

# Außerschulische Bildung

4-2012

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

## Zu Theorie und Praxis geschlechtersensibler Bildungsarbeit

- Männliche Sozialisation und Lernchancen
- Zur Kategorie Geschlecht in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen und Migrantinnen
- Heteronormativität beim und mit Fußball lernen

<b>ZU DIESEM HEFT</b>	277	<b>ADB-FORUM</b>	
<b>SCHWERPUNKT</b>			
<i>Beate Rosenzweig</i> Emanzipation – oder wer sind wir eigentlich? Die aktuelle geschlechtertheoretische Debatte und ihre Relevanz für die außerschulische politische Bildung	278	<i>Paul Ciupke</i> Eine Agentur der Demokratie Anmerkungen zum 60. Geburtstag der Bundeszentrale für politische Bildung	315 318
<i>Arne Schäfer</i> Jungen als Bildungsverlierer? Männliche Sozialisation und Lernchancen Der Beitrag der außerschulischen Bildung	287	<b>ADB-JAHRESTHEMA</b>	
<i>Wiebke Waburg</i> Wider die Festschreibung von Unterschieden Zur Kategorie Geschlecht in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten	294	<i>Wolfgang Schulze</i> Nachhaltigkeit erfahren „Fahrradseminare“ zum Thema Klima-, Umwelt- und Naturschutz	322
<i>Nina Degele</i> Heteronormativität lernen – beim und mit Fußball	302	<b>INFORMATIONEN</b>	
<i>Anette Klasing</i> Anders als man denkt..... Voraussetzungen und Prinzipien geschlechtersensibler Bildungsarbeit	309	Meldungen	328
		Aus dem AdB	337
		Personalien	357
		<i>Ulrike Steimann</i> Zum Abschied von Peter Ogrzall aus dem AdB-Vorstand	359
		Bücher	363
		Markt	377
		<b>IMPRESSUM</b>	382

**Thema des nächsten Heftes:  
Politische und soziale Dimensionen von Ernährung**





„Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ heißt es in Artikel 3, Abs. 2 des Grundgesetzes, ein Grundrecht, dessen Aufnahme in die neue Verfassung von Elisabeth Selbert im Parlamentarischen Rat 1949 durchgesetzt wurde. Dass die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau trotz ihrer Aufnahme in die neue Verfassung zu-

nächst deklamatorisch blieb, zeigt ein Rückblick auf die Entwicklung des Ehe- und Familienrechts im westlichen Teil Nachkriegsdeutschlands. Für heutige junge Frauen ist es wahrscheinlich kaum vorstellbar, dass bis 1977 die Erwerbstätigkeit von Ehefrauen von der Zustimmung ihres Mannes abhängig war.

Seit 1994 lautet dieser Absatz weiter: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“

Die moderne Frauenbewegung des vergangenen Jahrhunderts kämpfte zunächst um die rechtliche, später aber vor allem um die gesellschaftliche Gleichstellung von Mann und Frau. Die bewegten Zeiten der sogenannten zweiten Welle der Frauenbewegung sind denen, die sie bewusst miterlebt haben, noch sehr präsent, war diese verschiedene Nationen übergreifende Bewegung doch auch Resultat der allgemeinen Aufbruchstimmung einer Generation, die sich die Veränderung traditioneller gesellschaftlicher Verhältnisse zum Ziel gesetzt hatte. Geschlechterrollen und -verhältnisse wurden einer kritischen Überprüfung unterzogen, bisherige Lebensentwürfe in Frage gestellt, Studien zur

Geschichte und zur Lebenswirklichkeit von Frauen sollten bislang vernachlässigte Forschungsaspekte in den Blick nehmen. Es gab kaum einen Lebensbereich, der nicht kritisch auf seine Geschlechterrelevanz hin untersucht wurde.

Die neue Ausgabe der „Außerschulischen Bildung“ ist der Versuch einer Vergewisserung über den Stand der aktuellen Debatte zur Situation von Frauen und Männern, die allerdings die bipolare Sichtweise auf zwei Geschlechter inzwischen hinter sich gelassen hat. Beate Rosenzweig zeichnet in Grundzügen den Weg der geschlechtertheoretischen Auseinandersetzung nach und stellt Entwicklung und Vielfalt der wichtigsten Ansätze dar. Arne Schäfer fragt nach der Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für den Bildungserfolg unter gegenwärtigen bildungspolitischen Voraussetzungen und relativiert die aktuelle These von den Jungen als Bildungsverlierern. Wiebke Waburg plädiert für eine geschlechtersensible, jedoch gegen die Festbeschreibung von Geschlechterstereotypen gerichtete interkulturelle Bildung, die insbesondere in der Bildungsarbeit mit Migranten/Migrantinnen zur Geltung kommen soll. Wie diese Geschlechterstereotypen im Fußball wirken und was man in diesem Feld über Heteronormativität und die Ausgrenzung von Frauen und Schwulen lernen kann, legt Nina Degele dar. Anette Klasing schließlich stellt ein aktuelles Beispiel aus der Jugendbildungspraxis vor und erläutert Bedingungen und Kriterien geschlechtersensibler Bildungsarbeit. Nicht zuletzt würdigt sie in ihrem Beitrag auch die Rolle, die der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten für die Entwicklung dieses Bildungsbereichs in der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung gespielt hat.

*Ingeborg Pistohl*

## Emanzipation – oder wer sind wir eigentlich?

Die aktuelle geschlechtertheoretische Debatte und ihre Relevanz für die außerschulische politische Bildung

Beate Rosenzweig

Beate Rosenzweig skizziert die Entwicklung der aktuellen feministischen Forschung und der Debatte über Rollenbilder und Geschlechterzuschreibungen. Ausgehend vom Stand der Gleichstellung von Männern und Frauen in Deutschland begründet sie, weshalb neben der Kategorie des Geschlechts auch soziale und ethnische Dimensionen zur Erklärung von Ungleichheit in den Blick genommen werden müssen. Die bis Mitte der 80er Jahre noch dominierenden gleichheits- und differenzfeministischen Ansätze setzten eine den Frauen gemeinsame Erfahrung gesellschaftlicher Ungleichheit voraus und vernachlässigten deren Mehrdimensionalität. Am Beispiel neuer Theoriebeiträge erläutert Beate Rosenzweig den Weg der feministischen Diskussion, der mit einer Erweiterung der Geschlechterperspektive bis hin zur Kritik an jeder Form naturalisierender Vereinheitlichung führte.

### Einleitung

Mit ihrem Buch „Danke, emanzipiert sind wir selber“ hat Bundesfamilienministerin *Kristina Schröder* die öffentliche Debatte um Emanzipation und Feminismus neu entfacht.

**In der neu entfachten öffentlichen Debatte über Emanzipation und Feminismus gibt es eine Position, in der das auf einige wenige Autorinnen personalisierte „feministische Weltbild“ als zentrales Hindernis der Emanzipation erscheint**

Ihre – in enger Zusammenarbeit mit ihrer Kollegin *Caroline Waldeck* formulierte – Diagnose ist eindeutig: Das nach wie vor bestehende Diktat der Rollenbilder enge nicht nur die Freiheit der Einzelnen/des Einzelnen ein, sondern werde in schöner Regelmäßigkeit von Strukturkonser-

vativen einerseits und Feministinnen andererseits gepflegt. Während erstere nach wie vor das traditionelle Frauenleitbild der nicht-erwerbstätigen Hausfrau und Mutter hochhielten, vereinsseitigten letztere das weibliche Rollenverständnis auf die kinderlose (nicht selten „männerfeindliche“) Karrierefrau. Unabhängig davon, welches Erklärungspotenzial von einer solchen schematischen Zuspitzung zu erwarten ist, so zeigt sie vor allem eines: In Schröders Darstellung werden (*der* aktuelle) Feminismus und Emanzipation als Gegensatz begriffen. Das immer wieder konstatierte und durchgängig auf einige wenige Autorinnen personalisierte „feministische Weltbild“ (Schröder 2012, S. 25) erscheint als zentrales Hindernis der Emanzipation, der Begriff *des* Feminismus, trotz aller ihm doch zugeschriebenen historischen Bedeutung, eindeutig als negativ besetzt.

Ein völlig anderes Bild zeichnet dagegen die britische Soziologin *Sylvia Walby* in ihrem jüngsten Buch über den Stand und die Zukunft feministischer Forschung und Politik. Eine Vereinheitlichung des Feminismusbegriffs, so ihre Analyse, lässt sich allenfalls als distanzierende Fremdbeschreibung im Sinne einer polemisch-politischen Abgrenzungsstrategie verstehen. Angesichts der Vielfalt der unterschiedlichen Selbstbeschreibungen feministischer Projekte von der lokalen bis zur globalen Ebene, des aktuellen Standes der Geschlechtergleichstellung und ständig erweiterter Forschungsperspektiven könne weder von der Antiquiertheit des Feminismus („feminism is not dead“) gesprochen, noch sinnvollerweise eine Definition des Feminismus vertreten werden, die von einer einheitlichen Weltanschauung oder Emanzipationsstrategie ausgehe (vgl. Walby 2011, S. 1 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser gegensätzlichen Einschätzungen werden im Folgenden die aktuelle geschlechtertheoretische Debatte in Grundzügen

**Die aktuelle geschlechtertheoretische Debatte stellt die vermeintlichen Gewissheiten einer identitätspolitischen Bestimmung des Feminismus und einer daraus hervorgehenden gleichstellungspolitischen Strategie selbstkritisch in Frage**

dargestellt und ihre Relevanz für die außerschulische politische Bildung skizziert. Dabei sollen Entwicklung und Vielfalt der Ansätze sowohl in Bezug auf das jeweilige Emanzipationsverständnis als auch auf die unterschiedlichen Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter herausgestellt werden.

Hierbei wird sich zeigen, dass sich die aktuelle geschlechtertheoretische Debatte gerade dadurch auszeichnet, dass sie die vermeintlichen Gewisshei-



EU-Kommissarin Viviane Reding bei der Präsentation eines Berichts über den Frauenanteil in den Vorständen am 5. März 2012

ten *einer* identitätspolitischen Bestimmung des Feminismus und *einer* daraus hervorgehenden gleichstellungspolitischen Strategie selbstkritisch in Frage stellt. Die Konsequenzen dieser Befunde für die außerschulische politische Bildungsarbeit werden abschließend thematisiert.

### **Gleichstellung der Geschlechter – was heißt das eigentlich?**

Unter dem Titel „Neue Wege – gleiche Chancen. Gleichstellung von Männern und Frauen im Lebensverlauf“ hat die Bundesregierung im Juni 2011 ihren ersten Gleichstellungsbericht vorgelegt. Die Sachverständigenkommission orientiert sich an einem gleichstellungspolitischen Leitbild, welches sich an dem individuellen Fähigkeitenansatz des indischen Ökonomen und Nobelpreisträgers *Armatya Sen* anlehnt (Erster Gleichstellungsbericht 2011, S. 46 ff.). Gleichstellung erschöpft sich demzufolge nicht in

**Gleichstellung erschöpft sich nicht in formaler Rechtsgleichheit, sondern beinhaltet darüber hinaus gleiche Chancen auf die Verwirklichung frei gewählter Lebensformen**

formaler Rechtsgleichheit, sondern beinhaltet darüber hinaus gleiche Chancen auf die Verwirklichung frei gewählter Lebensformen. Die Ermöglichung individueller Entscheidungsfreiheit setzt die gesellschaftliche Anerkennung vielfältiger und differenter Lebensentwürfe ebenso voraus wie die Schaffung von strukturellen Rahmenbedingungen. Gleichstellung heißt demnach für Männer und Frauen – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen und ethnischen Herkunft und/oder ihrer sexuellen Orientierung – die gleiche Chance auf tatsächliche Wahlmöglichkeiten des jeweils präferierten Lebensentwurfes zu haben. Gemessen an diesem Leitbild erweist sich der aktuelle bundesrepublikanische Stand der Gleichstellung und Gleichstellungspolitik als deutlich verbesserungsbedürftig. Neueste Daten für die Bundesrepublik zeigen ein differenziertes und zugleich ambivalentes Bild, das sich durch die „Parallelität von Kontinuität und Wandel“ (Meuser 2012, S. 23) auszeichnet. Am Beispiel Bildung lässt sich dies veranschaulichen. Mädchen und junge Frauen haben hier insgesamt deutliche Fortschritte gemacht und erreichen im Durchschnitt bessere Bildungsabschlüsse als (junge) Männer. Dies bedeutet allerdings noch keine durchgreifende Egalisierung geschlechtsspezifischer Erwerbs- oder eine deutliche Verbesserung der Karrieremuster für Frauen. Das nach wie vor bestehende geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten und die strukturell mangelnde Verein-



Bessere Bildungsabschlüsse von Mädchen und jungen Frauen führen nicht immer zur beruflichen Karriere

barkeitsmöglichkeit von Beruf und Familie wirken sich für die überwiegende Zahl der Frauen immer noch negativ auf ihre Verdienst- und Karrierechancen aus.

Die Bildungsfortschritte von Frauen können damit ebenso wenig mit der Verwirklichung von Chancengleichheit gleichgesetzt werden, wie die in diesem Zusammenhang viel diskutierte Bildungsbenachteiligung von Jungen einfach als ein Anzeichen sich verändernder Geschlechterarrangements zu deuten ist. Genauere Analysen zeigen vielmehr, dass Jungen nicht generell als „Bildungsverlierer“ und Mädchen als „Bildungsgewinnerinnen“ charakterisiert werden können. Für beide Gruppen erweist sich die Frage des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg als ausschlaggebender als ihre geschlechtsspezifische Zugehörigkeit. Für eine konsistente Gleichstellungspolitik im oben genannten Sinne erscheint demnach eine „differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Gruppen von Frauen und von Männern“ (Erster Gleichstellungsbericht 2011, S. 235 f.) und die Erweiterung der Geschlechterperspektive um zentrale Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Ungleichheit als grundlegend. Welche theoretischen Annahmen einer solchermaßen erweiterten Geschlechterperspektive zugrunde liegen, zeigt ein Blick auf die Entwicklung der Geschlechterforschung.

### **Gleichheit und Differenz, sex und gender**

Von Beginn an war die geschlechtertheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung von konkurrierenden Ansätzen geprägt. Zwischen Ende der 1960er Jahre bis etwa Mitte der 1980er Jahre dominierten

**Zunächst ging es darum, geschlechtsspezifische Ungleichheit als konstitutives Merkmal der modernen Gesellschaft zu kritisieren und diese als von männlicher Herrschaft geprägt zu entlarven**

der modernen Gesellschaft zu kritisieren und diese als von männlicher Herrschaft geprägt zu entlarven. Den vermeintlich universell geltenden Grundprinzipien der Moderne von Freiheit, Gleichheit und Solidarität wurde die (deprimierende) Realität ungleicher und ungerechter Geschlechterverhältnisse gegenübergestellt. Während aus einer gleichheitsfeministischen Perspektive geschlechtsspezifische Ungleichheiten als Ergebnis einer traditionell-hierarchischen gesellschaftlichen Aufgaben- bzw. Rollenverteilung aufgefasst wurden, betonten differenzfeministische Ansätze die traditionelle Abwertung und Unterordnung von Frauen und Weiblich-

gleichheits- und differenzfeministische Ansätze die Debatte. Trotz aller unterschiedlichen theoretischen Verortungen und Herangehensweisen ging es zunächst darum, geschlechtsspezifische Ungleichheit als konstitutives Merkmal

keit. Dementsprechend unterschiedlich fielen das Verständnis von Emanzipation und die Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter aus. Aus gleichheitsfeministischer Perspektive ging es vor allem um rechtliche Gleichstellungsprozesse und die Erweiterung gesellschaftlicher und politischer Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten von Frauen. Emanzipation war dementsprechend gleichzusetzen mit einer Befreiung von traditionellen Geschlechternormen und -stereotypisierungen durch ein de-gendering, das heißt eine gleiche gesellschaftliche Rollenverteilung und Repräsentation unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit. Aus einer differenzfeministischen Perspektive standen hingegen die Notwendigkeit einer Aufwertung spezifisch weiblicher Lebenszusammenhänge und die Schaffung von autonomen Handlungsräumen von und für Frauen im Zentrum. Emanzipation bedeutete damit ein selbstbestimmtes re-gendering eines weiblichen Subjektstatus' und die Anerkennung der „Gleichheit in der Differenz“ (Kerner 2007, S. 9). Während gleichheitsfeministische Ansätze vor allem die soziale Konstruktion der sozialen Geschlechterrollen (gender) aus unterschiedlichen Theorieansätzen (u. a. liberaler Feminismus, sozialistischer sowie marxistischer Feminismus) problematisierten und für eine Neutralisierung der sozial konstruierten Geschlechterdifferenzen eintraten, wiesen differenzfeministische Ansätze insofern darüber hinaus, als sie die Geschlechterdifferenz als grundlegend für die (wie auch immer neu zu bestimmende) Identität von biologischem Geschlecht (sex) und sozialer Geschlechterrolle auffassten.

Beide Ansätze, die sich gleichermaßen mit dem Problem der ungleichen, geschlechtsspezifischen Verteilung von Rechten, Gütern, Chancen und Anerkennung beschäftigten, zeigten gravierende Schwächen. So lief das gleichheitsfeministische Postulat letztlich auf die Angleichung von Frauen an eine männlich bestimmte Norm hinaus, während die differenzfeministische Betonung der Geschlechter-

**Gleichheits- und differenzfeministische Ansätze gründeten auf je unterschiedliche Weise in der Annahme einer grundsätzlichen Gleichheit der Lebens- und Erfahrungswelten von Frauen**

differenz einer Verfestigung traditioneller Rollenzuschreibungen und Identitätskonstruktionen Vorschub leistete. Darüber hinaus gründeten gleichheits- und differenzfeministische Ansätze auf je unterschiedliche Weise in der Annahme einer grundsätzlichen Gleichheit der Lebens- und Erfahrungswelten von Frauen, einer den Frauen gemeinsamen Erfahrung gesellschaftlicher Ungleichheit und



©Andreas Reiner/Quelle: Wikipedia

Emanzipation als Anpassung an männliche Verhaltensweisen? Rola El-Halabi (rechts) gegen Eva Santer 2008 in Ulm

der daraus hervorgehenden möglichen Einheitlichkeit ihrer Interessenlagen.

Diese vereinheitlichend essentialistische Sicht ist spätestens seit Mitte der 1970er Jahre im Rahmen der internationalen Frauenbewegung grundlegend hinterfragt worden. Was verbindet, so wurde von Seiten schwarzer US-amerikanischer Feministinnen gefragt, eine gut situierte weiße Mittelschichtsfrau mit einer Migrantin oder einer schwarzen Frau aus der Unterschicht? Pointiert zum Ausdruck gebracht wurde diese Grundsatzkritik an der feministischen Bewegung durch das vielfach zitierte „*Ain't I a Woman*“, ein aus dem 19. Jahrhundert stammendes Zitat der schwarzen Sklavin *Sojourner Truth*. Hier-

**Der feministische Ungleichheitsdiskurs ist geprägt von den Erfahrungen weißer, gut gebildeter Mittelschichtsfeministinnen, die andere Ungleichheits- und Unterdrückungserfahrungen als vernachlässigbar marginalisierten**

mit machten schwarze Feministinnen auf den ausschließenden Begriff von Frau/bzw. das eingeschränkte Verständnis von „globaler Schwesternschaft“ (global sisterhood) aufmerksam (Winker/Degele 2009, S. 11). Der feministische Ungleichheitsdiskurs, so lautete die zentrale Kritik, ist geprägt von den

Erfahrungen weißer, gut gebildeter Mittelschichtsfeministinnen, die andere Ungleichheits- und Unterdrückungserfahrungen konsequent ausblenden oder als vernachlässigbar marginalisierten. Ausgehend von dieser feministischen Bewegungskritik entwickelte sich ab Mitte der 1980er Jahre eine geschlechtertheoretische Debatte, in der es nicht länger um die Frage nach einheitlichen weiblichen und männlichen Geschlechternormen, sondern vornehmlich um die Perspektive der Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Ungleichheit und um eine grundlegende Pluralisierung von sex und gender geht.

### **Pluralisierung von Gender, Intersektionalität und die „Entnaturalisierung“ von sex**

Für Ausdifferenzierung und Vervielfältigung der geschlechtertheoretischen Ansätze ist die Frage „wer gehört aufgrund welcher Eigenschaften“ zu sozial unterdrückten und marginalisierten Gruppen von zentraler Bedeutung. Die vereinheitlichende Deutung „patriarchaler Unterdrückung“ wird dabei zugunsten differenzierter Analysen der Unterschiede zwischen und innerhalb der Geschlechter ersetzt. So problematisiert die aktuelle Männlichkeitsforschung mit der Einführung „des Paradigmas der

**Die aktuelle Männlichkeitsforschung problematisiert mit der Einführung „des Paradigmas der hegemonialen Männlichkeit“ die historische und soziale Konstruktion von „männlichen Dominanzverhältnissen“ gegenüber Frauen und auch unter Männern**

hegemonialen Männlichkeit“ (Robert Connell) die historische und soziale Konstruktion von „männlichen Dominanzverhältnissen“ gegenüber Frauen und auch unter Männern (Böhnisch 2012, S. 26, ff.). In der bestehenden Geschlechterhierarchie setzt sich demnach eine „patriarchale Dividende“ fort.

Gleichzeitig konstituiert sich die Norm „hegemonialer Männlichkeit“ durch die Ab- und Ausgrenzung von gesellschaftlich untergeordneten Männlichkeiten. „Es gibt schließlich“, so Robert Connell, „auch schwarze Schwule, und effeminierte Fabrikarbeiter, Vergewaltiger aus der Mittelschicht und bürgerliche Transvestiten“ (Connell 2006, S. 97). Erst aus einer „relationalen Betrachtungsweise“<sup>1</sup> kann demnach die Vielfalt der Geschlechterverhältnisse

1 Ebd.



Es gibt auch Dominanzverhältnisse unter Männern (Aus: Der korrekte Diener. Handbuch für Herrschaften und deren Diener, Berlin 1900)

adäquat erfasst und eine vereinheitlichende Sicht auf die männliche Geschlechternorm vermieden werden.

**Die aktuelle Geschlechterforschung fragt nach den zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit und ihren Wechselwirkungen**

Dementsprechend fragt die aktuelle Geschlechterforschung unter dem Begriff der „Intersektionalität“ nach den zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit

und ihren Wechselwirkungen. Erstmals formuliert wurde das Konzept von der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin *Kimberlé Crenshaw*, die am Beispiel der Arbeits- und Gewalterfahrungen schwarzer Frauen deutlich machte, dass „intra-group differences“, die Differenzen zwischen Frauen, in juristischen Entscheidungen nur ungenügend berücksichtigt wurden (Crenshaw 1989, S. 139 ff).

Die Perspektive der Intersektionalität meint, so die Soziologin *Gudrun-Axeli Knapp* und die Philosophin *Cornelia Klinger*, „das umfassende Programm einer integralen Analyse strukturierter Ungleichheit und kultureller Differenz“ (Klinger/Knapp 2007, S. 34). Im Rahmen des US-amerikanischen Entstehungskontextes ist die Frage nach der Mehrdimensionalität von sozialer Ungleichheit und nach den zentralen Strukturgebern vor allem mit den drei Kategorien „race, class und gender“ beantwortet worden. Nur wenn es gelingt, Fragen von Differenz und Ungleichheit sowohl innerhalb der jeweiligen Kategorien zu analysieren als auch die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien deutlich zu machen, lässt sich demnach ein komplexes Verständnis von Ungleichheit gewinnen und die Gefahr einer Privilegierung und Hierarchisierung von bestimmten Ungleichheiten vermeiden. Die Frage, mit welchen spezifischen Formen sozialer Benachteiligung zum Beispiel eine geduldete kurdische Migrantin in Deutschland konfrontiert ist, lässt sich somit nicht nur mit Blick auf eine Differenzkategorie (Geschlecht oder Herkunft oder soziale Stellung) beantworten, sondern muss durch einen genauen Blick auf die unterschiedlichen Differenzkategorien analysiert werden. In welcher Weise – so lautet dann die zentrale Fragestellung – hängen die Differenzkategorien Geschlecht, Ethnizität und Klasse in diesem Fall zusammen und verstärken das Gefühl von Ausgrenzung und Hilflosigkeit?

Die Idee der „Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien“ (Kerner 2007, S. 11) und die Erfahrung des Ausschlusses von Frauen auch innerhalb des feministischen Diskurses bildete auch für die

amerikanische Rhetorikprofessorin *Judith Butler* den zentralen Ausgangspunkt ihrer viel diskutierten Kritik an der Normierung der zweigeschlechtlichen gesellschaftlichen Ordnungsstruktur. Über die anfänglichen Forderungen der Intersektionalitätsforschung hinaus-

**Judith Butler tritt nicht nur für eine Pluralisierung der sozialen Geschlechtsidentität und ihrer Analyse ein, sondern für die Aufhebung der Trennung von biologischem Geschlecht und sozialer Geschlechtsidentität**

greifend, tritt Butler nicht nur für eine Pluralisierung der sozialen Geschlechtsidentität und ihrer Analyse ein, sondern für die Aufhebung der Trennung von biologischem Geschlecht und sozialer Geschlechtsidentität. Damit öffnet sie die geschlechtertheoretische

Debatte für die mögliche Pluralisierung der sexuellen Geschlechterdifferenz. Butler zufolge greift die Annahme eines ahistorischen, universell gültigen patriarchalen Unterdrückungsdiskurses eindeutig zu kurz, weil dadurch die bestehenden Ungleichlagen zwischen Frauen verdeckt werden. Zudem, und dies erscheint noch wichtiger, sei „nicht davon auszugehen, dass es notwendigerweise eine Gemeinsamkeit zwischen Frauen gibt, die ihrer Unterdrückung vorausgeht“ (Butler 1990, S. 19). Butlers Kritik richtet sich gegen die gängige Einteilung in Männer und Frauen und die damit verbundene Unterscheidung von einem natürlichen, biologischen Geschlecht (sex) und einer sozialen Geschlechterrolle (gender). Die schon von *Simone de Beauvoir* aufgeworfene Frage nach der Verhältnisbestimmung von biologischem und sozialem Geschlecht beantwortet sie mit einer radikalen Absage an eine „natürliche“ biologische Fundierung des Geschlechts. Geschlecht bzw. geschlechtliche

**Geschlecht bzw. geschlechtliche Identität ist nicht einfach naturgegeben, sondern wird in einem spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontext diskursiv hervorgebracht**

Identität ist demnach nicht einfach naturgegeben, sondern wird in einem spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontext diskursiv hervorgebracht. Die biologische und soziale Geschlechterdifferenz erscheint folglich als ein Effekt des normierenden Diskurses über das Geschlecht und ist immer Ausdruck der vorherrschenden Geschlechterordnung. Damit stellt Butler die Materialität des Körpers oder die anatomischen Geschlechtsunterschiede nicht infrage. Sie kritisiert vielmehr ihre als vorgängig vorausgesetzte „Natürlichkeit“. Schon mit dem ersten Blick auf den Körper und der Aussage: „Es ist ein Mädchen“ bzw. „es ist ein Junge“



©Andrew Rusk (2011)/Quelle: Wikipedia

Judith Butler öffnete die geschlechtertheoretische Debatte für die mögliche Pluralisierung der sexuellen Geschlechterdifferenz

wird die soziale Geschlechterordnung hergestellt, die Butler als eine heterosexuelle Zwangsordnung begreift. Die Einteilung in Männer und Frauen setzt demnach die innere Verknüpfung von biologischem Geschlecht, sozialer Geschlechterrolle und sexuellem Begehren notwendig voraus. Die Zuschreibung der biologischen Geschlechtszugehörigkeit Frau/Mann bedeutet folglich die Ausbildung einer weiblichen/männlichen Geschlechtsidentität und damit einer heterosexuellen Begehrensstruktur. Erst durch diese klare, binäre Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter bzw. die Anerkennung von „Heteronormativität“ werden Frauen und Männer zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft. Die zweigeschlechtliche Ordnung konstituiert sich demnach in ihrer „vermeintlichen Natürlichkeit“ als ein sozial konstruiertes Macht- und Herrschaftsverhältnis, dem der Ausschluss und die Diskriminierung von als „widernatürlich“ verworfenen geschlechtlichen Identitäten, wie Homo-, Bi-, Inter- und/oder Transsexualität, eingeschrieben sind.

### Die Kritik an der Heteronormativität hinterfragt die scheinbare Objektivität biologisch begründeter Geschlechterunterscheidung

tät sexueller Begehrensstrukturen und geschlechtlicher Identitäten ist.<sup>2</sup> Dabei wird die scheinbare Objektivität biologisch begründeter Geschlechterunterscheidung grundlegend hinterfragt. So gehen

Diese grundlegende Kritik an der Heteronormativität bildet den Ausgangspunkt für die „Queer theory“, deren erklärtes Ziel die Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt und der Pluralität

Geschlechterforscherinnen davon aus, dass es auch in der Biologie kein klares und eindeutiges Kriterium für die Unterscheidung von zwei Geschlechtern gibt. Differenziert wird vielmehr zwischen chromosomalem (XX und XY-Gonosomen), gonadalem (innere Fortpflanzungsorgane), hormonalem (Östrogene und Androgene) und morphologischem Geschlecht (primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale). Eine eindeutige Geschlechterdifferenzierung lässt sich demnach aufgrund der möglichen „unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungsmöglichkeiten (...) nicht immer widerspruchsfrei vornehmen“ (Degele/Bethmann/Heckemeyer 2001, S. 4).

Der normierende Zwang „naturalisierter“ Vereindeutigung zeigt sich vor allem am Beispiel intersexueller Menschen. Sie sind nach wie vor gezwungen, sich einem der beiden Geschlechter zuzuordnen und in die zweigeschlechtliche Ordnungsstruktur – nicht selten durch eine operativ-medikamentöse Verletzung ihrer individuellen Identität – einzuordnen. Die Art und Weise der Verwissenschaftlichung von Geschlecht in den Naturwissenschaften wird in der Geschlechterforschung grundlegender Kritik unterzogen. Am Beispiel der Hirnforschung zeigt u. a. die Biologin *Sigrid Schmitz*, dass „theoretische Vorannahmen“ der Geschlechterdifferenz die „Interpretation der Befunde beeinflussen“ (Schmitz 2005, S. 2, vgl. auch Küppers 2012, S. 3 ff.).

Zugleich bringe die Forschung keineswegs so eindeutige Ergebnisse hervor, wie sie populärwissenschaftlich im Sinne einer besseren männlichen Raumorientierung oder einer größeren weiblichen Sprachbegabung immer wieder Verbreitung fänden.

Fasst man die hier skizzierten Entwicklungen der geschlechtertheoretischen Debatte zusammen, so lassen sich folgende Punkte hervorheben:

Erstens zeichnet sich die Geschlechterforschung durch eine fortlaufende selbstkritische Auseinandersetzung über die Blindstellen der eigenen geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Analysen aus.

**Es geht nicht länger darum, Differenzen zwischen Männern und Frauen zu privilegieren, sondern vielmehr Differenzen innerhalb derselben Kategorie und die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Kategorien deutlich zu machen**

Damit verbunden geht zweitens eine Erweiterung der Geschlechterperspektive einher, die jede Form naturalisierender Vereinheitlichung (Geschlecht, Sexualität Ethnie/Rasse) kritisch beleuchtet. Auf der Grundlage der aktuellen Ansätze geht es nicht länger darum, Differen-

<sup>2</sup> Vgl. zur Differenzierung zwischen Intersektionalität und Queer Theory Dietze/Hashemi Yekani/Michaelis 2012



©Edal Anton Lefterov/Quelle: Wikipedia

Der gesellschaftliche Status innerhalb der Gruppen von Migranten/Migrantinnen wird von der Kategorie Rasse/Ethnizität bestimmt. Hier: Roma-Orchester in Sofia/Bulgarien (2009)

zen zwischen Männern und Frauen zu privilegieren, sondern vielmehr Differenzen innerhalb derselben Kategorie und die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Kategorien deutlich zu machen. Allerdings ist noch keineswegs geklärt, wie dieser umfassende Anspruch auf gesellschaftstheoretischer und politischer Ebene umzusetzen ist. Die Soziologinnen *Nina Degele* und *Gabriele Winker* schlagen vor, für die Reflexion der individuellen Identitätsbildung ein offenes Verfahren zu wählen (vgl. zum Folgenden Winker/Degele 2009, S. 25 ff.).

Das heißt konkret, aus den individuellen Selbstbeschreibungen und Erfahrungen der Betroffenen Rückschlüsse auf relevante Kategorien sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu ziehen. Damit verbunden ist nicht nur eine Offenheit für neue Kategorien, sondern auch die Anerkennung der Vielfalt selbstbestimmter und in sich widersprüchlicher Identitäten. Auf der Ebene der gesellschaftlichen Institutionen und der symbolischen Repräsentation erscheint es ihnen hingegen notwendig, Dominanz- und Machtstrukturen anhand der Kategorien „Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper“ in den Blick zu nehmen und hier ihre Wechselwirkungen deutlich zu machen. Alle vier Strukturkategorien bilden, so Degele/Winker, heute das Grundmuster gesellschaftspolitisch relevanter Ungleichheiten, weil sie gemeinsam bezogen sind auf Arbeit, das heißt jeweils über die Zugänge und Ausschlüsse im Erwerbsprozess entscheiden. So bleibe die

**Die Kategorie Klasse bleibt bestimmend für die Stellung im Erwerbsprozess**

Kategorie Klasse bestimmend für die Stellung im Erwerbsprozess, wobei hier nicht länger an eine Trennung in Lohnabhän-

gige und Kapitalisten zu denken sei, sondern vielmehr an die Differenzierung zwischen Vollzeit und Teilzeitbeschäftigung, prekärer Beschäftigung und Erwerbslosigkeit. Die Kategorie Geschlecht strukturiert nach wie vor Stellung und Positionszuweisung im Erwerbs- und Reproduktionsprozess (Frauen verdienen in der Bundesrepublik aktuell 21 % weniger als Männer, sie sind für den Großteil der Reproduktionsarbeit zuständig und stellen 70 % der Armutslohnbezieher). Die Kategorie der „Rasse/Ethnizität“ entscheidet schließlich in erheblichem Maße darüber, wie Zugänge zur Erwerbsarbeit geregelt sind, welche Hierarchien zwischen Migrant/-inn/-engruppen konstruiert werden, oder ob ein Zugang zu Sozialleistungen besteht oder nicht. Mit einer solchermaßen differenzierten Herangehensweise können den von sozialer Ungleichheit Betroffenen eine Stimme gegeben und ihre individuellen Diskriminierungserfahrungen ernst genommen werden – ohne dabei die zentralen gesellschaftlichen Strukturkategorien aus den Augen zu verlieren.

**Es geht darum, Vielfalt und Pluralität zum Ausgangspunkt wechselnder demokratischer Bündnisse und strategischer Interessenkoalitionen (zwischen unterschiedlichen Gruppen von Frauen und Männern) zu machen**

Für die Ebene praktischer emanzipatorischer Politik bedeuten diese Überlegungen die Verabschiedung von der vermeintlichen Sicherheit einer einheitlichen feministischen Interessenpolitik. Vielmehr geht es darum, Vielfalt und Pluralität zum Ausgangspunkt wechselnder demokratischer Bündnisse und strategischer Interessenkoalitionen (zwischen unterschiedlichen Gruppen von Frauen und Männern) zu machen. Dabei gilt es immer wieder neu auszuhandeln, wer jeweils für



©Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein/Quelle: Wikipedia

Ergebnis einer Medienarbeitsgruppe auf der Winterschool 2008 der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein

wen spricht bzw. wer welche Interessen repräsentiert. Emanzipatorische Politik ist dann zuallererst mit der Bereitschaft verbunden, den eigenen Standpunkt auf die damit einhergehenden Marginalisierungen und Ausschlüsse hin zu befragen und ein offenes Projekt der demokratischen Inklusion vorzubringen. Mit statischen Differenzzuschreibungen und binärer Identitätskonstruktion, wie sie in der eingangs zitierten Gegenüberstellung von Feministinnen und Strukturkonservativen zum Ausdruck kommt, hat dieser Begriff von Emanzipation allerdings nichts gemein.

### Fazit für die außerschulische politische Bildung

Es ist schlicht nicht möglich, so hat die amerikanische Philosophin *Donna Haraway* einmal treffend formuliert, an allen Positionen zugleich zu sein. Gleichzeitig reicht es nicht aus, bestehende Standpunkte einfach als gegeben vorauszusetzen. Die Auseinandersetzung mit der aktuellen Geschlechterforschung lohnt sich für die außerschulische politische Bildung vor allem deshalb, weil sie ein notwendiges Wissen über die Komplexität sozialer Ungleichheiten vermittelt und das Bewusstsein für eine selbstreflexive Herangehensweise schärft. Erst aus der selbstkritischen Offenheit für die eigene, notwendigerweise immer eingeschränkte Wahrnehmung und die für das eigene Denken konstitutiven Ausschlüsse lässt sich eine geschlechter- und differenzensensible politische Bildungsarbeit entwickeln. Hierbei geht es zunächst darum, tradierte Geschlechternormen als soziale Identitätskonstruktionen zu begreifen und ihre (hetero-)normierende Ordnungsstruktur zu entnaturalisieren und durch die Anerkennung von Differenzen aufzubrechen. Davon ausgehend können Widersprüche und

**Die Chance der politischen Bildung liegt in der „Entselbstverständlichung“ eines vermeintlich gesicherten Wissens über Geschlechterdifferenzen und in der fortgesetzten Reflexion über die individuellen und sozialen Folgen von vereinheitlichenden Identitätskonstruktionen**

und in der fortgesetzten Reflexion über die individuellen und sozialen Folgen von vereinheitlichenden Identitätskonstruktionen. Emanzipatori-

Ambivalenzen als produktive Ausgangsbedingung für die fortgesetzte Diskussion um die notwendige Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse dienen. Die Chance der politischen Bildung liegt hier vor allem in der „Entselbstverständlichung“ (Degele/Bethmann/Heckemeyer 2011, S. 1) eines vermeintlich gesicherten Wissens über die Geschlechterdiffe-

sche politische Bildung beginnt dann mit der zentralen Frage: Wer sind wir oder wie vielfältig und inklusiv sind wir eigentlich?

### Literatur

*Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli*: Feministische Theorien zur Einführung – Hamburg, 2. Aufl. 2001, Junius Verlag

*Böhnisch, Lothar*: Männerforschung: Entwicklung, Themen, Stand der Diskussion, in: APuZ 40/2012, S. 24-30

*Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend* (Hrsg.): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Männern und Frauen im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht Berlin 2011

*Butler, Judith*: Das Unbehagen der Geschlechter – Frankfurt am Main 1991, Suhrkamp

*Connell, Robert*: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten – Wiesbaden, 3. Auflage 2006, VS Verlag

*Degele, Nina/Bethmann, Stephanie/Heckemeyer, Karolin*: Warum wir Geschlecht berücksichtigen, um Gesellschaft zu verstehen. Ein Plädoyer für eine heteronormativitätskritische Analyseperspektive – online: <http://www.feministisches-institut.de>

*Dietze, Gabriele/Hashemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice*: Intersektionalität und Queer Theory – [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) (letzter Zugriff 29. Oktober 2012)

*Kerner, Ina*: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Perspektiven für einen neuen Feminismus – Juli 2007, online: <http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/kerner/kerner.pdf> (letzter Zugriff 22. Oktober 2012)

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

*Küppers, Carolin*: Soziologische Dimensionen von Geschlecht, in: APuZ 20-21/2012, S. 3-8

*Schmitz, Sigrid:* Wie kommt das Geschlecht ins Gehirn? Über den Geschlechterdeterminismus und Ansätze seiner Dekonstruktion, in: Forum Wissenschaft (2005), online: [www.linksnet.de/de/artikel/19193](http://www.linksnet.de/de/artikel/19193) (letzter Zugriff 23. Oktober 2012)

*Schröder, Kristina* mit *Carolin Waldeck:* Danke, emanzipiert sind wir selber! Abschied vom Diktat der Rollenbilder – Tübingen 2012, Piper

*Walby, Silvia:* The Future of Feminism – Cambridge 2011, Polity Press

*Winker, Gabriele/Degele, Nina:* Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit – Bielefeld 2009, transcript Verlag



*Dr. Beate Rosenzweig, Politikwissenschaftlerin, ist stellv. Leiterin des Studienhaus Wiesneck, Institut für politische Bildung, Baden-Württemberg, e. V. und Lehrbeauftragte am Seminar für Wissenschaftliche Politik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Sie ist erreichbar über die Adresse von Studienhaus*

*Wiesneck: Wiesneckstraße 6, 79256 Buchenbach bei Freiburg.  
E-Mail: [beate.rosenzweig@wiesneck.de](mailto:beate.rosenzweig@wiesneck.de)*

## Jungen als Bildungsverlierer? Männliche Sozialisation und Lernchancen

Der Beitrag der außerschulischen Bildung

Arne Schäfer

Jungen werden heute als Bildungsverlierer bezeichnet, und vergleichende Statistiken über die Bildungsabschlüsse von Mädchen und Jungen scheinen diese These zu bestätigen. Arne Schäfer fragt in seinem Beitrag nach den Ursachen dieser Entwicklung. Er weist anhand empirischer Studien nach, dass Mädchen insbesondere aus höheren sozialen Schichten zwar von der Bildungsexpansion profitieren konnten, für den Bildungserfolg von Kindern aber die soziale Herkunft entscheidender ist als die Geschlechtszugehörigkeit. Kinder aus benachteiligten sozialen Verhältnissen werden – unabhängig von ihrem Geschlecht – in der Schule nach wie vor diskriminiert.

### Habitus – Sozialisation – Geschlecht

Dem französischen Soziologen *Bourdieu* zufolge bildet sich im Verlauf der Sozialisation ein Habitus heraus, der als „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu 1982, S. 728) zwischen der sozialen Struktur der Zweigeschlechtlichkeit und dem Handeln der Subjekte vermittelt (vgl. Krais/Gebauer 2008, S. 49). Für die Ausformung eines geschlechtlichen Habitus ist insbesondere die Geschlechterdichotomie von Bedeutung, also die Aufspaltung der Welt in „männlich“ und „weiblich“. Jedes neugeborene Baby wird in eine Welt hineingeboren, in der die Menschen in weiblich und männlich unterschieden werden. Viele Eigenschaften und Tätigkeiten sind zudem geschlechtlich konnotiert. Die Zuweisung zu einem Geschlecht erfolgt in den meisten Fällen direkt nach der Geburt und orientiert sich an körperlichen Merkmalen, die schon vor der Geburt ausgeprägt waren. Das Geschlechter-

**Das Geschlechterverhältnis gehört zu den frühesten sozialen Differenzierungs- und Interaktionserfahrungen, die das Kind verinnerlicht**

verhältnis gehört zu den frühesten sozialen Differenzierungs- und Interaktionserfahrungen, die das Kind verinnerlicht. Zwar haben sich in vielen sozialen Bereichen starre Geschlechtergrenzen aufgelöst, dennoch

ist die Geschlechtszugehörigkeit nach wie vor ein sozialisatorisch hochgradig bedeutsames Klassifikationsmerkmal. Im Prozess der Sozialisation entwickelt sich nach und nach ein geschlechtsspezifischer Habitus heraus, der zu den basalen Bausteinen der personalen Identität eines Menschen gehört. Wie sich ein Mensch in bestimmten Situationen verhält – seine Ausdrucksweisen, Haltung, Gestik und Mimik –, wird durch seine habituellen Dispositionen reguliert. Das soziale Geschlecht wird im Prozess der Sozialisation regelrecht in den Körper des Menschen eingeschrieben. Die Herausbildung eines

geschlechtlichen Habitus ist jedoch kein passiver Internalisierungsprozess, dem die Individuen unterworfen sind, sondern ein aktiver Aneignungsprozess. Denn erworben wird der Habitus „in der und durch die Teilnahme an der Praxis selbst“ (Liebau 1992, S. 139). Neben dem geschlechtlichen Habitus interessiert sich Bourdieu vor allem für den Klassenhabitus, der die klassenspezifischen Normalitätsprinzipien enthält (vgl. Liebau 2009, S. 48). In seiner Studie über „Die feinen Unterschiede“ (1982) zwischen den Lebensstilen der Angehörigen unterschiedlicher Klassen analysiert er dezidiert die klassenspezifischen Präferenzen, die der Habitus hervorbringt. Die unterschiedlichen Lebensstile der Klassen, die sich beispielsweise in Musikpräferenzen, Vorlieben für bestimmte Kunststile oder Freizeitaktivitäten manifestieren, dienen der sozialen Abgrenzung, die vor allem auf den proletarischen Lebensstil als Negativfolie zielt (vgl. Krais/Gebauer 2008, S. 38). Für die Herausbildung eines klassenspezifischen Habitus sind die jeweils verfügbaren Kapitalsorten von hervorgehobener Bedeutung (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital).

Erkenntnisse der Gehirnforschung über die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen scheinen Bourdieus Theorie zu stützen (vgl. Eliot 2010). Die Hirnforschung zeigt nämlich, dass es zwar durchaus einige genetisch bedingte neurobiologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, dass diese aber auf keinen Fall die empirisch feststellbaren Geschlechterdifferenzen der Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen erklären können. Diese sind vielmehr Folge der geschlechtsspezifischen Sozialisation, die sich auf die Gehirnentwicklung auswirkt. Das Gehirn erweist sich dabei als äußerst plastisch und formbar (vgl. Kandel 2009). Die größten

**Die größten Differenzen zwischen Mädchen und Jungen sind Folge von unterschiedlichen Lernerfahrungen, nicht von genetischen Dispositionen**

Differenzen zwischen Mädchen und Jungen sind Folge von unterschiedlichen Lernerfahrungen, nicht von genetischen Dispositionen. „Sie nehmen ihren Anfang zwar in elementaren Instinktregungen

und in bestimmten Akzentuierungen von Gehirnfunktionen, die von Geburt an vorhanden sind, doch diese anfänglich nur kleinen Unterschiede wachsen sich zu erheblich größeren aus, weil ein Mädchen von Geburt an andere Angebote zum Einüben von Fertigkeiten und andere Impulse bekommt als ein Junge und sich außerdem an anderen Rollenbildern orientiert“ (Eliot 2010, S. 16). Nach der Geburt tauchen Jungen und Mädchen in einen männlichen und einen weiblichen Kosmos

ein, der in hohem Maße die Gehirnentwicklung beeinflusst bzw. – mit Bourdieu gesprochen – in die Kinder inkorporiert wird und einen geschlechtsspezifischen Habitus erzeugt. Die habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensstrukturen werden somit regelrecht zur zweiten Natur des Menschen (vgl. Liebau 2009, S. 47).

Das Habituskonzept von Bourdieu lässt sich zudem mit Connells Theorie der hegemonialen Männlichkeit verbinden (vgl. Meuser/Scholz 2005). Nach Connell (1999, S. 98) „kann man hegemoniale Männlichkeit als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“. Hegemoniale

**Hegemoniale Männlichkeit repräsentiert jene Form der Männlichkeit, die am anerkanntesten oder begehrtesten ist**

bezeichnet ein Idealbild von Männlichkeit, das in einer Gesellschaft vorherrschend und über soziale (Schicht-, Klassen- oder Standes-)Grenzen hinweg die Orientierungs-

folie einer „richtigen“ und „wahren“ Männlichkeit abgibt. Sie repräsentiert diejenige Form der Männlichkeit, „die am anerkanntesten oder begehrtesten ist“ (Connell 2000, S. 21). Das bedeutet, dass es in Gesellschaften mehrere Männlichkeiten geben kann, die aber keinesfalls als gleichwertig anerkannt sind. Dem hegemonialen Männlichkeitsmuster sind Weiblichkeit und alle anderen Formen von Männlichkeit untergeordnet. Untergeordnete und marginalisierte Formen der Männlichkeit passen nicht in das hegemoniale Bild. Dazu zählen beispielsweise homosexuelle Männer oder männliche Angehörige randständiger sozialer Gruppen, deren Lebensstil nicht anerkannt ist. Das Leitbild bestimmt also, wer ein „richtiger“ Mann ist und wer nicht.

Meuser und Scholz (2005) verknüpfen die theoretischen Ansätze von Bourdieu und Connell. Beide gehen von einer Theorie der Praxis aus, d. h. die Konstruktion von Männlichkeit erfolgt in sozialen Praxen, innerhalb derer ein spezifisches Männlichkeitsideal entworfen

**Das Idealbild hegemonialer Männlichkeit ist in den letzten Jahren unscharf geworden**

wird. „Dieses jeweilige Ideal fungiert in der alltäglichen Praxis als ‚regulatorisches Ideal‘ für das Handeln des Man-

nes; indem das Handeln sich daran orientiert, wird Männlichkeit reproduziert.“ (ebd., S. 213) Hegemoniale Männlichkeit lässt sich demnach als generati-

ves Prinzip von Männlichkeit begreifen (doing masculinity). Allerdings ist das Idealbild hegemonialer Männlichkeit in den letzten Jahren unscharf geworden. Es ist schwierig zu bestimmen, welches Idealbild heute vorherrschend ist und wie es definiert werden kann. Praktiken, die (hegemoniale) Männlichkeit über physische Dominanz, Körperkraft oder Machoverhalten herstellen wollen, stoßen in weiten Teilen der Öffentlichkeit auf Ablehnung. Homosoziale Männergemeinschaften in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft geraten unter Druck und lösen sich teilweise auf. Auch wenn nach wie vor viele geschlechtsspezifische Benachteiligungen bestehen, übernehmen immer mehr Frauen Führungs- und Schlüsselpositionen in den Machtbereichen der Institutionen. Parallel zu diesen Änderungen gewinnen alternative Männlichkeitsentwürfe an Bedeutung, die sich an egalitären Geschlechterbildern orientieren.

**Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Ein Blick in die Empirie**

Im Bildungswesen haben sich in den letzten Jahrzehnten die Geschlechterverhältnisse stark verschoben. Mehr junge Frauen als junge Männer erwerben heute das Abitur. 1960 sah das noch anders aus: Zu diesem Zeitpunkt betrug der Mädchenanteil im Gymnasium lediglich 40 % (vgl. Meuser 2012, S. 20). 58,8 % der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss sind heute männlich. Unter den Abgängerinnen und Abgängern ohne Schulabschluss findet sich sogar ein noch höherer Jungenanteil. 2010 haben etwas mehr Frauen als Männer ein akademisches Studium absolviert (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). So haben erstmals in der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

**Im Durchschnitt sind junge Frauen heute mit besseren Schulabschlüssen ausgestattet als junge Männer**

Im Durchschnitt sind junge Frauen heute mit besseren Schulabschlüssen ausgestattet als junge Männer. Mehr Jungen als Mädchen gehören zu den Bildungsverlierern,

die lediglich über einen Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss verfügen. Für diese Jugendlichen bietet fast nur der prekäre Niedriglohn- und Leiharbeitssektor eine Beschäftigungsmöglichkeit.

Unterschiede zeigen sich auch im Leistungsbereich. Die PISA-Studien haben eine erheblich bessere Leseleistung von Mädchen als von Jungen gemessen.

Die Jungen schnitten hingegen im naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzbereich besser als die Mädchen ab. Allerdings sind die Unterschiede hier bei weitem nicht so stark ausgeprägt wie bei der Lesekompetenz (vgl. Meuser 2012, S. 20 f.). Bessere Schulleistungen von Mädchen sind jedoch kein neues Phänomen: „Mädchen erzielten im Durchschnitt schon immer die besseren Schulnoten und mussten seltener Klassen wegen unzureichender Leistungen wiederholen. Die besseren Schulleistungen waren die Basis dafür, dass sich das erhebliche Bildungsdefizit der Mädchen in einen leichten Bildungsvorsprung verwandelte“ (Geißler 2002, S. 367). Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich der World Vision Kinderstudie zufolge in der Bewertung der Schule durch Kinder. In Deutschland stehen weitaus mehr Jungen (37 %) als Mädchen (24 %) im Alter von 6 bis 11 Jahren der Grundschule negativ bis neutral gegenüber. Umgekehrt bewerten mehr Mädchen (38 %) als Jungen (29 %) die Schule als sehr positiv, der Vergleich ist allerdings nicht signifikant (vgl. Leven/Schneekloth 2010a, S. 185). Keinen Unterschied gibt es allerdings nach dem angestrebten Schulabschluss. Fast gleich so viele Jungen wie Mädchen (50 % bzw. 51 %) haben das Abitur zum Ziel, nur eine kleine Minderheit von jeweils 4 % strebt den Hauptschulabschluss an.

Im oberen Bildungssegment (Abitur, Studium) haben die jungen Frauen die jungen Männer überholt, wobei das nur ein leichter Vorsprung ist, der zudem im Verlauf der Berufsbiografie deutlich relativiert wird (vgl. Meuser 2012). Dramatisch sieht es dage-

gen am unteren Ende des Bildungssystems aus: Hier gehören deutlich mehr Jungen als Mädchen zu den eigentlichen Bildungsverlierern dieser Gesellschaft.

### Außerschulische Bildung und Schulerfolg

Lehrerinnen und Lehrer können als Repräsentanten der bürgerlichen Ordnung gelten, ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster prägen den in der Schule anerkannten Habitus. Lange vor der PISA-Studie haben Bourdieu kritische Analysen des Bildungssystems die angebliche Chancengleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft als Illusion entlarvt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). „Der schulische Habitus fördert solche Kinder, die mit einem homologen Habitus eintreten, Kinder also, die in der primären Sozialisation mit den Normen, Praktiken und Verkehrsformen der legitimen Kultur vertraut gemacht worden sind und sich selbst mit ihnen vertraut gemacht haben“ (Liebau 1987, S. 87). Auf der Gewinnerseite stehen Kinder und Jugendliche aus Milieus der Mittel- und Oberschicht, aus denen auch die meisten Lehrerinnen und Lehrer stammen. Die Schülerinnen und Schüler haben bereits einen schichtspezifischen Sprachcode und vielfältige Kompetenzen ausgebildet, die in der Schule honoriert und weiterentwickelt werden. Auf der Verliererseite stehen junge Menschen aus sozial benachteiligten Milieus, die in einen restringierten Sprachcode hineinsozialisiert wurden und nur in einem sehr eingeschränkten Maß diejenigen Kompetenzen erwerben konnten, die für den Schul-

erfolg wichtig sind. „Diese Kinder lernen das Schweigen, das Nicht-Können in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden“ (Liebau 1987, S. 88). Indem sich die Schule an einem schicht- und klassenspezifischen Habitus ausrichtet, diskriminiert sie diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aufgrund ihrer familiären Sozialisation diese habituellen Voraussetzungen für den Schulerfolg nicht mitbringen können.

Die Selektionsfunktion der Schule dient der intergenerationalen Reproduktion



©Günter Havlena/pixelio.de

Auf dem Bildungsweg

**Die Selektionsfunktion der Schule dient der intergenerationalen Reproduktion etablierter sozialer Ungleichheitsstrukturen**

etablierter sozialer Ungleichheitsstrukturen. Die Orientierung an scheinbar schichtneutralen Leistungskriterien suggeriert Chancengleichheit und verschleiert den hinter der Auslese wirkenden Machtmechanismus. Wer aufgrund der Sozialisation über ein hohes Maß an legitimer Kultur verfügt, kann sich meist der Anerkennung der Lehrerinnen und Lehrer sicher sein und hat in der Regel auch keine Probleme in der Schule. „Die Kompetenz zur Partizipation an der legitimen Kultur stellt eine entscheidende subjektive Voraussetzung zur sozialen Teilhabe dar. Diese Voraussetzung muss gesellschaftlich selektiv vergeben werden; und diese gesellschaftliche Leistung wird nicht zuletzt durch pädagogische Arbeit (...) vollbracht“ (Liebau 1987, S. 86). Die kulturelle Kompetenz muss in einem langjährigen und zeitaufwändigen Bildungs- und Sozialisationsprozess erworben werden. Dabei haben vor allem die kulturellen Fraktionen der herrschenden Klasse wie zum Beispiel Hochschulprofessoren, Wissenschaftler, Journalisten oder Künstler die Definitionsmacht über Kultur. Die Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Rolle als „Fraktion der beherrschten Herrscher“ (Liebau 2009, S. 55) vor allem die Funktion, die legitime Kultur an die nachwachsende Generation zu vermitteln, wobei allerdings die unterschiedlichen habituellen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen eine gleichberechtigte Aneignung verhindern. Schule produziert somit zwangsläufig Bildungsverlierer. Der Zusammenhang von Habitus und Schulerfolg ist auch mit Blick auf Bildungsunterschiede zwischen den Geschlechtern relevant.

Die außerschulische Bildung spielt bei der Vermittlung von legitimer Kultur eine nicht unerhebliche Rolle. Mit außerschulischer Bildung ist in diesem Kontext die non-formale kulturelle Bildung gemeint, die beispielsweise von privaten Anbietern wie Musikschulen vermittelt wird. Der Begriff beinhaltet aber auch Prozesse informeller Bildung wie z. B.

**Außerschulische Bildung ist ein bedeutendes Sozialisationsfeld zur Ausbildung kultureller Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen**

Bücherlesen. Außerschulische Bildung ist in diesem Sinne ein bedeutsames Sozialisationsfeld zur Ausbildung kultureller Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang sind empirische Daten der World Vision Kinderstudie aufschlussreich. Sie verweisen auf eine wichtige Ursache für

etablierter sozialer Ungleichheitsstrukturen. Die Orientierung an scheinbar schichtneutralen Leistungskriterien suggeriert Chancengleichheit und verschleiert den hinter

der Auslese wirkenden Machtmechanismus. Wer aufgrund der Sozialisation über ein hohes Maß an legitimer Kultur verfügt, kann sich meist der Anerkennung der Lehrerinnen und Lehrer sicher sein und hat in der Regel auch keine Probleme in der Schule. „Die Kompetenz zur Partizipation an der legitimen Kultur stellt eine entscheidende subjektive Voraussetzung zur sozialen Teilhabe dar. Diese Voraussetzung muss gesellschaftlich selektiv vergeben werden; und diese gesellschaftliche Leistung wird nicht zuletzt durch pädagogische Arbeit (...) vollbracht“ (Liebau 1987, S. 86). Die kulturelle Kompetenz muss in einem langjährigen und zeitaufwändigen Bildungs- und Sozialisationsprozess erworben werden. Dabei haben vor allem die kulturellen Fraktionen der herrschenden Klasse wie zum Beispiel Hochschulprofessoren, Wissenschaftler, Journalisten oder Künstler die Definitionsmacht über Kultur. Die Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Rolle als „Fraktion der beherrschten Herrscher“ (Liebau 2009, S. 55) vor allem die Funktion, die legitime Kultur an die nachwachsende Generation zu vermitteln, wobei allerdings die unterschiedlichen habituellen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen eine gleichberechtigte Aneignung verhindern. Schule produziert somit zwangsläufig Bildungsverlierer. Der Zusammenhang von Habitus und Schulerfolg ist auch mit Blick auf Bildungsunterschiede zwischen den Geschlechtern relevant.

Die außerschulische Bildung spielt bei der Vermittlung von legitimer Kultur eine nicht unerhebliche Rolle. Mit außerschulischer Bildung ist in diesem Kontext die non-formale kulturelle Bildung gemeint, die beispielsweise von privaten Anbietern wie Musikschulen vermittelt wird. Der Begriff beinhaltet aber auch Prozesse informeller Bildung wie z. B.

Bücherlesen. Außerschulische Bildung ist in diesem Sinne ein bedeutsames Sozialisationsfeld zur Ausbildung kultureller Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang sind empirische

Daten der World Vision Kinderstudie aufschlussreich. Sie verweisen auf eine wichtige Ursache für



©Stephanie Hofschlaeger/pixelio.de

Freizeitverhalten Medienkonsum

Schulvorteile von Mädchen. Die Studie zeigt nämlich, dass Jungen und Mädchen ihre Freizeit in unterschiedlicher Intensität zur Akkumulation von kulturellem Kapital nutzen. Die World Vision Kinderstudie stellt eine „grundlegende Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung des Freizeitverhaltens von Kindern zwischen den Geschlechtern“ (Leven/Schneekloth 2010b, S. 100) fest. Die Studie differenziert zwischen drei Freizeittypen von sechs- bis elfjährigen Kindern: „Vielseitige Kids“, „normale Freizeitler“ und „Medienkonsumenten“. Bei den „Medienkonsumenten“ stehen einseitig „Fernsehen“ und „Playstation/Computerspiele“ im Mittelpunkt des Freizeitverhaltens. 85 % von ihnen geben an, in der Freizeit „oft“ fernzusehen, und 59 % spielen „oft“ Computer oder Playstation.

Die „vielseitigen Kids“ hingegen sind nicht nur durch ein breiteres Repertoire an Freizeitaktivitäten charakterisiert, sondern vor allem auch durch kulturelle, musische und kommunikative Tätigkeiten. Diese Gruppe weist einen hohen Anteil an Kindern auf, die in ihrer Freizeit viel lesen, oft Musik hören, basteln, zeichnen, selbst Musik machen und überdurchschnittlich häufig in den Bereichen Ballett, Tanzen oder Theater aktiv sind. Zwischen diesen beiden Gruppen stehen die „normalen Freizeitler“, die in ihrem Freizeitverhalten in keine Richtung

**Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Freizeitverhalten**

besonders auffällig sind (vgl. Leven/Schneekloth 2010b, S. 98 ff.). Von Bedeutung ist nun, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Freizeitverhalten gibt. 37% der Mädchen lassen sich den „vielseitigen Kids“ zuordnen, aber nur 12 % der Jungen. Umgekehrt gehören mehr als

besonders auffällig sind (vgl. Leven/Schneekloth 2010b, S. 98 ff.). Von Bedeutung ist nun, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit



©SRainer Sturm/pixelio.de

Geschlechterterritorium Tanz

dreimal so viel Jungen wie Mädchen den „Medienkonsumenten“ an, nämlich 37 % gegenüber 11 %. Bei den „normalen Freizeitlern“ ist mit 51 % der Jungen und 52 % der Mädchen das Verhältnis beinahe ausgeglichen. Signifikant mehr Mädchen als Jungen nutzen ihre Freizeit also zur Ausbildung kultureller Kompetenzen und formen einen Habitus aus, der ihnen in der Schule Vorteile verschafft. Besonders deutlich wird dieser Aspekt im kulturell-musischen Bereich. Die Studie stellt fest, dass die „Mitgliedschaft im kulturell-musischen Bereich etwas für Mädchen aus der Oberschicht“ (ebd., S. 113) ist. 28 % der Mädchen, aber nur 18% der Jungen besuchen eine Musikgruppe bzw. eine Musikschule. Ein regelrechtes Geschlechterterritorium bilden die Tanzclubs bzw. Balletts: Hier sind 19% der Mädchen, aber nur 1 % der Jungen aktiv. In Mal- und Zeichengruppen bzw. Theater- und Kinogruppen sind mit insgesamt 8 % viermal so viele Mädchen wie Jungen (2 %) engagiert.

Noch deutlicher zeigen sich Geschlechterunterschiede beim Lesen. „Nach wie vor geradezu dramatisch hoch sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ (ebd., S. 117). Weit-

**Der kulturell-musische Bereich, der besonders wichtig für die Akkumulation von kulturellem Kapital ist, wird vor allem von Mädchen genutzt**

aus mehr Mädchen als Jungen geben an, „täglich“ oder „mehrfach wöchentlich“ in einem Buch zu lesen. Umgekehrt lesen viel mehr Jungen als Mädchen „so gut wie nie“ oder „seltener“.

„Es liegt auf der Hand, dass die zwischen den Geschlechtern sehr ungleich ausgeprägte Lese-Affinität bereits im Kindesalter mit den Grundstock dafür legt, dass sich im Verlauf der weiteren schulischen Bildung zwischen Jungen und Mäd-

chen ebenfalls unterschiedliche Erfolge einstellen“ (ebd.). Jungen und Mädchen eignen sich die Freizeit somit in unterschiedlicher Weise an: Der kulturell-musische Bereich, der besonders wichtig für die Akkumulation von kulturellem Kapital ist, wird vor allem von Mädchen genutzt. Musikschulen, Tanzschulen, Balletts und Theater sind wichtige Instanzen der Vermittlung legitimer Kultur. Neben der Familie sind sie maßgeblich an der Ausbildung eines schulaffinen Habitus beteiligt. Die Freizeitwelten von Jungen sind hingegen stärker durch eine einseitig konsumierende Mediennutzung charakterisiert. Noch wirksamer als die Geschlechtszugehörigkeit ist allerdings die Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit: Nur 5 % der „vielseitigen Kids“ gehören der Unterschicht an, aber insgesamt 74 % der „oberen Mittelschicht“ (31 %) oder der „Oberschicht“ (43 %).

Jungen zeigen öfter Verhaltensweisen, die bei den Lehrerinnen und Lehrern auf Ablehnung stoßen. Die ethnografischen Studien von Budde (2009, S. 8) zeigen, „dass ‚typisches Jungenverhalten‘ in der Schule einer ungünstigeren Bewertung durch Lehrkräfte unterliegt als ‚typisches Mädchenverhalten‘.“ Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, negativ wahrgenommenes Verhalten durch schlechte Noten zu sanktionieren. Das gilt selbstverständlich auch für Mädchen, aber Jungen scheinen noch stärker von derartigen Sanktionierungsprozessen betroffen zu sein. Dies hängt auch mit Vorurteilen vieler Lehrerinnen und Lehrer zusammen, die eher von Jungen als von Mädchen ein störendes Verhalten erwarten. Für Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, zu den Bildungsverlierern in der Gesellschaft zu gehören, dann besonders hoch, wenn geringes

**Für Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, zu den Bildungsverlierern in der Gesellschaft zu gehören, besonders hoch, wenn geringes kulturelles Kapital und an traditionellen Männlichkeitsnormen orientierte Praxen zusammenfallen**

kulturelles Kapital und an traditionellen Männlichkeitsnormen orientierte Praxen zusammenfallen. Hegemoniale Männlichkeit funktioniert als doing masculinity, das auch untergeordnete Formen von Männlichkeit generieren kann (vgl. Meuser/Scholz 2005, S. 217 ff.). Dazu zählen Männlichkeitspraxen, die über kör-

perliche Stärke, abwertende Sprüche gegenüber Frauen sowie ein ausgeprägtes „Machogehabe“ Hegemonie beanspruchen. Für solche Jungen fungiert Männlichkeit als eine subkulturelle Anerkennungsressource, oft die einzige, über die sie verfügen. Diese häufig aggressiv wirkende Form der Maskulinität wird jedoch von den Lehrkräften –

und zwar sowohl von Frauen wie von Männern – besonders negativ bewertet. „Schwierigkeiten für Jungen stellen sich vor allem dann, wenn der milieuspezifische männliche Habitus nicht in Passung mit den Bildungsinstitutionen und der dort herrschenden Kultur steht“ (Budde 2009, S. 14).

**Fazit**

Außerschulische Bildung – damit ist in diesem Kontext die kulturelle Bildung (Musikschulen, Theater, Ballett usw.) gemeint und nicht die politische Bildung – leistet einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung legitimen kulturellen Kapitals außerhalb der Schule. Sie ist neben der Familie das wichtigste institutionalisierte Sozialisationsfeld zur Entwicklung eines schulaffinen Habitus. Dass mehr Mädchen als Jungen deren Angebote nutzen, scheint ein wichtiger Grund dafür zu sein, dass sie statistisch betrachtet in der Schule bessere Leistungen erbringen. Der „weibliche Habitus“ scheint besser zur bürgerlichen Schulkultur zu passen als der „männliche Habitus“. Dies ist selbstredend nur als eine sehr allgemein formulierte Tendenzaussage zu verstehen, denn es gibt viele Mädchen, die in der Schule aus unterschiedlichen biografischen Gründen durch ein nonkonformes oder störendes Verhalten auffallen. Umgekehrt gibt es viele Jungen, die über ausgeprägte kulturelle Kompetenzen verfügen. Die These von den „Jungen als Bildungsverlierer“ vernebelt den Umstand, dass nach wie vor etwa gleich viele Jungen wie Mädchen zu den Bildungsgewinnern (Abitur, Studium) gehören. Dass aber zu den Bildungsverlierern auffallend mehr

**Schule diskriminiert viel weniger nach der Geschlechts- als nach der Schichtzugehörigkeit eines Menschen**

Angehörige des männlichen als des weiblichen Geschlechts zu zählen sind, bedeutet im Umkehrschluss also nicht, dass sich unter den Bildungsgewinnern weit-

aus mehr junge Frauen als junge Männer befänden. Denn Schule diskriminiert viel weniger nach der Geschlechts- als nach der Schichtzugehörigkeit eines Menschen.

Überspitzt formuliert: Eltern aus privilegierten sozialen Milieus wollen heute, dass ihre Töchter genau wie ihre Söhne das Abitur erwerben, aber sie haben wenig Interesse daran, dass Kinder aus der Unterschicht die gleichen Bildungschancen haben wie ihre eigenen. Als eine „der wichtigsten Veränderungen in der Situation der Frauen und einer der maßgeblichen Faktoren für ihre Umgestaltung ist ohne jeden Zweifel der vermehrte Zugang



Von der sozialen Selektionsfunktion des Bildungswesens sind Mädchen und Jungen gleichermaßen betroffen

der Mädchen zum Gymnasial- und Hochschulunterricht“ (Bourdieu 2005, S. 156) zu werten. Von der Bildungsexpansion haben vor allem die Mädchen aus bürgerlichen Familien profitiert, nicht aber Kinder beiderlei Geschlechts aus Arbeiterfamilien (vgl. Geißler 2002). Kinder aus sozial benachteiligten Milieus scheinen genau zu spüren, dass sie nicht über die gleichen Chancen verfügen wie ihre Altersgenossen aus bessergestellten Familien. Nur 19 % der befragten 6- bis 11-jährigen Kinder aus der Unterschicht geben in der World-Vision-Kinderstudie an, das Abitur als Bildungsziel anzustreben. Dieser Zahl stehen 76 % der Kinder aus der Oberschicht gegenüber. Zwischen Mädchen und Jungen gibt es in dieser Hinsicht hingegen keine Unterschiede (vgl. World Vision Deutschland e.V., S 26). Von der Selektionsfunktion des Bildungswesens sind Mädchen und Jungen aus prekären Milieus gleichermaßen betroffen. Dass trotzdem mehr Jungen als Mädchen zu den Bildungsverlierern gehören, lässt sich damit erklären, dass sie aufgrund ihrer oft sehr ausgeprägten Männlichkeitspraxen einer zusätzlichen negativen Beurteilung der Lehrkräfte unterliegen.

**Literatur**

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland – Bielefeld 2012*

*Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft – Frankfurt a. M. 1982*

*Bourdieu, Pierre:* Die männliche Herrschaft – Frankfurt a. M. 2005

*Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude:* Die Illusion der Chancengleichheit – Stuttgart 1971

*Budde, Jürgen:* Jungen als Bildungsverlierer? Vortrag an der Universität Innsbruck 2009 – <http://www.uibk.ac.at/geschlechterforschung/geschlechterforschung.pdf.html/jungen-als-bildungsverlierer-budde.pdf> (Stand 11/2012)

*Connell, Raewyn:* Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten – Opladen 1999

*Connell, Raewyn:* Die Wissenschaft von der Männlichkeit, in: *Bosse, H./King, V.* (Hrsg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis – Frankfurt a.M. 2000, S. 17-28

*Eliot, Lise:* Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen – Berlin 2010

*Geißler, Rainer:* Die Sozialstruktur Deutschlands – Wiesbaden 2002

*Kandel, Eric:* Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes – München 2009

*Krais, Beate/Gebauer, Gunter:* Habitus – Bielefeld 2008

*Leven, Ingo/Schneekloth, Ulrich:* Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen, in: *World Vision Deutschland e. V.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie – Frankfurt a.M. 2010, S. 161-186

*Leven, Ingo/Schneekloth, Ulrich:* Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten. In: *World Vision Deutschland e. V.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie – Frankfurt a. M. 2010, S. 95-140

*Liebau, Eckart:* Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann – Weinheim und München 1987

*Liebau, Eckart:* Habitus, Lebenslage und Geschlecht – über Sozioanalyse und Geschlechtersozialisation, in: *Tillmann, K. J.* (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität – Opladen 1992, S. 134-148

*Liebau, Eckart:* Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen, in: *Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L.* (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu – Wiesbaden 2009, S. 41-58

*Meuser, Michael:* Entgrenzungsdynamiken. Geschlechterverhältnisse im Umbruch, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 40/2012, S. 17-24

*Meuser, Michael/Scholz, Sylke:* Hegemoniale Männlichkeit. Versuch einer Begriffsklärung aus soziologischer Perspektive, in: *Dinges, M.* (Hrsg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute – Frankfurt a. M./New York 2005, S. 211-228,

*Statistisches Bundesamt:* Statistisches Jahrbuch 2012 – Wiesbaden 2012

*World Vision Deutschland e. V.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie – Frankfurt a.M. 2010



*Dr. Arne Schäfer ist Bildungsreferent im Salvador-Allende-Haus und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Er ist erreichbar über das Salvador-Allende-Haus: Haardgrenzweg 77, 45739 Oer-Erkenschwick.*

*E-Mail: [arne.schaefer@allende-haus.de](mailto:arne.schaefer@allende-haus.de)*

## Wider die Festschreibung von Unterschieden

Zur Kategorie Geschlecht in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten

Wiebke Waburg

Der vorliegende Artikel plädiert für einen sensiblen Umgang mit geschlechtsbezogenen Stereotypisierungen von Migrantinnen und Migranten. Wie jedes andere pädagogische Handlungsfeld ist die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung dazu aufgerufen, gesamtgesellschaftlich wirksame bipolare Gegenüberstellungen von scheinbar unmodernen migrantischen und als emanzipiert begriffenen Geschlechterarrangements der Mehrheitsgesellschaft kritisch zu reflektieren. Dafür bedarf es beim pädagogischen Personal der Entwicklung genderbezogener interkultureller Kompetenzen und bei den Anbietern von Bildungsmaßnahmen einer umfassenden interkulturellen Öffnung mit besonderem Fokus auf die Genderperspektive.

### Einleitung

Aufgrund zurückliegender und aktueller Migrationsbewegungen (siehe bspw. Oltmer 2009) stieg und steigt der Anteil der eingewanderten Bevölkerung in Deutschland kontinuierlich an. Gegenwärtig haben ca. 19 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund, in der Alterskohorte der bis zu 25-Jährigen trifft dies auf knapp 28 Prozent zu. In Großstädten wohnen teilweise deutlich mehr Migrant/-inn/-en als im bundesdeutschen Durchschnitt (Statistisches Bundesamt 2010). Hieraus ergibt sich die quasi demographische Notwendigkeit, die Angebote der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung für Migrant/-inn/-en zu öffnen und dabei zu berücksichtigen, dass diese keine homogene Zielgruppe darstellen, sondern die Migrationsrealität immer stärker durch Heterogenität geprägt ist (Mecheril 2011).

Eine entsprechende interkulturelle Öffnung steht vor der Herausforderung, reflexiv mit der defizitorientierten Wahrnehmung von Zugewanderten umzugehen. In dieser Wahrnehmung beruht der Vergleich zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrationsgemeinschaften auf einer Differenzbetrachtung: Während die Handlungen der einen (einheimisch Deutsche) als individuelle Handlungen interpretiert werden, führt man die der anderen (Migrant/-inn/-en) primär auf ‚ihre Kultur‘

**Die Subjektivität von Zugewanderten wird ignoriert, während Deutsche ohne Migrationshintergrund vorrangig als Individuen angesehen werden**

zurück. Dieses Wahrnehmungsmuster ignoriert die Subjektivität von Zugewanderten, während Deutsche ohne Migrationshintergrund vorrangig als Individuen angesehen werden. D. h.

Migrationsgemeinschaften gelten als homogen, während die Aufnahmegesellschaft für sich eine hohe Ausdifferenzierung beansprucht. Die beschriebene Kulturalisierung beinhaltet zumeist eine Abwertung der Migrant/-inn/-en und eine Aufwertung der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, diese verdeckt Ungleichheits- und Machtverhältnisse (Leiprecht/Riegel 2011; Volpp 2000).

Da negative Diskurse und Repräsentationen soziale und gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse forcieren und Auswirkungen auf Konzeption und Gestaltung von (Weiter)Bildungsmaßnahmen haben können (Leiprecht/Riegel 2011), müssen Pädagog/-inn/-en die eigenen und gesellschaftlich relevanten Selbst- und Fremdbilder reflektieren und in Frage stellen. Der vorliegende Beitrag diskutiert diese Anforderung mit Fokus auf die Bedeutung von Geschlechterstereotypen.

### Hintergrundwissen über die diskursive Verschränkung von Geschlecht und Migration und deren Auswirkungen

Die oben beschriebenen Kulturalisierungs- bzw. Ethnisierungsprozesse sind ebenso wie aktuelle Diskurse über Integration, kulturelle und religiöse Differenz (siehe bspw. die sogenannte Sarrazin-Debatte) eng mit der Kategorie Geschlecht verknüpft

**Stereotypen über Migrantinnen und Migranten sind durch eine bipolare Gegenüberstellung von mutmaßlich patriarchal dominierten migrantischen vs. emanzipatorisch orientierten, deutschen Geschlechterverhältnissen gekennzeichnet**

(Lutz/Huth-Hildebrandt 1998; Sauer 2009). ‚Ver-geschlechtlichte‘ Stereotypen über Migrantinnen und Migranten spielen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs sowie in den Bildungsinstitutionen eine große Rolle. Sie sind durch eine bipolare Gegenüberstellung von mutmaßlich patriarchal dominierten migrantischen vs. emanzipato-

risch orientierten ‚deutschen‘ Geschlechterverhältnissen gekennzeichnet.

Am deutlichsten werden diese stereotypen Bilder beim Blick auf Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (häufig sind hierbei auch Menschen aus dem Nahen und Mittleren Osten gemeint). Diese werden oft als Opfer häuslicher Gewalt, nicht emanzipiert und abhängig vom Ehemann wahrgenommen. Sie erscheinen potentiell hilfsbedürftig. Aufgrund neuerer Entwicklungen (Bekanntwerden der Beteiligung von palästinensischen Frauen an



Entsprechen nicht den Geschlechterstereotypen von Migranten aus der Türkei.  
Deutsch-Türk/-inn/-en beim Europaspiele Deutschland gegen Türkei 2008

Selbstmordattentaten) werden Frauen nicht mehr nur als Opfer, sondern auch als potentielle Gewalttäterinnen stigmatisiert (Castro Varela 2007). Für Männer aus verschiedenen Migrantengruppen (konkret Männer türkischer Herkunft, aus dem Nahen und Mittleren Osten und [Spät]Aussiedler) gilt, dass „bei allen angenommenen Differenzen zwischen den drei Gruppen – neben stereotypen Annahmen zur jeweiligen Ethnizität – eine Männlichkeit zugeschrieben wird, welche sich durch gewalttätiges Handeln, Kriminalität, Frauenabwertung, ein übersteigertes Körperbewusstsein, protziges Auftreten und Cliquen-/Bandenbildung äußert“ (Stecklina 2007, S. 77).

In Folge einer angeblich autoritären Erziehung und innerfamiliärer Gewalt gelten männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund als potentiell kriminelle Gewalttäter.

**Grundannahme der Stereotype ist, dass Migrantinnen und Migranten primär als Vertreter/-innen ihrer Gemeinschaft und der dieser zugeschriebenen Eigenschaften angesehen werden**

übersexualisierte Schwarze, ausländische Prostituierte, unterwürfige Asiatinnen (Gemende/Munsch/Weber-Unger Rotino 2007). Geteilte Grundannahme

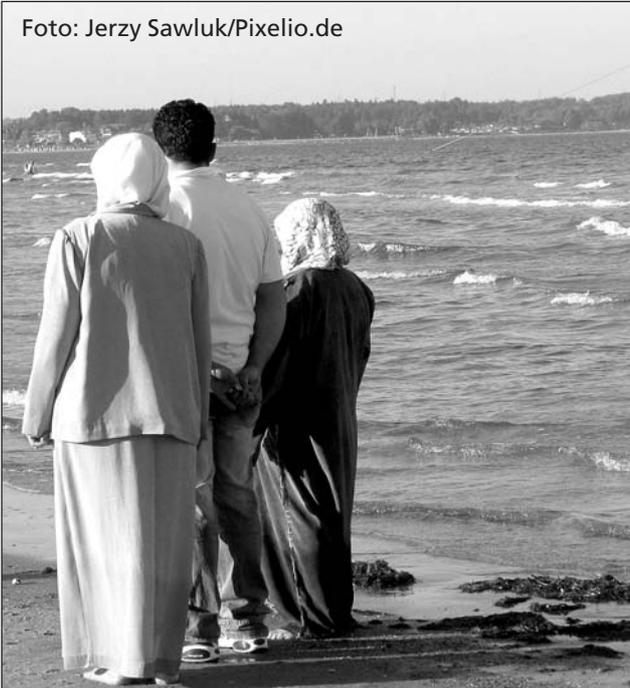
Analog finden sich stereotype Annahmen über „unterdrückte Kopftuchmädchen“. Andere Bilder über Migrant/-inn/-en, in denen Ethnizität und Geschlecht verknüpft werden, sind südamerikanische Machos, osteuropäische Putzfrauen,

der Stereotype ist, dass Migrantinnen und Migranten primär als Vertreter/-innen ihrer Gemeinschaft und der dieser zugeschriebenen Eigenschaften angesehen werden. Dabei scheint es keinen Raum für Veränderungen und Entwicklungen oder individuelle Spielräume zu geben (Leiprecht/Riegel 2011; Volpp 2000).

Dass die Verschiedenheit der Migrantinnen und Migranten im Verhältnis zu den Angehörigen der Aufnahmegesellschaft häufig am Geschlechterverhältnis festgemacht wird, ist kein neues Phänomen. Dies war bereits in Folge der Arbeitsmigration der 1950er und 1960er Jahre zu beobachten.

Angesprochen wurden und werden Themen wie Geschlechtertrennung, Ehre und Schande, Jungfräulichkeit vor der Ehe, Verheiratung der Mädchen/Kinder durch die Eltern, Kopftuch (Lutz/Huth-Hildebrand 1998). Die Betonung der Kategorie Geschlecht war durch je spezifische Schwerpunktsetzungen und die Konzentration auf Frauen als Opfer gekennzeichnet (vgl. ebd.): In den 1950er und 1960er Jahren stand das Frau- und Muttersein als Inbegriff der „Südländerin“ im Fokus. Die „Orientalisierung“ der Migrantinnen begann in den 1970er Jahren; dabei fokussierte die Debatte Türkinnen, deren Situation mit dem Topos „Hilflosigkeit in der Isolation“ (durch zugeschriebene Nicht-Erwerbstätigkeit und ein Hausfrauendasein) erklärt wurde. In den 1980er Jahren rückten die bereits beschriebenen Muster der Kulturdifferenz und des Kulturkonflikts in den Mittelpunkt. Diese waren verbunden mit der Unterstellung einer strikten geschlechtsspezifischen Rollenaufteilung, die im Konflikt mit der „modernen“ der Aufnahmegesellschaft stand. Es folgten die 1990er Jahre, in denen weiterhin die Kulturdifferenzthese wirksam war. Gleichzeitig begann in einigen pädagogischen Handlungsfeldern die Berücksichtigung von Differenzen zwischen unterschiedlichen Migrationsgruppen (ebd.). Gegenwärtig steht eine Verknüpfung der geschlechtlich-kulturell-religiösen Differenzlinien im Vordergrund, vor allem zwischen Islam und Christentum, in der dem Islam patriarchal fundierte, asymmetrische Verhältnisse zwischen Frauen und Männern unterstellt werden (Baquero Torres 2012).

Foto: Jerzy Sawluk/Pixelio.de



Dem Islam werden patriarchal fundierte, asymmetrische Verhältnisse zwischen Frauen und Männern unterstellt. Hier: Tourist/-inn/en aus Saudi-Arabien an der Ostsee

Die Verschiebung in den für migrantische Geschlechterverhältnisse relevant gesetzten Aspekten verweist darauf, dass diese nicht naturhaft gegeben, sondern veränderbar sind. Angesprochen ist hiermit eine wichtige theoretische Grundlage für den sensiblen Umgang mit geschlechts- und migrationsbedingter Heterogenität: Geschlecht, Ethnizität und Kultur werden in der Erziehungswissenschaft als Kategorien begriffen, die Produkt gesellschaftlicher und individueller Konstruktionsprozesse sind. Auch werden die Kategorien nicht mehr isoliert betrachtet, sondern in ihrer Verschränkung.

**Anforderungen an Fachkräfte: Selbstreflexivität als zentrales Element von geschlechtsbezogener interkultureller Kompetenz**

Welche Anforderungen resultieren für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung nun aus den verbreiteten defizitorientierten Zuschreibungen an Migrant/-inn/-en? Wenn die Konzeption von Lernprozessen eng mit gesellschaftlich relevanten, auf Geschlecht und Ethnizität bezogenen Zuschreibungen zusammenhängt (Zitzelsberger/Latorre 2007), ist als „Lernziel“ für pädagogisch Tätige und Adressat/-inn/-en bzw. Lernende die Entwicklung geschlechtsbezogener interkultureller Kompetenz anzustreben. Für diese können drei wesentliche Bausteine identifiziert werden:

Wollen, Wissen und Können (in Anlehnung an Kuhnert-Zier 2005).

Das **Wollen** betrifft grundlegend die Bereitschaft, Engagement für Gleichstellung zu zeigen und somit zum Abbau von Hierarchien beizutragen, die auf der Verschränkung von Geschlecht und Ethnizität/kultureller Herkunft beruhen. Das **Wissen** soll auf der Seite der Professionellen eine Annäherung an die Lebenswelten der Klient/-inn/-en erlauben (Lanfranchi 2008; Mecheril 2008). Gemeint ist damit jedoch nicht primär Hintergrundwissen darüber, wie Mädchen und Jungen, Frauen und Männer mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund „sind“,<sup>1</sup> sondern folgende Aspekte:

- Theoriewissen über die soziale Konstruktion von Geschlecht und Kultur und deren Verschränkung miteinander sowie mit anderen Kategorien wie soziale Herkunft, Alter oder Behinderung.
- Kenntnisse über strukturelle und historische Aspekte der Herkunfts- sowie der Migrationsgesellschaft, bspw. über rechtliche Aspekte, Erfahrungen mit Diskriminierungen, Rassismus und vergeschlechtlichten Vorurteilen und Stereotypen sowie deren Auswirkungen auf Individuen und Gruppen, aber auch Machtaspekte, die in interkulturellen Beziehungen und Begegnungen häufig zum Tragen kommen (Auernheimer 2008).
- Allgemeines Theoriewissen über Migrations- und Integrationsprozesse, etwa darüber, dass Integration ein langfristiger, komplexer Prozess der kulturellen und sozialen Annäherung von Zugewanderten und einheimischen Deutschen ist, der
  - a) von Bemühungen der Migrant/-inn/-en und der Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft beeinflusst wird und
  - b) zu Veränderungen bei den Zugewanderten und in Bezug auf die aufnehmende Gesellschaft – so z. B. hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse – führt (Schramkowski 2007).

Das **Können** beinhaltet didaktisch-methodische, kommunikative und selbstbezogene Kompetenzen:

---

<sup>1</sup> Landeskundliches oder kulturelles Wissen ist deshalb aber nicht bedeutungslos. Allerdings darf es nicht zum einzigen oder zentralen Bezugspunkt für Situationsdeutungen werden. Auernheimer (2008) führt differente Kulturmuster dezidiert als letzte von vier Dimensionen auf, die bei der Interpretation von interkulturellen Begegnungen zu berücksichtigen sind, weil diese häufig überbewertet werden. Bei den drei anderen handelt es sich um: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder.

u. a. Selbstreflexivität, Multiperspektivität, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Flexibilität (Kaschuba 2007; Leiprecht 2002). Von zentraler Bedeutung ist, dass die pädagogische Arbeit stereotype Bilder über Migrantinnen und Migranten keinesfalls verfestigt. Stattdessen gilt es, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund als Akteure ihrer Entwicklung anzusehen (Fleißner 2005) und nicht als durch „ihre Kultur“ und „ihr Geschlecht“ determiniert; d. h. ein monokultureller und androzentrischer Blick soll überwunden werden (Castro Varela/Jagusch 2006). Hiermit ist vor allem die **(Selbst)Reflexionsfähigkeit** des pädagogischen Personals angesprochen. Pädagog/-inn/-en mit und ohne Migrationshintergrund müssen sich aktiv mit Geschlechterverhältnissen und der eigenen Geschlechtsidentität, aber auch mit den anderen für sie relevanten Zugehörigkeiten (kulturelle Herkunft, Milieu, Schicht, sexuelle Orientierung etc.) auseinandersetzen. Zu reflektieren ist dabei die Kulturgebundenheit der geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen und Situationsdeutungen.

#### Zu reflektieren ist die Kulturgebundenheit der geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen und Situationsdeutungen

Dies betrifft die Thematisierung und Dramatisierung der kulturellen Herkunft und des Geschlechts im Alltag der Arbeit mit Migrant/-inn/-en (Bender-Szymanski 2008). Profes-

sionelle Akteure und Akteurinnen müssen reflektieren, dass interkulturelle Überschneidungssituationen oft mit Hierarchisierungen und Machtgefällen – qua Geschlecht, kultureller Herkunft, Status – verknüpft sind (Kalpaka 2005).

Ein selbstreflexiver Umgang mit geschlechtsbezogenen Stereotypen über Migrant/-inn/-en hat seinen Ausgangspunkt darin, sich der Tatsache bewusst zu werden, dass man nicht alles über (kulturell/ethnisch/geschlechtlich) „Andere“ wissen kann und dass ein Spannungsverhältnis zwischen der Fokussierung auf die kulturelle Dimension und deren Ausblendung besteht (Auernheimer 2008). Hilfreich kann es in diesem Fall sein, gedankenexperimentell die kulturelle Herkunft einer Person auszublenden und sich zu fragen: Wie würde ich Handlungen und Äußerungen meines Gegenübers interpretieren, wenn ich zunächst einmal vom möglicherweise optisch präsenten Anderssein absehe?

Diese Strategie möchte ich anhand eines Beispiels verdeutlichen: Stellen Sie sich vor, Sie leiten eine Bildungsmaßnahme für junge Erwachsene. Eine der Teilnehmerinnen ist eine 18-jährige Frau muslimischen Glaubens, die ein Kopftuch trägt und die, wie Sie wissen, verheiratet ist und ein Kind erwar-



Matthew Hoelscher/Quelle: flickr; Wikipedia

Vermutlich kein Opfer patriarchalischer Verhältnisse

tet. In einem ersten Schritt wäre nun zu fragen, welche Assoziation sich bei Ihnen in Bezug auf diese Frau einstellen. Möglicherweise denken Sie, dass es heutzutage für eine 18-Jährige ungewöhnlich ist, verheiratet zu sein und ein Kind zu bekommen. Da die Frau ein Kopftuch trägt, das innerhalb des dominanten gesellschaftlichen Diskurses als Symbol für die Unterdrückung von muslimischen Frauen angesehen wird<sup>2</sup>, könnte sich die Vermutung einstellen, dass die Frau zur Verheiratung und Ehe gezwungen wurde und sie somit ein Opfer patriarchaler Verhältnisse in Migrantenfamilien ist. Diese Wahrnehmung kann nun Ihre Interaktionen mit der betreffenden Person steuern, indem Sie eine paternalistische Haltung einnehmen – Ihre Hilfe anbieten, wenn diese nicht erwünscht und auch nicht nötig ist, oder sie nicht als eine Teilnehmerin unter vielen wahrnehmen und damit „besondern“.

Um einer derartigen kulturalisierenden Interpretation vorzubeugen, stellen Sie sich im zweiten Schritt vor, dass es sich um eine junge Frau handelt, die der deutschen Mehrheitsgesellschaft angehört, die ebenfalls verheiratet und schwanger ist. Welche

<sup>2</sup> Siehe zu anderen Deutungsmöglichkeiten bspw. Beck-Gernsheim 2007.

Assoziationen entwickeln Sie in diesem Fall? Sie denken wahrscheinlich immer noch, dass es ungewöhnlich ist, im Alter von 18 Jahren verheiratet zu sein und ein Kind zu erwarten. Dass beides bei der jungen Frau der Fall ist, führen Sie möglicherweise darauf zurück, dass sie ungeplant schwanger geworden ist und deswegen geheiratet hat. Dass die junge Frau gegen ihren Willen zur Heirat gezwungen wurde oder der Fall Ausdruck eines kulturspezifischen Verhaltens ist, wird Ihnen eher nicht in den Sinn kommen. Es handelt sich somit um eine individualisierte Deutung.

Im dritten Schritt kontrastieren Sie beide Wahrnehmungsmuster und verdeutlichen somit zum einen, inwiefern die eigene Deutung der Lebensumstände der muslimischen Frau kulturgebunden erfolgte. Zum anderen sensibilisieren Sie sich dafür, dass ihre Lebenssituation ebenfalls vor dem Hintergrund des westlichen Ideals einer Liebesheirat interpretiert werden könnte. Anders formuliert: „Die Handlungen, die mit dem Merkmal Kultur erklärt werden, können durch viele andere Merkmale (mit)bedingt sein“ (Wischmeier/Macha 2012, S. 141).

Wenngleich das Beispiel reichlich plakativ ist, illustriert es jedoch die zu Beginn des Artikels angesprochene, in der Mehrheitsgesellschaft verbreitete Tendenz, das Verhalten und die Handlungen von Migrationsanderen zunächst kulturgebunden zu interpretieren und dass diese Interpretation in Vorstellungen von patriarchalen Geschlechterverhältnissen eingebunden ist. Es sollte verdeutlicht werden, dass Selbstreflexivität die Grundlage dafür bildet, dass Kommunikationsfähigkeit für den Arbeitsalltag sowie didaktisch-methodische Fertigkeiten entwickelt werden, die zum Abbau von einengenden geschlechtsbezogenen Bildern über Migrant/-innen beitragen und die Option der Verhaltens-erweiterung für beide Geschlechter und unterschiedliche Migrationsgruppen eröffnen. Ein anerkennender Umgang kann gerade durch die Betonung von Gemeinsamkeiten und das aktive Nicht-Thematisieren von Differenzen gekennzeichnet sein (Auernheimer 2008). Wichtig ist dabei, dass Zugewanderte nicht als über „ihre“ Kultur Auskunftgebende adressiert werden (Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Dadurch fühlen sie

**Selbstreflexivität bildet die Grundlage dafür, dass Kommunikationsfähigkeit für den Arbeitsalltag sowie didaktisch-methodische Fertigkeiten entwickelt werden, die zum Abbau von einengenden geschlechtsbezogenen Bildern über Migrant/-inn/-en beitragen**

Fertigkeiten entwickelt werden, die zum Abbau von einengenden geschlechtsbezogenen Bildern über Migrant/-innen beitragen und die Option der Verhaltens-erweiterung für beide Geschlechter und unterschiedliche Migrationsgruppen eröffnen. Ein anerkennender Umgang kann gerade durch die Betonung von Gemeinsamkeiten und das aktive

Nicht-Thematisieren von Differenzen gekennzeichnet sein (Auernheimer 2008). Wichtig ist dabei, dass Zugewanderte nicht als über „ihre“ Kultur Auskunftgebende adressiert werden (Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Dadurch fühlen sie

sich möglicherweise in eine Position gedrängt, die für die eigene Identität wenig relevant ist (z. B. weil sie sich stärker mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft identifizieren als mit der Herkunftskultur). Auch kann die implizierte Festlegung auf eine (andere) kollektive Identität zu einer Kränkung führen sowie mit dem Gefühl der Ausgrenzung verbunden sein.

**Anforderungen an Einrichtungen bzw. Institutionen: Interkulturelle Öffnung unter Berücksichtigung der Genderperspektive**

Die Ausbildung genderbezogener interkultureller Kompetenzen ist ohne Zweifel von großer Bedeutung, denn ohne Engagement und Qualifikation des Fachpersonals können kaum Fortschritte erzielt werden (Gültekin 2005). Anerkennung und Gleichstellung müssen jedoch ebenfalls zu einem primären politischen und gesellschaftlichen Ziel gemacht werden (ebd.), denn auch strukturelle und politische Dimensionen beeinflussen das Verhältnis zwischen Professionellen und Migrant/-inn/-en (Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Einzubeziehen ist ebenfalls die Ebene der pädagogischen Orte, also deren interkulturelle Öffnung unter Berücksichtigung der Genderperspektive. Dies beginnt mit der Verankerung einer interkulturellen Orientierung im Leitbild der Einrichtung und zielt auf folgende Veränderungen für Klientel, Mitarbeiter/-innen sowie Führungskräfte (Gaitanides 2011):

Erstens soll Migrant/-inn/-en durch den Abbau von Inanspruchnahmebarrieren der gleiche Zugang zu allen Dienstleistungen ermöglicht werden. Hierbei müssen die – auch in pädagogischen Einrichtungen – gemachten Erfahrungen mit Rassismen und Diskriminierung berücksichtigt und reflexiv bearbeitet werden (Fleißner 2005). Problematisch ist es bspw., wenn die Angebote für Migrant/-inn/-en einer defizitorientierten Perspektive verhaftet bleiben (Sprung 2010; Zitzelsberger/Latorre 2007). Zudem geht es um die Ausarbeitung von bedarfs- und adressatengerechten Angeboten, die sich auf den Ausgleich

**Es geht um die Ausarbeitung von bedarfs- und adressatengerechten Angeboten, die sich auf den Ausgleich spezifischer Benachteiligungen beziehen und/oder an den Ressourcen der Zugewanderten ansetzen**

spezifischer Benachteiligungen beziehen und/oder an den Ressourcen der Zugewanderten – etwa Mehrsprachigkeit, Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten – ansetzen und diese stärken (Gaitanides 2011; Mecheril 2011; Sprung

2008

### Demotriekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft



**AdB**  
Arbeitskreis deutscher  
Bildungsstätten e.V.

©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

AdB-Broschüre zum Thema Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

2010). *Zitzelsberger* und *Latorre* (2007) empfehlen die Zusammenarbeit mit migrantischen Selbstorganisationen, in denen Migrant/-inn/-en als Expert/-inn/-en vielfältige und von Zugewanderten stark nachgefragte Bildungsprogramme anbieten.

Zweitens ist mit Blick auf die Professionellen die Bildung interkulturell und geschlechterparitätisch zusammengesetzter Teams anzustreben. Die Teams

**Interkulturelle und geschlechtsbezogene Aspekte müssen in der gesamten Institution und damit auch auf Ebene der Führungskräfte berücksichtigt werden**

müssen methodisch begleitet werden, was sich auch auf die Entwicklung gleichberechtigter Strukturen und die Nutzung der Vielfalt im Team bei Problemdefinitionen und Lösungsstrategien bezieht. Wünschenswert ist, dass Supervisionen

und fachlich angeleitete Intervisionen durchgeführt werden und dass innerhalb der Institutionen Reflexivität möglich, sinnvoll sowie attraktiv ist – hiermit ist die (begleitete) Qualifizierung aller Teammitglieder mit und ohne Migrationshintergrund in genderbezogener interkultureller Kom-

petenz angesprochen (Gaitanides 2011; Gültekin 2005; Mecheril 2008).

Drittens müssen interkulturelle und geschlechtsbezogene Aspekte in der gesamten Institution und damit auch auf Ebene der Führungskräfte berücksichtigt werden, da es ansonsten trotz einschlägiger Kompetenz der Mitarbeiter/-innen zu Frustration und kontraproduktiven Entwicklungen kommen kann (Gültekin 2005). „Das Veränderungsmanagement ist eine Leitungsaufgabe und kann nicht an einzelne Mitarbeiter[-innen] delegiert werden“ (Gaitanides 2011, S. 205).

### Fazit

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, besteht bei Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten für Migrant/-inn/-en die Notwendigkeit, auf die Genderperspektive zu rekurrieren. Wichtig ist dabei eine Hinwendung zu einem differenzierten Blick auf Migrant/-inn/-en. Durch gesellschaftliche Modernisierungen haben sich die Lebenslagen von Männern und Frauen pluralisiert, Geschlechter gestalten sich sozial heterogen aus; dies gilt sowohl für Nicht-Gewanderte als auch für Migrant/-inn/-en (Westphal 2005). Um diese Aspekte in pädagogischen Settings zu berücksichtigen, ist zum einen die Entwicklung von geschlechtsbezogener interkultureller Kompetenz bei Fachkräften notwendig, zum anderen bedarf es einer interkulturellen Öffnung der Einrichtungen und Institutionen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der Genderperspektive. Die zentrale Herausforderung für diesen Prozess ist, dass sich alle Beteiligten der Gefahr der Essentialisierung von Zugehörigkeiten bewusst sind. Keinesfalls sollten in sicherlich gut gemeinter Absicht die unterstellten Merkmale der Geschlechterverhältnisse der „Anderen“ zum Gegenstand des Interesses und der pädagogischen Bemühungen gemacht werden, da dadurch paradoxerweise eine Bekräftigung der Differenzen zwischen den „Anderen“ und „uns“ erfolgt (Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Stattdessen geht es darum, Strukturen zu schaffen, „in denen Andere und Nicht-Andere als Handlungssubjekte anerkannt werden“ (ebd., S. 81).

### Literatur

*Auernheimer, Georg*: Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller

Kompetenz, in: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität – Wiesbaden, 2. Aufl. 2008, VS Verlag, S. 35-65

*Baquero Torres, Patricia:* Migration und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. Eine postkolonial-theoretische Annäherung, in: Birgit Bütow/Chantal Munch (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht – Münster 2012, Westfälisches Dampfboot, S. 61-71

*Beck-Gernsheim, Elisabeth:* Wir und die anderen – Frankfurt/M 2008, Suhrkamp

*Bender-Szymanski, Dorothea:* Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung, in: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität – Wiesbaden 2008, 2. Aufl., VS Verlag, S. 201-228

*Castro Varela, Maria do Mar:* Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutungen alltäglicher Zuschreibungen, in: Chantal Munsch/Marion Gemende/Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho – Weinheim 2007, Juventa, S. 62-73

*Castro Varela, Maria do Mar/Jagusch, Birgit:* Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit, in: IDA e. V. (Hrsg.): „Rassismus – eine Jugendsünde?“ Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit – Düsseldorf 2006, o. V., S. 45-55

*Fleßner, Heike:* Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Schwalbach/Ts. 2005, Wochenschau Verlag, S. 162-179

*Gaitanides, Stefan:* Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste, in: Thomas Kunz/Ria Puhl (Hrsg.): Arbeitsfeld Interkulturalität – Weinheim 2011, Juventa, S. 204-215

*Gemende, Marion/Munsch, Chantal/Weber-Unger Rotino, Steffi:* Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Abgrenzung und Lebensbewältigung, in: Chantal Munsch/Marion Gemende/Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho – Weinheim 2007, Juventa, S. 7-48

*Gültekin, Nevâl:* Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Schwalbach/Ts. 2005, Wochenschau Verlag, S. 367-386

*Kalpaka, Annita:* Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Schwalbach/Ts. 2005, Wochenschau Verlag, S. 387-405

*Kaschuba, Gerrit:* Gender-Qualifizierung für die Praxis der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung (3) 2007, S. 263-271

*Kunert-Zier, Margitta:* Erziehung der Geschlechter – Wiesbaden 2005, VS Verlag

*Lanfranchi, Andrea:* Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität, in: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität – Wiesbaden, 2. Aufl. 2008, VS Verlag, S. 231-260

*Leiprecht, Rudolf:* Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern, in: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 3-4/2002, S. 87-91

*Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine:* Feindbildkonstruktionen zu ‚Balkan‘ und ‚Islam‘ – Politische Diskurse über eingewanderte Gruppen in der Schweiz und den Niederlanden, in: Rudolf Leiprecht/Seddik Bibouche (Hrsg.): „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“ – Oldenburg 2011, BIS-Verlag, S. 101-131

*Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine:* Geschlecht im Migrationsdiskurs. Neue Gedanken über ein altes Thema, in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 40, 1-2/1998, S. 159-173

*Mecheril, Paul:* „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität – Wiesbaden, 2. Aufl. 2008, VS Verlag, S. 15-34

*Mecheril, Paul:* Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung

in der Migrationsgesellschaft, in: Daniela Holzer/Barbara Schröttner/Annette Sprung (Hrsg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsfor- schung – Münster 2011, Waxmann, S. 93-103

*Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar:* Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion, in: Gerhard Niedermair (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruf- lichen Aus- und Weiterbildung – Linz 2011, Traut- ner, S. 67-82

*Oltmer, Jochen:* Zuwanderung und Integration in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Frank Gesemann/Roland Roth (Hrsg.): Lokale Integra- tionspolitik in der Einwanderungsgesellschaft – Wiesbaden 2009, VS Verlag, S. 151-169

*Sauer, Birgit:* Migration, Geschlecht und die Politik der Zugehörigkeit, in: Ingrid Kurz-Scherf/Julia Lep- perhoff/Alexandra Scheele (Hrsg.): Feminismus: Kritik und Intervention – Münster 2009, Westfäli- sches Dampfboot, S. 246-259

*Schramkowski, Barbara:* Integration unter Vorbe- halt – Frankfurt/M. 2007, IKO-Verlag

*Sprung, Annette:* Welche Weiterbildung braucht die Migrationsgesellschaft?, in: Gudrun Biffel (Hrsg.): Migration & Integration – Bad Vöslau 2010, Omnium KG, S. 23-33

*Statistisches Bundesamt:* Bevölkerung und Erwerbs- tätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2008 – Wiesbaden 2010, Statistisches Bundesamt

*Stecklina, Gerd:* „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über männliche Migranten, in: Chantal Munsch/Marion Gemende/Steffi Weber- Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho – Weinheim 2007, Juventa, S. 74-90

*Volpp, Leti:* Blaming culture for bad behavior, in: Yale Journal of Law & the Humanities 89, 2000, S. 89-116

*Westphal, Manuela:* Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädago- gik 81, 1/2005, S. 21-37

*Wischmeier, Inka/Macha, Hildegard:* Außerschulische Jugendbildung – München 2012, Oldenbourg

*Zitzelsberger, Olga/Latorre, Patricia:* Migrantische Selbstorganisation von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volks- bildung 3/2007, S. 272-278



*Dr. Wiebke Waburg* arbeitet als Wissenschaft- liche Assistentin an der Professur für Pädago- gik der Kindheit und Jugend an der Univer- sität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Frauen-, Männer- und Geschlech- terforschung, empirische Schulforschung und interkulturelle Pädagogik.

*Dr. Wiebke Waburg* ist erreichbar über die Adresse der Univer- sität: Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg.

E-Mail: [wiebke.waburg@phil.uni-augsburg.de](mailto:wiebke.waburg@phil.uni-augsburg.de)

## Heteronormativität lernen – beim und mit Fußball

Nina Degele

Fußball ist eine männliche Domäne, obwohl es mittlerweile auch eine weibliche Nationalelf gibt. Nina Degele legt dar, weshalb es Frauen bislang nicht gelungen ist, die neben der Katholischen Kirche konservativste Bastion Fußball zu erobern. Ihr Beitrag handelt von in der Welt des Fußballs gepflegten Geschlechterstereotypen, dem dort wirksamen Lernprogramm Heteronormativität und der Ausgrenzung von Frauen und Schwulen.

### Einleitung

Wer sich für die Konstruktion von Heteronormativität interessiert, findet kaum ein ähnlich aufschlussreiches Spielfeld wie Fußball: Fußball ist Männersache, steht für Männerbünde, homosoziales Vergnügen und Kerligkeit. Fußball präsentiert sich neben der Katholischen Kirche als die vielleicht konservativste Bastion der Gesellschaft: Fast nirgendwo haben Frauen einen schwereren Stand und erfährt Homosexualität mehr Ächtung. Wie funktioniert das? Wie werden Geschlechterbilder im Fußball konstruiert? In welcher Weise sind Fußball spielende Akteure/Akteurinnen daran beteiligt? Solchen Fragen will ich in diesem Beitrag nachgehen und dabei einige Befunde einer inzwischen abgeschlossenen Studie zum ein- und ausgrenzenden Potenzial von Fußball rund um Sexismus, Rassismus und Homophobie vorstellen (Degele 2013a)<sup>1</sup>. Dazu entwickle ich die These, dass die Konstruktion von Fußball immer auch einer heteronormativen Logik

1 Weil Einzelinterviews bei sensiblen Themen wie den genannten vermutlich eher vordergründig politisch korrekte Statements reproduzieren, habe ich in diesem Forschungsprojekt unter anderen die Methode der Gruppendiskussion eingesetzt. Sie eignet sich zur Rekonstruktion gruppenspezifischer Orientierungen und Ideologien, denn erst in Interaktionen realer Gruppen werden die gesellschaftlich wirksamen Normen und Einstellungen deutlich sichtbar (vgl. Loos/Schäffer 2001). Mit diesem Verfahren habe ich untersucht, was Aktive, Fans oder Interessierte mit Fußball verbinden und wie sie sich zu Ausgrenzungen positionieren. Dazu haben insgesamt 24 Gruppen diskutiert: Kinderteams, Altherrenmannschaften, Dorfgruppen, Stadtteams, schwul-lesbische Teams und Fanclubs, politische Fanclubs, Vereins- und Freizeitmannschaften, Bewohner/-innen eines Altenheims, Teams mit Migrationshintergrund, Teams von Wohnungslosen und Teams mit Behinderungen. Den Einstieg in die Diskussionen erleichterte die Darstellungsform eines Plakats mit acht Bildern auf einem Fußballfeld als Hintergrund einer Diskussion zu genannten Tabuthemen. Auf den Bildern des Plakats sind unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen miteinander verwoben: Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe/Ethnizität, Nationalität/Regionalität und Klasse (vgl. Degele/Kesselhut/Schneickert 2009, Degele/Janz 2011 und Anhang).

**Fußball ist für die Konstruktion von Heteronormativität ein aufschlussreiches Spielfeld**

folgt, nämlich als Feststellung und Perpetuierung von Zweigeschlechtlichkeit, ihrer Naturalisierung sowie ihrer Institutionalisierung in gesellschaftliche Strukturen. Fußballhandelnde *lernen* Heteronormativität, und dazu gehört die Abgrenzung von Frauen ebenso wie die Ausgrenzung von Schwulen. Dies geschieht auf unterschiedlichen Ebenen, die analytisch zu trennen sind, empirisch aber ineinander wirken. Zunächst illustriere ich *Strukturen* der Geschlechtertrennung, wie sie anhand unterschiedlicher Fußballpraktiken wie dem Pfeifen von Schiedsrichter/-inne/-n hergestellt werden und damit gleichzeitig den ermöglichenden und begrenzenden Rahmen für Fußballhandeln bilden (2. Teil). Dann beziehe ich Wahrnehmungen von Fußball auf Wissen über und Einstellungen zu Fußball und weise auf die Relevanz symbolischer Ordnungen hin, wie sie in massenmedialer Kommunikation und Berichterstattung zum Ausdruck kommen (3. Teil). Schließlich zeige ich, wie Heteronormativität praktisch und dabei vor allem vorsprachlich gelernt wird. Dazu greife ich auf Beobachtungen in Umkleiden zurück (4. Teil). Ergebnis ist eine Geschlechterordnung (nicht nur im Fußball), die durch funktional äquivalente Ausgrenzungen hergestellt und gesichert wird, nämlich von Frauen und Schwulen.

### Geschaffene Strukturen wirken

Dass es sich bei Männer- und Frauenfußball (vulgo: Fußball und Frauenfußball) um zwei verschiedene



Ist Frauenfußball eine andere Sportart als Männerfußball?

Sportarten handelt, gehört zu weitgehend geteiltem Alltagswissen – auch in fast allen Gruppendiskussionen. Den Grund sehen die meisten in einer unterschiedlichen körperlichen Grundausstattung von Männern und Frauen: „Also ich sag, 'n Mann hat auch 'n ganz anderes körperliches Potenzial also“ (dieses und folgende Zitate stammen aus Gruppendiskussionen). Für Jungen und Mädchen gilt das noch nicht zwingend: Die Sinnhaftigkeit einer

**Die Sinnhaftigkeit einer Trennung von Mädchen und Jungen im Kindesalter ist physiologisch nicht zu belegen, hat aber einschneidende Konsequenzen**

Trennung von Mädchen und Jungen im Kindesalter ist physiologisch nicht zu belegen, hat aber einschneidende Konsequenzen. Sie verfestigt nämlich nicht nur die Unterscheidung von Frauen- und Männer-

fußball, sondern stellt sie erst her. Wie (strukturelle) Differenzen produziert und verfestigt werden, lässt sich daran illustrieren, wie Schiedsrichter/-innen Frauenfußballspiele pfeifen. So ärgert sich eine jugendliche Vereinsspielerin über die anderen Maßstäbe, die Schiedsrichter dort anlegen: „Also ICH finde ... also ich geh zum Sport, um mich auszulassen und um ... einfach ... meine Kraft abzubauen und meine Power rauszulassen. Und dann: WILL ich auch ... dann bin ich auch mit Seele und Kampfgeist dabei und dann WILL ich auch ... find ich richtig spielen. Und deswegen find ich ja, wenn MAL was passiert, dann ist es auch in Ordnung, wenn man mal stärker rangeht. Und ich finds eher ...Ich finds besser, wenns mal in Ordnung is, als wenn man bei jeder Kleinlichkeit abpfeift.“

In dieser Wahrnehmung dürfen Mädchen und Frauen beim Fußballspielen nicht härter rangehen, weil dies sofort abgepfiffen wird (zur empirische Illustration vgl. Sobiech 2012). Das stellt Spielerinnen vor folgende Alternative: Entweder stellen sie ihre Spielpraxis auf das bei Frauen strengere Pfeifen ein oder sie riskieren gelbe Karten und damit in letzter Konsequenz den Platzverweis. Ersteres ist aus zwei Gründen wahrscheinlicher. Denn zum einen wollen alle Beteiligten siegen, was sich mit Verwarnungen, Strafstoßen und im schlimmsten Fall mit nur zehn Frauen auf dem Feld um einiges schwieriger gestaltet. Zum anderen beeinflussen und verändern die strukturellen Beschränkungen und Vorgaben – hier in Gestalt der Pfeifenden – die Körperwahrnehmungen und die Spielpraxis der Frauen, was auf Dauer zu einer angepassten, und das heißt vorsichtigeren und zurückhaltenderen, Spielpraxis führt – *weiblich* eben. Damit nicht genug, die Spielpraxis wirkt auf die bestehenden Strukturen

zurück. Denn eine mehrheitlich vorsichtigeren Spielweise bestätigt nicht nur das samtene Pfeifen und die vorherrschende Meinung eines anderen, weniger athletischen Fußballs, sondern liefert auch die Munition für weitere einschränkende Regelungen und Differenzmarkierungen. So unterscheiden die Ausbildungsinhalte zum DFB-Vereinsjugendmanager und zur Trainer-C-Lizenz im Breitenfußball den Themenbereich Sportbiologie und Sportmedizin sehr deutlich nach „Trainier- und Belastbarkeit in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht“<sup>2</sup>. Auch

**Auch gut gemeinte Regelungen, die Förderdefizite beheben oder gruppengerechte Trainings im Sinne des Diversity Management leisten wollen, reproduzieren und erhärten Differenzen**

gut gemeinte Regelungen, die auf die Einebnung von Unterschieden in der Förderung ausgerichtet sind, Förderdefizite beheben oder *gruppengerechte* Trainings im Sinne des *Diversity Management* leisten wollen, reproduzieren und erhärten Differenzen. Das gilt

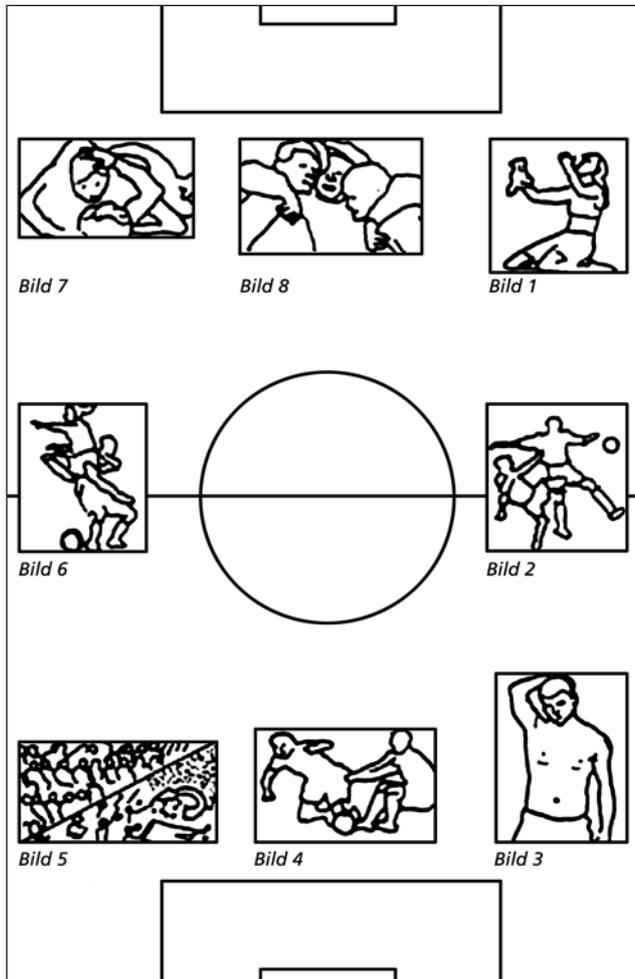
auch, wenn Fördermaßnahmen Mädchen beispielsweise entsprechend ihrer vermeintlich anderen Leistungsfähigkeit unterstützen, die auf diese Weise als Tatbestand aber zunächst einmal verfestigt wird. Wie sich dies in der Fußballpraxis niederschlägt, verdeutlicht die beschriebene Pfeifpraxis.

**Fußballwissen massenmedial vermitteln**

Die beschriebenen Kickerinnen beziehen die unterschiedliche Fußballpraxis von Jungen und Mädchen auf verschiedene Strukturen, nämlich die andere Pfeifpraxis in Frauenspielen. Das ist nicht überall so. In einem anderen Team beispielsweise konstruieren vier Mädchen mit Migrationshintergrund im Alter von 11 bis 15 Jahren einen aufschlussreichen Gegensatz zwischen konkret beschriebenen Fouls bei Spielerinnen und Spielern einerseits und abstrakt reproduzierten Differenzen zwischen Männer- und Frauenfußball andererseits. Die Gruppe behandelt die drei Foulbilder zwei, vier und sechs (siehe Abbildung) als Zusammenhang, bewertet sie hinsichtlich ihrer Logik und kommt zu einer differenzierten, der behaupteten Maskulinität des Männerfußballs nicht unbedingt schmeichelnden Einschätzung.

Bei Bild vier stellt sie fest, dass einer dem anderen die Hose ausziehen wolle, was als Foul zu bewerten sei. Weil der eine den anderen vom Ball weg-

2 [http://www.dfb.de/uploads/media/09\\_Ausbildungsordnung.pdf](http://www.dfb.de/uploads/media/09_Ausbildungsordnung.pdf), 02.05.2011



Aus urheberrechtlichen Gründen können hier nur grobe Schemen der Bilder des Forschungsplakats abgebildet werden: Bild 1: jubelnde Chastain; Bild 2: Zweikampf (Männer); Bild 3: Beckham als Popstar (kein Fußballkontext); Bild 4: Zweikampf (Männer); Bild 5: VIP-Tribüne/ Stehplätze; Bild 6: Zweikampf (Frauen); Bild 7: Umarmung zweier Fußballer auf dem Rasen; Bild 8: Weinende Fans (Zeichnung: Caroline Janz)

ziehe, sehe es aus, als spielten sie mit den Händen „wie so kleine Kinder so oder auf'm Boden.“ Nicht milder fällt die Einschätzung einige Minuten später aus, wenn die Gruppe einen Begriff für die Szene findet. Es handle sich um einen *Krabbelfußballgarten*, denn die Spieler krabbelten wie kleine Kinder auf dem Boden, sie spielten nicht mal Fußball: „Die sin' im Krabbelfußball, die sin' im KRABELFUßBALLGARTEN.“ Im Gegensatz dazu konzedieren die Mädchen den Frauen auf Bild sechs mehr Action und Körpereinsatz, die Fouls seien unterschiedlich: „Ja eben. Die Frauen wollen des richtig.“ Die Männer gingen zwar mehr ran, bei den Frauen stecke allerdings nicht der Impetus des „DIE machen wir fertich“ dahinter, sie spielten mit mehr Teamgeist. In diesem Zusammenhang äußern

die Mädchen Bewunderung für *Brandi Chastain* in Jubelpose (Bild eins):

B: so richtig Power.

D: (gleichzeitig) also der EINEN tut des ganz schön WEH und der anderen, ha, ICH WILL den Ball haben.

B: so richtig Power sieht man da im Gesicht und die andere auch, denkt des auch. Aber die denkt ((Fistelstimme) aua-uaa des tut so weh und...

B: auch von der Bewegung her ... find ich, die ham richtig viel Power da.

A: ah Power.

C: (gleichzeitig) Frauenpower.

D: (gleichzeitig) oder des DES is des geilste (macht Heulgeräusche).

A: (gleichzeitig) die FRAUen sind...Frauenpower.

Hier schaukeln sich die Mädchen gegenseitig bis zur Fremd- und auch Selbstbeschreibung von Frauenpower hoch, darin kommen Selbstbewusstsein und Stolz zum Ausdruck.

Dennoch bleibt die Diskussion in einer Ambivalenz von konkreter Wertschätzung der fußballerischen Praxis von Frauen und ihrer abstrakten Abwertung, wenn die Mädchen nämlich auf die allgemeiner verhandelte Differenz zwischen Männer- und Frauenfußball zu sprechen kommen: „'s halt anders, weil Fraunfußball ... is viel anderster wie also ... die Männer, die sin so...“ Was meinen sie damit? Frauen seien trickreicher, weniger aggressiv und hart, gingen lockerer ran und wollten die andere nicht fertig machen. Dass im Vergleich zu den Männern Frauenfußball so schlecht wegkomme, weckt durchaus ihren Kampfgeist: „Also 's is schon doof, also ... ja, is, sin halt immer mehr für die Männer und wir könn ja AUCH was.“ Sie sind überzeugt, dass sie gegen die Jungen gewinnen können und wollen es ihnen zeigen. Gleichwohl betonen sie das Andere des Männerfußballs, hinsichtlich des Äußeren und der Taktik. In einer Äußerung fällt allein sechsmal das Wort *anders*:



©Rainer Sturm/Pixelio.de

Männerfußball? Frauenfußball?

„Des is ganz anders wenn ma Männer zuschaut, un dann Frauen, weil, weil die spielen einfach ganz anders die ham ... die ... nich nur jetzt vom Äußeren. Sondern die, die die ... n' die die spielen auch ganz anders. Die, die machen des anderster. Die ... die ham andere Taktiken und sowas un ... des halt einfach anders so. Wenn jetzt Frauen, also wenn man die ganze Zeit ähm ... über ... Männer zugekuckt hat, [I: mhm] wie die Fußball spielen, un dann Frauen, des is einfach....“

Die Mädchen stecken im Dilemma des Anerkanntwerdenwollens für das Gleiche und das Andere; sie spielen *auch* Fußball, können sich mit den Jungs messen und auch gegen sie gewinnen, aber sie machen es anders. Das Andere dient dabei als Container für eine auch von den Mädchen verinnerlichte Hierarchiebildung, die Männerfußball als Norm und das Tun von Frauen – und damit auch von sich selbst – als nicht gleichrangige Abweichung akzeptiert.

Ähnliches ist bei einer Gruppe von fünf Jungen und einem Mädchen der E-Jugend im Alter von zehn und elf Jahren zu beobachten. Bei der Abgrenzung dieser Gruppe zum Frauenfußball („aber sin ja nich so gut wie WIR. [...] Die Frauen sind halt nicht so gut wie wir.“) fixieren die Jungen zwar Differenzen, können dies aber gar nicht auf eine eigene Praxis beziehen – da sie gegen *Frauen* noch nie gespielt haben. Bei der Differenzkonstruktion schöpft die Gruppe reichlich aus dem Stereotypenreservoir, eine prominente Verwendung findet dabei die „Zicke“. Die bemühten Kontexte dazu sind im Anschluss an Bild sechs und eins streitsüchtig: *Zickenkampf*, *Zickenkrieg*, *Zickenkrieg mit Waffen*, *Männerkampf gegen Zickenjubiläum*, *Zickfrau* und *Frauen-Zickfrau-Jubiläum*. Das Ergebnis wiederum ist klar: „Frauen spielen schlechter Fußball als Männer.“ Dies nährt den Verdacht, dass das Wissen über

**Das Wissen über Frauenfußball stammt nicht aus der eigenen Fußballpraxis, sondern ist massenmedial vermittelt**

Frauenfußball nicht aus der eigenen Fußballpraxis stammt, sondern massenmedial vermittelt ist. So lässt sich ein Altherrenverein ausführlich über dessen Defizite aus, konzediert aber freimütig,

nie ein Spiel von Frauen gesehen zu haben. Und auch wenn die Gruppe der 11-15jährigen Mädchen in ihrer Diskussion der Power und Klasse des Frauenfußballs den männlichen *Krabbelfußballgarten* (Bild vier) gar nicht mehr ernst nehmen mag, gibt sie sich doch der medialen Übermächtigkeit von Fernsehen, Presse und Internet um den anderen Frauenfußball und die Unattraktivität der Frauen-



Untersuchungsgegenstand Umkleidekabine

WM geschlagen. Hier stellt sich die Frage, wie solche Bilder in die eigene Erlebniswelt eingebaut werden, wie mit anderen Worten Heteronormativität praktisch gelernt wird. Um dies zu verdeutlichen, greife ich auf Beobachtungen zurück, die Konstruktionen von Geschlechterbildern in explizit homosozialen Zusammenhängen in den Blick nehmen, nämlich Umkleiden, und stelle dabei die Ordnung der Blicke in den Vordergrund<sup>3</sup>.

### Heteronormativität mit Blicken lernen

Die Wirklichkeit von Umkleiden ist dadurch gekennzeichnet, dass dort nackte, und das heißt geschlechtlich markierte Körper den Blicken anderer, meist ausschließlich des eigenen Geschlechts ausgesetzt sind. Was der Soziologe *Jean-Claude Kaufmann*

<sup>3</sup> Die mit Stephanie Bethmann und Karolin Heckemeyer durchgeführte Untersuchung umfasst 101 Beobachtungsprotokolle von Menschen in Umkleiden, die durch Skizzen und Fotos der Räumlichkeiten ergänzt wurden. Diese befanden sich in Sportstätten (Schwimmbäder, Sporthallen, Fitnessstudios, Kampfsportstudios), Intensivstationen von Krankenhäusern, Praxen von Frauenärzten und Bekleidungsabteilungen von Kaufhäusern (vgl. Degele 2013b).

hinsichtlich der Ordnung des Blicks für halbnackte (Frauen)Körper am Strand beschreibt, gilt auch für die Umkleide: „[e]s gibt kaum einen Ort, an dem das, was offensichtlich den Blicken ausgeliefert wird, so privat wäre, an dem sich das Private so intensiv in der Öffentlichkeit ausliefern würde, ohne sich preiszugeben.“ (Kaufmann 1996, S. 134) So gilt in der Umkleide die Norm des Nicht-Schauens, das heißt das Vermeiden eines direkten Blickkontakts.

**In der Umkleide gilt die Norm des Nicht-Schauens, das Vermeiden eines direkten Blickkontakts**

Weiter wenden sich Menschen in der Umkleide zumeist mit der Körpervorderseite dem Spind oder der Wand zu und das bedeutet, mit der Rückenseite zu den anderen. Durch diese Position wie auch durch eine geschlossene Körperhaltung (Senken des Kopfs und Bücken des Oberkörpers) verbergen sie ihre primären und sekundären Geschlechtsmerkmale und machen ihre aktive Körperhälfte weitgehend unsichtbar. Schließlich gilt neben den Geboten des Nicht-Schauens und des Abwendens des Körpers die Norm der Abstandsmaximierung bei der Platzwahl. Danach suchen sich die hinzu Kommenden eine möglichst weit von den bereits belegten Plätzen entfernte Stelle. Eine solche Abstandsmaximierung darf allerdings nicht offensichtlich erfolgen, um nicht den Anschein unfreundlicher Distanzierung zu erwecken.

Wenn es in der Umkleide vor allem um die Kontrolle der Blicke geht, interessiert doch, um welche Art von Blick es sich dabei handelt. Dazu folgende Szene aus der Umkleide eines Hallenbads<sup>4</sup>: An einem Sonntagnachmittag ist die größere von zwei Umkleiden rappellvoll mit Frauen und kleinen Kindern. Eine etwa 50jährige Frau (C) steht dort gerade nackt mit der Unterhose in der Hand, als eine ältere Dame (A) mit einem etwa 8-jährigen Jungen (B) herein kommt. Dieser schaut einmal rundherum und setzt sich dann auf einen Rest freier Umkleidebank. Darauf entspinnt sich folgendes Gespräch:

- A: Los jetzt, trockne dich ab!
- B: Die Umkleidekabine ist nicht frei.
- A: Dann fang wenigstens oben rum schon mal an.
- C (noch nackt, zieht sich weiter an und fragt den Jungen): Sag mal, wie alt bist du eigentlich?
- B (artig): Acht.
- A: Du musst der Frau nicht antworten, [Name]!
- C: Nein, aber es ist doch interessant, dass Jungs mit acht noch hier reindürfen. Ich dachte, sechs ist die Grenze.
- A: Der kuckt Ihnen schon nix weg!

4 Für das Protokoll danke ich Julia Littmann.

C: Darum geht's nicht. Es geht darum, dass der Kleine augenscheinlich schon groß genug ist, sich für seinen Pimmel zu schämen, also hat er sehr wohl ein Bewusstsein für Geschlechtlichkeit.

- A: Das kann Ihnen ja wohl egal sein!
- C: Ist es nicht, immerhin guckt uns der Junge offenbar als Frauen an, in einem geschützten Raum, in dem Frauen sich eben nicht begaffen lassen müssen.
- A: Ach, Quatsch...
- C: Nein, kein Quatsch: Denn so lernt der ja von klein auf, dass er sich bedeckt halten kann und zugleich Frauen anlotzen. Das heißt, der lernt doch von klein auf den pornografischen Blick. Stört Sie das nicht, dass Ihr Enkel so was lernt?
- A: Also, jetzt reicht's aber!
- C: Okay, dann klären wir das doch gleich einfach noch mit dem Bademeister, bis wann Jungs mit in die Frauenumkleide dürfen.
- Die Frauen fragen den Bademeister und bekommen die Auskunft: bis sechs.
- A: Ja, dann kann ich eben nicht mehr mit meinem Enkel ins Bad kommen.
- C: Warum nicht den Kleinen einem Badbesucher bis in die Halle in die Hand drücken?
- A: Also, sechs, das ist ja völlig unsinnig.
- C: Stimmt! Sinniger wäre es, Jungs, die groß genug sind, sich unter Frauen zu schämen, nicht mehr in die Frauenumkleide reinzulassen, egal, wie alt die sind.
- A: Also, jetzt reicht's aber wirklich! (A und B gehen).

**Die Umkleide ist eine Arena zur Einübung eines Blicks, der zu sehen in Anspruch nimmt, was er selbst nicht preisgeben bereit ist**

In dieser Szene ist die Umkleide eine Arena zur Einübung eines Blicks, der zu sehen in Anspruch nimmt, was er selbst nicht preisgeben bereit ist, nämlich Nacktheit. Entscheidend ist dabei, dass es sich um einen Blick von Männern (oder hier eines Jungen) auf Frauen handelt und nicht umgekehrt. Das macht den Blickenden unverletzbar und gleichzeitig verletzungsmächtig: Er ist in der exklusiven Lage, Frauen zu taxieren und zu bewerten, ohne sich der umgekehrten Konstellation auszusetzen. Ob dieser Blick am sinnvollsten mit *pornografisch*, *männlich* oder *heteronormativ* zu bezeichnen ist, lasse ich hier offen. Auch interessiert nicht, ob der Blick des Achtjährigen sexuell konnotiert ist. Gleichwohl handelt es sich hier mitnichten um eine naive kindliche Szenerie. Vielmehr konstruiert die Großmutter eine soziale Situation, in der der Junge einiges über das Zusammenspiel von Macht und Verletzbarkeit am eigenen Körper lernt: Er kompensiert seine Scham durch eine Überlegenheit des Blicks.

Auch der britische Soziologe *Ken Plummer* rekonstruiert Umkleide und Dusche als Orte, die Normen richtigen Mannseins zum Ausdruck bringen, indem dort falsche sanktioniert werden: „homophobia appears to mark an intragender divide between appropriate peer-endorsed masculine behavior and a lack of masculinity (a failure to measure up).“ (Plummer 2006, S. 135) Er analysiert ungleiche Machtverhältnisse nicht entlang geschlechtlicher, sondern sexueller Differenzen (der Mechanismus ist allerdings der gleiche). *Schwuchtel* und *schwul* sind in diesem Zusammenhang die Marke für alles, was ein heranwachsender Junge nicht sein sollte. Homophobie ist in Form von Graffitis und Unterhaltungen präsent und in Umkleiden und Duschen eingeschrieben. Entsprechend sind Umkleiden für Jungen, die sich anders fühlen, oft ein Ort der Angst. Wenn sie dort nicht lernen, uninteressiert herumzulungern oder einen prestigeträchtigen Blick in die Mädchenumkleide zu erhaschen, setzen sie sich Schwulenverdacht aus. Ein richtiger Mann werden heißt also, sowohl keine Frau wie auch heterosexuell sein, und genau dieser Zusammenhang zeichnet Heteronormativität aus: die postulierte Natürlichkeit von Geschlechterdifferenz und Heterosexualität.

### Homophobie ist in Form von Graffitis und Unterhaltungen präsent und in Umkleiden und Duschen eingeschrieben

Was folgt daraus? Sexismus und Homophobie sind im Fußball *funktional äquivalent*, weil sie aufeinander verweisen und zirkulär operieren: Schwule Kicker als verweiblichte Männer und Fußballerinnen als vermännlichte Frauen haben die Funktion, Fußball als heteronormativ geschlossenes Gehege herzustellen, zu befestigen und nach außen abzusichern. Der eigentliche Tabubruch bei Frauen ist die Präsenz im Fußball, das ist als Angriff auf das klassisch männliche Territorium schlimm genug. Homosexualität bei Frauen ist nicht so gravierend, weil sie ohnehin keine relevante Rolle (im Fußball) spielen, mit ihrer abweichenden Sexualität können sie die Männer an dieser Stelle nicht herausfordern. Die Diskriminierung beginnt bei Frauen im Fußball also früher als bei Männern und stellt eine

massive Eintrittshürde dar. Bei Männern dagegen ist der Zugang zum Feld qua Geschlecht unproblematisch, dafür ein sexuelles Fehlverhalten umso gravierender. Das richtige Mannsein wird über Heterosexualität erworben, das richtige Frausein durch Nicht-Fußballspielen. Die Entdramatisierung von Homosexualität hat in diesem Zusammenhang nichts mit Toleranz oder einer Liberalisierung zu tun, sondern lediglich mit einer Verschiebung der Tabuisierung: Wenn Frauen ohnehin nichts auf dem Fußballplatz zu suchen haben, dann macht ihr Lesbischsein den Braten auch nicht mehr fett. Im Gegenteil: Erst die Homosexualität kann erklären, warum Frauen überhaupt Fußball spielen können – nämlich als *Mannweiber* – bzw. sich dafür interessieren, sei es auch außer Konkurrenz und ganz anders. Dies bestätigt die Normalität von Männerfußball und die Nichtnormalität von Frauenfußball – hergestellt über Strukturen, vermittelt durch Massenmedien und mit Blicken gelernt.

### Das richtige Mannsein wird über Heterosexualität erworben, das richtige Frausein durch Nicht-Fußballspielen

Literatur

*Degele, Nina*: Fußball verbindet – durch Ausgrenzung - Wiesbaden 2013a, Springer/VS-Verlag. (i. E.)

*Degele, Nina*: „Ich dusch nur mit dem Arsch zur Wand“: Verletzungsmacht und Verletzungsoffenheit als simultane Konstruktion von Heteronormativität, in: Anthony Waine/Kristian Naglo (Hrsg): On and Off the Field: Fußballkultur in England und



Fußballerinnen Lena Goeßling, Almuth Schult, Melanie Behringer, Inka Grings (von links nach rechts) beim WM-Vorrundenspiel zwischen Deutschland und Frankreich im Juli 2011 in Mönchengladbach

Deutschland – Football Culture in England and Germany' - Wiesbaden 2013b, Springer/VS-Verlag (i. E.)

*Degele, Nina/Caroline Janz:* Hetero, weiß und männlich? Fußball ist viel mehr! Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu Homophobie, Rassismus und Sexismus im Fußball - Berlin 2011, Friedrich-Ebert-Stiftung, <http://library.fes.de/pdf-files/do/08165.pdf>

*Degele, Nina/Kristina Kesselhut/Christian Schneickert:* Sehen und Sprechen. Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen, in: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung 10, 2009, S. 363-379

*Kaufmann, Jean-Claude:* Frauenkörper – Männerblicke - Konstanz 1996, UVK

*Loos, Peter/Burkhard Schäffer:* Das Gruppendiskussionsverfahren – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung - Opladen 2011, Leske + Budrich

*Plummer, Ken:* Sportophobia. Why do some men avoid sport? in: Journal of Sport and Social Issues 30, 2006, S. 122-137

*Sobiech, Gabriele:* Zur Logik der Praxis: Frauenfußball zwischen symbolischer Emanzipation und männlicher Herrschaft, in: Gabriele Sobiech/Andrea Ochsner (Hrsg.): Spielen Frauen ein anderes Spiel? Geschichte, Organisation, Repräsentationen und kulturelle Praxen im Fußball - Wiesbaden 2012, VS/Springer Fachmedien, S. 171-194



*Prof. Dr. Nina Degele lehrt Soziologie und empirische Geschlechterforschung am Institut für Soziologie der Universität Freiburg. Sie ist erreichbar über die Universität: Rempartstr. 15, 79098 Freiburg/Br.*

*E-Mail: [Nina.Degele@soziologie.uni-freiburg.de](mailto:Nina.Degele@soziologie.uni-freiburg.de)*

## Anders als man denkt.....

Voraussetzungen und Prinzipien geschlechtersensibler Bildungsarbeit

Anette Klasing

Der Artikel fragt nach Haltungen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine geschlechtersensible Jugendbildungsarbeit in geschlechtergemischten Settings. Er illustriert am Beispiel eines Bildungsprojekts des LidiceHauses in Kooperation mit jugendlichen Berufsfachschülern die Möglichkeiten, Geschlechterrollen und deren Zuweisungen in Frage zu stellen und Neues auszuprobieren. Die dabei gemachten Erfahrungen wurden mit künstlerischen Methoden im Rahmen einer Ausstellung der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Last – not least – ist der Artikel auch ein Plädoyer für eine reflexive Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern.

### Hintergrund

Die *Jugendbildungsstätte LidiceHaus Bremen* hatte sich Anfang der 90er Jahre für die Etablierung eines eigenständigen *Arbeitsbereiches „Mädchenpolitik/Mädchenbildung“* entschieden und war in der Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Mädchenpolitik Bremen für die Entwicklung von Angeboten der feministischen Mädchenarbeit sowie Fortbildungen in diesem Themenfeld in Bremen federführend.

**Mädchen sichtbar werden zu lassen, ihnen eine Stimme zu geben und geschlechtsbezogene Ungleichheiten zu thematisieren und abzubauen, war die zentrale Aufgabe der Mädchenbildungsarbeit**

„Von der Nische ins Zentrum“: Mädchen sichtbar werden zu lassen, ihnen eine Stimme zu geben und geschlechtsbezogene Ungleichheiten zu thematisieren und abzubauen, war dabei die zentrale Aufgabe der Mädchen- bzw. Mädchenbildungsarbeit.

Als zentrale Voraussetzung für eine nach unserem Selbstverständnis emanzipatorische mädchenpolitische Arbeit galt dabei die Schaffung von mädchen-eigenen „herrschaftsfreien“ Räumen. Dies führte damals auch im LidiceHaus zu vielen (kontroversen) Debatten um „eigene“ Räume und deren Gestaltung.

In den Folgejahren wurde ein wichtiger Perspektivenwechsel vorgenommen: standen bis dahin bei der Thematisierung von Geschlechterfragen in der Jugendbildungsarbeit die Mädchen als „förderungswürdig“ im Focus – und männliche Attribute bzw. Kategorien waren eben der allgemeine Maßstab – wurden in der zweiten Hälfte der 90er Jahre auch zunehmend verdeckte Geschlechter(re)konstruktionen kritisch hinterfragt. Weil Geschlechter nicht

einfach festgelegt sind, sondern in ständig wandelnden gesellschaftlichen Kontexten neu hergestellt bzw. konstruiert werden, musste und muss sich auch die politische Jugendbildungsarbeit verändern.

Nach wie vor sind Zuschreibungen und Bewertungen aufgrund des Geschlechts die Normalität in unserer Gesellschaft, in der Gleichheitsansprüche formuliert und zugleich Ungleichheitserfahrungen durch Geschlechterhierarchien gemacht werden.

Und nach wie vor können wir im medialen Diskurs deutlich bipolare Muster von Zweigeschlechtlichkeit beobachten: vermeintlich weibliche wie männliche Fähigkeiten und Kompetenzen werden mit eindeutigen Klischees und Bildern untermauert. Die Implementierung der politischen Strategie des Gender Mainstreaming Ende der 90er Jahre hat sicher dazu beigetragen, strukturelle Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufzudecken sowie die Ausgestaltung von geschlechterbewussten bzw. geschlechtergerechten Angeboten in der Jugendhilfe und außerschulischen Jugendbildung durch Leitlinien zu befördern. Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)* war von Anfang an mit an der Spitze der Bestrebungen, Instrumente für eine geschlechtersensible politische Bildungsarbeit zu entwickeln (siehe die Ergebnisse der Steuerungsgruppe Gender Mainstreaming sowie das aktuelle Positionspapier der AdB-Mädchen- und Frauenkommission).



Zuschreibungen und Bewertungen aufgrund des Geschlechts haben eine lange Tradition in unserer Gesellschaft.

Hier: Adam und Eva am Portal des Doms zu Speyer



Titel der Gender-Broschüre des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, erschienen 2006

Trotz dieser Bemühungen und teilweisen Erfolge ist es unerlässlich, die Auswirkungen von Globalisierung und Neoliberalismus auf den Geschlechterdiskurs zu diskutieren: *Claudia Wallner* wies im vergangenen Jahr in ihrem Beitrag „Mädchenarbeit in Zeiten von Neoliberalismus und der Frage, wie viel Gender eine Gesellschaft wirklich braucht“ zu

### Die Ökonomisierung der Gesellschaft und der Abbau des Sozialstaats führen zu einer Entsolidarisierung

diesem (Erwerbsarbeits-)Markt nur noch unter Wertbarkeitsperspektiven bewertet werden. Die Individualisierung gesellschaftlicher Probleme bewirkt eine Verdeckung von strukturellen Ungleichheiten bzw. Ungerechtigkeiten, und Forderungen nach Gleichberechtigung werden nur noch als rechtlich-formale Aufgaben abgearbeitet (*Claudia Wallner*).

Recht darauf hin, dass die Ökonomisierung der Gesellschaft und der Abbau des Sozialstaats auch zu einer Entsolidarisierung führen und Männer wie Frauen auf

### Konsequenzen für die Jugendbildungsarbeit

In der politischen Jugendbildungsarbeit geht es immer auch um Identitätsfragen und um Lebensentwürfe von jungen Erwachsenen: so erfordern die zunehmende Erosion des traditionellen Familien- und Ernährermodells und die aktuell geführten Diskussionen über eine „richtige“ bzw. „falsche“ Zuwanderungspolitik (und damit verbunden die Hinterfragung von – geschlechterrelevanten – Normen und Werten) neue Antworten sowie diversitätsbewusste Haltungen und Kompetenzen.

Das Wissen um die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen, deren Bedeutung für die pädagogische Praxis in der Bildungsarbeit und der Erwerb von Gendersensibilitäten müssen daher

**Gendersensible pädagogische Arbeit verlangt von den Teamenden die Kompetenz, Polarisierungen aufzuheben und verschiedene Perspektiven einnehmen zu können**

bei der Entwicklung unserer Bildungspläne und didaktischen Konzepte immer wieder aufs Neue hinterfragt und reflektiert werden.

Gendersensible pädagogische Arbeit verlangt von den Teamenden die

Kompetenz, Polarisierungen aufzuheben und verschiedene Perspektiven einnehmen zu können.

Im LidiceHaus setzen wir auf ein Bildungskonzept, dass Mädchen (wie Jungen) sowohl auf kognitiver als auch sensomotorischer und affektiver Ebene anspricht. Bildung mit „Herz, Hand und Verstand“, so wie wir sie verstehen, macht ihnen vielfältige Angebote, die

- prozessorientiert gemeinsam mit den Mädchen und Jungen gestaltet werden,
- auf einer Kultur der Anerkennung und Mitbestimmung basieren,
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und damit das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und die Eigenständigkeit befördern,
- dazu ermutigen, eigene Gefühle und Bedürfnisse ernstzunehmen,
- ermöglichen, Angst, Schwäche und Misserfolg zu thematisieren,
- Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit erweitern,
- auf eine geschlechtsreflexive Auseinandersetzung mit Körpernormen und Schönheitsidealen abzielen,
- einem positiven Körpererleben Raum geben,
- für die Wahrnehmung eigener und fremder Grenzen sensibilisieren,

- Ausgrenzung und Diskriminierung praxisbezogen reflektieren,
- zur Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung in gesellschaftlichen Machtverhältnissen anregen,
- Partizipation und politische Teilhabe real erfahrbar machen,
- Lust und Neugier wecken und kreative Fähigkeiten zur Geltung bringen,
- eigene Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten erweitern.

(Auszug aus: „Definition eines gelungenen Lernens“/LidiceHaus 2011)

Im vergangenen Jahr hat das LidiceHaus – zusammen mit dem Arbeitskreis Mädchenpolitik – an einer Handreichung für die gendersensible Arbeit an Bremer Schulen mitgewirkt: „Eine Schule für Mädchen und Jungen“ ist der Titel des Manuals, welches 2011 geschrieben und 2012 vom Bremer Senatsressort für Bildung veröffentlicht wurde.

Vorausgegangen waren dieser Arbeit Workshops, Veranstaltungen und Seminare mit Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen Bremer Schulen. Das



©Jugendbildungsstätte LidiceHaus

Installation im Rahmen des Projekts „Anders als man denkt...“

LidiceHaus führte beispielsweise mit der Bremer *Petalozzischule* über zehn Jahre regelmäßig dreitägige Seminare mit Mädchen und Jungen in geschlechtergetrennten Settings durch: in diesen Seminaren ging es überwiegend um Lebensthemen wie Körperideale und Normen, Umgang mit Be- und Abwertungen und Ausgrenzungserfahrungen sowie um die Gewinnung von Selbstsicherheit.

Auch wenn die durchgängige Geschlechtertrennung in den Jugendbildungsseminaren deutlich weniger geworden ist in den letzten Jahren, erfahren temporäre geschlechtshomogene Sets und Workshops in den Seminaren mit Mädchen und Jungen der Jahrgangsstufen 6 bis 8 weiterhin großen Zuspruch. Es ist und bleibt die große Kunst der pädagogischen

#### **Temporäre geschlechtshomogene Sets und Workshops in den Seminaren mit Mädchen und Jungen finden weiterhin großen Zuspruch**

Fachkräfte, je nach Zielgruppe und Themenschwerpunkt das Seminarkonzept und alle Seminareinheiten auf die Sinnhaftigkeit von geschlechterhomogenen bzw. geschlechtergemischten Settings zu prüfen und zu konzipieren. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, Identität und Rolle als Teamer/-in ist dafür Voraussetzung. In der Ausgabe 3/2012 der Fachzeitschrift „Betrifft Mädchen“ beleuchten Expert/-inn/-en aus der Genderarbeit die Frage, inwieweit Pädagogen mit Mädchen bzw. Pädagoginnen mit Jungen arbeiten sollten und können: „Das Kreuz mit Cross Work – Genderreflektierte Pädagogik von Männern mit Mädchen und von Frauen mit Jungs“ ist eine lohnenswerte Dokumentation, die theoretische und praktische Überlegungen unter die Lupe nimmt.

In der alltäglichen Jugendbildungsarbeit geht es meistens weniger um die Benennung von Geschlechterthemen, sondern vielmehr darum, offene bzw. verdeckte Haltungen zu Fragen von „Weiblichkeit/Männlichkeit“ und damit verbundene Selbstverständlichkeiten, Gefühle, Sehnsüchte, Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und aufzugreifen. Das Hinterfragen der sogenannten „normalen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit“ mit einhergehenden Optionen für multiple bzw. alternative Identitäten und Lebensstile fordert von den Teamer/-inne/-n die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können:

Gleichheit und Ungleichheit, Gleichheit und Differenz, Benachteiligung und Bevorzugung, Unterdrückung und Unterwerfung, Geschlechterkon-

©Jugendbildungsstätte LidiceHaus



Jugendliche Teilnehmer/-innen im Seminar

struktionen und Geschlechterdekonstruktionen, Männliches und Weibliches (Reinhard Winter).

Mädchen wie Jungen wollen nicht nur ernstgenommen werden mit ihren Wünschen und Bedürfnissen, sondern auch im Seminarprozess Inhalte, Arbeitsformen und Tempo mitbestimmen. Es geht darum, Begrenzungen aufzuheben bzw. auszuweiten sowie Grenzen neu auszuhandeln – im Prozess mit den anderen beteiligten Jugendlichen. Die sozialen Beziehungen in der Gruppe werden sichtbar und müssen im Seminarverlauf immer wieder neu verhandelt werden. Mädchen wie Jungen bringen ihre jeweiligen biographischen Geschichten und Erfahrungen mit ein; akzeptierende Jugendbildungsarbeit bezieht sich zunächst auf die Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen der Teilnehmer/-innen. Es geht also um die Erweiterung der Denk- und Handlungsspielräume sowie um die Stärkung der Selbstwirksamkeit unserer jungen Seminarteilnehmer/-innen. Und es geht um den Erwerb kommunikativer Kompetenzen sowie um die Befähigung, Kompromisse schließen zu können.

Es muss aber darüber hinaus auch darum gehen, problematische Erfahrungen, Handlungen und Äußerungen aufzugreifen und diese gemeinsam zu reflektieren.

Je konkreter die im Seminar „gespielten“ bzw. mittels kreativer Methoden bearbeiteten Themen die Lebenswelt der Mädchen und Jungen widerspiegeln, desto größer ist die Chance, damit auch ein Bewusstsein für gesellschaftspolitische Zusammenhänge und deren Veränderbarkeit zu entwickeln.

**„Anders als man denkt“ – Beispiel eines Bildungsprojekts aus dem LidiceHaus**

An dieser Stelle skizziere ich beispielhaft ein Seminarprojekt mit jungen Frauen und jungen Männern aus einer Berufsfachschule.

Im Rahmen des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ hat das LidiceHaus 2010 zusammen mit Schüler/-innen der *Wilhelm-Wagenfeld-Schule* (und in Kooperation mit dem AdB) unter dem Titel „Anders als man denkt“ ein dreiteiliges Seminar- und Kunstprojekt realisiert. Uns ging es dabei um die Sensibilisierung für die Geschlechterthematik sowie um die Wertschätzung von interkultureller Vielfalt. In der Projektgruppe betrug der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund 30 %.

Die Ziele unseres interkulturellen und geschlechterbewussten Projekts waren:

- Kenntnisse, Empathie und Selbstreflexion hinsichtlich des Umgangs mit den anderen bzw. der eigenen Werthaltungen zu erlangen,
- Förderung von Selbstvertrauen und Sensibilität (eigene Stärken und Schwächen sowie Bedürfnisse erkennen und reflektieren zu können),

©Jugendbildungsstätte LidiceHaus



Übung im Rahmen des Theaterprojekts

- Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede entdecken und erkennen zu können als Grundlage für Verständigung und Kompromisslösungen,
- Haltungen und Prinzipien von Gerechtigkeit/ Geschlechtergerechtigkeit zu erfahren und zu erlernen,
- Handlungsspielräume und Optionen erkennen und ausloten zu können.

Folgende Inhalte wurden in den beiden Seminaren (je zwei Tage) und der darauf folgenden künstlerischen Arbeitsphase (zwei Monate) thematisiert:

- Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen in Familie, Schule und peer-groups,
- Thematisierung des Spannungsbogens von weiblichen/männlichen Attributen und Stereotypen,
- Transkulturelle Lebensstile, Trends, Moden & Styles,
- Auseinandersetzung mit „dem Eigenen und dem Fremden“, „dem Bekannten und Unbekannten“, „Heimat und Fremde“.

Anschließend folgte das assoziative künstlerische Arbeiten um die o. g. Begriffe und Kategorien in den Bereichen Malerei, Fotografie, Installation.

Die Erfahrungen, die die jungen Frauen und Männer in der insgesamt viermonatigen Phase sammelten, führten zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Geschlechteridentitäten, kulturellen und religiösen Unterschieden.

Das Projektteam bestand aus einer Pädagogin und einem Pädagogen des LidiceHauses (binationales Team) sowie aus zwei begleitenden Kunstpädagog/-inn/-en. Zum Auftakt des ersten Seminars brachten die jungen Frauen und Männer haufenweise Alltagsutensilien mit, die ihrer Meinung nach einen Geschlechterbezug herstellen: Spielzeuge, Freizeitgegenstände, Kosmetika, Lebensmittelverpackungen, Klamotten etc. Beispiele aus Medien und Werbung reicherten das Repertoire an. Anknüpfend an die rollenstereotypen Darstellungsweisen und Klischees experimentierten die



Ein Ergebnis des Kunstprojekts

Teilnehmer/-innen in Rollenspielen, in Talkshows und in selbst produzierten Clips mit Geschlechterrollen und Kulturalisierungen.

Die künstlerische Auseinandersetzung unter dem Motto „Anders als man denkt“ erfolgte nach den beiden Seminaren überwiegend in der Berufsfachschule, da dort Werkstätten und Ausstattung vorhanden sind. Vor der feierlichen Ausstellungseröffnung im LidiceHaus setzten sich die jungen Frauen und Männer nochmals mit ihrer Botschaft auseinander: stellvertretend für die jungen Künstler/-innen wünschten sich *Tobias Vonhöhne* und *Esra Yeter* nicht nur viele Besucher/-innen ihrer Ausstellungsobjekte, sie appellierten in ihren Ansprachen an Mitschüler/-innen, Eltern und Lehrer/-innen, alte Rollenklischees, Vorurteile und Rassismus überwinden zu helfen.

Solche arbeitsintensiven und mehrteiligen Seminare sind natürlich nicht die Regel in unserer Jugendbildungsarbeit, haben aber eine erkennbare Nachhaltigkeit: andere Klassen haben sich danach an das LidiceHaus gewandt mit der Frage nach ähnlichen Projekten. Methodische Zugänge und Arbeitsformen wie Fotografie, Film, Malerei, Installationen, Tanztheater unter Einbeziehung auch der neuen Medien eignen sich u. E. hervorragend für eine Auseinandersetzung mit Geschlechteridentitäten und bieten Möglichkeiten für Selbst-

**Es ist immer das Ziel, die Jugendlichen zu einer praktischen Auseinandersetzung mit bislang unreflektierten Gewohnheiten, Einstellungen und Strukturen anzuregen**

inszenierungen und Geschlechter(de)konstruktionen.

Dabei ist es immer das Ziel, die Jugendlichen zu einer praktischen Auseinandersetzung mit bislang unreflektierten Gewohn-

heiten, Einstellungen und Strukturen anzuregen und neue Ideen, Vorstellungen und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Unterstützend für den Diskurs um Fokussierung oder aber Entdramatisierung von Geschlechterkategorien – und den sich daraus ergebenden Herausforderungen für die Qualität der Mädchen- und Jungenarbeit in Bremen – sind die gemeinsamen jährlichen Fachtage der beiden Arbeitskreise Mädchenpolitik bzw. Jungenarbeit im LidiceHaus. Der letzte gemeinsame Fachtag hat ergeben, dass in der Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit mit der Institution Schule darauf hingearbeitet werden muss, das Ziel einer „geschlechtersensiblen Bildungsarbeit“ in Schule und Jugendarbeit durch entsprechende konzeptionelle und didaktische Angebote zu erreichen. Die nun fertig gestellte Handreichung ist dabei erst der Anfang.

## Quellen

*Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten:* Politische Bildung für Mädchen und Frauen: Plädoyer für eine eigenständige Mädchen- und Frauenbildung als Bestandteil politischer Bildung, Positionspapier – Berlin 2011

*Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V. (Hrsg.):* Betrifft Mädchen: Das Kreuz mit Cross Work – Genderreflektierte Pädagogik von Männern mit Mädchen und von Frauen mit Jungen, Heft 3/2012

*Rhyner, Thomas/Zumwald, Bea:* Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik - Bern 2002

*Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.):* Eine Schule für Mädchen und Jungen – Handreichung für die gendersensible Arbeit an Bremer Schulen (darin: Angebote des LidiceHauses und des Arbeitskreises Mädchenpolitik) – Bremen 2012

*Wallner, Claudia:* Mädchenarbeit in Zeiten von Neoliberalismus und der Frage, wie viel Gender eine Gesellschaft wirklich braucht – Vortrag, gehalten in der Jugendbildungsstätte LidiceHaus, Bremen 2011

Eigene Seminarberichte und Materialien der Jugendbildungsstätte LidiceHaus



*Anette Klasing ist Bildungsreferentin in der Jugendbildungsstätte LidiceHaus in den Schwerpunkten Geschlechterbezogene Pädagogik und Interkulturelle und Internationale Bildung. Von 2004 – 2006 war sie beurlaubt, um als Friedensfachkraft im Internationalen Begegnungszentrum Bethlehem und im Willy*

*Brandt Zentrum Jerusalem zu arbeiten.*

*Anette Klasing ist erreichbar über die Adresse des LidiceHauses: Weg zum Krähenberg 33 a, 28201 Bremen.*

*E-Mail: klasing@lidicehaus.de*

## Stellungnahme der öffentlich verantworteten Weiterbildung zum Umsatzsteuergesetz 2013

Gemeinsam mit anderen Bundesverbänden der Weiterbildung hat der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) eine Stellungnahme zum Umsatzsteuergesetz 2013 beschlossen. Die Träger weisen in ihrer Stellungnahme auf die geplante Zusammenfassung der zentralen Umsatzsteuer-Befreiungsvorschriften für Bildungsleistungen in einer Norm (§ 4 Nr. 21 UStG) hin sowie auf die gleichzeitige Streichung des bisherigen § 4 Nr. 22a UStG.

Bisher waren Bildungsanbieter wie z. B. Bildungsstätten und Volkshochschulen von der Umsatzsteuer befreit. Nach dem vorgelegten Gesetzentwurf sollen ab dem nächsten Jahr aber nur noch solche Bildungsleistungen von der Umsatzsteuer entlastet sein, die „spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten“ vermitteln, während Angebote, die der „reinen Freizeitgestaltung“ dienen, von der Steuerbefreiung ausgenommen werden sollen.

Mit der Stellungnahme wird der Gesetzgeber aufgefordert, dafür Sorge zu tragen, dass der öffentliche Auftrag von Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens nicht durch steuerliche Praxis unterhöhlt wird. Dass steuerlich und bildungspolitisch untaugliche Abgrenzungskriterium der „reinen Freizeitgestaltung“ muss, so die Schlussfolgerung, aus dem Gesetzestext entfernt werden.

### Gesetzesänderung

Der Gesetzentwurf der Bundesregierung für das Jahressteuergesetz 2013 sieht eine Zusammenfassung der zentralen Umsatzsteuer-Befreiungsvorschriften für Bildungsleistungen in einer Norm (§ 4 Nr. 21 UStG) vor. Gleichzeitig wird der bisherige § 4 Nr. 22a UStG gestrichen.

Nicht umsatzsteuerpflichtig sind Veranstaltungen wissenschaftlicher und belehrender Art, die als Schul- oder Hochschulunterricht, als Ausbildung, Fortbildung oder berufliche Umschulung zu qualifizieren sind. Im Gegensatz zur bisherigen Regelung sind die zuvor in § 4 Nr. 22a UStG genannten Bildungsanbieter (z. B. Volkshochschulen) im Gesetzentwurf nicht mehr explizit als begünstigte Einrichtungen aufgeführt. Stattdessen wird ausschließlich die Bildungsleistung von der Steuer befreit. Voraussetzung für die Umsatzsteuerbefreiung von Leistungen ist die Vermittlung „spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten“. Ausgenommen von der Steuerbefreiung werden jedoch Leistungen, die der „reinen Freizeitgestaltung“ dienen.

### Allgemeine Bewertung

Es ist nachvollziehbar, dass EU-rechtliche Vorgaben (Anpassung an die MwStSystRL) sowie die Entwicklung der Rechtsprechung von EuGH und BFH eine Anpassung der Regelungen im deutschen Umsatzsteuergesetz erforderlich machen. Nicht akzeptabel ist hingegen, dass durch die Umsatzsteuer-Gesetzgebung ein in Wissenschaft und Politik unumstrittener Bildungsbegriff konterkariert wird.

Die Verschränkung von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung ist das Kernelement moderner Bildungskonzepte. Sie ermöglicht Menschen jeden Alters nicht nur persönliche Entfaltung und aktive politische und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft, sondern erhält auch ihre Beschäftigungsfähigkeit in einer im ständigen Wandel befindlichen Arbeitswelt. Die gesetzliche Neuregelung birgt jedoch die Gefahr, dass Allgemeinbildung nicht mehr im bisherigen Umfang umsatzsteuerlich begünstigt wird. Zudem werden den Weiterbildungseinrichtungen keine praxistauglichen Kriterien zur Abgrenzung von steuerpflichtigen und steuerfreien Bildungsleistungen an die Hand gegeben. Das Abgrenzungskriterium der „reinen Freizeitgestaltung“ ist unspezifisch und ungeeignet, weil es dem ganzheitlichen Bildungsverständnis der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung nicht gerecht wird. Es stellt sich auch die Frage der Steuersystematik und -gerechtigkeit, wenn allgemeinbildende Kurse der Weiterbildung als Freizeitgestaltung eingestuft werden (können) und somit umsatzsteuerpflichtig sind, während der Besuch von Theatern oder Zoos grundsätzlich steuerbefreit ist. **Die Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung sind Bildungseinrichtungen und keine Freizeiteinrichtungen.**

Der Gesetzgeber muss dafür Sorge tragen, dass der öffentliche Auftrag von Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens in keinem Fall durch steuerliche Praxis unterhöhlt wird.

Hierfür ist es notwendig, Bildungsleistungen zur Vermittlung „spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten“ sowie eng mit den Bildungsleistungen verbundene Lieferungen und Leistungen auf der Grundlage eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs zu spezifizieren bzw. neu zu definieren. Das steuerlich und bildungspolitisch untaugliche Abgrenzungskriterium der „reinen Freizeitgestaltung“ muss aus dem Gesetzestext herausgenommen werden.

## Gefahr der Rechtsunsicherheit

Mit den Neuregelungen geht eine erhebliche Rechtsunsicherheit einher. Grundlage für die steuerliche Beurteilung der Weiterbildungsangebote wird die allgemeine Verkehrsauffassung von „Bildung“ und „Freizeit“. In jedem Einzelfall muss anhand dieses mehr als vagen Kriteriums über eine Umsatzsteuerpflicht entschieden werden, was die Rahmenbedingungen der Weiterbildungsarbeit durch zusätzlichen bürokratischen Aufwand erheblich erschwert. Konflikte zwischen bildungspolitischer und steuerrechtlicher Sichtweise sind vorprogrammiert. Schrittweise droht der Bildungsauftrag zu erodieren, den die Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung wahrnehmen, wenn Finanzbehörden den Bildungsbegriff künftig enger interpretieren, als es nationalen, europäischen und internationalen Standards entspricht. Es besteht die Gefahr, dass Steuerbehörden die Gesetzesänderung zum Anlass nehmen, sich neue Steuerquellen zu erschließen.

Da die öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen unter engen finanziellen Rahmenbedingungen arbeiten, wären viele Einrichtungen bei Steuernachzahlungen in ihrer Existenz gefährdet. Nicht wenige Einrichtungen werden die Risiken einer Änderung der Praxis der Steuerbehörden durch eine prophylaktische Erhöhung der Kursgebühren absichern. Die Folge wird eine Erhöhung der Bildungskosten sein, die sich negativ auf die Weiterbildungsteilnahme insbesondere von Menschen aus bildungsfernen Schichten auswirken wird. Eine solche Entwicklung wäre ein bildungspolitisch kontraproduktives Signal an die Bürgerinnen und Bürger, die von der Politik zu verstärkten Bildungsanstrengungen über den gesamten Lebenslauf aufgefordert sind.

## Kriterium der „reinen Freizeitgestaltung“

Bundes- und Landesfinanzministerien weisen darauf hin, dass EuGH und BFH im Kriterium der „reinen Freizeitgestaltung“ die einzig mögliche Abgrenzung zwischen umsatzsteuerfreien Bildungsleistungen und umsatzsteuerpflichtigen Leistungen sehen. Für die Weiterbildungseinrichtungen ist dieses Kriterium allerdings nicht belastbar.

Welche Angebote sind als „reine Freizeitgestaltung“ zu werten? In der Gesetzesbegründung heißt es hierzu, dass sich Anhaltspunkte aus dem Teilnehmerkreis oder der thematischen Zielsetzung eines Kurses ergeben können.

Die Herleitung der Steuerpflicht aus dem Teilnehmerkreis eines Angebots kann zu einer systematischen Diskriminierung ganzer Bevölkerungsgruppen führen. Laufen beispielsweise Senior/-inn/-en in der nachberuflichen Phase in Zukunft Gefahr, mit höheren Kursgebühren konfrontiert zu werden, da ihnen ein reines Freizeitinteresse unterstellt wird? Unterliegen mithin Seniorenkurse, die auf ein ehrenamtliches Engagement vorbereiten, künftig der Umsatzsteuer? Müssen Bildungsträger Umsatzsteuer entrichten, wenn sie Senior/-inn/-en in Handykursen dabei unterstützen, an der digitalen Welt zu partizipieren? Oder müssen Eltern künftig mehr zahlen, wenn sie Kurse der Elternbildung besuchen, die Hilfen zur Erziehung und Förderung ihrer Kinder bieten? Die Forderungen nach lebenslangem Lernen und sozialer Teilhabe würden so konterkariert.

Auch das Rekurrieren auf die thematische Zielsetzung eines Kurses geht an der Praxis vorbei. Hinter den Kursen und Veranstaltungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung stehen stets konkrete Lernziele. Alle Kurse dienen der Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen, auch wenn sie mitunter aufgrund der Ankündigungstexte – ohne Kenntnis der pädagogischen Hintergründe – auf den ersten Blick fälschlicherweise den Eindruck einer Freizeitgestaltung vermitteln können. Kursankündigungen sind Marketinginstrumente, mit denen auch weniger bildungsaffine Zielgruppen für eine Bildungsteilnahme gewonnen werden sollen – die Lernziele tauchen deshalb in den Ankündigungstexten der Kurse nicht unbedingt auf. Sollen die Träger künftig auf eine teilnahmewirksame Ansprache ihrer Zielgruppen verzichten, um die Gefahr einer Umsatzbesteuerung abzuwehren? Oder müssen bei Betriebsprüfungen künftig die Unterrichtskonzepte von hunderttausenden freiberuflichen Kursleiter/-inne/-n vorgelegt werden?

## Definition der eng mit Bildungsleistungen verbundenen Lieferungen und Leistungen

In der Gesetzesbegründung wird einer sehr engen Auslegung der mit Bildungsleistungen verbundenen Lieferungen und Leistungen gefolgt. Die Verpflichtung von Teilnehmer/-inne/-n an Bildungskursen wird sogar ausdrücklich von einer Steuerbefreiung ausgenommen, da es sich um eine „nützliche, aber nicht unerlässliche Leistung“ handeln würde.

Dieser Sichtweise können die Träger der öffentlich verantworteten Weiterbildung nicht folgen. Im Rahmen der Jugend- und Erwachsenenbildung gibt es

eine Vielzahl von Bildungskonzepten, die aus fachlichen Gründen mehrtägige Kurse mit Übernachtungen vorsehen. Solche Kurse ermöglichen Lernen ohne Zeitdruck sowie den Einsatz einer Vielfalt an Methoden und sie begünstigen Gruppen- und Vertrauensbildungsprozesse. Gerade die mehrtägige Herausnahme aus dem Lebensalltag ermöglicht bei bestimmten Zielgruppen einen nachhaltigen Bildungserfolg.

Übernachtungen und daraus folgende Notwendigkeiten der Verpflegung sind also kein Selbstzweck, sondern dienen ausdrücklich der Unterstützung und Verstärkung der jeweiligen Bildungsziele. Auch diesbezüglich muss ein umfassenderes Bildungsverständnis Aufnahme in die Gesetzesbegründung finden.

### Forderungen/Empfehlungen

1. Die öffentlich verantwortete Weiterbildung fordert, den bisherigen Umfang der Umsatzsteuerbefreiung für Vorträge, Kurse und andere Veranstaltungen wissenschaftlicher und belehrender Art beizubehalten und diese Absicht im Gesetzestext bzw. in der Gesetzesbegründung klar zum Ausdruck zu bringen.
2. Das steuerlich und bildungspolitisch untaugliche Abgrenzungskriterium der „reinen Freizeitgestaltung“ muss aus dem Gesetzestext herausgenommen werden.
3. Stattdessen muss eine für die Finanzverwaltung verbindliche Verständigung auf einen Katalog von Bildungsleistungen erfolgen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmern „spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten“ vermitteln. Die Vermittlung von Allgemeinbildung muss für alle gesellschaftlichen Gruppen – unabhängig von ihrer Lebenssituation und ihrem Alter – umsatzsteuerfrei bleiben.
4. Für eine solche Verständigung können die Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Amtsblatt der Europäischen Union L 394) als Grundlage dienen. Die Schlüsselkompetenzen benennen jene Kompetenzen, die alle Bürgerinnen und Bürger in Europa für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürger-

schaft und Beschäftigungsfähigkeit in einer wissensbasierten Gesellschaft benötigen und die auch der älteren Generation eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. (Muttersprachliche Kompetenz; Fremdsprachliche Kompetenz; Mathematische Kompetenz und naturwissenschaftlich-technische Kompetenz; Computerkompetenz; Lernkompetenz; Soziale Kompetenz (einschl. Gesundheitskompetenz) und Bürgerkompetenz; Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz; Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit).

5. Übernachtungen und in diesem Zusammenhang notwendige Verpflegungen sind als bildungsnahe Leistungen zu sehen und müssen von der Umsatzsteuer befreit sein.
6. Dass künftig bei der Aus- und Fortbildung sowie der beruflichen Umschulung die Dauer der Bildungsmaßnahmen unerheblich ist, ist zu begründen. Allerdings sollte in der Gesetzesbegründung darauf hingewiesen werden, dass nicht nur Tagesveranstaltungen, sondern auch kürzere Veranstaltungen (z. B. Vorträge) steuerbegünstigt sind.

### Unterzeichnende

*Ulrich Aengenvoort*, Verbandsdirektor Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

*Barbara Menke*, Bundesgeschäftsführerin Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e. V.

*Andreas Seiverth*, Bundesgeschäftsführer Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e. V.

*Andrea Hoffmeier*, Bundesgeschäftsführerin Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)

*Ina Bielenberg*, Geschäftsführerin Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

*Uta-Maria Kern*, Geschäftsführerin Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum e. V.

Bonn, 19.09.2012

## Eine Agentur der Demokratie

Anmerkungen zum 60. Geburtstag der Bundeszentrale für politische Bildung

Paul Ciupke

Die Bundeszentrale für politische Bildung wurde im November 60 Jahre alt. Ein Anlass für Paul Ciupke, einen Rückblick auf ihre wechselvolle Geschichte zu werfen. Er beleuchtet verschiedene Entwicklungsphasen dieser für die schulische und außerschulische politische Bildung so wichtigen Institution, die in ihrer Arbeit zugleich auch die Geschichte der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland und der politischen Bildung im Land widerspiegelt.

Die *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)* hatte im November 2012 ihren 60. Geburtstag. Zwar gab es als Vorläuferinstitution bereits in der Weimarer Zeit die *Reichszentrale für Heimatdienst*, diese war damals aber mit aus heutiger Sicht eher

**Die Bundeszentrale ist in ihrer zum Teil widersprüchlichen Konstruktion ein typisches Produkt der frühen bundesrepublikanischen Nachkriegszeit**

problematischen Aufträgen wie der Volkstumspropaganda beschäftigt. Die Bundeszentrale in ihrer zum Teil widersprüchlichen Konstruktion ist hingegen ein typisches Produkt der frühen bundesrepublikanischen Nachkriegszeit

und seit Beginn ein Gegenstand kontroverser Pläne und Erwartungen. Aber das ist ja eigentlich gar nicht so schlecht in einer Demokratie.

Jedenfalls war bei ihrer Gründung ein wichtiger Streitpunkt, wie politiknah eine solche Einrichtung, die die Demokratisierung des politischen Lebens nachhaltig unterstützen sollte, überhaupt sein darf. Eine Zuordnung etwa zum Bundespresseamt, die von einigen Protagonisten seinerzeit gefordert wurde, hätte die Bundeszentrale möglicherweise in ein Staatspropagandainstitut verwandelt. Nicht ganz zufällig, weil unter anderem durch die Reeducation-Strategien der westlichen Alliierten und durch Vorbilder der freien Volksbildung der Weimarer Zeit unterstützt, hatte sich aber nach den Erfahrungen unter dem nationalsozialistischen Regime und angesichts der Reklamation des politischen und weltanschaulichen Monopols durch die SED in der DDR in der Bundesrepublik weitgehend eine zivilgesellschaftliche Verfassung politischer Bildung begonnen durchzusetzen. Der Staat und die Länder sollten Erwachsenenbildung, Jugendbildung und politische Bildung zwar fördern und unterstützen, aber die praktische Durchführung weitgehend den Kirchen, Verbänden, Gewerkschaften und anderen Akteuren der zivilen Gesellschaft überlassen. Allenfalls kommunale und regionale staatliche Träger-schaften im Bereich der Jugendbildung ergänzten dieses Angebot.

Als dann 1952 unter *Paul Franken* als erstem Leiter die Bundeszentrale für Heimatdienst – wie sie zunächst hieß – mit ihrer Arbeit begann, hatte dieser die Übernahme der Aufgabe an die Voraussetzung der Überparteilichkeit der Institution gebunden. Zugleich wurde durch die Anbindung an das Innenministerium, das ja auch für Fragen der inneren Sicherheit und des Verfassungsschutzes zuständig war, deutlich, dass die Bundeszentrale einen dezidierten Auftrag hatte: Nämlich als positiver Verfassungsschutz zu fungieren. Verfassungsschutz im Sinne des öffentlichen Einsatzes für Grundrechte und Demokratie ist ja eine sehr gute Sache, das wurde aber in den 50er Jahren noch nicht als Teil eines nüchternen, liberalen und offenen politischen Engagements, sondern überwiegend als innenpolitischer Kampfeinsatz gesehen. Der Kalte

**Der Kalte Krieg verschärfte die politische Atmosphäre in der Bundesrepublik – für die Bundeszentrale bedeutete das im Lauf der nächsten Jahre vor allem mehr Druck**

Krieg verschärfte die politische Atmosphäre in der Bundesrepublik – für die Bundeszentrale bedeutete das im Lauf der nächsten Jahre vor allem mehr Druck. Zwar gab es auch einige ehemalige NS-Aktivisten in der Einrichtung, gleich-

wohl war die Bundeszentrale in den 50er Jahren keine Stelle, an der ehemalige Nazis großen Einfluss geübt hätten. Es waren wohl mehr knorrige Individualisten, die in der NS-Zeit zum Regime überwiegend Distanz gehalten oder gar widersprochen hatten, wie etwa *Walter Jacobsen*, *Enno Bartels*, *Carl-Christoph Schweitzer*, *Josef Rommerskirchen* und *Wilhelm Matull*.

Die politische Bildung spielte zunächst keine große Rolle, der Begriff selbst war damals so gut wie gar nicht eingeführt. Die Werbung für den demokratischen und übrigens auch europäischen Gedanken, die der Bundeszentrale aufgetragen war, wurde von Anfang an vor allem durch Schriften und Medien geleistet. Bis Mitte der 50er Jahre war das

**Die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus und der deutschen Frage war für die weitere Entwicklung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung von größerer Bedeutung als die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus**

Thema Nationalsozialismus durch die damals nötige Rehabilitation des Widerstands und somit in der Perspektive auch ein wenig reduziert präsent, in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts gewann dann die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus und der deutschen Frage an Einfluss. Man muss fest-

stellen, dass dieses Thema für die weitere Entwicklung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowohl für die Ausbildung der Institutionen, der Förderstrukturen als auch der Didaktik allgemein hinfert von größerer Bedeutung war als die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. 1957 wurde daher auch das Ostkolleg gegründet. *Benedikt Widmaier* in seiner schon älteren und *Gudrun Hentges* in ihrer ganz neuen Studie zur Frühgeschichte der Bundeszentrale betonen beide die überragende Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Kommunismus für den Ausbau der Zentrale in den späten 50er und frühen 60er Jahren. Widmaier sprach gar von der „antikommunistischen Schule des deutschen Beamtentums“. *Rüdiger Thomas*, der als Mitarbeiter am Ostkolleg wirkte und eine selbstreflexive und nüchterne Rückbetrachtung anstellt, rät zu mehr Gelassenheit; die Wirklichkeit und die Wirkungen der politischen Bildung jener Jahre waren jedenfalls weniger berechenbar und die Teilnehmer/-innen eigensinniger, als die Planer der Initiativen politischer Bildung damals kalkulierten.

1963 erfolgte die Umbenennung in *Bundeszentrale für politische Bildung*. In den 60er Jahren begann der Begriff der politischen Bildung sich durchzusetzen, vorher war er eingehüllt in engere Formeln wie mitbürgerliche, partnerschaftliche oder staatsbürgerliche Bildung. Aber trotz des Gebots der Überparteilichkeit oder Ausgewogenheit wurde die Zentrale selber ein Feld der politischen Auseinandersetzungen. In den späten 50er und frühen 60er Jahren regierte der Innenminister persönlich hinein, weil ihm politisch unliebsame Personen wie etwa *Renate Riemeck* auf Tagungen und in Publikationen zu Wort gekommen waren. Als wäre die Konfliktdidaktik von *Hermann Giesecke* in der Bundeszentrale selber eingeschlagen: mit dem durch den Erlass von 1974 institutionalisierten Dreierdirektorium zogen wohl vermehrt Parteienklüngel und parteipolitisch motivierte Grabenkriege in die Institution ein. Noch in den 90er Jahren konnte man deren Nachwirkungen spüren. Die politische Bildung wurde – offen oder verdeckt – als erweiterte Kampfzone des Politischen betrachtet. Darin steckten eine Überschätzung der Möglichkeiten und eine Ignoranz gegenüber der Eigenlogik von Bildung.

In dem heute gültigen Erlass steht immer noch die Passage von der politisch ausgewogenen Haltung, die von der Bundeszentrale erwartet wird, und über die die 22 Mitglieder des vom Bundestag benannten Kuratoriums wachen. Ausgewogenheit klingt heute eher nach Dauerkampf und schlechtem

Kompromiss, nach falscher Zurückhaltung, nach Langeweile, Durchschnitt, Ängstlichkeit, nach kleingeistiger Kungelei; von den 50er bis zu den 90er Jahren

**Von den 50er bis zu den 90er Jahren fungierte die „fehlende Ausgewogenheit“ als Generalvorwurf gegen andere, freche aber durchaus demokratisch legitime Zukunftsentwürfe und Diskussionsbeiträge**

fungierte die „fehlende Ausgewogenheit“ als Generalvorwurf gegen andere, freche aber durchaus demokratisch legitime Zukunftsentwürfe und Diskussionsbeiträge. Ausgewogenheit ist mittlerweile ein unzeitgemäßes Wort geworden. Was ist denn das Gegenteil? Partei-

lichkeit? Heterogenität? Zwietracht? Das Wort „ausgewogen“ ist eine aus den Problemen der frühen deutschen Nachkriegsdemokratie geborene Konstruktion. Es verschmilzt Konflikte und Unterschiede, es suggeriert gleichmäßige Geltung, indiziert aber vor allem die Angst der Parteien, nicht genügend Einfluss auf politische Prozesse und Gremien nehmen zu können. Respekt und fairer Umgang, symmetrische Kommunikation, Perspektivenübernahme und die Anerkennung und Berücksichtigung anderer Wertbezüge, Standpunkte und Deutungsrahmen, all dieses und noch viel mehr sind selbstverständliche normative Bezugsgrößen für Auseinandersetzungen in der politischen Öffentlichkeit und Angebote der politischen Bildung. Die Forderung nach Ausgewogenheit drückt vor allem Misstrauen aus, genauso wie aktuell die so genannte Extremismusklausel in der Jugendbildung. Aber sollte nicht eine Einrichtung wie die Bundeszentrale (ebenso wie Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung) in besonderer Weise das Vertrauen auf demokratische Binnenverhältnisse genießen?

Von etlichen Fesseln und Verkrustungen der Vergangenheit hat man sich inzwischen befreit. Die vielen begrüßenswerten Entwicklungen der letzten zehn Jahre verknüpfen sich in der groben Wahrnehmung zunächst mit dem Leiter, sind aber gewiss das Produkt vieler Mitarbeiter/-innen, Unterstützer/-innen und Fans. Heute ist die Bundeszentrale buntscheckiger, wagemutiger, experimenteller, ja manchmal auch ein bisschen crazy geworden. Die staatstragende Attitüde wird selten noch vorgetragen. Gut so. Wir als die Mitspieler aus der Sphäre der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wünschen uns einen weltoffenen, unternehmungslustigen Partner, mit dem wir Neues ausprobieren und Bewährtes weiterführen können. Betrübtlich ist allerdings, dass den von der Bundeszentrale geförderten Einrichtungen nicht immer derselbe

**Wir als die Mitspieler aus der Sphäre der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wünschen uns einen weltoffenen, unternehmungslustigen Partner, mit dem wir Neues ausprobieren und Bewährtes weiterführen können**

pädagogische Experimentierspielraum zugestanden wird. Etwas mühsam nur konnte man vor einiger Zeit die Bundeszentrale davon überzeugen, dass Lernen vor Ort, Exkursionen und Erkundungen ein fachlich begründetes Mittel darstellen, das zudem viele neue Teilnehmende für

politische Fragen interessieren hilft. Auch die ziemlich neuen Richtlinien scheinen immer noch von dem alten Geist geprägt zu sein, dass acht Unterrichtsstunden am Lerntisch im Seminarraum das Nonplusultra der politischen Pädagogik darstellen. Zugestanden, dass Exkursionslernen nicht immer optimal organisiert wird; geschenkt, dass bei den Richtlinienverhandlungen auch andere Partner mit am Tisch gesessen haben, die weniger an pädagogischen Freiheiten und Neuheiten interessiert waren.

Die Bundeszentrale ist eine Agentur für die Demokratie und somit ein zunächst aus sich heraus dauerhaft notwendiges und überzeugendes Programm. Der selbstbewusste, weltoffene und aktive Bürger (natürlich ist gleichzeitig auch die weibliche Hälfte gemeint) stellt die wichtigste Ressource für die Übernahme öffentlicher Verantwortung in der Demokratie dar, die der Staat und die engeren politischen Institutionen aber nicht per Knopfdruck produzieren können. Die Gesellschaft selber

**Die Gesellschaft selber muss immer wieder erneut die Voraussetzungen produzieren, von denen eine lebendig sich entwickelnde Demokratie zehrt**

muss immer wieder erneut die Voraussetzungen produzieren, von denen eine lebendig sich entwickelnde Demokratie zehrt: Einzelakteure, Bewegungen, Verwirrungen und Irritationen, neue Ideen und Vorschlä-

ge und sich darauf aufbauende Programmatiken. Dafür sorgen vor allem die vielfältigen großen, aber auch kleinen politischen Öffentlichkeiten: Neben den Akademien, Bildungswerken und Bildungsstätten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sicher vor allem viele große und kleine Verbände, Initiativen, Vereine und andere Zusammenschlüsse und nicht zuletzt die Medien, in denen über Gegenwart und Zukunft geredet und verhandelt wird. Diese Infrastruktur ist politisch und zugleich dem Politischen als der legitimierten Entscheidungsarena vorgelagert. Nicht nur aus diesem Grunde, aber auch deswegen, sollte die Bundeszentrale künftig vielleicht nicht mehr

im Innenministerium als einer dezidierten politischen Institution mit natürlich in den Diskussionsöffentlichkeiten umstrittenen Initiativen angesiedelt sein. Selbstverständlich auch nicht im Bundeskanzleramt oder dem Bundespresseamt, sondern beim Bundestagspräsidenten, der in besonderer Weise der politischen Kultur der Demokratie verpflichtet ist. Während das Bundestagspräsidium aber des Öfteren in zurückhaltender und mäßigender Weise politische Debatten und Konflikte regulieren muss, könnte die politische Jugend- und Erwachsenenbildung als Experimentierraum diese zentrale Institution des Bundestags sinnvoll ergänzen. Die vielfältigen

**Die vielfältigen Öffentlichkeiten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung stellen einen notwendigen Erweiterungsraum der Parlamente und Räte in der bundesrepublikanischen Demokratie dar**

Öffentlichkeiten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung stellen einen notwendigen Erweiterungsraum der Parlamente und Räte in der bundesrepublikanischen Demokratie dar. Das ist eine für eine demokratische Gesellschaft unverzichtbare Sphäre zwischen

Privatleben und ökonomischen Zwängen, weil sie als prinzipiell nicht geschlossene und somit den Pluralismus als Voraussetzung akzeptierende und auf Kontroversen und zugleich offene, tolerante, multiperspektivisch angelegte Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit und Zukunft des Zusammenlebens konzipiert und realisiert werden.

Zum Geburtstag darf man sich was wünschen und andere dürfen was schenken. Ein Vorschlag wäre: Mehr Grundvertrauen und Autonomie für die Bundeszentrale und auch für die Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

**Wer mehr zur Geschichte der Bundeszentrale lesen möchte:**

*Hering, Sabine/Lützenkirchen, Hans-Georg:* Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege - Bonn 1992 (hier für das Thema von besonderer Bedeutung die Gespräche mit Carl H. Lüders, Josef Rommerskirchen, Herbert Eichmann, Emil Kroher)

*Hentges, Gudrun:* Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952-1963, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 46-47/2012, 12. Nov. 2012, S. 35-43

*Hentges, Gudrun:* Staat und politische Bildung. Von der Zentrale für Heimatdienst zur Bundeszentrale

für politische Bildung - Wiesbaden 2013 (im Erscheinen)

*Thomas, Rüdiger:* Bildungsgeschichten. Vergangenheit und Zukunft der bpb, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg. 46-47/2012, 12. Nov. 2012, S. 43-49

*Widmaier, Benedikt:* Die Bundeszentrale für politische Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte staatlicher politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland - Frankfurt am Main u. a. 1987

Im Netz: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/>



*Dr. Paul Ciupke ist Herausgeber der „Außerschulischen 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](mailto:paul.ciupke@hu-bildungswerk.de)*

## Nachhaltigkeit erfahren

„Fahrradseminare“ zum Thema Klima-, Umwelt- und Naturschutz

Wolfgang Schulze

Jedes Jahr beschließt der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ein „Jahresthema“ von besonderer Aktualität und Bedeutung für die außerschulische politische Bildung. Im Jahr 2012 lautet das Thema „Wachstum – Gerechtigkeit – Teilhabe. Nachhaltige Klimapolitik gestalten“. Das Jahresthema 2012 soll die im AdB organisierten Einrichtungen dazu anregen, in ihrer Bildungspraxis besonderes Augenmerk auf Fragestellungen zu einer ökologisch und sozial verträglichen Klimapolitik zu richten. Wir stellen in den Ausgaben dieses Jahrgangs Beispiele aus der Arbeit unserer Mitgliedseinrichtungen dazu vor. Im Folgenden geht es um ökologische Fahrradseminare, die u. a. in den AdB-Mitgliedseinrichtungen Kurt-Schumacher-Akademie der FES in Bad Münstereifel und der Gustav-Heinemann-Akademie in Malente stattfinden.

### Alles heiße Luft? – Klima- und Umweltschutz in der aktuellen politischen Bildung

Es ist ruhig geworden um den Klimawandel. Die „Klimakatastrophe“ als Wort des Jahres 2007 wurde in den vergangenen Jahren übergangslos von der „Finanzkrise“, den „notleidenden Banken“ und der allgemeinen „Alternativlosigkeit“ der Politik (den

**Klimaschutz und das Spannungsfeld zwischen unserer Wirtschafts- und Lebensweise einerseits sowie der Bedrohung unserer natürlichen Lebensgrundlagen andererseits sind aktuellere Themen denn je**

Wörtern bzw. Unwörtern der Jahre 2008 und 2010) in den Hintergrund gedrängt. Die Medien berichten nur noch sporadisch darüber, die öffentliche Debatte hat sich anderen Streitfragen zugewendet. Doch Klimaschutz und – allgemeiner betrachtet – das Spannungsfeld zwischen

unserer Wirtschafts- und Lebensweise einerseits sowie der Bedrohung unserer natürlichen Lebensgrundlagen andererseits sind aktuellere und brisantere Themen denn je. Dafür gibt es eine Vielzahl von Gründen, von denen hier nur ein paar genannt werden sollen:

- Die globalen Treibhausgasemissionen nehmen weiter ungebremst zu und erreichten in den letzten Jahren neue Rekordwerte (2011 wurden mehr als 9,4 Mrd. Tonnen Kohlenstoff in die Atmosphäre abgegeben und damit der bisherige Höchstwert des Jahres 2010 erneut um 3,2 % übertroffen);
- die Auswirkungen des Treibhauseffekts führen unvermindert zu verheerenden Wetterextremen –

„Jahrhundertkatastrophen“ finden inzwischen beinahe im Jahresrhythmus statt;

- die internationalen Klimaverhandlungen (COP 15 in Kopenhagen, COP 16 in Cancun und COP 17 in Durban) melden – genauso wie andere Umweltkonferenzen (z. B. Rio plus 20 im Juni dieses Jahres) – weitestgehend Stillstand: Keines der zentralen Ziele wurde erreicht, keines der Probleme gelöst;
- die Dauerkrise des Weltwirtschafts- und Weltfinanzsystems verschlingt Geldbeträge in Billionenhöhe, die für die vielschichtigen klima- und umweltpolitischen Transformationsprozesse (Treibhausgasreduktion und Anpassung an den Klimawandel etc.) dringend benötigt würden. Sie belegt zudem die Sensibilität und Störanfälligkeit der globalisierten Ökonomie und verdeutlicht, welche sozialen und ökonomischen Verwerfungen durch die möglichen Folgen des Klimawandels hervorgerufen werden könnten (so summieren sich laut STERN-Report die Folgekosten einer ungebremsten Klimaänderung auf bis zu 20 % und mehr des Welt-Bruttosozialproduktes);
- entgegen einer weit verbreiteten landläufigen Meinung sind die Deutschen im internationalen Vergleich erheblich weniger umweltorientiert als die Menschen in vielen anderen Staaten (s. etwa die Resultate des World Values Survey oder den Greendex-Index);
- eine ganze Reihe von Untersuchungen zeigt, dass es in der Bevölkerung an Interesse und Verständnis in Hinblick auf zentrale umweltrelevante Konzepte wie dem der Nachhaltigkeit noch immer mangelt und die Bereitschaft zu konkreten Verhaltensänderungen in Richtung klima- und ökologisch verträglicher Lebensweise vielfach stagniert oder sogar nachlässt (vgl. z. B. die vom Umweltbundesamt u. a. herausgegebene Studie „Umweltbewusstsein in Deutschland 2010“ oder die forsa-Umfrage „Zukunftprojekt Erde“ vom Januar 2012).

Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung tut deshalb gut daran, sich nicht der gegenwärtig weit verbreiteten „umweltpolitischen Sprachlosigkeit“ anzuschließen, sondern sich der Problematik des Klimaschutzes, des Umweltschutzes und der „Nachhaltigen Entwicklung“ weiterhin unvermindert (wenn nicht verstärkt) anzunehmen. Die Seminare zum Thema „Ökonomie und Ökologie“, die der Autor seit nunmehr fast 20 Jahren in der *Gustav-Heinemann-Bildungsstätte* Malente (Ostholstein) und der *Kurt-Schumacher-Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung* in Bad Münstereifel (Nord-

eifel) durchführt, sind vor diesem Hintergrund als ein kleiner Baustein zu verstehen, der die notwendige „Große Transformation“ zu einer nachhaltigen Gesellschaft (so der *Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* 2011) in der öffentlichen Debatte verankern, in ihren Grundzügen erläutern und veranschaulichen und – wenn möglich – fördern soll.

### Den Wald trotz lauter Bäumen sehen – worum geht es bei den „Fahrradseminaren“?

Komplexe Systeme – und das Klimasystem ist zweifelsohne extrem komplex – können komplexe Pro-

bleme erzeugen, deren Lösung ihrerseits komplexe Strategien erfordert. Seminare zu solchen Themen sind daher notgedrungen ebenfalls zur Widerspiegelung dieser Komplexität gezwungen. Die klima- und umweltpolitischen Fahrradseminare behandeln dementsprechend in mehreren Modulen schwerpunktmäßig unterschiedliche Bereiche, die für das jeweilige „Oberthema“ (z. B. Klimaschutz, Nachhaltigkeit usw.) von Bedeutung sind.

Als Beispiel dafür soll hier das schematisch dargestellte Veranstaltungsprogramm des klimapolitischen Seminars „Klimawandel kontra LebensWandel“ in der Gustav-Heinemann-Bildungsstätte Malente dienen:

#### Montag:

- Tipps und Regeln für das Radfahren in Gruppen
- Einführung in das Klimasystem, in das Thema Klimawandel und Klimapolitik
- Verursacher des Klimawandels (mit besonderer Berücksichtigung der im weiteren Verlauf der Veranstaltung näher betrachteten Sektoren).

#### Dienstag:

- Energiepolitik/regenerative Energien (allgemeine Situation und Situation vor Ort)
- Landwirtschaft und Klimawandel (allgemein sowie Exkursion und Informationsgespräch in einem landwirtschaftlichen Betrieb, dort auch Besichtigung einer Hackschnitzelanlage).

#### Mittwoch:

- Folgen von Umwelt- und Klimaveränderung für Natur und Ökosysteme in der Region (Exkursion und Informationsgespräch in Plön mit einem NABU-Vertreter)

- Naturschutz in Deutschland (allgemein)
- Forstwirtschaft und Klimawandel/Umweltschutz (allgemein).

#### Donnerstag:

- Nachhaltige Forstwirtschaft (Exkursion und Informationsgespräch in einer Revierförsterei)
- Wirtschaft, Umwelt und Tourismus in Ostholstein (Exkursion und Informationsgespräch in einer Eutiner Wirtschaftsförderungsgesellschaft)
- Klimawandel und Tourismus (allgemein).

#### Freitag:

- Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung (allgemein)
- Handlungsperspektiven und -möglichkeiten für den Klimaschutz auf individueller, gesellschaftlicher und politischer Ebene
- Seminarrückblick und -auswertung.



©Wolfgang Schulze

Besuch des Naturzentrums Nettersheim (Fahrradseminar Bad Münstereifel)

Im Laufe der Woche werden also ganz verschiedene Themenbereiche angesprochen (alle sowohl auf allgemein-theoretischer Ebene als auch anhand konkreter Beispiele aus der Region). Darin liegt eine gewisse Gefahr: Die Seminarteilnehmer/-innen könnten möglicherweise davon überfordert werden, im „Chaos“ der z. T. widerstreitenden Einzelinformationen und -fakten die Wirkungszusammenhänge zu durchschauen, Lösungsansätze und -strategien zu entwickeln und Prioritäten bei den notwendigen Maßnahmen zu setzen. Schlimmstenfalls kann das zu Tatenlosigkeit, Handlungsblockade oder zum kontraproduktiven „Weitermachen wie bisher“ führen. Ist denn nun der Kauf neuseeländischer Äpfel dem Kauf deutscher Äpfel aus dem Kühlhaus vorzuziehen? Ist eine Biogasanlage ökologisch eher positiv oder eher negativ zu bewerten? Kann ich guten Gewissens eine Flugreise unternehmen, wenn ich bei Atmosfair einen Ausgleichsbetrag zahle? Sollte ich meine finanziellen Möglichkeiten eher nutzen, um mehr Biolebensmittel zu kaufen, oder sollte ich mir lieber neue energiesparende Geräte anschaffen ... oder von beidem ein wenig machen?

Die inhaltliche Heterogenität der Seminarthemen hat nun nicht zum Ziel, die Teilnehmer/-innen zu Landwirtschafts-, Verkehrs- und Tourismusexpert/-inn/-en zu machen<sup>1</sup>. Sie kann jedoch dazu dienen, bestimmte Gemeinsamkeiten und Grundstrukturen bei den Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des Klimawandelproblems inmitten der Vielfalt der angesprochenen Wirtschafts- und Lebensbereiche zu erkennen: Es geht darum, den Wald trotz lauter Bäume zu sehen, zu

**Unterschiedliche Branchen wie Landwirtschaft, Energieversorgung, Verkehr und Tourismus werden in mancherlei Hinsicht von identischen Grundmustern geprägt**

Es kann jedoch dazu dienen, bestimmte Gemeinsamkeiten und Grundstrukturen bei den Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des Klimawandelproblems inmitten der Vielfalt der angesprochenen Wirtschafts- und Lebensbereiche zu erkennen: Es geht darum, den Wald trotz lauter Bäume zu sehen, zu

entdecken, dass ganz unterschiedliche Branchen wie Landwirtschaft, Energieversorgung, Verkehr und Tourismus in mancherlei Hinsicht von identischen Grundmustern geprägt werden, ähnliche Organisations- und Handlungsvarianten aufweisen, die für ihre jeweiligen Einflüsse auf den Klimawandel von entscheidender Bedeutung sind, und auch vor vergleichbaren Problemkonstellationen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung stehen.

In allen Bereichen leiden die nachhaltigen Produktions- und Wirtschaftsformen unter Schwierigkeiten, die sich aus Grundstrukturen des heutigen kapitalistischen Marktes ergeben: So sind z. B. die Marktpreise für „nachhaltige“ Produkte – egal ob Biolebensmittel, Holz aus nachhaltiger Forstwirtschaft, öffentliche Verkehrsleistungen, regenerative Energien, Angebote des „sanften“ Tourismus etc. – deutlich höher als die der nicht-nachhaltigen Konkurrenz, da sich die sog. externen Kosten (ökologische und soziale Folgekosten) nicht im Marktpreis niederschlagen, sondern von der Allgemeinheit gezahlt werden. Somit stellt der verzerrte Marktpreis ein ganz zentrales Hemmnis für die Durchsetzung nachhaltiger klima-, umwelt- und sozialverträglicher Wirtschaftsweisen jeder Art dar und führt zur Forderung nach der „Internalisierung der externen Kosten“.

Diese wenigen Stichworte müssen genügen, um das oben erwähnte Leitmotiv der Fahrradseminare, „den Wald trotz lauter Bäume sehen“, zu erläutern: Es geht darum, die verwirrende und potentiell handlungslähmende Komplexität der Realität zu reduzieren und so das Verständnis unserer Welt ein wenig zu erleichtern.

Es geht darum, die verwirrende und potentiell handlungslähmende Komplexität der Realität zu reduzieren und so das Verständnis unserer Welt ein wenig zu erleichtern.

1 Es sei jedoch an dieser Stelle angemerkt, dass die Themenvielfalt durchaus auch Vorteile mit sich bringt: Neben der reinen Abwechslung besteht durch die unterschiedlichen Inhalte gerade bei einem Seminar, das sich an eine heterogene Gruppe „interessierter Laien“ wendet, von denen jede/-r verschiedene Interessens- und Wissensschwerpunkte hat, im Laufe der Veranstaltung für (fast) jede/-n viel eher die Möglichkeit, sich an der einen oder anderen Stelle mit seinen Erfahrungen, Kenntnissen, Ansichten und Fragen einzubringen als bei einer inhaltlich geringer variierenden Thematik. Dadurch ist die aktive Beteiligung am Seminarprozess nach meinen Erfahrungen i. d. R. auch ohne Eingriffe der Seminarleitung größer und ausgeglichener als in vielen anderen Fällen.



Besuch des Demeter-Hofs Bollheim (Fahrradseminar Bad Münstereifel)

## In Bewegung geraten – warum ein „Fahrrad“-Seminar?

Klima- und umweltpolitische Seminare können natürlich diese Ziele auch ohne die Durchführung von Fahrradexkursionen erreichen (der Autor selbst führt viele „normale“ Veranstaltungen zu diesen Themen durch) – und Fahrradexkursionen können selbstverständlich bei einer Vielzahl von Seminaren sinnvoll sein, nicht nur bei ökologisch orientierten Inhalten. Dennoch bietet sich die Integration von Fahrradexkursionen – die ja leider z. T. bei der Seminarförderung noch immer umstritten sind und bei manchen in Verdacht stehen, es ginge in dem Seminar nicht um „Bildung“, sondern um die Befriedigung „touristischer“ Bedürfnisse<sup>2</sup>, gerade bei Veranstaltungen zu umweltpolitischen Fragen in besonderer Weise an:

- Unter klima- und umweltpolitischen Gesichtspunkten ist die deutliche Zunahme der Fahrradnutzung ein zentraler Eckpfeiler für eine nachhaltige Mobilität; Fahrradexkursionen setzen im Rahmen eines Seminars genau das in die Praxis um, was in der Theorie als sinnvoll und notwendig herausgestellt und den Teilnehmer/-inne/-n nahegelegt wird: Authentizität, Glaubwürdigkeit und innere Stimmigkeit der Veranstaltung und der politischen Bildung insgesamt können dadurch gefördert werden.
- Viele mehr oder weniger abstrakte Aussagen und Informationen, die in Vorträgen, Filmen und Diskussionen über ökologische Themen vermittelt werden, lassen sich auf dem Rad im wahrsten Wortsinne erfahren. Der ökologische (und auch ästhetische) Wert eines Naturschutzgebietes oder eines nachhaltig bewirtschafteten Waldes, die Bedeutung und Attraktivität einer vorbildlich gestalteten Infrastruktur für den Fahrradtourismus, die Unterschiede zwischen großflächig bewirtschafteten „Industrie-Äckern“ und ökologisch bewirtschafteten Feldern und vieles mehr werden nicht nur kognitiv auf- und – bestenfalls – angenommen, sondern beim Durchqueren dieser Landschaften mit allen Sinnen und in allen Aspekten „ganzheitlich“ (mit Körper, Geist und Seele) erlebt: Vielschichtigkeit, Intensität und Nachhaltigkeit der Bildungsinhalte können dadurch erheblich gesteigert werden, man kann „lustvoll“ lernen.
- Nicht selten kann man bei den Fahrradseminaren die Erfahrung machen, dass einzelne Teilnehmer/-innen sich nicht allein aufgrund des Seminarthemas, sondern wegen der besonderen Veranstaltungsform (den Exkursionen) zu der Veranstaltung angemeldet haben; eine typische Äußerung in diesem Zusammenhang lautet z. B.: „Eine ganze Woche nur im Seminarraum sitzen, das könnte ich nicht, und sei das Thema noch so interessant!“ Fahrradseminare bieten die Möglichkeit, neue Teilnehmerkreise für die politische Bildung zu erschließen, die sich mit anderen Veranstaltungsformen nicht oder nur schwer erreichen lassen: Das Wirkungsfeld und die soziale Reichweite politischer Bildung lassen sich somit vergrößern.
- Auch unter dem Aspekt der Vermittlung von sozialen Kompetenzen haben Fahrradexkursionen ein nicht zu unterschätzendes Potenzial: Das gemeinsame Fahren in größeren Gruppen erfordert immer auch Rücksichtnahme auf andere Teilnehmer/-innen, die Akzeptanz bestimmter Regeln und Grenzen (physischer, psychischer und sozialer Natur) und z. T. auch die Fähigkeit, sich selbst oder andere in bestimmten Situationen motivieren zu können (auch bei Regen aufs Rad zu steigen, „durchzuhalten“, auch wenn die Kräfte langsam nachlassen, eine ungewohnt lange Strecke in Angriff zu nehmen usw.). Fahrradexkursionen können also auch ein Element zum Erlernen bzw. Vertiefen mancher gesellschaftspolitisch relevanter Verhaltensweisen sein.
- Last but not least vermitteln gerade die Vor-Ort-Begegnungen mit den Referent/-inn/-en, die der Seminargruppe ihre Arbeitsbereiche vorstellen und erläutern, oft in eindrucksvoller Weise, dass es
  - a) praktikable Möglichkeiten gibt, Ökonomie und Ökologie im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung miteinander zu vereinbaren und dadurch dem Klimawandel, der Umweltzerstörung und -verschmutzung sowie der sozio-ökonomischen Spaltung unserer Gesellschaft entgegenzuwirken;
  - b) mehr Menschen gibt, die in dieser Richtung arbeiten, wirtschaften und leben, als manch eine/-r vielleicht denken mag, und
  - c) dass sich – trotz aller Schwierigkeiten – das Wirken in dieser Richtung lohnt. In dieser Hinsicht können die Fahrradseminare vielleicht auch einen kleinen Beitrag zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen und/oder politischen Engagements leisten.

<sup>2</sup> Etwas ketzerisch könnte man vielleicht fragen, ob denn jede touristische Aktivität per se die Vermittlung von „Bildung“ ausschließt, oder ob es nicht häufig so ist, dass die Erlebnisse und Erfahrungen, die man während einer touristischen Reise sammelt, viel mehr, viel intensivere und viel länger nachwirkende Kenntnisse vermitteln als z. B. eine Powerpoint-Präsentation.

Auf einen Nenner gebracht: Bei einer Radexkursion können die Teilnehmer/-innen vielleicht eher „in Bewegung geraten“, ihre Verhaltens-, Denk- und Wertmuster kritischer hinterfragen als beim Stillsitzen auf einem Stuhl im Seminarraum. Dies darf natürlich nicht dazu führen, dass die Seminarinhalte sozusagen zum notwendigen, aber lästigen „Beiwerk“ der Radtouren degradiert werden. Denn gerade das permanente Zusammenspiel zwischen „Theorie“ (vermittelt durch klassische Referate, Diskussionen und Gespräche sowie filmischem Material) und „Praxis“ (Exkursionen sowie die Vor-Ort-Gespräche und



Informationsgespräch mit einem NABU-Vertreter in Plön (Fahrradseminar Malente)

Besichtigungen auf Bauernhöfen, in Forstbetrieben, naturpädagogischen Einrichtungen, bei Naturschutzverbänden, Klärwerken und diversen anderen Institutionen und Projekten) macht den besonderen Charakter dieser Veranstaltungen aus: Gemäß dem Leitmotiv der Lokalen Agenda 21 geht es darum, global zu denken und zu erfahren, dass man und was man durch lokales Handeln bewirken kann.

**Zu guter Letzt: Ein paar praktische Hinweise zu den Fahrradexkursionen**

Da jede Seminargruppe, jedes Seminarthema, jeder Veranstaltungsort und jede Seminarleitung andere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen bieten, ist es weder möglich noch wünschenswert, allgemeingültige Aussagen zu Konzeption und Durchführung von Radexkursionen zu machen. Eine erste Orientierung mag gleichwohl hilfreich sein (zugrunde liegen die hier beschriebenen Seminare):

- Bei den fünftägigen Veranstaltungen finden drei als Rundfahrten (Start-Ziel: jeweils die Tagungsstätte) durchgeführte Touren statt, die z. T. halbtägig, z. T. ganztägig sind und an denen zumeist 25 Personen teilnehmen.
- Die Fahrten sind im Hinblick auf Zeitplanung und Streckenführung so ausgelegt, dass sie von Teilnehmer/-inne/-n mit normaler Fahrsicherheit und Kondition sowie mit Alltagsrädern zu bewältigen sind.

- Die Länge der Touren ist stark vom Gelände abhängig; bei den hier beschriebenen Touren liegt sie zwischen ca. 10 und ca. 55 km.
- Als Durchschnittstempo (bei flachem Terrain) setzt der Autor ca. 15 km/Stunde an (bei diesem Tempo bleibt das Feld auf ebener Strecke i. d. R. zusammen; bei jedem Anstieg und jeder Abfahrt reißt so gut wie jede Gruppe auseinander).
- Zunächst erfolgt die „Vorauswahl“ von zwei bis drei möglichen Touren mittels Karten, danach das Abfahren aller Touren mit „Zeitnahme“, Markierung möglicher Rastplätze, gefährlicher Passagen u. ä. und letztlich die Auswahl der endgültigen Strecke nach den Kriterien Sicherheit/physische Anforderung/landschaftliche Attraktivität/thematische „Sinnhaftigkeit“ (z. B. Einbeziehung von zum Thema passenden „Zwischenstationen“), Streckenlänge und Fahrtdauer.
- Bei allen Fahrten wird ein ausreichender zeitlicher Spielraum für Pausen, mögliche Pannen u. ä. eingeplant (zu den Pausen rechnet der Autor auch kurze Stopps nach Straßenquerungen, an unübersichtlichen Abzweigungen und nach kurzen Anstiegen, bei denen sich das Feld nur wieder sammelt, um dann gemeinsam weiterzufahren).
- Die Teilnehmer/-innen erhalten im Vorfeld des Seminars bereits möglichst detaillierte Hinweise über die Touren (z. B. Streckenlänge, Höhenmeter etc.), über die allgemeinen Voraussetzungen („normale Fahrsicherheit und Kondition“ o. a.),

über sinnvolle Vorbereitungen (Fahrradcheck, Übungstouren bei Wenigfahrern, ggf. Reservierung von Leihrädern vor Ort) und zweckmäßige „Mitbringsel“ (Helm, Ersatzschlauch, Regenkleidung etc.).

- Am Beginn jedes Fahrradseminars werden (Sozial-)Verhaltens- und Sicherheitstipps bzw. -regeln ausgegeben und erläutert.
- Vor jeder Tour muss sich eine „Nachhut“ (eine oder mehrere Personen) finden, die per Handy mit dem Seminarleiter in Kontakt treten kann.
- Vor jeder Teiletappe weist der Seminarleiter auf etwaige Gefahrenstellen sowie auf andere Dinge (ungefährer Streckenverlauf bzw. Fahrtdauer, Besonderheiten am Wegesrand etc.) hin.



*Wolfgang Schulze, Diplom-Politologe aus Kassel, ist seit 1987 Dozent und Seminarleiter für verschiedene Bildungseinrichtungen, insbesondere für die Kurt-Schumacher-Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bad Münstereifel und die Gustav-Heinemann-Bildungsstätte in Bad Malente.*

*Seine Themenschwerpunkte sind: Ökonomie und Ökologie (Klimaschutz, Verkehrspolitik, Landwirtschaft und ländliche Entwicklung, Tourismus, Nationalpark Eifel, nachhaltige Industriepolitik u. a.), Religion und Gesellschaft (Sekten, Okkultismus und Satanismus, Islam, extreme Religiosität), Verbraucherschutz, Drogenpolitik, Jugendpolitik, Arbeits- und Beschäftigungspolitik.*

*E-Mail: [woschu.kassel@arcor.de](mailto:woschu.kassel@arcor.de)*

## Meldungen

### Erneute Steigerung der Ausgaben für Bildung und Kultur im Bundeshaushalt 2013, Stagnation in der Förderung von Jugendpolitik und politischer Bildung

Vom 20. bis 23. November 2012 passierte der Regierungsentwurf des Bundeshaushalts 2013 in zweiter und dritter Lesung den Deutschen Bundestag und wurde schließlich gegen die Stimmen der Oppositionsparteien mit der Mehrheit der Regierungskoalition aus CDU/CSU und FDP mit den vom Haushaltsausschuss vorgeschlagenen Änderungen verabschiedet. Der Bundestag beschloss ein Ausgabenvolumen von insgesamt 302 Mrd. Euro und sparte damit gegenüber dem Regierungsentwurf 200 Mio. Euro ein. Gegenüber dem Ausgabensoll im Haushalt für das Jahr 2012 wurde der neue Haushalt um 9,6 Mrd. Euro gekürzt. Auch in den folgenden Jahren sollen nach der Finanzplanung des Bundes die Ausgaben nur unwesentlich steigen, um 2016 dann wieder eine Größenordnung von 309,9 Mrd. Euro zu erreichen, wobei sie aber immer noch unter dem Volumen von 2012 mit 311,6 Mrd. Euro liegen würden. Dennoch wurden die Ausgaben für die meisten Ministerien gegenüber dem Vorjahr erhöht, wobei einzelne Etats allerdings auch in unterschiedlichem Maße gekürzt wurden – am stärksten die Haushalte des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (um 6,9 Mrd. Euro) und des Gesundheitsministeriums, das rund 2,5 Mrd. Euro weniger ausgeben darf als 2012.

Der neue Haushalt wurde in einer Situation beschlossen, in der die Steuereinnahmen eine Rekordhöhe von insgesamt 573,4 Mrd. Euro erreichten und damit um 42,8 Mrd. Euro über dem Vorjahr 2011 lagen.

Wie gewohnt, macht der Etat des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales mit 39,47 % trotz

erheblicher Kürzung den höchsten Anteil am Gesamtvolumen aus, gefolgt von den Ausgaben für Verteidigung und die Bundes-schuld.

Der Bund will im Jahr 2013 13,74 Mrd. Euro für Bildung und Forschung ausgeben. Damit wuchs der Haushaltsansatz für das BMBF erneut (um 799,13 Mio. Euro gegenüber 2012), obwohl der Bundestag 11,75 Mio. Euro gegenüber dem Regierungsentwurf gestrichen hat. In der Debatte begrüßte die Opposition die Steigerung, kritisierte aber gleichzeitig, dass die Mittel schon 2014 wieder eingefroren werden sollen. Auch wurde moniert, dass die finanziellen Erhöhungen vor allem „Elite- und Standortprojekten“ zugutekämen und sich im Bildungsbereich die Spaltung der Gesellschaft weiter verfestige.

Der Haushaltsansatz für Kulturstaatsminister Bernd Neumann, angesiedelt beim Bundeskanzleramt, ist mit 1,28 Mrd. Euro zwar vergleichsweise klein, er wurde aber nun schon zum achten Mal in Folge erhöht. Der Bundestag legte gegenüber dem Ansatz im Regierungsentwurf sogar noch einmal 100 Mio. Euro drauf. Geplant ist u. a. die Finanzierung eines 30 Mio. Euro umfassenden neuen Denkmalschutz- und Sanierungsprogramms aus diesem Haushalt. Auch die Mittel für den Deutschen Filmförderfonds wurden aufgestockt. Der Bund will zudem den Bau und die Gründung der Barenboim-Said-Akademie in Berlin und die Sanierung des Hauses der Kulturen der Welt dortselbst unterstützen.

Zu den kleinen Etats des Bundeshaushalts gehört der des Bundesministeriums für Familie, Senio-

ren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), der mit 6,88 Mrd. Euro gerade 2,28 % am Gesamtetat ausmacht. Das Ministerium verliert gegenüber dem Vorjahr rund 488,5 Mio. Euro. Der größte Ausgabenposten ist das Elterngeld mit 4,9 Mrd. Euro. Für Maßnahmen der Kinder- und Jugendpolitik sind 2013 rund 369 Mio. Euro vorgesehen, das ist gegenüber 2012 eine Erhöhung um rund 37 Mio. Euro. Allerdings profitieren davon nicht die Programme des Kinder- und Jugendplans, deren Ansätze zumeist stagnieren oder leicht reduziert wurden. Insgesamt beträgt das Volumen für die Programme des Kinder- und Jugendplans im Jahr 2013 knapp 144 Mio. Euro und wurde gegenüber dem Ansatz von 2012 um 79.000 Euro reduziert.

Für die Politische Bildung der Jugend stehen insgesamt 11,031 Mio. Euro zur Verfügung; das sind 934.000 Euro weniger als 2012. Der Ansatz für die Kulturelle Bildung blieb mit rund 6,47 Mio. gegenüber dem Vorjahr gleich. Die Ansätze der Förderungsprogramme für die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund wurden um 550.000 Euro gegenüber dem Ansatz von 2012 auf 55,55 Mio. Euro gekürzt.

Zu den Ansätzen, die gegenüber dem Vorjahr erhöht wurden, gehört die Jugendverbandsarbeit, für die 16,45 Mio. Euro (2012: 15,3 Mio. Euro) zur Verfügung gestellt werden. Der Ansatz für das Programm „Neue Wege der Kinder- und Jugendhilfe“ wurde von 1,8 Mio. Euro auf 2,35 Mio. Euro ebenfalls erhöht. Prozentual stark angestiegen ist der Ansatz für den Schutz von Kindern und Jugendlichen, für

den 7,24 Mio. Euro veranschlagt wurden (2012: 5,51 Mio. Euro).

Die Internationale Jugendarbeit umfasst ein Volumen von 17,9 Mio. Euro und damit 71.000 Euro weniger als 2012.

In der Debatte des BMFSFJ-Haushalts 2013 wurde vor allem das Betreuungsgeld kritisiert, dass die familienpolitische Sprecherin der SPD, Caren Marks, als „familien- und gleichstellungspolitischen Rückschritt“ bezeichnete. Dafür sind im Haushalt 2013 Mittel in Höhe von 55 Mio. Euro eingeplant. In den Folgejahren wird mit einem Aufwuchs auf 1,1 (2014) und 1,2 Mrd. Euro (2015) gerechnet. Auch die angekündigte eigenständige Jugendpolitik finde in dem Haushalt keine überzeugende Entsprechung. Den Jugendverbänden und Trägern fehle Geld, um die Tarif-erhöhungen ihrer Beschäftigten nachvollziehen zu können.

Bundesjugendministerin Dr. Kristina Schröder verteidigte das Betreuungsgeld mit der Wahlfreiheit der Eltern, die selbst über die Betreuung ihrer Kleinkinder entscheiden wollten. Sie ließ allerdings auch keinen Zweifel an der Absicht der Bundesregierung, den Kita-Ausbau voranzutreiben und die Dauer der Elternzeit zu erhalten, und wurde in dieser Position von Abgeordneten der Regierungsparteien unterstützt mit dem Appell an die Wirtschaft, ihrerseits für familienfreundliche Arbeitsbedingungen zu sorgen.

Die Jugendpolitik kam in der Debatte über den Einzelplan 17 kaum zur Sprache. Jörg von Polheim (FDP) verwahrte sich gegen den Vorwurf, CDU/CSU und FDP hätten die Jugendpolitik vernachlässigt. Er verwies auf die Stärkung des Partizipationsgedankens im Kinder- und

Jugendplan durch die Regierungskoalition und die Förderung des ehrenamtlichen Engagements im Rahmen von Freiwilligendiensten. Sönke Rix (SPD) kritisierte hingegen, dass nach dem Wegfall der Wehrpflicht durch die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes Doppelstrukturen und Konkurrenz unter den Modellen geschaffen worden seien; es wäre besser gewesen, das Geld in den Ausbau der bereits bestehenden Freiwilligendienste zu stecken.

Erneut ging es in der Debatte auch um die Politik der Bundesregierung gegenüber den verschiedenen Spielarten von Extremismus und den dazu aufgelegten Programmen. Andreas Mattfeldt von der CDU/CSU-Fraktion verteidigte die von der Bundesregierung geforderte „Demokratieerklärung“ und wies alle Vorwürfe gegen eine unzureichende Finanzierung des „Extremismustitels“ zurück, für den das Ministerium im kommenden Jahr 29 Mio. Euro eingestellt hat, von denen 24 Mio. Euro für Projekte gegen den Rechtsextremismus und fünf Mio. Euro für Projekte gegen den Linksextremismus und den Islamismus bestimmt sind. Die Opposition wandte sich gegen die Vermischung der verschiedenen Extremismusformen und beklagte, dass weder die Anforderungen zur Kofinanzierung der Projekte erleichtert noch die langfristige Finanzierung der Programme geregelt worden seien.

Auch das Innenministerium wurde für seine Politik in der Extremismusbekämpfung in der Haushaltsdebatte kritisiert. Hier ging es vor allem um Fragen der inneren Sicherheit und die Reorganisation der dafür zuständigen Behörden nach der Aufdeckung der Mordserie durch die Zwickauer Terrorzelle. Bundes-

innenminister Dr. Hans-Peter Friedrich (CSU) mahnte die Stärkung der Sicherheitsbehörden bei der Abwehr extremistischer und terroristischer Gefahren an und verwies auf die von der Bundesregierung eingerichteten Institutionen wie das neu eingerichtete Gemeinsame Abwehrzentrum gegen Rechtsextremismus und die Verbesserung der Zusammenarbeit von Sicherheitsbehörden auf Bundes- und Länderebene.

Der Etat des Bundesinnenministeriums sieht Ausgaben in Höhe von 5,85 Mrd. Euro für 2013 (2012: 5,49 Mrd. Euro) vor. Der größte Ausgabenposten bezieht sich auf das Personal. Aus dem Etat des BMI wird auch die Bundeszentrale für politische Bildung finanziert, deren Mittel 2011 drastisch zurückgefahren und auch 2012 weiter reduziert wurden. Allerdings wurde der Ansatz für die Förderung von Veranstaltungen gesellschaftlicher Bildungsträger 2013 gegenüber dem Vorjahr von 5,122 Mio. Euro auf 5,806 Mio. Euro wieder leicht angehoben. Der Bundeszentrale stehen im kommenden Jahr insgesamt 36,835 Mio. Euro für ihre Ausgaben zur Verfügung, davon sind 18,923 Mio. für ihre eigene politische Bildungsarbeit ausgewiesen. Das ist gegenüber 2012 ein Zuwachs von 2,569 Mio. Euro. Bei diesem Titel sind allein 4,25 Mio. Euro für die „geistig-politische Auseinandersetzung mit Extremismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und damit im Zusammenhang stehende Gewaltphänomene sowie zur Bekämpfung von Vorurteilen“ bestimmt.

Für die Arbeit der politischen Stiftungen sind Globalzuschüsse von insgesamt 99,958 Mio. Euro vorgesehen. Der Bundesausschuss hatte den Betrag

gegenüber dem Regierungsentwurf um zwei Mio. Euro erhöht.

In der Debatte über den Haushalt des BMI führte die FDP-Abgeordnete Gisela Piltz aus, dass die politische Aufarbeitung der rechtsextremen Mordserie auf Hochtouren laufe, jedoch neben der Reform der „Sicherheitsarchi-

tektur“ auch mehr Geld für die Bekämpfung des Extremismus durch politische Bildung erforderlich sei. Die Bundeszentrale für politische Bildung müsse dies für die Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern und für Projektarbeit nutzen. Katja Dörner (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) wies darauf hin, dass diese Mittel

für neue und zusätzliche Projekte gebunden seien. Sie forderte die Rücknahme der in den vergangenen Jahren vollzogenen Kürzungen der Mittel für die Bundeszentrale.

*Quellen: Das Parlament Nr. 48/12, BT-Drucksachen 17/10200, 17/10801-17/10825, BT-Protokolle 17/206 und 17/208*

### **OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ attestiert Deutschland erneut Bildungsausgaben unterhalb des OECD-Durchschnitts**

Am 11. September 2012 legte die OECD auf der Grundlage umfangreicher statistischer Daten aus dem Jahr 2010 ihren aktuellen Bericht zum Bildungswesen der beteiligten Länder vor, der einen Vergleich über die Beteiligung am Bildungswesen, Aufwendungen für Bildung und Ausbildung sowie Operationsweisen und Ergebnisse der Bildungssysteme ermöglicht.

Der neue Bericht zeigt, dass in Deutschland das System der frühkindlichen Bildung inzwischen gut ausgebaut ist und 96 % der Vier- sowie 89 % der Dreijährigen an frühkindlicher Bildung teilnehmen. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 79 beziehungsweise 66 %. Dagegen liegen die Zahlen bei der Beteiligung an Studiengängen sowie die Abschlussquoten noch unter dem OECD-Durchschnitt, wenn gleich hier Steigerungen verzeichnet werden können. Im Bereich der beruflichen Ausbildung, die zu Abschlüssen auf Meister- und Fachhochschulebene führt, sieht die Situation besser aus: schätzungsweise 21 % der jungen Menschen in Deutschland werden einen solchen Bildungsgang beginnen (OECD-Durchschnitt: 17 %) und 14 % voraussichtlich abschließen (OECD-Durchschnitt: 10 %).

Unterdurchschnittlich ist auch der Anteil der jungen Erwachsenen in Deutschland, die ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern erreichen, während sie in fast allen OECD-Ländern zu einem höheren Bildungsstand gelangen als ihre Eltern. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die höhere Aufwärtsmobilität in anderen Ländern sich aus einem dort historisch relativ niedrigen Bildungsniveau großer Bevölkerungsschichten erklärt, während in Deutschland ein relativ hoher Anteil an Menschen traditionell über mittlere Bildungsabschlüsse verfügt.

Trotz der Finanzkrise haben die meisten Länder der OECD-Studie zufolge ihre Aufwendungen für Bildung nicht reduziert. Auch in Deutschland stiegen die Ausgaben für Bildung kontinuierlich an, dennoch liegen sie nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt.

Ein großer Anteil der Bildungsausgaben fließt in den frühkindlichen Bereich, jedoch stammen davon nur etwa 70 % aus öffentlichen Quellen (OECD-Durchschnitt: 82 %). Bei den Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich I sowie für den Sekundarbereich II und die Tertiärbildung wird der OECD-Durchschnitt ebenfalls leicht unterboten.

Dagegen sind die Gehälter der Lehrer in Deutschland überdurchschnittlich hoch, und zwar über alle Schularten hinweg. Sie unterscheiden sich auch kaum von den Einkünften anderer Arbeitnehmer mit Tertiärabschluss. Gleichzeitig zählt Deutschland zu den OECD-Ländern mit der ältesten Lehrerschaft.

Zu den Vorzügen, mit denen Deutschland punkten kann, gehört, dass sich die Bildungs- und Berufschancen der jungen Generation trotz des weltweiten wirtschaftlichen Abschwungs nicht verschlechtert haben. Die Jugend in vielen anderen OECD-Ländern wurde von der weltweiten Rezession erheblich stärker getroffen. Im OECD-Durchschnitt stieg die Erwerbslosenquote für Erwachsene mit Tertiärabschluss auf 4,7 %, noch stärker betroffen waren Arbeitskräfte mit mittlerem Bildungsniveau (7,6 %) und Erwachsene ohne Abschluss des Sekundarbereichs II (12,5 %). Deutschland ist das einzige Land, in dem die Erwerbslosenquoten für alle Bildungsniveaus gesunken sind.

Die Bundesregierung sieht Deutschland nach den Ergebnissen des neuen OECD-Berichts auf einem guten Weg. Vom frühkindlichen Bereich bis hin zur Weiter-

bildung sei die Bildungsbeteiligung in Deutschland überdurchschnittlich hoch, was eine wesentliche Voraussetzung für den wirtschaftlichen Erfolg des Landes sei, erklärte Cornelia Quennet-Thielen, Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, bei der Präsentation der OECD-Statistik, die sie zusammen mit Professor Dr. Johanna Wanka, Ministerin für Wissenschaft und Kultur in Niedersachsen, und Barbara Ischinger, OECD-Bildungsdirektorin, vorstellte. Der OECD-Bericht belege, dass sich Deutschland kontinuierlich dem auf dem Bildungsgipfel 2008 beschlossenen Ziel nähere, 10 % des BIP für Bildung auszugeben.

Die Vorlage des Bildungsberichts in der Bundespressekonferenz offenbarte jedoch auch eine Kontroverse zwischen deutschen Bildungspolitikern und der OECD, in der es um die Angaben des Berichts zur Bildungsmobilität zwischen den sozialen Schichten und unterschiedlich vorgebildeten Elterngruppen ging. Der OECD wurde mangelndes Verständnis für den Wert der dualen Ausbildung vorgeworfen, ihr Befund widerspreche der Beobachtung, dass der Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland seit Jahren kontinuierlich steige. Gerade die berufliche Bildung in Deutschland sei Vorbild für andere Staaten, denen adäquate Alternativen zu einer Hochschulbildung fehlten.

Die Fraktion im Deutschen Bundestag von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN forderte angesichts der neuen Studie durch ihren Bildungspolitischen Sprecher Kai Gehring von der Bundesregierung, gegen die „vererbte Bildungs- und Einkommensarmut“ vorzugehen und einen Aufstieg durch Bildung durch größere Durchlässigkeit des Bildungssystems zu ermöglichen.

*Quellen: bildungsklick PM Nrn. 85194 und 85279, Newsletter Bertelsmann Verlag vom 11.09.12, BMBF-PM Nr. 111/2012, PM Kai Gehring Nr. 773/12*

### Initiative zur Lockerung des Kooperationsverbots

Im September legten die von einer rot-grünen Koalition regierten Bundesländer in den Bundsratsausschüssen ein Gegenmodell für eine Grundgesetzänderung vor, die eine Lockerung des Kooperationsverbots in der Bildung vorsieht. Eine entsprechende Initiative war vorher auch von der Bundesregierung ausgegangen; sie wurde jedoch als nicht weiterführend abgelehnt. Die Bundesregierung wird aufgefordert, mit den Ländern in Verhandlungen über eine weiterführende Bildungskooperation zu treten, die den Schul- und Vorschulbereich ebenso wie kommunale Bildungsprojekte einbezieht. Begründet wird dies unter anderem mit den aktuellen Herausforderungen, die durch die Umsetzung der UN-Behindertenkonvention entstanden sind. Der Gesetzentwurf der Bundesregierung sei hingegen ausschließlich auf exzellente Einrichtungen in der Wissenschaft

gerichtet und trage mit seiner selektiven Intention den anstehenden Inklusionsaufgaben nicht Rechnung. Überraschend enthielt sich in allen Bundsratsausschüssen das ebenfalls rot-grün regierte Baden-Württemberg der Stimme.

Der Bundesrat beschloss auf seiner Sitzung vom 21. September eine Stellungnahme, die dem Antrag der rot-grünen Bundesländer folgt. Die Bundesregierung wird aufgefordert, mit den Bundesländern gemeinsam eine Grundgesetzänderung und eine angemessene Finanzausstattung zu beraten, damit nachhaltige und dauerhafte Verbesserungen im Wissenschafts- und Bildungsbereich erreicht werden können. Der Bund soll die Länderhaushalte zur Erreichung der bildungspolitischen Zielsetzungen im Rahmen der verfassungsrechtlichen Kompetenzordnung mit zusätzlichen Ressourcen – gegebenen-

falls mit einem höheren Anteil an Umsatzsteuermitteln – unterstützen. Eine Einschränkung auf bestimmte Bildungsbereiche oder nur auf einzelne Vorhaben innerhalb des jeweiligen Bereichs erscheinen nicht problemadäquat. Die finanzielle Beteiligung des Bundes müsse zudem dauerhaft erfolgen und dürfe sich nicht auf eine Anschubfinanzierung beschränken.

Eine Lockerung des Kooperationsverbots auch im Bereich der Kulturförderung wurde von Vertretern der Kulturszene gefordert, die das Kooperationsverbot vor dem Kulturausschuss des Deutschen Bundestages bei einem öffentlichen Expertengespräch über die Struktur der öffentlichen Kulturförderung am 8. November 2012 kritisierten. Beklagt wurde vor allem die schwierige Ko-Finanzierung von Projekten zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Zwar biete

der Föderalismus den idealen Rahmen zur Förderung kultureller Vielfalt, jedoch müssten die Mittel entsprechend verteilt werden.

Eine Änderung des Grundgesetzes nach Art. 91b ist unter Experten im Wissenschaftsbereich weitgehend unumstritten. Bei einer Öffentlichen Anhörung, zu der der Ausschuss für Bildung und Forschung Ende November einlud, wurden Kooperationsmöglichkeiten von Bund und

Ländern im Wissenschaftsbereich erörtert. Am Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Erweiterung der Kooperation wurde von einigen Sachverständigen dessen Begrenzung auf ein Bildungssegment indes kritisiert. Die gemeinsame Bildungsplanung müsse als verpflichtender Auftrag ins Grundgesetz aufgenommen werden, forderten Marianne Demmer (GEW) und die rheinland-pfälzische Kultusministerin Doris Ahnen (SPD). Auch Uwe Lübking vom

Deutschen Städte- und Gemeindebund sprach sich gegen das Kooperationsverbot aus, das ebenso wie die Abschaffung einer gemeinsamen Bildungsplanung der Weiterentwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems entgegenstehe.

*Quellen: bildungsklick Nrn. 85161, 85372 und 86094, Bundesratsdrucksachen 419/12, 419/1/12 und 419/2/12, heute im bundestag Nr. 509*

### Weniger Geld für das Programm „Soziale Stadt“

Im Jahr 1999 legten Bund und Länder das Städtebauförderungsprogramm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“ auf, mit dem die Lebensbedingungen in benachteiligten Stadtteilen und sozialen Brennpunkten umfassend verbessert werden sollten. Deutschlandweit gab der Bund jährlich etwa 107 Millionen Euro für das Programm Soziale Stadt aus, mit denen Projekte in 570 sogenannten Problemvierteln im gesamten Bundesgebiet gefördert wurden. Nach Meinung von Experten soll mit kaum einem anderen Förderprogramm so viel mit so wenig Geld erreicht worden sein. Im Jahr 2009 standen noch 105 Mio. Euro zur Verfügung. Sie wurden auf zuletzt 40 Mio. Euro im Jahr 2012 zurückgefahren.

Im neuen Haushalt 2013 hat die schwarz-gelbe Regierungskoalition in der sogenannten Bereinigungssitzung des Haushaltsausschusses des Bundestages am 8. November 2012 die Regierungsvorlage, nach der für das Haushaltsjahr 2013 zunächst 50 Mio. Euro für das Programm „Soziale Stadt“ eingeplant waren und die Querdeckung zu den

weiteren Programmen der Städtebauförderung wieder zugelassen werden sollte, auf kurzfristigen Antrag der FDP geändert.

Damit stagniert das Volumen für „Soziale Stadt“ in 2013 erneut bei 40 Mio. Euro, die Querdeckung wird nicht zugelassen und „investitionsbegleitende Modellvorhaben“ sind weiter nicht vorgesehen.

Im Jahr 2012 war das Programm modifiziert worden. Im Vordergrund standen nunmehr städtebauliche Maßnahmen in das Wohnumfeld, in die Infrastruktur und in die Qualität des Wohnens. Die Bundesregierung wollte das Geld nicht mehr für Personal oder Stadtteilstellen ausgeben, sondern für investive Maßnahmen, Baumaßnahmen wie Straßen, Gebäude und Spielplätze.

In einem gemeinsamen Antrag hatten die beiden Fraktionen von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN gefordert, das Programm „Soziale Stadt“ zukunftsfähig weiterzuentwickeln. Die Bundesregierung solle „umgehend“ für eine verlässliche Mittelausstattung

der Städtebauförderung mit dem Leitprogramm „Soziale Stadt“ sorgen, es zum ressortübergreifenden Leitprogramm für den sozialen Zusammenhalt in Städten und Gemeinden weiterentwickeln und finanziell angemessen ausstatten. Die Abgeordneten forderten weiterhin, als Ziel des Programms die Stabilisierung der benachteiligten Quartiere mit Blick auf die Stärkung ihrer Integrationsfunktion für die Städte und Gemeinden zu verankern, so dass Integration erreicht und Verdrängung vermieden werde.

Die Regierungskoalition begründete ihre Ablehnung damit, dass die zur Zeit bereitgestellten 40 Mio. Euro pro Jahr ausreichen. Außerdem gebe es noch zusätzliche Programme. Zudem werde das Geld von den Kommunen oft nicht abgerufen.

*Quellen: www.dstgb.de, BT-Drucksache 17/10999, heute im Bundestag Nr. 457, www.brunnenviertel-brunnenstraße.de, www.soziale-stadt-retten.de/bundeshaushalt-schwarzer-tag-fur-die-soziale-stadt*

## Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder

Die Bundesregierung hat im vergangenen Sommer ein Programm aufgelegt, mit dem im Jahr 2013 bis zu 30 Mio. Euro und in den Folgejahren sogar bis zu 50 Mio. Euro für außerschulische kulturelle Bildung zur Verfügung gestellt werden sollen. Unter dem Titel „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ sollen Bildungsbündnisse vor Ort gefördert werden, die bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und ihnen damit auch Bildungschancen eröffnen sollen. Die Bundesregierung hatte im Mai 2012 die neue Förderrichtlinie der Öffentlichkeit vorgestellt (s. dazu auch AB 2/3-2012, S. 220-221). Ihr liegt ein weitgefaster Kulturbegriff zu Grunde, nach dem kulturelle Bildung alle künstlerischen Sparten bis hin zu Medienbildung und Alltagskultur umfasst. Angeregt

werden sollen kognitive, emotionale und gestalterische Handlungsprozesse. Ein lokales Bündnis für Bildung soll vor Ort aus wenigstens drei Kooperationspartnern bestehen, die sich aus unterschiedlicher Perspektive um junge Menschen kümmern. Die Förderung der lokalen Bündnisse für Bildung erfolgt über bundesweite Verbände und Initiativen, die sich bis zum 31. Juli um eine Beteiligung an dem Förderprogramm bewerben konnten. Eine von BMBF berufene Jury entschied im September über 163 Konzepte, mit denen sich die Verbände bewarben. Am 20. September 2012 gab Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan in Berlin die 35 Gewinner bekannt.

Neben auf Bundesebene agierenden kulturellen Vereinigungen gehören dazu u. a. auch der

Deutsche Bundesjugendring, der Deutsche Volkshochschul-Verband, das Paritätische Bildungswerk und der Verband der Bildungszentren im Ländlichen Raum, der Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (aksb) sowie die Türkische Gemeinde in Deutschland.

Ein wichtiger Partner des Programms „Kultur macht stark“ ist der Deutsche Kulturrat mit seinen Mitgliedsorganisationen, der eine Dialogplattform zum Thema kulturelle Bildung aufbauen will.

*Quellen: heute im bundestag Nrn. 403 und 507, [www.buendnisse-fuer-bildung.de/medial/content/uebersicht\\_erfolgr\\_Konzepte\\_lang.pdf](http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/medial/content/uebersicht_erfolgr_Konzepte_lang.pdf), [www.bmbf.de/press/3347.php](http://www.bmbf.de/press/3347.php)*

## Bundestagskontroverse über die Lage der Jugend in Deutschland

Bereits im April 2009 lag der 13. Kinder- und Jugendbericht vor, in dem es um die Lebenslagen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ging. Dieser unter der Geschäftsführung des Deutschen Jugendinstituts erstellte Bericht (s. dazu auch AB 2-2009, S. 195) hatte aktuelle Konzepte der Gesundheitsförderung zum Inhalt, die in der Kinder- und Jugendhilfe zur gesundheitlichen Chancengerechtigkeit für möglichst alle Jugendlichen beitragen sollen. Dem Bericht zufolge häuften sich gesundheitliche Probleme bei Kindern und Jugendlichen wie Fettleibigkeit, Magersucht und problematisches Ernährungs-

und Bewegungsverhalten, teilweise exzessiver Alkoholkonsum und psychosoziale Auffälligkeiten. Der Bericht forderte den flächendeckenden Auf- und Ausbau von Netzwerken zur zielgruppenspezifischen Bündelung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitssystems und der Behindertenhilfe, Investitionen in Bildung und die Verbesserung der materiellen Lage aller Haushalte mit Kindern, insbesondere der Armen, Alleinerziehenden, Arbeitslosen und Migranten.

Drei Jahre später, am 27. September 2012, diskutierte der Deutsche Bundestag über die Konse-

quenzen aus diesem Bericht. Grundlage der Beratungen waren neben dem Bericht und der dazu abgegebenen Stellungnahme der Bundesregierung eine Beschlussempfehlung des Bundestagsausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Anträge sämtlicher Fraktionen im Deutschen Bundestag.

Dr. Peter Tauber (CDU/CSU) verwies auf die positiven Aspekte des Lebens Jugendlicher in Deutschland. Hier liege die Jugendarbeitslosigkeit gerade bei 8 %, während sie in anderen europäischen Ländern im Durchschnitt mehr als 20 % ausmache. Auch die Lage auf dem Ausbil-

dungsmarkt habe sich im Vergleich zur Situation im Jahr zuvor in sensationeller Weise verbessert. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die von Hartz IV lebten, sei zurückgegangen, wiewohl sie immer noch zu hoch sei. Tauber wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Lage von Kindern und Jugendlichen in Bayern erheblich günstiger als in Berlin sei, und führte dies auf die jeweils geltenden unterschiedlichen Familienbilder in diesen Ländern zurück.

Ebenso wie sein Koalitionskollege Tauber betonte der FDP-Abgeordnete Florian Bernschneider die positive Bilanz der Regierungskoalition, die sich nicht verstecken müsse. Die von der Bundesregierung angestrebte eigenständige Jugendpolitik sei kein Projekt für eine oder zwei Legislaturperioden, sondern eine langfristige Ausrichtung der Jugendpolitik, an der sich verschiedenste Akteure beteiligen müssten. Dazu gehöre auch, über die Ressortgrenzen hinweg zu denken. Die Lage der Jugend sei besser, als von der Opposition behauptet. Der überwiegende Teil junger Menschen in Deutschland wachse gesund und wohlbehütet auf.

Die Opposition fand mit ihren Anträgen sowohl im Ausschuss wie auch später im Plenum keine Mehrheit. SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN hatten deutliche Verbesserungen in der Gesundheitsförderung und der Prävention gefordert. Die Linksfraktion regte die Vergabe eines Preises für die jugendfreundlichste Kommune Deutschlands anlässlich des Internationalen Tages der Jugend an. Auch dieser Antrag war im Jugendausschuss zwar mehrheitlich abgelehnt worden, jedoch wurde von den Fraktionen der

Regierungskoalition die Forderung nach einem Preis für die jugendfreundlichste Kommune in ihrem eigenen gemeinsamen Antrag in modifizierter Form aufgenommen.

Die SPD-Bundestagsabgeordnete und Kinderbeauftragte des Deutschen Bundestages, Marlene Rupprecht, begründete den Antrag ihrer Fraktion mit dem Ziel, Jugendhilfe, Gesundheitshilfe und Behindertenhilfe besser zu vernetzen und die Zusammenarbeit der Akteure zu optimieren. Inklusion müsse für alle Orte und bei allen Planungen von vornherein berücksichtigt werden. Davon sei man jedoch in der Praxis noch weit entfernt. Marlene Rupprecht forderte erneut, Kinder als eigene Rechtspersönlichkeiten und eigene Rechtssubjekte zu sehen und die Kinderrechte ins Grundgesetz aufzunehmen.

Diana Golze von der Fraktion DIE LINKE wies darauf hin, dass Armut und soziale Benachteiligung die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gefährden. Die Regelsätze für Kinder und Jugendliche seien nicht deren Bedarf angemessen, was eine Unterversorgung in Nahrung, Kleidung und Bildung zur Folge habe. Deshalb müsse endlich ein kindgerechter Regelsatz berechnet werden. Auch von einem Präventionsgesetz sei man noch meilenweit entfernt. Eigenständige Jugendpolitik bedeute, Kinder und Jugendliche endlich als eigenständige Bevölkerungsgruppe mit eigenständigen Ansprüchen an die Gesellschaft zu begreifen.

Katja Döner (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) kritisierte, dass die Regierungsfaktionen keinen Antrag zu den Empfehlungen

des Kinder- und Jugendberichts vorgelegt hätten. Dieser Bericht belege die Unterschiedlichkeit von Chancen, gesund und gut aufzuwachsen. Risiken konzentrierten sich bei ungefähr 20 % der Kinder und Jugendlichen; von ihnen seien vor allem Kinder aus sozial schwächeren Familien betroffen. Auch sie forderte mehr Vernetzung und ein Präventionsgesetz.

In dem von der Regierungsmehrheit beschlossenen Antrag „Eigenständige Jugendpolitik – mehr Chancen für junge Menschen in Deutschland“ wird betont, dass Jugendpolitik nicht länger als Problem- und Krisenpolitik gesehen werden dürfe, sondern als gesellschaftlich relevante Zukunftspolitik, die alle Jugendlichen im Blick habe und sich nicht nur auf sogenannte Problemgruppen konzentrieren dürfe. Eine moderne Jugendpolitik könne auch an den nationalen Grenzen keinen Halt machen, sondern müsse im europäischen und internationalen Kontext agieren. Die Bundesregierung wird unter anderem dazu aufgefordert, die historisch gewachsenen Förderstrukturen und Richtlinien für die Vergabe von Mitteln im Kinder- und Jugendplan des Bundes so auszugestalten, dass die Kriterien transparent und auch für Jugendliche nachvollziehbar sind, und Jugendliche im Nachgang von Projekten und Veranstaltungen über Partizipationsinstrumente einzubeziehen, um die Qualität von Projekten zu verbessern. Im Rahmen einer „Allianz für Jugend“ sollen Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen für die Lebensphase Jugend relevanten Akteuren konkrete Beiträge zu einer eigenständigen Jugendpolitik entwickeln; Ziel ist eine querschnittliche Jugendpoli-

tik, die die Lebenslagen junger Menschen in den Blick nimmt und die Politik in den unterschiedlichen Ressorts für junge Menschen an gemeinsam vereinbarten Zielen ausrichtet und untereinander sinnvoll verknüpft. Erprobt werden sollen zudem neue Ansätze der Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und

privaten Trägern der Jugendsozialarbeit mit engagierten Betrieben, um jungen Menschen frühe Einblicke in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Die Vorschriften der Länder zur Freistellung ehrenamtlich Tätiger in der Jugendarbeit sollen harmonisiert werden. Der Antrag spricht sich zudem für die Förderung von Medienkom-

petenz der Kinder und Jugendlichen aus, die stärker Eingang in die Lehrpläne sowie in die Angebote der außerschulischen Jugendbildung erhalten soll.

*Quellen: BT-Drucksachen Nr. 17/9397, 17/3178; 17/3863, 17/7846 und 17/9397, BT-Protokoll 17/195*

### **Bundestag will Rahmenbedingungen für Ehrenamt verbessern**

Am 8. November 2012 diskutierte der Deutsche Bundestag über Möglichkeiten, Ehrenamtlichen und Vereinen ihre für den Zusammenhalt der Gesellschaft so wichtige Arbeit zu erleichtern durch Entbürokratisierung, Konkretisierung und Flexibilisierung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Wahrnehmung ehrenamtlichen Engagements. Der Freibetrag für Übungsleiter soll nun um 15 % und der Ehrenamtsfreibetrag für Vorstandsmitglieder, Schiedsrichter, Platzwarte und besonders engagierte Helfer im Verein um 44 % erhöht werden. Die gesellschaftliche Bedeutung der Vereine wurde in sämtlichen Beiträgen der Debatte betont, insbesondere ihre Verdienste bei der Integration ausländischer Jugendlicher. Gewarnt wurde allerdings auch davor, ehrenamtliche Tätigkeit angesichts von Haushaltsengpässen in

den Kommunen als Reparaturbetrieb für verfehlte Politik und vernachlässigte Aufgaben zu nutzen. Ehrenamtliche wollten keine Entlohnung, sondern eine Würdigung und einen Ausgleich für den von ihnen geleisteten Aufwand. Die Haftungsrisiken von Vereinsmitgliedern sollen gesetzlich geregelt werden.

Der von den Fraktionen CDU/CSU und FDP vorgelegte Entwurf eines Gesetzes zur Entbürokratisierung des Gemeinnützigkeitsrechts wurde ebenso wie ein Gesetzesentwurf des Bundesrats zur Haftung von Vereinsmitgliedern nach der Debatte an die zuständigen Ausschüsse überwiesen. Es geht dabei um eine Anhebung der Übungsleiterpauschale von 2.100 auf 2.400 Euro jährlich. Die Ehrenamtspauschale soll von 500 auf 720 Euro angehoben werden. Diese Einnahmen unterliegen

weder der Steuer- noch der Sozialversicherungspflicht. Gewinne aus Sportveranstaltungen sollen steuerfrei bleiben, solange die Einnahmen die Grenze von 45.000 Euro nicht überschreiten.

Ehrenamtliche Tätigkeit für einen Verein oder eine Stiftung soll künftig ohne Furcht vor möglichen Haftungsansprüchen ausgeübt werden. Bei der zweckwidrigen Verwendung von Spendengeldern soll die Haftung an die allgemein übliche Haftung in anderen Rechtsbereichen angeglichen werden. Zur Verantwortung gezogen werden soll nur, wer Spendengelder mit Vorsatz oder grober Fahrlässigkeit zweckwidrig verwendet.

*Quellen: Das Parlament Nr. 46/47 vom 12.11.2012, BT-Protokoll 17/204*

### **EU-Kommission empfiehlt nationales System zur Validierung von nichtformalem und informellem Lernen**

Im Rahmen ihrer Strategie Europa 2020 hatte die Europäische Kommission bereits im Jahr 2010 angekündigt, dass sie einen Vorschlag für eine Rats-

empfehlung zur Förderung und Validierung des nichtformalen und informellen Lernens vorlegen wolle. Damit sollte auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes an

neue Schlüsselkompetenzen reagiert und die beruflichen Möglichkeiten junger Menschen sollten verbessert werden. Auch der Zugang zu Lernangeboten sollte

erleichtert und der Erwerb von Qualifikationen durch nicht formale Bildungsangebote gefördert werden.

Anfang September 2012 legte die Europäische Kommission nach mehrfachen Verzögerungen ihren angekündigten Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Rats vor. Er legt den Mitgliedsstaaten nahe, bis zum Jahr 2015 ihren Bürgerinnen und Bürgern zu ermöglichen, ihre außerhalb der formalen Bildungssysteme erworbenen Fähigkeiten validieren zu lassen, um solche Nachweise für ihr weiteres berufliches Fortkommen und ihre Weiterbildung zu nutzen. Nationale Systeme sollen zur Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse eingerichtet werden, um Lernergebnisse ermitteln, dokumentieren, bewerten und bescheinigen zu können. Dabei geht es nicht nur – wie bei der ursprünglichen Intention – um die Zielgruppe junger Menschen, sondern insbesondere um Menschen, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Die Initiatoren des Vorschlags erhoffen sich, dass durch mehr Validierung von Lernergebnissen die Chancengleichheit und die soziale Integration gerade auch für benachteiligte Gruppen verstärkt werden.

Die Verfahren sollen anschlussfähig an die Nachweispraxis der formalen Bildung sein. Deshalb

wird eine enge Synergie mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und den jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen angestrebt. Alle relevanten Interessengruppen sollen bei der Entwicklung eines solchen Systems einbezogen werden, wie Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Handelskammern, Industrie- und Handwerksverbände, Arbeitsvermittlungen, Jugendverbände und -betreuer, Bildungsanbieter sowie Organisationen der Zivilgesellschaft.

Der Empfehlungsvorschlag enthält Grundsätze für die Beteiligung an der Validierung wie Freiwilligkeit, gleichberechtigter Zugang und faire Behandlung, Orientierungs- und Beratungsmöglichkeiten für den Einzelnen, Unterstützung der Systeme durch Qualitätssicherung, Transparenz von Prozess, Verfahren und Kriterien der Validierung, Bewertungen durch fachlich kompetente Personen.

Im Vorschlag der EU-Kommission wird ausgeführt, dass die meisten EU-Mitgliedstaaten bislang nicht über ein umfassendes Validierungssystem zum Nachweis von nonformalem und informellem Lernen verfügen. Einige Länder hätten im Rahmen eines nationalen Qualifizierungsrahmens einschlägige Initiativen ergriffen. Es fehle nicht nur an erforderlichem Fachwissen und mitunter auch am Vertrauen seitens der Betrof-

fenen und der Arbeitgeber, sondern es gebe auch kulturelle und mentalitätsbedingte Barrieren.

Der EU-Bildungsministerrat befasste sich auf seiner Sitzung vom 26. bis 27. November 2012 mit der Vorlage der EU-Kommission. In einer Pressemitteilung über diese Sitzung wird bestätigt, dass eine Empfehlung zur Validierung von nonformaler und informeller Bildung zu den Prioritäten der zyprischen EU-Präsidentschaft zählt. Die Mitgliedstaaten sollen bis 2018 Systeme zur Validierung nonformalen und informellen Lernens einführen, die nationalen Bedingungen und Besonderheiten Rechnung tragen. Die Validierung nichtformalen und informellen Lernens sei ein zentrales Element der EU-Maßnahmen zur Unterstützung von Bildung und Ausbildung in Zeiten wachsender Arbeitslosigkeit und ausbleibendem Wirtschaftswachstum und könne eine wichtige Rolle bei der Steigerung von Beschäftigung und Mobilität spielen, speziell im Fall sozio-ökonomisch benachteiligter und geringqualifizierter Gruppen.

*Quellen: [www.comece.org/europeinfos](http://www.comece.org/europeinfos), [www.jugendpolitikineuropa.de](http://www.jugendpolitikineuropa.de), Europäische Kommission 2012/0234 vom 05.09.12, [www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/133836.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/133836.pdf)*

## Aus dem AdB

### Perspektiven der Demokratie in Europa – AdB-Fachtagung in Weimar

In der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar veranstaltete der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten vom 27. – 28. November 2012 seine diesjährige Fachtagung unter dem Titel „Freiheit, schöner Götterfunken – Demokratie und Demokratiegefährdung in Europa“. Probleme der Demokratieentwicklung auf der Ebene der europäischen Institutionen und in den einzelnen Mitgliedsstaaten der EU, politische Konzepte zur Demokratieförderung in Europa und Beispiele europapolitischer Bildung in der Praxis der AdB-Mitgliedseinrichtungen waren die inhaltlichen Schwerpunkte. Mit der Veranstaltung sollte die Diskussion über ein für die politische Bildung aktuell wichtiges Thema eröffnet werden, das der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten im Jahr 2013 in den Mittelpunkt weiterer Aktivitäten stellen will.

Den Aufschlag machte PD Dr. Claudio Franzius von der Universität Hamburg, der in seinem Vortrag „Ist Ungarn überall? Merkmale und Entwicklungen der

Demokratiegefährdungen in Europa“ dafür plädierte, den zu beobachtenden Demokratiegefährdungen in der EU auf verschiedenen Ebenen zu begegnen. Die Demokratie in Europa könne sich nicht mehr allein über die einzelnen Mitgliedsstaaten legitimieren, es sei notwendig, auch auf der Ebene der EU eigene demokratische Instrumentarien zu entwickeln und die Bürger/-innen an den politischen Entscheidungen zu beteiligen. Je mehr die EU eigene Herrschaftsgewalt ausübe, desto stärker sei sie auf eine eigene demokratische Legitimation angewiesen. Die Demokratie in den Mitgliedsstaaten sei allerdings Voraussetzung für die Demokratie in der EU, deshalb dürften ihre Gefährdungen der EU nicht gleichgültig sein. Die Instrumentarien zum Schutz dieser EU-Demokratie seien indes nur schwach entwickelt. Ohne den effektiven Schutz der Unionsbürgerrechte in den Mitgliedsstaaten sei eine transnationale Demokratie nicht möglich, diese erfordere jedoch nicht unbedingt eine stärkere Integration Europas hin zu einem Euro-

päischen Bundesstaat. Franzius empfahl kurz- und langfristige Maßnahmen zur Demokratie-sicherung in Europa. Man solle vor allem auf innerstaatliche Lösungen setzen und nicht von außen Druck ausüben. Die Grundwerte der Europäischen Union, formuliert in Artikel 2 des Unionsvertrags, seien bindend nicht nur für die Union, sondern auch für ihre Mitgliedsstaaten. Sie begrenzen nationalistische Politik, und diese Grenze könne von den Bürger/-inne/-n für „eigenmotivierte“ Sicherungen der Demokratie aktiviert werden. Ansonsten gebe es nur schwache Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Grundrechtsverletzungen in den einzelnen Mitgliedsstaaten. Die Hauptverantwortung liege bei den nationalen Institutionen. Der Ausschluss eines Mitgliedsstaates aus der Union sei im Vertrag nicht vorgesehen. Franzius empfahl, die Institutionen der EU zu demokratisieren, u. a. das Europäische Parlament durch ein Initiativrecht aufzuwerten und die EU-Kommission durch das Europäische Parlament wählen zu lassen. Die Handlungsmöglichkeiten der europäischen Parteien müssten gestärkt, die Möglichkeiten transnationaler Bürgerbeteiligung durch die bereits eingeführte Europäische Bürgerinitiative genutzt und erweitert werden. Non-Profit-Organisationen sollten bei der Vorbereitung politischer Entscheidungen ebenso berücksichtigt werden wie die großen Lobby-Verbände, die auf die Politik der EU-Kommission in Brüssel erfolgreich Einfluss zu nehmen versuchten.

Wie die EU die Demokratie in den europäischen Staaten fördert und welche Interessen und Spielräume dabei die deutsche Außenpolitik hat, erläuterte



©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/  
Foto: Ivonne Meißner

Dr. Claudio Franzius, Hamburg, bei seinem Vortrag



©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/  
Foto: Ivonne Meißner

Rückfragen und Diskussionsbeiträge zum Vortrag von Dr. Claudio Franzius

Irene Hahn-Fuhr, Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik, in dem zweiten Vortrag auf dieser Veranstaltung. Sie konzentrierte sich dabei auf die übergeordneten Konzepte, die der Demokratieförderung durch die EU zugrundeliegen. Die deutsche Außenpolitik sei wesentlicher Bestandteil der EU-Außenpolitik und präge diese maßgeblich. Die EU-Außenpolitik war herausgefordert durch die Transformationsprozesse in den post-sozialistischen Staaten und aus friedenssicherndem, aber auch

ökonomischem Interesse an einer Stabilisierung der verschiedenen europäischen Regionen interessiert. Fördern und Fordern war das Prinzip, das die externe Demokratieförderung der EU-Außenpolitik bestimmte. Der baldige Beitritt der mittelost-europäischen Staaten zur EU sollte deren Demokratisierung gewährleisten, war doch damit die Übernahme des EU-Regelwerks verbunden. Das Geld floss in den Aufbau von Infrastrukturen, der Zeitdruck ließ kaum Möglichkeiten für den gleichzei-

tigen Aufbau einer demokratischen Kultur. Vorrangig Sicherheitsinteressen bestimmten die Demokratieförderung in den südosteuropäischen Staaten, die (noch) nicht Mitglieder der EU waren/sind. Hier unterstützte die EU die Reform der Polizei und Maßnahmen zur Kontrolle von Flüchtlingsbewegungen, was einen Verlust an Glaubwürdigkeit in diesen Staaten zur Folge hatte. Der auf Initiative Polens von der EU eingerichtete Demokratiefonds, mit dem prodemokratische Akteure in Drittstaaten unterstützt werden sollen, aber auch die Förderung zivilgesellschaftlicher Organisationen und die Arbeit der politischen Stiftungen werden von den Regierungen und den Gesellschaften der betroffenen Länder als externer Eingriff verstanden und skeptisch betrachtet, so das Ergebnis einer Studie. Die externe Förderung von Demokratieentwicklung habe schließlich auch zur Folge, dass vordem ehrenamtliches Engagement der Akteure in eine bezahlte Tätigkeit führt, die in Form einer politischen Dienstleistung nicht mehr als eigenständige demokratische Entwicklung aus der eigenen Gesellschaft heraus wahrgenommen wird. Externe Förderung dieser Gruppen erzeugt eher Misstrauen, die von außen unterstützten Akteure werden als „Agenten“ wahrgenommen.



©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/  
Foto: Ivonne Meißner

Irene Hahn-Fuhr in der Diskussion mit dem Plenum (l.: Boris Brokmeier)

Ob sich durch das Konzept des Active Citizenship die Demokratie in Europa stärken lässt, war eine Frage, die im Mittelpunkt einer Podiumsdiskussion auf der Veranstaltung stand, an der Manfred von Hebel, Jugend für Europa, Bonn, Dr. Hendrik Otten, IKAB, Bonn, Dr. Christine Pütz, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, und Györgyi Toth, Active Citizenship Foundation, Ungarn/DARE, teilnahmen. Georg Pirker, der das Podium moderierte, wies ein-



©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/  
Foto: Ivonne Meißner

Podiumsdiskussion über das Konzept Active Citizenship mit Dr. Hendrik Otten, Dr. Christine Pütz, Georg Pirker, Györgyi Toth und Manfred von Hebel (von links nach rechts)

leitend darauf hin, dass es sich bei Active Citizenship um ein nicht endgültig definiertes fluides Konzept handele, das im Zusammenhang mit diversen EU-Bildungsprogrammen zum Lebenslangen Lernen eine Rolle spiele, ohne dass eigentlich klar sei, was damit konkret angestrebt werde. Active Citizenship sei verbunden mit Begriffen wie u. a. Partizipation, bürgerschaftliches Engagement und gelte als Mittel bei der Bewältigung des sozialen Wandels und zum Abbau von Demokratiedefiziten.

Györgyi Toth, die als Menschenrechts- und Frauenrechtsaktivistin in Ungarn arbeitet, betonte, dass sie mit ihren Bildungsaktivitäten im Bereich Active Citizenship nicht nur auf Einstellungsveränderungen, sondern auch auf das Handeln der Beteiligten ziele. Man habe sich in Ungarn nach der Wende 1989 über die neuen Freiheiten gefreut, bald aber mit der neuen Pluralität gehadert, behinderte doch die Meinungsvielfalt die Durchsetzung schneller Lösungen für die Vielzahl der zu bewältigenden Probleme. Bei den Versprechun-

gen der Demokratie dürften auch die schwierigen Aspekte demokratischen Lebens nicht vernachlässigt werden. Györgyi Toth musste feststellen, dass nach dem Beitritt ihres Landes zur EU das externe Interesse an der Arbeit von Menschenrechtsaktivisten in Ungarn schlagartig nachließ, Kontakte abbrachen und bisherige Kommunikationswege nicht mehr genutzt wurden. Untersuchungen hätten ergeben, dass sich Ungarns Jugendliche zwar für die Demokratie als Konzept erwärmten, gleichzeitig aber einen „starken Mann“ als Staatsoberhaupt wünschten. Offensichtlich habe die ungarische Regierung diese Studien gelesen und bemühe sich nun darum, wenigstens die eine Seite dieses im Grunde inkompatiblen Konzepts zu bedienen, indem sie ein Staatsoberhaupt präsentiere, das Stärke demonstriere. Man arbeite mehr an einem solchen Bild der Regierung, als dass man sich um politische Bildung oder den Aufbau der Zivilgesellschaft oder einer demokratischen Kultur bemühe. Die Kritik aus Europa und dem Ausland an den politischen Entwicklungen in Ungarn

werde rhetorisch geschickt als Druck gegen alle Ungarn inszeniert, dem man sich geschlossen entgegenstellen müsse. Die Distanz zwischen Regierung und Bürgern werde so aufgehoben, es werde auch nicht mehr zwischen der Verantwortung der Regierung für ihr Handeln und dem der Bürger/-innen unterschieden.

Dr. Hendrik Otten beklagte, dass nach Jahrzehnten der Auseinandersetzung über Konzepte der politischen Bildung nun wiederum die Frage nach dem richtigen Weg gestellt werde. Der Blick in einige Jugendstudien zeige, dass das Interesse der Jugendlichen an institutionalisierter Politik in den letzten beiden Jahrzehnten kontinuierlich abgenommen habe und nach wie vor die Herausforderung sei, wie politische Bildung auch bildungsferne Jugendliche erreichen könne. Das Programm „Jugend in Aktion“ habe Potential für politische Jugendbildung enthalten, heute gehe es der EU-Kommission aber vor allem um eine Bildung im Rahmen des Lebenslangen Lernens, bei der die berufliche Verwertbarkeit im Vordergrund stehe. Es gebe keine Verbindung mehr zwischen Politik, Bildung und öffentlicher Kommunikation, stattdessen lasse sich eine Tendenz zur Instrumentalisierung zivilgesellschaftlicher Einrichtungen beobachten. Demokratie sei indes kein fertiger Zustand, sondern ein zukunftsorientierter Prozess. Für die politische Bildung komme es darauf an, die Lebenswelten von Jugendlichen zu analysieren, um die Bedingungen ihrer Existenz und die Voraussetzungen für ihr politisches Engagement in Erfahrung zu bringen. Otten erinnerte an bilaterale Gespräche mit Vertretern der beteiligten Nationen, die er 1987 bei der Vorbereitung des ersten EU-Jugendprogramms



©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/  
Foto: Ivonne Meißner

Dr. Christine Pütz bei ihrem Statement, flankiert von Dr. Hendrik Otten (l.) und Georg Pirker

führte. Damals habe man den politischen Sinn solcher Programme noch reflektiert, ihre Bedeutung für die Demokratisierung im Blick gehabt. Methoden und Formate seien angepasst worden. Das habe sich im Rahmen des Konzepts vom lebenslangen Lernen verändert. In der Bundesrepublik schenke man den politischen Aspekten der Bildungs- und Jugendprogramme zwar noch Beachtung, in anderen Mitgliedsländern sei das aber nicht der Fall. Hier gebe es keinen Konsens, aber auch keinen Diskurs mehr, der allenfalls noch zwischen den für die Umsetzung der Programme verantwortlichen Nationalagenturen geführt werde.

Dr. Christine Pütz betonte, dass aktive Bürgerschaft kein Selbstzweck sei, sondern auch die Frage nach dem Ziel der darauf gerichteten Bildungsarbeit gestellt werden müsse. Die Heinrich-Böll-Stiftung biete grüne Inhalte an, die Menschen dazu bewegen, sich politisch zu engagieren und dabei auch Alternativen zu bestehenden Problemlagen zu entwickeln. Das Konzept des Active Citizenship sei ihr

„suspekt“. Solche Programme tendierten dazu, politische Beteiligung zu simulieren, diese jedoch vornehmlich an der Quantität der Teilnehmerzahlen zu messen. Bildung schaffe die Befähigung für Beteiligung, der Staat müsse aber auch Möglichkeiten zur Beteiligung anbieten. Dr. Christine Pütz kritisierte das „Agenda-Setting“ durch die EU-Programme, mit dem die Arbeit der Träger gesteuert werde. Die politischen Stiftungen seien in der Situation, über relativ große Mittel ohne Zweckbindung verfügen zu können. Die anderen Träger müssten sich mit ihren Themen und Angeboten hingegen auf die EU-Programme einlassen. Die EU habe sich lange über ihren vor allem ökonomischen Output legitimiert, der zu einem „permissiven Konsens“ geführt habe. Damit sei es in Zeiten der Krise vorbei, weshalb man stärkere Legitimationen brauche, zu denen auch die Mitbestimmung auf europäischer Ebene gehöre. Hier gebe es Defizite. Das Europäische Parlament müsse gestärkt werden, unter anderem durch ein Initiativrecht. Die Entscheidungsfindungen des

Europäischen Rats müssten transparenter sein, auch müsse die Möglichkeit bestehen, mehrheitlich zu entscheiden. Die Öffentlichkeit und die Zivilgesellschaft müssten bereits vor der Einbringung von Gesetzesinitiativen angehört werden, um auf deren Formulierung Einfluss nehmen zu können. Die zivilgesellschaftlichen Organisationen gelte es zu stärken gegenüber den gut organisierten Profitorganisationen, die massiven Einfluss auf die Kommissionsentscheidungen nähmen, und zu deren Vorschlägen es zu wenig alternative Expertisen gebe.

Manfred von Hebel wies darauf hin, dass mit den EU-Programmen durchaus auch versucht werde, einen Kommunikationsprozess anzuregen und nicht einfach Themen linear vorzugeben. Auch müsse man bedenken, dass die Programme zur Förderung einer aktiven EU-Bürgerschaft wie das Programm „Jugend in Aktion“ noch keine lange Tradition hätten. Immerhin habe man sich darum bemüht, sie durch Elemente anzureichern, die auf Beteiligung zielen. Bei den Projekten sollten kognitive, emotionale und handlungsorientierte Dimensionen berücksichtigt werden. Diese Handlungsorientierung sei in der neuen Programmgeneration allerdings nicht mehr auszumachen, hier sei vielmehr eine Verzweckung hin auf berufliche Orientierung angestrebt. Diese von der Kommission vorgegebene Richtung habe jedoch Diskussionen provoziert, die Anlass zu Optimismus gäben. Es sei das Motiv der Kommission gewesen, mit dem neuen Programm Krisenintervention zu betreiben, ohne die Absicht, zivilgesellschaftliche Momente direkt auszuschließen. Eine solche Krisenintervention könne das Programm jedoch nicht leisten. Die Kommission hätte wissen müs-

sen, dass ihr Programmvorschlag Kritik nach sich ziehen würde, dennoch habe sie ihn durchzusetzen versucht. Bei der Entwicklung solcher Programme brauche man andere Beteiligungsformen, auch um der Vertrauenserosion gegenüber den Institutionen der EU begegnen zu können.

Die Fachtagung bot den Teilnehmern und Teilnehmerinnen Gelegenheit, in Arbeitsgruppen über verschiedene Ansätze der politischen Bildung im AdB zum Thema Europa und die Rahmenbedingungen europapolitischer Bildung zu diskutieren. Dr. Zbigniew Wilkiewicz, GESW Vlotho, stellte in AG 1 die Voraussetzungen und die Situation der politischen Bildung in Russland, Polen und Lettland dar und erörterte deren Auswirkungen auf die Gestaltung bi- und internationaler Kooperationen. Die Teilnehmer/-innen waren sich darin einig, dass die Qualität von Veranstaltungen für den Demokratieprozess wichtig sei und die Austauschprogramme gesichert werden müssten. Dabei sollten die Beteiligten gemeinsam nach Lösungen für die aktuellen europäischen Probleme suchen.

Der Peer-to-Peer-Ansatz in der europapolitischen Jugendbildung mit benachteiligten Jugendlichen, den Thomas von der Gönna, EJBW Weimar, vorstellte, stand im Mittelpunkt der AG 2. Es geht dabei um Trainings von Jugendlichen, die als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen für Projektstage eingesetzt werden,



Arbeitsgruppe auf der Fachtagung

die an berufsbildenden Schulen und Einrichtungen für benachteiligte Jugendliche in den beteiligten Ländern stattfinden.

Karsten Lucke, Europahaus Marienberg, präsentierte in AG 3 den Ansatz „Think Europe“, der bi- und internationalen europapolitischen Seminaren für Schüler/-innen in Marienberg zugrundeliegt. Hier kommen auch die Möglichkeiten der neuen Kommunikationsmedien zur Geltung, die allerdings nicht unkritisch eingesetzt werden sollten, so das Votum der AG.

Gertrud Gandenberger, Internationales Forum Burg Liebenzell, berichtete in AG 4 über europäisch, demokratisch und menschenrechtsorientierte internationale Bildungspraxis mit Jugendlichen. Die AG erörterte an diesen Beispielen Fragen

trägerübergreifender Qualifizierung von Teamer/-innen und zum pädagogischen Umgang mit unterschiedlichen Betrachtungsweisen europäischer Geschichte.

Die Tagung war, so AdB-Geschäftsführerin Ina Bielenberg in ihrem Schlusswort, der Versuch, die Metaebenen politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen mit den Mikroebenen der politischen Bildungspraxis in Verbindung zu bringen. Weiter zu erörtern sei die Frage, wie insbesondere Jugendliche mit politischer Bildung zu Europa erreicht, wie europäische Themen mit ihren Lebenswelten verknüpft werden könnten, und wie diese schwierige und manchmal spröde Materie zu vermitteln sei. Den Trägern der politischen Bildung sei dafür zu danken, dass sie sich dieser Herausforderung immer wieder stellen.

## AdB-Mitgliederversammlung beschloss Stellungnahme zu Demokratie und Demokratiegefährdung in Europa

Die diesjährige Mitgliederversammlung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, die vom 28. bis 29. November 2012 ebenfalls in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar stattfand, griff das Thema der vorausgegangenen Fachtagung auf und beschloss dazu eine Stellungnahme (s. Kasten), in der das Engagement der politischen Bildung für die Stärkung der demokratischen Entwicklung in der EU mit der Sorge um die allenthalben zu beobachtenden Einschränkungen demokratischer Beteiligungsrechte in Europa begründet wird. Die AdB-Mitglieder bekundeten damit auch ihre



Mitglieder bei der Abstimmung

Absicht, die Demokratieentwicklung in Europa verstärkt in ihrer

Bildungspraxis in den Blick zu nehmen.

### Demokratie und Demokratiegefährdung in Europa

Der 2009 in Kraft getretene Vertrag von Lissabon soll ein demokratisches und transparentes Europa schaffen, in dem das Europäische Parlament und die nationalen Parlamente mehr Einflussmöglichkeiten haben, und in dem die Bürgerinnen und Bürger sich mehr Gehör verschaffen können.

Dieses Vertragswerk trug dazu bei, dass auf europäischer Ebene die parlamentarische Demokratie und damit das Europaparlament durch Kompetenzerweiterung formal gestärkt werden konnten. Gleichzeitig vollzieht sich der Abbau von Demokratie und Bürgerrechten in einzelnen Mitgliedsstaaten.

Die Vorgabe im Lissabon-Vertrag, dass eine Million Bürger/-innen aus verschiedenen Mitgliedsstaaten mit einer „Bürgerinitiative“ der Europäischen Kommission politische Vorschläge unterbreiten kann, bleibt weit hinter den Erwartungen an eine lebendige Demokratie in Europa zurück: Dies spiegelt das Misstrauen der EU-Institutionen gegenüber zivilgesellschaftlicher Mitwirkung wider und macht auf einen dringend abzustellenden Mangel an Partizipation auf europäischer Ebene aufmerksam.

Demokratie entwickelt und festigt sich, wenn sie als zukunftssichernde Staats- und Lebensform für alle Menschen erfahrbar ist. Die Finanz- und Schuldenkrise führt zu sozialen Erosionsprozessen und verhindert diese Erfahrung. Rechtspopulistische Bewegungen in ganz Europa stellen Minderheitenrechte infrage. Vielfach wird die Pressefreiheit massiv eingeschränkt, das Wahlrecht zum Nachteil kleinerer Parteien und der Opposition einschneidend verändert oder durch Korruption, Klientelpolitik und egoistische Engstirnigkeit die verfasste Demokratie ad absurdum geführt.

Bemerkenswert ist, dass in Deutschland bereits mehrfach das Bundesverfassungsgericht angerufen wurde, um wegen der Einrichtung von „Rettungsschirmen“ und „Stabilitätsfonds“ die verfassungsmäßige Beteiligung des Deutschen Bundestages am Zustandekommen dieser Verträge zu prüfen und so die nötige Rechtssicherheit herzustellen.

Jürgen Habermas kritisiert zu Recht, dass „in noch nicht dagewesener Weise gewählte Regierungen so umstandslos durch Vertrauenspersonen der Märkte ersetzt worden sind“, wie es aufgrund der Euro-Krise in Italien und Griechenland geschah: Eingesetzte Expertengremien greifen in die Hoheitsrechte demokratisch gewählter Regierungen ein und entscheiden über das Wohl und Leid von Volkswirtschaften und Gesellschaften.

Der AdB als bundesweiter Fachverband der politischen Bildung sieht diese Entwicklungen mit Sorge, denn sie engen die Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern weiter ein und tragen nicht zur Umsetzung der Ziele des Lissabon-Vertrages zur Schaffung eines demokratischen Europas bei.

Der Aufbau eines demokratischen Europas gelingt nur, wenn die Mitgliedsstaaten der EU ebenfalls demokratisch konstituiert sind, demokratisch handeln, Menschenrechte und Menschenwürde achten sowie Bürgerinnen und Bürger an der politischen Willensbildung in ihrem Land und in Europa beteiligen. Politik ist für Bürgerinnen und Bürger das einzige Mittel, um über gemeinschaftliches Handeln auf das Gemeinwesen einzuwirken.

Die politische Bildung wird sich daran beteiligen, sinkende Wahlbeteiligungen, rückläufiges Engagement in Parteien und zivilgesellschaftlichen Organisationen, politische Entfremdung, Apathie, Unzufriedenheit und Misstrauen der Bürgerinnen und Bürger zu thematisieren, zur Mitwirkung zu befähigen und daraus entstehende Forderungen nach stärkerer Partizipation an die nationale und europäische Politik zu adressieren.

Die zunehmende Bedeutung der europäischen Ebene bedarf in der politischen Bildung ebenfalls einer stärkeren Beachtung. Obwohl keine internationale Organisation demokratischer ist als die Europäische Union, muss das Bewusstsein für die EU als politische Gemeinschaft gestärkt werden, um die Transnationalisierung als demokratisches Projekt zu gestalten. Die EU ist nicht nur die Summe ihrer Mitgliedsstaaten, sondern auch die ihrer Bürgerinnen und Bürger. Politische Bildung ist an dem Prozess beteiligt, daraus politische Forderungen zur Stärkung einer lebendigen Demokratie in Europa abzuleiten, wie z. B. ein verändertes Wahlrecht, Elemente der direkten Demokratie oder die Stärkung der Rechte des Europäischen Parlaments.

*Beschluss der AdB-Mitgliederversammlung, Weimar, 28.11.2012*

Auf der Mitgliederversammlung ging es neben den üblichen Regularien vor allem um die Beteiligung des AdB an der Verbundstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, die keine zufriedenstellenden Resultate zeigt.

Im Gespräch mit Hanne Wurzel, Leiterin des Fachbereichs Förde-

rung bei der Bundeszentrale für politische Bildung, wurden die seit dem Sommer gültigen neuen Richtlinien erörtert. Dabei ging es u. a. um mögliche Hilfen bei der Anwendung der neuen Richtlinien, für die ein Leitfaden und eine Checkliste zur Verfügung gestellt werden sollen, und erste Erfahrungen bei verschiedenen Veranstaltungen, die nach den neuen Richtlinien gefördert wurden.

Der Austausch über den aktuellen Stand der Jugend- und Erwachsenenbildung in den einzelnen Bundesländern zwischen den Mitgliedern machte deutlich, dass zur Zeit eher Stagnation überwiegt, sich in einzelnen Ländern wie Nordrhein-Westfalen allerdings die Arbeitsbedingungen der Träger politischer Bildung wieder verbessert haben. In einer Reihe von Ländern wird der Rechtsextremismus als wichtiges Thema für die politische Bildung auf die Agenda gesetzt. Für Projekte, die sich damit auseinander-

setzen, werden extra Fördermittel zur Verfügung gestellt.

Der bisherige AdB-Vorsitzende Peter Ogrzall, Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Berlin, hatte bereits vor der Mitgliederversammlung seinen Rücktritt vom Vorsitz angekündigt und mit Veränderungen seiner beruflichen



Ulrich Ballhausen kandidierte für den AdB-Vorsitz



Peter Ogrzall (l.) und sein Nachfolger im Vorsitz des AdB, Ulrich Ballhausen, schneiden die zum Abschied überreichte AdB-Torte an

und persönlichen Situation begründet. Peter Ogrzall war seit 1997 Mitglied des AdB-Vorstands und seit 2001 AdB-Vorsitzender.

Er wurde im Rahmen einer festlichen, von Ulrich Ballhausen moderierten Abendveranstaltung unter Würdigung seiner Leistungen für den Verband herzlich

verabschiedet (s. dazu auch die „Personalien“ in diesem Heft).

Ulrich Ballhausen, der die Weimar-Jena-Akademie im AdB vertritt, wurde von der Mitgliederversammlung zum neuen Vorsitzenden für das zweite Jahr der laufenden Wahlperiode gewählt. Er gehört dem AdB-Vorstand seit 2001 an.

Der AdB bekam in Weimar auch zwei neue Mitglieder: Die Mitgliederversammlung beschloss die Aufnahme der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank e. V. aus Frankfurt/Main und der Akademie für Politische Bildung Tutzing, der Ort, an dem der AdB 1959 gegründet wurde.

### AdB startet deutsch-tunesisches Kooperationsprogramm

Nach längerer Vorbereitung hat der AdB ein neues deutsch-tunesisches Kooperationsprogramm gestartet. Vom 28. Oktober bis 2. November 2012 hielten sich Vertreter/-innen politischer Bildungseinrichtungen des AdB in Tunesien auf. Dort konnten sie erste Partnerschaften und konkrete Projekte anbahnen. Ziel der Kooperation ist es, eine Basis zu entwickeln für Formen des Jugendaustauschs, die die Einbindung junger Menschen in den Aufbau demokratischer Strukturen in Tunesien unterstützen. Durch die Zusammenarbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen soll so die Teilhabe junger Men-

schen an politischen Entscheidungsprozessen in den beteiligten Ländern gestärkt werden.

Zunächst reisten die deutschen Fachkräfte nach Tunis, wo sie vom 29. bis 30. Oktober an einer zweitägigen Fachtagung zum Thema „Éducation à la démocratie dans les rangs des jeunes“ teilnahmen. Wie kann Jugendaustausch dazu beitragen, dass junge Menschen angemessen in den post-revolutionären Prozess der jungen Demokratie in Tunesien eingebunden sind? Diese Fragestellung stand im Mittelpunkt eines intensiven Meinungsaustauschs, in dessen Rahmen die

zehn deutschen Fachkräfte und ihre 14 tunesischen Kollegen/Kolleginnen intensive Gespräche führten. Experten/Expertinnen u. a. von Regierung, Menschenrechtsorganisationen, der tunesischen Frauenbewegung waren ihre Gesprächspartner/-innen. Ziel war es, ein gemeinsames Fundament für künftige Kooperationen herzustellen. In Kleingruppen bestimmten die Partner/-innen daher auch thematische Kooperationsfelder, die als Basis für die weitere Zusammenarbeit dienen. Im Anschluss daran hatten die deutschen Teilnehmenden Gelegenheit, ihre neuen tunesischen Partnerorganisationen zu besuchen und deren Arbeit vor Ort kennenzulernen.



AdB-Gruppe mit tunesischen Gastgebern

Den Abschluss des Besuchs in Tunesien bildete eine Exkursion ins religiöse Zentrum des Landes in Kairouan sowie nach Hamam Sousse zu Gesprächen mit Vertreter/-inne/-n von zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Neu und hochinteressant für die deutschen Fachkräfte war die unmittelbare Verknüpfung von demokratischer Bildungsarbeit und politischem Aktivismus, die Verbindung von Antikorruptions- und Transparenzinitiativen mit konkreten Bildungsinhalten, die nahe an prinzipiellen Fragestel-

lungen der deutschen politischen Bildung sind. Zwei Schlüsselbegriffe, die sich durch die gesamte Begegnung zogen und die die deutschen Teilnehmer/-innen als wichtig für ihre eigene Arbeit empfanden, waren die Fragen nach „Würde“ und „Dialog“ im Transformationsprozess.

Seine Fortsetzung wird das Programm vom 4. bis 9. März 2012 mit einem Besuch der tunesischen Gruppe in Deutschland fin-

den. Dann geht es darum, ein gemeinsames Basisdokument zum Jugendaustausch im Themenfeld Demokratiebildung zu formulieren und weitere Kooperationsmaßnahmen in Form konkreter Jugendaustausche zu starten.

Bei dem vom Auswärtigen Amt geförderten Programm kooperiert der AdB mit dem OFFICE EUROMED JEUNESSE TUNIS. Die erste Stufe des Projekts dauert vom Oktober 2012 bis zum März

2013. Weitere Stufen sind in Planung.

*Weitere Informationen:*  
Im Internet gibt es eine Projektdokumentation mit aktuellen Informationen zum Kooperationsprogramm: <http://rencontre-tuniso-allemande.blogspot.de/>

Bericht: Georg Pirker

## AdB-Tagung zum Umgang mit Kostendruck in Bildungseinrichtungen

Im Anschluss an die Herbstsitzung der AdB-Kommission Verwaltung und Finanzen fand vom 19. bis 20. September 2012 die Fachtagung „Kosten- und Leistungsrechnung als Steuerungsinstrument in Bildungseinrichtungen“ statt. Fünfundzwanzig Teilnehmende aus verschiedenen Bildungseinrichtungen waren der Einladung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten in die Akademie Biggesees nach Attendorn gefolgt. Referent Holger Bodmann – Steuerberater, Rechtsanwalt und Wirtschaftsmediator aus Hannover – stellte die Kosten- und Leistungsrechnung als ein hochwirksames Füh-

rungsinstrument zur Steuerung einer Bildungseinrichtung vor. Dabei ging es vor allem um die Frage, wie unter steigendem Kostendruck ein intelligentes Kostenmanagement aufgebaut werden kann, um eine Bildungseinrichtung nicht „kaputt zu sparen“ und die Umsetzung ihres Bildungsauftrages zu gefährden.

Es gilt, die „richtigen“ Fragen zu stellen: Wofür erhält die Einrichtung ihre Zuschüsse und welche Kosten sollen durch diese Zuschüsse abgedeckt werden? Welche Maßnahmen sind sinnvoll, um die Angebote einer Bildungseinrichtung „preiswert“ zu gestal-

ten? Wie sollte ein kostendeckendes Bildungsangebot gestaltet sein und welche Stellschrauben helfen dabei, Kostendeckung zu erreichen? Und nicht zuletzt: Wie kann der Weg für transparente und betriebswirtschaftlich sichere Veränderungsmaßnahmen geebnet werden?

Zur Einführung in die Thematik ging Holger Bodmann zunächst auf die Frage ein, welchen allgemeinen Nutzen eine Kosten- und Leistungsrechnung für eine Bildungseinrichtung hat und welche Informationen diese liefern kann. Er stellte den Teilnehmenden beispielhaft dar, wie mit der



Holger Bodmann bei seinem Vortrag



Kommissionsmitglieder während des Vortrages

Kosten- und Leistungsrechnung eine Bildungseinrichtung abgebildet werden kann, und erläuterte die verschiedenen Funktionen von Kennzahlen. Er verdeutlichte, welche Argumentationshilfen und Informationen eine Kostenrechnung für die Bildungseinrichtung liefern kann. Es wurde klar, dass jede Organisation vor der Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung zuerst für sich

klären muss, welche Informationen sie für welchen Personenkreis und für welchen Anlass erhalten will.

Darüber hinaus hatten die Tagungsteilnehmer und -teilnehmerinnen Gelegenheit, ihre Fragen zu spezifischen Anforderungen ihrer Bildungseinrichtung im Zusammenhang mit der Einführung oder Optimierung einer

bestehenden Kosten- und Leistungsrechnung zu stellen.

Bei der Auswertung der Tagung bekundeten die Teilnehmenden ihr Interesse, eine ständige Arbeitsgruppe im AdB ins Leben zu rufen, die sich über Kennzahlen und die Entwicklung von Benchmarks austauschen soll.

*Sabine Mertin*

### Berichte über die Herbstsitzungen der AdB-Kommissionen

Im Zeitraum September bis November fanden die zweiten Sitzungen der AdB-Kommissionen in diesem Jahr statt. Den Auftakt machte die

#### Kommission Erwachsenenbildung

die vom 11. - 12. September 2012 in der Franken-Akademie in Lichtenfels-Schney tagte.

In Vertretung des Vorstands stand Ina Bielenberg der Kommission für Fragen zur Vorstandsarbeit und vor allem zum Stand der gerade verabschiedeten Richtlinien der Bundeszentrale politische Bildung zur Verfügung.



Eingang zum Schloss Schney, Teil der Anlage der Franken-Akademie

Der neue Kommissionsvorsitzende Prof. Dr. Christoph Meyer und Gila Zirfas-Krauel, stellvertretende Vorsitzende, leiteten abwechselnd die Sitzung und setzten damit das Genderprinzip auch in der Kommissionsleitung praktisch um.

Im Verlauf der Sitzung wurden wechselnde Methoden angewandt, um der Kommission „mehr Bewegung“ zu ermöglichen und die Sitzung abwechslungsreicher zu gestalten.

Die Richtlinien der Bundeszentrale standen im Mittelpunkt des Gesprächs mit Ina Bielenberg, die über die Entwicklung der Reformdiskussion berichtete, an der sie im Rahmen einer vom Bundesausschuss politische Bildung berufenen Arbeitsgruppe teilhatte. Die Kommission sah bei der Auswertung der neuen Richtlinien einige Vorteile gegenüber der bisherigen Version, wie die Möglichkeit zu mehr Flexibilität bei der Gestaltung von Veranstaltungen und die Erhöhung der Tagessätze. Sie äußerte jedoch

die Befürchtung, dass der Verwaltungsaufwand bei der Anwendung der Richtlinien hoch sein werde. Auch wurde Skepsis gegenüber der Bereitschaft der Bundeszentrale, sich auf die Anforderungen der Bildungspraxis einzulassen, geäußert. Ina Bielenberg informierte über die zusätzlichen Mittel, die der Bundeszentrale zum Themenkomplex Rechtsextremismus zur Verfügung stehen. Die Kürzungen der Fördermittel für die politische Bildung wurden jedoch nicht zurückgenommen. Deshalb sei es wichtig, deren Auswirkungen auf die Arbeit der Träger zu kommunizieren.

Der Austausch über die bildungspolitischen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern erfolgte zwischen den Vertretern und Vertreterinnen einer jeweiligen geographischen Region. Die Berichte ergaben, dass seit der konstituierenden Sitzung der Kommission im Frühjahr im Allgemeinen keine großen Veränderungen zu verzeichnen sind. In NRW hat sich die Lage durch die

Wiederaufstockung von Mitteln für die politische Bildung für die Träger entspannt. Im Anschluss daran berichteten die Kommissionsmitglieder über die aktuelle Situation in ihren Häusern. Hier ging es um den bevorstehenden Generationenwechsel des pädagogischen Personals in einigen Einrichtungen, den Umgang mit Social Media und die Herausforderung Inklusion, der sich die Bildungseinrichtungen stellen wollen.

Ina Bielenberg erläuterte noch einmal die Beschlüsse des Vorstands zur Einsparung von Haushaltsmitteln und wies auf die Gründe für die schwierige Haushaltslage des AdB hin, ein Thema, das in allen Kommissionssitzungen zur Sprache kam. Die Kommission kritisierte das Verfahren, weil die Kürzungen in der laufenden Arbeit erfolgt seien, und kündigte an, auf einer späteren Sitzung auf der Grundlage ihrer Erfahrungen über sinnvolle Kriterien für die Kommissionsarbeit beraten zu wollen.

Der zweite Tag stand ganz im Zeichen eines Workshops, den die Kommission zum Thema Marketing von Bildungsstätten geplant hatte. Nach einer Einführung in Grundlagen des Marketing durch Gila Zirfas-Krauel wurde in drei Arbeitsgruppen



©Christoph Meyer

Kommission diskutierte in Arbeitsgruppen

anhand eines von der Kommissionsleitung vorbereiteten Fragebogens eine Bestandsaufnahme bisheriger Marketingaktivitäten erhoben, Ziele des Marketing in der eigenen Einrichtung wurden formuliert, Defizite benannt, Ressourcen und Instrumente beschrieben. Der anschließende Austausch im Plenum zeigte weitgehende Übereinstimmung in den Marketingzielen, große Unterschiede in den Ressourcen und ein Spektrum an Marketinginstrumenten, unter denen die Nutzung von Social Media in unterschiedlichem Maß entwickelt ist.

Zu den Zielgruppen von Marketing gehören neben bereits in Verbänden und Politik Engagierten, also der Kerngruppe Multiplikatoren, prinzipiell alle an Politik Interessierten, aber auch Fördermittelgeber und Mandatsträger. Darüber hinaus will man Benachteiligte und so genannte Bildungsferne ansprechen. Auch bestehende Netzwerke, Kooperationspartner und Freundeskreise werden in das Marketing von Einrichtungen einbezogen.

Die Marketingziele sollen in allen Bereichen der Arbeit verfolgt werden, jedoch gibt es in den größeren Einrichtungen auch eine Arbeitsteilung, die Marketingaufgaben an dafür verantwortliche hauptamtliche Mitarbeiter/-innen delegiert, denen ein besonderes Budget zur Verfügung steht. An Ressourcen stehen neben dem Personal und dem mehr oder weniger vorhandenen Geld die Möglichkeiten des Hauses zur Verfügung, das für Marketingzwecke genutzt werden kann.

Breit ist das Spektrum der Instrumentarien, die für Marketingaufgaben eingesetzt werden: Es reicht von der Homepage über Jahresprogramm, Newsletter,

Zeitschriften und Broschüren hin zur Präsenz in sozialen Netzwerken, der direkten Ansprache und zum Imagefilm. Auch Jahrestage und andere Anlässe werden für Marketing genutzt

Die Offenheit für den Einsatz digitaler Medien ist allerdings unterschiedlich ausgeprägt und im Einzelfall noch ausbaufähig. Hier stellt sich die notwendige Anpassung an zeitgemäße Marketingformen als Problem dar, dem mit Fortbildung und Qualifizierung zu begegnen ist. Es ist eine Professionalisierung von Marketing bei knappen finanziellen Mitteln und in Konkurrenz zu privatwirtschaftlichen Anbietern zu leisten. Auch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gilt es immer wieder für Marketingaufgaben zu motivieren.

Es ist erforderlich, eine Gesamtstrategie für das Marketing zu entwickeln, die in den Arbeitsalltag zu integrieren ist. Zu den Perspektiven gehören die Optimierung der Internetauftritte, die Kontaktpflege zu den Kunden auch über Social Media, die Einbindung in Portale, die den Zugang im Netz für Interessierte erleichtern und direkte Reaktionen auf Kundenbewertungen ermöglichen.



©Christoph Meyer

Sammlung von Diskussionsergebnissen der Arbeitsgruppe

Die Kommissionsmitglieder begrüßten die Struktur der Sitzung mit ihrem Wechsel von aktivierenden Arbeitsformen und regten an, auch künftig am ersten Tag allgemeine und wiederkehrende Topics zu behandeln und den inhaltlichen Schwerpunkt auf den zweiten Tag zu setzen. Begrüßt wurde, dass die Sitzung Gelegenheit gab zu erfahren, wie Kollegen und Kolleginnen

arbeiten, und voneinander zu lernen. Die Größe der Gruppe wurde als sehr angenehm erlebt.

Die Kommission beschloss, ihre zweitägige Sitzung ins Frühjahr 2013 (4. - 5. März) zu verlagern und im Arbeitnehmerzentrum Königswinter zu tagen. Im Mittelpunkt der Sitzung soll die Wirkung der politischen Bildung stehen, wobei es vor allem

um die Frage von Nachweismöglichkeiten geht.

Die dreitägige Herbstsitzung ist für die Zeit vom 10. - 12. September 2013 in der Brücke/Most-Stiftung in Dresden geplant. Es wurde vorgeschlagen, sich auf dieser Sitzung mit Möglichkeiten der Inklusion in der politischen Bildung zu befassen.

*Ingeborg Pistohl*

### Kommission Verwaltung und Finanzen

Die Sitzung der Kommission Verwaltung und Finanzen fand im Zusammenhang mit dem Fachtag zur Kosten- und Leistungsrechnung als Steuerungsinstrument in Bildungsreinrichtungen vom 18./19. September 2012 in der Akademie Biggesees statt. Nach Begrüßung durch den Vorsitzenden Bernd Vaupel und nach der Vorstellung des Tagungshauses durch den Hausherrn Udo Ditt-

mann berichtete Ina Bielenberg aus der Vorstands- und Geschäftsstellenarbeit des AdB. Sie wies auf die schwierige Haushalts-situation des AdB hin und erläuterte die notwendigen Maßnahmen der Geschäftsstelle und des Vorstandes zu Einsparungen von Haushaltsmitteln.

Über sinnvolle Kriterien für Größe und Zusammensetzung der Kommissionen will die Kommission Verwaltung und Finanzen auf einer späteren Sitzung beraten.

Ina Bielenberg informierte über die neuen Richtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung und ihre Genese. Wesentlich ist die Veränderung von Fehlbedarfsauf Festbetragsfinanzierung. Zur Zeit bietet die bpb praxisnahe Übungen zu den neuen Richtlinien an. Der schon jetzt umfangreiche Fragenkatalog wird Thema des nächsten Treffens der AG Richtlinien und der bpb im November 2012 sein.

Ein ständiges Arbeitsfeld der Kommission sind die von ihr erstellten „Arbeitshilfen“, die zurzeit von einem Content-Management-System in ein Wiki ([www.adb-arbeitshilfen.de](http://www.adb-arbeitshilfen.de)) übertragen werden. Zur dauerhaften inhaltlichen Aktualisierung und Pflege haben sich Mitglieder der Kommission zu ständiger Patenschaft bereiterklärt.

Der Kommissionsvorsitzende Bernd Vaupel informierte darüber, dass erst acht Statistiken für das Jahr 2011 von AdB-Mitgliedern dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das die Verbund-Statistik erhebt, vorliegen. An der Statistik 2010 hatten sich noch 29 AdB-Mitgliedereinrichtungen beteiligt. Da keine wesentliche Verbesserung der Teilnahme abzusehen ist, will sich Bernd Vaupel nicht mehr weiter engagieren und hat seinen Rücktritt als Statistikbeauftragter des AdB erklärt.

*Sabine Mertin*



Kommissionsmitglieder bei der Kaffeepause

## Kommission Europäische und Internationale Arbeit

Die EIA Kommission beschäftigte sich auf ihrer Herbstsitzung 2012 voller Elan mit ihrem ersten Arbeitsschwerpunkt „Lobbyarbeit für internationale politische Bildungsarbeit“. Die Mitglieder der Kommission stellten dazu in einem ersten Schritt ihre Arbeit in den Kontext von Förderung und politischem Rahmen.

Schnell wurde deutlich, dass sich bislang nur wenige Kommissionsmitglieder mit einer strategischen Ausrichtung ihrer Lobbyarbeit befasst haben. Für die Mehrheit der Anwesenden, so stellte sich heraus, besteht Lobbyarbeit aus der Beschaffung finanzieller Mittel für konkrete Maßnahmen. Andere bezeichneten dies eher als Mittelakquise oder Fundraising. Daher war es auch nicht verwunderlich, dass primär Stiftungen und Firmen als Ansprechpartner für Lobbying genannt wurden. Die eigene Arbeit im politischen Kontext zu verorten, stellte sich aufgrund der verschiedenen Akteure und Ebenen (Förderprogramme, Politikfeld, Entscheidungsebenen, gesetzliche Grundlagen etc.) als schwierig heraus.

An der Bearbeitung des Themenfelds „Lobbyarbeit“ konnten wir feststellen, dass das Vorhaben der Kommission, die gesamte Sitzungsperiode auch als einen gemeinsamen Lernprozess von erfahrenen Mitgliedern und Neueinsteigern zu begreifen, um am Ende auf einem gemeinsamen Wissensstand zu stehen, berechtigt ist; deshalb sollte an diesem Thema auch in den nächsten Sitzungen weitergearbeitet werden. Die Kommissionsmitglieder waren sich einig darin, dass es für die wirksame Darstellung der Kompetenz politischer Bildungspraxis des AdB in der Internatio-

nalen Begegnung unerlässlich ist, die Lücke zwischen bestehender guter Praxis und politischem Überbau zu verringern. Dazu wurde vereinbart, dass die Kommission gemeinsam ein Grundsatzzpapier zur Internationalen politischen Bildungsarbeit im AdB erarbeiten soll. Dies soll den Diskurs im AdB zur Internationalen Arbeit stärken, aber auch helfen, die praktischen Erfahrungen der AdB-Einrichtungen in der Arbeit mit Internationalen Themen mehr als bisher herauszustellen (und den Mitgliedern die Möglichkeit eröffnen, ihre Arbeit in diesem Kontext zu verorten): Um das Anliegen der Kommission, den AdB stärker als Akteur internationaler politischer Bildungsarbeit zu profilieren, umzusetzen, sollte die bestehende Kluft zwischen berechtigten Anliegen der TN-/Mittelakquise und Lobbyarbeit für Anliegen internationaler politischer Bildungsarbeit als Fachverband verringert werden.

Im weiteren Verlauf der Sitzung erörterte die Kommission den Stand der Diskussion um das EU Programm Erasmus für Alle (2014-2020) und machte sich mit den aktuellen Planungen der Zukünftigen ESF-Ausstattung vertraut. Die Brisanz, die sich hinter der auch von Deutschland befürworteten Kürzung der ESF-Ausstattung (2014-2020) um 100 Mrd. EUR verbirgt, betrifft auch den AdB, da viele Einrichtungen (Personal, Angebote etc.) über Landesmittel aus ESF-Geldern bezuschusst werden. Das von der europäischen Civil Society Plattform versendete Lobbypapier zum Thema wurde an die Mitglieder verteilt.

Die Kommission tauschte sich zudem zu den aktuellen Planun-

gen im Tunesien-Fachprogramm aus und formulierte ihre Ideen zum Programmvorschlag des AdB und des Euromed Youth Office Tunis. Diese sollen nun in die Feinplanung des Programms einfließen. Die Kommission unterstützte den Ansatz einer gleichberechtigten Begegnung auf Augenhöhe mit den tunesischen Partnern.

Abschließend stellte die Genderbeauftragte der Kommission, Klaudia Schumann, ihr Konzept zur Implementierung von Gender Mainstreaming in der EIA-Kommission vor. Ziel der Genderarbeit der Kommission soll es sein, die eigene Struktur zu analysieren und Praxis zu „üben“. Der EIA Kommission komme dabei auch die Rolle eines Experimentierfelds zu, aus dem die Mitglieder konkreten Nutzen für die eigene Bildungsarbeit ziehen könnten. Anliegen der Genderbeobachtung in der EIA sei eine gendersensible Selbstregulierung zu Rollenverhalten, Dominanz und Akzeptanz.

Als mögliche Instrumente der Beobachtung wurden vorgeschlagen: Rednerliste, Limit für Diskussionsbeiträge, gendersensible Moderation, inklusive Sprache, Inhalte der Redebeiträge, Sitzordnung, Dialog zwischen den verschiedenen Geschlechtern.

Als Überprüfungsinstrumente schlug die Genderbeauftragte eine statistische Kontrolle einer Kommissionssitzung (mit Auswertung) vor, weiter sollten Blitzlichter am Ende jeder Sitzung das Thema Gender reflektieren, ein Workshop (auch unter dem Fokus Gender in internationaler Begegnungsarbeit) ist im Arbeitsprogramm der Kommission anvisiert. Die Kommissionsmitglieder waren

von dem Vortrag sehr angetan und beschlossen, auf der nächsten Sitzung eine Genderbeobachtung durchzuführen; allerdings wollten sie auf eine quotierte Rednerliste verzichten, da dies den Diskussionsfluss stören könnte. Die Moderation solle stattdessen sensibel vorgehen. Angeregt wurde auch, auf die Zusammensetzung von Arbeits-

gruppen und gleichberechtigte Übernahme inhaltlicher Vorbereitungen zu achten.

Die Kommissionsmitglieder bewerteten die Sitzung als enorm hilfreich und gut strukturiert; Unterbringung und Verpflegung wurden als sehr positiv empfunden. Trotz der knappen Zeit konnten alle Themen in der

nötigen Tiefe diskutiert und bearbeitet werden, wenn auch nicht abschließend. Die Sitzung machte den Mitgliedern noch einmal deutlich, dass sehr unterschiedliche Ausgangsniveaus bestehen, dies wirkte sich aber in keiner Weise auf die Stimmung und das gute Arbeitsklima aus.

*Georg Pirker*

### Kommission Jugendbildung

Die Kommission Jugendbildung kam vom 30. bis 31. Oktober 2012 im Gesamteuropäischen Studienwerk Vlotho zu ihrer Herbstsitzung zusammen.

Sie befasste sich im Schwerpunkt mit Konzeptionen und der Praxis historisch-politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft und der bisherigen Umsetzung und den Herausforderungen der Eigenständigen Jugendpolitik der Bundesregierung.

Als Referent zum ersten Thema stand der Kommission der Sozialwissenschaftler Mehmet Senel zur Verfügung, der die IB-Bildungsstätte in Hadamar leitet. Die dortige Gedenkstätte versteht sich als ein Ort des Gedenkens, der historischen Aufklärung und politischen Bildung und richtet sich dabei gleichermaßen an Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

In Hadamar ist es gelungen, Änderungen in der Didaktik umzusetzen, die weg vom Unterweisungslernen und hin zu einer teilnehmer- und ressourcenorientierten Bildungsarbeit geführt haben. Die Gedenkstättenpädagogik wurde um Aspekte der

Menschenrechtspolitik und Demokratie ergänzt, unter Einbeziehung vielfach erprobter Methoden wie Betzavta und Anti-Bias.

Die deutsche Geschichte des Nationalsozialismus wird dabei als die Geschichte der Täter wahrgenommen und Diskriminierungsgeschichte als Gegenmodell und Geschichte der Opfer gesehen, die auch Migrantinnen und Migranten trifft und somit Anknüpfungspunkte für deren biografische Erfahrungen bietet.

In der anschließenden Diskussion wurde die Funktion von Diskriminierungserfahrungen im Kontext der Gedenkstättenpädagogik bewertet und dabei deutlich, dass ein Thema wie der Nationalsozialismus nicht mit der Diskriminierungsthematik aufgelöst werden kann. Die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten sollte den Gegenwartsbezug in den Vordergrund stellen und den Teilnehmenden klarmachen, wie sensibel und verletzlich Menschenrechte sind.

Die Kommission war sich einig, dass es weiterer historischer Lernorte bedarf, die insbesondere für

die Vermittlung und Bearbeitung von Migrationsgeschichte in Deutschland tauglich sind.

Zur Eigenständigen Jugendpolitik diskutierte die Kommission über die bisherigen Fachforen, die im Rahmen der Eigenständigen Jugendpolitik stattfanden, und die von der Kommission kritisch bewertet wurden.

Als positiv wurden die unterschiedlichen Teilnehmenden aus den Strukturen der Jugendarbeit wahrgenommen. Kritisiert wurde hingegen die Aufbereitung der jeweiligen Themen in den Workshops und Podien. Insbesondere beim Thema Lernort Schule wurden die Erwartungen nicht erfüllt, da die Diskussion weit hinter der aktuellen Diskussion hinterherhinkte.

Die Auseinandersetzung mit der Anerkennung nonformalen Lernens sollte Thema der nächsten Kommissionsitzungen sein, da eine Positionierung des AdB dazu unumgänglich ist. In der Diskussion wurde deutlich, dass bereits mit Teilnahmebescheinigungen gearbeitet wird oder darüber nachgedacht wird, wie eine Anerkennung bzw. Zertifi-

zierung erfolgen kann. Es wurde angeregt, über Sinn und Unsinn solcher Zertifizierungen und weitere konkrete Schritte nachzudenken. Darüber hinaus betonten einige Kommissionsmitglieder die Sorge, dass eine Zertifizie-

rung von Teilnehmenden Auswirkungen auf das Angebot und die Inhalte politischer Jugendbildung haben könnte. Inwieweit Bildungsprozesse überhaupt messbar sind, müsse weiter beraten werden.

Die nächste Sitzung der Kommission soll sich daher intensiv mit dem Thema befassen und eine Position erarbeiten.

*Boris Brokmeier*

## Kommission Mädchen- und Frauenbildung

Die Herbstsitzung der Kommission Mädchen- und Frauenbildung fand vom 12. – 13. November 2012 im Bremer LidiceHaus statt. Auf der Tagesordnung stand der Themenschwerpunkt „Mädchen und Medien“. Als Expertin, die einen fachlichen Input als Grundlage für die Diskussion einbrachte, war Ruth König von der Anlauf- und Beratungsstelle des Mädchenhauses in Bremen eingeladen.

Ruth König gab der Kommission einige grundlegende Informationen zum Thema „Mädchen und Medien“. Sie stützte sich auf die JIM-Studie 2011, Jugend, Information, (Multi-) Media und informierte darüber, dass die neue Studie, herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, Ende November 2012 erscheint.

Auffallend, so die Referentin, sei das rasant hohe Tempo, mit dem sich die Medien selbst und damit einhergehend das Nutzungsverhalten der Jugendlichen insgesamt verändert haben. Die Zahl derjenigen Mädchen und Jungen, die einen eigenen Rechner und einen eigenen Internetzugang haben, ist nach oben geschneilt. Der überwiegende Teil der Mädchen ist laut JIM-Studie täglich oder mehrmals in der Woche online. Mädchen sind

dabei genau wie Jungen im Netz unterwegs, online zu sein, im Internet zu navigieren und zu kommunizieren, ist Teil der alltäglichen Lebenswelt von Jugendlichen geworden, ist Bestandteil ihres Alltagswissens.

Mit den großen Chancen und Möglichkeiten sind Gefahren und Risiken verknüpft, so erläuterte Ruth König weiter. Der Umgang mit Privatsphäre und den eigenen Daten muss neu erlernt werden. Cybermobbing ist ein Thema, bei dem es nach den vorliegenden Erfahrungen keinen Unterschied zwischen dem Verhalten von Mädchen und Jungen gibt. Vorwiegend von Mädchen aufgesucht werden so genannte „pro ana“-Seiten, das sind Seiten, die die Krankheit Anorexia (Magersucht) verherrlichen. Auch zahlreiche Seiten, die die Selbstverletzung verherrlichen, sind für Jugendliche leicht zugänglich bzw. werden von ihnen betrieben. All diese Themen sind in der Lebensphase Jugend nicht neu, sind aber durch das Internet leichter und früher verfügbar und finden eine viel größere Öffentlichkeit und damit Aufmerksamkeit.

In der anschließenden Diskussion wurden zahlreiche Aspekte ausführlich diskutiert. Die Kommission verständigte sich darauf, das

Thema unter folgenden zuge-spitzten Fragestellungen weiter zu bearbeiten:

1. Wie sind Darstellung (Körperbilder, Rollenbilder, Klischees), Inszenierung und Selbstinszenierung von Mädchen und Frauen in Medien, vor allem im Internet und im Fernsehen (Serien und Showformate)? Gibt es Veränderungen in den letzten Jahren? Und wie lassen sich die Erkenntnisse in der Bildungsarbeit nutzen?
2. In der Folge ist zu fragen, welche Auswirkungen Darstellung und Inszenierung von Mädchen und Frauen auf Lebensplanung, Familienbilder und Berufswünsche haben.

Einig waren sich die Kommissionsmitglieder darin, dass die Medienentwicklung (vor allem im Bereich Internet) für Bildungsstätten und für die Bildungsarbeit in Bildungsstätten spricht, da hier Zeit, Raum und Gelegenheit für die notwendige Reflexion und für die direkte Kommunikation zwischen Menschen bieten.

Neben dem Themenschwerpunkt standen Informationen aus dem Vorstand und aus der Geschäftsstelle auf der Tagesordnung der

Kommission. Birgit Weidemann berichtete über die Schwerpunkte, die sich der Vorstand zu Beginn seiner Legislatur gesetzt hat. Erläutert wurden zudem die Sparbeschlüsse, die der Vorstand im Frühjahr getroffen hatte.

Dazu erfolgten kritische Rückmeldungen aus den Einrichtungen.

Neben jugend- und bildungspolitischen Informationen von der Bundesebene berichteten die Kommissionsmitglieder auch ausführlich aus ihren Einrichtungen. Uschi Grzeschke, Kommissionsmitglied und Vertreterin des AdB in der BAG Mädchenpolitik, berichtete aus diesem Gremium und erläuterte das gerade gestartete Projekt „Fair\_Play“, eine

Kooperation mit der BAG Jungerarbeit.

Eine Verständigung über die nächsten Termine konnte ebenfalls bereits hergestellt werden. Die Kommission Mädchen- und Frauenbildung trifft sich am 06.03.13 sowie am 24.09.13 im Stephansstift in Hannover.

*Ina Bielenberg*

### LidiceHaus in Bremen feierte 25-jähriges Bestehen

Die Jugendbildungsstätte LidiceHaus in Bremen feierte ihr 25-jähriges Bestehen mit drei Veranstaltungen in der ersten Oktoberwoche 2012. Ein Empfang im Bremer Rathaus am 1. Oktober 2012 stand „Im Schatten der Erinnerung – Lidice gestern und heute“ und erinnerte an die Zerstörung von Lidice durch die Deutschen vor 70 Jahren, die namensgebend für das Bildungshaus in Bremen war. Am 4. Oktober 2012 gab die Theateraufführung „Der Kick: Theater über ideologisch motivierte Gewalt“ zunächst Anlass für Diskussionen über Ursachen für die Entstehung von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und fehlender Zivil-

courage sowie den Umgang mit gewaltverherrlichenden Medien – allesamt Themen, mit denen sich die Jugendbildungsstätte in ihrer täglichen Arbeit auseinandersetzt. Die darauf folgende Jubiläumsfeier bestand aus einem kurzweiligen und geselligen Nachmittag mit Reden, Musik, Tanztheater sowie Essen und Trinken. Neben Anja Stahmann (Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Bremen) und Heiner Erling (ehemaliger Geschäftsführer des LidiceHauses) hielt auch Peter Ogrzall als Vorsitzender des AdB ein Grußwort und gratulierte im Namen des Verbandes. Er wurde begleitet von der früheren AdB-Geschäftsführerin Mechthild Merfeld.

und eine Herausforderung für die politische Bildung“ machte Christoph Butterwegge von der Universität Köln in seinem Gastvortrag zum Thema.

Das LidiceHaus richtet sich mit seiner Bildungsarbeit vor allem gegen rechtsextremistische Tendenzen bei Jugendlichen und verfügt über Expertise in der Bildungsarbeit mit Migranten und Migrantinnen und der geschlechtersensiblen Bildung. Es wurde im August 1987 in Bremen St. Magnus als gemeinnützige GmbH gegründet. Im Sommer 2007 bezog die Jugendbildungsstätte neue Räume auf dem Stadtwerder Bremen.



AdB-Vorsitzender Peter Ogrzall bei seiner Rede im LidiceHaus

Die „Krise des Sozialen: Nährboden des Rechtspopulismus

Weitere Infos im Internet unter: [www.lidicehaus.de](http://www.lidicehaus.de)



©LidiceHaus Bremen

Tanztheater auf der Jubiläumsfeier des Lidice-Hauses

## Jugendbildungsstätte Peseckendorf schließt

Der Vorstand des PARITÄTISCHEN Sachsen-Anhalt hat gemeinsam mit der Gemeinnützigen PARITÄTISCHEN INTEGRAL GmbH beschlossen, die Jugendbildungsstätte Peseckendorf zum 1. No-

vember 2012 zunächst zu schließen. Die Jugendbildungsstätte wurde kurz nach der Wende restauriert, hat aber nach fast 20 Jahren aktuell wieder einen Bedarf an baulichen Investitio-

nen. Es sind finanzielle Gründe, die den Vorstand des PARITÄTISCHEN zur Schließung der Jugendbildungsstätte bewogen haben, die er auf der Homepage der Einrichtung erläutert.

## Projekt „Jugendlich in der globalisierten Welt – wie sie leben, wie sie denken, welche Gemeinsamkeiten sie haben“

Die Akademie Biggensee pflegt seit einigen Jahren den deutsch-chinesischen Austausch zwischen Fachkräften der Jugendarbeit und Jugendlichen aus beiden Ländern. Im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) hat Bernd Neufurth von der Akademie Biggensee die Expertise für diesen Jugendaustausch, der innerhalb des Verbandes auch eine Pilotfunktion hat. Inzwischen liegt ein ausführlicher Bericht über das jüngste Projekt vor, in dem sich deutsche und chinesische Jugendliche im Alter von 18 – 21 Jahren in zwei Projektphasen sowohl in Deutschland als auch in China zur Erörterung gemeinsamer Fragen und Probleme trafen und ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen austauschten.

Die erste Projektphase begann schon im Dezember 2011 mit dem Aufenthalt der chinesischen Gruppe in Biggensee. Hier ging es vornehmlich um Sichtweisen auf das eigene Land, dessen Probleme und Errungenschaften. Umweltzerstörungen, ökonomische Entwicklungen, aber auch unterschiedliche politische Systeme standen im Mittelpunkt der Diskussionen. Die Teilnehmer/-innen entwickelten in aus beiden Nationen zusammengesetzten Arbeitsgruppen in einer Zukunftswerkstatt das Konzept für eine Stadt

der Zukunft, in der die von ihnen festgestellten Probleme gelöst sein sollten. Die Ergebnisse wurden auf einer eigens eingerichteten Website – <http://www.chinese-german-youthexchange.eu> – öffentlich gemacht und zur Diskussion gestellt.

Die zweite Projektphase fand im April 2012 mit dem Gegenbesuch der deutschen Gruppe in Qingdao/China statt. Er begann mit einer Auswertung der Ergebnisse der Internetpräsentation und wurde mit der Diskussion der für die geplante Stadt gültigen Gemeinschaftsregeln fortgesetzt. Im weiteren Verlauf des Aufenthalts standen die deutsch-chinesischen Beziehungen der letzten 100 Jahre im Mittelpunkt. Man suchte nach Spuren der deutschen Kolonialzeit, die von 1898 bis 1914 dauerte. Dabei fiel den deutschen Besuchern die positive Darstellung der deutschen Kolonialzeit im Museum der Stadt auf, die sich auf die unter deutscher Leitung geschaffene moderne Infrastruktur und die zukunftsweisende Stadtplanung und die Errichtung eines bis dahin in China einzigartigen Kanalisationssystems konzentrierte, die bei der Niederschlagung des Boxeraufstands von deutscher Seite an Chinesen begangenen Gräueln hingegen verschwiegen. Auch die Gegenwart der deutsch-

chinesischen Beziehungen wurde beim Besuch einer Universität beleuchtet, die ein Beispiel für die Zusammenarbeit im Bereich der Bildung bot. Schließlich gab es auch Gelegenheit, China als moderne Wirtschaftsmacht beim Besuch der Hafenanlagen in Qingdao zu erleben.

Der Wandel in China ist rasant, die Dörfer müssen neuen Städten und Industrieanlagen weichen. Ein Besuch auf dem Land vermittelt einen Eindruck von dem dortigen Leben, das immer mehr Chinesen durch das Leben in der Stadt eintauschen, obwohl immer noch 50 Prozent der Chinesen auf dem Land wohnen (vor zwanzig Jahren waren es noch 75 Prozent).

Die Auswertung des Projekts ergab, dass alle Teilnehmenden für sie unvergessliche und ihr Leben verändernde Erfahrungen und Erkenntnisse sammeln konnten, miteinander in Kontakt bleiben und sich so bald wie möglich wieder besuchen wollen.

Das gesamte Projekt ist auf einer Präsentations-DVD dokumentiert.

*Infos: Bernd Neufurth, Akademie Biggensee, Ewiger Str. 7-9, 57439 Attendorn, E-Mail: [neufurth@akademie-biggensee.de](mailto:neufurth@akademie-biggensee.de)*

## Jugendakademie Bad Segeberg im Special Center for Children's Training and Education under the Mayor of Ulaanbaatar

Während ihres Aufenthaltes in der Mongolei Ende August/Anfang September besuchten Vertreter der Jugendakademie Bad Segeberg unter der Leitung von Sabine Lück und Jens Lindemann unter anderen das Special Center for Children's Training and Education under the Mayor of Ulaanbaatar. Die Leiterin dieses Zentrums, Lkhamsuren Baldorj, informierte die deutschen Teilnehmer/-innen über Aufgaben und Ziele dieser Einrichtung: 45 Mitarbeiter betreuen ca. 120 Kinder rund um die Uhr. Die Heimbewohner besuchen die öffentlichen Schulen, aber es findet auch Unterricht im Haus statt. Die Kinder sind meist Waisen oder kommen aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Die Ferien verbringen die Kinder in einem Sommercamp. Bis 2013 wird ein neues Berufsbildungs-

zentrum für ca. 80 Personen gebaut, in dem die Ausbildung zum Installateur, Tischler und Pfleger stattfindet. Auch die Unterkunft für die Auszubildenden ist im Berufsbildungszentrum vorgesehen. Bei einer Führung durch das Haus konnte man sich vom hohen Standard der Schlaf- und Unterrichtsräume überzeugen.

Diese deutsch-mongolische Partnerschaft besteht seit 1996, initiiert durch den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), dem die Jugendakademie Bad Segeberg angehört. Auf mongolischer Seite engagieren sich das Oberbürgermeisteramt Ulaanbaatar, World Vision, die NGO Sunrise, bei diesem Symposium vertreten durch Frau Baigal, sowie seit 2005 auch die in der Mongolei vertretene Konrad-Adenauer-Stiftung. Schwerpunkte der

gemeinsamen Arbeit sind u. a. ökologische Bildung, Bildungsangebote für Berufsanfänger, innerschulische Demokratie und Gewaltprävention. Gegenseitige Besuche finden im Wechsel statt. Im Frühjahr besuchen mongolische Fachkräfte die Jugendakademie und im Herbst reisen deutsche Fachkräfte (Lehrer, Pädagogen für Kinder- und Jugendarbeit) in die Mongolei. Partizipation und Theaterpädagogik standen im Mittelpunkt des diesjährigen Symposiums, das in der Mongolei stattfindet. Während ihres Aufenthaltes besuchte die deutsche Delegation auch verschiedene Aimags. Das „Einläuten“ des neuen Schuljahres mit gelungenen Schülervorführungen rundete den Tag ab.

*Quelle: Deutsches Radio Ulaanbaatar, [www.dradioub.de](http://www.dradioub.de)*

## Georg-von-Vollmar-Akademie verlieh Knoeringen-Preis an Jutta Allmendinger

Am 18. November 2012 fand die vom Bayerischen Fernsehen übertragene Verleihung des Waldemar-von-Knoeringen-Preises an die Sozialwissenschaftlerin Prof. Dr. Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung und Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, statt. Sie erhielt den im Turnus von zwei Jahren von der Georg-von-Vollmar-Akademie vergebenen Preis für ihren Kampf um gerechtere Chancen im Bildungssystem. Der Senatssaal im Maximilianeum bildete den festlichen Rahmen der Preisverleihung, die unter der Schirmherrschaft des Vizepräsidenten im Bayerischen Landtag, Franz Maget, stand, der in einer

launigen Rede die Verdienste von Jutta Allmendinger würdigte. Die Laudatio hielt Natascha Kohnen, Generalsekretärin der BayernSPD und stellvertretende Fraktionsvorsitzende der SPD im Bayerischen Landtag.

In ihrer Dankesrede machte die Preisträgerin am Beispiel verschiedener Lebensläufe und Bildungsbiographien deutlich, dass vor allem das dreigliedrige Schulsystem verhindere, dass Kinder ihren eigenen Begabungen entsprechend ausgebildet werden. Die Zuweisung an die weiterführende Schule hänge vor allem vom sozialen Status der Eltern ab. Während Akademiker-Kinder selbstverständlich auf ein Gymna-

sium geschickt würden, bleibe etwa für Schüler/-innen aus Einwandererfamilien oft die Realschule als höchste Bildungsinstitution, auch wenn die Kinder das Potenzial für weiterführende Bildungsgänge hätten. Oft sei der Grund dafür auch die mangelnde Kenntnis der Eltern über die schulischen Bildungsmöglichkeiten in Deutschland. Dem Einwand, dass für mehr Förderung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Schichten das Geld fehle, hielt Allmendinger entgegen, dass schon eine schlichte Umschichtung von Mitteln das Problem lösen könne.

*Quelle: [www.vollmar-akademie.de/Start-1-1.htm](http://www.vollmar-akademie.de/Start-1-1.htm)*

## Neue Publikationen aus dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen

Auf der AdB-Mitgliederversammlung in Weimar wurde der neue **AdB-Gender-Newsletter** vorgestellt, der nun zweimal im Jahr – jeweils im Frühjahr und im Herbst – erscheinen soll. Die Redaktion der „AdB-GenderNews“ haben die AdB-Genderbeauftragten **Claudia Lutze** und **Michael Drogand-Strud** übernommen. Sie stellen darin interessante Fortbildungsangebote, Publikationen, Arbeitshilfen etc. aus dem Themenkreis Gender Mainstreaming zusammen.

**Der Newsletter ist auch auf der AdB-Website abrufbar unter [http://www.adb.de/dokumente/gendernews/Gender-News\\_1-2012.pdf](http://www.adb.de/dokumente/gendernews/Gender-News_1-2012.pdf). Kontaktdaten der AdB-Gender-Beauftragten unter: <http://www.adb.de/arbeitsfelder/gender-mainstreaming.php>.**

Im Wochenschau Verlag ist eine neue Ausgabe des Jahrbuchs des Archivs der deutschen Jugendbewegung mit dem Titel **„Jugendbewegung und Erwachsenenbildung“** erschienen. Mitautor und -herausgeber ist Dr. **Paul Ciupke** vom **Bildungswerk der Humanistischen Union NRW** in Essen und Mitglied des AdB. In dem Band werden verschiedene Beispiele „jugendbewegter Erwachsenenbildung“, herausragende Akteure sowie exemplarische Institutionen und Netzwerke im Einzelnen vorgestellt und analysiert.

**Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef/Kenkmann, Alfons/Stambolis, Barbara (Hrsg.): Historische Jugendforschung. Jugendbewegung und Erwachsenenbildung, Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF Band 8/2011 – Schwalbach/Ts. 2012, Wochenschau Verlag, 432 Seiten**

Die Reihe der **Lesebücher der Sozialen Demokratie** der **Friedrich-Ebert-Stiftung** soll Zusammenhänge fundiert und klar darstellen und mit wissenschaftlichem Gehalt präzise und prägnant formulieren. Das neu erschienene Lesebuch lädt dazu ein, sich mit Ursprüngen und Wegmarken Sozialer Demokratie vertraut zu machen. Verfasst wurde es von der Akademie für Soziale Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Das Buch ist in gedruckter Fassung oder als kostenfreier pdf-Download bei der Friedrich-Ebert-Stiftung erhältlich. Für die politische Bildungsarbeit gibt es Sonderpakete mit 24 Büchern zum Sonderpreis.

**Michael Reschke/Christian Krell/Jochen Dahm u. a.: Lesebuch: Geschichte der Sozialen Demokratie, Lesebücher der Sozialen Demokratie, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2012. Mehr Informationen, eine Vorschau und Bestellmöglichkeiten unter: [www.fes-soziale-demokratie.de](http://www.fes-soziale-demokratie.de).**

Das **Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)** hat in Kooperation mit der Bildungsinitiative **„Queerformat – Queere Bildung mit Format“** zwei Publikationen herausgegeben, die fachliche Unterstützung für Fachkräfte der sozialpädagogischen Fortbildung und der Kinder- und Jugendhilfe für eine gendersensible pädagogische Arbeit bieten. Sie sind das Ergebnis einer zweijährigen Kooperation der beiden Herausgeber im Rahmen der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (ISV). Es wurden Qualifizierungsformate entwickelt, mit deren Hilfe die Fach-

kräfte sich zu den Themen Diversity, Antidiskriminierung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt weiterbilden konnten. Die dafür zusammengetragenen Informationen und Praxismaterialien werden nun in den beiden Publikationen zur Verfügung gestellt.

**Bezug: über Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg, Britta Scheidt, Königstr. 36B, 14109 Berlin, E-Mail: [Britta.Scheidt@SFBB.berlin-brandenburg.de](mailto:Britta.Scheidt@SFBB.berlin-brandenburg.de) und über QUEERFORMAT, E-Mail: [info@queerformat.de](mailto:info@queerformat.de), Internet: [www.queerformat.de](http://www.queerformat.de).**

**Albanien und Ungarn** stehen im Mittelpunkt der Doppelnummer 3/4 2012 der **„aktuellen ostinformationen“**, die vom **Gesamteuropäischen Studienwerk Vlotho** herausgegeben werden. Es geht dabei um Betrachtungen zur aktuellen Lage und Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Transformationsprozesses. Wie immer daneben auch Beiträge über Politik und Gesellschaft in Polen, die Arbeit des GESW und Buchbesprechungen.

**Bezug: Gesamteuropäisches Studienwerk e. V., Südfeldstraße 2 – 4, 32602 Vlotho. [www.gesw.de](http://www.gesw.de), [info@gesw.de](mailto:info@gesw.de)**

Seit November bietet die **Konrad-Adenauer-Stiftung** den Band **„Internet und Demokratie“** von Stephan Eisel kostenlos als E-Book zum Download auf ihrer Website an. Welche Auswirkungen hat das Internet auf unsere Demokratie? Wer geht ins Netz, und wie steht es dort mit dem Schutz von Menschenwür-

de? Wie anfällig für Manipulationen ist das Internet, und eignet es sich für mehr Bürgerbeteiligung? Wie verändert es Politik? Stephan Eisel gibt in seinem Buch einen weit gefächerten Überblick zur politischen Dimension des Internet – von sozialen Netzwerken und Bloggern als Meinungsmachern bis hin zu Internetkriminalität und Formen eines neuen digitalen Denkens.

**Stephan Eisel: Internet und Demokratie, hrsg. von Konrad-Adenauer-**

**Stiftung e.V. - Sankt Augustin, 27. Juni 2011, Herder Verlag, 360 Seiten**

**Bezug unter: <http://www.kas.de/wf/de/33.23232/?src=nl12-10>.**

**„Streitkultur“** ist ein **Blog-Magazin**, das der Verein für politische Bildung und Information (VPI) Bonn ins Leben gerufen hat. Mit Beiträgen beteiligt haben sich bisher auch einige AdB-Mitgliedseinrichtungen, wie das **Willi-Eichler-Bildungswerk**

oder die **Gustav Heinemann Bildungsstätte**. Das Internet-Angebot schlägt eine Brücke zwischen globalen Protestbewegungen und lokalen Partizipationsmöglichkeiten.

**Im Internet unter: <http://www.streitkultur-magazin.de/>.**

## Personalien



**Ulrich Ballhausen** ist neuer AdB-Vorsitzender. Die Mitgliederversammlung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten wählte ihn zum Nachfolger von **Peter Ogrzall**, der aus beruflichen und persönlichen Gründen vom Amt des Vorsitzenden zurücktrat. Ulrich Ballhausen gehört dem AdB-Vorstand bereits seit 2003 an. Er vertritt im AdB die Weimar-

Jena-Akademie. **Peter Ogrzall**, seit 1997 Mitglied des AdB-Vorstands und seit 2001 AdB-Vorsitzender, ist als Mitglied weiter dem AdB verbunden, in dem er die Jugendbildungsstätte Kaubstraße in Berlin vertritt (s. dazu auch in diesem Heft „Aus dem AdB“).

Fotos: Ulrich Ballhausen (links) löste Peter Ogrzall als AdB-Vorsitzender ab



**Herbert Scheffler** lebt nicht mehr. Er starb in der Adventszeit, am 14.12.12, im Alter von 89 Jahren. Der gebürtige Berliner gehört zu den Gründungsvätern des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten und war von 1961 bis 1963 dessen Vorsitzender. Dem AdB-Vorstand gehörte er darüber hinaus bis 1967 und dann erneut von 1970 bis 1973 an.

Aber das war nur eines von zahlreichen Ämtern, die er im Lauf seines Lebens bekleidete. Herbert Scheffler engagierte sich nach Krieg und deutscher Diktatur in der europäischen Bewegung und der politischen Bildung. Er war Mitbegründer europäischer Bildungsstätten, in deren Gremien er auch ehrenamtlich mitarbeitete.

Stationen seiner beruflichen Tätigkeit sind nach einer Zeit als Landesjugendsekretär der SPD und des DGB in Berlin das Berliner Institut für gesamtdeutsche Bildungsarbeit – Haus der Zukunft –, die Bundeszentrale für politische Bildung und die Deutsche Welle. 1974 wurde ihm die Leitung der Landeszentrale für politische Bildung in

Rheinland-Pfalz übertragen, die er bis 1985 innehatte. Seinen Ruhestand verbrachte Herbert Scheffler mit seiner Frau Helgar in Tunesien auf der Insel Djerba. Zuletzt lebte er in Vallendar am Rhein, wo er auch seine letzte Ruhestätte fand.

Nach schwerer Krankheit verstarb im Oktober 2012 **Maria Boulahlib**, die im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten die Jugendbildungsstätte Emlichheim vertrat. Sie leitete dort das Projekt Jugendwerkstatt. Die Mitgliedschaft für die Jugendbildungsstätte im AdB wird zunächst von **Christiane Hansen-Kah**, stellvertretende pädagogische Leiterin in Emlichheim, wahrgenommen.

Seit dem 1. September 2012 hat die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar einen neuen Leiter. **Dr. Moritz Kilger** trat dort

die Nachfolge von **Ulrich Ballhausen** an, der nach 15 Jahren Leitung der EJBW die Einrichtung Ende August 2012 auf eigenen Wunsch verließ.

Seit November 2012 ist **Karl-Heinz Spiegel** Direktor der Akademie Frankenwarte in Würzburg. Soziale Demokratie und Gerechtigkeit in Europa, Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik und Internationale Beziehungen sind seine Arbeitsschwerpunkte in der politischen Bildung.

**Brigitte Juchems**, die seit 2008 die Akademie führte, leitet künftig das Büro der

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) in Harare/Simbabwe.

**Brigitte Bremer** scheidet zum 31. Dezember 2012 als Leiterin der Theodor-Heuss-Akademie der Friedrich-Naumann-Stiftung aus. Kommissarisch übernimmt **Dr. Gerhard Söltenfuß** bis auf Weiteres die Leitung der Akademie.

**Gerhard Thiel**, Direktor der VHS des Landkreises Diepholz und des Seminar- und Tagungshauses „Die Freudenburg“, schied Anfang September aus dem Dienst aus. Die Mitgliedschaft der Freudenburg im AdB wird

von seinem Nachfolger im Amt, **Thomas Hermenau**, wahrgenommen.

**Dr. Josef Schrader**, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ist neuer Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Schrader, der seit 2003 als Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen lehrt, war zuvor bereits drei Jahre lang als Abteilungsleiter am Institut tätig. Sein Vorgänger im Amt war **Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein**.

**Herbert Wulfekuhl**, dienstältester Leiter einer politischen Landeszentrale, nämlich der Landeszentrale für politische Bildung Bremen, ging im Sommer 2012 in den Ruhestand. **Sebastian Ellinghaus** führt nun die Amtsgeschäfte.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien beklagt den Tod von zwei Mitgliedern, die sich als Experten der Erwachsenenbildung einen Namen gemacht haben:

- **Prof. Dr. Ernst Prokop**, von 1998 bis 2002 Vorsitzender der DGWF, starb im September 2012 in München; er wurde 77 Jahre alt;
- **Prof. Dr. Jörg Knoll**, der bis 2008 an der Universität Leipzig Erwachsenenpädagogik

lehrte, verstarb ebenfalls im September 2012 im Alter von 69 Jahren.

Wer in den 1970er Jahren in der Erwachsenenbildung tätig war, wurde auf sie aufmerksam: **Dr. Frolinde Balsler**, von 1961-1969 beim Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung, von 1969-1986 am Didaktischen Zentrum der Universität Frankfurt tätig und für die SPD in der Frankfurter Kommunalpolitik und im Deutschen Bundestag engagiert, verstarb im November 2012. Sie wurde 88 Jahre alt.

Die Kulturpolitische Gesellschaft trauert um den Leiter ihres Instituts für Kulturpolitik, **Dr. Bernd Wagner**, der im September 2012 verstarb. Als Institutsleiter und stellvertretender Geschäftsführer der Kulturpolitischen Gesellschaft war er auch für die Publizistik des Verbandes und des Instituts verantwortlich.

Die Kulturpolitische Gesellschaft wählte auf ihrer Mitgliederversammlung im September 2012 in Berlin einen neuen Vorstand.

- **Prof. Dr. Oliver Scheytt** wurde für weitere drei Jahre in seinem Amt als Präsident bestätigt;
- seine beiden Stellvertreter **Dr. Iris Jana Magdowski** (Beigeordnete für Bildung, Kultur und Sport der LH Potsdam) und **Tobias J. Knoblich** (Kulturdirektor der Stadt Erfurt) sowie Schatzmeister **Kurt Eichler** (Geschäftsführer der Kulturbetriebe Dortmund)

wurden ebenfalls wiedergewählt.

Als Beisitzer/-innen wurden neu in den Vorstand gewählt:

- die Landtagsabgeordneten **Dr. Gabriele Heinen-Kljajic** (Bündnis 90/Die Grünen) aus Niedersachsen und **Andreas Bialas** (SPD) aus Nordrhein-Westfalen sowie
- **Prof. Dr. Andrea Hausmann** von der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, der Kulturbürgermeister der Landeshauptstadt Dresden, **Dr. Ralf Lunau**, **Prof. Dr. Birgit Mandel** von der Universität Hildesheim sowie die Studentin der Kulturwissenschaften **Friederike Menz** aus Holzminden.

**Lisi Meyer** und **Stephan Groschwitz** wurden neu in den Vorstand des Deutschen Bundesjugendrings gewählt. Lisi Meyer (Bund der Deutschen Katholischen Jugend) ist neue Vorsitzende, Stephan Groschwitz (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland) stellvertretender Vorsitzender. Die Amtszeiten der anderen DBJR-Vorstandsmitglieder enden erst 2013.

**Mirco Fretter** ist neuer Präsident des Fachverbands Forum DistanzE-Learning. Er wurde von der Mitgliederversammlung als Nachfolger von **Dr. Martin Kurz** gewählt, der nach zwölfjähriger Präsidentschaft nicht mehr kandidiert hatte.

## Zum Abschied von Peter Ogrzall aus dem AdB-Vorstand

Ulrike Steimann

Auf der Mitgliederversammlung 2012 des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten wurde Peter Ogrzall als Vorsitzender nach elfjähriger Amtszeit verabschiedet. Seine Leistungen würdigte seine Stellvertreterin Ulrike Steimann in einer Rede, die sie selbst jedoch nicht halten konnte, da ihr aus gesundheitlichen Gründen die Teilnahme an der Mitgliederversammlung unmöglich war. Ihr Text, den sie für den unwesentlich gekürzten Abdruck freundlicherweise zur Verfügung stellte, wurde im Wechsel von den übrigen Vorstandsmitgliedern vorgelesen.

(...)

Dieser Abschied heute ist kein Abschied wie jeder andere, sondern wir begehen ihn in dem Bewusstsein, dass nicht alles im Leben so geplant werden kann, wie wir es uns vorstellen und wünschen.

Peter Ogrzall kommt aus der außerschulischen politischen und kulturellen Jugendbildung. Seine Heimat Einrichtung ist die Berliner Jugendbildungsstätte Kaubstraße, die 1980 gegründet und 1983 Mitglied im AdB wurde. Seit 1995 leitet Peter Ogrzall die Kaubstraße. Heute ist er Geschäftsführer der beiden Vereine Kaubstraße und Alte Feuerwache, die 2008/2009 fusionierten.

(...)

Peter Ogrzalls Beziehungen zum AdB reichen – wenn man's genau nimmt – bis in das Jahr 1986 zurück, auch wenn er selbst den Zeitpunkt etwas später

ansetzt. Aber im Jahr 1986 gelingt ihm ein Coup, bei dem der AdB eine nicht ganz unwichtige Rolle spielt: Peter Ogrzall „bestellt“ bei Mechthild Merfeld, der damaligen Geschäftsführerin des AdB, über die Stiftung Deutsche Jugendmarke 90.000,- DM für die völlige Neueindeckung des Daches der Jugendbildungsstätte Kaubstraße. Und siehe da: Der Antrag hat Erfolg!

Die erste persönliche Begegnung mit dem AdB ergibt sich dann im Frühjahr 1988, als er an einem Austausch zum Parlamentarischen Patenschaftsprogramm am Schliersee teilnimmt.

1990 wird Peter Ogrzall Mitglied der Kommission Jugendbildung, oder – wie sie damals hieß – der Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik – und wirkt dort u. a. in den Arbeitsgruppen „AIDS“ und „Geschlechtsrollen – Sexismus – Rassismus“ mit.

1992 wird er zum Vorsitzenden der Kommission Jugendbildung gewählt. Dieses Amt hat er bis 2002 inne.

1995 wird Peter Ogrzall persönliches Mitglied im AdB, als Nachfolger seiner beiden Vorgänger aus der Kaubstraße, Dr. Michael Nowicki und Dorothea Heimann.

Seit November 1997 ist er Mitglied des Vorstandes und seit November 2001 Vorsitzender des AdB.



Der AdB-Vorstand beim Verlesen der Abschiedsrede für Peter Ogrzall

Peter Ogrzall begann seine Arbeit im und für den AdB zu einer Zeit massiver Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen der außerschulischen politischen Bildungsarbeit. Die Situation für die Träger verschlechterte sich zum Teil dramatisch, weil die personellen und finanziellen Voraussetzungen für die Arbeit nicht mehr gegeben waren. Massive finanzielle Einschnitte von Seiten der öffentlichen Zuwendungsgeber wurden zur Regel und eine Reihe von AdB-Mitgliedereinrichtungen musste ihre Arbeit einstellen.

Exemplarisch für den allmählichen Rückzug des Staates aus der Finanzierung außerschulischer politischer Bildung war die neue Forderung der Zuwendungsgeber nach „Qualitätssicherung“ in den Einrichtungen. Diese Forderung wurde von vielen nicht ganz zu Unrecht als Vorwand für eine allmähliche Flurbereinigung der Trägerlandschaft verstanden. Der AdB reagierte damals auf die von der Politik aufgeworfene Qualitätsfrage offensiv und setzte mit dem sog. „Quo-Vadis-Prozeß“ eine eigene Qualitätsdiskussion über die Arbeitsfelder des Verbandes in Gang.

Peter Ogrzall hat diesen Prozess maßgeblich entwickelt und befördert. Um einem fremdgesteuerten Zertifizierungszwang zu entkommen, entwickelte der AdB einen Katalog von Aufgabenstellungen und Fragen, auf die die Mitglieder des AdB sich freiwillig verpflichteten. Unter der Leitung von Peter Ogrzall erarbeitete eine Arbeitsgruppe in Form der Selbstevaluation diesen Kriterienkatalog, der die speziellen Voraussetzungen und Probleme der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Tagungshäusern und die Fragen nach der Wirksamkeit politischer Bildung berücksichtigte. Auch wenn sich die einzelnen Mitglieder des AdB auf Dauer nicht einem anerkannten Qualitätsmanagementverfahren entziehen konnten, so hatte der von Peter Ogrzall maßgeblich verantwortete Qualitätsprozess doch unmittelbare Konsequenzen für die Binnenorganisation des Verbandes selbst:

- Die Darstellung nach außen wurde verbessert und die interne Organisation aktuellen Erfordernissen angepasst.
- Die Satzung des AdB wurde geändert und die Implementierung von Gender Mainstreaming auf allen Ebenen der Verbandsarbeit durchgesetzt.
- Der AdB beschloss ein Jahresthema, das die Aktivitäten des Verbandes bündelt, sein inhaltliches Profil schärft und einen Eindruck von der Vielfalt politischer Bildung im AdB vermittelt. Mit der Entscheidung für ein bestimmtes Jahresthema

signalisiert der AdB darüber hinaus, welche politischen Fragestellungen ihm besonders wichtig erscheinen.

Wie die Qualitätsoffensive des AdB ist auch die erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming im AdB und seinen Gremien eng mit dem Namen Peter Ogrzall verbunden.

2001 beschloss die Mitgliederversammlung, die Geschlechterperspektive in Entwicklung, Organisation und Überprüfung von Entscheidungsprozessen auf allen Ebenen des Verbandes zum Prinzip zu machen. Zur Umsetzung des Beschlusses wurde u. a. eine Steuerungsgruppe Gender Mainstreaming gegründet. Als einer von zwei Vertretern bzw. Vertreterinnen des Vorstands war Peter Ogrzall von 2001 bis 2011 Mitglied der Steuerungsgruppe. Während dieser Zeit lieferte er wichtige fachliche Impulse zu dem Thema, die er u. a. als Teilnehmer einer „Gender-Qualifizierung für die Bildungsarbeit“ des Forschungsinstituts Arbeit, Bildung, Partizipation der Ruhruniversität Bochum in den Verband einbringen konnte.

Den Schwerpunkt seiner Arbeit aber bildete über viele Jahre die außerschulische politische und kulturelle Jugendbildung. Peter Ogrzall steht mit seiner Person und Profession für das Prinzip, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die Angebote politischer Bildung Handlungsräume und -felder zu eröffnen, in denen sie ein Verständnis für politische und gesellschaftliche Prozesse entwickeln können, zur Mitwirkung ermutigt und zur Einmischung motiviert werden, und in denen sie lernen, Politik eigenständig mit zu gestalten.

Zunächst als Mitglied der Kommission Jugendbildung und später im Vorstand hat Peter Ogrzall immer wieder jugendpolitische Fachdiskussionen angeregt und sich hartnäckig für die Verbesserung der Rahmenbedingungen und Förderungen der Jugendbildung und Jugendhilfe eingesetzt. So las und kommentierte er z. B. im Frühjahr 1994 zusammen mit Carsten Passin den 9. Kinder- und Jugendbericht des Bundesjugendministeriums und entwarf für den damaligen Vorstand eine Stellungnahme zur Vorbereitung für ein geplantes Hearing im Jugendausschuss des Bundestages. Später beteiligte er sich u. a. an einer Umfrage und Zusammenstellung von Praxisbeispielen zur „Kooperation von Schule und außerschulischer Jugendbildung“.

Peter Ogrzall hat sich um die jugendpolitischen Entwicklungen nicht nur im AdB, sondern auch auf Berliner Ebene und darüber hinaus verdient

gemacht. Seiner politisch-strategischen Professionalität in den zahlreichen Gesprächen mit Vertretern des BMFSFJ, der Bundeszentrale für Politische Bildung oder mit Abgeordneten des Bundes und der Länder hat die politische Jugendbildung viel zu verdanken.

Peter Ogrzall steht für die Absicherung der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in einem immer schwieriger werdenden Umfeld. „Demokratie braucht Demokraten. Und Demokraten brauchen politische Bildung“. Diese Überzeugung treibt ihn an. Demokratie ist kein Selbstläufer – sie muss immer wieder gelernt und an die nachwachsende Generation vermittelt werden.

Peter Ogrzall hat stets betont, dass der AdB für zukünftige Veränderungen offen sein muss, will er auch weiterhin seinen Beitrag dazu leisten, verlässliche Strukturen und Planungssicherheit für die Politische Bildung zu erhalten. Zu Recht verweist er auf die Notwendigkeit, in der Öffentlichkeit und gegenüber der Politik geschlossener aufzutreten und verstärkt über die eigene Organisationsform hinaus mit Partnern zu kooperieren, die nicht unmittelbar der politischen Bildung zuzurechnen sind. Die strikte Abgrenzung einzelner Arbeitsfelder erscheint ihm – insbesondere in der Jugendbildung – als überholt und vor allem der Förderungstradition geschuldet.

Doch darf der AdB bei aller Offenheit für Veränderungen nicht die Besonderheit seines Aufgabenfeldes aus dem Blick verlieren. Als Verband der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bleibt es seine ständige Aufgabe, danach zu fragen, was die Besonderheit politischer Bildung ausmacht, und dafür Sorge zu tragen, dass das Politische im Interesse demokratischer Entwicklungen nicht leichtfertig preisgegeben wird.

In diesem nicht immer ganz leichten Spagat zwischen der Bewahrung eines eigenständigen Profils und der Öffnung für andere Bereiche der Weiterbildung wird der AdB seine Position finden müssen, um auch zukünftig erfolgreiche Arbeit leisten zu können. Peter Ogrzall hat hier wichtige Impulse für die Weiterarbeit geliefert.

Lieber Herr Ogrzall,  
Wie Sie selbst sagen, empfanden Sie den AdB bei Ihrer ersten Begegnung am Schliersee als ein „unübersichtliches Konglomerat divergierender Positionen und Interessen“. Pluralität ist in der Tat das Kennzeichen des AdB, das ihn von anderen Zusammenschlüssen mit ähnlichem Arbeitszusammenhang

unterscheidet. Diese Pluralität betrifft nicht nur die unterschiedlichen politischen und weltanschaulichen Positionen der im Verband beheimateten Mitgliedseinrichtungen. Sie betrifft auch Arbeits- und Organisationsformen, Größe und Ausstattung der Träger, Einrichtungen mit und ohne eigene Häuser, Jugend- und Erwachsenenbildung, didaktisch-methodische Ansätze.

Pluralität des Verbandes ist also die große Herausforderung für alle im AdB agierenden Träger und Personen. Vor allem aber ist es eine Herausforderung für den Vorsitzenden. Wir alle wissen, wie mühsam es sein kann, alle Interessen und Voraussetzungen gleichermaßen zu bedenken, unterschiedlichsten Erwartungen gerecht zu werden und die immer geringer werdenden Ressourcen allen gleichermaßen zugutekommen zu lassen. Die heftigen ideologischen Auseinandersetzungen im AdB sind lange vorbei – aber die Herausforderung, politische und fachliche Differenzen im gemeinsamen Interesse aller zu überwinden, bleibt eine Konstante in der Arbeit des AdB. Peter Ogrzall hat diese Herausforderung mit viel Fingerspitzengefühl, persönlicher Glaubwürdigkeit, der Fähigkeit zum Kompromiss, aber auch der notwendigen Durchsetzungskraft und Entschlossenheit über all die Jahre hinweg großartig gemeistert.

Rückblickend können wir sagen, dass von der ersten Wahl von Peter Ogrzall zum Vorsitzenden des AdB 2001 bis zu seinem heutigen Abschied sich im AdB die wohl bedeutendsten personellen und organisatorischen Wechsel seit seiner Gründung 1959 vollzogen haben:

- Im Sommer 2001 erfolgte der Umzug der Geschäftsstelle von Bonn nach Berlin.
- 2001 löste Boris Brokmeier den langjährigen Bundestutor der Jugendbildungsreferenten, Manfred Jastrzemski, ab.
- 2002 wurde auf Initiative des AdB das europäische Netzwerk DARE für demokratische Bildung und Menschenrechte gegründet, dessen Geschäftsführung der AdB bis heute innehat.
- 2006 erfolgte der Wechsel im Amt der Geschäftsführung: Ina Bielenberg trat die Nachfolge der langjährigen Geschäftsführerin Mechthild Merfeld an.
- 2007 übernahm Georg Pirker von Hannelore Chiout den Aufgabenbereich Europäische und Internationale Bildung.

In all diesen Jahren haben Vorstand und Geschäftsstelle die Zusammenarbeit mit dem Vorsitzenden immer als außerordentlich vertrauensvoll, konstruk-

tiv und verantwortungsvoll erlebt. Es gab nicht eine Jahrestagung oder Mitgliederversammlung, die er nicht selbst geleitet hat, und nur ganz wenige Vorstandssitzungen, an denen er aus beruflichen oder persönlichen Gründen nicht teilnehmen konnte.

Die Geschäftsstelle unter der Leitung von Ina Bienenberg arbeitet professionell und eigenständig, und der Vorsitzende war immer klug genug, keine Daueranwesenheit am Mühlendamm zu pflegen. Aber wenn es brannte und wichtige Sachfragen geklärt werden mussten, dann sorgte eine Telefonhotline zwischen Mühlendamm und Alter Feuerwache schnell für die nötige professionelle und persönliche Abstimmung zwischen Geschäftsstelle und Vorsitzendem.

In unseren Vorstandssitzungen habe ich Peter Ogrzall als einen Menschen kennengelernt, der offen auf die Menschen zugeht, der konsensorientiert ist, aber auch die Kontroverse nicht scheut. Wichtig war es ihm immer, alle Vorstandsmitglieder in die Diskussion einzubeziehen und unterschiedlichen Ansichten Raum zu geben. Über alle unterschiedlichen Positionen hinweg ist das Verhältnis der Vorstandsmitglieder untereinander ausgesprochen kollegial bis freundschaftlich.

Am Ende aber zählte für den Vorsitzenden vor allem eins: „zu Potte zu kommen“ und die unterschiedlichen Vorstellungen und Meinungen zu einer vernünftigen Lösung zu bündeln, was angesichts der Diskursfreude vieler Vorstandsmitglieder nicht immer ganz leicht war. Aber original Berliner Charme und Schnauze schafften es doch jedes Mal, die Sitzungen mit einem vorzeigbaren Ergebnis zu beenden.



Lieber Herr Ogrzall: Für viele geht am heutigen Abend mehr als ein Kollege, für viele geht ein Freund. Im Namen des AdB danke ich Ihnen für alles, was Sie für uns und den Verband geleistet haben.

Glückauf und alles Gute für die Zukunft!

Peter Ogrzall verabschiedet sich von den Mitgliedern als Vorsitzender  
©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/Foto: Ivonne Meißner

## Bücher

**Benno Hafenegger (Hrsg): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure - Schwalbach/Ts. 2011, Wochenschau Verlag, 510 Seiten**

Als eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld mit Bildungsauftrag und ausgewiesener Professionalität wie auch Professionalisierung verfügt die Außerschulische Jugendbildung über eine Vielzahl an Angeboten, Institutionen, Trägern und Strukturen. Sie zählt zum Bereich der non-formalen – oder auch nicht-formellen – Bildung mit ihr eigenen Settings, Formaten, Lernorten und -zeiten neben dem ehemals klassischen Lernort Schule. Darüber hinaus ist für sie eine Vielzahl an Themen, Inhalten und Methoden kennzeichnend.

Das vorliegende Handbuch spiegelt durch die thematische Bandbreite der von Expertinnen und Experten verfassten Beiträgen aktuellen Diskussions- und Erkenntnisstand der Außerschulischen Jugendbildung wider und bietet damit eine umfassende Betrachtungsweise des Arbeitsfeldes der Jugendhilfe aus Wissenschaft und Praxis. Die diversen Beiträge zeigen anschaulich formuliert die Potentiale und Aktivitäten als auch Ergebnisse und Wirkungen dieses besonderen Bildungsbereiches.

Das Handbuch gliedert sich in zwei große Abschnitte: Im ersten Abschnitt werden die Grundlagen der Außerschulischen Jugendbildung mit zehn Beiträgen die rahmenden, theoretischen und empirischen Horizonte dargelegt. Unter anderem wur-

den die abwechslungsreichen Beiträge verfasst von Benno Hafenegger mit „Lernen, Bildung und Jugend“ wie auch von anderen namenhaften Akteuren der Bildungsarbeit wie Ulrich Deinet mit „Kinder- und Jugendarbeit als Bildung“, Lothar Böhnisch mit „Jugendarbeit als Lernort“, Richard Münchmeier mit „Jugend im Spiegel der Bildungsforschung“ und auch Werner Thole liefert mit „Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen“ einen erkenntnisreichen Beitrag zu diesem Handbuch. Hier wird aufgezeigt, in welchen Entwicklungslinien sich das Handlungsfeld der Außerschulischen Jugendbildung bewegt und mit welchen Bezugsdebatten und Berührungspunkten es konfrontiert wird. Thematisch behandeln die Beiträge sowohl gesetzliche Grundlagen als auch Finanzierung, Trägerlandschaft und Jugendbildung als Beruf. Darüber hinaus wird ein Vergleich zwischen der Außerschulischen Jugendbildung und der Schule gezogen, ein Einblick in den Stand der Jugendforschung gewährt und die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und soziokulturellen Unterschieden beleuchtet. Im zweiten Abschnitt werden in 22 Beiträgen die zentralen und variantenreichen Lern- und Handlungsfelder der Außerschulischen Jugendbildung vorgestellt. Diese beruhen auf der Perspektive von konzeptionellen Diskursen und ausgewiesenen

Praxisentwicklungen. Auch hier leisteten Expertinnen und Experten des Handlungsfeldes ihre Anteile. Hier sind unter anderem Andreas Thimmel, Benedikt Widmaier, Stephan Bundschuh und Birgit Jagusch zu nennen. Das thematische Spannungsfeld reicht von der Mädchen- und Jungenbildung über interkulturelle, politische, kulturelle, religiöse, biografische, soziale, technische und internationale Bildung bis hin zur Menschenrechtspädagogik, Bildung „gegen rechts“, Partizipation, Sexualität und Gesundheitsbildung.

Als anschauliche Vergewisserung zu verstehen, soll das Handbuch die Außerschulische Jugendbildung „mit ihren Potenzialen und Aktivitäten, Ergebnissen und Wirkungen selbstbewusst in die weitere fachinterne und öffentliche Auseinandersetzung um ihren Stellenwert und ihre Perspektiven sowie um die Neujustierung der nationalen wie internationalen Bildungswelt (z. B. der Diskussion um die Ganztagsbildung) in öffentlicher Verantwortung (...)“ (Hafenegger, 2011, S. 11) unterstützen. Für Einsteiger/-innen als auch für erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen bietet das Handbuch ein umfassendes und interessantes Grundlagen- und Nachschlagewerk der Außerschulischen Jugendbildung.

*Sandra Trede*

**Siegfried Frech/Ingo Juchler (Hrsg.): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung - Schwalbach/Ts. 2011, Wochenschau Verlag, 334 Seiten**

Der Band fasst 15 Beiträge zusammen, die alle im Kontext der Beutelsbacher Gespräche im Februar 2010 entstanden sind. Diese Gespräche wurden initiiert, um den Austausch unterschiedlicher Positionen zu bestärken und verschiedene ‚Lager‘ im Bereich der Politikdidaktik miteinander ins Gespräch zu bringen.

Ausgehend von einer von ihnen konstatierten zunehmenden Politikferne und Skepsis gegenüber der Demokratie möchten die Herausgeber neue Wege für die politische Bildung aufzeigen. Es sollen gerade jene Zielgruppen angesprochen werden, für die dieser wachsende Graben aus ihrer Sicht besonders kennzeichnend ist: größere Teile der Zuwanderer, der Ostdeutschen und die Vertreter/-innen der ‚neuen sozialen Unterschicht‘ (S. 17). Die neuen Wege für die politische Bildung beziehen sich hier aber vorwiegend auf den schulischen Politikunterricht. Die Potenziale außerschulischer politischer Bildung werden – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – kaum in die Überlegungen einbezogen.

Die Themen, die in den Beiträgen aufgegriffen werden, und auch der Titel des Bandes lassen den Eindruck entstehen, dass die Krise der Demokratie nur ausgelöst ist von denen, für die ‚Politik gemacht wird‘, also den Bürgerinnen und Bürgern. Die Analysen, die das untermauern sollen, betreffen das politische System, z. B. den Mitgliederschwund bei den Parteien (Niedermayer, S. 27 ff.), die Wahlbeteiligung (Jung, S. 51), das schwierige Geschäft der Politikvermittlung (Molitor, S. 81 ff.), die ungerechtfertigte

Politikerschelte (Blome, S. 93), die Parteien- und Politikverdrossenheit (Massing, S. 131 ff.). Postdemokratische Entwicklungen und Herausforderungen werden dabei nicht thematisiert.

Da die Herausgeber als wichtige Ursachen für die zunehmende Distanz Vorurteile und Wissenslücken ausmachen, sehen sie in der Elementarisierung der politischen Bildung einen zentralen Weg, hier entgegenzusteuern. Elementarisierung ist ein Schlagwort, das in der letzten Zeit immer wieder als Reaktion auf unbefriedigende Ergebnisse und Resultate politischer Bildung genannt wird. Mit Rückgriff auf Detjen bedeutet dies, dass die Inhalte und Fragestellungen so vermittelt werden sollen, dass sie auch möglichst alle verstehen, also eine didaktisch zu verantwortende Vereinfachung von Inhalten hergestellt und eine Konzentration auf das Wesentliche ermöglicht wird (S. 21).

Dem Thema Elementarisierung widmen sich mehrere Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven. Es werden die Brauchbarkeit des Begriffs diskutiert, Beispiele aus der Praxis gegeben und der Blick auf diese Form der didaktischen ‚Vereinfachung‘ im Grund- und Hauptschulkontext geworfen.

Dass die politische Bildung nach neuen Formaten, Methoden und Zugängen suchen muss, um auch – oder in besonderer Weise – Jugendliche aus marginalisierten Milieus mit geringeren Bildungschancen zu erreichen, ist unbestritten. Ist aber die Elementarisierung der Königsweg? In der politischen Bildung sind in den letzten Jahren viele gute Ansätze

entwickelt worden, die ihren Fokus auf eine ressourcenorientierte Bildung setzen, also bei den Potenzialen der jungen Menschen ansetzen und gerade nicht auf Vereinfachung und Reduktion als Lösung zielen.

Mit einer Elementarisierung wird, so die Einschätzung der Rezensentin, das bestärkt, was die Chancenungerechtigkeit im Bildungssystem maßgeblich mitbestimmt: Sie birgt die Gefahr, dass für die, die nach Einschätzung der Lehrenden über weniger Ressourcen verfügen, eine Vereinfachung der Lerninhalte bevorzugt wird, anstatt zu überlegen, mit welchen Zugängen, Methoden und Herausforderungen das Interesse am Thema geweckt und damit auch bisher vielleicht unentdeckte Ressourcen gehoben werden können. Von Jugendlichen aus sozial marginalisierten Milieus oder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte wird gemeinhin im schulischen Unterricht weniger erwartet als z. B. von Jugendlichen aus einem Akademikerhaushalt. Sinkt die Erwartungshaltung an Jugendliche, bringen sie auch weniger Leistung (vgl. dazu z. B. die Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit von Matthias Jerusalem, Humboldt Universität Berlin). Das zeigt die Problematik einer solchen Herangehensweise. Es ist also vielmehr wichtig, große Erwartungen an die Jugendlichen zu stellen und ihnen zu helfen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu gewinnen. Nur so können sie erfahren, dass sie den Anforderungen gerecht werden können und über die dafür notwendigen Ressourcen verfügen. Wie kann das gelingen? Es muss ein Augenmerk auf die Bedürfnisse der Jugendlichen

gelegt werden, es müssen Bedingungen geschaffen werden, die Erfolgserfahrungen zulassen, es braucht individualisierte Wege und eine Flexibilisierung, die je nach Bedürfnis eine Beschleunigung oder Verlangsamung von Lernprozessen ermöglicht.

Wie schwer es ist, bei den Zwängen und engen Strukturen schulischen Politikunterrichts, neue, unkonventionelle Metho-

den zu erproben und wirkliches Interesse für politische Zusammenhänge zu wecken, wird im Beitrag von Jonas Lanig anschaulich diskutiert. Auch die Elementarisierung muss scheitern, so seine Überzeugung, wenn nicht die Grundbedingungen schulischen Lernens verändert werden. Er plädiert für eine stärkere Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen (S. 311 ff.).

Der Band weckt mit vielen seiner Beiträge bei der Rezensentin Widerspruch und Gegenrede. Dennoch soll er empfohlen werden als Anregung zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Konzepten der Politikdidaktik. Er kann einen weiterführenden Diskurs zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren befördern.

*Friedrun Erben*

**Meike Sophia Baader/Ulrich Herrmann (Hrsg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik - Weinheim und München 2011, Beltz Juventa Verlag, 264 Seiten**

Der Sammelband ist als Beitrag zur Historischen Bildungsforschung konzipiert und nimmt die späten 1960er und frühen 1970er Jahre als „Jahrzehnt tiefgreifender Veränderungen in der politischen Geschichte und in der Kulturgeschichte der alten Bundesrepublik“ unter die Lupe. Dabei wird das Feld von der Kinderladenbewegung bis zur Kritischen Pädagogik weit gesteckt. Entstanden sind die Beiträge im Zusammenhang mit einer Konferenz, die sich im Herbst 2008 an der Freien Universität Berlin mit der Chiffre „68“ im Kontext von Umbrüchen in bildungsgeschichtlichen Perspektiven beschäftigt hat. Dabei konzentriert sich der vorliegende Band auf diejenigen Beiträge der Konferenz, welche sich im Zusammenhang von Jugend- und Erziehungsgeschichte bewegen. Ein zweiter Band im Klinkhardt-Verlag soll dann die zeitgeschichtlichen und institutionellen Kontexte von „68“ als Zäsur in der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik erhellen.

Ausgehend von dem Konsens, dass „68“ eine „Epochenschwelle in der Geschichte der Bundesrepublik“ ist, und zwar „vor

allem in sozialkultureller Hinsicht“, formulieren Herausgeberin und Herausgeber den Anspruch, diesen Umbruch als „Kulturrevolution“ zu erklären, indem sie die Zeit einer „historisch-kritischen bildungsgeschichtlichen Betrachtung“ unterziehen (Einführung, S. 9). So geht es ihnen um a) Bildungs- und Mentalitätsgeschichte, b) die Geschichte von Generationenverhältnissen und -spannungen, c) den sozial-kulturellen Wertewandel sowie d) die Geschichte Neuer Sozialer Bewegungen. In dieser Perspektive steht „68“ nicht nur für die Radikalisierung eines bestimmten Teils der studentischen Bewegung, sondern für einen sowohl zeitlich als auch von den Trägern her viel breiter anzusetzenden Umbruch. Neben die „studentisch-akademische Universitäts-Reformbewegung“ tritt unter anderem auch das Bestreben nach einer Aufarbeitung der NS-Verbrechen, der Protest gegen technokratische Reformen, für Demokratisierungen und einfach der Kampf um die Beseitigung von Missständen sowohl an den Hochschulen als auch in vielen anderen Teilbereichen der Gesellschaft. Insofern

hebt sich der Band – die Autor/-inn/-en betonen das an verschiedenen Stellen – wohltuend von den gängigen Klischees von „1968“ als Event zwischen Anti-Schah- und -Springer-Demos, SDS und RAF, Kommune 1 und maoistischem Sektierertum ab.

„1968“ als Bildungsgeschichte wird nun in 15 Beiträgen präsentiert. Wie bei Sammelbänden üblich, sind diese Beiträge von unterschiedlichem Zuschnitt und unterschiedlicher Qualität. Sie gliedern sich in vier Bereiche: Schüler, Jugendliche, Studierende und – am weitaus längsten – „Pädagogische Reflexionen“. Linde Apel etwa befasst sich am Beispiel Hamburg mit der Schülerbewegung, die unter dem Einfluss der studentischen Proteste als „politisch motivierte Unruhe“ an vielen Schulen entstand. Zugrunde lag ein Bündel von Motiven, so das Unbehagen an autoritären Lehrern, die Unzufriedenheit mit mangelnden Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule, aber auch ganz unpolitische, eher altersspezifische Bedürfnisse, etwa die Möglichkeit, in der Schülergruppe Erfahrungen mit dem anderen

Geschlecht zu sammeln, Anschluss zu finden an die aufkommende Popkultur mit der entsprechenden Musik und äußeren Attributen wie Mode und (in diesem Fall längere) Haartracht. Am Ende zerfiel das „Aktionszentrum Unabhängiger und Sozialistischer Schüler“ aufgrund antiautoritären Organisationsversagens und der dogmatischen Reaktion darauf: der Zersplitterung im Sektenwesen der frühen 1970er Jahre. Bleibende Folge aber war eine dauerhafte Veränderung des Verhältnisses zwischen Schüler- und Lehrerschaft, die Unaufhaltsamkeit der Schulreform. Dies wird auch deutlich in dem folgenden Beitrag von Christian Ritzi, der eine Zunahme der Anzahl von Schülerzeitungen ab den 1960er Jahren ausmacht – und später in dem Band bei Günter C. Behrmanns lohnenswerter Retrospektive auf das Funkkolleg Erziehungswissenschaft und die Hessischen Rahmenrichtlinien.

Richard Münchmeier reflektiert die Politisierung der Jugendzentrumsbewegung und arbeitet die zentrale Rolle der politischen Bildungsarbeit in Jugendhäusern heraus, wobei der diese „prägende Gedanke von der Einheit zwischen persönlicher Lebenspraxis und gesellschaftlicher Politik“ heute kaum mehr Akzeptanz finde und „in seiner ethischen Rigorosität als weltfremd erlebt“ werde. Was politische Bildung heute für die Jugendarbeit bedeuten könne, erfordere jenseits überkommener Handlungsprinzipien „neue Überlegungen.“ (Mit dieser Feststellung hört der Beitrag allerdings auf.) Manfred Kappeler fasst die – im Rückblick – skandalöse Geschichte der Fürsorge- und Heimerziehung in der frühen Bundesrepublik ins Auge. Er berichtet von Arbeitszwang, Dis-

ziplinierung, nicht kindgerechter Arbeit und Unterbringung sowie mangelnder pädagogischer Eignung des Personals. Erst nach 1968 entstand eine Heimbewegung, die letztlich 1990/91 mit dem KJHG/SGB VIII endgültig zum Erfolg kam, als der Begriff „Verwahrlosung“ sowie die Rechtsinstitutionen „Fürsorgeerziehung“ und „Freiwillige Erziehungshilfe“ gestrichen wurden. Statt obrigkeitstatlichem Eingreifen ist seitdem das Partizipationsgebot eine „verpflichtende Leitnorm im Prozess der Hilfeplanung“. Interessant ist auch der kurze Beitrag von Heinrich Eppe über die Auswirkungen der 68er-Bewegung auf die SJD-Die Falken. Die ehemals proletarische Jugendorganisation hatte nämlich schon seit den 1920er Jahren repräsentativ-demokratische Partizipationsstrukturen in ihren Zeltlagern entwickelt. Jetzt, unter dem Einfluss der studentischen Bewegung, schwenkten sie über zu direkt-demokratischen Formen der Selbstverwaltung, grob gesagt: von gewählten Organen der Kinder und Jugendlichen hin zur Vollversammlungsdemokratie. Diese politisch motivierte Praxis war jedoch enttäuschend; sie erfüllte die pädagogisch-politischen Hoffnungen nicht. Grund dafür ist die geringe Verantwortlichkeit, die der Einzelne für Entscheidungen von Vollversammlungen hat. Eine höhere Verbindlichkeit ist letztlich nur mit parlamentarischen Gremien gegeben, denn die dortigen Vertreter sind gewählt, müssen ihre Entscheidungen vor den anderen Kindern rechtfertigen und lernen, persönliche Wünsche und Bedürfnisse von den Erfordernissen des gesamten Lagers zu unterscheiden. (Wobei wir hier sehr schöne Parallelen zur aktuel-

len Debatte um Volksabstimmungen bzw. „liquid democracy“ ziehen könnten...)

Von Gewicht sind ebenso die drei Beiträge zu „Studierende“, auch wenn diejenigen der beiden männlichen Autoren Ulrich Herrmann und Ekkehart Krippendorff stark subjektiv gefärbt sind, während Carola Groppe recht gründlich auf die Debatte um „68“ im Kontext zwischen dem Wandel der Institution Hochschule und der radikaler werdenden politischen Aktivität eingeht. Interessant ist der Vergleich zwischen der Unruhe, die das deutsche Bürgertum zu Beginn des 20. Jahrhunderts ergriffen hat, und derjenigen in den „langen“ 1960er Jahren, womit sie eher den Zeitraum von etwa 1958 bis 1974 meint.

Die acht Beiträge unter „Pädagogische Reflexionen“ sind ebenso lesenswert. Sie spannen den Bogen von der Ästhetik über die Kritische Pädagogik, die schon genannten Rahmenrichtlinien, bis hin zur Psychoanalyse und Pädagogik sowie zur Zeitschrift „betrifft: erziehung“. Weiter an den Anfang des Bandes hätte der Aufsatz von Meike Sophia Baader über die Kinderladenbewegung seit 1968 gepasst.

Die Aufsätze dieses 264 Seiten umfassenden Sammelbandes sind weitgehend lesbar, viele Beiträge werden reichlich illustriert, und zur Erlangung eines breiteren Zugangs zu dem Umbruchphänomen „68“ – bzw. eigentlich: zum Epochenwechsel in der Gesellschaftsgeschichte der alten Bundesrepublik Deutschland – kann die Lektüre nur empfohlen werden.

*Christoph Meyer*

**Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christian Koller (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Paderborn 2011, Verlag Ferdinand Schöningh, 181 Seiten**

Welche Weltsicht setzt sich gegen andere durch und warum? Wie entsteht Erkenntnis von Wirklichkeit und welche Interessen spielen dabei eine Rolle? Über diese sog. erkenntnispolitischen Fragen und das Ringen um Deutungshoheit nachzudenken, ist in der Politik nicht neu. Diese Fragen jedoch gezielt für die Erziehungswissenschaften und pädagogische Wirklichkeit zu diskutieren, war Anliegen der Herbsttagung 2008 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), aus der auch dieser Sammelband entstand. Erkenntnispolitische Kämpfe scheinen hier inzwischen subtiler ausgefochten und kaum grundlegend reflektiert zu werden – angesichts scheinbar ideologiefreier, interessensloser Methoden pädagogischer Erkenntnis, die breite Zustimmung finden.

Diese Situation überrascht: Denn eine Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Politik mit einer strikten Trennung zwischen einem auf Wahrheit gerichteten Wissenschaftssystem gegenüber einem Politiksystem, dessen Logik auf Macht beruht, ist wissenschaftssoziologisch kaum mehr aufrechtzuerhalten. Wissenschaft und die ihr zukommende gesellschaftliche Bedeutung vollzieht sich in Machtzusammenhängen und z. B. auch die schlichte Tatsache, dass Wissenschaft finanziert werden muss, spricht dagegen. Gerade Foucault hat den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht als unauflösbar beschrieben und zugleich die Frage aufgeworfen, wie dieser Zusammen-

hang eigentlich erkannt und kritisiert werden kann, wenn der Kritiker und Beobachter selbst nicht außerhalb dieser Mechanismen steht (wie z. B. bei Butler diskutiert). Eine einfache Kritik z. B. an der Ökonomisierung der Pädagogik greift so gesehen nicht, denn sie geht zumindest implizit von einer Überwältigung der Pädagogik durch nach wie vor extern verstandene gesellschaftliche Kräfte aus. Dabei gerät die für das Entstehen des Bildungssystems und der Pädagogik als Wissenschaft konstitutive ökonomische Dimension ins Vergessen. In seiner Einführung in die Thematik macht Norbert Ricken so die Notwendigkeit einer weiterführenden erkenntnispolitischen Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft deutlich.

Insgesamt gliedert sich der Band in drei Teile: Der erste Teil „Erkenntnispolitik – Rahmungen und Zusammenhänge“ behandelt systematische Fragestellungen. Peter Fuchs diskutiert erziehungswissenschaftlich relevante Erkenntnispolitik aus systemtheoretischer Perspektive, Peter Euler den Zusammenhang von Postpolitik und Bildung und Richard Kubac die Frage nach den Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Kritik.

Teil zwei – „Pädagogische Wirklichkeiten – Erkenntnispolitische Problematisierungen“ – bietet Einblicke in konkrete erkenntnispolitische Reflexionen in der Pädagogik. Alfred Schäfer untersucht aus dieser Sicht Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung am Beispiel neuerer Subjektivierungspraktiken, Chris-

tiane Thompson und Kerstin Jerus eine ‚Politik der Bildung‘ am Beispiel der Frühpädagogik und Kirsten Puhr die Konstruktivität biographischer Entwicklungen. Thomas Höhne analysiert die neue „Politik der Qualität“ im Diskurs über Schulqualität und Schulentwicklung.

Teil drei „Erkenntnispolitik und Pädagogik – Eine Diskussion“ bildet mit kurzen Beiträgen und pointierten Thesen den Kommentarteil. Andreas Dörpinghaus skizziert die Bedeutung von Fiktion als subversive Ausbruchsmöglichkeit aus den festen Ordnungen von Kontrollgesellschaften. Andrea Liesner plädiert gegen eine postpolitische, entrationalisierte Sichtweise und dafür, die ökonomischen Bedingungen von Erkenntnis nicht aus dem Blick zu lassen. Zuletzt betont Gabriele Weiß die Grenzen erkenntnispolitischer Agitation in dem unverfügbaren Moment, das letztlich jeder Wirklichkeitskonstruktion innewohnt.

Wissen selbst ist ein machthaltiger Zugriff auf Welt und gesellschaftlich bedingt. Welcher Umgang mit Wissenschaft und welches wissenschaftliche wie gesellschaftspolitische Selbstverständnis von Pädagogik werden dieser Situation gerecht? Gerade aufgrund ihres Bezugs zum gesellschaftspolitisch so zentralen wie umstrittenen Erziehungs- und Bildungssystem ist Pädagogik auf kritische Selbstreflexion angewiesen. Wie diese aussehen könnte, eröffnen die elf Beiträge dieser wichtigen Publikation.

*Kerstin Ott*

**Kerstin Plehwe (Hrsg.): Demokratie leben lernen. Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement – Hamburg 2011, Hanseatic Lighthouse GmbH & Co. KG, 206 Seiten**

Um es vorweg zu nehmen und auch auf den Punkt zu bringen: Dem Autor dieser Rezension erschließt sich der Mehrwert dieser Publikation nicht wirklich. Herausgegeben im Auftrag der „Initiative ProDialog“ werden Beiträge auf dem von ihr veranstalteten 2. Internationalen Demokratie-Symposium aus dem Jahr 2010 dokumentiert. Dabei ist es gelungen, eine ganze Reihe von Fachmännern und -frauen aus dem Themenfeld zu gewinnen, die auch in dem vorliegenden Herausgeberband versammelt sind. Vielleicht muss, um den Wert dieser Publikation zu verstehen und einordnen zu können, eher auf die herausgebende „Initiative Pro Dialog“ geschaut werden, denn für Kenner der Materie wird nichts Neues geboten.

Auf der Internetseite ([www.prodialog.org](http://www.prodialog.org)) der mir bisher vollkommen unbekannt Initiative findet sich: „Das Ziel der überparteilichen, von der Deutschen Post AG initiierten, Initiative ProDialog ist es, den Dialog zwischen Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu stärken sowie Demokratie und Engagement zu fördern. Im Kern dieses gesellschaftlichen Engagements steht die Idee des Dialogs: Durch wechselseitigen Austausch kann neues Verständnis und Vertrauen entstehen. Diese beiden Aspekte sind wichtige Voraussetzungen für eine lebendige Demokratie und eine starke Zivilgesellschaft. ProDialog arbeitet als Plattform, um Informationen und Wissen zu neuen, demokratiefördernden Formen der Kommunikation zu verbreiten und zu vermitteln. Hierfür unterstützen wir Akteure aus Politik und Zivilgesellschaft mit freiem Zugang zu globaler

Expertise, best practice, cross-sektorem Networking und innovativen Instrumenten im Bereich gesellschaftlichen und politischen Engagements. Die Förderung des Dialogs betreibt die Initiative ProDialog mit Veranstaltungen und Seminaren für Politik und NROs. Sie legt Publikationen auf und leistet mit der wissenschaftlichen Arbeit zum Themenkomplex Nichtwähler einen Beitrag zur Stärkung der Demokratie.“

Soweit Selbstdarstellung und Anspruch. Seit 2009 wird jährlich ein Internationales Demokratiesymposium veranstaltet (nach eigener Auskunft europaweit einzigartig in dieser Form), auf dem in sechs bis acht Stunden Themen der Demokratieentwicklung behandelt werden. In diesem Falle liegen sie nun auch dokumentiert vor. Dokumentieren – viel Wind um wenig Ertrag? Es bleibt offen, wer von der Publikation angesprochen soll; für den Verlag war es wohl die dritte Veröffentlichung (vgl. dessen Homepage).

Was steht nun im Buch? Im einführenden Kapitel „Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement“ äußern sich u. a. Kurt Edler (Vorsitzender der DeGeDe) und Ulrich Schneekloth (Shell-Jugendstudie 2010) zu grundlegenden Aspekten von „Jugend, Demokratie und Engagement“. Abgesehen davon, dass es sich um interessante Kurzdarstellungen handelt, bieten die Beiträge dieses Kapitels eben nicht viele neue Erkenntnisse.

Für grundsätzlich Interessierte an der Thematik bieten die Kapitel 2 und 3, die den Titel des Bandes entfalten, kurze Darstellungen

von mehr oder weniger bekannten Praxisansätzen zur Demokratiebildung und Engagementförderung. Erkenntnisreich, weil weniger bekannt, ist dabei der Aufsatz von Margret Rasfeld, die aus einer Gemeinschaftsschule in Berlin berichtet, wie dort versucht wird, Kinder an das Demokratielernen heranzuführen. Daneben stellen Raingard Knauer „Die Kinderstube der Demokratie“, Michael Rump-Räuber „Hands für Kids“ und „Hands across the campus“ und Christian Zentner „Angebote des Bundestages zur Heranführung von Kindern und Jugendlichen an die parlamentarische Demokratie“ vor. Der wohl überraschendste Beitrag findet sich im Kapitel 3 „Demokratie leben“: Die SPD-Bundestagsabgeordnete Katja Mast berichtet aus ihrem Projekt „Junger Rat für Mast“. Dies ist ein (nicht mehr neuer, weil seit sieben Jahren erfolgreich praktizierter), anspruchsvoller, aber vor allem gewinnbringender Weg, auf junge Menschen zuzugehen. Leider hat dieses Beispiel noch nicht Schule gemacht, denn die Autorin schreibt von einem nach wie vor bundesweit einmaligen Vorhaben. Das aber verdient Öffentlichkeit und braucht Verbreitung. Wenn Politiker/-innen solche Wege wählen, um dem Desinteresse bei jungen Menschen angesichts des Zustandes unserer verfassten Demokratie entgegenzuwirken, dann verdient das die volle Unterstützung. Gerade hier könnte eine Ausgabe der „Initiative Pro Dialog“ bestehen, solche richtungsweisenden Ideen wirklich im Land bekannt zu machen und mit dem Potential eines Förderers wie der Deutschen Post im Hintergrund Kampagnen zu initiieren, die politische Akteure in

die Pflicht nehmen, sich den Fragen, Themen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen zu stellen.

Zu einem internationalen Symposium gehören auch Beiträge aus anderen Ländern. Leider sind diese nur auf Englisch dokumentiert, sodass sich der möglicher-

weise gehaltvolle Inhalt des 4. Kapitels nur mit entsprechender sprachlicher Kompetenz erschließt.

Insgesamt bleiben die Fragezeichen über den Nutzen des Bandes bestehen: Alle hauptberuflichen Volksvertreter/-innen sollten ihn bekommen mit Hin-

weis auf die Ausführungen von Katja Mast und ihrer Mitarbeiterin Sigune Wieland, der wirklich lesenswert ist. Alles andere stellt nicht mehr als einen groben Einblick ins Themenfeld dar. Schade – denn der Buchtitel assoziiert deutlich mehr.

*Stephan Schack*

**Dagmar Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hrsg.): Stream your life!? Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0 – München 2011, kopaed Verlag, 230 Seiten**

Die so genannten Neuen Medien haben längst Einzug in die außerschulische (politische) Bildungsarbeit erhalten, ob als spezifisches Themenfeld, als Methodenpool oder auch in Kombination. Denn gerade in der außerschulischen Jugendbildung wäre es fatal, sich den Neuen Medien, insbesondere dem Web 2.0, zu verschließen, da sich ein nicht unerheblicher Teil der Lebenswirklichkeit ihrer Zielgruppen mittlerweile online abspielt.

Im November 2009 fand eine Veranstaltung des Forums Kommunikationskultur unter dem Titel „Stream your life?!“ statt, aus der dieser Sammelband entstand. Im Vorwort von Lutz Stroppe (Abteilungsleiter im BMFSFJ) dient Heraklits Lehre vom Fluss aller Dinge zur allgemeinen Beschreibung der ständigen Veränderungen von digitalen Medientechnologien: „Wir steigen in den selben Fluss und doch nicht in denselben,...“. Aus der daraus folgenden Erkenntnis, dass Kinder vermehrt nur schwer kontrollierbaren Einflüssen ausgesetzt sind, ergibt sich die Frage nach der Rolle der Medienpädagogik in der digitalen Gesellschaft. In „Stream your life!?“ beschäftigen sich zweiundzwanzig Autor/-innen in sechs Kapiteln mit eben dieser Frage.

Das erste Kapitel „Theoretische Bezüge und empirische Befunde“ gibt einen einleitenden Überblick über aktuelle empirische Forschungsergebnisse, die das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand haben. Neben dem allgemeinen Forschungsstand werden auch Untersuchungen und Studien exemplarisch behandelt – so zum Beispiel eine Studie über die Bedeutung von Social Web-Angeboten, die Heranwachsende im Kontext ihrer Sozialisation ihrem Alltag beimessen (Paus-Hasenbrink/Wijnen/ Brüssel 2009). Interessant an dieser Studie, die sich am Ansatz der Entwicklungsaufgaben orientiert, ist die Lokalisation von sechs Handlungstypen, an denen sich große Unterschiede in der Relevanz von Social Web-Angeboten für Jugendliche erkennen lassen. Jeder Handlungstyp bringt unterschiedliche Chancen und Risiken mit sich. Die Autor/-inn/-en sehen die Verantwortung allerdings nicht nur bei den jungen UserInnen, sondern vor allem bei den Anbieter/-inne/-n (Datenschutz), bei Eltern (Interesse und Regeln) und der Institution Schule (Thematisierung im Unterricht).

Im zweiten Abschnitt „Herausforderungen für die schulische Bildung“ beschäftigen sich die

Autoren mit dem letztgenannten Punkt. Behandelt werden sowohl schulbezogene medienpädagogische Handlungsfelder als auch die Möglichkeiten und die Notwendigkeit partizipativer Mediennutzung für das Bildungssystem: Hier kritisiert Michael Wagner die vor allem auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtete Bildung und stellt in seinem provokativen Positionspapier vier Leitsätze für die Schule des 21. Jahrhunderts auf. Unter den Überschriften „Es gibt keine Lehrenden, nur Lernende“, „Faktenwissen ist wertlos“, „Standardisierte Bildung ist arme Bildung“ und „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ argumentiert der Autor gegen hierarchische und für partizipative Strukturen an Schulen. Nicht selten beschreibt er dabei Methoden und Themen, denen wir uns in der außerschulischen politischen (Jugend-)Bildung ebenfalls seit längerem widmen und gibt somit einen Anstoß, die Diskussion über außerschulische Methoden und Schule konstruktiv weiterzuführen.

„Herausforderungen für die kulturelle Bildung und die aktive Medienarbeit“ lautet die Überschrift des dritten Kapitels. Gerade im Hinblick auf die aktuellen Debatten über die Gegensätzlich-

keit und die Schnittmengen politischer und kultureller Bildung, die sich vor allem in diversen Förderanträgen widerspiegeln, macht diesen Anschnitt für uns politische Bildner/-innen interessant. In seinem Artikel „Medienpädagogik in Zeiten des Mitmach-Web“ stellt Hans-Jürgen Palme zum Beispiel fest, dass die Entwicklungen und Möglichkeiten, die unsere modernen Technologien bieten, von der Medienpädagogik nur zögerlich angenommen werden. Das von ihm ausgemachte und zugrundeliegende Dilemma ist den meisten von uns bekannt: Natürlich gibt es tolle Möglichkeiten – aber die Hürden zur Nutzung werden gleichermaßen höher. Um nicht nur ständig auf die Gefahren des Social Web hinzuweisen, sondern die Möglichkeiten pädagogisch gewinnbringend zu nutzen, müssen wir Multiplikator/-inn/-en Neue Medien aktiv nutzen – auch außerhalb unserer pädagogischen Arbeit. Hans-Jürgen Palme plädiert zudem konkret für den bundesweiten Austausch diverser Facheinrichtungen und die Entwicklung medienpädagogischer Module, die alltagstauglich eingesetzt werden können.

Ein weiteres wichtiges Themenfeld im Bereich Social Web wird in Kapitel vier erörtert. In „Spielen in virtuellen Räumen“ gehen die Autoren auf populäre Spieltypen, auf die Motivation der Spieler/-innen und auf die Bedeutung von Onlinespielen für soziale Beziehungen ein. Jan Keilhauer stellt in seinem Artikel die interessanten Ergebnisse einer explorativen Studie der Universität Leipzig (2008) vor. Für die Spieler/-innen von sogenannten Multiplayer-Spielen zum Beispiel stehen die sozialen Komponenten eindeutig im Vordergrund. „Mit anderen interagieren“, „Sich mit echten Menschen mes-

sen“ und „Mit Identitäten spielen“ sind nur drei Beispiele für die Spielmotivation. Aber auch die Gefahren von exzessivem Spielen werden in dem Artikel thematisiert. Doch gerade die vorhandenen Erfahrungen und Spielgewohnheiten von Jugendlichen bieten für Jan Keilhauer einen guten Zugang für pädagogische Maßnahmen.

Der vorletzte Abschnitt „Medienkulturelle Inszenierungspraktiken und Geschlechterverhältnisse“ behandelt ein weiteres, für die politische Bildung existenzielles Themenfeld. Verena Ketter beschreibt in ihrem Artikel „Gendersensible Medienpädagogik mit Web 2.0“ ein Praxisprojekt, in dem weibliche Nutzungspräferenzen im Web 2.0 medienpädagogisch zur Reflexion des Identitätshandelns genutzt werden. Mittels Foto, Text und Podcast wurden hier Geschichten über das Leben erzählt, mit deren Hilfe anschließend das eigene Rollenverhalten der Teilnehmerinnen analysiert werden konnte. Der Artikel „Everything because of C Walk“ von Christoph Eisemann beschreibt in erster Linie Ergebnisse aus seinem Dissertationsprojekt. Anhand des Beispiels von Nils und Maria macht er die Identitätskonstruktion von jungen Menschen in social communities – hier speziell auf der Videoplattform YouTube – nachvollziehbar. Gegenstand der Selbstdarstellung der Probanden ist der sogenannte „Crip Walk“, eine tänzerische Ausdrucksform, die sich vor allem im US-amerikanischen Hip-Hop etabliert hat. In seinem Fazit stellt Christoph Eisemann fest, dass die Kategorie Geschlecht auf YouTube durchaus auch in subkulturellen Räumen wie der C Walk-Community relevant ist. Hier würden traditionelle Rollenklischees die Entwicklung von

alternativen Identitätsentwürfen behindern. Auch in diesem Artikel findet sich wieder ein Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit medialen Lebenswelten von Jugendlichen durch Pädagog/-inn/-en auch außerhalb pädagogischer Settings.

In seinem Artikel „Bildwelten Weltbilder – Wahrnehmungswelten“ geht Franz Josef Röll zu guter Letzt explizit auf die Geschichte und die Gründungsphase der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur ein. Zudem appelliert er an die wissenschaftliche und handlungsorientierte Medienpädagogik, Praxismodelle stetig zu modifizieren und weiterzuentwickeln und die technische Entwicklungsgeschwindigkeit sowie die Mediennutzungsweisen nicht aus den Augen zu verlieren.

Das Buch „Stream your life!? Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0“ gibt einen guten Ein- und Überblick über „aktuelle“ medienwissenschaftliche und medienpädagogische Ansätze. Soweit es „aktuell“ in diesem Themenbereich überhaupt gibt: selbst bei Herausgabe des Buches 2011 und erst recht bei der zugrunde liegenden Tagung 2009 spielte StudiVZ noch eine größere Rolle und Google+ noch kaum eine – um nur ein Beispiel zu nennen. Dennoch ist das Buch auch aufgrund der gelungenen Mischung aus Theorie und Praxis eine empfehlenswerte Lektüre für alle, die in der politischen (Jugend-)Bildung tätig sind – auch und gerade wenn das Thema Medienkompetenz im eigenen Tätigkeitsbereich bis dato nur eine geringe Rolle spielt(e).

*Daniel Möcklinghoff*

**Wolfgang Ilg/Judith Dubiski: Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen. Eine Publikation des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) und des Deutsch-Polnischen Jugendwerks (DPJW) - Berlin und Potsdam 2011, 98 Seiten**

Die beiden wissenschaftlichen Evaluatoren Wolfgang Ilg und Judith Dubiski vom Projekt „Freizeitenevaluation“ haben Ende 2011 eine Broschüre vorgelegt, die über das Deutsch-Französische bzw. Deutsch-Polnische Jugendwerk bezogen werden kann ([www.dfjw.org](http://www.dfjw.org), [www.dpjw.org](http://www.dpjw.org)). Sie dokumentiert den bisherigen Stand einer breit angelegten empirischen Erforschung internationaler, vor allem europäischer Jugendbegegnungen, wie sie von den beiden Jugendwerken gefördert werden. Dabei sind nicht die fördernden Stellen im Blick, sondern die konkrete Arbeit der Träger, gerade auch aus dem Feld der außerschulischen Jugendbildung und Jugendarbeit. Das Forschungsprojekt starteten DFJW und DPJW 2004 gemeinsam mit der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). In der wissenschaftlichen Begleitung arbeitete u. a. Prof. Andreas Thimmel von der Fachhochschule Köln mit, wo auch Anfang 2012 eine Präsentation der Ergebnisse stattfand.

Thimmel betonte bei dem Kölner Fachgespräch den Modellcharakter dieses Forschungsvorhabens, das zwar auf die Erhebung quantitativer Daten ausgerichtet sei, aber eine tragfähige Basis für weiter gehende, qualitative Analyse darstelle. Es gehe hier um eine Bildungs- und Freizeitforschung, die die Praxis erhellt, und nicht um eine „Wirkungsforschung“, die den Output durchgeführter Maßnahmen ermitteln oder quantifizieren will. Auch die

beiden Autoren der Studie hoben bei der Präsentation der Ergebnisse, die auf die Stichworte „Diversität“, „Mobilität“ und „Identität“ fokussierte, die wissenschaftliche Unabhängigkeit gegenüber bildungs- oder förderungspolitischen Vorgaben hervor. Ziel sei eine Auswertung von Jugendbegegnungen unter dem Blickwinkel „aus der Praxis und für die Praxis“. Vertreter der beiden Jugendwerke bekräftigten die Notwendigkeit eines solchen Austausches zwischen Theoretikern und Praktikern, der der Qualifizierung der pädagogischen Arbeit diene.

Für die außerschulische politische Bildung ist das Forschungsprojekt aus zwei Gründen interessant. Erstens sind bei internationalen Begegnungen natürlich stets – obwohl das Thema Politik bei den bisher ausgewerteten Befragungen von rund 5.200 Teilnehmenden und 720 Mitarbeitenden nicht im Vordergrund stand – politische Lernprozesse mit inbegriffen. So gaben immerhin 37 % der Jugendlichen an, dass sie sich bei den Veranstaltungen, die eher auf Kultur und Alltag ausgerichtet waren, mit „gesellschaftlichen/politischen Themen“ auseinandergesetzt hätten; zudem werden, wie die Autoren ergänzen, „in freien Texten Gedanken geäußert, die eine durch Begegnungen und Gespräche angeregte intensive Auseinandersetzung mit den Verhältnissen im anderen Land erkennen lassen“. Dokumentiert wird auch, dass und inwiefern Jugendbegegnungen „ein wichtiger Lernort

für soziale Kompetenzen“ sind, ohne dass die Studie übrigens den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt rückt. Interessant ist etwa ein signifikanter Unterschied, der sich zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten ergab: Erstere betonten als wichtige Lernerfahrung (56 %), dass ihnen die wirtschaftliche Situation der beteiligten Länder bewusst geworden sei, was bei Letzteren nur eine geringe Rolle (29 %) spielt.

Zweitens kann das Forschungsvorhaben Anregungen für die Bemühungen um Praxisforschung in der politischen Bildung geben. Es wirft einen Blick auf die praktische Arbeit, der nicht in dem Schema von Kompetenzvermittlung und Kompetenzniveaus befangen ist, wie es heutzutage etwa durch den nationalen Qualifikationsrahmen vorgegeben wird und tendenziell zum Maßstab aller Bildungsprozesse zu werden droht. Das Verfahren zielt zudem darauf ab, „Selbstevaluation zu ermöglichen, die weder personelle noch finanzielle Ressourcen bindet und trotzdem wissenschaftlichen Standards entspricht“. Es ist also nicht nur in seiner wissenschaftlichen Ausrichtung, sondern auch in seiner Handhabung an der Praxis orientiert. Und wichtig ist schließlich, dass es sich um einen offenen Prozess handelt: Das Angebot besteht weiterhin für alle Träger und Einrichtungen, sich der entwickelten Instrumente zu bedienen und die Resultate bei Bedarf in die zentrale Auswertung einzuspeisen.

*Johannes Schillo*

**Alexandra Bergedick/Dirk Rohr/Anja Wegener: Bilden mit Bildern – Visualisieren in der Weiterbildung – Bielefeld 2011, Bertelsmann Verlag, 141 Seiten**

Mit ihrem Buch geben die Autoren Alexandra Bergedick, Dirk Rohr und Anja Wegener, die alle am Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Köln arbeiten, Lehrenden eine praxisnahe und fundierte Handreichung, die darstellt, worin die Vorteile visuellen Lernens liegen, was Lehrende bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts bedenken sollten und können und mit welchen praktischen Methoden sie lebendiges Lernen fördern können.

Im ersten Kapitel lenken die Autoren den Blick darauf, dass die Basis von Lernen immer Kommunikation ist. Visualisierungen stellen eine spezifische Form von Kommunikation dar. Wichtig ist ihnen, mit einem adressatenorientierten Ansatz „das Lehren vom Lernen aus zu denken und ...(sich) dabei in die Perspektive der Lernenden hineinzusetzen.“ (S. 9) Lernen ist immer ein individueller Prozess. „In einer konstruktivistisch geprägten Sichtweise gehen wir davon aus, dass jeder Mensch eine eigene Wahrnehmung der Welt hat und somit seine eigene ‚Wirklichkeit‘ besitzt. Unsere sinnlichen Wahrnehmungen werden von uns in der Weise verarbeitet, wie wir sie vor dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen deuten.“ So stellt sich für alle Lehrenden die Frage, wie es ihnen gelingen kann, den Lehrstoff so didaktisch-methodisch aufzubereiten, dass Lernende motiviert und aktiviert mitarbeiten.

Das zweite Kapitel vertieft den Blick auf die Tatsache, dass „Lernen immer ein Prozess“ ist. Es werden die Zusammenhänge zwischen der Übermittlungsart des Lehrstoffs und der Erinner-

barkeit dargestellt und der lernförderliche Nutzen und die Vorteile von Visualisierungen herausgestellt, da „das Gedächtnis Informationen überwiegend in Bildern speichert.“ (S. 19) Grundlage für gelungene Lernprozesse ist ein förderliches Lernklima, in dem möglich wird, dass Einzelne ihre Erkenntnisse mitteilen, diese mit Erkenntnissen von Anderen vergleichen und gemeinsam Bilder als Lern- und Verständnisgrundlage für die Arbeit entwickelt werden.

In einer Checkliste „Lernförderliche Faktoren und Rahmenbedingungen“ wird aufgeführt, worauf Lehrende achten müssen, wenn sie optimale Bedingungen für den Lernprozess schaffen wollen.

Im dritten Kapitel werden Hintergrundinformationen für die Arbeit mit Visualisierungen gegeben. Die Arbeit mit Bildern und den so geweckten meist individuell verschiedenen Assoziationen verlangt vom Lehrenden eine Grundhaltung, die von Einfühlung, Wertschätzung und Kongruenz geprägt sein muss. Kurz dargestellt werden die Erkenntnisse von Ruth Cohn, deren Methode, die themenzentrierte Interaktion, gute Orientierung für die Steuerung von Lernprozessen in Gruppen gibt.

Zum Lehren gehört immer die Auswahl von Inhalten. Didaktische Prinzipien wie Handlungsorientierung, Eigenaktivität der Lernenden, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung gilt es bei der Planung zu beachten, denn „im Seminar, im Workshop oder Unterricht kann es nurmehr darum gehen, eine Motivation für die Wissensaneignung durch die Lernenden zu bieten“. (S. 40)

Herzstück des Buches ist das vierte Kapitel zum Thema „Visualisierungen in der Praxis“. Jeweils mit Checklisten, die bei der Vorbereitung von Lerneinheiten zur Hand genommen werden können, werden die Themen Gestaltungselemente, Kompositionsregeln und Vor- und Nachteile des Einsatzes verschiedener Medien (Tafel, Whiteboard, Flipchart, Stellwände, Overheadprojektor, Beamer, Laptop, Digitalkamera, Papershow, Grafiktablett und interaktive whiteboards) mit vielen beachtenswerten Tipps ausgeführt. Danach werden 23 kreative Darstellungsformen und Methoden einzeln beschrieben und visualisiert. Die Erläuterungen gliedern sich nach den Kriterien: Zielsetzung, Kombinationsmöglichkeiten, Rolle von Lehrenden und Lernenden, Gestaltungselemente und Kompositionsregeln, Variation, Gruppengröße, Zeitraum, Medien/Materialien und Realitätsprüfung. So kann der Praktiker gut entscheiden, welche Methode in welcher Lerneinheit ihm geeignet erscheint.

Lektüreempfehlungen am Ende der einzelnen Kapitel ermöglichen dem interessierten Leser, sein Wissen in den ihn interessierenden Fragen zu vertiefen. In einem Glossar am Ende des Buches werden alle genutzten Fachbegriffe erklärt. Die Literaturliste wurde ergänzt mit hilfreichen Links, und eine Liste mit allen Abbildungen, Tabellen und Checklisten hilft beim Wiederfinden einzelner Grafiken und Inhalte.

Als langjährige Praktikerin in der Weiterbildung kann ich mir gut vorstellen, die dargestellten Methoden bei Seminarvorbereitungen anzuwenden.

*Dorothee Stieber-Schöll*

**Klaus Ahlheim: Sarrazin und der Extremismus der Mitte – Hannover 2011, Offizin-Verlag, 160 Seiten**

Die Rede vom „Extremismus der Mitte“ kann auf eine lange Tradition zurückblicken und verfügt über erheblichen Einfluss in den Sozialwissenschaften. Der Begriff selbst geht auf einen Aufsatz des amerikanischen Soziologen Seymour Martin Lipset aus dem Jahre 1958 zurück. In der Debatte „vom rechten Verständnis deutscher Nation“ ist er spätestens seit den 1990er Jahren eine konstante soziologische und sozialhistorische Interpretationsfigur, die herangezogen wird, um zu beschreiben, dass sich Ethnozentrismus, fremdenfeindliche Vorurteile und Ressentiments keineswegs nur an den rechten Rändern unserer Gesellschaft artikulieren, sondern mittlerweile endgültig mitten in unserer Gesellschaft, in der so genannten bürgerlichen Mitte angekommen und somit salon- und politikfähig geworden sind. Auch Klaus Ahlheim, der bis 2007 politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen lehrte, stützt seine Ausführungen im ersten Beitrag seines Buches über „Die Causa Sarrazin – Wiederkehr der Nation und Fremdenfeindlichkeit“ auf das Lipsetsche Theorem und beschreibt den „Nadelstreifen-Extremist Sarrazin“ als den neuen „Held einer verunsicherten Mitte.“ Folgerichtig ist Thilo Sarrazin für ihn nicht das eigentliche Problem, sondern nur die „seriöse“ Stimme einer Gesellschaft, deren politisches Denken eine bizarre Melange aus einer „neue(n) Lust, auf Deutschland stolz zu sein“ und der „Ablehnung all dessen, was irgendwie anders, fremd und damit unbequem und störend ist“ (S. 9), darstellt. Zur Erläuterung dieser Melange sowie der daraus resul-

tierenden breiten Resonanz des Bestsellers von Sarrazin (mehr als eine Millionen verkaufte Exemplare bis zur Frankfurter Buchmesse im Oktober 2010) zieht Ahlheim empirische Analysen (Datenbasis: ALLBUS 1996-2010) über fremdenfeindliche und rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Bevölkerung heran. Darüber hinaus arbeitet er sich in diesem Zusammenhang an dem Beitrag „Ein Buch trifft ins Schwarze“ des Sozialhistorikers Hans-Ulrich Wehler (in: „Die Zeit“ Nr. 41 vom 7.10.2010) ab. Im Gegensatz zu der anfänglich schroffen Reaktion der politischen Klasse auf Sarrazins Thesen deutet er den Beitrag Wehlers stellvertretend als entschlossenes Beispiel für die Zustimmung des intellektuellen Feuilletons.

Auch die weiteren Beiträge von Ahlheim handeln von empirischen Befunden zu neuem Nationalstolz, zu Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft sowie von der Schlussstrich-Mentalität und sekundärem Antisemitismus unter deutschen Studierenden. Angesichts solcher empirischen Befunde reflektiert Ahlheim kenntnisreich die Chancen und Grenzen einer politischen Bildung, die sich als historisch-aufklärende und wissensorientierte Profession jenseits von „eventkonformen Beliebighkeitsangeboten“ (S. 114) verortet. Insbesondere die im politischen Diskurs immer wieder wellenförmig auftauchende Hochschätzung politischer Bildung als Präventionsmittel gegen eine weitere Ausbreitung rechtsextremer Gewalt erweist sich für ihn „als politische Entlastungsstrategie, mit gravierenden Folgen für

Theorie und Praxis politischer Bildung.“ In der Funktionszuweisung als gesellschaftspolitische Feuerwehr ist diese Hochschätzung politischer Bildung eher eine „Überschätzung und Überforderung mit problematischer Wirkung, zumindest mittelfristig und auf längere Sicht“ (S. 117). Mit dem Wissen, dass politische Bildung keine „Umerziehungsmaßnahme mit Sofortgarantie“ ist, die mit Blitzprogrammen jugendlichen Abweichlern Werte vermittelt, sondern eher auf mittel- und langfristige Lern- und Veränderungsprozesse setzt, verlangt sie vom professionellen Pädagogen viel: „Er handelt voller Optimismus – am Rande stets der Resignation“ (S. 127).

Ein abschließendes Resümee zu der Publikation von Ahlheim fällt schwer. Zwar stehen alle Beiträge in einem inhaltlichen Zusammenhang und ergänzen sich hinsichtlich der Erläuterungen zur breiten Resonanz, die die deutschnationalen Thesen von Sarrazin gefunden haben. Aber im Unterschied zum ersten, aktuellen Beitrag über Thilo Sarrazin sind alle weiteren Texte aus früheren Publikationen des Autors, mehrheitlich aus den Jahren 2001 bis 2006. Dementsprechend thematisieren sie nicht mehr explizit das im Buchtitel genannte Junktim zwischen Sarrazin und dem Extremismus der Mitte. Noch interessanter als diese durchaus lesenswerte aber auch fragmentarische Zusammenstellung wäre es gewesen, wenn Ahlheim sie zu einer stringenten in sich geschlossenen Abhandlung zusammengefügt hätte.

*Jens Korfkamp*

**Haci-Halil Uslucan/Dirk Halm (Hrsg.): Wie steuerbar ist Integration? - Essen 2011, Klartext, 94 Seiten**

Der vorliegende, kompakte Band stellt die Dokumentation der Tagung des Zentrums für Türkei-studien und Integrationsforschung und des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales NRW dar, die anlässlich des 25jährigen Bestehens Ende November 2011 in Essen durchgeführt wurde. Dementsprechend sind dem Buch die Einleitung von Dirk Hahn, die Begrüßung von Fritz Schaumann (Vorstandsvorsitzender des ZFTI), der Text der Ansprache von Guntram Schneider (Minister für Arbeit, Integration und Soziales NRW) sowie die Eröffnungsrede von Ole Schröder (Staatssekretär im BMI) vorangestellt worden. An die hierin formulierten sozialpolitischen Desiderate und Postulate (Fördern und Fordern) schließen sich die strikt wissenschaftlichen Beiträge der Herausgeber und einer Reihe von ausgewiesenen Integrationsexperten an, in denen es um die psychologischen und sozialen Bedingungen von Integration, die Rolle der Bildung, um strukturelle Hemmnisse und Hindernisse, die Selbstorganisation von Migrant/-inn/-en sowie die Risiken und Chancen des Integrationsmonitorings geht. Im Zentrum steht somit die Frage nach dem Grad der Steuerbarkeit von Integration.

So setzt sich Uslucan im ersten Aufsatz mit den psychologischen Voraussetzungen gelingender Teilhabe auseinander. Am Beispiel des Vierfeldschemas von Berry (Integration, Assimilation, Separation, Marginalisierung) werden interaktive Akkulturationsmodelle und die Ergebnisse empirischer Erhebungen vorgestellt. Postuliert werden die Durchlässigkeit von Institutionen und die interkulturelle Öffnung

sowie die Schaffung eines gemeinsamen Referenzrahmens im Sinne eines „inklusive Wir“. (S. 33)

Yasmin Karakşoğlu postuliert auf Grundlage der Ergebnisse der Pisa- und der TIES-Studie eine Reform des gesamten Bildungssystems und verweist in diesem Kontext auf die Erfolge der Bremer Schulreformen. Diese Notwendigkeit resultiere aus den massiven Veränderungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Bevölkerung Deutschlands. Es sei zu beachten, dass bei einer Vielzahl von Kindern und Jugendlichen der Migrationshintergrund und die Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Schicht zusammenfallen. Dementsprechend müssten sowohl im Interesse der deutschen Mehrheit als auch der Minderheiten früh selektierende Schulstrukturen aufgebrochen und bundeseinheitliche Standards geschaffen werden. Eine radikale Umwertung sei schon deshalb dringend geboten, weil sich Schulstrukturen und ihre pädagogischen Angebote noch immer an einsprachig deutsch aufwachsenden Mittelschichtkindern orientieren würden. (S. 45-46)

Mit Fragen der strukturellen Integration und deren „stillen Bremsen“ beschäftigt sich der Beitrag von Frank Kalter. Im Hinblick auf die zweite Generation der Türken lässt sich nämlich seit langem eine Stagnation im Bildungsbereich feststellen, deren Ursachen der Autor mit Hilfe empirischer Messungen (Bildungsübergänge, Schulnoten, Kompetenzen) analysiert. Kalter kommt zum Ergebnis, dass Steuerungen im Kontext der sozialen

Herkunft der Eltern und der Kompetenzen der Kinder am effektivsten wären (Kinderkrippen, Ganztagschulen): „Wenn soziale Herkunft das Problem ist, dann müssen die Kinder teilweise aus den Familien heraus, um Kompetenzentwicklung zu fördern, so einfach ist das eigentlich. Wenn man die Bildungsunterschiede hingegen noch verschärfen will, dann führt man Betreuungsgeld ein.“ Alles, was nicht an dieser Stelle ansetze, sei letztendlich nur Gewissensberuhigung und Homöopathie. (S. 55)

Dietrich Thränhardt setzt sich in seinem Beitrag „Migration und Ehrenamt“ mit den Potenzialen für Integration auseinander. Zunächst diskutiert der Autor die (ausgrenzenden) Postulate Sarrazins, den Multi-Kulti-Ansatz Claus Leggewies, den nicht unproblematischen Integrationsbegriff sowie die Konkurrenz von Homogenität und Vielfalt. In einem weiteren Schritt wird erarbeitet, wie stark sich einzelne Migrantengruppen unterscheiden, obwohl sie doch überwiegend der Unterschicht angehören. Während der Trend der strukturellen Integration bei Iberern und Griechen positiv sei, schneiden Migrantenkinder mit italienischem und türkischem Migrationshintergrund wesentlich schlechter ab. Die Erfolge ihrer unterschiedlichen in Elternvereinen entwickelten Bildungskonzepte führt der Autor in erster Linie auf den Zusammenhalt in den Einwanderungsgruppen zurück. Thränhardt kommt zum Ergebnis, dass Migranten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft stärker als Akteure wahrgenommen werden sollten, und

nicht – wie das aktuell häufig geschehe – als Objekte von Förderprogrammen. (S. 63)

Schließlich erläutert Ruud Koopmans Möglichkeiten, Risiken und Nebenwirkungen des Integrationsmonitorings. Diskutiert werden zunächst die unterschiedlichen Konzeptionen in Deutschland und Frankreich, die gerade im Hinblick auf die Benennung von Unterschieden grundlegend voneinander abweichen. Mit Hilfe mehrerer empirischer Messungen von Differenzen (Herkunft, Bildung, Erwerbstätigkeit) erfolgt eine

Interpretation der teilweise großen Rückstände bestimmter Migrantengruppen, besonders der türkischen Gruppe im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund.

Die Frage, inwieweit diese Unterschiede mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen oder sich in Gänze aus der sozialen Schichtzugehörigkeit ergeben, kann abschließend nicht beantwortet werden. Koopmans schlägt allerdings vor, bei weitergehenden Analysen auch die ethnische Herkunft zu berücksichtigen. (S. 74)

Die sich anschließende Podiumsdiskussion kreist um die Frage der strukturellen Integration als Voraussetzung für Identifikation. Hier fließen auch aufschlussreiche, zum Teil biographisch geprägte Beiträge aus dem Auditorium ein. Dem in seiner Schlussbetrachtung vorgebrachten Credo Uslucans, dass durch die Steuerung von Integration erreicht werden sollte, erlernte Hilflosigkeit zu verhindern, muss man sich nach Lektüre dieser lesenswerten Befunde natürlich in Gänze anschließen.

*Zbigniew Wilkiewicz*

### **Heinz-Kurt Wahren: Gier. Der menschliche Faktor der Finanzkrise – Paderborn 2011, Verlag Wilhelm Fink, 180 Seiten**

Die 2011 erschienene Abhandlung von Heinz-Kurt Wahren ist eine systematische Betrachtung der Gier vor dem Hintergrund der Finanzkrise, die seit 2008 die Welt erschüttert.

Es ist der große Vorteil dieses Werkes, dass auch Laien Wahren in Sprache und Inhalt gut folgen können. Zu kritisieren ist hingegen, dass unbedarfte Leser auch nach der Lektüre wenig bis gar nichts über die technischen oder systemischen Zusammenhänge der Finanzwelt und ihrer Krisen dazugelernt haben. Zugegeben, dieser Aspekt steht ausdrücklich nicht im Zentrum des Interesses. Wahren untersucht in seinem Werk zum einen das Phänomen Gier aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und stellt zum anderen die übergeordnete Frage, ob menschliche oder systemische Faktoren für die Krise verantwortlich zeichnen.

Bereits das Inhaltsverzeichnis zeigt, wie systematisch der Autor dabei die Gier beleuchtet. Aus

antiker, theologischer, anthropologischer, philosophischer, soziologischer und psychologischer Blickrichtung werden jeweils wichtige Autoren und Denkschulen von der Antike bis zur Gegenwart nachvollzogen. Hier wäre weniger mehr gewesen: Statt mit dem Anspruch einer umfassenden Bestandsaufnahme an das Thema heranzugehen, hätte eine tiefere Befassung mit ausgewählten Positionen dem Leser einen größeren Erkenntnisgewinn beschert. Gerade die Soziologie kommt bei Wahren sehr kurz. Ihr wird eine „reflexhafte Ablehnung“ des Begriffes bescheinigt. Mir ist nicht bekannt, ob Soziologen explizit zum Begriff Gier gearbeitet haben; ich bin mir aber sicher, dass soziologische Studien zu verwandten Aspekten wie menschlichem Wunsdenken, Profitstreben, Risikobereitschaft und Konsumverhalten das Thema bereichert hätten.

Ergiebiger ist die Auseinandersetzung des Autors mit der Rezeption der Krise durch Medien,

öffentliche Wahrnehmung und Expertenäußerungen. Wahren erklärt, dass diese den Faktor Mensch ideologiegeprägt betrachten. Marktliberale Positionen sehen in der Gier den natürlichen und gesunden Motor der Wirtschaft. Ist die Krise nicht länger zu verleugnen, wird sie höchstens als fehlerhaftes Verhalten Einzelner gebrandmarkt. So schnell wie möglich wird bei der leisesten Entspannung der Situation wieder an einer positiven Einstellung zur radikalen Sucht nach Mehr gefeilt. Wahren kritisiert besonders die Medien, die sich seiner Meinung nach zu lange und zu unreflektiert diesem Standpunkt angeschlossen haben. Marktkritische Stimmen hingegen betonen oft die systemischen Fehler der Märkte und schenken der Gier als menschlicher Eigenschaft daher kein Gewicht.

Beide Seiten, so legt Wahren schlüssig dar, verzichten auf eine eingehende Betrachtung des menschlichen Faktors. Oft wird

die Gier als schnell verfügbarer Sündenbock eingesetzt, der weitere Betrachtungen überflüssig zu machen scheint.

Ein Knackpunkt, den Wahren ruhig offensiver und detaillierter hätte ausbreiten können, ist, dass die Gier kein angeborener Trieb ist, dem wir hilflos ausgesetzt sind. Gier ist eine kulturalisierte Verhaltensweise, die von der jeweils vorherrschenden Kultur sowohl gefördert als auch gebremst werden kann. Was also gieriges und was lediglich gewinnorientiertes Verhalten ist, ist eine Frage, die in Gesellschaften ausgehandelt werden muss.

Das aktuell brennende Problem, wie sich Finanzkrisen bewältigen

oder in Zukunft vermeiden ließen, wird von Wahren von diesem Standpunkt aus beantwortet. Wenn das gierige Verhalten Einzelner oder Vieler Wirtschaftskrisen dieses Ausmaßes (mit)auslöst, muss die Verhandlung über die Grenzen der Gier neu geführt werden. Im Kapitel „Zähmung der Gier mittels Moral“ erläutert Wahren ein zugegebenermaßen naiv anmutendes System, nachdem ein solcher gesellschaftlicher Konsens quasi außerhalb bestehender meinungsbildender und gesetzgebender Instrumente geschaffen werden soll.

Meiner Meinung nach hat Heinz-Kurt Wahren Recht in seiner kulturtheoretischen Analyse der Gier und ebenfalls Recht damit,

dass dies nicht nur der Schlüssel zum Verständnis, sondern auch zur Bekämpfung kommender Krisen ist. Die Medien als meinungsbildende Instrumente hier stärker in die Verantwortung zu nehmen, wie der Autor vorschlägt, ist schwierig umzusetzen, aber prinzipiell richtig. Die Hauptverantwortung liegt aber bei der Politik. Es ist ihre (europäische) Aufgabe, mittels Gesetzen Anleger und Banker vor gierigem – in Abgrenzung zu gewinnorientiertem – Verhalten zu bewahren und so sie und alle schuldlos Betroffenen vor unbeherrschbaren Risiken zu schützen.

Kirsten Dallmann

# Jugendmarken 2012

*Danke*  
an alle Sammler  
und Käufer für  
ihre wirksame  
Unterstützung!

Seit 1965 fördert die Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. mit den Zuschlägen aus dem Verkauf der Sonderpostwertzeichen »Für die Jugend« Projekte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Mit den Mitteln können insbesondere die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe viele notwendige Vorhaben durchführen. Damit wird unseren Kindern und Jugendlichen geholfen und ihnen bessere Entwicklungs- und Lebenschancen gegeben.



Verlangen Sie  
am Postschalter  
ausdrücklich

Die Jugendmarken 2012 sind vom 9. August bis zum 30. November 2012 an allen Postschaltern und bis auf Weiteres bei der Deutschen Post AG, Niederlassung Philatelie in 92628 Weiden erhältlich. Nähere Informationen und philatelistische Angebote unter [www.jugendmarke.de](http://www.jugendmarke.de).

## Jugendmarken



STIFTUNG DEUTSCHE  
JUGENDMARKE e.V.



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

### BESTELLUNG

Die Bestellung erfolgt ausschließlich per Vorkasse auf:  
Konto-Nr. 190 111 7083 • Sparkasse KölnBonn BLZ 370 501 98

PRODUKT	ANZAHL	PREIS
ERSTTAGSBRIEF 2012		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	€ 6,00
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	€ 6,00
ERINNERUNGSKARTEN 2012		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	€ 7,00
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	€ 7,00
MARKENSATZ 2012	<input type="text"/>	€ 4,10
ZEHNERBÖGEN 2012		
„Schnellzuglokomotive S 3/6“	<input type="text"/>	€ 8,00
„Nebenbahnlokomotive PtL 2/2“	<input type="text"/>	€ 13,00
„Güterzuglokomotive Leopold Friedrich“	<input type="text"/>	€ 20,00

#### Lieferanschrift

Name \_\_\_\_\_

Anschrift \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

E-Mail \_\_\_\_\_

VERSANDKOSTEN:  
**Deutschland:** Brief bei einem Warenwert bis € 24,99: € 1,45;  
 Einschreiben-Einwurf, obligatorisch ab € 25,00 Warenwert: € 3,05  
**Europa:** Brief: € 3,40; Einschreiben, obligatorisch ab € 25,00 Warenwert: € 5,45;  
 Versandkosten außerhalb Europas bitte anfragen.

## Markt

### Termine

Die **Bundesarbeitsgemeinschaft für Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA)** bietet eine Weiterbildungsreihe zum Thema „**Interkulturelle Öffnung**“ an. Die nächste Veranstaltung dieser Reihe findet am 7. und 8. März 2013 in den Hoffmannshöfen in Frankfurt am Main statt und ist dem Thema „Kompetenz im Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ gewidmet. Fachkräfte, die mit jungen Menschen arbeiten und ihre Kompetenz im Umgang mit Heterogenität erweitern wollen, sind dazu herzlich eingeladen.

**Weitere Informationen:** Judith Jünger, Projektleiterin der Weiterbildung „**Mehrwert IKÖ**“, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V., Wagenburgstr. 26-28, 70184 Stuttgart, Tel. 0711/16489-43  
E-Mail: [juenger@bagejsa.de](mailto:juenger@bagejsa.de)  
Internet: [www.bagejsa.de](http://www.bagejsa.de)

Unter dem Titel „**Euro(pa) – Krise ohne Ende? Was ist die europäische Idee für das 21. Jahrhundert?**“ bringt das **Deutsch-Französische-Jugendwerk (DFJW)** junge Akademiker/-innen in einem **deutsch-französisch-griechischen Pilotprojekt** zusammen. Im Rahmen des Projektes tauschen sich Bachelor- und Master-Studenten sowie Doktoranden der Fächer Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Jura oder Journalismus im Rahmen von drei Seminaren über ihre gemeinsame europäische Perspektive aus. Ziel ist, eine Bestandsaufnahme der Krise vorzunehmen und gemeinsame Lösungsansätze auszuarbeiten sowie einen interkulturellen Dialog anzustoßen. Das erste Seminar fand bereits Ende November 2012 in Berlin statt. Weitere Seminare sind vom 2. bis 9. März 2013 in Grenoble und Straßburg

sowie vom 15. bis 21. April 2013 in Thessaloniki geplant.

**Weitere Informationen:** Wiebke Ewering, Tel. 030/288757-32,  
E-Mail: [ewering@dfjw.org](mailto:ewering@dfjw.org)  
Internet: [www.dfjw.org](http://www.dfjw.org)

Das **Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW)** feiert 2013 sein **50-jähriges Bestehen**. Anlässlich des Jubiläums organisiert das DFJW verschiedene Veranstaltungen in ganz Deutschland und Frankreich, um die breite Öffentlichkeit auf die langjährige, vielfältige und flächendeckende Projektförderung aufmerksam zu machen sowie zum Mitmachen zu animieren.

**Weitere Informationen:**  
[www.dfjw.org](http://www.dfjw.org)

### Wettbewerbe

Der Preis Politische Bildung wird alle zwei Jahre zu einem wechselnden Thema vom Bundesausschuss Politische Bildung vergeben. Die aktuelle Ausschreibung für den **Preis Politische Bildung 2013 „Politik? – Das verstehen wir darunter!“** läuft noch bis zum 28. Februar 2013. Bewerben können sich Einzelpersonen, Organisationen und Initiativen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung mit Projekten und Veranstaltungen, die sich grundsätzlich mit dem Politikverständnis in der Gesellschaft wie in einzelnen gesellschaftlichen Gruppen befassen. Die Projekte

und Aktionen müssen bereits in der Praxis erprobt und sollten im Zeitraum vom 1. Januar 2011 bis 31. Dezember 2012 durchgeführt worden sein. Die Preise sind mit 10.000 Euro für den ersten Preis und 5.000 Euro für den zweiten Preis dotiert und werden im Rahmen der Aktionstage Politische Bildung im Mai 2013 verliehen.

**Weitere Informationen:**  
[www.bap-politischebildung.de](http://www.bap-politischebildung.de)

Schulklassen oder Jugendgruppen der Jahrgangsstufe 5 bis 11 sind aufgerufen, sich am **Schü-**

**lerwettbewerb 2013 der Nationalen Initiative Printmedien** zu beteiligen. Das Thema des Wettbewerbs lautet **„Hier spricht die Wahrheit – Wie glaubwürdig sind Zeitungen, Zeitschriften und andere Medien heute?“**. Noch bis zum 3. Mai 2013 können Jugendliche sich mit selbst gestalteten Websites, Plakaten, Videos, Broschüren, Multimedia-Installationen oder anderen Beiträgen, die in origineller Weise kluge wie auch kritische Antworten zu diesem Thema geben, bewerben. Als Gewinn für die drei besten Beiträge winkt ein zweitägiger Ber-

lin-Aufenthalt mit Besichtigungen des Deutschen Bundestages und des Bundeskanzleramtes Mitte September 2013.

Im Rahmen dieses Aufenthalts werden die drei Gewinner im Bundeskanzleramt feierlich geehrt.

Detaillierte Informationen unter: [www.nationale-intiative-print-medien.de](http://www.nationale-intiative-print-medien.de).

## Publikationen zur politischen Bildung

Ausgabe 4/2012 des **Journal für politische Bildung**, das vom **Bundesausschuss Politische Bildung** in Kooperation mit dem **Wochenschau Verlag** herausgegeben wird, ist dem Schwerpunktthema **„Gesellschaft gemeinsam gestalten“** gewidmet. Die Beiträge nehmen einschlägige pädagogische Konjunkturen wie Kohäsion, Integration, Inklusion oder Diversity in den Blick, die als Reaktionen auf die von Fachleuten seit einiger Zeit ausgemachten Belastungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt verstanden werden können. Dabei gibt das Heft einen Überblick über die Vielzahl von theoretischen und praktischen Problemen, die damit verbunden sind, und befasst sich insbesondere mit den Aufgaben der Bildungsarbeit angesichts der in Politik und Sozialwissenschaft konstatierten „Politik-“ bzw. „Bildungsferne“ größerer Bevölkerungskreise.

Bezug: **Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Internet: [www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de), oder den Buchhandel.**

Ebenfalls im Wochenschau Verlag erscheint die Zeitschrift **politische bildung**. Ausgabe 3-2012 gibt einen umfassenden Überblick über **„Regierungssysteme“** von Parlamentarischen Systemen, über Präsidentsche Systeme bis hin zu Ausprägungen in der Grauzone zwischen Demokratie und Diktatur. Schwerpunkt

von Ausgabe 4-2012 ist die **„Staatsverschuldung“** vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen.

Bezug: **Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Internet: [www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de), oder den Buchhandel.**

Die im **Verlag Barbara Budrich** vierteljährlich erscheinende Zeitschrift **Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP)** versammelt in ihrer dritten Ausgabe 2012 u. a. Beiträge zur Piratenpartei, über das „Moderne Indien“ und die Überliquidität als Dauerproblem der Finanzkrise. Zudem enthält das Heft Kommentare zum gegenwärtigen Verständnis von Demokratie und zum Beschneidungsurteil mit seinen Folgen. Ausgabe 4-2012 ist ebenfalls erschienen und nimmt sich u. a. Themen an wie Cyberkriminalität, Geburtenrückgang, Deutsches Parteiensystem oder die globalen Machtverschiebungen zwischen Europa, USA und China.

Bezug: **Verlag Barbara Budrich/ Barbara Budrich Publishers, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen Opladen, Internet: [www.budrich.de](http://www.budrich.de), oder den Buchhandel.**

Die Redaktion der Zeitschrift **POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung** hat für ihre Ausgabe 4-2012 den Schwerpunkt **„Politische Bildung mit Migrantin-**

**nen und Migranten“** gewählt. Wann ist jemand Migrantin oder Migrant und wann nicht mehr? Gibt es überhaupt „die“ Migranten? Welche Gruppen kann man erreichen, um sie für Politik zu interessieren und für Demokratie zu begeistern? Um solche und ähnliche Fragen geht es in den Beiträgen dieses Heftes.

Bezug: **Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Internet: [www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de), oder den Buchhandel.**

Das Sommerheft Nr. 44 des Jugendmagazins **„fluter“** der **Bundeszentrale für politische Bildung/bpb** stellt unter dem Titel **„Wie geil ist das denn“** das Thema **„Sex“** in den Mittelpunkt, das hier im gesellschaftlichen Kontext behandelt wird. In der Winterausgabe Nr. 45 des Magazins geht es um das Thema **„Armut“**. Das Heft beleuchtet verschiedene Ausprägungen von Armut hier und anderswo.

Bezug: [www.fluter.de/abo](http://www.fluter.de/abo).

Der Falter **„Zeitleiste: Die Europäische Union“** der **Bundeszentrale für politische Bildung/bpb** bietet einen Überblick über die Geschichte der Europäischen Union von 1945 bis 2013. Im DIN-A1-Format werden mit verständlichen Erklärungen und aufwändigen Illustrationen die EU-Erweiterungen, die wichtigsten Vertragswerke und zahlrei-

che weitere Ereignisse europäischer Tragweite dargestellt. Auf der Rückseite des Plakates finden

sich verschiedene bpb-Publikationen zum Thema Europäische Union.

**Bezug: kostenfrei über**  
[www.bpb.de/148505](http://www.bpb.de/148505).

## Über Organisationen und Institutionen

Die **Bundeszentrale für politische Bildung/bpb** hat ihren **Jahresbericht 2010/2011** veröffentlicht, der einen Überblick über Schwerpunkte, Angebote und Grundlagen ihrer Arbeit in diesem Zeitraum gibt.

**Bezug: [www.bpb.de/shop](http://www.bpb.de/shop).**

„**50 Jahre Elysée-Vertrag**“ sind Anlass für die Redaktion der deutsch-französisch-sprachigen Zeitschrift **Dokumente/Documents**, diesem Thema ein Dossier in drei Teilen – erschienen in den Ausgaben 2 bis 4/2012 – zur

Geschichte des Vertrages zu widmen. Die drei Dossiers verdeutlichen, wie steinig der Weg zur Versöhnung zwischen Deutschland und Frankreich gewesen ist.

**Bezug: Dokumente/Documents – Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Dottenborfer Str. 86, 53129 Bonn, Tel. 0228/92129365, Internet: [www.dokumente-documents.info](http://www.dokumente-documents.info).**

Der „**AKSB-Bericht 2012 – Vorstand und Geschäftsführung**“ der **Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungs-**

**werke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB)** ist als Sondernummer 1/2012 der verbandseigenen Zeitschrift „aksb-inform“ erschienen. Die Arbeitsgemeinschaft informiert darin über ihre Themen, Formate und Zielgruppen, Kooperationen und Netzwerke sowie ihre Aktivitäten im Bereich der Interessenvertretung im Jahr 2012.

**Bezug: AKSB – Verein zur Förderung katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V., Heilsbachstr. 6, 53123 Bonn, Internet: [www.aksb.de](http://www.aksb.de).**

## Materialien zur Jugendarbeit und Jugendbildung

Die bei **Beltz-Juventa** erscheinende Zeitschrift **Deutsche Jugend** greift in ihrer Ausgabe 9/2012 das Thema „**Jugend und Sexualität**“ auf. In den Beiträgen geht es um die medial beeinflusste Sexualität der Jugendlichen und das Thema Transsexualität. Zudem gibt das Heft Anregungen zum Umgang mit dem Thema „**Sexuelle Vielfalt**“ in der Jugendarbeit. „**Jugend und Migration**“ ist das Thema von Ausgabe 12/2012 der Zeitschrift. In den Beiträgen wird dargestellt, welche Anstrengungen in der Jugendarbeit unternommen werden müssen, um sich besser auf die Einwanderung fremder Kulturen einzustellen.

**Bezug: Beltz Medien-Service bei Rhenus, 86895 Weinheim, E-Mail:**

**[bestellung@beltz.de](mailto:bestellung@beltz.de), oder über den Buchhandel.**

„**Generation mobil' Jugendschutz bei Smartphones, Tablets & Co.**“ lautet das Thema von Ausgabe 4-2012 der Zeitschrift **Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)**, die von der **Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ)** herausgegeben wird. Die Autorin und die Autoren setzen sich sowohl aus (medien-)pädagogischer als auch (medien-)technischer Sicht mit der Thematik auseinander. Ausgabe 1-2013 greift das Thema „**Jugendliche und Glücksspiel**“ auf. Neben den vielfältigen Ausprägungen von Glücksspielproblemen bei

Jugendlichen, den Risikobedingungen und präventiven Handlungsmöglichkeiten geht das Heft auch auf die rechtlichen Besonderheiten des Jugendschutzes in Bezug auf das Glücksspiel ein. Zu diesem Thema hat die BAJ im Oktober 2012 auch ein **Dossier** veröffentlicht, das die wichtigsten Informationen in Bezug auf Nutzungsverhalten, rechtliche Regelungen und den Handlungsbedarf aus Sicht des Jugendschutzes zusammenfasst sowie hilfreiche Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte gibt. In der Reihe **Modelle Dokumente Analysen** hat die BAJ im Dezember 2012 eine Broschüre zum Thema „**Exzessive Mediennutzung – Herausforderung für Familie, Jugendhilfe und Schule**“ herausgegeben. Der

Band dokumentiert Vorträge einer Veranstaltung im April 2012. Dort standen u. a. folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie (kompetent) nutzen Kinder und Jugendliche Medien? Wie ist es um die Medienerziehungskompetenz von Eltern bestellt? Wie bzw. wo können Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen Unterstützung und Hilfe erhalten?

**Bezug: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ), Mühlendamm 3,**

**10178 Berlin, Internet: [www.bag-jugendschutz.de/kjug](http://www.bag-jugendschutz.de/kjug) bzw. [www.bag-jugendschutz.de/publikationen\\_mda.html](http://www.bag-jugendschutz.de/publikationen_mda.html).**

2007 präsentierte das **Archiv der Jugendkulturen e. V.** in Berlin zum ersten Mal in seinen Räumen eine Ausstellung – damals anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Jugendzeitschrift BRAVO. Seither gab es bereits zahlreiche Ausstellungen, die zum Teil auch als Wanderausstellungen

konzipiert wurden und ausgeliehen werden können. Die neueste **Wanderausstellung „Der z/weite Blick“** thematisiert die Problembereiche von Jugendkulturen und will den Blick für verschiedene Formen von Diskriminierung, wie Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Sexismus und Homophobie, schärfen.

**Ausleihbedingungen und weitere Informationen unter: [www.der-z-weite-blick.de](http://www.der-z-weite-blick.de).**

## Ratgeber mit Informationen für Zuwanderer

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hat im Auftrag des Bundesinnenministeriums eine Broschüre gestaltet, die auf rund 120 Seiten wichtige Informationen für Migranten/Migrantinnen und ihre Familien zusammenstellt. Der Ratgeber mit dem

Titel „Willkommen in Deutschland – Informationen für Zuwanderer“ enthält Hinweise für einen erfolgreichen privaten und beruflichen Start in Deutschland und soll Orientierung im Alltag geben.

**Bezug: Publikationsservice des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Frankenstr. 210, 90461 Nürnberg, Tel. 0911/943-1511, E-Mail: [114-Publikationsstelle@bamf.bund.de](mailto:114-Publikationsstelle@bamf.bund.de), oder kostenfrei als Download unter [www.bamf.de/willkommen-in-deutschland](http://www.bamf.de/willkommen-in-deutschland).**

## Materialien zur Erwachsenen- und Weiterbildung

Ausgabe IV/2012 der **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung** mit dem Titel „**Monitoring (in) der Weiterbildung**“ erinnert an den Beginn der systematischen datengestützten Beobachtung des Weiterbildungshandelns vor 50 Jahren, als die erste Folge der Volkshochschul-Statistik erschien. Die erste Ausgabe im neuen Jahr I/2013 zum Thema „**Wider Benefits of Lifelong Learning**“ geht auf die Frage ein, welche monetären und nicht-monetären Erträge die Weiterbildung nachweislich erzielen kann, indem sie interna-

tionale Leitstudien zum Thema vorstellt.

**Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de), oder über den Buchhandel.**

„**Erwachsenenbildung und Prekarisierung**“ ist das Leitthema von Ausgabe 4/2012 der Zeitschrift **Forum Erwachsenenbildung**, die von der **Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung** herausgegeben wird. In

den Beiträgen geht es um die Frage, inwieweit die zunehmende Prekarisierung der Gesellschaft Einfluss auf die Bereitschaft der Menschen zur Weiterbildung hat.

**Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de), oder über den Buchhandel.**

Heft 4/2012 der Zeitschrift **EB Erwachsenenbildung** – herausgegeben von der **Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft**

**für Erwachsenenbildung** – thematisiert „**Kulturelle Nachhaltigkeit/Lebensstile**“. Dabei wird versucht, das Postulat der Nachhaltigkeit für die Erwachsenenbildung aufzubereiten.

**Bezug:** W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de), oder über den Buchhandel.

Die **Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)** dokumentiert ihre Jahrestagung 2011 in Ausgabe 52 der von ihr herausgegebenen Reihe **Beiträge** unter dem Titel „**Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinari-**

**tät, Transnationalisierung, Öffnung**“.

**Bezug:** Sebastian Ruf, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Forum universitatis 1, 55099 Mainz, E-Mail: [publikation@dgwf.net](mailto:publikation@dgwf.net), Internet: [www.dgwf.net/lieferbar.htm](http://www.dgwf.net/lieferbar.htm).

Der **wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften ver.di und IG Metall** äußert sich zum mittlerweile vierten Mal zu aktuellen Problemen und zur Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland und hat seine Denkanstöße in der **Broschüre „Berufs-Bildungs-Perspektiven 2012. Gute Bildung für gute Arbeit“** veröffentlicht. Die

Wissenschaftler thematisieren in der Streitschrift den Zusammenhang zwischen guter Arbeit und guter Bildung angesichts der wachsenden Spaltung des Arbeitsmarktes in Teile mit relativ sicheren und solche mit atypischen und oft auch prekären Beschäftigungsverhältnissen.

**Bezug:** Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, Bundesvorstand, Ress. 11/Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bereich Weiterbildungspolitik, Paula-Thiede-Ufer 10, 10179 Berlin, Internet: [www.weiterbildungspolitik.verdi.de](http://www.weiterbildungspolitik.verdi.de); oder: **Industriegewerkschaft Metall, Vorstand, FB Jugend-, Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Wilhelm-Leuschner-Str. 79, 60329 Frankfurt/Main, Internet: [www.igmetall-wap.de](http://www.igmetall-wap.de).**

## Neues im Netz

In Kooperation mit dem Magazin **Paris-Berlin** hat das **Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW)** die zweite Ausgabe des „**Barometers der deutsch-französischen Beziehungen**“ erstellt. Für die repräsentative Studie wurden im Juli 2012 jeweils 750 junge Deutsche und Franzosen im Alter von 15 bis 34 Jahren nach ihrer aktuellen Wahrnehmung der Beziehungen beider Länder sowie der Rolle der Nachbarstaaten in der Europäischen Union befragt. Unter anderem ging es dabei auch um die Meinung der Jugendlichen zu Austauschbegegnungen.

**Ergebnisse im Internet unter:** [http://www.dfjw.org/sites/default/files/Barometre\\_Article.pdf](http://www.dfjw.org/sites/default/files/Barometre_Article.pdf).

Im Projekt **WissensWerte** des **Vereins ePolitik.de** werden Animationsclips zur politischen Bildung produziert. 2012 startete das Projekt eine neue **Unterreihe** zum Thema „**Menschenrechte im Fokus**“. Die drei Filme dieser Reihe betrachten Menschenrechte aus unterschiedlichen Perspektiven: Der Einführungsfilm geht auf bürgerliche und politische Rechte als erste Dimension der Menschenrechte ein. Außerdem wird die Geschichte der Menschenrechte aufgearbeitet und gezeigt, wo heute Menschenrechte verletzt werden und wer dafür verantwortlich ist. Im zweiten Clip werden wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte als zweite Dimension der Menschenrechte behandelt und

NGO's vorgestellt, die sich für Menschenrechte einsetzen. Der dritte und letzte Film der Reihe behandelt Menschenrechte als Kollektivrechte und stellt dar, inwieweit Menschenrechte einklagbar sind und wo es noch „Baustellen“ gibt.

**Im Internet unter:** [www.e-politik.de/lesen/artikel/2012/wissenswerte-menschenrechte-im-fokus-2](http://www.e-politik.de/lesen/artikel/2012/wissenswerte-menschenrechte-im-fokus-2).

*Zusammenstellung:  
Ivonne Meißner*

**Außerschulische Bildung 4-2012**

43. 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, Wolfgang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Dr. Beate Rosenzweig, Dr. Arne Schäfer

**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: <http://www.gnu.org/copyleft/gpl.html> und/oder der Lizenz Creative Commons (cc): [www.creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode](http://www.creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode)

**Bezugsbedingungen** (gültig ab Ausgabe 1-2003)

<b>Einzelheft</b>	<b>€ 6,00</b>
<b>1-3 Abonnements</b>	(jährlich) <b>€ 16,00</b>
<b>ab 4 Abonnements</b>	(jährlich) <b>€ 12,00</b>
<b>Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose</b>	(jährlich) <b>€ 12,00</b>
(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.

