissenschaftlers und Aktivisten Hakki Keskin gliedert sich in insgesamt zwölf gut lesbare, in einem flüssigen Stil verfasste Kapitel. Es wendet sich an interessierte Normalbürger und soll einen konstruktiven Beitrag zum Zusammenleben der Mehrheitsgesellschaft mit den eingewanderten kulturellen Minderheiten liefern. Zahlreiche Ansätze gelungener Integration werden erläutert, es wird aber auch nach den Ursachen für nicht gelungene Integration gefragt. Schließlich will der Autor neue Wege

aufzeigen, um eine umfassende politische, rechtliche, soziale und wirtschaftliche Integration zu verwirklichen. (S. 16) Fürwahr ein hoher Anspruch und ein komplexes Unterfangen, zumal die Frage der Integration in ganz Europa, besonders aber in Deutschland, wo es diesbezüglich immer noch viel Nachholbedarf gibt, in aller Munde ist und sich immer wieder mehr oder minder prominente und berufene Experten mehr oder minder qualifiziert oder aber auch einfach polemisch-populistisch zu Worte melden. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an die peinliche

Entgleisung Thilo Sarrazins vom Oktober 2009 (die Rezension wurde vor späteren Entgleisungen Sarrazins geschrieben, die Red.). Mit Hakki Keskin meldet sich allerdings ein echter Experte mit Bindestrich-Identität zu Wort, der trotz biographischer Betroffenheit durchaus in der Lage ist, nicht nur teilnehmend zu beobachten, sondern auch einen Perspektivwechsel von Mehrheitsgesellschaft zu Minderheit und umgekehrt vorzunehmen. Hier haben wir es mit jemandem zu tun, der durch sein Denken, Schreiben und Handeln das über Jahrzehnte in Deutschland gehegte Defizitmodell des

Weder-noch erfolgreich zu einem überzeugenden Modell des Sowohl-als-auch gekehrt hat. Denn Keskin ist sowohl Türke als auch Deutscher, hält diese doppelte Identität bewusst aus und bezieht aus ihr die für sein aktives, widerständiges Leben und Wirken notwendige Energie. Dabei bleibt er seinen Landsleuten, der großen Gruppe von deutsch-türkischen „Mitbürgern“ der ersten, zweiten, dritten und demnächst vierten Generation, nicht nur verbunden, indem er sich sowohl wissenschaftlich-publizistisch als auch politisch für sie einsetzt, sondern er fordert von der deutschen Mehrheitsgesellschaft, der er selbstverständlich auch angehört, mehr Empathie und eine entschlossenerere und konsequenterere Integrationspolitik, wobei die totale Anpassung, also die Assimilation, abgelehnt wird. Integration wird als wechselseitiger Prozess verstanden, der Forderung nach einer einseitigen Unterordnung der Minderheit unter die Mehrheitsgesellschaft oder unter eine wie auch immer geartete deutsche Leitkultur wird eine klare Absage erteilt. Dem entsprechend soll das seit 1989 in Deutschland erstmals eingeschränkte *ius sanguinis* zukünftig immer stärker durch das *ius soli* abgelöst werden. Insofern spricht sich Keskin auch eindeutig für den Verfassungspatriotismus aus, der ihm in einer Einwanderungsgesellschaft moderner und humaner erscheint als das antiquierte und Minderheiten diskriminierende Abstammungsprinzip. Und

deshalb fordert er auch weitere Erleichterungen bei der Einbürgerung und das uneingeschränkte Recht auf den Doppelpass. Dies entbindet die kulturelle Minderheit allerdings nicht von ihrer Pflicht, sich um Integration zu bemühen und die Angebote der staatlichen Förderung anzunehmen. Allerdings beklagt der Autor auch in diesem Zusammenhang die weiterhin bestehende massive Benachteiligung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, wobei er besonders bemängelt, dass die Bildungschancen in Deutschland noch immer an die soziale Herkunft gekoppelt sind. Interkulturelle Kompetenz und die Aufwertung der türkischen Sprache – die Beherrschung der Muttersprache als wichtige kulturelle und ökonomische Ressource – sind für ihn insofern ein weiter wichtiges, aber nicht eingelöstes Desiderat. Ebenso kritisch geht Keskin mit der Chancenungleichheit zwischen Deutschen und Nichtdeutschen auf dem Arbeitsmarkt um, wobei er auf die Versäumnisse der deutschen Beschäftigungspolitik verweist, besonders im Hinblick auf die fatale Situation der deutsch-türkischen Frauen. Intensiv widmet er sich dem Problem der verweigerten Anerkennung von Leistungen der Migranten und fordert im Hinblick auf die rechtliche Stellung der Deutsch-Türken die Einführung des kommunalen Wahlrechts. In weiteren Kapiteln geht der Autor auf die Türkeipolitik der Bundesrepublik ein, wendet sich im Zusammen-

hang mit dem immer wieder neu diskutierten EU-Beitritt der Türkei gegen die sog. privilegierte Partnerschaft und fordert die Anwendung der Kopenhagener Kriterien. Der EU-Beitritt der Türkei sei sowohl wirtschaftlich als auch sicherheitspolitisch uneingeschränkt zu begrüßen. Schließlich gibt Keskin im letzten Kapitel seines Buches zu bedenken, dass die Frage der globalen Migration und ihrer Ursachen in Zukunft nicht nur national, sondern auch global diskutiert und angegangen werden müsse, da soziale Gerechtigkeit weltweit propagiert und verwirklicht werden sollte.

Das Buch verbindet empirische Daten und wissenschaftliche Analyse mit persönlicher Betroffenheit. Zu Worte kommt hier nicht nur der Wissenschaftler Keskin, sondern auch der Politiker und Aktivist, der leidenschaftlich für die Verwirklichung seiner Ziele kämpft. Zahlreiche Thesen und Postulate des Autors sind gewiss kontrovers und werden seit Jahrzehnten je nach politischem und gesellschaftlichem Standort der Kontrahenten bejaht oder abgelehnt. Unabhängig von dieser leidenschaftlichen, zuweilen leider auch polemisch geführten Diskussion bleibt festzustellen, dass das vorliegende Buch einen wichtigen Beitrag zu einem Thema liefert, das uns alle angeht und zukünftig immer wieder auf der Tagesordnung stehen wird.

Zbigniew Wilkiewicz

Georg Kortendieck/Frank Summen (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung – Bielefeld 2008, W. Bertelsmann Verlag, 392 Seiten

Das Buch „Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung“ baut auf einem

dreijährigen Modellprojekt der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwach-

senenbildung auf, das sich an pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der

Erwachsenenbildung gerichtet hat.

Die Beiträge gliedern sich in zwei wesentliche Teile. Der erste Teil enthält neben der Einführung eine Darstellung zum Verhältnis von Betriebswirtschaft und Erwachsenenbildung. Die Autoren erläutern, wie Begriffe und Denkweisen aus der Betriebswirtschaftslehre in die Erwachsenenbildung und in den Betrieb von Bildungseinrichtungen übernommen werden können, ohne die eigenen Ziele in der Erwachsenenbildung aus dem Blick zu verlieren. In den Betrachtungen wird nicht außer Acht gelassen, dass die meisten, insbesondere gemeinnützige, Bildungseinrichtungen eben keine reinen Wirtschaftsbetriebe sind. Dabei wird das Spannungsfeld zwischen ökonomischen und pädagogischen Interessen und Erwartungen abgesteckt und von den Autoren bearbeitet.

Der zweite Teil, der den größten Umfang hat, enthält längere Beiträge verschiedener Autoren. Die Texte orientieren sich inhaltlich an den Themen der Fortbildungsreihe in dem Modellprojekt. Die Inhalte dieses Teiles sind ökonomische Grundlagen, Marketing (was sich als Querschnittsthema

auch durch die anderen Kapitel zieht), strategisches Management, externes und internes Rechnungswesen sowie Controlling und Kostenmanagement. Diesen Themen ist jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet.

Diese Beiträge können auch jeweils für sich gelesen werden und eignen sich gut, um sich in ein einzelnes Themengebiet einzuarbeiten.

Das Buch versucht, die betriebswirtschaftliche Kompetenz von pädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung zu stärken, ohne dabei die betriebswirtschaftlichen über die pädagogischen Aspekte zu stellen. Den Autoren gelingt der Spagat, sowohl die ökonomischen Anforderungen an die Bildungseinrichtungen als auch die pädagogischen Erwartungen und Vorgaben zu berücksichtigen.

Wegen der prekären finanziellen Situation vieler Bildungseinrichtungen und der Kürzung öffentlicher Mittel, von denen fast alle Akteure der Weiterbildung betroffen sind, ist es auch für die pädagogischen Mitarbeitenden eine Notwendigkeit, ökonomische und betriebswirtschaftliche Aspekte in die Planung ihrer Angebote einzubeziehen.

Das Buch besticht dabei durch seine Praxisnähe. Die Texte sind leicht und flüssig zu lesen und sind durch viele Grafiken, Tabellen, Beispielrechnungen und hervorgehobene Merksätze angereichert. Die vermittelten Inhalte werden durch viele nachvollziehbare Beispiele untermauert, die eine Umsetzung in die eigene Praxis erleichtern. Lediglich für die Kapitel über externes und internes Rechnungswesen bedarf es zum Verständnis entweder etwas Vorwissen in der Buchführung oder zusätzlicher Einarbeitung in dieses sehr komplexe Thema, das sich sicherlich nicht jedem Pädagogen in der Kürze der hier gebotenen Übersicht erschließt.

Es ist den Texten der Autoren anzumerken, dass sie aus den Erfahrungen der Arbeit in der Erwachsenenbildung entstanden sind. Durch die Aufteilung der Kapitel und die Hervorhebung einzelner Teile ist auch ein Nachschlagen einzelner Themen leicht möglich. Somit eignet sich die Veröffentlichung auch als ständiges Nachschlagewerk in der täglichen Arbeit und als Gedankenstütze.

Frank Wittemeier

Sigrid Tschöpe-Scheffler: Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit – Schwalbach/Ts. 2009, Wochenschau Verlag, 157 Seiten

Das von Professor Sigrid Tschöpe-Scheffler, Direktorin des Instituts für Kindheit, Jugend und Familie an der Fachhochschule Köln, für Studenten geschriebene Taschenbuch befasst sich vor allem mit der Familienerziehung. Formen der Sozialarbeit, die sich auf Familien beziehen, werden mit Ausnahme der Elternbildung kaum berücksichtigt.

In der Einleitung geht Tschöpe-Scheffler zunächst auf die „Krise der Familie“ und den „Erziehungsnotstand“ ein. Dann kontrastiert sie diese Aussagen mit der Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung, wobei sie auch auf die Erkenntnisse der Bindungsforschung verweist. Ferner stellt sie den von ihr verwendeten Familienbegriff vor.

Im ersten Kapitel wird kurz auf den gesellschaftlichen Wandel und seinen Einfluss auf Familien, auf statistische Daten und familiensoziologische Erkenntnisse, auf verschiedene Familienformen, auf die Eltern-Kind-Beziehung beeinflussende Faktoren sowie auf die Anforderungen an Eltern eingegangen. Das zweite Kapitel befasst sich mit der Familienerziehung, die

als eine Form des Alltagshandelns bezeichnet wird. Dabei greifen die Eltern auf Alltagswissen zurück – was sich als problematisch erweisen kann. Im dritten Kapitel analysiert Tschöpe-Scheffler, was eine „gute“ Erziehung ist, und präsentiert ihr Konzept der „Fünf Säulen der Erziehung“, mit dessen Hilfe entwicklungsförderndes und entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten unterschieden werden kann. Dann stellt sie verschiedene Erziehungsstile vor, die in empirischen Untersuchungen ermittelt wurden. Im vierten Kapitel befasst sich Tschöpe-Scheffler mit Charakteristika eines kompetenzfördernden Erziehungsverhaltens, wobei sie z. B. eine positive Persönlichkeitsentwicklung bei den Eltern, die elterliche Autorität, das Recht von Kindern auf gewaltfreie Erziehung und die Bedeutung von liebevoller Zuwendung, Achtung, Respekt, intensiver Interaktion und klarer Grenzsetzung betont.

Im fünften Kapitel werden verschiedene Formen physischer und psychischer Gewalt gegenüber Kindern beschrieben. Dann wird auf negative Konsequenzen für die kindliche Entwicklung eingegangen, die insbesondere aus gestörten Paarbeziehungen, Trennung und Scheidung, ungelösten Konflikten oder Stress resultieren können. Ferner werden die Auswirkungen von Gewalt auf die kindliche Entwicklung skizziert. Danach beschreibt Tschöpe-Scheffler weitere Formen eines entwicklungshemmenden Erziehungsverhaltens: Ablehnung, Vernachlässigung, Überbehütung, Missachtung, Dirigismus, Beliebigkeit und Grenzenlosigkeit. Schließlich verweist sie noch auf Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung, die von der Resilienzforschung ermittelt wurden. Im sechsten und letzten Kapitel werden zunächst verschiedene Arten der Prävention unterschieden,

bevor die Angebote der Elternbildung ausführlich dargestellt werden: Motivationslagen der Eltern, Ziele, Formen (Elterntrainings, Seminare, Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Hausbesuchsprogramme, Elternbriefe, Websites) und Grenzen der Maßnahmen. Es folgen eine kurze Zusammenfassung und ein langes Literaturverzeichnis.

Da sich das Taschenbuch in erster Linie an Studentinnen und Studenten richtet, sind am Ende jedes Kapitels mehrere „Übungs- und Wiederholungsfragen“ angefügt. Das Buch ist verständlich und flüssig geschrieben, wurde aber wenig ansprechend gelayoutet. Es ist als Einführung in Fragen der Familienerziehung und Elternbildung für die genannte Zielgruppe gut geeignet.

Martin R. Textor

Markt

Termine

Unter dem Titel „NS-Ideologie und die Täterschaft der SS“ veranstaltet das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW in Kooperation mit dem Forum Geschichtskultur an Ruhr und Emischer sowie dem Kreismuseum Wewelsburg vom 18. bis 20. November 2010 eine Werkstatt „Geschichtsarbeit und historisch-politisches Lernen zum Nationalsozialismus“. Die Tagung findet

im IN VIA Tagungshaus Paderborn sowie im Kreismuseum Wewelsburg – „Erinnerungs- und Gedenkstätte Wewelsburg 1933 – 1945“ statt.

Weitere Infos: Bildungswerk der Humanistischen Union, Kronprinzenstr. 15, 45128 Essen, Tel. 0201-227982, Internet: www.hu-bildungswerk.de.

Am 29. und 30. November 2010 findet im Universitätsclub Bonn das 13. DIE-Forum Weiterbildung statt. In diesem Jahr widmet sich das Forum dem Thema „Lernen in Bewegung – Vom Einfluss des bewegten Körpers auf individuelles und soziales Lernen“. Im Fokus stehen Theorie- und Praxisansätze, die ein schnelleres, erfolgreicherer und nachhaltigeres Lernen versprechen, wenn es mit

körperlicher Bewegung verbunden wird. Anmeldeschluss für die Veranstaltung ist der 3. November 2010.

Weitere Infos: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Brigitte Rishmawi, Tel. 0228-3294-104, E-Mail: rishmawi@die-bonn.de, Internet: www.die-bonn.de.

Die Frage, welche Rolle Film und Medien für die Bildung spielen können und müssen, soll im Mittelpunkt des 3. Kongresses „Vision Kino 10: Film – Kompetenz – Bildung“ vom 1. bis 3. Dezember 2010 in Berlin stehen. Die Veranstaltung wird von Vision Kino und der Bundeszentrale für politische Bildung gemeinsam organisiert und richtet sich an Fachkräfte aus dem Bildungsbereich sowie Wissenschaftler, Journalisten, Kulturschaffende und interessierte Bürger/-innen.

Weitere Infos und Online-Anmeldungen unter: www.visionkino.de.

Vom 24. Bis 26. Februar 2011 veranstaltet die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur ihre 4. Geschichtsmesse. Die dreitägige Veranstaltung steht unter dem Motto „Geteiltes Land – gemeinsame Geschichte“ und findet im Ringberg Hotel Suhl statt.

Weitere Infos: Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Christina Wendler und Christian Dzaack, Kronenstr. 5, 10117 Berlin, Tel. 030-31 98 95-427 oder -233, Internet: www.geschichtsmesse.de/messe2010.php.

„Heimspiel 2011“ lautet der Titel eines Theaterfestivals, das die Kulturstiftung des Bundes vom 29. März bis 3. April 2011 in Köln in Kooperation mit dem Schauspiel Köln veranstaltet. Das Festival präsentiert Produktionen von deutschen und internationalen Theaterschaffenden an der Schnittstelle zwischen Intervention, Theater, Performance und politischem Aktionismus.

Weitere Infos: www.heimspiel2011.de.

Die siebten Aktionstage Politische Bildung finden 2011 wieder im gewohnten Zeitraum vom 5. bis 23. Mai statt. Bereits jetzt können sich Einrichtungen der politischen Bildung mit ihren Veranstaltungen und Projekten in den Online-Veranstaltungskalender unter www.bpb.de/aktionstage eintragen. Die Planungen für die Auftaktveranstaltung zu Beginn der Aktionstage laufen bereits. Sie soll in Form einer Quizshow in Berlin stattfinden.

Weitere Infos: Bundeszentrale für politische Bildung, Svetlana Alenitskaya, Adenauerallee 86, 53113 Bonn, Tel. 0228-99515-509, E-Mail: svetlana.alenitskaya@bpb.bunde.de.

Recherche-Stipendien für Mittel-, Ost- und Südosteuropa

Die Robert Bosch Stiftung und das Literarische Colloquium Berlin unterstützen Autoren, die Recherchereisen nach Mittel-, Ost- und Südosteuropa planen. Die Autoren sollen in die Lage versetzt werden, deutschsprachige Veröffentlichungen über diese

Region grenzüberschreitend für ein breites Publikum aufzubereiten und damit zur Diskussion anzuregen. Abhängig vom Rechercheaufwand und der Dauer der Reise können pauschale Stipendien in Höhe von 2.000 bis 10.000 Euro beantragt werden.

Weitere Infos: Literarisches Colloquium Berlin e. V., Inga Niemann, Am Sandwerder 5, 14109 Berlin, Tel. 030-81699664, Internet: www.lcb.de/grenzgaenger.

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2010/11

Am 1. September 2010 startete der 22. Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten zum Thema „Ärgernis, Aufsehen, Empörung: Skandale in der Geschichte“. Alle Kinder und Ju-

gendlichen unter 21 Jahren sind aufgerufen, auf Spurensuche in ihren Wohnorten zu gehen. Ausgerichtet wird der Wettbewerb von der Körber-Stiftung in Hamburg, die Preise im Gesamtwert

von 250.000 Euro auslobt. Einsendeschluss ist der 28. Februar 2011.

Weitere Infos:

www.geschichtswettbewerb.de

Zeitschriften zur politischen Bildung

Wie kann und soll sich politische Bildung zur „Gender“-Thematik positionieren? Die neue Ausgabe 3/2010 von **kursiv – Journal für politische Bildung** versammelt Beiträge zu diesem Schwerpunkt, die eine Übersicht zur fachlichen Diskussion und zu Positionen der politischen Bildung auf diesem Themenfeld bieten.

**Bezug: Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 10,
65824 Schwalbach/Ts., Internet:
www.wochenschau-verlag.de**

Ausgabe 3/2010 der vom Bundesausschuss Politische Bildung herausgegebenen Zeitschrift **Praxis Politische Bildung** widmet sich der Diskussion um die Wirtschafts- und Ordnungspolitik in Zeiten der ökonomischen Krise und gibt Anregungen, wie politische Bildung sich diesem Thema annähern kann.

**Bezug: Juventa Verlag,
Ehretstr. 3, 69469 Weinheim,
Internet www.juventa.de**

Die vom W. Bertelsmann Verlag im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Zeitschrift **Deutschland Archiv** soll ab Januar 2011 mit einer neuen Konzeption erscheinen. Geplant ist ein Internetportal, das unter der Adresse www.deutschlandarchiv.info im Januar online gehen soll. Hier werden künftig alle Beiträge, das Forum und thematische Schwerpunkte kostenfrei zur Verfügung gestellt. Eine Druckausgabe der Zeitschrift pro Quartal soll es weiterhin geben, allerdings unter der Voraussetzung, dass ausreichend Abonnentinnen und Abonnenten gewonnen werden können. Die aktuelle Ausgabe 5/2010 des Deutschland Archivs hat das

Schwerpunktthema „20 Jahre deutsche Einheit“.

**Bezug: W. Bertelsmann Verlag,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
Internet: www.wbv.de/deutschlandarchiv**

Beim Wochenschau Verlag erscheint die Zeitschrift **Wochenschau – Politik und Wirtschaft unterrichten** pro Ausgabe jeweils mit zwei Heften für die Sekundarstufen I bzw. II. Während es in Nummer 5/2010 für die Sekundarstufe I um die „Medien“ geht, ist das „Das neue Parteiensystem“ Thema im Heft für die Sekundarstufe II.

**Bezug: Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 10,
65824 Schwalbach/Ts., Internet:
www.wochenschau-verlag.de**

Zeitschriften zur Erwachsenen-/Weiterbildung

In der neuen Ausgabe IV/2010 der **DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung**, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung herausgegeben wird, steht das Thema „Kopf oder Zahl“ im Mittelpunkt. Dabei geht

es vor allem um die Tatsache, dass in Bildungspolitik und Bildungspraxis Daten und Benchmarks eine immer wichtigere Rolle spielen. Dabei wird gefragt, wie weit diese sogenannte „Evidenzbasierung“ tragen kann,

und ob es vorrangig noch um die „Köpfe“ oder nur noch um die „Zahlen“ geht.

**Bezug: W. Bertelsmann Verlag,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
Internet www.wbv.de**

Seit 1996 geben Wissenschaftler des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in unregelmäßiger Folge die **Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung** heraus. Im Oktober ist eine neue Ausgabe Nr. 1/2010 dieser Reihe erschienen. Die Herausgeberin Christine Zeuner hat in diesem Heft Vorträge des Symposiums „Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung“

zusammengestellt, das im März 2010 während des 22. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Bildung in der Demokratie“ stattfand.

Bezug: Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft Sektion 3, Joseph-Carlebach-Platz 1/ Binderstr. 34, 20146 Hamburg, Internet: www.erzwiss.uni-hamburg.de.

Ausgabe 1/2010 der Zeitschrift **Hochschule & Weiterbildung** der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) widmet sich dem Thema „Hochschulsteuerung“. Darin geht es um Management-Fragen in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen.

Bezug: DGWF, Vogt-Kölln-Str. 30, 22527 Hamburg.

Jugendbildung/Jugendhilfe

„**8 x Außerschulische Jugendbildung in Hessen**“ heißt eine Veröffentlichung von acht Trägern der hessischen Jugendbildung in Hessen, die nach dem Hessischen Jugendbildungsförderungsgesetz als „sonstige Träger“ zusammengefasst werden. Die Broschüre präsentiert das pädagogische Programm sowie Beispielangebote der folgenden Einrichtungen:

- basa e. V. – Bildungsstätte Alte Schule Anspach,
- Bonifatiushaus Fulda,
- IB Internationaler Bund – Jugendbildung Hessen,

- Haus am Maiberg – Akademie für politische und soziale Bildung,
- LAG Soziale Brennpunkte Hessen,
- Jugendbildungsstätte Ludwigsburg,
- MUK Institut für Medienpädagogik und Kommunikation sowie
- Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit (bsj) Marburg.

Bezug: Die Broschüre kann kostenlos angefordert werden bei muk@muk-hessen.de.

In Ausgabe 03.10 des „**Jugendhilfereport**“ vom Landschaftsverband Rheinland (LVR) geht es um das Thema „Kinderarmut. Da ist mehr drin!“. Darin wird nach Möglichkeiten kommunalen Handelns gefragt, wie die Teilhabe von Armut betroffener Kinder und Jugendlicher an Bildung, Kultur und sozialen Aktivitäten ermöglicht bzw. verbessert werden kann.

Bezug: Landschaftsverband Rheinland, LVR-Landesjugendamt Rheinland, Kennedy-Ufer 2, 50679 Köln, Internet: www.lvr.de.

Neues im Netz

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat in Zusammenarbeit mit der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine neue **Webseite zur EU-Bildungspolitik** ins Leben gerufen. Das Online-Portal **www.eu-bildungspolitik.de** soll helfen, die bisweilen recht komplizierten Strukturen der

europäischen Bildungspolitik zu verstehen. Die Seite gibt einen Überblick über das Themenfeld und stellt die wichtigsten Instrumente, Initiativen und Entscheidungen vor. Aus Bereichen wie Schulbildung, Hochschulen, Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung, aber auch Mobilität, Qualitätssicherung oder Beschäftigungsfähigkeit werden gebün-

deltete Hintergrundinformationen und aktuelle Nachrichten gemeinsam mit den wichtigsten Dokumenten-Downloads zur Verfügung gestellt.

Im August 2010 ist ein **Portal mit umfassenden Informationen rund ums bürgerschaftliche Engagement** online gegangan-

gen. Die kostenfrei nutzbare Plattform www.engagiert-in-deutschland.de informiert über Projekte, Fachinformationen, Veranstaltungen und aktuelle Nachrichten aus zahlreichen Bereichen des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Darüber hinaus dient die Website dem Erfahrungsaustausch zwischen engagierten Menschen, Organisationen, öffentlichen Institutionen und Unternehmen. Moderierte, virtuelle Themenräume laden dazu ein, kreative Ideen zu entwickeln, umzusetzen und weiter zu verbreiten. Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Bereits im Mai 2010 fiel der Startschuss für das Projekt **Wissenswerte** des Vereins /e-politik.de/, der eine Reihe von Animationsclips zur politischen Bildung produzieren und verbreiten möchte. Bereits zwei Clips zu den Themen „Vereinte Nationen UNO“ und „Islamismus“ sind erschienen, die in ca. fünf bis sieben Minuten einen Überblick über das behandelte Thema geben. Weitere Clips zu den Themen Welthandelssystem, Globalisierung und Klimawandel sind noch geplant. Die Kurzfilme sind als Creative Commons lizenziert und stehen damit zur allgemeinen Nutzung

und Weiterverwendung, z. B. auf eigenen Websites oder Blogs, zur Verfügung. Das Projekt wird gefördert von Die Gesellschafter (Aktion Mensch), FairTrade e. V., der Doris Wupperman Stiftung, der Aktion Selbstbesteuerung, der Stiftung Umverteilen! sowie der BMU Foundation.

Weitere Infos: e-politik.de, Jan Künzl, Projektleiter Wissenswerte, Gaudystr. 2, 10437 Berlin, E-Mail: jan.kuenzl@gmx.net, Internet: www.e-politik.de/lesen/wissenswertes-animationsclips-zur-politischen-bildung/

Seit Anfang September 2010 bietet der Deutsche Bundestag auch Informationen für Nutzer des mobilen Internets. Unter m.bundestag.de oder www.bundestag.de/mobil können Handy- und Smartphone-Nutzer unterwegs jederzeit aktuelle Nachrichten aus dem Bundestag abrufen, Debatten live verfolgen und sich über Abgeordnete, Ausschusssitzungen oder die Öffnungszeiten der Reichstagskuppel informieren. Zudem stellt der Deutsche Bundestag eine kostenfreie Anwendung (App) „Deutscher Bundestag“ für iPhone-, iPad- oder iPod Touch-Geräte bereit, mit der mobile Inhalte noch komfortabler abrufbar sind. Das App ist plattformübergreifend konzipiert, so

dass es künftig auch für andere Betriebssysteme angepasst werden kann.

Seit Ende September 2010 lädt die Plattform www.dialog-nachhaltigkeit.de ein zur Diskussion über das Thema Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen. Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik können sieben Wochen lang bis zum 14. November 2010 Stellung nehmen zu Themen wie Klima/Energie, Verkehr, Konsum, Gesundheit etc. Alle Beiträge werden ausgewertet und fließen in die Arbeit an dem Entwurf für den nächsten Fortschrittsbericht zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie ein, der im Sommer 2011 vorliegen soll.

In der Edition des „**Medienprojektes Wuppertal**“ sind einige Jugendvideoproduktionen neu erschienen, die auf DVD zum Kauf bzw. zur Ausleihe erhältlich sind. Die professionell gestalteten und unter Anleitung von Filmemachern produzierten Dokumentationen wurden von Jugendlichen für Jugendliche produziert und sind zur Unterstützung von Bildungsveranstaltungen gedacht.

Weitere Infos: Alle Filme werden unter www.medienprojekt-wuppertal.de vorgestellt.

Ausstellung „Deutschland für Anfänger“

Eine neue Wanderausstellung unter dem Titel „**Deutschland für Anfänger – Eine deutsche Entdeckungsreise von A bis Z**“ ist Ende September 2010 im Forum Willy Brandt in Berlin eröffnet worden. Die Ausstellung richtet anhand von 26 plastischen Buchstaben einen unerwarteten Blick

auf Deutschland und seine Menschen. Das mit vielen privaten Erinnerungsstücken und interaktiven Elementen ausgestafferte „Musée Sentimental“ entstand als Partnerprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und dem Goethe-Institut. Die Ausstellung ist noch

bis zum 27.02.2010 in Berlin zu sehen.

Weitere Informationen: www.bpb.de/veranstaltungen/C8WWR8.

*Zusammenfassung:
Ivonne Meißner*

Außerschulische Bildung 3-2010

41. Jahrgang

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung –
Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

Herausgeber:

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

Redaktion:

Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat:

Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Christoph Meyer,
Wolfgang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Imke Scheurich

Redaktions- und Bezugsanschrift:

AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-Mail: meissner@adb.de,
pistohl@adb.de

Herstellung:

Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische
Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft
Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:

Copyrightinweise s. Fotos. Die Abbildungen in Wikipedia stehen unter der GNU Free Documentation License.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft	€ 6,00
1-3 Abonnements	(jährlich) € 16,00
ab 4 Abonnements	(jährlich) € 12,00
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich) € 12,00
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)	(zuzüglich Porto)

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

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

Die Außerschulische Bildung wird als Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben. Verband, Herausgeberin und Herausgeber, Redaktionsbeirat und die Redakteurin möchten dadurch

- zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung beitragen und damit die Professionalität pädagogischen Handelns stärken,
- aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft aufgreifen und im Hinblick auf ihre Behandlung in der politischen Bildung aufbereiten,
- Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich machen und ein Schaufenster des Arbeitsfeldes bieten,
- theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung setzen und die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt machen,
- Methoden der politischen Bildung vorstellen,
- neue fachbezogene Publikationen und Medienproduktionen präsentieren und in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit einschätzen,
- über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern berichten,
- Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden verbreiten.

