AdB
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

Außerschulische Bildung

2-2011

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Neue Lernformate politischer Bildung

- Aktionsorientierte politische Bildung und der Konsens von Beutelsbach
- Lernformate zwischen Bildungsstätte und Internet
- Laboratorium Demokratie am Lernort Weimar
- Die Werkzeuge des Web 2.0 für Methoden politischer Bildung nutzen

ISSN 0176-8212

ZU DIESEM HEFT 141

SCHWERPUNKT

Benedikt Widmaier
Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen!
Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung 142

Jöran Muuß-Merholz
Web 2.0 in der politischen Bildung – Lernformate zwischen Bildungsstätte und Internet 151

Henning Wötzel-Herber
Vernetzte Chancen
„Web 2.0" in der politischen (Jugend)Bildungsarbeit 160

Burkhardt Kolbmüller
Laboratorium Demokratie – Weimar 2009-2019
Förderung demokratischen Bewusstseins und demokratischen Verhaltens für neue Zielgruppen 165

Dirk Springenberg/Daniel Steinbach
Alternate Reality Games als innovative Methode der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen 172

Bernd Werdin
Qualitätsmanagement bei der Förderung der politischen Bildung
Schleichendes Gift oder Stabilisator pädagogischer Freiheit? 179

ADB-FORUM

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zum Vorschlag der EU-Kommission
Das künftige EU-Programm „Education Europe" 187

Ina Bielenberg
Antworten auf eine DIE-Befragung zum DQR 190

ARBEITSHILFEN UND METHODEN

Guido Brombach
Educaching: Lernen wie im echten Leben 192

ADB-JAHRESTHEMA

Christian Krell/Martin Timpe
Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie
Einblick, Rückblick und Ausblick auf ein Seminar der Akademie für Soziale Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung 196

INFORMATIONEN

Meldungen 200

Aus dem AdB 215

Personalien 228

Bücher 230

Markt 243

IMPRESSUM 249

Thema des nächsten Heftes:
Sexualität in der Jugendarbeit, sexuelle Gewalt

Der politischen Bildung haftet in der öffentlichen Wahrnehmung manchmal das Image des pädagogisch Konventionellen an. Dabei hat es jenseits von Schule und klassischer Seminararbeit schon sehr früh Versuche gegeben, sie so zu gestalten, dass sie von einer Nürnberger-Trichter-Didaktik weit entfernt ist. Insbesondere in der politischen Jugendbildung wurden viele die Beteiligung der Lernenden aktivierende Ansätze entwickelt, die auch die pädagogische Praxis in anderen Bereichen beeinflussten. In der Verbindung mit Elementen aus anderen Arbeitsfeldern, vor allem mit der kulturellen Bildung, wurden neue Formen des Lernens und Lehrens und gemeinsamer Aktivitäten der Teilnehmenden kreiert, die allerdings bestimmte Voraussetzungen brauchen, um optimal zur Entfaltung zu kommen. Dazu gehört u. a., dass diese Veranstaltungen nicht dem starren Schema der von den Förderungsgebern bevorzugten Tagungsdramaturgie folgen müssen.

Ein breites didaktisch-methodisches Spektrum ist Standard außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Aber Veränderungen und neue Anforderungen provozieren auch immer wieder die pädagogische Phantasie und bringen neue Angebotsformen hervor, die heute gern als „Lehr-/Lernformate“ bezeichnet werden. Einige möchten wir in diesem Heft vorstellen.

Es ist kein Zufall, dass es sich dabei vor allem um solche Formen handelt, in denen die neuen Medien und die dort entstandenen Netzwerke eine zentrale Rolle spielen. Wie sie in die für die politische Bildung typischen Veranstaltungsformen integriert werden können, wird in den Beiträgen zum Schwerpunkt dieses Heftes erläutert. Dabei geht es aber nicht nur um eine Erweiterung bisheriger Gestaltungsmöglichkeiten, sondern es haben sich auch neue Formen und Methoden entwickelt, die ohne das Internet und seine Kommunikationsnetzwerke nicht denkbar wären.

Eine unter dem Eindruck der Demokratieentwicklung aktuelle didaktische Frage ist, ob die politische Bildung das Lernziel Partizipation nicht wieder stärker politisch definieren und die für eine auch an Aktionen orientierte politische Beteiligung erforderlichen Kompetenzen vermitteln sollte. Dass eine solche Ausrichtung nur scheinbar im Gegensatz zu den in der Profession allgemein anerkannten Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses stehen würde, legt der einleitende Beitrag von Benedikt Widmaier dar.

Politische Bildung, die öffentlich gefördert wird, unterliegt bestimmten Vorgaben und stößt daher auch mit ihrer Gestaltungsfreiheit an ihre Grenzen. Bernd Werdin, bei der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen für die Förderung der politischen Bildung zuständig, begründet aus der Perspektive des Zwendungsgebers solche Vorgaben mit dem Rechtfertigungsdruck, unter dem Politik und Verwaltungen in Zeiten leerer Kassen stehen; dabei wird deutlich, dass er seine Arbeit als Vermittlung zwischen den Bildungseinrichtungen und der Politik versteht.

Ingeborg Pistohl

Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen!

Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung

Benedikt Widmaier

Der Beutelsbacher Konsens befriedete 1976 eine mehrjährige Kontroverse in der politischen Bildung. Diese mittlerweile weitgehend anerkannte Grundlage für die Gestaltung politischer Bildungspraxis wird von Benedikt Widmaier in ihrer Bedeutung für die außerschulische politische Bildung untersucht. Mit der Partizipationsfähigkeit ihrer Klientel wird ein wichtiges Ziel dieser non-formalen politischen Bildung in den Vordergrund gestellt, das die Frage nach der Aktionsorientierung aufwirft. Benedikt Widmaier sieht in der Befähigung zu aktionsbezogenem politischem Handeln eine wichtige Aufgabe non-formaler politischer Bildung, die insbesondere junge Menschen für politisches Engagement qualifizieren und motivieren will.

Der Hannoveraner Politikdidaktiker und derzeitige Vorsitzende der Deutschen *Vereinigung für politische Bildung, Dirk Lange*, hat in einer aktuellen sozialwissenschaftlichen Debatte über den Beutelsbacher Konsens die Frage aufgeworfen, ob nicht „das ganze ‚Erfolgspaket' auf seine Bedeutung für das Fächerspektrum zu befragen" wäre. Denn neben dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot stehe seiner Meinung nach gleichbedeutend, aber eben von der Zunft vernachlässigt, der dritte Beutelsbacher Grundsatz und damit das Ziel der „Partizipationsbefähigung" (Lange 2009, S. 281).

In Zeiten, in denen gerne die These lanciert wird, dass mit Stuttgart 21, mit den Bürgeraufständen in der arabischen Welt oder mit der anhaltend hohen Bereitschaft zum bürgerschaftlichen Engagement eine zwanzigjährige Phase hoher Partizipationsverdrossenheit und Politikverdrossenheit (1992 das Wort des Jahres!) zu Ende gehen würde, könnte Langes Aufforderung fast als paradoxe Problemmarkierung von gestern erscheinen. Indes hat das Bildungsziel Partizipation auch meiner Meinung nach nicht nur in der schulischen Politikdidaktik, sondern auch in der non-formalen Politischen Bildung erheblich größere Aufmerksamkeit verdient. Denn im Hinblick auf eine aktive politische Bürgerbeteiligung steht keineswegs alles zum Besten. Die sich häufenden postdemokratischen Unkenrufe warnen vor schleichenden, tiefer gehenden strukturellen Veränderungen unserer Demokratie. Sie lassen sich deshalb nicht mit dem Hinweis auf einige Aufsehen erregende, aber in ihrer Bedeutung schnell überschätzte interventionistische Highlights der Bürgerpartizipation vom Tisch wischen.

Das Bildungsziel Partizipation hat nicht nur in der schulischen Politikdidaktik, sondern auch in der non-formalen Politischen Bildung größere Aufmerksamkeit verdient

In Beutelsbach wurde schon früh auf politische Aktion gesetzt: Hier Statue des Peter Gaiß, Anführer des Bauernbundes „Armer Konrad" aus Beutelsbach

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden einige Diskussionsanstöße zur Frage einer partizipations- und aktionsorientierten Politischen Bildung gegeben. Zunächst ist zu klären, wie sich eigentlich die außerschulische Politische Jugend- und Erwachsenenbildung gegenüber dem Beutelsbacher Konsens positioniert hat und noch positioniert. Unsere Profession pflegte/pflegt dazu nämlich ein ausgesprochen ambivalentes Verhältnis. Mit meinem Beitrag will ich deshalb auch anregen, die Diskussion über Beutelsbach vor dem Hintergrund aktueller Zeitumstände und vor allem im Hinblick auf das Thema Partizipation erneut aufzunehmen. Die spannenden wie disparaten neuen demokratietheoretischen Debatten können dazu viele interessante Anstöße liefern.

Beutelsbach und seine Bedeutung für die non-formale Politische Bildung

Ob der Beutelsbacher Konsens auch Geltung und Bedeutung für die außerschulische (Politische) Jugend- und Erwachsenenbildung hat, scheint nach wie vor umstritten. In der bereits erwähnten wissenschaftlichen Debatte in der Zeitschrift „Erwägen – Wissen – Ethik" (EWE Heft 2/2009) wird diese Frage u. a. von einigen bekannten Vertretern der Jugendbildung, der Erwachsenenbildung wie der non-formalen Politischen Bildung rekapituliert.

Klaus Ahlheim markiert seine bekannte Position, dass für die Angebote der außerschulischen Bildung, die in der Regel freiwillig besucht werden, die Pluralität der Institutionen und die Parteilichkeit der Träger konstitutiv sei (Ahlheim 2009, S. 249). Ahlheim lässt es sich nicht nehmen, erneut darauf hinzuweisen, dass selbst einer der Väter und über die Jahre wichtiger Protagonist des Konsenses, *Siegfried Schiele*, diesen vor allem für die öffentlich verantwortete Politische Bildung (Schulen und Zentralen der politischen Bildung) einfordert. Für die außerschulische Politische Bildung dagegen reiche nach Schiele auch die Offenlegung und Transparenz der institutionellen Ziele (ebd.).

Rico Kühnel/pixelio.de

Politische Erwachsenenbildung ist per se demokratische Streitkultur

Diese unaufgelöste Spannung setzt sich fort, wenn der Andragoge *Horst Siebert* ohne Umschweife feststellt, dass der Beutelsbacher Konsens „für die Erwachsenenbildung ebenso (gelte) wie für die Schule“, und dass „Erwachsene (...) Lernwiderstände und Vermeidungsreaktionen (äußern), wenn sie den Eindruck haben, belehrt oder ‚umerzogen‘ zu werden.“ (Siebert 2009, S. 321) Der Jugendpädagoge *Benno Hafeneger* polemisiert dagegen, dass ihm völlig unklar sei, warum man nach über 30 Jahren (die maßgebliche Beutelsbacher Konferenz fand im Herbst 1976 statt) immer noch „aus ‚alten Schachteln‘ speisen“ müsse, statt sich fachlichen Debatten und notwendigen Klärungen zuzuwenden (Hafeneger 2009, S. 268).

Die EWE-Debatte resümierend, kann ich aus eigener Anschauung *Wolfgang Sander* zustimmen, der glaubt, dass Klaus Ahlheims Position heute „in der außerschulischen politischen Bildung eine Minderheitsposition zu sein“ scheint (Sander 2009, S. 327). Das will ich im Folgenden zunächst mit einer Reihe von Stimmen ausgewählter Kollegen/Kolleginnen und einigen Belegen aus Grundsatzpapieren maßgeblicher Akteure unterstützen, um es anschließend für eine von Hafeneger eingeforderte aktuelle fachliche Debatte gleich wieder zu hinterfragen.

In den institutionellen Selbstverständnis- und Leitbilddebatten der außerschulischen Politischen Bildung ist der „Beutelsbacher Konsens“ – soweit ich das aus meiner eigenen Berufsbiographie rekonstruieren kann – überhaupt erst in der Mitte der 90er-Jahre auf die Agenda gesetzt worden. Als ich 1996 gebeten wurde, für die Zeitschrift „Außerschulische Bildung“ einen Beitrag zum Thema „Politische Bildung als Beruf“ zu schreiben, habe ich den Beutelsbacher Konsens nicht nur als „Ethik der politischen Bildung“, sondern auch als „in der Profession der politischen Bildung allgemein anerkannten politisch-pädaogischen Konsens“ beschrieben (Widmaier 1996, S. 438).

In der außerschulischen Politischen Bildung ist der „Beutelsbacher Konsens“ erst in der Mitte der 90er-Jahre auf die Agenda gesetzt worden

Das war seinerzeit in der Zunft aber keineswegs der Mainstream, wie sich u. a. an einem zeitgleich erschienenen Beitrag von *Klaus-Peter Hufer* ablesen lässt: Als Vertreter der Politischen Erwachsenenbildung nahm Hufer 1996 an einem der regelmäßigen Beutelsbacher Gespräche teil und lehnte dort den Konsens für die non-formale Bildung dezidiert und mit folgender Begründung ab: Die Einrichtungen der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung seien „weltanschauliche und politische Tendenzbetriebe“ und die Teilnehmenden an deren Veranstaltungen erwarteten infolgedessen „Parteinahme, ja sogar Parteilichkeit.“ (Hufer 1996, S. 42) Wozu also ein Überwältigungsverbot, ließe sich hinzufügen. Und „Politische Erwachsenenbildung ist per se demokratische Streitkultur. Pluralität, Differenz, Verschiedenartigkeit sind ihre konstituti-

ven Merkmale“ (ebd., S. 55) – wozu also ein Kontroversitätsgebot?

Meine Meinung war dagegen schon damals, dass vor allem das Kontroversitätsgebot den „komplexen Anspruch deutlich (macht), mit dem politische Bildung auftritt. Wenn sie nur annähernd im Sinne dieses Konsenses arbeiten will, bedeutet politische Bildung partiell immer auch kognitive Analyse komplexer politischer Zusammenhänge. Wie weit und tief diese Analyse geht, hängt von der jeweiligen Zielgruppe ab, auf die ich mich pädagogisch-didaktisch einstellen muss. (...) Es wäre allerdings ein Missverständnis, den Beutelsbacher Konsens so zu verstehen, dass sich der politische Bildner mit seiner eigenen Meinung zurückhalten soll. Ganz im Gegenteil scheint es mir notwendig, TeilnehmerInnen als authentische Persönlichkeit, als ‚interessanter Erwachsener‘ zu begegnen, wozu eben auch eine klare pointierte eigene Meinung gehört, die in der politischen Bildung allerdings klar vom analytischen Teil getrennt erkennbar werden sollte.“ (Widmaier 1996, S. 438, ähnlich: Hafeneger 2009, S. 269)

Zwei Jahre später verabschiedete die *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke*, einer der großen Trägerzusammenschlüsse der non-formalen Politischen Bildung in Deutschland, ihre so genannte „Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Bildung“ (AKSB 1998). In diesem für die AKSB bis heute gültigen Grundsatzpapier hat sich nach meinem Kenntnisstand zum ersten Mal eine der wichtigen Trägergruppen der außerschulischen Politischen Bildung zum Beutelsbacher Konsens bekannt. In der Konvention wird deutlich, dass die Wertorientierung eines „Tendenzbetriebs“ und die Kontroversität als didaktisches Prinzip durchaus als zwei miteinander vereinbare Grundsätze gesehen werden können, wenn es heißt: „In unserer Orientierung an den Werten der christlichen Sozialethik legen wir großen Wert auf die Beachtung der Forderung des Beutelsbacher Konsenses, wonach Kontroverses in der Politik auch in der politischen Bildung kontrovers darzustellen ist. Im Rahmen unserer Bildungsveranstaltungen werden unterschiedliche politische Positionen und ihre Wertbezüge vorgestellt, erörtert und in den Diskurs einbezogen. Die Grundlagen, auf denen unsere Beurteilung von Problemen oder Strukturen beruhen, legen wir in unseren Veranstaltungen offen.“ (AKSB 1998, zitiert nach dem Nachdruck von 2010, S. 37 f.).

Dass der Beutelsbacher Konsens heute (offenbar) von allen Akteuren der non-formalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung anerkannt wird, lässt sich durch weitere markante Beispiele belegen:

- In seiner Funktion als Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (BAP), des Zusammenschlusses aller Träger der außerschulischen Politischen Bildung in Deutschland, bezeichnete *Theo Länge* den Beutelsbacher Konsens 2008 als notwendige Orientierungsmarke und „Spezifikum einer emanzipatorischen Bildung“, die auf mündige Bürgerschaft ziele (Länge 2008, S. 89).
- Diese offensichtliche Gültigkeit des Konsenses für alle Träger des BAP ist 2010 durch die Kampagne „Deutschland braucht Politische Bildung“ bestätigt worden. In diesem Aufruf heißt es u. a.: „Politische Bildung richtet sich an alle, gleich welcher politischen Überzeugung, Konfession, Alter, Geschlecht oder Herkunft die Interessierten sind. Mit dem Beutelsbacher Konsens hat sie sich zum ‚Überwältigungsverbot‘ verpflichtet und sich damit zur Vielfalt bekannt, ideologischer oder missionarischer Borniertheit eine Absage erteilt.“ (http://www.dvv-vhs.de/uploads/media/Positionspapier_Deutschland_braucht_Politische_Bildung.pdf)
- Auch für den einst exponierten Gegner, Klaus-Peter Hufer, gilt der Konsens nun als offenbar unumstrittener Teil des Selbstverständnisses der Profession. In seiner 2009 erschienenen „Einführung in die Erwachsenenbildung“ heißt es in einem eigenen Kapitel über „Politische Bildung“ u. a.: „Der Beutelsbacher Konsens ist ein wichtiges Merkmal der Professionalität politischer Bildung. Außerdem immunisiert er gegen fremdbestimmte Vorgaben und Versuche, politische Bildung zur Schulung werden zu lassen, sie zu funktionalisieren oder instrumentalisieren.“ (Hufer 2009, S. 73)
- Und in einem Manifest der 2004 gegründeten „Muslimische(n) Akademie in Deutschland“ heißt es u. a.: „Die Akademie hat ihren Schwerpunkt in der Organisation gesellschaftlicher Diskurse. Unter Beachtung der Prinzipien Überwältigungsverbot, Kontroversität und Interessenvertretung (‚Beutelsbacher Konsens‘) folgt die Akademie den anerkannten Grundsätzen demokratischer Erwachsenenbildung. Politische Bildung im Sinne des ‚Lernens für Mündigkeit‘ ist Teil ihrer Arbeit.“ (http://www.bpb.de/files/ZB63C1.pdf)
- Last but not least hat die Erziehungswissenschaftlerin *Annette Scheunpflug* gefordert, dass auch Nichtregierungsorganisationen, die in ihren Kampagnen interessengeleitete politische Ziele verfolgen, dann den Beutelsbacher Konsens zu beachten hätten, wenn sie als Akteure der Bildungsarbeit und des Globalen Lernens

auftreten. Denn: „Anders als Kampagnenarbeit folgt Bildungsarbeit nämlich im Hinblick auf das Ziel der politischen Willensbildung der beteiligten Personen pädagogischen Kriterien. Diese wurden prägnant zum erstenmal im so genannten Beutelsbacher Konsens formuliert. (...) Deshalb sollte die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt (...) für das Globale Lernen zentraler konzeptioneller Bestandteil sein." (Scheunpflug 2008, S. 15 f.)

Beutelsbach und die aktionsorientierte Politische Bildung

Der Beutelsbacher Konsens stößt heute also ganz offensichtlich auch in der non-formalen Politischen Bildung auf uneingeschränkte Zustimmung. Dennoch stimme ich mit *Dirk Lange* überein, dass das ganze Erfolgspaket des Beutelsbacher Konsenses von Bedeutung ist. Antizyklisch scheint mir deshalb vor allem eine erneute Debatte über den dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses, der gerne und schnell vernachlässigt wird, ausgesprochen sinnvoll. Interessanterweise hat auch *Annette Scheunpflug* in einer wörtlichen Dokumentation des Konsenses im „Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008" den dritten Satz nicht mit berücksichtigt. Im Original von 1977 lautet dieser dritte Satz: Der Schüler bzw. Teilnehmer muss „in die Lage versetzt werden, *eine politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren* sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in einem sehr starken Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist." (Wehling 1977, S. 179, Hervorhebungen im Original)

Man spürt hier förmlich, dass auch und vor allem politische Partizipation ein zentrales Ziel der Politischen Bildung ist. Dazu gehört meines Erachtens – wenn die Politische Bildung (politische!) Partizipation als Bildungsziel ernst nimmt – auch die Anregung und Begleitung von politischer Aktion, was im Folgenden weiter ausgeführt und begründet werden soll.

Vor allem politische Partizipation ist ein zentrales Ziel der Politischen Bildung

Die schulische Politikdidaktik legt sich im Hinblick auf das Bildungsziel „Partizipation" große Zurückhaltung auf. In der Regel geht es in der Schule um kognitive Mobilisierung und allenfalls bei der Auswahl der Methoden um Handlungsorientierung – etwa in Form von Simulationsspielen oder ähnlichen aktivierenden Methoden. Anregung, Begleitung und Reflexion direkter Praxiserfahrungen im Rahmen realer politischer Aktion spielen dabei jedoch keine Rolle (Widmaier 2009a).

Gerd Altmann/pixelio.de

In der Schule geht es um kognitive Mobilisierung und allenfalls bei der Methodenauswahl um Handlungsorientierung

Das Thema „Politische Bildung und politische Aktion" ist für die politische Bildung nicht neu. Es zählt zu den schwierigen und konfliktreichen Themen in der Geschichte sowohl der schulischen Politikdidaktik (Sutor 2002) als auch der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Widmaier 2011). *Paul Ciupke* hat vor einigen Jahren beschrieben, wie die starke Politisierung der Gesellschaft in den 60er- und 70er-Jahren auch in die Profession der non-formalen Politischen Bildung hineinwirkte: „Politische Bildung sollte sich, damit das Attribut politisch auch Berechtigung habe, in das Terrain der politischen

Aktion hineinwagen und zur Bildung aktionsfähiger Gruppen beitragen." (Ciupke 2008, S. 177)

In der Ära der Neuen Sozialen Bewegungen der 70er- und 80er-Jahre (Umweltbewegung, Frauenbewegung, Friedensbewegung u. a.) entwickelte sich daraus eine Debatte zum Verhältnis zwischen Politischer Bildung und sozialen Bewegungen, die im aktuellen Kontext neuer Formen bürgerschaftlichen Engagements durchaus wieder aktuell erscheint. *Wolfgang Beer*, der aus der Perspektive der nonformalen Politischen Bildung in den 80er-Jahren einige fundierte wissenschaftliche Arbeiten dazu vorgelegt hat (Beer 1982), hat seinerzeit darauf hingewiesen, dass Aktionslernen auch seine Grenzen hat, denn die „oftmals inhaltliche Begrenztheit des konkreten Aktionszusammenhangs kann zu einer Perspektivverengung führen, durch die wichtige Zusammenhänge verloren gehen können oder gar nicht erst aufgegriffen werden." Das erschwere ggf. den für eine angemessene Reflexion erforderlichen Abstand (Beer 1985, zitiert nach Fritz 2005, S. 138).

Aktionslernen hat auch seine Grenzen

Die starke Politisierung der Politischen Bildung in den 70er-Jahren war auch ein entscheidender Hintergrund für den so genannte Richtlinienstreit um Curricula der schulischen Politischen Bildung. Vor allem dieser Richtlinienstreit zwischen Schuldidaktikern unterschiedlicher politischer Couleur und zwischen den SPD-geführten so genannten A- und den CDU-geführten B-Bundesländern war zeitgeschichtlich der zentrale Anlass für die Entstehung des „Beutelsbacher Konsenses" (Sutor 2002, Nonnenmacher 2011).

In den letzten Jahren ist die Debatte über „Politische Bildung und Politische Aktion" im Zuge der Evaluation der politischen Erwachsenenbildung, die *Lothar Böhnisch u. a.* (2006) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung und des Bundesinnenministeriums durchgeführt haben, wieder aufgegriffen worden. *Karsten Fritz* (2005) hat in seiner in diesem Kontext entstandenen Dissertation ein Kapitel zum Thema „Politische Bildung und soziale Bewegungen" eingefügt und dafür u. a. Teilnehmende einer Attac-Sommerakademie befragt. Er beschreibt dort die in der Profession vertretene Trennung von Bildung und Aktion als „Distanzhypothese". „Bildung braucht danach eine reflexive Distanz, kann sich höchstens zu Aktion in Beziehung setzen." (Fritz 2005, S. 141). Gegen diese Distanzhypothese plädiert er dafür, die Potentiale, die sich durch eine Verknüpfung von Bildung und Aktivierung aufschließen lassen, in der politischen Bildung stärker zu nutzen (ebd., S. 133 ff.). Aufbauend auf diesen wieder aufzunehmenden „Trennungsdiskurs" (ebd., S. 65) entwirft Fritz ein Szenario von „Zivilgesellschaft als Zukunftsperspektive der Politischen Bildung" (ebd., S. 145 ff.).

Zivilgesellschaftliches Engagement und die „Spillover-Hypothese"

Karsten Fritz liegt damit im Mainstream der demokratietheoretischen Debatte des letzten Jahrzehnts. Denn vor allem die Produktion von so genanntem „Sozialkapital" durch eine aktive Zivilgesellschaft wird heute als wichtige Voraussetzung für eine starke Demokratie betrachtet (Seubert 2009). Als Argument gegen die These einer zunehmenden und langfristig möglicherweise demokratiegefährdenden Politikdistanz junger Menschen wird deshalb gerne das wachsende soziale und ehrenamtliche Engagement der nachwachsenden Generation angeführt (Widmaier 2009b, Bertelsmann Stiftung 2011).

Die Produktion von so genanntem „Sozialkapital" durch eine aktive Zivilgesellschaft wird heute als wichtige Voraussetzung für eine starke Demokratie betrachtet

©Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Karsten Fritz bei der Präsentation von Ergebnissen der Dresdner Studie, EJBW Weimar 2005

Für den Jugendforscher *Werner Thole* etwa sind Jugendliche „engagiert und politisch interessiert, ohne wirklich politisch zu werden." (Thole 2003, S. 36) Dabei wird häufig von der so genannten Spillover-Hypothese ausgegangen und ein vermeintlicher Wirkungszusammenhang zwischen sozialem und politischem Engagement beschrieben (Zmerli 2011). Vor diesem Hintergrund beanspruchen heute beispielsweise auch Sportvereine, „Schulen der Demokratie" zu sein (vgl. etwa das Leitbild des Sportbunds Hamburg), während andere zu Recht fragen, warum es positive Effekte auf die Demokratie eines Landes haben soll, wenn Bürger miteinander Fußball spielen (Hüller 2006, S. 10).

Die Chancen, die eine (vermeintlich) wachsende Bedeutung der Zivilgesellschaft für politische Bildung mit sich bringt, sind in den vergangenen Jahren oft beschrieben und beschworen worden (vgl. etwa Behringer 2007). In diesen Kontext ist letztlich auch die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogen und Politikdidaktikern einzuordnen. Die Demokratiepädagogik zeigt deutliche Affinitäten zur Spillover-Hypothese, angefangen bei *Gerhard Himmelmanns* Ansatz von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform bis hin zu *Lothar Krappmanns* „epigenetischem Entwicklungsmodell" (Widmaier 2009a). Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Förderung von Jugendpartizipation – etwa von den Partizipationsexperten im Umfeld der Bertelsmann Stiftung – gerne als „Ansatz der Demokratieerziehung" beschrieben wird (Meinhold-Henschel/Schack 2009, S. 348). Und es ist auch nicht erstaunlich, dass einer der Ausgangspunkte der (bis heute nicht wirklich produktiv beendeten) fachinternen Kontroverse der vergangenen Jahre der Vorwurf der Demokratiepädagogik an die Politikdidaktik war, sie blende die Handlungsperspektive aus (Patzelt 2004).

Inzwischen liegen einige wissenschaftliche Studien vor, die mit beeindruckenden empirischen Daten der Spillover-Hypothese entgegentreten (Reinhardt 2009). Vor allem der Schweizer Politikdidaktiker *Horst Biedermann* kommt in seiner auf die Daten der Civic-Education-Studie gestützten Forschungsarbeit zu dem Ergebnis, dass es empirisch keine nachweisbaren Zusammenhänge zwischen partizipativem Erfahrungslernen in alltäglichen Lebenswelten und der Entwicklung politischen Fühlens, Denkens, Handelns und Wissens gibt. Entsprechende Erwartungen eines direkten Bezugs können „von dem sie umhüllenden Mantel des Mythischen nicht befreit werden", so Biedermann (Biedermann 2006, S. 388). Empirisch nachweisbar sei dagegen ein Zusammenhang zwischen solchen lebensweltlichen partizipativen Erfahrungen und einer ausgeprägten Selbst- und Sozialkompetenz; Kompetenzen, die ganz sicher unentbehrliche aber eben nicht hinreichende Voraussetzung für politische Partizipation sind. Dem partizipativen Erleben in alltäglichen Lebenswelten – so Biedermann zusammenfassend – kann in keiner Weise die Funktion einer direkten Hinführung zum Politischen zugesprochen werden. „Dazu bedarf es weiterer Elemente, die insbesondere das Interesse an Politik wecken und das Selbstkonzept politischer Fähigkeiten stärken." (Biedermann 2006, S. 389)

Empirisch nachweisbar ist ein Zusammenhang zwischen lebensweltlichen partizipativen Erfahrungen und einer ausgeprägten Selbst- und Sozialkompetenz

Politisierung des Bildungsziels Partizipation

Mein Vorschlag zu einer Politisierung des Bildungsziels Partizipation nimmt von hier seinen Ausgang. *Werner Patzelt* hatte in seiner Auseinandersetzung mit der Demokratiepädagogik empfohlen, deren Forderung an die Politikdidaktik, „über Wissen und Urteilsfähigkeit hinaus Handlungskompetenz" (Peter Fauser, zitiert nach Patzelt 2004, S. 69) zu fördern, ernst zu nehmen und zu bilanzieren. Und er schloss nicht aus, dass das „Ergebnis einer solchen Zwischenbilanz ein Paradigmenwechsel politischer Bildung sein" könnte (ebd.).

In der Tat scheint mir bei der Feier der Zivil- und Bürgergesellschaft die politische Dimension des Bürgerbegriffs zunehmend in Vergessenheit geraten zu sein (Haus 2011). Damit verbindet sich u. a. die Frage, ob die politische Klasse tatsächlich bereit sein könnte, Macht und Herrschaft an die Zivilgesellschaft abzugeben, also jenseits des traditionellen repräsentativen Systems Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen zu ermöglichen (Kehl u. a. 2011). Hier erscheint es mir ungemein wichtig, neue politikwissenschaftliche und demokratietheoretische Forschung zum Thema „Partizipation" stärker und schneller im professionsinternen Diskurs der Politischen Bildung zu rezipieren. Exemplarisch darf ich die Beiträge von *Michael Zürn* (2011) oder *Wolfgang Merkel* (2011) nennen. Danach erscheint es zumindest fragwürdig, einerseits ein zivilgesellschaftliches Demokratiemodell oder mehr direkte Bürgerbeteiligung vorschnell als geeignete Zukunftsmodelle zu favorisieren und andererseits gleichzeitig die traditionellen Möglichkeiten einer konventionellen Partizipation (Wahlen und Mitarbeit in Parteien) mit Missachtung und

Im Hinblick auf eine gerechte demokratische Teilhabe können konventionelle Formen der Partizipation ganz sicher nicht unter postdemokratischen Generalverdacht gestellt werden

Skepsis zu betrachten. Im Hinblick auf eine gerechte demokratische Teilhabe können konventionelle Formen der Partizipation ganz sicher nicht unter postdemokratischen Generalverdacht gestellt werden. Und im Gegenzug könnten vermeintlich neue demokratische Formen der Konfliktaustragung, wie die Schlichtung im Fall „Stuttgart 21“, schnell unter Oligarchieverdacht geraten.

Politische Aktion als praktische Herausforderung

Sowohl die Jugendforschung als auch Ergebnisse der Partizipationsforschung haben hinreichend belegt, dass Selbstwirksamkeit (political efficacy), ein zentraler Motor für politische Partizipation ist. Das scheint mir für eine partizipatorische Perspektive der Politischen Bildung wichtig. Zwischen dem politischen Aktivitätsniveau und den Efficacy-Indikatoren besteht offenbar ein wechselseitiger kausaler Zusammenhang: „Hat eine Person viele Gelegenheiten zur aktiven Beteiligung an der Politik bzw. ist politisch in besonderer Weise aktiv, verstärkt sich auch ihre wahrgenommene politische Kompetenz.“ (Steinbrecher 2009, S. 62)

Gerade weil die schulische Politikdidaktik den schulischen Rahmen für eine partizipationsorientierte Politische Bildung fast einmütig für ungeeignet hält, ist die non-formale Politische Bildung besonders herausgefordert. Es sollte deshalb ein zentrales Anliegen der außerschulischen Politischen Bildung – vor allem der Politischen Jugendbildung – sein, jungen Menschen Gelegenheiten anzubieten, in politische Aktion zu kommen. Dies käme darüber hinaus der von Jugendforscherinnen beschriebenen „aktionsbezogenen Motivierung“ der jungen Generation entgegen (Wächter/Zinser 2006, S. 43).

Lerntheoretisch leuchtet es unmittelbar ein, dass die Vermittlung von Wissen nicht ausreicht, sondern „auch die für das praktische Handeln notwendigen Fähigkeiten erworben bzw. trainiert werden“ müssen (Bender 2004, S. 40). In der Regel wird das für Bildungsfelder jenseits der Politischen Bildung auch so gesehen. Dass entsprechende praxisorientierte Trainingskonzepte in der Politischen Bildung kaum existieren, hat eben auch mit der Schere „Beutelsbacher Konsens“ in den Köpfen der politischen Bildner/-innen zu tun.

Literatur

Ahlheim, Klaus: Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: Erwägen – Wissen – Ethik 20, Heft 2/2009, S. 248 – 250

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) (Hrsg.): Am Puls der Zeit. Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und aktualisierende Ergänzungen, Bonn 2010

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

Behringer, Jeannette: Zivilgesellschaft in der Demokratie. Auf dem Weg in ein „neues Zeitalter“ demokratischer Qualität, in: Bürger im Staat 57, Heft 4/2007, S. 204 – 211

Bender, Walter: Das handelnde Subjekt und seine Bildung, in: Walter Bender/Maritta Groß/Helga Heglmeier (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts.2004, S. 38 – 49

Bertelsmann Stiftung: Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009, Gütersloh 2011, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33702_33705_2.pdf (Zugriff: 10.06.2011)

Biedermann, Horst: Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?, Münster 2006

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

Ciupke, Paul: Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung, in: Außerschulische Bildung, Heft 2/2008, S. 172-180

Fritz, Karsten: Selbstverständnis und Wirklichkeit Politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Evaluationsstudie, Diss. Phil., Dresden 2005

Hafeneger, Benno: Der Blick auf die Schule greift zu kurz, in: Erwägen – Wissen – Ethik 20, Heft 2/2009, S. 268 – 270

Haus, Michael: Entpolitisierte Zivilgesellschaft? Engagementpolitik und politische Partizipation, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 17 – 30

Hüller, Thorsten: Demokratisierung der EU durch bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Partizipation? Beitrag für die Ad hoc Gruppe „Europäische Zivilgesellschaft und Multilevel Governance" auf dem DVPB-Kongress in Münster, 29. September 2006, 26 S., https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/2006xHuller.pdf (Zugriff: 10.06.2011)

Hufer, Klaus-Peter: Heterogenität oder gemeinsame Leitidee? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996, S. 39 – 64

Hufer, Klaus-Peter: Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Schwalbach/Ts. 2009

Kehl, Konstantin/Then, Volker/Sittler, Loring: Grenzen des Engagements. Herausforderungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, Policypaper No. 2 des Centrums für soziale Investitionen und Innovationen (CSI) und des Generali Zukunftsfonds (GZF), Januar 2011, Heidelberg, https://www.csi.uni-heidelberg.de/downloads/CSI%20Generali_Grenzen%20des%20Engagements-1.pdf (Zugriff: 10.06.2011)

Lange, Dirk: Mündigkeit, Rationalität und Emanzipation. Grundorientierungen (auch) einer kulturwissenschaftlich erweiterten Politischen Bildung, in: Erwägen – Wissen – Ethik 20, Heft 2/2009, S. 280 – 282

Länge, Theo: Politische Bildung zwischen Überforderung und Marginalisierung. Anfragen aus der und an die Profession, in: Praxis Politische Bildung 12, Heft 2/2008, S. 85 – 92

Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze, in: Angelika Henschel/Rolf Krüger/Christof Schmitt/Waldemar Stange (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation, 2. Auflage, Wiesbaden 2009, S. 347 – 363

Merkel, Wolfgang: Participation and the Quality of Democracy, Vitalizing democracy through participation, Reinhard Mohn Prize 2011 der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4B6B2682-20BE4653/bst/Wolfgang%20Merkel.pdf (Zugriff: 10.06.2011)

Nonnenmacher, Frank: Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 83 – 99

Patzelt, Werner J.: Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser, in: Kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 4/2004, S. 66 – 76

Reinhardt, Sibylle: Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2009, S. 119 – 125

Sander, Wolfgang: Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik 20, Heft 2/2009, S. 239 – 248 bzw. „Replik", S. 325 – 334

Scheunpflug, Annette: Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre, in: Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, Bonn 2008, S. 11 – 21

Seubert, Sandra: Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse, Frankfurt a.M. 2009

Siebert, Horst: Lernen im Erwachsenenalter konstruktivistisch beobachtet, in: Erwägen – Wissen – Ethik 20, Heft 2/2009, S. 320 – 322

Steinbrecher, Markus: Politische Partizipation in Deutschland, Baden-Baden 2009

Sutor, Bernhard: Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 51/2002, S. 17 – 27

Thole, Werner: Dichte Erfahrungen und gesellschaftliches Engagement, in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Bericht und

Reflexion zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit, Frankfurt 2003, S. 27 – 38

Wächter, Franziska/Zinser, Claudia: Evaluation Projekt P. Ergebnisse quantitativer und qualitativer Befragungen, hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, München 2006, http://www.dji.de/bibs/BerichtEvaluationProjektP.pdf (Zugriff: 10.06.2011)

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach?, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184

Widmaier, Benedikt: Politische Bildung als Beruf, Anmerkungen zum Selbstverständnis einer Profession aus dem Blickwinkel eines politischen Pädagogen, in: Außerschulische Bildung 4/96, S. 434 – 438

Widmaier, Benedikt: Soziales Lernen und Politische Bildung. Oder: Wie entsteht politische Partizipation?, in: Kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 1/2009, S. 54 – 60

Widmaier, Benedikt: Wiederaneignung des Politischen. Das Partizipationsparadox und die Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend 57, Heft 5/2009, S. 209 – 217

Widmaier, Benedikt: Politische Bildung und politische Aktion: Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 101 – 110

Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011

Zmerli, Sonja: Soziales Kapital und politische Partizipation, in: Widmaier/Nonnenmacher (2011), S. 31 – 43

Zürn, Michael: Die Rückkehr der Demokratiefrage. Perspektiven demokratischen Regierens und die Rolle der Politikwissenschaft, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 6/2011, S. 63 – 74

Benedikt Widmaier ist Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz „Haus am Maiberg" und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten.
Er ist erreichbar über das Haus am Maiberg unter der Adresse Ernst-Ludwig-Straße 19, 64646 Heppenheim.
E-Mail: b.widmaier@haus-am-maiberg.de

Web 2.0 in der politischen Bildung – Lernformate zwischen Bildungsstätte und Internet

Jöran Muuß-Merholz

Welche Rolle spielt das Web 2.0 in der politischen Bildung, wenn es nicht (nur) als thematischer Gegenstand, sondern als methodisches Werkzeug und als Kommunikationsraum genutzt wird? In diesem Artikel geht es nicht um „E-Learning", verstanden als online angebotene Kommunikation oder Information. Stattdessen wird skizziert, wie digitale Werkzeuge genutzt werden können, um Präsenzveranstaltungen in der politischen Bildung pädagogisch sinnvoll zu bereichern. Dafür werden typische Formate wie Workshop, Vortrag, Podiumsdiskussion oder Tagung daraufhin geprüft, für welche Aufgaben welche Dienste des Web 2.0 in Frage kommen. Abschließend wird die Frage angerissen, welche Folgen das für die politische Bildung hat.

Das Internet verändert die Welt

Aus dem Alltag der meisten Menschen ist das Internet längst nicht mehr wegzudenken. Zunehmende Bedeutung erfahren dabei neben der Informationsrecherche die verschiedensten Dienste zur Kommunikation, zum Erstellen, Veröffentlichen und Teilen von digitalen Inhalten. Auch in der Arbeitswelt hat die digitale Vernetzung Einzug in die allermeisten Berufe gehalten. Das Internet verändert Arbeit und Freizeit, unser Kommunikationsverhalten, unser Verständnis des Wortes „Freund", die Musik- und Filmindustrie, die Verbrechensbekämpfung, die Partnerfindung, die Politik, den Krieg, die Geschäfte der Reisebüros und des Buchhandels – aber auch die politische Bildungsarbeit?

Was Web 2.0 und politische Bildung gemeinsam haben …

Schaut man sich die derzeit beliebtesten Websites an, so findet man darunter zahlreiche Angebote, bei denen nicht mehr eine „Zentrale" Inhalte erstellt und an ein empfangendes Publikum sendet, sondern die sich als *Plattformen* verstehen, deren Inhalte von den Nutzern und Nutzerinnen selber er- und bereitgestellt werden. Herausragende Beispiele sind Facebook, YouTube, Twitter, Flickr oder Geocaching, aber auch dezentrale Angebote wie Blogs oder Podcasts, die zwar jeweils geringere Reichweiten haben, dafür aber in umso größerer Zahl und Vielfalt existieren.

Die derzeit beliebtesten Websites verstehen sich als Plattformen

Solche Angebote, bei denen die traditionelle Trennung zwischen Konsumenten und Produzenten, Information und Kommunikation, Professionalität und Amateurtum aufgehoben ist, werden mit den Schlagworten *Web 2.0* oder *Social Media* überschrieben. Eine Beschreibung von *Tim Berners-Lee*, Erfinder des World Wide Web, hat sich nicht durchgesetzt, obwohl sie das Wesen des „neuen Netzes" auf den Punkt bringt: das *„Read-/Write-Web"* – also das Internet, in dem jeder nicht mehr nur liest und konsumiert, sondern auch Autor ist und Inhalte mit der Welt teilt.

Die Grundannahmen dieses Read-/Write-Webs sind offensichtlich kompatibel mit denen der politischen Bildung: So wie User im Web 2.0 nicht mehr nur ein passives Publikum bilden, sondern jeder auch Sender ist, so sieht die politische Bildung die Menschen nicht nur als Bewohner/-innen eines Staates, sondern als Bürger/-innen, die zum Gemeinsamen beitragen, die sich engagieren und gestalten, die sich untereinander verbinden, austauschen und diskutieren – kurz: die *partizipieren*.[1] Dieses am Leitbegriff Partizipation ausgerichtete Ideal findet sein Abbild in der Gestaltung von Veranstaltungsformaten der politischen Bildung. Veranstaltungsteilnehmende sollen in der Regel nicht nur Zuhörende sein, sondern auch diskutieren, sich einbringen und bisweilen, in der projektorientierten Arbeit, auch ein kreatives Ergebnis gestalten.

Das am Leitbegriff Partizipation ausgerichtete Ideal findet sein Abbild in der Gestaltung von Veranstaltungsformaten der politischen Bildung

… und warum sie dennoch keine Freunde sind, …

Nun könnte man meinen, bei so vielen strukturellen Gemeinsamkeiten sollten die Akteure der politischen Bildung sich mit offenen Armen der Welt des Web 2.0 zuwenden, seine Möglichkeiten austesten und in die eigene Praxis integrieren. Das ist jedoch noch eher die Ausnahme als die Regel. Vielmehr dominiert im pädagogischen Bereich im Allgemeinen und in der politischen Bildung im Besonderen eine zurückhaltende bis skeptische Haltung gegenüber digitalen Technologien. Das mag zum einen in den Fundamenten der Domäne liegen, die weder in ihrer Kultur noch in den formellen Rahmenbedingungen zur größtmöglichen Innovations-

1 Im Englischen bzw. Lateinischen wird diese Gemeinsamkeit sprachlich noch deutlicher: to participate vereint die Bedeutungen von teilnehmen, dabei sein und von mitwirken, sich beteiligen.

freudigkeit neigt. Zum anderen lassen sich Ursachen für das verbreitete Zögern auch im eigenartigen Spannungsfeld suchen, das die Medientechnologien in der Bildungsgeschichte immer wieder induzierten. Da war und ist auf der einen Seite immer wieder ein radikaler Kulturpessimismus gegenüber jeglichen medialen Innovationen: „Facebook/E-Mail/Computerspielerei/Privatfernsehen/Kino/die Postkarte/das Buch ist der Untergang unserer Kultur!“[2] Auf der anderen Seite wurden „neue Medien“ in der Geschichte immer wieder als vermeintlich revolutionäre Rettungsbringer an die Pädagogik herangetragen: „Mit dem Hörfunk/Schulfernsehen/Sprachlabor/Computer/Multimedia-PC/Internet wird das Lernen viel einfacher, billiger, schneller, lustiger.“

Nun hat bisher keine Medientechnologie weder das Abendland untergehen lassen noch das Lernen revolutioniert. Insofern ist es durchaus berechtigt zu fragen, was die „digitale Revolution“ denn von den bisherigen Verkündungen unterscheide und warum sie die politische Bildung verändern wird.

… es aber noch werden könnten

Zwei Argumente für die Relevanz des digitalen Wandels auch für die politische Bildung wurden bereits genannt:

1. Wir sehen die Veränderungen bereits in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen.
2. Es spricht strukturell einiges dafür, dass Web 2.0 und politische Bildung gute Freunde werden könnten. Facebook, Blogs, Video-Livestreams, Wikis oder Twitter zeigen nicht nur in Teheran oder Kairo, bei Stuttgart 21 oder zu Guttenberg, dass digitale Werkzeuge und demokratische Partizipation viel miteinander zu tun haben. Das heißt auch, dass die oft beschworene *Medienkompetenz* mehr als nur die Bedienung von Technik umfasst. Gerade die politische Bildung muss Medienkompetenz auch als Verstehen und Gestalten der Welt mit und in Medien begreifen – und an ihrer Entwicklung mitwirken.

Zum Dritten und Vierten soll an dieser Stelle noch skizziert werden, warum die digitale Revolution die politische Bildung selbst dann verändern wird, wenn die politischen Bildner selber sie ignorieren sollten:

3. Die Teilnehmenden bleiben weg. Die außerschulische politische Bildung ist wie kein anderer Bildungsbereich auf die Freiwilligkeit zur Teilnahme an ihren Veranstaltungen angewiesen. Und für einen großen und rasant wachsenden Anteil der Teilnehmenden sind Internet und Web 2.0 inzwischen selbstverständlich. Warum soll ein Jugendlicher, der in allen Lebenslagen über Facebook kommuniziert und bei Fragen zuerst YouTube oder die Wikipedia konsultiert, sich für ein Bildungsangebot begeistern, das die Medien aus seiner Lebenswelt ignoriert, geringschätzt oder sogar verbietet?
4. Die Teilnehmenden nehmen die Sache selber in die Hand. Wie schon erwähnt, geben die Dienste im Web 2.0 *allen* Nutzern die Möglichkeit, Inhalte zu produzieren und zu veröffentlichen. Wenn Institutionen der politischen Bildung sich also nicht ins Web 2.0 begeben, dann können interessierte Teilnehmende das übernehmen. Für einen Video-Livestream von einer Diskussionsveranstaltung braucht es nicht zwingend eine Infrastruktur, die der Bildungsanbieter bereitstellt. Ein Handy mit Kamera und Internetverbindung reicht aus. Auch wenn ein Bildungsanbieter nicht selber über seine Angebote twittert – seine Teilnehmenden werden es tun.

Es ist also nicht die Frage, ob die politische Bildung im Web 2.0 *überhaupt stattfindet*, sondern nur, ob sie *mit* oder *ohne Beteiligung* der Akteure und Institutionen der politischen Bildung dort stattfindet.

Web 2.0 in Seminarraum und Vortragssaal

Das Web 2.0 bietet eine reichhaltige Palette von Werkzeugen, die zur Unterstützung von Bildungsveranstaltungen eingesetzt werden können. Im Folgenden wird eine „Landkarte der Web 2.0-Werkzeuge für Veranstaltungen in der politischen Bildung“ skizziert. Dazu werden Werkzeuge oder Dienste vorgestellt und typischen Aktivitäten zugeordnet, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Bildungsveranstaltungen anfallen.

Einige Vorbemerkungen zur Einordnung :

- Es geht nicht um „E-Learning“, verstanden als nur online stattfindende Kommunikation. Der Fokus liegt vielmehr auf traditionellen face-to-face-Formaten, also Präsenzveranstaltungen, die mit Werkzeugen des Web 2.0 bereichert werden können.
- Die Aufstellung erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Stattdessen werden wichtige Werkzeuge exemplarisch ausgewählt.

2 Vgl. dazu den großartigen Aufsatz von Kathrin Passig, 2009.

- Im Rahmen dieses Textes können die vorgestellten Internetdienste nicht einzeln erklärt werden. Viele grundsätzliche und einführende Materialien bietet zum Beispiel die Website *„Web 2.0 in der politischen Bildung – pb21.de“*.
- Im Rahmen der zu skizzierenden Landkarte werden Werkzeuge je einer typischen Aktivität der Bildungsarbeit zugeordnet. Allerdings lässt sich vermutlich jedes einzelne Werkzeug auch für andere Aktivitäten nutzen als hier vorgeschlagen. In diesem Sinne ist die „Landkarte“ nicht als Abbild einer objektiv vorhandenen Landschaft zu verstehen, sondern als Framework, in dem die einzelnen Bestandteile zu Orientierungszwecken arrangiert und in Beziehung zueinander gesetzt werden können.
- Es ist grundsätzlich sinnvoll, zwischen einem Werkzeug als allgemeinem „Diensttypus“ und einem konkreten Anbieter zu differenzieren. Allerdings stehen manche Unternehmen quasi stellvertretend für einen Dienst, und es wäre für das Leseverständnis nicht förderlich, immer von „Microbloggingdiensten“ anstatt von „Twitter“ zu sprechen. Daher werden die Ebenen im Folgenden immer dann vermischt, wenn ein Angebot stellvertretend für einen Dienst verstanden werden kann.

Drei prototypische Formate und dazu gehörende typische Aufgabenbereiche

Die politische Bildung ist eine bunte Landschaft mit verschiedensten Veranstaltungsformaten. Zur Vereinfachung werden im Folgenden drei „Prototypen“ von Veranstaltungen unterschieden:

1. Tagung/Konferenz,
2. Vortrag/Podiumsdiskussion und
3. Seminar/Workshop.

Diese drei Prototypen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie Menschen zusammenkommen:

- Bei der **Tagung/Konferenz** treffen sich eher viele Teilnehmende und mehrere Referierende, für zumeist zwei oder drei Tage, meist abwechselnd sowohl in frontalen wie in diskursiven, selten in projektorientierten Formen.
- Ein **Vortrag** oder eine **Podiumsdiskussion** dauert dagegen typischerweise nur zwei Stunden, an denen Dutzende, manchmal auch Hunderte von Menschen zuhören, was eine Person bzw. wenige Diskutanten vorne zu sagen haben (meist ergänzt mit einem Frage- und Antwort-Teil).

- Im **Seminar** oder **Workshop** haben wir in der Regel eine kleinere Gruppe von 10 bis 30 Teilnehmenden, die über mehrere Tage hinweg zusammenkommen, diskutieren und oft auch zusammen arbeiten, also selber aktiv werden und eigene Inhalte entwickeln.

Alle drei Formate lassen sich nicht präzise voneinander abgrenzen. Eine Konferenz umfasst zum Beispiel häufig Einheiten in den Formaten Vortrag, Podiumsdiskussion oder Workshops. Auf der anderen Seite kann auch ein Seminar durchaus eher input-orientiert arbeiten. Die grobe Unterscheidung in Prototypen reicht für unsere Zwecke jedoch aus.

Sechs typische Aufgabenbereiche

Während der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung von Bildungsveranstaltungen gibt es einige typische Aufgaben, die der Anbieter für seine oder mit seiner Teilnehmerschaft durchführt. Auch diese werden hier prototypisch unterschieden:

- Einladung und Marketing – die Veranstaltung verkünden und bekanntmachen
- Senden und Konversation – die Öffentlichkeitsarbeit, die auch Menschen erreichen soll, die nicht vor Ort teilnehmen
- Dokumentation und Veröffentlichung – die Ergebnisse sammeln und verbreiten
- Koordination, Organisation und Zusammenarbeit – sowohl auf organisatorischer wie auf inhaltlicher Ebene

- Inhalte entwickeln, Projektarbeit – das Kreative, das Teilnehmende während der Veranstaltung gemeinsam gestalten
- Evaluation – Rückmeldung einholen und auswerten.

Tagung/Konferenz

Das Format

Schauen wir zuerst auf die Tagung, denn diese ist das umfassendste der drei Protoformate, das auch die anschließend betrachteten Formate Vortrag/Podiumsdiskussion und Seminar/Workshop als Komponenten enthalten kann. Stellen wir uns eine typische Konferenz vor: 100 oder vielleicht auch 400 Teilnehmende kommen für zwei Tage zusammen. Das Programm umfasst sowohl frontale Formate im Plenum als auch parallel stattfindende Workshops, bei denen die Teilnehmenden in kleineren Gruppen auch untereinander in den Austausch kommen. (Dann gibt es noch die Kaffeepausen, die bisweilen genauso wichtig sind wie der Rest).

Die Konferenz unterscheidet sich von den anderen Formaten noch in einem weiteren Punkt: dem „über den Ort hinaus" weisenden Interesse. Bei einer Konferenz gibt es häufig Menschen, die nicht zur Veranstaltung kommen (können), sich aber sehr für die Inhalte interessieren. Dieses Interesse äußert sich regelmäßig in Nachfragen nach aufgezeichneten Vorträgen, Handouts, Folien oder sonstigen Dokumentationen. Inzwischen werden Veranstaltungsteile häufig auch als Videostream live veröffentlicht, so dass auch eine „virtuelle" Teilnahme möglich ist, ohne vor Ort zu sein.

Teilnehmende an einer Konferenz sind auch „über die Zeit hinaus" an der Veranstaltung interessiert: Sie müssen sich zum Beispiel im Voraus für parallel stattfindende Programmteile entscheiden oder haben im Anschluss an die Konferenz Interesse an Ergebnissen und weiterem Austausch. Vielleicht sind die Teilnehmenden sogar interessiert und bereit, sich schon im Vorfeld der Konferenz gemeinsam vorzubereiten. Bei sehr partizipativen Formaten wie z. B. Barcamps ist eine gemeinsame Vorbereitung online sogar üblich.

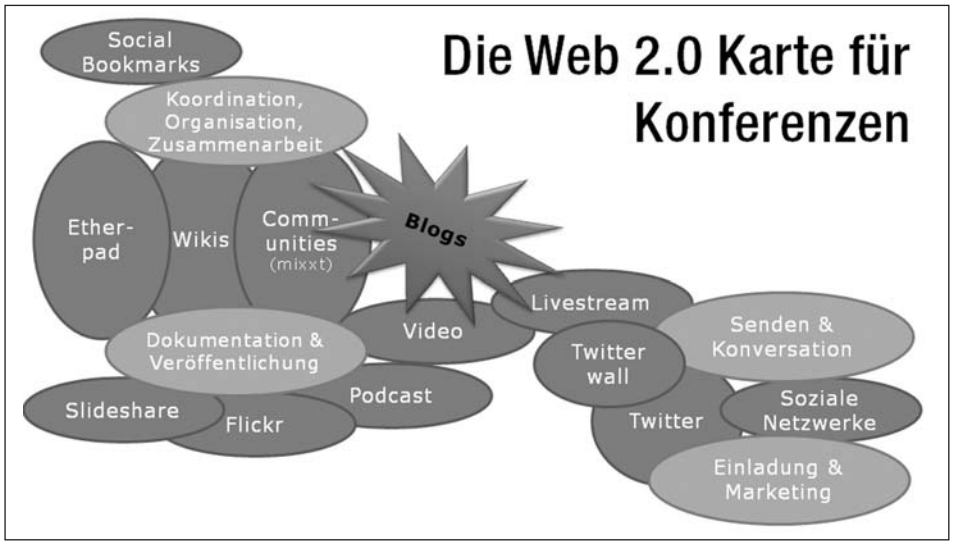
Aus diesen Gründen haben Konferenzen in der Regel eine stärkere Online-Präsenz als Vorträge oder Workshops.

Einladung und Marketing

Schauen wir nun auf die typischen Aktivitäten, mit der Sie als politische Bildner/-innen eine Konferenz begleiten. Wir starten am Anfang: mit **Einladung und Marketing**. Sie wollen die Aufmerksamkeit von möglichst vielen (oder bestimmten) Menschen erreichen. Typischerweise können Sie *soziale Netzwerke* wie *Facebook* oder *Twitter* nutzen, um die Nachricht von Ihrem Vorhaben zu verbreiten. Web 2.0 heißt hier, dass Sie relativ einfach mit Menschen in Verbindung bleiben können, bei denen schon ein Grundinteresse an Ihrer Arbeit vorhanden ist. Und möglicherweise noch wichtiger: Sie erleichtern diesen Menschen, wieder andere Menschen von Ihrer Veranstaltung wissen zu lassen. Vor diesem Hintergrund sollten Sie es immer und überall so einfach wie möglich machen, dass Interessenten Ihre Inhalte mit Dritten teilen können.

Senden und Konversation

Auf sozialen Netzwerken präsent zu sein, heißt immer auch, dass Sie eine birektionale Kommunikation führen. Sie **senden** nicht nur in die Welt, sondern bekommen auch Rückmeldungen von außen. Wenn Sie Inhalte auf Facebook oder Twitter veröffentlichen, werden andere Menschen ihre eigenen Fragen und Ideen an gleicher Stelle einbringen. (Und sie werden auch nicht schweigen, wenn sie unzufrieden oder anderer Meinung sind.) Nicht nur das – man wird auch erwarten, dass Sie auf diese Rückmeldungen eingehen. Das ist es, was das Wesen des Web 2.0 ausmacht: eine **Konversation**



zu führen (oder besser: Dutzende, Hunderte, Tausende von Konversationen zu führen).

Das Verlangen nach Konversation über das Netz wird auch dann nicht aufhören, wenn die Konferenz beginnt. Über einen Video-Livestream lassen sich Vorträge und Podiumsdiskussionen einer Konferenz live in die ganze (Online-)Welt senden. Auch in der politischen Bildung sehen wir seit 2010 immer häufiger solche Livestreams, die Menschen ermöglichen dabei zu sein, ohne geographisch vor Ort sein zu müssen. Der Aufwand, der für einen guten Livestream betrieben werden muss, ist nicht unerheblich. Aber er ist recht niedrig, wenn man berücksichtigt, welchen Aufwand Sie für die Konferenz schon als „Grundlage" betreiben müssen. Um eine Hausnummer zu nennen: Ein Livestream kann ihr Publikum verdoppeln, während der Aufwand deutlich geringer als doppelt so groß ist.

Livestreams ermöglichen Menschen dabei zu sein, ohne geographisch vor Ort sein zu müssen

Die denkbaren Aktivitäten in Sachen Senden und Konversation sind damit noch nicht erschöpft. Von außen zuschauende Menschen möchten nicht nur sehen und hören, was auf der Bühne der Tagung geschieht, sondern wollen sich darüber auch untereinander austauschen (wofür sich ein *Chat* anbietet) und Rückmeldungen in den Veranstaltungsraum zurückgeben. Hier kann eine *Twitterwall* interessant sein. Sie ermöglicht einen Rückkanal, in dem nicht nur Fragen gestellt werden können, sondern auch eine Formulierung von Gedanken aus dem Publikum möglich wird. Selbstverständlich können auch die Teilnehmenden vor Ort Ihre Gedanken via Twitter miteinander teilen, so dass man auf der Twitterwall häufig gar nicht mehr unterscheiden kann, ob ein Beitrag aus dem Veranstaltungssaal oder von einem Zuschauer aus Neuseeland geschickt wird. Wenn eine Twitterwall gut funktioniert, dann kann man auf ihr „den Raum denken sehen".

Dokumentation und Veröffentlichung

Die klassische Form der **Dokumentation** und **Veröffentlichung** von Tagungsergebnissen ist der gedruckte Tagungsband/ein Reader, der sich häufig nicht nur an die Teilnehmenden, sondern an einen Interessentenkreis darüber hinaus richtet. Auch Fotos, Ton- oder Videoaufzeichnungen sind beliebte Medien zur nachträglichen Veröffentlichung. Das Web 2.0 bietet dafür zahlreiche Plattformen, die zwar meist auf spezifische Dokumentarten spezialisiert sind, sich aber in der Regel auf anderen Websites einbetten (und damit zusammenführen) lassen. Es gibt *Slideshare* für Präsentationen, entweder für Powerpoint, PDF und Co. alleine oder in Kombinationen mit einer dazugehörigen Tonaufzeichnung. Audio-Aufzeichnungen von Vorträgen, Gesprächsrunden oder Interviews lassen sich auch als *Podcast* verbreiten. Für Photos sind *Flickr* oder *Picasa* beliebt, wo sich bei Bedarf auch geschlossene Gruppen anlegen lassen. Und schließlich lassen sich Videos aufzeichnen und über Plattformen wie *YouTube* oder *Vimeo* veröffentlichen. (Wenn es schon einen Livestream gibt, dann stehen die Videos in der Regel auch im Anschluss in einem Archiv zum nachträglichen Abruf bereit. Bisweilen erreichen diese Videos mit der Zeit dann noch einmal ein Vielfaches an Abrufen gegenüber den Live-Zuschauern).

Im Zeitalter des Web 2.0 ist es wichtig, die Aktivitäten zur Dokumentation nicht auf die Seite des Veranstalters und der Mitwirkenden begrenzt zu denken. Nicht nur der Gastgeber, sondern auch manche Teilnehmende möchten dokumentierte Inhalte mit anderen teilen, seien es Mitschriften, Photos, Audio- oder Videoaufzeichnungen. Es gibt auch schon Berichte von Teilnehmenden, die einen eigenen Livestream produzieren und in die Welt senden. Für eine rudimentäre Form braucht es nicht mehr als ein Smartphone oder ein Netbook plus Internetzugang.[3] Die Gastgeber können hier Teilnehmende und Interessenten unterstützen, indem sie „Sammelbecken" für solche dezentral veröffentlichen Inhalte bereitstellen, z. B. Gruppen, erweiterbare Listen via *Wiki* oder *Etherpad* oder einfach nur ein verkündetes *Hashtag* für die eindeutige Verschlagwortung.

Koordination, Organisation und Zusammenarbeit

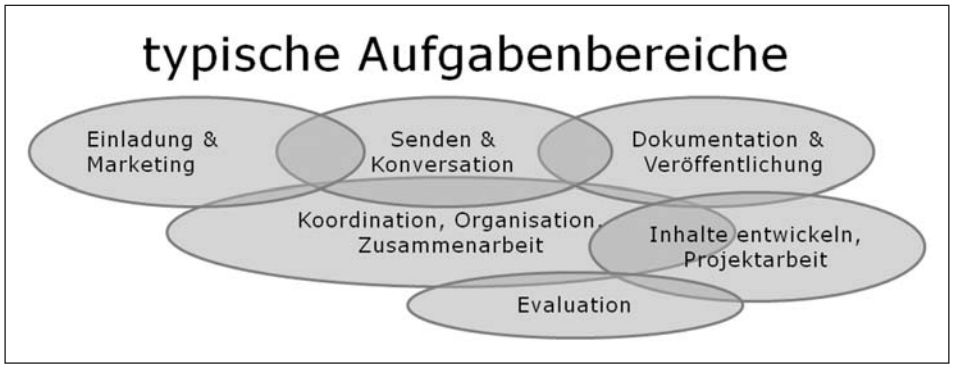
In der politischen Bildung sehen wir Teilnehmende immer auch als „Teilgebende", die eigene Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen einbringen können. Vor diesem Hintergrund kann eine Konferenz auch Möglichkeiten zur **Zusammenarbeit** beinhalten. Das betrifft sowohl die inhaltliche Ebene als auch Fragen der **Koordination** und **Organisation**.

Ein Beispiel: Teilnehmende können Internetquellen zum Thema zusammenführen, wenn sie *Social-*

3 Die Videoproduzentin Blanche Fabri hat dafür den Begriff „Guerillastream" vorgeschlagen.

Bookmark-Dienste wie Delicious, Mister Wong oder Diigo nutzen. Mittels eines gemeinsamen Schlagworts oder einer thematischen Gruppe kann dezentral eine Sammlung von Links erstellt und diskutiert werden.

Damit Teilnehmende sich stärker untereinander vernetzen können, kann eine *Community-Plattform* wie Mixxt sehr hilfreich sein. Teilnehmende können hier in einem geschützten Raum Profile anlegen und durchstöbern, sich in einem Forum austauschen, Dateien bereitstellen, Neuigkeiten vom Veranstalter lesen, zwischen parallel stattfindenden Programmpunkten auswählen oder sogar vorstellen, welchen Programmpunkt sie selber anbieten möchten.[4]



Für das gemeinsame Arbeiten an Dokumenten vor, während oder nach einer Tagung bietet sich ein *Wiki* an. Neuerdings sehen wir bei Tagungen immer häufiger kollaborative Texte, Protokolle oder Listen, die entweder über *Google Docs* oder über einen *Etherpad-Dienst* erstellt werden.

In der Aufstellung der verschiedenen Dienste fehlt bisher ein mächtiges Werkzeug: *Blogs*. In einem Blog können vom Veranstalter generelle Informationen wie Einladung, Programm oder Porträts der Mitwirkenden veröffentlicht werden. Der Blog ist auch der Ort, an dem alle anderen Online-Aktivitäten durch Verlinkungen und Einbettungen zusammengeführt werden. Vor diesem Hintergrund sollen Blogs an dieser Stelle keiner bestimmten Aufgabe zugeordnet werden, sondern ins Zentrum aller Online-Aktivitäten gestellt werden.

4 Im deutschsprachigen Bereich hat sich in den letzten Jahren ein buntes Angebot von Barcamps entwickelt, sogenannte „Unkonferenzen", bei denen alle Teilnehmenden aufgefordert sind, auch eigene Beiträge zu gestalten. Die meisten dieser Veranstaltungen werden mit einem schmalen Organisationsaufwand auf Seiten des Veranstalters auf die Beine gestellt. Die Teilnehmenden organisieren sich über Mixxt-Communities und liefern beeindruckende Beispiele für eine dezentrale, nicht institutionalisierte Organisationsform.

Vortrag und Podiumsdiskussion

Widmen wir uns nun einem recht frontalen Format: ein mehr oder weniger großes Publikum hört einem Vortragenden oder einigen Diskutanten zu. Bis auf einzelne Nachfragen sind die Teilnehmenden eher passiv. Viele Eigenschaften und Möglichkeiten zu diesem Format sind bereits unter dem Abschnitt „Konferenz" behandelt worden, so dass wir uns hier kurz fassen können.

Auch hier können *soziale Netzwerke* und *Twitter* genutzt werden, um die Veranstaltung bekannt zu machen. Auch ein Livestream, gegebenfalls mit einer *Twitterwall* als Rückkanal, ist denkbar, um die Reichweite der Veranstaltung vom Vortragsraum auf (potentiell) die Weltöffentlichkeit auszudehnen.[5] Auch die Dokumentation von *Folien*, *Photos*, *Audio* oder *Video* ist analog zu den oben angeführten Möglichkeiten denkbar.

Anders verhält es sich dagegen bei den Punkten **Koordination, Organisation** und **Zusammenarbeit**. Bei einer zweistündigen Veranstaltung ergibt sich in aller Regel kein großer Bedarf, zusätz-

5 Als Faustregel kann gelten: Ein Livestream erreicht eine Zuschauerzahl in der Größenordnung wie die Präsenzveranstaltung vor Ort. Hinzu kommen noch die Zuschauer, die sich Tage, Wochen oder Jahre später die Aufzeichnung anschauen.

lich online zusammenzuarbeiten (auch wenn zum Beispiel ein gemeinsames Etherpad interessant sein kann).

Auch einen eigenen *Blog* wird man für eine solche Veranstaltung kaum einrichten. Allerdings haben Bildungsanbieter in der Regel eine institutionelle Website, in der ein Artikel über die Veranstaltung veröffentlicht werden kann, inklusive eingebetteter Medien. Auch bei kleineren Veranstaltungen sollten für Teilnehmende und Interessenten Möglichkeiten, sich einzubringen, berücksichtigt werden, und sei es „nur" über eine Kommentarfunktion.

Workshop/Seminar

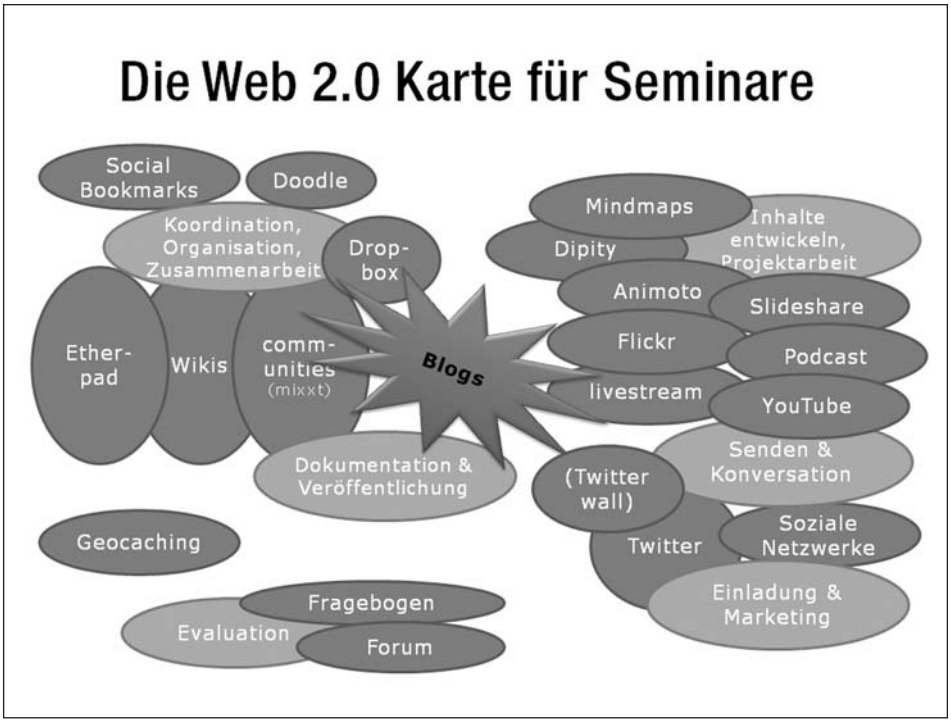
Innerhalb des prototypischen Formats „Seminar" gibt es eine große Bandbreite von Formen. Manches Seminar ähnelt eher einer kleinen Tagung oder Konferenz. Für die folgenden Überlegungen soll aber auf den Charakter des Workshops im Sinne von „gemeinsam etwas erarbeiten" abgezielt werden. Stellen Sie sich eine Gruppe von 10 bis 30 Teilnehmenden vor, die für zwei bis drei, vielleicht sogar fünf Tage zusammenkommen, um zu einem Thema zu arbeiten, zu diskutieren, kreativ zu sein, vielleicht auch projektorientiert eigene „Produkte" zu entwickeln.

Hinsichtlich **Einladung** und **Marketing** kann auf die bisherigen Überlegungen verwiesen werden.

Wenn es um **Senden** und **Konversation** geht, unterscheidet sich der Workshop deutlich von den bisherigen Formaten. Häufig geht es hier eher um einen relativ geschlossenen Kreis, für den der geschützte, nicht-öffentliche Raum für offene Diskussionen, Übungen und kreative Methoden notwendig ist. Vor diesem Hintergrund werden *Livestream* oder *Twitterwall* nicht in Frage kommen (allerdings gibt es Experimente mit „Workshop-Twitterwalls", die nur für die Teilnehmenden selber gedacht sind).

Zur **Dokumentation** und **Veröffentlichung** von Ergebnissen gibt es im Workshop weniger „druckreife" Produkte, die die Öffentlichkeit interessieren könnten. Insofern ist auch dieser Aufgabenbereich von geringer Bedeutung. Anders verhält es sich mit der Dokumentation für die Teilnehmenden selber. Hier können zum Beispiel in einem *Blog* Arbeitsaufträge, Materialien, weiterführende Hinweise etc. gesammelt werden – sowohl für die Seminararbeit selber als auch als Dokumentation nach Seminarende.

Der Aufgabenbereich **Koordination, Organisation** und **Zusammenarbeit** hat dafür eine deutlich größere Bedeutung für Workshops. Hilfreiche Werkzeuge wie eine *Mixxt-Community*, *Wikis*, *Etherpads* und *Social Bookmarks* wurden bereits erwähnt. Darüber hinaus gibt es diverse hilfreiche Dienste für die Zusammenarbeit von kleinen Gruppen wie zum Beispiel *Doodle* (zur Abstimmung von Terminen oder anderen Alternativen) oder *Dropbox* (zur gemeinsamen Nutzung von Dateien).



Im Gegensatz zum Veranstaltungstyp Konferenz haben Aufgaben aus dem Bereich **Inhalte entwickeln, Projektarbeit** einen großen Stellenwert für den Workshop. Das Web 2.0 bietet ungezählte Dienste, mit denen Teilnehmende auf verschiedenste Weise eigene Ideen kreativ medial umsetzen können. Dazu gehören Visualisierungen mit *Mindmaps* z. B. mit MindMeister, multimediale *Zeitleisten* z. B. mit dipity, *Storytelling* z. B. mit storify oder animoto. Und selbstverständlich stehen auch sämtliche Dienste zur Verfügung, die wir schon als Werkzeuge für Referenten genannt haben. Auch Teil-

nehmende können *Slideshare*, *Flickr*, *Podcasts*, *YouTube* nutzen, um eigene Ergebnisse zu veröffentlichen. Sie können sogar einen eigenen *Livestream* produzieren, wenn es sinnvoll erscheint. Die Unterscheidung zwischen diesen kreativen Aktivitäten und den oben genannten Aufgaben im Kontext der Dokumentation ist der Fokus auf die Gestaltung von eigenen Produkten. Die Veröffentlichung und Verbreitung dieser Inhalte ist dabei nicht immer das wichtigste Ziel.

Der schon erwähnte *Blog* steht auch für diesen Veranstaltungstyp meist im Mittelpunkt, wenn man einen Workshop Web-2.0-unterstützt anbietet.

Last but not least

Wie einleitend erwähnt, kann die skizzierte Aufstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es seien aber noch zwei weitere Punkte genannt, die sich nicht in die skizzierte Systematik einordnen lassen. Zum einen ist die Aktivität des **Geocachings**, die sich nach den Kriterien „Plattform" und „Konversationen" auch als Web 2.0 einordnen lässt, sehr gut für die politische Bildung einzusetzen, insbesondere für Workshops, aber auch für Tagungen und Kongresse.

Zum anderen lässt sich auch für den Aufgabenbereich **Evaluation** Web 2.0 nutzen. Dies kann mit gemeinsam erarbeiteten *Befragungen* geschehen oder auch mit dem vielleicht ältesten Web 2.0-Dienst: einem *Diskussionsforum*.

Bedeutung für die politische Bildung

Welche Veränderungen bringt das Web 2.0 für die politische Bildung mit sich? An dieser Stelle können Fragen und Antworten nur skizziert werden, als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen. Für ausführlichere Überlegungen sei auf einschlägige Veröffentlichungen verwiesen.[6]

- *Wie erweitern und verändern sich die Aufgaben der politischen Bildung?*
  Politische Bildung muss vor Gefahren aufklären und Selbstbestimmung ermöglichen. Politische Bildung muss Potentiale nutzen, Partizipation und Transparenz ermöglichen. Die politische Bildung muss sich als eine Plattform für den Austausch über die anstehenden Transformationen verstehen. Politische Bildung muss das Web 2.0 als Werkzeug nutzen.
- *Wie können auf neuem Wege neue Zielgruppen erreicht werden?*
  Im Netz gibt es neue Möglichkeiten für Formate und Inhalte, auch was die Ansprache einzelner Zielgruppen betrifft. Insbesondere muss diskutiert werden, inwieweit niedrigschwellige Angebote die Reichweite der politischen Bildung erweitern können.
- *Wie verändert sich das Selbstverständnis der politischen Bildung im Zeitalter des Web 2.0?*
  Wenn auch die politische Bildung sich stärker als Plattform versteht, verliert sie ein Stück weit die Kontrolle darüber, wer wann in welcher Form welche Inhalte wo diskutiert. Auch die Grenzen zwischen politischer Bildung und politischem Aktivismus weichen auf. Dieser Kontrollverlust ist schwierig – entspricht aber in einiger Hinsicht auch grundsätzlichen Idealen der politischen Bildung. Insofern braucht es mehr „Mut zum Kontrollverlust", wie ihn *Thomas Krüger*, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, fordert.
- *Wie verändern sich mit den Aufgaben auch der Aufwand und die Ressourcen?*
  Für die politische Bildung, die ja zum ganz überwiegenden Teil aus knappen und auf die bisherigen Aufgaben zugeschnittenen Fördermitteln lebt, muss auch die Frage nach Veränderungen hinsichtlich der Förderbedingungen diskutiert werden.

Über alle diese Punkte müssen die Vertreter/-innen der politischen Bildung untereinander und mit anderen gesellschaftlichen Akteuren ins Gespräch kommen. Einschlägige Konversationen haben bereits begonnen – online wie offline.

Bibliographie

Timothy Berners-Lee: Berners-Lee on the read/write web. Interview bei BBC News am 9. August 2005. Online unter http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4132752.stm

Thomas Krüger: Politische Bildung 2.0 – Neue gesellschaftliche Beteiligungsformen durch neue Medien – Herausforderungen für die Institutionen. Keynote (Manuskript) zur Tagung „Mitmachen ohne

6 vgl. Muuß-Merholz 2010a und 2010b sowie Krüger 2010

dabei zu sein – Neue Beteiligungsformen durch Web 2.0“ am 10. September 2010. Online unter http://pb21.de/2010/10/politische-bildung-2-0/

Jöran Muuß-Merholz: Shift happens – Was Web 2.0 für Gesellschaft und Bildung bedeutet. In: Praxis Politische Bildung 2/2010. Online unter http://www.joeran.de/shift-happens-was-web-2-0-fur-gesellschaft-und-bildung-bedeutet/

Jöran Muuß-Merholz: Das Ende der Institutionen wie wir sie kannten. Das Internet als Partizipationsraum einer vernetzten Gesellschaft. In: Erwachsenenbildung 4/2010. Online unter http://www.joeran.de/das-ende-der-institutionen-wie-wir-sie-kannten-%E2%80%A6/

Kathrin Passig: Standardsituationen der Technologiekritik. In: Merkur 2009, Nr. 727. Online unter http://www.eurozine.com/articles/2009-12-01-passig-de.html

Jöran Muuß-Merholz ist Diplom-Pädagoge und betreibt mit einem kleinen Team die Agentur „J&K - Jöran und Konsorten“. Er arbeitet an den Schnittstellen zwischen Bildung/Lernen und Medien/Kommunikation. Insbesondere berät er Bildungseinrichtungen in der Frage, wie sie digitale Medien sinnvoll in ihrer Arbeit einsetzen können.
In der politischen Bildung arbeitet er als Dozent online wie offline und koordiniert seit 2010 die Inhalte der Website www.pb21.de – Web 2.0 in der politischen Bildung – ein gemeinsames Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und des DGB Bildungswerks.
Infos finden sich unter www.joeran.de

Dieser Text steht – einschließlich der Schaubilder – unter einer Creative Commons by-nd 3.0 Lizenz. Sie dürfen den Text weitergeben und veröffentlichen, solange Sie ihn nicht verändern und den Autor in der Form „Jöran Muuß-Merholz, www.joeran.de“ nennen.

Details finden Sie unter http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/

Vernetzte Chancen

„Web 2.0“ in der politischen (Jugend)Bildungsarbeit

Henning Wötzel-Herber

Dieser Artikel gibt einen kurzen Überblick auf das „Web 2.0“ und dessen Auswirkungen auf gesellschaftlichen Wandel und veränderte Lebenswelten. Neben den Chancen des netzgestützten Lernens für einen neuen Lernalltag und neue Erfahrungen sollen dabei konkrete Beispiele für Methoden und Werkzeuge des Web 2.0 in der politischen Bildung aufgezeigt werden.

Eine „Facebook-Revolution“ (vgl. http://www.netzwelt.de/news/85538-kommentar-facebook-revolution.html) wurde die Revolte in Ägypten genannt, weil ähnlich wie in Tunesien und zuvor beim missglückten Regimesturz im Iran das „Web 2.0“ und insbesondere die Sozialen Netzwerkdienste wie Facebook und Twitter eine große Bedeutung bei der Mobilisierung der Massen hatten. Wenngleich weder Facebook noch andere Online-Dienste wohl kaum weder Ursache noch alleiniger Auslöser der politischen Transformationen im arabischen Raum sind, hat die Diskussion der Bedeutung des „Web 2.0“ für gesellschaftliche Umbrüche doch einen enormen Auftrieb bekommen. Die Schnittmengen und Kreuzungen zwischen den Bereichen Politik und Web 2.0 sind für die politische (Jugend)Bildung doppelt interessant: zum einen als Thema, zum anderen als methodische Perspektive.

Technische und soziale Vernetzung

Ein wesentlicher Effekt von Globalisierungsprozessen ist die „Zunahme weltweiter Konnektivität“[1]. Damit ist auch die nichträumliche Verbundenheit gemeint, die eine Möglichkeit bietet, über nationale Grenzen und soziale Schichten hinweg Ideen und Wissen auszutauschen und so an der Informationsgesellschaft und Meinungsbildung zu partizipieren. Der über das Internet organisierte Protest im Iran und der arabischen Welt oder die E-Petition gegen Internetsperren und Zensur in Deutschland sind nur zwei aktuelle Beispiele dafür, wie die globalisierte Medienkommunikation zur Demokratisierung beitragen kann. „Web 2.0“-Dienste, also interaktiv und kollaborativ nutzbare Elemente des Internets, haben dazu erheblich beigetragen. Dadurch wird das Web 2.0 durchaus der von *Tim O'Reilly* eingebrachten, begriffsgebenden Definition als „Architektur der Partizipation“ gerecht[2].

„Für die Mehrheit der Menschen in der westlichen Welt gehören Angebote wie Social Networks, Wikipedia oder Youtube zum Alltag. Sie sind so selbstverständlich wie Telefon oder Fernsehen.“[3] Der Anteil der „Offliner“ ist unter den Schülern/Schülerinnen in Deutschland auf 1,3 % gesunken[4]. Zumindest für Jugendliche stellt sich hier kaum noch die Frage, ob das Internet genutzt wird oder nicht, sondern in welcher Form sie an der Medienkommunikation im Netz teilhaben und wie produktiv und nachhaltig sie es nutzen. Anders als im globalen Kontext verläuft die digitale Kluft in Deutschland nicht mehr zwischen On- und Offlinern, sondern zwischen passiven Konsument/-inn/-en und

1 Vgl. *Carsten Winter*: Von der Globalisierungstheorie zur Medienkulturforschung, in: Globalisierung der Medienkommunikation, Wiesbaden 2005, S. 84 ff.

2 Vgl. *Tim O'Reilly*: Web 2.0: Compact Definition?, http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html, 2005

3 *Markus Beckendahl et. al.*, Internet-Manifest (http://www.internet-manifest.de), 2009, o. S.

4 *Initiative D21*: (N)Onliner Atlas 2009 – Eine Topographie des Digitalen Grabens durch Deutschland, http://www.initiatived21.de/wp-content/uploads/2009/06/NONLINER2009.pdf, Berlin 2009, S. 16

Ali und Solale Schirasi referieren zum Thema „Diktatur und Widerstand in der Islamischen Republik Iran“. Seminar im ABC Drochtersen-Hüll

Die digitale Kluft in Deutschland verläuft nicht mehr zwischen On- und Offlinern, sondern zwischen passivem Konsum und aktiver Anwendung

aktiven Anwendern/Anwenderinnen, die das Netz selbst mitgestalten und dadurch am öffentlichen Leben teilhaben[5]. Mit der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung der Medienkommunikation für globale Vernetzung und Veränderung bekommen auch Bewegungen und Akteure innerhalb des Internets eine zunehmende soziale und politische Bedeutung.

Durch das Internet erweitern sich Lebenswelten. Es stellt sich die Herausforderung, Methoden und Konzepte zu verwirklichen, die eine Partizipation an der globalen Medienkommunikation ebenso zum Ziel haben wie die an lokalen politischen Entscheidungen. Die Jugendbildungsarbeit hat sich auf den ständigen Wandel der Medien eingestellt, hinkt ihm aber größtenteils inhaltlich, methodisch und technisch hinterher. Während die Landesmedienanstalten noch vor Gefahren von Klingeltonabos und anonymen Chatpartnern warnen, haben soziale Netzwerke, Smartphones und geosensitive (GPS-)Communities Einzug in das Leben junger Menschen gehalten. Und wo technische Neuerungen medienpädagogisch schnell umgesetzt werden, mangelt es oft daran, die gesellschaftlich-politische Dimension von Medienarbeit zu transportieren. Starre Bildungskonzepte und effektfixierte Methoden verfehlen hier die Chancen, die eine politische Bildungsarbeit mit Medien bietet. Jugendbildungsarbeit steht noch immer vor der Herausforderung, Themen etwa der medialen Globalisierung und gesellschaftlichen Transformationen – wie z. B. wirtschaftliche und soziale Veränderungen, Identität, Demografischer Wandel, Demokratisierung und globale Wertediskussionen – angemessen und spannend zu vermitteln. Den Fokus auf die Rolle des Internets und auf damit verbundene Transformationen zu legen, kann dabei Weg und Werkzeug sein.

Wo technische Neuerungen medienpädagogisch schnell umgesetzt werden, mangelt es oft daran, die gesellschaftlich-politische Dimension von Medienarbeit zu transportieren

5 *Christof Autengruber*: Vision und Realität Freier Community Netze – Selbstorganisation in der Netzkultur, http://thenextlayer.org/files/Mag-Arbeit_Freie-Netze.pdf, Salzburg, 2007, S. 18 f.

Informelles Lernen und Kompetenzerwerb

Die Nutzung von Web 2.0-Diensten kann Vorteile des „informellen Lernens“[6] in den Lernalltag bringen, indem durch Perspektiv- und Methodenwechsel brachliegende Entwicklungspotenziale aktiviert und „Anderslernenden“ damit neue Chancen eingeräumt werden. Auch soziale Kompetenzen, selbstbestimmte Fokussierung und selbstgesteuertes „Erkundungslernen“ werden dadurch gefördert. *David Gray*, Professor für Management Learning an der University of Surrey, vertritt die Auffassung, dass das Zusammenspiel von neuen Medien mit dem informellen und selbstgesteuerten Lernen dazu führen kann, die heute dominierende „Natur des Lernens“ von einer Anleiter/-innen-zentrierten in eine Lernenden-zentrierte Aktivität zu überführen. Aus handlungsorientiert-didaktischer Sicht liegen die Möglichkeiten von web-

Ein Ort, an dem sich politische Bildung mit neuen Medien verbindet: Das ABC Bildungs- und Tagungszentrum in Drochtersen-Hüll bei Hamburg

6 vgl. u. a. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf, Bonn, 2001.

Die Schüler/-innen lernen durch eigenes Handeln, gestalten Medien aktiv mit, können Lerninhalte selbst planen, durchführen, überprüfen, korrigieren und bewerten

basiertem Lernen im Bildungsbereich auf der Hand: die Schüler/-innen lernen durch eigenes Handeln, gestalten Medien aktiv mit. Sie können Lerninhalte selbst planen, durchführen, überprüfen, korrigieren und bewerten - wobei den Lehrpersonen vielfältige Möglichkeiten der Steuerung (etwa in Bezug auf Themen, erwartete Arbeitsergebnisse etc.) bleiben[7]. Insbesondere die Nutzung von Blogs hat sich hier in der Praxis als besonders handhabbar erwiesen: die Lernenden haben dabei die Chance, im Austausch mit anderen Wissen aufzubauen und neue Perspektiven zu integrieren. Sie planen und handeln gemeinsam mit anderen Menschen, sie reflektieren die eigenen und die fremden Perspektiven, können sich aufeinander beziehen, kommentieren, ergänzen: „Neben Schlüsselkompetenzen wie dem Schreiben werden die Medien-, Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz geschult. Blogs sind auch deshalb effektive Lerninstrumente, da sich bei ihrer (inter)aktiven Nutzung geradezu aufdrängt, nicht nur neue Kenntnisse direkt auszuprobieren, sondern auch sich über Lernerfahrungen zeitnah auszutauschen und damit ein ‚Lernen durch Lehren' umzusetzen. Das Ziel des sozialen Lernens durch kollaboratives Arbeiten in gemeinschaftlich erstellten Gruppenblogs lässt sich durch Gruppenarbeiten in Präsenzphasen und kollektiv verfasste Artikel etc. noch weiter ausbauen."[8]

Die aktive Medienarbeit, in der Gestaltungs- und Mediennutzungskompetenz gezielt geschult werden, kann dabei immer auch eine politische Zielrichtung haben: Teilnehmende können mit der Reflexion dieser Arbeit nachhaltig für die Wirkung des eigenen Handelns sensibilisiert werden, denn auf der Ebene der Teilnehmer/-innen werden Kompetenzen entwickelt, die diese langfristig stärken und für persönliche, gesellschaftliche und berufliche Interessen produktiv nutzbar bleiben. Beispielsweise können Seminare der politischen Bildung gezielt Anreize schaffen, Techniken auch nach Projektende weiter zu nutzen. Da sich die meisten Web 2.0-Projekte ohnehin ohne spezielle lokal installierte Softwareprojekte browserbasiert über „Webapps", also Programme auf den Servern der jeweiligen Onlinedienste, realisieren lassen, fällt eine Hürde, die bei vielen Medienprojekten (etwa bei der Videobearbeitung) ein Hindernis ist: die Anschaffung teurer Software. Auf den verwendeten Computern muss außer einem Webbrowser und einer bestehenden Internetverbindung nichts vorhanden sein. Für die Vorbereitung zu den eigentlich webbasierten Arbeiten, etwa für Bildbearbeitung, zum Audioschnitt oder Vorschreiben von Texten, lässt sich in der Regel auf „Freeware"- oder „OpenSource"-Produkte zurückgreifen - als (legale) Möglichkeit, gestalterische Arbeit preisgünstig bzw. kostenfrei fortzusetzen.

Teilnehmende können mit der Reflexion dieser Arbeit nachhaltig für die Wirkung des eigenen Handelns sensibilisiert werden

Werkzeuge und Praxisbeispiele

Die Nutzungsmöglichkeiten von Web 2.0 für die politische Bildung sind so vielfältig und unüberschaubar wie das Web 2.0 selbst. Im Internet gibt es zahlreiche Listen, die – in all ihrer Unvollständigkeit – verdeutlichen, wie groß hier das Angebot ist[9]. Als ersten Überblick in die Vielfalt von Einsatzbeispielen bietet sich etwa das Blog „#PB21 | Web 2.0 in der politischen Bildung" (www.pb21.de) an, ein gemeinsames Projekt von *Bundeszentrale für politische Bildung und DGB Bildungswerk*. Im Folgenden sollen nur einige wenige Web 2.0-Tools und Beispiele für ihren praktischen Einsatz in der politischen Bildung vorgestellt werden

Blogs

Mittlerweile schon fast ein Klassiker sind Blogs (auch Weblogs genannt), die ihren Ursprung als private Onlinetagebücher haben (aus dem sich auch der Name ableitet: Web + Logbook). Blogs lassen sich schnell und einfach einrichten und vielfältig verwenden, etwa als Präsentationsseite, Kommunikationsplattform, Lernumgebung, (e)Portfolio[10], Lerntagebuch und/oder zur Seminardokumentation. Selbst mit Grundschülern/-schülerinnen lassen sich hier schnell und einfach Ergebnisse erzielen, wie

7 Vgl. *Henning Wötzel-Herber*: Ein Weblog als Brückenschlag zwischen den Welten. Pädagogischer Leitfaden für die (außer)schulische Eine-Welt-Arbeit, Kiel 2011 (Unveröffentlichtes Manuskript, verfügbar ab Sommer 2011 unter http://crecerwachsen.wordpress.com/), o. S.

8 Ebenda.

9 Vgl. etwa *Sven Lennartz*: Web 2.0 – Die Liste, http://www.drweb.de/magazin/web-20-die-liste/

10 vgl. *Ralf Appelt*: ePortfolios mit WordPress, http://appelt.net/2010/12/eportfolios-mit-wordpress, 2009.

etwa das im Rahmen „Geschlechterklänge/Geschlechterbilder“ entstandene Blog „Meine Motte“ (http://meinemotte.wordpress.com/) aus Hamburg zeigt. Auch als Publikationsform für Methoden und Inhalte politischer Bildung haben sich Blogs etabliert, neben dem erwähnten Blog von bpb und DGB pb21.de ist hier etwa die Projektwiese (http://www.projektwiese.de) zu nennen, der „Tummelplatz für neue Ideen in der politischen Jugendbildung“, die von den Jugendbildungsreferent/-inn/-en der Projektgruppe „Globalisierung und Medienkommunikation“ des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten* betrieben wird. Vielfach bewährt hat sich als (kostenlose) serverseitige Softwarelösung WordPress[11], aber auch mit alternativen Lösungen[12] lässt sich gut arbeiten.

Podcasts

Podcasts sind (abonnierbare) Audio- oder Videobeiträge. Im Prinzip unterscheiden sich (Audio)Podcasts nicht wesentlich von Radiosendungen, „doch haben die Abwesenheit eines Live-Sendungsgerüstes und die vergleichsweise niedrigen Produktions- und Sendekosten im Netz eine eigene Sendekultur entstehen lassen, die auch langsam beginnt, auf die etablierte Sendeform der etablierten Radiosender zurückzustrahlen. […] Podcasts (in Bild und Ton) haben sich auf diesem Wege als extrem nahbares Medium herausgebildet, zu dem […] ein weitaus persönliches Verhältnis“ entwickelt werden kann[13]. Vom kreativen Hörspiel[14] über hintergründige Interviewformate, bei denen dem technischen Equipment und der journalistischen Rolle der Teilnehmenden eine wichtige „Türöffnerfunktion“ zukommt, ist vieles denk- und umsetzbar. Ein engagiertes Beispiel aus dem *Haus Steinstraße* in Leipzig ist etwa „Radio Eskalation“, ein Podcast-Projekt von psychisch kranken Jugendlichen (http://www.itsyours.info/radioeskalation). Neben vielen anderen Audioschnittprogrammen wie GarageBand oder Hindenburg Journalist (Mac) oder Adobe Audition (PC) ist für einfache erste Projekte das plattformübergreifend verfügbare Audacity eine Empfehlung.

EduCaching

„Durch die Welt laufen, sich orientieren, ein Ziel suchen und hoffentlich finden. So sieht Geocaching aus. Und es ist eine schöne Definition von Bildung.“[15] Das „EduCaching“ ist eine Unterform des Geocaching. Ziel ist es, die GPS-gestützte Schnitzeljagd mit Bildungsinhalten zu verknüpfen. Wie bei den meisten medien- und technikgestützten Lernformen muss auch bei EduCaching darauf geachtet werden, dass nicht die Methode zu stark in den Fokus rückt und dadurch die Inhalte eher zweitrangig werden: „Um dem entgegenzuwirken, kann man versuchen, das Geocachen in die Form einer Exkursion einzubetten, bei der die TeilnehmerInnen ohne einen Referenten den Ort erkunden, Aufgaben lösen, Material sammeln, mit digitalen Bildern den Weg und den Ort dokumentieren. Anschließend werden die Materialien im Seminar ausgestellt, vielleicht sogar in Bildergeschichten reflektiert.“[16]

Bei den meisten medien- und technikgestützten Lernformen muss darauf geachtet werden, dass nicht die Methode zu stark in den Fokus rückt und die Inhalte eher zweitrangig werden

BarCamps

Ein BarCamp ist eine „Ad-hoc-Zusammenkunft“ oder „Un-Konferenz“, die den Zweck hat, Raum zum Austausch und zum gemeinsamen Lernen zu bieten. Die Hierarchie zwischen Teilnehmenden und Referent/-inn/-en ist hier aufgehoben. Dieses von amerikanischen Netzaktivist/-inn/-en entwickelte Konzept bietet ein Forum für selbstorganisierte kooperative Lern- und Arbeitsformen. Mit dem GenderCamp 2010 hat das *ABC Bildungs- und Tagungszentrum* den Versuch begonnen, dieses Format für die politische Bildung zu nutzen[17]. Dabei werden über eine eigene Web-Community schon vorab gemeinsam mit den Teilnehmenden Konzepte, Ideen und Workshops entwickelt. Zielgruppe

11 Ebenda.

12 Übersicht u. a. unter: https://handrow.backpackit.com/pub/1939300-web-2-0-in-der-politischen-jugendbildung.

13 *Tim Pritlove*: Audio Podcasting – Strategiepapier zum Podcast-Workshop der PB21-Fachtagung in Hattingen 2010, http://pb21.de/files/2010/02/Podcasting-White-Paper.pdf, S. 2.

14 http://www.abc-huell.de/abc/jugendbildung-neue-medien/konzepte/#Geschlechterklänge.

15 *Jöran Muuß-Merholz*: Geocaching goes politische Bildung, Blog-Beitrag, 2010 http://www.joeran.de/geocaching-goes-politische-bildung/.

16 *Guido Brombach*: Vom Geo- zum Educaching. Das Web 2.0 bietet neue didaktische Chancen, in: Praxis Politische Bildung 2/2010, S. 93 ff. zitiert nach: http://www.dotcomblog.de/wp-content/uploads/downloads/2010/05/educache_ppB.pdf, S. 4.

17 Das GenderCamp wurde in diesem Jahr auch mit dem Preis Politische Bildung (Sonderpreis) des *Bundesausschuss Politische Bildung (bap)* ausgezeichnet, vgl. http://www.abc-huell.de/abc/sonderpreis-politische-bildung-des-bap-an-das-gendercamp/.

Teilnehmer/-innen am BarCamp in Hamburg 2010

können neben Aktiven aus Jugendverbänden, globalisierungskritischen und Eine-Welt-Gruppen auch Netzaktivist/-inn/-en sein. Eine Herausforderung wird darin bestehen, diesen Lern- und Vernetzungsansatz auch für Jugendliche und speziell für bildungsfernere Zielgruppen erfahrbar zu machen.

Blended Learning

Das AdB-Projekt „Blended Learning DDR“ und andere Web 2.0-gestützte Seminare verdeutlichen, dass so ganz ohne physische Zusammenkünfte der Teilnehmenden Motivation und Lernbegeisterung nur schwer hergestellt werden können. Gerade auch webgestützte Projekte der politischen Bildung profitieren enorm von Präsenzphasen. Online-Lernen in der politischen Bildung ist in der Regel kein reiner Selbstlernprozess, sondern überwiegend auf die gemeinsame Arbeit von Lerngruppen ausgelegt, was eine zeitweise synchrone Arbeitsweise aller Teilnehmenden erfordert.“[18] Die Kombination aus Seminarphasen und „E-Learning-Anteilen“ ist es, die das „Blended Learning“ (verschmolzenes Lernen) auszeichnet.

18 *Boris Brokmeier*: Online-Lernen in der politischen Bildung. Immer online? – Vom Nutzen des Blended Learnings im Internet und Seminarraum, in: Blended Learning DDR, Erfahrungen mit dem Online-Lernen in der politischen Bildung, Berlin 2010, zitiert nach: http://www.adb.de/dokumente/2010_blendedlearningDDR.pdf, S. 13.

Fazit

„Das Internet hat (nach wie vor nur von wenigen genutzte) Potentiale, das Lernen zu vertiefen, den Horizont produktiv zu erweitern und so eine wesentlich wichtigere Rolle für lebenslange Lernprozesse zu spielen. Einzige Voraussetzung hierfür ist, dass sich die Beteiligten aus einer Konsumhaltung heraus bewegen und endlich den Mut fassen, sich selbst an Wissenskonstruktionsprozessen zu beteiligen, selbst Beiträge zur Diskussion zu stellen und produktiv und konstruktiv in Diskussionen einzubringen.“[19]

Die Arbeit im Netz kann einen Rahmen für neue Lernerfahrungen bieten und gleichzeitig Vehikel für das Initiieren gesellschaftlichen Engagements darstellen und damit etwa Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen. Gerade für diejenigen, die konventionellen Beteiligungsformen eher kritisch gegenüberstehen oder die zu diesen keine Zugangsmöglichkeiten haben, kann darin eine Perspektive liegen. Das Internet bietet über die vielfältigen interaktiven und kollaborativen Möglichkeiten des Web 2.0 eine Reihe methodischer Chancen, Lernlust und Engagement zu aktivieren. Eine hinreichende Bedingung ist dies nicht. Pädagogische Kompetenzen, Motivationsfähigkeit und die Inhalte politischer Bildung bleiben dabei weiterhin zentral.

19 *Torsten Larbig*: Vernetzt – Lernen im Web 2.0, Blogpost: http://herrlarbig.de/2009/02/13/vernetzt-lernen-im-web-20/, 2011

Henning Wötzel-Herber ist Jugendbildungsreferent im ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. (www.abc-huell.de) in Drochtersen-Hüll und dort im Rahmen des AdB-Jugendbildungsprogrammes politische Jugendbildung (Globalisierung und Medienkommunikation) tätig. Der Autor freut sich über Feedback, Fragen und Kooperationswünsche über die Adresse des ABC, Bauernreihe 1, 21706 Drochtersen-Hüll.

E-Mail: hwh@abc-huell.de

Laboratorium Demokratie – Weimar 2009-2019

Förderung demokratischen Bewusstseins und demokratischen Verhaltens für neue Zielgruppen

Burkhardt Kolbmüller

Burkhardt Kolbmüller berichtet über ein langfristig angelegtes Projekt, das die Weimar-Jena-Akademie mit zahlreichen Kooperationspartnern realisiert. Es geht dabei um die Wahrnehmung von Möglichkeiten politischer Bildung am Lernort Weimar, die vor allem jene Menschen für die Auseinandersetzung mit Politik öffnen sollen, die von klassischen Angebotsformen politischer Bildung seltener erreicht werden. Das Projekt hatte u. a. zum Ziel, Anregungen für die Gestaltung neuer Formen politischer Bildung zu geben. Diese Formen werden vorgestellt und die Erfahrungen mit ihrem Einsatz resümiert.

Im Jahr 2009 jährte sich zum 90. Mal die Verabschiedung der später so genannten „Weimarer Verfassung". Aus diesem Anlass entwarf die Weimar-Jena-Akademie in Kooperation mit der *Bundeszentrale für politische Bildung* das Projekt „Laboratorium Demokratie" und setzte es im Zeitraum zwischen 2008 und 2010 gemeinsam mit zahlreichen weiteren Partnern praktisch um. Es war Ziel des Projektes, unter Nutzung der besonderen Möglichkeiten des „Lernortes Weimar" beispielhaft zu zeigen, wie ein langfristiges demokratisches Engagement von Bürgern/Bürgerinnen auf inhaltlicher und methodischer Ebene gefördert werden kann. Dabei sollten die Erfahrungen anderer Bildungsträger in der Region sowie aus dem gesamten Bundesgebiet genutzt werden, um Veranstaltungsformen zu entwickeln, die über das Jahr 2009 hinaus wirken und der politischen Bildungsarbeit dauerhafte Impulse verleihen sollten durch die Erschließung von Themen, die auf Weimars Geschichte sowie die der Weimarer Republik bezogen sind.

Folgende inhaltliche Schwerpunkte standen dabei im Mittelpunkt:

a) Entwürfe: das „klassische" Erbe als Gegenstand und Ressource politischer Bildung
(Weimarer Klassik, Romantik, Deutscher Idealismus und deren Bedeutung für aktuelle Projekte politischer Bildung).

b) Erfahrungen: historische Erfahrungen und Konsequenzen aus den Demokratien und Diktaturen in Deutschland
(die Weimarer Republik als politisch-kulturelles Projekt, die Gesellschaftsentwürfe des Staatlichen Bauhauses, das Erstarken des Nationalsozialismus in Thüringen, NS-Zeit und Widerstand, Demokratieerfahrungen in Ost- und Westdeutschland, Alltagsleben und politischer Widerstand innerhalb unterschiedlicher Gesellschaftssysteme).

c) Herausforderungen: Demokratieentwicklung und -gestaltung im 21. Jahrhundert
(Veränderte Randbedingungen gesellschaftlicher Entwicklung und deren Folgen, demokratische Regelsysteme für ein geeintes Europa und für die globale (Welt-) Gesellschaft, neue (mediale) Möglichkeiten für Kommunikation und Partizipation).

Zielgruppen und Struktur des Projektes

Das Gesamtprojekt richtete sich grundsätzlich an alle Zielgruppen der politischen Bildung. Dabei sollte jedoch ein besonderes Augenmerk auf jene Gruppen gelegt werden, die von der politischen Bildung bisher kaum erreicht werden – die jedoch für die zukünftige gesellschaftliche Gesamtentwicklung in der Bundesrepublik von eminenter Bedeutung sind (z. B. bildungsferne und der politischen Bildung gegenüber skeptische Teilnehmer/-innen, Jugendliche mit Migrationshintergrund). Außerdem hatte das Projekt das Ziel, Angebote zu entwickeln für „ganz normale Bürger" bzw. die viel zitierte „Mitte der Gesellschaft" – die Geschichte der Weimarer Republik zeigt, dass sich wahrscheinlich gerade hier in der sozialen Mitte das Gelingen oder Scheitern einer Demokratie entscheidet.

Als von Millionen Touristen besuchte Stadt bietet Weimar die Möglichkeit, „Gelegenheitsstrukturen" für politische Bildung im öffentlichen Raum zu schaffen. Einige Projekte waren darauf angelegt, diese Zielgruppe, die in der Regel nicht wegen eines ausgeprägten Interesses für die Geschichte der Weimarer Republik anreist bzw. diesen Teil der deutschen Vergangenheit bislang kaum wahrgenommen hat, mit entsprechenden Angeboten zu erreichen.

Weimar bietet die Möglichkeit, „Gelegenheitsstrukturen" für politische Bildung im öffentlichen Raum zu schaffen

Von der Struktur her war das Vorhaben als Rahmenprojekt angelegt, in dem unterschiedliche Teilprojekte mit regional und bundesweit aktiven Partnern entwickelt und beispielhaft umgesetzt werden sollten (Eine Übersicht über die insgesamt mehr als 20 Projekte enthält die Website www.demokratielab-weimar.de.) Für die Realisierung neuer Angebotsformen, die für das Thema des vorliegenden Heftes von besonderem Interesse sein

Viele Touristen besuchen Weimar

könnten, sollen im Folgenden sieben Projekte näher vorgestellt werden:

- Snapshot – Spurensuche in Weimar und Buchenwald
- KlassikClubCultures – bildungsbenachteiligte Jugendliche erschließen sich die Klassik
- Demokratieseminar für Neubürger aus den GUS-Staaten
- Internationale Weimarer Sommerkurse „Meilensteine der Demokratie“
- Jugendliche drehen Dokumentarfilme zum Jahr der Demokratie
- Geocaching „Vergessene Orte der Demokratie“
- Radiogeschichte – DT64 als Zeitzeuge.

Snapshot – Spurensuche in Weimar und Buchenwald

Das Projekt „Snapshot“ ist ein Gemeinschaftsprojekt der *Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora*, der *Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar* und der *Klassik Stiftung Weimar*. So paradox es klingen mag – bisher gab es zwischen diesen Institutionen allenfalls punktuelle Kooperationen, z. B. im Rahmen von Ausstellungen, aber keine kontinuierliche Zusammenarbeit im Bildungsbereich – und das, obwohl jährlich mehr als 2.000 Jugendgruppen Weimar zu Bildungszwecken besuchen!

Vor diesem Hintergrund setzt „Snapshot“ als Vermittlungskonzept für mehrtägige Projekte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen neue inhaltliche und didaktische Maßstäbe, indem aktuelle gesellschaftspolitische Fragen, die Geschichte Buchenwalds sowie einzelne Themen aus der Geschichte der Weimarer Klassik systematisch aufeinander bezogen werden: Die Deutung der Klassik als nicht nur kulturelles, sondern vor allem auch hochpolitisches Ereignis, die Auswirkungen der NS-Zeit in Buchenwald auf die lokale und regionale Erinnerungskultur und besonders brennende politisch-gesellschaftliche Gegenwartsfragen.

Didaktische Grundlage von Snapshot sind umfangreiche Themenmaterialien (thematische Karten), mit deren Hilfe sich Jugendliche in Form von Stadtralleys die widersprüchliche und vieldeutige Geschichte Weimars erschließen können. Die Materialien sind sowohl in Deutsch als auch in Englisch verfügbar und können damit auch und gerade für internationale Jugendbegegnungen genutzt wer-

Die Teilnehmer/-innen vor dem Eingang der Gedenkstätte Buchenwald

den. Sie stehen prinzipiell allen interessierten Trägern zur Verfügung, sind über die beteiligten Partner ausleihbar und können auch auf der Website www.demokratielab-weimar.de als pdf-Dateien abgerufen werden.

KlassikClubCultures – bildungsbenachteiligte Jugendliche erschließen sich die Klassik

Die Bildungsprojekte der Klassik Stiftung Weimar sprechen bisher vor allem Schüler von Gymnasien an bzw. Jugendliche, die motiviert sind, sich mit der Geschichte der Weimarer Klassik auseinanderzusetzen. Im Gegensatz dazu orientiert das gemeinsam von der Klassik-Stiftung und dem Berliner Verein „cultures interactive" entwickelte Projekt Klassik ClubCulture auf Jugendliche, die mit den traditionellen Formen der Kulturvermittlung nicht erreicht werden können, weil sie „bildungsbenachteiligt" aufgewachsen sind. Dieses Pilotprojekt, mit dem die beteiligten Partner (gemeinsam und jeder für sich) Neuland betraten, setzt sich aus zwei Teilen zusammen: In einer ersten gemeinsamen Arbeitswoche entwickelten Teamer/-innen von „cultures interactive" und Mitarbeiter/-innen der Klassik-Stiftung gemeinsam inhaltliche und methodische Konzepte für die Durchführung unterschiedlicher Workshops:

- KlassikBreakdance
- KlassikRap
- Impro-Theater
- Foto
- Alltagsvergleich mit Goethe und Schiller
- Klassik-Style
- Klassik sounds like …

Im Januar 2010 kamen dann 16 Schüler/-innen einer Gesamtschule aus Berlin-Marzahn und einer Schule aus Berlin-Neukölln (wo der Hauptschulabschluss mit großem Praxisanteil nachgeholt werden kann) nach Weimar. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrug 50 %. Die Teilnehmer hatten sich vorab selbstständig für vier der sieben möglichen Themen entschieden (Klassik-Rap, der Alltagsvergleich, Klassik-Style sowie Klassik sounds like...), an denen sie dann im Laufe der Woche in Kleingruppen weiter arbeiteten.

Trotz kleinerer organisatorischer Probleme bzw. gruppendynamischer Gewöhnungsprozesse kann das Pilotprojekt insgesamt als sehr erfolgreich eingeschätzt werden. Das gesamte Klima während der Woche wurde von allen Teilnehmern als sehr entspannt wahrgenommen, es gab viel Zeit zur Kommunikation und genügend Raum, sich auch über politische Themen wie z. B gesellschaftlich aktuelle Formen von Rassismus auseinanderzusetzen. Eine der Lehrerinnen schrieb in der Auswertung: „Die Verbindung von klassischen Elementen mit moderner Jugendkultur führte dazu, dass die Schüler mit Begeisterung und Elan in den von ihnen gewählten Workshops tätig wurden und sich in kürzester Zeit nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten aneigneten. Besonders beeindruckend war, dass die Schüler auf Grund der sehr intensiven Betreuung in ihren Arbeitsgruppen auch für ihre Persönlichkeitsentwicklung enorme Fortschritte erzielen konnten. Die sehr unterschiedlich angelegten Themen der Workshops wurden von den Teamleitern professionell vorbereitet und durchgeführt. Eine relativ straffe Zeitplanung führte dazu, dass konzentriert und effektiv gearbeitet wurde, wobei es sicher förderlich für die Entwicklung der gesamten Gruppe wäre, wenn der Zeitraum etwas größer gesteckt werden könnte. Was die Entwicklung von sozialen Kompetenzen angeht, kann ich nur feststellen, dass auch durch das Aufeinandertreffen von Jugendlichen mit verschiedenen Migrationshintergründen Erfolge zu verzeichnen waren."

Wichtig war aber nicht nur die (geglückte) Vermittlung von Wissen über die Weimarer Klassik an die Jugendlichen, sondern auch das erweiterte Verständnis für deren Bedürfnisse und eine deutliche Erweiterung der Methodenvielfalt auf Seiten der Mitarbeiter der Stiftung Weimarer Klassik. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass das Projekt erhebliche personelle Ressourcen und umfangreiche Vorbereitungen erfordert, was in der sonst üblichen Bildungsarbeit (also außerhalb gezielter Projektförderungen) nur schwer reproduzierbar sein dürfte.

Demokratieseminar für Neubürger aus den GUS-Staaten

Mehr als drei Millionen Neubürger aus den Staaten der GUS (ehemalige Sowjetunion) leben derzeit in Deutschland. In den meisten Fällen kamen sie als Russlanddeutsche oder Kontingentflüchtlinge mit großen Hoffnungen und Erwartungen hierher. Sehr viele von ihnen kommen allerdings mit dem Alltag im „Westen", vor allem mit den schlechten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, nicht zurecht. Enttäuschung, Resignation, Rückzug in interne Kreise sind die Folge.

Eine wesentliche Ursache dafür sind die fehlenden Erfahrungen mit den Herausforderungen und den

Eine wesentliche Ursache für Enttäuschung, Resignation, Rückzug in interne Kreise sind die fehlenden Erfahrungen mit den Herausforderungen und den Möglichkeiten der pluralistischen Demokratie

Möglichkeiten der pluralistischen Demokratie. Das betrifft weniger die Teilnahme an Wahlen, sondern vor allem die Nutzung der vielfältigen Möglichkeiten, „sich in die eigenen Angelegenheiten einzumischen“, sich als Teil der deutschen Zivilgesellschaft zu begreifen und das eigene Leben gemeinsam mit anderen Gleichgesinnten bewusst zu organisieren.

Dieses Problemfeld wurde im Rahmen des „Laboratorium Demokratie“ in einem gemeinsam von der *Weimar-Jena-Akademie* und dem Kölner Verein *Phönix e. V.* im Januar 2010 organisierten Seminar aufgegriffen, das Angebote zur Förderung eines demokratischen Engagements am Beispiel der Elternarbeit vorstellte und mit 21 Vertretern/Vertreterinnen russlanddeutscher Vereine aus dem gesamten Bundesgebiet diskutierte. Unmittelbares Ergebnis war die noch in Weimar beschlossene Gründung des Bundesverbandes russischsprachiger Eltern (BVRE), der seitdem mit einigem Erfolg daran arbeitet, das Interesse der Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder in ein entsprechendes demokratisches, selbstinitiatives Engagement umzumünzen (www.bvre.de). Wenn auch der Kreis der aktiv Beteiligten immer noch relativ klein ist, so kann das Projekt doch als Beispiel dienen, wie ein politisches Engagement dieser speziellen Zielgruppe durch die Auswahl eines Themas mit unmittelbarer Bedeutung für den Lebensalltag der Beteiligten geweckt und entwickelt werden kann.

Internationale Weimarer Sommerkurse „Meilensteine der Demokratie“

Die seit mehr als zehn Jahren veranstalteten Weimarer Sommerkurse (www.sommerkurse-weimar.de) wollen sich – so der grundlegende Ansatz – mit aktuellen Themen unserer Zeit in Bezug zum kulturellen Erbe Europas auseinandersetzen, insbesondere natürlich mit der widersprüchlichen Vergangenheit der Stadt Weimar selbst. Dichter, Philosophen und Künstler agierten hier immer als politisch denkende und handelnde Menschen ihrer Zeit oftmals in direkter intellektueller und ästhetischer Reaktion auf krisenhafte gesellschaftliche Entwicklungen der jeweiligen Epoche. Ihre Werke, Entwürfe und Visionen, ihre Fragen und Zweifel bieten, so die Erfahrung der bisherigen Sommerkurse, noch heute sehr produktive Anregungen zur Auseinandersetzung mit den Herausforderungen unserer Gegenwart.

Im Blick auf das selbstgesetzte pädagogische und inhaltliche Ziel der Kurse spielt auch und gerade die interkulturelle und intergenerationelle Atmosphäre eine ganz entscheidende Rolle. Die jeweils etwa 70 Teilnehmer/-innen der Sommerkurse kommen aus mehr als 25 Ländern, insbesondere aus Mittel- und Osteuropa, und decken ein Altersspektrum von 18 bis 70 Jahren ab. Für die Vermittlung politischer Bildung ergeben sich daraus Konstellationen und Möglichkeitsfelder, die traditionelle (rein nationale) thematische Zugänge weit überschreiten.

Im Treppenhaus der Weimarer Bauhausuniversität

Die 10. Weimarer Sommerkurse im August 2009 befassten sich aus Anlass des 90. Jahrestages der Weimarer Verfassung mit wichtigen Daten europäischer Erinnerung (1789, 1919, 1989 u. a.) Im Zentrum stand dabei die Frage, wie wir die Erfahrungen von Denkumbrüchen und gesellschaftlichen Veränderungen seit 1789 für den weiteren Demokratisierungsprozess europäischer Gesellschaften fruchtbar machen können. Angebo-

ten wurden mehrere Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Philosophie, Kunst, Kulturgeschichte, Literatur, Gender-Studies, interkulturelle Bildung), die sich jedoch alle auf das gemeinsame Rahmenthema bezogen. Die (durchweg positiven) Erfahrungen mit dieser speziellen Art interkultureller Bildungsarbeit werden in die Gestaltung zukünftiger Sommerkurse einfließen, die die Weimar-Jena-Akademie alljährlich (das nächste Mal vom 13. bis 26. August 2011) zu wechselnden Themen veranstaltet.

Jugendliche drehen Dokumentarfilme zum Jahr der Demokratie

Wie kann man aktive Medienkompetenz an Jugendliche vermitteln und zugleich deren Interesse an einer funktionierenden Demokratie stärken?

Diese Ausgangsfragen führten zu dem Projekt der selbständigen Produktion von Dokumentarfilmen zum Thema „2009 – Jahr der Demokratie“ durch Jugendliche. Dabei haben sich unter fachkundiger Anleitung der professionellen Filmemacher von einMeter60film (www.1meter60-film.de) Schüler/-innen Weimarer Schulen mit der Wirkung von Bildern, mit der Verkettung von Ton und Bild und der Frage nach der „Wahrheit“ des Filmemachens auseinandergesetzt. Neben dieser theoretischen Annäherung erprobten die Jugendlichen dann in der Praxis, wie ein Film entsteht und welche Wirkung er hat. Das Projekt bot den Freiraum, eigene Ideen und Phantasien zu entwickeln und Filme zu machen, die einfallsreich, ungewöhnlich, humorvoll, provokativ und eigenwillig sind.

Im Vorfeld des Projektes hatten sich die Schüler damit beschäftigt, weshalb die Erfahrung und Entwicklung von Demokratie in Deutschland so eng mit den Daten 1919 (Weimarer Republik), 1949 (Gründung der Bundesrepublik, Verabschiedung des Grundgesetzes) und 1989 (Friedliche Revolution) gekoppelt ist. Im Umweg über das attraktive Medium Film setzten sich die Schüler engagiert und freiwillig mit Inhalten auseinander, die auf den ersten Blick und nach den Erfahrungen des üblichen Geschichtsunterrichts in Schulen eigentlich als spröde erscheinen. Im Laufe des Projektes lernten die Teilnehmer/-innen außerdem, dass es für Dokumentarfilmer unerlässlich ist, nicht nur gut zu recherchieren, sondern dass ein Dokumentarfilm immer auch die Haltung des Filmemachers zum Ausdruck bringt – und bringen sollte

Die im Ergebnis entstandenen zwei Filme „DURCHSETZEN!“ und „Ganz andere Zeiten“ fanden bei ihrer Premiere im Dezember 2009 eine ausgesprochen positive Resonanz. Inzwischen wurden die Filme bei verschiedenen Festivals gezeigt und zum Teil ausgezeichnet (Filmthuer Jena, Fish-Filmfestival Rostock, Bundesfilmfestival Dokumentarfilm, Deutsche Filmfestspiele, REC Jugendmedienfestival Berlin u. a.) Außerdem werden sie in Weimar bzw. in Thüringen vielfach im Schulunterricht und an einzelnen Museen eingesetzt.

Geocaching „Vergessene Orte der Demokratie“

Neben den großen, bekannten Orten der Erinnerung zur Demokratiegeschichte Deutschlands, wie z. B. der Frankfurter Paulskirche, dem Deutschen Nationaltheater Weimar oder den Gedenkstätten an der ehemaligen „Zonengrenze“, gibt es viele weitere Orte, die Zeugnis ablegen von bestimmten Epochen und Ereignissen der demokratischen Entwicklung Deutschlands oder auch der deutschen Diktaturerfahrungen. Viele dieser Orte sind jedoch

Ein bekannter Ort der Diktaturerfahrung: Jugendliche Teilnehmer auf dem Gelände der Gedenkstätte Buchenwald

(wenn überhaupt) nur wenigen Eingeweihten bekannt und manche sogar in ihrer Existenz bedroht (sei es aus baulichen Gründen, sei es, weil nach und nach die entsprechenden Zeitzeugen versterben).

Im Rahmen des „Laboratorium Demokratie“ wurde in Kooperation mit dem DGB Bildungswerk Hattingen die Idee entwickelt, solche weniger bekannten Orte der Demokratiegeschichte mittels Geocaching zu erschließen und damit diese Methode gezielt für die politische Bildung einzusetzen („Edu-Caching“). Am Beispiel der Weimarer „Stolpersteine“ setzte man diese Idee dann in ein pädagogisches Konzept um.

„Stolpersteine“ markieren in der Regel Orte bzw. Gebäude, die mit ehemaligen jüdischen Bewohnern oder mit deren Vertreibung in Verbindung stehen. Sechs dieser Orte wurden in eine Stadterkundung Weimars mit Hilfe von Geocaches eingebunden. Im Unterschied zu traditionellen Caches erhielten die Nutzer dabei ergänzende Informationen (z. B. Briefe und Fotos der ehemaligen Bewohner). Begleitendes pädagogisches Material (Nutzerhandbuch) ermöglichte die gezielte Nutzung des Angebots durch Jugendgruppen im Rahmen von schulischem Unterricht, außerschulischen Seminaren und anderen Jugendprojekten.

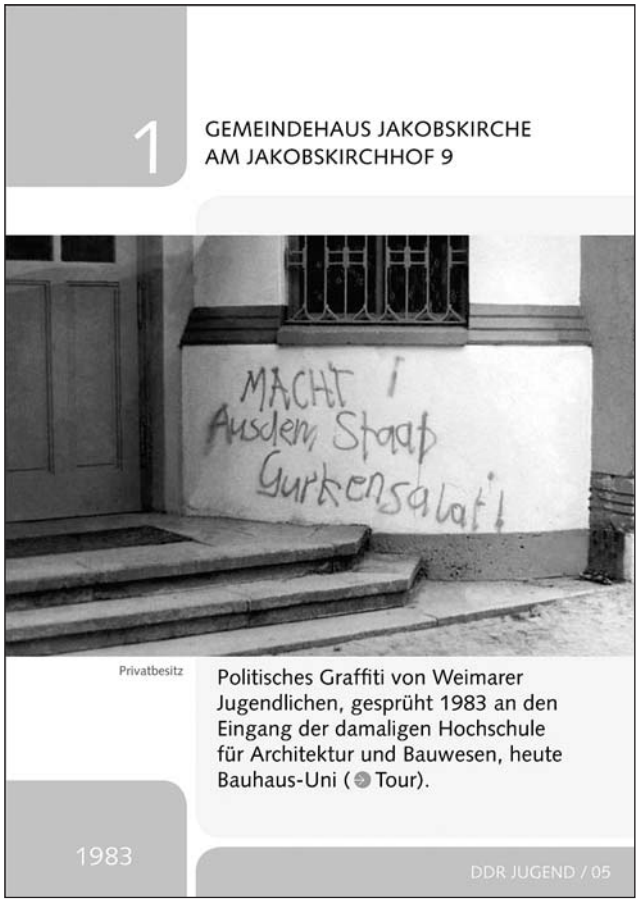
Durch solche niederschwelligen Angebote können Zielgruppen, die normalerweise kaum von den Angeboten politischer Bildung erreicht werden (wie z. B. bildungsbenachteiligte Jugendliche), ebenso wie die vorrangig technisch interessierte Geocaching-Community interessiert und einbezogen werden. Wir gehen außerdem davon aus, dass neue technische Möglichkeiten, die in den nächsten Jahren weit verbreitet sein werden (z. B. Mobiltelefone mit GPS-Funktion), den Wirkungsbereich politischer Bildung erweitern und die Formate radikal verändern werden.

Radiogeschichte – DT 64 als Zeitzeuge

Zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung gibt es eine deutlich gesteigerte Aufmerksamkeit für die deutsch-deutsche und speziell die DDR-Geschichte. Dabei besteht im Großen und Ganzen wie auch in vielen Details bei der Bewertung dieser Epoche Uneinigkeit in der Gesellschaft, ja manchmal gar eine unversöhnliche Gegensätzlichkeit der Standpunkte. War die soziale Sicherheit ein so hohes Gut, dass man politische Unfreiheit billigend in Kauf nahm? Wie erklärt und bewertet man die Vielfalt und Qualität der DDR-Kultur (-Literatur, -Musik, -Kunst)? Und welche Rolle haben die (staatlich streng kontrollierten) Medien gespielt?

Das nichtkommerzielle Weimarer Lokalradio LOTTE ist diesen Fragen im Januar/Februar 2010 in sieben Veranstaltungen – ausgehend von historischen Rundfunksendungen – und daran anschließenden öffentlichen Podiumsdiskussionen nachgegangen. Zu verschiedenen alltagskulturell relevanten Bereichen (etwa Arbeit, Bildung, Kultur und Sport) wurden themenzentrierte Radiosendungen aus dem Repertoire des ehemaligen staatseigenen Jugendradios DT 64 ausgewählt und als mediale Einführung („mediale Zeitzeugen“) über die regionalen Bürgerradios Weimar/Erfurt sowie als Livestream bundesweit ausgestrahlt. Im Anschluss an die etwa 30- bis 60minütigen Ausschnitte wurde dann mit geladenen Zeitzeugen eine moderierte öffentliche Auseinandersetzung geführt.

Das Format orientierte sich an der von *Moritz von Rappard* kuratierten Reihe „Radio Geschichte DT 64“, die zum Geschichtsforum Pfingsten 2009 sowie im Herbst 2009 im Zeughauskino am Deutschen Historischen Museum in Berlin veranstaltet worden war.



Seite aus Weimar-Rallye, DDR-Jugend, hrsg. von der Weimar-Jena-Akademie, Weimar 2009

Im Unterschied dazu wurde im Weimarer Fall jedoch die gesamte Veranstaltung live als Radiosendung übertragen und damit ein deutlich größerer Publikumskreis erreicht. Die anschließenden Podiumsdiskussionen versuchten, die „großen" Themen der Radiosendungen auf regionalgeschichtliche „herunter zu brechen" und damit Anregungen zu zeitlich nachfolgenden Veranstaltungen politischer Bildung in der Region zu geben.

Resümee: Was bleibt?

Die Weimar-Jena-Akademie als regionales Netzwerk von Kultur- und Bildungseinrichtungen ist kein „klassischer" Bildungsträger und zudem noch vergleichsweise „jung" (gegründet 2004). Insofern war das Projekt „Laboratorium Demokratie" für uns eine ideale Möglichkeit, um unsere Vorstellungen von politisch-kultureller Bildung weiterzuentwickeln und zu qualifizieren. Das betrifft sowohl Inhalte und Methoden als auch Kooperationsbeziehungen, die die beteiligten regionalen Partner (insbesondere die Klassik Stiftung Weimar, die Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora und die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar) in ihre tägliche Bildungspraxis übernehmen und weiter nutzen werden.

In die Entwicklung und Umsetzung der Projekte wurden im Laufe der zwei Jahre außerdem mehr als 50 regionale und überregionale Partner eingebunden, die ihrerseits (ohne dass wir das in jedem Fall detailliert nachweisen können) Anregungen aus Weimar aufgenommen und umgesetzt haben.

Als neues, durchaus zukunftsträchtiges Format für die gemeinsame Projektentwicklung wurden die sogenannten Sondierungsforen eingeführt, die sich zum Aufbau von Kooperationen sehr bewährt haben. In einer knapp zweitägigen Veranstaltung umrissen dabei zunächst Expert/-inn/-en das jeweilige Thema, dann leuchtete man gemeinsam den aktuellen Handlungsbedarf aus – danach wurden ausgewählte, bereits bestehende Projekte vorgestellt. In einem weiteren Schritt wurden sodann gemeinsam neue Projektideen entwickelt und in zahlreichen Fällen weitere projektbezogene Kooperationen verabredet. Gerade von den überregionalen Teilnehmenden kam mehrfach der Hinweis, dass derartige Plattformen des Gedankenaustausches und der gemeinsamen Projektentwicklung von Trägern der politischen Bildung sowie der Vernetzung von Bildungsträgern mit anderen Einrichtungen dringend notwendig seien, und dass Weimar hierfür ein geeigneter Ort wäre.

Mittel- und langfristig soll vor allem das geplante „Haus der Demokratie" in Weimar, dessen Idee und Konzept unmittelbar aus dem Projekt „Laboratorium Demokratie" hervorgegangen ist, die politischen Bildungsansätze aufnehmen, nutzen und weiter entwickeln. Damit würde nicht nur ein Ort geschaffen, an dem angemessen (in Form einer Dauerausstellung) an die erste demokratische Verfassung in Deutschland erinnert wird (den es bisher nicht gibt!), sondern auch ein begleitendes Angebot differenzierter, qualitativ hochwertiger politischer Bildung entwickelt, für das Weimar mit seiner ambivalenten Geschichte ein idealer Lernort ist.

Zu diesem bundesweit bedeutsamen Projekt beigetragen und dieses angeregt zu haben, kann langfristig als der wesentlichste und vor allem nachhaltige Effekt des „Laboratorium Demokratie" angesehen werden.

Dr. Burkhardt Kolbmüller ist – u. a. – Leiter der Projekte „Weimarer Sommerkurse" und „Laboratorium Demokratie", die von der Weimar-Jena-Akademie realisiert werden. Er ist Gründungs- und Vorstandsmitglied der Akademie und über deren Adresse erreichbar: Jakobstraße 10, 99423 Weimar.

E-Mail: b.kolbmueller@t-online.de

Alternate Reality Games als innovative Methode der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Dirk Springenberg/Daniel Steinbach

Im folgenden Beitrag wird die Methode Alternate Reality Game in der politischen Bildungsarbeit erläutert. Anhand der beiden Beispiele *Projekt Prometheus* und *Die Bewegung* werden die darin liegenden Chancen und Möglichkeiten aufgezeigt sowie Lernziele verdeutlicht. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Förderbedingungen, die für eine Umsetzung des Konzeptes notwendig sind.

Einleitung

Verfolgt man die pädagogischen Diskurse der letzten Jahre, so wird deutlich, dass sich in Deutschland Subkulturen bilden, die sich immer weiter von der Mehrheitsgesellschaft entfernen. Häufig finden in den Diskussionen die Begriffe „Prekariat" und „Neue Unterschicht" als Schlagwörter Verwendung, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei nicht ausschließlich um junge Menschen mit Migrationshintergrund handelt. Kritiker sprechen auf der anderen Seite von einem Prozess der Exklusion bestimmter Gruppen in unserer Gesellschaft.[1]

Bestimmte Bevölkerungsgruppen werden von klassischen Angeboten der außerschulischen und insbesondere der politischen Bildung nicht oder nur schwer erreicht

Als unbestritten darf jedoch gelten, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen von klassischen Angeboten der außerschulischen und insbesondere der politischen Bildung nicht oder nur schwer erreicht werden. Die Gesellschaft muss die ihr zur Verfügung stehenden Instrumente nutzen, um einen Prozess der Integration voranzutreiben und nicht große Teile der Bevölkerung von der politischen Willensbildung auszuschließen.

Ein wichtiges Ziel der politischen Bildungsarbeit muss es deshalb sein, Angebote nicht ausschließlich einem elitären Kreis gut gebildeter und bereits für Politik sensibilisierter Jugendlicher anzutragen, sondern bildungsferne und politikverdrossene Jugendliche als Teilnehmende von Seminaren der politischen Bildung zu gewinnen. So steigt jedoch auch der Anspruch an die pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden analog zu den Schwierigkeiten und Problemen, die die jungen Menschen in ihrer derzeitigen Lebenssituation beschäftigen. Eine angepasste Didaktik und eine Sensibilität für die Aufnahmefähigkeit sowie die Bedürfnisse der Teilnehmenden sind notwendig, um einen Lernprozess anzuregen.

1 Vgl. Karl August Chasse, Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte, Wiesbaden 2010.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass die heutigen Kinder und Jugendlichen in einer multimedialen Welt aufwachsen, die durch eine Flut von Reizen und Informationen überwältigt. Einen wichtigen Teil der Lebenswelt bilden virtuelle Räume wie Soziale Netzwerke und Computerspiele. Dort werden soziale Fertigkeiten eingeübt und emotionale Erfahrungen gemacht.

Durch die neuesten Entwicklungen in Nordafrika, Veröffentlichungen auf Wikileaks und die raschen Plagiats-Enttarnungen in der Guttenberg-Dissertation wird deutlich, dass die Neuen Medien auch wirksame politische Instrumente sind, die sich ständig weiterentwickeln. Durch die globale Vernetzung entstehen fast täglich neue Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsformen.

Durch die globale Vernetzung entstehen fast täglich neue Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsformen

Das Überangebot und die Unübersichtlichkeit von Informationen stellen jedoch eine Gefahr dar. Die Recherche nach Informationen wird häufig nur noch einseitig betrieben. Informationen bzw. Desinformationen können einfach und ohne großen technischen Aufwand vervielfältigt und verteilt werden. Seriöse journalistische Grundsätze (z. B. mindestens

Moderne und traditionelle Medien werden in das Spiel eingebunden

zwei unabhängige Quellen heranzuziehen) können so ausgehebelt werden und der Manipulation der Mediennutzerinnen und -nutzer wird Tür und Tor geöffnet.

Das Überprüfen des Wahrheitsgehaltes einer Information ist häufig mühsam und manchmal nahezu unmöglich. Hinzu kommt, dass Internetnutzer sich an sekundären Informationsquellen wie Wikipedia oder großen Blogs orientieren, und so oft die gleichen Grundinformationen oder -desinformationen herangezogen werden, die dann weiter verbreitet werden. Das gefälschte Foto des getöteten Osama Bin Laden ist hierfür ein treffendes Beispiel. Eine Vielzahl von Presseorganen auf der ganzen Welt veröffentlichte dieses Bild, bevor bekannt wurde, dass es sich dabei um eine bereits ältere Fälschung handelte.

Medienkompetenz wird im Bildungsbereich leider allzu oft als reine Nutzungskompetenz missverstanden. So lernen Schülerinnen und Schüler in den Schulen zwar die nützliche Anwendung von Microsoft-Office-Produkten, es fehlt jedoch meist ein kritischer, sensibler und verantwortungsvoller Umgang mit Daten und Informationen. Die unreflektierte Nutzung von Social Communities und Computerspielen bildet bei Kindern und Jugendlichen einen Schwerpunkt in der Mediennutzung.[2]

Medienkompetenz wird im Bildungsbereich leider allzu oft als reine Nutzungskompetenz missverstanden

Die rasante Steigerung in der Nutzung von Neuen Medien und Computerspielen steht in zusätzlicher Konkurrenz zu einem politischen Engagement. Diese stark an den eigenen Interessen orientierten und teils sehr lustbetonten Beschäftigungen stehen den klassischen politischen Bildungsangeboten gegenüber. Bildungsstätten haben immer größere Schwierigkeiten, ausreichend Teilnehmende für frei ausgeschriebene traditionelle Seminarformen zu gewinnen. Hier sind attraktive und innovative Methoden gefragt.

Zunehmend werden weitere Formen zur Wissensvermittlung und zum Erfahrungsaustausch getestet und eingesetzt. Die Förderung von Methoden im Bereich der politischen Bildungsarbeit muss mehr auf innovative Konzepte angepasst und somit der Lebenswirklichkeit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerechter werden.

Alternate Reality Games

Eine Methode, die die oben genannten Punkte aufgreift, sind die von der *Bildungsstätte Alte Schule Anspach* und dem *Waldritter e. V.* angepassten Alternate Reality Games (kurz: ARG). Die eigentlich aus dem Werbe- und Marketingbereich stammende Spielform wird vorrangig zur Produktbewerbung eingesetzt. In einem mehr oder weniger aufwändigen Internet-Spiel, bei dem meist zahlreiche als authentisch empfundene, jedoch fingierte Internetquellen genutzt werden, tauschen sich Teilnehmende über Webforen und Blogs aus, um ein Problem zu lösen oder ein Geheimnis zu entlarven. Bei manchen Spielen sind Teile in der realen, nicht-virtuellen Welt verortet.

Bei den für die Bildung angepassten Konzepten handelt es sich um erlebnispädagogische Spiele, die die traditionelle Stadtrallye mit Rollenspielelementen und einer spannenden, dicht gewobenen, fiktiven Hintergrundgeschichte kombinieren. Grenzen zwischen Fiktion und Realität werden bewusst verwischt, um die Authentizitätsfiktion zu erhöhen und alles für die Teilnehmenden realer erscheinen zu

Die Teilnehmer/-innen verfolgen Hinweise, die bei der Lösung eines Problems helfen

2 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart 2010, S. 34 ff.

lassen. Diese verfolgen Hinweise in einer Stadt oder auf verschiedenen Internetseiten, treffen Informanten und erhalten Indizien und Fakten, die bei der Lösung eines Problems oder der Aufdeckung der Hintergrundstory helfen. Meist sind solche Bildungs-ARGs in einer modernen Großstadt verortet, können aber auch mit zum Teil wechselnden Lokationen auf dem Land stattfinden.

Ein Schwerpunkt des Konzepts stellt die Schulung der Medien- und Informationsverarbeitungskompetenz dar, deshalb ist die Einbindung von verschiedensten digitalen Medien ein wichtiger Faktor. Die Spiele setzen in der Realität junger Menschen an und versuchen diese zu überraschen, um sie für den entsprechenden Lerninhalt zu gewinnen. Ziel ist es, politische Bildung erlebbar und für Jugendliche und junge Erwachsene attraktiv zu machen. Durch die spannende Handlung werden die Teilnehmenden angeregt und motiviert. Mithilfe der medialen Vielfalt können gesellschaftliche und politische Zusammenhänge komplex und kontrovers dargestellt werden, so dass die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Position und ihre politische Situation zu analysieren.

Mit Hilfe der medialen Vielfalt können gesellschaftliche und politische Zusammenhänge komplex und kontrovers dargestellt werden

Gespielt wird auch an ungewöhnlichen Orten in der realen Welt

Die wichtigste Grundregel eines Alternate Reality Games lautet „This is not a Game“ (Dies ist kein Spiel). In dieser Verwischung von Realität und Fiktion besteht auch die Grundidee eines ARGs. Im Idealfall ist daher der Spieleinstieg nicht als solcher zu erkennen. Manche Spiele starten, indem zufällig (oder absichtlich) ausgewählte Multiplikatoren USB-Sticks mit Informationen zum Spieleinstieg oder Briefe mit mysteriösen Nachrichten bekommen. Das Thema des Spiels und auch die Spielregeln werden nicht kommuniziert, sondern müssen im Laufe des Spiels entdeckt und erfahren werden. Dies macht einen wesentlichen Reiz des Spiels aus.

Bei den von uns durchgeführten ARGs im Bildungsbereich ist der Spielanteil an realen Orten deutlich höher als bei klassischen und sehr internetlastigen Spielen. Während Marketing-ARGs meist über mehrere Wochen oder Monate angelegt sind, hat man für ein Alternate Reality Game in Seminarform nur wenige Tage Zeit, um es seminartypisch in kompakteren Zeitfenstern zu realisieren. Den Teilnehmern bei diesen Spielen wird auch klar der Zeitrahmen und die Seminarform kommuniziert. So sind sie sich zwar die ganze Zeit über bewusst, dass sie an einem Spiel teilnehmen, die intensiven, emotionalen Erfahrungen während des Spiels sind jedoch durchaus real.

Projekt Prometheus

Projekt Prometheus ist ein Alternate-Reality-Game-Konzept, das zur Vermittlung von politischen Bildungsinhalten entwickelt worden ist. Den Spielhintergrund bietet ein Verschwörungsszenario, bei dem die Teilnehmenden schließlich Teil der Handlung und immer weiter hineingesogen werden. In diesem Szenario wird eine leicht verschobene Realität („Alternate Reality“) beschrieben, in der angenommen wird, dass der „Krieg gegen den Terror“ in Wirklichkeit eine Verschwörung gegen die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger in den westlichen Demokratien ist. Diese pointierte Perspektive verhilft zu einem geschärften und wachsamen Blick auf aktuelle reale Geschehnisse. Den Teilnehmenden werden die Schwachpunkte unserer demokratischen Gesellschaft bewusst, die von antidemokratischen Kräften für eigene Ziele ausgenutzt werden kön-

Die pointierte Perspektive verhilft zu einem geschärften und wachsamen Blick auf aktuelle reale Geschehnisse

nen. Aufhänger ist ein Terroranschlag inmitten der Großstadt, die als Spielort gewählt worden ist. Dies wollen die Teilnehmenden verhindern und begeben sich dafür auf eine Suche nach Hinweisen in der Stadt und im Internet, die ihnen nach und nach die Hintergrundgeschichte offenbaren. Sie treffen sich mit Informanten und mysteriösen Personen, bis sie selbst Teil der Handlung werden und sogar mithilfe von Drohanrufen und Einschüchterungsversuchen aufgefordert werden, sich aus der Sache herauszuhalten. Indizien und Beweise werden so fingiert, dass die Teilnehmenden die beobachtende Rolle verlassen und selbst zu Opfern der Verschwörung werden. Auch über sie gesammelte Daten werden hierfür in einen anderen Kontext gestellt. Die Spannung steigt weiter, bis die Teilnehmenden am Ende schließlich den Terroranschlag verhindern können. Hierfür müssen sie die fiktive Bombe (eine elektronische Schaltung mit einem akustischen Signal als Zeichen der Explosion) entschärfen, Entführte befreien und Beweise gegen die wahren Verbrecher sammeln.

Die Bewegung

Das Alternate Reality Game *Die Bewegung* widmet sich dem Thema Rechtsextremismus. Eine „Bürgerbewegung“ behauptet, für mehr Sicherheit in der Nachbarschaft sorgen zu wollen. Schnell zeigt sich jedoch, dass mehr dahinter steckt und auch Bürgerinnen und Bürger mit radikalem und vor allem rechtsextremem Gedankengut dies für ihre Zwecke zu missbrauchen suchen. Ein Jugendpfleger, der an der Aufklärung dieser Machenschaften gearbeitet hat, wird entführt und ein Aussteiger aus der Szene ist auf der Flucht. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe, verschiedenen Hinweisen nachzugehen und die wahren Übeltäter zu entlarven.

In dem Spiel werden sowohl das strategische und methodische Vorgehen rechtsextremer Gruppen behandelt als auch ihre (internationale) Vernetzung. Die Teilnehmenden müssen geschichtsrevisionistische Thesen und rhetorische Mittel enttarnen. Dabei entscheiden sie stets selbst, wann sie Zivilcourage zeigen wollen, und erleben auf spielerische Art und Weise die Konsequenzen ihrer Handlungen.

Phasen des Spiels

Die zwei- bis fünftägigen Veranstaltungen bestehen jeweils aus drei Phasen: Die Vorbereitung, bei der ein Organisationsteam das Spiel gestaltet und individuell an Teilnehmende und Spielorte anpasst, die Durchführung des eigentlichen Spiels und die Nachbereitung, bei der die gemachten Erfahrungen gemeinsam mit Teilnehmenden und Organisierenden reflektiert werden.

Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase ist ein integraler Bestandteil des Seminars. Vor jeder Durchführung werden aktuelle politische Ereignisse, neue Trends und derzeitige Stimmungen recherchiert. Diese werden schließlich auf ihre Spieltauglichkeit überprüft und, falls möglich, ins Spiel eingewoben. Das Organisationsteam aus Hauptamtlichen, Honorarkräften und ehrenamtlich Helfenden befasst sich z. B. beim *Projekt Prometheus* eingehend mit Themen wie Terrorismus, Krieg, Bürgerrechten, Geheimdiensten, Medienwirkung, Verschwörungstheorien und politischen Veränderungen. Neueste Entwicklungen werden dabei ebenso recherchiert wie etablierte Veränderungen wie die in den USA beschlossenen Gesetze *Freedom of Information Act* und *Patriot Act*. Beim Spiel *Die Bewegung* deckt die Informationsrecherche im Vorfeld Themen wie lokale Straftaten mit politisch motiviertem, insbesondere rechtsextremem Hintergrund, Jugendkriminalität und Aufbau, Vorgehen und Vernetzung rechtsradikaler Organisationen ab.

Die Recherche der Hintergründe, das Entwickeln einer Spielhandlung, aber auch die Erstellung des Materials sind zeit- und personalaufwändig, gleichzeitig aber auch für alle daran Beteiligten sehr lehrreich und ein eigenständiger, intensiver Seminarteil. Für das Spiel benötigte Materialien wie Speicher-Karten mit Informationen, Videobotschaften, die oben erwähnte Bombenattrappe und vieles mehr müssen jeweils neu erstellt bzw. angepasst werden. Ein weiterer Teil des Organisationsteams beschäftigt sich mit der Erstellung und Anpassung verschiedener eigens für das Spiel kreierter Websites.

In der heutigen Zeit ist dank digitaler Medien und entsprechender Kenntnisse das Erstellen von Internetseiten, Videos und Fotografien, die real und authentisch wirken, kein Problem mehr. Bei den Alternate Reality Games können daher verschiedene Medien wie Smartphones, MMS, SMS, Websites, Chats, Instant Messengers, diverse Speichermedien (Speicherkarten, CDs, DVDs, ...), Diktiergeräte, Audiobotschaften, bearbeitete Fotos und Videos, fingierte Zeitungsartikel, Zeitungsannoncen und weitere Akten und Dokumente verwendet werden. Für die Spielfiguren der Spielhandlung werden außerdem E-Mail-Accounts oder Profile in

Passende Spielorte werden besichtigt

Social Communities wie StudiVZ, SchülerVZ und Facebook eingesetzt. All dies muss im Vorfeld stets aktualisiert bzw. neu erstellt werden.

Zusätzlich werden passende Spielorte ausgewählt und vom Team besichtigt. Bei der Auswahl der Orte müssen immer Sicherheitsaspekte mit bedacht werden. In kritischen Szenen dürfen keine Unbeteiligten das Spiel stören bzw. dies falsch verstehen. Eine gespielte Entführungsszene oder die Entschärfung einer fiktiven Bombe muss also immer in einer gesicherten Umgebung frei von Blicken unbeteiligter Passanten stattfinden. Hierbei gilt es außerdem, Gefahren für die Darsteller und die Teilnehmenden zu vermeiden.

Die Anpassung eines bestehenden Spielkonzeptes benötigt etwa zwei Tage Vorbereitung sowie zusätzlich zweieinhalb Tage vor Ort.

Parallel zu seiner Vorbereitung startet das Spiel bereits im Vorfeld für die Teilnehmenden, um die Verwischung von Fiktion und Realität besser wirken zu lassen. Bereits Tage oder Wochen vorher erhalten sie mysteriöse E-Mails, Links zu Youtube-Videos per SMS oder geheimnisvolle Anrufe.

Durchführungsphase

Die zweite Phase ist das eigentliche Spiel. Die Teilnehmenden reisen an und werden ohne große Hintergrundinformationen in das Spiel gezogen. Der Spieleinstieg wird jeweils auf die aktuelle Seminarsituation und die individuellen Anforderungen an die Teilnehmenden hin konzipiert.

Während des Spiels folgen die Teilnehmenden verschiedenen Rätselpfaden („puzzle trails“), die sie zu Orten in der realen Welt und im Internet führen. Laiendarsteller verkörpern verschiedene Spielfiguren, mit denen die Teilnehmenden in Kontakt treten. Sie versuchen dabei so glaubhaft zu wirken, dass den Teilnehmenden nicht bewusst ist, wer zum Spiel gehört und wer nur ein zufälliger Passant ist. Alle Entscheidungen, die die Teilnehmenden bei ihrer Suche nach Antworten treffen, haben Einfluss auf das Spielgeschehen und ändern den Verlauf. Der Spielablauf ist daher ein dynamisches Konstrukt, das von der Spielleitung („puppet master“) jederzeit angepasst werden kann und muss. Hinzu kommen unvorhergesehene Entscheidungen der Teilnehmenden, auf die reagiert wird. Diese hohe Interaktivität des Spiels erfordert eine ebenso hohe Improvisationsbereitschaft der Spielleitung. Auf unvorhergesehene Handlungen der Teilnehmenden muss schnell und für den Handlungsverlauf schlüssig reagiert werden. Um dies zu gewährleisten, stehen die Leitenden des Spiels im engen Handykontakt mit den Darstellerinnen und Darstellern in der Stadt und verfügen über technische Möglichkeiten, um Zugriffe auf Internetseiten zu kontrollieren. Die Teilnehmenden werden ebenfalls zum Teil mit Mobiltelefonen ausgestattet, damit sie Spielfiguren und andere Teilnehmende kontaktieren können.

Alle Entscheidungen, die die Teilnehmenden bei ihrer Suche nach Antworten treffen, haben Einfluss auf das Spielgeschehen und ändern den Verlauf

Bevor es zum Showdown am Ende des Spiels kommt, müssen die Teilnehmenden Informationen, Hinweise und Beweise sammeln und sie entsprechend sortieren. Die meisten Informationen sind so gestaltet, dass sie nie eindeutig sind. Subtil werden politische Bildungsinhalte, Wissenswertes über demokratische Prozesse und aktuelle Geschehnisse mit ins Spiel eingeflochten. Zudem ist der Prozess der Informations-

beschaffung an der aktuellen Lebenswirklichkeit der jugendlichen Teilnehmenden orientiert. Alle Informationen müssen auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft und Manipulationsversuche enttarnt werden. Mechanismen wie Meinungsmanipulation durch Medien gilt es zu hinterfragen und einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Prozesse zu entwickeln. Die Teilnehmenden üben hierbei ihre Informationsverarbeitungskompetenz.

Die teilnehmenden versuchen, eine Bombenattrappe zu entschärfen

Die körperliche Betätigung, das unmittelbare, direkte Erleben und die multi-medial aufbereitete Wissensvermittlung lassen ein Alternate Reality Game im Bildungsbereich zu einem ganzheitlichen Erlebnis für die Teilnehmenden werden.

Reflexionsphase

Am Ende eines jeden Spiels werden mit den Teilnehmenden die intensiven Spielerfahrungen reflektiert. Hierfür steht ein weiterer Seminartag bzw. je nach Projekt auch eine mehrtägige Reflexionsphase mit anschließenden Workshops zu im Spiel aufgegriffenen Themenkomplexen zur Verfügung. Einen Kern der vor Ort stattfindenden Reflexion bilden der persönliche Erfahrungsaustausch sowie die Offenbarung der Metaebene des Spiels. Gruppenbildende Prozesse werden dabei ebenso thematisiert wie Aspekte der Mediennutzung und Informationsbeschaffung.

Neben der persönlichen und subjektiven Auswertung des Spiels werden auch objektive Lernziele beleuchtet. In der Öffentlichkeit kontrovers behandelte Themen werden auch im Spiel kontrovers behandelt. Die Teilnehmenden erhalten den nötigen Raum, ihr eigenes Bild der Gesellschaft zu entwickeln und ihre eigene Position im System zu analysieren.

In der Reflexionsphase von *Die Bewegung* wird beispielsweise ein Schwerpunkt auf den Umgang mit Rechtsextremismus und dessen offensichtlichen und weniger offensichtlichen Formen gelegt. Ziel ist es, die Teilnehmenden entsprechend zu sensibilisieren und gegen Manipulationsversuche aus der rechtsextremen Szene zu stabilisieren.

Um politische Bildung erlebbar zu machen, bedienen sich *Projekt Prometheus* und *Die Bewegung* handlungsorientierter Methoden, die durch Aktivität, Unmittelbarkeit, Spannung, Emotionalität, Abwechslung und Authentizität gekennzeichnet sind. Physische, psychische und soziale Herausforderungen sorgen dafür, dass die Teilnehmenden nicht alles nur theoretisch betrachten, sondern auch praktisch und subjektiv erleben können. Urteils- und Handlungsfähigkeit werden dabei ebenso gefördert wie die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden. Da alle Aufgaben stets im Team bewältigt werden, führt dies zu einem bewussteren Umgang mit gemeinsamen Erlebnissen und steigert die Kooperationsfähigkeit.

Die Reflexion gibt einen nachhaltigen Anstoß für vielfältige Lernprozesse. Die im Spiel gemachten Erfahrungen werden oft Tage und Wochen später noch verarbeitet und auf reale Situationen übertragen.

Förderbedingungen

Die Alternate Reality Games *Projekt Prometheus* und *Die Bewegung* sind von der *Bildungsstätte Alte Schule Anspach (basa e. V.)* in enger Zusammenarbeit mit dem *Waldritter e. V.* entwickelt und durchgeführt worden. Die notwendigen finanziel-

len Mittel setzen sich aus Teilnahmebeiträgen und diversen Fördermitteln aus den Etats der Bildungsstätte sowie weiterer Kooperationspartner zusammen.

Das Konzept der ARGs fällt in einigen Punkten aus dem konventionellen Seminarrahmen heraus. Das Vorbereitungsteam besteht zum größten Teil aus Ehrenamtlichen und teils aus Honorarkräften. Koordiniert wird das Team von einem hauptamtlichen Mitarbeiter der Bildungsstätte. Es gibt einen fließenden Übergang zwischen Seminarleitung, Teamer/-n/-innen und Teilnehmenden, was eine deutliche Abgrenzung erschwert, wie sie beispielsweise auf den Teilnehmerlisten der *Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)* erforderlich ist. Diese unterscheiden klar zwischen Tagungspersonal und Teilnehmenden.

Es gibt einen fließenden Übergang zwischen Seminarleitung, Teamer/-n/-innen und Teilnehmenden, was eine deutliche Abgrenzung erschwert

Insbesondere bei medienkritischen Seminaren, die einen großen Schwerpunkt auf Datenschutz und den sensiblen Umgang mit Daten im Internet legen, wird sehr oft die Frage gestellt, was mit den Teilnehmerlisten geschieht, wenn sie an die Förderer weitergeleitet werden. Die Vorstellung, dass das Innenministerium als Geldgeber für die BpB Namen und Adressen sammelt und kritischen Bildungsseminaren zuordnet, erzeugt dabei bei einigen Teilnehmern ein ungutes Gefühl.

In arbeitsintensiven Konzepten wie dem ARG wird auch die von vielen Förderern angesetzte Mindestseminarzeit von sechs Zeitstunden pro Tag oft um mehr als das Doppelte überschritten. Trotz dieses intensiven zeitlichen Einsatzes bleibt der Förderbetrag pro Tag meist der gleiche. Die Förderrichtlinien der Bundeszentrale sehen ein Raster von eineinhalbstündigen Seminarblöcken vor, das bei dem spielerischen Ansatz des ARG nur sehr grob einzuhalten ist.

Insgesamt transportieren die meisten Förderrichtlinien von Geldgebern in der Bildungsarbeit ein klares, klassisches, doch leider sehr überholtes Bild von Veranstaltungen, die aktuelle gesellschaftliche Anforderungen nicht mehr erfüllen. Dies betrifft zum einen die in der Einleitung erwähnten Veränderungen durch den Einfluss digitaler Medien sowie die ebenfalls erforderliche Motivation „bildungsferner“ Teilnehmergruppen. Die formellen Bedingungen regen nicht dazu an, innovative Ideen zu entwickeln, da diese oft nur mit großem Engagement durchgesetzt werden können und meist mit vermehrtem Arbeitsaufwand verbunden sind, der finanziell nicht angemessen entgolten wird. Hier gilt es dringend, Förderrichtlinien zu überarbeiten und zeitgemäß anzupassen.

Die meisten Förderrichtlinien in der Bildungsarbeit transportieren ein klares, klassisches, doch leider sehr überholtes Bild von Veranstaltungen

Dirk Springenberg, Dipl. Sozialpädagoge, arbeitet seit 2003 als Referent für politische Jugendbildung in der Bildungsstätte Alte Schule Anspach (basa e. V.) in Neu-Anspach mit dem Schwerpunkt Kritische Medienpädagogik. Er ist Gründer und ehrenamtlicher Vorstand des Waldritter e. V.
Erreichbar ist Dirk Springenberg über die Adresse der Bildungsstätte Alte Schule Anspach in Schulstraße 3, 61267 Neu-Anspach.

E-Mail: dirk.springenberg@basa.de

Daniel Steinbach, M. A., entwickelt als Geschäftsführer des bundesweit tätigen Waldritter e. V. erlebnispädagogische Bildungskonzepte für Kinder und Jugendliche. Er studierte Germanistik und Komparatistik und arbeitet derzeit an seiner Doktorarbeit zu Verbrechensliteratur.
Kontakt zu Daniel Steinbach über die Adresse Waldritter e. V., Bladenhorster Str. 94, 44575 Castrop-Rauxel.

E-Mail: daniel.steinbach@waldritter.de

Qualitätsmanagement bei der Förderung der politischen Bildung

Schleichendes Gift oder Stabilisator pädagogischer Freiheit?

Bernd Werdin

Die Einrichtungen der politischen Bildung müssen sich bei der Inanspruchnahme öffentlicher Mittel verschiedenen Verfahren unterziehen, um die Qualität ihrer Arbeit zu dokumentieren. Was bewirkt ein externes, programmbezogenes Qualitätsmanagement und wie kann es zu neuen Erkenntnissen über die politische Bildung führen?

Bernd Werdin stellt das Qualitätsmanagement bei der Förderung von Einrichtungen der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen vor und erläutert das dabei zugrundegelegte Verfahren.

Vorbemerkung

„Netter Versuch" – so könnte im Hinblick auf die Biografie des Autors vielleicht einer der höflicheren Kommentare lauten. Ein Diplom-Volkswirt mit beruflichen Anfängen im Statistischen Bundesamt und nunmehr 20-jähriger Tätigkeit in verschiedenen Aufgabengebieten der Landesverwaltung Nordrhein-Westfalen kann unter „Qualitätsmanagement" doch wohl nur Statistik und Kontrolle verstehen.

„Moment mal!" – könnte der Autor einwenden und auf seine bisherigen Aufgaben verweisen, die auch die berufliche Ausbildung und die politische Bildung umfassen. Außerdem engagierte er sich aktiv in der Schulpflegschaft und bei der Entwicklung und Moderation einer neuen Startveranstaltung zur Berufswahl für den 8. Jahrgang.

Gibt es also berechtigte Hoffnung auf eine gewisse Bildungs*kompetenz*? Oder ist der Gebrauch des Begriffs „Kompetenz" nicht schon ein Indiz für ein bloß ökonomisches Verständnis von Bildung?

Und „Qualitätsmanagement in der Bildung" – kann das auf Dauer gutgehen? Was bedeutet es für die Freiheit der Lehre und die Autonomie der Bildungsinstitutionen?

Betrachten wir aber auch die andere Seite der Medaille: Gibt es angesichts knapper öffentlicher Kassen nicht einen größeren Rechtfertigungsdruck beim Zuwendungsgeber? Ist es nicht legitim, mehr über die Effekte der Förderung erfahren zu wollen?

Die Diskussion über einen Richtungswechsel in der öffentlichen Förderung hin zu mehr Steuerung und Überwachung ist längst im Gang.

Meines Erachtens haben alle dabei gegeneinander angeführten Argumente ihre Berechtigung. Ganz sicher handelt es sich um ein sehr weites Feld, das ich hier keinesfalls umfassend behandeln will. In meinem Beitrag geht es um die Erweiterung des Qualitätsmanagements bei der Förderung von Einrichtungen der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen.

Grundlagen der Förderung

Die Landeszentrale fördert Einrichtungen der politischen Bildung, die nach dem Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen (WbG) anerkannt sind und zu mindestens 75 % politische Bildung realisieren (Bezugsgrößen: Teilnehmertage, Unterrichtsstunden).

Es handelt sich dabei um parteinahe Stiftungen, gewerkschaftliche und kirchliche Einrichtungen sowie Einrichtungen von Bürgerbewegungen und Initiativen. Nordrhein-Westfalen verfügt über ein plurales, qualitativ hochwertiges Angebotsspektrum von rd. 50 „Spezialisten" der politischen Bildung, die die o. g. Voraussetzungen erfüllen.

Die vom Land geförderten Einrichtungen müssen Veranstaltungen der politischen Bildung in speziell definierten Kernfeldern anbieten

Die vom Land geförderten Einrichtungen müssen zudem mindestens 70 % der Veranstaltungen der politischen Bildung in speziell definierten Kernfeldern anbieten. Diese Kernfelder werden jährlich mit einem repräsentativ zusammengesetzten Kreis von Vertreterinnen und Vertretern aus den Einrichtungen abgestimmt. Die Kernfelder für das Jahr 2011 sind:

- Lebendige Demokratie – Partizipation – Medienkompetenz
- Demographischer Wandel – Flexibilisierung der Lebensentwürfe – Modelle des zivilgesellschaftlichen Engagements
- Schulisches Engagement – Lebenslanges Lernen – Bildungsberatung
- Menschenrechte – Politische Kultur – Zeitgeschichte (mit Bezug zum Land Nordrhein-Westfalen)
- Zuwanderung und Integration
- Internationale Politik und europäischer Einigungsprozess
- Globalisierung – Marktwirtschaft – Sozialpolitik
- Klimawandel und Entwicklung – lokale und globale Handlungsperspektiven.

Die Themen „Gender Mainstreaming" und „Nachhaltigkeit" werden als Querschnittsaufgaben be-

Ein Kernfeld politischer Bildung ist die landesbezogene Zeitgeschichte. Hier Einführung des langjährigen nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Johannes Rau in das Amt des Bundespräsidenten, Bonn 1999

trachtet, die in alle relevanten Kernfelder integriert werden können.

Damit soll sichergestellt werden, dass sich die Förderung der Landeszentrale in gesellschaftlichen Schwerpunktbereichen bewegt. Zugleich wird den Einrichtungen genügend Raum gegeben, um beispielsweise auf aktuelle politische Entwicklungen in ihren Angeboten reagieren zu können.

Neues Erkenntnisinteresse

Bei der Förderung durch die Landeszentrale gab es immer schon ein Qualitätsmanagement. Dies besteht aus der inhaltlichen und haushaltstechnischen Antragsprüfung und der Prüfung des Verwendungsnachweises nach Ablauf der Förderung.

Die hohe Qualität, die die einzelnen Einrichtungen der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen erbringen, ist der Landeszentrale also längst bekannt.

Auch die Einrichtungen der politischen Bildung betreiben seit Längerem ein internes Qualitätsmanagement, um dauerhaft hochwertige, zielgruppengerechte Bildung zu gewährleisten und interne Abläufe zu überprüfen und ggf. zu verbessern.

Die intensivierte Diskussion über ein externes Qualitätsmanagement hängt damit zusammen, dass sich in den letzten Jahren auf den verschiedenen Förderebenen ein deutlich größeres Interesse an einer Gesamtdarstellung der Förderprogramme herausgebildet hat. Hierbei spielen quantitative und qualitative Elemente eine Rolle. Es geht darum, die Ergebnisse von Förderprogrammen zu beziffern und deren Wirksamkeit nachzuweisen.

Es geht darum, die Ergebnisse von Förderprogrammen zu beziffern und deren Wirksamkeit nachzuweisen

Für die geförderten Einrichtungen stellt sich dabei als besonderes Problem, dass sie bei verschiedenen Zuwendungsgebern mit verschiedenen Überprüfungsmethoden und -statistiken konfrontiert werden. Die Klagen der Einrichtungen über die damit verbundenen Belastungen sind sehr ernst zu nehmen. Eine Lösung ist allerdings noch nicht in Sicht.

Wenn man die Programme der EU, des Bundes und des Landes betrachtet, werden unterschiedliche Fördersystematiken deutlich. Vor dem Hintergrund rückläufiger gesetzlicher bzw. jährlich kalkulierbarer Fördermittel sind die Einrichtungen auf zusätzliche Projektakquisition mit neuen Anerkennungsvoraussetzungen und Berichtspflichten angewiesen, was die beschriebene Problematik noch verschärft.

Auch im Detail gibt es gewichtige Probleme, so z. B. bei den unterschiedlichen Altersklassifikationen. Die Landeszentrale musste sich bei der Einführung ihres nachfolgend beschriebenen Berichtswesens ebenfalls für eine Klassifikation entscheiden. Wir haben eine bestehende Klassifikation übernommen (die der Bundeszentrale für politische Bildung), was bei einigen Einrichtungen, die beispielsweise an der Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung beteiligt sind, Probleme verursacht hat.

Mit der Einführung eines Weiterbildungsberichts NRW könnte eine landesweit akzeptierte Altersklassifikation erarbeitet werden. Diese könnte auch Berichten zu einzelnen Förderprogrammen zugrunde gelegt werden.

In der Tat könnte aus der aktuellen Evaluation der Wirksamkeit der Mittel nach dem Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, die (erneute) Einführung eines Weiterbildungsberichtssystems NRW folgen.

Es ist ein Problem für die Träger, wenn sie verschiedene Berichtssysteme bedienen müssen

Aber kann ein neues Berichtssystem, das letztlich doch wieder nur zusätzliche Arbeit verursacht, überhaupt im Interesse der Weiterbildungseinrichtungen liegen?

Die Vorteile eines Weiterbildungsberichtes lägen zunächst einmal darin, dass man die Leistungsfähigkeit der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen besser darstellen könnte. Diese Zahlen könnte man der Politik und der Öffentlichkeit präsentieren und damit die Notwendigkeit einer verlässlichen Förderung dokumentieren.

Außerdem könnte man die vielzitierte Formel des „Lebenslangen Lernens“ mit empirisch ermittelten Angaben konkretisieren und besser darlegen, wer schon lebenslang lernt und wer noch besondere Unterstützung benötigt. Natürlich existieren hierzu schon sehr gute Analysen. Ein Weiterbildungsbericht NRW, der über die Ergebnisse auch die Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes überprüfen würde, könnte gerade im Hinblick auf die Erreichbarkeit bildungsferner Zielgruppen Entwicklungsmöglichkeiten offenlegen, die dann in der Umsetzung zu einer qualitativen Verbesserung der Förderung führen könnten.

Eine gewisse Mehrbelastung für die Träger ist dabei gewiss nicht auszuschließen. Sie sollte aber so gering wie möglich ausfallen. Deshalb wäre darauf zu achten, dass ein neuer Weiterbildungsbericht NRW – soweit möglich – auf bestehende Statistiken zurückgreift und Doppelarbeit bei den Einrichtungen vermieden wird.

Wie sinnvoll programmbezogene Analysen in der Weiterbildung sein können, soll nachfolgend am Beispiel des erweiterten Qualitätsmanagements der Landeszentrale für politische Bildung veranschaulicht werden.

Erweitertes Qualitätsmanagement der Landeszentrale

Vor einigen Jahren erhielt die Landeszentrale den Auftrag, am ministeriellen Förderprogramm-Controlling teilzunehmen und gemeinsam mit dem Controlling-Referat und einem externen Dienstleistungsunternehmen ein *Berichtswesen* zu entwickeln. Die inhaltliche Verantwortung und Federführung oblag dabei der Landeszentrale.

Von Beginn an war klar, dass wir ein solches Berichtssystem nur gemeinsam mit den Einrichtungen erarbeiten wollen. Die Meinung der Praktikerinnen und Praktiker vor Ort war uns wichtig. Deshalb wurde eine repräsentativ zusammengesetzte Arbeitsgruppe gebildet, in der die Bildungspraxis vertreten war.

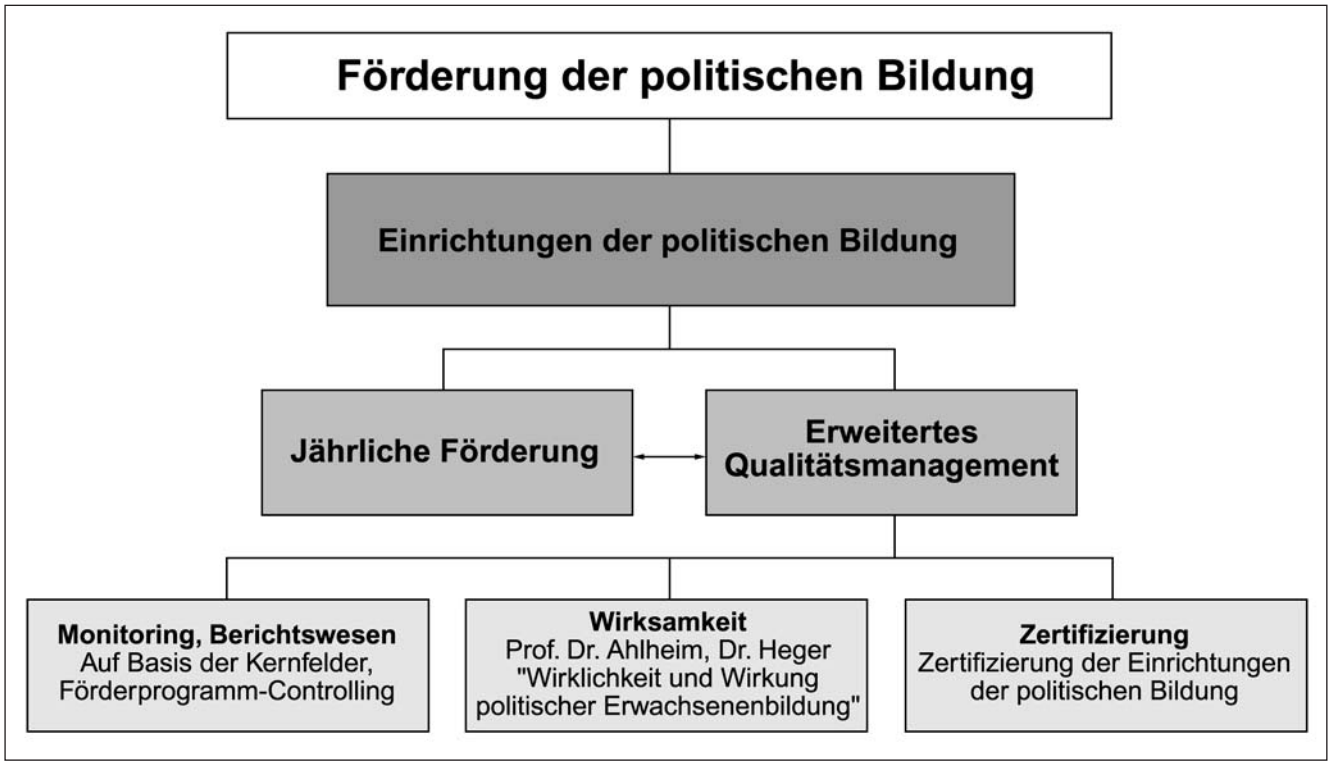
Den abgestimmten Erhebungsbogen haben wir allen Einrichtungen im Rahmen des jährlichen Fördergesprächs im Jahr 2006 vorgestellt und weitere Anregungen aufgenommen.

Ein Berichtssystem sollte aufgebaut werden, das Landeszentrale und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -darstellung der Arbeit nutzen können und das zugleich den Anforderungen des Förderprogramm-Controllings entspricht.

Um Aussagen zur *Wirksamkeit der politischen Bildung* machen zu können, nutzt die Landeszentrale die empirische Untersuchung von *Klaus Ahlheim* und *Bardo Heger*: „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“. Die Studie verfolgt das Ziel einer quantitativen und qualitativen Bewertung von Angebot, Nachfrage und Wirkung politischer Bildung in NRW.

Weiterhin hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung die nach dem Weiterbildungsgesetz geförderten Einrichtungen aufgefordert, sich von einer anerkannten Stelle zertifizieren zu lassen. Deshalb ist auch das Thema *Zertifizierung* Bestandteil des Qualitätsmanagements der Landeszentrale.

Bevor auf die einzelnen Punkte näher eingegangen wird, hier ein schematischer Überblick über die Förderung von Einrichtungen der politischen Bildung und das erweiterte Qualitätsmanagement:



Das Berichtswesen der Landeszentrale für politische Bildung

Bei dem Berichtswesen der Landeszentrale, das im Jahr 2007 gestartet wurde, handelt es sich um eine internetgestützte Befragung. Die Stammdaten (Adress- und Kontaktinformationen über Träger und Einrichtungen) sowie die Einnahmen- und Ausgabenrechnung werden von der Landeszentrale auf der Grundlage der Angaben der Träger eingegeben.

Einmal jährlich werden von den Einrichtungen sog. Einrichtungsdaten eingegeben. Diese setzen sich aus folgenden Angaben zusammen:

- Anzahl der vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Personen in der politischen Bildung (hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/-innen - HPM),
- Auswertung des Angebotes (Merkmale: Befragung der Teilnehmer/-innen und Dozentinnen und Dozenten, Hospitationen, Nachtreffen der Teilnehmer/-innen, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen über die Qualität des Angebotes, statistische Auswertung der Veranstaltungen),
- Stand des Qualitätsmanagements bzw. des Zertifizierungsverfahrens.

Weiterhin muss zu allen Veranstaltungen der politischen Bildung ein Erhebungsbogen ausgefüllt werden. Dieser Erhebungsbogen umfasst folgende Punkte:

- Veranstaltungsnummer, Titel der Veranstaltung, Veranstaltungsort,
- Veranstaltungsstätte (Bildungsstätte – z. B. Heimvolkshochschule oder Akademie – in NRW; andere Veranstaltungsstätte in NRW; Veranstaltungsstätte in der übrigen BRD; Veranstaltungsstätte im Ausland),
- Veranstaltungsleitung und -durchführung (Anzahl der HPM aus der Einrichtung, Anzahl der sonstigen Referentinnen und Referenten),
- Zusammenarbeit mit Institutionen, Organisationen, Gruppen und Initiativen,
- Veranstaltungsdauer (Teilnehmertage, Unterrichtsstunden),
- Veranstaltungsform,
- Thematische Einordnung der Veranstaltung in ein Kernfeld,
- Zielgruppen,
- Anzahl der Teilnehmenden (davon männlich, weiblich),
- Anzahl der Teilnehmenden, die zum ersten Mal an einer Veranstaltung der Einrichtung teilgenommen haben,
- Alter der Teilnehmenden,
- Nutzen der Veranstaltung aus der Perspektive der Teilnehmenden.

(Die letzten drei Fragen sind für Kurz- und Tagesveranstaltungen fakultativ).

Die Einrichtungen können Eckpunkte ihres Angebotes jederzeit in Abhängigkeit vom Eingabestand einsehen. Sie haben die Möglichkeit, Kompaktauswertungen zu Veranstaltungsformen, Veranstaltungen nach Kernfeldern, Zielgruppen und zur Gesamtzahl der Teilnehmenden abzurufen.

Weiterhin erhalten die Einrichtungen von der Landeszentrale ein umfassendes Auswertungspaket mit zusammengefassten Angaben aller Einrichtungen. Dieses Auswertungspaket enthält folgende Merkmale:

- Geographische Verteilung der Einrichtungen und der Veranstaltungen der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen,
- Einnahmen- und Ausgabenstruktur,
- Personalstruktur,
- Veranstaltungen,
- Teilnehmende,
- Qualitätsmanagement-System/Zertifizierungssystem.

Einige Auswertungsergebnisse für das Jahr 2009:

- Die im Jahr 2009 geförderten 47 Einrichtungen der politischen Bildung haben rd. 8.200 Veranstaltungen mit mehr als 190.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt.
- Insgesamt wurden 44 % der Veranstaltungen in nordrhein-westfälischen Bildungsstätten durchgeführt. Dies unterstreicht die nach wie vor hohe Bedeutung der Bildungsstätten.
- Das mehrtägige Seminar ist nach wie vor die häufigste Veranstaltungsform (56 %). Es folgen Kurz- und Tagesveranstaltungen mit zusammen 34 % und – mit Abstand – Kurse/Kursreihen (6 %) und Studienseminare (5 %).
- Insgesamt haben zu 57 % Männer und zu 43 % Frauen an den Veranstaltungen teilgenommen.
- Die Einrichtungen haben in starkem Maße neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht (30 % waren erstmalig Teilnehmende an einer Veranstaltung der jeweiligen Einrichtung).
- An den Veranstaltungen haben in besonders großem Umfang junge Menschen teilgenommen (31 %). Dann folgen 28 - 40-Jährige (27 %), 41 - 52-Jährige (19 %), 53 - 65-Jährige (14 %) und Seniorinnen und Senioren (10 %).
- Die am häufigsten nachgefragten Kernfelder waren „Globalisierung – Marktwirtschaft – Sozialpolitik“ (35 %), „Lebendige Demokratie – Partizipation – Medienkompetenz“ (23 %), „Internationale Politik und europäischer Einigungsprozess“ (11 %) und „Menschenrechte – Politische Kultur – Zeitgeschichte“ (10 %).
- Zur Frage nach dem Nutzen der Veranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden gab es 117.575 Nennungen (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Antworten verteilen sich wie folgt:

  – Bessere Beurteilung politischer Sachverhalte: 42.001
  – Berufliche Nutzung der Erkenntnisse: 22.859
  – Nutzung der Erkenntnisse im Ehrenamt: 28.252
  – Motivation zum gesellschaftlichen Engagement: 24.463.

Damit verfügt die Landeszentrale über Daten zur öffentlich geförderten politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen, die in dieser Ausprägung bei anderen Institutionen nicht vorhanden sind.

©Gerd Altmann/pixelio.de

Wer sind die Teilnehmer/-innen an politischer Bildung?

Studie von Klaus Ahlheim und Bardo Heger „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“[1]

Da eine Wirksamkeitsanalyse allein auf der Basis statistischer Erhebungen nicht möglich ist, bezieht sich die Landeszentrale hier auf die empirische Untersuchung zur „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“.

Diese Untersuchung setzt sich aus vier Erhebungsschritten zusammen:

- Zunächst wurde eine Analyse der Programme von 27 ausgewählten Einrichtungen der (politischen) Erwachsenenbildung vorgenommen.
- Darauf aufbauend haben 15 Experteninterviews in leitfadengestützter Fragetechnik stattgefunden.
- In einem dritten Schritt wurde auf Grundlage der beiden ersten Erhebungsschritte ein Fragebogen erstellt, der an 142 Einrichtungen versandt wurde.
- Um Rückschlüsse auf die tatsächliche Wirkung politischer Bildung ziehen zu können, sind in einem vierten Erhebungsschritt 25 Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern an politischen Bildungsveranstaltungen geführt worden.

Die Untersuchung hat sich insgesamt an dem vielschichtigen Angebot politischer Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen orientiert. Zu nennen sind die in dieser Analyse betrachteten „Spezialisten der politischen Bildung“ sowie als weitere Anbieter politischer Bildung die Volkshochschulen und „andere Einrichtungen“, die nach dem Weiterbildungsgesetz NRW anerkannt sind, aber nicht ausschließlich politische Bildung anbieten (hier vor allem konfessionelle Einrichtungen).

Bei den Lernprozessen handelt es sich um komplizierte und längerfristige Vorgänge, die sehr schwer messbar sind

Bezüglich der Wirkung politischer Erwachsenenbildung wird zunächst darauf hingewiesen, dass es sich bei den Lernprozessen um komplizierte und längerfristige Vorgänge handelt, die sehr schwer messbar sind. Laut Studie ist unter den politischen Bildnerinnen und Bildnern eine tiefe Skepsis gegenüber einer Wirkungsforschung und Wirkungsgewissheit verbreitet, was allerdings nicht zu „professionellem Pessimismus führe“. Gründe für eine „Messbarkeitsskepsis“:

- Die Wirkung ist nicht allein auf eine politische Bildungsmaßnahme zurückzuführen, sie resultiert vielmehr aus Aktivitäten, Erfahrungen und Impulsen, die auf den Menschen einwirken.
- Die Bedingungen in einem Seminar und im „realen Leben“ sind nicht vergleichbar. Die Erfolgsquote von politischer Bildung ist daher nicht unmittelbar abzuleiten.
- Einstellungs- oder Verhaltensänderungen brauchen oft sehr viel Zeit. Die nachhaltige Wirkung der politischen Bildung entzieht sich daher weitgehend eines empirisch exakten Nachweises.

Im Rahmen der Untersuchung wurden Interviews mit ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmern geführt. Es wurde eine Interviewform gewählt, die sich flexibel an einem Leitfaden orientiert und so die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet. Zugleich enthalten die Interviews auch autobiografisch-narrative Impulse.

Interviewpartner/-innen waren Personen, die schon häufiger an Veranstaltungen der politischen Bildung teilgenommen hatten und bei denen die Veranstalter davon ausgingen, dass sie besonders viel „mitgenommen“ hätten. Es ging folglich nicht um eine quantifizierbare Auswertung der Wirkung politischer Bildung, sondern exemplarische politische Lernbiografien sollten ausfindig gemacht werden, in denen Angebote außer- und nachschulischer politischer Bildung eine Rolle spielen.

In der Zusammensetzung der Interviewgruppe nach Geschlecht, Altersspanne und Schulabschluss sehen die Autoren Indizien dafür, dass die politische Erwachsenenbildung nicht nur bestimmte Zielgruppen erreicht, sondern Personen aus ganz unterschiedlichen Schichten und Milieus. Auffällig ist allerdings das überdurchschnittlich hohe gesellschaftspolitische Engagement der Befragten.

In den Interviews wurden ganz unterschiedliche Lebensgeschichten erzählt. In einigen Biografien waren Veranstaltungen der politischen Bildung der entscheidende Impuls für das weitere Engagement, wohingegen in anderen Biografien die politische Bildung ganz selbstverständlich zum politischen Interesse gehörte.

Als Ergebnis der gesamten Untersuchung wird festgestellt, dass

1 *Klaus Ahlheim/Bardo Heger*: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung, Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen; Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2006

- das politische Bildungsangebot eine Vielfalt an Inhalten und Arbeitsformen enthält,
- sich ein hohes Maß an Professionalität in der Erwachsenenbildung etabliert hat und
- politische Bildung biographisch von großer Bedeutung sein kann, wobei sich die Wirkung nicht genau bestimmen lässt.

Alles in allem ist die politische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – lt. Untersuchung – ein Erfolgsmodell mit doch beachtlicher Reichweite.

Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen

Im Bericht zur „Situation der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen – Entwicklungsstand und Handlungsfelder in der Legislaturperiode bis 2010“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 16. Oktober 2007 wurde als aktuelles Handlungsfeld die Entwicklung und Sicherung der Qualität benannt. Hierzu heißt es:

> „Der Landtag von Nordrhein-Westfalen hat im Rahmen der Haushaltsberatung 2007 u. a. beschlossen, dass die Einrichtungen der Weiterbildung sich einer Qualitätsprüfung unterziehen sollen. Der Landtag hat die Absicht formuliert, dass die Landesförderung nach dem Weiterbildungsgesetz an das Vorliegen eines vom zuständigen Ministerium anerkannten Gütesiegels (Zertifikat), wie zum Beispiel des Gütesiegelverbundes Weiterbildung e. V., geknüpft wird.
> Die Einrichtungen der Weiterbildung entwickeln und sichern auf unterschiedlichen Wegen ihre Qualität. Ein staatlich anerkanntes Qualitätssiegel muss jedoch gewährleisten, dass die Qualität der mit Landesmitteln geförderten Angebote unterschiedlicher Einrichtungen nach gleichen Kriterien zertifiziert wird, damit die Bürgerinnen und Bürger die Kurse sachgemäß vergleichen können. Es ist deshalb vorgesehen, diejenigen Zertifikate anzuerkennen, die bundesweit in der Weiterbildung eingeführt und auch in anderen Programmen als Qualitätsnachweis verwendet werden können. Neben dem Referenzmodell Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. sind dies zurzeit EFQM [European Foundation for Quality Management], IS0 9000 ff und LQW [Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung]. Diese Qualitätssiegel werden bereits heute von vielen Weiterbildungseinrichtungen innerhalb und außerhalb des Weiterbildungsgesetzes erworben. Weitere Zertifikate werden anerkannt, wenn sie dem Referenzmodell vergleichbar sind.“

Damit waren auch die Einrichtungen der politischen Bildung aufgefordert, ein Zertifizierungsverfahren in die Wege zu leiten. Die Landeszentrale hat diesen Prozess aktiv durch Beratung und Informationsangebote begleitet. Allerdings hat die Landeszentrale kein bestimmtes Verfahren empfohlen.

Beispielhaft soll das Zertifizierungsverfahren nachfolgend am Gütesiegelverbund Nordrhein-Westfalen skizziert werden:

- Anmeldung der Einrichtung zum Zertifizierungsverfahren,
- Erstgespräch der Gutachterin/des Gutachters mit der Leitung der Einrichtung und der/dem Qualitätsbeauftragten,
- Aufgaben der Einrichtung (Erstellen und Fortschreiben eines Handbuchs zum Qualitätsmanagement, Durchführung mindestens eines internen Audits, Erstellen des Selbstreports),
- Prüfung und Bewertung des Selbstreports und der als Nachweis geltenden Dokumente durch die Gutachterin/den Gutachter und Zwischenbericht der Gutachterin/des Gutachters,
- Einrichtungsbesuch (Planung des Einrichtungsbesuches, Einführungsgespräch der Gutachterin/des Gutachters mit der Leitung der Einrichtung und der/dem Qualitätsbeauftragten, Prüfung von Dokumenten und Gespräche mit Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern, Abschlussgespräch),
- Auditbericht (die Gutachterin/der Gutachter erstellt den Auditbericht und sendet ihn an die Zertifizierungsstelle des Gütesiegelverbundes. Von dort wird der Bericht an den Beirat weitergeleitet. Die Einrichtung der Weiterbildung erhält den Auditbericht nach Entscheidung des Beirats über die Vergabe des Zertifikats),
- Entscheidung des Beirats/Vergabe des Zertifikats (Gültigkeit: drei Jahre, Anm.: Zur Aufrechterhaltung der Zertifizierung ist eine anschließende Rezertifizierung erforderlich).

Im Rahmen der Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen durch den Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. werden folgende Qualitätsbereiche überprüft:

- Bildungseinrichtung, Leitbild und Konzeption, Betriebsorganisation,
- Qualitätsziele und Leitlinien der Qualitätspolitik,
- Schlüsselprozesse, die zur Realisierung des Bildungsprozesses notwendig sind (z. B. Ermittlung von Bildungsbedarfen, Entwicklung von Bildungsangeboten, Veröffentlichung der Angebote, Beratung und Gewinnung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Auswertung und Weiterentwicklung von Veranstaltungen),
- Qualität der Bildungsarbeit (Überprüfung von Inhalten und Zielen der Veranstaltungen, Aus-

wahl der Lehrenden, geeignete Unterrichtsräume, Medien und Materialien),
- Teilnehmendenbezogene Rahmenbedingungen, Teilnehmerschutz,
- Personalentwicklung (Personalplanung, -förderung, -gewinnung),
- Berichtswesen, Auswertung und Verbesserung.

(Quellen: www.guetesiegelverbund.de und Broschüre „Das Qualitätsmanagement-System nach Gütesiegelverbund Weiterbildung“, Herausgeber: Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. im August 2010)

Fazit

Die Aufgaben der Leitungen von Einrichtungen der politischen Bildung und der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen haben sich in den letzten Jahren gravierend geändert. Es sind neue Anforderungen im Managementbereich hinzugekommen. Zertifizierung und Berichtswesen, zusätzliche Projektakquisition und die Behandlung schwieriger Spezialfragen, wie z. B. im Zusammenhang mit der Umsatzbesteuerung, sind heute wichtige Bestandteile des Arbeitsalltags in den Einrichtungen.

Aber auch Politik und Verwaltung stehen unter größerem Rechtfertigungsdruck. Vor dem Hintergrund knapper öffentlicher Kassen und der dringenden Notwendigkeit zur Haushaltskonsolidierung ist der verantwortungsvolle Umgang mit Steuergeldern deutlich stärker nachzuweisen.

Die Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen versteht sich als Vermittler zwischen Einrichtungen und Politik. Sie vertritt die Interessen der Einrichtungen auch gegenüber anderen Ressorts.

Zudem bietet die Landeszentrale den Einrichtungen Beratungen und Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Themen an.

Aus dem Berichtswesen und der empirischen Untersuchung zur „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“ sowie aus dem Zertifizierungsverfahren können wir nachweisbar ableiten, dass die geförderte politische Bildung in Nordrhein-Westfalen sehr gut aufgestellt ist.

Mit diesem Nachweis wollen wir die Einrichtungen der politischen Bildung stärken und ihnen breiten Raum geben für ihre gesellschaftspolitisch bedeutende Aufgabe.

Diese Bedeutung der politischen Bildung und das große Leistungsspektrum der Einrichtungen stellen wir auch öffentlichkeitswirksam dar. Damit ist Qualitätsmanagement auch Öffentlichkeitsarbeit. Wichtig ist dabei, dass Qualitätsmanagement niemals Selbstzweck sein darf. Es ist vielmehr ein wichtiges Element zur Unterstützung der geförderten politischen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen.

Aus dieser Betrachtungsweise heraus ist das Qualitätsmanagement einer ständigen Überprüfung zu unterziehen. So wie wir den Prozess gestartet haben, werden wir ihn auch fortsetzen. Wir werden die Einrichtungen weiterhin bei der Umsetzung und Ausgestaltung des Qualitätsmanagements aktiv einbeziehen.

Bernd Werdin ist bei der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen als Referent zuständig für die Förderung von Einrichtungen der politischen Bildung und das dazugehörige Qualitätsmanagement. Er ist erreichbar über die Adresse der Landeszentrale: 40190 Düsseldorf.

E-Mail: bernd.werdin@mfkjks.nrw.de

Das künftige EU-Programm „Education Europe“

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zum Vorschlag der EU Kommission

Die EU-Kommission hat inzwischen ihren Entwurf für einen neuen mehrjährigen Finanzrahmen präsentiert. Auf die Anliegen und die Praxis politischer Bildung hat das in diesem Rahmen geplante Programm „Education Europe“ maßgebliche Auswirkungen. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) begrüßt die geplante höhere Mittelausstattung, fordert jedoch die Gestaltung eines austarierten Gesamtprogramms, das die Erfordernisse beruflicher Bildung, Erwachsenen-, Hochschul- und Jugendbildung/-politik gleichermaßen berücksichtigt und die Möglichkeiten und Stärken aller Bildungsformen (non-formaler, formaler, informeller) wertschätzt und befördert. Hier ist der ausführliche Kommentar des AdB dokumentiert.

Die Europäische Kommission hat am 29. Juni 2011 ihren Vorschlag für einen neuen mehrjährigen Finanzrahmen „A budget for Europe 2020“[1] für die Jahre 2014 bis 2020 vorgestellt. Neben einer neuen Basis für die künftige Finanzierung der EU ab 2018 schlägt die EU-Kommission eine neue Generation von Programmen vor. Darunter ist unter der Rubrik „Intelligentes und Kreatives Wachstum“ der Vorschlag für ein neu ausgerichtetes Bildungs- und Kulturprogramm „Education Europe“ das neben den bisherigen Programmen ERASMUS, COMENIUS, GRUNDTVIG und LEONARDO auch die bisher eigenständigen Programme JUGEND IN AKTION und ERASMUS MUNDUS umfassen soll.[2]

Im Vorfeld des Vorschlags der Europäischen Kommission haben das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wie auch verschiedene weitere Akteure in eigenen Stellungnahmen auf die Wichtigkeit eines eigenständigen europäischen Jugendprogramms verwiesen und für die Beibehaltung von YOUTH IN ACTION plädiert. Der AdB schließt sich nach wie vor dieser Einschätzung an und möchte vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung im Folgenden einen Beitrag zur Diskussion leisten.

Positiv am vorgelegten Vorschlag ist, dass das für Kultur und Bildung zur Verfügung stehende Budget mit 15,2 Milliarden EUR im Vergleich zu den laufenden Programmen (9,1 Mrd. EUR) um nahezu 68 % angehoben werden soll, was eine enorme Steigerung in der Mittelausstattung und viel positiven Gestaltungsspielraum bedeutet. Den Dokumenten zufolge soll diese Mehrausstattung v. a. genutzt werden, um die transnationale Lernmobilität junger Menschen insbesondere beim Berufseinstieg (bisher LEONARDO) sowie junger Studierender (ERASMUS) voranzutreiben. Von einem integrierten Programm erhofft sich die EU-Kommission zudem inhaltliche Synergien und v. a. Fortschritte beim Aufbrechen der Versäulung von Lernwegen. Daher sollen nach wie vor alle Lernformen – formal, non-formal und informell – unterstützt werden.

Der Vorschlag macht leider keine genaue Aussage zur Mittelausstattung der verschiedenen Bildungsbereiche und zum genauen Zuschnitt des geplanten Programms. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten als Verband der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung fordert daher die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und auch den Ministerrat auf, ein austariertes Gesamtprogramm zu gestalten, das die Erfordernisse von beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung, Hochschulbildung und Jugend gleichermaßen berücksichtigt, das einen Europäischen Rahmen für Lebenslanges Lernen schafft und die Möglichkeiten und Stärken aller Bildungsformen (non-formaler, formaler, informeller) wertschätzt und befördert.

Insbesondere die Integration des bisher eigenständigen Jugendprogramms in ein Gesamtprogramm „Education in Europe“ betrachten wir mit Sorge. Der Abschied von einem eigenständigen Jugendprogramm bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Europäischen Jugendpolitik. In den vergangenen zwanzig Jahren wurde die transnationale Zusammenarbeit intensiviert, 2009 wurden mit der Verabschiedung der Europäischen Jugendstrategie 2010-2018 erstmals transnational Aktivitätsfelder der Jugendpolitik für eine Zusammenarbeit auf EU-Ebene benannt und somit ein verbindlicher Rahmen für gemeinschaftliche Kooperation im Bereich der Jugendpolitik abgesteckt. Das ist ein Erfolg, der nicht gefährdet werden darf.

1 A Budget for Europe 2020 – Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 29.6.201, COM(2011)500 final PART 1+2.

2 Der Vorschlag der EU Kommission bezieht sich auf die Roadmap vom Juli 2010 und dockt gleichzeitig an den Entwurf des SURE Kommittees des EP an. Vor dem Hintergrund der vorgestellten Entwicklungsoptionen erscheint die Schaffung eines integrierten Bildungsprogramms logisch und folgerichtig, zumal sie einen umfassenden Rahmen für Lebenslanges Lernen bilden und somit den Beschluss von 2001 zur Schaffung eines gemeinsamen Raums für Lebenslanges Lernen vorantreiben würde. Allen Vorschlägen gemeinsam war die Tendenz, bisher eigenständige Programme unter Dächern zusammenzufassen, um Synergien und Verwaltungsvereinfachungen zu erzielen. Ein Nachweis, dass hierdurch tatsächlich die erhofften Synergien erzielt werden können, steht jedoch aus.

Die Stärke des bisherigen Programms JUGEND IN AKTION liegt aus Sicht der politischen Bildung eindeutig in der breiten thematischen wie organisatorischen Ausdifferenzierung und v. a. in der durchgängigen Priorisierung non-formaler Lernerfahrungen sowie des Prinzips der Freiwilligkeit. Zentrale Anliegen politischer Bildung und politische Partizipation wurden als wesentliche Themen non-formaler Bildung erkannt und über das Programm gefördert. Bei einer Integration des Jugendprogramms in den Bereich der formalen Bildung unter das Primat der beruflichen Verwertbarkeit droht gerade dieser Aspekt aufgegeben zu werden. JUGEND IN AKTION leistet einen wichtigen Beitrag für die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, für die Stärkung junger Menschen in Europa und auch für deren Beschäftigungsfähigkeit. Die elementare und umfassende Lernerfahrung fördert maßgebliche persönliche Kompetenzen, die von entscheidender Bedeutung auch für die funktionierende Zivilgesellschaft sind. Gerade dem Jugendbereich kommt somit auch eine Schlüsselfunktion bei der Erreichung eines nachhaltigen und inklusiven Wachstums zu, wie es die EU-2020-Strategie fordert. Die hohe Wirksamkeit von JUGEND IN AKTION und der Vorgängerprogramme wurde in mehreren Evaluationsverfahren eindrücklich nachgewiesen. Dies sollte im Rahmen des neuen Programms erhalten werden und als Rollenmodell für andere Bildungsbereiche dienen. Der AdB fordert für das künftige Programm „Education Europe“ daher, speziell im Jugendbereich einen genuinen Fokus auf non-formale Lernerfahrung junger Menschen zu erhalten.

In Deutschland ist die Situation zudem aufgrund des Föderalismus kompliziert: europäische Jugendpolitik und die nationale Umsetzung der EU-Jugendstrategie mit Jugend als eigenständigem Politikfeld drohen in einem integrierten Bildungsprogramm von der Bundesebene zu verschwinden.

Mit einem integrierten Bildungsprogramm besteht nicht nur in Deutschland die Gefahr, dass die Mitwirkungsmöglichkeiten der nationalen Jugendministerien an Jugendbelangen eingeschränkt oder sogar ausgesetzt würden, da sich die Zuständigkeit für ein integriertes Bildungsprogramm auf andere politische Entscheidungsträger verlagern würde.

Der AdB setzt sich seit Jahren in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Bundesjugendministerium für eine eigenständige Jugendpolitik ein, die nicht unter einem rein berufsbiografischen Verwertungsanspruch steht, sondern Jugend als eigenständigen Lebensabschnitt wertschätzt und fördert. Das Bundesjugendministerium sollte als der deutsche Ansprechpartner für europäische Jugendbelange in einem künftigen Programm Jugend unbedingt erhalten bleiben.

Auch stellt sich die Frage, ob es weiterhin zu einer Koordinierung der jugendpolitischen Aktivitäten der EU-Mitglieder im Rahmen eines ressortübergreifenden Ansatzes kommen kann, was für die Umsetzung der erst 2009 verabschiedeten EU-Jugendstrategie zwingend notwendig erscheint. Das Programm JUGEND IN AKTION hat eine entscheidende Rolle gespielt für die Entwicklung von Jugendpolitik in den Mitgliedsstaaten der EU und ist selbst ein Beispiel für erfolgreiche transnationale Kooperation innerhalb Europas.

Der AdB fordert daher die verantwortlichen Akteure auf, bei der konkreten Ausgestaltung des Programms „Education Europe“ bestehende Beschlussfassungen des EU-Ministerrats, der Kommission und des Parlaments, die in ihren Zielen deutlich über die EU-2020-Strategie hinausgehen, zu berücksichtigen. Dazu gehören die Education and Training Strategie 2020, aber auch die Europäische Jugendstrategie 2010-2018.

Der AdB macht sich weiterhin dafür stark, dass das vorgeschlagene integrierte Bildungsprogramm die Empfehlung des EU-Ministerrats vom 22. Oktober 2010 (No15276/10) berücksichtigt: „While their scope extends beyond that of the Youth on the Move initiative, existing EU programmes such as the Lifelong Learning, Erasmus Mundus and Youth in Action programmes clearly have an important contribution to make towards achieving the aims of this initiative, as well as those of the Europe 2020 Strategy in general. Both the broad scope of the programmes and their contribution to the initiative should be acknowledged when designing the next generation of programmes."

Aus dem spezifischen Blickwinkel eines Fachverbandes der politischen Bildung begrüßen wir am Kommissionvorschlag, dass er mehr Raum für thematische und inhaltliche Synergien bietet. Themenstellungen und Aufgaben, die quer zu den existierenden Programmen liegen, wie beispielsweise die Politikfelder Active Citizenship und Social Inclusion, sollten programmübergreifend behandelbar sein, so dass spill-over-Effekte erzielt werden können und gute Praxis besser transferiert werden kann. Dies gilt aus Sicht des AdB insbesondere für die gegenwärtigen Programme LLP-GRUNDTVIG und JUGEND IN AKTION.

Bildung ist immer auch zivilgesellschaftliche Bildung. Als solche ist sie eine Grundvoraussetzung für inklusives und nachhaltiges Wachstum, wie es die EU-2020-Strategie fordert. Das Bildungsprogramm „Education Europe“ sollte dieser zivilgesellschaftlichen Herausforderung in seiner konkreten Ausgestaltung deutlich Rechnung tragen.

Es sind letztendlich die positiven Erfahrungen der jungen Menschen, von denen das künftige Gelingen und die Akzeptanz von Europa schon heute entscheidend abhängen. Angesichts des nach wie vor strukturellen demokratischen Defizits, das die Europäische Union kennzeichnet, wäre sie gut beraten, den mühsam erworbenen Kredit bei der jungen Generation nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen, sondern in ihn weiter und sichtbar zu investieren.

Berlin, Juli 2011

Antworten auf eine DIE-Befragung zum DQR

Ina Bielenberg

In Nr. 2-2010 der „Außerschulischen Bildung“ haben Paul Ciupke und Boris Brokmeier in einem gemeinsamen Artikel zur aktuellen Debatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) Stellung bezogen. Sie wenden sich gegen Bestrebungen, die außerschulische politische Bildung in die Kompetenzstufen des DQR einzuordnen, und kommen zu dem Schluss, dass DQR und politische Bildung weder zusammenpassen noch zusammengehören.

Dieser Artikel hat für einige Aufregung in der Profession gesorgt, denn nicht alle Vertreter/-innen der politischen Bildung teilen die von den beiden Autoren konstatierte Unvereinbarkeit von DQR und nonformaler politischer Bildung. Benedikt Widmaier hat in einer in Heft 1-2011 veröffentlichten Replik die aktive und selbstbewusste Einmischung der non-formalen politischen Bildung in die Diskussion und Ausgestaltung des DQR gefordert und die Chancen betont, die darin für die politische Bildung und ihre strategische Absicherung liegen.

In dieser Ausgabe wollen wir erneut dem fachlichen Austausch über die bildungspolitisch relevanten Themen EQR und DQR ein Forum bieten. Denn diese Themen sowie alle damit verbundenen Fragen von Kompetenzerwerb und Kompetenznachweis, von Bildungswirkungen und Bewertungen und der Anerkennung non-formaler Bildung scheinen in der Szene noch nicht wirklich angekommen zu sein. Eine überschaubare Gruppe von Interessierten hat sich, vorrangig in der Arbeitsgruppe Grundsatz des Bundesausschuss Politische Bildung, in den letzten Jahren mit den oben benannten Fragen auseinandergesetzt. Höchste Zeit also, diese Debatte zu verbreitern und – getreu dem Kontroversitätsgebot der politischen Bildung – öffentlich zu führen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bat seine Mitglieder um eine Einschätzung zur Rolle und Sichtbarkeit der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung im DQR. Die Antworten, die Ina Bielenberg für den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten auf die insgesamt vier Fragen des DIE gegeben hat, sind im Folgenden dokumentiert. Nr. 2011/3 der vom DIE herausgegebenen Zeitschrift DIE ist dem Thema „Herausforderung DQR“ gewidmet und resümiert die Antworten der Verbände, die sich an der Befragung beteiligt haben. Diese Antworten sind auch über den Link http://www.die-bonn.de/doks/2011-dqr-synopse-01.pdf einsehbar.

Wir hoffen auf weitere Beiträge zur Diskussion!

Wie beurteilen Sie Rolle und Sichtbarkeit der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung im DQR?

Die Einrichtungen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten AdB – das sind Bildungsstätten, Akademien, Heimvolkshochschulen, Bildungswerke – bieten Jugendlichen und Erwachsenen Angebote der politischen Bildung. Die Angebote für Jugendliche sind Teil der außerschulischen Jugendbildung/Jugendarbeit, die Angebote für Erwachsene sind Teil der allgemeinen außerschulischen und außeruniversitären Weiterbildung.

Der EQF ist als Instrument gedacht, das alle Bildungsmöglichkeiten beschreibbar machen soll. Im Gegensatz dazu ist der DQR bisher darauf angelegt, die im formalen Bildungssystem erworbenen und bescheinigten Qualifikationen zu kategorisieren und damit vergleichbar zu machen. Die allgemeine Weiterbildung und die politische Bildung im Besonderen kommen in diesem Modell bisher nicht vor. Angebote politischer Bildung zählen zur non-formalen Bildung, sie dienen vorrangig nicht berufsverwertbaren Interessen und werden in der Regel ohne Zertifikat abgeschlossen. Die Perspektive der Verantwortlichen für die Ausgestaltung des DQR ist aber bisher auf schulische, universitäre und berufliche Bildung gerichtet, zudem sind die Akteure der Weiterbildung nicht adäquat am Prozess beteiligt. Der dem DQR zugrundeliegende Kompetenzbegriff und auch das Konzept des lebenslangen Lernens werden damit leider verkürzt, beidem liegt eigentlich ein weitergehender Bildungsbegriff zugrunde.

Welche Optionen sehen Sie in der Zuordnung von Angeboten Ihres Sektors zu Niveaustufen? Welche Zuordnungen wollen Sie konkret vornehmen? Hat der DQR unter diesem Gesichtspunkt rückkoppelnde Auswirkungen auf die Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen?

Angebote der politischen Bildung sind freiwillig. Sie gehen von der grundsätzlichen Annahme aus, dass Teilnehmende mündige Bürgerinnen und Bürger sind, die Subjekt ihrer Selbstbildung sind. Die Angebote knüpfen an die Lebenswelt und Interessen der Teilnehmenden an und sind partizipativ angelegt. Sie folgen keinem festgelegten Curriculum, sind individuell selbstgesteuert und ergebnisoffen. Sie ermöglichen damit den Erwerb von Kompetenzen für alle, unabhängig von deren formalen Bildungsvoraussetzungen. Damit entziehen

sich die Bildungseffekte einer standardisierten Bewertung, wie sie in der formalen Bildung üblich ist. Eine Zuordnung von Erreichtem zu den Niveaustufen des DQR würde aber eine bewertende und standardisierte Beurteilung darstellen.

Gleichzeitig bieten aber die Angebote politischer Bildung die Möglichkeit, Wissen und Kompetenzen zu erwerben und zu zeigen. Spezifische Kompetenzen, die in der politischen Bildung erworben werden können, sind z. B. Geschichtskompetenz, Teilhabekompetenz, Kritik- und Urteilskompetenz, Utopiekompetenz. Sie sind entscheidend, um als Bürgerin und Bürger aktiv und verantwortlich das eigene Leben und die Umwelt zu gestalten. Diese Kompetenzen sind anschlussfähig an die vom Europäischen Rat und dem Europäischen Parlament definierten acht „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen", zu denen die „Bürgerkompetenz" ausdrücklich gehört.

Für eine Berücksichtigung der in der politischen Bildung erworbenen Kompetenzen müsste der DQR ein offenes Referenzsystem darstellen. Ob der DQR künftig tatsächlich einen geeigneten Rahmen bieten kann, um Kompetenzen der politischen Bildung angemessen abzubilden, ist fraglich und muss diskutiert werden. Eine Einordnung in den DQR in seiner jetzigen Form jedenfalls würde eine Formalisierung der nicht-formalen Bildung vorantreiben, die damit ihre besonderen Qualitäten verlieren würde.

Leider erscheint eine ergebnisoffene und offensive Diskussion darüber aber schon jetzt schwierig, denn die Träger politischer Bildung haben die (berechtigte?) Sorge, dass eine Zu- oder Einordnung zum DQR unvermeidbar erscheint, falls demnächst Förderentscheidungen von einer solchen Zuordnung abhängig gemacht werden.

Welche Erwartungen haben Sie an die Arbeitsmarktrelevanz des DQR, z. B. hinsichtlich Mobilität oder Tarifrelevanz?

Die berufliche und gesellschaftliche Relevanz von „Bürgerkompetenz" inklusive der dazu gehörenden Schlüsselkompetenzen kann dann über den DQR wirksam werden, wenn die o. g. Hürden zur Anerkennung nicht-formaler Bildung beseitigt sind.

Im Übrigen halten wir die Anerkennung nicht-formaler politischer Bildung nicht aus ökonomischen Gründen, sondern im Hinblick auf den sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhalt und das Recht auf demokratische Teilhabe – auch im Sinn des Vertrags von Lissabon – für zentral.

Welchen Einfluss kann der DQR auf die Beschäftigten des Weiterbildungsbereichs ausüben?

Die in der Weiterbildung Beschäftigten haben kein einheitliches Berufsprofil. Als hauptamtliche und freiberufliche Referenten sind Erwachsenenbildner/-innen, Pädagog/-inn/-en, Politikwissenschaftler/-innen, Historiker/-innen, Soziolog/-inn/-en, Lehrer/-innen und andere tätig. Sie alle bringen Unterschiedliches in die politische Bildung ein und eine Anerkennung ihrer auf vielfältigen Wegen (Ausbildung, Fortbildungen, Fachtagungen, eigene Teilnahme an Projekten und Seminaren etc.) erworbenen Kompetenzen wäre wünschenswert, auch im Hinblick auf die Förderung von Mobilität von Bildnerinnen und Bildnern im europäischen Raum. Für eine entsprechende Definition der Qualifikationen politischer Bildner sollte allerdings die Profession einbezogen werden; eine Qualifikationsbeschreibung von Weiterbildungspersonal allgemein ist hier nicht ausreichend.

Das Problem liegt zudem noch auf einer anderen Ebene: Auch wenn die Dozenten und Referentinnen in der politischen Bildung Qualifikationen besitzen, die auf den höheren Niveaustufen des DQR einzuordnen sind, sind ihre Arbeitsverhältnisse oft prekär, ihre Bezahlung unzulänglich. Viele Mitarbeitende haben befristete und/oder Teilzeitstellen, die Zahlung von Tariflohn ist die Ausnahme, die Honorare für Freiberufler sind schlecht. Der DQR wird nur dann positiven Einfluss auf diese Situation haben, wenn mit der Anerkennung der Qualifikationen durch den DQR auch eine strukturelle und finanzielle Anerkennung verbunden wird.

Ina Bielenberg ist Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten und hat die Geschäftsführung des Bundesausschuss' politische Bildung (bap) inne. Sie ist zu erreichen unter der Adresse des AdB: Mühlendamm 3, 10178 Berlin.

E-Mail: bielenberg@adb.de

Educaching: Lernen wie im echten Leben

Guido Brombach

Guido Brombach stellt eine Methode vor, bei der eine digitale Schatzsuche in den Bildungsprozess integriert wird. Hier werden Orte aufgesucht, die Schauplätze politischer Ereignisse waren. Dazu finden die Teilnehmenden vor Ort aufbereitete Informationen. Die Lernenden können ihre Erkundungen selbst organisieren und sind nicht auf pädagogische Begleitung angewiesen.

Sie sind jetzt schon mehrere Stunden unterwegs. Der Weg führt sie durch Berlin-Mitte. Sie befinden sich auf den Spuren von *Martin Luther King*. Er ist am 13. September 1964 um 19:00 Uhr für mehrere Stunden nach Ostberlin gereist. Der evangelische Geistliche war bekannt für seine Rede „I have a dream“, auch in der DDR. Er war gekommen, um auf beiden Seiten des geteilten Deutschlands über den Wert der Freiheit zu sprechen. Eine weitgehend unbekannte Geschichte mit vielen delikaten Spitzen gegenüber dem sozialistischen Regime. Es ist weniger die Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte, die die Gruppe der „Schatzsucher“ leitet, sondern ein sonntäglicher Spaziergang mit Freunden.

In Berlin findet die re:publica statt, der alljährliche Kongress zur Internetkultur. Hier finden sich Blogger und Netzbewohner ein, und es geht um das neue Leitmedium Internet, das die Gesellschaft in allen Bereichen grundsätzlich verändert. Passend zum Kongress finden sich kleine Gruppen, die sich mit dem Freiheitskämpfer *Martin Luther King* beschäftigen wollen, fernab des Vortragsmarathons. Sie wollen mit allen Sinnen lernen. In der Marienkirche erwartet sie im gefundenen „Schatz“ historisches Bildmaterial[1], das, verbunden mit dem Ort, die stattgefundene Geschichte wieder lebendig macht. Ein wenig Phantasie braucht man schon, um zu verstehen, welcher Mut von den Bürgern ausging, die den Predigten des Bürgerrechtlers in einer der beiden Kirchen beiwohnten, in einem System der totalen Überwachung.

Worum geht es in den beiden Geschichten?

Die Akteure haben einen Geocache gefunden. Mit Hilfe von GPS-Koordinaten ist jeder Punkt auf der Welt eindeutig definiert. Sind diese Koordinaten bekannt, kann man mit Hilfe eines GPS-fähigen Gerätes diesen Ort aufsuchen. Die gleiche Technologie wird in Navigationsgeräten für Autos verwendet. Beim Geocaching werden diese Koordinaten auf einer Webseite veröffentlicht. An den definierten Koordinaten sind sogenannte Schätze versteckt. Diese werden häufig in kleinen wetterfesten Plastikdosen, dem Cache, aufbewahrt. Viele hunderttausend „Geocachende“ weltweit finden täglich Tausende dieser Dosen. Der Inhalt erzählt dem Finder häufig Interessantes über den Ort, an dem er sich gerade befindet. Es ist eine eigene Welt in dieser Welt. Es sei noch einmal deutlich gesagt, dass es sich nicht um ein Computerspiel handelt, sondern um eine richtige Schatzsuche. Manchmal müssen die Suchenden Rätsel lösen, um den Schatz finden zu können, manchmal müssen sie vorher eine Reihe anderer Koordinaten finden, also einen Weg beschreiten, um an das gewünschte Ziel zu gelangen, und manchmal gehen sie nachts auf die Suche, weil nur dann die Reflektoren zu sehen sind, die den Weg weisen. Es sind geheimnisvolle mit den Orten verwobene Abenteuer, die Erwachsene, Jugendliche und Kinder bestehen können.

Es sind geheimnisvolle mit den Orten verwobene Abenteuer, die Erwachsene, Jugendliche und Kinder bestehen können

Auf der Plattform geocaching.com können auch selbstkonzipierte Geocaches eingestellt werden. Das „Loggen“ des Caches, das auf den meisten Geocaching-Plattformen (geocaching.com, opencaching.com, terracaching.com) implementiert ist, ersetzt dabei die reflexive Nachbereitungsphase in einem nichtinstitutionalisierten Bildungsangebot. Hier berichten die Cacher von ihrem (Bildungs)Erlebnis. Die Plattform geocaching.com wird redaktionell betreut und folgt einer Reihe von Regeln, die auch den Anforderungen für die Vermittlung politischer Inhalte entspricht. So soll zum Beispiel niemand für einen Bildungsanspruch vereinnahmt

Auf „Schatzsuche“

1 http://www.dotcomblog.de/?page_id=1614

Ein Geocache soll zu einem interessanten Ort führen, darf jedoch nicht instrumentalisiert werden

werden. Der Cache darf auch in keiner Weise kommerziell werbend oder einseitig politisch motiviert sein. Ein Geocache soll zu einem interessanten Ort führen, darf jedoch nicht instrumentalisiert werden. Insofern müssen die Informationen gut dosiert werden und dem Beutelsbacher Neutralitätsgebot entsprechen.

Wenn das Prinzip Geocaching in einem Bildungskontext als Methode zur Vermittlung eines Inhalts Anwendung findet, kann man das Educaching nennen. Es handelt sich hierbei um ein Kunstwort aus Education und Geocaching. Damit sind jedoch nicht nur die institutionalisierten, sondern auch die informellen Bildungsräume gemeint. Geleitet ist das Konzept Educaching von der Idee, dass digitale Medien den Lernprozess bereichern können, sie sollen eingebettet werden und zugleich ein Angebot machen, das mit analogen Mitteln nie möglich war.

Wie funktioniert Educaching?

Die grundlegende Idee ist, einen Teil des Bildungsprozesses an den Ort des Lerngegenstandes zu verlagern. Das entspricht der Exkursion, diese ist jetzt aber ohne den Referenten denkbar und wird damit zu einer selbstorganisierten Lernphase. Educaching erfordert zumindest in institutionalisierten Lernsettings eine Vor- und Nachbereitung. Als Werkzeug für die Phase der Exkursion wird ein Smartphone oder ein GPS-Gerät benötigt. Es geht jedoch auch sehr niederschwellig ohne digitale Technologien mit Hilfe eines ausgedruckten Readers. Die Anforderungen sind an die Lerngruppe und die vorhandene Technik anzupassen. Die Exkursion erfolgt in Gruppen zu drei Lernenden. Die Aufgabenverteilung sieht vor, dass Karte und digitales Werkzeug voneinander getrennt sind, um Kooperation und Kommunikation zu ermöglichen. Darüber hinaus gibt es ein Teammitglied, das die mit dem Ort verbundenen Aufgabenstellungen verwaltet. In den Gruppen wird der Weg zwischen zwei zu suchenden Orten häufig dazu genutzt, über das anstehende Rätsel, den bisherigen Weg oder die noch zu lösenden Aufgaben zu diskutieren. Nur so kann selbstorganisierte Bildung anfangen.

Die Exkursionsphase muss dokumentiert werden. Dabei ist eine Reihe von Werkzeugen zu verwenden, wie Fotokamera, GPS-Ortung, um den gegangenen Weg auf einer digitalen Karte nachvollziehen zu können, oder Videokameras. Entscheidend ist, dass das Medium als Werkzeug in der Hand des Lernenden verschwindet und somit in den Bildungsprozess eingebettet wird. Dadurch ist es möglich, sich auf das Problem selbst zu konzentrieren und Medien als in den Lernprozess integriert zu erfahren. In der abschließenden Nachbereitung dient die Dokumentation als Grundlage der Reflexion. So kann der Lernende das Gelernte benennen und den Erkenntnisprozess nachvollziehen.

Es gilt, eine neue Aufgabe zu lösen

Beispiele für Educaches

Auf den Spuren von Martin Luther King[2]

Die schon in der Einleitung erwähnte Geschichte ist in einer ca. anderthalbstündigen Tour durch Berlin-Mitte umgesetzt worden. Es ist eine Auseinandersetzung mit den Bürgerrechten in der DDR, die an Orte führt, die durch den Cache eine neue Kontextualisierung erfahren. Die Geschichte beginnt am Grenzübergang Heinrich-Heine-Straße, wo Martin Luther King der erschossenen Flüchtlinge gedacht hat, führt weiter zur Marien- und Sophienkirche, wo der Geistliche gepredigt hat, und führt ab-

2 http://bit.ly/aufdenspuren

schließend zum Hospiz am Bahnhof, das heute eine Kapelle im Keller eines Hotels ist.

Die Homberg-Story [3]
Hier handelt es sich um einen Educache, der die Geschichte des DGB-Tagungszentrums Hattingen beschreibt. Die Erzählung beginnt mit dem Bau einer Villa durch einen Seidenfabrikanten, den Irrungen während des Nationalsozialismus und der nachfolgenden Geschichte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Die Teilnehmenden des Tagungszentrums können sich an der Rezeption GPS-Geräte und einen Reader ausleihen und in der Mittagspause die Caches, die den historischen Verlauf nachzeichnen, selbst entdecken.

Landtagsgeschichte(n) [4]
Im Auftrag der Landeszentrale für politische Bildung hat mein Kollege *Jöran Muuß-Merholz* die Standorte des Düsseldorfer Landtags nachgezeichnet und mit historischen Geschichten angereichert. Der Cache wurde in die weltgrößte Datenbank für Geocaches bei geocaching.com aufgenommen und wurde seit seiner Veröffentlichung am 07.04.2010 schon 98mal gefunden

Große Politik am Rheinufer [5]
Dieser Cache, der ebenfalls im Auftrag der Landeszentrale für politische Bildung entstanden ist, stellt vier Stationen vor, an denen die politischen Geschicke des Landes NRW entschieden werden: Das Landeshaus, die Villa Horion, der Johannes-Rau-Platz und das Stadttor. Auch dieser Cache steht in der Datenbank von geocaching.com und wurde bisher 126mal komplett durchlaufen.

Die Gruppe 47
Die Gruppe 47 war ein Zusammenschluss von Nachkriegsschriftstellern, zu denen auch *Günther Grass* gehörte. Bei ihren Zusammenkünften fanden Lesungen statt, auf denen die vorgestellten Werke teilweise rüde vom Publikum kritisiert wurden. In Anlehnung an mehrere Treffen, die im DGB-Tagungszentrum Starnberg stattgefunden haben, wurde für Rhetorikseminare des DGB-Bildungswerks dort ein Cache konzipiert, in dem die Teilnehmenden unterschiedliche Gesprächskulturen

CC nc-sa gibro/Quelle flickr

kennenlernen. Sie probieren sie in der Gruppe selbst aus oder müssen sich mit Audio-Beispielen auseinandersetzen. Dieser Cache ist ein gutes Beispiel dafür, wie ein Educache nicht zwangsläufig den Ort und das historische Geschehen aufeinander beziehen muss. Der Ort und die Aufgabe des Educaches stehen hier in keinem Zusammenhang, dadurch lässt sich der Cache auch problemlos auf einen anderen Ort übertragen.

Stärken und Grenzen der Methode

Educaching ermöglicht es, die alltäglichen Beobachtungen mit der praktischen Nutzung der digitalen Medien zu verbinden. Der Lernende wird auf diese Art mit den Rohdaten des Lerngegenstandes konfrontiert. Der Erstkontakt mit der Information unterliegt keiner Interpretation. Entscheidend ist es, den Prozess der Exkursion nicht zu stark zu didaktisieren, damit die Teilnehmenden von der Offenheit, in der der Lerngegenstand dargeboten wird, profitieren können. Die Einbettung des Lerngegenstandes in den Alltag macht dessen Relevanz für den Lernenden deutlich und motiviert ihn mehr als eine Abbildung in einem Lehrbuch oder ein Vortrag des Referenten, weil der Lernende Teil des Lernszenarios wird und einen Sachverhalt nicht nur von außen betrachtet.

Der Lernende wird Teil des Lernszenarios

Der Educachende ist weniger ein Lernender als ein Suchender. Diese Tätigkeit beschreibt das Lernen viel treffender, weil sie vom Individuum geleitet und damit konstruktivistisch ist. Das Ziel des Suchens sind das Finden und das Verstehen, sicherlich nicht im Sinne einer Lernzielverarbeitung, sondern vielmehr im Sinne einer Einpassung in die vorhandenen Konstrukte.

3 http://bit.ly/hombergstory
4 http://bit.ly/landtagsgeschichte
5 http://bit.ly/politik_am_rheinufer

Darüber hinaus ist Educaching ganzheitlich zu verstehen. Ein Educache muss deshalb aus mehr als nur einem Ort bestehen. Soll er sich in den Lernprozess integrieren, muss der Ort Fragen aufwerfen und seine Geschichte zum Nachdenken anregen. Lern- oder Bildungsprozesse stellen sich dabei nicht mehr als eine isolierte Handlung dar, sondern passieren unweigerlich immer. Lernen meint dabei nicht nur die Akkumulation von Wissen, sondern die Einbettung von Informationen in einen Kontext (Assimilation). Educaching lässt sich aber nicht nur zur Rekonstruktion historischer Ereignisse einsetzen, sondern auch zur Verknüpfung vieler anderer Lerngegenstände mit Alltagsbeobachtungen. So gibt es auch interessante Caches für den Bereich Mathematik, Naturwissenschaften, Soziologie, Religion, Politik, etc.

Die Praxis hat aber auch gezeigt, dass häufig nicht die Geschichte, die der Educache erzählen will, sondern die nächsten Koordinaten im Fokus der Teilnehmenden stehen. Um die inhaltliche Auseinandersetzung in den Vordergrund zu stellen, muss den einzelnen Kleingruppen während der Exkursionsphase viel Zeit gegeben werden

Literatur und andere nützliche Hinweise

Dokumentation des Educaches auf den Spuren von Martin Luther King:
http://www.dotcomblog.de/?page_id=1612

Anleitung zum Erstellen eines Educaches:
http://pb21.de/files/2010/11/anleitung_educache.pdf

Vom Geo- zum Educaching, erschienen in Praxis Politische Bildung, Heft 2/2010, Wochenschau Verlag

http://www.dotcomblog.de/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=Vom+Geo-+zum+Educaching

Guido Brombach, Dipl. Päd., ist Leiter des Kompetenzzentrums Digitale Medien, Kommunikation und Lernen des DGB Bildungswerks Bund. In Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung ist er verantwortlich für die Internetplattform pb21.de, die sich mit dem Einsatz von Web 2.0 in der politischen Bildung beschäftigt.
Guido Brombach ist erreichbar über die Adresse Am Homberg 46 – 50, 45529 Hattingen.

E-Mail: Guido.Brombach@dgb-bildungswerk.de

Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie

Einblick, Rückblick und Ausblick auf ein Seminar der Akademie für Soziale Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung

Christian Krell/Martin Timpe

Das Seminar „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ ist ein Angebot der Akademie für Soziale Demokratie (ASD) der Friedrich-Ebert-Stiftung, das zwei Mal im Jahr realisiert wird. Dieser Beitrag erläutert zunächst, von welchen grundsätzlichen Überlegungen im Seminar ausgegangen wird, warum es zum Curriculum der Akademie für Soziale Demokratie gehört und welche Leitideen die Arbeit der Akademie prägen. Anschließend werden das Seminarkonzept vorgestellt und die Erfahrungen mit dem Seminar ebenso reflektiert wie die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Am Ende des Beitrags steht ein kurzer Ausblick auf geplante Aktivitäten und weitere Angebote der Friedrich-Ebert-Stiftung in diesem Themenfeld.

Einleitung

Viele leben es. Immer wieder. Und fast überall: Bürgerschaftliches Engagement. 23 Millionen, etwa 36 % der Bevölkerung Deutschlands ab 14 Jahren, engagieren sich freiwillig, unentgeltlich und dauerhaft in der Bürgergesellschaft. In Vereinen, Verbänden, Parteien, Initiativen, Kirchen oder in der Jugendarbeit sind sie engagiert. Weitere 34 % sind in einem Verein oder in einer Gruppe aktiv, ohne längerfristig Aufgaben oder Ämter zu übernehmen (3. Freiwilligensurvey 2009). Diese Zahlen sind beeindruckend, und das Engagement in der Bürgergesellschaft ist wichtig. Aber was wird eigentlich unter Bürgergesellschaft genau verstanden? Mit welchen Erwartungen ist die Bürgergesellschaft verbunden? Was kann sie leisten? Was nicht? In welchem Verhältnis steht die Bürgergesellschaft zu Markt und Staat?

Liberale und solidarische Bürgergesellschaft – zwei Konzepte

Wer diese Fragen stellt, wird sehr unterschiedliche Antworten erhalten, die auf zwei unterschiedliche Konzepte von Bürgergesellschaft verweisen: Die liberale Bürgergesellschaft und die solidarische Bürgergesellschaft.[1]

Die liberale Bürgergesellschaft steht in der Tradition des politischen und ökonomischen Liberalismus des 19. Jahrhunderts, der sich gegen den absolutistischen Staat richtete und die Freiheit des Individuums betont. In dieser Tradition stehen Vertreter der liberalen Bürgergesellschaft staatlichem Handeln grundsätzlich kritisch gegenüber. Staatliches Handeln, so die Grundannahme, ist tendenziell hinderlich für bürgerschaftliches Engagement und individuelle Freiheit. Wenn sich der Staat etwa im Bereich des Wohlfahrtsstaates zu stark engagiere, verhindere er Eigeninitiative, bremse Dynamiken und lähme bürgerschaftliches Engagement. Mehr Eigenverantwortung und weniger Staat, so kann die programmatische Forderung der Vertreter einer liberalen Bürgergesellschaft zusammengefasst werden, denn staatliches Handeln verdrängt das bürgerschaftliche Engagement der Einzelnen. Illustrativ kann auf die aktuelle Debatte um das Verhältnis von Staat und Bürgergesellschaft in Großbritannien verwiesen werden. Die konservative Regierung betreibt den drastischen Abbau staatlicher Leistungen auch mit dem Ziel, mehr bürgerschaftliches Engagement anzuregen. Der konservative Intellektuelle *Philip Blond* etwa argumentiert: Durch Labours aufgeblähten Staatsapparat ist uns der Gemeinsinn abhanden gekommen.“ (Blond, in: Jungclaussen, John F., 2011).

Mehr Eigenverantwortung und weniger Staat, so kann die programmatische Forderung der Vertreter einer liberalen Bürgergesellschaft zusammengefasst werden

Einen Widerspruch zwischen Staat und bürgerschaftlichem Engagement würden Vertreter der solidarischen Bürgergesellschaft in dieser Form nicht sehen. Sie stehen in der Tradition der Sozialdemokratie und begreifen den Staat weniger als Feind des Engagements, sondern vielmehr als Ausdruck der demokratischen Selbstorganisation der Bürgerinnen und Bürger. Der Staat ist in diesem Sinne ein Garant für die Freiheit des Einzelnen. Schließlich entscheidet sich die Freiheit des Einzelnen in der Gemeinschaft, etwa wenn ihm und ihr im Rahmen eines demokra-

Der englische Philosoph und Theologe Phillip Blond gilt in England als Vertreter eines neuen radikalen Konservatismus

1 Die folgenden Ausführungen zur liberalen und zur solidarischen Bürgergesellschaft sind angelehnt an die kenntnisreiche Darstellung der beiden Konzepte bei Embacher/Lang (2008, S. 96 ff.).

tisch verfassten Staates die Möglichkeit gegeben wird, über das Gemeinwesen mitzuentscheiden, oder wenn er durch den Staat vor willkürlichen Eingriffen geschützt wird. Aus diesem Verständnis ist der Staat ein wichtiger Rahmen und Ermöglicher bürgerschaftlichen Engagements. Aktive Bürgergesellschaft und staatliches Handeln stehen sich mithin nicht gegenüber, sondern sind beide Co-Produzenten des Gemeinwohls.

Staat und Bürgergesellschaft – warum ein Thema für die Akademie für Soziale Demokratie?

Diese knappe Gegenüberstellung von liberalen und sozialen Positionen zur Bürgergesellschaft macht deutlich: Bürgergesellschaft ist Kristallisationspunkt für verschiedene Vorstellungen vom gesellschaftlichen Zusammenleben, von der Aufgabenteilung zwischen Staat, Markt und Bürgern/Bürgerinnen und auch von unterschiedlichen Menschenbildern.
Das ist der Grund dafür, weshalb das Seminar „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ eine zentrale Rolle im modularen Seminarangebot der Akademie für Soziale Demokratie einnimmt. Die Akademie für Soziale Demokratie ist ein junges Politikberatungs- und Qualifizierungsprojekt der Friedrich-Ebert-Stiftung für politisch Engagierte in Ehrenamt und Mandat (grundsätzlich zur Akademie: Krell 2008). Seit 2007 führt sie Wochenendseminare durch, die sich mit den Grundlagen und Grundfragen Sozialer Demokratie beschäftigen: Was macht Soziale Demokratie heute aus? Was sind ihre zentralen Werte und Prinzipien? Wie können sie theoretisch begründet und praktisch umgesetzt werden?

Das Seminarangebot zielt auf einen doppelten Kompetenzgewinn. Zunächst soll die Orientierungskompetenz der Teilnehmenden gestärkt werden: Es geht darum zu wissen, was ist. Wenn von einem bestimmten Sachverhalt die Rede ist, soll dieser Sachverhalt erkannt und eingeordnet werden können. Einzelne Positionen sollen den programmatischen Konzepten – im konkreten Fall der liberalen und der solidarischen Bürgergesellschaft – unterschiedlicher politischer Strömungen zugeordnet werden können. Zweitens soll die Handlungskompetenz der Teilnehmenden gestärkt werden. Es geht darum, aktiv zu gestalten. Die Teilnehmenden sollen noch besser in der Lage sein, sich nach ihren Interessen und Einschätzungen im demokratischen Rahmen einzubringen, zu intervenieren und die Gesellschaft zu gestalten.

Vor dem Hintergrund dieses doppelten Anspruchs nimmt das Seminar „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ eine besondere Rolle im Veranstaltungsangebot der Akademie für Soziale Demokratie ein. Zunächst werden in diesem Themenfeld die Positionen unterschiedlicher politischer Strömungen besonders deutlich. Darüber hinaus beschäftigt sich das Seminar auch im engeren Sinn mit dem politischen Handeln Einzelner und nimmt in den Blick, wie bürgerschaftliches Engagement gefördert werden kann.

Das Seminarkonzept – Inhalte und Methoden

Den Auftakt zum Wochenendseminar bildet der Vortrag eines Wissenschaftlers oder einer Wissenschaftlerin, an den sich Fragen und eine Diskussion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anschließen. Damit ist ein gemeinsames Fundament an Grundbegriffen, Definitionen und theoretischen Ansätzen gelegt, auf das im Seminarverlauf weiter aufgebaut werden kann. Daran anknüpfend, werden in einem zweiten Schritt das Vorwissen, die Ideen und Assoziationen der Teilnehmenden gemeinsam bearbeitet, um schließlich Grundbegriffe wie Staat, Markt, Bürgergesellschaft zu klären. Dabei

Mit dem Vortrag ist ein gemeinsames Fundament an Grundbegriffen, Definitionen und theoretischen Ansätzen gelegt, auf das im Seminarverlauf weiter aufgebaut werden kann

Grupenarbeiten sind wichtige Bausteine im Seminarkonzept der ASD

stehen natürlich Annahmen, die für die liberale Variante der Bürgergesellschaft stehen, und solche, die eher einer solidarischen Verfasstheit entsprechen, ganz bewusst nebeneinander. Nachdem im ersten Teil der Schwerpunkt auf der Theorie lag, geht es nun um die Verbindung mit der politischen Praxis. Ein besonders lebendiger Teil des Seminars ist regelmäßig eine Praxisübung in Form einer Fishbowl-Diskussion. Dabei versetzen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Mitglieder einer Stadtratsfraktion, die vor einer schwierigen Entscheidung steht. Es geht um die Abgrenzung von staatlichen Aufgaben zu bürgerschaftlichem Engagement. In den letzten Seminaren bot sich dazu die Debatte über die Einrichtung einer Lebensmittel-Tafel an, die beim Stadtrat um Unterstützung bittet. Soll die Einrichtung solcher Tafeln unterstützt werden? Oder fördern sie damit den Trend zum Abbau sozialstaatlicher Leistungen und entlasten den Staat von einer Verantwortung, die er nicht abgeben darf? Steht die solidarische Hilfe für die Betroffenen im Vordergrund, oder muss die Durchsetzung von mehr sozialer Gerechtigkeit, auch im Sinne von einklagbaren, sozialen Grundrechten, in unserer Gesellschaft absolute Priorität genießen? Schwierige Fragen, die zu sehr lebhaften und kontroversen Diskussionen zwischen den Teilnehmenden führen, die Pro- und Contra-Argumente vorbereitet haben und hoch engagiert diskutieren.

Die Erfahrung, dass zwischen den eigenen politischen Grundsätzen und -werten Spannungen entstehen können, dass die Abgrenzung zwischen wünschenswertem bürgerschaftlichem Engagement und problematischen „Ersatzleistungen" für bislang staatlich garantierte Sozialstandards in der Praxis schwierig sein kann, bewirkt einen wichtigen Erkenntnisgewinn bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars.

© Friedrich-Ebert-Stiftung

Im Gespräch mit Hannelore Kraft

Gerade diese Erkenntnis ist eine wichtige Grundlage für das anschließende Experteninterview mit einer Vertreterin oder einem Vertreter aus der politischen Praxis. Auf welche Hindernisse man stößt, welche Interessen zusätzlich ins Spiel kommen und wie weit wir in Deutschland auf dem Weg zur aktiven, solidarischen Bürgergesellschaft vorangekommen sind, erfragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im direkten Gespräch mit einer prominenten Politikerin oder einem bekannten Politiker. Dieser Abgleich der im Seminar diskutierten Thesen und Forderungen sowie der angedachten Maßnahmen zur Stärkung der Bürgergesellschaft mit der politischen Praxis ist für viele Teilnehmende besonders wertvoll.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen möglichst viel selbst in die Hand nehmen und eigenständig entscheiden

Für die Moderation dieses Experteninterviews gilt wie für das gesamte Seminar: Es macht wenig Sinn, über die Demokratisierung von Staat und Gesellschaft zu reden und selbst etwas ganz anderes zu praktizieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen möglichst viel selbst in die Hand nehmen und eigenständig entscheiden – unabhängig davon, dass die Seminarleitung verantwortlich ist für den Rahmen und den miteinander vereinbarten Ablauf des Programms. Das äußert sich im Falle des Experteninterviews dadurch, dass i. d. R. zwei Teilnehmende die Moderation übernehmen und anhand einer zuvor gemeinsam mit der Gesamtgruppe erstellten Liste von Themen durch das Gespräch führen.

Den letzten Teil des Seminars bildet der „Transfer" in die eigene politische Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Erfahrungen und Erwartungen an das Seminar

Die besondere Herausforderung des Seminars „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie" ist seine thematische Breite. Von den Spannungsfeldern zwischen Staat, Markt und Bürgergesellschaft und deren historischer Entwicklung über die Stärkung einer demokratisch verfassten Gesellschaft bis hin zu all den Aspekten einer strukturierten Engagementpolitik: mit diesen Themen ließen sich problemlos jeweils eigene Wochenendseminare füllen. Da es in der Akademie für Soziale Demokratie besonders um die Orientierungskompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in grundlegenden

Fragen geht, wird der Schwerpunkt auf das Verhältnis von Staat, Markt und Bürgergesellschaft gelegt. Außerdem soll eine gemeinsame Vorstellung von solidarischer Bürgergesellschaft entwickelt werden.

In den Seminaren zielen wir stets auf eine produktive Verbindung der vorbereiteten Seminarinhalte mit den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Das zweite Ziel, die Stärkung der Handlungskompetenz unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, verfolgen wir mit dem Angebot, ganz praktisch über Möglichkeiten zur Förderung von bürgerschaftlichem Engagement vor Ort zu diskutieren und dazu konkrete Vorschläge zu erarbeiten. Denn natürlich zielen wir in den Seminaren stets auf eine produktive Verbindung der vorbereiteten Seminarinhalte mit den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Diese sind, so unsere Erfahrungen gerade mit diesem Seminar aus der Themenreihe, oftmals beruflich mit bürgerschaftlichem Engagement und dessen Förderung befasst. Das begreifen wir als Bereicherung für unsere Seminare und greifen die entsprechenden Erwartungen natürlich gerne auf, ohne darüber die Schwerpunktthemen zu vernachlässigen.

Wenngleich der Austausch mit den Gesprächspartnern und Expertinnen aus Wissenschaft und Politik ein bewährtes Element der Seminare in der Akademie für Soziale Demokratie ist, so zeichnet sich das Seminar „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ doch besonders durch das Voneinander-Lernen, die kollegiale Beratung sowie die Diskussionen und teils kontroversen Debatten zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus. Für ein Seminar, in dem es ja gerade um die „Einmischung in die eigenen Angelegenheiten“ geht, scheint uns dieser Ansatz genau richtig zu sein.

Fazit und Ausblick

Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden der Seminare bestätigen die Entscheidung, einen Schwerpunkt der Akademie für Soziale Demokratie im Bereich des Themenfeldes „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ zu legen. Im Verlauf dieses Jahres wird dieser Schwerpunkt deshalb ausgebaut. Im Dezember 2011 etwa wird in der Reihe der Lesebücher der Akademie der Band zu „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ erscheinen.

Zugleich sind die Grenzen eines Wochenendseminars zu diesem breiten Themenfeld realistisch einzuschätzen. Hier kann nur eine erste Annäherung gelingen und das gilt bei ca. 16 Seminarstunden auch für die Stärkung der Handlungskompetenz. Entsprechend werden die weiteren Angebote der FES in diesem Bereich – etwa die Bürgerakademie (www.fes-forum-nrw.de/) oder die Akademie Management und Politik (www.fes-mup.de) von unseren Teilnehmenden als wichtige komplementäre Bausteine in ihrer Auseinandersetzung mit bürgerschaftlichem Engagement begriffen.

„Demokratie braucht Demokraten“ – diese Worte von *Friedrich Ebert* beschreiben in aller Kürze ein Leitmotiv unserer Arbeit: Demokratie bedarf zu ihrer Sicherung und Fortentwicklung des überzeugten Engagements und des Vertrauens ihrer Bürgerinnen und Bürger. Diese Grundüberzeugung leitet uns auch im Seminar „Staat, Bürgergesellschaft und Soziale Demokratie“ und den vielen weiteren Angeboten der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Literatur

Krell, Christian: „Ein Kompass in bewegten Zeiten – Kompetenzvermittlung in der Akademie für Soziale Demokratie“ In: Praxis Politische Bildung (4/2008), S. 270 – 277

Jungclaussen, John F.: Penny zählen – so wie Poormum es tut. Die britische Regierung streicht und kürzt wie seit Jahrzehnten nicht mehr. Machen die Bürger das mit? In: Die Zeit, Nr. 25 vom 16.06.2011, S. 32

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/TNS Infratest Sozialforschung, München: Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009 – Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009, Berlin 2010

Dr. Christian Krell leitet die Akademie für Soziale Demokratie (ASD) der Friedrich-Ebert-Stiftung und ist Lehrbeauftragter der Universität Siegen.

E-Mail: christian.krell@fes.de

Martin Timpe ist seit August 2007 Seminarleiter in der Akademie für Soziale Demokratie (ASD) der Friedrich-Ebert Stiftung und hauptberuflich als Referent für Bildungs- und Wissenschaftspolitik beim SPD-Parteivorstand tätig.
E-Mail: martin-timpe@gmx.de

Weitere Informationen: www.fes-soziale-demokratie.de

Meldungen

Bundesregierung erhöht Mittel für Bildung und Forschung

Wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Anfang Juli mitteilte, wird sein Haushalt in 2012 gegenüber dem laufenden Jahr um fast 10 Prozent auf 12,8 Milliarden Euro steigen. Der vom Kabinett verabschiedete Regierungsentwurf zum Bundeshaushalt 2012 sieht Erhöhungen vor allem für die erwartete höhere Zahl von Studienanfängern, den Qualitätspakt Lehre und den Ausbau der Forschung vor. Auch die Aufwendungen für die institutionellen Zuwendungen an die großen außeruniversitären Forschungseinrichtungen und die Deutsche Forschungsgemeinschaft werden erhöht. Über den Hochschulbereich hinaus wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung gelegt, wobei besonderes Augenmerk jenen Jugendlichen gilt, die bei Vergleichsuntersuchungen deutlich niedrigere Leistungen erbringen und häufig unter schwierigen Bedingungen aufwachsen.

Nach einer neuen Berechnung des Statistischen Bundesamtes investierten Bund, Länder, Wirtschaft und private Haushalte in Deutschland im Jahr 2009 insgesamt 224 Milliarden Euro in Bildung und Forschung und damit 4,6 Prozent mehr als noch im Jahr 2008. Die Bundesbildungsministerin sieht damit das auf dem Dresdner Bildungsgipfel zwischen Bund und Ländern vereinbarte Ziel, 10 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildung und Forschung aufzuwenden, in greifbare Nähe gerückt. Der Anteil von Bildung und Forschung am BIP stieg laut Pressemitteilung des BMBF zwischen 2008 und 2009 von 8,6 auf 9,3 Prozent.

In der aktuellen Ausgabe der von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft herausgegebenen Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ wird diese Rechnung jedoch in Frage gestellt. GEW-Vorsitzender Ulrich Thöne macht geltend, dass die Steigerung des Anteils der Bildungsausgaben am BIP konjunkturbedingt sei. Wegen der Weltwirtschaftskrise sei das BIP im Jahr 2009 um rund 5 Prozent gesunken. Damit habe sich der BIP-Anteil der relativ statischen Bildungsausgaben automatisch erhöht, ohne dass sich die Situation im Bildungsbereich tatsächlich verbessert habe. Eine Studie des Bildungswissenschaftlers Klaus Klemm zur Umsetzung der Beschlüsse des Bildungsgipfels weise zudem darauf hin, dass die Dresdner Beschlüsse völlig offen lassen, welchen Anteil die öffentlichen Haushalte an dem angestrebten Wachstum der Ausgaben für Bildung und Forschung übernehmen sollen und was den privaten überlassen werde. Ebenso ungeklärt sei, wie sich die Steigerungen auf Bund, Länder und Gemeinden verteilen sollen. Die GEW hat in ihrer Zeitschrift die Ergebnisse einer Befragung in sieben Bundesländern dokumentiert, die aus der Perspektive der jeweiligen GEW-Landesvorsitzenden Auskunft zur Bildungsfinanzierung, bestehende Mängel und notwendige Investitionen in den beteiligten Ländern gibt.

Quellen: BMBF-Pressemitteilung Nr. 095/2011, BPA-Artikel vom 16.06.2011, Erziehung und Wissenschaft 7-8/2011

Im Bildungssystem ist Chancengerechtigkeit noch nicht erreicht

Der Bildungsausschuss des Deutschen Bundestages erörterte im April mit Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen die Ergebnisse aus dem letzten Nationalen Bildungsbericht und die Aussagefähigkeit und Methodik dieses Instruments. Dabei wurde zwar eine positive Entwicklung im Bildungssystem in fast allen Gebieten konstatiert, jedoch gebe es weiterhin Hindernisse, die der angestrebten Chancengerechtigkeit im Bildungssystem noch im Wege stehen wie finanzielle Schwierigkeiten, soziale Probleme und die niedrige Bildungsbeteiligung zahlreicher Familien. Dies gelte vor allem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Zahl weiter zunehme und die in den westdeutschen Flächenstaaten mittlerweile einen Anteil von 40 Prozent bei den Ein- und Fünfjährigen ausmachen. Die Politik müsse diesem Sachverhalt entschiedener begegnen und mehr Geld in die individuelle Förderung von Kindern und die Bildung von Migranten investieren.

Auch die Bundesregierung hat in einer Antwort auf eine Kleine Anfrage der SPD-Fraktion festgestellt, dass der berufliche Status der Eltern einen großen Einfluss auf die Kinder und ihre Bildungschancen hat. Bei 60 Prozent der Jugendlichen ohne Berufsabschluss verfüge mindestens ein Elternteil über keinen

schulischen oder beruflichen Abschluss. Die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss wird mit 1,484 Millionen jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren beziffert. Davon sind 49,1 Prozent Frauen, 46 Prozent stammen aus Einwandererfamilien. Die Bundesregierung verweist auf ihr Ziel, die Zahl der Schulabgänger/-innen ohne Abschluss auf 4 Prozent und der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss auf 8,5 Prozent zu senken. Dazu sollen präventive Maßnahmen beitragen, mit denen junge Menschen verstärkt in Ausbildung gebracht und dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden soll.

In der „Allianz für Bildung", in der sich auf Initiative von Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan gesellschaftliche Gruppen zusammengeschlossen haben, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen, die ihren Bildungsweg unter ungünstigen Bedingungen beginnen, arbeitet nun auch der Deutsche Volkshochschul-Verband mit. Der DVV bringt als Beitrag zu diesem bundesweiten Bündnis unter anderem 2000 Stipendien für die Sprachförderung bildungsbenachteiligter Jugendlicher ein. Neben dem Deutschen Volkshochschul-Verband traten auch der Verband deutscher Musikschulen, der Branchenverband VdS Bildungsmedien, das Projekt „Deutschland – Land der Ideen", die Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e. V. sowie die Initiativen „Rock Your Life" und „die komplizen" der Allianz für Bildung bei.

Die Initiative JUGEND STÄRKEN, die darauf zielt, Schulverweigerer wieder in das Schulleben zu integrieren und jungen Menschen nach der Schule Zukunftsperspektiven zu bieten, soll bis Ende 2013 mit insgesamt 80 Millionen Euro aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds weiter gefördert werden. Die Initiative umfasst vier Programme: „Schulverweigerung – die zweite Chance", „Kompetenzagenturen", „Jugendmigrationsdienste" und „Jugend stärken: Aktiv in der Region". Die Programme richten sich mit individueller Begleitung an Schulverweigerer und junge Menschen, die von den vorhandenen Angeboten am Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht erreicht werden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Schirmherrschaft über einen Wettbewerb übernommen, in dem „Ideen für die Bildungsrepublik" eingereicht werden sollten. Aus 1300 Bewerbungen wurden die 52 besten Projekte ausgesucht, die sich für mehr Bildungsgerechtigkeit bei Kindern und Jugendlichen einsetzen. Sie reichen von Partnerschaftsmodellen über digitales Lernen bis hin zur Förderung von Sprachkompetenz. Ausgelobt wurde der Wettbewerb von einer gemeinsamen Initiative der Bundesregierung und des Bundesverbands der Deutschen Industrie. Er richtete sich vor allem an Bündnisse und Kooperationen von Bildungsinitiativen und -institutionen und ist auf drei Jahre angelegt. Von August 2011 an soll wöchentlich eine der ausgewählten Bildungsideen im Rahmen einer Preisverleihung ausgezeichnet werden. Man wolle in Deutschland ein „Klima der Bildungsbegeisterung" schaffen, wird Thomas Ellerbeck, Vorsitzender des Beirats der Vodafone Stiftung Deutschland zitiert, die diesen Wettbewerb ebenfalls unterstützt.

Quellen: heute im bundestag Nrn. 163 und 172, BMBF-Pressemitteilungen Nrn. 065/2011 und 092/2011, BMFSFJ-Pressemitteilung Nr. 43/2011

Bürger/-innen-Meinungen zur Bildung und zum Bildungsföderalismus

Von Februar bis März 2011 fand – in einer Allianz zwischen der BILD-Zeitung und der türkischen Zeitung Hürriyet – eine Bildungsumfrage statt, die von Experten verschiedener Institutionen entwickelt worden war. Die Beteiligung an dieser Umfrage schlug, einem Bericht der Zeitschrift „Wirtschaft und Berufserziehung" zufolge, „alle Rekorde." 130.000 Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus allen Schichten der Bevölkerung füllten den Fragebogen komplett aus, 350.000 zumindest in Teilen. Die Ergebnisse wurden von der an der Vorbereitung der Umfrage beteiligten Bertelsmann-Stiftung in Kurzform präsentiert. Danach haben Bildung und Ausbildung bei der Mehrheit der Umfrage-Beteiligten einen hohen Stellenwert und gelten als „außerordentlich wichtig". 92 % sprechen sich für mehr Einheitlichkeit im deutschen Bildungswesen aus und kritisieren die Konkurrenz zwischen den Bundesländern, die als nicht förderlich für eine höhere Qualität des Bildungssystems angesehen wird. Fast drei Viertel der Befragten wären bereit, für ein besseres Bildungssystem auch höhere Steuern in Kauf zu nehmen.
Die Mehrheit fordert kostenfreie Plätze in Krippen und Kindertagesstätten (67 %) sowie weiterhin eine kostenfreie Schulbil-

dung. 52 % hingegen befürworten Studiengebühren, der größte Teil davon spricht sich für einkommensabhängige Gebühren aus. Die Priorität in dieser Umfrage liegt bei den Schulen, wenn es um Investitionen im Bildungsbereich geht. An zweiter Stelle der Prioritätenliste stehen zusätzliche Investitionen in die frühkindliche Bildung. Eine Hauptaufgabe des deutschen Bildungssystems ist nach Auffassung des größten Teils der Befragten, sozial Benachteiligten einen Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen. Dieser Auffassung neigen vor allem diejenigen mit einem niedrigeren Bildungs- beziehungsweise Einkommensniveau zu. Fast ein Drittel aller Umfrageteilnehmer mit türkischen Wurzeln wünscht sich eine bessere Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien, während dies ansonsten nur von einem verschwindend kleinen Anteil der Befragten befürwortet wird. 87 % sind für einen verbindlichen Besuch von Kindertagesstätten von Kindern ab drei Jahren. Ein zeitlich späterer schulischer Wechsel auf eine weiterführende Schule nach dem sechsten Schuljahr wird von einer knappen Hälfte der Befragten befürwortet, und die Ganztagsschule stellt für etwa 80 % die bevorzugte Organisationsform von Schule dar.

Das Vertrauen in die Reformbereitschaft der Politik ist nicht sehr ausgeprägt. Rund 80 % halten die Reformbereitschaft in der Bildungspolitik für gering oder sehr gering. Mehr Veränderungsbereitschaft wird den Lehrern zugetraut, die Bürger und Bürgerinnen wollen selbst aber auch an der Gestaltung von Veränderungen beteiligt werden.

Dass es bei dem Versuch, Reformen in der Bildungspolitik durchzusetzen, immer wieder zu Friktionen kommt, die durch das Kooperationsverbot von Bund und Ländern in der Bildungspolitik verursacht werden, wird inzwischen in fast allen Bundestagsfraktionen kritisch gesehen, obwohl der Bundestag dieses Verbot im Zuge der Föderalismusreform einst mehrheitlich beschlossen hat.

Am 10. Juni fand im Deutschen Bundestag eine Debatte zur Bildungszusammenarbeit zwischen Bund und Ländern statt. Die SPD-Fraktion hatte in einem Antrag (BT-Drucksache 17/5911) gefordert, den Bildungsföderalismus im Sinne eines kooperativen Föderalismus weiterzuentwickeln, um den steigenden Herausforderungen an die Bildungspolitik Rechnung zu tragen. Erforderlich sei eine ganzheitliche Strategie, die alle politischen Ebenen einbeziehe. Die SPD sieht eine mögliche flexible Lösung in der Schaffung einer eigenständigen verfassungsrechtlichen Kooperationsnorm für Bildung von Bund und Ländern. Diese sollte die Möglichkeit eröffnen, dass Bund und Länder gemeinsame Leistungs- und Qualitätsstandards entwickeln und bei Bedarf zur Sicherstellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens auf der Grundlage von Vereinbarungen zusammenwirken können, ohne die primäre Zuständigkeit der Länder für das Bildungswesen infrage zu stellen.

Auch die Fraktion DIE LINKE fordert in ihrem Antrag (BT-Drucksache 17/6094) eine gemeinsame Wahrnehmung der Bildungsverantwortung durch Bund, Länder und Kommunen. Eine gestärkte Verantwortung des Bundes für die Bildung müsse jedoch mit einer Absicherung dezentraler Gestaltungsspielräume einhergehen. Mit den bestehenden Mechanismen könnten die drängenden Probleme im Bildungssystem nicht mehr gelöst werden. Dies gelte ebenso für die Sicherstellung einer ausreichenden Finanzierung von Bildungsausgaben wie für die gegenseitige Anerkennung von Bildungswegen und -abschlüssen. Auch im Antrag der Fraktion DIE LINKE ist von einem „kooperativen Föderalismus“ die Rede, in dem Bund, Länder und Kommunen gemeinsam Aufgaben der Bildungspolitik definieren und wahrnehmen sollen.

In der Debatte wurde von der SPD-Abgeordneten Dagmar Ziegler betont, dass heute jeder wisse, dass das 2006 beschlossene Kooperationsverbot ein Fehler war. Man wisse sich mit Linken und Grünen einig in der Forderung nach einer Aufhebung dieses Verbots, und auch die FDP habe Zustimmung signalisiert. Auch in der CDU/CSU-Fraktion ist man einer Änderung der Verfassung nicht gänzlich abgeneigt, wenngleich der bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus, Dr. Ludwig Spaenle (CSU), deren Notwendigkeit nicht einzusehen vermochte. Eindeutiger positionierte sich die FDP-Fraktion, die ein „Kooperationsgebot“ forderte, von der SPD aber auch verlangte, im Bundesrat auf die SPD-regierten Länder auf eine Zustimmung zur Aufhebung des Kooperationsverbots hinzuwirken. Die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sprach sich ebenfalls für eine neue Kooperationskultur aller politischen Ebenen aus und begrüßte, dass Union und SPD mittlerweile einen entsprechenden Lernprozess durchlaufen hätten.

Die Anträge wurden an die zuständigen Bundestagsausschüsse zur weiteren Beratung verwiesen.

Quellen: Wirtschaft und Berufserziehung 7.11, BT-Drucksachen 17/5911 und 17/6094, www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2011/34734736_kw23_de_bildungszusammenarbeit/index.html, Stand: 10.06.2011

Trends im Weiterbildungsverhalten

Seit 1979 werden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (bis 1994 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) regelmäßige Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung durchgeführt. Inzwischen liegt das Ergebnis der letzten Trendbeobachtung in Deutschland vor. Grundlage ist eine repräsentative Befragung von 7.035 Personen der Bevölkerung im Alter von 18-64 Jahren. Der Beobachtungszeitraum umfasst die Zeit von April 2009 bis Juni 2010.

In dieser Zeit haben 42 % der Bevölkerung im Erwerbsalter an Weiterbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Art teilgenommen. Das ist gegenüber der Erhebung drei Jahre zuvor ein Rückgang um 2 %, der ausschließlich auf die ostdeutschen Länder entfällt. Hier sank die Teilnahmequote von 47 % im Jahr 2007 auf jetzt 41 %, während sie in den westdeutschen Ländern seit dem Jahr 2000 weitgehend stabil bei 43 % liegt.

Knapp 60 % der Weiterbildungsaktivitäten entfallen auf die betriebliche Weiterbildung. Auch die individuelle Weiterbildung erfolgt etwa zur Hälfte aus beruflichen Gründen, zur anderen Hälfte aus persönlichem Interesse.

Der rückläufige Trend in der Weiterbildungsbeteiligung ist bedingt durch einen leichten Rückgang in der betrieblichen Weiterbildung von 29 % auf 26 %. Dieser Rückgang ist geringer in den westdeutschen und stärker in den ostdeutschen Ländern. In allen übrigen Sektoren blieb die Teilnahmequote stabil. Mittlerweile entfällt nahezu die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten auf Kurzzeitveranstaltungen von einigen Stunden bis zu maximal einem ganzen Tag. Der Anstieg beträgt hier 3 % (von 41 % 2007 auf 47 % 2010). Weiter gesunken ist der Anteil mehrtägiger Veranstaltungen (von 34 % auf 27 %), während längerdauernde Weiterbildungsmaßnahmen, die sich über mehrere Wochen oder Monate erstrecken, einen Anstieg von 23 % auf 25 % verzeichnen können.

Der Anteil der mittleren Jahrgänge (35-54 Jahre) hat in den letzten drei Jahrzehnten zugenommen. Er entspricht seit Mitte der neunziger Jahre in etwa dem der jüngeren Altersgruppen (18-34 Jahre). Eine niedrigere Weiterbildungsbeteiligung zeigen die Älteren (55-64 Jahre), was zum Teil auf die geringere Erwerbsquote dieser Altersgruppe zurückgeführt wird. Die Älteren haben jedoch aufgeholt. Ihre Teilnahmequote stieg von insgesamt 27 % auf 34 % und unter den Erwerbstätigen dieser Altersgruppe von 41 % auf 46 %. Rückläufig ist der Anteil in den jüngeren Altersgruppen. Ihre Weiterbildungsbeteiligung ging von 48 % auf nunmehr 41 % zurück.

Traditionell sind vollzeitbeschäftigte Frauen mehr an Weiterbildung beteiligt als vollzeitbeschäftigte Männer. Auch die aktuellen Daten bestätigen dies. Der Anteil der Frauen liegt bei 53 %, der der Männer bei 50 %. Dennoch weisen Frauen insgesamt eine niedrigere Teilnahmequote in der Weiterbildung auf, was zum einen an der geringeren Erwerbsquote der Frauen liegt, zum anderen an der niedrigeren Weiterbildungsbeteiligung der teilzeitbeschäftigten Frauen. Hier hat sich jedoch eine gegenläufige Tendenz angekündigt, denn die Weiterbildungsbeteiligung der teilzeitbeschäftigten Frauen stieg von 42 % auf nunmehr 44 %.

Auch der Anteil der Arbeitslosen an Weiterbildung stieg an: von 14 % auf 18 %, wobei Arbeitslose insgesamt eine erheblich geringere Teilnahmequote in der Weiterbildung haben als Erwerbstätige. Hier überwiegt auch die individuelle berufliche Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit und andere Maßnahmeträger.

Personen mit Migrationshintergrund zeigen nach wie vor eine deutlich niedrigere Weiterbildungsbeteiligung als die deutsche Bevölkerung ohne ausländische Wurzeln. Der Rückstand wird allerdings auch geringer. Ein Anstieg der Quote bei Personen mit Migrationshintergrund ist vor allem bei der individuellen beruflichen Weiterbildung zu verzeichnen.

Ein Blick auf die Themenstruktur der Weiterbildung zeigt, dass es hier in erster Linie um Wirtschaft, Arbeit und Recht (31 %) sowie Natur, Technik und Computer (26 %) geht. Es folgen Themen zu Gesundheit und Sport (16 %), während die klassischen Themenfelder der allgemeinen Erwachsenenbildung, nämlich Sprache, Kultur und Politik (12 %) sowie Pädagogik und Sozialkompetenz (11 %) zusammen einen Anteil von rund einem Viertel aller Weiterbildungsaktivitäten umfassen. Diese Themenstruktur sei relativ stabil und habe sich seit 2007

wenig geändert, wobei jedoch der Bereich Sprache, Kultur und Politik leicht rückläufig sei, während der Bereich Wirtschaft, Arbeit und Recht seinen Anteil erhöht habe.

Mehr als die Hälfte aller Weiterbildungsaktivitäten findet innerhalb der bezahlten Arbeitszeit statt. Immerhin 38 % gehen auf betriebliche Veranlassung zurück.

Die große Mehrzahl der Weiterbildungsaktivitäten endet ohne formelle Leistungsnachweise oder Zertifikate, lediglich mit einer Teilnahmebescheinigung oder nicht einmal damit. Ein kleinerer Teil führt zu einem zertifizierten Abschluss in Form eines Zeugnisses über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss, eine Kammerprüfung oder ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit oder sonstigem Leistungsnachweis. Die subjektive Nutzenbewertung der befragten Teilnehmenden ist davon jedoch unabhängig, denn 85 % bestätigten den Nutzen der in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten mit „sehr viel" oder „recht viel". Dabei wird der Nutzen von Kurzzeitveranstaltungen geringer bewertet als der von längerdauernden Maßnahmen. Die Antworten fallen auch positiver aus, wenn die Teilnahme freiwillig erfolgte.

2010 beteiligten sich Beamte mit 73 % am häufigsten und Arbeiter mit 29 % am seltensten an Weiterbildung. Angestellte und Selbstständige liegen mit Beteiligungsquoten von 55 % und 46 % dazwischen. In allen Vergleichsgruppen zeigt sich seit 2007 ein Beteiligungsrückgang um 4-5 Prozentpunkte. Während sich die abhängig Beschäftigten (Arbeiter und Angestellte) auf Führungsebene zu 70 % an Weiterbildung beteiligten, war es unter den An- und Ungelernten nur jeder Dritte.

Sowohl die Größe des Betriebes als auch die Form der Arbeitsverträge sind Indikatoren für die Weiterbildungsbeteiligung. Mit zunehmender Betriebsgröße steigt die Beteiligung von abhängig Beschäftigten auf bis zu 50 % in Betrieben mit 250-999 Beschäftigten. Beschäftigte mit unbefristeten Arbeitsverträgen nehmen mit 51 % häufiger an Weiterbildung teil als Personen mit befristetem Arbeitsverhältnis (47 %).

Das altbekannte Muster des Zusammenhangs von Weiterbildungsbeteiligung und Bildungsabschlüssen bestätigt sich auch bei der neuen Umfrage: Die Beteiligung von Personen mit einem hohen Schulabschluss liegt 2010 mit 56 % etwa doppelt so hoch wie die von Personen mit niedriger Schulbildung.

Der Trendbericht zum Adult Education Survey 2010 „Weiterbildungsverhalten in Deutschland" kann über die Website des BMBF: www.bmbf.de bestellt werden und steht dort auch als Download zur Verfügung.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibnitz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) hat zum achten Mal die „Weiterbildungsstatistik im Verbund" veröffentlicht, die Daten aus vier großen Organisationen allgemeiner und politischer Weiterbildung für das Jahr 2009 zusammenfasst. Daran beteiligt sind der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Hinzu kommt als assoziierter Partner der Deutsche Volkshochschul-Verband. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beteiligte sich 2009 nicht an der jährlichen Erhebung.

Für die Weiterbildungsstatistik 2009 wurden Daten von fast 1.900 Einzeleinrichtungen ausgewertet. Im Verbund wurden rund 1,2 Millionen Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt. Dabei betrug das Zeitvolumen der Veranstaltungen insgesamt 21 Millionen Unterrichtsstunden. 18,6 Millionen Teilnahmen an Veranstaltungen der beteiligten Organisationen wurden gezählt. Die Teilnehmenden trugen 36 % der Kosten für Weiterbildung durch Gebühren und Entgelte, 27 % wurden von den Trägern der Einrichtungen aufgebracht, 28 % stammten aus verschiedenen öffentlichen Haushalten, 9 % sonstige Mittel wurden von den Einrichtungen eingeworben. Das gesamte Finanzvolumen umfasste 1,4 Milliarden Euro.

Im Verbund waren 13.000 Mitarbeiter/-innen hauptberuflich beschäftigt, 276.000 Menschen waren ehrenamtlich, neben- oder freiberuflich tätig.

Weitere Infos: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Verbundstatistik

Bundesregierung attestiert politischer Bildung hohen Stellenwert

Die Bundesregierung hat in einer Ende April veröffentlichten Antwort auf eine Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE zu den Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung in diesem und den nächsten Bundeshaushalt/-en Stellung genommen.
Die Fragesteller warfen der Bundesregierung vor, mit den angestrebten Kürzungen der für die Bundeszentrale für politische Bildung eingestellten Haushaltsmittel die eigenen Aussagen zur Bedeutung politischer Bildung zu konterkarieren. Verwiesen wurde zudem auf eine Entschließungserklärung des parteiübergreifenden Kuratoriums der Bundeszentrale für politische Bildung, das die Bundesregierung aufgefordert hatte, die geplanten Kürzungen zurückzunehmen.

Die Bundesregierung hatte beschlossen, im Haushalt der Bundeszentrale für politische Bildung bis zum Jahr 2012 5 Millionen Euro und in den Folgejahren jeweils 4,8 Millionen Euro einzusparen. Die Kürzungen werden zu zwei Dritteln die Mittel für die politische Bildungsarbeit der Bundeszentrale und zu einem Drittel die Förderung der Träger politischer Bildung betreffen. Vor dem Hintergrund dieser Kürzungen sollte die Bundesregierung Stellung zu den von ihr für wichtig gehaltenen inhaltlichen Schwerpunkten der politischen Bildungsarbeit der Bundeszentrale nehmen. Sie reagierte auf diese Forderung mit der Feststellung, dass der seit Beginn des Jahres 2011 begonnene zeitintensive Prozess der Aufgaben- beziehungsweise Produktkritik mit dem Ziel, Themenfelder für inhaltliche Schwerpunkte vor dem Hintergrund notwendiger Einsparungen zu besetzen, noch nicht abgeschlossen sei und sie deshalb solche Perspektiven und mögliche Umschichtungen von Mitteln nicht benennen könne. An eine Auslagerung von Aufgaben der politischen Bildung aus der Bundeszentrale oder eine Privatisierung von Leistungen politischer Bildung sei indes nicht gedacht. Auch die Personalkosten seien von Kürzungen nicht betroffen. Die Bundesregierung misst der politischen Bildung einen hohen Stellenwert zu, insbesondere im Hinblick auf die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Eine durch Sparmaßnahmen notwendige Konzentration auf die Aufgaben politischer Bildung bedeute jedoch nicht zwingend eine Qualitätsabnahme, und die Herausforderung für die Bundeszentrale für politische Bildung bestehe nun darin, mit reduzierten Mitteln eine seriöse und qualitativ hochwertige politische Bildungsarbeit zu erhalten. In Zeiten der Haushaltskonsolidierung müsse die Bundesregierung die knappen Ressourcen nach Prioritäten verteilen, und die Umschichtung von für die politische Bildung eingesparten Mitteln auf die innere Sicherheit spiegele die aktuelle politische Schwerpunktsetzung des Bundesministeriums des Innern wider.

Im Landtag Mecklenburg-Vorpommern hat die Fraktion DIE LINKE in einem Antrag von der Landesregierung gefordert, sie solle sich dafür einsetzen, dass sich die Landeszentrale für politische Bildung weiterhin europapolitischen Themen widme, und darüber hinaus dafür Sorge tragen, dass sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Europa beteiligen, damit sie als Multiplikatoren wirken und die Identifikation in der Region mit Europa stärken könnten. Die Landesregierung solle außerdem prüfen, wie die kommunale Ebene in der Entwicklung ihrer Europafähigkeit unterstützt werden könne. Henry Tesch, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, wies darauf hin, dass die Landesregierung schon seit geraumer Zeit Maßnahmen ergriffen und fortlaufend umgesetzt habe, um die Europafähigkeit der Bürgerinnen und Bürger sowie der Mitarbeiter von Landesverwaltung und Kommunen zu stärken. Sie stelle nicht nur über die Landeszentrale für politische Bildung entsprechende Publikationen zur Verfügung und biete Bildungsveranstaltungen zu europapolitischen Themen im Land an, sondern organisiere auch eigene Veranstaltungen zu europapolitischen Seminaren in Brüssel. Aktuell plane sie zusammen mit dem Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern und der Europäischen Akademie Berlin eine fächerübergreifende Lehrerfortbildung zur Wirtschafts- und Finanzpolitik Europas. Zudem sei es nicht Aufgabe der Landesregierung, die Arbeitsschwerpunkte der Landeszentrale festzulegen, sondern dies obliege dem eigens dafür berufenen Kuratorium, in das alle demokratischen Fraktionen des Landtags Vertreter entsandt hätten.

Quellen: BT-Drucksache 17/5682, Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern vom 19.05.2011

13. Deutscher Volkshochschultag stand unter dem Motto „Weiterbildung für alle“

Alle fünf Jahre findet der Deutsche Volkshochschultag statt, diesmal in Berlin vom 12. – 13. Mai 2011. Fast 1.500 Teilnehmer/-innen aus Weiterbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik besuchten den Kongress, der von Bundespräsident Christian Wulff eröffnet wurde. Wulff betonte in seiner Eröffnungsrede, dass Menschen einen Hunger nach Bildung haben und freiwillig Anstrengungen auf sich nehmen, wenn sie ohne Lernzwang aus freien Stücken in der Volkshochschule lernen. Diejenige Bildung sei die beste, die sich an den Bedürfnissen der Menschen orientiere. Wulff würdigte auch die Vermittlung eines sozialen und politischen Verantwortungsbewusstseins durch die Volkshochschulen, die er als Zeichen lebendiger und gelebter Demokratie bezeichnete. Er sprach sich für deren sichere und nachhaltige Finanzierung aus, um längerfristige Planung zu ermöglichen und längerfristige Bestandssicherung zu gewährleisten. Auch der Präsident der Kultusministerkonferenz, der niedersächsische Kultusminister Dr. Althusmann, würdigte in seinem Grußwort die Arbeit der Volkshochschulen, die eine wichtige Aufgabe bei der gesellschaftlichen Integration erfüllten. „Sie verbinden durch das gemeinsame Lernen, sie fragen nicht nach Herkunft und Status.“

In sechs Foren zu bildungspolitischen Fragen der Gegenwart und Zukunft und in drei Plenarveranstaltungen wurden Lösungsansätze und Forderungen zu verschiedenen Themenbereichen formuliert und diskutiert:

- Forum 1: Bildung – Schlüssel zur Integration von Menschen, Kulturen und Milieus

Hier ging es um die besonderen Möglichkeiten der Volkshochschulen, vor Ort soziale und politische Integration zu fördern. Im Mittelpunkt standen dabei die Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund und deren Inanspruchnahme von Volkshochschulangeboten. Betont wurde die Notwendigkeit, eine wirklich interkulturelle Bildung zu entwickeln, in der es neben der Förderung von Sprachkompetenz auch um die Förderung der Muttersprache und um einen Perspektivwandel in den Institutionen gehen müsse.

- Forum 2: VHS 21 – Bürgerbeteiligung als Kraftquelle der Demokratie

Das Forum wurde von dem Publizisten und Philosophen Richard David Precht eröffnet, der von den Bürgern und Bürgerinnen ein stärkeres Engagement bei der Übernahme von Ehrenämtern und eine Unterstützung des Staates in den Bereichen forderte, in denen dieser nicht agieren könne oder solle. Die klassischen Weiterbildungseinrichtungen seien nicht zukunftsorientiert und noch zu wenig an den Bedürfnissen der Gesellschaft ausgerichtet. In der sich anschließenden Diskussion wurde allerdings auch auf Beispiele gelungener politischer Bildung mit neuen Themen und Formaten hingewiesen. Dr. Ernst Dieter Rossmann, Vorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, beharrte auf einer durch den Staat grundlegend finanzierten Bildung und verwies auf das Scheitern der Privatisierung von Bildungsverantwortung im vergangenen Jahrzehnt. Als Herausforderung für die Zukunft wurde eine gelungene Verbindung zwischen sozialen Netzwerken im Internet und klassischen Präsenzveranstaltungen benannt, die es zu entwickeln gelte. Die Volkshochschulen müssten zudem dafür Sorge tragen, dass mit neuen Methoden vermehrt bildungsferne Zielgruppen für eine aktive Beteiligung an demokratischen Prozessen gewonnen werden.

- Forum 3: Bildungskluft und Altersfalle? – Lebenslanges Lernen im digitalen Zeitalter

Die ungleiche Nutzung des Internets bei den verschiedenen Bevölkerungsgruppen war Ausgangspunkt für die Frage, wie Volkshochschulen das Lernen in einer digitalen Welt des demographischen Wandels organisieren können. Die über die sozialen Netze organisierten Bildungsangebote stellten die Definitionsmacht der etablierten Bildungsinstitutionen infrage. Deshalb seien Volkshochschulen gut beraten, diese Netze und ihre Plattformen offensiv zu nutzen und insbesondere junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu zu ermutigen, sie für die VHS-Kommunikation einzusetzen.

- Forum 4 : Unser Rezept gegen Fachkräftemangel: Allgemeine und berufliche Bildung

Das Podium dieses Forums war sich darin einig, dass Menschen für den Arbeitsmarkt rekrutiert werden müssen, die bislang zu den Verlierern oder den früh „Outgesourcten“ gehören. Deren Anpassungs- und Nachqualifizierung sei eine Aufgabe der Volkshochschulen, die ihre Kompetenz in der Verbindung allgemeiner und berufsbezogener Weiterbildung einbringen und diese Zielgruppen arbeitsmarktfähig machen sollten. Das Forum erörterte die Chancen, die

in den neuen Mobilitätsmöglichkeiten der nationalen und internationalen Qualifikationsrahmen liegen, und forderte die Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung zwischen Weiterbildung und Hochschulen. Gewarnt wurde vor der Gefahr, dass sich Deutschland durch seine explizite formale Abschlussorientierung isoliere und dass es mehr darauf ankomme, was jemand könne, als zu überprüfen, welche Zertifikate jemand besitze.

- Forum 5: Nach Kyoto und Cancun: Wie verändern wir unseren Lebensstil?

Das Forum befasste sich mit Möglichkeiten des nachhaltigen Wirtschaftens und dessen Gestaltung. Dabei ging es vor allem um die vielfältigen Aufgaben der Volkshochschulen in diesem Prozess. Umweltbildung und ökonomische Bildung als nicht mehr voneinander zu trennende Bereiche im Bildungsangebot der Volkshochschulen seien hier ebenso gefragt wie die ökologische Ausgestaltung der Angebote und Arbeitsabläufe in den Volkshochschulen.

- Forum 6: Lokale Verantwortungsgemeinschaft Bildung

Volkshochschulen reagieren mit spezifischen Programmen und Projekten auf die regionalen und kommunalen Bedürfnisse und Bedarfslagen. Aber trotz des Bedeutungszuwachses von Bildung auf der lokalen Ebene stehen auch Bund und Länder in einer besonderen bildungspolitischen und finanziellen Verantwortung für die Weiterentwicklung der Weiterbildung im Rahmen eines Systems des lebenslangen Lernens. Das im Forum präsentierte Beispiel des Erwachsenenbildungs-Netzwerks der nordischen Länder machte deutlich, wie Weiterbildungsverbände in einer vernetzten Kooperation unterschiedliche Qualitäten und Ressourcen einbringen und damit die Erwachsenenbildung stärken können. Dies gelte auch auf lokaler Ebene, auf der unterschiedliche Ressourcen gebündelt und Doppelstrukturen verhindert werden könnten. Allerdings erfordere auch die Netzwerkarbeit verlässliche Strukturen und Partner und setze eine Grundförderung voraus, damit Netzwerke funktionieren und die in ihnen entwickelten Innovationen in nachhaltiges Arbeiten umgesetzt werden können. Angemahnt wurde, dass Volkshochschulen auch in Netzwerken als eigenständige Lernorte in einer kommunalen Bildungslandschaft identifizierbar bleiben müssten.

Der Kongress wurde mit einer Fachtagung abgeschlossen und von einer Weiterbildungsmesse begleitet, auf der Weiterbildungsträger und Einrichtungen der Bildungsbranche ihre Angebote und Produkte präsentierten.

Quellen: dis.kurs 2/2011, www.volkshochschultag.de

Gutachten zum Weiterbildungsgesetz NRW wurde im Landtag vorgestellt

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erarbeitete im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009 – 2010 ein Gutachten zur Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel, die nach dem Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen zum Einsatz kommen. Den Auftrag hatte noch die Vorgängerregierung unter Ministerpräsident Rüttgers erteilt. Bereits im Februar dieses Jahres hatte das DIE der jetzigen Ministerin für Schule und Weiterbildung, Sylvia Löhrmann, das Gutachten überreicht, dessen zentrale Ergebnisse dann am 1. Juni im Plenarsaal des nordrhein-westfälischen Landtags zur Diskussion gestellt wurden. Neben der Ministerin nahmen zahlreiche Landtagsabgeordnete aus allen im Landtag vertretenen Fraktionen, Ministerialbeamte, Vertreter und Vertreterinnen zahlreicher Einrichtungen und Verbände an dieser Präsentation teil.

Der Direktor des DIE, Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, betonte bei der Vorstellung, dass die aus der Evaluation resultierenden Empfehlungen folgende Ziele im Blick haben:

- eine bessere Erreichung bildungsferner Zielgruppen
- eine gerechtere Verteilung der Fördermittel
- Erhöhung der Transparenz und Leistungsbilanzierung
- eine einfache und transparente Verwaltung
- die Stärkung von Hauptberuflichkeit und Professionalität
- eine Erhöhung der Weiterbildungsqualität
- die Berücksichtigung erweiterter Dienstleistungen und
- eine kohärente Steuerung durch die Landesregierung.

Das Gutachten verweist darauf, dass die Weiterbildung in NRW zwar hohe Wertschätzung genieße, jedoch auch deren Förderung durch das Land nicht von der all-

gemeinen Knappheit der öffentlichen Haushalte verschont geblieben ist. Die Mittel aus der Landesförderung gingen absolut und – was die Budgets der Einrichtungen angeht – auch relativ zurück. Deshalb sollte die Evaluation dazu beitragen, die vorhandenen Mittel gezielt und wirksam einzusetzen. Von vorneherein war dabei festgelegt, dass eine solche Evaluation nicht das Ziel haben sollte, die Höhe der Fördermittel weiter zu reduzieren. Die neue Landesregierung hatte sich im Koalitionsvertrag zudem dazu verpflichtet, die zuletzt erfolgte Kürzung der WbG-Mittel zurückzunehmen sowie die ESF-Mittel als additive Förderung zu sichern.

Das Gutachten weist darauf hin, dass die erfolgte Novellierung des Weiterbildungsgesetzes bereits zu Fusionen und Kooperationen der Weiterbildungsanbieter geführt habe, ohne Pluralität und Breite des Angebots zu gefährden. Zugleich gebe es „spürbare Effekte der Verwaltungsvereinfachung durch die Konzentration auf eine abrechnende Stelle“. Die Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen an den vom Land geförderten regionalen Bildungsnetzwerken mit ihrem bisherigen Fokus auf Schule sei noch wenig entwickelt. Zudem würden die für unverzichtbar gehaltene Vernetzung und der dafür von den beteiligten Einrichtungen zu erbringende Aufwand in der Förderung nicht berücksichtigt.

Von besonderer Bedeutung für den Erfolg der Weiterbildung ist das darin tätige haupt- und nebenberufliche Personal, zu dem das Gutachten feststellt, dass es der Stärkung bedürfe, um den gesteigerten Anforderungen gerecht werden zu können. Dem Aufgabenprofil des Personals und der Verbesserung der Qualität sei daher weiter Aufmerksamkeit zu schenken. Mit der Stärkung der Hauptberuflichkeit könnten langanhaltende Bildungsbeziehungen aufgebaut und Bildungskonzepte nachhaltig erarbeitet werden. Ebenso wichtig sei aber auch eine Konsolidierung der nebenberuflichen Beschäftigten hinsichtlich Status, Vergütung, Qualifizierung und Support, denn diese seien überwiegend das „Bindeglied“ zwischen den strukturtragenden Hauptberuflichen und den Lernenden.

Das Gutachten stellt fest, dass der Finanzierungsanteil über das WbG in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken ist und gleichzeitig der Finanzierungsbedarf im Zuge steigender Ausgaben wuchs. Der Rückgang der Landesmittel konnte zwar durch Erhöhungen der Teilnahmebeiträge, durch Trägerzuschüsse und durch Projektmittel ganz oder teilweise aufgefangen werden, kleineren Einrichtungen falle dieser Ausgleich aber schwerer als den größeren, und diese Möglichkeiten stoßen auch zunehmend an ihre Grenzen.

Ein Überleben insbesondere der kleinen Einrichtungen könne nur durch eine kontinuierliche institutionelle angebots- und personalbezogene Förderung gesichert werden.

Unterstützungswürdige Gruppen und Bildungsmaßnahmen zur Kompensation von Bildungsdefiziten könnten bei dieser Entwicklung längerfristig aus dem Blick geraten, da sie unter Kostendeckungsgesichtspunkten vor allem im Personalbereich zu ressourcen-intensiv wären. Angebote für einkommensschwächere Gruppen sowie Ermäßigungsregelungen würden dann nicht mehr wie bisher zur Verfügung stehen.

Das Gutachten sieht keinen Handlungsbedarf bei der Berücksichtigung anerkannter und nicht anerkannter Weiterbildungsanbieter zur Erfüllung der kommunalen Pflichtaufgabe, die weiter den Volkshochschulen obliegen soll. Das Angebot der anderen Weiterbildungsträger im Land ergänze das VHS-Angebot und führe nicht zu Doppelungen. Empfohlen wird zudem eine weitere Präzisierung des gemeinwohlorientierten Themenspektrums, das förderfähig ist, während andere Bereiche wie Angebote zur Erholung oder Unterhaltung oder zur Unterstützung der privaten Lebensführung nicht zum gemeinwohlorientierten Themenspektrum zählen sollen. Empfohlen wird weiterhin, einen Teil der Förderung auf von Exklusion bedrohte Zielgruppen zu konzentrieren und auch die Multiplikatoren, die mit ihnen arbeiten, einzubeziehen.

Empfehlungen, die vor allem für die Weiterbildungseinrichtungen von Bedeutung sind, betreffen die mögliche Senkung der Mindestzahl von Teilnehmenden für bestimmte Gruppen oder Angebote und die Fortentwicklung der Fördersystematik, wobei zwischen der Förderung der Volkshochschulen und der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft unterschieden wird. Das Gutachten empfiehlt zudem, bei der Anerkennung der Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft zukünftig die Anforderungen an ein angemessenes System des Qualitätsmanagements explizit zu berücksichtigen und das Anerkennungskriterium der „ausschließlichen“ Weiterbildungsaktivität mit Blick auf die Folgen des lebenslangen Lernens zu lockern. Das Weiterbildungsgesetz solle entsprechend modifiziert werden.

Die Landesorganisationen in NRW haben zum Gutachten des DIE eigene Stellungnahmen abgegeben, die auf deren Homepages abrufbar sind. Die Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW hat neben grundsätzlicher Zustimmung zu den Leitlinien des Gutachtens allerdings auch kritisch angemerkt, dass sich das Gutachten zu sehr an den Leistungen und Bedingungen der Volkshochschulen orientiere und den Beitrag der Einrichtungen in anderer Trägerschaft vernachlässige. Auch die vorgeschlagenen Alternativen zur Entwicklung des Fördersystems werden kritisch kommentiert.

Auch in Mecklenburg-Vorpommern stand die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes aus dem Jahr 1994 an, das inzwischen durch Beschluss des Landtags neuen Erfordernissen angepasst wurde. Das Gesetz sei, so der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Henry Tesch, an einigen Stellen unnötig bürokratisch, nicht anwenderfreundlich und nicht mehr zeitgemäß. Modifiziert wurden unter anderem die Definition des Weiterbildungsbegriffes und die Festschreibung der Altersgrenze, die auf 14 Jahre abgesenkt wurde. Weiterbildungseinrichtungen können im Rahmen weiterführender Angebote in Ganztagsschulen künftig auch Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Das Verfahren der staatlichen Anerkennung von Weiterbildungsträgern soll reformiert und der damit verbundene Bürokratieaufwand verringert werden. Die Vermittlung von Demokratie und Toleranz soll ein Schwerpunkt der Arbeit von Weiterbildungsträgern sein. Junge Menschen sollen befähigt werden, aktive Bürgerschaft und gesellschaftliche Partizipation zu leben. Weiterbildungsangebote sollen der Bekämpfung rassistischer und anderer extremistischer Bestrebungen dienen. Um sicherzustellen, dass die Weiterbildungsanbieter auf der Grundlage der freiheitlichen demokratischen Grundordnung arbeiten, wird ein schriftliches Bekenntnis zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung (Extremismusklausel) gefordert werden.

Quellen: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2011, www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Abschlussbericht_02-2011.pdf#Gutachten, www.laaw-nrw.de/fileadmin/downloads/arbeitshilfen/LAAW-Stellungnahme-zum-Evaluationsgutachten.pdf, bildungsklick.de Nr. 78625

Stiftung Warentest bestätigt zunehmende Beliebtheit des Fernunterrichts bei Berufstätigen

Die Stiftung Warentest hat zwischen dem 30. März und dem 8. Mai 2011 Teilnehmer und Absolventen von Fernunterricht zu ihren Erfahrungen mit dieser Lernmethode befragt. An der Umfrage beteiligten sich über 2000 Personen. Nach einer Mitteilung des Forums DistancE-Learning hätten die Ergebnisse dieser Umfrage die Beliebtheit des Fernlernens bestätigt. Keine andere Lernform sei so flexibel und erfülle damit die Bedürfnisse von Berufstätigen so gut wie der Fernunterricht, so der Präsident des Fachverbandes, Dr. Martin H. Kurz, zu den Ergebnissen der Umfrage. Die Mehrheit der Befragten führte als Motivation für die Beteiligung an einem Fernkurs berufliche Gründe an. Man versprach sich von der Weiterbildung, dass sie die beruflichen Chancen außerhalb und innerhalb der Firma verbessern und zu einem höheren Gehalt beitragen möge. Mehr als die Hälfte der Befragten nannte auch privates Interesse und die Erwartung, sich persönlich weiterzuentwickeln. Die Umfrage ergab, dass die Lehrgänge in den meisten Fällen ganz oder teilweise von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen finanziell selbst getragen werden. Mehr als 80 % der Befragten haben ihren Lehrgang bis zum Ende bearbeitet und erfolgreich abgeschlossen.

Im Vorfeld der Umfrage hatte das Forum DistancE-Learning allerdings einen Offenen Brief an die Stiftung Warentest gerichtet, in dem der Projektleitung vorgeworfen wurde, bereits im Aufruf zur Teilnahme an der Umfrage ein negatives Bild von der Methode Fernunterricht zu zeichnen, so dass eine Verfälschung der Ergebnisse befürchtet werde. Der Stiftung wurde auch vorgeworfen, im Vorfeld keinen Kontakt zu den in Deutschland führenden Organisationen im Bereich Fernunterricht gesucht zu haben. Umso größer war dann offenkundig die Freude über das überraschende Umfrageergebnis.

Die Bundesregierung hat einen Gesetzentwurf vorgelegt, mit dem die Regeln für die Zulassung von Fernunterricht vereinfacht werden sollen. Derzeit hinderten Beschränkungen im europäischen Binnenmarkt Dienstleistungserbringer daran, im Binnen- und

Außenraum uneingeschränkt Nutzen aus dem Binnenmarkt zu ziehen. Davon seien auch die Anbieter von Fernunterricht betroffen. Der Gesetzentwurf soll das Fernunterrichtsschutzgesetz an die Europäische Dienstleistungsrichtlinie anpassen.

Quellen: Pressemitteilungen des Forum DistancE-Learning vom 04.05.2011 und 20.06.2011, heute im bundestag Nr. 255

Europäische Kommission legte Zwischenbericht zum Programm für Lebenslanges Lernen vor

Die Europäische Kommission legte im Mai eine Zwischenevaluation des Programms für Lebenslanges Lernen für den Zeitraum 2007 – 2009 vor. Ihr Fazit lautet, dass sich das Programm an den Bedürfnissen der Zielgruppen orientiere und Erfolge auf individueller und organisatorischer Ebene zu verzeichnen seien, denn das Programm erreiche Personal und Lernende in der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung, die mit der Qualität des Lernens dem Bericht zufolge zufrieden waren, es brachte jedoch wenig konkrete Vorteile für die berufliche Karriere der Zielgruppen. Das Programm habe, so der Bericht, die von den Bildungsministerinnen und -ministern festgesetzten fünf Benchmarks jedoch nicht erreicht. Bis 2010 sollten der Anteil der Schulabbrecher gesenkt und die Zahl der Hochschulabsolventen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik erhöht werden. Auch die durchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung liege noch nicht bei den angestrebten 12,5 %. Der Grund für die Verfehlung der angepeilten Ziele liege bei den sehr unterschiedlichen Entwicklungen in den Mitgliedstaaten, die das Programm umsetzen müssen. Der Vergleich der Zahlen in den einzelnen Ländern zeige, dass die Unterschiede erheblich sind. Während Schweden beispielsweise bei der Bildungsteilnahme der Bevölkerung im Alter von 4 - 64 Jahren am formalen und nicht-formalen Lernen fast 30 Punkte über dem EU-Durchschnitt liegt, weist Bulgarien einen Index auf, der 16 Punkte unter dem europäischen Durchschnitt liegt.

Das Europäische Programm für Lebenslanges Lernen, das die Einzelprogramme COMENIUS (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), LEONARDO DA VINCI (Berufliche Bildung) und GRUNDTVIG (Allgemeine Erwachsenenbildung) sowie ein Querschnittsprogramm umfasst, läuft noch bis zum Jahr 2013. Die Evaluatoren beurteilen das Zusammenspiel der Programme positiv und geben an, dass ihre Integration eine wesentlich stärkere Koordinierung und Kohärenz der Aktivitäten bewirkt habe, als es im Falle einer separaten Implementierung dieser Teilprogramme möglich gewesen wäre. Dennoch bleibe das Programm nach wie vor ein Paket sektoraler Programme mit dem Schwerpunkt auf dem formalen Bildungsbereich. Moniert wird, dass bisher überwiegend Personen, die sich in formalen Bildungs- und Ausbildungsgängen befinden, an den Programmen teilnehmen – mit Ausnahme des GRUNDTVIG-Programms für die Erwachsenenbildung. Auch ein zukünftiges Programm für Lebenslanges Lernen soll – so die Empfehlung – als ein integriertes fortgeführt werden. Für die Zukunft soll jedoch eine bessere Verbindung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen verfolgt werden.

Ein Arbeitspapier „Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and youth work in Europe", das in der Zusammenarbeit der Europäischen Kommission mit dem Europarat und unter Beteiligung von weiteren Institutionen und Verbänden entstand, soll zur Anerkennung non-formaler Bildung auf europäischer Ebene beitragen. Das Europabüro für katholische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung berichtete über dieses Papier, das einen Überblick über Prozesse zur Anerkennung non-formaler Bildung seit 1998 biete und auch auf die verschiedenen Instrumente eingehe, die seither entwickelt wurden, um non-formale Bildung sichtbar zu machen.

Die Ministerinnen und Minister für Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz in der Europäischen Union nahmen auf ihrer Ratssitzung im Juni die Situation der Jugendlichen auf den europäischen Arbeitsmärkten in den Blick. Hier kennzeichnet eine Jugendarbeitslosigkeit von durchschnittlich 20,8 % die Lage. Der Rat fordert angesichts dieser Situation nicht nur eine Verbesserung der formalen Bildungs- und Ausbildungssysteme, sondern auch eine bessere Anerkennung nicht-formaler Bildung, damit die Ungleichgewichte zwischen Qualifikationsangebot und Arbeitsmarktbedürfnissen verringert werden können. Die nicht-formale Bildung soll die Schlüs-

selkompetenzen vermitteln, die von Arbeitgebern häufig vermisst werden. Die Mitgliedstaaten sollen nach dem Beschluss des Ministerrats zudem Programme und Freiwilligentätigkeit fördern, um den Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und zu beschleunigen.

Quellen: www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/lernkontrolle-zwischenevaluation-fuer-das-programm-fuer-lebenslanges-lernen -veroeffentlicht.7542, web28.aksb1.proadnet.de, www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/garantiert-zwiespaeltig-rat-fuer-beschaeftigung-will-bessere-anerkennung-nicht-formalen-lernens.7636/

Bundesregierung begründet Zuwendungen an Jugendverbände politischer Parteien und will internationalen Jugendaustausch weiterentwickeln

In zwei Antworten hat die Bundesregierung zu Schwerpunkten des Kinder- und Jugendplans des Bundes Stellung genommen. Noch im April legte sie ihre Antwort auf eine Kleine Anfrage der Bundestagsfraktion DIE LINKE vor, die sich nach den Zuwendungen des Bundes an Jugendverbände politischer Parteien erkundigt hatte. Aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes werden die Jugendorganisationen der im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien finanziert, jedoch erhielt der Jugendverband der Partei DIE LINKE bisher keine Förderung. Die Bundestagsfraktion geht davon aus, dass dies auf einen Vorschlag des Ringes politischer Jugend zurückzuführen ist, der bislang die Aufnahme der Linksjugend verweigert habe. Dabei obliege die Vergabe der Mittel allein der Bundesregierung. Die Bundesregierung verweist in ihrer Antwort darauf, dass die Mittel für die politischen Jugendorganisationen der Parteien CDU/CSU, FDP, SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN im Jahr 2011 durch Beschluss des Deutschen Bundestages gegenüber dem Regierungsentwurf um 200.000 Euro erhöht wurden. Die Partei-Jugendorganisationen erfüllten einen Verfassungsauftrag, der eine höhere Bedeutung habe als die Aufgabenstellung von anderen Jugendverbänden, so die Bundesregierung. Andere politische Jugendverbände, die Mitglied im Ring politischer Jugend sind wie die Jungdemokraten, werden nicht als „politische“, sondern als „sonstige“ Jugendverbände gefördert. Dass die Jugendorganisation der LINKEN bislang keine Förderung aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes erhielt, begründet die Bundesregierung damit, dass die Organisation vom Verfassungsschutz beobachtet werde und eine Förderfähigkeit aus Bundesmitteln daher nicht gegeben sei. Kriterium für die Förderung einer politischen Jugendorganisation sei zunächst ihre Anerkennung als Jugendorganisation einer im Deutschen Bundestag vertretenen Partei. Außerdem müssten die Verbände die Gewähr dafür bieten, eine nachhaltige, demokratische Jugendarbeit auf der Grundlage des Grundgesetzes zu leisten.

In einer weiteren Antwort nimmt die Bundesregierung zu einer Frage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Stellung, die sich nach den Rahmenbedingungen und Anreizen erkundigte, die den internationalen Schüler- und Jugendaustausch erleichtern sollen, der ebenfalls aus KJP-Mitteln gefördert wird. Die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN weist darauf hin, dass dieser Austausch unterschiedliche Kompetenzen und Ebenen berührt, was in jüngster Zeit zu Komplikationen geführt habe. Die Bundesregierung habe die Aufgabe, sich hier koordinierend einzuschalten, eine Gesamtstrategie in diesem Bereich zu entwickeln und zu verfolgen sowie werbend auch auf andere politische Ebenen einzuwirken.

Die Bundesregierung betont die Bedeutung des internationalen Jugendaustauschs und verweist auf die Gesamtverantwortung von Bund, Ländern und Kommunen. Jede dieser Ebenen fördere auf ihre Weise und im Rahmen ihrer Zuständigkeiten Programme des Schüler- und Jugendaustauschs. Es bleibe jeder Ebene unbenommen, autonom und in eigener Verantwortung jeweils eigene Akzente zu setzen. Bund und Länder hätten sich über gemeinsame Leitlinien der internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit verständigt. Sowohl durch die Kultusministerkonferenz als auch die Jugend- und Familienministerkonferenz erfolge die Mitwirkung der Bundesländer an der Fortentwicklung der internationalen Jugendarbeit. Der Bund fördere zudem aus KJP-Mitteln die Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB), in der auch die Gebietskörperschaften Mitglieder sind. Eine Überprüfung der Richtlinien des KJP sei geplant. Die Bundesregierung beabsichtige in Übereinstimmung mit den Bundesländern

einen weiteren Ausbau der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit. Die Förderung solle vereinfacht, die Öffnung für neue Zielgruppen erleichtert werden. Die Weiterentwicklung der internationalen Jugendpolitik und auch des Jugendaustausches erfolge im partnerschaftlichen Dialog mit Jugendlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren und Trägern der internationalen Jugendarbeit. Das BMFSFJ wolle seine eigenen jugendpolitischen Aktivitäten im Bereich der internationalen Jugendpolitik stärker thematisch ausrichten und im Rahmen der bestehenden Vereinbarungen neue Kooperationsformen mit Partnerländern wählen. Zugleich solle aber die eigenständige länderorientierte Zusammenarbeit der Akteure der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Infrastruktursicherung des KJP weiter unterstützt werden.

Die Antwort der Bundesregierung informiert über die Entwicklung der Austauschzahlen, die in den letzten Jahren leicht zurückgingen. Der Jugendaustausch soll durch die Einbeziehung von Ländern außerhalb der EU intensiviert werden. Genannt werden konkret die Türkei und die Ukraine sowie die sogenannten strategischen Partner der EU, zu denen die Volksrepublik China und die Russische Föderation zählen.

Um den Zugang zu internationalen Austauschmaßnahmen auch für jene Jugendlichen zu erleichtern, die aus sozialen Gründen bislang noch unterrepräsentiert sind, verweist die Bundesregierung auf das Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN: aktiv in der Region“, mit dem unter anderem auch neue mobilitätsfördernde Ansätze für benachteiligte junge Menschen erprobt werden sollen. Die internationale Jugendarbeit sei zudem in den Grundsätzen der Jugendmigrationsdienste verankert, so dass die Voraussetzungen dafür geschaffen seien, junge Migrantinnen und Migranten für Austauschmaßnahmen gewinnen zu können. Weitere Ausführungen der Bundesregierung beziehen sich auf Möglichkeiten zur Finanzierung des Lebensunterhalts Jugendlicher während des Austauschaufenthaltes und Hindernisse im Visaverfahren, die durch Ausländerbehörden und Auslandsvertretungen aufgetreten sind. Hier verweist die Bundesregierung auf die Zuständigkeit der Bundesländer und die in einem föderal verfassten Staat nicht auszuschließenden Unterschiede in der Gesetzesanwendung.

Eine Übersicht über die letzten zehn Jahre zeigt einen allmählichen Aufwuchs der Mittel, die für den internationalen Schüler- und Jugendaustausch von der Bundesregierung bereitgestellt wurden. Der dafür vorgesehene Etat entwickelte sich von 33,655 Millionen Euro im Jahr 2001 auf 37,798 Millionen Euro im Jahr 2010. Zur Höhe der künftigen Finanzmittel gibt die Bundesregierung keine Auskunft.

Quellen: BT-Drucksachen Nrn. 17/5535 und 17/6035

Bundesregierung will „wehrhafte Demokratie“ stärken

Die Bundesregierung konstatierte mit der Vorlage des jüngsten Verfassungsschutzberichts Anfang Juli eine wachsende Bedrohung durch islamistischen Terrorismus und gewaltbereite Linksextremisten, während die Zahl der Rechtsextremisten leicht zurückgegangen sei. Auch habe sich die Art der Bedrohung verändert: internetbasierte Angriffe auf Computersysteme von Wirtschaftsunternehmen und Regierungsstellen würden zahlreicher und komplexer. Wie auch eine Mitteilung der Bundeszentrale für politische Bildung berichtete, haben Rechtsextreme ihre Präsenz im Internet verstärkt und nutzen die sozialen Netzwerke zur Verbreitung ihrer Propaganda und zur Werbung um Jugendliche. Sie sind nicht nur mit eigenen Websites im Netz vertreten, sondern beteiligen sich auch an Plattformen und Communities.

Bundesinnenminister Dr. Hans-Peter Friedrich warnte vor einer Spirale der Gewalt zwischen Rechts- und Linksextremisten. Zwar gebe es bei den Rechtsextremisten mehr gewaltbereite Personen, jedoch überwiegen Straftaten, bei denen Gewalt ausgeübt wurde, bei den Linksextremisten. Der Verfassungsschutz zählte 2010 6.800 gewaltbereite Linksextremisten, bei den Rechtsextremisten waren im selben Jahr 25.000 Personen aktiv.

Dennoch ist die Zahl der im Jahr 2010 verzeichneten politisch motivierten Straftaten gegenüber dem Vorjahr um fast 20 % auf 27.180 zurückgegangen. Bei den politisch motivierten Gewalttaten konnte ein Rückgang um rund 13,4 % festgestellt werden. Der Bundesinnenminister äußerte sich besorgt zum Anstieg der gegen die Polizei gerichteten Straftaten um insgesamt 31,7 %.

Solche Angriffe erfolgten zumeist im Zusammenhang mit Demonstrationen und werden in der Mehrzahl der extremen Linken zugeschrieben. Die häufigste Deliktart der politisch motivierten Kriminalität ist jedoch das Propagandadelikt. Solche Straftaten hatten einen Anteil von 47,1 % am Gesamtstraftatenaufkommen.

Im Juni lud Bundesinnenminister Dr. Hans-Peter Friedrich zu einem Präventionsgipfel ein, mit dem die Bundesregierung zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern muslimischer Verbände der islamistischen Radikalisierung von Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland entgegenwirken will. Die neue Sicherheitspartnerschaft soll die Initiativen vor Ort ergänzen und vernetzen und bereits vorhandene Maßnahmen in den Ländern und Kommunen intensivieren und stärken.

Der Bundestagsausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat im Frühjahr einen Bericht über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Anträgen der Regierungs- und Oppositionsfraktionen vorgelegt, in denen es um die Bundesprogramme zur Bekämpfung von politischem Extremismus geht, die weiterentwickelt und gestärkt werden sollen. Während der Antrag der Koalitionsfraktionen den Ansatz der Bundesregierung begrüßt, nicht nur den Kampf gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und damit in Verbindung stehende Phänomene fortzusetzen, sondern auch Strategien und Programme zur Bekämpfung von Linksextremismus und religiösem Extremismus zu entwickeln, sehen die Anträge der Oppositionsfraktionen in der Vermischung bestehender Programme gegen Rechtsextremismus mit anderen Programmen zur Extremismusbekämpfung die Gefahr einer Verharmlosung von Rechtsextremismus, Rassismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Die Opposition im Deutschen Bundestag fordert eine Konzentration auf die Bekämpfung des Rechtsextremismus und eine Verstetigung der Programme. Ein weiterer Antrag der Fraktion DIE LINKEN wendet sich zudem gegen die den Projektträgern im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ abverlangte Erklärung zur Verfassungstreue (s. dazu auch AB 1/2011, S. 75 ff.).

In der ersten Debatte im Deutschen Bundestag über diese Anträge waren sie zur weiteren Beratung an verschiedene Bundestagsausschüsse überwiesen worden. Der Bericht des federführenden Jugendausschusses resümiert die Empfehlungen der verschiedenen beteiligten Ausschüsse und seine eigenen Beratungen. Dabei wurden im Wesentlichen die Argumente wiederholt, die bereits bei der ersten Plenumsberatung ausgetauscht wurden. Die Regierungsfraktionen begründeten die Notwendigkeit, die Bekämpfung von Linksextremismus und islamistischem Extremismus in die Programme einzubeziehen, und verweigerten die Verstetigung der bestehenden Programme gegen Rechtsextremismus mit Hinweis auf die begrenzte Reichweite von Bundesprogrammen auf die Länder- und die kommunale Ebene. Dem hielt die SPD-Fraktion entgegen, dass es vielleicht haushaltsrechtliche, jedoch nicht grundgesetzliche Hindernisse für eine Dauerfinanzierung durch den Bund gebe. Islamismus und Linksextremismus seien zwar keine zu leugnenden Phänomene, jedoch handele es sich im Vergleich zum Rechtsextremismus um völlig andere Problemlagen. Deshalb sei eine Vermischung der Programme nicht angebracht. Die Extremismusklausel lehnte die SPD-Fraktion erneut ab. Die FDP-Fraktion verwies darauf, dass es weder Einsparungen bei den Programmen gegen Rechtsextremismus noch eine Vermischung der verschiedenen Programme gebe. Auch die Höhe der Mittel für Programme gegen Rechtsextremismus sei durch die Auflage von Programmen gegen Linksextremismus und Islamismus unverändert geblieben. Die Fraktion DIE LINKE konzentrierte sich in ihrer Kritik auf die Extremismusklausel und die Ausweitung der Programme auf Linksextremismus. Bislang könne das zuständige Ministerium kein einziges Projekt benennen, das lokal in Kommunen oder Schulen zum Linksextremismus arbeite. So sei zu befürchten, dass die Projektmittel im Jahr 2010 gleichsam als „Selbstbedienungsladen“ für unionsnahe Einrichtungen verwendet worden seien. Die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN begrüßte die fortgesetzte Finanzierung der Programme gegen Rechtsextremismus, äußerte jedoch die Befürchtung, dass für Initiativen gegen Linksextremismus Geld sinnlos und kontraproduktiv ausgegeben werde. Wenn man an der Extremismusklausel festhalten wolle, müsse sie für alle geförderten Organisationen gelten.

Die Bundesregierung wies darauf hin, dass es gute rechtliche Gegendarstellungen gegenüber juristischen Einwänden gegen die Extremismusklausel gebe. Diese habe zudem ihren Ursprung im Jahr 2004, als das damals noch sozialdemokratisch geführte Innenministerium die Initiative ergriffen und betont habe, dass niemand materielle oder immaterielle Leistungen erhalten könne, der sich nicht zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung

bekenne, und jeder Anschein einer Tolerierung extremistischer Auffassungen vermieden werden müsse. Der Ausschuss empfahl mit der Mehrheit der CDU/FDP-Stimmen dem Deutschen Bundestag die Annahme des Antrags der Koalitionsfraktionen und die Ablehnung sämtlicher Anträge der Bundestagsopposition.

Auch der Bundesrat hat auf einer Sitzung am 27. Mai 2011 über die Demokratieerklärung diskutiert, die bei der Förderung von Projekten gegen den Extremismus von der Bundesregierung gefordert wird. Das Land Berlin hatte beantragt, die Demokratieerklärung zu überarbeiten, da sie in der Form, wie sie von der Bundesregierung verlangt werde, auf Misstrauen und Gesinnungsüberprüfung setze. Dabei wendet sich das Land nicht gegen das abverlangte Bekenntnis zur Demokratie. Es gehe vielmehr um die Verpflichtung der Träger, dafür Sorge zu tragen, dass sich auch die Projektpartner den Zielen des Grundgesetzes verpflichten. Der Ausführung des Parlamentarischen Staatssekretärs bei der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Hermann Kues, dass auch in Mecklenburg-Vorpommern seit Juli 2010 das Land eine Betriebserlaubnis für Kindertageseinrichtungen nur bei Vorlage einer gesonderten Erklärung zur Grundgesetztreue erteile und Ähnliches künftig auch für die Weiterbildungsförderung durch das Land gelten solle, hielt die Jugendministerin von Mecklenburg-Vorpommern, Manuela Schwesig, entgegen, dass es einen erheblichen Unterschied zur Demokratieerklärung der Bundesregierung gebe. Man fordere von privaten Trägern, die neu sind und deren Gemeinnützigkeit noch nicht anerkannt wurde, eine Demokratieerklärung in Form des ersten Teils der von der Bundesregierung verlangten Erklärung. Jedoch wende sich Mecklenburg-Vorpommern ausdrücklich gegen die Forderung der Bundesregierung, auch für die Kooperationspartner eine solche Erklärung abzugeben.

Angesichts der Jugendproteste in verschiedenen europäischen Staaten sieht der Soziologe Prof. Dr. Klaus Dörre von der Friedrich-Schiller-Universität Jena die Gefahr, dass sie in den politischen Extremismus führen, wenn es nicht gelingt, sie in demokratische Prozesse einzuhegen. In vielen europäischen Staaten fühle sich die Jugend von der Politik ausgegrenzt und nicht mehr repräsentiert. Dörre trägt zusammen mit Kollegen von der Universität Bremen Ergebnisse aus Deutschland zu einem EU-Projekt bei, an dem sich Sozialwissenschaftler von 14 europäischen Universitäten in den nächsten vier Jahren beteiligen. Sie untersuchen, inwieweit Erfahrungen mit Totalitarismus und Extremismus junge Menschen von heute beeinflussen. Durch die nationalsozialistische Vergangenheit sei in Deutschland das Tabu des Rechtsextremismus zwar noch sehr ausgeprägt, jedoch sei die Gefahr nicht gebannt. Die Diskussion über Rechtsextremismus könne auch nicht auf die Frage der Bildung reduziert werden, da es sich dabei um ein Problem handele, dass man nicht einfach „wegbilden“ könne. Oftmals gehe es um die Verletzung von Interessen, die auf extremes Gedankengut treffen. Eine solche Entwicklung sei in ganz Europa zu beobachten. Die Bevölkerung der Staaten, die am meisten in der Wirtschaftskrise verloren haben, wende sich von ihren Regierungen ab und suche teilweise Alternativen in Extremen. Die Bevölkerung in den „Gewinnerstaaten“ stärke hingegen nationalistische Parteien, die sich von den Krisenverlierern abschotten wollen. Derzeit spüle eine rechtspopulistische Welle in verschiedenen europäischen Ländern populistische Parteien in die Parlamente, die sich von der Geschichte distanzierten und auch kulturelle Themen, wie etwa die Islamdiskussion, für ihre Zwecke benutzten.

Quellen: BMI-Pressemitteilungen vom 15.04.2011 und 24.06.2011, BPA-Pressemitteilung vom 01.07.2011, bpb-Pressemitteilung vom 21.07.2011, BT-Drucksache 17/5435, bildungsklick.de Nr. 79050, Protokoll der Bundesratssitzung vom 27.05.2011

Aus dem AdB

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beteiligte sich am GEMINI-Auftritt auf dem Deutschen Jugendhilfetag

Der AdB präsentierte sich gemeinsam mit den in der GEMINI (Gemeinsamen Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im bap) vertretenen Verbänden auf dem 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, der vom 7. bis 9. Juni 2011 in Stuttgart stattfand. Der Gemeinschaftsstand war zu den benachbarten Ständen von Wochenschau Verlag, drei weiteren Ständen von AdB-Mitgliedseinrichungen – Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (ijgd), Anne-Frank-Zentrum und Lidice Haus Bremen – offen gestaltet und bildete ein „Forum Politische Jugendbildung“, an dem sich die Besucher umfassend über die politische Jugendbildung informieren konnten.

© Friedrun Erben

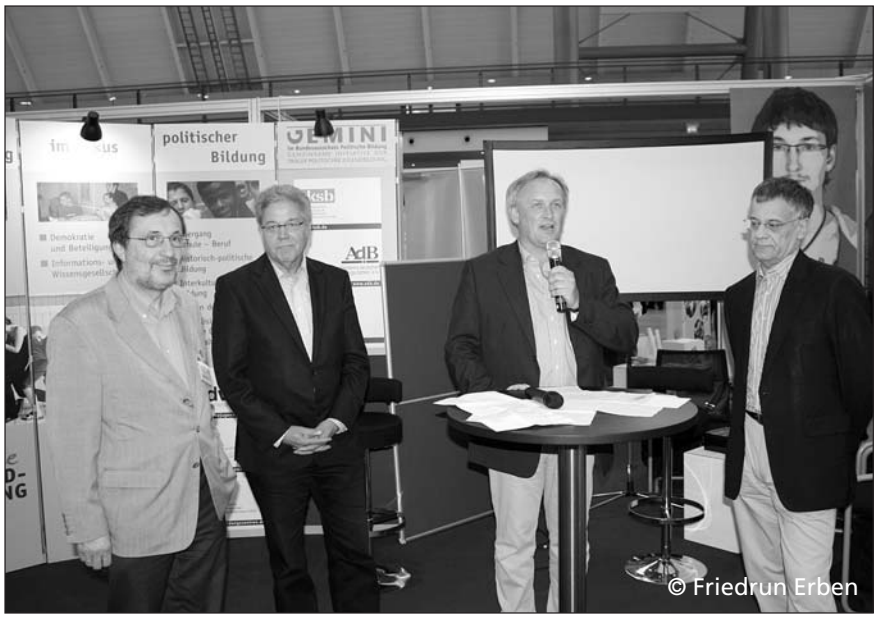
Der gemeinsame GEMINI-Stand auf dem Stuttgarter Messegelände

Zudem bot das Forum ein vielseitiges Programm mit dem Themenschwerpunkt „Interkulturelle Öffnung im Fokus politischer Jugendbildung“.
Eröffnet wurde der Stand am 7. Juni mit einem Empfang. Im Anschluss daran stellte Lothar Jansen vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben das Theaterprojekt „Integration“ vor, das Arbeit und Leben Hessen gemeinsam mit der Stanza-Theaterinitiative Frankfurt entwickelt hat. Die Jugendlichen aus der Theatergruppe gaben am Stand eine vielbeachtete Kostprobe ihres Könnens mit einer eigens für diesen Auftritt konzipierten szenischen Lesung mit Musik.
Der zweite Messetag startete mit dem GEMINI-Fachforum „Politische Bildung angefragt: Fit für die Einwanderungsgesellschaft?“ Diese Fragestellung diskutierten Experten aus Wissenschaft, politischer Bildung, Migrationsverbänden und Verwaltung gemeinsam mit rund 50 Teilnehmenden unter der Moderation von Ina Bielenberg, Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten.
Kenan Kolat, Bundesvorsitzender der Türkischen Gemeinde in Deutschland, stellte zu Beginn dar, welche Begrifflichkeiten für ihn die gesellschaftliche Perspektive der Einwanderungsgesellschaft am besten definieren: „Wir sollten von Teilhabe sprechen und nicht von Integration.“ Für ihn gebe es keine homogene Gesellschaft in Deutschland, sondern eine heterogene, in der verschiedene Kulturen in einem demokratischen Miteinander leben wollen. Die Gesellschaft brauche daher nicht nur eine Diskussion über die Verschiedenheit ihrer Kulturen, sondern über die Vielfalt der Menschen und ihrer Lebensentwürfe. Unterschiedliche Lebensformen prägten alle gesellschaftlichen Milieus, egal ob mit oder ohne Migrationsgeschichte. Politik und Zivilgesellschaft stünden vor der Herausforderung, diese Verschiedenheit zu organisieren. Mit Blick auf die Türkische Gemeinde in Deutschland könne er sich die Gründung eines eigenen Bildungswerkes von Migrant/-inn/-en mit einem Angebot für alle Mitbürger/-innen vorstellen.

Der Integrationsbeauftragte der Stadt Stuttgart, Gari Pavkovic, spitzte die Forderungen von Kenan Kolat zu, indem er für alle Mitbürgerinnen und Mitbürger gleiche Zugangschancen für alle kommunalen und staatlichen Dienstleistungen forderte. Gleichbehandlung per Deklaration führe aus seiner Sicht zu Diskriminierung, da sich die Akteure so von vornherein nicht mit den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zum gesellschaftlichen Leben, ihren Institutionen und der Bildung, auseinandersetzten. Daher sei es nicht überraschend, dass der Satz „Herkunft entscheidet maßgeblich über das Gelingen von Bildung“ immer noch

Es diskutierten von links nach rechts: Dagmar Mikasch-Köthner, VHS Stuttgart, Prof. Dr. Rudolf Leiprecht, Universität Oldenburg, Kenan Kolat, Bundesvorsitzender der Türkischen Gemeinde Deutschland, Ina Bielenberg, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Gari Pavkovic, Integrationsbeauftragter der Stadt Stuttgart, und Klaus Waldmann, Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung

seine Gültigkeit habe. Dabei sei weniger der kulturelle Hintergrund maßgeblich, sondern vielmehr das soziale Milieu.
Prof. Dr. Rudolf Leiprecht, Universität Oldenburg, begrüßte das Credo zur Interkulturellen Öffnung als gegenwärtigem gesellschaftlichen Mainstream, betonte aber zugleich, dass sie zwar ein Instrument zur Organisationsentwicklung sein könne, aber den problematischen Begriff der Interkultur nicht auflöse. Der Begriff suggeriere zwei sich gegenüberstehende Kulturen, die homogen seien. Solch eine Auffassung blende die eigene Kultur gerne aus und mache der anderen allgemeingültige Zuschreibungen.
Einblicke in die 15-jährige internationale und interkulturelle Bildungsarbeit gab die Leiterin der Volkshochschule Stuttgart, Dagmar Mikasch-Köthner. Ein neuer konzeptioneller Ansatz der VHS bestehe darin, die interkulturellen Potenziale der eigenen Mitarbeitenden einzubeziehen, da diese oftmals selbst eine eigene Migrationsgeschichte und damit auch Zugang zum eigenen kulturellen Umfeld hätten. Mit diesem Ansatz könne aus Sicht von Mikasch-Köthner das interkulturelle Angebot besser an die Bedürfnisse der Zielgruppen angepasst werden. Die Volkshochschule schaffe bewusst Foren der Begegnung: „Denn wir können voneinander und miteinander lernen“, resümierte Mikasch-Köthner.
Primäre Aufgabe der politischen Bildung ist für Klaus Waldmann, Koordinator der GEMINI, die Befähigung zur Teilhabe an der Demokratie. Eine demokratische Gesellschaftsform dürfe keine Unterscheidung nach kultureller bzw. ethnischer Herkunft vornehmen, sondern müsse alle Menschen einschließen. „Demokratische Rechte stehen jedem zur Verfügung“. Zur Unterstützung dieses Anspruches sei die politische Bildung konzeptionell und bildungspraktisch gut aufgestellt. Eine interkulturelle Öffnung von Einrichtungen politischer Bildung sei wünschenswert, allerdings bei konfessionellen Trägern schwer umsetzbar. Zur Frage aus dem Publikum, ob politische Bildung ‚politischer‘ werden müsse, merkte Waldmann an: „Die Aufgabe unserer Profession ist es nicht vorrangig, politischer Akteur zu sein, sondern Menschen zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen.“ Politische Bildung müsse künftig deutlicher eine Anwalts-



Gespräch zwischen Lothar Harles (AKSB), Hans-Peter Bergner (BMFSFJ), Boris Brokmeier (AdB) und Klaus Waldmann (Ev. Trägergruppe)

funktion für diejenigen wahrnehmen, die durch strukturelle und kulturelle Mechanismen oder rechtliche Regelungen in ihrer Teilhabe eingeschränkt sind.
Einig war sich das Podium bezüglich der notwendigen Einbeziehung der Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen in die politische Bildungsarbeit. Politische Bildung müsse dazu neue und innovative Wege gehen. Gute didaktische Ansätze und Angebote gebe es bereits. Diese Angebote zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen müssten jedoch noch stärker an die Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden.
Nach Ansicht aller Podiumsteilnehmenden braucht die politische Bildungsarbeit verlässliche Förderstrukturen. Eine Projektförderung über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren erzeuge nur kurzfristige Effekte, Nachhaltigkeit bezüglich der Zielgruppen und letztendlich einer interkulturellen Öffnung sei damit nicht zu erreichen.
Nach dem GEMINI-Fachforum stand Kenan Kolat für ein Interview am GEMINI-Stand zur Verfügung. Anschließend stellte Hans-Peter Bergner, Leiter des Referats Jugend und Bildung im BMFSFJ, in einem Gespräch mit Lothar Harles (bap) und Klaus Waldmann (GEMINI), moderiert von Boris Brokmeier, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, die Sichtweise des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zum Thema Interkulturelle Öffnung in der politischen Bildung dar.
Ein weiterer Programmpunkt an diesem Tag war der Film „Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen“, der im Rahmen eines Forschungsprojekts entstanden ist, das Rudolf Leiprecht von der Universität Oldenburg vorstellte.
Einen Einblick in die praktische Bildungsarbeit vor Ort gaben Pater Dr. Tobias Specker SJ vom Heinrich Pesch Haus in Ludwigshafen und Olaf Bernau von ARBEIT UND LEBEN Bremen mit der Moderatorin Ina Bielenberg vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Beide Projektpräsentationen zeigten auf, wie Teilhabe und Schutz vor Diskriminierung in Schule und Gesellschaft ermöglicht werden können.
Am dritten und letzten Veranstaltungstag in Stuttgart fanden die Aktivitäten am Stand mit der Vorstellung der Preisträger vom Preis Politische Bildung sowie einer Filmpräsentation vom Anne-Frank-Zentrum ihren Abschluss.

Zusammenstellung aus Berichten von Lothar Jansen/ Ivonne Meissner/Markus Schuck

„Preis Politische Bildung“ für ABC-Bildungs- und Tagungszentrum

Das ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. in Drochtersen-Hüll, eine Mitgliedseinrichtung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, wurde am 5. Mai 2011 vom Bundesausschuss politische Bildung (bap) für sein Projekt „Gender Camp 2010“ausgezeichnet. Das „Gender Camp 2010“ ist das weltweit erste BarCamp zum Thema Geschlechterverhältnisse und Netzpolitik. Die Jury würdigte damit insbesondere den Einsatz von Social Media in der Politischen Bildung. Die Begründung der Jury trug Barbara Menke, Mitglied des bap-Vorstands, vor: Das Projekt verbinde klassische und neue Elemente politischer Bildung in einem neuen Bildungsformat, mit dem es gelungen sei, neue Teilnehmer/-innen zu gewinnen und vielfältige Arbeitsformen zur Auseinandersetzung mit politischen Themen einzusetzen.
Das GenderCamp fand vom 7. bis 9. Mai 2010 statt. Die Idee bestand darin, die „alte“ und „neue“ Welt zusammenzubringen, d. h. Menschen in einer „Face-to-Face“-Veranstaltung zueinander zu bringen, die sich bislang aus feministischen online-communities, Foren und Blogs kannten. Sie sollten die Gelegenheit erhalten, zu den Themen Geschlechterverhältnisse, Netzpolitik und Teilhabemöglichkeiten gemeinsame Projekte anzustoßen und Ideen zu entwickeln. Das GenderCamp war dabei als offener Event angelegt. In der Tradition der BarCamps haben die Teilnehmerinnen das Programm vor Ort selbst gestaltet. Ideen dazu konnten vorher auf einer eigens dafür eingerichteten online-community zum GenderCamp eingereicht werden. Neben einer nicht hierarchischen Arbeitsweise war dabei der Aspekt der Vernetzung besonders wichtig.
Den Sonderpreis teilt sich das ABC Bildungs- und Tagungszentrum mit dem Projekt „Radio CORAX“ des Vereins CORAX e. V.
Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) vergab zum zweiten Mal den mit insgesamt 15.000 Euro dotierten „Preis Politische Bildung“ im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung in der Katholischen Akademie. Aus rund 200 Bewerbungen wurden fünf Projekte ausgezeichnet, die Politische Bildung und politische Partizipation in besonderer Weise thematisiert haben.
Den 1. Preis erhielt das Projekt „PARLAMENT-Kommunalwahlen in Slubfurt“ des Vereins Slubfurt e. V., das sich mit der Identitäts-

bildung und der bürgergesellschaftlichen „Selbstgestaltung“ eines grenzüberschreitenden Stadtraumes mit zwei unterschiedlichen Sprachen, Gesellschafts- und Denksystemen auseinandersetzt. Mit dem 2. Preis wurde das Projekt „Politik trifft Hartz IV. Neue Verbindungen wagen“ des Nell-Breuning-Hauses ausgezeichnet, in dessen Rahmen rund 200 Langzeitarbeitslose auf „Augenhöhe“ mit Politikerinnen und Politikern über die Folgen der Arbeitslosigkeit diskutierten.
Den Medienpreis erhielt der Fernsehsender PHOENIX für das Projekt „PHOENIX-Politiker-Speed-Dating“ und „Schlichtungsgespräche zu dem Bahnprojekt Stuttgart 21".
Die Preisverleihung bildete den Auftakt der „Aktionstage Politische Bildung“, die am 5. Mai starteten und am 23. Mai endeten. „Mit dem Preis Politische Bildung haben wir gezeigt, was Demokratie immer wieder braucht“, betonte Lothar Harles, Vorsitzender des Bundesausschuss Politische Bildung, „nämlich engagiertes und konstruktives Sich-Einmischen.“ Der Preis Politische Bildung habe die enorme Bandbreite und den Ideenreichtum der ausgezeichneten Projekte deutlich gemacht.
Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, bezeichnete es als eine große Stärke der politischen Bildung in Deutschland, „dass sie sich eben nicht nur auf Kenntnisse über Institutionen, Strukturen oder Prozesse der Politik beschränkt, sondern das persönliche Engagement für Staat und Gesellschaft in den Vordergrund rückt.“ Das Beispiel von PHOENIX zeige, wie aus einmal gewecktem Interesse tatsächliches Handeln werde.

Erfolgreicher Abschluss des DARE-Projekts zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Europa

Vier europäische Großkonferenzen zwischen 2007 und 2010, an denen sich über 700 Organisationen aus 50 Staaten aktiv beteiligten, neun Bücher, die transnational aktuelle Fragen von Demokratie- und Menschenrechtsbildung thematisieren, ein vierteljährlich erscheinender Newsletter, der über 1400 Abonnenten über politische Entwicklungen, laufende Forschung und Bildungsprojekte zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung informiert, europaweite gemeinsame Aktionstage zur Präsentation der Bildungspraxis vor Ort, zahlreiche Arbeitsgruppensitzungen und Fachforen zum transnationalen Austausch über pädagogische Ansätze und nicht zuletzt eine Anhörung zu Education for Democratic Citizenship (EDC) and Human Rights Education (HRE) vor dem Ausschuss für Erziehung und Bildung des Europaparlaments – das ist kurz gefasst die Bilanz von DARE (Democracy and Human Rights Education), dessen Aktivitäten der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zwischen 2007 – 2010 über ein im EU-Programm GRUNDTVIG gefördertes Netzwerkprojekt koordiniert hat. 50 Organisationen aus 27 Ländern, die sich trotz inhaltlicher und organisatorischer Unterschiede gemeinsam für die Entwicklung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung engagieren, verfügen zusammen über eine Kompetenz in diesem Arbeitsfeld, die Wirkung zeigt und in Anspruch genommen wird. Die EU-Kommission hat das DARE-Netzwerk bereits 2010 als Modell für GRUNDTVIG-Netzwerke bezeichnet und zu mehreren Strategiekonferenzen zur Gestaltung von Lifelong Learning-Programmen beratend hinzugezogen.

Es ist das Ziel des AdB und seiner 50 Partner, mit dem DARE-Netzwerk eine europäische Plattform für Demokratie- und Menschenrechtsbildung zu etablieren und zur Verbreitung und Qualifizierung dieses Bildungsbereichs in der europäischen Öffentlichkeit beizutragen. Das DARE-Netzwerk bietet Nichtregierungsorganisationen einen direkten Draht zu den europäischen Entscheidungsebenen. DARE und seine Mitgliedsorganisationen sind seit 2010 in nahezu alle entscheidenden Beratungsgremien des Europarats und der Europäischen Kommission zu Fragen von EDC/HRE eingebunden.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat nun für die Jahre 2011 – 2012 die anspruchsvolle Aufgabe der Geschäftsführung des Netzwerks übernommen. In diesem Jahr finden verschiedene Seminare und Konferenzen statt (Infos auf: www.dare-network.eu). Zudem geht ab Sommer 2011 eine eigene DARE e-Academy online, die mit internetbasierten Lernangeboten zu den Themen Human Rights in Europe, Childrens Rights und Rights of Refugees, eine breite thematische Basisqualifizierung für Fachkräfte ermöglicht.

Mehr Informationen über die Aktivitäten des AdB im Rahmen von DARE gibt es unter www.dare-network.eu oder direkt über den AdB bei Georg Pirker (Referent für Internationale Bildungsarbeit und Sekretär des DARE-Netzwerks): pirker@adb.de).

Positionspapier der Politischen Stiftungen zur Politischen Bildung

Am 13. Juli stellten die Vorsitzenden der im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten vertretenen Politischen Stiftungen – Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich Naumann Stiftung für die Freiheit, Heinrich-Böll-Stiftung, Hanns-Seidel-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung und Rosa-Luxemburg-Stiftung – der Öffentlichkeit ein gemeinsames Papier zur politischen Bildung vor, in dem sie den Beitrag der Politischen Stiftungen zur Stärkung und Weiterentwicklung der Demokratie in Deutschland verdeutlichen und auf die besonderen Aufgaben der politischen Bildung durch die Politischen Stiftungen verweisen.
Eine Besonderheit dieser Arbeit liege darin, dass sie nicht wertneutral sei, sondern den politischen Pluralismus in Deutschland repräsentiere. Es gebe einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Qualität, Quantität und Leistungsfähigkeit sowie gesellschaftlicher Wirkung der politischen Bildung einerseits und den für diese Aufgabe bereitgestellten Zuwendungen.
Jede Generation müsse sich neu die demokratischen Werte aneignen und das nötige staatsbürgerliche Wissen erwerben. Die politische Bildungsarbeit der Stiftungen ziele auf Wissensvermittlung, Orientierung, Ermutigung und Befähigung zu zivilgesellschaftlichem Engagement und politischem Handeln und vermittele soziale und gesellschaftspolitische Kompetenzen. Dabei verbiete es sich, Bürgerinnen und Bürger als Objekte von Agitation oder Indoktrination behandeln zu wollen. Die Angebote der Stiftungen seien für jede Bürgerin und jeden Bürger öffentlich zugänglich.
Zu den aktuellen Herausforderungen der politischen Bildung für die Demokratie zählt das Papier die wachsende Kluft zwischen Bürgerinnen, Bürgern und politischen Institutionen, der durch politische Bildung entgegengewirkt werden soll. Es gelte, einem unrealistischen Bild von Politikern oder überzogenen Erwartungen an die Politik durch Information, Orientierung und Ermutigung zur aktiven Teilhabe sowie durch Professionalisierung des sozialen und politischen Engagements zu begegnen.
Der politischen Bildungsarbeit wachse zudem durch die Einwanderung von Millionen Menschen aus anderen politischen und kulturellen Verhältnissen eine neue Aufgabe zu, da sie einen wesentlichen Beitrag für die politische Integration von Zuwanderern, für religiöse und politische Toleranz bei gleichzeitiger Verbindlichkeit demokratischer Grundwerte leisten müsse.
Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, die Entwicklung der europäischen Integration und das wachsende Gewicht supranationaler Institutionen steigerten den Bedarf an Wissen und Urteilsfähigkeit über internationale Zusammenhänge. Die Stiftungen seien durch ihre internationale Arbeit und ihre weltweiten Kontaktnetze für die Internationalisierung des politischen Diskurses in der Bundesrepublik Deutschland geradezu prädestiniert.
Auch dem gewachsenen Bedürfnis der Bürger/-innen nach der Partizipation an politischen Vorgängen müssten sie entsprechen, indem sie Dialogformen organisieren, Kommunikation und Diskurs ermöglichen und Meditationsverfahren einleiten.
Da Politische Bildung ihre Wirkung nur entfalten könne, wenn sie nachhaltig arbeite, habe eine solide, berechenbare institutionelle Förderung hohe Bedeutung für diese Bildungsarbeit. Durch Zertifizierung, Qualitätsmanagement und die kontinuierliche Selbst-und Teilnehmerevaluation werde sichergestellt, dass die Zuwendungen effizient und bildungswirksam verwandt werden. Die politischen Stiftungen legten zudem öffentlich Rechenschaft über ihr Wirken ab.

Das Positionspapier ist auf den Homepages der Stiftungen vollständig dokumentiert und abrufbar unter: www.boell.de, www.fes.de, www.freiheit.org, www.hss.de, www.kas.de und www.rosalux.de.

FES-Kongress Demokratie in Deutschland 2011

Die Friedrich-Ebert-Stiftung veranstaltete am 29. und 30. Juni 2011 in Berlin einen Kongress, auf dem sie mit Expertinnen und Experten und interessierten Teilnehmern/Teilnehmerinnen in zwölf Foren über zentrale Themen der Demokratieentwicklung diskutierte:

- Einstellungen zur Demokratie
- Partizipation und Inklusion
- Demokratie und Geschlecht
- Wirtschaft und Demokratie
- Partizipation und Engagementbereitschaft in Parteien

- Soziale, liberale oder libertäre Demokratie? – Normative Demokratiekonzepte
- Primat der Politik
- Jugend und Demokratie
- Rechtsextremismus und Populismus
- Direkte Demokratie
- Medien und Demokratie
- Politische Bildung und Demokratie.

Am Tag vor dem Fachtag fand zur Kongresseröffnung ein Gespräch zwischen dem SPD-Vorsitzenden Sigmar Gabriel und dem Berliner Politikwissenschaftler Herfried Münkler statt.
Gabriel sprach sich dafür aus, in der SPD jungen Menschen mehr als nur die Mitarbeit im Ortsverein anzubieten und sie auch für Nichtmitglieder zu öffnen, denen die Möglichkeit gegeben werden sollte, mitzudiskutieren und mitzuentscheiden. Er forderte auch mehr direkte Demokratie durch Beteiligung der Bürger an politischen Entscheidungen. Beidem war Münkler zwar prinzipiell nicht abgeneigt, jedoch lerne man politisches Handeln besser in Vorfeldorganisationen und Jugendverbänden. Wer sich nur punktuell engagiere, begreife nicht, dass man, um Politik zu betreiben, einen langen Atem brauche und Kompromisse schließen müsse.

Im Fachforum „Partizipation und Engagementbereitschaft in Parteien“, das am zweiten Kongresstag stattfand, diskutierten Astrid Klug, Bundesgeschäftsführerin der SPD, der Journalist Prof. Dr. Thomas Leif und der Emeritus Prof. Dr. Elmar Wiesendahl über den Zustand der Demokratie und die Bedeutung der Parteien, die als einzige politische Institutionen, so Wiesendahl, über ihre Mitglieder zivilgesellschaftlich verankert seien und den politischen Prozess begleiten könnten. Allerdings habe ihre gesellschaftliche Verankerung nachgelassen, sie seien nicht mehr so breit aufgestellt wie ehedem. Es habe nur einen kurzen historischen Moment der Mobilisierung einer Aktivbürgerschaft gegeben, die glaubte, über die Mitgliedschaft in Parteien Einfluss auf das politische Geschehen nehmen zu können. Dieser Moment waren die siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Seit den 80er Jahren sei ein chronischer Rückgang der Eintrittsquote zu verzeichnen, der zur Sklerotisierung der Parteimitgliedschaft führte, die nicht mehr repräsentativ für die Bevölkerung sei. Dieser Zustand bedinge einen partiellen Autismus und gehe mit einem Vertrauensverlust der Bevölkerung gegenüber den Parteien einher. Ein Gegenmittel seien mehr unmittelbare Demokratie durch Beteiligung der Bürgerschaft und eine Revitalisierung der Parteien durch eine wachsende Rekrutierungsquote.
Thomas Leif beklagte, dass die politischen Rahmenbedingungen nicht mehr hinreichend analysiert würden, und konstatierte eine massive Entparlamentarisierung des Parlaments und einen Legitimationsverlust der politischen Klasse, die nur mehr Instantpolitik betreibe. Man müsse sich von den bisherigen Strukturen verabschieden und dürfe keine Willensbildung von oben betreiben, sondern müsse als erstes den Diskurs mit der Gesellschaft führen, bevor er in den Parteien geführt werde. Politiker, die ihre Zeit in den internen Sphären zur Absicherung ihrer Macht gebrauchten, seien inzwischen obsolet. Leif sprach sich dafür aus, die geplante Parteireform dauerhaft umzusetzen.
Astrid Klug stellte fest, dass es inzwischen wieder mehr junge Menschen mit Interesse an Politik gebe, die jedoch nicht hinreichende Betätigungsfelder finden. Sie hielt es für erforderlich, die Parteimitglieder zu stärken und mehr – auch über die neuen Medien – einzubeziehen. Die Partei solle geöffnet werden für Sympathisanten und Interessierte.
Eine Organisationsreform allein könne kein Allheilmittel sein, sondern müsse durch eine klare Programmatik (und zugehörigen Politik-Output) komplettiert werden.
In der Diskussion wurde die Rückbindung an übergeordnete Werte („Utopien“) gefordert, die ihren Niederschlag in konkreter Politik finden müsse, um insgesamt glaubwürdig (und attraktiv) zu bleiben. Die Parteien müssten schließlich politikfeldübergreifende, aber gleichwohl konsistente Angebote machen – das unterscheide sie von NGOs und sozialen Bewegungen, mit denen sie daher auch nicht konkurrieren sollten.

Das Fachforum zur „Direkten Demokratie“ war – dem inzwischen dokumentierten Ergebnispapier zufolge – insgesamt durch starke Kontroversen geprägt. Die Debatte habe aber gezeigt, dass direkte Demokratie durchaus als Korrektiv gesehen werden könne, was jedoch nur funktioniere, wenn man das Ziel der Stärkung direktdemokratischer Verfahren auf Bundesebene ernsthaft und langfristig verfolge.

Im Forum „Soziale ,liberale oder libertäre Demokratie? – Normative Demokratiekonzepte“ wurden verschiedene Demokratiekonzepte einander gegenübergestellt. Die liberale Demokratie zeichne sich durch grundlegende Charakteristika wie freie, gleiche und geheime Wahlen, Rechtsstaatlichkeit und die Geltung der Menschenrechte aus und biete damit einen weiten Rahmen, in dem zwei höchst unterschiedliche Konzepte von Demokratie Raum finden: Libertäre Demokratie und Soziale Demokratie.

Während die libertäre Demokratie vor allem auf die politischen und bürgerlichen Grundrechte abziele und damit den Schutz individueller Freiheit vor staatlicher und gesellschaftlicher Willkür betone, frage die soziale Demokratie nach den Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Einzelne ihre Freiheit auch tatsächlich leben können.
In der Debatte zu den Redebeiträgen von Prof. Dr. Hans Vorländer und Prof. Dr. Thomas Meyer wurde die Aktualität beider Positionen diskutiert.

Im Fachforum „Einstellungen zur Demokratie“ wurde deutlich, dass soziale und wirtschaftliche Aspekte eng mit der Wahrnehmung von Politik, aber auch mit der Teilhabe an ihr verbunden sind. Verschiedene Praxisbeispiele veranschaulichten das Dilemma einer zunehmenden Distanz zwischen Parteipolitik und unverbindlicheren Formen der Bürgerbeteiligung: Statt die Anliegen der Bürgerbewegung über Parteien in den demokratischen Willens- und Entscheidungsbildungsprozess einfließen zu lassen, nehmen sich viele Initiativen zunehmend als strukturell, finanziell, rechtlich und inhaltlich von staatlicher Seite diskriminiert und inkriminiert wahr. So wachse das Misstrauen zwischen den beiden Sphären. Durch eine engere Verzahnung von Staat und Zivilgesellschaft könne wieder mehr Vertrauen in demokratische Entscheidungen hergestellt werden, dazu sei es jedoch notwendig, mehr Leute an den Entscheidungen zu beteiligen, indem neue Kooperationsstrukturen zwischen Staat und Zivilgesellschaft geschaffen werden. Auch müsse ein höheres Maß an Transparenz über Teilhabeverfahren gesichert werden.

„Partizipation und Inklusion“ waren ein Thema, das Politik und Parteien dazu ermahnte, ihre Bodenhaftung nicht zu verlieren, sondern sich authentisch und aufrichtig um die Belange der Menschen, insbesondere auch der „kleinen Leute“, zu bemühen. „Schulen der Demokratie“ wurden gefordert, in denen sich noch im vorpolitischen Raum Interesse an und Fähigkeit zum politischen Handeln herausbilden könnten. Es seien zivilgesellschaftliche Projekte zu fördern, insbesondere auch die lokale Ebene zu stärken und über institutionelle Reformen Partizipation und Inklusion zu erhöhen.

Im Forum „Demokratie und Geschlecht“ setzte man sich mit der Unterrepräsentierung von Frauen in Führungspositionen auseinander, an der sich trotz Quotenregelungen, Gatekeeper und neuen Rekrutierungsmustern nichts ändere. Quotenregelungen müssten eingehalten und ihre Missachtung sanktioniert werden, z. B. durch die Einführung einer Rechenschaftspflicht. Zudem müssten Männer in Führungs- und Schlüsselpositionen – ebenso wie die gesamte Gesellschaft – für das Thema sensibilisiert werden. Notwendig sei ein neuer Geschlechtervertrag, der eine Humanisierung von Politik und Arbeitswelt beinhalte.

Im Forum „Wirtschaft und Demokratie“ ging es um ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen wirtschaftlichem Wachstum, sozialem Ausgleich und Nachhaltigkeit in der sozialen Marktwirtschaft, das aus der Balance zu geraten drohe. Es wurde empfohlen, die transnationale/europäische Ebene stärker in den Blick zu nehmen und Mitbestimmungsstrukturen auf europäischer Ebene zu etablieren sowie ein sozialdemokratisches Gegenmodell für Europa als Alternative zu dem gegenwärtig vorherrschenden neoliberalen Leitbild zu entwickeln. Die betriebliche Mitbestimmung in Deutschland sei zu stärken, denn sie fördere Beteiligung und stärke die Demokratie. Allerdings seien neue und flexible Modelle zu entwickeln, da Mitbestimmungsmodelle für Großkonzerne nicht zwangsläufig auch in Kleinbetrieben angewandt werden könnten. Außerdem gelte es, die neue Vielfalt der Akteure zu berücksichtigen, wobei die Aufsplitterung der Gewerkschaften hin zur Vertretung von Einzelinteressen (Lokführer/Piloten) und die Teilung der Belegschaften in Zeitarbeiter (Leiharbeiter, befristete Verträge) und Festangestellte kritisch gesehen wurde. Gefordert wurde, kleine und mittlere Unternehmer als Stützen der Zivilgesellschaft und Partner sozialdemokratischer Politik zu entdecken.

Der „Primat der Politik“ wurde in einem weiteren Forum beschworen, in dem es um das Problem ging, in der globalisierten Welt der Gegenwart die Durchsetzungs- und Regulierungsfähigkeit der Politik gegenüber den Märkten zu stärken.
Die Politik habe sich jedoch in den letzten Jahren auch ein Stück weit selbst entmachtet. Insbesondere auf kommunaler Ebene biete es sich an, das Vertrauen in die Gestaltungsfähigkeit der Politik zurückzugewinnen. Auf der nationalen Ebene solle man mit Regulierungen vorangehen, wenn ein internationaler Konsens nicht zu erreichen sei. Die Energiewende habe gezeigt, dass die politischen Handlungsspielräume viel größer seien, wenn es politischen Gestaltungswillen gebe.

Das Forum „Jugend und Demokratie“ forderte, demokratische Beteiligung früh und niedrigschwellig einzuüben. Dafür müssten Gelegenheitsstrukturen angeboten und durch staatliche

Förderung ermöglicht werden. Mittel für die Jugendverbandsarbeit dürften nicht weiter gekürzt und demokratische Räume nicht durch so genannte „Demokratie-Erklärungen“ eingeengt werden. Ein Wahlrecht auf lokaler Ebene ab dem 16. Lebensjahr sei zu erwägen, da in diesem Alter die Erfahrung der ersten Wahl auch schulisch begleitet werden könne. Eine Schulreform zur Herstellung von mehr Chancengleichheit sei überfällig. Schule müsse als Lebens- und Bildungsort für Demokratie wahrgenommen werden, an dem sowohl Interessenausgleich geübt und die nötige sprachliche Kompetenz vermittelt werde.

Im Forum „Politik und Medien“ setzte man sich mit dem Web 2.0 und seinen politischen Konsequenzen auseinander. Paradoxerweise lasse sich beobachten, dass die Weltgesellschaft immer größer, der Radius medialer Berichterstattung hingegen immer kleiner werde. Die Politik müsse mehr authentische Präsenz im Internet zeigen und sich gegenüber Interaktivitätskulturen öffnen. Sozialdemokratische Medienpolitik könne sowohl skeptisch als auch offen auf Neue Medien zugehen und sollte dabei immer die soziale Selektivität dieser Medien (z. B. hinsichtlich „Unterschichtenmedien und E-Democracy“) im Blick behalten. E-Democracy sei zur Mobilisierung tauglich, jedoch nicht zur Deliberation.

Wie die Demokratie gegen ihre Feinde gestärkt werden kann, war Thema des Forums „Rechtsextremismus und Populismus“. Es wurde empfohlen, den Fokus stärker auf die demokratische Erziehung in der Schule zu richten, z. B. durch ein neu einzuführendes Schulfach „Demokratieerziehung“ oder in den bereits bestehenden Fächern. Notwendig seien Entwicklung und Anwendung ganzheitlicher Strategien im Umgang mit rechtsextremer Gewalt auf kommunaler Ebene. Demokratische Parteien dürften einzelne Gebiete, Kommunen, Orte, etc. nicht aufgeben, sondern müssten sich auf die Menschen vor Ort einlassen („aufsuchende Demokraten“) und Gefühle der Schutzlosigkeit ernstnehmen.

Im Forum „Politische Bildung und Demokratie“ diskutierten Reinhard Weil, Friedrich-Ebert-Stiftung, Barbara Menke, Bundesausschuss Politische Bildung, Prof. Dr. Sibylle Reinhardt und Dr. Hans-Peter Bartels MdB unter der Moderation von Karl-Ulrich Templ, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Barbara Menke sah in folgenden Aspekten die zentralen Herausforderungen für die politische Bildung: Deutschland sei eine Einwanderungsgesellschaft, die deutsche Gesellschaft werde immer älter, es gebe Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft, und das Web 2.0 verändere Kommunikationsgewohnheiten und eröffne neue Möglichkeiten. Von der politischen Bildung werde gefordert, dass sie alle beteilige. Die Versuche zur Inklusion von Bevölkerungsgruppen, die politische Bildung nicht von sich aus aufsuchen, erforderten jedoch auch neue Formate und Veränderungen des Erscheinungsbildes. Reinhard Weil bezeichnete es als besondere Aufgabe der politischen Bildung, Bürgerinnen und Bürger zu politischem Engagement als zentralem Instrument zum Schutz der demokratischen Politik und Gesellschaft zu motivieren und zu befähigen. Sie müsse Orientierung bieten, und dazu sei ein pluralistisches Trägersystem erforderlich. Die Wertorientierung schließe Indoktrination aus, könne jedoch nicht neutral sein. Er sprach sich dafür aus, die Sphären der politischen Aktion und des politischen Lernortes voneinander getrennt zu halten. Prof. Dr. Sibylle Reinhardt bezeichnete als Grundkompetenz der Demokratie die Konfliktfähigkeit. Demokratie folge nicht der Logik des Privatlebens und Lernen im sozialen Nahraum führe nicht unbedingt zur Teilnahme am politischen Leben. Politik sei ein eigener Lernbereich und bedinge ein sozialwissenschaftlich-integratives Fach im schulischen Unterricht. Dr. Hans-Peter Bartels beklagte, dass der von der Großen Koalition noch eingebrachte Antrag zur politischen Bildung der Diskontinuität verfallen und nie verabschiedet worden sei. Demokratie als Lebensform müsse gelernt werden, dafür gebe es viele Lernorte, auch die Medien. Auch der Politikbetrieb sei ein Lernort, werde jedoch schlecht präsentiert.
In der Diskussion unter Beteiligung des Publikums wurde gefordert, die Bundeszentrale für politische Bildung beim Bundespräsidenten anzusiedeln, um sie aus den ständigen Diskussionen über Kürzungen herauszuhalten. Es wurde beklagt, dass die Ausbildung in Segmente zerlegt werde, in denen politische Bildung nicht vorkomme. Politische Bildung müsse genauso differenziert werden, wie sich die Gesellschaft ausdifferenziere. Sie stehe nicht nur finanziell unter Druck, sondern auch inhaltlich durch die Einschränkungen des Angebotsspektrums. Plädiert wurde für eine bereichsübergreifende Weiterbildung, in die sich die Angebote an differenzierten Lebenslagen ausrichten. Das bürgerschaftliche Engagement gelte es durch politische Bildung zu unterstützen, wobei es dies in der außerschulischen politischen Bildung schon gebe. Allerdings sei damit keine Identifizierung mit den Zielen der jeweiligen Gruppe zu verbinden. Es gehe vielmehr darum, Räume der Reflexion zur Verfü-

gung zu stellen und Schlüsselqualifikationen für gesellschaftlich Aktive zu vermitteln. Die Verbindungslinien zu den Parteien seien herzustellen, um Potenziale für die politische Arbeit und die Übernahme von Funktionen zu erschließen. Politische Bildung müsse politischer werden, aber im Sinne der Orientierung. Als politischer Akteur sei sie hingegen nicht vorstellbar, weil die Legitimationsfrage nicht geklärt sei. Es wurde gefordert, Politische Bildung als Beteiligung von Freiwilligendiensten zu etablieren. Das derzeit von der Bundesregierung angewandte Instrument der so genannten „Demokratie-Erklärung“ wurde als kontraproduktiv kritisiert. Jugendverbände, die sich seitJahrzehnten für demokratische Teilhabe und Befähigung engagieren, würden darüber neuerdings inkriminiert. Der Bildungsbegriff müsse erweitert werden, indem soziale, politische und berufliche Bildung stärker zusammengedacht werden. Für sozial unterprivilegierte und bildungsferne Gruppen trage politische Bildung eine besondere Verantwortung, der mit individueller Zielgruppenarbeit Rechnung zu tragen sei. Der Politik wurde vorgeworfen, in Sonntagsreden die Notwendigkeit politischer Bildung zu beschwören, sie jedoch durch finanzielle Kürzungen immer stärker unter Druck zu setzen. Notwendig seien ein engerer Schulterschluss der Beteiligten, ein intensiverer Professionsdiskurs und auch mehr Forschung über Wahrnehmung und Wirkung von Angeboten politischer Bildung.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat die Ergebnisse der Diskussionen und weitere Kongressmaterialien auf einer eigenen Homepage dokumentiert: www.demokratie-deutschland-2011.de/

AdB-Mitgliedsinstitutionen feiern Jubiläum

In den letzten Monaten konnten wiederum einige im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten vertretene Bildungsinstitutionen ein Jubiläum feiern.
Den Anfang machte im Mai die **Bildungsstätte Bredbeck**, die in diesem Jahr ihr 35jähriges Bestehen feierte. Sie beging ihren Geburtstag mit einem bunten Kulturprogramm, das die Vielfalt und Geschichte Bredbecks spiegeln sollte. Der Bredbeck-Chor sorgte für musikalische Unterhaltung und animierte zum Mitsingen, die Shakespeare-company stellte das Projekt „Open Range“ vor, die Kanadierin Emma Hooper präsentierte eine Methode, bei der ein elektrisches Gerät ihr ermöglicht, alleine mehrere Stimmen zu spielen. Eine Ausstellung zeigte Utensilien aus denen vergangenen 35 Jahren, die die Entwicklungen in den Bildungsangeboten der Einrichtung veranschaulichten. Die Bildungsstätte Bredbeck – zwischen Worpswede und Bremen am Rande des Teufelsmoors gelegen – bietet ein Seminarprogramm mit den Schwerpunkten Kultur, Gesundheit, politische Bildung und soziale Arbeit. In Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Kultusministerium werden zahlreiche Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte realisiert. Vier Gästehäuser und zwölf Seminarräume in unterschiedlichen Größen stehen auch für Gastgruppen zur Verfügung.

Quelle: Wümme Zeitung vom 9. Mai 2011, Homepage der Bildungsstätte: www.bredbeck.de

Jüngster Jubilar in dieser Reihe ist das Bildungswerk der Stiftung Christlich-Soziale Politik e. V. beziehungsweise sein Bildungshaus, das **Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter**, das von Norbert Blüm, Wolfgang Vogt, Heribert Scharrenbroich und Heinz Soénius ins Leben gerufen wurde. Das Haus wurde 1986 unter Beteiligung bundespolitischer Prominenz wie dem damaligen Bundeskanzler Helmut Kohl und dem Außenminister Hans-Dietrich Genscher eingeweiht. Es versteht sich als Bildungseinrichtung aller Generationen und Forum für einen Dialog über aktuelle gesellschaftspolitische und sozialpolitische Fragen. Schwerpunkt der Bildungsarbeit ist seit den achtziger Jahren die Arbeitnehmerbildung, insbesondere für Betriebs- und Personalräte sowie Vertrauensleute von Gewerkschaften. Die Jugendbildung hat einen hohen Stellenwert. Hier richten sich die Bildungsangebote an Auszubildende und Studenten. Ein umfangreiches Angebot besteht zudem in den Bereichen Außen- und Sicherheitspolitik sowie Entwicklungspolitik. Das Bildungshaus verzeichnet durchschnittlich 16.000 Übernachtungen jährlich und lädt zu rund 200 eigenen Veranstaltungen ein. Auch Gastgruppen können sich dort einmieten. Auf der Festveranstaltung zum Jubiläum, die Ende Juni in Königswinter mit 350 Gästen stattfand, hielt der ehemalige Bundesarbeitsminister und Mitbegründer der Einrichtung, Norbert Blüm, das Impuls-

referat zum Thema „Regiert Geld die Welt?“, eine Fragestellung, die er mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortete. Hans-Gert Pöttering, Vorsitzender der Konrad-Adenauer-Stiftung und Mitglied des Europäischen Parlaments, richtete seinen Blick auf die europäischen Wandlungen in den letzten 25 Jahren. Unter dem Thema „Renaissance der Sozialen Marktwirtschaft und christlich-soziale Ideen“ fand eine Talkrunde statt, an der auch Karl-Josef Laumann MdL und Vorsitzender der CDU-Landtagsfraktion NRW, teilnahm.
Das Arbeitnehmer-Zentrum hat zu seinem Jubiläum eine Festschrift herausgegeben, in der sich die an der Gründung beteiligten und auch heute für das Haus Verantwortung tragenden Akteure zu den Grundlagen und Herausforderungen der Arbeit äußern, die seit nunmehr 25 Jahren im Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter geleistet wird.

Quellen: www.koenigswinter-direkt.de, Pressespiegel und Festschrift 25 Jahre AZK, hrsg. vom Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter

Ebenfalls schon 30 Jahre alt wurde die **Akademie Waldschlösschen**, die in der Nähe von Göttingen residiert. Sie hat ihre Wurzeln in der bundesdeutschen Schwulenbewegung der 1970er Jahre und entwickelte sich nach ihrer Gründung zu einer vom Land Niedersachsen anerkannten Heimvolkshochschule, die sich an Interessierte aus allen Bevölkerungsgruppen richtet. Das besondere Profil gewinnt die Akademie aber durch Seminare für Schwule und Lesben, HIV-positive und an AIDS erkrankte Menschen und ihre Angehörigen, sozial- und sexualpädagogische Themen, Sprachkurse und berufsbegleitende Weiterbildung sowie Fortbildungsveranstaltungen zu AIDS. Den Seminargruppen stehen zehn Seminar- und Aufenthaltsräume zur Verfügung.
Das Waldschlösschen bietet in seinen drei Gebäuden insgesamt 52 Zimmer mit 75 Betten.

Quelle: www.waldschloesschen.org

Zur Feier ihrer Gründung vor 50 Jahren lud die **Jakob-Kaiser-Stiftung** am 5. Mai 2011 in das Adam-Stegerwald-Haus Königswinter ein. In diesem Tagungshaus der Stiftung würdigten Vertreter der Stiftung, des Kreises und der Stadt vor geladenen Gästen den 50-jährigen Einsatz für die politische Bildungsarbeit. „Fünfzig Jahre Jakob-Kaiser-Stiftung sind fünfzig Jahre politische Bildungsarbeit mit weit mehr als hunderttausend Teilnehmern“, betonte der Stiftungsvorsitzende Hermann Felten in seiner Begrüßungsrede. Die Stiftung stehe noch heute in der Tradition ihres Namensgebers Jakob Kaiser, in dessen Todesjahr 1961 sie gegründet wurde. Der Königswinterer Bürgermeister Peter Wirtz verdeutlichte die Verbundenheit der Stadt mit der Stiftung durch die Übergabe eines Stadtwappens.

Quelle: Königswinter direkt vom 7. Mai 2011

Eine der ältesten Einrichtungen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ist die **Franken-Akademie Schloss Schney**, die im Juni ihr sechzigjähriges Bestehen feiern konnte. Aus Anlass ihres Geburtstags lud die Akademie zu einer Jubiläumsveranstaltung ein, auf der Prof. Dr. Günter Dippold über die Geschichte von Schloss Schney informierte, das sich von einem Adelssitz zum Bildungszentrum entwickelt hat. Schney ist ein Stadtteil von Lichtenfels in Franken. Aus dem 14. Jahrhundert stammt eine Burg, die nach mehreren Zerstörungen im barocken Stil wieder aufgebaut wurde und seitdem Schloss Schney genannt wird. Die Zimmerkapazität der Franken-Akademie reicht für die Unterbringung von bis zu 120 Gästen in Einzel- oder Doppelzimmern. Elf Tagungsräume unterschiedlicher Größe stehen für Veranstaltungen zur Verfügung. Das Seminarangebot umfasst unterschiedliche Themen der politischen Bildung. Im Rahmen von Kooperationen können aber auch je nach Bedarf Seminare nach Wahl aufbereitet werden.

Quelle: www.franken-akademie.de

Einrichtungen der „Falken“ in Berlin und Brandenburg wurden Opfer von Anschlägen

Im Juni wurde das Anton-Schmaus-Haus in Berlin-Britz, ein Kinder- und Jugendzentrum der Sozialistischen Jugend Deutschlands – die Falken, Opfer eines Anschlags. Die Tat steht im Zusammenhang mit einer Reihe weiterer Brandanschläge auf linke Projekte in jener Nacht, deren Urheber nicht feststehen, aber in der Neonazi-Szene vermutet werden. Das Anton-

Schmaus-Haus, in dem rund 40 Prozent der Kinder nichtdeutscher Herkunft sind, wurde schon öfter mit rechtsradikalen Parolen beschmiert. Dort finden Kinder-und Jugendarbeit, Hausaufgabenbetreuung, Demokratieerziehung statt und Musik- und Sportgruppen können dort üben. Die Arbeit wird weitgehend ehrenamtlich geleistet. Auch der Falken-Pavillon in Rheinsberg, ein Jugendclub auf dem Gelände der Heinrich-Rau-Schule, wurde schwer beschädigt. Der Club wurde verwüstet und mit rechtsradikalen Parolen beschmiert.

Neue Publikationen aus dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen

Der AdB-Jahresbericht 2010 erschien im Juni unter dem Titel „Demokratie stärken – Politische Bildung fördern". Er dokumentiert die Aktivitäten des AdB im vergangenen Jahr, beschreibt Ziele und Schwerpunkte des Verbands und gibt einen Ausblick auf zukünftige Aufgabenfelder. Neben einer Zusammenfassung der 2010 zu Ende gehenden Arbeitsperiode im Programm Politische Jugendbildung gibt der Bericht auch einen Einblick in die 2010 abgeschlossenen Projekte COMMUNIS – Gemeinsam Lernen in der politischen Bildung, Blended Learning DDR sowie Praxisforschung nutzen – politische Bildung weiterentwickeln. Außerdem werden die vielfältigen Aktivitäten im internationalen Bereich sowie die Arbeit der Fachkommissionen vorgestellt. Selbstverständlich enthält der Bericht auch Informationen zur Verbandsentwicklung. Im Anhang werden die 2010 verabschiedeten Positionspapiere dokumentiert und die Mitarbeitenden der einzelnen Gremien sowie die Mitgliedseinrichtungen aufgelistet. Exemplare können bei Interesse bei der Geschäftsstelle angefordert werden. Der Bericht wird auch demnächst als Download auf der AdB-Homepage zur Verfügung stehen.

Bezug über die Geschäftstelle des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, E-Mail: buntrock@adb.de.

Mit Ende des Jahres 2010 ging auch die sechsjährige Arbeitsperiode im Programm Politische Jugendbildung im AdB zu Ende. Die 24 beteiligten Jugendbildungsreferent/-inn/-en ziehen im nun vorliegenden Jahresbericht Bilanz ihrer politischen Bildungsarbeit in ihren Einrichtungen und in den drei Projektgruppen. Insbesondere die rasante Entwicklung im Bereich der neuen Medien und die damit einhergehende Veränderung von Konzepten der politischen Jugendbildung kann im Bericht der Projektgruppe „Modelle politischer Jugendbildung mit neuen Medien" über die sechs Jahre gemeinsamer Arbeit nachvollzogen werden. Die Projektgruppe „Demokratische Partizipation" zeichnet ihre Erfahrungen in der komplexen Zusammenarbeit mit Schulen nach und setzt sich kritisch mit dem Lernort Schule für Seminare zur politischen Bildung auseinander. Was konzeptionelle Ansätze wie Critical Whiteness in der Bildungsarbeit für Vielfalt und Integration leisten können, hat die Projektgruppe „Respekt und Courage" über mehrere Jahre diskutiert und bearbeitet. Sie resümiert die gewonnen Erkenntnisse im aktuellen Bericht.

Bezug über die AdB-Geschäftsstelle, Adresse s. o. Der Bericht steht auf derAdB-Homepage unter www.adb.de zum Download bereit.

Der Jahresbericht 2010, den das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. vorgelegt hat, konstatiert eine Kontinuität in der Entwicklung der Arbeit trotz der Mittelkürzungen, die in den vergangenen Jahren in diesem Bundesland die politische Bildung getroffen haben. Dennoch zeigt sich die Bildungseinrichtung erfreut ob der angekündigten Mittelerhöhung für die außerschulische politische Bildung durch die neue Landesregierung. Themenschwerpunkte der Einrichtung im vergangenen Jahr waren „Menschenrechte – politische Kultur – Zeitgeschichte“, wobei ein starker Akzent auf der Geschichte der DDR lag, „Bildung und Lernen“, „Arbeit – Wirtschaft – Menschenwürde“, „Europa kennen lernen“, „Lebendige Demokratie – Partizipation – Medienkompetenz“ und „Zuwanderung – Integration – Minderheiten“. Im Jahr 2010 nahmen 1323 Teilnehmende das Angebot des Bildungswerks wahr und besuchten die insgesamt 61 Veranstaltungen.

Bezug: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V., Kronprinzenstraße 15,45128 Essen, buero@hu-Bildungswerk.de

Die **Kritische Akademie Inzell** hat die Berichte der Stiftung zur Förderung von Bildung, Erholung und Gesundheitshilfe von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und des Berufs-und Lebenshilfe e. V. für das Jahr 2010 herausgegeben. In der Kritischen Akademie Inzell haben die Weiterbildungsangebote der beiden Organisationen ihren Lernort. Der Bericht zeigt, was in den Bereichen politische und berufliche Bildung, allgemeine und Gesundheitsbildung im vergangenen Jahr geleistet wurde. Die Angebote richten sich an Arbeitnehmer/-innen und Betriebsräte.

Bezug über die Kritische Akademie, Salinenweg 45,83334 Inzell

Der Jahresbericht 2010 des **WannseeFORUMS** verweist auf die zahlreichen Baumaßnahmen, die von Vorstand und Personal erheblichen Arbeitseinsatz forderten. Im Jahr 2010 konnte das WannseeFORUM das 10. Berliner Jugend Forum im Berliner Abgeordnetenhaus feiern. Der Bericht stellt Beispiele aus der Bildungspraxis in den verschiedenen Arbeitsbereichen des WannseeFORUMs vor, deren Ergebnisse auch visuell dokumentiert werden. Eine ausführliche Übersicht informiert über die Chronologie der Veranstaltungen, das haupt- und nebenamtliche Personal, die Gremien des Trägervereins und Zuwendungsgeber und Kooperationspartner.

Bezug: WannseeFORUM, Hohenzollernstraße 14,14109 Berlin, wsf@wannseeforum.de

Der **Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt** hat eine Ausgabe der Publikation „AWO Ansicht“ dem Thema Freiwilligendienst gewidmet. Die Ausgabe zeigt an Beispielen aus der AWO-Praxis, wo sich interessierte Ehrenamtliche engagieren können. Gleichzeitig informiert sie über aktuelle Projekte und Entwicklungen dieses großen Sozialverbandes.

Bezug: AWO Bundesverband e. V., Blücherstraße 62/63,10961 Berlin, awo-ansicht@awo.org

Die Doppelausgabe 1/2 2011 der Zeitschrift **„aktuelle ostinformationen“** liegt vor, die vom Gesamteuropäischen Studienwerk e. V. herausgegeben wird. Auch dieses Heft steht im Zeichen des Nachbarlandes Polen, über das die Zeitschrift kontinuierlich berichtet. Aufhänger ist der 20. Jahrestag des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrags. Die Beiträge reflektieren die Entwicklungen im Verhältnis Deutschlands zu Polen. Neben den Beiträgen zu diesem Schwerpunkt gibt es wie in jeder Ausgabe Berichte über Aktivitäten des Gesamteuropäischen Studienwerks und einen umfangreichen Buchreport.

Bezug: Gesamteuropäisches Studienwerk e. V., Südfeldstraße 2 – 4, 32602 Vlotho, info@gesw.de

Veranstaltungsankündigungen

Der **Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur** und das **Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V.** veranstalten eine Fachtagung zum Thema **„Die SED-Diktatur und die deutsche Frage – Zur Auseinandersetzung mit der deutschen Teilung und der SED-Ideologie in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung der Bundesrepublik vor 1989“.**
Es ist das zentrale Anliegen dieses Projekts, in einem Expertenworkshop erste wissenschaftlich

und empirisch gestützte Erkenntnisse zusammenzutragen, die Auskunft darüber geben, wie sich die Auseinandersetzung mit der DDR und dem Kommunismus in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung der alten Bundesrepublik entwickelte, und wie sich im Laufe der Jahrzehnte die Ansätze und Deutungen pluralisierten. Die Tagung bietet auch die Chance, Akteure und Institutionen, die die politische Jugend- und Erwachsenenbildung zur SED-Diktatur und zur deutschen Teilung in der alten Bundesrepublik geprägt haben, zu befragen. Mit der friedlichen Revolution kam dieser Zweig außerschulischer politischer Bildung an sein Ende, Institutionen wurden aufgelöst und die inhaltlichen und methodischen Ansätze transformiert und historisiert.

Tagungszeitpunkt und Tagungsort:
Freitag, 7. – Samstag, 8. Oktober 2011 im Gesamteuropäischen Studienwerk in Vlotho

Infos zu den Teilnahmebedingungen und zum Programm:
Bildungswerk der Humanistischen Union – wissenschaftlich-pädagogische Arbeitsstelle, Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen,
paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

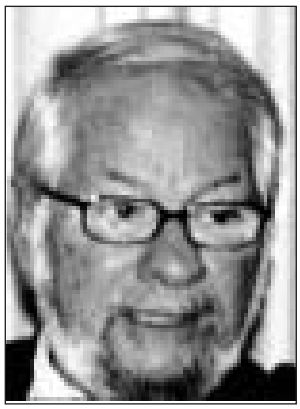
Die **Konrad-Adenauer-Stiftung** veranstaltet am 30. November 2011 ihren **3. Demokratie-Kongress** in Berlin. Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung, zu der mehr als 500 Vertreter aus Politik, Medien, Verbänden, Administration, Träger der Politischen Bildung und Lehrer erwartet werden, steht das Thema **„Digitale Kultur und Demokratie“**. Dabei sollen folgende Fragen in Vorträgen und Diskussionen erörtert werden:

- Welchen Einfluss hat die Digitalisierung auf die Gesellschaft und die Lebenswelt der Menschen?
- Wie kann die repräsentative Demokratie im Zeitalter der Digitalisierung gestaltet werden?
- Welche Chancen und Risiken bietet die Digitalisierung für Politiker und Parteien?
- Wie gestaltet sich politische Kommunikation unter diesen neuen Rahmenbedingungen?
- Wie gestaltet sich Politische Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung?

Nach den Vorträgen werden in drei Foren die Impulse und Argumente mit allen Teilnehmern diskutiert und die Auswirkungen der Digitalisierung auf Akteure im politischen Umfeld (Politiker/Parteien, Politische Bildung und Medien) analysiert.

Unter **www.kas-demokratiekongress.de** gibt es bald alle aktuellen Informationen und Neuigkeiten rund um den Kongress. Zudem wird dort ein Blog eingerichtet, über den sich Interessierte schon im Vorhinein über das Thema „Digitale Kultur und Demokratie“ austauschen können.

Personalien



Am 22. Mai 2011 ist **Jochen Müller,** Vorstandsmitglied des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten von 1975 bis 1981, nach langer schwerer Krankheit kurz vor seinem 76. Geburtstag in Fritzlar gestorben. Jochen Müller war von 1971 bis 1998 Leiter des Jugendhofs Dörnberg, wo er zuvor schon als Dozent gearbeitet hatte. Nach einer Ausbildung zum Glasmaler und einer mehrjährigen Tätigkeit als Gewerkschaftssekretär der IG-Chemie in Frankfurt war er schließlich 1967 hauptberuflich zur politischen Jugendbildung gekommen.
Dieses Foto zeigt ihn bei seinem letzten öffentlichen Auftritt im AdB im Dezember 2006 bei der Verabschiedung der langjährigen Geschäftsführerin Mechthild Merfeld. Da lebte er bereits einige Jahre im Ruhestand, aber wir in der Geschäftsstelle, die wir in den Jahren seiner Vorstandstätigkeit mit ihm zu tun hatten, waren ihm immer noch herzlich verbunden. Wir haben ihn als integre, kollegiale Persönlichkeit erlebt, deren Humor, geistige Beweglichkeit und Zuverlässigkeit wir bei gemeinsamen Aufenthalten in Polen, England und Italien im Rahmen bi- und internationaler Fachveranstaltungen intensiver erfahren konnten, als es sonst bei Gremiensitzungen gemeinhin möglich ist. Die internationale Arbeit, insbesondere der Austausch mit Italien, lag ihm sehr am Herzen, und über die dabei entstandenen Projekte, die er oft gemeinsam mit Moritz v. Engelhardt entwickelte und realisierte, hat er in der „Außerschulischen Bildung“ berichtet, deren Herausgeber er während seiner AdB-Vorstandstätigkeit zeitweilig war. Berühmt im AdB waren die Karikaturen, zu denen er während der Vorstandssitzungen inspiriert wurde oder die er als ironischen Kommentar zu Verbandsvorgängen zeichnete, und in denen wir uns und unser Tun wiedererkannten. Die politische Jugendbildung hat Jochen Müller viele konzeptionelle Anregungen zu danken, die bis heute auf die Praxis politischer Jugendbildung einwirken. Für uns war er ein wichtiger Gesprächspartner und liebenswerter Kollege, der in unserer Erinnerung lebendig bleiben wird.

Ingeborg Pistohl

Die Mitgliederversammlung der Konrad-Adenauer-Stiftung wählte Anfang Juli erneut **Dr. Hans-Gert Pöttering**, MdEP und ehemaliger Präsident des EU-Parlaments, zu ihrem Vorsitzenden. In ihren Ämtern als stellvertretende KAS-Vorsitzende bestätigt wurden auch Bundestagspräsident **Prof. Dr. Norbert Lammert** und die Inhaberin des Lehrstuhls für Internationale Politik, **Prof. Dr. Beate Neuss**. Als Nachfolgerin der bisherigen stellvertretenden Vorsitzenden **Prof. Dr. Johanna Wanka**, die auf eine erneute Kandidatur verzichtete, wurde **Hildigund Neubert**, Landesbeauftragte des Freistaats Thüringen für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, gewählt. Neues Vorstandsmitglied ist **Dr. Jürgen Rüttgers**, Mitglied des Landtags von Nordrhein-Westfalen und ehemaliger nordrhein-westfälischer Ministerpräsident. **Franz Schoser** wurde in seinem Amt als Schatzmeister bestätigt.

Das Kuratorium der Akademie für Politische Bildung Tutzing wählte im Juni **Prof. Dr. Ursula Münch**, Dekanin an der Universität der Bundeswehr München, zur neuen Direktorin. Sie folgt in diesem Spätherbst auf den bisherigen Direktor, **Prof. Dr. Heinrich Oberreuter**, der dann in den Ruhestand geht.

Die Bundestagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN wählte **Kai Gehring** zum Sprecher für Bildungs- und Hochschulpolitik. Sein bisheriges Amt als Sprecher der Fraktion zur Jugendpolitik übernahm **Till Seiter**.

Der CDU-Bundestagsabgeordnete **Uwe Schummer** aus Viersen wurde erneut als Beisitzer in den Bundesvorstand der Christlich Demokratischen Arbeitnehmerschaft – CDA – gewählt. In diesem Amt liegt seine Schwerpunktaufgabe in Fragen von Bildung und Wirtschaft.

Der Historiker **Johannes Schwartz** aus Berlin wird Leiter der neuen KZ-Gedenkstätte Lichtenburg in Prettin, die im Herbst ihrer Bestimmung übergeben werden soll. Neuer Leiter der Gedenkstätte Moritzplatz Magdeburg wurde **Daniel Bohse** aus Halle. Über die Besetzung dieser Ämter hat der Stiftungsrat der Gedenkstättenstiftung Sachsen-Anhalt im Juli entschieden.

Prof. Dr. Barbara Schaeffer-Hegel, die von 1980 bis 2002 an der TU Berlin Erziehungswissenschaften lehrte, wird mit der Louise-Schroeder-Medaille für ihr frauenpolitisches Engagement ausgezeichnet.

Bücher

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.): Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten – Essen 2009, Klartext Verlag, 249 Seiten

Im Herbst 2009 feierte der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der 1959 als pluralistischer Zusammenschluss von Institutionen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gegründet wurde und zudem die Geschäftsführung für den Bundesausschuss Politische Bildung (bap) wahrnimmt, sein 50jähriges Jubiläum als eingetragener Verein. Dieser Geburtstag wurde zum Anlass genommen, die Festschrift „Werkstatt der Demokratie" zu veröffentlichen, die wichtige Stationen der Verbandsgeschichte und der didaktischen Diskussion in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in ihrem jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Kontext abbildet, aber auch die Weiterentwicklung und Absicherung des außerschulischen Arbeitsfeldes fokussiert.
Der Werkstattbericht ist in insgesamt vier größere Abschnitte eingeteilt. Im ersten Teil erörtern Politiker, Wissenschaftler und Praktiker, ausgehend von ihren (berufs-)biografischen Erfahrungen, in kurzen Statements die Frage „Wozu brauchen wir politische Bildung?". Der zweite Teil zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten besteht aus zwei Beiträgen. Im umfangreichsten Beitrag der Festschrift, der auch als inhaltliches Herzstück betrachtet werden kann, legt Paul Ciupke, pädagogischer Mitarbeiter beim AdB-Mitglied Bildungswerk der Humanistischen Union in NRW, eine Studie zur Verbandshistorie vor, die weder streng chronologisch geordnet ist noch den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern den Blick auf einige Passagen, Konflikte und Aspekte lenkt, die die „Zeitgebundenheit, kulturellen Leistungen, Hoffnungen und Enttäuschungen verdeutlichen mögen, die mit den Verbandsaktivitäten einhergingen" (S. 42). Der Schwerpunkt der ambitionierten Studie liegt in den Anfangsjahren und den ideologischen Auseinandersetzungen Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre, die im Gegensatz zu den jüngeren Phasen aus einer detaillierten Erzählperspektive dargestellt werden. Ciupke leistet mit seiner Studie einen wichtigen Beitrag zur immer noch in vielen Bereichen recht lückenhaften Weiterbildungsgeschichte der Bundesrepublik. Im Kapitel über „Generationen und Personen" wirft er grundsätzliche Fragen zur Kontinuität zwischen Weimarer Republik, Nationalsozialismus und Bundesrepublik in der außerschulischen politischen Bildung auf, die – so der AdB-Vorsitzende Peter Ogrzall in seinem Vorwort – mit einer „liebgewordenen Vorstellung" (S. 10) aufräumen, an Gründung und Aufbau des AdB seien nur lupenreine Demokraten beteiligt gewesen. Dass diese Gründung nicht voraussetzungslos war, arbeitet Ciupke insbesondere durch eine genauere biografische Betrachtung mancher Gründungspersönlichkeiten und ihrer jeweiligen Verstrickung mit der NS-Diktatur heraus. Hier setzt mit einer gewissen Verzögerung gegenüber anderen Institutionen und Disziplinen eine Aufarbeitung der eigenen Geschichte und ihrer antifaschistischen Gründungsmythen ein, die das vorherrschende Bild der Entstehung und Etablierung der außerschulischen politischen Bildung in der Nachkriegszeit auch über den AdB hinaus verändert. Abgerundet wird der historische Abriss durch ein Gespräch mit der ehemaligen langjährigen Geschäftsführerin Mechthild Merfeld.
Im Anschluss daran gewährt der dritte Teil des Werkstattberichtes einen Einblick in die Arbeitsfelder der politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Dabei reicht der Bogen der Praxisberichte von der historisch-politischen Bildung, politischen Bildung gegen Rechtsextremismus, gesamteuropäischen Bildungsarbeit über Gender- und Diversity-Pädagogik bis hin zur Kooperation von Bildungsstätten und Schulen im AdB. Nach Darstellung der Geschichte und der aktuellen Praxis wendet sich der vierte und letzte Teil der Festschrift den Herausforderungen politischer Bildung zu. Insgesamt sechs Expert/-inn/-en aus den Bereichen Bildung und Politikwissenschaft stellen sich dieser Aufgabe. So thematisieren Ulrich Eith und Beate Rosenzweig die Komplexität demokratischer Entscheidungsprozesse in Grundzügen, um die Konsequenzen für eine „aktivierende politische Bildungsarbeit" (S. 206) zu diskutieren, oder Franz Nuscheler setzt sich mit dem Klimawandel, der die alten Themen der Umweltbewegung – wie z. B. die Verschmutzung der Luft, der Flüsse und Meere, den Verlust der Artenvielfalt etc. – aus dem „umweltpolitischen Prioritätenkatalog" (S. 217) verdrängt und so auch „die politische Bildung im Besonderen und auf vielfache Weise" (S. 220) herausfordert.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der AdB mit seinem lesenswerten Werkstattbericht eine reflektierte Bestandsaufnahme der Profession vorgelegt hat, die der potentiellen Versuchung von Festschriften, zu einer „Jubelarie für das Geburtstagskind" zu

mutieren, nicht erlegen ist. Der selbstkritische (Aus-)Blick auf Geschichte, Gegenwart und Zukunft, pars pro toto sei an dieser Stelle nochmals die Studie von Paul Ciupke erwähnt, ist gelungen und bietet vielfältige diskursive Ansatzpunkte.

Jens Korfkamp

Klaus Zierer/Wolf-Thorsten Saalfrank (Hrsg.): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken – Paderborn 2010, Verlag Ferdinand Schöningh, 281 Seiten

Das als Grundlagenwerk zu verstehende Buch behandelt Comenius, Rousseau, Kant, Basedow, Niemeyer, Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart, Humboldt, Nietzsche, Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Buber, Bollnow, Roth, Gagné, Klafki und von Hentig, die als Klassiker der Pädagogik zu verstehen sind.
„Es gehört zu den Grundbestimmungen des Menschen, sich aus seiner Vergangenheit heraus zu verstehen. Das gilt für den Einzelnen ebenso wie für eine Gemeinschaft, ein Volk und auch eine Disziplin. Und obwohl die Pädagogik [...] eine relativ junge Wissenschaft ist, kann sie auf ein breites Spektrum an historischem Wissen zurückblicken. Dieses historische Wissen ist nicht nur retrospektiv bedeutsam, sondern auch prospektiv. Gegenwart und Zukunft lassen sich nur auf der Basis der Vergangenheit gestalten.“ Mit diesen Zeilen beginnt Klaus Zierer als Mitherausgeber seinen Einführungstext „Die uns beleben, die können wir brauchen, das sind Klassiker“ und fasst damit bereits den Inhalt und die Intention des vorliegenden Bandes zusammen. Darüber hinaus formuliert er die Problematik der Begrifflichkeit ‚Klassiker‘: Wer ist ein Klassiker? Und: Wie kann man mit Klassikern umgehen?
Dabei werden die hier vorgestellten Klassiker der Pädagogik nicht nur historisch betrachtet. Schließlich haben sie nicht nur ihre eigene Zeit durch ihr Denken und Wirken geprägt, sondern wirken bis in die Gegenwart hinein und sind auch heute noch von Bedeutung. Sie werden in diesem Buch zeitgemäß interpretiert und in ihrer Bedeutung für den gegenwärtigen Diskurs in ihrer Relevanz für die Gegenwart verdeutlicht. Im Vergleich zu anderen Klassiker-Werken ist der vorliegende Band durch diesen Gegenwartsbezug als innovativ zu beschreiben.
Die Texte zu den betrachteten Klassikern sind jeweils in zwei Abschnitte gegliedert: Im ersten Abschnitt werden deskriptiv Leben, Werk und Denken vorgestellt und im zweiten Abschnitt die Relevanz für Gegenwart und Zukunft beschrieben. Darüber hinaus werden Auszüge aus den Originalwerken dokumentiert und Hinweise auf aktuelle Literatur gegeben, die die aufgeworfenen Problemstellungen fortführend erörtern. Die durch hochrangige Autorinnen und Autoren verfassten Beiträge zu den ausgewählten Klassikern sind aufgrund der Textkonzeption und -sprache gut und verständlich lesbar und vermitteln die zentralen Aussagen der klassisch gewordenen pädagogischen Akteure in ebenso kurzer wie prägnanter Weise. Dadurch eignet sich der Band in hohem Maße sowohl als Studienbuch für Studierende der Erziehungswissenschaft, Sozial- und Schulpädagogik als auch für die Lehrenden im Rahmen der Bearbeitung von Studieninhalten, Prüfungen oder Abschlussarbeiten. Aber auch in der Fort- und Weiterbildung ist der Einsatz des Bandes zu empfehlen.
Resümierend möchte ich Wolf-Thorsten Saalfrank zitieren, der in seinem Beitrag „Zur Bildung gehört [...] Geschichtlichkeit“ treffend die intendierten Möglichkeiten des vorliegenden Bandes formuliert hat: „[...] dass Geschichtlichkeit Teil des Menschseins an sich ist und Geschichte somit letztendlich zur Bildung des einzelnen wesentlich beiträgt. Bezieht man dies abschließend auf dieses Buch, so tragen die einzelnen Beiträge nicht nur als Studienbuch für Studierende dazu bei [...] sondern sie sind nützlich, zur Vertiefung der Wurzeln der eigenen Disziplin und zur Bildung der eigenen Person durch Auseinandersetzung von Gegenwart und Zukunft mit der Vergangenheit durch die Lektüre der einzelnen Pädagogenprofile.“

Sandra Trede

Ludwig A. Pongratz: Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße – Wiesbaden 2010, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181 Seiten

Über die Aktualität Adornos für die (politische) Erwachsenenbildung, die im Jubiläumsjahr 2003 eher am Rande vorkam, wurde in letzter Zeit verstärkt diskutiert. Klaus Ahlheim z. B. legte in der von ihm herausgegebenen Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft“ 2010 den Band „Adorno revisited“ vor, der an die Anstöße der Frankfurter Schule zu einer an Aufklärung und Emanzipation orientierten Erwachsenenbildung im Nachkriegsdeutschland erinnert. Dabei stellte Ahlheim besonders die Impulse für die Konzeptbildung im außerschulischen Bereich Ende der 50er Jahre heraus (vgl. die Vorstellung des Sammelbandes im Journal für politische Bildung 1/11). Ludwig A. Pongratz, der seine Aufsatzsammlung „Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung“ (2003) jüngst in einer aktualisierten Fassung unter dem programmatischen Titel „Kritische Erwachsenenbildung“ veröffentlichte, geht ebenfalls auf solche Einflüsse ein. Er thematisiert z. B. die relativ kurzlebige Bezugnahme der deutschen Erwachsenenbildungsszene auf die Kritische Theorie als Leitwissenschaft, die Ende der 60er Jahre nach der „realistischen Wende“ einsetzte. Pongratz lässt sich wie Ahlheim nicht von einem antiquarischen, retrospektiven Interesse leiten. Sein Ziel ist es, Zugänge zu einer Position zu eröffnen, die dem heutigen pädagogischen Mainstream die Plausibilität seiner Fortschrittslogik und Modernisierungsnotwendigkeiten bestreitet. Zur Begründung dieses Unterfangens bringt er zentrale Elemente der Kritischen Theorie ins Spiel, wobei gleichzeitig Fragen aufgeworfen werden, die die Schlüssigkeit der neomarxistisch grundierten sozialphilosophischen Diskussion betreffen. Dies zeigt etwa der Aufsatz „Kritisches Verhalten“, in dem Pongratz die Geschichte kritischen Denkens von der Aufklärung und Kants Philosophie über Marx und die Frankfurter Schule bis zu aktuellen systemtheoretischen (De-)Konstruktionen resümiert. Ausgangspunkt ist das neuhumanistische Bildungsideal, das vom Alltag der bürgerlichen Gesellschaft zwar desavouiert wird, wie Pongratz darlegt, das aber als Überschuss über die bestehende Praxis objektive Gültigkeit haben soll. Daran sei anzusetzen, um im Sinne Adornos „die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen“.
Bemerkenswert daran ist: Kritik wird als Haltung, als Methode vorgestellt und nicht so sehr als sachhaltiger Einwand gegen ein Produktions- und Herrschaftsverhältnis (das bei Pongratz vor allem wegen seiner Krisenanfälligkeit zweifelhaft erscheint). Zur näheren Begründung der kritischen Verhaltensweise heißt es, dass ihr „Maßstab“ nicht „von außen“ kommen darf, „nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegen gestellt werden“; man müsse vielmehr „immanent“ vorgehen. Das ist eine eigenartige Absage an idealistisches Denken, denn wenn die gut gemeinten Deutungen gesellschaftlicher Praxis eine geistesgeschichtliche Tradition haben, z. B. von Kant, Humboldt & Co. stammen und als Kulturgut kanonisiert sind, sollen sie gleich etwas anderes darstellen als Idealisierungen, denen man ihren legitimatorischen Charakter ansieht; dann sind sie nicht mehr abstrakte Entgegensetzungen zum funktionalistischen Ausbildungsbetrieb, sondern ein Teil der bürgerlichen Welt, der deren Widersprüchlichkeit vorantreibt, so dass emanzipatorische Bemühungen davon ausgehen können.
Solche und andere Eigenarten Adornos sind bei Pongratz im Preis mit inbegriffen – ähnlich wie bei Ahlheim, der gerade die Zweifel der Frankfurter Schule an der Wirksamkeit politischer Aufklärung (Beispiel: der „autoritäre Charakter“ als Determinante einer Gehorsamshaltung) verteidigt. Pongratz‘ Bezugnahme auf die Kritische Theorie bleibt dabei immer nahe am erwachsenenpädagogischen Feld. Meisterhaft ist z. B. seine historische Skizze „Aufstörende Erbschaft“ zur Entwicklung institutionalisierter Erwachsenenbildung vom 18. Jahrhundert über die großen Bildungsbewegungen des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart – eine Skizze, die auf 15 Seiten die Grundlinien der Entwicklung samt den entscheidenden Knotenpunkten herausarbeitet. Und was für die modernen Lesegewohnheiten wichtig ist: Der Autor bezieht sich auf ein breites Theoriegebäude, muss aber nicht viele Worte verlieren, um seine Position deutlich zu machen. Er demonstriert vielmehr mit unterschiedlichen Formaten vom Interview bis zur Glosse, dass die Einführung in kritische Wissenschaft auch kurzweilig sein kann.

Johannes Schillo

Carsten Bünger/Ralf Mayer/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Festschrift für Ludwig A. Pongratz – Paderborn u. a. 2009, Verlag Ferdinand Schöningh – 223 Seiten

Dies ist auf jeden Fall ein Buch für diejenigen, die die äußeren Entwicklungen und inneren Debatten der Erwachsenenbildung und der außerschulischen politischen Bildung der letzten Jahre mit äußerstem Unbehagen verfolgen, weil der kritische Eigensinn von Bildung immer mehr den Erfordernissen des nationalen Wettbewerbsstaates und der individuellen ökonomischen Behauptungslogik preisgegeben wird. Der Sammelband mit 15 Einzelbeiträgen ist Ludwig A. Pongratz gewidmet, der vor zwei Jahren in Darmstadt emeritiert wurde. Seine 2009 gehaltene fulminante Abschiedsvorlesung mit dem bezeichnenden Titel „Die Austreibung der Bildung aus der Bildungswissenschaft“ ist im Netz auf der Seite www.kritische-bildungstheorie.de nachzuhören. Pongratz gehört neben Erhard Meueler, Klaus Ahlheim, Roland Reichenbach (und einigen anderen natürlich auch) zu den störrischen Stimmen, die sich dem Mainstream einer in seiner Substanz immer mehr verflachenden und angepassten Kompetenz- und Qualifikationsorientierung außerschulischer Bildung entgegenstellen. Im Sinne seiner Ambitionen und Diskussionsvorschläge argumentieren Mitarbeiter/-innen und Freunde/Freundinnen für eine nachhaltige Kritik an solchen politischen Macht- und sozialen Vereinnahmungsstrategien, die geeignet sind, die kritischen Gehalte von Bildung und außerschulischer Bildung allmählich ins Nirwana verdampfen zu lassen. Aus dem Spektrum der – wie bei Festschriften üblich – recht unterschiedlich fokussierten Beiträge können hier nur einige hervorgehoben werden, vor allem solche, die einen Bezug zur politischen Bildung aufweisen. Astrid Messerschmidt findet deutliche Kennzeichnungen der Lage, wenn sie die Bereitwilligkeit von in den Bildungswissenschaften und der Bildungspolitik Engagierten anprangert, sich – so wörtlich – an der „reellen Subsumtion“ (Karl Marx) von Bildung unter neokapitalistische Verwertungsinteressen zu beteiligen. Auch Daniel Wrana fragt danach, ob eine „Monofinalisierung“ geduldet werden sollte, „in der außer dem Argument der Nützlichkeit und der Effektivität nichts mehr gilt.“ Gleichwohl kalkuliert er die unaufheblichen Widersprüchlichkeiten von Diskursen, Verzweckungen, subjektiven Ermächtigungen und Geltungsansprüchen im pädagogischen Feld mit. Carsten Bünger denkt mit Adorno und Foucault über die klassische Frage nach, wie die Pädagogik ihre Verstrickung in Machtprozesse kritisch hinterfragen und zugleich zu Widerständigkeit auffordern kann. Eher auf klassische Weise kritisiert Peter Euler die Ökonomisierung der Bildung, in dem er der Dominanz des Verwertungsprinzips als Kehrseite einen universalen Nihilismus und soziale Parteilichkeit zuordnet. Mit der pädagogischen Ökonomisierungskritik beschäftigt sich auch der Beitrag von Andrea Liesner.

Was aber soll mit der den Buchtitel prägenden Wortschöpfung Kontrollgesellschaft angesprochen werden? Dieser Begriff erschließt sich bei Harald Bierbaum und Yvonne Kehren als Gegenüber eines bildungstheoretisch motivierten Verständnisses, das gerade den Kontrollverlust, den Eigensinn und solche anarchischen und subversiven Wege berücksichtigt, die das Lernen empirisch nehmen kann und normativ betrachtet nehmen soll.

Warum aber mit spitzen Unterscheidungen herrschende Deutungslagen sezieren? Die Beiträge schlagen oft einen anspruchsvollen, manchmal auch etwas hohen Ton an, so dass man sich fragt, wo angesichts unübersichtlicher dialektischer Verschlingungen der Argumentationen, der Kaskaden von Gedankenvolten in der Tradition kritischer (Bildungs-)Theorie die empirische Erdung bleibt. Die wäre wohl lohnend. In der außerschulischen politischen Bildung ließen sich etliche Belege dafür finden, wie sich Konzepte, Legitimationszuweisungen und politische Erwartungen immer mehr daran orientieren, welchen Beitrag diese zur Beschäftigungsfähigkeit und zum „aktivierenden Sozialstaat“ leisten. In der teilweisen theoretischen Selbstvergessenheit und dem weitgehenden Fehlen solcher konkreter Rückkoppelungen muss man auch selbstkritisch eine Ursache für die Randständigkeit kritischer Bildungsdiskurse erkennen. Und es ist ein weiterer Hinweis auf die Entfremdung von Profession und Disziplin. Trotz dieser Kritik ist der Band aber eine wichtige und empfehlenswerte Lektüre.

Paul Ciupke

Georg Weißeno/Joachim Detjen/Ingo Juchler/Peter Massing/Dagmar Richter: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell – Schwalbach/Ts. 2010, Wochenschau Verlag, 231 Seiten

Fünf führende Politikdidaktiker haben sich gemeinsam an die Arbeit gemacht, ein konsensuell entwickeltes Modell des Fachwissens für Politikdidaktik und -unterricht zu verfassen. Es verbindet Basis- und Fachkonzepte und setzt Standards, welches Wissen Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht erwerben sollen. Es soll die Grundlage für die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichtes darstellen. Nun handelt es sich um ein fachdidaktisches Kompetenzmodell und als solches muss das Buch auch betrachtet werden – zugegebenermaßen mit einer gewissen Distanz aus der Praxis des erlebnis- und erfahrungsorientierten Demokratielernens heraus. Und Didaktik heißt dann eben noch nicht Methodik und so verzichtet das Buch (fast) vollständig auf konkrete Vorschläge, wie die gewichtigen Themen jungen Menschen nahe gebracht werden sollen und können. Im dritten Teil des Buches finden sich dazu aber ein paar Ideen: Am Praxisbeispiel (Der Entscheidungsprozess in der EU) wird gezeigt, welche Vorstellungen die Autoren haben, wie Politikunterricht aussehen kann. Da finden sich Lesematerialien und kognitive Lernaufgaben. Mehr leider nicht. Angesichts zunehmender Politikmüdigkeit auch der jüngeren Generationen steht m. E. der nächste Schritt zum Umgang mit einem solchen Buch noch aus: Die entsprechende und vor allem ansprechende Methodik muss noch entwickelt werden. Erst dann macht eine solche Politikdidaktik wirklich Sinn, kann Politikunterricht zum lebens- und wirklichkeitsnahen Raum für Demokratielernen werden. Einige Veröffentlichungen der Autoren liegen bereits bei der Bundeszentrale für politische Bildung vor und lassen erkennen, in welche Richtung Politiklernen geht.

Was aber bietet das Buch? Es beschränkt sich bewusst (so die Autoren) auf die Kompetenz des Fachwissens und verweist darauf, dass ein umfassendes Kompetenzmodell Politiklernen damit nicht beschrieben sein soll. Das Kompetenzmodell bezeichnet drei Basiskompetenzen, die für das Verständnis des Politischen unverzichtbar sind: Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. Diesen sind 30 Fachkonzepte zugeordnet, die auf der einen Seite den Unterbau des Modells darstellen, auf der anderen Seite die unverzichtbare Grundlage für die Umsetzung im Fachunterricht bilden. Erst damit wird es Lehrpersonen überhaupt möglich, die großen Dimensionen des Politischen den Schülern nahezubringen.

Aufgebaut sind die jeweiligen Konzepte nach einem wiederkehrenden Muster, was das Lesen sehr erleichtert. Die Beschreibung der drei Basiskonzepte beginnt mit einer Definition und deren Erläuterung, ehe ein Bezug zur internationalen und globalen Bedeutung hergestellt wird. Knapp wird dann eine Einordnung in vorfindliche politische Theorien vorgenommen. Die Fachkonzepte werden mit einer kurzen Essenz eingeleitet, gefolgt von einer überblicksartigen politikwissenschaftlichen Vertiefung. Unter dem Stichwort Vernetzung werden die verschiedenen Zugänge zum Fachkonzept erläutert, da eine trennscharfe Zuordnung der Fach- zu den Basiskonzepten nicht möglich ist. Hier wird deutlich, wie die Themen miteinander verschränkt sind und dadurch den Gesamtrahmen des Politischen abbilden. Ausdrücklich nicht als Praxisschelte zu verstehen, wird auf sogenannte Fehlkonzepte eingegangen. Damit sind unterschiedliche Aspekte gemeint: Lehrende und Lernende haben eigene Vorstellungen von den Themen, die mit den Fachkonzepten beschrieben sind. Ebenso finden sich in Lehrbüchern Darstellungen wieder, die eine Tendenz zu einem bestimmten Verständnis des Fachkonzeptes beinhalten. Beispielhaft werden diese aufgeführt, um mögliche Stolpersteine zu erkennen. Dahinter steckt die sicher gutgemeinte Absicht, „richtiges“ Wissen zu vermitteln. Was aber ein wenig unbeachtet bleibt, ist, dass gerade die konflikthafte Auseinandersetzung um das Politische, das erforderliche gemeinsame Ringen um demokratisches Miteinander verloren geht. Gerade das aber könnte Politikunterricht zu einem spannenden Unterrichtsfach werden lassen, in dem es Schülern Spaß macht zu lernen, weil sie als Menschen angesprochen sind und nicht als Lernobjekte. Mit einem solchen Lernen könnte auch das Interesse für die Demokratie gestärkt werden: Wenn nämlich erkennbar ist, dass viele Fragen von Gerechtigkeit, Grundrechten, Sozialstaat, Konflikten und Macht (um nur einige wenige zu nennen) mit dem Menschen selbst zu tun haben und nicht losgelöst aus der Lektüre von Presseveröffentlichungen und Gesetzestexten zu erschließen sind. Ich habe meine Bedenken, dass ein so wie vorgeschlagen angelegter Politikunterricht das uns allen (in Theorie und Praxis) beschäftigende Problem des nachlassenden Interesses an der Demokratie in den Griff bekommt. Politiklernen war am Beispiel der Wahl des Bundespräsidenten wunderbar möglich. Da

ging plötzlich ein (nicht nur virtueller) Ruck durch das Land (wie von einem Vorgänger des jetzigen Präsidenten gefordert). Wenn ein 18jähriger im Urlaub an der türkischen Agäis den ganzen Tag als Besucher über das Internet an der Wahl im Reichstag teilnimmt, ist das ein Ausdruck politischen Interesses. Das kann m. E. nur geweckt werden durch das Zulassen und Ermöglichen von Kontroversen. An dieser Stelle bleibt das Kompetenzmodell für mich schwach, weil es zu sehr den Eindruck von „richtig oder falsch" erweckt und Kontroversen eher verhindert als ermöglicht.

Ein theoretisches Buch, anders sagen es die Autoren auch nicht – aber es bleibt am Ende sehr theoretisch und wenig lebensnah an den Herausforderungen, die Politik und Demokratie in Deutschland für uns alle sind.

Stephan Schack

Lothar Krappmann/Andreas Lob-Hüdepohl/Axel Bohmeyer/Stefan Kurzke-Maasmeier (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven – Bielefeld 2009, W. Bertelsmann Verlag, 324 Seiten

Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche zählen zu den Verlierern des deutschen Bildungswesens. Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen belegen dieses Faktum. Besonders betroffen sind junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Unter ihnen wiederum stellen Flüchtlingskinder und -jugendliche mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus eine besonders prekäre Personengruppe dar. Auch wenn sich in den letzten Jahren eine Verbesserung der schulischen Lage von Flüchtlingskindern abgezeichnet hat, wird ihr Recht auf Bildung nach wie vor beschnitten. Aufenthaltsrechtliche Beschränkungen, Sprachprobleme, eine defizitäre Förderpolitik und die mangelhafte materielle Unterstützung führen dazu, dass die Bildungsaspirationen der jungen Flüchtlinge erheblich eingeschränkt werden. Obwohl ca. 300 000 Flüchtlingskinder in Deutschland leben, spielt ihre Bildungssituation in der wissenschaftlichen, pädagogischen und bildungspolitischen Fachdiskussion kaum eine Rolle. Vor diesem Hintergrund ist es zu begrüßen, dass der Sammelband dieses Thema aufgreift. Zentraler Bezugspunkt der unterschiedlichen Beiträge ist das Recht auf Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen und der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben ist. Der Referenzrahmen macht das Anliegen der Herausgeber deutlich, mit dem Buch einen Beitrag zur Verbesserung der Situation von Kinderflüchtlingen im Bildungssystem leisten zu wollen.
Nach Geleitworten von Annette Schavan und Vernor Muñoz Villalobos beleuchten 32 fachwissenschaftliche Beiträge, Stellungnahmen und Praxisreflexionen aus unterschiedlichen Perspektiven die Thematik. In vier Teilen werden die normativen, wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Dimensionen des Rechtes auf Bildung junger Flüchtlinge ausgelotet. In Teil A – „Biografische Wegerkundungen" – werden Lebensgeschichten von Menschen mit Fluchterfahrungen dargestellt. Der thematische Einstieg über konkrete autobiografische Erzählungen macht auf plastische Weise deutlich, mit welchen Hürden junge Flüchtlinge zu kämpfen haben, aber auch, welche Anstrengungen sie entfalten, um ihre (Berufs-) Wünsche zu erfüllen. In Teil B werden fachwissenschaftliche Aufsätze unterschiedlicher Disziplinen gebündelt. Dabei werden sozialwissenschaftliche, theologisch-ethische und juristische Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt. Zunächst wird ein Einblick in den sozialwissenschaftlichen Stand der Forschung über die Lebensbedingungen junger Flüchtlinge gegeben. Ein Schwerpunkt liegt auf der Darstellung der Ressource Bildung für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände. Anschließend werden anthropologische und ethische Begründungen für das Menschenrecht auf Bildung erörtert. Juristische Grundlagen, die für die praktische Arbeit unentbehrlich sind, runden das Kapitel ab. In dem folgenden Teil C werden Bildungsprojekte mit jungen Flüchtlingen aus der pädagogischen Praxis vorgestellt. Die beschriebenen Projekte sind im vorschulischen bzw. schulischen Kontext angesiedelt oder lassen sich im Bereich der beruflichen Bildung bzw. der berufsvorbereitenden Maßnahmen verorten. Der abschließende Teil D enthält Statements von Verantwortlichen aus Politik und Kirche. Zu Wort kommen hochrangige Politiker/-innen und kirchliche Würdenträger/-innen. Ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels liegt auf der Darstellung der Arbeit der UN-Institutionen, ihrer Programme und Forderungen. Im Nachwort macht Rita Süssmuth auf Diskrepanzen zwischen dem Recht auf

Bildung für alle Menschen und der sozialen Realität aufmerksam. Ausgewählte internationale Dokumente, in denen das Recht auf Bildung zur Geltung kommt, finden sich im Anhang.

Angesichts der jüngsten Flüchtlingsbewegungen aus Nordafrika behandelt der Sammelband ein Thema, das von anhaltender Brisanz bleiben wird. Pädagog/-inn/-en, Politiker/-innen und Wissenschaftler/-innen werden sich mit der Frage beschäftigen müssen, wie Flüchtlingskinder besser als bisher in das Bildungswesen integriert und entsprechend ihrer Neigungen und Fähigkeiten gefördert werden können. Hier kann der Sammelband wichtige Impulse liefern. Sein Verdienst ist es, darauf aufmerksam zu machen, dass Bildung ein Menschenrecht ist, das auch für Flüchtlinge gelten muss. Allerdings hätten insgesamt weniger Beiträge, die dafür mehr in die Tiefe gehen, dem Buch gut getan. Leider wird der Bereich der außerschulischen Jugendbildung weitgehend ausgeblendet. Dabei kann gerade die außerschulische Bildung wichtige Beiträge zur gesellschaftlichen Integration und Persönlichkeitsentwicklung junger Flüchtlinge leisten. In der Bildungsarbeit tätigen Pädagog/-inn/-en, die mit diesen Zielgruppen arbeiten oder arbeiten wollen, ist dieser Band dennoch zu empfehlen. Denn gerade die in ihm versammelten fachwissenschaftlichen Beiträge liefern wichtiges Grundlagenwissen für die Bildungspraxis. Die außerschulische Bildung ist ihrerseits aufgefordert, innovative Bildungsangebote für junge Flüchtlinge zu konzipieren.

Arne Schäfer

Silvia-Iris Beutel/Wolfgang Beutel (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet. Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik – Schwalbach/Ts. 2010, Wochenschau Verlag, 367 Seiten

Ohne Leistungsbewertung ist Schule nicht denkbar. Leider sind Zeugnisse und andere Dokumentationsformen darüber, was an Lerngehalt aus der Schullaufbahn mitgenommen wird, oftmals die einzige habhafte Erinnerung an viele Jahre im Leben eines (jungen) Menschen. Wenn diesen Leistungsbeurteilungen eine solche Bedeutung zukommt, dann ist es wichtig, wie sie zustande kommen. Und hier greift das vorliegende Buch von Silvia-Iris und Wolfgang Beutel einen Themenbereich auf, der in den vergangenen Jahren im Zuge der Entwicklung von demokratiepädagogischen Ansätzen für Lehren und Lernen im Unterricht, aber auch für andere Aspekte einer demokratischen Schulentwicklung wie Organisations- oder Personalentwicklung, immer wichtiger geworden ist. Dahinter steht die vielfach angesprochene Frage: Wie können Lehrer, solange sie Noten geben müssen, demokratisch lehren und handeln? Skeptiker gehen sogar so weit, dass ein Zusammenspiel von Notengebung und Demokratiepädagogik nicht möglich sei. Denen (nicht nur, aber auch) sei dieser Sammelband ans Herz gelegt. Er sollte aber auch von jenen in die Hand genommen (und gelesen) werden, die sich für aktuelle Entwicklungen im Bereich der Schule interessieren und die informiert dabei mitreden wollen (oder es sowieso schon tun).

In drei Teilen entfaltet die Sammlung der zwanzig Aufsätze von Autoren aus der schulpädagogischen Theorie und der Schulpraxis den Zusammenhang von Leistungsbewertung und Demokratie. Grundfragen und Grundlagen werden unter dem Blickwinkel für mehr demokratische Schulpraxis im ersten Teil diskutiert. Kurt Edler (Vorsitzender der DeGeDe) eröffnet den Band mit der Grundsatzfrage „Schulnoten und Demokratie“ nicht nur nachdenklich, sondern stellenweise auch provokativ. Die Herausgeberin plädiert für einen „Dialog mit dem Lernen“ und sieht Leistungsbeurteilung als Lernförderung und demokratisches Erfahrungsfeld für Schüler und Lehrer zugleich. Peter Fauser nähert sich dem Zusammenhang vom Leistungsprinzip im Schulalltag und einem demokratischen Ethos im Blick auf Leistungen. Den Schwierigkeiten, die die Forderung nach Integration bringt, wenn gerade durch Leistungsbeurteilung das Gegenteil, nämlich Desintegration stattfindet, widmen sich Tanja Pütz und Annette Textor. In weiteren Aufsätzen werden spezifische Felder wie Allgemeine Didaktik, Lernen in der Grundschule oder Politische Bildung beleuchtet.

Im zweiten Teil schließen sich Beispiele gelungener und erfolgreicher Praxis an. Hier haben dann auch sechs Praktiker aus verschiedenen Schulen das Wort, die entweder seit vielen Jahren oder in der jüngeren Vergangenheit als Orte von Lehr- und Lernreformen auf sich aufmerksam gemacht haben (Conrad-von-Soest-Gymnasium, Soest; Helene-Lange-Schule,

Wiesbaden; Waldhofschule Templin; Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund und andere).
Der dritte Teil nimmt verschiedene schulische Kontexte in den Blick. Wolfgang Beutel berichtet aus seiner reichhaltig fundierten Perspektive des Förderprogramms „Demokratisch Handeln", welche Schwierigkeiten gerade in demokratiepädagogischen Projekten mit der Notengebung bestehen. Er beschreibt dabei praktische Erfahrungen, benennt aber auch offene Fragen in diesem Lernfeld. Neben einzelnen Fächern wie dem Mathematikunterricht oder dem Fach Darstellendes Spiel/Kabarett werden der Portfolio-Ansatz und der Zusammenhang von Leistungsbewertung und Demokratisierung für die Lehrerfortbildung beschrieben. Einen externen Blick auf „Zeugnisse, Selbstwirksamkeit und Demokratieverständnis" richtet Helmut Frommer als jahrelanger Begleiter von Schulentwicklungs- und Evaluationsprozessen. Am Beispiel der Jenaplan-Schule Jena beschreibt er, wie dort mit dem Konzept von wertschätzender Bewertung umgegangen wird. Aus zwölfjähriger eigener Vatererfahrung kenne ich diese Form der Leistungsbewertung und sehe, welche Chancen darin stecken, Kindern den Spaß an der Schule trotz Bewertungen zu erhalten. Dahinter steckt eine Haltung der grundsätzlichen Anerkennung von Seiten der Lehrpersonen ebenso wie die Entwicklung eines Gefühls für Gerechtigkeit bei jungen Menschen. Das ist Demokratie- und Toleranzlernen zum Erfahren und Erleben, und gleichzeitig werden Handlungsfähigkeit und -bereitschaft gefördert. Das ist zugegeben ein Blick aus der Elternpraxis und die Frage ist berechtigt: Was hat das mit dem Buch zu tun?
Alles – ist meine Antwort. Denn genau darum geht es in dem Sammelband, der die fundamentale Dimension des Lernens von und für die Demokratie aufnehmen möchte und im Spannungsfeld „Bewertung und Beteiligung" diskutiert. Bewertung muss wohl sein an Schulen – aber die Frage nach dem Wie ist entscheidend. Nicht nur neurowissenschaftliche Erkenntnisse machen deutlich: Beteiligung, Anerkennung und Gerechtigkeit sind Aspekte, die das Lernen von Kindern und Jugendlichen maßgeblich positiv beeinflussen. Menschen, die an solchen positiven Entwicklungsprozessen Interesse haben, finden in diesem Buch viele Anregungen (neben noch ungeklärten aber konstruktiven Fragen), die eigene pädagogische Praxis weiter zu verbessern und der real-existierenden deutschen Schule die problematische Spitze zu nehmen – der herkömmlichen Leistungsbeurteilung.

Stephan Schack

Anne Stiebritz: Gespräche zur Offenen Arbeit. Interviews mit Uwe Koch – Walter Schilling – Arnd Morgenroth – Wolfgang Thalmann – Thomas Auerbach, Reihe: Pädagogische Studien und Kritiken (PSK), Bd. 11 – Jena 2010, Verlag IKS Garamond, 198 Seiten

Diese Dokumentation von fünf langen Gesprächen mit zentralen Akteuren der „Offenen Arbeit" in Thüringen steht im Kontext einer weiteren Veröffentlichung, in der sich Anne Stiebritz dem Gesamtkonzept „Offener Arbeit" analytisch zuwendet (Mythos „Offene Arbeit". Studien zur kirchlichen Jugendarbeit in der DDR, Jena 2010). Beide Bände beleuchten die Bedeutung dieser Form kirchlicher Jugendarbeit. Man kann deren Bedeutung aus den verschiedensten Blickwinkeln akzentuieren – als Bestandteil protestantischer Modernisierungsversuche in der DDR der 80er Jahre, als Variante einer offenen, akzeptierenden Jugendarbeit und Sozialpädagogik, als Konzept von Bildungsarbeit oder als Teilgeschichte der DDR-Oppositionsentwicklung mit dem Kulminationspunkt 1989. Für ein breiteres Publikum ist sicherlich der letztgenannte Aspekt von besonderem Interesse.
Was also war eigentlich „Offene Arbeit"? Aus den schon länger bekannten Konzepten einer versöhnenden Sozialdiakonie entwickelten sich (neben den hergebrachten „Jungen Gemeinden") in der kirchlichen Jugendarbeit der DDR seit den späten 70er Jahren offenere, dialogische Formen, die in ihren konsequentesten Ausprägungen nicht nur ungewohnte Wege der Ansprache kirchenferner Jugendlicher beschritten, sondern auch die organisationsbezogene Zielsetzung eines Zurückführens zur Kirche ausdrücklich verwarfen. Die entstehenden Gruppen erlebten vielfach einen Radikalisierungsprozess, der die Autonomie der „Arbeitskreise" weiter trieb als ursprünglich bedacht; sie verbanden sich im Lauf der Entwicklung mit den neuen gegenkulturellen und politischen Strömungen der späten 70er und der 80er Jahre. Für den Staats-

und Repressionsapparat und für die kirchliche Hierarchie wurden diese Zirkel ein bis zum Ende der DDR nicht beherrschbares Problem.
Die Interviews mit den fünf Gemeindearbeitern und Pfarrern erlauben sehr genaue Einblicke in die Entstehung, die Arbeitsweisen und die Weiterentwicklung des Ansatzes. In der zweiten Hälfte der 70er Jahre aus vorsichtigen Experimenten wie „Gottesdienst einmal anders“ und musikalisch angereicherten Jugendsonntagen entstanden, fügten sich viele andere Formen zu einem neuen, relativ basisdemokratisch verfassten Kosmos sozialen Lebens für meist kirchenferne junge Leute in den betreffenden Gemeinden: Werkstätten, Festivals, Rüstzeiten (Seminare) und mehr. Der Band berichtet besonders intensiv aus Jena, Gera, Rudolstadt und Saalfeld sowie über das Rüstzeitheim Braunsdorf. „Wir müssen dahin gehen, wo die jungen Leute sind, die also mit ihrem Kofferradio unterm Arm und ihren langen Haaren da am Holzmarkt stehen und ständig von den Bullen angerempelt werden“. (Uwe Koch, S. 14) Musik, Kultur, Lebensstil und Politik verschmolzen in diesen Szenen zu einem Raum der Gegensozialisation, der auch aus der Distanz erstaunlich bleibt. Blueskonzerte und „Hirschbeutel“, Gottesdienste und Bier, Menschenrechtsfragen und Beziehungsprobleme, Befreiungstheologie und Bob Dylan, Matratzenlager und Stasi-Projektionen über das Politische an diesem Treiben gehören zu diesem Gemisch, das sich bis in die tiefste Provinz hinein als wirksam erweisen sollte – auch dank einer erstaunlichen Vernetzungsintensität und Improvisationsbereitschaft.
Hatte die Offene Arbeit ein Konzept? Diese allen Gesprächspartnern gestellte Frage wird abwehrend-umwegig beantwortet: Eine „Konzeption der Konzeptionslosigkeit“ sei geradezu am Werk gewesen, insistiert Walter Schilling, der gemeinhin als Mentor der Offenen Arbeit in Thüringen und darüber hinaus gilt. Im intensiven Erfahrungsaustausch der Beteiligten, ab 1982 republikweit organisiert, ergaben sich aber doch charakteristische Leitlinien, die – wiederum von Schilling – auf die bei Paul Tillich entlehnte Formel von der „Annahme des nicht Annehmbaren“ gebracht wird (S. 72 ff., 95 f.). Aus der maßvollen Absicht, „kleine Brötchen zu backen um der Leute willen“, die Menschen zu „entknebeln“(Uwe Koch, S. 48 und 23) erwuchs mehr und Mutigeres im Lauf der Praxis.
Wir erfahren darüber hinaus auch Biografisches über die Wege und Umwege dieser (nicht immer freiwillig) kirchlich orientierten Akteure, über Arbeitsteilung und Eifersüchteleien in dieser Subkultur, Vermutungen über die Rolle der (hier nicht repräsentierten) Frauen, über Traumatisierungen durch den NVA-Dienst und den vergessenen Terror des DDR-Arbeitszwangs, der schnell in das Stigma der „Asozialität“ führen konnte.
Ein folgenreiches und „spannendes Exempel pädagogischen Eigen-Sinns in der DDR“ (A. Stiebritz) wird so sichtbar. Diese Dokumentation ist einerseits ein Stück Traditionssicherung eines beinahe vergessenen Entwicklungsstrangs alternativer Szenen und alternativer Bildungsarbeit in der späten DDR. Zum anderen lehrt sie westdeutsche Beobachter/-innen, wie sich die weltweite Kulturrevolution der 70er Jahre unter den DDR-Bedingungen transformierte und amalgamierte mit denjenigen Unangepasstheiten und Forderungen, die zum Teil für revolutionär gehalten wurden, es zum Teil auch waren.

Norbert Reichling

Roland Holten/Dieter Nittel (Hrsg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung – Bielefeld 2010, W. Bertelsmann Verlag, 205 Seiten

Dieses Buch der Herausgeber Holten und Nittel aus dem Jahr 2010 ist eine Zusammenstellung von zehn Beiträgen verschiedener Autoren, die alle aus dem universitären Umfeld kommen. Die unterschiedlichen Beiträge decken ein breites Themenspektrum aus dem Bereich E-Learning ab. Die Autoren beleuchten vielfältige Aspekte aus dem Bereich Hochschule und Weiterbildung. Dabei wird erfreulicherweise E-Learning nicht nur als Aufgabe und Bestandteil der Medienpädagogik betrachtet, sondern als interdisziplinäre Ergänzung anderer, auch nichttechnischer Lehrangebote gesehen.
Der Begriff des E-Learnings wird in den Beiträgen überwiegend in einer sehr klassischen Weise mit Bezug auf Lernplattformen verwendet. Neue Entwicklungen wie Web 2.0, Blogs und Wikis werden nur gestreift. Das kann aber auch als eine erfreuliche Beschränkung auf fundierte Erkenntnisse verstanden werden, ohne sich von neuen Entwicklungen und „Buzzwords“ blenden zu lassen. Lediglich in einem Beitrag wird auf Blogging und Twit-

ter in der Weiterbildung eingegangen.
Auch wenn es in dem Buch um E-Learning in Hochschule und Weiterbildung geht, so ist doch deutlich der Schwerpunkt in dem Bereich der Universitäten zu erkennen, der sicherlich der ausschließlichen Verankerung der Autoren in diesem Bereich geschuldet ist. So ist z. B. die Betrachtung von Wirtschaftlichkeits- und Nutzenanalyse sehr stark an den Bedingungen von Hochschulen und deren Strukturen und Organisationseinheiten orientiert.
Dennoch sind die Beiträge so allgemein und umfassend, dass eine Transformation in den Bereich der nichtuniversitären Weiterbildung ohne Probleme möglich sein sollte.
Lediglich die Zielgruppe hat in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in der Regel einen höheren Altersdurchschnitt. Damit sind hier sowohl die Voraussetzungen als auch die Erwartungen an Angebote des E-Learnings andere als bei Lernenden, die überwiegend Regelstudenten und damit den Digital Natives zuzurechnen sind. Auf die in diesen Bereichen der Weiterbildung notwendigen organisatorischen Anforderungen gehen die Beiträge nicht ein.
Ein weiterer Aspekt ist, dass es in diesem Buch bei der Betrachtung von E-Learning im Studium eigentlich um ergänzende Angebote zum Präsenzstudium geht, also um Blended Learning-Angebote. Auf diese Unterscheidung wird aber nur an einigen Stellen explizit eingegangen.
Eine Stärke dieses Buches ist es, dass die Autoren und Autorenteams auf konkrete E-Learning-Projekte eingehen und über die dort gemachten Erfahrungen berichten. Es finden sich in den Beiträgen auch die Ergebnisse aus flankierenden Erhebungen und Evaluationen. Einige der Texte gehen auf die gleichen Projekte aus unterschiedlichen Perspektiven ein und ergänzen sich somit.
Die Inhalte der Beiträge sind vielfältig und reichen von Kosten-Nutzen-Analyse von E-Learning über Evaluation von Angeboten und die notwendigen Organisationsstrukturen bis zu sozialer Interaktion bei E-Learning.
Das Buch ist im Wesentlichen einfach und ohne besondere Vorkenntnisse zu lesen. Ergänzende Literaturhinweise sind in den Texten angegeben und am Ende jedes Abschnittes zusammengefasst. Die Beiträge der Autoren können dabei unabhängig voneinander gelesen werden, da sie nicht aufeinander aufbauen.
Gerade der Bezug zu konkreten Projekten und zur Anwendung von E-Learning in Hochschule und Weiterbildung macht das Buch zu einer Fundgrube für alle, die an einer praktischen Umsetzung von Lehrangeboten mit Unterstützung von E-Learning interessiert sind. Die Autoren gehen insbesondere auf das organisatorische Umfeld ein, das für die Durchführung von E-Learning-Angeboten benötigt wird.
Für eigene Planungen und Ideen kommt dem Leser zugute, dass einzelne Projekte, soweit der Umfang der einzelnen Beiträge das zulässt, vorgestellt werden.
Das Buch befasst sich mit dem Umfeld und dem Arrangement von E-Learning-Angeboten. Auf technische Aspekte wird nur soweit eingegangen, wie es für das Verständnis der Beiträge notwendig ist. Eine ausführliche Darstellung von Software, etwa E-Learning-Plattformen oder Autorenwerkzeugen, und deren Funktionen darf man jedoch nicht erwarten. Das ist anderen Veröffentlichungen vorbehalten.
Lediglich die starke Fokussierung der Beiträge auf die Anwendung im Universitätsstudium ist für Leser, die aus dem Bereich der nichtuniversitären Weiterbildung kommen, ein kleines Manko.

Frank Wittemeier

Sabine Handschuck/Hubertus Schröer: Eigennamen in der interkulturellen Verständigung. Handbuch für Praxis – Augsburg 2010, Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH, 274 Seiten

Zwei Situationen fielen mir immer wieder ein, als ich „zwischen den Jahren“ ein Buch in die Hände nahm, dass mich sofort gefesselt hat. Wohl gemerkt: Ein Sachbuch.
In den östlichen Bundesländern bin ich hin und wieder auch im Themenfeld interkultureller Verständigung tätig. Vor zwei Jahren, in einem Training, u. a. mit Mitarbeitenden der Bundesagentur für Arbeit, erzählte ein Teilnehmer (nennen wir ihn A), dass er eine für ihn wichtige Begegnung mit einem Kunden hatte, die sich aus einem Gespräch über dessen Namen ergab. Im Pass stand ein Name, der (nach deutscher Gebräuchlichkeit) als Vornamen den des Großvaters, als Nachnamen aber den eigenen Vornamen hatte. Herr A hatte anfangs interessiert nach dem Namen „seines“ Kunden gefragt, und der begann sofort zu reden und erwähnte wie nebenbei,

dass in der Zeit, die er nun schon in Deutschland sei, ihn noch nie jemand nach „seinem“ Namen gefragt hatte. Nun konnte er erzählen und aus diesem Erzählen entwickelte sich ein vollkommen neues Verhältnis zwischen Herrn A und seinem Kunden. Herr A hatte offenbar etwas verstanden.
Szenenwechsel: Eine Großstadt in den neuen Ländern, in der ich gemeinsam mit einer türkischstämmigen Kollegin in einem Fortbildungsprojekt zur Demokratieerziehung und zum interkulturellen Lernen tätig bin. Ich gebe zu, dass ich auch eine Weile gebraucht habe, bis mir ihr (für mich anfangs auch) fremd klingender Name geläufig wurde. Unsere Auftraggeber (B und C) haben es in allen Gesprächen bisher nicht geschafft, den Namen auch nur ansatzweise auszusprechen, ich erkenne auch keine Bereitschaft, sich ihren Namen zu merken: Sie ist die Kollegin aus X. Herr B und Frau C müssen wohl noch lernen.
Was der eine verstanden hat, darum bemühen sich andere nicht einmal. Ich befürchte, dass das erste Beispiel eine Ausnahme darstellt, der Regelfall scheint mir der zu sein: Wenn mir ein Name zu schwer aussprechbar erscheint, gebe ich mir gar nicht erst Mühe, ihn auszusprechen, geschweige denn, ihn zu verstehen. Und den Menschen dahinter ernst zu nehmen.
Welche Bedeutung Namen für uns Deutsche haben, das sei an dieser Stelle einmal dahingestellt, dass Namen für Menschen aus anderen Kulturen, Ethnien oder Religionen eine viel größere Bedeutung darstellen, dass sollten all diejenigen zur Kenntnis nehmen, die im Bereich der Interkulturellen Verständigung tätig sind. Und genau für diese haben Sabine Handschuck und Hubertus Schröer ein großartiges Praxisbuch geschrieben, das gerade erschienen ist.
Das Buch gliedert sich in vier Themenbereiche. Einführend werden aus verschiedenen Blickwinkeln Hintergrundinformationen zur Entstehung von Personennamen, über das Namensrecht und über andere im Zusammenhang relevante Themen dargestellt. Namen und Identität, Religion, Politik oder Mystik – alle diese Facetten werden unterhaltsam und erklärend beschrieben, so dass richtig Lust am Lesen aufkommt und gleichzeitig Verstehen ermöglicht wird.
Im zweiten Teil wird die Bedeutung des Verständnisses und des Umgangs mit Namen in der interkulturellen Praxis entfaltet. Wie es sich für ein Praxisbuch gehört, ist es auch mit didaktischen und methodischen Anregungen versehen. 14 Thesen bündeln die langjährigen umfangreichen und intensiven Erfahrungen der Autorin und des Autors in der interkulturellen Arbeit mit Menschen (und eben deren Namen). Da sprechen Praktiker/-innen. Am Beispiel von zwei Übungen wird der pädagogische Umgang mit dem Thema in Trainings, Seminaren und Kursen angeregt, und auch hier sind Erfahrung und reichhaltige Praxis von Handschuck und Schröer deutlich zu spüren.
Der dritte Teil hat mich dann auf die Couch gefesselt, wie ich es mir bei einem Fachbuch nicht hätte träumen lassen: Zwölf biographische Porträts von Menschen mit Namen, die ich beim ersten Hören nicht einmal aussprechen könnte. Da berichten Menschen, die in Deutschland leben, welche Erfahrungen sie mit ihrem eigenen und zugleich „fremden“ Namen gemacht haben. Sie erzählen Geschichten ihrer Namen, ihre individuellen Bedeutungen und eben von ihren (zum Teil anrührenden, aber auch bedrückenden) Erfahrungen. Die gehen zu Herzen und regen zugleich wiederum das eigene Nachdenken an.
Im vierten Teil wird es dann etwas pragmatischer und weniger aufwühlend, aber das ist auch gut so: 24 Länder, aus denen Menschen stammen, die in der deutschen Gesellschaft als Minderheiten leben, sind informativ aufbereitet im Zusammenhang mit allem Wichtigen rund um die Namen dieser Länder. Hier wird dieses bisher so spannend zu lesende Buch zum einzigartigen Nachschlagewerk konkreter Informationen. Wie Namen entstanden sind, wie sie ausgesprochen werden, welche Bedeutung religiöse Zusammenhänge haben, und was in der interkulturellen Kommunikation mit Menschen aus diesen Ländern zu beachten ist.
Das Buch ist sympathisch geschrieben, schon in der Einführung machen Autor und Autorin deutlich, dass es sich um kein vollständiges (im Sinne von Wissenschaftlichkeit) Werk handelt: „Die meisten Informationen konnten wir durch persönliche Gespräche […] sammeln oder überprüfen. Fehler bei der Wiedergabe gehen allein zu unseren Lasten.“ (S. 12) Wann ist so etwas in einem Fachbuch zu lesen? Die Leserschaft wird ermutigt, Anregungen, weitere Informationen, neue Namens-Geschichten weiterzugeben, um eine zweite Auflage zu verbessern. Verbessern? Erweitern behaupte ich, denn manches mag zwar etymologisch oder kulturhistorisch korrekter darstellbar sein, aber kann das die persönlichen Erfahrungen aufwiegen? Ich wünsche diesem Buch eine uneingeschränkte Verbreitung in weiteste Kreise.

Stephan Schack

Oliver Nüchter/Roland Bieräugel/Wolfgang Glatzer/Alfons Schmid (Hrsg.): Der Sozialstaat im Urteil der Bevölkerung – Opladen & Farmington Hills 2010, Verlag Barbara Budrich, 143 Seiten

Diese in der Frankfurter Reihe „Sozialpolitik und Sozialstruktur" veröffentlichte Untersuchung entstand im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und wurde von 2005 bis 2008 durchgeführt. Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um den abschließenden Bericht aus diesem Projekt.

Im Zentrum der Darstellung steht die Untersuchung der sozialstaatlichen Einstellungen der deutschen Bevölkerung der letzten vier Jahre. Dabei erscheinen den Autoren drei Szenarien vorstellbar und plausibel: die Verbesserung der Einstellungen (günstigere Arbeitsmarktlage), deren Verschlechterung (geringere Teilhabe am Wachstum) sowie deren Stabilität (entlang langfristig wirksamer Gerechtigkeitsvorstellungen). Der vorliegende Bericht spiegelt die aktuellen Befunde wider, zeichnet die Entwicklung der letzten vier Jahre – also bis 2008 – nach und liefert die Analysedaten für deren Zustandekommen. (S. 16)

Die Darstellung besteht außer der konzisen Einleitung aus sechs Kapiteln, in denen sich die Autoren mit dem Thema Lebensqualität und Sozialstaat, den allgemeinen sozialstaatlichen Einstellungen und ihrer Entwicklung und den einzelnen Bereichen sozialer Sicherung beschäftigen, ferner ein zusammenfassendes Resümee liefern sowie ihren methodischen Ansatz (Aufbau des Fragebogens, Datenerhebung und -auswertung) erklären. Das Bändchen ist zudem mit zahlreichen Tabellen und Abbildungen sowie einer ausführlichen Literaturliste ausgestattet.

Die Autoren kommen nach intensiver Diskussion der einzelnen Sozialbereiche und ihrer Perzeption durch die Bevölkerung zum Ergebnis, dass die eigene und allgemeine Lage seit 2005 etwas freundlicher bewertet wird. Allerdings meinen etwa 50 Prozent der Menschen in Deutschland, in einer schlechten wirtschaftlichen Lage zu sein, und weisen starke Besorgnisängste auf. Für die große Mehrheit hat ein handlungsfähiger Sozialstaat, der anhand der erbrachten Leistungen beurteilt wird, einen sehr hohen Stellenwert. Auch hat man ganz überwiegend egalitäre Gerechtigkeitsvorstellungen, wobei die Verbesserung der Teilhabechancen in erster Linie durch die Integration in den Arbeitsmarkt erhofft wird. Auch ist man der Auffassung, dass der Staat nach einer Phase der Sparpolitik nun wieder mehr Geld für die soziale Sicherung ausgeben sollte. Die durch die tiefgreifende Finanz- und Wirtschaftskrise hervorgerufene und von der schwarz-gelben Bundesregierung aktuell beschlossene Sparpolitik (September 2010) widerspricht diesen Wünschen allerdings deutlich. Die Folge sind heftige Proteste der Opposition, der Sozialverbände, Kirchen und Gewerkschaften.

Altersbezogen erweist sich die mittlere Generation im Hinblick auf die Zukunft der Sozialstaats skeptischer als die junge und die ältere. Unzufrieden sind or allem weniger gebildete Personen sowie Frauen, die durchweg höhere Ansprüche formulieren als Männer. (S. 123) Die Autoren konstatieren auch, dass normative Vorstellungen über die Rolle des Sozialstaats weiterhin von hoher Bedeutung sind. Vergleicht man alle Einzelsysteme miteinander, so wird deutlich, dass die Rentenversicherung im Verhältnis zur Kranken-, Unfall- und Pflegeversicherung am kritischsten gesehen wird. Hier herrschen starke Verunsicherung und ein tiefreichendes Misstrauen vor; auch traut man in diesem Kontext dem eigenen Beitrag zur Alterssicherung mehr zu als dem staatlichen Sicherungssystem. Es gibt eine spürbare Angst vor Altersarmut, wobei auch das bestehende System der Grundsicherung im Alter negativ beurteilt wird. Zwar hält man die Grundprinzipien der sozialen Sicherungssysteme für gut, aber die tatsächlich gewährten Leistungen werden als unzureichend empfunden.

Die Autoren kommen insgesamt zum Ergebnis, dass dem Sozialstaat aus Sicht der Menschen in Deutschland weiterhin eine überaus hohe Bedeutung zukommt. Gleichzeitig wird an tradierten sozialpolitischen Vorstellungen (Lebensstandardsicherung) festgehalten, woraus sich auch die geringe Akzeptanz für die vorgenommenen Reformen ergibt. Überdies belegt die Untersuchung den zentralen Stellenwert der sozialpolitischen Dimension für die Bedeutung und Akzeptanz sozialpolitischer Reformen und Veränderungen. Dementsprechend leiten die Autoren daraus das Desiderat weiterer Forschungen ab, in denen die subjektive Situation der Einzelnen stärker berücksichtigt werden sollte. Sicherlich ein wichtiges Postulat, zudem der sich auch im Jahre 2010 intensiv fortsetzende Rückbau des Sozialstaates bei einer gleichzeitig fragwürdigen Umverteilung von unten nach oben schon jetzt für erhebliche Unruhe

in der deutschen Bevölkerung sorgt. Die gewählten politisch Verantwortlichen sollten im ureigensten Interesse daran interessiert sein, die objektive Lage und die skeptische subjektive Sicht breiter Teile der deutschen Unter- und Mittelschicht näher kennenzulernen und entsprechende Konsequenzen zu ziehen. Die Sozialwissenschaften können ihnen – wie in diesem Buch geschehen – dafür wichtige Hinweise liefern.

Zbigniew Wilkiewicz

Markt

Wettbewerbe/Ausschreibungen

Verbände aus dem Jugendbereich, die das ehrenamtliche Engagement Jugendlicher fördern, können sich noch bis zum 2. September 2011 online für den **Heinz-Westphal-Preis** bewerben. Der Preis wird alle zwei Jahre vom Deutschen Bundesjugendring ausgeschrieben und würdigt kreative Aktivitäten und Aktionen, die das ehrenamtliche Engagement junger Menschen ermöglichen, stärken oder Jugendliche zu freiwilliger Arbeit motivieren. Drei Gewinnerprojekte werden für den diesjährigen Preis Ende November 2011 mit insgesamt 15.000 Euro Preisgeld geehrt. Die besten Projekte werden in einer Publikation publiziert. Einzelpersonen können an dem Wettbewerb nicht teilnehmen.

Weitere Informationen:
Deutscher Bundesjugendring,
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
oder über Internet:
www.heinz-westphal-preis.de.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) schreibt zum zweiten Mal den **KAUSA Medienpreis** aus. Der Wettbewerb richtet sich an junge Journalistinnen und Journalisten (bis 35 Jahre), die zu einer differenzierten Berichterstattung im Bereich Migration, Integration und Bildung beitragen. Bis zum 16. September 2011 können sich Nachwuchsjournalisten mit Print-/Online-, Hörfunk- oder TV-Beiträgen zum Thema „Bildungswege von Migrantinnen und Migranten“ bewerben. Der Preis ist mit insgesamt 30.000 Euro dotiert und wird an neun Preisträgerinnen und Preisträger verliehen.

Weitere Informationen:
Claudia Moravek, KAUSA,
c/o JOBSTARTER beim BIBB,
Robert-Schumann-Platz 3,
53175 Bonn,
E-Mail; moravek@bibb.de,
Internet: www.kausa-medienpreis.de.

Anlässlich des 50. Jubiläums des deutsch-türkischen Anwerbeabkommens in diesem Jahr hat Staatsministerin Maria Böhmer den **Wettbewerb „Heimat Almanya – Zeig uns Dein Deutschland“** gestartet. Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte sind aufgerufen, sich kreativ mit dem Thema „Heimat“ auseinanderzusetzen. Die Jugendlichen können bis Ende September 2011 ihre Beiträge in Form von Videos, Fotografie, Text, Audio oder anderen künstlerischen Darstellungsformen auf der Wettbewerbshomepage www.heimat-almanya.de hochladen. Zu gewinnen gibt es eine viertägige Städtereise für zwei Personen nach Istanbul sowie Sachpreise.

Weitere Informationen:
www.heimat-almanya.de,
www.myvideo.de/HeimatAlmanya,
www.facebook.com/HeimatAlmanya2011, www.twitter.com/heimatalmanya und www.schuelervz.net/heimatalmanya.

Noch bis zum 20. Oktober 2011 können Bewerbungen für den dritten **Deutschen Weiterbildungspreis** eingereicht werden. Angesprochen sind Menschen mit zukunftsweisenden Ideen für überbetriebliche Weiterbildungsprojekte, die bereits umgesetzt sind bzw. sich gerade in der Umsetzung befinden. Die Wettbewerbsbeiträge werden nach den Kriterien Neuigkeitsgrad, wirtschaftliche Relevanz, Wirkungspotenzial, Praktikabilität sowie nach der branchenübergreifenden Bedeutung bewertet. Der Preis ist mit 10.000 Euro dotiert.

Weitere Informationen und
Bewerbungsunterlagen:
www.deutscher-weiterbildungspreis.de.

Termine/Veranstaltungen

Die **Jahrestagung 2011 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium** e. V. (DGWF) findet vom 14. bis 16. September 2011 an der Universität Bielefeld statt. Dieses Jahr steht das Thema **„Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung“** im Mittelpunkt der Veranstaltung.

Programm, Anmeldeformular und
weitere Hinweise unter:
http://www.dgwf.net/tagungen/2011/jahrestagung.htm

In der Thüringer Landesvertretung in Berlin findet vom 14. bis 16. September 2011 die Konferenz **„Von der SED-Diktatur**

zum Rechtsstaat. Der Umgang mit Recht und Justiz in der SBZ/DDR“ statt. Veranstalter der Tagung sind die Deutsche Gesellschaft e. V., der Berliner Landesbeauftragte für die Stasi-Unterlagen sowie die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur.

Weitere Informationen: http://www.stiftung-aufarbeitung.de/uploads/pdf-2011/tagung1416092011.pdf

Der Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen und Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland veranstalten eine große **Tagung** zum Thema **„Weiter denken: Zukunftsplanung“** am 7. und 8. Oktober 2011 in Berlin. Am Ende der Tagung soll ein Netzwerk Zukunftsplanung für den deutschsprachigen Raum gegründet werden. Die Tagung richtet sich an alle, die bereits Erfahrung mit Methoden der Zukunftsplanung haben oder an dem Thema interessiert sind. Anmeldeschluss für die Tagung ist der 2. September 2011.

Weitere Informationen: www.bvkm.de (Kasten „Persönliche Zukunftsplanung“ auf der Startseite).

Das **Archiv der deutschen Jugendbewegung** auf Burg Ludwigstein veranstaltet alljährlich eine Archivtagung zu verschiedenen Schwerpunktthemen. In diesem Jahr ist die Veranstaltung dem Thema **„Jugendbewegung und Erwachsenenbildung“** gewidmet. Das Archiv hat eine Reihe namhafter Wissenschaftler eingeladen, um die vielfältigen personellen, institutionellen und organisatorischen Anknüpfungen, vor allem aber den besonderen Einfluss der Jugendbewegung auf die Entwicklung der Volksbildung bzw. der Jugend- und Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit und der Nachkriegszeit aufzeigen zu können.

Weitere Informationen: www.burgludwigstein.de/archiv.

Die **Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern** und der Landesverband Mecklenburg-Vorpommern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung veranstalten am 4. November 2011 ihren mittlerweile vierten **Jahreskongress**. Der Kongress steht in diesem Jahr unter dem Motto **„Mehr Bürgerbeteiligung, mehr Demokratie? – Politische Bildung und Partizipation“**.

Programm und weitere Informationen: www.lpb-mv.de (Stichwort „Jahreskongress“).

Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) hat ihre **Jahrestagung** für den 21. und 22. November 2011 angekündigt. Die Veranstaltung unter dem Titel **„Gesellschaft im Zeichen von Web 2.0. Sozialisation, Partizipation und intergenerationelle Solidarität“** findet im Tagungszentrum der Diözese Rottenburg-Stuttgart statt und geht der Frage nach, wie sozial „Social Media“ eigentlich sind.

Weitere Informationen: www.aksb.de.

Am 5. und 6. Dezember 2011 findet im Collegium Leoninum in Bonn das **14. DIE-Forum Weiterbildung** statt, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibnitz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) ausgerichtet wird. Die jährlich stattfindende Fachtagung widmet sich in diesem Jahr unter dem Titel **„Grenzenlos lernen“** dem gesellschaftlichen Phänomen der Entgrenzung und den sich daraus ergebenden didaktischen Herausforderungen für die Weiterbildung. Auf der Veranstaltung werden auch die Träger des DIE-Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011 mit ihren Projekten vorgestellt.

Weitere Informationen: Brigitte Rishmawi, DIE, E-Mail: rishmawi@die-bonn.de, Internet www.die-bonn.de.

Angebote zur Geschichte der DDR

Die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur weist auf ihre Angebote zum 50. Jahrestag des Mauerbaus hin: Anlässlich des Jubiläums wurden zwei **Ausstellungen** zur Geschichte des SED-Grenzregimes sowie zur DDR-Geschichte im Spiegel des DDR-Films konzipiert, die gegen eine geringe Schutzgebühr erworben und bundesweit gezeigt werden können.

Des Weiteren ist das **Buch „Die Mauer. Fakten – Bilder – Schicksale“** im Münchener Piper Verlag erschienen, eine Kooperationsarbeit zwischen BILD-Zeitung und der Stiftung Aufarbeitung.

Die reich bebilderte Publikation gibt einen umfassenden Überblick über die Geschichte des SED-Grenzregimes bis zu dessen Überwindung im Jahr 1989 und der Erinnerungskultur in der Gegenwart. Für die Publikation wurden mit großem Aufwand Porträts von Mauer- und Grenzflüchtlingen, Mauerbauern, Fluchthelfern und an der innerdeutschen Grenze Vertriebenen recherchiert.

Die Stiftung hat auch ihr Webangebot überarbeitet und erweitert. Dort finden sich mittlerweile rund 90 **Veranstaltungsdokumentationen**, u. a. **Audiomitschnitte** einer viel beachteten Vortragsreihe über den stalinistischen Terror in der Sowjetunion und Ostmitteleuropa. In der stark erweiterten **biographischen Datenbank** „Biographische Lexika“ lassen sich 4.000 Kurzbiographien aus dem Lexikon „Wer war wer in der DDR?“ sowie 1.675 **biographische Skizzen zu führenden deutschen Kommunisten von vor 1945** aus dem Handbuch „Deutsche Kommunisten“ von Hermann Weber und Andreas Herbst recherchieren.

Weitere Informationen zur Ausstellung „Die Mauer. Eine Grenze durch Deutschland“ unter www.stiftungaufarbeitung.de/die-mauer-eine-grenze-durch-deutschland-1636.html, zur Ausstellung „DDR-Geschichte im Spiegel des DDR-Films“ unter www.fraengerinstitut.de/veranstaltungen/2011-freiheit-und-zensur.php. Infos zu den sonstigen Tipps finden sich unter www.stiftung-aufarbeitung.de.

Eine weitere Ausgabe der Zeitschrift „Horch und Guck“ ist erschienen. Die aktuelle Nr. 72 (Heft 2/2011) versucht unter dem Titel **„Sozialistisch lernen. Die Erziehungs- und Fürsorgediktatur DDR“** weit verbreiteten Verklärungen des DDR-Bildungssystems entgegenzuwirken und lädt ein, einen Blick auf die gelebte Wirklichkeit des DDR-Bildungssystems zu werfen.

Weitere Informationen und Bezug: www.horch-und-guck.info.

Noch bis zum 31. Oktober 2011 ist die Ausstellung „Über Leben“ im Deutschen Historischen Museum in Berlin zu sehen, die **beeindruckende Fotografien aus der Geschichte der DDR** zeigt. Rund 280 Arbeiten der Fotografen Thomas Hoepker und Daniel Biskup dokumentieren auf unterschiedliche Weise das Zeitgeschehen zwischen Mauerbau und Ende der kommunistischen Herrschaft in Osteuropa.

Weitere Informationen: http://www.dhm.de/ausstellungen/index.html.

Materialien zur Jugendarbeit/Jugendbildung

Zwei neue Ausgaben der Zeitschrift „deutsche jugend“ sind zwischenzeitlich im Juventa Verlag erschienen. In Ausgabe 6/2011 geht es um die **„Offene Kinder- und Jugendarbeit“**. Die Schwerpunktbeiträge der Folgeausgabe 7-8/2011 setzen sich mit der **„Kooperation von Jugendarbeit und Schule“** auseinander.

Bezug: Beltz Medien-Service bei Rhenus, 86895 Landsberg, Tel. 08191/97000-622, Internet www.juventa.de oder den Buchhandel.

„Kinder wirksam schützen“ lautet der Titel von Ausgabe 2/2011 der vom Deutschen Bundesjugendring herausgegebenen Zeitschrift „Jugendpolitik“. Darin geht es um Prävention und Krisenintervention bei Gewalt, insbesondere bei sexualisierter Gewalt, in Jugendverbänden. Die Vorgängerausgabe widmet sich dem Thema „Jugendarbeit online“ und geht auf die Chancen des Internets für die Jugendarbeit und damit einhergehende neue Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche ein.

Bezug: Deutscher Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel. 030/40040400, Internet www.dbjr.de.

Das Thema **„Sexuelle Gewalt gegen Kinder“** wird auch in der dritten Ausgabe 2011 der Zeitschrift des Deutschen Jugendinstituts – DJI Impulse – aufgegriffen. Das Heft stellt Forschungsergebnisse dazu vor und gibt Empfehlungen für einen besseren Kinderschutz.

Bezug: Deutsches Jugendinstitut e. V., Nockherstr. 2, 81541 München, Tel. 089/62306-311, Internet www.dji.de.

Im Fokus der Juli-Ausgabe 2011 des IJAB-Journals steht das Thema **Mobilität für junge Menschen mit Benachteiligung**. Das Heft wird von der IJAB –

Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. herausgegeben.

Bezug: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V., Godesberger Allee 142-148, 53175 Bonn, Tel. 0228/9506-0, Internet www.ijab.de.

Eine neue Ausgabe gibt es auch von der Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) – Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug). Thema der Ausgabe 3/2011 der KJug ist **„Kinder- und Jugendschutz als schulische Aufgabe“**. Es werden beispielhaft Maßnahmen und Projekte des Kinder- und Jugendschutzes an Schulen vorgestellt und besondere Erfordernisse thematisiert.

Bezug: BAJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel. 030/400 40-333, Internet: www.bag-jugendschutz.de/kjug.

Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschland (aej) hat eine neue Publikation unter dem Titel „Ohne uns geht gar nichts!“ herausgegeben, in der die **Herausforderungen für die evangelische Jugendarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts** beschrieben werden. Für zwölf zentrale Themen werden in der Broschüre das Selbstverständnis und die Leitlinien der Evangelischen Jugend formuliert und mit der gegenwärtigen Wirklichkeit konfrontiert. Aus diesen Herausforderungen werden dringende Aufgaben abgeleitet und mögliche Antworten und Orientierungspunkte gegeben.

Bezug: aej-Geschäftsstelle, Otto-Brenner-Str. 9, 30159 Hannover, Tel. 0511/1215-165, Internet: www.evangelische-jugend.de.

Die Koordinierungsstelle zur Umsetzung des Strukturierten Dialogs in Deutschland, angesiedelt beim Deutschen Bundesjugendring, hat ein **Praxisbuch zum Strukturierten Dialog** zwischen Jugend und Politik herausgegeben. Unter dem Titel „Dialog mit Wirkung“ wird erklärt, was unter dem „Strukturierten Dialog“ zu verstehen ist, wie er in die Praxis umgesetzt wird, wie das Ganze mit Leben gefüllt werden kann und welche Methoden sich dafür eignen.

Bezug: Über den Publikationen-Shop des DBJR unter www.dbjr.de/publikationen sowie als kostenfreier pdf-Download unter http://www.strukturierter-dialog.de/pb/praxisbuch.pdf.

Die Bundeszentrale für politische Bildung gibt das Jugendmagazin „fluter“ heraus, dessen Sommerheft Nr. 39 der **„Sprache“** gewidmet ist. Das Thema wird aus zahlreichen Perspektiven behandelt und jugendgerecht aufbereitet.

Bezug unter: www.fluter.de/abo.

Materialien zur politischen Bildung

Die mittlerweile zweite Ausgabe (2-2011) des neu entstandenen **Journals für politische Bildung** – herausgegeben von Bundesausschuss Politische Bildung und Wochenschau Verlag – befasst sich mit **Praxisforschung für die politische Bildung** und knüpft damit an das im Frühjahr 2011 abgeschlossene bap-/AdB-Projekt „Praxisforschung nutzen – politische Bildung weiterentwickeln“ an, dessen Ergebnisse in dem Heft u. a. vorgestellt werden.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/86065, Internet: www.wochenschau-verlag.de.

„Politikvermittlung in der Demokratie“ ist das Schwerpunktthema von Ausgabe 2-2011 der Zeitschrift **„politische bildung“**, die ebenfalls im Wochenschau Verlag erscheint. Darin wird auf verschiedene Formen der Politikvermittlung, u. a. durch Parteien, Massenmedien und das Internet eingegangen.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/86065, Internet: www.wochenschau-verlag.de.

POLIS, der Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, erscheint viermal im Jahr ebenfalls im Wochenschau Verlag. In Ausgabe 2/2011 geht es um das Thema **„Diagnostizieren, Leistung bewerten“**.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/86065, Internet: www.wochenschau-verlag.de.

Ausstieg aus der Atomkraft

Der Bund Deutscher PfadfinderInnen greift in seiner Zeitschrift **„Bundesinfo“** Nr. 128 unter dem Titel „Ausstieg“ die aktuelle Diskussion um den **Atomausstieg** auf. Die Artikel des Heftes setzen sich vorrangig mit der Kernenergie auseinander, es werden aber auch andere Aspekte des Aussteigens behandelt.

Bezug: Bund Deutscher PfadfinderInnen, Baumweg 10, 60316 Frankfurt, Tel. 069/431030, Internet: www.bdp.org.

Zeitschriften zur Erwachsenenbildung

Das aktuelle Schwerpunktthema der **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung** lautet **„DQR – Herausforderung“**. Das Heft III/2011 will einen Beitrag zur Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen leisten und Standpunkte der Weiterbildungsszene klären. Herausgegeben wird die Zeitschrift vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Tel. 0521/91101-12, Internet: www.wbv.de.

Die Zeitschrift **„Forum Erwachsenenbildung“** – herausgegeben von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. – erscheint nun im W. Bertelsmann Verlag (wbv). Die Kooperation begann mit Ausgabe 1-2011 zum Thema **„Bildungsberatung im Lebenslauf“**. Die aktuelle Ausgabe 2-2011 widmet sich dem Thema **„Familienbildung“**. Die Zeitschrift wurde mit Unterstützung des wbv redaktionell und grafisch überarbeitet und erscheint viermal im Jahr.

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Tel. 0521/91101-12, Internet: www.wbv.de.

Wissenschaftliche Weiterbildung

„Übergänge zwischen Schule, Beruf und Hochschule“ stehen im Mittelpunkt von Ausgabe 1/2011 der Zeitschrift **Hochschule & Weiterbildung,** die von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium herausgegeben wird.

Bezug: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., Vogt-Kölln-Str. 30, 22527 Hamburg, Internet: www.dgwf.net.

Neues im Netz

Im Jahr 2009 wurde das **Nachrichtenportal MiGAZIN** gegründet. Es bietet täglich Nachrichten und Meinungen rund um die **Themen Migration, Integration und migrantisches Leben in Deutschland** an. Mittlerweile habe sich das Angebot etabliert und werde jeden Monat von über 120.000 Menschen mit und ohne Migratonshintergrund gelesen. Das Portal bietet auch die Möglichkeit, auf Veranstaltungen, Tagungen und Publikationen zu diesem Themenbereich aufmerksam zu machen.

Weitere Informationen: www.migazin.de.

Mit der neuen **Online-Publikation „DIE aktuell“** will das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) sechs Mal im Jahr kompakt über aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildung informieren. Die beiden ersten Ausgaben des neuen Online-Formats sind dem Thema **Qualitätsmanagement** gewidmet. Das Online-Format tritt die Nachfolge der DIE Fakten an, die in einen Online-Datendienst – wb.Fakten – überführt werden sollen, der im Sommer freigeschaltet wird.

Weitere Informationen:
DIE aktuell steht zum Download bereit unter: http://www.die-bonn.de/doks/2011-qualitaetsmanagement-01.pdf sowie http://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf.

Der Verlag Tibia Press aus Überlingen hat eine neue **Buchreihe zum Thema Web 2.0** für den Unterricht begründet, um Lehrende mit Konzepten und Methoden für den Einsatz der noch recht neuen Internetangebote im Unterricht zu unterstützen. Eines der ersten drei bereits veröffentlichten Bücher dieser Reihe befasst sich mit **„Wikis, Blogs und Podcasts“** als „Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht“.

Weitere Informationen:
TibiaPress, Abigstr. 11,
88662 Überlingen,
Internet: www.tibiapress.de.

Thema Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte wurde im Jahr 2001 infolge eines Bundestagsbeschlusses zum Austausch von Wissenschaft, Politik und Nichtregierungsorganisationen über alle Fragen der Menschenrechte gegründet. Anlässlich seines 10-jährigen Bestehens hat das Institut eine Publikation unter dem Titel **„2001-2011. Kompetenz und Engagement für Menschenrechte“** veröffentlicht, in der die Tätigkeit des Instituts im Kontext wichtiger menschenrechtlicher Fragestellungen des vergangenen Jahrhunderts reflektiert werden.

Bezug: Deutsches Institut für Menschenrechte, Zimmerstr. 26/27, 10969 Berlin, Tel. 030/259359-0, Internet: www.institut-fuer-menschenrechte.de.

In der Reihe **WissensWerte – Animationsclips zur politischen Bildung** ist der sechste Clip zum **Thema Menschenrechte** erschienen. Was sind eigentlich Menschenrechte? Wer ist für ihren Schutz verantwortlich? Und gelten sie wirklich für alle Menschen? Diese Fragen werden in dem achtminütigen Clip beantwortet. Alle in dem Projekt produzierten Clips laufen unter einer Creative Commons Lizenz und können im nichtkommerziellen Rahmen von jedem angeschaut und unter Namensnennung weiterverwendet werden.

Weitere Informationen
im Internet unter:
www.wissenswerte.e-politik.de.

Außerschulische Bildung 2-2011

42. Jahrgang

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

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

Redaktion:
Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat:
Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Wolfgang Pauls,
Dr. Melanie Piepenschneider, Imke Scheurich

Redaktions- und Bezugsanschrift:
AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-Mail: meissner@adb.de,
pistohl@adb.de

Herstellung:
Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische
Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft
Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:
Copyrighthinweise s. Fotos. Die Abbildungen in Wikipedia stehen unter der GNU Free Documentation License:
http://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:GNU_Free_Documentation_License_1.2
und/oder der Lizenz Creative Commons (cc): www.creativecommons.org/licenses/by-sa/3.o/deed.de

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft		**€ 6,00**
1-3 Abonnements	(jährlich)	**€ 16,00**
ab 4 Abonnements	(jährlich)	**€ 12,00**
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich)	**€ 12,00**
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)		(zuzüglich Porto)

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

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

Die Außerschulische Bildung wird als Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben. Verband, Herausgeberin und Herausgeber, Redaktionsbeirat und die Redakteurin möchten dadurch

- zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung beitragen und damit die Professionalität pädagogischen Handelns stärken,
- aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft aufgreifen und im Hinblick auf ihre Behandlung in der politischen Bildung aufbereiten,
- Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich machen und ein Schaufenster des Arbeitsfeldes bieten,
- theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung setzen und die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt machen,
- Methoden der politischen Bildung vorstellen,
- neue fachbezogene Publikationen und Medienproduktionen präsentieren und in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit einschätzen,
- über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern berichten,
- Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden verbreiten.