Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2018

THEMA IM FOKUS

Integration – ein gesamtgesellschaftliches Projekt

4 **Zuwanderung und politische Integration in der Staatsbürgernation**
Herausforderungen für die Einwanderungsgesellschaft
von Dieter Oberndörfer

11 **Demokratische Einwanderungsländer sind Konfliktgesellschaften**
Was bedeutet die Herausforderung Integration für die politische Bildung?
von Aladin El-Mafaalani

16 **Bildungsteilhabe versus Integrationsdruck**
Sichtweisen von geflüchteten Jugendlichen auf Integration
von Nadine Sylla, Marianne Genenger-Stricker und Norbert Frieters-Reermann

23 **Postsowjetische Spätaussiedler**
Zwischen Beheimatung und (Selbst-)Ausgrenzung
von Waldemar Vogelgesang

31 **Schizophren, realitätsfern und unglaubwürdig?**
Integrationspolitik und die Herausforderungen für die politische Bildung
von Eric Wrasse

35 **Politische Bildung mit Geflüchteten**
Reflexionen aus der Praxis
von Beate Rosenzweig, Julian Schärdel und Marie-Therese Grebe

38 **Multikulturelles Filmfest**
Ein Projekt kommunaler Willkommenskultur – eine politische Aktion mit Höhen und Tiefen
von Gertrud Gandenberger

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2018

adb.de

AdB
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

Zu diesem Heft

Wie kann die Integration Zugewanderter in die Gesellschaft und in das politische Gemeinwesen gelingen? – Dies ist, so scheint es, eine der drängendsten Fragen, seit so viele Menschen in Deutschland Zuflucht suchen. Dass die Integrationsleistung allein von den Zugewanderten zu leisten sei, kann nicht die Antwort sein. Damit machen wir es uns zu einfach, vor allem wenn man zu wissen meint, wie von einem Vertreter der AfD zu hören ist, dass überhaupt nur eine Minderheit der Asylbewerber integrationsfähig sei.

„Integration – ein gesamtgesellschaftliches Projekt", so ist der Themenschwerpunkt dieses Hefts überschrieben. Damit soll deutlich werden, dass es hier eben nicht nur um Anstrengungen einzelner Menschen geht, sondern dass Integration die Aufgabe der gesamten Gesellschaft ist und sein muss. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Teilhabe an Bildung, an sozialem und politischem Engagement, an Kultur und gesellschaftlichem Miteinander ermöglichen. Nur so kann das Fundament politischer Integration, die staatsbürgerliche, soziale und kulturelle Gleichberechtigung, geschaffen werden. Da reicht es nicht aus, wenn Gleichberechtigung zwar formal eingeräumt, aber nicht wirklich gewährt wird.

Integriert zu sein heißt nicht, unsichtbar zu sein, sondern ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu werden, mit den gleichen Möglichkeiten mitzuwirken und mitzugestalten, wie alle anderen sie auch haben. Gelingende Integration ist deshalb immer auch mit Konflikten verbunden und führt nicht zwangsläufig zu einem harmonischeren Zusammenleben. Denn Menschen, die wirklich integriert sind, erheben auch Ansprüche auf ihre Rechte und auf gleichberechtigte Teilhabe.

Was kann politische Bildung unter diesen Bedingungen leisten? Sie kann z. B. Freiräume für Selbstverwirklichung, Mitgestaltung, Kontakte und Erfahrungen schaffen, muss sich aber bewusst sein, welche juristischen und staatlichen Grenzen gesetzt sind. Dieses Heft zeigt, mit welchen Herausforderungen politische Bildung dabei konfrontiert ist und wie sie helfen kann, zur Integration beizutragen.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes: Israel

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

Thema im Fokus: Integration – ein gesamtgesellschaftliches Projekt

4 Zuwanderung und politische Integration in der Staatsbürgernation von Dieter Oberndörfer

11 Demokratische Einwanderungsländer sind Konfliktgesellschaften von Aladin El-Mafaalani

16 Bildungsteilhabe versus Integrationsdruck von Nadine Sylla, Marianne Genenger-Stricker und Norbert Frieters-Reermann

23 Postsowjetische Spätaussiedler von Waldemar Vogelgesang

31 Schizophren, realitätsfern und unglaubwürdig? von Eric Wrasse

35 Politische Bildung mit Geflüchteten von Beate Rosenzweig, Julian Schärdel und Marie-Therese Grebe

38 Multikulturelles Filmfest von Gertrud Gandenberger

Forum

44 Marx ist wieder da! von Johannes Schillo

48 Erwachsenenpädagogische Professionalität von Falk Scheidig

Politische Bildung praktisch

52 Spiel (nicht) mit den Grundrechten von Claudia Carla

Jahresthema im AdB

56 Alles auf dem Display? von Christa Gebel

Rezensionen

60 Rezensionen

AdB aktuell

69 AdB aktuell

Berichte, Hinweise, Nachrichten

82 Personalien

83 Aus Profession und Politik

88 Ausschreibungen und Wettbewerbe

89 Veranstaltungen

90 Zeitschriftenschau

92 pb-digital

93 Jahrgangsregister

96 Impressum

Zuwanderung und politische Integration in der Staatsbürgernation

Herausforderungen für die Einwanderungsgesellschaft

Der Autor geht davon aus, dass Deutschland noch weit mehr als bisher zu einer Einwanderungsgesellschaft werden wird. Um die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen und den zunehmenden Nationalismus zu bekämpfen, muss die Staatsbürgernation gestärkt und das Bildungswesen, insbesondere auch die politische Bildung, ausgebaut werden. Nur so sind wir zukunftsfähig. von Dieter Oberndörfer

Das weltbürgerliche Fundament der Staaten: die Menschenrechte

Nahezu alle Staaten der Welt bekennen sich durch ihre Mitgliedschaft in den *Vereinten Nationen* zu unveräußerlichen Menschenrechten. Damit wird die Würde des Menschen zum normativen Fundament der Staatenwelt. Die Grenzen zwischen den Nationen werden geschwächt und mitmenschliche Solidarität nicht nur mit den Bürgerinnen und Bürgern des eigenen Staates, sondern mit allen Menschen wird begründet. Die Würde der Menschen legitimiert Öffnung für die „Einwanderung" von Fremden, für ihre Aufnahme und möglichen Verbleib auf Dauer und sie befiehlt Schutz und Asyl für Flüchtlinge (vgl. Oberndörfer 1992; 1993; 2016; 2017).

Da Einwanderung und Schutz von Flüchtlingen politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Konsequenzen für die Bürger/-innen haben, müssen sie durch das Volk, den Souverän, inhaltlich definiert und legitimiert werden. Das Volk oder sein Gesetzgeber entscheidet über politische Mehrheiten. Damit sind schwere politische Konflikte möglich. In ihnen geht es um die menschenrechtliche Humanisierung der Staaten, um ihre moralische Glaubwürdigkeit und ihren Bestand in der sich globalisierenden Welt.

Das weltbürgerliche Fundament der Bundesrepublik Deutschland und dessen normative Orientierungen werden im Grundgesetz (GG) Deutschlands vollmundig beschrieben. Da heißt es in Art. 1: Die Würde des Menschen, das Fundament aller Grundrechte, sei „die Grundlage jeglicher menschlicher Gemeinschaft". Konsequent werden in Art. 2, 3 und 4 die Grundrechte der Person, der Gleichheit vor dem Gesetz, der Glaubens- und Meinungsfreiheit „jedem und allen" gewährt. Und nach Art. 3, Abs. 3, darf „niemand wegen seines Geschlechts, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden". Demgegenüber ist jedoch wenig später in den Bestimmungen über Versammlungs-, Vereinigungs- und Berufsfreiheit, sowie über Freizügigkeit und Auslieferung, nur von Rechten für „alle Deutschen" die Rede.

Als der Verfasser 1991 in der Schrift „Die offene Republik" auf diesen Widerspruch hinwies, hat er dazu in den Kommentaren des GG von *Theodor Maunz*, der „herrschenden Lehre" im Öffentlichen Recht nach dem zweiten Weltkrieg, kein Problembewusstsein gefunden. Inzwischen wird der Widerspruch zwischen den Rechten für „alle und jeden" und den nur für Deutsche reservierten Rechten, den

„Deutschenrechten", zwar in der Literatur zum GG deutlicher vermerkt, aber ohne wirklich überzeugende Lösung behandelt. Eine Auflösung des Gegensatzes *more geometrico* für alle politischen, sozialen und ökonomischen Konstellationen und Interessen kann es m. E. nicht geben. Wir müssen also mit der Spannung zwischen legitimen individuellen Eigeninteressen und allgemeinen Menschenrechten leben lernen und unsere Politik in immer neuen Versuchen der Annäherung an ideale Menschenrechte gestalten, so auch für Einwanderung und Flüchtlingsschutz.

Gegen überbordenden Idealismus muss unterstrichen werden, dass Selbsterhaltung und Schutz des je Eigenen für den Einzelnen und für Kollektive legitim sein können, ferner, dass demokratische Willensbildung ganz wesenhaft ein Prozess der Akzeptanz und des Ausgleichs unterschiedlicher und oft konfligierender Interessen ist.

Menschenrechte können nur im Rahmen des politisch Möglichen verwirklicht werden. Was aber ist das Mögliche? Demokratische Verfassungsstaaten und der Volkswille sind nie homogen. Sie sind stets plurale Gebilde und das faktisch Mögliche wird in der politischen Willensbildung von Fall zu Fall über Mehrheitsentscheidungen bestimmt.

Nach dem Menschenrecht muss die Zugehörigkeit zur Nation auch für Migranten gegen ethnokulturalistische Beschränkungen eingefordert werden. Wenn dabei die Zugehörigkeit und eine halbwegs friedliche Integration von Bürgerinnen/Bürgern unterschiedlicher ethnokultureller Herkunft und Prägung „möglich" werden, müssen sie in allen wichtigen Bereichen der Politik, in der Bildungspolitik, der Finanz- und Wirtschaftspolitik gesucht und angezielt werden. Durch moralische Appelle allein wird sie nicht gefördert.

Die politische Integration von Migrantinnen und Migranten

Die politische Integration von Zuwanderern ist ein normativ aufgeladenes Postulat. Es geht dabei nicht um ihre beliebige, sondern um ihre wünschenswerte Eingliederung in Politik, Gesellschaft, Ökonomie und Kultur.

Politische Integration zielt im demokratischen Verfassungsstaat der Republik auf Identifikation mit ihren politischen Institutionen und ihrer Rechtsordnung. Solche politische Integration ist ein ideales Ziel. Sie wird immer nur in unterschiedlichen Graden der Annäherung erreicht und ist kein sicherer Besitzstand.

Das Fundament politischer Integration ist staatsbürgerliche, soziale und kulturelle Gleichberechtigung. Sie ist ebenfalls ein Ideal, das nur in unterschiedlichen Graden der Annäherung verwirklicht wird.

Staatsbürgerliche Gleichberechtigung muss Zuwanderern durch Einbürgerung gewährt werden. Soziale Defizite von Migranten/Migrantinnen, wie z. B. mangelnde schulische Leistungen oder Benachteiligung von Frauen, müssen wie bei den Einheimischen als Aufgaben der Sozial- und Bildungspolitik wahrgenommen und mit ihnen korrigiert werden. Kulturelle Gleichberechtigung impliziert, dass die Zugewanderten wie die Einheimischen das Recht haben, ihre eigenen kulturellen Überlieferungen zu pflegen. Grenzen dieses Rechts werden für alle, für die Einheimischen wie für die Migrantinnen/Migranten, durch die Normen der Verfassung, durch die Gesetze und die Rechtsprechung bestimmt.

Die Sozial- und Bildungspolitik muss, um erfolgreich zu sein, die unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und kulturellen Überlieferungen der diversen Zuwanderergruppen wahrnehmen und berücksichtigen. Damit stellen sich für sie schwierige Herausforderungen praktischer Erkenntnis und Verwirklichung.

Staatsbürgerliche, soziale und kulturelle Gleichberechtigung wird gefährdet, wenn sie zwar formal eingeräumt, aber von der Aufnahmegesellschaft nicht gewährt wird. Trotz formaler staatsbürgerlicher und kultureller Gleichberechtigung wurden jüdische Deutsche im zweiten Kaiserreich und in der Weimarer Republik von einflussreichen Segmenten der Gesellschaft nicht als echte Deutsche anerkannt. Ihre politische und soziale Integration in die Mehrheitsgesellschaft wurde so blockiert. Wie Minderheiten oft erfahren mussten, können auch wirtschaftliche und soziale Erfolge zum Ärgernis werden und ihre Akzeptanz in der Mehrheit blockieren.

Forderungen nach Integration von Migranten/Migrantinnen in die deutsche Gesellschaft werden häufig immer noch als ihr „Unsichtbarwerden", als „Assimilation" verstanden. Damit richten sich Erwartungen an die Migrantinnen und Migranten, die auch in klassischen Einwanderungsländern, wenn überhaupt, oft nur innerhalb mehrerer Generationen erfüllt wurden. Postulate im Sinne kurzfristiger Assimilation in die einheimische Mehrheit können in der Aufnahmegesellschaft negative Einstellungen gegenüber Zugewanderten verstärken. Wie viele Beispiele der Migrationsgeschichte zeigen, hemmen sie dann die Integration von Migrantinnen und Migranten.

Der und die integrierte Deutsche?

Und welche kulturellen Kriterien gibt es für eine Assimilation der Ausländer/-innen in die deutsche Gesellschaft? Was ist das spezifisch Deutsche? Was sind die Inhalte der von vielen wiederholt geforderten „deutschen" Leit-→

kultur, in die sich die Ausländer/-innen womöglich sogar schon integrieren sollen, bevor sie deutsche Staatsbürger/-innen werden dürfen? Wer bestimmt die für alle verbindlichen „richtigen" Inhalte dieser deutschen Leitkultur? Es gibt dafür im demokratischen Verfassungsstaat keine verbindliche behördliche Instanz.

Die Sozial- und Bildungspolitik muss, um erfolgreich zu sein, die unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und kulturellen Überlieferungen der diversen Zuwanderergruppen wahrnehmen und berücksichtigen.

Die Vorstellungen über die Verwirklichung von Christentum und Humanismus in der Zuwanderungs- und Asylpolitik widersprechen sich sehr. Gegen die von einigen Verfechtern angeblicher Leitkultur geforderte Praxis inhumaner Zuwanderungs- und Asylpolitik kann unter Berufung auf Christentum und Humanität massiver Einspruch erhoben werden.

Wer die Integration der Ausländer/-innen in „die" deutsche Kultur fordert, müsste die Frage beantworten können: Was ist ein integrierter Deutscher? Sind Akademiker/-innen, Städter oder Bauern, Bayern, Sachsen oder Mecklenburger, Katholiken, Protestanten oder konfessionell nicht gebundene Bürger/-innen jeweils das Modell?

Die Frage nach dem oder der gut integrierten Deutschen ist im Hinblick auf die sich in ihren kulturellen Lebensformen und Stilen ständig weiter pluralisierende Gesellschaft Deutschlands nicht zu beantworten. Ihre verbindliche, pauschale Beantwortung für alle steht in unübersehbarem Gegensatz zu der durch das Grundgesetz geschützten individuellen Freiheit des Kultus, der Weltanschauung und des religiösen Bekenntnisses – Fundament des republikanischen Verfassungsstaates. Was die deutsche Kultur für die Bürger/-innen bedeutet und wie sie von ihnen definiert wird, dürfen sie individuell entscheiden. Auch Deutsche dürfen sich ursprünglich fremden Religionen zuwenden. Und diese Freiheit liegt auch im wohlverstandenen langfristigen Eigeninteresse der konfessionell gebundenen Bürger/-innen, wegen des damit verbundenen Schutzes der Freiheit ihres eigenen religiösen Bekenntnisses gegen Bevormundung durch den Staat oder gesellschaftliche Gruppen.

In der pluralistischen Kultur der Republik müssen kulturelle Werte und Überlieferungen überzeugender und engagierter vertreten werden als in einer Gesellschaft, in der „die" Überlieferung unkritisch Gegenwart und Zukunft prägen soll. Dies begünstigt vielleicht eine ungleich tiefergehende individuelle Aneignung kultureller Werte. Die Freiheit der Kultur in der Republik richtet sich also nicht gegen die Bewahrung kultureller Traditionen. Sie kann vielmehr einen Rahmen für die kritische Überprüfung ihrer Geltung und die Verbesserung der Chancen für kulturelle Innovation und Vielfalt werden.

Der kulturelle Pluralismus der Staatsbürgernation

Die Republik ist eine Staatsbürgernation. Die Kultur der Republik Deutschland ist daher nichts Statisches. Die Bürger/-innen wandeln und pluralisieren ihre kulturellen Eigenheiten. Einzelne, Minderheiten oder Mehrheiten dürfen sich zu ihren eigenen kulturellen Werten bekennen und für sie werben. Und kulturelle Freiheit muss allen Bürgerinnen und Bürgern ohne Ansehung ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion oder Weltanschauung gewährt werden. Die Grenzen der kulturellen Freiheit aller, der Einheimischen wie der Migrantinnen und Migranten, dies sei nochmals unterstrichen, werden durch die Verfassung der Republik, durch ihre Gesetze und Rechtsprechung festgelegt. Die Grenzen und das Normale können sich ändern, wie die Geschichte der Gleichberechtigung der Geschlechter dokumentiert. Kulturelle Werte sind dynamisch. Ihre Definition kann mit heftigen und anhaltenden kulturellen Konflikten verbunden sein.

Die immer noch geringe Akzeptanz des sozialen und kulturellen Pluralismus in Deutschland drückt sich nicht zuletzt auch in der Polemik gegen die Entstehung sogenannter Parallelgesellschaften der Zuwandernden aus. Eine bunte und zunehmende Vielfalt von oft wenig miteinander verbundenen Parallelgesellschaften und ihrer Lebenswelten ist doch gerade für moderne Gesellschaften charakteristisch. Sie gab es aber auch schon in den angeblich homogenen Gesellschaften Europas der Vergangenheit. Arbeiter, Bauern, Handwerker, Wissenschaftler, Protestanten oder Katholiken, um nur einige zu nennen, hatten parallel zu anderen Gruppen der Gesellschaft ihre jeweils eigenen Lebenswelten.

Die Bürger/-innen freier Gesellschaften haben das Recht, ihre eigene Lebenswelt zu suchen und sich dabei auch von anderen Lebenswelten zu dissoziieren. Dissozi-

ation – Trennung der Lebenswelten – kann eine legitime Technik der Konfliktprävention sein. Nicht alle Menschen unserer Gesellschaft müssen sich lieben.

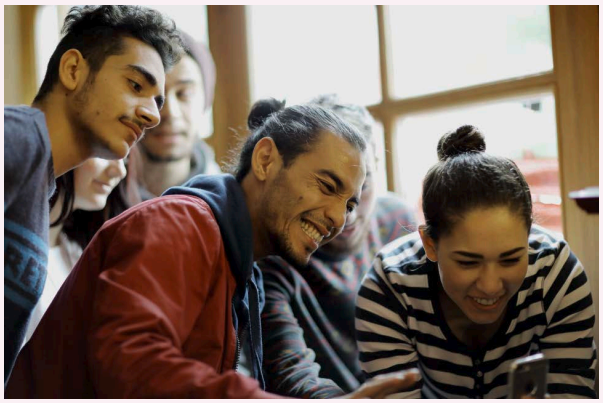
Auch für Einwanderer/Einwanderinnen muss das Grundrecht der Freiheit der Bewegung Geltung haben. Dies bedeutet, dass sie wie die Einheimischen ebenfalls das Recht der freien Wahl ihres Wohnortes haben, dass sie ferner in bestimmten Regionen oder Stadtvierteln mit Einwanderern ihrer gleichen Herkunft zusammenleben dürfen, aber auch frei sein sollen, solche Agglomerationen zu verlassen. Zwangsabschiebung von Migrantinnen und Migranten in wirtschaftlich stagnierende oder sogar moribunde Kommunen verhindert Integration und wirkt vor Ort als gefährlicher politscher Sprengstoff. Urbane Ballungen eingewanderter Ethnien werden in Deutschland immer noch nur als Beispiele für mangelnde oder gescheiterte Integration oder sogar als Gefährdung der nationalen Identität Deutschlands dämonisiert. In den Vereinigten Staaten, in Australien, Kanada oder Lateinamerika wird die Konzentration eingewanderter Ethnien in bestimmten Stadtvierteln oder ländlichen Siedlungen als möglicher und meist vorübergehender Aspekt mobiler Einwanderungsgesellschaften akzeptiert. Sie bietet Neuangekommenen Hilfe und Schutz. Solche Konzentrationen dürfen allerdings nicht zu soziokulturellen Gefängnissen und ghettoartigen Slums degenerieren. Wie bei vielen anderen sozialen Fehlentwicklungen sind nachträgliche Korrekturen schwieriger und kostspieliger als rechtzeitige Prävention. Diese kann nur bei aktiver Einbindung der Betroffenen Erfolg haben. Integration in den Pluralismus der Mehrheitsgesellschaft kann auch durch ein Leben in rechtlich befriedeten gemischten Siedlungen erleichtert werden.

Integration als ständige Aufgabe aller

Politische Kommunikation der Bürger/-innen, die Grundlage politischer Willensbildung im republikanischen Verfassungsstaat, macht eine gemeinsame Verkehrs- und Verwaltungssprache notwendig. In Deutschland ist dies die deutsche Sprache; die Sprache der Mehrheit. Wegen der Nachteile mangelhafter Kenntnisse der Landessprache für die wirtschaftlichen Zukunftschancen der Migranten und ihre politische und kulturelle Integration in die Mehrheitsgesellschaft müssen ihre Deutschkenntnisse gefördert werden.

Kulturelle Konflikte, die es in allen Gesellschaften immer wieder gegeben hat – so z. B. in den Konfessionskriegen Europas oder über die Zivilehe im Kulturkampf in Bismarcks Reich – müssen im Rahmen der rechtlichen und politischen Ordnung der Republik und ihrer menschenrechtlichen Orientierung ausgetragen werden. Ihre friedliche, konsensuelle Aufarbeitung innerhalb des durch Verfassung und Rechtsordnung vorgegebenen Rahmens wird nicht immer und oft nur partiell gelingen. Politische und soziale Integration sind in republikanischen Verfassungsstaaten eine ständige Aufgabe aller. Ihr Erfolg ist nicht zwangsläufig. Die Republik wächst oder verkümmert je nach den Erfolgen oder Misserfolgen bei ihrer eigenen Konkretisierung. Der republikanische Verfassungsstaat bleibt stets ein nur annäherungsweise erfüllbares Programm. Wenn es gelingt, in freier Selbstbestimmung eine halbwegs friedliche Koexistenz und Kooperation von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierung zu ermöglichen und eine Staatsbürgernation zu bauen, ist das Beste erreicht, was man für die politische und soziale Ordnung der Republik und ihres Pluralismus erhoffen kann.

Integration von Migrantinnen und Migranten ohne Akzeptanz kultureller Verschiedenartigkeit ist nicht möglich. Wer von Einwanderern die unkritische Anpassung an die Eigenschaften und Gewohnheiten der Provinzkulturen des Aufnahmelandes verlangt und dies als Eingliederung, als Integration bezeichnet, verhindert Integration. Migranten aus Indien oder China können gute gesetzestreue Bürger/-innen sein, werden aber niemals zu bayerischen katholischen Bäuerinnen oder schwäbischen Pietisten mutieren.



Politische Bildung mit jungen Geflüchteten im ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. Foto: Ralph Eckardt; www.lichtraumstudios.de

In Art. 3 des Grundgesetzes heißt es, dass niemand wegen „seiner Abstammung, seiner Heimat und seines Glaubens bevorzugt oder benachteiligt" werden darf. Einige Protagonisten angeblicher Leitkultur und forcierter Integration im Sinne von Assimilation haben behauptet, das Grundgesetz sei ihre Messlatte. Es wäre konsequent, →

wenn dieses Bekenntnis auch für Migrantinnen und Migranten Geltung hätte.

Zahl und Kultur der Zuwanderer – Folgen für das Bildungssystem und die politische Bildung

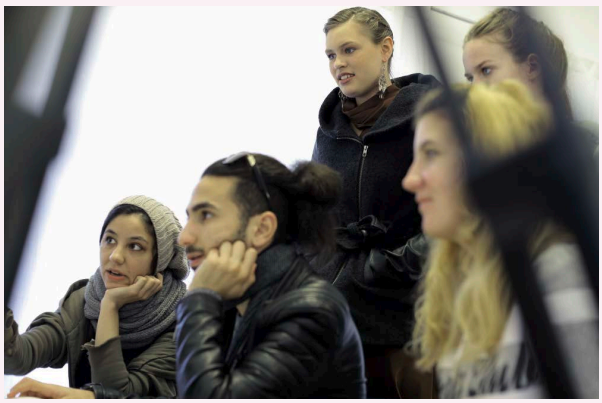
In der politischen Debatte über Zuwanderung nach Deutschland wurde neuerdings mit Nachdruck eine exakte Begrenzung ihrer Zahl gefordert. Dies scheint einzuleuchten: So würde beispielsweise die Einwanderung der Bevölkerung Großbritanniens oder Frankreichs nach Deutschland (jeweils 65 Millionen!), hierzulande kaum verkraftbare politische Turbulenzen verursachen. Schlimmer wäre die millionenhafte Zuwanderung fanatischer islamischer, hinduistischer oder sogar christlicher Fundamentalisten.

Diese phantasievollen aber doch unwahrscheinlichen Konstruktionen zeigen, dass Fragen nach der Zahl und Qualität möglicher Zuwanderung auf aktuelle Konstellationen der Politik bezogen sein müssen, um realitätsbezogen und sinnvoll zu sein.

Die Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland haben Überlieferungen des völkischen Nationalismus geprägt, die mit Humanismus nicht vereinbar sind (vgl. Oberndörfer 1993a; b; 2016; 2017). Einwanderung von Fremden war in der völkischen Ideologie nicht legitim. In der Konsequenz wurde die Auffassung vertreten, dass jüdische Deutsche als Menschen fremder Kultur und Abstammung aus der Nation eliminiert werden müssten. Auch die Zuwanderung mehrerer Millionen Gastarbeiter/-innen und anderer „Ausländer/-innen" nach Deutschland wurde deshalb erbittert bekämpft. Als viele von ihnen programmwidrig in Deutschland verblieben, geschah dies primär wegen rechtlicher Faktoren, die eine erzwungene Rückführung verhinderten und weiteren Verbleib möglich machten.

Nach jahrzehntelangen, hassgeladenen Abwehrkämpfen gegen die Zuwanderung von Ausländern nach Deutschland, gab es im „Zuwanderungsbegrenzungsgesetz" (!) von 2005 erstmals und in minimalem Umfang eine amtliche Öffnung für Einwanderung.[1] Bei Nachweis eines jährlichen Einkommens von € 84.000 erhielten Fachkräfte ein Recht zum Verbleib in Deutschland. Davon machten 2005 aber nur 800 Fachkräfte Gebrauch (2005 in der Schweiz 20.000, in den USA per Verlosung von Green Cards jährlich 50.000). Auch in der Folge wanderten trotz Absenkung der Einkommensbedingung auf zuletzt € 43.000 nicht viel mehr Migrantinnen und Migranten nach Deutschland ein.

Bei den Verhandlungen der Parteien über eine Große Koalition offenbarte sich jetzt hingegen ein geradezu tsunamihafter Wandel bei der Bestimmung des Umfangs und der Grenze von Einwanderung. Der Quantensprung, der seit 2004 eingetreten war, ist phänomenal. Von allen beteiligten Parteien wurde nun 2018 einvernehmlich eine jährliche Einwanderung von 150.000 bis 250.000 Migrantinnen und Migranten als „Grenze" akzeptiert. Von anderer Seite wurde sogar eine Quote von jährlich 300.000 genannt.



Politische Bildung mit jungen Geflüchteten im ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. Foto: Ralph Eckardt; www.lichtraumstudios.de

Als der „Zuwanderungsrat" des Bundesinnenministeriums es 2004 gewagt hatte, eine jährliche Einwanderung im Gesamtumfang von bis zu 25.000 Fällen für regionale oder branchenspezifische „Engpässe" vorzuschlagen, wurde er deshalb unter heftiger Kritik aller Parteien von Minister *Otto Schily* wenige Tage vor Weihnachten abrupt nach Hause geschickt. Anlass der Empörung der Parteien waren Nachrichten, dass 5.000 Arbeitsplätze in den Opelwerken bedroht seien. Einwanderung von Ausländern in Kommunen und Wirtschaftsbereichen, in denen sie dringend benötigt wurden, durfte nicht gestattet werden.

Die Verhärtung des Widerstands gegen Einwanderung seit den neunziger Jahren trotz beängstigender demogra-

1 1991 wurde von Wolfgang Schäuble, dem damaligem Bundesinnenminister, ein einklagbarer „Anspruch" auf Einbürgerung von Ausländerinnen/Ausländern nach 16-jährigem Aufenthalt in Deutschland rechtlich durchgesetzt. Diese „Anspruchseinbürgerung" war sicherlich der notwendige erste Schritt zur Bildung einer Einwanderungsgesellschaft in Deutschland. Trotz Verringerung der notwendigen Aufenthaltszeit für Einbürgerung auf schließlich fünf Jahre gab es Versuche neuerlicher Restriktionen, u. a. durch kleinkarierte Voraussetzungen wie z. B. Prüfung der geografischen oder kulturellen Kenntnisse der Migranten.

fischer Prognosen[2] war wohl auch eine Folge der hohen Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern. Einwanderung wurde dadurch zum politischen Unwort, während die Wirtschaft im Westen durch Zuwanderung von über einer Million gut ausgebildeter Arbeitskräfte aus den neuen Bundesländern zugleich ruhig gestellt worden war.

Ist also jetzt doch noch eine bedeutende Öffnung Deutschlands für Einwanderung zu erwarten? Es gibt Anlass zu Zweifeln am Realismus in der öffentlichen Debatte. Wie schon bei der Einführung der wenig erfolgreichen deutschen *Green Card* des Bundeskanzlers *Gerhard Schröder* von 1998 für IT-Experteninnen und Experten dominieren auch heute wieder illusionäre Vorstellungen zur Gewinnung einer ausreichend großen Zahl „hochqualifizierter" ausländischer Fachkräfte durch ein Einwanderungsgesetz. Für solche Fachkräfte gibt es einen internationalen Markt, in dem anglophone Staaten wie die USA, Kanada, Australien und Neuseeland oder auch die Schweiz, weit bessere Karten als Deutschland haben. Es ist kein Grund ersichtlich, dass sich dies bald wesentlich ändern wird. Hier wirken sich überdies auch die weit verbreiteten Geschichten des hässlichen Ausländerbashings in Deutschland negativ aus.

Einwanderer, die für Europa gewonnen werden können, sind vor allem Flüchtlinge und Asyl suchende Menschen außereuropäischer Staaten. Sie zu gewinnen wäre vielleicht schon ohne neues Einwanderungsgesetz durch Absenkung der bisherigen Einkommensnachweise von € 38.000 auf ein wesentlich niedrigeres Niveau relativ zügig möglich. Ein weiterer Schritt zur Erleichterung solcher Einwanderung könnte der Verzicht auf die bisher geforderte persönliche Vorstellung von Migrantinnen/Migranten bei künftigen potenziellen Arbeitgeberinnen und -gebern in Deutschland sein. Die Bearbeitung und Beurteilung der Bewerbungen solcher Arbeitssuchender müsste durch deutsche Anwerbebüros im Ausland erfolgen.

Integration von Migrantinnen und Migranten ohne Akzeptanz kultureller Verschiedenartigkeit ist nicht möglich.

Trotz guten formalen Wissens und hoher Motivation vieler Menschen, die vor physischer Bedrohung oder materieller Not geflohen sind, trotz ihrer großen Zahl mit Sekundarschulabschlüssen, bringen viele nicht die technischen oder ökonomisch/kommerziellen Kenntnisse mit, die für eine Erwerbstätigkeit in modernen Bereichen der Wirtschaft notwendig sind. Daher wird eine präzedenzlose Offensive nachholender beruflicher Bildung und Ausbildung ihrer Ausbilder/-innen unerlässlich. Bei der Integration zugewanderter Syrer/-innen und Afghanen wurden schon beeindruckende Leistungen für nachholende berufliche Qualifikation erbracht. Da auch der massive Ausbau unseres gesamten Bildungswesens ansteht, müssten dafür enorme finanzielle Mittel aufgebracht werden.

Mit verstärkter neuer Einwanderung können kulturelle Konflikte zunehmen und sich verstärken. Dazu sei hier nochmals an die eingangs skizzierten Imperative politischer Integration und vor allem auch an den Ausbau politischer Bildung für alle, für die Einheimischen und für die Einwanderer, erinnert.

Die Staaten Europas werden in Zukunft noch weit mehr als bisher Einwanderungsgesellschaften werden. Bei dem notwendigen Ausbau des Bildungswesens und der Staatsbürgernation geht es um unsere Zukunft. Die Aneignung der Staatsbürgernation ist die Vorrausetzung für die Überwindung der unheiligen Nationalismen Europas. Die Geschichte dokumentiert, dass ökonomische Erfolge und technisches Wissen ohne Bezug zur Humanität Wegbereiter von Inhumanität werden.

→

2 Die demografischen Folgen der Geburtendefizite waren über eine in Deutschland weit verbreitete Studie der UNO seit 2000 diskutiert worden. Sie hatte jedoch nur eine geringe politische Durchschlagskraft (vgl. Oberndörfer 2005a). Da der Verfasser für die Enquetekommission des deutschen Bundestags 2000 ein Gutachten zum demografischen Wandel Deutschlands erstellt hatte, erlebte er die damals üblichen und aus heutiger Sicht kaum mehr verständlichen Verharmlosungen intensiv. Diese begannen allerdings zu verstummen als die Babyboomer-Generation der Nachkriegsjahre durch fast halbierte nachwachsende Jahrgänge abgelöst wurde (vgl. Oberndörfer 2016).

Zum Autor

Professor Dr. Dieter Oberndörfer hatte von 1963–1997 den Lehrstuhl für Wissenschaftliche Politik inne und war Direktor des Seminars für Wissenschaftliche Politik / Freiburg und des Arnold Bergstraesser Instituts für Kulturwissenschaftliche Forschung / Freiburg. Er ist Ehrenvorsitzender des Arnold Bergstraesser Instituts und des Studienhaus Wiesneck – Institut für politische Bildung Baden-Württemberg e. V.; 2000–2004 erster Vorsitzender, Pressesprecher und Aufbau des Rats für Migration als eingetragener Verein. 2000 mit Bernd Rürup erstes Gutachten des Rats für die Mitglieder des Deutschen Bundestags. Ehrenmitglied der Deutschen UNESCO Kommission und seit 2017 Ehrenmitglied des Senats der Universität Rostock.

dieter.oberndoerfer@politik.uni-freiburg.de

Foto: Lars Huebner / Photograf

Literatur

Die Abhandlung des Verfassers geht vom idealtypischen begrifflichen Gegensatz von weltbürgerlicher Republik und egozentrischer Nation aus. Dieser wurde vom Verfasser in zahlreichen Beiträgen dargestellt und erläutert. Vgl. dazu:

Oberndörfer, Dieter (1992): Die offene Republik. Freiburg: Herder Spektrum

Oberndörfer, Dieter (1993a): Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik. Freiburg: Herder Spektrum

Oberndörfer, Dieter (1993b): Politik für eine offene Republik. Die ideologischen, politischen und sozialen Herausforderungen einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft. In: Bade, Klaus (Hrsg.): Manifest der Sechzig. Deutschland und die Einwanderung. München: C.H. Beck, S. 133–147

Oberndörfer, Dieter (2005): Demografie und Demagogie. In: Blätter für Deutsche und Internationale Politik 2005/12, S. 725–735

Oberndörfer, Dieter (2005a): Deutschland in der Abseitsfalle. Freiburg: Herder Spektrum

Oberndörfer, Dieter (2016): Die Bundesrepublik Deutschland – Demokratie durch Zuwanderung. In: Rother, Stefan (Hrsg.): Migration und Demokratie. Wiesbaden: Springer, S. 17–48

Oberndörfer, Dieter (2017): Zuwanderung, kulturelle Vielfalt und Integration im demokratischen Verfassungsstaat. In: Meier-Braun, Karl-Heinz / Weber, Reinhold (Hrsg.): Deutschland – Einwanderungsland. Stuttgart: Kohlhammer (3. Auflage)

„Als wir hier ankamen hatten wir nichts. Aber wir haben ganz tolle Menschen getroffen, die uns auf der Couch schlafen lassen und uns bald eine Wohnung besorgt haben. In einem tollen Haus mit vielen Menschen, die sich toll um uns gekümmert haben. Möbel und Kleidung geschenkt haben, Freunde wurden. Ich habe viel Deutsch gelernt. So bekomme ich einen Job. Nur über Arbeit schaffen wir Integration. Meine Frau hat auch nun Deutsch gelernt und macht ein Praktikum in einem Kindergarten. Es ist toll für sie, mit den Kindern zu arbeiten. Ich suche noch einen Job."

Ghyath, 35, mit Frau und 2 Kindern, aus Aleppo, Syrien; Ghyath geht zweimal in der Woche mit seiner Familie in die Moschee. Die Kinder lernen dort Arabisch, damit sie die Sprache nicht verlernen, wenn sie einmal zurück müssen. Sie leben in einem katholischen Hof in Kreuzberg und engagieren sich auch dort in der Gemeinde.

Demokratische Einwanderungsländer sind Konfliktgesellschaften

Was bedeutet die Herausforderung Integration für die politische Bildung?

Aufnahmebereitschaft und Stimmung in der Bevölkerung hängen maßgeblich davon ab, wie die Situation im Einwanderungsland insgesamt bewertet wird. Der Autor rekonstruiert in seinem Beitrag Wahrnehmungsverzerrungen und Missverständnisse, die den weitgehend pessimistischen Integrationsdiskurs erklären, und zeigt auf, warum Konflikte häufig Folgen positiver Entwicklungen sind und Treibstoff für soziale Innovationen sein können. von Aladin El-Mafaalani

Migration ist und bleibt auf absehbare Zeit eine zentrale politische Herausforderung. Dies wird nicht zuletzt durch eine nüchterne Betrachtung der Zuwanderungszahlen deutlich: Zusätzlich zu den ca. 900.000 Flüchtlingen sind im Jahr 2015 mehr als 1 Mio. weitere ausländische Staatsangehörige nach Deutschland eingereist – zu großen Teilen aus europäischen Staaten. Insgesamt haben also allein im Jahr 2015 etwas mehr als 2 Mio. Menschen ihren Lebensmittelpunkt nach Deutschland verlegt. Auch wenn 2016 und 2017 die Zuwanderungszahlen deutlich zurückgegangen sind, lässt sich vor diesem Hintergrund die zunehmende Skepsis in weiten Teilen der Bevölkerung nachvollziehen. Gleichzeitig halten Hilfsbereitschaft und ehrenamtliches Engagement weiter an. Die Bevölkerung scheint zunehmend gespalten: Während die einen Flüchtlinge als bedroht ansehen, sind sie für die anderen bedrohlich. Entsprechend lässt sich der Diskurs nachzeichnen: Im Jahr 2015 domminierte die Willkommenskultur, 2016 die Abwehrreaktion – jeweils mit entsprechenden politischen Maßnahmen. Nach und nach setzt die Konsolidierungsphase ein und es werden zunehmend Fragen bezüglich der Integration gestellt. Aufnahmebereitschaft und Stimmung in der Bevölkerung hängen maßgeblich davon ab, wie die Situation im Einwanderungsland insgesamt bewertet wird. Und genau hier lassen sich Wahrnehmungsverzerrungen und Missverständnisse rekonstruieren, die den weitgehend pessimistischen Integrationsdiskurs, der entkoppelt von messbaren Entwicklungen zu sein scheint, erklären.

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich die Lebensverhältnisse von Migranten und ihren Nachkommen deutlich verbessert. Wohnverhältnisse, Bildungsbeteiligung, Arbeitsmarktchancen, Sprachkenntnisse und Möglichkeiten politischer Partizipation – also die Integration – von Menschen mit Migrationshintergrund sind heute deutlich besser als in der Vergangenheit. Die Probleme, die es zweifelslos gibt, lassen sich als Nachwehen politischer Fehler aus den 1960ern bis 1990ern verstehen.

D. h. nicht, dass Gleichstellung schon realisiert wäre, sondern lediglich, dass alle Daten eine positive Entwicklung anzeigen (u. a. Integrationsindikatorenberichte der Bundesregierung; Studien des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung; Migrant Integration Policiy Index). Dass sich im öffentlichen Diskurs diese empirischen Verbesserungen nicht widerspiegeln, hängt auch damit zusammen, dass eine romantisch-naive Vorstellung von Integration den Diskurs dominiert. →

Veränderungen durch Migration

Nachdem sich erst mit der Jahrtausendwende in der deutschen Öffentlichkeit die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und eine aktive Integrationspolitik benötigt, wurden zunehmend Veränderungen in Bevölkerung und Gesellschaft wahrgenommen. In den meisten westdeutschen Großstädten bilden die Kinder mit Migrationshintergrund heute die Mehrheit in den Klassenzimmern; in einigen Städten wird in den nächsten 10 bis 15 Jahren die Gesamtbevölkerung etwa je zur Hälfte „biodeutsch" oder „international" sein. Dazu zählen u. a. Städte wie Frankfurt am Main, Stuttgart, München, Augsburg und einige weitere süddeutsche Städte. International spricht man dann von *super diversity*, also einer Bevölkerungsstruktur, in der keine ethnische Gruppe über 50 % der Wohnbevölkerung einer Stadt ausmacht. Dies gilt nicht nur für viele Großstädte insgesamt, sondern insbesondere auch für Stadtteile, die in Deutschland (irrtümlich) als ethnisch segregiert bezeichnet werden. Zwar gibt es eine Vielzahl an Stadtteilen, in denen der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund weit über 50 % liegt, allerdings ist diese „Stadtteil-Mehrheit" lediglich durch den Begriff Migrationshintergrund eine statistische Einheit: Innerhalb dieser Mehrheit verfügt ein großer Teil über die deutsche Staatsbürgerschaft, der andere große Teil ist Staatsbürger irgendeines anderen Landes; sie alle stammen aus mehr als 100 Nationen, manche sind selbst eingewandert, andere sind in der vierten Generation und haben ihre eingewanderten Urgroßeltern nie kennengelernt; manche sprechen nur Deutsch als Muttersprache, andere haben zwei andere Muttersprachen und lernen Deutsch als Drittsprache. Kurz: es ist keine Einheit, sondern Superdiversität. Deshalb kann das bereichernd sein oder auch anstrengend – meist ist es beides.

Dort, wo Diskriminierung bekämpft wird und die Chancen von benachteiligten Gruppen sich bessern, wird am intensivsten über Diskriminierung und Ungleichheit diskutiert.

Zugleich gibt es großflächige Regionen, die mit Migration bisher kaum Erfahrungen gemacht haben und in denen die Ängste (deshalb) besonders groß sind. Durch Migration beschleunigt sich sozialer Wandel, wodurch die Gesellschaft vielseitiger, unübersichtlicher und insgesamt komplexer wird. Diese Veränderungen überfordern einen großen Teil der Bevölkerung. Der Wandel bezieht sich auf weite Teile der Alltagskulturen: Etwa sich zur Begrüßung zu umarmen oder gar einen Kuss zu geben, oder auf öffentlichen Grünflächen in größeren Gruppen zu sitzen, zu essen und zu trinken, war 1950 nicht „typisch deutsch". Der Wandel lässt sich aber auch auf struktureller Ebene erkennen und hat dann noch weitreichendere Folgen.

Folgen gelungener Integration

Der Wandel geht einher mit zunehmenden Kontroversen und Konflikten. Während allgemein an der Idee festgehalten wird, dass erfolgreiche Integrationspolitik zu einer harmonischeren Gesellschaft führe, lässt sich vielmehr das Gegenteil rekonstruieren. Denn eine Verbesserung der Teilhabechancen in Bildungswesen und Arbeitsmarkt und der politischen Partizipation führt nicht zu Homogenisierung von Lebensweisen und zu gesellschaftlicher Harmonie. Vielmehr ist davon auszugehen, dass gerade durch gelungene Integration viel häufiger Differenz- und Fremdheitserfahrungen gemacht werden, u. a. dadurch, dass sich Minderheiten insgesamt selbstbewusst zu Wort melden, ihre Interessen vertreten und eigene Ansprüche erheben. Verteilungs- und Interessenkonflikte können entsprechend zunehmen. Ein markantes Beispiel: Den Anlass für den sogenannten Kopftuchstreit bildete nicht ein Fall von Desintegration, sondern der Fall einer Frau mit Kopftuch, die als deutsche Beamtin ein Lehramt ausüben wollte. Es gab offensichtlich kein wahrgenommenes Problem, solange lediglich Reinigungskräfte mit Kopftuch, die kaum Deutschkenntnisse hatten, an deutschen Schulen arbeiteten. Der Auslöser dieses Konflikts war gelungene Integration.

Intergenerationale Integrationsprozesse können bildhaft folgendermaßen gefasst werden: Die erste Generation der Einwandernden ist noch bescheiden und fleißig, beansprucht nicht volle Zugehörigkeit und Teilhabe. Sie sitzen überwiegend auf dem Boden. Die ersten Nachkommen beginnen, sich an den Tisch zu setzen und beanspruchen einen guten Platz und ein Stück des Kuchens. Die dritte Generation will nicht mehr nur ein Stück vom Kuchen, sondern mitentscheiden, welcher Kuchen auf den Tisch kommt. Was ist da über die Generationenfolge passiert? – Integration im eigentlichen Wortsinn. Integration bedeutet, dass der Anteil der Menschen, die teilhaben können und wollen, wächst. Das bedeutet dann aber auch, dass der Anteil der Menschen, die ihre Bedürfnisse und

Teilnehmer bei ARRIVO Berlin, eine Ausbildungs- und Berufsinitiative zur Integration von geflüchteten Menschen in den Berliner Arbeitsmarkt, Juli 2016 Foto: Stephanie Steinkopf, OSTKREUZ – Agentur der Fotografen GmbH

Interessen selbstbewusst artikulieren, wächst – dies gilt u. a. auch für Frauen, Menschen mit Behinderung, Nicht-Heterosexuelle und zunehmend auch für Menschen mit Migrationshintergrund. Gelungene Integration steigert also das Konfliktpotenzial in einer Gesellschaft. Zunächst sind es Konflikte um soziale Positionen und Ressourcen, im Zeitverlauf werden soziale Privilegien und kulturelle Dominanzverhältnisse infrage gestellt und neu ausgehandelt. Es handelt sich also um grundlegende, die Gesellschaft verändernde Konflikte.

Weniger Diskriminierung, mehr Kontroversen

Integration führt zudem zu einer stärkeren Wahrnehmung und Thematisierung von Diskriminierung. Ein paradoxer Effekt, den man aber immer wieder erkennt. Die Teilhabechancen verbessern sich und gleichzeitig wird viel mehr über Diskriminierung geklagt und diskutiert als vorher. Nicht obwohl sich die Situation doch verbessert hat, sondern *weil* sich die Situation verbessert hat. Denn Menschen, die gut integriert sind und am Tisch sitzen, haben den Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe. Sie haben also gesteigerte Teilhabe- und Zugehörigkeitserwartungen. Die Realität ist aber fast immer träger als die Erwartungen. D. h., die Erwartungen sind schneller gestiegen als die realen Teilhabechancen. Dadurch findet man überall auf der Welt folgenden Effekt: Dort, wo Diskriminierung bekämpft wird und die Chancen von benachteiligten Gruppen sich bessern, wird am intensivsten über Diskriminierung und Ungleichheit diskutiert. Dahinter steckt ein Grundprinzip menschlicher Gemeinschaften: Wenn man ein Problem schon erfolgreich bearbeitet hat und auf einem guten Weg ist, streitet man umso mehr über das kleiner gewordene, verbliebene Restproblem. Oder mit den Worten *Sigmund Freuds*: Das ist der Narzissmus der kleinen Differenz.

Studien zeigen: (1) Schwarze Amerikaner fühlen sich aufgrund ihrer Hautfarbe umso häufiger diskriminiert, je erfolgreicher sie sind. Schwarze Menschen, die enorm benachteiligt sind, fühlen sich seltener diskriminiert. (2) Je besser die Teilhabechancen in Europa – in den Skandinavischen Staaten sind sie für Minderheiten am besten – desto häufiger wird über Diskriminierung geklagt; je schlechter die Teilhabechancen – in vielen osteuropäischen Staaten sind sie sehr schlecht – umso seltener wird von Minderheitenangehörigen über Diskriminierung berichtet. (3) Frauen haben viel bessere Teilhabechancen als beispielsweise Menschen mit Behinderung, Frauen fühlen sich aber auch viel häufiger diskriminiert als Menschen mit Behinderung. (4) Frauen fühlten sich vor 40 oder 50 Jahren viel seltener diskriminiert als heute – ihre Teilhabechancen sind heute um ein Vielfaches höher. In allen vier Vergleichen wird ein contra-intuitiver Zusammenhang deutlich, weil es nicht um eine objektive Größe geht, sondern um eine Relation zwischen Erwartungen und Ansprüche auf der einen und der Wirklichkeit auf der anderen Seite. Wahrgenommene Diskriminierung entsteht erst durch die Bewertung: Nur dann, wenn eine Ungleichbehandlung als illegitim be-→

wertet wird, fühlen sich Menschen diskriminiert. Als illegitim bewerten sie Handlungen und Situationen dann, wenn die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität zu groß wird. Es hat also sowohl mit der Realität als auch mit den Erwartungen zu tun.

Im Übrigen heißt das für Pädagogen, dass es „günstig" ist, wenn ein Jugendlicher über Diskriminierung berichtet. D. h. nämlich, dass dieser Mensch mehr möchte als bisher möglich erscheint, mehr als den status quo. Man muss natürlich prüfen, was genau vorgefallen ist. Aber es handelt sich zunächst um eine ideale Situation für pädagogische Arbeit, weil sich durch diese Äußerung Aktivität und Ambition dokumentiert. Schlecht ist das Gegenteil: Ein schlechtes Leben zu führen, schlechte Behandlung hinzunehmen und dies als legitim zu bewerten, ist ein Zeichen für Resignation und Ohnmacht – die mit Abstand schwierigsten Rahmenbedingungen für pädagogische Arbeit. Sagt man einem Jugendlichen, der sich diskriminiert fühlt: „Jetzt übertreib mal nicht. Sei nicht so empfindlich", dann sagt man genau genommen: „Senk deine Ansprüche. Akzeptiere, was du hast. Erwarte nicht mehr." So entsteht Resignation oder Rebellion. Resignation und Rebellion können den Nährboden für Radikalisierung darstellen. Aber das ist ein anderes Thema.

Teilnehmer bei ARRIVO Berlin, Juli 2016
Foto: Stephanie Steinkopf, OSTKREUZ – Agentur der Fotografen GmbH

Integration kann den Rassismus verstärken

„Integration ist keine Einbahnstraße" (Bade) – weder im Hinblick auf Voraussetzungen, Bereitschaft und Rahmenbedingungen, noch bezüglich der Wirkungen und Effekte. Einerseits hatten die größten sozialen Innovationen gesellschaftliche Konflikte als Ausgangspunkt – man denke an Demokratie, Sozialstaat, Bürger- und Menschenrechte. Konstruktive Konfliktbewältigung ist ein Synonym für sozialen Fortschritt, weshalb Einwanderungsländer ein Erfolgsmodell darstellen. Andererseits sind durch die Steigerung des Konfliktpotenzials und die Neuaushandlung von Dominanzverhältnissen zum Teil massive Spannungen zu erwarten, die sich derzeit als „Rechtsruck" oder – wie es in Nordamerika bezeichnet wird – als *backlash* ausdrücken. Als *Barack Obama* US-Präsident wurde und an den Elite-Universitäten in den USA immer größere Anteile an Nicht-Weißen studierten, gewann die *Tea Party* enorm an Zuspruch und Einfluss (in den USA sagen viele mittlerweile „ohne *Obama*, kein *Trump*"); in nahezu allen europäischen Einwanderungsgesellschaften, in denen sich eine migrantische Mittelschicht etabliert hat und *people of color* aktiv die Gesellschaft mitgestalten, sind rechte Parteien im Parlament und gewinnen stetig Stimmenanteile. Auch der Judenhass gründet sich nach wie vor auf den Erfolg dieser „Gruppe", weshalb ihr in Verschwörungstheorien sogar globale Steuerungsmacht zugeschrieben wird.

Konflikte sind häufig Folgen positiver Entwicklungen oder auch Treibstoff für soziale Innovationen.

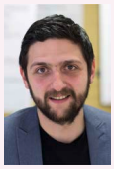
Daher wäre es naiv zu glauben, dass gelungene Integration rassistischen und extremistischen Tendenzen automatisch entgegenwirkt oder diese gar auflöst. (Warum sollte es weniger Rassismus geben, nur, weil mehr und sehr unterschiedliche Menschen am Tisch sitzen?) Vielmehr sind soziale Schließungstendenzen in den meisten Einwanderungsländern deutlich erkennbar. Ebenso naiv wäre es, in den sozialen Konflikten nur ein Problem zu sehen und diese etwa durch die Konstruktion einer gemeinsamen Leitkultur zu bearbeiten. Vielmehr sollte erkannt werden, dass in modernen Migrationsgesellschaften der spezifische

konstruktive Umgang mit Konflikten den Kitt, der die Gesellschaft zusammenhält, bildet.

Wenn man dieser Argumentation folgt, dann verändert sich die gesamte Deutung der jetzigen Situation: Die vielen sozialen Konflikte würden dann nicht auf gesellschaftliche Spaltungen hindeuten – wie häufig schlicht behauptet wird – sondern vielmehr Folge des Zusammenwachsens sein. Und dafür gibt es deutlich empirische Evidenz: Die Spaltungen sind in Diskursen erkennbar. Die realen Lebens- und Teilhabechancen gleichen sich an. Die Unterschiede zwischen Mann und Frau, zwischen „Biodeutschen" und Menschen mit internationaler Geschichte, zwischen Heterosexuellen und LGBT, zwischen Ostdeutschland und Westdeutschland, zwischen Menschen mit und ohne Behinderung nimmt ab – die wahrgenommene Unsicherheit nimmt zu. Konflikte sind häufig Folgen positiver Entwicklungen oder auch Treibstoff für soziale Innovationen. Was kann dann wichtiger sein als Streitkultur?

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2018

Zum Autor



Dr. Aladin El-Mafaalani ist Professor für Politikwissenschaft und Politische Soziologie an der Fachhochschule Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Bildungsforschung, Migrationsforschung, Sozialpolitik, Stadtforschung und Qualitative Methoden.

mafaalani@fh-muenster.de

Foto: Wilfried Gerharz

Literatur

El-Mafaalani, Aladin (2017): Flucht in die Migrationsgesellschaft. Allgemeine Zusammenhänge und politische Herausforderungen. In: Hartwig, Luise / Mennen, Gerald / Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim: Beltz, S. 20–34

El-Mafaalani, Aladin / Waleciak, Julian / Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert / El-Mafaalani, Aladin; Yüksel / Emine Gökcen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-189

El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/2017, S. 708–725

El-Mafaalani, Aladin / Kemper, Thomas (2017): Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Flüchtlingsforschung 2/2017, S. 173–274

„Ich habe meine Schule nun fertig gemacht. Bin seit 2,5 Jahren in Berlin. Nun bin ich 18, und kann einen Beruf beginnen. Zum Glück kann ich im Restaurant Kreuzberger Himmel arbeiten. Es ist schwer eine Ausbildung zu finden. Wohne in einer WG mit 5 anderen Leuten aus Pakistan, Irak und Afghanistan. Das ist schön. Das ist nun meine Familie. Meine Eltern und meine kleine Schwester sind noch in Rakka. Nun, weil ich 18 Jahre bin, darf ich sie leider nicht zu mir holen. Die Chance habe ich verpasst, weil alles so lange gedauert hat. Ich finde, dass Familie ganz wichtig ist für Integration. Ich fühle mich ohne meine Familie oft alleine."

Nadja,18, aus Rakka, Syrien

Bildungsteilhabe versus Integrationsdruck

Sichtweisen von geflüchteten Jugendlichen auf Integration

Integrationsforderungen stellen im gesellschaftlichen Diskurs über Migration und Flucht einen wirkmächtigen Bezugspunkt dar. In diesem Beitrag werden Integrationsverständnisse geflüchteter Jugendlicher analysiert, die für sie mit Anpassung, Regelkonformität und Leistung in Verbindung stehen. Es werden aber auch Zweifel an den Integrationsversprechen sichtbar. Es wird diskutiert, ob Integration als hilfreicher Bezugspunkt für die außerschulische Bildung und insbesondere für die politische Bildung gesehen werden und auf welche Fragen Integration eine Antwort bieten kann.

von Nadine Sylla, Marianne Genenger-Stricker und Norbert Frieters-Reermann

„Man muss auch zur Schule gehen und eine bessere Zukunft machen und sich richtig gut integrieren." (D2, Z.512) [1]

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit den Integrationsverständnissen von geflüchteten Jugendlichen [2] und wird an einigen Stellen durch Integrationsverständnisse von pädagogischen Fachkräften ergänzt. Die Autorinnen und der Autor gehen davon aus, dass das Integrationsverständnis sowohl für geflüchtete Jugendliche im Kontext ihrer Alltagsbewältigung als auch für pädagogische Fachkräfte im Rahmen ihrer Berufsausübung handlungsorientierend ist und dass die Integrationserwartungen, -versprechen und -ziele im gesellschaftlichen Diskurs über Migration und Flucht einen wirkmächtigen Bezugspunkt darstellen.

Nach einer theoretischen Verortung von Integrationsdiskursen und ihrer Kritik werden Ergebnisse eines zweijährigen Forschungsprojekts [3] vorgestellt, welches sich mit der Bildungsteilhabe von geflüchteten Jugendlichen an außerschulischen Bildungsangeboten beschäftigt. Neben Gruppendiskussionen mit und ethnographischen Einzelbegleitungen von geflüchteten Jugendlichen wurden Experteninterviews mit pädagogischen Fachkräften durchgeführt und Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis entwickelt (vgl. Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. 2018).

1 Der Buchstabe steht für die jeweilige Gruppendiskussion (A–E) oder das Experteninterview (F); die Zahl in beiden Fällen für die jeweilige Person.

2 Beim Sprechen über geflüchtete Jugendliche entsteht häufig der Eindruck, als seien die Jugendlichen eine homogene Gruppe, deren Bedürfnisse und Lebenssituationen verallgemeinert werden könnten. Es besteht jedoch eine große Heterogenität hinsichtlich ihrer Erfahrungen im Heimatland, der Bildungssituation, der Milieu- und Geschlechtszugehörigkeit und auch hinsichtlich ihrer Interessen und Orientierungen. Daher sind „Zu- und Festschreibungen, die die Jugendlichen wiederum homogenisieren, sie zu Vertreterinnen und Vertretern spezifischer sozialer Gruppen machen, die als Verweisungspraxen wirken oder ihre Individualität und Subjektivität verkennen, unbedingt zu vermeiden" (Scharathow 2013, S. 124).

3 Das Forschungsprojekt „Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe für geflüchtete Jugendliche" wurde an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen, mit der Projektleitung von Prof. Dr. Genenger-Stricker und Prof. Dr. Frieters-Reermann durchgeführt und von der Fritz-Thyssen-Stiftung gefördert.

In den Aussagen über Integration greifen die geflüchteten Jugendlichen zwar auf eigene Vorstellungen und Erfahrungen zurück, sie erzählen aber auch davon, was ihnen gesagt wurde und was sie in den Medien über Integration und geflüchtete Menschen gehört haben. Ihre Vorstellungen von Integration haben sich vermutlich erst im deutschen Aufnahmekontext entwickelt. Daher spiegeln sich in ihren Aussagen vielfach auch Aspekte des gesellschaftlichen und medialen Integrationsdiskurses wider.

Integrationsdiskurse und ihre Kritik

Integration kommt aus dem Lateinischen und bedeutet wörtlich so viel wie *in ein größeres Ganzes einordnen, etwas ergänzen, erneuern, vervollständigen, wieder ganz machen*. Dabei gibt es unterschiedliche Perspektiven darauf, was dieses größere Ganze und eine damit verbundene Erneuerung oder Ergänzung bedeuten können. Das „größere Ganze" kann als Normalzustand gesehen werden, der gewahrt werden soll, oder als etwas, das selbst einer ständigen Veränderung unterliegt (vgl. IDA e. V. 2016). Integration kann einseitig oder wechselseitig verstanden werden, als deskriptiver Prozess der Angleichung oder als normatives Ziel. Es kann einen partiellen Lernprozess in bestimmten Bereichen der Gesellschaft oder umfassende Anpassung beinhalten, eine Transformation von Zugewanderten oder eine allgemeine Sozialisation umfassen (vgl. Mecheril 2008, S. 127). Je nach Definition kann sich die Forderung nach gesellschaftlicher Integration daher an jeden Menschen oder an bestimmte Gruppen richten. Im zweiten Fall wird bestimmten Gruppen dann ein besonderer Unterstützungsbedarf bei der Integration zugeschrieben. Integration ist daher auch immer ein Prozess der Bestimmung und Sortierung, wer bereits dazugehört und wer zu integrieren sei (vgl. IDA e. V. 2016). *María do Mar Castro Varela* betont, dass Migration und Integration als diskursiv untrennbares Begriffspaar erscheinen, jedoch im deutschen Kontext kein Konsens darüber besteht, was Integration bedeutet (2008, S. 152).

Der Integrationsbegriff und die sich darauf beziehenden Konzepte wurden aus verschiedenen Perspektiven kritisiert. Integration wird meist mit einer normativen Ausrichtung und als Zielperspektive genutzt. Dabei wird häufig so getan, als gäbe es einen Kriterienkatalog, der genau definiert, ob jemand integriert ist oder nicht. Integrationskonzepte berücksichtigen meist nicht, dass Teilhabe durch Diskriminierung verhindert wird: „Gleichzeitig scheinen im offiziellen Integrations(dis)kurs soziale Realitäten sowie struktureller Rassismus, institutionelle Diskriminierung und sozio-kulturelle Ausgrenzungen durch die deutsche Gesellschaft wenig relevant." (Ha 2007, S. 117) Integration ist daher ein „paradoxes Phänomen" (Mecheril 2008, S. 131), da auf der einen Seite Forderungen der Angleichung formuliert werden, auf der anderes Seite diese Teilhabeversprechen nur zum Teil eingelöst werden können. Dies steht in enger Verbindung zu homogenen Vorstellungen von Nationalstaat und Gesellschaft, die auf Abstammung und physischem Erscheinungsbild basieren (vgl. Messerschmidt 2016, S. 420). Am Integrationsbegriff wird daher kritisiert, dass nicht „die beiden Seiten von Einwanderung – Integration und Diskriminierung – in ihrer Abhängigkeit voneinander analysiert werden" (Castro Varela 2008, S. 157), Zugehörigkeitsordnungen und die Veränderung der Mehrheitsgesellschaft vernachlässigt und Bedingungen von Handlungsfähigkeit, Partizipation und Mitgestaltung kaum berücksichtigt werden (vgl. Mecheril 2008, S. 134 f.).

Politische Bildung mit jungen Geflüchteten im ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. Foto: Ralph Eckardt; www.lichtraumstudios.de

Es gibt jedoch auch Versuche, die Einseitigkeit des Integrationsbegriffs umzudeuten. *Annette Treibel* fordert ein Integrationsverständnis, bei dem alle Menschen Deutschlands vor der Aufgabe stehen, sich mit der Realität einer diversen und heterogenen Migrationsgesellschaft auseinanderzusetzen und sich in diese zu integrieren. Integration markiert demnach ein umfassendes gesellschaftliches Projekt und nicht eine Anforderung an ausgewählte Zielgruppen (vgl. Treibel 2015).

Integrationsverständnisse von geflüchteten Jugendlichen

Die folgenden Ergebnisse zum Integrationsverständnis der geflüchteten Jugendlichen beziehen sich überwiegend auf fünf Gruppendiskussionen mit insgesamt 43 Teilneh-→

menden. Ergänzt werden diese durch Aussagen aus den insgesamt 15 Experteninterviews mit pädagogischen Fachkräften. In der Auswertung wurden förderliche und hinderliche Faktoren und Rahmenbedingungen für den Zugang zu und die Teilhabe von geflüchteten Jugendlichen an außerschulischen Bildungsangeboten analysiert.

In Anlehnung an die Intersektionalitätsforschung (vgl. Winker/Degele 2009) wurde dies anhand von fünf Ebenen analysiert: der persönlichen, der beziehungsbezogenen, der institutionellen, der strukturellen und der diskursiv-symbolischen. Für die Frage nach dem Integrationsverständnis ist insbesondere die diskursiv-symbolische Ebene relevant. Denn hier geht es um dominante gesellschaftliche Diskurse und damit verbundene Normvorstellungen, Stereotypisierungen und Zuschreibungsprozesse. Diese spiegeln sich in den Integrationsvorstellungen der Befragten wider.

Die folgende Auswertung bezieht sich insbesondere auf eine offen gestellte Frage, die in jeder Gruppendiskussion genutzt wurde: „Wenn ein Jugendlicher neu nach Deutschland kommt, was würdet ihr dieser Person raten?" Durch die wörtlichen Zitate sollen die Jugendlichen mit ihren Sichtweisen auf Integration selbst zu Wort kommen. Die Antworten in der Gruppendiskussion bezogen sich überwiegend darauf, wie Deutschland aus ihrer Sicht funktioniert und was ein neu Dazukommender tun muss, um Teil der Gesellschaft zu werden. Insgesamt zeigte sich ein eher einseitiges Integrationsverständnis, weil die Jugendlichen die Verantwortung für eine gelungene Integration überwiegend bei sich verorteten. Dabei nannten sie zwei Kriterien, die aus ihrer Sicht von ihnen erwartet wurden: Anpassung und Leistung. Es wurde jedoch auch das damit verbundene Teilhabeversprechen in Frage gestellt.

Integration als Regelkonformität

Für eine erfolgreiche Integration ist, nach der Wahrnehmung der Jugendlichen, eine Anpassung an geltende Konventionen und das Einhalten von Regeln und Gesetzen nötig. Dies wird in allen fünf Diskussionen mehrfach betont. Sie beziehen sich zum einen auf den allgemeinen Umgang miteinander und auf die Rücksichtnahme gegenüber anderen, zu der auch Pünktlichkeit gehört. Dies kommt in folgendem Gespräch zum Ausdruck:

> *C2: Muss erstmal sagen „hey, es muss Respekt sein" und immer pünktlich und das ist echt wichtig. (…)*
>
> *C1: Musst Respekt sein, wenn du bist im Bus auch. Wenn du setzt dich, eine Oma kommt oder Opa, du musst aufstehen das muss setzen. Immer Respekt.*
>
> *C2: Ja, bei Mädchen z. B. musst Respekt sein. Mit allen. (C, Z.434–438)*

Zum anderen geht es aber auch darum, nicht straffällig zu werden. Hier nennen die Jugendlichen Schlägereien, Drogen, keinen „Scheiß" machen, keinen „Stress" machen, keinen Kontakt mit schlechten Leuten haben, „einfach sich an die Regeln halten." Die Jugendlichen beschreiben aber auch, dass das komplexe Regelwerk sie manchmal überfordert:

> *„Ich war auch hier, als ich neu hier nach Deutschland kam, da konnte ich gar nichts eigentlich. So eine neue Welt, richtig. Eine fremde Welt." (D1, Z.512)*

Gerade in der Jugendhilfe gibt es ein ganzes System von Regeln, deren Sinn die Jugendlichen nicht immer nachvollziehen können. So erzählt eine Jugendliche in der ethnographischen Einzelbegleitung, dass von ihr erwartet wird, dass sie sich an deutsches Abendbrot gewöhnt und am Tisch nur Deutsch spricht. Beides fällt ihr schwer und so kommt es immer wieder zu Konflikten beim Essen. Eine Strategie, um die Regeln zu verstehen und zu verinnerlichen, ist, mit Deutschen in Kontakt zu treten. Dafür werden, genauso wie zum Deutsch lernen, auch Freizeitangebote genutzt:

Die Jugendlichen spüren und beschreiben einen großen Integrationsdruck, der sich sowohl auf Leistungs- als auch auf Anpassungserwartungen bezieht.

> *„Deswegen, wenn man Sport macht, oder schwimmen so, kann man eine gute, wie heißt das, Personen finden, die nett sind oder so. Kann man einen Kontakt haben, deswegen Sport ist sehr sehr wichtig, in diese Situation, wenn man nach hier kommt. Ja, weil es ist wichtig mit Menschen zu unterhalten und die deutsche Ideologie kennen. Und, ja ich finde das sehr wichtig." (D9, Z.523)*

Die Forderungen nach Regelkonformität spiegeln sich auch in den Experteninterviews wider. Ein Sozialarbeiter der stationären Jugendhilfe betonte im Interview, dass dies eines der ersten Dinge ist, die sie den Jugendlichen erklären, mit der Begründung, dass Deutschland so funktioniere und es sich zudem negativ auf ihr Asylverfahren auswirken kann:

„Und deswegen, dieses System Deutschland müssen die auch verstehen, ne. Natürlich ist das, wenn man mal seine Buskarte vergisst, kein Drama, aber in Deutschland ist es wichtig, sich an Regeln zu halten, zuverlässig zu sein, Pünktlichkeit." (F1, Z.243)

Integration als Leistungsnachweis

Neben der Beachtung von Regeln und Gesetzen wird als zweites die Bedeutung von schulischem Erfolg und Deutschlernen genannt, die in direktem Zusammenhang mit einer „guten Integration" und einer (beruflichen) Zukunftsperspektive steht. Dies zeigt auch ein Bewusstsein der Jugendlichen dafür, dass Zertifikate und Leistungsnachweise für eine berufliche Perspektive in Deutschland von großer Bedeutung sind. Die eigenen Anstrengungen, sich zu integrieren, fleißig zu sein und Deutsch zu lernen, stehen dabei im Vordergrund:

„Man muss auch zur Schule gehen und eine bessere Zukunft machen und richtig gut integrieren. Ja, weil die anderen wollen uns auch helfen, aber, wenn wir können keine Deutsch reden oder sprechen das ist dann total schwierig. Ja. Man muss Deutsch lernen und viel Übung machen. Und viel Nachhilfe machen, wenn ist okay. Ja." (B2, Z.512)

„Ich würde ihm sagen, erst einmal Schule. Schule ist wichtig. Ja und weil ohne Schule kann man nichts werden. Na ja, nichts machen. (…) Sollte er erst einmal Sprache lernen." (A5, Z.1484)

„Also, auch wenn der jugendlich ist, du bist hier gekommen, du musst lernen, damit du kannst eine gute Arbeit haben in deine Zukunft." (D3, Z.445)

Diesem Ziel werden auch Kontakte, Freizeitaktivitäten und außerschulische Bildungsprozesse untergeordnet. Die Jugendlichen beschreiben außerdem, dass sie vermeiden, nur zuhause zu sitzen, weil sie sich dann viele Sorgen über die Familie im Herkunftsland und das eigene Asylverfahren machen und dies Kopfschmerzen und psychische Erkrankungen verursache. Außerschulische Aktivitäten dienen somit der eigenen Zukunftsperspektive und der Ablenkung.

D1: „Also ja, ich würde gerne sagen, dass er etwas macht in seine Freizeit. Sport oder Tanzen irgendetwas, damit er kann sich mit anderen Menschen unterhalten und die Sprache schneller lernen. So lernt man. Egal wie viel lernst du, wenn du dich nicht unterhältst, dann kannst du niemals gut lernen."

D8: „Wenn man zuhause ist die ganze Zeit, bekommt man so Trauma und Depressionen auf jeden Fall." (D, Z.518–519)

Zweifel am Integrationsversprechen

Den Jugendlichen ist bewusst, dass ihnen Zugehörigkeit und Teilhabe in Aussicht gestellt wird, wenn sie sich anstrengen und gute schulische Leistungen erbringen. Orientiert an dem Motto „Jeder ist seines Glückes Schmied" verursacht das enormen Druck auf die Jugendlichen. Gleichzeitig nehmen sie aber auch wahr, dass dieses Teilhabeversprechen nicht nur von ihrer eigenen Leistung abhängig ist und die (erhoffte) Freiheit und Gleichheit nicht eingelöst wird. Dies bezieht sich auf den Ausgang des Asylverfahrens, der nicht von ihren Integrationsleistungen abhängig ist, und auf Erfahrungen von Alltagsrassismus und Nicht-Zugehörigkeit. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies in Bezug auf die von den Jugendlichen wahrgenommene Ungleichbehandlung von Herkunftsländern, die tatsächlich auch politisch in den letzten Jahren immer stärker fokussiert wurde. Hier wird deutlich, dass jegliche Anstrengung nutzlos ist, wenn die Bleibeperspektive unsicher ist oder sogar der Abschiebungsbescheid vorliegt:

D1: „Ja, aber ich meine Gleichbehandlung. In meine Heimat gibt es Krieg, fast über vierzig Jahre. Ich komme hier ich werde hier ganz früh anerkannt, ich kriege alles. Und z. B. manche kommen aus Afrika und die kriegen gar nichts. Die müssen warten, warten, warten, warten, warten. Ja, was haben die damit? Ja, das finde ich wirklich total scheiße."

D9: „Sagt man nicht. Scheiße. (…)"

D1: „Aber das macht mich fertig. Ja, der Junge kommt hier eine und der versucht sich, will sich integrieren und der beherrscht diese Sprache. Der geht ständig zur Schule und ja. Der kriegt gar nichts. Und ja die →

anderen, die bleiben immer zuhause, machen immer Scheiße und kriegen alles."

D9: „Ja, weil er aus diesem Land gekommen ist. Weil er Priorität hat." (D, Z.468–473)

Viele Jugendliche berichten von alltäglichen Rassismuserfahrungen im öffentlichen Raum, in Vereinen und in Angeboten der Jugendarbeit, aber auch bei Behörden oder bei der Wohnungssuche. Dabei wird ihnen mit diesen immer wiederkehrenden Erfahrungen vermittelt, dass sie nicht dazugehören und „anders" sind. In manchen Aussagen wurde daher auch ein Rechtfertigungsdruck deutlich, zu erklären, warum sie nach Deutschland gekommen sind und hier Unterstützung in Anspruch nehmen:

„Es ist nicht, dass wir sollten eigentlich Flüchtlinge sein. Wir hatten Probleme in unserem Land, deswegen sind wir hier gekommen. Wenn wir keine Probleme hätten, hättet ihr jetzt euch hier nicht uns gesehen." (B1, Z.336)

„Eigentlich man muss die Wahrheit sagen. Es gibt viele blöde Menschen hier. Die denken die Flüchtlinge nehmen uns Arbeit und wir werden arbeitslos. Aber das ist ganz anders. Es gibt jetzt viele Leute, die nur wegen Flüchtlinge einen Job, eine Stelle gekriegt haben." (D1, Z.421)

Dies kann soweit führen, dass dominante gesellschaftliche Diskurse über die „guten" und „schlechten" Flüchtlinge auch von den geflüchteten Jugendlichen reproduziert werden und sie zu verdeutlichen versuchen, dass sie zu den Flüchtlingen gehören, die sich anstrengen, die Sprache lernen und sich an die Regeln halten. Sie distanzieren sich somit von medialen Bildern über Flüchtlinge, denen Faulheit und Straffälligkeit zugeschrieben wird.

„Aber es gibt es viele Leute, die lernen einfach gar nichts, die wollen gar nichts machen. Die bekommen ihr Geld und die schlafen nur." (B8, Z.567)

„Die können alle abschieben diese Leute. Ja man kann einfach sagen. Die kriegen Geld, und die Frauen vergewaltigen, die klauen, überfallen die alten Damen. Diese Leute man muss eigentlich abschieben, ich sage mal ganz klar." (D1, Z.480)

Wenn Integration die Antwort ist, wie war nochmal die Frage?[4]

Abschließend sollen nach einer kurzen Zusammenfassung vier Aspekte benannt werden, die auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse und theoretischen Bezügen für die politische Bildung relevant sein könnten. Dabei soll in den Blick genommen werden, für welche migrationsbezogenen Fragen „Integration" eine hilfreiche Antwort liefern kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich aus der Perspektive der Jugendlichen die Integrationsforderungen einseitig an sie richten. Die Jugendlichen spüren und beschreiben einen großen Integrationsdruck, der sich sowohl auf Leistungs- als auch auf Anpassungserwartungen bezieht. Es wird ihnen suggeriert, dass von ihren Anstrengungen auch ihre Zukunftsperspektive abhänge. Dies ist dramatisch, da sie mit anderen Voraussetzungen als einheimische Jugendliche ihr Leben in Deutschland beginnen und zudem von aufenthaltsrechtlichen Entscheidungen abhängig sind. Sie befinden sich in einem Dilemma, den Integrationserwartungen aus verschiedenen Gründen entsprechen zu müssen, diese aber auch nur bedingt allein aus eigener Anstrengung erfüllen zu können. Was sie sich selbst für sich und ihre Zukunft wünschen, bleibt dabei zweitrangig. Der Integrationsdruck kann laut Aussagen eines Sozialarbeiters soweit gehen, dass einer seiner Jugendlichen, ein „Nonplusultra-Vorzeigeflüchtling", so leistungsorientiert war, dass dies einen längeren stationären Klinikaufenthalt zur Folge hatte (F1, Z.233). Der empfundene Integrationsdruck wirkt sich für viele Jugendliche auf alle Bereiche des Lebens aus, sodass nicht nur das Bildungssystem, sondern auch der Freizeitbereich der „guten Integration" dienen muss und somit häufig auch nicht mehr zweckfrei bleibt. Strukturelle Barrieren und Diskriminierungserfahrungen, die die Teilhabe verhindern können, werden nur vereinzelt mit den Integrationserwartungen in Verbindung gebracht, jedoch werden Integrationsversprechen auch in Frage gestellt.

Für die politische Bildungsarbeit sind folgende vier Aspekte zu berücksichtigen:

Integration als Grenzziehung

Der Integrationsbegriff birgt die Gefahr, Grenzziehungen zu verstärken und einseitige Erwartungen der Anpassung an zugewanderte Menschen zu formulieren. Es wird

4 In Anlehnung an Nora Räthzel: Hybridität ist die Antwort, aber wie war nochmal die Frage? (1999, S. 204)

sowohl zwischen den einheimischen und zugewanderten Menschen auf der Grundlage von Kultur, Herkunft oder Religion differenziert, als auch zwischen „Integrationswilligen" und „Integrationsunwilligen". *Heiner Bielefeldt* beschreibt dies als „antipluralistische Engführung des Integ-

Politische Bildung mit jungen Geflüchteten im ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. Foto: Ralph Eckardt; www.lichtraumstudios.de

rationsdiskurses" (2007, S. 18), bei der das Sprechen über Integration dazu benutzt wird, bestimmte Migrantinnen und Migranten als kulturell Andere zu markieren. Gerade für Jugendliche bedeutet dies immer wieder die Erfahrung von Ausgrenzung und einen dauerhaften Integrationsdruck. Politische Bildung sollte daher eine besondere Markierung von Migration und „integrationsunwilligen Gruppen" vermeiden und bestehende Zugehörigkeitsordnungen und Grenzziehungen sichtbar machen.

Integration als Ausblendung von Machtverhältnissen und Partizipationsmöglichkeiten

Mit dem Integrationsbegriff werden häufig gesellschaftliche Machtverhältnisse und Fragen von Repräsentation ausgeblendet. Integration hatte für die Jugendlichen daher wenig mit ihren Fähigkeiten, mit Mitgestaltung und Mitverantwortung oder mit der Veränderung der Aufnahmegesellschaft zu tun. „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft ist mit dem (…) Widerspruch von Ausgrenzung und Integration konfrontiert. Eingewanderten wird der Zugang zum Bürgerstatus und damit zu einer Partizipation ermöglichenden Zugehörigkeit erschwert und oftmals völlig verstellt. Gleichzeitig werden sie zu Integrationsleistungen aufgefordert. Beides trifft die politische Bildung im Zentrum ihres demokratischen Anspruchs." (Messerschmidt 2016, S. 422) Für die Beschäftigung mit dem Thema Integration besteht eine Verantwortung, das Integrationsparadigma nicht unreflektiert zu reproduzieren, sondern mit den geflüchteten Jugendlichen über Integration und Diskriminierungserfahrungen ins Gespräch zu kommen, sowie Fragen und Anspruch auf Partizipation zu thematisieren und in Angeboten umzusetzen.

Integration als Bedingung für die Verstetigung von Aufenthalt

Integration ist als Bedingung für Verstetigung im Aufenthaltsrecht verankert (vgl. Eichenhofer 2013, S. 282). Nach negativer Entscheidung des Asylverfahrens sind Integrationsleistungen eine der wenigen Möglichkeiten, einen dauerhaften Aufenthalt in Deutschland zu bekommen (z. B. §25a AufenthG für „gut integrierte" Jugendliche, Härtefallantrag, Ausbildungsduldung). Das Kindeswohl hinge-

Bildungsarbeit verfolgt das Ziel, junge Menschen als Individuen in ihrer Handlungsfähigkeit und Entscheidungsfreiheit zu stärken, damit sie selbstbewusst ihren eigenen und damit manchmal auch kurvigen Weg gehen können.

gen ist nachranging. Neben schulischen Leistungen und Deutschkenntnissen werden auch ehrenamtliches Engagement oder Mitgliedschaft in Vereinen berücksichtigt, sodass auch die Teilnahme an außerschulischer und politischer Bildung für eine Bleibeperspektive relevant sein kann. Daran wird deutlich, dass der empfundene Integrationsdruck der Jugendlichen nicht einfach negiert werden kann, sondern stets das Spannungsfeld zwischen aufenthaltsrelevanten Integrationserwartungen, struktureller Diskriminierung und subjektiver Selbstbestimmung berücksichtigt werden muss.

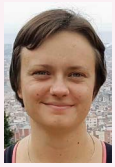
Integrationsdruck versus Selbstbestimmung

Bildungsarbeit verfolgt das Ziel, junge Menschen als Individuen in ihrer Handlungsfähigkeit und Entscheidungsfreiheit zu stärken, damit sie selbstbewusst ihren eigenen und damit manchmal auch kurvigen Weg gehen können. Beim Bildungsziel Integration hingegen geht es statt einer Berücksichtigung von Subjektivität und der Förde-→

rung von Selbstentfaltung häufig um einen gesellschaftlichen Nutzen (vgl. Mecheril 2011, S. 51). „Darin kommt ein Mangel an menschenrechtlicher Bildung zum Ausdruck. Schließlich beanspruchen die Menschenrechte die freie und gleichberechtige Selbstbestimmung des Menschen" (Bielefeldt 2007, S. 20), „was im Kontext der Migrationsgesellschaft sowohl die Freiheit, fremd sein zu können, meint, als auch Zugehörigkeiten in Verschiedenheit offen hält" (Messerschmidt 2016, S. 426). Politische Bildungsarbeit könnte somit ein Gegengewicht zu dem Leistungs- und Anpassungsdruck der Jugendlichen setzen und Freiräume für Selbstverwirklichung, Mitgestaltung und Erfahrungen von Zugehörigkeit bieten.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2018

Zu den Autorinnen / zum Autor



Nadine Sylla M. A. arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen, im hier beschrieben Forschungsprojekt. Sie promoviert am Institut für Migrationsforschung (IMIS) an der Universität Osnabrück aus einer postkolonialen Perspektive zu medialen Diskursen über „Flucht" und „Flüchtlinge" in der Bundesrepublik nach 1945.

n.sylla@katho-nrw.de

Dr. phil. Marianne Genenger-Stricker ist Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Fachbereich Sozialwesen, Aachen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Gender, Migration, Flucht, Zivilgesellschaft, außerschulische Bildung. Sie leitet gemeinsam mit Norbert Frieters-Reermann das hier beschriebene Forschungsprojekt.

m.genenger-stricker@katho-nrw.de

Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seit Jahren forscht er zu fluchtbezogenen und friedenswissenschaftlichen Fragestellungen. Neben dem hier beschriebenen Projekt leitet er ein dreijähriges Forschungsprojekt (gefördert durch das BMBF) zu „Diversitätssensible kulturelle Bildung mit Geflüchteten".

n.frieters-reermann@katho-nrw.de

Literatur

Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus. Bielefeld: transcript

Castro Varela, María do Mar (2008): Integrationsregimes und Gouvernementalität. Herausforderungen an interkulturelle/internationale Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe / Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis Sonderheft 8, S. 152–164

Eichenhofer, Johannes (2013): Begriff und Konzept der Integration im Aufenthaltsgesetz. Baden-Baden: Nomos

Ha, Kien Nghi (2007): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Ha, Kien Nghi / Lauré al-Samarai, Nicola / Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, S. 113–128

IDA e. V. – Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (Hrsg.) (2016): Was heißt eigentlich Integration? Düsseldorf; http://alt.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/IDA_Flyer__Integration.pdf (Zugriff: 10.01.2018)

Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. (Hrsg.) (2018): Zugehörigkeit und Partizipation ermöglichen. Pädagogische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen (THEMA JUGEND KOMPAKT 5). Münster

Mecheril, Paul (2008): Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. In: Otto, Hans-Uwe / Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis Sonderheft 8, S. 124–140

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 43/2011, S. 49–54

Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 418–432

Räthzel, Nora (1999): Hybridität ist die Antwort, aber was war nochmal die Frage? In: Kossek, Brigitte (Hrsg.): Gegen-Rassismen. Konstruktionen, Interaktionen, Interventionen. Hamburg: Argument, S. 204–219

Scharathow, Wiebke (2013): Klar kann man was machen! Forschung zwischen Intervention und Erkenntnisinteresse. In: Mecheril, Paul u. a. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 123–138

Treibel, Annette (2015): Integriert euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt am Main: Campus

Winker, Gabriele / Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript

Postsowjetische Spätaussiedler

Zwischen Beheimatung und (Selbst-)Ausgrenzung

(Spät-)Aussiedler/-innen repräsentieren eine Migrantengruppe mit deutschen Vorfahren, die vor allem nach dem Niedergang des Kommunismus in Osteuropa in großer Zahl aus den dortigen Ländern nach Deutschland übersiedelten. In ihrem Selbstverständnis fühlten sich viele als Deutsche, faktisch waren sie aber Fremde, die sich mit erheblichen Integrationsproblemen konfrontiert sahen. Ein nicht unerheblicher Teil meidet bis auf den heutigen Tag bewusst deutsche Infrastrukturen und lebt in einer – sozial und medial – russischen Welt. von Waldemar Vogelgesang

Aussiedlerzuwanderung: statistische und lebensweltliche Annäherung

Der Niedergang der sozialistischen Regime in Osteuropa hat vor allem unter den deutschstämmigen Bewohnern in Polen, Rumänien und den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion eine der größten Zuwanderungswellen ausgelöst, die seit dem Zweiten Weltkrieg hierzulande stattgefunden hat (vgl. zur wechselvollen Geschichte der Deutschstämmigen in Russland Krieger 2015). Allein etwa 2,3 Mio. Aussiedler/-innen – seit 1993 werden sie als Spätaussiedler/-innen bezeichnet – kamen in den letzten drei Jahrzehnten nach Deutschland, wobei ihre Zuwanderung laut eines umfassenden Forschungsüberblicks des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge als abgeschlossen angesehen werden kann (vgl. Worbs et al. 2013). Unter den postsowjetischen Migrantinnen und Migranten, zu denen auch rund 215.000 jüdische Kontingentflüchtlinge und mehrere Tausend Migranten zählen, die etwa als Arbeits-, Bildungs- oder Heiratsmigranten oder als Flüchtlinge aus den Nachfolgestaaten der UDSSR nach Deutschland kamen, bilden sie jedoch die mit Abstand größte Gruppe.

Während die Migration und Integration der Russlanddeutschen zwischen 1950 und 1987 – auch ihre Zahl beläuft sich auf über zwei Millionen – weitgehend unproblematisch und im Stillen verlief, war – und ist bis in die Gegenwart – die danach einsetzende massenhafte Zuwanderung mit wesentlich mehr Integrationsproblemen verbunden, als ursprünglich angenommen wurde. Vor allem die Vorstellung, dass sich die Integration dieses immensen Zustroms von Aussiedlerinnen und Aussiedlern – dieser Terminus schließt im Folgenden auch die Spätaussiedler/-innen mit ein – aufgrund ihrer den Bundesdeutschen ähnlichen oder gar gleichen kulturellen Identität unter geradezu optimalen Bedingungen und unter sicherem Ausschluss soziokultureller Probleme vollziehen könnte, wurde durch die tatsächliche Entwicklung nachhaltig widerlegt. Auch viele Jahre nach der Migration sind für Russlanddeutsche die Thematik der eigenen ethnischen Zugehörigkeit und die Integration in die deutsche Gesellschaft immer noch virulent (vgl. Kiel 2013).

Wie wir aus den Ergebnissen einer fast einhundertjährigen Migrations- und Fremdheitsforschung wissen, wird niemand als „marginal man" geboren, aber Wanderungsbewegungen stehen immer in der Gefahr, solche Lebensschicksale zu erzeugen. Allerdings zeigt die Geschichte auch, dass Migration und Integration prozesshafte Ge-→

schehen sind, d. h. nur aus der Zeitperspektive lassen sich Rückschlüsse darüber gewinnen, ob eine Angleichung der Lebensverhältnisse der Zuwanderer an die Aufnahmegesellschaft stattgefunden hat. Aus diesem Grund haben wir in unseren Forschungen (vgl. Vogelgesang 2008; 2013; Vogelgesang/Kersch 2017) versucht, durch eine Kombination aus Repräsentativbefragungen, Exkursionen (u. a. nach Sibirien), Expertengesprächen und biografischen Interviews mit jüngeren und älteren Aussiedlerinnen/Aussiedlern möglichst nahe an deren lebensweltlichen Alltag aber auch an die kulturelle Sphäre der Werte und Narrationen, der Identitäten und Emotionen heranzukommen, um Brüche, Konflikte und Kontinuitäten aufdecken zu können. Denn der Prozess der Ab- und Hinwendung zu beiden Gesellschaften folgt einem ehernen migratorischen Gesetz: „Das einzelne Verhältnis sowohl zum Herkunfts- als auch zum Aufenthaltsland ist prinzipiell durch eine Ambivalenz gekennzeichnet." (Gontovos 2006, S. 64)

Aussiedler/-innen: eine besondere Migrantengruppe

Russlanddeutsche stehen noch vor einer weiteren Herausforderung. In ihrem Selbstverständnis sind sie Heimkehrer/-innen. Denn aufgrund der west-östlichen Wanderungsbewegung ihrer Vorfahren und der Pflege des deutschen Brauchtums begreifen sie sich als verbunden mit der deutschen Kultur. Sie wollen „als Deutsche unter Deutschen leben", faktisch sind sie aber Fremde. Diese Identitätslage bringt Problematiken mit sich, die kulturell nicht-deutsche Zuwanderer nicht haben. Aussiedler/-innen befinden sich in einer Art identifikativer Spagatsituation, in der biografisch und kulturell Fremdheit herrscht, aber auch Vorstellungen von Zugehörigkeit zur Kultur und Kollektivität der Deutschen orientierungswirksam sind. In dieser Lebenslage werden sie mit Kategorien belegt, die die Aufnahmegesellschaft für Zuwanderer und Fremde entwickelt hat. Sie sind in einer Position, in der der offene Ausdruck des Leidens am Fremdsein und an Marginalität gegenüber Einheimischen Risiken in sich birgt – der Vorwurf, undankbar gegenüber der aufnehmenden Gesellschaft zu sein, kann sie dann treffen. Nicht zuletzt sind sie fortwährend der Gefahr ausgesetzt, vorgehalten zu bekommen, keine richtigen Deutschen zu sein, sich zu Unrecht hier aufzuhalten und nur von angenehmeren Lebensbedingungen in Deutschland profitieren zu wollen (vgl. Reitemeier 2010).

Angesichts dieser besonderen Migrationssituation, in der sich die rückkehrenden Russlanddeutschen befinden, überrascht es nicht, wenn der Integrationsprozess auch in der zeitlichen Dimension als besonders langwierig eingeschätzt wird – eine Jahrhundertaufgabe, wie der Aussiedlerbeauftragte der Evangelischen Kirche Rheinland-Pfalz meinte, mit dem wir im Jahr 2004 ein umfangreiches Expertengespräch geführt haben: *„100 Jahre oder vier Generationen, so lang wird die Integration der Deutschstämmigen aus Russland dauern, wenn sie überhaupt stattfindet."* Gegenüber dieser doch recht skeptischen Sicht auf den Zeitraum der Integration der Aussiedler/-

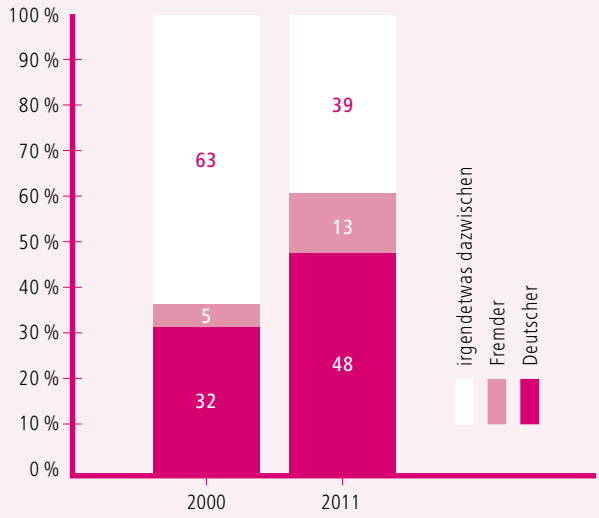


Abbildung 1: Zugehörigkeitsgefühl („Fühlst Du dich selbst eher als …") der jugendlichen Aussiedler/-innen im Vergleich (Jugendsurvey 2000 und 2011) Quelle: Eigene Darstellung

innen in die deutsche Gesellschaft hebt sich positiv die Einschätzung der 51-jährigen Olga ab, die 1996 mit ihrem Mann und drei Kindern aus Kasachstan nach Deutschland übersiedelte. Auch sie berichtete uns von belastenden Erfahrungen bei der Übersiedlung, kommt aber zu dem Schluss: *„Ich hatte die Kinder und dachte, wenn nicht wir, dann können wenigstens die Kinder ein besseres Leben haben. Unsere Kinder und die Enkelkinder, die werden sich dann richtig einleben. Integration ist eben eine Frage der Zeit."*

Die hier angesprochenen Differenzen zwischen den Integrationsverläufen der jüngeren und älteren Generation verweisen auf einen zentralen Befund unserer Forschungen: Die Lebensverhältnisse und Zukunftschancen der jungen Aussiedler/-innen sind deutlich besser als die ihrer Eltern. Während diese mehrheitlich als Migrationsverlierer angesehen werden können, haben deren Kinder, sofern sie in jungen Jahren nach Deutschland kamen (1. Generation) oder hier geboren wurden (2. Generation), den An-

schluss und die Teilhabe an die neue Heimat Deutschland geschafft – und dies in einem Zeitraum, der in der deutschen Migrationsgeschichte einmalig ist. Sprache, Bildung und Qualifikation haben sich hierbei als die Integrationskriterien par excellence erwiesen.

Die rasche und mehrheitliche Angleichung der „basalen Lebenskapitalien" der jungen Russlanddeutschen an das Niveau ihrer deutschen Altersgenossen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Drogenkonsum, Delinquenz, patriarchale Wertbindungen sowie religiöse und mediale Parallelwelten für bestimmte Gruppierungen nach wie vor gravierende Hürden einer erfolgreichen Akkulturation und Platzierung in der deutschen Gesellschaft darstellen.

Das idealisierte Deutschlandbild und die „raue" Wirklichkeit

Bei der Untersuchung der Migrationsmotive der Russlanddeutschen wurden immer wieder zwei Erwartungshaltungen angesprochen: Der Wunsch nach Zugehörigkeit und wirtschaftlichem Erfolg. In Deutschland anzukommen wurde gleichgesetzt mit unter „Gleichen" zu leben. Oder wie dies die 35-jährige Natascha aus Smolensk formulierte: *„Ich möchte in Deutschland als Deutsche leben."* Gerade in der ehemaligen UdSSR konnte diese Sehnsucht nicht gestillt werden, und so trugen viele Russlanddeutsche die Hoffnung in sich, Akzeptanz und Aufnahmebereitschaft in Deutschland zu finden. Doch dieser Wunsch ging – und geht auch heute – für viele Aussiedler/-innen nicht in Erfüllung. Gefühle der Fremdheit und des Andersseins stellten sich bei ihnen ein, verbunden mit kommunikativen Praktiken des Verbergens der Herkunft, der Überfokussierung des Deutschseins oder von Konformitätsdemonstrationen, etwa in Form von Entschuldigungsgesten und Absichtserklärungen, die signalisieren sollen, dass man um die Differenzen zum Deutschsein weiß, diese aber umgehend zu überwinden gedenkt. Besonders die älteren Aussiedlergenerationen haben nach Jahrzehnten der Trennung und Unterdrückung erwartet, mit offenen Armen von der einheimischen Bevölkerung willkommen geheißen zu werden. Doch stattdessen ernten sie oft nur Misstrauen oder gar Missgunst durch die Deutschen – ein erneuter Kreislauf der Ablehnung und Ausgrenzung begann: *„Da ist also immer dieser Sozialneid bei den Einheimischen, dass die Russlanddeutschen Geld vom Staat bekommen und damit z. B. gut Häuser bauen können. Aber dann ist da auch dieser Neid bei den Deutschen, was den Zusammenhalt der Gruppe bei den Russen angeht."* (Migrationsdienstmitarbeiter)

Die in Deutschland erfahrenen sozial-identifikativen Assimilationsbarrieren werden noch verstärkt durch eine status- und qualifikationsbezogene Deprivierung und Diskriminierung. Denn ökonomisch gesehen erhofften sich die Russlanddeutschen eine finanzielle Besserstellung in

Bei der Untersuchung der Migrationsmotive der Russlanddeutschen wurden immer wieder zwei Erwartungshaltungen angesprochen: Der Wunsch nach Zugehörigkeit und wirtschaftlichem Erfolg.

der Bundesrepublik. Gerade in den 1990er Jahren nahm das ökonomische Motiv als Auswanderungsgrund stark zu. Entsprechend groß war die Hoffnung, in Deutschland eine bessere Arbeit als in den GUS-Staaten zu finden, mehr Geld zu verdienen, um sich auch Luxusgüter leisten zu können. Diese Hoffnungen wurden jedoch meist enttäuscht: Die eingereisten Russlanddeutschen waren genauso wie andere Migrantengruppen zunächst Fremde in Deutschland, die mit Sprachschwierigkeiten und Behörden zu kämpfen hatten. Des Weiteren teilten sie mit ihnen auch Marginalisierungs- und Unterschichtungserfahrungen: *„Dequalifizierung und sozialer Abstieg sind an der Tagesordnung"*, so die resümierende Einschätzung des Leiters eines Integrationskurses zum Migrationsschicksal zahlreicher Aussiedler/-innen. Vor allem die Nichtanerkennung von russischen Schul-, Ausbildungs- und Berufsabschlüssen erwiesen sich als unüberbrückbare Hindernisse, um eine gute Arbeitsstelle zu finden. Die Folge ist, „dass sich viele Russlanddeutsche entgegen den Erwartungen nur schwer in Deutschland zurechtfanden und trotz ihrer ethnischen Zugehörigkeit lieber unter sich blieben und eher eine Gruppe neben als in der deutschen Gesellschaft bildeten, sich der russischen Sprache und Kultur verbunden fühlten und sich in ihre nach Deutschland importierten Sprachinseln zurückzogen" (Plischke/Schlegel 2013, S. 49).

Typen kultureller Identifikation

Diese desintegrativen Erfahrungen und lebensweltlichen Parallelstrukturen nehmen auch Einfluss auf die →

ethnisch-kulturelle Identität der Russlanddeutschen. Allerdings ist diese nicht homogen, sondern lässt sich nach *Savoskul* (2006) in drei Kategorien einteilen, wobei der Zeitpunkt der Zuwanderung und die damit verbundenen ungleichen Integrationsbedingungen ausschlaggebende Faktoren sind. Die *erste kulturelle Identitätsformation* umfasst mehrheitlich Russlanddeutsche, die vor 1988 nach Deutschland eingereist sind, und nun seit über 30 Jahren ihr Leben in der Bundesrepublik gestalten. Sie haben sich immer der deutschen Kultur zugehörig gefühlt und sehen sich auch heute noch als die „germanischen Deutschen". Für sie war die Einreise nach Deutschland eine Rückkehr zu den ethnischen Wurzeln. Die deutsche Sprache beherrschen sie perfekt. Kontakte zu einheimischen Deutschen werden gepflegt, man fühlt sich integriert in die Gesellschaft. Kontakt zu russlanddeutschen Aussiedlerinnen und Aussiedlern, die nach 1988 nach Deutschland gekommen sind, hat der germanisierte Aussiedlertypus aber kaum, vielmehr teilt diese Gruppe einige der von den Einheimischen geäußerten Vorurteile gegenüber seinen Landsleuten.

Russlanddeutsche, die sich beiden Kulturen – der deutschen und der russischen – zugehörig fühlen, markieren den *zweiten Aussiedlertypus*. Sie werden als „bikulturell" klassifiziert. Diese Gruppe hält Kontakte zu ihren Bekannten und Verwandten in Russland, knüpft jedoch auch neue Freundschaften zu einheimischen Deutschen. In Deutschland angekommen, berichten die meisten Russlanddeutschen des zweiten Typus über Anlaufschwierigkeiten; insbesondere die Distanziertheit der einheimischen Deutschen irritiert sie zunächst. Nach einer Eingewöhnungsphase aber nutzen die Vertreter des zweiten Typus alle ihnen zur Verfügung stehende Opportunitäten und zwar sowohl deutsche als auch russische. Diese interkulturelle Lebensweise ermöglicht den Russlanddeutschen des zweiten Typus die Aneignung des kulturellen Kapitals aus beiden Kulturen und die Aufrechterhaltung eines transkulturellen Netzwerks.

Die *dritte Gruppierung* von Russlanddeutschen hat Schwierigkeiten, sich ethnisch zu definieren, und empfindet sich als „kulturell heimatlos". Diese zahlenmäßig größte Fraktion fühlt sich weder der russischen Gemeinschaft noch den einheimischen Deutschen zugehörig und lebt daher meist auch isoliert von der Aufnahmegesellschaft. Russische Binnenstrukturen werden gerne genutzt, deutsche Dienstleistungen eher gemieden. Die vertrauten russischen Geschäfte und Dienstleistungen vermitteln zwar Sicherheit und Rückhalt in der fremden deutschen Welt, erzeugen aber auch gleichzeitig einen Rückzug von der aufnehmenden Gesellschaft. Es entsteht ein Teufelskreis. Ähnlich ist die Lage für diese Gruppe Russlanddeutscher auch auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Deutschkenntnisse sind meist kaum vorhanden. Bildungsabschlüsse, die noch in Russland gemacht wurden, werden hier nicht anerkannt oder abgewertet, was wiederum zu Problemen bei der Jobsuche führt. Die Erwartungen, die sie an ein Leben in Deutschland geknüpft haben, haben sich für diese Spätaussiedler/-innen in den meisten Fällen nicht erfüllt. Der Integrationsprozess verläuft daher schleppend oder findet gar nicht statt, die Hoffnung auf Besserung schwindet mit der Zeit.

Zusammenfassend lässt sich für den Integrationsverlauf der drei Gruppen von Russlanddeutschen Folgendes festhalten: Sowohl die Gruppe, die sich als Deutsche sieht, als auch die Gruppe mit der deutsch-russischen Ethnizität, haben sich erfolgreich in die Aufnahmegesellschaft integriert. Der dritte Typus, der sich seiner nationalen Zugehörigkeit unsicher ist, ist der große Integrationsverlierer. Die Folge ist, dass sich diese Gruppe in ihr bekanntes Milieu zurückzieht und damit die erfolgreiche Eingliederung in die einheimische Gesellschaft verhindert. Segregierte russische Sozialwelten verstärken dabei die Ausgrenzung aus der deutschen Gesellschaft, da sie bewirken, dass Russlanddeutsche keine deutschen Infrastrukturen aufsuchen müssen und dabei Kontakt finden. Um wirkungsvolle Eingliederungshilfe leisten zu können, so der Ratschlag von *Savoskul* (2006, S. 218), sollten Integrationsprojekte vermehrt an den „russischen Strukturen" ausgerichtet sein, um auch die Menschen erreichen zu können, die abseits von „deutschen Welten" leben.

Integrationsfortschritte von jugendlichen Russlanddeutschen

Wie bereits erwähnt, gehört es zu den Grundeinsichten der soziologischen Wanderungsforschung, dass Integrationsprozesse mitunter lange dauern und sehr konflikthaft verlaufen können. Die Zuwanderung von jungen Menschen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion macht hier keine Ausnahme. Wer in jungen Jahren mit seinen Eltern nach Deutschland gekommen ist, wurde hier mit einer sprachlichen, sozialen und kulturellen Situation konfrontiert, die als identitätsgefährdende Fremdheitserfahrung bezeichnet werden kann. Rückzug in herkunftskulturelle Kontexte, aggressive Formen der Revierverteidigung, negative Qualifikationskarrieren und soziale Ausgrenzungserfahrungen verdichteten sich für die ers-

te Generation von jugendlichen Spätaussiedlerinnen und -aussiedlern zu einem Desintegrationssyndrom, das ein Zurechtfinden in Deutschland außerordentlich erschwerte. Denn mit dem Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft findet für sie keineswegs ein bruchloser Übergang in eine „deutsche Identität" statt, wie in der Integrationspolitik in den 1990er Jahren immer wieder gemutmaßt wurde. Vielmehr sind solche Identitätswechsel resp. die Ausbildung einer mehrkulturellen Identität im Jugendalter langwierige Prozesse, die aufs Engste mit den Aufnahmebedingungen in der neuen Umgebung zusammenhängen (vgl. Feld et al. 2005). Erweisen sich diese als Integrationshürden, findet die Identitätsarbeit vorrangig in Eigengruppen statt – unter Beibehaltung von herkunftskulturellen Werten, Mentalitäten und Handlungsmustern.

Dass sich die kulturelle und soziale Grenzziehung zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft in der jüngeren Vergangenheit deutlich abgeschwächt hat, gehört zu den positiven Entwicklungen im Integrationsprozess von jungen Menschen aus den GUS-Staaten. Schulische Bildung, berufliche Qualifikation und ethnisch heterogene Freundschaftsbeziehungen und soziale Netzwerke haben für sie die Weichen für mehr Selbständigkeit, Anerkennung, Karriere und Partizipation in der deutschen Gesellschaft gestellt. Individuelle Zukunft und gesellschaftliche Teilhabe sind für diejenigen jugendlichen Aussiedler/-innen, die in Deutschland von Kindesbeinen an in schulischen wie außerschulischen Kontexten sozialisiert wurden, zu Leitorientierungen der Lebensplanung geworden. Dieser integrative Prozess des Ankommens in Deutschland lässt sich auch am veränderten Zugehörigkeitsgefühl ablesen. Fühlten sich im Jahr 2000 nur 32 % als Deutsche, so sind es elf Jahre später bereits 48 %. Allerdings gibt auch im 2011er-Survey die Mehrzahl der befragten jungen Russlanddeutschen an, sich als „irgendetwas dazwischen" zu fühlen (vgl. Abbildung 1).

Individuelle Zukunft und gesellschaftliche Teilhabe sind für diejenigen jugendlichen Aussiedler/-innen, die in Deutschland von Kindesbeinen an in schulischen wie außerschulischen Kontexten sozialisiert wurden, zu Leitorientierungen der Lebensplanung geworden.

Gerade in der jüngeren Vergangenheit lässt sich jedoch eine Entwicklung bei ihnen beobachten, die einen positiven Integrationsverlauf erschwert: Die zunehmende Fixierung auf herkunftskulturelle Medien-Enklaven. Erstmals aufmerksam auf die Existenz einer russischen Netzkultur unter den jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern wurden wir bereits im Jahr 2005 in einer Jugendeinrichtung im rheinland-pfälzischen Sohren, in der überwiegend russlanddeutsche Jugendliche verkehrten. Der Leiter des Jugendhauses, der selbst aus Kasachstan stammt, berichtete uns von regelmäßigen Surf-Partys und Chat-Treffen, für die er den Computerpool der Einrichtung den Jugendlichen zur Verfügung stellte. Wir kamen auf diesem Weg mit einem 19-jährigen Aussiedler in Kontakt, der unter dem Nickname *Lenin* nicht nur regelmäßiger Besucher in speziellen Netz-Communities und auf Internet-Plattformen war, sondern gleichsam in der Rolle eines „digitalen field guides" die Russisch sprechenden Mitglieder der Projektgruppe dahin auch mitnahm. Wie wichtig für ihn und sein soziales Umfeld das Internet als Medium der Sichtbarmachung und Selbstverortung ethnischer Zugehörigkeit ist, belegt auch die Aussage: *„Meine Homepage ist auch auf Russisch. Die ist ja auch für meine Freunde. Wozu brauche ich eine deutsche?"* →

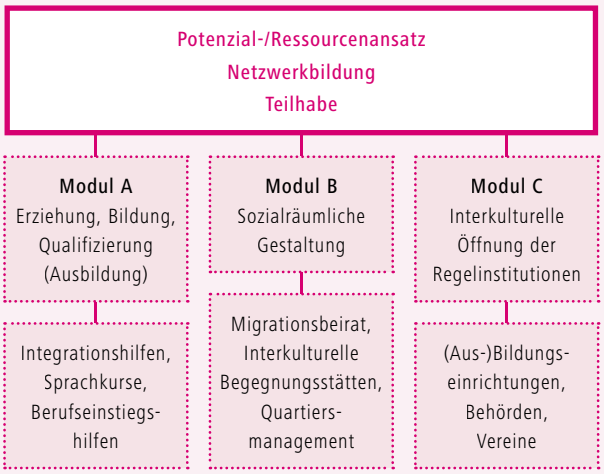


Abbildung 2: Leitidee „Integrative Nachhaltigkeit"
Quelle: Eigene Darstellung, orientiert an dem Konzept „Module kommunaler Integrationspolitik" von D. Filsinger (2006)

Medien, transkulturelle Praktiken und diasporische Politik

Welche Rolle Medien im Kontext kultureller Grenzziehung und -überwindung spielen, ist im Zuge des Migrationsdiskurses zunehmend in den Fokus der Betrachtung geraten. Kritisch gesehen wird in diesem Zusammenhang vor allem eine diasporische Form der Mediennutzung. Danach führen Satellitenfernsehen, Internet und die weltweite Verfügbarkeit von Printmedien dazu, so die immer häufiger auch hierzulande geäußerten Befürchtung, dass ethnische Medienghettos entstehen, die die interkulturellen Beziehungen unterlaufen und zur Stabilisierung ethnischer Kolonien und Parallelgesellschaften beitragen (vgl. Düvel 2016).

Die von uns untersuchten russischsprachigen Internetportale (z. B. www.rus-chat.de) und sozialen Netzwerke (z. B. Odnoklassniki) legen den Schluss nahe, dass hier die Bindung an die Heimat und an spezifisch russische Themen besonders hoch ist. Es wird zwar auch über Politik diskutiert, aber im Mittelpunkt steht die russische Kultur und Lebensart. Die Tatsache, dass selbst in den Foren des Internetportals www.russian-chat.de (in deutscher Sprache) auf Russisch in lateinischer Schrift kommuniziert wird, kann als bewusster Ausschluss von Nichtrussen verstanden werden. Wäre mediale Diaspora quantitativ messbar, so würden die Nutzer/-innen von www.rus-chat.de wohl einen höheren Schließungsgrad aufweisen. Für beide Portale dürfte aber zutreffend sein, dass ihnen – auch wenn die hier anzutreffende Affinität zur russischen Kultur bisweilen schon fast nostalgische Züge hat – eine hohe gruppen- und identitätsstiftende Bedeutung zukommt. Des Weiteren deuten unsere Analyseergebnisse darauf hin, dass Strategien der Selbstrussifizierung und exkludierender Sprachverwendung sowie die Betonung von Mentalitäts- und Kulturunterschieden und nicht zuletzt ethnisch dominierte Kontakt-, Flirt- und Heiratsmärkte eine enge Verschränkung von russischer Netz- und Alltagskultur anzeigen – ein Befund, der auch in anderen Studien nachgewiesen werden konnte (vgl. Elias/Zeltser-Shorer 2006). Oder wie ein aus der sibirischen Stadt Omsk stammender junger Aussiedler kurz und prägnant meinte: *„Ich lebe und surfe russisch."* (Boris, 20 Jahre)

Die in der Mediennutzung sichtbar werdende Nähe zur russischen Kultur und Lebenswelt wird jedoch spätestens seit dem „Fall Lisa" – einer Falschmeldung vom russischen Fernsehen über die angebliche Vergewaltigung einer 13-jährigen Russlanddeutschen im Januar 2016, die zu bundesweiten Protestdemonstrationen von Tausenden aus den GUS-Staaten stammenden Aussiedlerinnen und Aussiedlern führte – auch als Indikator für die Anfälligkeit der Russlanddeutschen gesehen, sich vom Kreml instrumentalisieren zu lassen. Ohne die Stichhaltigkeit dieses Verdachts überprüfen – oder gar verifizieren – zu können, ist darauf hinzuweisen, dass diasporische Praktiken „gelebter Transnationalität" in Form grenzüberschreitender Familien- und Freundschaftsbeziehungen und Strategien „staatlicher Diasporapolitik" auseinandergehalten werden müssen. Dass aber gerade von dem 2004 gegründeten Fernsehkanal *Russia Today*, der 24 Stunden am Tag Nachrichten in vielen Sprachen sendet, politische Ereignisse und Entwicklungen diametral anders dargestellt werden als beispielsweise in Sendern wie CNN, BBC oder der *Deutschen Welle*, und dies sehr irritierend für Russlanddeutsche ist, kommt in folgender Feststellung einer 30-Jährigen, die mit zwölf Jahren mit ihren Eltern vom Ural nach Deutschland zog, sehr anschaulich zum Ausdruck: *„Im russischen Fernsehen sieht die Welt anders aus. Da wird zum Beispiel gezeigt, dass die Deutschen immer mehr Waffen kaufen, um sich gegen die Flüchtlinge zu verteidigen. Vertuschen die Deutschen die Gefahr? Woher soll ich wissen, wem man glauben kann?"*

Wenn wir davon ausgehen, dass Multikulturalismus als Normalfall in einer von Mobilität, Migration und Globalisierung geprägten Welt anzusehen ist, dann kann der doppelkulturellen Zugehörigkeit der jungen Aussiedlergeneration vielleicht sogar eine Art Brückenfunktion für die Tolerierung des kulturellen Andersseins und die Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg zukommen.

Auch wenn die Berichterstattung in russischen und deutschen Medien konträr ist und durchaus verunsichernd wirken kann, gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass dadurch rechtspopulistische Tendenzen unter den Russlanddeutschen forciert werden. Eine im Oktober 2016 erschienene Untersuchung zu den Parteipräferenzen von

Migranten zeigt, dass es zwischen Russlanddeutschen und Deutschen keine gravierenden Unterschiede gibt (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2016). Allerdings ist die Zustimmungsrate zur AfD etwas höher als beim Durchschnitt der Wähler – ein Befund, der sich bei der Bundestagswahl im September 2017 vor allem in den Gebieten und Stadtteilen bestätigte, in denen überproportional viele Russlanddeutsche leben. Allerdings ist diese Feststellung nicht zwingend als Folge eines bestimmten instrumentalisierten, autoritätsgläubigen und flüchtlingsfeindlichen Politikverständnisses zu interpretieren. Plausibler erscheint vielmehr eine soziale Erklärung, die auf Marginalisierungs- und Verarmungstendenzen verweist: „Hier bildet sich das oft beklagte Problem ab, dass Zuwanderer mit höherer Qualifikation lange Zeit Schwierigkeiten hatten, ihre Abschlüsse anerkannt zu bekommen. Die hohe Quote von Sozialhilfeempfängern unter den postsowjetischen Flüchtlingen sticht besonders hervor. Hier spiegelt sich die Problematik der Altersarmut unter Kontingentflüchtlingen und denjenigen Spätaussiedlern wider, die ihre Arbeitsjahre in der ehemaligen Sowjetunion nicht oder nicht in vollem Umfang angerechnet bekamen und daher im Rentenalter in die Grundsicherung rutschen. Dieses Problem wird sich auf absehbare Zeit noch verschärfen." (Panagiotidis 2017, S. 26)

Fazit: Von der verdeckten Fremdheit zur interkulturellen Kompetenz

Sieht man einmal von der jüngeren Generation ab, so haben viele ältere russlanddeutsche Rückwanderer mit dem Problem zu kämpfen, dass sie sich in einer Fremdheitssituation befinden und sozial deklassierende Erfahrungen gemacht haben. Nur konsequent ist vor diesem Hintergrund die Forderung, Rahmenbedingungen herzustellen, die eine Marginalisierung und Unterschichtung verhindern, in dem auf der strukturellen Ebene hinreichend Möglichkeiten der sozialen Teilhabe für sie geschaffen werden. Richtungsweisend ist in diesem Zusammenhang das Konzept „Module kommunaler Integrationspolitik" (vgl. Filsinger 2006), das auf zentrale Handlungsfelder einer erfolgreichen Integrationspolitik verweist: Bildung, Qualifizierung und Beschäftigung (Modul 1), Sozialraumentwicklung (Modul 2) und interkulturelle Öffnung der Regelinstitutionen (Modul 3) (vgl. Abbildung 2).

Welche Auswirkungen dies auf die kulturelle Identität der Russlanddeutschen haben wird, bleibt abzuwarten. Sowohl Ansätze aus der bikulturellen Sozialisationsforschung (vgl. Schrader et al. 1979) als auch Assimilationstheorien (vgl. Esser 1980) legen jedoch nahe, dass das Bestehen von parallelen Identitäten nicht nur möglich ist, sondern gleichermaßen auch als wünschenswert für Migrantinnen und Migranten und die Aufnahmegesellschaft angesehen wird. Denn der mehrkulturelle Identitätstypus ist die klassische Selbstwahrnehmung derer, die bereits längere Zeit im Aufnahmeland leben. Er kann ein Zwischenschritt auf dem Weg zur identifikativen Assimilation sein oder zur Hybridform eines Identitätsbewusstseins werden, das bikulturell verortet ist. Hervorzuheben ist, dass geraden die von uns befragten jungen Russlanddeutschen dieses Beheimatetsein in zwei Kulturen keineswegs als Identitätsbedrohung oder gar als Identitätsdiffusion wahrnehmen, sondern als selbstverständliche Zugehörigkeit zu zwei Kulturkreisen. Wenn wir davon ausgehen, dass Multikulturalismus als Normalfall in einer von Mobilität, Migration und Globalisierung geprägten Welt anzusehen ist, dann kann der doppelkulturellen Zugehörigkeit der jungen Aussiedlergeneration vielleicht sogar eine Art Brückenfunktion für die Tolerierung des kulturellen Andersseins und die Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg zukommen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2018

Zum Autor

Dr. phil. habil. Waldemar Vogelgesang ist Professor für Soziologie. Er lehrt(e) an den Universitäten Trier und Kaiserslautern sowie an der Hochschule Trier im Fachbereich Mode und Design. Zudem ist er Mitbegründer des interdisziplinären Forschungsteams „Medienkultur und Lebensformen" und Mitglied der Forschungsgruppe „Angewandte Sozialforschung". Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Jugend-, Medien- und Kultursoziologie sowie der Migrations- und Sozialraumforschung.

vogelges@uni-trier.de

→

Literatur

Elias, Nelly / Zeltser-Shorer, Marina (2006): Russian Diaspora On-Line: A Virtual Community of Immigrants from the former Soviet Union on the www. In: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Heft 16; www.inst.at.trans/16Nr04_2/elias16.htm (Zugriff: 11.05.2007)

Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand

Düvel, Caroline (2016): Medien, ethische Minderheiten und Diaspora. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Feld, Katja et al. (Hrsg.) (2005): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Münster: LIT-Verlag

Filsinger, Dieter (2006): Entwicklungen und Anforderungen an die kommunale Integrationspolitik für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Jugend, Beruf und Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 4, S. 214–223

Gontovos, Konstantionos (2006): Bildung nationaler Identitäten in der Migration als Bewältigung von Ambivalenzen. In: Wohlfart, Ernestine / Zaumseil, Manfred (Hrsg.): Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Heidelberg: Springer, S. 59–66

Kiel, Svetlana (2013): Risiko oder Chance? Identitätsbildung in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien. In: Hermann, Michael / Öhlschläger, Rainer (Hrsg.): Hier die Russen – dort die Deutschen. Baden-Baden: Nomos, S. 33–47

Krieger, Viktor (2015): Kolonisten, Sowjetdeutsche, Aussiedler. Eine Geschichte der Russlanddeutschen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Panagiotidis, Jannis (2017): Postsowjetische Migranten in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 11–12, S. 23–30

Plischke, Igor / Schlegel, Dorothee (2013): Post-Aussiedler oder neue Deutsche? In: Hermann, Michael / Öhlschläger, Rainer (Hrsg.): Hier die Russen – dort die Deutschen. Baden-Baden: Nomos, S. 49–60

Reitemeier, Ulrich (2010): Russlanddeutsche Spätaussiedler in der Kommunikation mit Hiesigen – zur Identitätsproblematik der verdeckten Fremdheit. In: Machleidt, Wielant / Heinz, Andreas (Hrsg.): Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie. Hannover: Elsevier, S. 111–114

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (2016): Schwarz, rot, grün? Welche Parteien bevorzugen Zuwanderer. In: Policy-Brief des SVR-Forschungsbereichs, Heft 5, S. 1–28

Savoskul, Maria (2006): Russlanddeutsche in Deutschland: Integration und Typen der ethnischen Selbstidentifizierung. In: Ipsen-Petzmeier, Sabine / Kaiser, Markus (Hrsg.): Zuhause fremd – Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland. Bielefeld: Transcript, S. 197–223

Schrader, Achim et al. (1979): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.: Athenäum

Vogelgesang, Waldemar (2008): Jugendliche Aussiedler. Zwischen ethnischer Diaspora und neuer Heimat. Weinheim/München: Juventa

Vogelgesang, Waldemar (2013): Auf dem Weg zur Normalität – Integrationsfortschritte von jugendlichen Spätaussiedlern. In: Hermann, Michael / Öhlschläger, Rainer (Hrsg.): Hier die Russen – dort die Deutschen. Baden-Baden: Nomos, S. 15–32

Vogelgesang, Waldemar / Kersch, Luisa (2017): Angekommen in Deutschland? Integrationsverläufe von jugendlichen Spätaussiedlern aus Russland. In: Krüger, Viktor (Hrsg.): Russlanddeutsche im Wandel der Zeit. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (im Erscheinen)

Worbs, Susanne et al. (2013): (Spät-)Aussiedler in Deutschland. Bonn: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

„Mir geht es gut. Schwierig ist die Schule: Deutsch zu lernen und zu sprechen. Das Busfahren ist mir fremd – im Irak bin ich nur mit unserem Auto gefahren – und die Männer hier im Ort. Als ich nach Deutschland gekommen bin hatte ich Angst wegen der Sprache, weil ich nichts verstanden habe und weil ich mich nicht verständigen konnte. Ich hatte Angst vor der Polizei. Mein größter Wunsch ist, dass meine ganze Familie hier leben kann!"

Nasrin, 25, jesuitische Kurdin aus dem Irak, seit ca. 2,5 Jahren in Deutschland, wo sie mit ihrem etwas jüngeren Bruder zusammen lebt. Ihre Eltern sowie fünf Geschwister leben im Irak.

Schizophren, realitätsfern und unglaubwürdig?

Integrationspolitik und die Herausforderungen für die politische Bildung

Die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) arbeitet seit Ende 2015 in verschiedenen Projekten mit Geflüchteten zusammen. Ziel ist es, Migrantinnen und Migranten für die politische Bildung zu begeistern und sie als Trainer/-innen zu qualifizieren. In diesem Beitrag wird von den Erfahrungen dieser Zusammenarbeit berichtet und werden Herausforderungen sowohl für die politische Bildung als auch die Gesellschaft benannt. von Eric Wrasse

Seit 2015 haben ca. 60 Personen an den Qualifizierungsprogrammen der EJBW teilgenommen, darunter Asylsuchende aus Syrien, Afghanistan und Westafrika. Sie haben eigene Bildungsangebote entwickelt und diese mit Jugendlichen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der (Jugend-)bildungsarbeit, ehrenamtlich Engagierten, Lehrerinnen und Lehrern, Polizistinnen und Polizisten u. a. durchgeführt. Momentan arbeitet die EJBW im Rahmen des Innovationsfonds des BMFSFJ daran, aus dieser Gruppe einen Trainer/-innenpool zu bilden. Eine Videodokumentation zum Projekt findet sich auf dem YouTube-Kanal der EJBW unter dem Titel „Civic Education by & for Refugees // Train the Trainer Program".

Schizophren: Wollen wir Geflüchtete integrieren oder lieber doch nicht?

Deutschland hat seit 2015/2016 eine im Vergleich zu den Vorjahren sehr große Anzahl an Geflüchteten aufgenommen, vielen von ihnen – besonders denjenigen aus Syrien – wurde zeitlich begrenzt Asyl gewährt. Diese Tatsache hat zum einen eine Diskussion darüber befördert, wie gastfreundlich (Stichwort „Willkommenskultur"), aufnahmebereit und aufnahmefähig (Stichwort „Obergrenze") die Gesellschaft in Deutschland ist. Zum anderen hat sie eine Auseinandersetzung darüber genährt, wie hilfsbedürftig, hilfswürdig (Stichworte „Wirtschaftsflüchtling", „Flucht in die Sozialsysteme"), integrationswillig und -fähig (Stichwort „Kölner Silvesternacht") die neu hinzugekommenen Menschen sind.

Neben diesen Diskussionen hat der Zustrom an Geflüchteten vor allem aber zu einer Welle gesetzlicher und exekutiver Maßnahmen geführt, die darauf abzielen, dass weniger bis keine Geflüchtete mehr in die EU bzw. nach Deutschland gelangen können (EU-Türkei-Deal, Sperrung der Balkanroute, Durchsetzung der Dublin-Vereinbarungen) und dass die Zahl derjenigen, die Asyl erhalten, verringert bzw. dass die Ausreise derjenigen, die keinen Schutzstatus erhalten, beschleunigt wird (Beschleunigung der Asylverfahren, Sichere Herkunftsländerregelung, Abschiebezentren, subsidiärer Schutz, Aussetzung des Familiennachzuges etc.).

Die Mehrheit der Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen ihre Heimat verlassen und Schutz in Europa oder Deutschland suchen, sehen sich demzufolge mit einer Politik der Exklusion konfrontiert: geschlossene EU-Außengrenzen, Rückführungsabkommen, Einschränkung der →

Asylgründe, Beschleunigung der Verfahren, Abschiebepraxis auch in unsichere Länder wie Afghanistan etc. Gleichzeitig gibt es staatlich geförderte Maßnahmen, die eine Integration bzw. Inklusion Geflüchteter in Deutschland befördern sollen. Im Bereich politische Bildung wurde in den letzten Jahren eine ganze Reihe davon durchgeführt. Die *Bundeszentrale für politische Bildung / bpb* unterstützt z. B. seit 2016 Modellprojekte im Bereich der politischen Bildung im Kontext von Flucht und Asyl; große, verbandsübergreifende Programme wie „Empowered by Democracy" wurden aufgelegt (siehe die Informationen dazu in diesem Heft, S. 42 f.).

Hoffnungslos: Wieviel Kraft haben Geflüchtete für Bildung und Engagement?

Die Situation der Geflüchteten ist sehr heterogen, abhängig vom Status, den sie im Asylverfahren haben (im Antragsprozess begriffen, anerkannt oder abgelehnt, vorrübergehend geschützt, ausreisepflichtig, geduldet etc.). Für viele Geflüchtete, die an unseren Projekten in den letzten drei Jahren teilgenommen haben, war und ist die Situation sehr prekär und mit großer Unsicherheit in Bezug auf ihre Zukunft verbunden. Sie fühlen sich existenziell bedroht und fürchten beispielsweise, dass ihrem Asylantrag nicht stattgegeben wird und sie abgeschoben werden. Sie erleben

Teilnehmende des Train the Trainer-Programms in der EJBW
Foto: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar

das Handeln des deutschen Staates als ein Handeln, das sie ausschließt und ihnen grundlegende Rechte, wie das Recht auf Schutz des Lebens, Freizügigkeit, Familie, Privatsphäre, Bildung, Arbeit, geschweige denn politische Meinungsäußerung vorenthält. Sie befürchten oft sogar, dass politisches Engagement oder Beteiligung an politischer Bildung ihr Asylverfahren negativ beeinflussen könnte.

Gleichzeitig gibt es eine Reihe von Geflüchteten in Deutschland, die politisch sehr aktiv sind und sich zum Beispiel für bessere Lebensbedingungen und Grundrechte für Geflüchtete einsetzen (Aktionen wie die „Karawane": Marsch Geflüchteter nach Berlin) oder gegen Abschiebungen kämpfen.

Realitätsfern: Politische Teilhabe Geflüchteter

Geflüchtete sind in vielerlei Hinsicht deutschen Staatsbürgern oder Ausländern in Deutschland juristisch nicht gleichgestellt. Ihre bürgerlichen und politischen Rechte sind stark eingeschränkt, ihre Mitwirkungsmöglichkeiten daher sehr begrenzt bis nicht vorhanden. Vor diesem Hintergrund sind Programme der politischen Bildung, die auf Teilhabe zielen, realitätsfremd. Dem „Empowerment" von Geflüchteten sind juristisch und staatlich enge Grenzen gesetzt. Jedem Träger muss die Situation der Geflüchteten bewusst sein, die überwiegend von Prekarität, Unsicherheit, Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen geprägt ist. In diesem Zusammenhang kann nur sehr leise und behutsam von „Power" bzw. „Empowerment" geredet werden, weil man es vor allem mit dem Nichtvorhandensein von „Power", mit Ohnmacht zu tun hat.

Maßnahmen der Partizipation müssen daher an folgenden Punkten ansetzen:

- Stärkung des Selbstwertgefühls
- Vernetzung und Herausholen aus der Isolierung, Kontakte schaffen
- Arbeit an Diskriminierungserfahrungen, Strategien zur Gegenwehr
- Impulse und Unterstützung bieten bei der Selbstorganisation
- Strukturwissen vermitteln: Was müsst ihr machen, um eine Demonstration durchzuführen, einen Raum für Treffen zu erhalten? etc.
- Lobby / eine Stimme sein für Belange der Zielgruppe

Bitte auf keinen Fall: „Helfen" und „Zusammenarbeit auf Augenhöhe"

Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Geflüchteten oder ihren Selbstorganisationen ist aufgrund der Statusunterschiede nicht möglich, da sie überhaupt nicht über dieselben Ausgangspositionen und Ressourcen verfügen, wie sie beispielsweise Deutschen und Projektträgern in Deutschland zur Verfügung stehen. Es kann daher nur um eine wertschätzende, respektvolle, lernende, unterstüt-

zende Haltung im Bewusstsein struktureller Ungleichheiten und struktureller Diskriminierung und Exklusion gehen. Keinesfalls um Paternalismus oder „Helfen".

Vor diesem Hintergrund empfiehlt sich eine Haltung des Zuhörens, des Zurverfügungstellens und Teilens von Ressourcen, der Öffnung von Kontakten und Zugangswegen und die Schaffung von (Frei)Räumen.

Es empfiehlt sich eine Zusammenarbeit mit Migrant/innenselbstorganisationen (MSO) wie „Jugendliche ohne Grenzen", „Women in Exile", „La voix des sans-voix", „Afghanischer Aufschrei", „Afrique-Europe Interact" u. a. Die Haltung sollte sein, den Kontakt zu diesen Organisationen zu suchen, von ihnen zu lernen und ihre Expertise bei der Planung von Projekten einzubeziehen.

Teilnehmende des Train the Trainer-Programms in der EJBW
Foto: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar

Bei der Zusammenarbeit mit MSOs ist neben dem Bewusstsein über strukturelle Unterschiede auch ein Bewusstsein darüber entscheidend, dass sich Träger der politischen Bildung von manchen MSOs in ihren satzungsmäßigen Prinzipien und Zielen unterscheiden können. Die Planung und Durchführung von politischer Aktion beispielsweise ist nicht Gegenstand politischer Bildung.

Unglaubwürdig: Westliche Werte?

Die Vermittlung dessen, was eine Demokratie ausmacht und wie man sich aktiv in ihr engagieren kann, ist wichtiger Bestandteil politischer Bildung. Dazu gehört auch die Vermittlung demokratischer Werte und der Menschenrechte. Viele Geflüchtete kommen aus nicht-demokratischen Staaten oder fliehen aus politischen Gründen bzw. weil ihre Menschenrechte im Herkunftsland verletzt wurden. Sie sind wenig vertraut mit demokratischen Prozeduren.

Gleichzeitig sind es gerade Geflüchtete, die bei politischen Protesten in ihren Heimatländern Demokratie und Mitbestimmung, Meinungsfreiheit etc. eingefordert haben; Menschen, die politisiert sind und – anders als viele Menschen in Deutschland – für bestimmte Rechte auf die Straße gegangen sind und persönliche Konsequenzen dafür mutig in Kauf genommen haben. Müssen diese Menschen noch lernen, was politisches Engagement und Zivilcourage bedeutet?

Das Image westlicher Demokratien ist gerade in vielen Herkunftsländern von Geflüchteten stark angeschlagen. Es ist geprägt durch Erfahrungen von Kolonialismus, Neokolonialismus, wirtschaftlicher Ausbeutung, ungleichen Handelsbeziehungen, militärischer Intervention, Rüstungsexporten, Stellvertreterkriegen, Unterstützung und Einsetzung diktatorischer Regime, Sturz demokratisch gewählter Regime und kultureller Hybris. Die Politik westlicher Demokratien kann vielerorts als mit oder hauptverantwortlich dafür gesehen werden, das Menschen überhaupt aus ihrem Land fliehen müssen. Dies wird sehr eindrücklich in der päpstlichen Schrift „Laudato si" thematisiert. Auch die von der EU proklamierten demokratischen Werte und der Schutz von Menschenrechten stehen angesichts tausender Toter im Mittelmeer in Frage.

Vor diesem Hintergrund sollte sich Demokratielernen auch mit den konkreten Politiken westlicher Demokratien und Deutschlands und der Analyse von Fluchtursachen bzw. von Ursachen traumatischer Erlebnisse auf der Flucht auseinandersetzen. Beispielsweise mit der Geschichts-, Außen-, Verteidigungs-, Handels- und Innenpolitik Deutschlands und der EU. Und einen kritischen Dialog im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit führen.

Wer die Integration Geflüchteter möchte, muss die Ausgangsbedingungen dafür schaffen.

Ein Ansatz der Wertevermittlung ist vor diesem Hintergrund problematisch, da er durch die Ambivalenz staatlicher Politik diskreditiert wird. Auch vor dem Hintergrund eines wachsenden Populismus und von Studien zu Werteinstellungen in Deutschland (Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung, Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit der Universität Bielefeld etc.) ist sehr fraglich, ob und in welchem Umfang viele Deutsche hinter demo-→

kratischen Werten stehen und diese glaubhaft vertreten können.

Die politische Bildung hat eine klare Position in dieser Debatte, sie ist Demokratie- und Menschenrechtsbildung, muss aber vor dem Hintergrund des Beschriebenen sehen, dass sie die von ihr hochgehaltenen Werte nicht nur an Geflüchtete, sondern vor allem auch an die eigene Gesellschaft vermitteln muss.

Vorsicht ist auch bei der Vermittlung und Preisung von Grundrechten zu üben, wenn man es mit einer Zielgruppe zu tun hat, der viele dieser Werte vorenthalten werden (z. B. Recht auf Schutz des Lebens, Freizügigkeit, Familie, Privatsphäre, Bildung, Arbeit, politische Meinungsäußerung, aktives und passives Wahlrecht etc.).

Wer die Integration Geflüchteter möchte, muss die Ausgangsbedingungen dafür schaffen. Wenn wir Menschen vermitteln, dass sie und ihre Familien hier nicht gewollt sind, können wir nicht erwarten, dass sie sich in unsere Gesellschaft einbringen wollen.

Zum Autor

Eric Wrasse ist seit 2012 pädagogischer Leiter der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW). In den letzten drei Jahren hat er Modellprojekte im Bereich Politische Bildung und Inklusion Geflüchteter koordiniert. Er hat in London, Strasbourg und Warschau Politik studiert.

wrasse@ejbweimar.de

„Am Anfang war es nicht einfach, vor allem die Sprache zu lernen, weil ich keinen Sprachkurs oder Orientierungskurs besuchen durfte. Aber seit ich in einer WG wohne und arbeiten konnte, habe ich Freunde gefunden und besser Deutsch gelernt, es geht mir gut nun. Jetzt mache ich eine Ausbildung als Maler und Lackierer. Wenn man sich anstrengt, kann man in Deutschland alles erreichen, sogar ich könnte studieren. Das ist sehr demokratisch."

Asif, 21, aus Afghanistan, kam im August 2015 nach Deutschland

„Ich habe gerade einen Job in einem Imbiss angeboten bekommen. Aber ich lehne das alles ab. Ich muss Deutsch lernen. Sonst geht es nicht mit der Integration. Für meine Ausbildung brauche ich gutes Deutsch. Ich möchte zu Mercedes und Mechatroniker werden. Von politischer Bildung habe ich noch nicht gehört. Im Deutschkurs lernen wir aber wie Deutschland funktioniert. Was Angela Merkel macht und was das Parlament ist. Die Bundesländer und die großen Städte in Deutschland kenne ich auch."

Mohammad Habibi, 26, aus Afghanistan

Politische Bildung mit Geflüchteten

Reflexionen aus der Praxis

Der folgende Beitrag reflektiert Erfahrungen aus der praktischen politischen Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Dabei wird auf unterschiedliche Herausforderungen wie die Heterogenität der Zielgruppe, sprachliche Hürden und die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen eingegangen. Um das demokratisierende und integrative Potenzial der politischen Bildungsarbeit mit Geflüchteten auszuschöpfen, plädieren die Autorinnen und der Autor in der praktischen Ausgestaltung von Bildungsangeboten für einen offenen Dialog. von Beate Rosenzweig, Julian Schärdel und Marie-Therese Grebe

Die Notwendigkeit politischer Bildungsangebote für Geflüchtete ist unbestritten. Gilt es doch, wie in der aktuellen politischen Debatte immer wieder betont wird, demokratische Werte zu vermitteln und die Integration in die Aufnahmegesellschaft gezielt zu fördern. Forderungen nach mehr politischen Bildungsangeboten werden immer dann besonders laut, wenn Wertekonflikte virulent oder, wie in der Folge der Kölner Silvesternacht, kriminelle Übergriffe auf kulturelle Wertedifferenzen zwischen Geflüchteten und der Aufnahmegesellschaft verkürzt werden. Wie aber kann politische Bildungsarbeit mit Geflüchteten in der Praxis der deutlich komplexeren Realität gerecht und somit für alle Beteiligten gewinnbringend gestaltet werden? Über in diesem Zusammenhang aufgetretene Schwierigkeiten sowie sich daraus ergebende Lerneffekte möchten wir im Folgenden aus unserer politischen Bildungsarbeit mit Geflüchteten reflektieren.

Umgang mit Heterogenität und Diversität

In ihrer Publikation „Dicover Diversity. Politische Bildung mit Geflüchteten" hat die *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus* bereits nachhaltig auf die Notwendigkeit einer grundlegenden Anerkennung von Vielfalt in der politischen Bildungsarbeit mit Geflüchteten hingewiesen (vgl. Bielenberg 2017, S. 81). So gehört es mittlerweile zu den Gemeinplätzen politischer Bildungsarbeit, dass es *den* oder *die* Geflüchtete nicht gibt. Im Gegenteil, die Zusammensetzung der Teilnehmenden unserer Veranstaltungen zeigt ein für politische Bildungsangebote ungewöhnlich hohes Maß an Heterogenität und Diversität. In unseren Angeboten für unbegleitete minderjährige Geflüchtete sowie im Rahmen von Orientierungskursen oder Vorbereitungsklassen begegnen wir Menschen aus ganz unterschiedlichen geographischen und sozialen Herkunftskontexten, mit sehr differenten Bildungshintergründen, familiären Zugehörigkeiten, religiösen und kulturellen Verortungen, in unterschiedlichem Alter und mit diversen sprachlichen Voraussetzungen. Hinzu kommen individuelle Fluchterfahrungen und deren persönliche Folgen. Aus dieser großen Heterogenität der Zielgruppe ergeben sich nicht nur unweigerlich ganz unterschiedliche Erwartungen an die konkreten Angebote politischer Bildung, sondern teilweise auch Interessenkonflikte und Marginalisierungen innerhalb der Gruppe. Die Akzeptanz von Diversität stellt somit nicht nur politische Bildner/-innen vor die Herausforderung der kritischen Reflexion des eigenen Standpunktes, sondern fordert →

auch von den Teilnehmenden einen offenen Umgang mit den eigenen Vorurteilen und Stereotypen. So erleben wir in unseren Seminaren zwar insgesamt ein hohes Maß an Zustimmung und positiver Wertschätzung für die thematisierten demokratischen Werthaltungen, gleichzeitig gelang es uns aber beispielsweise im Rahmen einer Veranstaltung nicht, einen konstruktiven Dialog zwischen einem aus dem Islam ausgetretenen Syrer und einem muslimischen Iraner über Religionsfreiheit in Gang zu setzen. Weiterhin erleben wir Ressentiments und Berührungsängste zwischen den Teilnehmenden aufgrund von geschlechtsspezifischen oder ethnisch begründeten Vorurteilen bis hin zu kompletter Dialogverweigerung. Dies lässt sich zwar im Einzelfall erklären, zeigt aber auch, dass politische Bildung eine hohe Sensibilisierung für mögliche Konfliktlinien und ein hohes Maß an Wissen über unterschiedliche Kontextbedingungen und deren strukturelle Differenzierungen braucht.

Die Anerkennung von Differenz und Vielfalt und die kritische Reflexion der eigenen Perspektive sind daher für

Geflüchtete als Trainerinnen und Trainer in der politischen Bildung
Foto: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar

einen „offenen Dialog auf Augenhöhe" (Demirel 2017, S. 49) unabdingbar, stellen allerdings in der Praxis politische Bildner/-innen und Geflüchtete gleichermaßen auf die Probe. Pauschalisierende Zuschreibungen oder Stigmatisierungen widersprechen dem Differenzierungsgebot demokratischer politischer Bildung. Sie sind weder als Mittel eines paternalistischen Verständnisses politischer Bildungsarbeit, noch als Ausdruck von Ausgrenzung innerhalb der Gruppe der Geflüchteten tolerierbar. Die Frage, wie im Rahmen politischer Bildungsangebote mit Diskriminierungserfahrungen und -verhalten adäquat umzugehen ist, lässt sich sicherlich nicht im Sinne einer methodischen Blaupause beantworten. Unserer Erfahrung nach bestätigt sich, dass die Methodik politischer Bildungsarbeit nicht neu erfunden, sondern lediglich in ihrer Ausgestaltung offener und flexibler gehandhabt werden sollte (vgl. ebd., S. 80). Zentral sind dabei Selbstverständlichkeiten methodischer Reflexion, wie Alltags-, Problem- und Handlungsorientierung sowie Perspektivübernahme, Kontroversität und Dialog. Die immer wieder betonte Vermittlung von Orientierungswissen (vgl. Brokmeier/Erben 2016, S. 35) muss bei den (oftmals widersprüchlichen) Erfahrungen der Geflüchteten ansetzen und ihnen vor allem das Gefühl geben, mit ihren Sichtweisen ernstgenommen zu werden – ohne dabei allerdings einem Werterelativismus oder einer grenzenlosen Toleranz das Wort zu reden.

Herausforderung Verständigung

Wie herausfordernd sich ein solches Postulat in der Praxis darstellt, zeigt sich vor allem dann, wenn sprachliche Verständigung aufgrund unterschiedlicher Sprachniveaus nur in begrenztem Umfang möglich ist. Ohne ein gewisses Maß an Verständigung kann politische Bildung nicht gelingen, weshalb grundlegende gemeinsame Sprachkenntnisse eine zwingende Voraussetzung für einen tiefergehenden Austausch darstellen. So banal diese Erkenntnis erscheint, so kompliziert kann sie sich in der Praxis darstellen. Unserer Erfahrung nach hat sich methodisch der Einsatz von visuellen Medien sowie der Rückgriff auf konkrete, an der Lebens- und Erfahrungswelt der Geflüchteten ansetzende Fallbeispiele und Rollenspiele zu gesellschaftlichen und politischen Fragen bewährt. So können Gesprächsanlässe geschaffen, individuelle Beispiele auf ihre strukturellen Hintergründe befragt und unterschiedliche Sichtweisen auf gesellschaftliche und politische Fragen thematisiert werden. Um darüber hinaus einen inhaltlich vertieften Austausch zu ermöglichen, sind, je nach vorhandenen sprachlichen Differenzen, Übersetzungsleistungen (ob durch mehrsprachige Teamer/-innen oder durch Teilnehmende in der Gruppe) unabdingbar. Auch wenn damit immer wieder die Frustrationstoleranz aller Teilnehmenden auf die Probe gestellt wird, kann die Mehrsprachigkeit innerhalb der Gruppe als ein produktiver Ausgangspunkt für die oben angesprochene Wertschätzung von Vielfalt aufgegriffen werden (vgl. Demirel 2017, S. 48).

Demokratische Integration als offener Lernprozess

Unserer Meinung nach ergeben sich die zentralen Lerneffekte in der politischen Bildungsarbeit mit Geflüchteten für die Teilnehmenden wie auch die politischen Bildner/-

innen weniger in der vermeintlich klaren Verständigung über einen kanonisierten Katalog von demokratischen Lernzielen, als in der grundlegenden Reflexion des eigenen Standortes. Die eingangs erwähnten Forderungen nach demokratischer Wertevermittlung sollten also nicht mit der impliziten Annahme einhergehen, es gelte lediglich, „unsere" demokratischen Werte gegenüber „den Neuankömmlingen" eindeutig klar zu machen. Der demokratische Impetus politischer Bildung – und dies muss ausnahmslos für alle Zielgruppen und Veranstaltungsformen gelten (vgl. auch das Interview mit Reinhard Fischer in: Gerlach 2017) – zeigt sich eben gerade nicht in Strategien von Homogenisierung und Vereinfachung, sondern vielmehr in der grundsätzlichen Zielsetzung differenzierter und reflektierter politischer Meinungs- und Urteilsbildung. Entsprechend besteht die Herausforderung für die politische Bildung mit Geflüchteten nicht darin, geltende demokratische Werte in der Reihenfolge der Grundgesetzartikel zu vermitteln, sondern vielmehr darin, einen offenen, zielgruppengerechten Dialog über bestehende, gesellschaftliche Verhältnisse und eine kritische Auseinandersetzung über den normativen Anspruch und die Wirklichkeit demokratischer Ordnung anzuregen. Hier gilt es, das von vielen Geflüchteten zum Ausdruck gebrachte Spannungsverhältnis zwischen demokratischen Gleichheits-, Freiheits- und Sicherheitserwartungen einerseits und der eigenen Erfahrung von Verunsicherung, Ablehnung oder Diskriminierung andererseits zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten zu nehmen. Das selbstreflexive Potenzial dieses Austauschs ergibt sich dabei oftmals auch aus einem produktiven Umgang mit der (stellenweise durchaus verstörenden) Erfahrung von Fremdheit. Unserer Erfahrung nach bieten gerade Beispiele von Fremdheitserfahrung produktive Anlässe für einen offenen Austausch.

Die geforderte Auseinandersetzung mit den eigenen Werten ist gerade in einer von vielen Geflüchteten als unsicher und prekär beschriebenen Lebensrealität sehr voraussetzungsvoll. Die Ungewissheit über die eigene Zukunfts- und Lebensperspektive im Aufnahmeland ist keineswegs ein Türöffner für einen offenen Dialog über die Engführungen und blinden Flecken der eigenen Werthaltungen (vgl. Ludwig 2017, S. 26). Politische Bildungsangebote müssen dieser Verunsicherung Raum bieten und zugleich die eigenen Zielsetzungen und inhaltlichen Ansprüche verstärkt hinterfragen. Das bedeutet, sich immer wieder neu einem reflexiven Lernprozess zu stellen und sich gemeinsam mit den Teilnehmenden in einen offenen Austausch zu begeben. In diesem Sinne kann der gegenseitige, wertschätzende Umgang in einer Tagungsstätte mehr an Wertevermittlung bedeuten als eine präzise geplante Seminarsequenz zu vorgefertigten Lerninhalten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass unserer Erfahrung nach politische Bildungsarbeit mit Geflüchteten zwar keiner grundsätzlich neuen Strategien bedarf, aber von den politischen Bildnerinnen und Bildnern ein großes Maß an Kontextsensibilität und Offenheit gegenüber den Teilnehmenden voraussetzt. In einem gemeinsam gestalteten offenen Dialog liegt das eigentliche demokratisierende und integrative Potenzial, nicht nur für die einzelnen Geflüchteten, die hier Sicherheit und Teilhabe suchen, sondern auch für die politischen Bildner/-innen selbst, die sich dem Auftrag demokratischer Wertevermittlung stellen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2018

Zu den Autoinnen / zum Autor

Dr. Beate Rosenzweig, Politikwissenschaftlerin, ist stellv. Direktorin des Studienhauses Wiesneck – Institut für Politische Bildung Baden-Württemberg e. V., Buchenbach, und Lehrbeauftragte am Seminar für Wissenschaftliche Politik der Universität Freiburg. Julian Schärdel ist pädagogischer Mitarbeiter und Marie-Therese Grebe pädagogische Mitarbeiterin im Studienhauses Wiesneck.

beate.rosenzweig@wiesneck.de

Literatur

Bielenberg, Ina (2017): Nicht alles neu erfinden. In: Discover Diversity – Politische Bildung mit Geflüchteten, KIgA e.V., S. 80–83

Brokmeier, Boris / Erben, Friedrun (2016): Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung. Konzeptionelle und praxisbezogene Überlegungen, Erfahrungen und Forderungen. In: Journal für politische Bildung, Heft 2/2016, S. 32–39

Demirel, Aycan (2017): 13 Thesen zur politischen Bildung mit geflüchteten Jugendlichen. In: Discover Diversity – Politische Bildung mit Geflüchteten, KIgA e.V., S. 47–51

Gerlach, Julia (2017): „Das Überwältigungsverbot gilt auch für die politische Bildung mit Geflüchteten"; www.ufuq.de/politische-bildung-mit-gefluechteten (Zugriff: 15.01.2018)

Ludwig, Michaela (2017): Ohne pädagogischen Zeigefinger. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 7–8/2017, S. 25–26

Multikulturelles Filmfest

Ein Projekt kommunaler Willkommenskultur – eine politische Aktion mit Höhen und Tiefen

In der politischen Bildungspraxis des Internationalen Forums wird das Thema Asyl- und Flüchtlingspolitik seit Jahren bearbeitet. Im Sommer 2015, nach der Ankunft einer ersten großen Gruppe Geflüchteter in Bad Liebenzell, wird das Thema Alltag in der Kommune. Der Jugendgemeinderat möchte den Integrationsprozess der Geflüchteten in die Kommune mit Beteiligung des Internationalen Forums mit einem Willkommensprojekt unterstützen. Die Erfahrungen in diesem Projekt, die damit verbundenen Erfolge und Hindernisse eines angedachten Integrationsprozesses, sind Inhalt des Artikels.

von Gertrud Gandenberger

Ausgangssituation in Bad Liebenzell

Im Sommer 2015 erreicht auch die kleine Kommune Bad Liebenzell die erste große Gruppe Geflüchteter. Das ehemalige Blindenhotel wird im Eilverfahren zu einer Gemeinschaftsunterkunft des Landkreises für bis zu 90 Geflüchtete umgebaut. Bad Liebenzell ist auch der Standort der Jugendbildungsstätte *Internationales Forum Burg Liebenzell* (IFBL), das sich seit zwei Jahrzehnten in der politischen Bildungsarbeit und in internationalen Jugendbegegnungen mit den Themen Migration, Flucht und Integration beschäftigt. Flüchtlingspolitik ist nun nicht mehr nur abstraktes Thema; die zuvor nur medial vermittelte Flüchtlingssituation ist in der Region sichtbare Realität, deren Gestaltung zur gesellschaftlichen und kommunalpolitischen Herausforderung wird.

Zeitgleich zu der Flüchtlingsaufnahme in Bad Liebenzell konstituiert sich der neue Jugendgemeinderat (JGR). Zu Beginn jeder Legislaturperiode realisiert das IFBL gemeinsam mit dem JGR eine Zukunftswerkstatt, die die Jugendlichen bei ihrer programmatischen Arbeit unterstützen soll. Aus aktuellem Anlass entwickelte die Zukunftswerkstatt die Projektidee, das Zusammenleben von Geflüchteten und Bürgerinnen und Bürgern in Bad Liebenzell mitzugestalten und Berührungsängste abzubauen. Die Integrationsoffensive ermöglichte eine sehr großzügige finanzielle Unterstützung für Projekte der kommunalen Willkommenskultur, die Jugendliche initiieren.

Die Idee – ein Multikulturelles Filmfest

Der JGR begann Ideen zu sammeln: Was können wir als JGR zur Willkommenskultur beitragen? Wer sind unsere möglichen Partner/-innen / Unterstützer/-innen auf kommunaler Ebene? Welche Anregungen können wir von anderen Flüchtlingsinitiativen bekommen, welche Unterstützung von den Behörden erwarten? Welche Themen und welche Aktionsformen interessieren junge Geflüchtete und motivieren sie mitzumachen? Noch gab es wenig persönliche Kontakte zu Geflüchteten.

Schnell kam die Idee auf, ein Multikulturelles Filmfest (MukuFiFe) zu gestalten, das ein vertieftes Kennenlernen zwischen Bürgerinnen und Bürgern und Neuankömmlingen ermöglichen und als Ausdruck einer neuen Bad Liebenzeller Willkommenskultur gefeiert werden sollte. Im Zentrum der Planung stand die Herstellung eines eigenen Films mit Interviews von Geflüchteten, der am Festtag präsentiert werden sollte. Die Jugendlichen wollten in authen-

tischen Geschichten die Erfahrungen der Flucht und die Erwartungen an die aufnehmende Gesellschaft dokumentieren, um Empathie für die Situation von Geflüchteten zu schaffen und einen Beitrag zur Aufklärung verbreiteter Vorurteile zu leisten.

Der Planungsprozess

Die Umsetzung des Konzepts erforderte eine enge Abstimmung zwischen den Jugendlichen, der Stadtjugendreferentin und dem IFBL. Der damalige JGR-Vorsitzende *Kim Jimenez Rieß* schrieb einen Brief an ca. 40 Vereine mit der Bitte, das Projekt zu unterstützen und am MukuFiFe mitzuwirken. Gleichzeitig lernten zwei Jugendgemeinderäte einzelne Geflüchtete in der Gemeinschaftsunterkunft kennen und konnten sie für die Mitarbeit am Projekt gewinnen. Nach ca. zwei Monaten bestand die Gruppe des Filmteams aus acht Jugendlichen, die mit großer Begeisterung erste Filmideen im Jugendhaus austauschten. Die jungen Geflüchteten kamen aus Syrien und dem Irak.

Die geringe Anzahl der am Projekt aktiv Beteiligten war vor allem den fehlenden Sprachkenntnissen, dem Mangel an Transportmitteln und an gemeinsam verfügbarer Zeit geschuldet. Dennoch verfolgte der gesamte JGR das Projekt weiter und machte es zum festen Tagesordnungspunkt seiner Sitzungen, an denen drei Syrer/-innen regelmäßig teilnahmen.

Das IFBL unterstützte das Projekt mit zwei Workshops zu Film, Interviewtechnik und Öffentlichkeitsarbeit. Dabei freundeten sich die Jugendlichen des JGR und die jungen Geflüchteten an und entwickelten gemeinsam das Konzept für das Drehbuch und die Interviewfragen: Warum bist du geflohen? Wie bist du nach Deutschland gekommen? Wie wurdest du aufgenommen? Was erwartest du von deiner Zukunft in Deutschland?

Der Austauschprozess sorgte für das überraschende Moment auf beiden Seiten: „Wir ticken ziemlich ähnlich und wir verfolgen das gleiche Ziel: Wir wollen etwas für ein friedliches Miteinander tun und gegenseitig Vorurteile abbauen." Es gab weder Genderdebatten noch Diskussionen um religiöse Vorbehalte. Im Fokus des Wochenendes standen die Erstellung des Films und die Planung des Fests im Herbst.

Erfolge und Enttäuschungen

Die Euphorie der ersten Erfolge, wie die Bewilligung des Projekts durch die Integrationsoffensive Baden-Württemberg, die Zusammenarbeit mit den Geflüchteten und die Wertschätzung durch die örtliche Presse, sorgten für eine gute Stimmung und hohe Bereitschaft aller, das Integrationsprojekt weiterzuverfolgen. Diese Motivation erhielt einen Dämpfer, als die große Mehrheit der Vereine nicht auf den Brief reagierte und kein Interesse an einer Zusammenarbeit zeigte. Die erwartete Aufnahmebereitschaft der örtlichen Bevölkerung blieb aus und auch von Seiten der kommunal Verantwortlichen fehlte die konkrete Unterstützung für die Projektidee. So blieben nur vier Akteure: der JGR, das Stadtjugendreferat, die jungen Geflüchteten und das IFBL.

Fast schien auch das Filmprojekt nach nur drei Monaten zu scheitern: Viele der angefragten jungen Geflüchteten hatten Hemmungen, ihr persönliches Schicksal und ihre Befindlichkeit öffentlich zu machen, was die Interviews banal erscheinen ließ. Andere wiederum waren enttäuscht, dass die eindrucksvolle Schilderung ihrer Erlebnisse nicht über TV-Sender übertragen wurde, und forderten die sofortige Löschung des Interviews. Wieder andere waren über ihre Gesamtsituation frustriert und wollten keine Interviews geben. Letztlich wurden die beiden syrischen Geflüchteten aus dem Filmteam und eine junge Afghanin die Protagonistinnen/Protagonisten des Films.

Die Berichterstattung über das Projekt in der Presse sorgte für Aufsehen und für viele Nachfragen von Bürgerinnen und Bürgern beim JGR. Auf einmal sahen sich die

Der Filmdreh – Omran Sedqi, Mahmoud Katelah und Kim Jimenez Rieß Foto: Kim Jimenez Rieß (JGR)

Jugendlichen dazu herausgefordert, Vorurteile und negative Einstellungen gegenüber Geflüchteten, die sie selbst vorher im JGR diskutiert hatten, nun in zufälligen Begegnungen mit Bürgerinnen und Bürgern zu besprechen. Sie trugen damit unerwartet zu einer offenen Debatte bei und konnten so manches Vorurteil aus eigener Erfahrung korrigieren. Dabei wurden sie sich ihrer persönlichen Ver-→

antwortung für das Projekt bewusst, sodass sie trotz der fehlenden kommunalen Unterstützung daran festhielten.

MukuFiFe „Menschen wie wir – Flüchtlinge haben keine Wahl"

Das Filmfest wurde im Vorfeld mit Flyern und Postern (in Arabisch, Deutsch, Englisch und Farsi) und in der Lokalpresse beworben. Das Bürgerhaus als Veranstaltungsort und das Freie Theater hatten Kontakte zu einer Flamenco-Tänzerin und einer Trommelgruppe und konnten so dem Fest einen ansprechenden Rahmen geben. Die Gruppe der Geflüchteten sorgte für ein reichhaltiges Buffet mit Speisen aus ihren Herkunftsländern. Die Ausstellung von *Pro Asyl* im Vorraum über Asyl und Flucht diente den Gästen als inhaltliche Einführung und war Bestandteil eines Quiz. Zwei Mitarbeiterinnen des *Eine Welt-Ladens* in Bad Liebenzell organisierten einen Workshop zu Taschendruck. Außer den Familien und Freundinnen der Beteiligten kamen auch offizielle Gäste wie der Bürgermeister, Mitglieder des Gemeinderates, Vertreter des Landratsamts, des AK Asyl und interessierte Bürger/-innen. Beim Start um 16.00 Uhr war der Raum mit gut 100 Menschen besetzt. Ein besonders berührender Moment war der Auftritt der Interviewpartnerin, die mit großer Emphase Deutschland für die Aufnahme dankte. In dieser emotional positiven Stimmung wurde der Film dreimal im Laufe des Nachmittags und Abends gezeigt. Die Resonanz war überwältigend. Die Gäste aus der Gemeinschaftsunterkunft waren berührt, dass die persönlichen Fluchterfahrungen mit so viel Empathie aufgenommen wurden. Drei verschiedene Fluchtgründe, Fluchtwege und Lebenssituationen machten deutlich, dass jede Fluchtgeschichte und jede Lebenssituation inklusive den Erwartungen an das Aufnahmeland individuell ist. Pauschale Aussagen über und von Geflüchteten sind ebenso falsch wie die Ignoranz gegenüber deren Bedürfnis, an der Gesellschaft teilhaben zu wollen und seinen Platz auf jeweils individuelle Weise zu finden. Das einzig Gemeinsame ist das zermürbende Warten auf behördliche Entscheidungen.

Der Austauschprozess sorgte für das überraschende Moment auf beiden Seiten: „Wir ticken ziemlich ähnlich und wir verfolgen das gleiche Ziel: Wir wollen etwas für ein friedliches Miteinander tun und gegenseitig Vorurteile abbauen."

Bewertung und Fazit

Der Film war noch nicht als DVD veröffentlicht, da wurde er bereits in der örtlichen Schule bei einer schulinternen Fortbildung gezeigt. In der regionalen Presse wurde das Projekt mehrmals ausführlich gewürdigt, verschiedene Netzwerke und Bildungsträger fragten den Film an, um ihn in der eigenen Bildungsarbeit einzusetzen.

Das IFBL fühlte sich zur Unterstützung aufgefordert, als der engagierte Jugendgemeinderat ein Integrationsprojekt mit Geflüchteten plante, das in Zeiten von Fake News und Hate Speech über Flucht und Asyl einen gesellschaftspolitischen Kontrapunkt setzen wollte. Auch die große Motivation und Begeisterung der beteiligten Jugendlichen und jungen Geflüchteten motivierte das IFBL, das Projekt zu unterstützen und gemeinsam zu realisieren.

Gertrud Gandenberger, Kim Rieß und Hanadi Mohammad werben für das MukuFiFe Foto: Albert Kraushaar, Schwarzwälder Bote

Das offensichtliche Desinteresse der Vereine, die an sich jedes ehrenamtliche Engagement nach Möglichkeit unterstützen, sorgte für viel Unmut bei den Beteiligten.

Und dennoch: „Wir haben viel über die geflüchteten Menschen und ihre manchmal verzweifelte Situation hier wie in ihren Herkunftsländern gehört; wir sind als Persönlichkeiten an den Geschichten anderer und unserem Projekt gewachsen", so das Fazit von *Kim Jimenez Rieß*. „Wir haben durch das (…) Projekt unsere Idee, den Bürger/-innen von Bad Liebenzell über uns zu erzählen und Vorurteile abzubauen, verwirklicht. Und ein junger Syrer, *Mahmoud*

Katelah, meinte: „Wir konnten unsere Dankbarkeit ausdrücken. Die Erfahrung, mit motivierten Jugendlichen zusammenzuarbeiten, war fantastisch und bereichernd."

Die Erfahrungen des Projekts zeugen von den vielen gelungenen Begegnungen zwischen einheimischen Jugendlichen und jungen Geflüchteten und dem unerwartet nachhaltigen Erfolg des gemeinsam realisierten MukuFiFe-Projekts. Sie spiegeln aber auch die Widerstände der örtlichen Vereine, einzelner kommunaler Vertreter/-innen und die teilweise abnehmende Aufnahmebereitschaft der alteingesessenen Bevölkerung wider.

Zur Autorin

Gertrud Gandenberger ist seit 2000 Studienleiterin im Internationalen Forum Burg Liebenzell. Ihre Arbeitsschwerpunkte in der politischen Bildungsarbeit: Europa- und Menschenrechtsbildung, Internationale Politik und Partizipation junger Menschen. Zudem ist sie in der örtlichen Flüchtlingsarbeit engagiert. Wer Interesse an der DVD hat, kann diese gerne beim IFBL kostenlos bestellen.

gandenberger@internationalesforum.de

Literatur

Bertelsmann Stiftung (2017): Willkommenskultur im „Stresstest". Einstellungen in der Bevölkerung 2017 und Entwicklungen und Trends seit 2011/2012; www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/IB_Umfrage_Willkommenskultur_2017.pdf (Zugriff: 15.01.2018)

Wiechmann, Peer / Weilnböck, Harald / Baer, Silke (2010): Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit. In. APUZ 7/2017; www.bpb.de/apuz/32651/jugendkulturen-in-der-politischen-bildungsarbeit?p=all (Zugriff: 25.01.2018)

Zick, Andreas / Preuß, Madlen (2016): Einstellungen zur Integration in der Bevölkerung. Kurzbericht zum Projekt „Zugleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit"; www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Zugleich_Kurzbericht_2016.PDF (Zugriff: 15.01.2018)

„Ich kam 2015 mit vielen Menschen nach Berlin. Es gab viele nette Menschen. Aber das Sozial (Anm.: Landesamt für Gesundheit und Soziales, LaGeSo, in Berlin) und das BAMF haben mich und viele kaputt gemacht. Sie haben gesagt ich lüge. Ich habe viel geweint. Dann habe ich entschieden wieder zu gehen, nach Hause. Es war schön, viele tolle Menschen zu treffen. Wäre gerne bei ihnen geblieben. Aber der Staat hat uns kaputt gemacht."

Muhamed, 24, aus Mossul, Irak

Stärken. Bilden. Vernetzen.

„Empowered by Democracy" zeigt, wie politische Bildungsarbeit mit Geflüchteten funktionieren kann. von Rebecca Arbter

Auf einem bunten Tuch in der Mitte des Raumes liegen ca. dreißig Smartphones – sie gehören den 25 Teilnehmer/-innen und Teamer/-innen, die unter dem Motto „Come as you are" in der *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* für ein Wochenende zusammengekommen sind. Die meisten von ihnen haben eigene Fluchterfahrung und leben erst seit ein bis zwei Jahren in Deutschland. Wie bei den allermeisten Jugendlichen sind Smartphones ein unverzichtbarer Bestandteil ihres Alltags – ihr „wertvollstes Stück" – und es aus der Hand zu geben, fällt vielen sichtlich schwer. Erst die Antworten auf Fragen wie: „Hat dich dein Smartphone in einer Situation schon mal gerettet?" und „Gegen was würdest du es eintauschen?" fördern zu Tage, welche besonderen Erfahrungen die teilnehmenden Jugendlichen gemacht haben. „Auf der Flucht hätten wir ohne Smartphone den Weg nicht gefunden", sagt eine Teilnehmerin und erzählt von der Herausforderung, immer eine Möglichkeit zu finden, um den Akku des Telefons zu laden. „Ich würde mein Smartphone weggeben, um mit meiner Familie zusammen sein zu können", sagt ein anderer Teilnehmender, der ohne seine Familie nach Deutschland geflohen ist, und er berichtet von der Bedeutung, die das Smartphone hat, um mit seiner Familie in Kontakt zu bleiben.

Wie es gelingt, junge Geflüchtete für Formate der politischen Bildung zu gewinnen und ihnen so u. a. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und neue Perspektiven auf ihre Lebenswelt zu ermöglichen, zeigt sich an diesem Nachmittag in der *Jugendbildungsstätte Kaubstraße*. Die Offenheit und das respektvolle Begegnen auf Augenhöhe schaffen einen geschützten Raum, der die Teilnehmer/-innen ermutigt, ihre Geschichten und ihre Erfahrungen und Wünsche zu thematisieren. Hierbei ist auch die Mehrsprachigkeit einiger Teamer/-innen von Bedeutung. Fragen und Antworten, für dessen Verständnis oder Formulierung die Deutschkenntnisse der Teilnehmer/-innen noch nicht ausreichen, werden übersetzt. So werden Beteiligungsmöglichkeiten und zugleich eine Vertrauensbasis geschaffen. *Wael*, einer der Teamer, ist über eine Teilnahme an einem früheren Seminar auf die Bildungsstätte und Formate der politischen Bildung aufmerksam geworden. Er selbst ist geflüchtet und teilt neben seinen Sprachkenntnissen auch viele weitere Erfahrungen mit den Teilnehmenden des Seminars. Dies ermutigt die jungen Geflüchteten im Seminar, ihre Themen und Erfahrungen zu teilen.

Auch im *wannseeFORUM* in Berlin stehen Erfahrungsaustausch und die Gestaltung eines gemeinsamen Projekts im Mittelpunkt des dreitägigen Seminars mit dem Titel „Vom Die zum Wir – Inklusion statt Integration von Willkommensschüler*innen". Die Teilnehmer/-innen, Schüler/-innen aus Berliner Regel- und aus sogenannten Willkommensklassen, in denen neu Zugewanderte auf den Einstieg in Regelklassen vorbereitet werden, besuchen zwar dieselbe Schule und sind im selben Alter, aber begegnen sich im Schulalltag kaum. Räumliche Trennung, unterschiedliche Unterrichts- und Pausenzeiten sowie fehlende Kenntnisse über die Möglichkeiten, sich an der Schule einzubringen, werden beispielhaft als Ursachen für die wenigen Überschneidungen im Schulalltag benannt. Nach einem Tag des intensiven Kennenlernens und Übungen zur Stärkung des Gruppenzusammenhalts geht es um die Auseinandersetzung mit konkreten Ideen und Projektplänen: „Wie schaffen wir es, für die Schüler/-innenvertretung auch Schüler/-innen mit Fluchterfahrung zu gewinnen? Welche Aktivitäten können helfen, Vorurteile und Berührungsängste abzubauen?" – dies sind nur zwei der Fragen, die in Kleingruppen bearbeitet werden. Mit dem Ziel, einen konkreten Projektplan mit einzelnen Schritten und Meilensteinen sowie Bedarfen und einer Aufgabenverteilung zu erstellen, startet abschließend der letzte Seminartag. Hilfestellung und Beratung bei Fragen und Herausforderungen geben die Teamer/-innen und begleitenden Lehrer/-innen der Klassen. Mit Projektplänen, z. B. für die gemeinsame Gestaltung von Ausflügen mit Regel- und Willkommensklassen, fahren

die Schüler/-innen zurück an ihre Schulen. Durch die gemeinsame Arbeit an den konkreten Projekten sind sie auch als Gruppe zusammengewachsen. Sie versuchen, dies in den Alltag mitzunehmen.

Die Erfahrungen dieses Seminars zeigen, dass selbst an Schulen, bei denen wir selbstverständlich davon ausgehen, dass Begegnung und Austausch stattfindet, die Integration und Beteiligung von neu Zugewanderten nicht selbstverständlich ist und einfach so passiert, sondern erst durch besondere Formate und Engagement der Beteiligten initiiert werden muss.

Politische Bildung in Aktion Foto: Stiftung wannseeFORUM, Vinzenz Fengler

Diese zwei Seminare geben einen kleinen Einblick in die Umsetzung des Projekts „Empowered by Democracy", das darauf abzielt, mehr junge Menschen mit Fluchthintergrund zu erreichen und Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Bildungsarbeit einzubinden. Das Ankommen in einer fremden Gesellschaft birgt für Neuzugewanderte viele Herausforderungen. Das Entwickeln und Erproben von Formaten und Methoden der politischen Bildung für heterogene Zielgruppen, die das Ankommen erleichtern, ist daher ein Kernstück des Projekts. Darüber hinaus sollen junge Geflüchtete ermutigt und dazu befähigt werden, selbst Teamer/-innen zu werden und sich in selbst gewählten Formaten der politischen Bildung mit Themen aus ihrem Lebensumfeld auseinanderzusetzen und Möglichkeiten der Teilhabe in ihrem Umfeld kennenzulernen und zu gestalten.

Das Projekt wird in Trägerschaft des *Bundesausschusses politische Bildung* (bap e. V.) von März 2017 bis Dezember 2019 durchgeführt. Der AdB setzt das Projekt im Verbund mit vier Mitgliedern der GEMINI um. Beteiligt sind neben dem AdB die *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke* (AKSB), der *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* (AL), die *Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung* (ET) und der *Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum* (VBLR). „Empowered by Democracy" wird gefördert aus Mitteln des *Bundesprogrammes „Demokratie leben!"* des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ). Die ET hat die Gesamtkoordination des Projekts inne.

Die Beteiligung von fünf Verbänden bietet die Möglichkeit, voneinander und miteinander zu lernen. Daher sind der regelmäßige trägerübergreifende Austausch über die bei der Umsetzung gemachten Erfahrungen und die erarbeiteten Konzepte und Formate der politischen Bildung mit jungen Geflüchteten und heterogenen Gruppen ein bedeutender Bestandteil des Projekts. Darüber hinaus werden aus dem Erfahrungsaustausch resultierende Fortbildungsangebote generiert, die in 2018 zur Weiterbildung einladen sollen.

Im AdB konnten 2017 insgesamt 17 Maßnahmen in Kooperationen mit acht Mitgliedseinrichtungen umgesetzt werden. Beteiligt waren das *aktuelle forum e. V.* in Gelsenkirchen, die *Bildungsstätte Bredbeck* in Osterholz-Scharmbeck, das *Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen* in Bad Bevensen, die *Stiftung wannseeFORUM* und die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* in Berlin, das *Internationale Begegnungs- und Bildungszentrum* in Dortmund, das *ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V.* in Hüll und die *Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte* in Weimar.

Im Dezember fand in Berlin die öffentliche Auftaktveranstaltung mit 80 Gästen statt, bei der auch ein kleiner Film zum Projekt öffentlich Premiere feierte.

Für 2018 wird das Projekt mit neun Mitgliedseinrichtungen des AdB fortgesetzt. Außerdem werden zwei trägerübergreifende Vernetzungstreffen (im März und im September) sowie drei thematische Fortbildungen stattfinden.

Weitere Informationen, kommende Veranstaltungen und Maßnahmen sowie der Film zum Projekt: http://empowered-by-democracy.de

Marx ist wieder da!

Zur Aktualität seiner Kapitalismuskritik

Dass alle Theorie grau ist, kann man im Blick auf Karl Marx und seine Kritik der politischen Ökonomie nicht gerade behaupten. Hier ging es ganz schön bunt zu, und die Folgen samt Nebenwirkungen haben, wie Gerd Koenen in der AB 3/17 schrieb, das 20. Jahrhundert „entscheidend bestimmt", ja sie sollen sogar „unsere Gegenwart unverändert prägen". Also: keine verstaubte Doktrin aus dem 19. Jahrhundert! Aber worin besteht ihre Relevanz und was bedeutet sie für die Bildungsarbeit?

von Johannes Schillo

In der politischen Bildung wird nicht erst seit den einschlägigen Jubiläen – 2017: 150 Jahre „Kapital", 2018: 200. Geburtstag seines Autors – über die Marxsche Theorie intensiver diskutiert. Die „Rückkehr der sozialen Frage" im Globalisierungsdiskurs der 1990er Jahre und die zur Wirtschafts- und Staatsschuldenkrise ausgeuferte große Finanzkrise von 2007 ff. gaben schon genügend Anlass, kritische Fragen nach der Wirtschaftsordnung und ihren grundlegenden Mechanismen auf die Tagesordnung zu setzen. Wie ja überhaupt die außerschulische pädagogische Arbeit die vielfältigen sozioökonomischen Problemlagen – man denke an die Ergebnisse der neueren Armutsforschung, an die Debatten übers Prekariat oder die politikfernen Zielgruppen – in den Blick nimmt. Dazu bedarf es heute mehr denn je einer theoretischen Vergewisserung (vgl. Anger 2017).

Politik und Ökonomie

Für eine solche Vergewisserung hat *Karl Marx* Entscheidendes zur Verfügung gestellt – nämlich genau das, was sonst in der hochgelobten Marktwirtschaft Mangelware ist. Wie das Publikum ja spätestens seit *Thomas Pikettys* voluminöser Studie über „Das Kapital im 21. Jahrhundert" erfahren konnte (vgl. Schillo 2015, S. 191 ff.), ist die gängige Volkswirtschaftslehre eher ein apologetisches Unternehmen, das die Tendenzen der sozialen Ungleichheit und Verelendung systematisch beschönigt und die innere Widersprüchlichkeit des profitorientierten Wirtschaftens, sein exorbitantes Krisenpotenzial hinsichtlich des sozialen und ökonomischen Bestandes oder der natürlichen Lebensgrundlagen, ignoriert. Die Kritik der politischen Ökonomie kann hier einen wichtigen Aufklärungsbeitrag leisten und auch bei einem zentralen Streitpunkt der didaktischen Debatte, der Verhältnisbestimmung von politischer und ökonomischer Bildung, weiterhelfen. Denn es macht sich immer wieder die Tendenz bemerkbar, von „legitimatorischen Trennmodellen" auszugehen (vgl. Lotz/Salomon 2017, S. 70), d. h. das ökonomische Geschehen als einen der Politik vorgelagerten, ja politikfreien Raum abzugrenzen, der wegen seiner Sachgesetzlichkeit von Ansprüchen emanzipatorischer Bildung freizuhalten und als Angelegenheit sui generis zu würdigen sei.

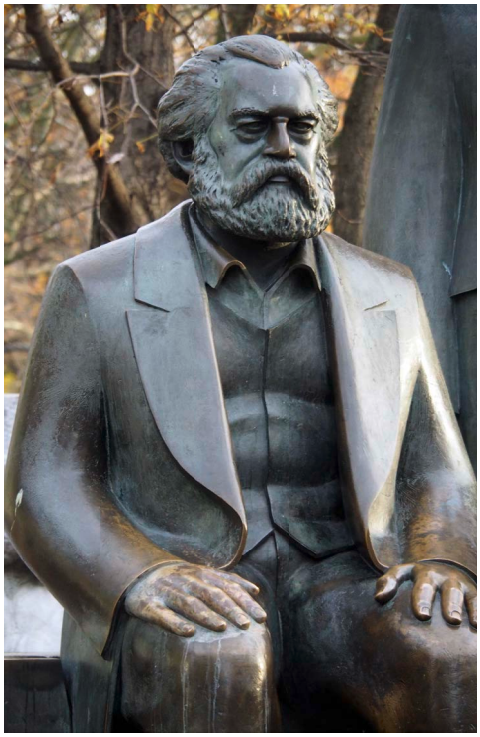
Demgegenüber erheben Politikdidaktiker wie *Reinhold Hedtke* (2002) oder *Tim Engartner* (siehe seinen mit Krisanthan 2017 herausgegebenen Sammelband) den Anspruch einer fachlichen Integration, stellen also die Selbst-

legitimation des Wirtschaftsbereichs in Frage. In dieser Hinsicht kann die Marxsche Theorietradition eine wissenschaftliche Grundlage zur Verfügung stellen. „‚Politische Ökonomie' (als Wissenschaft) ist (…) eine auf das Politische zugespitzte Denkvariante innerhalb des sozioökonomischen Forschungsfeldes (…). Politisch-ökonomischer Bildung kommt die Aufgabe zu, den Blick für Alternativen zum bestehenden Wirtschaftssystem zu öffnen, da nur ein Denken in Alternativen die Ausbildung von Orientierungswissen ermöglicht." (Lotz/Salomon 2017, S. 72 f.) Die beiden Politikwissenschaftler *Matthias Lotz* und *David Salomon* legen damit Einspruch ein gegen eine isolierte Wirtschaftskunde, die die Menschen von vornherein als Markt-Akteure bestimmt und ihnen für ihre Interaktion im Wettbewerb um knappe Ressourcen die notwendigen Kompetenzen – beim Umgang mit Geld, Kontrakten und Kredit oder mit dem eigenen „Humankapital" – vermitteln will.

Zurück zum Original?

Die Literatur zu *Marx* ist mittlerweile fast unüberschaubar – und es kommt, gerade im Zuge des aktuellen Jubiläums, laufend Neues hinzu. Ende 2017 erschien z. B. die große Marx-Biographie von *Jürgen Neffe*, die mit den anderen biographischen Aufarbeitungen den Mangel teilt, die Frage nach der wissenschaftlichen Leistung des Theoretikers in eine Begutachtung der Lebensumstände aufzulösen. Der Vorzug von *Neffes* Buch liegt jedoch darin, dass es sich von dem engen Bezug zum lebensgeschichtlichen Rahmen löst und im Grunde dem Prozess einer wissenschaftlichen Umwälzung nachgeht. Dazu ist in die beiden Hauptteile jeweils ein umfangreicher Theorieblock eingefügt (Kapitel 8: „Die Entwicklung der Marxschen Gedankenwelt" und Kapitel 23: „Das Kapital – eine Schauergeschichte"). *Neffe* votiert dafür, zurück zum Original zu gehen, also die Marxschen Hauptwerke, darunter natürlich an erster Stelle „Das Kapital", unter die Lupe zu nehmen. Es lohne sich, „die Texte wie frisch entdeckt zu lesen, um sich dann erst mit ihrer Herkunft und Zukunft zu beschäftigen" (Neffe 2017, S. 126).

Dem wird heute gelegentlich ein hermeneutisches Problem entgegengehalten, das unter Berufung auf den pluralistischen Wissenschaftsbetrieb oder die breite, oft kontroverse marxistische Debatte behauptet, ein solcher unvermittelter Zugang sei unmöglich. Auch *Neffes* Buch wurde, obwohl es das Gegenteil demonstriert, mit solchen Einwänden bedacht (so in: Literatur Spiegel, Oktober 2017). *Salomon* hält z. B. als Erstes, unter andeutungsweiser Bezugnahme auf *Walter Benjamin*, apodiktisch fest, es gelte „auch für Texte wie ‚Das Kapital', dass sich die Rezeptionskontexte in die Werke selbst einschreiben. Ein unbefangener, von divergierenden Lesarten befreiter Zugang existiert nicht. Jeder Satz und jeder Begriff ist belagert von Deutungen und Kontroversen." (Salomon 2017, S. 22) Mit diesen Formulierungen wird der Sachverhalt einer umfänglichen Wirkungsgeschichte regelrecht mystifiziert. Nach Veröffentlichung des Buchs vor 150 Jahren wurde in der Tat munter interpretiert, aber auch Salomon dürfte wissen, dass sich in seinen MEW-Band keine neuen Textzeilen eingeschlichen haben. Und selbst wenn man überall auf den Sachverhalt stößt, dass die Marxschen Begriffe von (unlauteren) Beutemachern belagert sind, hätte man schon den ersten Schritt zur Abhilfe beim vorgestellten Problem



Das Marx-Engels-Forum in Berlin Foto: AdB

getan: nämlich zwischen der eigentlichen Aussage und den Attacken auf sie geschieden. Beide Größen müsste man dann nur noch genauer bestimmen und ihr Verhältnis durch einen Vergleich klären … *Salomon* schließt übrigens selbst seine Überlegungen mit einer Art Widerruf des Problems ab: „‚Das Kapital' ist vermintes Gelände. Zweitens zwingen jedoch gerade diese Überlagerungen zum Blick in das Original." (Ebd.) →

Warenproduktion und Geldvermehrung

Eine weitere Schwierigkeit, die hartnäckig beschworen wird, ist die angebliche Unlesbarkeit der Marxschen Ökonomiekritik, was auch DER SPIEGEL wieder anlässlich von 150 Jahre „Kapital" zum Thema gemacht hat (siehe „Dieses Saubuch", DER SPIEGEL, Nr. 39, 2017, ähnlich die Würdigungen in der FAZ vom 05.07.2017). Es stimmt ja, das berühmte Buch beginnt nicht mit einem die Aufmerksamkeit anspitzenden Einstieg, mit schreienden Elendsschilderungen oder mit gängigen Kampfparolen, sondern mit dem sachlich gebotenen Auftakt einer Ableitung der kapitalistischen Gewinnerwirtschaftung – der Ausnutzung rentabler Arbeit, die als Kriterium aller Produktion und Distribution vorausgesetzt ist – aus der speziellen Form des Reichtums, die heutzutage allein zählt, nämlich aus der Warenform. Die aus ihr hervorgehende Geldform vermag alle Vermögen und Einkommen durch eine einzige Zahl, z. B. bei der Bestimmung des Sozialprodukts und in der Folge bei der alles entscheidenden Wachstumsziffer, zusammenzufassen. So wird diese Ökonomie adäquat auf den Punkt gebracht.

Ihre Gesetzmäßigkeiten sollen in dem Buch erklärt und nicht anhand krasser Resultate gebrandmarkt werden. Also verlangt es den Nachvollzug der Argumentation, ausgehend von der Warenproduktion und dem kapitalistischen Produktionsprozess im Allgemeinen, der in einer „ungeheuren Warensammlung" (Marx) resultiert. Dieser Gang der Ableitung wird von vielen Kommentatoren als Zumutung empfunden. Dabei ist es doch gerade das Charakteristische einer Produktion für den Markt, wonach diese ja auch ihren offiziellen, leicht schönfärberischen (weil das herrschende Interesse ausklammernden) Namen hat, dass sie den Bewegungen der Sachen, der Preise, der Kurse, eben dem Marktgeschehen folgt. Die Banalität, dass *Marx* die kapitalistische Produktionsweise von ihrem Output, also von den Waren her in den Blick nimmt, diese in ihrer Elementarform analysiert, dann den Warentausch, in dem Äquivalente die Hände wechseln, untersucht, um der Frage nachzugehen, wie ein System freier und gleicher Warenbesitzer die Ausbeutung einer Klasse durch eine andere hervorbringt und dabei systemeigene Widersprüche mitliefert, erscheint bei den Kritikern als eine unüberwindliche intellektuelle Hürde. Die Verständnisschwierigkeit mag auch damit zusammenhängen, dass sich die etablierte Volkswirtschaftslehre in all ihren Varianten nicht um die Frage kümmert, wie aus dem Wert des eingesetzten Kapitals der Mehrwert entspringt. Diese Frage ist längst verabschiedet. Dem Wissenschaftsbetrieb und dem daran anschließenden populären Weltbild erscheint es als eine Selbstverständlichkeit, dass Kapital, also Geld, „arbeitet". Dass Wertpapiere, die man in den Tresor legt, sich vermehren, nämlich in ihrer alles entscheidenden Werteigenschaft mehr werden, ist solchen Experten kein Problem. Aber bei der Marxschen Analyse des Werts und seiner Formen fühlen sie sich geistig überfordert, sehen einen tiefsinnigen Hegelianer oder Scholastiker am Werk.

Die Kritik der politischen Ökonomie halten mittlerweile viele Zeitgenossen – vom Wirtschaftspublizisten *Jürgen Neffe* oder SZ-Redakteur *Thomas Steinfeld* bis zum Marx-Fachmann *Michael Heinrich*, der für 2018 eine neue, dreibändige Biographie angekündigt hat – für geeignet, die globalisierte Marktwirtschaft des 21. Jahrhunderts, gerade auch nach der großen Finanzkrise von 2007/08, auf den Begriff zu bringen. Es wird zudem daran erinnert, dass die von *Marx* ausformulierte Kritik nicht nur von der Arbeiterbewegung rezipiert und weitergegeben wurde, sondern auch in anderen, etwa konfessionellen Strömungen Anklang fand oder vielerlei Vorläufer hatte (vgl. Schillo 2017). Wenn es bei *Neffe* heißt, diese Kritik sei „unvollendet", dann trifft sich das mit neueren Beurteilungen, aber auch mit dem Selbstverständnis der „Klassiker". Sein ursprüngliches Programm der politökonomischen Kritik konnte *Marx* ja nicht mehr vollenden, Band 2 und 3 des „Kapital" wurden von *Friedrich Engels* verantwortet, und alles darüber Hinausgehende liegt nur in Skizzen vor. Zum ursprünglich vorgesehenen Buch der Konkurrenz, das eben nicht bei der herrschenden Sache, dem verdinglichten Subjekt „Wert", sondern beim Standpunkt der handelnden Akteure, bei den Machern des Marktes, ansetzen sollte, gibt es z. B. nur Andeutungen in den nachgelassenen Schriften.

Was diesem freien Spiel der Kräfte alles vorausgesetzt ist, was wie ein Naturgesetz wirkt, obwohl es gesellschaftlich eingerichtet und staatlich abgesichert ist, hat Marx in den Grundzügen erklärt – und selbstverständlich kritisiert.

Statt, wie es derzeit geschieht, mit dem aufwendigen MEGA-Projekt einer *Marx-Engels*-Gesamtausgabe die

von *Engels* redigierten Schriften wieder in ihre Einzelbestandteile aufzulösen und lauter philologische Baustellen zu schaffen, wäre es sinnvoller, den Gang der Gesamtanalyse zu rekonstruieren und zu vervollständigen. Das in der Theorieproduktion führende marxistische Periodikum „Gegenstandpunkt" hat dazu in der letzten Zeit Vorstöße unternommen (siehe die Vorstellung der Publikation übers Finanzkapital in der AB 4/16). Ende 2017 hat es mit der Veröffentlichung der „Konkurrenz der Kapitalisten" begonnen (Decker u. a. 2017) – eine Edition, die, wenn sie gelingt, das Marxsche Programm zum Abschluss bringen würde. Dann wäre auch definitiv der Bogen von den grundlegenden Bestimmungen im ersten Band des „Kapital" zum Alltag des globalen Marktes geschlagen, wo sich ja kein Unternehmer ans Wertgesetz hält oder „klein v" (das „variable Kapital", d. h. die eingekaufte Lohnarbeit) als Mehrwertquelle betrachtet und auch nicht über den „Waren-" oder „Kapitalfetisch" rätselt. Wer in der Marktwirtschaft etwas unternimmt, mithin nach offizieller Lesart „Arbeit gibt", obwohl er sie doch seiner Belegschaft abnimmt, betritt als wagemutiges Konkurrenzsubjekt den Markt, den es durch geschickte Preisbildung im Kampf mit den Mitbewerbern auszunutzen gilt. Ein guter Unternehmer macht demnach gute „Deals", deren Erfolg in seinem Geschick gründet und ihm natürlich den verdienten Lohn einspielen muss.

Was diesem freien Spiel der Kräfte alles vorausgesetzt ist, was wie ein Naturgesetz wirkt, obwohl es gesellschaftlich eingerichtet und staatlich abgesichert ist, hat *Marx* in den Grundzügen erklärt – und selbstverständlich kritisiert. Dies wird jeder, der lesen kann, im „Kapital" entdecken, also keine moralische Anklage der ökonomischen Protagonisten und auch keine aufs Buchformat gestreckte Prognose des Untergangs finden, wie sie dem Verfasser des *Kommunistischen Manifests* oft unterstellt wurde. Dass er das System im Interesse der arbeitenden Menschheit für unhaltbar befand, liegt auf der Hand. Die entscheidenden Gründe dafür hat er genannt. Eine vernünftige Konsequenz der neuesten Marx-Renaissance wäre es, dieses Wissen produktiv zu machen. Man sollte also nicht, was *Steinfeld* kritisierte (2017, S. 15 f.), *Marx* als die neue Autorität inthronisieren, die entgegen den späteren Anfeindungen „doch recht hatte" – sondern die Aufmerksamkeit vielmehr darauf richten, „was man mit diesem oder jenem Gedanken anfangen kann".

Zum Autor

Johannes Schillo, freier Journalist, bis 2015 Redakteur des Journals für politische Bildung, Mitautor der Reihe „Marx is back" auf der IVA-Website: www.i-v-a.net.

schillo@t-online.de

Literatur

Anger, Franz (2017): Politische Bildung mit Marx? Zur Aktualität einer verdrängten Theorie. In: Journal für politische Bildung, Nr. 4/2017, S. 74–76

Decker, Peter u. a. (2017): Die Konkurrenz der Kapitalisten (Kapitel I). In: Gegenstandpunkt, Nr. 3/2017, S. 113–151

Engartner, Tim / Krisanthan, Balasundaram (Hrsg.) (2017): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Hedtke, Reinhold (2002): Wirtschaft und Politik – Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Lotz, Matthias / Salomon, David (2017): Politik und Ökonomie – Thesen zu einer Didaktik der politischen Ökonomie. In: Engartner, Tim / Krisanthan, Balasundaram (Hrsg.): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 70–76

Neffe, Jürgen (2017): Marx – Der Unvollendete. München: C. Bertelsmann Verlag

Piketty, Thomas (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck

Salomon, David (2017): „Kapital" und Politik. In: Z – Zeitschrift für marxistische Erneuerung, Nr. 111, September 2017, S. 22–24

Schillo, Johannes (2017): Mit Luther, Marx & Papst contra Kapitalismus? Zur Wiederentdeckung der Marxschen Theorie. In: Erwachsenenbildung, Nr. 3/2017, S. 136–137

Schillo, Johannes (Hrsg.) (2015): Zurück zum Original. Zur Aktualität der Marxschen Theorie. Hamburg: VSA

Steinfeld, Thomas (2017): Der Herr der Gespenster – Die Gedanken des Karl Marx. München: Carl Hanser Verlag

Erwachsenenpädagogische Professionalität

Empirische Befunde und praxisorientierte Entwicklungsperspektiven

Professionelles Handeln ist ein Qualitätsanspruch, dem sich auch das Feld der politischen Erwachsenenbildung nicht entzieht. Über die Einlösung dieses Anspruchs und diesbezügliche Rahmenbedingungen wurde und wird jedoch kontrovers diskutiert. Der Beitrag stellt thesenartig Befunde einer jüngeren Studie zur Professionalität in der politischen Erwachsenenbildung vor. Im Fokus stehen dabei die Lehrenden und ihre berufs- und wissenschaftsbezogenen Orientierungen und Ressourcen. Abschließend werden Entwicklungsoptionen zur Diskussion gestellt. von Falk Scheidig

Professionalität: Anspruch und Skepsis

Professionalität fungiert im deutschen Erwachsenenbildungsdiskurs als eine Leitkategorie. Anders als die verwandten berufskulturellen und -strukturellen Termini Profession und Professionalisierung bezieht sich Professionalität auf die Qualität individuellen beruflichen Handelns auf Basis personengebundener Voraussetzungen (vgl. Scheidig 2013b; 2016b). Für *Hans Tietgens* – bedeutender „Wegbereiter" (Hufer 2016, S. 42) der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland – hieß Professionalität „auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können." (Tietgens 1988, S. 37) In Übereinstimmung mit Überlegungen zur generischen Konstitution pädagogischer Professionalität meint (und verlangt) dies ein Handeln „unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter den Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis" (Oevermann 1999, S. 80).

Der Anspruch einer wissenschaftlich rückgebundenen Bildungspraxis orientiert auch die politische Erwachsenenbildung, er wird sowohl an sie herangetragen als auch aus dem Feld heraus artikuliert (vgl. z. B. Hufer et al. 2013; Landesverband der Volkshochschulen von NRW 2012). Fragen professionellen Handelns und der Theorie-Praxis-Relationierung in der politischen Erwachsenenbildung dominierten in den vergangenen Jahren verstärkt den feldbezogenen Diskurs (vgl. u. a. Hufer 2016; Hufer/Richter 2013; Hufer et al. 2013; Menke 2014; Scheidig 2013a, 2013b, 2016a, 2016b; Widmaier 2014). Der in der Tendenz skeptische Tenor der jüngsten Theorie-Praxis-Reflexionen schließt nahtlos an frühere Problematisierungen an, die mindestens bis in die 1980er Jahre zurückreichen. Aus dieser Zeit stammen auch zwei der wenigen Forschungsarbeiten zum beruflichen Handeln in der politischen Erwachsenenbildung: Sowohl *Hufer* (1984) als auch *Thomssen* et al. (1988) wenden sich in ihren Regionalstudien (NRW; Bremen) den Hauptberuflichen in der politischen Erwachsenenbildung mit primär leitenden und planend-disponierenden Tätigkeiten zu und konstatieren bilanzierend ein Wissenschaftsdefizit der Praxis. Darüber hinaus existieren kaum jüngere Erkenntnisse über die in der politischen Erwachsenenbildung Tätigen, insbesondere zur großen Gruppe der Lehrenden (vgl. Scheidig 2016c, S. 28 ff.). Über die soziodemografische und qualifikatorische Struk-

tur, über Einstellungen und Ziele, über Kompetenzen und Fortbildungsmodi liegen nur wenig empirische gesicherte Erkenntnisse vor, was Ausdruck und Folge der weitgehend fehlenden wissenschaftlichen Aufmerksamkeit und Infrastruktur des Feldes ist (vgl. ebd., S. 131 ff.; Scheidig 2014). An dieses Desiderat und den Diskurs zur Professionalität schließt eine Forschungsarbeit (Scheidig 2016c) an, die nachfolgend vorgestellt wird.

Studie: Fokus und Forschungsdesign

Im Zentrum der Studie steht die professionelle Lehrtätigkeit in der politischen Erwachsenenbildung im eingangs explizierten Verständnis wissenschaftlich abgestützten Handelns in der Bildungspraxis. Fundierend auf einer Analyse der praxisfeldbezogenen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen – so gesehen des Substrats professionellen Handelns – wurde im Rahmen der Studie eine qualitative Erhebung als empirischer Zugang zum Praxisfeld und dessen Binnenperspektive durchgeführt. Um Erkenntnisse über die Relevanz, Rezeption und Repräsentanz wissenschaftlichen Wissens in der Bildungspraxis zu generieren, fiel die Wahl auf problemzentrierte, semistrukturierte Leitfadeninterviews mit politischen Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern (N=12), die audiografiert, transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Das Sample war varianzmaximiert: Die Befragten waren zum Interviewzeitpunkt alle, jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang und in verschiedenen Anstellungsverhältnissen lehrend tätig, zwischen 31 und 75 Jahren alt, durchschnittlich 21 Jahre in der politischen Erwachsenenbildung aktiv und deckten die volumenstärksten Anbietersegmente (VHS, kirchliche, gewerkschaftliche, parteinahe Träger und Akademien) ab. Bis auf zwei Personen besaßen die Interviewten einen Studienabschluss, drei von ihnen verfügten über eine Promotion, zwei promovierten (vgl. zur Stichprobe und Methodik: ebd., S. 150 ff.).

Ergebnisse

Der gebotenen Prägnanz halber beschränkt sich die Ergebnisdarstellung auf eine Darlegung wesentlicher Befunde des empirischen Teils der Studie im Thesenformat unter Verzicht auf vertiefende Erläuterungen und Kontextualisierungen (vgl. dazu ebd., S. 162 ff.). Die Resultate beanspruchen dabei aufgrund des gewählten Forschungsdesigns selbstverständlich weder eine abschließende Beurteilung noch statistische Repräsentativität, wohl aber eine valide qualitative Erfassung politischer Bildungswirklichkeit, vermittelt durch authentische „Fälle". Es handelt sich also nicht um quantifizierbare oder generalisierbare Aussagen, sondern um Ausschnitte konkret vorhandener Praxen zur Identifizierung und Beschreibung feldimmanenter Phänomene und Zusammenhänge.

(1) Eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung wird in der Regel nicht gezielt angestrebt, kommt häufig über Zufälle und Dritte nach anderen Berufsstationen zustande und wird unabhängig von der Tätigkeitsdauer kaum als Beruf oder gar Karriere konzipiert oder rekonstruiert, hingegen mit der Befriedigung persönlicher – zumeist fachlich-inhaltlicher, kaum aber pädagogischer oder politisch-programmatischer – Interessen in Verbindung gebracht. Die beschriebenen Beschäftigungsverhältnisse sind partiell professionalitätshinderlich, führen aber aufseiten der Lehrenden nur bedingt zu Unzufriedenheit.

Professionalität als orientierende Kategorie?
Foto: zettberlin/photocase.de

(2) Die Lehrenden machen zwar überwiegend hohe (primär fachlich-thematische) Ansprüche an sich geltend und sind selbstkritisch, formulieren aber keine elaborierten Qualitätskriterien, sondern setzen gelungene Lehrtätigkeit etwa mit Rhetorik und überzeugendem Auftreten gleich. Es finden sich keine Anzeichen für einen gemeinsamen berufskulturellen Kern, insbesondere nicht für eine Selbstwahrnehmung als Profession.

(3) Die Lehrenden nehmen sich als (zumindest ausreichend) kompetent war, haben hohe Selbstwirksamkeitsvorstellungen und attribuieren eigene Könnerschaft nicht mit spezifischen, sukzessive entwickelten oder entwickelbaren Kompetenzen, sondern vorrangig mit personennahen Eigenschaften und Fähigkeiten wie Talent, Erfahrung, Charisma, Humor. Einer systematischen, womöglich wissenschaftsnahen Erst- oder Weiterqualifizierung für eine erwachsenenpädagogische Tätigkeit wird die An-→

eignung im oftmals selbst praktizierten und als erfolgversprechend wahrgenommenen Modus *Learning by Doing* entgegengestellt.

(4) Fortbildung und Vorbereitung erfolgen primär mediengestützt, vor allem durch die Lektüre inhaltlich als relevant beurteilter Texte, unter denen wissenschaftliche Publikationen nicht häufiger vertreten sind als populäre Werke oder Zeitungen und Magazine. Die Fundierung der Tätigkeit ist fast ausschließlich auf die fachlichen Grundlagen der vermittelten Kursinhalte ausgerichtet und berücksichtigt die erwachsenenpädagogische Dimension der Lehrtätigkeit nur in seltenen Fällen.

(5) Professionalität ist für die Lehrenden keine orientierende Kategorie und wird nicht mit Wissenschaftsbezügen assoziiert. Die Tätigkeitsrelevanz von Wissenschaft wird sehr unterschiedlich beurteilt und zum Teil entschieden verneint. Bei Lehrenden ohne biografische Wissenschaftskontakte (z. B. im Wege eines Studiums) treffen wissenschaftsorientierte Professionalitätsansprüche auf spezielle Voraussetzungen und Verständnisse.

(6) Ein Fachstudium, z. B. der Politik, Geschichte, Soziologie, Ökonomie, bildet vielfach den Ausgangspunkt einer späteren Lehrtätigkeit und stiftet langfristig Orientierung – bezogen auf die Kursthemen, das Feldverständnis und den Fortbildungsfokus. Die von den Lehrenden benannten Bezugswissenschaften stimmen häufig mit den jeweiligen Studienfächern überein. Erziehungswissenschaft und die Teildisziplin Erwachsenenbildung werden de facto nicht als Bezugswissenschaften wahrgenommen oder konsultiert; ebenso wenig die schulaffine Politikdidaktik.

(7) Das Verhältnis der Lehrenden zu den Bezugswissenschaften ist ambivalent: Sie dienen einigen als direkte Wissensquelle oder vage fachliche Reflexionsfolie, werden mitunter aber deutlich als für das Handeln bedeutungslos eingestuft.

(8) Die Perspektiven auf Wissenschaft und das Theorie-Praxis-Verhältnis sind überwiegend negativ und mit populären Vorurteilen und unrealistischen Erwartungen besetzt, alltagssprachlich gefasst und kaum um konstruktive Bearbeitung bemüht. „Der" Wissenschaft wird vielfach undifferenziert Praxisferne, Selbstreferentialität und inhaltliche wie sprachliche Unverständlichkeit attestiert.

(9) Die Lehrenden sind mitunter auch über ihre Kurse hinaus öffentlichkeitswirksam, partizipieren aber nur sehr vereinzelt aktiv am Diskurs über politische Erwachsenenbildung.

(10) Obschon der Praxis politischer Erwachsenenbildung nicht pauschal Theorieresistenz unterstellt werden darf, bleibt eine – allerdings nicht durchgängige – Theoriedistanz von Kursleitenden zu konstatieren, die Zweifel an der Wissenschafts- und Professionalitätsorientierung der Praxis eher nähren denn ausräumen.

Ausblick: Entwicklungsperspektiven

Die ausschnitthaft dargelegten Ergebnisse liefern Argumente für vertiefende Analysen und Forschung sowie für eine intensivierte Zuwendung zu Fragen erwachsenenpädagogischer Professionalität in der politischen Erwachsenenbildung. Mit Blick auf die berufliche und wissenschaftliche Dimensionierung der Lehrtätigkeit im Feld können dabei verschiedene Entwicklungsperspektiven erwogen werden: (I) Es erscheint geboten, die Sensibilität für Professionalitätserfordernisse und -kriterien sowie für tätigkeitsbezogene Weiterbildung im Feld zu stärken und (II) entsprechende Aktivitäten zu honorieren, z. B. durch Anreize wie individuelle Vergütungsanpassungen. (III) Feldspezifische Mindeststandards oder Zertifikate, wie sie in anderen Erwachsenenbildungssegmenten bereits etabliert sind, könnten hierzu beitragen und den Qualitätsanspruch ebenso verbindlich dokumentieren wie durchzusetzen helfen. (IV) Dies setzt allerdings grundsätzlich die Gestaltung professionalitätsförderlicher Beschäftigungsverhältnisse voraus, wie sie aktuell keinesfalls den Regelfall darstellen.

Der Anspruch einer wissenschaftlich rückgebundenen Bildungspraxis orientiert auch die politische Erwachsenenbildung, er wird sowohl an sie herangetragen als auch aus dem Feld heraus artikuliert.

(V) Vice versa müssen die Professionalitätserwartungen tätigkeitsadäquat formuliert werden, also z. B. Ehrenamtliche mit okkasionellem Lehrengagement nicht mit normativ überhöhten Ansprüchen konfrontieren. (VI) Ein Ausbau segment- und zielgruppenspezifischer Weiterbildungsformate speziell für politische Erwachsenenbildner/-innen könnte objektiven Nutzen und subjektive Nutzenerwartung der Weiterbildung von Kursleitenden (mit nennenswerten pädagogischen Anteilen) erhöhen. (VII) In diesem Kontext sollte auch das Potenzial von Hochschulen als

Weiterbildungsstätten politischer Erwachsenenbildung ausgeschöpft werden. (VIII) Dies wäre auch im Sinne des Wissenschaft-Praxis-Dialogs, den es zu verstärken und (IX) durch eine aufgeklärte, differenzierte Betrachtung der Logiken von Theorie und Praxis von Missverständnissen und Vorurteilen zu befreien gilt. (X) Um der Praxis ausreichende segmentspezifische wissenschaftliche Kontaktzonen und Wissensbestände zu offerieren, müsste schließlich die akademische Infrastruktur politischer Erwachsenenbildung erheblich ausgebaut werden, denn professionelles Handeln bedarf sowohl einer wissenschaftszugewandten Praxis als auch der Praxis zugewandter Wissenschaftsangebote. Die hier vorgestellte Studie ist u. a. als ein solches zu verstehen. AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2018

Zum Autor

Dr. Falk Scheidig, Jg. 1987, seit 2015 Leiter der Stabsstelle Lehrentwicklung sowie Dozent für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz). Promotion (2016, Universität Augsburg) und diverse Fachbeiträge zur politischen Erwachsenenbildung in Deutschland.

falk.scheidig@fhnw.ch

Literatur

Hufer, Klaus-Peter (1984): Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt am Main: Peter Lang

Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld: Bertelsmann

Hufer, Klaus-Peter et al. (Hrsg.) (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Hufer, Klaus-Peter / Richter, Dagmar (Hrsg.) (2013): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn: bpb

Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V. (Hrsg.) (2012): Reader politische Bildung an Volkshochschulen. Grundlagen und Praxisbeispiele, Düsseldorf; www.vhs-nrw.de/fileadmin/redaktion/dateien-pdf-etc/referatB/Reader_Politische_Bildung_an_Volkshochschulen_V12.pdf (Zugriff: 08.01.2018)

Menke, Barbara (2014): Multiprofessionalität als Chance. Professionalisierung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung, H. 1/2014, S. 15–19

Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182 (3. Auflage)

Scheidig, Falk (2013a): Professionalität politischer Erwachsenenbildung? Professionalität(shemmnisse) in einem entgrenzten und prekären Berufsfeld. In: Polis, H. 3/2013, S. 8–10

Scheidig, Falk (2013b): Profession, Professionalisierung und Professionalität politischer Erwachsenenbildung. Eine vorläufige Bilanz. In: Journal für politische Bildung, H. 4/2013, S. 8–15

Scheidig, Falk (2014): Zwischen den (Lehr-)Stühlen. Wissenschaftliche Lehre und Forschung zur außerschulischen politischen Bildung an deutschen Hochschulen. In: Hafeneger, Benno / Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der nonformalen politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 37–54

Scheidig, Falk (2016a): Pädagogisches Personal und Professionsentwicklung. In: Hufer, Klaus-Peter / Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 303–312

Scheidig, Falk (2016b): Woher Lehrende wissen, wie man „lehrt" – Rückfragen zum Professionalitätsanspruch politischer Erwachsenenbildung. In: Weiterbildung, H. 3/2016, S. 24–26

Scheidig, Falk (2016c): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud et al. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75

Thomssen, Wilke et al. (Hrsg.) (1988): Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. Bremen: Universität

Widmaier, Benedikt (2014): Non-formale Politische Bildung. Eine evidenzbasierte Profession? In: Lange, Dirk / Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 69–81

Spiel (nicht) mit den Grundrechten

Erfahrungen in der Demokratiebildung mit dem Kartenspiel „GG20“

„Menschenwürde“, „Meinungsfreiheit“, „Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz“ – einige Grundrechte des bundesdeutschen Grundgesetzes fallen jedem ein. Aber alle? Und was genau meint das „Recht auf Vergesellschaftung“ oder was das „Petitionsrecht“? Obwohl das Grundgesetz für unsere Demokratie so wichtig ist, wissen viele erstaunlich wenig darüber. Mit dem von der Evangelischen Akademie der Nordkirche und ihren Regionalzentren für demokratische Kultur entwickelten Spiel wurden umfangreiche Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen, Geflüchteten und Fachkräften gesammelt. von Claudia Carla

Mit dem Essen spielt man nicht und mit den Grundrechten auch nicht! ABER im viersprachigen Spiel „GG20“ ist letzteres doch erlaubt! Denn das Grundrechte-Spiel eröffnet Wege zur lebhaften Politikdiskussion. Das Kartenspiel im Memory-Format lädt ein, die im deutschen Grundgesetz verankerten Grundrechte zu entdecken und (besser) kennenzulernen.

In dem Kartenspiel lauern Gefahren. So treibt DEMOKRITIS, ein gruseliges Monster, sein Unwesen. Es entreißt den Menschen die Schätze der Demokratie, ein Grundrecht nach dem anderen. Es stiftet Verwirrung und organisiert Rückschläge. Die Spieler/-innen haben die Aufgabe, so viele Schätze wie möglich zusammenzutragen und sie an einen Ort zu bringen, an dem sich alle Menschen gut entwickeln und leben können. Dieser Ort wird „Ort der gemeinsamen Entfaltung“ genannt und entspricht dem Artikel 20 des Grundgesetzes (GG). Die Schätze sind die Artikel 1 bis 19 GG, die sogenannten Grundrechte. Erscheint DEMOKRITIS aber vorher, so wird es zum Leben erweckt und entfaltet seine furchterregende Wirklichkeit. Die Spielenden müssen sich in die Diktatur von DEMOKRITIS begeben und haben gemeinsam verloren.

Auch andere Spielvarianten sind möglich, wie zum Beispiel das klassische Memory oder eine erweiterte Form des Memorys, in dem DEMOKRITIS auch aktiv ist.

Das Kartenspiel eignet sich für zwei bis zehn Mitspielende ab 12 Jahren und dauert etwa 10–30 Minuten. Es ist viersprachig spielbar: Deutsch, Arabisch, Englisch und Farsi.

Durch das Spielen ist es möglich, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welcher gesellschaftliche Wertekanon hier verankert ist, was es zu bewahren gilt und wie wichtig die Grundrechte für unser Zusammenleben sind. So erfährt man einiges über unsere rechtlichen Grundlagen.

Das Spiel

- ermöglicht, gut miteinander ins Gespräch zu kommen,
- baut eine Brücke in die reale Welt,
- macht Mut und vermittelt Wissen, um sich selbst als mündige Bürgerin und als mündiger Bürger in unsere demokratische Gesellschaft einzubringen und sie mitzugestalten.

Denn Demokratie beschränkt sich nicht auf die parlamentarischen Mitbestimmungsrechte, sondern sie ist auch eine Lebensform.

Ziel des Spiels ist es, mehr über unser Grundgesetz bzw. die darin verankerten Grundrechte zu erfahren. Spielerisch wird Wissen erworben, wenn die witzigen Abbildungen auf den Karten dazu einladen, im Grundgesetz zu lesen und scheinbar ganz nebenbei Diskussionen über die Bedeutung des Inhalts entstehen.

Diese Erfahrung machten wir immer wieder in unserem demokratiepädagogischen Arbeitsfeld. In sehr verschiedenen Veranstaltungsformaten konnten wir mit Kindern, Jugendlichen, Geflüchteten und Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit und anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren arbeiten. Dafür boten sich vielfältige Gelegenheiten, die mitunter messeartigen Charakter hatten, wie ein Ökumenischer Kirchentag in Pommern, das Eröffnungsfest der Interkulturellen Woche im Landkreis Rostock oder der Weltmarkttag in Schwerin. Um das Spiel bei diesen Veranstaltungen zu spielen, ist es unerlässlich, auf die Besucher/-innen zuzugehen, sie einzuladen und neugierig auf das Spiel zu machen. Besonders praktikabel dafür ist, dass die Spielvarianten unterschiedlich viel Zeit beanspruchen und sich für unterschiedliche Altersgruppen eignen.

Veranstaltungen zum Spiel „GG20“ sind auch ohne einen großen Veranstaltungsrahmen möglich. Wir organisierten Spielabende und Workshops mit jungen Menschen und Fortbildungen für Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit. Auch in Sprach- und Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten konnten wir das Spiel methodisch einsetzen. Das Spiel kann zudem im privaten Rahmen gespielt werden.

Für Kinder im Grundschulalter ist Memory eine beliebte Spielart. Oft sind die Regeln bekannt oder schnell zu lernen. Kinder haben viel Freude an den Motiven und können sie gut voneinander unterscheiden. Kurze Erklärungen zu den Karten sind hilfreich, da die Lesekompetenz unterschiedlich ausgeprägt ist. Die Kinder staunen und erfreuen sich beim Aufdecken der Karte oder dem Finden des Paares. Auch wenn man eine Karte in einen Zusammenhang mit ihrem Leben bringt und eine einfache sprachliche Übersetzung anbietet, zum Beispiel: „Die Karte meint, dass du und alle anderen Kinder das Recht haben, eine Schule zu besuchen.“ Oder „Diese Karte sagt aus, dass du in deiner Familie aufwachsen darfst und deine Eltern für dich da sind.“ usw.

Viele Erwachsene sind beim Klassiker Memory etwas zurückhaltend, wenn sie schon früher die Erfahrung gemacht haben, dass sie sich Dinge nicht so gut merken können. Für sie sind die anderen Spielvarianten oft attraktiver.

Ein wichtiges Moment ist, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, wenn die dargestellten Rechte als ihre eigenen Rechte begriffen werden. So hat ein junges Mädchen beim Kennenlernen der Rechte Meinungsfreiheit und Freizügigkeit festgestellt, dass der von den Eltern geplante Umzug auch ihre Rechte betrifft und sie davon Gebrauch machen würde, ihre Meinung einzubringen, da auch ihre Freizügigkeit betroffen sei. Ein Jugendlicher brachte im Verlauf eines Spiels ein, dass er ein Pflegekind sei und sehr froh darüber, dass Artikel 6 die Familien unter einen besonderen Schutz stellt und es auch Pflegefamilien gibt, die diesen Schutz genießen.

Echte Aha-Effekte bei den Spielenden sind spürbar, wenn sie etwas Neues im Spiel kennenlernen und es mit ihrem Leben verknüpfen können. Es gelingt einfach, im Spiel einen Zusammenhang zwischen rechtlicher und Lebensweltperspektive herzustellen, weil die Frage im Raum steht: „Was hat das mit mir zu tun?“ Die Antworten sind immer andere, aber sie werden mit rechtlichen Grundlagen verknüpft.

Die Grundwerte im GG, die als Wesensmerkmale unserer Demokratie gelten, bekommen für die Kinder und Jugendlichen eine persönliche Bedeutung und bleiben nicht abstrakt. Gleichzeitig entsteht ein Rechtsbewusstsein.

Illustration: Steffi Böttcher – Bildcollagen und Grafikdesign

In den Fortbildungen für die pädagogischen Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit und andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nutzten wir die eingangs beschriebene kooperative Spielvariante. In den Rückmeldungen ist erkennbar geworden, dass es eine große Bereitschaft gibt, „GG20“ in die eigene pädagogische Arbeit einfließen zu lassen. Benannte Hindernisse für den Einsatz stellen aber die Komplexität der Gesetzestexte dar.

Besonders spannend und hilfreich war die Arbeit an der eigenen Haltung. Diese Haltung, aus der heraus pädagogische und politische Arbeit gemacht wird, ist äußerst →

wichtig. Viele gruppendynamische Prozesse laufen während des Spielprozesses ab und sind von außen zu beobachten. Diese können aufgegriffen und reflektiert werden.

Fragen wie:

- Was bedeutet Menschenwürde für dich?
- In welche Reihenfolge würdest du die Grundrechte von ihrer Bedeutung her anordnen?
- Worin bestehen Gefahren für die Demokratie?
- Wer oder was ist für dich das Monster?
- Wie sieht für dich der Ort aus, an dem du dich gut entwickeln kannst?
- Wo begegnen dir Verletzungen der Grundrechte?

helfen, die Brücke in die erlebte politische Realität zu bauen.

Auch Fragen danach, wie man sich als Gruppe im Spiel kooperierend erlebt hat, können aufgeworfen werden. Nach mehrmaligem Spiel werden die Spielrunden oft strategischer und die Kooperation funktioniert immer besser. Aber wie sind die Strategien verabredet worden? Waren sie gewinnbringend? Warum gab es (keine) Abweichler? Ausgrenzungs- oder Abwertungstendenzen sind mitunter in der Gruppe bemerkbar, wenn jemand mehr als einmal zufällig eine „böse" Karte aufgedeckt hat.

Für eine solch umfangreiche Auswertung empfehlen wir eine geschützte Atmosphäre, professionelle Begleitung oder die Einbettung in demokratiepädagogische Konzepte, wie etwa das Demokratielernprogramm „BETZAVTA". Denn auch im Spiel gerät man immer wieder in Konflikte, die Dilemmata auslösen und damit unlösbar scheinen. Beispielsweise hatte ein Spieler die Rechtmäßigkeit der Rückschlag-Karte angezweifelt. Beim Aufdecken dieser Ereigniskarte muss ein bereits gefundenes Grundrecht abgegeben werden und gilt als verloren. Er meinte, diese Regel wäre verfassungswidrig, weil im Artikel 20 GG, Absatz 4 festgelegt sei: „Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand (…)". Widerstand hätte bedeutet, die Spielregeln zu ändern und das GG ernst zu nehmen. Dies löste die Debatte aus, ob die Gruppe die Spielregeln ändern darf. „Spielregeln kann man nicht so einfach ändern. Dann funktioniert das Spiel nicht mehr", war dagegen ein starkes Argument. Diese Annahme ist in vielen Köpfen tief verankert. Das Hinterfragen von Regeln ist ziemlich unüblich. Zumindest ist es sehr schwer, eine Änderung von Regeln herbeizuführen, manchmal ist es sogar ein Tabu. Aber was geschieht wirklich, wenn die Demokratie angegriffen wird oder wenn man sich nicht genügend für sie engagiert?

Auch in der Arbeit mit Geflüchteten verschiedener Altersgruppen und Herkunft haben wir das Spiel eingesetzt. So lernen sie das bundesdeutsche Grundwertesystem kennen. Es folgen schnell Vergleiche zu bekannten oder fehlenden Regelungen im Herkunftsland oder Erlebnisse aus ihrer Biografie. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, wie schnell existentielle Themen eine Rolle spielen. So verschwinden die Grenzen zwischen Spiel und Realität oft schneller, wenn die aktuellen Lebensweltbezüge hergestellt werden. Denn wenn das Monster DEMOKRITIS zuschlägt, werden Grundwerte entrissen und Geflüchtete haben diese Erfahrung oftmals schmerzhaft in ihrem Leben kennengelernt und berichten auch im Spielverlauf darüber.

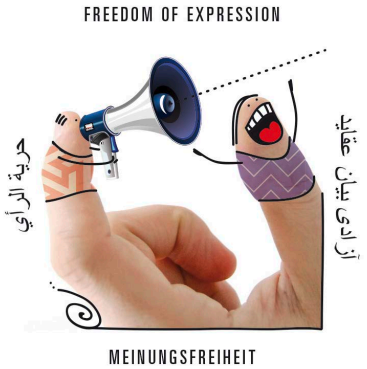


Illustration: Steffi Böttcher – Bildcollagen und Grafikdesign

Nachdenklich stimmte uns, als ein palästinensischer Flüchtling aus Syrien während des Spiels berichtete, dass er staatenlos sei. Er dürfe seinen Beruf als Journalist nicht ausüben, da die Meinungsfreiheit unter dem IS nicht gegeben ist. Einen Rechtsweg gibt es nicht, Geldzahlungen bestimmten darüber, wer Recht bekommt. Nur die jetzige Gewissheit, in Deutschland das Recht auf Asyl nach Artikel 16a zu besitzen, klingt hoffnungsvoll. Und gerade als diese Karte aufgedeckt wird, erscheint auch schon DEMOKRITIS und entreißt ihm auch dieses Recht.

Solche biografisch-existentiellen Dimensionen waren Grenzerfahrungen für uns als politische Bildner/-innen. Hier wurde deutlich, dass das reale Leben eben kein Spiel ist und Gespräche an dieser Stelle viel wichtiger sind. „GG20" war hier der Türöffner für das Erzählen dieser Lebensgeschichte. Der Redebedarf kann je nach den Teilnehmenden sehr unterschiedlich sein und wir empfehlen in jedem Fall, die Möglichkeit zum Reden einzuräumen.

Fazit

Es ist äußerst hilfreich, das Grundgesetz zu kennen, wenn Demokratie, Vielfalt und Toleranz im Alltag gelebt werden sollen. Wer die klugen Festlegungen des GG einmal kennengelernt hat, wird leicht zum Fan. Das Spiel „GG20" bietet einen niedrigschwelligen Zugang zu einem ernsthaften Thema. Spiele sind meist sehr beliebt bei Jung und Alt. Viele Menschen waren überrascht und erstaunt, dass es auf spielerische Weise gelingt, einen Gesetzestext kennenzulernen. Das Spiel macht den Teilnehmenden meist sehr viel Spaß, wenn sie sich gut auf das Spielen einlassen. So entsteht eine angeregte und lebhafte Atmosphäre im Seminarraum. Diskussionen vor, während und nach dem Spiel sind ausdrücklich erwünscht, genauso wie der Blick ins Grundgesetz. Dabei geht es darum, die Idee von Demokratie zu verstehen und über die derzeitige erlebte demokratische Praxis ins Gespräch zu kommen. Demokratie kann somit als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform begriffen werden.

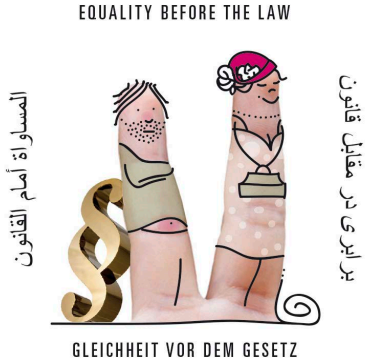


Illustration: Steffi Böttcher – Bildcollagen und Grafikdesign

Das Spiel bietet sich als Kommunikationsmedium für verschiedene Themen an, wie zum Beispiel Familie, Asylrecht oder Bildungspolitik. Ob als Einstieg oder Abschluss einer Unterrichtseinheit im Politik- oder Sprachunterricht, als variabler Baustein in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, eingebettet in Jugendseminare oder Tagungen, das Spiel ist vielfältig einsetzbar. Selbst bei interkulturellen Seminaren oder Tagungen hat es sich durch die Mehrsprachigkeit bewährt.

Eine Moderation durch eine externe Person, z. B. einen Bildungsreferenten oder eine Bildungsreferentin wird dafür ausdrücklich empfohlen. Sie ist insbesondere hilfreich in der Spielreflexion, denn dabei entfalten sich die demokratiepädagogischen Potenziale des Spiels.

Informationen zum Spiel

Die Spielidee ist auf einer Tagung der *Evangelischen Akademie der Nordkirche* und deren *Regionalzentren für demokratische Kultur* umgesetzt worden. Verantwortlich für die Spielentwicklung sind *Claudia Carla* und *Claudia Kühhirt*. Die thematisch anspruchsvollen Grundwerte des GG wurden von der Rostocker Grafikerin *Steffi Böttcher* erfrischend leicht und auch witzig illustriert. Selbst jüngere Spieler/-innen können sich daher unter Begriffen wie „Freizügigkeit" oder „Vereinigungsfreiheit" etwas vorstellen.

Das Kartenspiel kann bei der *Evangelischen Akademie der Nordkirche*, Am Ziegenmarkt 4, 18055 Rostock, Email: rostock@akademie.nordkirche.de für eine Schutzgebühr von 5 Euro erworben werden. Zudem steht eine PDF-Datei zur Verfügung, die es ermöglicht, ein eigenes Spiel zu entwerfen, dabei können die Spielkarten selbst kreativ gestaltet werden und eigene Symbole für die Grundgesetzartikel gefunden werden oder kleine Bildgeschichten. An Rückmeldungen zu Spielerfahrungen, neuen Erkenntnissen oder neuen Spielvarianten sind die Spielentwicklerinnen sehr interessiert. AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 1/2018

Zur Autorin

Claudia Carla arbeitet als Studienleiterin für gesellschaftspolitische Jugendbildung bei der Evangelischen Akademie der Nordkirche in Rostock. Ihr Anliegen ist es, Jugendlichen zu vermitteln, dass Demokratie, Vielfalt und Toleranz zum Lebensalltag gehören. Sie entwickelt gern demokratiebildende und -pädagogische Methoden.

claudia.carla@akademie.nordkirche.de

Literatur

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2015): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland; www.bundestag.de/grundgesetz

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben", Berlin: FU Berlin

Ulrich, Susanne u. a. (2001): Miteinander – Erfahrungen mit BETZAVTA. Ein Praxishandbuch für die politische Bildung auf der Grundlage des Werks „Miteinander" von Uki Maroshek-Klarmann, Adam Institut, Jerusalem, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Alles auf dem Display?

Herausforderungen an einen kompetenten Umgang mit (Online-)Information für Jugendliche

Das Jahresthema des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten im Jahr 2018 lautet: Wer bildet Meinung? Gesellschaftspolitischer Diskurs zwischen Medienfreiheit und „alternativen Fakten". In den vier Ausgaben der „Außerschulischen Bildung" in 2018 wird jeweils ein Beitrag aufgenommen, in dem theoretische und praktische Zugänge zum Jahresthema vorgestellt werden. Im ersten Beitrag geht die Autorin der Frage nach, woher sich Jugendliche heute ihre Informationen holen und vor welchen Herausforderungen sie stehen. von Christa Gebel

Information ist eine wesentliche Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe. Im Umgang Jugendlicher mit aktueller Information spielen Online-Medien und teilweise auch Soziale Medien eine prominente Rolle. Deren selbstbestimmte informationsbezogene Nutzung erfordert medienbezogenes Strukturwissen und politische Bildung. Auch die klassischen Kriterien der Informationsbewertung haben nicht ausgedient, wenn Jugendliche die Herausforderungen im Umgang mit Online-Medien meistern sollen.

Information als Grundlage von Partizipation

Information ist einer der zentralen Schlüssel, um die eigene Lebenswelt zu arrangieren, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und die Gesellschaft mitzugestalten. Die Medienwelt bietet zahlreiche Anregungen und Möglichkeiten, sich über aktuelle Nachrichten auf dem Laufenden zu halten, sich Information zu persönlichen Interessensgebieten oder Dauerbrennerthemen zu beschaffen. Darüber hinaus machen es Online-Strukturen wie Soziale Netzwerkdienste, Blogs etc. auch Jugendlichen möglich, andere Menschen auf einfache Weise mit Information zu versorgen. Dabei kann es sich um selbst Erstelltes oder Vorgefundenes handeln, das sie, gegebenenfalls kommentiert, an andere weitergeben, um in Austausch zu treten, eine Meinung zu entwickeln oder andere im eigenen Sinne zu beeinflussen.

Ein gewinnbringender, selbstbestimmter Umgang mit Information stellt hohe Anforderungen an die Medienkompetenz. Nach wie vor werden Reflexionsprinzipien benötigt wie das Beachten konkurrierender Informationen oder das Hinterfragen, wem das Verbreiten einer Information potenziell nutzen oder schaden könnte. Klassische Qualitätskriterien, wie Nachvollziehbarkeit der Urheberschaft, Trennung von Fakten und Meinung, Sachlichkeit, Unabhängigkeit und Kompetenz des Anbieters gewinnen durch das Kursieren von *Fake News* und das Potenzial von *Social Bots* an Relevanz. Jugendlichen medienbezogenes, aber auch politisches Wissen und Reflexionsanstöße (vgl. Pietraß 2017; Rakebrand 2017) zu vermitteln, muss sowohl auf ihre Rezeptions- als auch ihre Distributionsaktivitäten zielen.

Herausforderung: Informationsselektion und -bewertung

Die schiere Menge der online verfügbaren Information stellt die Nutzenden vor das Problem, in angemessener

Zeit eine sinnvolle Auswahl zu treffen, die den eigenen Bedürfnissen, Ansprüchen und Erfordernissen gerecht wird. Die erste Herausforderung besteht in der erhöhten Selektionsnotwendigkeit auf der einen Seite bei gleichzeitiger Einschränkung der Selbstbestimmung von Selektion durch Online-Strukturen auf der anderen.

Die Strategie, einer professionellen Redaktion das Vertrauen zu schenken und ihr Vorauswahl, Prüfung und Aufbereitung von Informationen zu überlassen, lässt sich natürlich auch online anwenden, etwa durch die Nutzung von Websites und Apps der TV- und Hörfunksender oder Zeitungen. Etliche, insbesondere politisch interessierte Jugendliche sind jedoch auch an authentischer Meinungsäußerung von „einfachen" Usern oder bewusst an parteilicher Information interessiert (vgl. Gebel 2017). Allerdings ist nicht nur für Jugendliche schwer abschätzbar, wessen Interessen hinter einer vorgeblich privaten Meinung beispielsweise einer Bloggerin oder eines YouTubers stehen. Gut gebildeten und politisch interessierten Jugendlichen ist dies mehr oder minder bewusst. Inwieweit Heranwachsenden die Einordnung der Information stets gelingt, ist vor allem in Bezug auf Jugendliche mit geringerem Bildungshintergrund noch unzureichend untersucht. Die zuletzt veröffentlichte [1] ICILS-Studie (Bos u. a. 2014) zeigt, dass es z. B. um das Erkennen werblicher Online-Information schlecht bestellt ist. Wie verhält es sich da erst, wenn es sich nicht nur um das Erkennen von Produktwerbung, sondern um das Setzen von Themen und Verbreiten von Meinungen im Dienste kommerzieller oder parteipolitischer Interessen handelt? Nicht ohne Grund werden populäre Social Media Stars in der Werbebranche als „Influencer" bezeichnet.

Zudem werden vor allem diejenigen Jugendlichen, deren Informationsverhalten nicht von einem ausgeprägtem Interesse für politische Themen bestimmt ist, eher darauf bauen, dass wichtige Information sie beiläufig im Zuge ihrer üblichen Medienroutinen erreicht (vgl. Wagner/Gebel 2014), zu denen traditionelle Redaktionen nicht notwendigerweise gehören. Vielmehr greifen sie auf sogenannte Online-Intermediäre [2] zu, die Nachrichten meist ohne redaktionellen Eingriff bündeln und weiterverbreiten, wie z. B. Nachrichtenaggregatoren (z. B. die Newskanäle von *Google* oder *YouTube*, Startseiten von Mailprovidern wie GMX), aber auch Soziale Netzwerkdienste wie *Facebook* oder *Instagram*. Für deren Zusammenstellung und Auswahl von Informationen sind Formatkategorien oder Qualitätsstandards offenbar nicht zwangsläufig leitend. [3] Die Selektion basiert auf Geschäftsbeziehungen und Algorithmen, deren Kriterien und Auswirkung auf das vorgefundene Angebot die Nutzenden kaum einschätzen können. Neben thematischen Bezügen verwenden die Algorithmen die anbieterseitige Auswertung individueller Nutzungsdaten. [4] Damit wird eine im Ausmaß nicht näher zu bestimmende Personalisierung der Informationspalette bewirkt. Findet die individuelle Informationsnutzung in Verbindung mit sozialen Netzwerken statt, schlagen zudem soziale Filterprozesse zu Buche. Der alleinige Rückgriff auf Online-Intermediäre birgt dadurch ein schwer abzuschätzendes Risiko einseitiger Filterblasen und Echokammern, die im Hinblick auf eine fundierte politische Meinungsbildung mit Skepsis zu betrachten sind (vgl. Hasebrink u. a. 2017; Schmidt u. a. 2017; Stark/Magin/Jürgens 2017).

Aktuelle Daten zeigen jedoch, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich überwiegend (noch) nicht allein auf Online-Intermediäre und Soziale Medien verlassen. Die JIM-Studie 2017 weist aus, dass ca. die Hälfte der 12- bis 19-Jährigen, die über das aktuelle Weltgeschehen informiert sein möchten, hierfür Fernsehen und Radio nutzen (vgl. mpfs 2017, S. 17 f.). Etwa zwei Fünftel nutzen Nachrichtenquellen im Internet (ohne Facebook) und ca. ein Fünftel Facebook. Internetquellen und insbesondere Soziale Netzwerke wie *Facebook* und *Twitter* gewinnen nachrichtenbezogen mit dem Alter der Jugendlichen stark an Beachtung und liegen mit ca. zwei Fünfteln in der ältesten Altersgruppe in etwa gleichauf mit Online-Portalen →

1 Eine neue ICILS-Studie ist für 2018 angekündigt.

2 Zum Begriff im Überblick vgl. z. B. Schmidt u. a. 2017; Stark/Magin/Jürgens 2017

3 Auf YouTube war z. B. am 31.12.2017 in der Kategorie „Nachrichten" die Meldung des Senders N24 über den Mord eines jungen Mannes afghanischer Herkunft an seiner Ex-Freundin zu finden (www.youtube.com/watch?v=rYOcbkMTRps). Nach Abspielen dieses Videos erschien als „nächstes Video" in der Seitenleiste das Video einer AfD-Politikerin, die mit explizitem Bezug auf den aktuellen Anlass ihre Forderungen zur Flüchtlingspolitik propagiert (www.youtube.com/watch?v=t-A9LH-nE_M). Inwieweit dies lediglich einer individuellen Erfahrung entspricht oder bei allen Nutzenden der Fall war, lässt sich für die Autorin dieses Textes nicht systematisch beurteilen.

4 So hat etwa das Bundeskartellamt bezüglich Facebook „moniert, dass das weltgrößte Online-Netzwerk in Deutschland unbegrenzt jegliche Art von Nutzerdaten aus Drittquellen sammelt und mit dem Facebook-Konto zusammenführt." (www.sueddeutsche.de/news/service/internet-kartellamt-droht-facebook-mit-sanktionen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-180102-99-470748); Zugriff für diesen und alle weiteren Links in diesem Text: 02.01.2018)

von Zeitungen. Insgesamt etwa ein Zehntel der befragten Jugendlichen informiert sich durch Nachrichten auf Provider-Portalen (vgl. ebd., S. 46 f.). Ein knappes Viertel der Mädchen und ein Drittel der Jungen nutzen Videos von YouTubern über aktuelle Nachrichten (vgl. ebd., S. 44). Übergreifend zeigt sich im Vergleich zum Jahr 2016 ein leichter Trend zu einer etwas verbreiteteren Nutzung redaktioneller Angebote (vgl. ebd., S. 47).

Bedingungsgefüge Jugendliche und politische Information

Abbildung: Vor allem die medialen Bedingungen im Online-Bereich fordern die Medienkompetenz Jugendlicher stark heraus.
Quelle: Eigene Darstellung der Autorin

Wenn es um das Vertrauen der Jugendlichen in unterschiedliche Informationsquellen geht, würden bei widersprüchlicher Informationslage mehr Jugendliche Tageszeitungen, Fernsehen und Radio vertrauen als dem Internet. Allerdings steigt die Zahl derjenigen, die primär dem Internet vertrauen würden, mit zunehmendem Alter von 12 auf 18 % (vgl. mpfs 2016).

Herausforderung: Andere erreichen

Wollen Jugendliche sich an Diskursen und Meinungsbildungsprozessen beteiligen, will auch der Umgang mit dem Publikum gelernt sein. Negatives oder ausbleibendes Echo auf spontane Postings kann Jugendliche schnell entmutigen (vgl. Gebel 2017). Eine weitere Herausforderung liegt in der Einschätzung, welche Publika wie erreicht werden können. Hier ist Strukturwissen von Nöten, um sich nicht in Tätigkeiten zu verlieren, die kaum Wirkung entfalten. Solches Wissen werden sich eigeninitiativ vor allem Jugendliche aneignen, die ein hohes spezifisches Themeninteresse pflegen (vgl. ebd.). Selbst sehr motivierte Jugendliche dürften jedoch schnell an Grenzen stoßen, denn das Problem der geheimen Algorithmen existiert auf der Rezeptions- wie auf der Verbreitungsseite. Betreiber bieten hier Hilfe an, denn um Werbekunden effektiv zu bedienen, sind sie an reichweitenstarken Profilen bzw. Kanälen interessiert und haben ein ausgeprägtes Interesse, ihre aktiven Nutzer/-innen an sich zu binden. Daher gehört es beispielsweise zum Geschäftsmodell von *YouTube* (Google), den Kanalinhaber/-innen in einer sogenannten *Creator Academy* und in *Bootcamps* wohldosiertes Wissen zur Optimierung ihrer Publizität anzubieten (vgl. https://creatoracademy.youtube.com).

Herausforderung: Umgang mit Datenspuren

Eine vierte Herausforderung betrifft nicht zuletzt die – unter Umständen über Jahrzehnte persistente – Nachvollziehbarkeit des informationsbezogenen Online-Handelns im Netz. In sozialen Netzwerken und darüber hinaus ist das informationsbezogene Agieren dem konkreten Profil zuordenbar, das je nach Geschäftsbedingungen, Konfiguration, Geschick und Motivation der Betreffenden die dahinter stehende Person für andere Nutzende identifizierbar macht. Dadurch können insbesondere im Kontext gesellschaftlich relevanter Information persönliche Interessen und politische Positionen – möglicherweise auch fehlerbehaftet – ermittelt werden, ohne dass die Verwendungskontexte dieser Daten überprüfbar und für die Zukunft abschätzbar sind. Das manchmal auch sehr spontane informationsbezogene Online-Handeln könnte Jugendlichen somit nachhaltig zum Nachteil gereichen. Auch hier ist es nicht die Kenntnis von Medienstrukturen allein, die Jugendliche bei einem möglichst selbstbestimmten Umgang mit Information unterstützt, sondern darüber hinaus ist politisches Wissen notwendig, um bestimmte Fallstricke zu umgehen.

Was ist zu tun?

Letztlich stehen jugendliche ebenso wie erwachsene Mediennutzende angesichts der intransparenten Strukturen der Online-Medienlandschaft vor dem Dilemma, dass ein souveränes informationsbezogenes Handeln kaum mehr möglich ist. Auch wenn das Selbstbestimmungsideal unerreichbar erscheint, sollte das Ziel, Jugendliche bestmöglich zu befähigen, nicht aufgegeben werden.

Welche Informationen in welchen Medien Jugendliche im jeweiligen Zusammenhang für wertvoll und glaubwürdig halten, hängt von medialen Anregungen, vom sozialen Umfeld und von Bildungsinstitutionen ab. Insbesondere letzteren kommt eine wichtige Funktion bei der Vermitt-

lung von Medienkompetenz zu. In Anbetracht dessen, dass Online-Medien immer leichter bedienbar erscheinen und Jugendliche überwiegend offen und teilweise unbefangen damit umgehen, kommt es nicht allein darauf an, den Heranwachsenden anwendungs- und technikbezogenes Wissen nahezubringen, sondern auch darauf, medienbezogenes Strukturwissen gemeinsam mit politischem Wissen zu vermitteln und Reflexionen anzustoßen. Zum Thema *Fake News* und *Social Bots* sind in den letzten Jahren bereits Unterrichtsmaterialien und Konzepte entstanden.[5] Jedoch zeigen *Endberg/Lorenz* (2017, S. 140), dass der Prozentsatz an Lehrkräften, die sich von Schüler/-innen zeigen lassen, dass diese die Glaubwürdigkeit und Nützlichkeit ermittelter Informationen richtig einschätzen können, im Vergleich zum Jahr 2015 abgenommen hat.

Es fällt auf, dass es keine neuere umfassende Studie zum Umgang Jugendlicher mit Online-Information zu geben scheint. Repräsentative Nutzungsdaten wie die JIM-Studie können lediglich einen groben Überblick geben. Dringend benötigt werden aktuelle Studien, die das informationsbezogene Medienhandeln auch qualitativ fassen und dabei weniger gebildete Jugendliche systematisch einbeziehen. Damit würde ein Fundament für pädagogische Modelle geschaffen, die Jugendliche zu einem reflektierten und weitgehend selbstbestimmten Umgang mit Information anregen. Die außerschulische Jugendbildung kann helfen, indem Heranwachsende sich in medienpädagogischen Projekten als Medienschaffende betätigen und dabei ihre Themen und Interessen vertreten lernen, aber auch die Spielregeln und Funktionsweisen von Medien (er)kennenlernen.

Zur Autorin

Christa Gebel ist Diplom-Psychologin und arbeitet in der Forschungsabteilung des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München. Gemeinsam mit Ulrike Wagner hat sie die Studie „Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien" veröffentlicht.

christa.gebel@jff.de

5 Z. B. das von JFF und FWU entwickelte Material (www.nibis.de/nibis.php?menid=9892) oder die Plattform „So geht Medien" des Bayerischen Rundfunks (www.br.de/sogehtmedien/index.html).

Literatur

Bos, Wilfried u.a. (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Endberg, Manuela / Lorenz, Ramona (2017): Förderung der computer- und informationsbezogenen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In: Lorenz, Ramona u. a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator. Münster: Waxmann, S. 122–150

Gebel, Christa (2017): „Weil ins Internet kann ja jeder was reinstellen …". Online-Information und -Beteiligung aus Sicht politisch interessierter Jugendlicher. In: Communicatio Socialis, 50, 2017 (2), S. 186–199

Hasebrink, Uwe / Merten, Lisa / Schmidt, Jan-Hinrik / Hölig, Sascha (2017): Die Rolle von Social Media für Information und Meinungsbildung. In: merz | medien + erziehung (61), 2/2017, S. 42–49

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2016): JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland; www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2017): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland; www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf

Pietraß, Manuela (2017): Die politische Dimension von Medienkompetenz. In: JFF – Institut für Medienpädagogik (Hrsg.): Medien – Pädagogik – Gesellschaft. Der politische Mensch in der Medienpädagogik. Interdisziplinäre Diskurse 9. München: kopaed, S. 41–51

Rakebrand, Thomas (2017): Zur Aneignung von politikbezogenen Informationen bei Jugendlichen. Anforderungen an eine gemeinsame Förderung von politischer Bildung und Medienbildung. In: JFF – Institut für Medienpädagogik (Hrsg.): Medien – Pädagogik – Gesellschaft. Der politische Mensch in der Medienpädagogik. Interdisziplinäre Diskurse 9. München: kopaed, S. 159–164

Schmidt, Jan-Hinrik / Merten, Lisa / Hasebrink, Uwe / Petrich, Isabelle / Rolfs, Amelie (2017): Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut; www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/default/cms/media/67256764e92e34539343a8c77a0215bd96b35823.pdf

Stark, Birgit / Magin, Melanie / Jürgens, Pascal (2017): Ganz meine Meinung? Informationsintermediäre und Meinungsbildung – Eine Mehrmethodenstudie am Beispiel von Facebook. Herausgegeben von der Landesanstalt für neue Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), LfM-Dokumentation, Band 55; http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=492

Wagner, Ulrike / Gebel, Christa (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien. Unter Mitarbeit von Nadine Jünger, Peter Gerlicher und Thomas Rakebrand. Wiesbaden: Springer VS

Rezensionen

Kai Kaspar / Lars Gräßer / Aycha Riffi (Hrsg.): Online Hate Speech

Perspektiven auf eine neue Form des Hasses

Düsseldorf/München 2017
(Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW)
kopaed, 191 Seiten

VON SEBASTIAN HAAS Hasskommentare im World Wide Web sind unglaublich unproduktiv und niveaulos. Warum also einen Sammelband dazu veröffentlichen? Weil diese „schmerzhafte Begleiterscheinung menschlicher Gesellschaft" durch den Einsatz digitaler Medien „eine neue, vielfach virale Qualität erreicht" hat (S. 13).

Es sind diverse Formen von Diskriminierung, Bedrohung oder Belästigung entstanden. Sie sind schnell durchführbar, eine „perfide Alltagswaffe (oder vielleicht auch Allzweckwaffe) gegen Einzelne und bestimmte soziale Gruppen". Und Online Hate Speech ist zum Beispiel durch sogenannte Trollfarmen zum Mittel professioneller Propaganda geworden, mit der systematisch – und teils auch staatlich gesteuert – Gerüchte und Falschinformationen auf europäischen und US-amerikanischen Online-Medienseiten gestreut werden (S. 27).

Cornelius Strobel nähert sich dem Phänomen aus der Perspektive der politischen Bildung, die wieder einmal nur mittelfristig helfen kann: „durch das Aufzeigen von Grundlinien der politischen Debatte und der Grenzen im gegenseitig respektvollen Dialog" (S. 29). Politischer Dialog muss in einer Demokratie auf allen Kommunikationskanälen möglich sein, er kann schmerzhaft sein – doch für Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus darf kein Platz sein. „Hier muss die politische Bildung die Grenze ziehen. Dass dies nicht nur Aufgabe der politischen Bildung sein kann, muss genauso klar sein. Jede und jeder ist aufgefordert, auf diese Grenze hinzuweisen. Und zwar deutlich. Die politische Bildung muss hier wohl manchmal auch lauter werden, als sie es in der Vergangenheit war." (S. 33)

Ein Schwerpunkt des Buches widmet sich den Fragen: Wer hasst, aus welchen Motiven, und warum bringt das Netz diesen Hass so viel näher an uns heran? Es geht unter anderem um die Recherche zum Absturz des Fluges MH17 oder um diskriminierenden Sprachgebrauch in Online-Rollenspielen. Ein Beitrag erklärt die Rolle von Empfehlungsalgorithmen und Social Bots für die Verbreitung von Cyberhate (Lena Frischlich, Svenja Boberg und Thorsten Quandt, S. 71 ff.). Das Fazit ist denkbar fatalistisch: Es liegt eben an dem, was die Programmierer programmieren und was die Nutzer nutzen. „Bei Hass im Netz hilft es, sich vor Augen zu führen, dass nur ein sehr kleiner Teil der Internetnutzer*innen für einen Großteil der feindseligen Inhalte verantwortlich sein kann (…)." Nicht die Spur einer Idee, wie man die kleinen Programme in den Sozialen Netzwerken kontrollieren könnte.

Etwas weiter geht die Empfehlung an Wirtschaftsunternehmen, Geld und Jobs in Social Media Monitoring und die interne Vorbereitung auf Kritik von außen zu investieren, die Reaktion auf den (womöglich durch Bots verbreiteten) Shitstorm zum Teil der Krisenkommunikation zu machen (Jörg Hoewner, S. 97 ff.).

Willkommene Abwechslung bietet ein Interview – und auch die anderen protokollierten Expertengespräche – mit der YouTuberin und Chefredakteurin der Medieninitiative MESH Collective Franziska von Kempis über die Rolle des Hasses in Video-Netzwerken (S. 121 ff.) und der einfachen wie einleuchtenden Empfehlung: Wahrt Contenance! So wird auch allen anständigen Politikerinnen und Politikern als Hausaufgabe mitgegeben, ihrer Rolle als Vorbilder und Meinungsführer wieder gerecht zu werden. Wissenschaft und Forschung werden angehalten, Effektivität, Effizienz und Akzeptanz der medienpädagogischen Ansätze gegen Hate Speech weiter zu erforschen.

Prävention gegen Online Hate Speech ist also durchaus möglich. Einige Projekte werden im abschließenden Teil des Sammelbands vorgestellt (S. 125 ff.). Wer sich nicht durch Beschreibungen von Projektphasen und Projektkoordination von BRICkS, #denk_net und anderen arbeiten

möchte, dem sei die Auflistung von Projekten und Webpräsenzen ab S. 171 empfohlen – ein wenig Surfen hat schließlich noch niemandem geschadet.

Ruth Wodak: Politik mit der Angst

Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse

Wien/Hamburg 2016
Edition Konturen, 254 Seiten

VON KLAUS WALDMANN „Wir brauchen die Ängstlichen, um Mehrheiten zu bewegen", erklärte Frauke Petry als Vorsitzende 2015 beim Parteitag der AfD. Ob Ruth Wodak diese strategische Aussage bekannt war, als sie für ihre Untersuchung den Titel „Politik mit der Angst" gewählt hat, ist dem Rezensenten nicht geläufig. Auf jeden Fall charakterisiert sie mit dieser Formulierung die Praxis rechtspopulistischer Parteien in Wahlkämpfen, bei Kampagnen, in den Social Media usw. zutreffend.

In ihrer Studie zeichnet Ruth Wodak sehr differenziert die Mikropolitik rechtspopulistischer Parteien in Diskursen, Bildern, Reden und Texten nach. Dabei konzentriert sie sich vor allem auf Beispiele aus Österreich, Großbritannien, der Schweiz und den USA und kann dabei auf zahlreiche eigene Studien zurückgreifen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die These der Normalisierung einer „nationalistische(n), fremdenfeindliche(n), rassistische(n) und antisemitische(n) Rhetorik" (S. 11), die mit einem ganzen Bündel von Ängsten arbeite und zudem als eine Bedrohung des „Wir" konstruiert sei. Zum Bündel von Ängsten zählt Wodak die Angst vor Verlust des Arbeitsplatzes, die Angst vor „Fremden" (also vor Migranten und Geflüchteten), die Angst vor dem Verlust nationaler Autonomie (vor der EU), die Angst vor dem Verlust alter Traditionen und Werte, die Angst vor Klimawandel, die Enttäuschung über und sogar Abscheu vor der Politik des Mainstreams, die Wut über die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich, die Unzufriedenheit über mangelnde Transparenz politischer Entscheidungen usw. Im Reden und Handeln rechtspopulistischer Organisationen führe dies dazu, komplexe politische Probleme durch die Suche nach „Schuldigen" radikal zu vereinfachen.

Mit der Methode der von ihr mit entwickelten kritischen Diskursanalyse untersucht Wodak Reden von Politiker/-innen rechtspopulistischer Parteien, ihr Gesprächsverhalten in Interviews, Plakate für Wahlen und Kampagnen, ihre Präsenz in Social Media usw. und arbeitet folgende zentrale Topoi des rechtspopulistischen Diskurses heraus (S. 69): Zentral ist das (homogene) Volk, das eigene Volk ist der „Demos", es gehe um Recht und Ordnung, um Bedrohung und Gefahren, um Abwehr von Belastungen des Volkes, um Gefährdungen der Kultur durch das „Fremde", das traditionell Bewährte sei auch aktuell richtig und aus der Not könne nur ein Retter führen. Rechtspopulisten nutzen in diesem Diskurs ethnische, religiöse, sprachliche und politische Minderheiten als Sündenböcke. Weiter sei den Rechtspopulisten eine Arroganz der Ignoranz eigen, gesellschaftliche Entwicklungen und globale Dynamiken würden ignoriert und an den gesunden Menschenverstand appelliert.

Das Zusammenspiel der Rechtspopulisten mit den Medien bezeichnet Ruth Wodak als rechtspopulistisches Perpetuum mobile (S. 38). Zunächst werde ein Skandal provoziert, die skandalöse Dimension der Aussage werde geleugnet (Missverständnis, war nicht so gemeint), Aussagen würden kalkuliert ambivalent gehalten und wenn dann kritisch auf die Aussage Bezug genommen werde, dann sehe man sich sehr schnell in der Opferrolle. Schließlich würden sich Rechtspopulisten dann auf die Rede- und Meinungsfreiheit beziehen oder Kritik würde als Ausdruck einer ominösen Verschwörung abgewehrt.

Ruth Wodak rahmt ihre Analyse rechtspopulistischer Diskurse durch knappe Skizzen zum Begriff des Populismus und zu den Politiken von Identität, Ausgrenzung und Nationalismus. Sie zeigt detailreich welche Rolle die Frau, das traditionelle Familienbild und der Körper in rechtspopulistischen Diskursen spielen. So ist für Rechtspopulisten in den USA z. B. die Debatte um Abtreibung ein zentrales Thema; im europäischen Raum ist der Kampf der Rechtspopulisten gegen Gender Mainstreaming eine andere Variante dieser Debatte. Am Ende ihrer Studie plädiert sie dafür, den Rechtspopulisten nicht in die Falle zu gehen, die Probleme und Sorgen, die von Rechtspopulisten aufgegrif-→

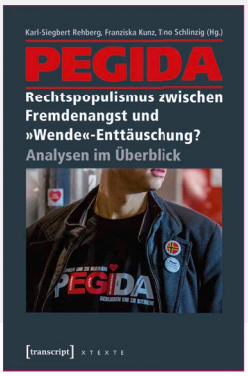
fen werden, anzusprechen und alternative Strategien zu entwickeln.

Die große Stärke der Studie besteht darin, facettenreich und sehr differenziert die Mechanismen und Strategien rechtspopulistischer Diskurse aufzuzeigen. Sie bietet vielfältige Ansatzpunkte, um sich auf solche Diskurse einzulassen und darin zu bestehen oder auch in der politischen Bildung Diskurse und Kommunikationsstrategien zu analysieren und deren Inhalte und Dimensionen zu verdeutlichen. Wer sich mit den Ursachen und Hintergründen rechtspopulistischer Parteien beschäftigen will, findet sicherlich genauere Analysen in anderen Studien. Wer neben den Entstehungskontexten jedoch auch die Erfolg versprechenden Strategien durchschauen will, sollte die Studie von Ruth Wodak lesen.

Übrigens: In Österreich wurde diese Studie als Wissenschaftsbuch des Jahres in der Kategorie „Geistes-/Sozial-/Kulturwissenschaft" ausgezeichnet.

Karl-Siegbert Rehberg / Franziska Kunz / Tino Schlinzig (Hrsg.): PEGIDA Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und „Wende"-Enttäuschung?

Analysen im Überblick



Bielefeld 2016
transcript Verlag, 384 Seiten

VON KLAUS WALDMANN Ende 2014 / Anfang 2015 waren die Aktionen der „Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes" (PEGIDA) ein zentrales Thema der gesellschaftspolitischen Debatte in Deutschland. Zum Höhepunkt der „Spaziergänge" mit Kundgebungen wurden im Januar 2015 ca. 25.000 Teilnehmende gezählt. Eine ähnlich hohe Beteiligung wurde noch einmal mit 20.000 Teilnehmenden am 19. Oktober 2015 erzielt, dem Jahrestag des Beginns der Demonstrationen in Dresden.

PEGIDA hat als soziales Phänomen schnell die Aufmerksamkeit der Sozialwissenschaften geweckt. Mehrere Studien über die soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihre Einstellungen, ihre Forderungen und Anliegen sind entstanden. Ende November 2015 veranstaltete die Deutsche Gesellschaft für Soziologie in Dresden ein *Public Sociology Forum*, das von den Herausgebern dieses Bandes organisiert worden ist. Die Autoren der verschiedenen Studien trugen ihre Erkenntnisse vor, namhafte Sozialwissenschaftler ergänzten diese Thesen mit ihren Einschätzungen. Auffällig ist, dass nur drei Frauen als Autorin oder Mitherausgeberin (von insgesamt 29 Beteiligten) an dem Band mitgearbeitet haben.

Einleitend beschreibt Karl-Siegbert Rehberg reflektierend die Entwicklungen seit Herbst 2014 in Dresden. Joachim Fischer erläutert seine kühne These von der Avantgarde-Funktion der Stadt für gesamtgesellschaftliche Debatten seit 1989. Von Dresden sei die Verschiebung des revolutionären Umbruchs in Richtung Wiedervereinigung ausgegangen, die Debatte um den Wiederaufbau der Frauenkirche stehe für urbanen Rekonstruktivismus, die Auseinandersetzungen um das Gedenken an den 13. Februar 1945 symbolisierten die Frage nach einer Gedenkkultur von Opfern und Tätern und Pegida zeige nun die Notwendigkeit einer europäischen „Selbstverständigungsdebatte über die Integration von Zuwanderern aus nichteuropäischen Kulturkreisen als Investition in eine ungewisse, riskante Zukunft" (S. 64) auf.

Werner Patzelt hebt hervor, dass PEGIDA keine homogene Bewegung sei und mindestens vier soziale Kreise zu unterscheiden seien: die Organisatoren, die Demonstrationsteilnehmer, die PEGIDA-Anhänger in den Social Media und die Sympathisanten. Hans Vorländer charakterisiert PEGIDA als rechtspopulistische Empörungsbewegung, die fremdenfeindliche und islamkritische Ressentiments mobilisiere und dabei grundsätzliche Vorbehalte gegenüber den politischen und medialen Eliten zum Ausdruck bringe. Lars Geiges sieht PEGIDA als Ausdruck einer zunehmend polarisierten Gesellschaft.

Gegen eine mögliche Verharmlosung unterstreicht Piotr Kocyba, dass es sich bei PEGIDA keineswegs um normale, unzufriedene Bürger/-innen handelt, sondern die Beteiligten extrem rechtes, rassistisches und islamfeindliches Gedankengut verinnerlicht hätten. Karl-Heinz Reuband

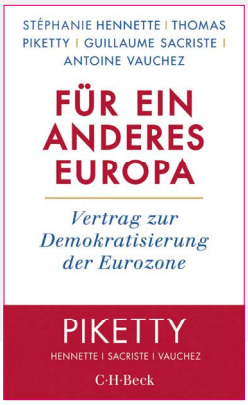
verweist darauf, dass die Beteiligten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung keine besonders ausgeprägten Abstiegs- und Deprivationsängste aufweisen und sich politisch eher in der Mitte einordnen. Dieter Rucht hebt hervor, dass PEGIDA die in größeren Bevölkerungskreisen vorhandene sozio-ökonomische und kulturelle Verunsicherung in Verbindung mit einer rechtspopulistischen Kritik der politischen Klasse bündele und artikuliere.

Mehrere Beiträge beschäftigen sich mit dem Verhältnis von PEGIDA zu den Massenmedien. Aufgenommen werden insbesondere die Stichworte Lügenpresse oder Lückenpresse. Als soziale Bewegung sei PEGIDA eigentlich auf Kooperation mit Medien angewiesen, verhalte sich jedoch ablehnend und misstrauisch. Dennoch gelang es, die Aufmerksamkeit der Medien zu gewinnen und ihre Botschaften – wenn auch überwiegend durch den Filter der Kritik – in eine breitere Öffentlichkeit zu transportieren.

Eine zunächst irritierende jedoch interessante Perspektive eröffnet Hans-Joachim Maaz, indem er psychoanalytisch die Beweggründe von PEGIDA und den Gegendemonstranten und die jeweiligen Aktionen und Forderungen unter die Lupe nimmt. Er verweist auf tieferliegende Haltungen der Beteiligten und fordert eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Anliegen und den Akteuren.

Der Band ist als ein Dokument der Vielfalt sozialwissenschaftlicher Ansätze zur Deutung und Erklärung der Entstehung und des Agierens einer rechtspopulistischen Bewegung zu verstehen. Zentrale Ergebnisse der verschiedenen Studien zu PEGIDA werden prägnant dargestellt. Die Deutungen zwischen „Unzufriedene Menschen aus dem normalen Volk" und „rassistische, fremdenfeindliche und islamfeindliche Ressentiments geleitete, von Abstiegsängsten geprägte Menschen" werden nachvollziehbar. Die Studien werden durch zeitdiagnostische Beiträge ergänzt, die PEGIDA und den Rechtspopulismus in gesamtpolitische, ökonomische und globale Entwicklungen einordnen. Insgesamt bietet dieser Band eine hervorragende Einführung in die Analyse der Entwicklungen rechtspopulistischer Bewegungen und den notwendigen gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs über Entstehung der Wünsche nach autoritären politischen Systemen und Lösungen.

Stéphanie Hennette / Thomas Piketty / Guillaume Sacriste / Antoine Vauchez: Für ein anderes Europa Vertrag zur Demokratisierung der Eurozone



München 2017
Verlag C.H. Beck, 89 Seiten

VON DETMAR DOERING Schon allein, weil mit Thomas Piketty ein echter (wenngleich umstrittener) Starökonom zu den Autoren gehört, hat der kleine Band „Für ein anderes Europa" einige Aufmerksamkeit erregt. Zugleich ist das Thema, die „Demokratisierung der Eurozone", von ungebrochener Relevanz. Die Auseinandersetzung damit lohnt sich also.

Der Grundbefund, den die Autoren – allesamt Ökonomen und Sozialwissenschaftler aus Frankreich – ausstellen, lässt sich selbst dann nicht von der Hand weisen, wenn man mit den von ihnen vorgeschlagenen Lösungen nicht übereinstimmt. Dieser Befund lautet: Seit der Eurokrise habe sich das Krisenmanagement und damit die grundsätzliche Durchführung der europäischen Finanz- und Geldpolitik weg von einer demokratiebestimmten Politik hin zu exekutivlastigen und intransparenten Strukturen (ESM, Eurogruppe etc.) entwickelt, die weitreichende Entscheidungen über das Schicksal der Bürger fällten – zugunsten des Kapitals und zu Lasten der Mehrheit der Bevölkerung.

Es kann keinen Zweifel darüber geben, dass mit der Eurokrise zunehmend demokratische Prozesse außer Kraft gesetzt wurden. Man denke etwa daran, dass das griechische Parlament seinen Haushalt jedes Mal von der Eurogruppe genehmigen lassen muss. Aber ist die vorgeschlagene Lösung des Problems wirklich ein Ausweg?

Die Autoren schlagen ein eigenes Parlament für die Eurozone vor, das sich mit deren finanz- und wirtschafts-→

politischer „Steuerung" befasst. Das Ganze ist sogar in Form eines neuen europäischen Vertrages formuliert. Die „Parlamentarische Versammlung der Eurozone" soll demnach in Absprache mit allen anderen betroffenen Institutionen (inklusive des Europaparlaments und der nationalen Parlamente) an „allen Schaltstellen der Steuerung der Eurozone" (S. 12) beteiligt werden, wobei ihr allerdings kein Letztbeschlussrecht zukommen soll.

Während solch ein Vorschlag (der übrigens von Kommissionspräsident Juncker bereits verworfen wurde) rein formal sicher ein Mehr an Demokratie im Euroregime erbringen würde, bleiben doch eine Vielzahl von Fragen und Problemen offen. Das betrifft nicht nur die Frage, ob es dadurch für den Bürger/die Bürgerin tatsächlich einen fühlbaren Demokratiezuwachs gibt, oder ob nicht die institutionelle Struktur der Eurozone dadurch noch intransparenter würde – und Transparenz ist schließlich die Grundvoraussetzung echter demokratischer Beschlussfassung. Die Intransparenz könnte zudem zusammen mit den letztlich geringen Beschlusskompetenzen zu überzogenen, daher schnell enttäuschten Erwartungen führen.

Gravierender ist hingegen das grundsätzliche Demokratieverständnis hinter dem Vorschlag. Die westliche liberale Demokratie ist mehr als nur Volkspartizipation, sondern ein regelgebundener Prozess, der teilweise eben auch demokratiebeschränkend ist, um die bürgerlichen Grundvoraussetzungen der Demokratie überhaupt zu sichern. Es gibt auch in einer Demokratie Gründe, warum etwa eine Abstimmung nicht Grundrechte abschaffen, eine Zentralbank politisieren oder Haushaltregeln brechen darf.

Man kann sich bei der Zielsetzung des Vorschlags nicht des Eindrucks erwehren, dass er die seit Beginn der Eurokrise bereits bedenklich fortgeschrittene Aufhebung der Regelbindung vorantreiben soll. Insbesondere das vorgesehene Initiativrecht für Gesetze kann eigentlich kaum anders interpretiert werden, zumal die Autoren explizit die „Konsolidierung der Sparpolitik" (S. 24) als Dorn im Auge benennen. Letztlich steckt hinter dem Demokratisierungsvorschlag eine ganz klare wirtschaftspolitische Absicht – und zwar in Richtung Transferunion. Sie scheint letztlich am Ende wichtiger als der reale Demokratiegewinn.

Bedenkt man, dass der verantwortungslose Umgang mit den Zielen des Stabilitätspaktes und der Mangel an Möglichkeiten, diesen Pakt effektiv durchzusetzen, die eigentlichen Auslöser der Eurokrise waren, dürfte der Vorschlag letztlich kontraproduktiv sein – und das nicht nur in wirtschaftspolitischer Hinsicht.

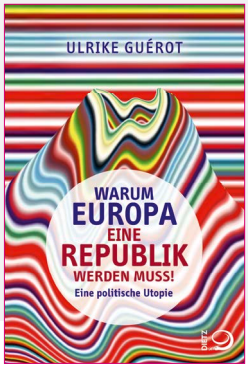
Langfristig wäre es hilfreich, wenn eine Verstärkung der Stabilitätsmechanismen im ursprünglichen Sinne angestrebt würde, die die Regelbindung der Politik wiederherstellt, etwa durch die Entpolitisierung der EZB, ihre Trennung von der Bankenaufsicht, die Stärkung des Haftungsprinzips auch für Gläubiger und bei Staatsinsolvenzen, die Entflechtung von Staat und Banken, ein echtes Verbot der Staatsfinanzierung durch die Notenpresse und vieles mehr.

Innerhalb dieses Regelsystems würde letztlich die demokratische Kontrolle über die wirtschaftspolitischen Prozesse wieder wachsen, solange sie nicht gravierend das Funktionieren der Eurozone und vitale Interessen von Mitakteuren beeinträchtigten. Das erfordert aber natürlich reformerischen Mut und ordnungspolitische Geradlinigkeit.

Politisch bequemer ist die von den Autoren vorgeschlagene Lösung sicher. Aber ist sie auch langfristig hilfreicher?

Ulrike Guérot: Warum Europa eine Republik werden muss!

Eine politische Utopie



Bonn 2016
Dietz Verlag, 302 Seiten

VON DETMAR DOERING Einem Buch kann man es oft anmerken, ob es mit Herzblut und Leidenschaft geschrieben wurde. Bei Ulrike Guérots Buch „Warum Europa eine Republik werden muss!" ist das unübersehbar. Nichts Geringeres als einen utopischen Wurf will die Autorin, eine Utopie, an der sich alle Bürger in Europa begeistern sollten: „Die Vielen sind wir alle. Denn als souveräne Bürger – sollten wir die Souveränität denn wirklich erstmals erhalten – haben wir die Ausgestaltung der Zukunft des europäischen Kontinentes und seines Wirkens in der Welt zu jedem Zeitpunkt selbst in der Hand!" (S. 16)

Das ist ein guter Ausgangspunkt, ohne Zweifel. Selbst wenn man im Detail nicht alles davon teilt, ist Guérots Bekenntnis zur Bürgerfundierung des Gemeinwesens, zu einer ins Gemeinwohl eingebetteten „Gleichfreiheit" für den Einzelnen, eine interessante und geistreiche Lektüre. Selbst in die Frage, wie die Architektur eines Parlamentes für die Europäische Republik aussehen sollte, steckt sie viel Ideenreichtum.

Und da sind wir beim Problem des Buches. Das europäisch-republikanische Volk, das Guérot vorschwebt, ist die kulturelle Seifenblase des leicht gentrifizierten linken Szeneviertels von Großstädten wie Berlin. Der/die umweltbewusst radfahrende Vegetarier/-in, der/die am liebsten in eine „Bio-Stadt" leben würde, und gerne Thomas Picketty liest, ist der große Hoffnungsträger des neuen Europas. Sein/ihr Lebensstil ist der Motor und das Leitbild des Ganzen. Und natürlich muss dabei der Neoliberalismus überwunden werden, der zurzeit anscheinend die Welt beherrscht – man hätte es sich denken können. Es wird dabei kein Klischee, das man dazu haben könnte, ausgelassen. Klar, dass die Welt ein besserer Platz wäre, würden auch mehr Männer Yoga betreiben …

Die Vorstellung, dass das Leben im republikanischen Europa rundherum so aussehen könnte, dürfte dem Menschen außerhalb der steril-politisch-korrekten-Szenewelt möglicherweise als das Gegenteil einer Utopie vorkommen. Dass gerade in dem Moment, wo die postmoderne und postmaterielle Linke anfängt, unzeitgemäß und von den Entwicklungen überholt zu werden, diese zum Modell erhoben werden soll, hätte noch vor kurzem vielleicht einigermaßen glaubwürdig gewirkt, klingt aber heute schon fast wie aus der Zeit gefallen. Das ist schade, weil diese „Szenetümelei" die Verdienste des Buches vergessen lässt.

Also sollte man beim Lesen vielleicht von diesem Lebensstilprogramm, das da irgendwie angepriesen wird, abstrahieren und wieder die grundsätzliche Perspektive des Buches ins Auge fassen. Die besagt schließlich: „Denn moralische Homogenität ist in einer individualistischen Gesellschaft unmöglich und in einer Europäischen Republik nicht darstellbar. Vielmehr geht es um die Rekonstitution einer originär liberalen Traditionslinie des Republikanismus." (S. 101)

Bei ihrem Konzept der „Gleichfreiheit" (equal liberty) negiert Guérot das Spannungsfeld von Freiheit und Gleichheit, weil Freiheit immer auch ihre materiellen Voraussetzungen bedinge – was aber wohl so einfach nicht ist. Es ist aber genau dieser freiheitliche Gleichheitsgrundsatz, der die Autorin zur Forderung nach einer großangelegten Demokratisierung aller Bauteile der heutigen EU bringt.

Dem sich nunmehr aufdrängenden Verdacht, dem Zentralismus zu frönen, kontert sie, dass der bürokratische Zentralismus ja vor allem daher käme, dass heute permanent unterschiedliche Regeln angepasst werden müssten. Eine auf gleichem Bürgerrecht basierende Europäische Republik würde demokratisch von unten wachsen und ohne Hierarchien das „horizontale nach-nationale Netzwerk der Vielen" (S. 147 f.) bilden.

Das ist zunächst einmal ein ungeheuer sympathischer Ansatz. Er würde die sterile binäre Diskussion zwischen europäischer und nationalstaatlicher Vorrangigkeit beenden. Allerdings könnte man fragen, wie der sich mit der gleichzeitig geforderten und für die Autorin essentiellen „Vereinheitlichung der sozialen Sicherungssysteme" (S. 145) real vertragen kann. Gleichheit und Freiheit können eben doch in ein Spannungsfeld geraten, denn wo sozialstaatliche Macht liegt, liegt auch zentralisierte und hierarchisierte Macht in der Luft. Das gilt besonders für große politische Einheiten. Hätte man nicht gerade hier im Sinne bürgerlich-republikanischen Mitbestimmungsdenkens auch mehr an subsidiäre Systeme denken müssen – einem Gedanken, dem die Autorin ja sonst nicht fernsteht?

Ob man sich am Ende ganz dem Enthusiasmus der Autorin über die Gestaltung dieser Europäischen Republik anschließen will, bleibt dem eigenen Geschmack vorbehalten. An vielen Stellen tun sich noch Widersprüche auf, die nicht so einfach zu lösen sind, wie das Buch es uns glauben machen will. Aber ein großer Steinbruch für Ideen ist dieses Buch schon, weil es die hierarchisiert-etatistischen Denkweisen, in denen die Diskussion um die Zukunft der EU heute befangen ist, mit Wucht in Frage stellt.

Klaus Ahlheim: Kritik, Aufklärung, politische Intervention Gesammelte Aufsätze zur Erwachsenenbildung

Ulm 2016
Verlag Klemm+Oelschläger, 491 Seiten

VON FRANZ ANGER Dass die politische Erwachsenenbildung „kein marktkonformes Dienstleistungsgeschäft" sein könne (S. 103), ist das trotzige Credo des Erwachsenenpädagogik-Professors Klaus Ahlheim, mittels dessen er gegen das „Diktat des Ökonomischen" in der beruflichen Bildung interveniert. Wie die Argumente geartet sind, mit denen er seit über drei Jahrzehnten in die Debatten über Grundfragen des quartären Bildungssektors eingreift, ist Gegenstand der vorliegenden Rezension.

In seiner Schrift „Die unreflektierte Wende" (S. 32 ff.) benennt Ahlheim 1985 die „schwer überwindbare Dichotomie im Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung": Qualifikation oder Emanzipation durch Weiterbildung. Oskar Negt habe sich zwar um eine Synthese von beruflicher und politischer Bildung bemüht, indem er eine „kritische Qualifikation der Arbeitskraft" postulierte. Doch der Emanzipationsanspruch der Erwachsenenpädagogik sei verschwunden, weil die Veränderungen der Arbeitswelt aufgrund des Einsatzes mikroelektronischer Technologien vom pädagogischen Mainstream als „Folgen einer quasi naturwüchsigen technischen Entwicklung" fatalistisch hingenommen werden.

Beschleunigt worden sei die Erosion des Bildungsbegriffs durch das ökonomische „Standortsicherungsprogramm", das die Kohl-Regierung ab 1993 exekutierte. Der (Wirtschafts-)Standort Deutschland, führt Ahlheim 1996 unter dem Titel „Konkurrenz und Ungleichheit" aus (S. 64 ff.), sei umgestaltet worden, um Deutschland als „Ökonomie-Weltmeister" auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig zu machen. Infolgedessen sei eine „instrumentalistisch verengte betriebliche Weiterbildungsrealität" entstanden, in der es ausschließlich um „die berufliche Qualifizierung und Weiterqualifizierung" gehe. Daher fordert der Autor als Ergänzung der beruflichen Weiterbildung eine politische Erwachsenenbildung, die das thematisiert, was die berufliche Bildung logischerweise ausklammere – beispielsweise die „Friedensfrage" und das „Problem der drohenden ökologischen Zerstörungen". Dass Ahlheim sein pädagogisches Ergänzungskonzept seinerzeit mit Hilfe des Staatsapparates verwirklichen wollte, indem er für „mehr öffentliche Verantwortung und weniger Markt" plädierte, mutet angesichts des staatlichen Standortsicherungsprogramms allerdings einigermaßen idealistisch an.

Ahlheims Hang zum Idealismus zeigt sich auch in seinem Aufsatz „Ungleichheit und Anpassung" (S. 89 ff.), den er 2004 geschrieben hat. Zunächst konstatiert er, dass moderne Weiterbildungskonzepte helfen, „die Ware Arbeitskraft den Bedingungen des globalisierten neoliberalen Kapitalismus anzupassen". Sodann kritisiert er zwar, dass die „Dominanz des ökonomisch Nutzbringenden" und die „allgegenwärtige Verbeugung vor den Interessen der Wirtschaft" zum „Verlust des politisch-gesellschaftskritischen Moments" geführt haben. Aber die politische Erwachsenenbildung bezeichnet er als „Bringschuld der Politik", obgleich jene deren Verschwinden vorangetrieben hat. Widerlegt wird des Autors Blauäugigkeit zudem durch seine eigenen Erkenntnisse, da er weiß, dass die staatstragenden Politiker die politische Bildung zwecks „Herrschaftskonsolidierung durch Loyalitätssicherung" instrumentalisieren wollen (S. 326 f.).

Realistisch hingegen ist Ahlheims „Plädoyer für eine kritische politische Bildung" (S. 309 ff.), das er 2005 mit Horst Mathes verfasst hat. Die „marktorientierte Modernisierung" außerschulischer politischer Bildung soll nämlich konterkariert werden, indem in gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen „kapitalismuskritische Bildung" vermittelt wird. Auf dem Lehrplan dieser und anderer außerschulischen Bildungsstätten könnte durchaus Ahlheims Aufsatzpassage (S. 35 ff.) stehen, in der mit Hilfe von Adam Smith und Karl Marx dargelegt wird, dass der Lohnabhängige im Marktwirtschaftssystem ein stumpfsinniges und zugleich karges Leben führen müsse, weil er zum Zweck der unternehmerischen Profitmaximierung der bloße Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion sei.

Hinzugefügt sei, dass der Autor sich in seinen Gesammelten Aufsätzen auch mit allerlei Binnenproblemen der Erwachsenenbildung befasst. Fremdenfeindlichkeit ist eins dieser Probleme, zu dem Ahlheim 2008 im Aufsatz „Angleichungen" (S. 319 ff.) ausführt, dass der „fremdenfeind-

liche, rechtsextremistische Terror" mit einer völkischen Ideologie „aus der Mitte der Gesellschaft" eng verbunden sei. Indem er andernorts schreibt, die „Totalisierung des Marktdenkens" erzeuge eine „Ellbogenmentalität" und „Siegertypen" (S. 74), verweist er auf den ökonomischen Nährboden dieser Ideologie. Warum etliche Konkurrenzsubjekte der marktkonformen Demokratie zu völkisch denkenden Fremdenfeinden werden, ist ein weiteres Thema, das in der außerschulischen Bildung zu behandeln wäre.

Joachim Detjen: Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung

Baden-Baden 2016
Nomos, 568 Seiten

VON PAUL CIUPKE Joachim Detjen, der bis vor kurzem Didaktik der politischen Bildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt lehrte, hat ein absolut wichtiges und bedeutendes Buch über die Gründergeneration der Politikwissenschaften nach 1945 und ihr Verhältnis zur politischen Bildung geschrieben. Seine hauptsächliche Perspektive ist zwar die der Politikdidaktik, also die schulische politische Bildung, aber man erfährt auch eine Menge über die Geschichte der außerschulischen politischen Bildung.

In den Blick nimmt Detjen das politische Leben, die Berufsbiografien und Positionen von folgenden Politikwissenschaftlern: Wolfgang Abendroth, Arnold Bergsträsser, Theodor Eschenburg, Gert von Eynern, Ossip K. Flechtheim, Ernst Fraenkel, Michael Freund, Carl Joachim Friedrich, Otto Heinrich von der Gablentz, Arcardius R.L. Gurland, Ferdinand A. Hermens, Eugen Kogon, Siegfried Landshut, Gerhard Leibholz, Carlo Schmid, Otto Stammer, Dolf Sternberger, Eric Voegelin.

Alles ist dabei: Marxisten, Sozialdemokraten, Katholiken, Liberale, Konservative, jüdische Remigranten und andere Verfolgte des NS-Zeit und – nebenbei bemerkt – alle sind Männer.

Sie sind Repräsentanten der Politikwissenschaften; wenn man die zeitgenössischen Erziehungswissenschaftler und die Soziologen in ähnlicher Weise befragt hätte, wären etwa Fritz Borinski, Willy Strzelewicz, Felix Messerschmid, Theodor W. Adorno und viele andere ebenfalls stärker in den Blick geraten, verschwiegen werden sie aber nicht. Erich Weniger, ein aus der Jugendbewegung kommender Pädagoge und Hochschullehrer, verlangte Mitte der 1950er Jahre eine interdisziplinäre und multiinstitutionelle Zuständigkeit für Ebenen der politischen Bildung, darunter auch für politische Klubs und öffentliche Diskussionsarenen. Bis heute gibt es solche Konflikte, wer oder was die (theoretische) Hegemonie über das Feld der politischen Bildung im weitesten Sinn ausüben darf. Mit Querverweisen deutet Detjen solche Kontroversen manchmal an.

Die untersuchten Personen sind zwischen 1896 und 1909 geboren und durch den Ersten Weltkrieg, aber noch entscheidender durch die Weimarer Zeit nachhaltig geprägt worden. Und die Mehrzahl hat in diesen Jahren praktische Bekanntschaft mit der Erwachsenenbildung und Arbeiterbildung gemacht. Für diejenigen, die sich auskennen, ist das keine neue Erkenntnis, aber dennoch in diesem Zusammenhang für eine weitere Öffentlichkeit bemerkenswert. Da die Politikwissenschaft sich eben erst universitär konstituierte, konnte sie auf in aller Regel wenig oder nicht belastete Akteure zurückgreifen, musste sich den Fragen problematischer Kontinuität weniger stellen als andere Disziplinen – soweit sie das allerdings überhaupt taten.

Detjen schreibt also die Kollektivbiografie einer Generation und hat dafür eine große Menge an Archivmaterial sowie die jeweils einschlägigen und wichtigen Schriften gesichtet. Die Analysen erfolgen nach einem bestimmten Schema: Lebensgeschichtliche Vorprägungen, Intensität des Einsatzes für die politische Bildung während der Professur, Beteiligung am politischen Bildungsauftrag der Universität, Engagement für die politische Bildung in Schulen, Überlegungen zur politischen Erwachsenenbildung, Entwicklung eines konzeptionellen Profils der politischen Bildung, Reflexionen über (politische) Bildung und Erziehung, Beziehung zwischen politikwissenschaftlichem Selbstverständnis und politischer Bildung. →

Das Buch ist in drei Abschnitte unterteilt: Zunächst geht es um die bildungspolitische Rahmung der frühen Politikwissenschaften; im zweiten, dem Hauptteil werden in der benannten Ordnung die Akteure vorgestellt. Im letzten Teil wird das Resümee gezogen und der Beitrag dieser Gründergeneration zur politischen Bildung insgesamt eingeschätzt und gewürdigt. Erwähnenswert sind weiterhin ein reicher Anmerkungsapparat, ein ausführliches Literaturverzeichnis und Personen- und Sachregister, die eine schnelle Erschließung des Textes ermöglichen.

Die meiste Aufmerksamkeit widmet der Autor Arnold Bergstraesser und Ernst Fraenkel. Beide Persönlichkeiten sind in gewisser Weise auch mit dem AdB verbunden, denn Bergstraesser hat das Studienhaus Wiesneck, ein frühes AdB-Mitglied, initiiert und Fraenkel hat 1966 das Hauptreferat bei jenem ersten Kongress zur politischen Bildung gehalten, den der AdB im Wesentlichen organisiert hatte und bei dem der Arbeitsausschuss politische Bildung gegründet wurde.

Die Auffassungen über Aufgaben und Wege politischer Bildung waren in der Gründergeneration recht unterschiedlich, zum Teil orientierte man auf Wissen, zum Teil auf Tugenden und Charakterbildung – eine Kontroverse, die auch heute noch ausgetragen wird. Detjen nutzt den – meines Wissens von Hans Tietgens stammenden – Begriff der „Suchbewegung", um die Entwicklungsprozesse zu kennzeichnen. Man konzentrierte sich auf grundlegende Fragen, zu denen die der Bestimmung des Wesens der Demokratie gehörte. Und man war in vielerlei Hinsicht pragmatisch. Der Hinweis von Detjen, dass man auf keine „überzeugenden Konzeptionen politischer Erziehung in Deutschland" (S. 501) zurückgreifen konnte, ist nicht ganz überzeugend, gab es doch in der Weimarer Republik sehr wohl reflektierte erfahrungsgestützte Modelle und korrespondierende Fachdiskussionen. Dass diese vielleicht nicht in dem nötigen Ausmaß herangezogen wurden, mag auch mit dem politischen Scheitern der Weimarer Republik zusammenhängen; gleichwohl dürften Leute wie Abendroth, Fraenkel, Bergstraesser, von der Gablentz, Stammer, Voegelin oder Landshut, die allesamt in einschlägigen Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildungsarbeit der Zwischenkriegszeit tätig waren, die seinerzeitigen Diskurse gut gekannt haben. An einigen Stellen deutet Detjen auch an, dass man einen politischen Belehrungsunterricht ablehnte und teilnehmer- und erfahrungsorientierte Ansätze präferierte. Das war der Stand unter den avancierten Theoretikern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung Ende der 1920er Jahre. Unter dem Strich aber ist das Buch von Detjen eine große Bereicherung der allgemeinen Geschichtsschreibung zur politischen Bildung.

AdB Aktuell

Get together! Fortbildungsreihe zum Thema „Flucht und Geflüchtete“ vom AdB in Kooperation mit IDA wurde erfolgreich abgeschlossen

Teilnehmende an der Fortbildung im Austausch Foto: AdB

Es waren grundlegenden Fragen, die die Träger der politischen Bildung 2015 und Anfang 2016 bewegten, als diese sich auf den Weg machten, um ihre Einrichtungen und Angebote für geflüchtete Menschen zu öffnen: Wie können geflüchtete Menschen überhaupt von politischer Bildung erreicht werden? Wie können Sprachbarrieren überwunden werden? Wer kann passender Kooperationspartner sein? Welche Formate und Methoden politischer Bildung sind in besonderer Weise für diese Zielgruppe geeignet? Der Bedarf an Information, Fortbildung und Austausch war unübersehbar, und der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten handelte kurzentschlossen. Gemeinsam mit dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA) und gefördert von der Bundeszentrale für politische Bildung konzipierte er ein Fortbildungsangebot mit vier Modulen. Diese Module waren am Bedarf der Einrichtungen orientiert und hießen „Die eigene Verortung“, „Zielgruppe Geflüchtete“, „Formate und Methoden“ sowie „Gesellschaftliches Klima“. Sie waren so konzipiert, dass grundlegende Fragen wie die oben genannten aufgegriffen und bearbeitet werden konnten. Die je zweitägigen Veranstaltungen wurden in Bovenden bei Göttingen, in Nürnberg und Bonn angeboten und waren alle restlos ausgebucht. Schon im Laufe des Jahres 2016 war zu merken, dass sich die Fragen der Trägervertreter/-innen von Mal zu Mal präzisierten, dass sich die eingebrachten Ideen weiterentwickelten und die Konzepte politischer Bildungsangebote, die während der Fortbildungen angedacht und besprochen wurden, ausgefeilter und spezifischer wurden. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickelte der AdB nach Ablauf des ersten Jahres gemeinsam mit IDA das Fortbildungsangebot für 2017 weiter. Jetzt standen nicht mehr Grundsatzfragen im Mittelpunkt, sondern konzeptionelle Fragen zu Methodik und Didaktik, politische Fragen zur rechtlichen Rahmung der Angebote sowie Fragen nach Geflüchteten und ihren Organisationen als Kooperationspartner auf Augenhöhe.

Insbesondere die letzte Veranstaltung der Reihe, die in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte in Weimar stattfand, griff methodisch und inhaltlich den veränderten Bedarf der politischen Bildnerinnen und Bildner auf: Nicht externes Expertenwissen und Inputs standen im Vordergrund, sondern Eigeninitiative, Vernetzungswille und Ideen der Teilnehmenden waren gefragt. „Get together. Kontaktbörse für die Träger politischer Bildung und Selbstorganisationen Geflüchteter“ war die Veranstaltung übertitelt, und sie bildete den Rahmen für Aktive und Interessierte der politischen Bildung, miteinander ins Gespräch zu kommen, um gemeinsame Projektideen zu schmieden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus Bildungsstätten und Bildungswerken, aus Jugendverbänden und Jugendringen, aus Bildungsvereinen und -initiativen, aus Flüchtlingsräten und von Landeszentralen der politischen Bildung. Ebenso vielfältig vertreten waren Vertreterinnen und Vertreter von Geflüchteteninitiativen: Refugees Emancipation, Jugendliche ohne Grenzen, Voix des Sans Voix, Youth Refugee Council, Bildung bewegt, Refugees4Refugees.

Nach einer ersten Kennenlernrunde beschrieb Rex Osa, Refugees4Refugees, die Entwicklung der Geflüchtetenorganisationen in Deutschland, ihre Aktivitäten und Zielsetzungen. Auch wenn einige Organisationen eher auf politische Aktionen setzen, andere auf Beratung und wieder andere auf Bildung, so ist ihnen doch gemein, dass alle geflüchtete Menschen aus der Isolation holen und Solida-→

rität üben wollen, dass sie geflüchtete Menschen sichtbar machen und ihnen eine Stimme geben wollen.

Diese grundsätzliche Intention des Empowerments wurde auch bei zwei Projekten sichtbar, die als gelungene Kooperationen vorgestellt wurden. Eric Wrasse, pädagogischer Leiter der EJBW, präsentierte das erfolgreiche Projekt „Seminarleiter*innenausbildung von und mit Geflüchteten", und Teresita Cannella vom Verein trixiewiz aus Berlin stellte „BeVisible" vor, ein Projekt zur Aktivierung von Kompetenzen geflüchteter Menschen.

In Kleingruppen ging es dann in die ersten Austauschrunden. Die Themen waren von den Teilnehmenden selbst gewählt und spiegelten das Interesse wider: „Was bedeutet ‚politisch' in politische Bildung?", „Wie gelingt eine erfolgreiche Kommunikation in die Öffentlichkeit?", „Empowerment-Workshops für und mit Geflüchteten", „Geflüchtete Menschen als Hauptamtliche in der politischen Bildung", „Geflüchtete im Jugendverband".

Der Vormittag des zweiten Veranstaltungstages war voll und ganz dem Austausch und der Planung von Kooperationen gewidmet. Viele Teilnehmende hatten schon Projektideen mitgebracht und stellten diese vor, um Partner für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Es ging um Projekte mit Geflüchteten als Zeitzeugen, um Empowerment-Workshops, Biographiearbeit, Train-the-Trainer-Seminare, Schulungen für Multiplikatorinnen/Multiplikatoren und andere gute Ideen. In Kleingruppen wurden Pläne geschmiedet, Kooperationen vereinbart, Konzepte erläutert, Verabredungen getroffen.

Am Nachmittag ging es noch einmal um unterstützende Rahmenbedingungen für die Projektarbeit. Ina Bielenberg, AdB, und Ansgar Drücker, IDA e. V., zeigten eine lange Liste von Finanzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten auf, die vom Expertenwissen der Teilnehmenden ergänzt wurde. Eric Wrasse, EJBW, und Tschingis Sülejmanov, Jugendliche ohne Grenzen, berichteten vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen über Gelingensbedingungen für Projekte und über vermeidbare Stolpersteine. Tschingis Sülejmanov machte dabei auf das größte Problem aufmerksam: Die Zusammenarbeit mit Aktiven in den Geflüchtetenorganisationen müsse auf Augenhöhe und gleichberechtigt geschehen. Das Honorar für den deutschen Teamer und die Tafel Schokolade als Dankeschön für den Geflüchteten am Ende einer Veranstaltung sprächen eine andere Sprache. Geflüchtete Menschen hätten Kompetenzen, Erfahrungen und Wissen, das sie einbringen wollten. Dies anzuerkennen und für die gemeinsame Projektarbeit gewinnbringend zu nutzen, sei die beste Basis für gelingende Kooperationen.

In der Feedback-Runde zeigten sich die Anwesenden sehr zufrieden mit den zwei Tagen in Weimar. Die durchdachte Zusammensetzung der Teilnehmenden, die interessanten Inhalte und die gewinnbringenden Gespräche wurden durch die unterstützende Ausstattung der EJBW gut gerahmt. Sinnvoll hätte es sein können, so ergänzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, bereits im Vorfeld der Veranstaltung online in Kontakt kommen und Projektvorhaben präsentieren zu können.

Mit dieser letzten Veranstaltung in der EJBW haben AdB und IDA die Fortbildungsreihe abgeschlossen. Der auswertende Rückblick auf alle sechs Fortbildungen ist insofern besonders interessant, weil er aus Veranstalterperspektive nicht nur zeigt, dass die Fortbildungen zur erfolgreichen Qualifizierung von Multiplikatorinnen/Multiplikatoren geführt und neue Projekte angestoßen haben, sondern er gibt den Blick auf eine enorme Entwicklung der politischen Bildung insgesamt preis. Während der zwei Jahre, in dem die Veranstalter viele verschiedene Träger und Einrichtungen kennenlernen konnten, sind aus den ersten orientierenden Suchbewegungen hoch entwickelte, qualitativ herausragende Projekte politischer Bildung entstanden! Die politische Bildungsarbeit mit Geflüchteten hat sich ausdifferenziert, erweitert, ist neue Wege gegangen und hat viele neue Teilnehmende erreichen können. Das breite Angebot, das heute existiert, reicht beispielsweise vom professionellen Filmprojekt mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen über eine Seminarreihe für geflüchtete Frauen zu Fragen von Ökonomie und Verbraucherschutz bis hin zur Integration junger Geflüchteter in die Strukturen politischer Bildung durch Ausbildung zum Teamer/zur Teamerin. Die Träger politischer Bildung haben in sehr kurzer Zeit sehr viel geleistet, sie haben im Hinblick auf ihr Angebot und die neue Zielgruppe Flexibilität, Phantasie und Innovationsfreude bewiesen. Und sie haben aus einem Angebot „für" ein Angebot „mit" geflüchteten Menschen gemacht und damit sicherlich einen Beitrag für ein respektvolles und demokratisches Miteinander geleistet.

Auch wenn die Fortbildungsreihe nun abgeschlossen ist, setzt der AdB sein Engagement fort. Er ist Teil eines Projektverbundes, der im Rahmen seines Vorhabens „Empowered by Democracy" den Ansatz „vom für zum mit" weiter vertiefen und ausbauen wird.

Ina Bielenberg

Wer bildet Meinung? Gesellschaftspolitischer Diskurs zwischen Medienfreiheit und „alternativen Fakten“ Bericht von der AdB-Fachtagung zum Jahresthema 2018 und zur AdB-Mitgliederversammlung

Ulrich Ballhausen, Vorsitzender des AdB eröffnet die Fachtagung
Foto: AdB

Vom 28. bis 29. November 2017 fand in der Europäischen Akademie Otzenhausen, Nonnweiler, die diesjährige AdB-Fachtagung statt. Ca. 50 Personen, zumeist aus den Mitgliedseinrichtungen des AdB, waren der Einladung ins Saarland gefolgt, um sich über aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen zu informieren und mit anderen zu diskutieren, welche digitalen Bedingungen in welcher Weise Einfluss auf die (politische) Meinungsbildung der Menschen nehmen: Wer oder was bildet eigentlich unsere Meinung? Welche Faktoren sind wichtig? Welche Bedeutung kommt dabei den digitalen Medien zu? – Dies waren einige der Fragen, denen sich die Teilnehmenden gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Medienpädagogik, Journalismus und Politik widmeten.

Ulrich Ballhausen, Vorsitzender des AdB, benannte in seiner Begrüßungsrede vier besonders relevante Veränderungen: den Wandel von Öffentlichkeit und Privatheit, die Möglichkeiten von Informationsbeschaffung und Manipulation, den Wandel des Engagements sowie des Lernens und seiner örtlichen und zeitlichen Bindung. Die Digitalisierung bringe neue Autonomien, aber auch einen wachsenden Egalitarismus mit sich, ohne dass die Herrschafts- und Machtstrukturen in Frage gestellt würden.

Den ersten Vortrag mit dem Titel „Wie funktioniert Meinungsbildung? Eine kommunikationswissenschaftliche Perspektive“ hielt *Dr. Jan-Hinrik Schmidt*, Senior Researcher für digitale interaktive Medien und politische Kommunikation im Hans-Bredow-Institut in Hamburg. Er beschrieb drei Ebenen, die im Prozess der Meinungsbildung zusammenwirken: die der Medien, des sozialen Umfelds und der Individuen selbst. Darüber hinaus nannte er folgende Facetten, die für die Meinungsbildung relevant sind:

1. Die Gewinnung von *Wissen über Sachverhalte und mögliche Alternativen*. D. h., die Meinungsbildung beruht (idealerweise) auf Wissen über anstehende Themen und Entscheidungen sowie die existierenden Alternativen und ihren Konsequenzen. Aber, so machte der Referent deutlich, der Wissenserwerb ist nicht immer zielgerichtet und strategisch, sondern oft ungerichtet und Teil alltäglicher, nicht hinterfragter Routinen. Die Praktiken und Kanäle des Wissenserwerbs unterscheiden sich je nach Informationsbedürfnis.
2. Eine weitere Facette der Meinungsbildung sind die jeweilige *Agenda und das Framing von Themen*, die Wahrnehmung immer mit beeinflussen. Medien benutzen immer auch Metaphern und Bilder, die einen bestimmten Einfluss auf unsere Wahrnehmung haben, wie z. B. der Begriff „Flüchtlingswelle“. Hier wird etwas suggeriert, das über die Menschen kommt, ohne dass sie etwas dagegen tun können. Mit ihrer Agenda ermöglichen vor allem publizistische Medien den Menschen die (meist beiläufige) Wahrnehmung, welche Themen derzeit auf der gesellschaftlichen „Tagesordnung“ stehen. Wie stark uns etwas beeinflusst hängt also von der Platzierung, der Häufigkeit oder dem Umfang der Berichterstattung ab.
3. Zudem sind wir immer beeinflusst von dem *Meinungsklima in unserer sozialen Umwelt*, d. h., dass das soziale Umfeld das Wissen und die Deutungen der Medien in mehrfacher Hinsicht filtert. Es gibt Meinungsführer, d. h. als glaubwürdig und sachkundig erachtete Personen, die Informationen an andere weitergeben und damit deren Bewertung beeinflussen. Zudem gleichen Menschen immer ab, ob sie mit ihrer Meinung eher alleine dastehen oder aber sich in der Mehrheit befinden.

Aber nicht allein die Medien und unser soziales Umfeld geben den Ausschlag, welche Meinung wir uns zu einem Thema bilden, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale haben einen wichtigen Einfluss darauf, wie unsere Haltungen zu gesellschaftlich relevanten Themen geformt, bestätigt →

oder geändert werden und welche Handlungen wir planen und ausführen. Individualpsychologische Faktoren wirken mit den Facetten zusammen: Wir selektieren, treffen also eine Auswahl angesichts der Informationsfülle; wir vermeiden die kognitiver Dissonanz, übersehen Informationen eher, wenn sie unser bereits existierendes Weltbild nicht bestätigen. Soziale Medien spielen dabei eine besondere Rolle, weil dort Kommunikationskanäle mit eigener Logik gebündelt, verbreitet und personalisiert werden.

Meinungsbildung, so das Fazit des Referenten, ist ein vielschichtiger Prozess, in dem Medien, das soziale Umfeld einer Person und ihre Persönlichkeit zusammenwirken. Die digitalen Medien sind deswegen so einschneidend, weil sie die Grenzen zwischen publizistischer und interpersonaler Kommunikation auflösen sowie die Bedeutung persönlicher und sozialer Präferenzen für die Wahrnehmung von Themen und Meinungen verstärken.

Diese Aspekte wurden dann noch einmal in dem zweiten Beitrag aufgegriffen, den die Medienwissenschaftlerin *Dr. Anna Grebe* zum Thema „Algorithmen – Social Bots – Echokammern. Mechanismen der digitalen Meinungsbildung" hielt. In ihrem Vortrag ging es um die technische Infrastruktur, die unsere Meinungsbildung beeinflusst und um die Frage der Teilhabe, die auf der einen Seite durch die Möglichkeiten des Social Web erleichtert wird, auf der anderen Seite aber nicht automatisch zu einer größeren Demokratisierung führt. Sichtbarkeit im Netz bedeutet, so die Referentin, weder Teilhabe noch Demokratie. Zwar kann jeder seine Meinung äußern, aber die Geschwindigkeit und Nachrichtenfülle führt zu einer Atemlosigkeit, zu mangelnder Recherche und einer Reduktion der Komplexität. Manipulation ist einfacher geworden. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen muss gefragt werden, was die Divergenz der Medienwelten für die Gesellschaft bedeutet und wie die digitale demokratische Gesellschaft angesichts dieser Bedingungen gestaltet werden kann.

In einer Fishbowl-Diskussion wurden vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen die Herausforderungen für die politische Bildung in den Vordergrund gestellt. Das Ziel dieser Runde war es, gemeinsam zu diskutieren, was das, was wir gehört haben, für die politische Bildung, die Bildner/-innen, für die Praxis und die Bildungseinrichtungen bedeutet. Fragen waren z. B.: Soll/darf politische Bildung Meinung machen? Wie kann die politische Bildung den gesellschaftspolitischen Diskurs aktiv mitgestalten und wo muss sie aktiver, sichtbarer und vor allem streitbarer werden? Es wurde diskutiert, wie wir selbst die Medien und die Chancen, die die digitalen Welten mit sich bringen, in unseren Bildungsformaten nutzen und wie es um die diesbezügliche Kompetenz der Bildner/-innen bestellt ist.

Einig waren sich die Diskutierenden, dass politische Bildner/-innen für sich selbst eine Haltung entwickeln, Haltung zeigen und Wissen als Grundlage für das Bilden von Meinungen vermitteln müssen. Gemeinsam mit den Teilnehmenden müssen die Quellen und Mechanismen der Beeinflussung analysiert und reflektiert werden. Im pädagogischen Alltag sollten die digitalen Erfahrungen und Aktivitäten der Teilnehmenden berücksichtigt und eingebunden werden.

Die Teilnehmenden diskutieren die Herausforderungen für die politische Bildung Foto: AdB

Der AdB sollte sich dafür einsetzen, dass alle einen ausreichenden Zugang haben und dass die Förderbedingungen an die veränderten Methoden, Bedingungen und Kommunikationswege angepasst werden.

Die Diskussionen im Netz, aber auch auf der Straße sind emotionsgeladen. In der politischen Bildung sollte das Thema Emotionen stärker aufgegriffen werden, so die Diskutanten, es sollte mehr Raum und methodische Einbindung bekommen. Hier geht es auch um eine positive emotionale Positionierung für die Demokratie und um eine solidarische Haltung mit Betroffenen.

Mit einer „Wein-Reise" durch das Dreiländereck wurde der erste Veranstaltungstag beschlossen.

Der zweite Tag startete mit dem Vortrag des Politik- und Kommunikationsberaters *Johannes Hillje* zum Thema „Recht auf eigene Meinung, Recht auf eigene Fakten? Herausforderungen für die demokratische Öffentlichkeit". Entlang von fünf Befunden und damit zusammenhängenden Herausforderungen führte er seine Überlegungen aus:

1. Die Informationspluralität ist durch die digitalen Medien gestiegen. Dies erfordert eine neue Güte der Informationsquellen.
2. Für große Teile der Bevölkerung ist das Smartphone die wichtigste Informationsquelle. Die Herausforderung liegt darin zu verhindern, dass der mobile Nachrichtenkonsum zu einer digitalen Zwei-Klassen-Gesellschaft führt.
3. Wahlkämpfe werden zunehmend auch über algorithmische soziale Medienkanäle geführt. Daraus ergibt sich die Herausforderung, dass das Mikrotargeting nicht zu einer Mikro-Demokratie führen darf und die Gesellschaft gespalten wird, weil bestimmte Botschaften nur noch bestimmten Menschen angezeigt werden.
4. Populisten profitieren überproportional von Medienlogiken. So haben z. B. emotionale Posts die meisten Interaktionen. Es braucht daher eine demokratische Öffentlichkeit und Foren mit demokratischer Ethik.
5. Eine schreiende Minderheit dominiert die digitale Diskussionskultur. Daher braucht es die Etablierung einer digitalen Bürgerpflicht als Ergänzung zur analogen Bürgerpflicht. Demokratiefördernde Mechanismen, wie z. B. die Initiative #ichbinhier, müssen gestärkt werden.

In drei parallelen Workshops wurden dann die in den Vorträgen aufgegriffenen Themen weiter für die Praxis politischer Bildung und die demokratische Kommunikationskultur aufgearbeitet.

„Digitale Meinungsbildung. Ein Thema für die europäische/internationale politische Bildung" war der *erste Workshop* überschrieben. Er wurde gemeinsam von *Georg Pirker*, Referent für internationale Aufgaben im AdB und *Stéphanie Bruel*, Referentin in der Europäischen Akademie Otzenhausen, geleitet. Zunächst wurde gefragt, welche Erfahrungen es in der Praxis internationaler politischer Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Informationen gibt. Der Workshop ging der Frage nach, wie mit den unterschiedlichen Informationen und „Wahrheiten" umgegangen werden kann. Wie kann man dies in Settings der politischen Bildung aufgreifen und vertiefen (durch Themensetzung wie auch situativ)? Was bedeuten solche Diskussionen vor dem Hintergrund von Medien- und Pressefreiheit, die in Europa weit auseinandergeht? Martin Kaiser, Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen e. V., stellte ad hoc news-Cafés und Mediengruppen vor, die er in verschiedenen internationalen Seminaren einbaut, um tagesaktuelle Fragen die das Seminar / die Seminaratmosphäre beeinflussen, einzubringen. Bezug nehmend auf die Handbücher „Bookmarks" und „We can" wurde die Wichtigkeit der Erdung durch Online-Erfahrungen in Offline Settings diskutiert. Auch und insbesondere in der Internationalen Begegnungsarbeit bietet es sich an, klassische Medienanalyse zu betreiben und in Ländergruppen zu untersuchen, was zu einem Fall wie und wo geschrieben wird: Wer schreibt? Wie sieht das Mediennutzungsverhalten in einem Land aus? Wie sehen die Strukturen hinter den Medien aus (Besitzverhältnisse, Marktmechanismen etc.)? Leicht zugängliche Ressourcen, die ermöglichen, im europäischen Kontext Diskussionen aufzuarbeiten, sind z. B. der Reuters Digital News Report (www.digitalnewsreport.org) oder die Website des COE Human Rights Channels (www.coe.int/en/web/human-rights-channel/world-press-freedom-day-2017).

Es wurden verschiedene Instrumente für die online Medienanalyse vorgestellt, die helfen, social media Praxis besser zu verstehen, z. B. das Manual Information Disorder – towards an interdisciplinary framework for research and policy making, das die Verfahren klassischer Medienanalyse auf social media überträgt, oder das Onlinetool „Fake it to make it", das spielerisch über Strategien informiert, die bei der Erstellung und Verbreitung von Fake News eingesetzt werden, und über mögliche Gründe für die Verbreitung von Falschmeldungen. Zudem wurde diskutiert, wie Social Bots bzw. Fake Bots arbeiten und wie man verifizieren kann, ob etwas vertrauenswürdig ist oder nicht. Auch hierzu wurden Instrumente (Post Facto) angespielt.

Die Stärke von Trägern politischer Bildung in diesem Bereich, als „Honest Broker" aufzutreten und die Sichtweisen aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen, kann ein Ansporn sein.

Fake News entfalten ihre (politische) Wirkung unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt. Im *zweiten Workshop* „Zum Umgang mit Fake News in der politischen Bildung", der von *Christian Kirschner* aus der Bildungsstätte Alte Schule Anspach basa e. V. geleitet wurde, ging es daher zunächst darum, das Verhältnis politischer Bildung zur Frage nach Wahrheit zu beleuchten. Es wurde als didaktisches Konzept vorgeschlagen, Fake News weniger hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes zu erörtern, sondern sie als diskursive Wissensbestände zu begreifen, die in ihrer Genese, Multiplikation und Wirkung verstehbar und damit angreifbar sind. Der Fokus wurde auf die pädagogische Haltung in der konkreten Bildungspraxis gelegt und gefragt, wie ein didaktischer Zugang jenseits binärer Beurteilungsschemata umgesetzt werden könnte. Gleichermaßen wurde gefragt, wie politische Bildung mit dezentralisierten und →

sich selbst multiplizierenden Kommunikationsstrukturen umgehen kann. Politische Bildung sollte den Spezifika der erfolgreichen Verbreitung von Fake News besondere Beachtung schenken, nämlich zum einen das systematische Anknüpfen an Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und die automatisierten Möglichkeiten der massenhaften Verbreitung und Plausibilisierung. In dem Workshop erhielten die Teilnehmenden die direkte Möglichkeit, für die Jugendbildungsarbeit geeignete Methoden auszuprobieren und sich so dem Phänomen der Fake News und seinen Herausforderungen für die politische Bildung zu nähern.

Der *dritte Workshop* war überschrieben mit „Digitale politische Öffentlichkeit. Die Rolle von Politik und Politiker/-innen". Geleitet wurde der Workshop, der als Gesprächsrunde angelegt war, von *Ina Bielenberg*, Geschäftsführerin des AdB. Als Gesprächspartner konnte *Alwin Theobald*, MdL CDU, Saarländischer Landtag, gewonnen werden und auch der Referent des Vormittags, *Johannes Hillje*, stellte sich noch einmal der Diskussion. Es wurde diskutiert, was die digitalen Entwicklungen für Politiker/-innen bedeuten, wie sich ihre Arbeit und Kommunikation verändert hat und wie sie die Medien (für Meinungsbildung) nutzen. Alwin Theobald konnte einen interessanten Einblick in seine rege Medienarbeit geben. Deutlich wurde, dass er damit sowohl in seinem Wahlkreis als auch in der Landtagsfraktion einer der wenigen Aktiven ist. Er berichtete von guten Erfahrungen und dem Gefühl, viele mit seinen Diskussionsbeiträgen zu erreichen. Weitere Beispiele politischer Akteure, die von den Mitdiskutanten eingebracht wurden, zeigten, dass sich die „klassischen" Wege politischer Karrieren durch soziale Medien verändern. Politiker/-innen bekommen Stimmen und Zuspruch, die sie durch die klassische Parteiarbeit nicht bekommen hätten, die Reichweiten ändern sich. Die Herausforderung liegt nun aber darin, erklärender zu werden, die Politik so transparent wie möglich zu gestalten und sich Gedanken über eine öffentlich rechtliche Plattform zu machen, auf der ein demokratischer Diskurs jenseits des Wahlkampfmodus' möglich ist.

Aus drei Perspektiven wurden zum Abschluss der Tagung reflektiert, welche Bedeutung der politischen Bildung im gesellschaftspolitischen Diskurs insbesondere zukommt. Aus Sicht der politischen Erwachsenenbildung hob *Dr. Michael Schröder*, Politische Akademie in Tutzing, besonders die Notwendigkeit von Lernorten hervor, da die direkte Kommunikation nach wie vor eine große Bedeutung habe. Die emotionalisierten Debatten sollten rationaler werden, die Menschen sollten einander mehr zuhören und auf die Argumentationen der anderen achten.

Petra Barz, dock europe in Hamburg, reflektierte die Diskussionen aus Sicht der Jugendbildung. Auch ihr sind die analogen Begegnungen wichtig, die aber auch neuer Bildungsformate bedürfen, die die digitalen Instrumente einbeziehen. Insbesondere in der Arbeit mit Geflüchteten werde der Wert z. B. eines Smartphones besonders sichtbar: Es hilft, zu überleben, zu dokumentieren und teilzuhaben. Sie hob zudem die Bedeutung von Emotionen hervor, durch die z. B. in der Arbeit mit Zeitzeugen Empathie erzeugt werden kann.

Zum Abschluss ließ *Ina Bielenberg* die Fachtagung noch einmal Revue passieren: Die Informationsbedürfnisse von Menschen sind nicht immer zielgerichtet, sie reichen von ungerichteten Informationsbedürfnissen über thematische und gruppenbezogene Interessen bis hin zu konkreten Problemlösungsbedürfnissen. Aufgabe politischer Bildung muss es sein, auf alle Bedürfnisse zu reagieren und das Politische darin sichtbar zu machen. Die Kunst der Pädagoginnen und Pädagogen liegt darin, mit der von Jan-Hinrik Schmidt benannten kognitiven Dissonanz umzugehen, also dem menschlichen Impuls, zunächst einmal nur das wahrzunehmen, was in das eigene Weltbild passt. Oder anders, passend für das digitale Zeitalter ausgedrückt: die Menschen zu erreichen, die in ihrer eigenen Filterblase leben. Denn hier liegt die große gesellschaftliche Herausforderung für die politische Bildung: der (digitalen) Zersplitterung etwas entgegenzusetzen und den Zusammenhalt der Gesellschaft zu fördern. Damit knüpft das Jahresthema 2018 in besonderer Weise an das vorherige Jahresthema des AdB an und entwickelt es, angereichert um die Fragen zur digitalen Entwicklung, weiter.

AdB-Stellungnahme zum Jahresthema 2018 Wer bildet Meinung? Gesellschaftspolitischer Diskurs zwischen Medienfreiheit und „alternativen Fakten“

Die freie Meinungsbildung und die freie Meinungsäußerung sind grundlegende Merkmale der Demokratie. Nur dort, wo es Menschen möglich ist, sich ungehindert ein eigenes Urteil zu bilden und die eigene Meinung frei zu äußern, kann von einem demokratischen Miteinander gesprochen werden. Dafür braucht es ein gemeinsames Verständnis demokratischer, an Grund- und Menschenrechten orientierter Aushandlungsprozesse und es braucht die Pluralität der Medien, die allen Menschen gleichermaßen Zugang zu Wissen und Informationen ermöglichen.

Veränderung der Medienlandschaft

Über einen langen Zeitraum hinweg hatten die traditionellen Medien wie Fernsehen, Radio, Zeitungen oder Magazine, eingebunden in einen gesellschaftlichen Diskurs, die Deutungsmacht über gesellschaftliche und politische Entwicklungen und Ereignisse. Diese Deutungsmacht gibt es nicht mehr, die Medienlandschaft hat sich durch die Ausweitung digitaler Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten, die zunehmend als primäre Informationsquellen genutzt werden, radikal verändert.

Internetseiten, Videokanäle, Blogs, soziale Netzwerke oder Foren ermöglichen Menschen einen einfachen, schnellen, hoch aktuellen wie durch seine Multimedialität auch hoch attraktiven Zugriff auf schier unbegrenzte Informationen und auf unbegrenztes Wissen. Zudem ist es jedem und jeder einzelnen, unabhängig von seiner oder ihrer Qualifikation, unabhängig von journalistischen Ansprüchen oder Standards, möglich, selbst Nachrichten zu kreieren und Meinungen zu verbreiten. Jeder Mensch kann somit sein eigenes Medium mit eigenen Inhalten für seine eigene Zielgruppe schaffen.

Dem Gewinn an neuen, diversen Zugängen zu Information und Wissen steht die Gefahr der Fragmentierung des gesellschaftlichen Diskurses sowie der Beeinflussung von Meinungsbildung durch Algorithmen, Bots, Echokammern und „alternativen Fakten“ gegenüber. Jede Wahrheit und auch jede Lüge findet im Netz ein Echo, generiert und verbreitet ein eigenes Narrativ. Algorithmen, die politischen und kommerziellen Interessen dienen, steuern und beeinflussen unbemerkt das Nutzerverhalten von Menschen im Internet. Social Bots simulieren menschliche Nutzer/-innen, suggerieren die Vorherrschaft einer bestimmten Meinung und können auf diesem Weg Diskussionen und Stimmungslagen manipulieren.

Folgen für die Demokratie

Diese Entwicklungen bleiben nicht ohne Folgen für die Demokratie und das demokratische Zusammenleben. Zahlreiche Beispiele der jüngsten Vergangenheit zeigen, dass das gesellschaftliche Klima durch Fake News, die kaum mehr von Fakten zu unterscheiden sind, vergiftet wird und eine sachliche Auseinandersetzung über gesellschaftlich relevante Themen erschwert, wenn nicht sogar verhindert wird. Klassischen Medien droht der Glaubwürdigkeitsverlust auf der einen Seite, die Gefahr des Verlusts der Unabhängigkeit durch den enorm gestiegenen ökonomischen Druck auf der anderen Seite. Und bei dem Versuch von Politik, die negativen Entwicklungen im Bereich die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten einzudämmen, werden Bürgerrechte eingeschränkt.

Die hier beschriebenen Entwicklungen fordern eine genaue Beobachtung und Analyse sowie ein aktives Handeln sowohl von politisch Verantwortlichen als auch von den Trägern und Einrichtungen der politischen Bildung.

Herausforderungen und Handlungsnotwendigkeiten

Die politische Bildung hat vor diesem Hintergrund die Aufgabe

- Menschen Kompetenzen zu vermitteln, Informationen und Meinungen einordnen, decodieren, bewerten und nutzen zu können;
- deutlich zu machen, dass jegliche gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nicht unter die freie Meinungsäußerung fällt; →

- kritischer Medienbildung, um Menschen zu befähigen, Fakten zu erkennen und von Lügen zu unterscheiden; dazu gehören die Fähigkeiten, Informationen kritisch zu hinterfragen, Quellen zu prüfen und sich aus mehr als einer Quelle zu informieren;
- Angebote zu entwickeln, die Menschen zur Teilhabe und zur aktiven Nutzung der Medien motivieren, um die Diskurse mitzubestimmen und die reflektierte Meinungsbildung zu unterstützen;
- die Wechselwirkungen zwischen Nutzerverhalten und Medienangebot deutlich zu machen;
- Wertschätzung für fundierte journalistische Recherche zu vermitteln, denn Qualitätsjournalismus ist nicht kostenfrei zu haben.

Von politisch Verantwortlichen erwarten wir,

- die Grundrechte wie die freie Meinungsäußerung, die Informationsfreiheit und die Medienfreiheit als hohe Güter der Demokratie zu bewahren und zu schützen;
- eine offene, faire, respektvolle Streitkultur zu fördern;
- Bürgerinnen und Bürger in die Gremien der öffentlich-rechtlichen Medien einzubinden und die Partizipation der Menschen ernst zu nehmen;
- die politisch notwendige Debatte um freie Meinungsäußerung auf der einen und den Schutz vor Lügen, Hass und Gewalt im Netz auf der anderen Seite offen und unter Einbeziehung der Bürgerinnen und Bürger zu führen.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und seine Mitgliedseinrichtungen setzen sich mit ihrem Engagement für die in Artikel 5 des Grundgesetzes genannten Grundrechte – u. a. das Recht auf freie Meinungsbildung und -äußerung – ein. Als Einrichtungen und Organisationen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung schaffen sie Räume für den demokratischen Diskurs, in denen Menschen ihre eigene Haltung reflektieren und sich mit anderen Positionen konstruktiv auseinandersetzen können. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist ein Garant dafür, dass es auch in digitalen Zeiten einen offenen gesellschaftspolitischen Diskurs geben kann – offline wie online.

Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung des AdB am 29.11.2017 in Otzenhausen

Mit dieser Stellungnahme und der Fachtagung zum Jahresthema 2018 wurde das Startsignal für die Aktivitäten der Mitgliedseinrichtungen zum Jahresthema im kommenden Jahr gegeben. Diese Aktivitäten werden an die vielfältige Bildungsarbeit der Träger politischer Bildung zum Jahresthema 2017 anknüpfen, an ihr Engagement gegen Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, an das Bemühen um die Stärkung der Demokratie, der Solidarität und Gerechtigkeit. Auf der Homepage des AdB werden Informationen zum Jahresthema 2018 fortlaufend zusammengetragen und werden die Aktivitäten der Mitgliedseinrichtungen in einem Veranstaltungskalender dokumentiert (www.adb.de/jahresthema-2018). In der „Außerschulischen Bildung" wird in jeder Ausgabe ein Beitrag zum Jahresthema aufgenommen.

Während der Mitgliederversammlung, die unmittelbar nach der Fachtagung am 29./30. November 2017 stattfand, wurde ein neuer Vorstand gewählt. *Ulrich Ballhausen*, Weimar-Jena-Akademie, wurde mit großer Mehrheit

Der neue AdB-Vorstand: Karin Pritzel, Christine Reich, Ulrich Ballhausen, Nina Pauseback, Boris Brokmeier, Birgit Weidemann, Martin Kaiser (v.li.n.re.); nicht im Bild: Albert Fußmann Foto: AdB

als Vorsitzender des Vorstands wiedergewählt. Neue stellvertretende Vorsitzende ist *Nina Pauseback*, Pädagogische Leiterin der Jakob-Kaiser-Stiftung e. V. Sie arbeitet seit 2015 im Vorstand mit und löst nun in ihrer neuen Funktion *Petra Tabakovic*, Internationaler Bund, ab, die nach vielen

Jahren Vorstandstätigkeit nicht mehr zur Wahl stand. Neu in den Vorstand gewählt wurde *Karin Pritzel*, Geschäftsführerin des Herbert-Wehner-Bildungswerks e. V., und *Boris Brokmeier*, Geschäftsführer in Mariaspring – Ländliche Heimvolkshochschule e. V. Als weitere Mitglieder im Vorstand wurden bestätigt: *Christine Reich*, Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein, *Birgit Weidemann*, HochDrei – Bilden und Begegnen in Brandenburg, sowie *Albert Fußmann*, Institut für Jugendarbeit Gauting, und *Martin Kaiser*, Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen. Nach vielen Jahren der Mitarbeit im Vorstand stand *Udo Dittmann*, Akademie Biggesee, nicht noch einmal zur Wahl.

Die Mitglieder verabschiedeten in Otzenhausen zudem die Arbeitsplanung des AdB für das Jahr 2018 zur Umsetzung der bundeszentralen Fachaufgaben, zur Durchführung der Fachkommissionen und Arbeitsgruppen sowie der Aufgaben im europäischen und internationalen Bereich.

Das AdB-Mitglied *Die Kopiloten e. V.* aus Kassel brachte einen Antrag ein, der einstimmig angenommen wurde: Angesichts eines „Antrag auf Sicherheitsprüfung Freier Träger in Hessen", der alle Träger, die aus Mitteln des Hessischen Innenministeriums gefördert werden, auffordert, sich einer Sicherheitsprüfung zu unterwerfen, wenn sie weitere Zuwendungen des Ministeriums erhalten möchten, fordert der Antrag den Vorstand und die Geschäftsstelle des AdB dazu auf, die Träger zu unterstützen, die von diesen Entwicklungen betroffen sind. Im Antrag wird der AdB aufgefordert, eine Position dazu zu erarbeiten und in den Verband zu kommunizieren sowie das Ergebnis des Prozesses nach außen zu tragen. Zudem soll es ein Netzwerk für Informationen und Austausch in dieser Sache geben.

Geschlechterbilder des Rechtspopulismus

Kommission Geschlechterreflektierte Bildung des AdB greift aktuelles Thema auf

Sitz des Bildungszentrums dock europe e. V. – als Teil einer Genossenschaft in einer ehemaligen Kaserne
Foto: Dorfmüller Klier

Die AdB-Fachkommission Geschlechterreflektierte Bildung tagte in der letzten Oktoberwoche 2017 in Hamburg in der Bildungsstätte des AdB-Mitglieds dock europe. Die Sitzung startete mit einer interessanten Führung. Meike Bergmann von dock europe stellte die Einrichtung vor und führte die Kommissionsmitglieder durch den großen Gebäudekomplex. dock europe ist Teil der Genossenschaft fux, die eine ehemalige Kaserne in Hamburg-Altona gekauft hat. Als einen Teil des Gesamtkomplexes betreibt dock europe seine Bildungsstätte.

Der thematische Fokus der Sitzung lag auf dem Thema „Geschlechterbilder des Rechtspopulismus". Die Kommissionsmitglieder widmeten sich auf der Grundlage von Wahlplakaten rechtspopulistischer Parteien in Deutschland und Österreich der Frage, welche Geschlechterbilder dort vermittelt werden. Die Plakate suggerieren frische, junge und alternative Parteien. Das auf den Plakaten gezeigte Familien- und Frauenbild ist jedoch rückwärtsgewandt und traditionell. Die Plakate zeigen ein Verständnis von Familie als weiße deutsche Kleinfamilie bestehend aus Vater, Mutter, Kind. Dieses Verständnis wird zur Norm erhoben.

Gender Mainstreaming, so war den Plakaten zu entnehmen, wird nicht nur abgelehnt, sondern als „Frühsexualisierung" von Kindern und „Gleichmacherei" von Frauen und Männern diffamiert. Zur Untermauerung der Aussagen werden unbewiesene und falsche Behauptungen →

herangezogen. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse werden negiert, Emotionen bedient. Die biologistische Sicht auf Geschlecht ist, so resümierte die Kommission, ahistorisch und negiert jede Form von Wandel und Veränderung und die Tatsache, dass Geschlecht immer auch ein soziales Konstrukt ist.

Nach einer Berichtsrunde über gelungene Praxisbeispiele zum Themenschwerpunkt der Sitzung widmeten sich die Kommissionsmitglieder der Frage nach dem politischen Umgang mit rechtspopulistischen Parteien. Die Partei „Alternative für Deutschland" ist in mehreren Landesparlamenten und aktuell auch im Deutschen Bundestag vertreten. Das bedeutet, dass Abgeordnete der AfD auch in den für politische Bildung zuständigen Ausschüssen wie Jugend und Bildung sowie im Kuratorium der Bundeszentrale für politische Bildung vertreten sein werden. Die Kommission diskutierte die Frage, wie mit dieser neuen Zusammensetzung des Parlamentes auf der politischen Ebene umzugehen ist. Einige Schlussfolgerungen der Diskussion waren:

- Es empfiehlt sich, sich nicht an rechtspopulistischen Themen abzuarbeiten, sondern positiv die eigenen Themen zu formulieren und das eigene Verständnis von politischer Bildung, von Demokratie, von Geschlechtergerechtigkeit sichtbar zu machen.
- Es sollte keine Ausgrenzung betrieben, aber auch keine Bühne geboten werden. Dies verlangt eine qualifizierte und kenntnisreiche Moderation, um beim eigenen Thema zu bleiben und Provokationen nicht wirken zu lassen.
- Die historisch-politische Bildung für alle Alters- und Zielgruppen sollte dringend gestärkt werden.
- Bildungsstätten sollten sich wieder stärker als Teil der Gesellschaft verstehen und sich als politischer Akteur im Gemeinwesen sehen. Sie sollten sich aktiv in den Diskurs um die Fragen „Wie wollen wir zusammen leben?" und „In welcher Demokratie wollen wir leben?" einbringen und sichtbar werden.

Die Kommissionsmitglieder waren sich einig, dass es eine Diskussion und Schärfung des Verständnisses politischer Bildung geben muss, um sich gegen Anfeindungen einerseits und Überformungen andererseits zur Wehr zu setzen. Um dies zu erreichen, schlägt sie eine Utopiewerkstatt oder Zukunftswerkstatt zur politischen Bildung vor, damit die Träger und Einrichtungen sich austauschen können, um eine Fachdebatte über Arbeitsweisen, Themen, Ziele politischer Bildung anzustoßen, um Geschlossenheit und Solidarität zu bekunden und um als Akteure für eine offene, lebendige, freie Demokratie sichtbar zu werden.

Herzlich Willkommen im AdB! Bundeskanzler-Stipendiatin Bruna Pretzel forscht für ein Jahr zu politischer Erwachsenenbildung in Deutschland

Bruna Pretzel, Bundeskanzler-Stipendiatin bei der Alexander von Humboldt Stiftung Foto: AdB

Seit dem 1. November 2017 hat die AdB-Geschäftsstelle Zuwachs bekommen: Für ein Jahr wird Bruna Pretzel die politische Bildung im AdB begleiten, an den Veranstaltungen und Gremiensitzungen teilnehmen, insbesondere die Strukturen, Themen und Herausforderungen der politischen Erwachsenenbildung kennenlernen und die Rolle der politischen Bildung in Deutschland studieren. Diese einjährige Zusammenarbeit ist dank eines Bundeskanzler-Stipendiums der Alexander von Humboldt Stiftung möglich. Ihr Interesse ist es, Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der politischen Erwachsenenbildung in Brasilien zu gewinnen.

Bruna Pretzel hat an der Universität São Paulo (Brasilien) Jura studiert und arbeitet seit dem Studienabschluss zu Rechtsbildung und außerschulischer Bildung. Für vier Jahre war sie Forscherin im Bereich Lehrmethodologie an der Juristischen Fakultät der Getulio-Vargas-Stiftung (FGV) in São Paulo. Neben der Forschungstätigkeit war sie Koordinatorin der Escola de Formação Pública – EFP, ein Programm außerschulischer Bildung der Brasilianischen Gesellschaft für Öffentliches Recht, das seit 2015 an der Juristischen Fakultät der FGV angeboten wird. Das Programm richtet sich an Jurastudierende aus verschiedenen Hochschulen, unabhängig von der bereits absolvierten Semesterzahl.

Ziel der EFP ist es, das Verständnis des Rechtsystems durch aktives Lernen und die Analyse konkreter und komplexer Fälle zu erweitern. Als Koordinatorin war sie oft mit den Herausforderungen konfrontiert, die sich aus der Vielfalt der Studierenden und aus der Diskussion über die Grenzen zwischen Recht und Politik ergeben. Diese Erfahrungen haben ihr Interesse an politischer Erwachsenenbildung geweckt und an der Förderung demokratischen Verhaltens in diversen Lerngruppen.

Bruna Pretzel sagt: „Warum habe ich Deutschland für die Fortsetzung meiner Arbeit mit Lehrmethodologie gewählt? Als Jurastudentin habe ich an einem Austauschprogramm an der LMU München teilgenommen und war begeistert über die verschiedenen deutschen Initiativen für Demokratiestärkung und politische Bildung. Zwar sind die deutschen Ansätze der Erwachsenenbildung meistens deutlich anders als die brasilianische Tradition der ‚educação popular' (Volksbildung). Es lassen sich aber gemeinsame Herausforderungen zwischen beiden Ländern identifizieren (insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven politischen Bildung), sodass deutsche und brasilianische Akteure der politischen Erwachsenenbildung vom internationalen Dialog profitieren können.

Als Bundeskanzler-Stipendiatin habe ich die Möglichkeit, die politische Bildungslandschaft in Deutschland eingehend kennenzulernen und zum brasilianisch-deutschen Dialog beizutragen. Ich bin sehr froh, den AdB als Gastinstitution zu haben und Methoden der politischen Erwachsenenbildung bei einer Vielfalt von Einrichtungen und Initiativen erforschen zu können.

Als Ergebnis meines Projekts möchte ich Berichte verfassen, die z. B. als Grundlage für eine Sammlung von Fallstudien zur Reflexionsförderung unter Lehrenden in der Erwachsenenbildung dienen können. In diesem Sinne möchte ich meine Studien an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Brasilien richten, die durch die Analyse eines ausländischen Bildungszusammenhangs ihre eigene Praxis auswerten können. Es freut mich sehr, mich diesem Projekt zu widmen und ich hoffe, dass es für Institutionen beider Länder nützlich werden kann."

Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit in der AdB-Geschäftsstelle und über die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen in den AdB-Mitgliedseinrichtungen.

Gemeinsam ist Programm

Gemeinsame Tagung der Projektgruppen des AdB-Programms politische Jugendbildung

Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen e. V. – Europäisches Bildungs- und Tagungshaus Bad Bevensen Foto: AdB

Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten im AdB-Programm Politische Jugendbildung treffen sich regelmäßig in den vier thematischen Projektgruppen „Digitale Medien und Demokratie", „Flucht und Migration", „Erinnerungskultur und Teilhabe" und „Arbeit und Lebensperspektiven". Zu ihrer Herbsttagung treffen sich alle Gruppen traditionell an einem Ort, um zu erfahren, woran die anderen Projektgruppen gerade arbeiten und um die Möglichkeit des Austauschs über neue Ideen, Methoden und Themen ausgiebig zu nutzen.

Die diesjährige gemeinsame Projektgruppensitzung fand vom 15. bis 17. November 2017 im Gustav-Stresemann-Institut in Niedersachsen e. V. – Europäisches Bildungs- und Tagungshaus Bad Bevensen statt. In einer sehr angenehmen Tagungsumgebung fiel es den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten nicht schwer, sich wohl zu fühlen und Spaß am gemeinsamen Arbeiten zu entwickeln.

In einem Barcamp konnte jede/r sein/ihr persönliches Anliegen einbringen. Dadurch entstanden sehr intensive Gespräche zu den unterschiedlichsten Themen, z. B. zum aktuellen Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Anerkennung eines dritten Geschlechts und darüber, was dieses Urteil für die Arbeit der Jugendbildner/-innen bedeutet oder auch zum Projekt dieWelrettung.org des ABC Bildungs- und Tagungszentrums e. V.

Die Phasen, in den die Projektgruppen getrennt arbeiteten, wurden ganz unterschiedlich genutzt. Die Projektgruppe „Arbeit und Lebensperspektive" bereitete die Zentrale Arbeitstagung des Programms vor, die im kommenden Jahr mit einem Schwerpunkt zu Care-Arbeit geplant ist. Sie wird vom 5. bis 9. März 2018 im ABC Bildungs- und Tagungszentrums e. V. stattfinden.

Die Projektgruppe „Digitale Medien und Demokratie" bereitete das Barcamp Politische Bildung zum Thema „Inklusive politische Bildung" vor, das vom 2. bis 4. Mai 2018 in Berlin stattfinden wird.

In der Projektgruppe „Erinnerungskultur und Teilhabe" ging es um die Frage des Kolonialismus und seine Auswirkungen auf heutiges Gedenken und politisches Handeln.

Die Projektgruppe „Flucht und Migration" hat sich über die unterschiedlichen Vorhaben der bisherigen Projektlaufzeit ausgetauscht und die Ideen der kommenden Zeit diskutiert. Zudem hat die Gruppe Kerem Atasever, Alte Feuerwache e. V., Jugendbildungsstätte Kaubstraße, zu ihrem neuen Koordinator bestimmt.

Zur Gemeinsamen Projektgruppensitzung gehören natürlich auch die eher formalen Dinge, wie Informationen über Förderbedingungen und Abrechnungsverfahren. Es wurde aber auch die neue gemeinsame Homepage www.politische-jugendbildung.de vorgestellt, die alle sehr positiv aufnahmen. Diese soll in einem kollegialen Prozess von allen gemeinsam weiter gestaltet werden.

Drei Tage intensives Tagen, ein interessanter Austausch, viel Spaß und wenig Internet prägten diese Tagung und machten gerade den in den letzten Monaten neu hinzugekommenen Jugendbildungsreferentinnen und -referenten noch mehr Lust auf die gemeinsame Arbeit. Vielen wurde klar, wie wichtig dieser Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen ist und wie das Feld der politischen Bildung gemeinsam weiterentwickelt und gestaltet werden kann.

Mit viel Motivation und einem positiven Blick auf die kommende Zeit ging die Tagung zu Ende. Ein großer Dank für die gute Vorbereitung und die großartige Gastfreundschaft geht an die Koordinatorinnen der Projektgruppen und an das gesamte Team des Gustav-Stresemann-Institut Bad Bevensen.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Bereits im Sommer 2017 hat die *Theodor-Heuss-Akademie der Friedrich-Naumann-Stiftung* in Gummersbach-Niedersessmar ihr 50jähriges Jubiläum mit einem Sommerfest auf dem Zauberberg gefeiert. Die AB gratuliert nachträglich!

Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* hat eine Studie mit dem Titel „Vertrauen, Zufriedenheit, Zuversicht: Politische Einstellungen in Deutschland 2017 – Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage" veröffentlicht. Entgegen dem medial vermittelten Bild sind die Deutschen zufrieden und optimistisch. Nur in einem kleinen, abgegrenzten Wählerpotenzial dominiert die Angst. Dieses Wählermilieu ist von allen anderen Parteianhängerschaften klar abgegrenzt. Über 80 % sagen, ihnen gehe es gut und in Deutschland könne man gut leben.
Download unter www.kas.de/wf/de/33.49580 möglich.

Das *Anne Frank Zentrum* und die *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* haben die Broschüre „Flucht und Migration. Programme und Angebote der historisch-politischen Bildung in Berlin" veröffentlicht. Ziel ist es aufzuzeigen, dass zum einen bereits in der Vergangenheit jenseits tagespolitischer Diskussionen historisch-politische Bildungsformate zu den Themen Flucht und Migration entwickelt wurden, dass zum anderen trotzdem die Notwendigkeit besteht, bestehende Angebote in Hinblick auf die pädagogischen Kategorien Multiperspektivität und Subjektorientierung weiterzuentwickeln.

Die *Rosa-Luxemburg-Stiftung* hat die Broschüre „Fehlschlüsse der Extremismusprävention" veröffentlicht. Es werden Bundesprogramme, Extremismusbegriffe und die pädagogische Praxis unter die Lupe genommen. Die Broschüre steht auf der Website der Stiftung zum Download bereit.

Im Rahmen des Projekts „Gute Gesellschaft – Soziale Demokratie 2017plus" hat sich die *Friedrich-Ebert-Stiftung* zusammen mit ihren Partnern über zwei Jahre mit den Ursachen und Wirkungen von Ungleichheit auseinandergesetzt. Die Ergebnisse der Studien und Veranstaltungen wurden nun in einem Sammelband mit dem Titel „Gleichheit! Wirtschaftlich richtig. Politisch notwendig. Sozial gerecht" zusammengefasst. Die Stiftung will damit Impulse für eine zukunftsorientierte Debatte der Sozialen Demokratie geben.

Bereits im Januar 2017 haben die Heimvolkshochschule Bildungshaus Zeppelin und die Bildungs- und Tagungsstätte Haus am Steinberg in Goslar fusioniert. Die Verschmelzung der beiden Häuser wurde nun im Dezember 2017 mit der Gründung eines neuen Trägervereins mit neuer Satzung vollendet. Der neue Name der Einrichtung lautet *Bildungshaus Zeppelin & Steinberg e. V.*

Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb hat 2017 einen Ideenwettbewerb für Bildungsangebote ausgeschrieben, die zum Schwerpunkt Polen kreative und innovative Zugänge eröffnen sollten. Aus insgesamt 142 Einsendungen wurden 15 Ideenskizzen mit jeweils 1.000 Euro prämiert, darunter das AdB-Mitglied *Schloss Trebnitz e. V.* mit dem Projekt „Die vergessene Grenze oder 1918 aus peripherer Sicht. Architektur der Zwischenkriegszeit in Poznan und Frankfurt (Oder)". Elf der Einsendungen wurden von der Jury zudem für eine weitergehende Förderung empfohlen. Auch hierzu gehört Schloss Trebnitz e. V. Herzlichen Glückwunsch!

Die *Bildungsstätte Anne Frank* in Frankfurt am Main hat eine Broschüre veröffentlicht, in der die besten Ergebnisse des Comicwettbewerbs der Bildungsstätte veröffentlicht wurden, die zeigen, wie politisch und engagiert die jungen Menschen sind. Die Broschüre ist im Jaja-Verlag erschienen.

Das *Europahaus Marienberg* hat das Projektergebnis einer zweijährigen europäischen „Strategischen Partnerschaft" im Rahmen des EU-Bildungsprogramms ERASMUS+ veröffentlicht. Kern des Projekts mit sechs Partnern aus sechs europäischen Ländern war es, die formale und non-formale Europabildung enger zu verzahnen. Die digitale Version des Handbuchs ist in mehreren Sprachen unter folgendem Link erhältlich: http://clubbingeurope.schuman.pl/en/manual/537-clubbing-europe/manual/4440-view-clubbing-europe-manual

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

THOMAS KRÜGER, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, ist am 21. Oktober 2017 auf der Mitgliederversammlung des Deutschen Kinderhilfswerks in seinem Amt als Präsident bestätigt worden. Er steht seit 1995 an der Spitze der Kinderrechtsorganisation.

Im Oktober 2017 wurde auf der Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendrings (DBJR) ein neuer Vorstand gewählt. Vorsitzende ist LISI MAIER (Bund der Deutschen Katholischen Jugend), Vorsitzender TOBIAS KÖCK (Solidaritätsjugend Deutschlands). Als stellvertretende Vorsitzende wurden DANIELA BRODA, ALMA KLEEN, HETAV TEK sowie JANNIS PFENDTNER, CHRISTOPH RÖTTGERS und MATTHIAS SCHRÖDER gewählt.

Die Mitgliederversammlung des Vereins Haus der Jugendarbeit und der Jugendhilfe (HdJ) hat am 17. November 2017 einen neuen Vorstand gewählt. Vom Deutschen Bundesjugendring (DBJR) wurde MIKE CORSA, Generalsekretär der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V. (aej) und stellvertretender Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe – AGJ, vorgeschlagen. Er wurde einstimmig gewählt und löst damit den bisherigen Vorsitzenden HERMANN KINZEL ab, der sich in den letzten 24 Jahren als Vorsitzender um die Belange des HdJ gekümmert hat. Als stellvertretende Vorsitzende wurde INA BIELENBERG, Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), wiedergewählt.

Im November 2017 ist DR. KLAUS DIETER LEISTER, Vorsitzender der Europäischen Tagungs- und Bildungsstätte Gustav-Stresemann-Institut e. V. (GSI) mit Sitz in Bonn verstorben. Er war bis Juli 2014 Leiter des GSI.

Am 15. November 2017 ist der langjährige Leiter der Politischen Bildungsstätte Helmstedt e. V., THOMAS STREHLOW, nach kurzer Krankheit im Alter von nur 54 Jahren verstorben. Er war Mitglied im Vorstand des Niedersächsischen Landesverbandes der Heimvolkshochschulen e. V. Die kommissarische Leitung der Bildungsstätte hat bis auf Weiteres Seminarleiter ANDRÉ LINDNER übernommen.

Die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte in Weimar (EJBW) wird seit November 2017 gemeinschaftlich von ERIC WRASSE und INA ROSSMEISL geführt. Der Pädagogische Leiter und die Verwaltungsleiterin wurden am 16. November 2017 vom Stiftungsrat in ihrer neuen Funktion bestätigt.

Die Mitgliederversammlung der CDU-nahen Konrad-Adenauer-Stiftung hat am 1. Dezember 2017 einen neuen Vorsitzenden gewählt. Der frühere Bundestagspräsident NORBERT LAMMERT löst den bisherigen Vorsitzenden HANS-GERT PÖTTERING in seinem Amt ab. Am 1. Februar 2018 hat der Zentralrat der Juden NORBERT LAMMERT zudem mit dem Leo-Baeck-Preis für seinen Einsatz gegen Antisemitismus geehrt.

Seit dem 1. Januar 2018 hat WILFRIED KLEIN die Leitung des Fachbereichs Förderung der Bundeszentrale für politische Bildung / bpb übernommen. Er tritt damit die Nachfolge von ANYA MITTNACHT an. Vor seinem Wechsel in die bpb war er Mitarbeiter in der Landeszentrale für politische Bildung NRW.

Aus Profession und Politik

bpb-Sammelband zum Thema Radikalisierungsprävention

Warum radikalisieren sich junge Menschen? Was macht islamistische Ideologien so attraktiv? Was kann man ihnen entgegensetzen? „Sie haben keinen Plan B. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention" – so lautet der Titel des Ende 2017 erschienenen und von Jana Kärgel herausgegebenen Sammelbandes zum Thema Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung / bpb. In insgesamt 25 Beiträgen, die (fast) die gesamte Bandbreite der Radikalisierungsprävention beleuchten und einen vertieften Einblick in das Arbeitsfeld aus verschiedensten Perspektiven ermöglichen, leuchten Vertreter/-innen aus der Präventionspraxis, der Wissenschaft und den Sicherheitsbehörden Möglichkeiten und Grenzen der Radikalisierungsprävention aus. Die Autorinnen und Autoren regen dazu an, ein tiefer gehendes Verständnis von Radikalisierung zu entwickeln, die Bandbreite der Radikalisierungsprävention kennenzulernen, indem sie aus unterschiedlichsten Perspektiven persönliche Erfahrungen aus der Arbeit mit radikalisierungsgefährdeten und radikalisierten Jugendlichen schildern, von erfolgreichen Projekten berichten und offen über die Fallstricke und Grenzen ihrer Arbeit sprechen.

Der Band kann über die Versandwege der bpb bezogen werden (Schriftenreihe Bd. 10151).

Quelle, Bestellmöglichkeiten und weitere Informationen: www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/259742/sie-haben-keinen-plan-b

Publikation zur religiösen und politischen Radikalisierung Jugendlicher

Die dritte Ausgabe der Reihe „Blickpunkt Kinder- und Jugendschutz" ist, herausgegeben von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, unter dem Titel „Extrem… Radikal… Orientierungslos!? Religiöse und politische Radikalisierung Jugendlicher" erschienen. Ursachen rechtsextremer, rechtspopulistischer und salafistischer Radikalisierung Jugendlicher und präventive Handlungsmöglichkeiten werden in der Jugendhilfepraxis derzeit intensiv diskutiert, gilt es doch achtsam zu sein, wenn Radikalisierungen in verschiedenen Formen Raum greifen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden. Wenngleich es sich hierbei nicht um spezifische „Jugendprobleme" handelt, müssen gerade Jugendliche und junge Erwachsene vor diesen schädigenden Einflüssen geschützt werden und ihnen gegebenenfalls der Weg aus der sozialen Desorientierung heraus geebnet werden. In der Publikation sind Beiträge aus dem breiten Spektrum der präventiven und pädagogischen Praxis der Extremismusprävention sowie der Extremismusforschung zusammengestellt. Es werden unterschiedliche Aspekte der Prävention, Beratung und Intervention sowie der Fortbildung und Vernetzung mit Blick auf mögliche Radikalisierungen Jugendlicher thematisiert.

Quelle, weitere Informationen und Bezug: www.bag-jugendschutz.de

Religion hat kaum Einfluss auf den Bildungserfolg

Im Oktober 2017 wurde die Studie „Religiosität und Bildungserfolg. Analysen mit dem deutschen CILS4EU-Datensatz" vorgestellt. Sie wurde von den Universitäten Konstanz und Göttingen erstellt und von der Stiftung Mercator gefördert. Angesichts der Ankunft hunderttausender Geflüchteter aus islamisch geprägten Ländern wird zunehmend die „Integrierbarkeit" muslimischer Migranten debattiert. Der geringere Bildungserfolg muslimischer Kinder und der langsamere Integrationsverlauf Türkeistämmiger werden in der öffentlichen Debatte oft auf religiöse Unterschiede zurückgeführt. Die vorliegende Studie hat nun untersucht, ob Religionszugehörigkeit oder individuelle Religiosität Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Die Analyse basiert auf dem deutschen Datensatz des Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU), einer Panelstudie von Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse, ihren Eltern, Lehrerinnen und Lehrern. Wichtigstes Ergebnis: Das schlechtere Abschneiden einzelner Konfessionsgruppen im deutschen Bildungssystem ist nicht mit religiösen Faktoren zu erklären. Entscheidend für den Bildungserfolg sind in erster Linie der sozioökonomische Status des Elternhauses sowie sprachliche und kognitive Kompetenzen.

Quelle, Download und weitere Informationen: www.stiftung-mercator.de/de/publikation/religiositaet-und-bildungserfolg

Demokratiebildung in Zeiten von Filterblasen und gesellschaftlicher Polarisierung

Das Jahrbuch 2017 der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung ist mit dem Titel „Getrennte Wirklichkeiten? Demokratiebildung in Zeiten von Filterblasen und gesellschaftlicher Polarisierung" erschienen. Die Evangelische Trägergruppe reagiert mit dieser Broschüre auf die aktuellen Herausforderungen, mit denen die Demokratie konfrontiert ist: das Agieren demokratiefeindlicher Kräfte, die gesellschaftliche Polarisierung, Fake News, Verschwörungstheorien, Antisemitismus etc. Mit vielfältigen Praxiszugängen wird gezeigt, welche Rolle der politischen Bildung in der Gesellschaft zukommt, um z. B. unterschiedliche Positionen sichtbar zu machen, Aushandlungsräume zu eröffnen und demokratiefeindlichen Tendenzen entgegenzuwirken.

Weitere Informationen und Bezug der Broschüre: www.politische-jugendbildung-et.de

Im Fokus der AGJ: Politische Bildung

Die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift FORUM Jugendhilfe, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Heft 4/2017, setzt den Schwerpunkt auf das Thema politische Bildung. Mit acht Beiträgen und einem Positionspapier „Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit" werden verschiedene interessante Akzente gesetzt und Diskussionen angeregt. So schreibt z. B. Ina Bielenberg, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, über die aktuellen Entwicklungspotenziale der politischen Bildung, Helle Becker, Transferstelle politische Bildung, über die Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule oder Annette Ullrich, wannseeFORUM, über die Digitalisierung politischer Bildung. Zudem wird die Bedeutung der politischen Bildung in der kulturellen Bildung, der Jugendsozialarbeit und der Jugendverbandsarbeit reflektiert.

Bezug der Zeitschrift: www.agj.de

Download des Positionspapiers: www.agj.de

Inklusionsstrategie „VISION:INKLUSION“ veröffentlicht

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. hat in dem dreijährigen Projekt „VISION:INKLUSION“ gemeinsam mit Trägern der internationalen Jugendarbeit, Expertinnen und Experten sowie Betroffenen die „Inklusionsstrategie für die Internationale Jugendarbeit“ entwickelt. Die Broschüre zeigt, wie Träger und Netzwerke mithilfe eines vorgeschlagenen Prozesses sowie Leit- und Handlungszielen eine auf die individuelle Organisationsstruktur angepasste Strategie entwickeln können. Vorangestellt wurde eine Zusammenstellung der wichtigsten menschenrechtlichen, jugendpolitischen und konzeptionellen Grundlagen, auf denen eine inklusive internationale Jugendarbeit beruht. Im letzten Teil wird anhand von Beispielen aus verschiedenen Formaten beschrieben, warum sich eine Umsetzung der Strategie lohnt und was dabei wichtig ist. Die Publikation richtet sich in erster Linie an Fachkräfte und Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie Träger der Behindertenhilfe, die an einer inklusiven internationalen Jugendarbeit interessiert sind. Darüber hinaus enthält sie auch Fachimpulse für jugendpolitische Netzwerke, politisch Verantwortliche, Verwaltung, Ministerien und Förderinstitutionen.

Quelle, weitere Informationen und Bestellung bzw. Download:
www.ijab.de

Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums: „Kinder- und Jugendarbeit stärken“

Anlässlich des 15. Kinder- und Jugendberichts sowie der neu konzipierten amtlichen Statistik der öffentlich geförderten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, beleuchtet die aktuelle Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (BJK) die grundlegenden Entwicklungen und Veränderungen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit und benennt zentrale Spannungsfelder und Herausforderungen. Sie zeigt auf, mit welchen zum Teil widersprüchlichen Entwicklungen das Feld der Kinder- und Jugendarbeit angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse konfrontiert und welchen erheblichen Veränderungen sie unterworfen ist. Die Stellungnahme benennt zentrale Spannungsfelder und Herausforderungen, denen sich Verbände, Einrichtungen und Träger sowie politische und administrative Verantwortliche stärker als bisher stellen müssen. Die Kinder- und Jugendarbeit ist neben Schule, Familie und Ausbildung ein wichtiger eigener Sozialisationsort für junge Menschen. Hier finden junge Menschen auf Freiwilligkeit basierende, altersgerechte, nichtkommerzielle Angebote und Gelegenheiten, mit Gleichaltrigen Lebenswelten zu gestalten, sich selbst zu erproben und Verantwortung zu übernehmen. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind in ihren Strukturen, Formen und Einrichtungen ausgesprochen heterogen. Diese Vielfalt nimmt angesichts gesellschaftlicher Veränderungen noch weiter zu.

Das BJK ist ein von der Bundesregierung eingesetztes Sachverständigengremium. Es berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik. Dem BJK gehören bis zu 15 Sachverständige aus Politik, Verwaltung, Verbänden und Wissenschaft an. Die Mitglieder wurden durch die BMFSFJ für die Dauer der laufenden Legislaturperiode berufen.

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

Menschenrechtsbericht 2017 ist erschienen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte stellte Anfang Dezember 2017 zum zweiten Mal in Folge seinen jährlichen Bericht über die Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland vor. Der Bericht befasst sich mit Menschen, die aufgrund ihrer Situation besonders verletzlich sind. Im besonderen Fokus stehen deshalb in diesem Jahr geflüchtete Menschen mit Behinderung sowie Kinder von Inhaftierten. Die politischen Entwicklungen in Europa, etwa in Polen, Ungarn und der Türkei, zeigen: Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sind nicht selbstverständlich. Aber auch in gefestigten demokratischen Rechtsstaaten wie Deutschland müssen die Menschenrechte verteidigt und bekräftigt werden.

Besonders geflüchtete Menschen mit Behinderungen sind in Deutschland mit enormen Schwierigkeiten konfrontiert – so gibt es kaum barrierefreie Unterkünfte; Hilfsmittel und Therapien werden gar nicht oder nur nach aufwendigen Verfahren bei den Sozialbehörden genehmigt. Für den Bericht hat das Deutsche Institut für Menschenrechte Organisationen befragt, die im Jahr 2016 rund 2.000 Asylsuchende mit Behinderungen beraten und unterstützt haben. Zudem hat das Institut untersucht, wie das Zusammenleben in Flüchtlingsunterkünften menschenrechtskonform ausgestaltet werden kann.

Der Bericht befasst sich zudem mit dem Recht des Kindes auf Kontakt mit seinem inhaftierten Elternteil. Diese Kinder haben Studien zufolge ein höheres Risiko, psychisch zu erkranken, und sie leiden massiv unter den sozialen Folgen ihrer Lebenssituation. Das Institut hat die Regelungen in den Bundesländern untersucht und die Praxis abgefragt.

Quelle, Download und weitere Informationen: www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbericht/menschenrechtsbericht-2017

Die neue JIM-Studie ist erschienen

Die jährlich herausgegebene Studienreihe JIM (Jugend, Information, (Multi-)Media) wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) seit 1998 jährlich in Zusammenarbeit mit dem Südwestrundfunk realisiert. Die aktuelle Ausgabe wurde am 30. November 2017 auf dem Stuttgarter Medienkongress vorgestellt. Die repräsentative Studie bildet das Medienverhalten der Jugendlichen in Deutschland ab. Für die Befragung wurden 1.200 Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren im Frühsommer 2017 telefonisch befragt. Der mpfs ist eine Kooperation der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und der Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz (LMK).

Neben Fakten zu den Themen Bewegtbild- und Musiknutzung, zur Nutzung digitaler Medien im Kontext Schule sowie zu Themeninteressen und zum Informationsverhalten der Jugendlichen enthält die JIM-Studie 2017 Basisdaten zum Freizeitverhalten der 12- bis 19-Jährigen sowie Mediennutzungsdaten zu Internet, Fernsehen, Radio, Büchern und digitalen Spielen. 94 % der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Deutschland tauschen sich regelmäßig über WhatsApp aus. Sie ist die wichtigste App für die Jugendlichen. Auf Platz zwei der mindestens mehrmals pro Woche genutzten Kommunikationsanwendungen steht Instagram (57 %), knapp dahinter liegt Snapchat mit 49 % regelmäßigen Nutzern. Facebook (25 %) wird nur noch von einem Viertel der Jugendlichen regelmäßig genutzt. Im Vergleich zum Vorjahr konnte Instagram seine Position im Medienalltag der Jugendlichen leicht ausbauen. Auch bei Snapchat ist der Anteil regelmäßiger Nutzer unter den Jugendlichen leicht gestiegen. Bei Facebook hingegen (2017: 25 %, 2016: 43 %) ist ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen.

Quelle und Download: www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017

ver.di und GEW fordern Bundesgesetz für die Weiterbildung

Die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) fordern ein Bundesweiterbildungsgesetz. Dafür haben sie gemeinsam mit der IG Metall konkrete Vorschläge vorgelegt. „Weiterbildung reformieren: Sechs Vorschläge die wirklich helfen" ist die Broschüre übertitelt. Ziel ist es unter anderem, den Zugang, die Teilnahme und die Finanzierung von Weiterbildung einheitlich auf hohem Niveau sicherzustellen. Weiterbildung soll zur Deckung des Fachkräftebedarfs beitragen, gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung, Pluralisierung, des Strukturwandels und der Digitalisierung unterstützen. Sie soll Fragen einer älter werdenden Gesellschaft beantworten und die Zivilgesellschaft mitentwickeln. Dafür braucht es die passenden Rahmenbedingungen. Die Qualität der Weiterbildung muss durch einheitliche Mindeststandards gesichert werden.

Konkret fordern die Gewerkschaften einen zentralen Weiterbildungsfonds, der aus einer gemeinsam von Arbeitgebern und Arbeitnehmern getragenen Umlage in Höhe von einem Prozent der Lohn- und Gehaltssumme finanziert werden soll. Zudem schlagen sie einen bundeseinheitlichen Freistellungsanspruch zu Bildungszwecken vor. Die vernachlässigte Weiterbildungsberatung müsse verbessert sowie flächendeckend ausgebaut werden. Auch die Digitalisierung stelle die Weiterbildung verstärkt vor neue Herausforderungen, lebensbegleitendes Lernen gewinne für die gesamte Arbeits- und Alltagswelt an Bedeutung. Deshalb müssten vor allem geringqualifizierte und bildungsferne Menschen zur Weiterbildung ermutigt werden und die notwendigen Zugangschancen erhalten, so die Verfasser/-innen der Broschüre.

Quelle, Download und weitere Informationen:
https://bildungspolitik.verdi.de/politikfelder/allgemeine-bildung

UNESCO-Weltbildungsbericht 2017/2018 veröffentlicht

Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2017/2018 ist mit dem Titel „Verantwortung für Bildung" am 24. Oktober 2017 erschienen. Er zeigt, dass 264 Millionen Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 17 Jahren weltweit keinen Zugang zu Bildung haben. Er zeigt zudem, welche Akteure für ein gutes Bildungssystem Verantwortung tragen. Die Autoren des Berichts rufen Regierungen weltweit dazu auf, das Recht auf hochwertige Bildung einzulösen und durch zielgerichtetes Regierungshandeln die Voraussetzungen für Bildungserfolg zu erfüllen. Walter Hirche, Minister a. D. und Vorstandsmitglied der Deutschen UNESCO-Kommission, sagt: „Nur wenn Regierungen auf der ganzen Welt, ihrer Pflicht zur Gestaltung der Rahmenbedingungen für eine hochwertige Bildung nachkommen, können Lehrkräfte angemessen lehren und Schülerinnen und Schüler ausreichend lernen. Oft wird den Lehrkräften die Schuld für Bildungsmisserfolge gegeben. Wir sollten jedoch vor allem einen Blick darauf werfen, welche Ursachen im Bildungssystem bestehen. Bildungssysteme weltweit müssen mit Blick auf Chancengerechtigkeit und Qualität gestaltet werden. Der UNESCO-Weltbildungsbericht zeigt, dass wir weit davon entfernt sind." Da die Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie bereits in der frühen Kindheit gelegt werden, wurde ein Fokus auch auf die frühkindliche Bildung gelegt. Auch hier zeigen sich, insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern, erhebliche Defizite, vor allem bei sozial benachteiligten Menschen. Jährlich fehlen weltweit 39 Milliarden US-Dollar für eine hochwertige und chancengerechte Bildung weltweit.

Die Autoren des Weltbildungsberichts formulieren konkrete Empfehlungen und rufen die Regierungen dazu auf, ihre Pflicht zur Bereitstellung eines hochwertigen Bildungssystems und ihrer Verpflichtung, die Globalen Nachhaltigkeitsziele (SDG) bis zum Jahr 2030 zu erreichen, nachzukommen. Das Bildungsziel der Agenda lautet: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern."

Quelle, Download und weitere Informationen:
www.unesco.de/bildung/weltbildungsbericht.html

Ausschreibungen und Wettbewerbe

Jugenddemokratiepreis 2018 ausgeschrieben

„Halte der Demokratie den Spiegel vor! – Dein Projekt zur Stärkung & Verbesserung der Demokratie" ist der Titel der diesjährigen Ausschreibung des Jugenddemokratiepreises. Die Ausschreibung ist eine Initiative der Jugendjury des Jugenddemokratiepreises und ein Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung / bpb. Es sollen Projekte, Initiativen und Aktionen von jungen Menschen (zwischen 14 und 27 Jahren) für junge Menschen geehrt werden, die sich nicht nur für Demokratie einsetzen, sondern ihr auch den Spiegel vorhalten. Denn demokratische Strukturen sollten weltweit keine Selbstverständlichkeit darstellen, sondern stetig weiterentwickelt und durchdacht werden. Der Fantasie und vor allem dem Engagement sind bei der Umsetzung der Projekte keine Grenzen gesetzt: Es kann eine Jugendbegegnung, die Erstellung eines Videoclips, die Organisation eines Sportturniers, ein monatliches Stadtteilcafé etc. sein.

Einsendeschluss ist am 15. April 2018. Das beste Jugendprojekt wird mit bis zu 3.000 Euro prämiert. Das Ergebnis wird Ende Juni 2018 bekannt gegeben. Die Jugendjury besteht aus Schüler/-innen, Auszubildenden, FSJlern und Studierenden zwischen 14 und 27 Jahren.

Quelle und weitere Informationen: www.bpb.de/veranstaltungen/format/wettbewerb/202952/jugenddemokratiepreis

Ausschreibung zum WUS-Förderpreis 2018 „Bildung für nachhaltige Entwicklung"

Der World University Service (WUS) Deutsches Komitee e. V., eine international tätige Organisation im Bildungsbereich, will Absolventinnen und Absolventen an deutschen Hochschulen auszeichnen, die sich in ihren Studienabschlussarbeiten – gleich welcher Fachrichtung – mit einem Thema der Sustainable Development Goals (SDGs) auseinandergesetzt haben, z. B. mit Migration, Flucht, Menschenrecht auf Bildung, Globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung. Als Studienabschlussarbeiten können Diplom-, Master-, Bachelor- und Staatsexamensarbeiten oder vergleichbare Examensarbeiten eingereicht werden. Die Arbeit soll im Kalenderjahr 2017 abgeschlossen und eingereicht worden sein. Der Preis ist mit € 1.500,00 ausgeschrieben. Eine unabhängige Jury entscheidet über die Vergabe. Der Preis ist eingebettet in den Nationalen Deutschen Aktionsplan zum Weltaktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Bewerbung in elektronischer Form (Anschreiben, Zusammenfassung von max. zwei Seiten, Lebenslauf, Kopie der Arbeit, Kopie des Gutachtens der / des Betreuers/-in) muss bis spätestens zum 30. Juni 2018 eingereicht werden: preis@wusgermany.de

Weitere Informationen: www.wusgermany.de

Veranstaltungen

23. April 2018
Berlin

Ressource Vielfalt. Der Beitrag der politischen Bildung zu einer inklusiven Gesellschaft

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten in Kooperation mit dem Paritätischen Bildungswerk Bundesverband e. V. und der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung
www.adb.de/fachtagungen

2. bis 4. Mai 2018
Berlin

Barcamp politische Bildung

Veranstalter: Projektgruppe „Digitale Medien und Demokratie" im AdB-Programm „Politische Jugendbildung 2017–2022"
http://bcpb.de

1. und 2. Juni 2018
Straßburg

European Youth Event – Europäisches Jugendevent #EYE2018

Veranstalter: Europäisches Parlament
www.europarl.europa.eu/european-youth-event/de/home/home.html

18. und 19. Juni 2018
Hannover

Radikal antisemitisch. Eine Tagung in der Reihe „Blickwinkel. Antisemitimuskritisches Forum für Bildung und Wissenschaft"

Veranstalter: Bildungsstätte Anne Frank, Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft", Pädagogisches Zentrum Frankfurt am Main, Zentrum für Antisemitismusforschung
www.bs-anne-frank.de

24. und 25. September 2018
Berlin

„Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft" – Bilanz- & Perspektivenveranstaltung zur Jugendstrategie 2015–2018

Veranstalter: Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft"
www.jugendgerecht.de

26. September 2018
Bundesweit

Deutscher Weiterbildungstag: Weiterbilden – Gesellschaft stärken

Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft deutscher Weiterbildungstag 2018
www.deutscher-weiterbildungstag.de/mitmachen

10. und 11. Oktober 2018
Bovenden-Eddigehausen

Fortbildung „Alles, was RECHT ist. Datenschutz und Rechtssicherheit in der Öffentlichkeitsarbeit"

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
www.adb.de/fachtagungen

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 44–45/2017 Schwerpunkt: Wandel des Politischen?

Heft 46–47/2017 Schwerpunkt: Darknet

Heft 48/2017 Schwerpunkt: Stadt

Heft 49–50/2017 Schwerpunkt: Wald

Heft 51–52/2017 Schwerpunkt: Meere und Ozeane

Heft 1–3/2018 Schwerpunkt: Essen

Heft 4–5/2018 Schwerpunkt: Freihandel

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

Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 11/2017 Schwerpunkte z. B.: Jamaika und die Linke; Im Namen der Demokratie: Flüchtlingsabwehr um jeden Preis; SPD: Der Absturz einer Volkspartei

Heft 12/2017 Schwerpunkt z. B.: Leben in der Matrix: Der digitale Mensch; Nach Jamaika: Die fragile Demokratie; Wie weiter gegen Rechts?

Heft 1/2018 Schwerpunkt z. B.: Brandherd Nordkorea; Jerusalem: Was treibt Trump um? Kampf um das Frauenwahlrecht

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

couragiert – Das Magazin für demokratisches Handeln und Zivilcourage, Heft 4/2017 Schwerpunkt: Populismus für Intelligente

Bezug: Aktion Zivilcourage e. V., Postfach 100228, 01782 Pirna; www.aktion-zivilcourage.de; www.couragiert-magazin.de

deutsche jugend, Heft 11/2017 Schwerpunkt: Aspekte der politischen und sozialen Jugendbildung

Heft 12/2017 Schwerpunkt: Empirische Befunde zu Jugend und Jugendarbeit

Heft 1/2018 Schwerpunkt: Partizipation und Ehrenamt

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

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, Heft 4/2017 Schwerpunkt: Mehr als Vater, Mutter, Kind

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

Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 4/2017 Schwerpunkt: Fragen der Identität – Questions d'identité

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

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 4/2017** Schwerpunkt: Generationen lernen

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

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 4/2017 Schwerpunkt: Theorie und Praxis / Théorie et pratique

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

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), **Heft 4/2017** Schwerpunkt: alleinstehend/eigenständig

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

Forum Jugendhilfe, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, **Heft 4/2017** Schwerpunkt: Politische Bildung

Bezug: AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.agj.de

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 4/2017 Schwerpunkte u. a.: Bundestagswahl 2017; Politikverdrossenheit; Gender Pay Gap; Klimapolitik

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

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 4/2017** Schwerpunkt: Kulturelle Erwachsenenbildung

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

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der BAG Jugendschutz, **Heft 1/2018** Schwerpunkt: Ritzen Schnippeln Cutten – Selbstverletzendes Verhalten Jugendlicher

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

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Heft 32/2017 Schwerpunkt: Öffentlichkeit und Markt. Wozu ein öffentliches Bildungswesen?

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, Heft 6/2017 Schwerpunkt: Medienpädagogik zwischen Digital Humanities und Subjektorientierung

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

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, Heft 11/2017 Schwerpunkt: Deutsche Leitkultur – Wege und Abwege

Heft 12/2017 Schwerpunkt: Baustelle Europa

Heft 1–2/2018 Schwerpunkt: SPD. Ein Kassensturz

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

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Heft 4/2017 Schwerpunkt: Politische Bildung am Berufskolleg

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, Heft 4/2017 Schwerpunkt: Globalisierungsdämmerung

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, Heft 6/2017 Schwerpunkte: Migration und Integration (Sek. I); Ökonomische Theorien (Sek. II)

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

pb-digital

Dossier der bpb — Russlanddeutsche und andere postsozialistische Migranten

Das Wissen über Russlanddeutsche ist relativ gering. Sie gelten eigentlich als gut integriert. Durch ihre Proteste gegen die Flüchtlingspolitik der Bundesregierung und ihre Sympathien für die AfD rückten sie aber nun in den Fokus des medialen Interesses. Das Kurzdossier gibt einen Überblick über Erfahrungen, Interessen und Lebensweisen von Russlanddeutschen, über ihre politische Partizipation, ihr Verbandswesen und ihr Verhältnis zu Religiosität. Ein Interview und der Blick auf internationale Entwicklungen runden das Dossier ab.

www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers

Gegenpol – Podcasts der Vielfalt-Mediathek

Das Magazin Gegenpol nimmt sich Themen und Diskussionen an, die sich auf die von der Vielfalt-Mediathek bearbeiteten Sachgebiete beziehen. In Podcasts und Expertisen wird über Hintergründe, neue Entwicklungen und Kontroversen in den verschiedenen Themenfeldern diskutiert. Hier soll auf zwei neuere Podcasts zu den Themen „Der Rechtspopulismus in Deutschland" und „Queere Geflüchtete" aufmerksam gemacht werden. Was steckt eigentlich hinter der Ideologie des Rechtspopulismus und warum greifen populistische Forderungen und Erklärungen momentan so gut? Der Podcast geht dieser Entwicklung auf den Grund, erklärt Strategien und Ziele von Rechtspopulisten. Der zweite Podcast thematisiert sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Flucht und informiert über die Situation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- oder intergeschlechtlichen und queeren Geflüchteten in Deutschland.

www.vielfalt-mediathek.de/content/38/podcasts.html

Neues Online-Lerntool: Flucht im Lebenslauf. Biografisches Lernen mit Jugendlichen

Das Anne Frank Zentrum hat ein neues Lerntool „Flucht im Lebenslauf. Biografisches Lernen mit Jugendlichen" erarbeitet, das kostenfrei und vollständig online verfügbar ist. Das Material eignet sich für den Einsatz im Unterricht sowie für außerschulische Kontexte. Im Mittelpunkt stehen die Lebensgeschichten dreier geflüchteter Menschen in Geschichte und Gegenwart: Anne Frank aus Deutschland, Hava aus dem Kosovo und Marah aus Syrien. Filmclips und Biografietexte stellen die drei jungen Frauen vor und zeigen die Komplexität von Flucht und Ankommen in einem neuen Lebensumfeld auf. Mit Hilfe von Methoden-Bausteinen können sich die Nutzer/-innen vertiefend mit historischen Kontinuitäten von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung beschäftigen und werden bestärkt, eigene Handlungsspielräume zu nutzen. Zudem schafft das Lerntool Raum für Selbstreflexion und den (familien-)biografischen Austausch.

Zum Lerntool: https://flucht.annefrank.de

Online-Sprachhilfe – Youth Work Translator

Mit über 1.000 Begriffen aus der Kinder- und Jugendhilfe und der Internationalen Jugendarbeit ist der Youth Work Translator von IJAB online gegangen. Auf Deutsch, Griechisch, Englisch und Chinesisch können Fachkräfte nach Übersetzungen suchen und die Kommunikation mit internationalen Partnern erleichtern. Die sprachliche Verständigung bei internationalen Fachkräfteprogrammen und Jugendbegegnungen ist eine Herausforderung. Wenn es nicht nur um Alltagssprache geht, sondern um Fachbegriffe aus der Kinder- und Jugendhilfe, reichen die in der Schule erlernten Sprachkenntnisse oft nicht aus. Der Youth Work Translator unterstützt daher Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit internationalen Partnern. Zu rund 140 Begriffen stehen darüber hinaus Erläuterungen zur Verfügung, die eine Hilfe zum Verständnis des Inhalts bieten, die spezifisch für ein Land – besonders für Deutschland – sind. Der Youth Work Translator soll sich stetig weiterentwickeln. Daher verfügt er über eine Rückmeldefunktion, über die Nutzer/-innen Vorschläge für weitere Begriffe sowie für Übersetzungsänderungen oder Erläuterungsänderungen machen können. Die Vorschläge werden im Redaktionsteam gesammelt und nach Prüfung in regelmäßigen Abständen eingearbeitet. Das Tool soll zudem in der Zukunft um zusätzliche Sprachen erweitert werden.

Quelle: www.ijab.de
Youth Work Translator: http://translation.rocks

Jahrgangsregister Außerschulische Bildung Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung 48. Jahrgang 2017

Thema im Fokus

Brie, Michael: Die Lehren von 1917 und 1989 dürfen nicht vergessen werden! Fragen an Professor Dr. Michael Brie, Rosa-Luxemburg-Stiftung (Interview) AB 3/2017 S. 23–25

Brumlik, Micha: 1989. Sieg der Demokratie oder Verlust der linken Utopie? AB 3/2017 S. 16–22

Cheema, Saba-Nur: Othering und Muslimsein. Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen AB 2/2017 S. 23–28

De La Rosa, Sibylle: Wege zur politischen Mündigkeit. Demokratie und die Konstruktion der Anderen und des Selbst AB 2/2017 S. 4–9

Domaschke, Cornelia: Aus der Praxis historisch-biografischen Lernens. Projekte mit linken Akteurinnen und Akteuren der Zeitgeschichte AB 3/2017 S. 37–43

Dreber, Marie-Luise: Die politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit – IJAB wird 50 Jahre. Interview mit Marie-Luise Dreber, Direktorin von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. AB 4/2017 S. 43–45

Gareis, Sven Bernhard: Friedenskonsolidierung nach Gewaltkonflikten. Herausforderungen – Chancen – Grenzen AB 1/2017 S. 18–24

Grobe, Rasmus: Politische Bildung und Zivilgesellschaft. Politisches Lernen im, für und durch Engagement AB 4/2017 S. 36–42

Hirschmann, Kai: Politische Bildung in und mit der Bundeswehr. Interview mit Dr. Kai Hirschmann, Zentrum Innere Führung der Bundeswehr AB 1/2017 S. 25–26

Jäger, Uli: Im Schatten von Aleppo. Neue Herausforderungen für die Friedenspädagogik AB 1/2017 S. 31–37

Jüngling, Konstanze: Renaissance der Großmachtpolitik. Aktuelle Macht- und Interessenkonstellationen am Beispiel des Konflikts zwischen Russland und dem Westen AB 1/2017 S. 11–17

Kaiser, Martin: Womit haben wir zu kämpfen? Politische Bildung und die Bundeswehr AB 1/2017 S. 27–30

Koenen, Gerd: Ein Zeitalter wird besichtigt. Kommunismus als Weltgeschichte, 1917–2017 AB 3/2017 S. 4–10

Laubenstein, Sina: Zivilgesellschaftliches Engagement im Netz. Neue Ideen, Formen und Orte AB 4/2017 S. 20–26

Lederer, Klaus: Wer sich für einen demokratischen Sozialismus engagiert, muss sich mit sozialistischer Geschichte auseinandersetzen. Fragen an den Bürgermeister und Senator für Kultur und Europa in Berlin, Dr. Klaus Lederer (Interview) AB 3/2017 S. 34–35

Pfüller, Matthias / Stunnack, Grit: Schwacher Mythos, im Verlöschen begriffen. Hundert Jahre nach der Oktoberrevolution AB 3/2017 S. 26–32

Pirker, Georg: „The future of citizenship and human rights education in Europe". Die Schlussdeklaration der Europaratskonferenz empfiehlt konkrete Maßnahmen zu politischer Bildung und Menschenrechtsbildung in Europa AB 4/2017 S. 46–48

Pohlkamp, Ines: Zwischen Sprache, Anerkennung und Gewalt. Die soziale Konstruktion von „anderen Geschlechtern" AB 2/2017 S. 29–35

Riegel, Christine: Othering in der Bildungsarbeit. Zu pädagogischem Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen AB 2/2017 S. 16–22

Roth, Roland: Zivilgesellschaft im Wandel. Rahmenbedingungen und Veränderungsprozesse AB 4/2017 S. 12–19

Sauer, Frank: Kennzeichen des Krieges im 21. Jahrhundert. Entgrenzung und Beschleunigung AB 1/2017 S. 4–10

Scherbakowa, Irina: Das schwere Erbe 1917. Der Umgang mit dem kommunistischen Erbe in Russland AB 3/2017 S. 11–15

Scherr, Albert: Wir und „die Anderen". Identitätskonstruktionen in den Spannungsfeldern von Zugehörigkeit und Abgrenzung, Selbstbestimmung und Unterwerfung AB 2/2017 S. 10–15

Toyka-Seid, Christiane: Zur Situation der Zivilgesellschaft in Südost- und Mittelosteuropa. Wahrnehmungen und Einschätzungen AB 4/2017 S. 27–34

Zimmer, Annette: Zivilgesellschaft und Demokratie. Die Zivilgesellschaft als Spiegelbild gesellschaftlicher und politischer Leitbilder AB 4/2017 S. 4–11

Forum

Bielenberg, Ina: Politische Bildung in Bewegung. Aktuelle strukturelle und institutionelle Entwicklungen in der politischen Bildung AB 1/2017 S. 41–45

Ciupke, Paul: Gibt es noch eine Didaktik der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung? Beobachtungen und Thesen AB 2/2017 S. 36–40

Fußmann, Albert: Politische Bildung in Bewegung II. Anregung zu einer weiterführenden Debatte AB 4/2017 S. 49–51

Gieseke, Wiltrud: Hauptberuflichkeit in der politischen Bildung. Notwendigkeit und Voraussetzungen der Professionalisierung politischer Bildner AB 3/2017 S. 45–49

Inhoff, Ronja: „Wie ticken UMF?!" Kurzstudie über Wertvorstellungen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen AB 3/2017 S. 50–53

Kenner, Steve: Plädoyer für die Einführung einer Koordinationsstelle Demokratiebildung. Freiräume schaffen und politische Aktionen begleiten AB 4/2017 S. 52–55

Nonnenmacher, Frank: Opfer der Nazis: als „Asoziale" und „Berufsverbrecher" bezeichnete KZ-Häftlinge. Neue Forschungen verlangen nach Konsequenzen AB 2/2017 S. 41–45

Politische Bildung praktisch

Brugger, Philipp / Gasthauer, Jonas: Planspiele zur internationalen Politik. Chancen und Herausforderungen am Beispiel einer Simulation zum Ukrainekonflikt AB 1/2017 S. 46–50

Zarebska, Izabela: Ich sehe was, was du nicht bist und das ist anders. Reflexionen aus der Kaubstraße zu Gadjé-Rassismus AB 2/2017 S. 46–50

Bouška, Tomáš: Der Lehrpfad „Die Hölle von Joachimsthal" in Tschechien. Erinnerungen an die Opfer des kommunistischen Regimes AB 3/2017 S. 54–57

Kirschner, Christian / Meyer, Dana: Karten – Computer – Katastrophen. Zivilgesellschaftliches Handeln in der Jugendbildung reflektieren AB 4/2017 S. 56–60

Jahresthema im AdB

Berendsen, Eva / Sarma, Olivia: Rassismus geht unter die Haut. Der erstarkende Rechtspopulismus stellt die Beratung von Betroffenen rechter und rassistischer Gewalt vor besondere Herausforderungen AB 3/2017 S. 59–63

Schillo, Johannes: Für einen schwarzrotgoldenen Schlussstrich. AfD und politische Bildung AB 2/2017 S. 51–57

Schröder, Achim: Demokratie in der Krise oder Zeitenwende? Repräsentation, soziale Ungleichheit und Emotionen in der Politik AB 1/2017 S. 51–56

Trau, Kim Alexandra: Zwischen Gaga und Hass. Warum sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein Thema der politischen Bildung sein muss AB 4/2017 S. 61–64

Rezensionen

Baumgartner, Rahel / Gürses, Hakan (Hrsg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich AB 4/2017 S. 69–70

Benz, Wolfgang (Hrsg.): Fremdenfeinde und Wutbürger Verliert die demokratische Gesellschaft ihre Mitte? AB 4/2017 S. 70–72

Bernhard, Armin / Bierbaum, Harald / Borst, Eva / Kunert, Simon / Rießland, Matthias / Rühle, Manuel (Hrsg.): Krieg und Frieden, Reihe Kritische Pädagogik, Eingriffe und Perspektiven AB 4/2017 S. 74–75

Christange, Hans / Stenzel, Klaus: Ost-West Denkstrukturen, Band 1: Ein Briefwechsel zwischen Brandenburg und Hessen/Rheinland-Pfalz. 1996–2008. Zwölf Jahre deutsch-deutscher Dialog AB 3/2017 S. 65–67

Christange, Hans / Stenzel, Klaus: Ost-West Denkstrukturen, Band 2: Von den Mühen des Zusammenwachsens. Ein Briefwechsel zwischen Brandenburg und Rheinland-Pfalz 2007–2010 AB 3/2017 S. 65–67

Decker, Frank: Der Irrweg der Volksgesetzgebung. Eine Streitschrift AB 3/2017 S. 67–68

do Mar Castro Varela, María / Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart AB 2/2017 S. 58–59

El-Tayeb, Fatima: Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft AB 2/2017 S. 60–61

Eribon, Didier: Die Rückkehr nach Reims AB 1/2017 S. 58–59

Fohrmann, Oliver: Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung AB 4/2017 S. 73–74

Gloël, Rolf / Gützlaff, Kathrin / Weber, Jack: Gegen Rechts argumentieren lernen AB 4/2017 S. 70–72

Harring, Marius / Witte, Matthias D. / Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen Interdisziplinäre und internationale Perspektiven AB 3/2017 S. 70–71

Haug, Verena: Am „authentischen" Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik AB 1/2017 S. 65–66

Heimbach-Steins, Marianne: Grenzverläufe gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Migration – Zugehörigkeit – Beteiligung AB 1/2017 S. 61–62

Jesse, Eckhard (Hrsg.): Wie gefährlich ist Extremismus? Gefahren durch Extremismus, Gefahren im Umgang mit Extremismus AB 1/2017 S. 59–61

John-Stucke, Kirsten / Siepe, Daniela (Hrsg.): Mythos Wewelsburg. Fakten und Legenden AB 2/2017 S. 64–65

Karpa, Dietrich/Overwien, Bernd/Plessow, Oliver (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung AB 2/2017 S. 63–64

Klinge, Sebastian: 1989 und wir. Geschichtspolitik und Erinnerungskultur nach dem Mauerfall AB 1/2017 S. 66–67

Lauterbach, Reinhard: Das lange Sterben der Sowjetunion. Schicksalsjahre 1985–1999 AB 3/2017 S. 64–65

Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft AB 4/2017 S. 65–66

Münch, Ursula / Scherb, Armin / Eisenhart, Walter / Schröder, Michael (Hrsg.): Politische (Urteils-)Bildung im 21. Jahrhundert. Herausforderungen, Ziele, Formate AB 1/2017 S. 63–64

Ott, Konrad: Zuwanderung und Moral AB 4/2017 S. 72–73

Reheis, Fritz: Politische Bildung. Eine kritische Einführung AB 4/2017 S. 68–69

Reinhardt, Marion: Gründungsgeschichte des Internationalen Bundes. Themen – Akteure – Strukturen AB 3/2017 S. 68–69

Riegel, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen AB 2/2017 S. 59–60

Salzborn, Samuel: Rechtsextremismus Erscheinungsformen und Erklärungsansätze AB 1/2017 S. 59–61

Scheidig, Falk: Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit AB 4/2017 S. 66–67

Schneider, Ulrich (Hrsg.): Kampf um die Armut. Von echten Nöten und neoliberalen Mythen AB 1/2017 S. 62–63

Spieker, Michael (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus AB 2/2017 S. 65–66

Zick, Andreas / Küpper, Beate / Krause, Daniela: Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland AB 2/2017 S. 61–62

Zinser, Hartmut: Religion und Krieg AB 1/2017 S. 57–58

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2018

49. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Ulrich Ballhausen und Dr. Paul Ciupke

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel, Wolfgang Pauls, Dr. Beate Rosenzweig, Ulrike Steimann

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

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

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

Bildnachweis: Copyrighthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €
1 bis 3 Abonnements: jährlich 20 €
ab 4 Abonnements: jährlich 16 €
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose: jährlich 16 €

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

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

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

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

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

Die Fachzeitschrift Außerschulische Bildung …

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

AdB
Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de

AdB
Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

ISSN 0176-8212