

ausser schulische **b**ildung

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

1/2002

Aus dem Inhalt

- **Lernende Regionen -
ein innovatives Programm**
- **Innenansichten einer
lernenden Region**
- **Ein Beispiel für landesweite
Zusammenarbeit:
Das brandenburgische Projekt
„Bildung für Toleranz und
Weltoffenheit“**
- **Regionale Zusammenarbeit
in Nordrhein-Westfalen**

Außerschulische Bildung

1 / 2002

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Peter Ogrzall und Dr. Gisela Schmirber

Redaktion: Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat: Jürgen Fiege, Gertrud Gandenberger, Dr. Peter Leibenguth-Nordmann, Gabriele Schlamann, Heinz-Wilhelm Schnieders

Namentlich gekennzeichnete Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Meinung des Herausgebers und der Redaktion

Redaktionsschluss: 31. März 2002

Redaktions- und Bezugsanschrift: AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adbildungsstaetten.de

E-mail: weeber@adbildungsstaetten.de,
pistohl@adbildungsstaetten.de

Herstellung: Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bezugsbedingungen (Gültig ab Nr. 1/02):

Einzelheft € **5,10**

1 bis 3 Abonnements(jährlich) € **15,30**

ab 4 Abonnements(jährlich) € **10,20**

Abonnement für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose (bitte jährlich Bescheinigung übersenden)(jährlich) € **10,20**
(zuzüglich Portokosten)

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.

INHALTSVERZEICHNIS

Zu diesem Heft 3

Schwerpunkt

*Ingrid Ambos/Stephanie Conein/
Ekkehard Nuissl-v. Rein*
Lernende Regionen – ein innovatives Programm 5

Markus Brettschneider
Innenansichten einer lernenden Region
Das BELOS-Netzwerk für Weiterbildung 9

Karl-Heinz Lichtenberg
Netzwerk für eine neue Lernkultur:
Lernende Region Bergisches Städtedreieck 13

Giovanna Bonometti/Werner Bövingloh
Ein Beispiel für landesweite Zusammenarbeit:
Das brandenburgische Projekt
„Bildung für Toleranz und Weltoffenheit“ 17

Jutta Richter
Regionale Zusammenarbeit in Nordrhein-Westfalen 21

Moritz v. Engelhardt
Überlegungen zum Aufbau eines Netzwerks
„Demokratische Jugendbildung“ in der Mongolei 27

AdB-Forum

Johannes Schillo
Politische Bildung und die neue Dimension des Terrors 31

Informationen

Meldungen 35

Aus dem AdB 44

Personalien 47

Bücher 48

Markt 56

Stichwortregister 59

ZU DIESEM HEFT

Die Wiederentdeckung „regionaler endogener Potenziale“ hat Peter Faulstich vor einem Jahr in dieser Zeitschrift beschworen, als er das in 2001 von der Bundesregierung ausgeschriebene Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ in politische und soziale Zusammenhänge einzuordnen versuchte (P. Faulstich, „Lernende Region“ und „Kulturelle Heimat“, AB 1/2001, S. 11 ff.). Mittlerweile sind die Entscheidungen über die beantragten Projekte gefallen, im Juni 2001 starteten die ausgewählten „Lernenden Regionen“ in eine einjährige Planungsphase. Für eine – auch nur vorläufige – Bewertung ist es noch zu früh, aber über bisherige Erfahrungen wollen wir berichten in dieser Ausgabe der „Außerschulischen Bildung“.

Die Diskussion über Netzwerke als Organisation von Kooperation ist nicht so neu, wie sie in der aktuellen Emphase erscheint. Die Neuen Sozialen Bewegungen organisierten sich zunächst vor allem als Netzwerke. In der Wirtschaft bilden sich Netzwerke immer dann, wenn sich die daran beteiligten Betriebe davon Synergieeffekte, Kosteneinsparungen und Innovationen versprechen, zu denen sie allein nicht in der Lage wären. Dass „Netzwerke“ nun bildungspolitisch angesagt sind und systematisch gefördert werden, ist auch vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung über den Abbau staatlicher Leistungen, Privatisierungs- und Deregulierungsstrategien zu sehen. Und es passt in diesen Zusammenhang, dass der Impuls zu dem Netzwerkförderungsprogramm des Bundes von der Wirtschaft ausging.

So wie die Fokussierung auf Netzwerke als strukturverändernde bildungspolitische Strategie betrachtet werden muss, ist in der gleichzeitigen Hinwendung zur Region ein politischer Versuch zu sehen, negativen ökonomischen, politischen und sozialen Folgen der Globalisierung eine Alternative entgegenzusetzen und den Lebens (oder Sozial-)raum zum Bezugspunkt für gemeinsames Handeln der Akteure vor Ort zu machen. Eingebunden in dieses politische Konzept sind sehr viele Bereiche der Politik.

Das Programm „Lernende Regionen“ ist also Teil einer übergreifenden politischen Strategie, die auf den verschiedenen

Ebenen umgesetzt wird. Die Träger der Weiterbildung tun gut daran, diese Entwicklung nicht nur kritisch zu beobachten, sondern sich auch an ihr zu beteiligen. Das gilt vor allem für die Träger der politischen und kulturellen Bildung, die bei den geförderten Netzwerkprojekten bislang noch unterrepräsentiert sind (in diesem Heft stellen wir allerdings zwei Projekte vor, an denen sie mitwirken).

Ob die regionale Vernetzung von Weiterbildungsanbietern die erhofften Effekte zeitigt und zur Verbesserung des Weiterbildungsangebots aus der Sicht von Adressaten und Adressatinnen beiträgt, muss sich erst noch erweisen. Der Aufwand für die Beteiligung an Kooperationsverbänden ist allerdings immens und überfordert oftmals gerade die kleinen Träger. Der Wunsch nach Zusammenarbeit wird zwar allenthalben geäußert, die Kooperation ist dann aber häufig durch Konkurrenzdenken, Profilierungssucht und Machtspiele einzelner Akteure bedroht. Auch der Bezug auf die Region geht nicht unbedingt immer einher mit den Angebotschwerpunkten, auf die sich ein Bildungsträger spezialisiert hat und in denen er anerkannt ist.

Es ist sorgfältig zu prüfen, ob regional verortete Weiterbildungsnetzwerke sich künftig auch dann – und unter welchen Voraussetzungen – als tragfähig erweisen, wenn sie sich aus eigenen Mitteln unterhalten müssen. Die Risiken der Beteiligung an der regionalen Netzwerkkooperation sind von den Trägern ebenso zu bedenken und zu verdeutlichen wie die Chancen, die sich dadurch für sie ergeben. Bei den strukturellen Veränderungen, die jetzt politisch forciert werden, sollte allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass es bereits von den Weiterbildungsträgern selbst initiierte und mit Erfolg realisierte Kooperationen gibt. Auch darauf verweisen in diesem Heft vorgestellte Beispiele, die geltend machen, dass der Erhalt bestehender funktionierender Strukturen nicht dem Aufbau neuer untergeordnet werden darf.

Ingeborg Pistohl

SCHWERPUNKT

Ingrid Ambos/Stephanie Conein/Ekkehard Nuissl-v. Rein

Lernende Regionen – ein innovatives Programm

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – DIE – realisiert zusammen mit anderen Institutionen die wissenschaftliche Begleitung des von der Bundesregierung in 2001 aufgelegten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Im Folgenden werden die bildungspolitischen Ziele des Programms resümiert, die Netzwerke in ihrer Bedeutung für lebenslanges Lernen und die Entwicklung einer neuen Lernkultur beschrieben und die Untersuchungsfelder vorgestellt, auf die sich die wissenschaftliche Begleitung konzentrieren wird.

1. Wesentliche Elemente des Programms

Vor etwa einem Jahr wurde das Programm des Bundes mit dem Titel „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ins Leben gerufen, das nun in seine zweite, seine Durchführungsphase eintritt und seit einigen Monaten auch wissenschaftlich begleitet wird. Das Programm „Lernende Regionen“ fokussiert auf zwei zentrale Begriffe:

- Der Begriff der **Region**, höchst unterschiedlich auslegbar und variantenreich, ist in diesem Programm lediglich als räumlicher und funktionaler Zusammenhang definiert. Im Sinne eines Rahmens für eine relativ autonome Ausgestaltung vor Ort wird der Begriff pragmatisch und offen gehalten. Ausgangspunkte sollen die Bedarfslage und Entwicklungsperspektive einer Region sein. Dabei wird davon ausgegangen, dass die regionale Ebene als Handlungsebene besonders geeignet ist, Lernen in neuer Weise zu etablieren, und dass hierfür die gemeinsame Verantwortung regionaler Akteure die optimale Strategie darstellt.
- Diese gemeinsame Verantwortung soll sich realisieren in Formen der Vernetzung und Kooperation, im Programm definiert als **Netzwerke**. Netzwerke sind danach dauerhafte Beziehungen zwischen verschiedenen Bildungsträgern aus mehreren Bildungsbereichen, den Nachfragern

und Nutzern und anderen Akteuren im Felde des lebensbegleitenden Lernens.

Deutlich wird bei diesen Begriffen, dass das Programm neben Region und Netzwerk zwei weitere konstituierende Elemente besitzt:

- Die **bildungsbereichsübergreifende Intention**; dies gilt sowohl für die Vernetzung unterschiedlicher Bildungsbereiche vom Kindergarten bis zur Altenbildung unter Einfluss von Schulen, Hochschulen, Berufsbildungsgängen usw., als auch für die Vernetzung und Kooperation des Bildungsbereichs mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere den Betrieben, die in der Region angesiedelt sind, und den regionalen Kultur- und Sozialeinrichtungen.
- Das Programm intendiert eine **Dauerhaftigkeit** des einmal aufgebauten kooperativen Netzwerkes, die über die Modellsituation innerhalb des Programms hinausgeht. Folgerichtig sind Elemente der Programmstruktur auch daraufhin ausgerichtet, wie etwa eine degressive Finanzierung im Rahmen der Programmförderung, die von einer zunehmenden Übernahme des Netzwerkes durch die lokalen Akteure auch in materieller Weise ausgeht.

2. Fragen und Erwartungen an das Programm

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ will – insbesondere unter dem Aspekt lebenslangen Lernens – die Aufgaben und Strukturen traditioneller Bildungsträger verändern und in einen übergreifenden Zusammenhang bringen. Es versteht sich als Beitrag zur europäischen Debatte über entsprechende Strategien, wie sie etwa im europäischen **Memorandum zum lebenslangen Lernen** ausgeführt sind. Folgerichtig wird das Programm nicht nur von der Bundesregierung, sondern auch aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert und in Kooperation mit den Bundesländern realisiert.

Das Ziel, lebenslanges Lernen über das Netzwerk von Bildungseinrichtungen und anderen regionalen Akteuren einzulösen, impliziert auch das Ziel, eine neue Lernkultur zu entwickeln. Diese definiert sich über den Auf- und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender Lehr-/Lernangebote, die vor Ort innovative Maßnahmen enthalten. Die Netzwerke sollen demnach ein Instrument sein, bestehende aktuelle Defizite des Bildungssystems auszugleichen und insbesondere zu einer stärkeren Nutzerorientierung beizutragen. Im Kontext dieser Ziele geht es vor allem darum,

- besonders die bisher bildungsferne Klientel gezielt zu mobilisieren; dabei steht im Vordergrund, die Transparenz der Bildungsangebote zu erhöhen und deren Qualität und Verwertbarkeit zu steigern. Dies soll durch eine in den Netzwerken zu realisierende engere Zusammenarbeit zwischen Bildungs-, Arbeitsförderungs- und Wirtschaftsakteuren erreicht werden. Auch die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Zertifizierung des Lernerfolgs beim formellen und informellen Lernen kann dabei eine Rolle spielen
- dass die Eigenverantwortung und Kreativität der Menschen beim formellen und informellen Lernen gestärkt und der Zugang zu neuen LuK-Technologien gefördert werden. Dabei geht es auch um eine Erhöhung der Medienkompetenz und die Erprobung neuer Lehrarrangements. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn allgemeine, politische und kulturelle Bildung besser verzahnt und die Bildungsbereiche stärker durchlässig sind.

Die bildungspolitische Intention, mittels Kooperation auf regionaler Ebene strukturelle Defizite anzugehen, ist indes nicht neu. Im Weiterbildungsbereich gab es bereits in den 70er Jahren (aufbauend auf den Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* von 1970) Diskussionen zu strategisch gewollten und systematisch gestalteten Kooperationen; die Kategorie des „regionalen Grundangebots“ als kooperativ erstellter Gesamtstruktur spielte dabei eine wichtige Rolle. Vereinzelte Regelungen in Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder (z. B. regionale Weiterbildungsräte) gingen ebenfalls in diese Richtung. In den 90er Jahren wurde die Frage der regionalen Kooperation verstärkt unter dem Gesichtspunkt regionaler Wirtschaftsförderung diskutiert, insbesondere hinsichtlich der Einführung neuer Technologien. So ging es etwa um Qualifizierungsnetzwerke zwischen Weiterbildungsträgern und kleinen und mittleren Unternehmen.

Ein Resümee dieser bereits gelaufenen Diskussion und ihrer Realisierungsansätze macht aber deutlich, dass Netzwerke zur Qualifizierung und zur Erstellung von Grundangeboten sowie regionaler Durchlässigkeit bisher nur punktuell erfolgreich waren. Leerstellen und Unklarheiten bestehen nach wie vor. Vor diesem Hintergrund knüpft das Programm „Lernende Regionen“ an diese Diskussion zwar an, eröffnet zugleich aber eine Reihe neuer Perspektiven, insbesondere

- einen relativ großen Umfang mit bundesweit rund 80 geförderten Netzwerken,
- einen langen Zeithorizont, in dem Entwicklungschancen möglich sind,
- eine finanzielle Unterstützung mit Implikationen zur Förderung der Nachhaltigkeit,
- eine Unterstützung durch Supportstrukturen,
- einen ganzheitlichen bildungsbereichsübergreifenden Ansatz,
- eine programmatische, übergreifende Reflexion und Diskussion.

3. Untersuchungsfelder der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms spielt dabei keine geringe Rolle. Sie hat das Programm zu evaluieren, das heißt insbesondere auf der Folie der Programmziele und -elemente die Wirkungen in den Regionen zu analysieren und so einen Beitrag zur empirischen Klärung der offenen Fragen zu leisten. Die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms analysiert die jeweils einzelnen regionalen Netzwerke als „Fallbeispiele“, um die Wirkung des Gesamtprogramms besser beurteilen zu können. Die einzelnen Netzwerke vor Ort haben vielfach eigene wissenschaftliche Begleitungen, die in unterschiedlichen Variationen Fragen der Realisierung der Netzwerke untersuchen.

Die wissenschaftliche Begleitforschung des Programms wird zum einen relevantes Handlungswissen bereitstellen und damit die Steuerung des laufenden und die Planung künftiger Programme unterstützen. Zum anderen wird sie untersuchen, ob das Programm die oben genannten beabsichtigten Wirkungen erreicht. Für die Evaluierung der wissenschaftlichen Begleitung eröffnen sich fünf Untersuchungsfelder, die sich zwar teilweise inhaltlich überschneiden, aber jeweils einen eigenständigen Fokus auf bestimmte Aspekte haben:

- Kooperation und Vernetzung von relevanten Akteuren,
- Profilbildung und Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft durch die Netzwerke,
- Adressaten und Zielgruppen von Netzwerkaktivitäten,
- regionale Arbeitsplatzmarktlage, Beschäftigungssituation und Wirkungen,
- Transferpotentiale.

Kooperation und Vernetzung von relevanten Akteuren

In diesem Untersuchungsfeld stehen die Strukturen und Funktionsweisen der Netzwerke selbst im Mittelpunkt, die im Verständnis des Programms als zentrale Instrumente zur Entwicklung der regionalen Lernkultur fungieren. Unter Bezugnahme auf Ansätze und vorliegende Erkenntnisse der Netzwerkforschung gilt es dabei in erster Linie, die die Netzwerke konstituierenden Akteure und ihre Beziehungsstrukturen in das Blickfeld zu nehmen. Wie viele und welche Akteure aus

welchen Bereichen (Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft etc.) finden sich zu Netzwerken zusammen? Gelingt die angestrebte Integration in der Regel segmentierter Politikbereiche? Wie gelingt es den Akteuren, aus einer mitunter bestehenden Konkurrenz in eine kooperative Beziehung einzutreten und welche Interessen motivieren sie zu diesem Schritt? Welche materiellen und immateriellen Ressourcen bringen sie dabei in das Netzwerk mit ein?

Ein zweiter Komplex fokussiert Fragen der Aufbauorganisation und Steuerung der Netzwerke, d. h. welche Formen der Kooperation zum Tragen kommen, wie die Zusammenarbeit im einzelnen geregelt wird, welche Funktionen auf welchen Ebenen durch welche Gremien wahrgenommen werden. Hierbei geht es darum, die Balance zwischen Offenheit und Flexibilität einerseits und notwendiger Stabilität und formalisierter Organisation andererseits in den Blick zu nehmen, denn diese ist Voraussetzung für das Lernen als prozessuales Prinzip in lernenden Regionen.

Im Hinblick auf die durch das Programm intendierte Nachhaltigkeit der Netzwerke ist zudem zu untersuchen, auf welche Weise die Längerfristigkeit der Kooperation garantiert und vor allem die Finanzierung der Netzwerke gesichert wird.

Weitere Fragen verweisen auf die anderen Untersuchungsfelder und richten sich stärker auf die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte der Netzwerke. So ist von Interesse, zu welchen Themen und in welchen Bereichen sie vorrangig kooperieren (z. B. bei der Konzeption gemeinsamer Bildungsangebote oder der Entwicklung gemeinsamer Zertifizierungssysteme).

Profilbildung und Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft

In diesem Untersuchungsfeld werden die Auswirkungen der Netzwerke auf die beteiligten Partner und auf die regionalen Bildungslandschaften, in denen die Netzwerke angesiedelt sind, betrachtet. Um zu überprüfen, inwieweit es gelingt, mittels regionaler Vernetzung tatsächlich zu einer quantitativen und/oder qualitativen Verbesserung des Angebots zu gelangen, gilt es zunächst, die Ausgangssituation zu erfassen und die Entwicklungsmöglichkeiten und -bedarfe zu ermitteln.

Der zentrale Fokus dieses Untersuchungsfeldes ist die institutionelle und die Anbieterseite des Bildungsbereiches in weiter verstandenem Sinne. Gefragt wird danach, wie ein struktureller Veränderungsbedarf in Richtung auf mehr Angebotsflexibilität, besserer Passung zwischen Angebot und individueller Bildungsnachfrage, Erhöhung der Bildungsbeteiligung, breiterer Streuung der Lernorte und wachsende Ansprüche an Qualität in den Netzwerken realisiert werden. Natürlich geht es dabei in erster Linie um die Probleme, die auftreten, um die hier genannten Ziele zu erreichen. Die Netzwerke werden auch daraufhin zu befragen sein, wie sie

die aufgetretenen Probleme wahrnehmen, bearbeiten und einer im Netzwerk akzeptierten eigenen Lösung zuführen.

In diesem Kontext wird zudem die Frage gestellt, welcher materielle und immaterielle Nutzen den Netzwerkpartnern aus der Kooperation erwächst, ob also beispielsweise die Zusammenarbeit im Netzwerk zu einer Schärfung und/oder Modifikation des Profils sowie zur Erhöhung der Flexibilität der Mitglieder führt. Im Hinblick auf die regionale Bildungslandschaft ist von Interesse, inwieweit die Netzwerkarbeit es ermöglicht, die durch das Programm beabsichtigten innovativen Angebote im Bereich Lebenslanges Lernen zu entwickeln und umzusetzen. Darüber hinaus wird auch untersucht werden, ob die regionalen Bildungslandschaften erste Anzeichen einer strukturellen Umgestaltung im Sinne des Lebenslangen Lernens aller aufweisen. Ob also eine vermehrte Verzahnung der Bildungsbereiche untereinander zu verzeichnen und es gelungen ist, die Durchlässigkeit zwischen den Bereichen zu erhöhen.

Adressaten und Zielgruppen von Netzwerkaktivitäten

Im Sinne der oben erwähnten Förderung des Lebenslangen Lernens aller stellt sich auch die Frage nach den Adressaten der Netzwerkmaßnahmen bzw. nach den tatsächlichen Nachfragenden der Bildungsangebote. Gerade dieser Bereich ist bislang zu wenig empirisch beleuchtet. Wer, welche Gruppen werden von dem Angebot erreicht und gelingt es, durch die Netzwerkaktivitäten Bildungsbenachteiligung abzubauen und damit das vorrangige Ziel der Einbindung bisher bildungsferner potenzieller Lerner/innen zu erreichen? Letztere Frage schließt auch den Gender-Aspekt mit ein.

Im Sinne des Lebenslangen Lernens stellt sich darüber hinaus auf die Adressaten bezogen die Frage, ob selbstorganisiertes Lernen durch die Netzwerkaktivitäten initiiert und nachhaltig gefördert werden kann, und ob eine generelle Erhöhung des gesellschaftlichen Stellenwertes von Bildung und der individuellen Bildungsbereitschaft durch die Netzwerkaktivitäten festzustellen ist.

Schließlich ist es auch von Interesse, ob dadurch, dass, wie mit dem Programm beabsichtigt, Adressaten und Zielgruppen in die Angebotsplanung einbezogen werden, eine stärkere Nutzerorientierung gelingt.

Regionale Arbeitsmarktlage, Beschäftigungssituation und -wirkungen

Eines der wichtigsten Argumente für die Erfordernis Lebenslangen Lernens ist der derzeit stattfindende wirtschaftliche und technologische Strukturwandel. Bildung, in diesem Zusammenhang vor allem als Anpassung der Qualifikationen verstanden, gilt als wichtiger Faktor für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.

Ein zentrales Ziel des Programms ist es daher, über eine verstärkte Integration von Bildungs-, Arbeitsmarkt und Beschäftigungspolitik Dequalifizierungsprozessen entgegenzuwirken und durch eine bessere Abstimmung zwischen Beschäftigungssystem die Qualifikationsanpassung für eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit zu verwirklichen.

Um zu untersuchen, ob die Netzwerke durch ihre Arbeit die erwähnten Ziele erfolgreich verfolgen, müssen auch die regionale Arbeitsmarktlage und die Beschäftigungssituation untersucht, das heißt zu Beginn und zum Ende des Förderzeitraums entsprechende Daten erhoben werden. Verändern sich diese im Untersuchungszeitraum positiv, so ist weitergehend zu klären, ob diese Veränderungen direkt oder indirekt auf die Netzwerkaktivitäten zurückzuführen sind. Dabei ist zu fragen, ob sich z. B. von Netzwerken initiierte Modellprojekte als nachhaltig beschäftigungswirksam erweisen, und vielleicht sogar Vermittlungserfolge durch Netzwerkaktivitäten erreicht werden konnten und/oder diese zumindest Wirkung auf den zweiten Arbeitsmarkt hatten.

Transferpotenziale

Die Netzwerke sollen dazu beitragen, dass sich eine neue regionale Lernkultur vor Ort entwickelt. Sie sollen dabei zum einen bereits vorhandenes externes Wissen, insbesondere solches, das aus anderen Modellprojekten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung stammt, aufnehmen und anwenden. Zum anderen sollen sie auch eine Transfer- und Modellfunktion über die eigene Region hinaus wahrnehmen, ihr eigenes, im Kontext der Netzwerkarbeit erworbenes Erfahrungswissen auch überregional verbreiten.

In diesem Zusammenhang wird zu untersuchen sein, welche Strategien und Instrumente die Netzwerke entwickeln, um diese Ansprüche zu erfüllen. Welche Wege und Kommunikationsformen bauen sie für den Transfer externen Wissens nach innen und selbst erworbenen Wissens nach außen auf?

Abschließend wird zudem zu klären sein, ob sich diese Strategien und Instrumente nachhaltig etablieren und so eine neue regionale Kommunikationskultur geschaffen wird, und ob sie sich auch in anderen, netzwerkunabhängigen Kontexten bewähren können.

4. Instrumentarien

Die wissenschaftliche Begleitung wird die hier vorgestellten Untersuchungsfelder mit unterschiedlichen methodischen Instrumenten zu erschließen versuchen. Vorwiegend geht es dabei um Befragungen von Beteiligten, aber auch um Analyse von vorliegenden Dokumenten. Beobachtungen finden nur im Ausnahmefall statt.

Befragt werden die Akteure des Gesamtprogramms, insbesondere die Mitglieder des Lenkungsausschusses, der die Netzwerkansträge beurteilt und entscheidet, welche Netzwerke in die Förderung aufgenommen werden. Befragt wird auch der Programmträger, welcher die Netzwerke berät, die Anträge sichtet, den Verlauf bearbeitet und unterstützt.

Für die Analyse der einzelnen Netzwerke werden diese zu „Typen“ zusammengefasst. Der Typenbildung liegen die An-

träge und verfügbaren Materialien zu Grunde. Relevante Kriterien der Typenbildung sind etwa Struktur der Region, Struktur des Netzwerkes und Ziele der Kooperation im Netzwerk. Die Ausprägungen der einzelnen dieser Merkmale innerhalb der Gesamtheit der Netzwerke sind außerordentlich vielfältig; die Varianz des Weiterbildungsbereiches, der unterschiedlichen Arten des Bildungsbereiches und der regionalen Organisations- und Betriebsstruktur zeigt sich dabei deutlich. Für den Einfluss einzelner Faktoren in der Netzwerkarbeit auf deren Wirkungen sind solche Ausprägungen von Merkmalen in besonderer Weise zu berücksichtigen.

Neben der Typenbildung, die auf die vorhandenen Dokumente zu den einzelnen Netzwerken zurückgreift, und einer Gesamterhebung aller am Programm beteiligten Projekte (im Verlauf dieses Jahres werden es etwa 80 sein) verfolgt die wissenschaftliche Begleitung des Programms die Fragen in ihren Untersuchungsfeldern anhand von Fallstudien. Die Auswahl der Fallstudien basiert auf den definierten Typen und ermöglicht es, exemplarisch die Bedingungen der Netzwerkrealisierung zu analysieren und die Ergebnisse für das Gesamtprogramm zu verallgemeinern. In den Fallstudien werden qualitative Interviews ebenso durchgeführt wie standardisierte Erhebungen, die sich jeweils nach dem Typ des Falls und der schwerpunktmäßig im Fall zu analysierenden Fragestellung richten.

Die Fallstudien ermöglichen jedoch nicht, direkte Nutzerdaten zu erheben. Hier liegt die Grenze der Programmevaluation und der dafür vorgesehenen Kapazitäten. In Bezug auf die Nutzer ist die wissenschaftliche Begleitung angewiesen auf Sekundäranalysen und die Kooperation mit den wissenschaftlichen Begleitungen der Einzelprojekte, die sich mit diesen Fragen beschäftigen.

Die erste Gesamterhebung im Rahmen der Programmevaluation findet noch im Jahre 2002 statt, angestrebt ist die Zeit nach der Sommerpause.

5. Forschungskonsortium

Die wissenschaftliche Begleitung ist ein umfangreiches und auf mehrere Jahre angelegtes, mehrstufiges Programm. Um sie sinnvoll und sachgerecht zu realisieren, hat sich dafür ein eigenes Netzwerk als „Forschungskonsortium“ zusammengefunden, eine Gruppe von vier Institutionen unterschiedlicher Provenienz. Es handelt sich um das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung*, das insbesondere die Weiterbildungsseite und die bildungspolitischen Aspekte behandelt, den Arbeitsbereich *Wirtschaftspädagogik/Betriebliche Aus- und Weiterbildung an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg*, der sich hauptsächlich um bildungsbereichsübergreifende Fragen der Vernetzung und Kooperation kümmert, den Bereich *Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilian-Universität München*, der

insbesondere zielgruppenbezogenen Fragen nachgeht, so wie das *Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin*, das vor allem die Auswirkungen des Programms auf Arbeitsmarkt und Berufssituation untersucht.

Ingrid Ambos und Dr. Stephanie Conein sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Bereich Leitung/Stab des DIE, Prof. Dr. Ekkehard Nuissl-von Rein ist dessen Direktor. Alle sind zu erreichen über die Anschrift: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE, Außenstelle Bonn, Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn, email (name)@die-frankfurt.de

Markus Brettschneider

Innenansichten einer Lernenden Region

Das BELOS-Netzwerk für Weiterbildung

Markus Brettschneider geht zunächst auf die Rahmenbedingungen des BMBF-Programmes „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ein. In diesem Zusammenhang beleuchtet er den Stellenwert des „Lebenslangen Lernens“ für die Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturveränderungen. Den Hauptteil des Beitrages macht die Darstellung der Aktivitäten des *BELOS-Netzwerkes für Weiterbildung* aus. Die Zusammensetzung der Netzwerkakteure, die Organisation des Netzwerkes und das methodische Vorgehen werden erläutert und die entwickelten Konzeptionen skizziert. Darauf aufbauend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen Erfahrungen beim Aufbau eines solchen Netzwerkes.

Rahmenbedingungen für die Entwicklung „Lernender Regionen“

Im Juni bzw. Juli 2001 wurden vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* bundesweit 54 „Lernende Regionen“ ins Leben gerufen, die in ihren jeweiligen Kontexten Antworten auf die Frage suchen sollten, wie man das bundesdeutsche Bildungssystem so weiterentwickeln kann, dass eine neue Lernkultur im Sinne einer „lernenden Gesellschaft“ zu einer erfahrbaren Realität für jedermann wird. Das Teilprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ ist dabei eines von mehreren Elementen eines übergeordneten Aktionsprogramms „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. **Leitgedanken** – und somit zugleich Rahmen für die Aktivitäten der einzelnen Regionen – sind die Stärkung der Eigenverantwortung sowie die Selbststeuerung der Lernenden, der Abbau von Chancenungleichheiten, die Motivierung „benachteiligter“ bzw. „bildungsferner“ Gruppen, die Kooperation der BildungsanbieterInnen und NutzerInnen sowie die Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbe-

reichen. Der insgesamt fünf Jahre umfassende Förderzeitraum sieht anfänglich eine einjährige Planungsphase vor, in der alle Akteure eines Netzwerkes an der Entwicklung spezifischer Konzeptionen arbeiten, die in den folgenden vier Jahren implementiert, evaluiert und weiterentwickelt werden. Im ersten Jahr fördert das BMBF die Anstrengungen zum Aufbau der Netzwerke vollständig, in den Jahren zwei und drei zu 80%, in den Jahren drei und vier noch zu 60%. Nach Ablauf dieses Förderzeitraums sollen sich, so die Absicht des BMBF, die dann regional etablierten Netzwerke aus eigener Kraft verstetigen.

Lebenslanges Lernen als Antwort auf strukturelle Veränderungen

Fortschreitende Globalisierung der Märkte und steigende Vernetzung von Arbeitsprozessen, sich beschleunigende Innovationsprozesse und zunehmende Technisierung der Arbeitswelt, wachsende Bedeutung des Dienstleistungssektors, immer kürzer werdende Halbwertszeiten von Wissen – all das sind unterschiedliche Faktoren, die immer wieder eine Reorganisation unternehmerischer Aufbau- und Ablaufstrukturen erforderlich machen. Im Zentrum dieser Prozesse stehen die **Kompetenzen und Qualifikationen** der handelnden Menschen, die diese Anforderungen umsetzen müssen. Der Schlüssel zur Bewältigung dieses Wandels wird im Prozess des **lebenslangen Lernens** gesehen, mit dem das Individuum diesen Herausforderungen und den damit verbundenen biografischen Unsicherheiten produktiv begegnen kann. Die Legitimation dieses Konstruktes setzt dabei wahlweise lerntheoretisch (psychologische Perspektive), bildungstheoretisch (pädagogische Perspektive) bzw. sozialisationstheoretisch (soziologische Perspektive) an, letztlich müssen diese verschiedenen Blickwinkel jedoch interdisziplinär verwoben sein, um lebenslangem Lernen in seiner Multidimensionalität gerecht werden zu können. Ein ausschließlich im beruflichen

Kontext diskutiertes lebenslanges Lernen greift jedoch zu kurz, denn mit dem ökonomischen Wandel ist gleichzeitig auch ein sozialer Wandel eng verknüpft. Lebensläufe sind kontingent geworden. Es gilt, sich aus dem Füllhorn der Möglichkeiten zu bedienen. So haben beispielsweise die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die Partizipations- und Gestaltungschancen im öffentlichen Raum stark verbessert. Über das Vorhandensein dieser Chancen kann man jedoch noch keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Nutzung in der Bevölkerung ziehen. Denn Chancen bedeuten zugleich auch Risiken; und die Kehrseite der **Chancen** im LuK-Bereich, um bei diesem Beispiel zu bleiben, sind durch technischen Analphabetismus bedingte **Risiken**, die zu neuen Ungleichheiten führen können. Aus diesem Grund wird der Focus des Aktionsprogramms insbesondere auf mutmaßlich „bildungsbenachteiligte“ bzw. „bildungsferne“ Gruppen gelegt.

Regionale Strukturdaten des BELOS-Netzwerkes für Weiterbildung

Die Lernende Region *BELOS-Netzwerk für Weiterbildung* befindet sich im nordwestlichen Niedersachsen in unmittelbarer Nachbarschaft zu den Niederlanden und erstreckt sich vom Landkreis Grafschaft Bentheim, über den Landkreis Emsland, den Landkreis Leer, die Stadt Emden, den Landkreis Aurich bis hin zum Landkreis Wittmund. Die gesamte Region zeichnet sich durch eine geringe Bevölkerungsdichte bei überwiegend ländlicher Strukturierung aus. Bezogen auf die Unternehmensstruktur dominieren klein- und mittelständische Unternehmen mit weniger als 50 Mitarbeitern. Die Arbeitslosenquote liegt zwischen 8% im Bereich des Arbeitsamtes Nordhorn und knapp 14% im Bereich des Arbeitsamtes Emden. Insbesondere Jugendliche, Frauen, ältere ArbeitnehmerInnen und SpätaussiedlerInnen sind von einer **überdurchschnittlich hohen Arbeitslosigkeit**, bei geringer horizontaler Mobilität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt, betroffen.

Netzwerkakteure

Mit einem Vorlauf von etwa einem Dreivierteljahr begannen bei der Volkshochschule der Stadt Papenburg erste Überlegungen zur organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung eines derartigen Netzwerkes. Im Rahmen von Planungsgesprächen mit den Einrichtungen der verschiedenen Teilregionen konnte man sich schließlich auf eine Kooperationsvereinbarung für den Zeitraum der Planungsphase verständigen. Am 01.06.2001 fiel dann der offizielle Startschuss für das *BELOS-Netzwerk für Weiterbildung* (die Bezeichnung BELOS leitet sich aus den mitwirkenden Teilregionen Grafschaft Bentheim, Landkreis Emsland und OSifriesland ab) mit zunächst 31 in unterschiedlichen Bildungsbereichen agierenden Einrichtungen (s. Abb. 1).

Bildungsbereich	Anzahl mitwirkender Einrichtungen
Arbeitgebervertretung	1
Arbeitsverwaltung	2
Beschäftigungsgesellschaft	1
Fachhochschule	1
Gebietskörperschaft	4
Gewerkschaft	1
Jugendhilfe	1
Kammer	4
Kooperationsverband	1
Schule	2
Unternehmen	3
Weiterbildungseinrichtung	10

Abb. 1: Akteure des BELOS-Netzwerkes für Weiterbildung

Anhand dieser Aufstellung wird deutlich, dass Gebietskörperschaften, Kammern und Weiterbildungseinrichtungen (von zehn Nennungen in diesem Bereich entfallen fünf auf Volkshochschulen) mit mehr als der Hälfte der mitwirkenden Institutionen ein besonderes Gewicht zukommt.

Organisation des Netzwerkes

Mit dem offiziellen Beginn der Planungsphase nahm eine Projektleitung zur Koordination und Moderation der Netzwerkprozesse ihre Arbeit auf. Aufgrund der Trägerschaft des Netzwerkes durch die Volkshochschule der Stadt Papenburg in der Planungsphase hat diese ihren Sitz ebenfalls in Papenburg und damit im Zentrum des Netzwerkes. Basis der gemeinsamen Arbeit sind gegenwärtig die bereits angesprochenen Kooperationsvereinbarungen, mit denen eine grundsätzliche Übereinkunft der Netzwerkakteure über die Zusammenarbeit in der Planungsphase festgeschrieben ist. Im Einzelnen enthalten diese Vereinbarungen diejenigen Aktivitäten, mit denen sich die Partner einbringen (z. B. Bedarfs- und Bestandserhebung der Qualifikations- und Lernrends im eigenen Einzugsbereich, verbindliche Teilnahme an den Arbeitsgruppen- bzw. Partnertreffen und Beteiligung an der Konzeptionserstellung).

Besonderes Augenmerk lag von Beginn an auf der Schaffung geeigneter **Kommunikationsstrukturen** innerhalb des Netzwerkes, dies insbesondere vor dem Hintergrund einer großen räumlichen Ausdehnung von etwa 160 Kilometern von Norden nach Süden. Regelmäßige Arbeitsgruppensitzungen und Netzwerktreffen, auf denen die Zwischenergebnisse der Arbeitsgruppen diskutiert werden, reichen hier aber nicht aus. Um die Zeit zwischen diesen Sitzungen produktiv nutzen zu können, wird daher der sogenannte **BSCW-Server** (*Basic System for Cooperative Work*) eingesetzt, mit dem eine räumlich und zeitlich ungebundene Kommunikation möglich wird, die insbesondere dem Austausch von Dokumenten und Informationen im Vor- und Nachlauf von gemeinsamen Sit-

zungen dient. Dieses Medium bietet auch die – bislang allerdings nicht genutzte – Möglichkeit der gemeinschaftlichen Erstellung eines Dokumentes in einem virtuellen Raum. Entsprechend der Erfahrungen und Kompetenzen der Netzwerkakteure bildeten sich auf dieser Grundlage im Juni 2001 acht **Arbeitsgruppen**. Vier Arbeitsgruppen, die sich den Zielgruppen „Jugendliche mit Lerndefiziten“, „Frauen, insbesondere Berufsrückkehrerinnen“, „ältere ArbeitnehmerInnen“ und „MigrantInnen“ sowie vier weitere mit diesen kooperierende Arbeitsgruppen, die sich den Schwerpunkten „Entwicklung einer regionalen Online-Beratungsplattform“, Entwicklung von Telelernszenarien“, Entwicklung gemeinsamer Qualitätskriterien“ und „Marketing bzw. weitere Vernetzung von Bildungsaktivitäten“ widmeten (s. Abb. 2).



Abb. 2: Vernetzung der eingesetzten Arbeitsgruppen

Die in den Arbeitsgruppensitzungen erzielten Ergebnisse wurden durch regelmäßig stattfindende **Netzwerktreffen** vorgestellt, diskutiert und im Bedarfsfall korrigiert. Die fortlaufende Überwachung und Steuerung der Netzwerkprozesse erfolgt zusätzlich durch eine **Koordinierungsgruppe**. Mit dem Ende der einjährigen Planungsphase wird die Kooperation auf den Boden eines **gemeinnützigen Vereins** gestellt, in dem die bisherigen Aktivitäten fortgeführt werden. Der Vereinszweck lehnt sich an die Themenfelder der acht Arbeitsgruppen an.

Methodisches Vorgehen und entwickelte Konzeptionen

Aus dem unter der Überschrift „Regionale Strukturdaten“ beschriebenen IST-Zustand haben sich in einem ersten Schritt die Zielgruppen der Netzwerkaktivitäten ableiten lassen. Die Notwendigkeit, gerade diesen Gruppen verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen, wurde im Rahmen einer **Bedarfsspezifizierung** am Beginn der Planungsphase überprüft – und nicht zuletzt mit Blick auf den drohenden demografischen Wandel bestätigt. Zur weiteren Schärfung von Problembeschreibung, Zielformulierung und Maßnahmenbildung wurden anhand schriftlicher qualitativer Befragungen

bei den Netzwerkakteuren bzw. qualitativer Interviews bei regionalen Unternehmen unterschiedlicher Branchen Fragen zu den Komplexen „Regionalentwicklung“, „Qualifikationspolitik“ bzw. „Qualifikationsbedarf“, „Weiterbildungsangebot“ und „Effektivität von Weiterbildungseinrichtungen“ beantwortet. Die so gewonnenen Erkenntnisse konnten im Rahmen einer Open-Space-Veranstaltung zum Thema „Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts“ weiter verdichtet werden. Aus den vorbereitenden Planungsgesprächen sowie aus den Vorgaben des BMBF-Programmes ergaben sich die thematischen Schwerpunkte. Eine weitere Ausdifferenzierung erfolgte hier anhand einer empirischen Befragung der Akteure über die langfristige Funktion des Netzwerkes.

Für die **Zielgruppe „Jugendliche“** entwickelten sich im Laufe der Planungsphase folgende zwei Konzeptionen: Zum einen wird, in Verbindung mit der Erarbeitung eines Methodenpools zur Verringerung von Lerndefiziten, eine Übersicht über in der Region existierende Modelle zur Verbesserung des Übergangs zwischen Schule und Beruf für SchülerInnen der Sekundarstufe I angestrebt, die dann in einen Erfahrungsaustausch von Schule und Wirtschaft überführt werden soll. Zum anderen ist der Aufbau eines lokalen Netzwerkes der Jugendberufshilfe im Sinne einer ganzheitlichen Beratung und Betreuung geplant.

Der **Zielgruppe „Frauen, insbesondere Berufsrückkehrerinnen“** soll ein modulartiges System beruflicher Grundausbildung (mit den Modulen „Biografie: Potenziale und Schlüsselqualifikationen“, „EDV-Grundkenntnisse“ und „orientierendes Berufspraktikum“) bzw. eine an regionale Bedarfe angelehnte berufliche Fachausbildung, jeweils als Teilzeitangebot, zugute kommen, die sich auf Online-Anteile stützt. Der Entwicklung konkreter Angebote vorgeschaltet sind für die **Zielgruppe der „älteren ArbeitnehmerInnen“** mehrere regionale Open-Space-Veranstaltungen, in denen Diskussionen mit ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen über die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen im Berufsalltag stattfinden. Aufbauend auf den ausgewerteten Veranstaltungsergebnissen wird dann eine Konzeption maßgeschneiderter Bildungsangebote für ältere ArbeitnehmerInnen entstehen.

Aus der **Zielgruppe der MigrantInnen** werden Jugendliche ohne Berufs- und Schulabschluss bzw. arbeitslose Jugendliche mit Defiziten im sozialen Verhalten mittels verschiedener Orientierungs-, Qualifizierungs- und Praxismodule angesprochen. In diesem Zusammenhang ist auch die Erstellung eines Online-Wörterbuches von Fachbegriffen verschiedener Berufe in verschiedenen Sprachen zur Verbesserung der beruflichen Integration vorgesehen.

Bezogen auf die Realisierung von träger- und bildungsbereichsübergreifenden Maßnahmen befasst sich eine weitere Arbeitsgruppe mit der **Entwicklung gemeinsamer Qualitätskriterien** für die Bereiche „Beratung“, „Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Bildungsprozessen“ sowie

die Vergabe von „Zertifikaten“. Einen zentralen Kristallisationskern der Bemühungen stellt die **Entwicklung einer regionalen Online-Beratungsplattform** dar. Damit wird die Verbesserung der Beratungsmöglichkeiten für Ratgebende bzw. der Informationsmöglichkeiten für Ratsuchende beabsichtigt. Mit dem Begriff „Ratgebende“ sind alle Personen gemeint, die in ihrem Beschäftigungsfeld mit sozialen Aufträgen betraut sind. Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass dieses Beratungsmedium keinesfalls eine persönliche Beratung ersetzen kann. Sie stellt vielmehr einen First-Level-Support dar, der ein persönliches Beratungsgespräch anbahnt. Zu diesem Zweck sind zum einen Kontaktmöglichkeiten zu Fachberatern der Region abrufbar, darüber hinaus werden aber auch relevante Informationen für die Zielgruppen hinterlegt und laufend vervollständigt. Hierunter sind beispielsweise Hinweise auf Beratungs- bzw. Betreuungseinrichtungen für Jugendliche, Hinweise auf Kinderbetreuungsmöglichkeiten für Berufsrückkehrerinnen, Einblick in Arbeitszeit- und Qualifizierungsmodelle für ältere ArbeitnehmerInnen oder Informationen über Integrationshilfen für MigrantInnen in der BRD zu verstehen. Des Weiteren werden allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsangebote der Netzwerkpartner in einer Angebotsdatenbank hinterlegt.

Ein weiterer Aktivitätsschwerpunkt ist die **Entwicklung von Telearnerszenarien**. Telearnen ist hier als eine Ergänzung zu herkömmlichen Lern- und Lehrarrangements zu verstehen und kann in gänzlich verschiedenen Formen – vom Einsatz eines Computer Based Trainings bis hin zum virtuellen Klassenzimmer – realisiert werden. Dazu ist es notwendig, in einem ersten Schritt die Hemmschwelle im Umgang mit diesem Medium zu senken. Wichtig ist, neben einem passenden methodisch-didaktischen Zuschnitt auf die Voraussetzungen einzelner TeilnehmerInnen, eine Betreuung der Lernenden durch speziell ausgebildete Teletutoren sicherzustellen, um eine Ablehnung dieses Mediums bei auftretenden Problemen zu verhindern. Die Nutzung von Telearnerszenarien soll die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden verbessern. Langfristig ist eine Befähigung zum lebenslangen Lernen im Sinne des Erwerbs von Medien- und Methodenkompetenz zu erhoffen, die als ein Element einer umfassenderen und an zeitnahe Bedürfnisse und Bedarfe angepassten Lernkompetenz aufgefasst werden kann. Abgerundet werden die Aktivitäten durch ein **gemeinsames Marketingkonzept**, das neben der Veröffentlichung von speziellen Angebotsübersichten auch die Ausstrahlung einer regelmäßig stattfindenden Radiosendung und die Durchführung von Lernfesten vorsieht.

Erfahrungen mit der bisherigen Arbeit

Die Kooperation in Netzwerken ist keinesfalls eine neue Erfindung. Kooperationen zwischen Personen oder Institutionen haben bestanden, lange bevor „Netzwerke“ als Begriff in Mode gekommen sind. Im Zusammenhang mit dem Konzept der Lernenden Regionen und dem Schwerpunkt des Le-

benslangen Lernens ist die **Dimension** dieser Netzwerkgebilde jedoch etwas, das es in dieser Form noch nicht gegeben hat. Zudem ist der Impuls nicht aus einer regional immanenten Notwendigkeit hervorgegangen, sondern durch einen Anstoß von außen erfolgt. Bei aller Einsicht der Akteure in die Notwendigkeit, den Leitgedanken des Programms Folge zu leisten, stößt man daher auch relativ schnell an die Grenzen der Belastbarkeit, und dem anfänglichen Bildungsidealismus folgt eine gewisse Ernüchterung. Während in den Arbeitsgruppen bzw. im Rahmen von Netzwerktreffen das **Finden einer gemeinsamen Sprache** der verschiedenen Einrichtungen zur Beschreibung von Problemlagen ein gut lösbarer und für alle Beteiligten bereichernder Prozess ist, ist die **Formulierung gemeinsamer Ziele und die Ableitung von Maßnahmen** ungleich schwieriger. Das weite Feld der Programmziele des *BMBF* erfordert eine detaillierte Auseinandersetzung mit möglichen Aktivitätsfeldern, die zu Zielformulierungen im Sinne einer Identifikation der Beteiligten als Beteiligte am Netzwerk und zugleich als Identifikation und Wahrnehmung des Netzwerkes als „Einheit“ von außen führen müssen. Hier scheinen sich die unterschiedlichen Systemlogiken der einzelnen Einrichtungen insofern niederzuschlagen, als dass sie mitunter derartige Prozesse hemmen. Besonders problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass vielfach zuvor am Bildungsmarkt konkurrierende Einrichtungen nun vor der Situation stehen, miteinander zu **kooperieren**. Einfluss und Macht im Kontext des Wahrnehmens von Gestaltungsmöglichkeiten kommen in Gruppenprozessen zum Tragen.

Weiter verschärft wird die Zielfindung noch dadurch, dass sie immer nur vorläufigen Charakter haben kann, denn **Netzwerkprozesse sind zirkulär** und nicht linear zu denken. Insgesamt ist diese prinzipiell konflikthafte Beziehungsebene und deren Moderation aber auch der Garant für die Innovationsfähigkeit und solide Entwicklung der gemeinsamen Arbeit. Und es handelt sich um einen Prozess, der, um zu einer fundamentalen **Vertrauenskultur** zu gelangen, vor allem Zeit benötigt. Hierzu erscheint es sinnvoll, Themenfelder abzustecken, in denen Pionierarbeit geleistet werden kann bzw. in dem die gemeinschaftliche Bearbeitung eines Problems stattfindet, das eine Einrichtung alleine nicht bewältigen kann, Felder also, in denen die Konkurrenzen nicht allzu stark ausgeprägt sind. Diese sind als Ansatzstellen für weitere Gemeinsamkeiten entsprechend der vorhandenen Kompetenzen der beteiligten Einrichtung zu sehen, die für alle einen spürbaren **Mehrwert** erzeugen. In diesem Sinne besitzen die in den *Lernenden Regionen* im Entstehen befindlichen Netzwerke auch langfristigen **Chancenzuweisungscharakter**.

Stellenwert der allgemeinen und politischen Bildung

Betrachtet man die Zusammensetzung der Akteure des Netzwerkes (Abb. 1) und die entwickelten Konzeptionen, so er-

scheint auf den ersten Blick ein ausschließlicher Bezug auf berufliche Bildung zu existieren, und es schließt sich die Frage an, inwieweit allgemeine und politische Bildung überhaupt eine Rolle spielen. Richtig ist, dass berufliche Bildung in der Gesamtkonzeption von zentraler Bedeutung ist. Richtig ist aber auch, dass die berufliche Integration der Zielgruppen in den einzelnen Entwürfen mittels Inhalten erfolgt, die der allgemeinen und politischen Bildung zuzurechnen sind. Unter der Oberfläche der Berufsbildung schwingt immer eine Vielzahl von Bezügen bzw. Schnittmengen zur allgemeinen und politischen Bildung mit. Die Bearbeitung von Chancenungleichheiten zielt letztlich darauf ab, als Hilfe zur Selbsthilfe zu fungieren. In diesem Sinne kann und darf sich

eine Lernende Region nicht allein auf die Vermittlung rein instrumenteller Kompetenzen beschränken, sondern muss – im Sinne eines **umfassenden Verständnisses von Bildung** – ebenso den Erwerb von sozialen Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit Wertorientierungen einer pluralistischen Gesellschaft fördern.

Markus Bretschneider ist Diplom-Pädagoge und arbeitet an der Volkshochschule Papenburg.
Anschrift: Hauptkanal rechts 72, 26871 Papenburg,
e-mail: markus.bretschneider@vhs-papenburg.de

Karl-Heinz Lichtenberg

Netzwerk für eine Neue Lernkultur:

Lernende Region Bergisches Städtedreieck

Die *Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung* ist Trägerin eines Netzwerkprojektes, das zusammen mit zahlreichen anderen Organisationen im Städtedreieck Wuppertal, Solingen und Remscheid realisiert werden soll. Angestrebt wird der Aufbau regionaler, politikfeldübergreifender Dialog- und Transferstrukturen für neue Lernformen. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Zusammenarbeit von Akteuren aus den Bereichen kulturelle, schulische und berufliche Bildung. Karl-Heinz Lichtenberg beschreibt die Vorbereitung des Projekts, die Ziele, die damit verfolgt werden, die bisherigen Erfahrungen und die sich abzeichnenden Perspektiven.

Vorbemerkung

Die *Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung* wird Projektträger für das Netzwerk „Lernende Region Bergisches Städtedreieck“. Die Auswahl des Projektes erfolgte im Rahmen des bundesweiten Programms „Lernende Regionen“ des BMBF¹ im Januar 2002.

Neu ist, dass die Akademie Remscheid als bundes- und landeszentrale Fortbildungseinrichtung für kulturelle Jugendbildung eng mit regionalen und lokalen Akteuren der schuli-

schen und beruflichen Weiterbildung zusammenarbeiten wird. Das Besondere an diesem Projekt bringt die Kulturpädagogik ein.

Das Projekt

Den Impuls, das Projekt „Lernende Region“ für die Region des Bergischen Städtedreiecks² zu initiieren, gab das „Institut für Bildung und Kultur“, das seinen Sitz in der Akademie Remscheid hat und als eigenständiger Verein danach strebt, Kunst, Kultur und kulturelle Bildung in den verschiedensten gesellschaftlichen Feldern zu fördern.

Die Akademie Remscheid hat diese Initiative aufgegriffen. Die Recherche in der Region ergab, dass zwei weitere regionale Initiativen bereitstanden, der Ausschreibung des bundesweiten Programms „Lernende Regionen“ des BMBF zu folgen und ein lokales/regionales Netzwerk für lebensbegleitendes Lernen in der Region „Bergisches Städtedreieck“ zu entwickeln:

¹ Vgl. „Außerschulische Bildung“, Nr. 1/2001

² Die Städte Wuppertal, Solingen und Remscheid bilden eine der ältesten Industrieregionen Deutschlands; heute eine „industrieller Tausendfüßler“ mit rd. 220.000 Beschäftigten, davon rd. 40% im verarbeitenden Gewerbe mit einem hohen Anteil an Un- und Angelernten.

- Eine aus 17 arbeitsmarktpolitischen Akteuren bestehende Gruppe „Quallianz“ in Wuppertal mit dem Ziel, Übergänge zwischen Bildungs- und Berufsphasen zu gestalten und eine Koordination der beruflichen Weiterbildung herzustellen.
- Eine Initiative aus Sonderschullehrern in Wuppertal – „REAVIS“ – um eine Kooperation zwischen Sonderschulen und Betrieben zu organisieren.

Beim ersten Treffen auf der regionalen Ebene verabredeten die drei Initiativen eine gemeinsame Antragstellung. Die Bündelung der bundeszentralen Erfahrungen der Akademie Remscheid mit den Initiativen vor Ort gab berechtigten Anlass zu der Hoffnung, dass die Bergische Region den Projektzuschlag erhalten würde.

Der Antrag wurde von der Akademie Remscheid gestellt und fand die Zustimmung des Auswahlausschusses.

Der Projektbeginn zum 1. April 2002 wird erwartet. Mehr als 30 Institutionen der Region von der Handwerkskammer über die Arbeitsämter, Gewerkschaften, bis zu Weiterbildungsträgern und Initiativen aus dem kulturellen, schulischen und beruflichen Bereich unterstützen inzwischen das Projekt und wollen neue Formen der Kooperation entwickeln.

Projektziel

Es ist das Ziel, ein breites regionales Netzwerk aller Bildungsakteure aufzubauen, um lebensbegleitendes Lernen zu fördern. Dazu bedarf es nicht nur der Synergieeffekte eines „neuen Netzes“, sondern der Entwicklung eines erweiterten Verständnisses von Bildung und Lernen. Eine neue „Kultur des Lernens“ muss Bildungsprozessen mehr Bedeutung einräumen. Nur so kann lebensbegleitendes Lernen gelingen und mehr sein als die Anpassung an immer neue berufliche Anforderungen.

Das Projekt wird regionale, politikfeldübergreifende Dialog- und Transferstrukturen für neue Lernformen entwickeln. Es wird Angebote schaffen, die zum selbstgesteuerten Lernen führen. Darum werden insbesondere die Akteure der kulturellen, schulischen und beruflichen Bildung aus der Region enger zusammenarbeiten.

Gleich zu Beginn standen drei Gedanken im Mittelpunkt:

- Lebensbegleitendes Lernen kann nur gelingen, wenn für die Einzelnen subjektiv bedeutsame Prozesse angestoßen werden, die über die Vermittlung der neuesten technischen Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichen und persönlichkeitsbildend wirken.
- Die Projektarbeit setzt nicht bei Defiziten, sondern bei Stärken an; isolierte „Benachteiligten-Arbeit“ ist zu vermeiden.

- Vielfältige Lernformen sind zu nutzen, Methoden und Didaktik kultureller Bildung und die Entwicklung von Medienkompetenzen sind zu fördern.

Im Projektantrag wurden vier Handlungsfelder zukünftiger Projektarbeit entwickelt, die im Folgenden erläutert werden.

Handlungsfeld 1:

Berufliches Lernen – Verzahnung betrieblicher und überbetrieblicher Personalentwicklung; z. B. durch:

- Qualifizierung von An- und Ungelernten in der bergischen Wirtschaft durch die Entwicklung von „train the trainer“-Konzepten
- gezielte Weiterbildungsangebote für Multiplikatoren der beruflichen Bildung
- Integration von kulturellen und künstlerischen Lernformen in die berufliche Bildung
- interkulturelles Lernen in der beruflichen Bildung
- Nutzerorientierte Integration von neuen Medien in die berufliche Bildung.

Handlungsfeld 2:

Übergang Schule/ Ausbildung/Beruf

z. B. durch:

- Erstellung eines Überblicks über die regionalen Bildungsangebote
- Kooperation mit Beratungsstellen, Unternehmensvertretern, Eltern, Schulen zur Entwicklung von gezielten Übergangsmodellen und Patenschaften
- Entwicklung von Tutorsystemen
- Förderung von interkulturellem Lernen.

Handlungsfeld 3:

Übergang Arbeit und Leben: Familie, Beruf, Ehrenamt, Ruhestand

z. B. durch:

- Ganzheitliche Familienbildungskonzepte, die auch Männern den Zugang zur Familienphase erleichtern
- Betriebsnahe Modelle zur (Re-) Integration in den Arbeitsmarkt
- Generationen- und kulturübergreifende Patenschaftsmodelle
- Bildungsangebote rund um den Übergang zwischen Beruf und Ehrenamt
- Engere Verknüpfung von politischer, kultureller und beruflicher Bildung.

Handlungsfeld 4:

Ökologisches Lernen und Arbeiten

z. B. durch:

- Mehr Transparenz der vielfältigen Angebote für ökologisches Lernen
- Stärkung der Idee des ökologischen Lernens und Arbeitens als Querschnittsaufgabe
- Entwicklung von Initiativen zwischen Bürgern, Unternehmen, Behörden und Beschäftigten

- Erprobung von neuen didaktischen Konzepten des ökologischen Lernens.

Bereits für das Planungsjahr sollen folgende konkrete Maßnahmen umgesetzt werden:

Handlungsfeld 1: Durchführung einer Fachtagung zur überbetrieblichen Personalentwicklung

Handlungsfeld 2: Workshop auf den lokalen Ausbildungsplatzbörsen

Handlungsfeld 3: Fachtagung zur Entwicklung familienfreundlicher Modelle im kleinbetrieblichen Sektor

Handlungsfeld 4: Expertenhearing zu didaktischen Konzepten nachhaltigen Lernens.

Das Ziel der Akademie Remscheid

Das Ziel der Akademie Remscheid – neben den im Antrag formulierten inhaltlichen Projektzielen – besteht darin, die Kontakte zwischen Kultur, Bildung und Wirtschaft weiter zu entwickeln und Methoden der kulturellen Bildung außerhalb der kulturellen Bildung einzusetzen. Gleichzeitig werden die bundeszentral gewonnenen Erfahrungen den regionalen Interessenten vermittelt.

Die modellhafte Initiierung von Bildungsprozessen gehört zu den Aufgaben der Akademie Remscheid, wie sie in ihren Leitzielen formuliert sind.

Initiierung heißt, dass die Akademie nicht dauerhaft Träger des Projektes werden will, sondern die Trägerschaft abgeben wird, sobald sich auf der regionalen Ebene die Kräfte formiert haben, die das Projekt tragen. Die Akademie Remscheid wird allerdings als ein Mitglied im Netzwerk mitwirken. Diese Mitarbeit beruht auf der Überzeugung, dass es Zeit für die kulturelle Bildung ist, die Grenzen ihres eigenen Arbeitsfeldes zu überschreiten. Die aktuelle politische Diskussion um die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen zur Bewältigung der sozialen und gesellschaftlichen Umbrüche stützt diese Bewegung. Regional angebotene Kooperationen bieten ein überschaubares Wirkungsfeld, um das zu erproben. Die einzelnen Fachbereiche und die Verantwortlichen aus den Fachbereichen der Akademie Remscheid können sich in diese Kooperationen einbringen und neue Erfahrungen sammeln.

Ein positiver Erfahrungstransfer zwischen den unterschiedlichen Trägern der Weiterbildung wird in beide Richtungen erwartet. Es ist nicht nur die berufliche und die schulische Bildung, die von der kulturellen Bildung lernen können, sondern auch die kulturelle Bildung erwartet aus beiden Feldern einen Zugewinn an Wissen. Damit kann das Projekt auch

eine Maßnahme der Qualitätsentwicklung für die eigene kulturelle Bildung werden.

Wir erwarten, dass als positiver Nebeneffekt der Projektbeteiligung der Bekanntheitsgrad der Akademie Remscheid in der Region gestärkt wird.

Der Projektbeginn

Nicht einfach gestaltete sich für uns die Erfüllung der Auflage, die Mitwirkung der „Wirtschaft“ und der Kammern zu erreichen, da wir auf regionaler Ebene weder im Feld der Industrie- und Handelskammern noch der Handwerkskammern und Einzelhandelsverbände vernetzt sind.

In den Gesprächen betonten insbesondere die Arbeitgeberverbände und die Industrie- und Handelskammer, dass immer wieder von der Politik gewünschte neue Sonderprojekte durchgeführt werden sollen, die nicht unmittelbar ihre eigenen Interessen und Klientel berühren. Insofern beeindruckte die Vorstellung eines „Neuen Projektes“ nicht besonders. Eine bildungspolitische Positionierung der kulturellen Bildung weckte dagegen Interesse. Gleichzeitig weckte die Einbeziehung der kulturellen Arbeit in die berufliche Bildung Interesse. Das erschien als das Neue, denn das gab es offensichtlich in den bisherigen vielfältigen Projektansätzen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen nicht. Das ermutigte uns, in den Diskussionen etwas pointierter die eigene kulturpädagogische Position zu betonen und führte dazu, die „Letter of intend“ der Industrie- und Handelskammer zu erreichen.

Darüber hinaus galt es, weitere Partner aus stabilen Institutionen des klassischen öffentlich-rechtlichen Bereiches zu finden, die einer Erwartung an die nachhaltige Wirkung eines Netzwerkes Rechnung tragen sollten.

Die strukturell starken regionalen Partner in unserem Fall sind das „Regionalbüro der Städte Wuppertal/Solingen/Remscheid“, das als Agentur des kommunalen Städteverbundes im Auftrag der Oberbürgermeister u.a. regionale Projekte betreut (z. B. Europäische Programme wie das „EQUAL-Programm“), die städtische Wirtschaftsförderungsgesellschaft in Wuppertal und das Arbeitsamt in Remscheid. Diese drei Organisationen sind aufgrund ihrer regionalpolitischen Tätigkeit eng mit der lokalen und regionalen Politik verflochten und zeigen mit ihrer Beteiligung das Interesse, die Weiterbildungsstruktur der Region zu stärken.

Sie erhoffen sich von dem Projekt „Lernende Region...“ nicht nur neue inhaltliche Akzente, sondern auch eine generelle Unterstützung ihrer Arbeit.

Stabile Partner suchen heißt auch, Partner für den inhaltlichen Dialog zu finden. In unserem Projekt wird es wesent-

lich darauf ankommen, sich der Mitwirkung des *Instituts für Bildung und Kultur* zu versichern und die Dozentinnen und Dozenten der Akademie Remscheid für die Mitarbeit zu gewinnen.

Aufbau der Geschäftsstelle

Projektträger im ersten Jahr ist die Akademie Remscheid. Sowohl die politisch-strategische Entwicklung als auch die operativ-administrative Entwicklung des Projektes wird von ihr verantwortet.

In der ersten Phase der Antragstellung wurden die Kontakte in die Region zum Teil spontan geknüpft; alle, die Interesse an der Zusammenarbeit bekundeten, wurden eingebunden. Sobald die Geschäftsstelle aufgebaut wird, beginnt die systematische Arbeit. Die Ziele sind zu fixieren, Indikatoren zur Zielerreichung festzulegen, Maßnahmen sind zu konzipieren und umzusetzen.

Besondere Bedeutung erhält die Wahrnehmung der Querschnittsaufgaben

- Verknüpfung von fachlichem und kulturellem Lernen
- Stärkung der subjektiven Fähigkeiten zur Selbstverwirklichung und zum realitätsgerechten Selbstmanagement. In allen Handlungsfeldern gilt es, die Lernenden zu stärken, die Anforderungen beruflicher und lebenspraktischer Ziele zu bewerten, auszubalancieren und auf menschliche Weise zu vereinbaren
- Vermittlung von Methoden zum selbstgesteuerten Lernen, die nicht bei den Defiziten, sondern bei den Kompetenzen der Menschen ansetzen.

Dies wird in der Geschäftsstelle durch zwei wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiter geleistet. Nicht zuletzt ist die administrative Absicherung des Projektes eine Aufgabe, die die Akademie Remscheid zu meistern hat.

Politisch-strategische Ebene

Die spannende Aufgabe im ersten Jahr der Projektlaufzeit wird sein, das Projekt in der Region dauerhaft zu etablieren. Dazu müssen die regionalen Partner eigenständige Beiträge leisten. Eine der zentralen Aufgaben für die Akademie Remscheid besteht darin, die politisch und strategisch relevanten Akteure der Region dauerhaft für dieses Projekt zu gewinnen. Ein „Organ“, das die politisch-strategische Steuerung übernimmt, muss gefunden oder entwickelt werden. Nach den jetzigen Vorstellungen gehören die Vertreter der Arbeitsämter, der Volkshochschulen, der Wirtschaftsförderungsgesellschaften dazu; zudem die Vertreter der kulturellen, der schulischen und der beruflichen Bildung.

Manuell Castells schreibt: „Netzwerke ziehen personalisiertes Know-how an. Das ist der wichtigste Technologie-Transfer und Innovationsprozess im Informationszeitalter“³ Es ist zu ergänzen, dass Netzwerke auch die Personen aus der Region aktivieren, die Kompetenzen für lebensbegleitendes Lernen einbringen. Dass dies so geschieht, ist die konkrete Erwartung an ein gelingendes Netzwerk „Lernende Region Bergisches Städtedreieck“, an eine Lernkultur, die nicht nur die extern vorgegebene Verwertbarkeit der Qualifikationen im Visier, sondern die persönliche Kompetenzentwicklung der Menschen in der Region zum Ziel hat.

Karl-Heinz Lichtenberg ist an der Akademie Remscheid verantwortlich für das Projekt „Lernende Region Bergisches Städtedreieck“ und zu erreichen unter der Anschrift der Akademie: Küppelstein 44, 42857 Remscheid, e-mail: karl.lichtenberg@gmx.de

³ *Manuell Castells*, Das Informationszeitalter I, Opladen 2001, Seite 138

Giovanna Bonometti/Werner Bövingloh

Ein Beispiel für landesweite Zusammenarbeit: Das brandenburgische Projekt „Bildung für Toleranz und Weltoffenheit“

Das Problem des Rechtsextremismus war Anlass für die Landesarbeitsgemeinschaft für politisch-kulturelle Bildung in Brandenburg e. V., sich um ein gemeinsames Weiterbildungsprojekt zu bemühen, mit dem Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zur qualifizierten Auseinandersetzung mit rechtsextremen Erscheinungsformen vorbereitet werden sollten. Zwei der daran beteiligten Akteure stellen dieses Projekt vor als Beispiel für eine trägerübergreifende Kooperation, die allen Schwierigkeiten und künftig zu vermeidenden Problemen zum Trotz als insgesamt erfolgreich bewertet werden kann.

Die *Landesarbeitsgemeinschaft für politisch-kulturelle Bildung in Brandenburg e. V.* (LAG) ist 1994 gegründet worden und hat sich mittlerweile zu einem Interessensverband von 22 Bildungsorganisationen in freier Trägerschaft entwickelt. Zu den Mitgliedseinrichtungen gehören Jugendbildungsstätten, Heimbildungsstätten bzw. Heimvolkshochschulen, parteinahe Stiftungen und Bildungsträger ohne Häuser. Das Angebotsprofil hat seinen Schwerpunkt in der politisch-kulturellen Bildung, einige Träger bieten aber auch berufliche Bildung und Veranstaltungen im Gesundheits- und Ernährungsbereich an. Ausführliche Informationen zu den Programmen finden Sie unter www.lag-brandenburg.de.

Die LAG als Interessensvertretung

Primäres Ziel der LAG ist die Unterstützung der politisch-kulturellen Jugend- und Erwachsenenbildung im Land Brandenburg. Gerade in einem neuen Bundesland, in dem aufgrund der Erfahrungen mit der Staatsbürgerkunde der DDR der politischen Bildung der Geruch der Indoktrination anhaftet, ist es wichtig, Ressentiments und Vorbehalte abzubauen. Es ist notwendig, politische Bildung methodisch und inhaltlich so anzubieten, dass sie von der Bevölkerung angenommen werden kann.

Mit Unterstützung der LAG ist es gelungen, die nach der Wende entstandene sehr plurale Trägerstruktur in Brandenburg annähernd zu erhalten. Trotz sehr schwieriger finanzieller Rahmenbedingungen bestehen sehr unterschiedliche, zum Teil sehr kleine Träger. Für viele Träger bestimmt der

Kampf um die Existenz den Alltag, der nur mit hohem Engagement der ehrenamtlichen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen zu bestehen ist. In Brandenburg gibt es keine institutionelle Grundsicherung der freien Träger. Die anerkannten Jugendbildungsstätten und Heimbildungsstätten erhalten nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz eine anteilige Projektförderung für Personalkosten, müssen den Großteil ihres Etats jedoch durch den Betrieb ihrer Häuser selbst erwirtschaften. Die anderen freien Bildungsträger leben ausschließlich von bildungsprojektbezogenen Förderungen.

Im Rahmen dieser Bedingungen kämpft die LAG als Interessensvertretung in der Öffentlichkeit um die Wahrnehmung und Anerkennung der politischen Bildung als Element der Demokratie und setzt sich auf politischer Ebene für verbesserte Rahmenbedingungen für die Träger ein.

Die LAG als Träger des Modellprojekts „Bildung für Toleranz und Weltoffenheit“

Für die qualitative Weiterentwicklung der LAG im Sinne einer Netzwerkbildung hat die gemeinsame Projektierung und Durchführung eines Bildungsprojekts gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus eine entscheidende Rolle gespielt. Bei der Realisierung des Modellprojekts in den Jahren 2000 – 2002 hat sich die LAG von einem reinen Interessensverband zu einem Netzwerk von Trägern der politischen Bildung weiterentwickelt. Dieses Netzwerk wird im Land Brandenburg, aber auch darüber hinaus als solches wahrgenommen.

Zum Verlauf des Projekts: Projektentwicklung

Von der Projektidee (Ende 1999) bis zum Projektbeginn (Herbst 2000) verging ein knappes Jahr. Die Geschäftsführerin und der Vorstand der LAG haben zunächst eine Projektskizze entwickelt, die auf einer MV ausführlich mit den Mitgliedern diskutiert wurde. Neben der Erörterung der inhaltlichen Ausrichtung ging es bei dieser MV auch um die grundsätzliche Frage, ob die LAG zukünftig Projektträger

und Zentralstelle werden solle. Hierin wurde von einigen Trägern eine Konkurrenz zu eigenen Bemühungen gesehen, insbesondere bei der Frage von Projektfördermitteln. Diese Sorgen konnten erst nach sehr intensiver Diskussion mit dem Fazit, dass nur der Trägerverbund LAG in der Lage ist, ein so großes Projekt durchzuführen und die vorhandenen Kompetenzen zu bündeln, zerstreut werden.

Inhaltlich entwickelte sich das Konzept zu dem Modellprojekt „Trainings für Toleranz und Weltoffenheit – Konzepte für die kommunale Weiterbildung“. In der Konzeption heißt es zu den Zielen und Intentionen: „Das Projekt versteht sich als ein Beitrag der Weiterbildung, auf kommunaler Ebene Toleranz und Weltoffenheit zu fördern, eine Sensibilisierung für die Problematik von Ausgrenzung und Diskriminierung zu erreichen sowie positive Handlungsmöglichkeiten und Handlungsfähigkeit der kommunalen und öffentlichen Verantwortungsträger aufzuzeigen. Es geht darum, die verschiedenen Zielgruppen zu informieren, zu befähigen, in spezifischen Situationen angemessen reagieren zu können und Ohnmachtsempfinden angesichts rechtsextrem motivierter Gewalt zu durchbrechen. Handlungskompetenzen gegen Rechtsextremismus, Ausgrenzung und Gewalt und für Toleranz und Weltoffenheit können dabei nicht verordnet oder gelehrt werden, sondern müssen von jedem Einzelnen selbständig erarbeitet werden“.

Bei der Projektentwicklung lag die gemeinsame Einschätzung zugrunde, dass es sich bei Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus nicht um ein Randgruppenproblem rechtsradikaler Jugendlicher handelt, sondern um Denk- und Handlungsweisen, die aus der Mitte der Gesellschaft kommen. Von daher lag es nahe, in Zusammenarbeit mit allen demokratischen Kräften Gegenaktivitäten zu eröffnen und konstruktive Problemlösungsstrategien zu erarbeiten. Dabei haben kommunale Entscheidungsträger und Personen des öffentlichen Lebens in den Kommunen eine entscheidende Vorbildrolle. Sie haben einen wichtigen Einfluss auf das politische Klima vor Ort. Als primäre Zielgruppen für das Modellprojekt bildeten sich folgende Personengruppen heraus:

1. Kommunale, regionale Entscheidungsträger (BürgermeisterInnen, AmtsdirektorInnen, DezernatsleiterInnen)
2. MitarbeiterInnen aus kommunalen Verwaltungen (Sozial- und Jugendamt)
3. Personen aus Vereinen (Sport, Freiwillige Feuerwehr, Kulturvereine)
4. MitarbeiterInnen aus der Jugendhilfe (KreisjugendpflegerInnen, AmtsjugendpflegerInnen, MitarbeiterInnen aus Jugendfreizeitheimen etc.).

Die Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase wurden diejenigen Träger aus der Mitgliedschaft der LAG, die sich am Modellprojekt be-

teiligen wollten, aufgefordert, geeignete Referentinnen und Referenten zu benennen, die zu einem eigenständigen Referentenpool zusammengefasst wurden. Voraussetzung für die Aufnahme in den Pool waren Vorerfahrungen in der Erwachsenenbildung, insbesondere in der antirassistischen Arbeit mit Erwachsenen. Die ausgewählten ReferentInnen, 18 Frauen und Männer, wurden auf zwei zentralen, selbst organisierten Fortbildungsseminaren unter der Anleitung von externen und internen FachexpertInnen zu den für das Projekt wichtigen Inhaltsgebieten fortgebildet.

An diesen Fortbildungen nahm auch eine Vertreterin des „*Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismussarbeit e. V.*“ aus Düsseldorf teil, die das gesamte Modellprojekt evaluiert hat.

Inhalte der internen Fortbildung waren u.a. die Erscheinungsformen und Ausprägungen von Rechtsextremismus in Brandenburgs Regionen, die Erprobung verschiedener Methoden aus der antirassistischen Bildungsarbeit und zur Demokratiebildung, die Struktur der kommunalen Verwaltung in Brandenburg (Stichwort Gemeindereform), Fragen von Konfliktbearbeitungsstrategien und Argumentationstrainings gegen Parolen.

Ergebnis der Qualifizierungstreffen war die Verabredung eines verbindlichen Seminarkonzepts mit sechs Modulen:

- Information über Rassismus/Rechtsextremismus/Fremdenfeindlichkeit
- Übung zu Mehrheit/Minderheit/Gruppenzugehörigkeit (NCBI)
- Übung zu Vorurteilen
- Argumentationstraining gegen Stammtischparolen
- Übung zu Handlungsmöglichkeiten
- Video „Schwarzfahrer“.

Das entstandene Programm der Trainings kann als Ergebnis einer gemeinschaftlichen Arbeit des Netzwerks der beteiligten Träger angesehen werden. Dies hatte den Vorteil, dass die Akzeptanz des Programms bei der Umsetzung durch die beteiligten ReferentInnen gewahrt blieb und nicht als von oben aufgesetzt wirkte.

Das Konzept war als „Baukastensystem“ angelegt, so dass Spielräume für die jeweilige Seminargruppe und Veranstaltungssituation gegeben blieben und der Inhalt an die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen angepasst werden konnte.

Neben der inhaltlichen Vorbereitung wurde zwischen der LAG als Zentralstelle für die Projektkoordinierung und den beteiligten zehn Trägern eine schriftliche Vereinbarung getroffen. Diese Vereinbarung regelte sowohl die Form der Zusammenarbeit im administrativen Bereich als auch die Festlegung von inhaltlichen und personellen (Zweier-Teams) Mindeststandards bei der Durchführung der Seminare.

Die Geschäftsstelle der LAG erstellte innerhalb von zwei Monaten sowohl umfangreiche Handreichungen für die ReferentInnen zur Vorbereitung als auch für die Teilnehmenden der Veranstaltungen zur Nachbereitung.

Nach Abschluss der intensiven Vorbereitungsarbeiten wurde in drei sogenannten Probeseminaren mit Verwaltungsangestellten aus verschiedenen Regionen Brandenburgs das Konzept „getestet“. Vor dem Start der ersten Probeseminare stand eine gemeinsame Pressekonferenz der LAG, der beteiligten Träger und des *Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport*, in der das Projekt ausführlich dargestellt wurde. Mit Hilfe der gut besuchten Pressekonferenz gelang es, das Projekt als eine landesweite Bildungsinitiative gegen Rechts und für Weltoffenheit und Toleranz in den Blick öffentlicher Wahrnehmung zu bringen.

Die Probeseminare wurden mittels einer teilnehmenden Beobachtung und anschließend durchgeführten Fragebogenerhebung mit den TeilnehmerInnen und TrainerInnen evaluiert. Daraus wurde ein Zwischenbericht erstellt, dessen positive Einschätzung ausschlaggebend für die weitere Förderung des Modellprojekts durch das Bildungsministerium war.

Öffentlichkeitsarbeit und Werbung

Um die AdressatInnen des Projekts zu erreichen, wurde von der LAG eine umfassende Werbekampagne initiiert. Ein gemeinsamer Werbeflyer mit detaillierten Informationen und mit einem Verzeichnis der beteiligten Träger und kooperierenden Organisationen wurde konzipiert und in hoher Auflage verschickt bzw. den Trägern für die dezentrale, trägerspezifische Werbung zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurden zahlreiche Gespräche mit den politisch Verantwortlichen und Entscheidungsträgern auf Städte- und Landkreisebene geführt, um das Projekt bekannt zu machen und für Unterstützung zu werben. Es zeigte sich, dass eine intensive Überzeugungsarbeit geleistet werden musste, um den MitarbeiterInnen der kommunalen Verwaltungen die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Trainings näher zu bringen und Vorbehalte und Skepsis abzubauen. Hierbei war es besonders wichtig zu vermitteln, dass bei der kommunalen Verwaltung keine Defizite bezüglich der Thematik gesehen, sondern die öffentlichen Ämter als wichtige Schnittstelle zwischen den BürgerInnen und der Verwaltung gewertet werden und ihnen bei der Abwehr rechtsextremistischer und fremdenfeindlicher Aktivitäten eine große Bedeutung beigemessen wird.

Neben der zentralen Werbung übernahm jeder Träger für seine Region die direkte Ansprache von potentiellen TeilnehmerInnen. Die LAG-Geschäftsstelle wurde über alle Kontakte in Kenntnis gesetzt bzw. informierte Träger über Anfragen aus deren Region.

Die Durchführungsphase

In der Durchführungsphase wurden insgesamt 48 Veranstaltungen in ganz Brandenburg realisiert. In der Mehrzahl haben an den Trainings Angestellte aus den Bereichen Sozialamt, Jugendamt, Ordnungsamt und Bürgerbüros teilgenommen, aber auch Gleichstellungsbeauftragte, Ausländerbeauftragte, AmtsdirektorInnen und sog. „KoordinatorInnen gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“.

Weitere TeilnehmerInnen waren – vermittelt über das Bildungswerk des Landessportbunds Brandenburg – SportübungsleiterInnen aus dem Bereich Breitensport. Diese sollten als MultiplikatorInnen für die Ausbildung zur TrainerIn exemplarische Methoden zum Umgang mit fremdenfeindlichen und rechtsextremen Einstellungen und Äußerungen im Vereinsleben kennen lernen und diese als integralen Bestandteil bei der Ausbildung von TrainerInnen insbesondere im Bereich der Sportjugend aufnehmen. Zu diesem Zweck wurde ein spezieller Reader für die Zielgruppe der SportübungsleiterInnen erarbeitet, der mittlerweile in der Regelausbildung eingesetzt wird.

Für den Bereich der Trainings für die Angestellten aus Kommunalverwaltungen galt das Prinzip der Freiwilligkeit. Sie erfuhr von dem Angebot über die Werbeflyer, persönliche Ansprachen bzw. über die DezernentInnen und AmtsdirektorInnen und konnten sich als Abteilung, aber auch als Einzelperson anmelden.

Die Seminare wurden wie in den Qualifizierungstreffen verabredet durchgeführt. Es gab allerdings keine starre Orientierung an den Vorgaben, sondern die jeweiligen ReferentInnen variierten und gewichteten die vorgesehenen Module nach ihrem eigenen Ermessen und nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Alle Veranstaltungen wurden als Trainings durchgeführt, d.h., es gab keine aufeinander folgenden Vorträge und Referate, sondern Informationseinheiten, die die vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden einbezogen und vor allem Übungen, welche die Theorien verdeutlichten und andere/neue Verhaltensweisen erprobten. Die Orientierung an den konkreten Erfahrungen der TeilnehmerInnen und eine Handlungsorientierung hatten oberste Priorität für den Seminarverlauf.

Es war vorgesehen, die Seminare zu etwa gleichen Anteilen sowohl als Ein- als auch als Mehrtages-Veranstaltungen durchzuführen. In der Umsetzung zeigte sich jedoch, dass viele AdressatInnen aufgrund von amtsinternen Abläufen und teilweise vorhandener Vorbehalte gegenüber Veranstaltungen mit Übernachtung die Eintagesveranstaltungen möglichst sogar in den eigenen Amtsgebäuden vorzogen. Die Überlegung, dass das Thema eine mehrtägige Dauer im Abstand vom beruflichen Alltag sinnvoll mache und dann auch eine nachhaltigere Wirkung hat, wurde leider nur von einer Minderheit geteilt. So fanden etwa zwei Drittel der

Veranstaltungen als Eintagesveranstaltungen und ein Drittel als Mehrtagesveranstaltungen statt. Diese Erfahrung bezüglich der Veranstaltungsdauer führte dazu, dass das Seminar-konzept an diesem Punkt insofern geänderte wurde, dass bei den Eintagesveranstaltungen der Informationsvermittlung Priorität einräumt wurde und bei Mehrtagesveranstaltungen Übungs- und Trainingseinheiten im Vordergrund standen.

Externe Evaluation

Das „Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V.“ in Düsseldorf übernahm auch in der Durchführungsphase die externe Evaluation der Trainings. Die Evaluation erfolgte aufgrund von Fragebögen für die Teilnehmenden und die TrainerInnen und enthielt qualitativ offene und quantitativ geschlossene Fragen, die mittels Zahlenskala nach Schulnoten von 1 (sehr gut) bis sechs (ungenügend) zu beantworten waren. Es wurden Fragen zur Ausschreibung, Organisation, Konzeption, zum Inhalt, zur Qualität der Durchführung und zur Fachlichkeit der ReferentInnen der Trainings gestellt.

Die Seminare erhielten die durchschnittliche Gesamtnote von 2,21. Sie sind also erfolgreich verlaufen, wenn auch mit der Einschränkung, dass der Zeitfaktor (sollte länger dauern) bei den Trainings eine große Rolle spielte. So äußert „IDA e. V.“ auch die Empfehlung, sich von dem Konzept der eintägigen Seminare zu verabschieden, weil sich diese mehr für reine Informationsveranstaltungen eignen. Für anspruchsvollere ganzheitliche Seminare mit Übungen braucht es Zeit, insbesondere im sensiblen Feld des komplexen Themenbereichs von Toleranz und Rassismus. Diese Empfehlung unterstützt das Ausgangskonzept der LAG.

Resümee

Über die anfängliche Skepsis einiger Träger ist berichtet worden. Im Verlauf des Projekts zeigte sich, dass es nicht gelungen ist, die Beteiligung wie anfangs geplant gleichmäßig auf möglichst viele Träger zu verteilen und damit auch eine Durchführung in allen Landesteilen Brandenburgs zu erreichen. Einige Träger führten lediglich ein bis zwei Seminarprojekte durch und zogen sich dann zurück. Als Gründe wurden angegeben bzw. sind zu vermuten, dass das Projekt dem sonstigen Angebotsprofil der Träger zu wenig entsprach, die TeilnehmerInnenakquise sich als zu schwierig herausstellte und die finanzielle Ausstattung als zu gering angesehen wurde.

Von den ursprünglich zwölf beteiligten Trägern sind sechs nach wie vor in dem Projekt engagiert. Für diese Träger ist das gemeinsame Projekt zu einem festen Bestandteil der

inhaltlichen Arbeit geworden, und es besteht Interesse an einer Fortführung bzw. an der Entwicklung eines weiteren Projekts. Diese Träger äußern, dass sie auf vielfältige Art und Weise von dem gemeinsamen Projekt profitiert haben. Sie partizipierten an der weitgehend positiven öffentlichen Resonanz und erfuhren dadurch einen Imagegewinn. Für die meisten Beteiligten war die trägerübergreifende Kooperation eine neue Erfahrung, die durch die Zwischenauswertungen einen intensiven Austausch ermöglichte. Die latent vorhandene Konkurrenz trat angesichts der Erkenntnis, dass Träger mit unterschiedlicher Struktur und unterschiedlichen Profilen sich sehr gut ergänzen können, in den Hintergrund.

Das Experiment, mehrere Träger eines Bundeslandes für ein gemeinsames Projekt zusammenzufassen, ist geglückt.

Es muss allerdings auch konstatiert werden, dass es durchaus einige Probleme gab, die bei zukünftigen gemeinsamen Projekten zu vermeiden wären. So ist die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Trägern und der Geschäftsstelle nicht eindeutig voneinander abgegrenzt und verbindlich geklärt worden. Bei einigen Trägern bestand die Erwartung, nur für die Seminardurchführung zuständig zu sein, während die Geschäftsstelle für die Teilnahmeakquise und für die gesamte finanztechnische Abwicklung in der Verantwortung gesehen wurde. Ein weiteres Problem ergab sich im Zusammenhang mit dem ReferentInnenpool. Während einige ReferentInnen sich zu wenig eingesetzt fühlten, zogen sich andere ReferentInnen stillschweigend zurück und standen nicht mehr zur Verfügung. Hier müssten verlässlichere Strukturen und mehr Transparenz entwickelt werden.

Wie oben dargestellt wurde, ist das Projekt dankenswerterweise als Modell vom Brandenburgischen Bildungsministerium gefördert worden, allerdings ergaben sich durch das lange Antragsprozedere und verzögerte Zuwendungsbescheide teilweise große Schwierigkeiten für die beteiligten Träger. Dies galt insbesondere für den sehr langen Zeitabschnitt zwischen Vorbereitungs- und Durchführungsphase. Darüber hinaus wäre eine kontinuierlichere öffentliche Unterstützung seitens des Ministeriums sehr hilfreich gewesen. War das Engagement am Anfang mit einer gemeinsamen Pressekonferenz und öffentlichen Verlautbarungen sehr hoch, so ließ es nach, als Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der öffentlichen Wahrnehmung und in dem medialen Interesse mehr und mehr in den Hintergrund traten.

Die LAG Brandenburg bemüht sich derzeit um Folgeprojekte, u. a. setzt sie sich für eine Fortsetzung des Projekts „Bildung für Toleranz und Weltoffenheit“ ein.

Erfreulicherweise wenden sich auch Wirtschaftsunternehmen an die LAG mit der Anfrage, ob sie mit ihren ReferentInnen auch für Bildungsprojekte in den Betrieben zur Verfügung steht. Hier eröffnet sich möglicherweise ebenfalls eine weiterführende Perspektive.

Der Versuch, die LAG von einer Interessensvertretung zu einem Trägernetzwerk weiter zu entwickeln, ist uns gelungen.

Giovanna Bonometti ist Geschäftsführerin der Landesarbeitsgemeinschaft für politisch-kulturelle Bildung in Brandenburg e. V. und dort erreichbar unter der Adresse Schulstraße 8b, 14482 Potsdam, e-mail gb@lag-brandenburg.de; **Werner Bövingloh** ist Vorstandsmitglied der LAG Brandenburg und Geschäftsführer von Villa Fohrde – Bildungs- und Kulturhaus e. V., August-Bebel-Straße 42, 14798 Fohrde, e-mail villa-fohrde@gmx.de.

Jutta Richter

Regionale Zusammenarbeit in Nordrhein-Westfalen

Das novellierte Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen sieht Regionalkonferenzen vor, die von den Bezirksregierungen einberufen werden. Sie sollen die Neustrukturierung der Weiterbildung in der Region unterstützen. Nach zweijähriger Erfahrung mit den Regionalkonferenzen zieht Jutta Richter ein erstes Resümee, indem sie die Chancen aber auch die Grenzen dieser vom Gesetz geforderten regionalen Zusammenarbeit darstellt. Sie fragt zudem, wie sich ein landesweit agierender Weiterbildungsträger in diesem regionalen Zusammenhang verorten kann bzw. welche darüber hinausreichenden Aufgaben er wahrzunehmen hat.

Vorgeschichte

Am 01. Januar 2000 trat das novellierte Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen in Kraft. Vorausgegangen war eine Evaluation der Weiterbildung, zu der die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen fünf Sachverständigen den Auftrag gegeben hatte.¹

¹ Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Erwachsenenpädagogin, Humboldt-Universität Berlin;
Prof. Dr. Werner Lenz, Erwachsenenpädagoge, Karl-Franzens-Universität Graz
Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Meyer-Dohm, Bildungsökonom und Mitglied der Bildungskommission NRW, Cremlingen-Destedt
Prof. Dr. Dieter Timmermann, Bildungsökonom, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Erhard Schlutz, Erwachsenenpädagoge, Universität Bremen

In dem 1997 von diesen vorgelegten Gutachten wird auf die Intention des 1. Weiterbildungsgesetzes von 1975 hingewiesen, regionale Bildungslandschaften zu entwickeln. In § 12 verwies das damals geltende Gesetz auf die Verpflichtung der kommunalen Träger der Weiterbildung, einen Weiterbildungsentwicklungsplan für ihren Zuständigkeitsbereich aufzustellen, zu entwickeln und fortzuschreiben.

Diese gesetzliche Verpflichtung zur Weiterbildungsentwicklungsplanung hatte zwar dazu geführt, dass regionale Netzwerke entstanden sind, jedoch nicht flächendeckend, wie die Autoren und die Autorin festgestellt haben. Die Gründe dafür sind vielfältig, angefangen bei dem damit verbundenen Arbeitsaufwand ohne erkennbaren Nutzen für die einzelnen Träger bis hin zu der Befürchtung, dass die kommunalen Einrichtungen die nichtkommunalen Träger bevormunden.

Der Begriff „regionale Netzwerke“ wird im Gutachten folgendermaßen definiert:

„Wo sich Weiterbildungseinrichtungen unter Einschluss oder Führung kommunaler Planungsträger der Weiterbildungsentwicklungsplanung (WEP) mit dem Ziel der Kooperation möglichst aller Weiterbildungsanbieter einer Region zusammengeschlossen haben, wollen wir von regionalen Netzwerken oder Netzen als einer besonderen Form der Kooperation sprechen.“²

Die „Bereitschaft zur Mitarbeit in regionalen Weiterbildungsnetzen oder regionalen Qualitätsverbänden“ empfehlen die

² Evaluation der Weiterbildung – Gutachten, Hrsg. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1997

Gutachter(in) sogar als Voraussetzung für die Anerkennung von Einrichtungen.

Auf die Intention des 1. Weiterbildungsgesetzes bezogen, stellen sie ein faktisches Scheitern der Weiterbildungsentwicklungsplanung fest. Damit fehlt auf der regionalen Ebene ein Koordinationsinstrument, das sie bei den offenen Vorgaben des Gesetzes für unabdingbar halten.³

Sie empfehlen die Entwicklung von regionalen Weiterbildungsnetzen, die folgende Funktionen erfüllen sollten:

- Koordination des Angebots zur gezielten Bedarfsdeckung in der Region in Zusammenarbeit mit sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Einrichtungen
- Einbeziehung von Bildungseinrichtungen mit besonderen Zielsetzungen
- Qualitätssicherung und -kontrolle
- Verbesserung der Transparenz der Weiterbildungsangebote und Förderung der Weiterbildung durch Öffentlichkeitsarbeit
- Sicherung und Koordination der Weiterbildungsberatung
- Mitwirkung an der Verbesserung der kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Struktur im Rahmen einer integrierten Regionalpolitik.

Die Förderung von Einrichtungen nach dem Weiterbildungsgesetz sollte nach Meinung der Gutachter(in) von einer „aktiven Mitgliedschaft“ in einem regionalen Netzwerk abhängig gemacht werden.

Welchen Platz die in Nordrhein-Westfalen weit verbreiteten Internatseinrichtungen in einem solchen regionalen Zusammenhang einnehmen können und wollen, müsse in einer Erprobungsphase festgestellt werden.

Die Situation nach der Novellierung

Das novellierte Gesetz trägt dem Gutachten insofern Rechnung, als nach § 21 jährliche Regionalkonferenzen stattfinden müssen, zu denen jeweils die Bezirksregierungen einladen. Die Regionalkonferenzen haben die Funktion, die Neustrukturierung der Weiterbildung in der Region zu unterstützen. Ihre Aufgaben sind die Überprüfung der Wirksamkeit des Gesetzes und die Sicherung und Förderung der Weiterbildungsangebote in der Region.

Wichtige Elemente in dem novellierten Gesetz sind die Konzentration der Landesförderung auf Angebote mit gesellschaftlicher Relevanz und Bezug zur Arbeitswelt, die Verpflichtung der Einrichtungen zur Kooperation untereinander und die Regionalisierung der Weiterbildung.

³ Das 1. Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen gibt weder vor, welche Zielgruppen erreicht werden sollen, noch welche Funktion Weiterbildung erfüllen soll.

Fast gleichzeitig hat es eine Veränderung in der Zuständigkeit für die Weiterbildung gegeben, die durchaus als folgerichtig im Sinne des Gesetzes gesehen werden kann. Jahrelang war die Weiterbildung beim Kultusministerium angesiedelt. Seit 1995 gehörte sie mehr oder weniger als Anhängsel der Schulpolitik zum Ministerium für Schule und Weiterbildung, das 1998 zum Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung wurde. Zur Zeit ist sie dem Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie (MASQT) zugeordnet. Die Bereiche der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung sind also erstmals unter einem Dach zusammengefasst.⁴

Diese Veränderung der Zuständigkeit hat gerade bei den Trägern der politischen Bildung Befürchtungen über den Stellenwert einer eigenständigen politischen Bildung genährt. Es wurde vermutet, dass politische Bildung nur noch als Anhängsel zur berufsbezogenen Bildung gesehen werde. Zwar betonte Minister Schartau den eigenständigen Stellenwert der politischen Bildung, machte aber deutlich, dass eine engere Kooperation mit der beruflichen Bildung gewünscht und beabsichtigt ist. Weiterbildungspolitik wird immer mehr als Bestandteil von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik verstanden, insofern findet die Regionalisierung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik folgerichtig auch in der Weiterbildungspolitik statt.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Hochkonjunktur der politischen Weiterbildung beendet ist. Während in den 70er und 80er Jahren die Angebote der Einrichtungen sehr gut angenommen wurden, viele Seminare geradezu überlaufen waren, ließ das Interesse in den 90er Jahren kontinuierlich in dem Maße nach, wie auch die sozialen Bewegungen schwächer wurden. Verstärkend kam hinzu, dass die Bedingungen kontinuierlich schlechter wurden, die Teilnahmekosten stiegen, usw.

Für den einzelnen „Konsumenten“ auf dem Markt der Weiterbildung steht die direkte Verwertbarkeit des erworbenen Wissens im Vordergrund, ob es sich nun um die Gesundheit und den eigenen Körper oder elektronische Datenverarbeitung handelt. Offene Angebote der politischen Bildung werden nur von einem relativ geringen Teil der Bevölkerung wahrgenommen.

Sicher heißt das nicht, dass es keinen Bedarf an politischer Weiterbildung gibt – eher das Gegenteil ist der Fall. Angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels bedarf es immer wieder neuer Orientierungen für die Menschen. Der Globalisierungsprozess und die damit verbundenen Entwicklungen werfen für die Menschen Probleme auf: Verlust von Arbeitsplätzen, Zuwanderung, Sorgen um die Renten, Angst

⁴ Vgl. *Reiner Hammelrath* „Der Paradigmenwechsel in der nordrhein-westfälischen Weiterbildungspolitik – Konsequenzen für die Volkshochschulen“ in „Netze und lose Fäden“, Hrsg. *Günter Schneider, Franz-Josef Jelich*

vor Kriegen und Terror, Bedrohung durch Seuchen wie AIDS, Furcht vor Kriminalität usw. Politische Bildung hat jede Menge Themen – findet jedoch leider nur begrenztes Interesse.

Die Träger der politischen Weiterbildung müssen sich also auch bewegen, um ihrem Auftrag gerecht zu werden. Es reicht nicht aus, Angebote für ohnehin Interessierte zu machen oder für sie Diskussionsforen zu gestalten, sondern neue Zielgruppen müssen angesprochen werden. Dies geschieht häufig durch Kooperationen auf regionaler Ebene mit Schulen, Berufshilfeeinrichtungen, Betrieben, Seniorenclubs, Stadtteilinitiativen, Selbsthilfegruppen o. ä..

Der Begriff der „Region“ wird sehr unterschiedlich gebraucht. Die im WbG vorgeschriebene Regionalkonferenz bezieht sich auf die Regierungsbezirke in Nordrhein-Westfalen, also auf eher sehr große Regionen. Die Regionalkonferenz in Münster ist noch einmal in vier Subregionalkonferenzen unterteilt.⁵

Diese Subregionen entsprechen in etwa auch den Wirtschaftsregionen mit ihren Regionalkonferenzen unter Federführung des Wirtschaftsministeriums.

Wenn von regionalen Bildungslandschaften gesprochen wird, sind damit eher Subregionen gemeint, ebenso wie die Regionalisierung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik sich auf diese Bereiche bezieht.

Wie oben bereits erwähnt, gibt es in Nordrhein-Westfalen fünf Regionalkonferenzen, für die fünf Bezirksregierungen zuständig sind: Münster, Köln, Düsseldorf, Arnsberg und Detmold.

Im Jahr 2000 haben in allen Regierungsbezirken Regionalkonferenzen gemäß § 21 des Gesetzes zur Modernisierung der Weiterbildung stattgefunden. Vorbereitet und geleitet wurden sie von den zuständigen Vertretern der Bezirksregierungen. Die erste Konferenz in Arnsberg fand schon im April statt, alle anderen im Herbst 2000. In allen Regionalkonferenzen ging es zunächst um die Intentionen des novellierten Weiterbildungsgesetzes. Im Vordergrund stand die Frage nach Sinn und Zweck von Regionalkonferenzen und des Wirksamkeitsdialogs.

Ein weiterer Schwerpunkt war die Kooperation im Sinne des § 5 des WbG⁶ mit dem Ziel der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften, wobei jedoch in der Regionalkonferenz

⁵ Region Emscher-Lippe: Kreis Recklinghausen, Bottrop und Gelsenkirchen, Region Kreis Borken und Coesfeld, Region Kreis Steinfurt und Region Kreis Warendorf und Stadt Münster

⁶ § 5 Zusammenarbeit
(1) Zum Aufbau eines Systems lebensbegleitenden Lernens arbeiten die Einrichtungen der Weiterbildung, die Schulen, insbesondere Schulen des Zweiten Bildungswegs, die Hochschulen und die Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zusammen.

ausschließlich Weiterbildungseinrichtungen vertreten sind, nicht die in § 5 genannten Kooperationseinrichtungen wie Schulen, Hochschulen, usw. einer Region. Aber auch andere Kooperationsmöglichkeiten wurden diskutiert, wie die Kooperation mit der Arbeitsverwaltung oder auch anderen kommunalen Partnern.

Ebenso wurden auch weitere Auswirkungen des novellierten Gesetzes besprochen. Dazu gehören Fragen der Fusion oder Kooperation kleinerer Träger, die nach einer Übergangszeit von fünf Jahren nicht mehr gefördert werden und deshalb nach Überlebenschancen suchen müssen. Das gleiche gilt für Träger, die in Fachbereichen arbeiten, die nach dem neuen Gesetz nicht mehr finanziell gefördert werden. Im ersten WbG wurden die Fachbereiche

- nichtberufliche, abschlussbezogene Bildung
- Berufliche Bildung
- wissenschaftliche Bildung
- Politische Bildung
- freizeitorientierte und Kreativität fördernde Bildung
- Eltern- und Familienbildung
- personenbezogene Bildung

gefördert. Dies ist weggefallen und durch eine in § 11 genannte Formulierung ersetzt worden:

„Das Pflichtangebot der Volkshochschulen umfasst Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen und Medienkompetenz. Zur Grundversorgung gehören auch Bildungsangebote, wie sie im Kinder- und Jugendhilfegesetz der Familienbildung zugewiesen sind.“⁷

Diese Förderbereiche gelten ebenso für die freien Träger.

Die Regionalkonferenz

Die Tagesordnung der ersten Regionalkonferenz Weiterbildung im Regierungsbezirk Münster, zu der Gelsenkirchen, Sitz des aktuellen forums, gehört, umfasste folgende Punkte:

- Aufgaben und Chancen der Regionalkonferenz und des Wirksamkeitsdialogs
- Erfahrungen mit dem Kooperationsprozess der Weiterbildungseinrichtungen in der Stadt Münster
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Arbeitsverwaltung und den Einrichtungen der Weiterbildung
- Regionale Arbeitsgruppen zur Erörterung der zukünftigen, kleinräumigen Zusammenarbeit der Weiterbildungs-

⁷ Weiterbildungsgesetz (WbG) § 11, Abs.2

einrichtungen und zur Vereinbarung des weiteren Vorgehens, aufgeteilt nach vier Regionen.

Die Bezirksregierung Münster hatte alle Träger und Einrichtungen der Weiterbildung eingeladen. Trotz der im Gesetz vorgesehenen Freiwilligkeit der Teilnahme war die Regionalkonferenz sehr gut besucht. Sicher auch ein Zeichen dafür, dass noch viele Unsicherheiten bezüglich der Ausgestaltung des novellierten Gesetzes vorhanden waren und die TeilnehmerInnen sich konkrete Informationen der Interpretationen der Bezirksregierung sowie Hilfestellungen bei der Umsetzung erhofften.

Die Zusammensetzung war sehr vielfältig, vertreten waren die Volkshochschulen der Region, katholische und evangelische Träger, Träger der politischen Weiterbildung ebenso wie Familienbildungsstätten, Stenographenverein, Bildungswerk des Roten Kreuzes, usw.

Die Diskussion um den Wirksamkeitsdialog zeigte schon das Spektrum der unterschiedlichen Einstellungen und machte auch die Schwierigkeiten deutlich, in einem solch pluralen Zusammenhang den gemeinsamen Nenner zu finden. Während Vertreter der Volkshochschulen zusammen mit einigen anderen Trägern – wie auch dem aktuellen Forum – sich für ein Berichtswesen aussprachen, taten sich besonders die kirchlichen Träger sowie die kleinen Träger schwer damit. Argumente waren der hohe Verwaltungsaufwand, die Schwierigkeit, bestimmte Daten abzufragen und die vermutete Zumutung für die TeilnehmerInnen, wenn sie Auskunft über Alter und Beruf geben sollten. Ebenso wurde die Offenlegung der Finanzen als problematisch angesehen.

Die Befürworter bezogen sich in erster Linie auf die Notwendigkeit der Darstellung der von der Weiterbildung geleisteten gesellschaftlich wichtigen Arbeit, um dem Sparzwang nicht zum Opfer zu fallen. Die qualifizierte Wahrnehmung des gesetzlichen Auftrags nach § 20⁸ und § 21 ist nur auf Grundlage von entsprechendem Datenmaterial möglich. Nur ein solches Datenmaterial böte die Möglichkeit, Veränderungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen und Regionen deutlich zu machen. In dem Evaluationsgutachten wurde das Fehlen von Daten stark kritisiert. Hinzu kommt, dass viele Träger aus Eigeninteresse sowieso Daten erheben, um die Effizienz der eigenen Arbeit nachzuweisen.

Allerdings fehlt es bisher an einer qualifizierten Auswertung der Daten, die gewährleistet und vom Land sichergestellt werden muss. Dazu gibt es seitens des Landes zur Zeit keinen Bedarf, allerdings wurden auf Wunsch der Landesorga-

⁸ „§ 20 Weiterbildungskonferenz
Zur Bewertung der bisherigen Entwicklung und zur Formulierung von Empfehlungen für die künftige Arbeit wird jährlich eine Weiterbildungskonferenz durchgeführt, zu der die an der Ausführung des Weiterbildungsgesetzes Beteiligten eingeladen werden.“

nisationen finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, die in ein Pilotprojekt zum Berichtswesen fließen.⁹

Die Landesorganisationen der einzelnen Träger haben sich darauf geeinigt, ein Berichtswesen zu installieren. Die Diskussion auf der Regionalebene machte allerdings deutlich, dass in der konkreten Arbeit Umsetzungsschwierigkeiten befürchtet wurden.

Das Beispiel der ersten Regionalkonferenz im Regierungsbezirk Münster spiegelt wieder, was eine solche vom Gesetz geforderte Vernetzung bringen kann. Sie nimmt weniger Einfluss auf das Entstehen von regionalen Bildungslandschaften. Dazu ist die Region/der Regierungsbezirk zu groß. Vielmehr dient sie der Abstimmung gemeinsamer Interessen gegenüber dem Land, der Vereinheitlichung von Vorgehensweisen zur Außendarstellung und dem Austausch der unterschiedlichen Arbeitsweise bzw. dem Vorstellen innovativer Projekte im Regierungsbezirk.

Die Subregionalkonferenz Emscher-Lippe

Die Regionalkonferenz im Regierungsbezirk Münster hat – wie weiter oben erwähnt – vier Subregionalkonferenzen gebildet. Das aktuelle Forum ist in der Subregion Emscher-Lippe vertreten. Diese Konferenz tagt zweimal jährlich. Sie hat ca. 45 Mitglieder. Vorbereitet und eingeladen wird von den beteiligten Trägern reihum. Die Vertreter der Bezirksregierung haben ihre Bereitschaft erklärt, ebenfalls an diesen Subregionalkonferenzen teilzunehmen, wurden dazu eingeladen und waren anwesend.

Auch in diesen Subregionalkonferenzen sind nur Träger der Weiterbildung vertreten. Sie beschäftigten sich bisher mit den gleichen Themen wie die „große“ Regionalkonferenz: Berichtswesen; zukünftige Förderbereiche nach § 11; Qualitätssicherung.

Immerhin hat die letzte Subregionalkonferenz Emscher-Lippe eine Resolution zum Thema Berichtswesen beschlossen, die in die Regionalkonferenz eingebracht werden soll. Wenn die anderen Subregionen sich anschließen, soll diese Resolution an die Landesregierung geleitet werden. Ziel ist es, Einfluss auf die Entwicklung eines Berichtswesens zu nehmen und die Auswertung der Daten zu sichern.

⁹ Befragung der Anbieter von Fort-/Weiterbildung in der Region Wesel/Kleve, gefördert vom *Ministerium für Arbeit, Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen*, Federführung hat das *Landesinstitut Schule und Weiterbildung* in Soest in Kooperation mit der *Universität Duisburg*.

Regionalkonferenz und landesweite Bildungsträger

Festzustellen ist, dass es vielfältige Kooperationen unterschiedlichster Träger bereits gibt und zwar mit oder ohne Regionalkonferenz. Diese Kooperationen sind in einer Region angesiedelt oder aber in größeren Zusammenhängen zu finden, also regionsübergreifend. Sie kommen aus bestimmten Interessenslagen zustande, sind zeitlich begrenzt für ein Projekt oder aber auch von längerer Dauer für verschiedene Angebote. Sie entstehen auf Initiative der MitarbeiterInnen, durch persönliche Bekanntschaften oder Kontakte, weil im informellen Bereich Ansatzpunkte für eine Kooperation festgestellt und dann realisiert werden. Oder aber für ein Projekt werden gezielt Projektpartner gesucht. Diese Kooperationen ergeben sich aus einer ähnlichen Interessenslage heraus, verfolgen gemeinsame Ziele. Voraussetzung sind die gemeinsamen oder sich ergänzenden Interessen, die unterschiedlichen Kompetenzen, die für ein Projekt nötig sind, usw.

Für einen Bildungsträger, der landesweit tätig ist wie das aktuelle forum, stellt sich die Frage, inwieweit Regionalkonferenzen hilfreich für die Arbeit sind bzw. wie sich ein landesweiter Träger in der Region verorten kann.

In unserer Praxis wird für alle Seminare landes- bzw. bundesweit geworben.

Anders als bei den kirchlichen Bildungsträgern z. B., die nach Regionen aufgeteilt sind (Diözesan-Bildungswerke), unterhält das aktuelle forum mehr oder weniger zufällig eine Geschäftsstelle in Gelsenkirchen.¹⁰ Damit fallen wir unter die Zuständigkeit der Bezirksregierung Münster. Schwerpunkt unserer Arbeit ist das Ruhrgebiet. Bekanntlich gibt es hier keinen einheitlichen Regierungsbezirk oder gar eine Ruhrstadt, vielmehr wird das Ruhrgebiet von drei Bezirksregierungen verwaltet: Münster, Arnsberg und Düsseldorf. Die Nachbarstädte von Gelsenkirchen sind Herne (Arnsberg)¹¹ und Essen (Düsseldorf). Um regionale Kooperationen zu gewährleisten, müssten wir in drei Regionalkonferenzen und weiteren Subregionalkonferenzen vertreten sein. Das ist natürlich für einen Träger gar nicht leistbar.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen an unseren Bildungsurlaubsseminaren z. B. kommen aber auch aus Städten, die zu den Regierungsbezirken Köln oder Detmold gehören, ab und zu auch aus Recklinghausen, Bottrop und Marl, die in unserer „zuständigen“ Subregion Emscher-Lippe liegen. Da die Themen überregional sind, macht eine regionale Begrenzung der Teilnehmerschaft auch keinen Sinn. Von daher hat die regionale Kooperation für einen Träger wie das aktuelle fo-

¹⁰ Gründungsort war Wanne-Eickel, die Wahl des Ortes der Geschäftsstelle hing mit der günstigsten Miete der Räumlichkeiten zusammen.

¹¹ In Klammern stehen die jeweiligen Regierungsbezirke

rum nur einen begrenzten Wert und kann auch nur in begrenztem Maße Ressourcen beanspruchen.

Ein Beispiel soll das noch einmal verdeutlichen: Das aktuelle forum kooperiert mit dem Landesjugendamt Rheinland und mehreren Einrichtungen der Jugendberufshilfen in dem Projekt „Rettet die Rosen von Lidice“. Jugendliche aus Qualifizierungsprojekten fahren nach Tschechien, um dort den Rosengarten zu bearbeiten, der an die Vernichtung des Ortes Lidice durch die Nazis 1942 erinnern soll. Das aktuelle forum übernimmt die Vorbereitungsseminare, erläutert die historischen Zusammenhänge, klärt über den politischen Stellenwert der Aktion auf. Beteiligt sind, wie schon erwähnt, das Landesjugendamt Rheinland (Köln), die Jugendberufshilfen Essen (Düsseldorf), Düsseldorf (Düsseldorf), Moers (Düsseldorf), Duisburg (Düsseldorf), Schweicheln (Detmold) und Brakel (Detmold). Kein Kooperationspartner kommt aus dem Regierungsbezirk Münster, keiner aus der Subregion Emscher-Lippe. Die Zusammenarbeit folgt ganz anderen als regionalen Kriterien, hat gleichwohl aber einen hohen Stellenwert für uns.

Das aktuelle forum ist ein Träger der politischen Erwachsenenbildung ohne eigene Bildungsstätte, aber mit einem landesweiten bzw. teilweise bundesweiten Wirkungsradius. Die Seminare finden in der Regel mit Internatsunterbringung in verschiedenen Bildungsstätten des Landes statt. Neben den Seminaren mit Übernachtung und Verpflegung bietet das aktuelle forum auch Tages- und Abendveranstaltungen an. Der Druck, vorhandene Betten zu belegen und ein Haus regelmäßig auszulasten, besteht für uns nicht.

Insofern unterscheidet sich die Situation des aktuellen forums noch einmal von der in den Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten.

Für die Bildungswerke mit eigenen Häusern liegt die Schwierigkeit noch zusätzlich darin, dass die Menschen der Region in der Regel nicht die Betten belegen. Selbst wenn es mehrtägige Angebote mit einem regionalen Bezug gäbe, würden die Leute kein Geld für Übernachtung bezahlen, wenn sie in der Nähe wohnen.

Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, welche Angebote ein landesweiter Träger vor Ort machen sollte und kann, wenn man berücksichtigt, dass die Volkshochschulen und andere Träger, die vor Ort verankert sind (z. B. kirchliche), diesen Bereich weitgehend abdecken. Insofern können solche landesweiten oder auch bundesweiten Träger bestenfalls die Angebote vor Ort ergänzen oder erweitern, indem sie die landespolitische Dimension einbeziehen. Die Angebote sehen zum überwiegenden Teil Internatsunterbringung vor. Es liegt eine andere Konzeption des Lernens zugrunde als es bei Angeboten vor Ort von kürzerer Dauer der Fall ist. Gerade in der politischen Erwachsenenbildung, wo es nicht nur um kognitives Lernen geht, ist der Ansatz vom gemeinsamen Leben und Lernen in einer Bildungsstätte von größerer Nachhaltigkeit.

Deshalb muss an dieser Stelle kritisch darüber nachgedacht werden, ob bei dem Konzept der regionalen Bildungslandschaften nicht eine wichtige Form des Lernens wegfällt. Die Diskussion zur Novellierung des Weiterbildungsgesetzes hat gezeigt, wie gering das Interesse bei den Politikern war, diese Form des Lernens zu erhalten. Nur auf Druck der Landesorganisationen konnte der Tag der Teilnehmer*innen als Fördergröße erhalten bleiben. Er ist allerdings nicht mehr wie im alten Gesetz an eine Übernachtung gebunden.

Die Funktionen eines überregionalen Trägers in unserem Bildungssystem sind andere als die von regional verankerten Einrichtungen. *Veronika Fischer* formuliert es folgendermaßen: „Neben der Vermittlung von Fachwissen besteht eine besondere Aufgabe der Erwachsenenbildung daher auch in der Stiftung kollektiver Kontexte....

...Wie keine andere Instanz bieten die Einrichtungen der Erwachsenenbildung Räume für Begegnung und Kommunikation in Gruppen an, die für alle Bürger und Bürgerinnen offen stehen.“¹²

Zusammenfassend ist aus der Sicht eines mittelgroßen, landesweit tätigen Trägers der politischen Erwachsenenbildung festzustellen, dass durch die Regionalkonferenzen (inklusive der Subregionalkonferenzen) sicher ein Mehr an Informationen sowohl top down (Bezirksregierung – Träger) als auch bottom up (Träger – Bezirksregierung) stattfinden, dass mit anderen Trägern gemeinsam eine bessere Interessenvertretung gegenüber den Behörden organisiert werden kann, dass es zur Verbesserung von Kontakten im engeren regionalen Umfeld unter den Weiterbildungsträgern kommt.

Kritisch ist anzumerken, dass wichtige Akteure der regionalen Bildungslandschaft wie Schulen, Hochschulen, Betriebe, Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften, eben nicht in den Regionalkonferenzen vertreten sind. Diese sind in der Region Emscher-Lippe in zwei weiteren „Regionalkonferenzen“ oder Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen, in denen die politische Bildung kaum vertreten ist:

- Arbeitsgemeinschaft Weiterbildung Emscher-Lippe¹³
- Arbeiten + lernen an Emscher-Lippe¹⁴

Mit diesen Organisationen¹⁵ ist ein weiterer Ausbau der Zusammenarbeit gerade für die politische Bildung wichtig, die über verstärkte Kooperation dann auch andere TeilnehmerIn-

¹² *Veronika Fischer*, „Netzwerke – Instrumente der Selbstbestimmung oder technokratischen Koordination?“ aus: Netze und lose Fäden ... (s. Anm. 4)

¹³ Ein Zusammenschluss der Wirtschaft mit Einrichtungen der beruflichen Bildung, die Volkshochschulen der Region sind auch vertreten. Zur Zeit ca. 130 Mitglieder

¹⁴ Federführung hat das DGB-Bildungswerk, gefördert vom Bundesministerium Bildung und Forschung aus dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

¹⁵ IHK, Gewerkschaften, Fachhochschule, Schulen, Berufskollegs, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Wissenschaftspark,...

nengruppen erreichen kann, als das bisher traditionellerweise häufig der Fall ist. Deshalb bemüht sich das aktuelle forum, dort ebenfalls eingeladen zu werden und mitzuarbeiten.

Das heißt aber auch, dass ähnliche Diskussionen in drei Konferenzen oder Zusammenschlüssen in der Region stattfinden; der Zeitaufwand dafür ist enorm. Vielleicht wäre ein Zusammenführen dieser verschiedenen Arbeitsgemeinschaften sinnvoll, zumal sie ähnliche Zielsetzungen wie die Regionalkonferenz nach dem Weiterbildungsgesetz verfolgen, nämlich Bedarfe zu ermitteln, die Angebote aufeinander abzustimmen, Kooperationen einzugehen, die Qualität zu sichern, ein regionales Bildungsnetzwerk zu schaffen. Die Zusammensetzung entspräche dann auch eher dem § 5 des Weiterbildungsgesetzes.

In der Zusammenarbeit mit anderen Weiterbildungsträgern sind sicher noch Fortschritte zu erzielen. So könnte es Kooperationen zwischen Volkshochschulen geben, die Sprachkurse anbieten, und überörtlichen Trägern, die länderspezifische Studienreisen realisieren. Die Tatsache, dass nach der Novellierung des WbG jetzt auch ein Träger wie das aktuelle forum Unterrichtsstunden anbieten muss¹⁶, verschärft jedoch eher die Konkurrenzsituation zu den örtlichen Trägern. Der Kampf um die TeilnehmerInnen ist eh schon hart genug und begrenzt die sachlich gebotene Kooperation auch heute schon.

Für das aktuelle forum bleibt der Kontakt zu den landesweiten und bundesweiten Zusammenschlüssen der Weiterbildungseinrichtungen, zum *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten*, zur *Landesarbeitsgemeinschaft demokratischer Bildungswerke*, zur *Landeszentrale für politische Bildung* (Partnerkonferenz) und zur *Bundeszentrale für politische Bildung* (Partnerkonferenz) wichtig.

Ebenso ist der Ausbau unserer guten Beziehungen zu einigen Schulen, zu bestimmten Universitäten, zu den genannten Jugendberufshilfeeinrichtungen für die Weiterentwicklung des aktuellen forums unverzichtbar. Deshalb werden wir weiter aktiv an regionalen Kooperationen teilnehmen – eine Subregionalkonferenz z. B. wurde durch das af moderiert –, hierin aber nur einen Schwerpunkt unserer Tätigkeit sehen und die anderen, oben genannten, auf keinen Fall vernachlässigen.

Jutta Richter ist Vorstandsmitglied des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten und leitet das aktuelle forum NRW e. V. Sie ist dort zu erreichen unter der Adresse Hohenstaufenallee 1–5, 45888 Gelsenkirchen, e-mail j.richter@aktuelles-forum.de

¹⁶ Als Einrichtung ohne eigene Bildungsstätte müssen wir nach dem novellierten WbG 2800 UST nachweisen, um unsere Anerkennung nicht zu verlieren. Darüber hinaus können wir weiterhin Internatsveranstaltungen durchführen und sie nach Tagungsteilnehmern abrechnen. In der Vergangenheit haben wir nur einen sehr geringen Teil UST durchgeführt, insofern wird sich unsere Bildungsarbeit ab 2005 verändern.

Moritz v. Engelhardt

Überlegungen zum Aufbau eines Netzwerks „Demokratische Jugendbildung“ in der Mongolei

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten kooperiert seit einigen Jahren mit Organisationen in der Mongolei, die er beim Aufbau einer demokratischen Jugendbildung unterstützt. Moritz v. Engelhardt, der sich in dieser Kooperation sehr engagiert, beschreibt in seinem Artikel die Voraussetzungen dieser Zusammenarbeit und resümiert die bisherigen Erfahrungen. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie entstehende Strukturen demokratischer Jugendarbeit in der Mongolei etabliert und unter den dortigen Bedingungen vernetzt werden können.

Vorgeschichte, Hintergrund und Rahmen

Unter dem Titel „Jugend und Demokratie – Aufbau demokratischer Jugendbildung in der Mongolei“ engagiert sich der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten seit 1995 in der Mongolei. Vertreter der „Gesellschaft zur Verbreitung des Wissens“ hatten bereits in den 80er Jahren bei einer gemeinsamen Veranstaltung der sowjetischen Volksbildungsorganisation „Znanje“ und des AdB Kontakte zu unserem Verband aufgenommen, die sie nach der Wende wiederbelebten.

Am Anfang standen Kooperationsprojekte im Bereich der Erwachsenenbildung, die von der „Gesellschaft zur Verbreitung des Wissens“ z. B. als Seminare für Richter, Justizbeamte und Journalisten mit der Europäischen Akademie Berlin durchgeführt wurden.

Die Notwendigkeit, der orientierungslosen Jugend der Mongolei neue Ziele und Werte zu vermitteln, veranlasste einen führenden Vertreter der „Gesellschaft zur Verbreitung des Wissens“, Herrn *Hash-Erdene*, im April 1995 mit mir als dem damaligen Vorsitzenden des AdB Kontakt aufzunehmen. In unserem ersten Gespräch, das in Berlin stattfand, wurde die Bitte geäußert, mongolischen Fachkräften der Jugendarbeit sehr praktische Anregungen zu vermitteln für eine am Alltag orientierte demokratische Jugendbildung, die Elemente der kulturellen und der ökologischen Bildung einschließt.

Es kam zu einer ersten Verabredung für die Aufnahme des Projektes „Jugend und Demokratie – Aufbau demokratischer Jugendbildung in der Mongolei“, der später ein regelrechter

Vertrag folgte. Glücklicherweise gab es als zwischenstaatlichen Rahmen bereits eine jugendpolitische Vereinbarung zwischen den Jugendministerien der Bundesrepublik Deutschland und der Mongolei. Auf dieser Grundlage gelang es der Referentin für internationale Arbeit des AdB, Dr. *Hannelore Chiout*, unser Bundesministerium für die Finanzierung des Projektes zu gewinnen.

So konnte ich bereits im Juni 1995 nach Ulaanbaatar fliegen, mit Vertretern der „Gesellschaft zur Verbreitung des Wissens“ und des zukünftig sehr viel wichtigeren weiteren Partners, des Jugendamtes der Stadt Ulaanbaatar, insbesondere mit seiner Leiterin, Frau *Baldorj Lkhamsuren*, sprechen und mir erste Einblicke in die Situation der Jugendarbeit verschaffen sowie Eindrücke gewinnen von der Dringlichkeit, in der schwierigen Transformationszeit der Jugend neue Orientierungen anzubieten. Die Einrichtungen des *Mongolischen Revolutionären Jugendverbandes* und die gut ausgestatteten Häuser der kulturellen Jugendbildung brachen zusammen oder waren gefährdet. Die meisten Erwachsenen, Eltern und Lehrer, waren – selbst zutiefst verunsichert – nicht in der Lage, neue Ziele und Werte zu vermitteln. Zudem wurden viele Väter arbeitslos, und ausgerechnet die besseren Lehrer strebten in andere Berufe.

Die Notwendigkeit lag auf der Hand. Warum sollte aber die Hilfe gerade aus Deutschland kommen?

Das wurde schnell klar. Die Deutschen sind in der Mongolei sehr beliebt. Aus folgenden Gründen: Schon seit dem 18. Jahrhundert sind immer wieder deutsche Forscher in die Mongolei gekommen und haben sich hilfsbereit verhalten; sie haben geholfen, Zecken zu bekämpfen, Krankheiten bei Mensch und Tier zu behandeln, Brunnen zu bauen und viele andere Selbsthilfen anzuregen. Das setzte sich bis ins 20. Jahrhundert fort; an den großen Expeditionen von *Sven Hedin* und *Mühlenweg* nahmen deutsche Wissenschaftler teil, die „nebenbei“ manches Alltagspraktische vermitteln konnten. In den Jahren zwischen der Revolution, 1921, und den stalinistischen/tschoibalsanistischen Terrorjahren in den 30ern, als die Mongolei noch einen Spielraum zwischen Ost und West hatte, besuchten bis zu 90 Kinder der mongolischen Oberschicht die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Schließlich hat die DDR mit ihrer sehr fairen Entwicklungshilfe das positive Bild von den Deutschen noch einmal nachhaltig bestärkt. Nicht zuletzt unsere Erfahrungen zu

nächst aus der re-education in Westdeutschland nach 1945 und später aus dem Zusammenwachsen der beiden ehemaligen deutschen Staaten nach 1989/1990 und aus dem Aufbau demokratischer Jugendbildung in den neuen Bundesländern qualifizierten uns für die Aufgaben in der Mongolei.

Wir haben dann in Deutschland ein Konzept entwickelt, das garantieren sollte, dass nichts „übergestülpt“ wird und dass die beteiligten Mongolen an der Anpassung der deutschen Anregungen an mongolische Verhältnisse aktiv beteiligt sind. Dieses Konzept wird realisiert in vier Schritten:

- Sechs Fachkräfte der Jugendarbeit kommen für vier Wochen nach Deutschland und hospitieren in verschiedenen Jugendbildungsstätten zu bestimmten Themen. In den fünf Jahren des bisherigen Verlaufs kamen z. B. vor: „Mädchen- und Frauenbildung“, „Aufarbeitung der jüngeren Geschichte und Aufbau der Demokratie“, „Partizipation auf dem Lande und in der Stadt“, „Demokratische und kulturelle Jugendbildung“, „Ökologische Bildung in der demokratischen Jugendbildung“, „Demokratische Jugendbildung in ihrem Verhältnis zu Jugendsozialarbeit und beruflicher Bildung“. In diesem Jahr geht es um die beiden Schwerpunktthemen „Mädchen- und Jungenbildung“ und „Berufliche Bildung“.
- Die sechs Fachkräfte versuchen, in die Heimat zurückgekehrt, in Deutschland erfahrene Anregungen in der Mongolei umzusetzen und auf ihre Übertragbarkeit hin oder in Bezug auf notwendige Abwandlungen zu überprüfen.
- Ein halbes Jahr nach den Hospitationen findet in der Mongolei ein „Symposium“ für 60 Fachkräfte der Jugendarbeit statt, bei dem die Hospitanten gemeinsam mit ihren deutschen Tutoren Arbeitsgruppen zu den „Themen des Jahres“ leiten.
Die Hospitanten sind die „Brückenbauer“: Sie haben Vorstellungen von der Übertragbarkeit, zum Teil sogar erste Erfahrungen, und verhindern, dass die deutschen Tutoren unkritisch als „Gurus“ anerkannt oder genauso unkritisch als fremde Missionare abgewehrt werden.
- Möglichst viele der Teilnehmenden probieren die Umsetzung der Anregungen aus.

Ansatzweise kam es bereits zu einem 5. Schritt, nämlich des anschließenden Erfahrungsaustauschs und der Vernetzung. Hier setzt die Arbeit an, die der vorliegende Beitrag als Aufgabe beschreiben will.

Aber bevor wir dazu kommen, soll die Vorgeschichte noch vervollständigt werden:

1. Bald nach Beginn der Zusammenarbeit war eine kleine freie Organisation auf mongolischer Seite hinzugekommen: die „Education Foundation“ mit Frau *Namchai Bolormaa* als treibender Kraft.
2. 1997 schied die „Gesellschaft zur Verbreitung des Wissens“ aus der Kooperation aus. Ein Vertrag zwischen

dem AdB einerseits und der Stadt Ulaanbaatar sowie der Education Foundation wurde geschlossen, der die Zusammenarbeit regelt.

3. 1998 habe ich mehrere Projekte, die von ehemaligen Hospitanten ins Leben gerufen sind, in der Hauptstadt und auf dem Land besucht, mir dabei ein Bild von der Wirksamkeit der vermittelten Anregungen verschafft und deutlicher als vorher erkannt, dass Austausch und Vernetzung die Effektivität unserer Arbeit erheblich steigern könnten.
4. Zur Auswertung der bisher fünfjährigen Laufzeit des Projektes und zur Entwicklung weiterer Perspektiven haben die beteiligten Partner im Juli 2001 eine große Konferenz „Leben in einer Demokratie“ in Ulaanbaatar durchgeführt, an der ca. 100 mongolische Fachkräfte sowie Vertreter staatlicher und kommunaler Gliederungen und zwölf deutsche Tutoren, *Lissy Gröner*, Abgeordnete des Europäischen Parlaments, und *Klaus Schröder*, Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in der Mongolei, teilgenommen haben. Wir haben die Hoffnung, im Rahmen des „TACIS“-Programms die Arbeit ausweiten zu können.
5. Nachdem ich in den Ruhestand eingetreten bin, habe ich den Auftrag vom „Senior Experten Service“-Programm bekommen, im Rahmen eines dreimonatigen Einsatzes den weiteren „Auf- und Ausbau demokratischer Jugendbildung in der Mongolei“ voranzutreiben, Projekte zu beraten, eine Vernetzung anzuregen und Deutsch-Unterricht für zukünftige Hospitanten unter besonderer Berücksichtigung der demokratischen Jugendbildung und ihrer Terminologie zu erteilen.

Notwendigkeit der Vernetzung

Spätestens 1998 wurde uns klar, dass Verbindungen geschaffen werden müssen unter den Teilnehmenden an den Hospitationen und an den Symposien

- zur Förderung des permanenten Erfahrungsaustausches,
- zur Etablierung einer regelmäßigen Fortbildung,
- zur Stärkung der Bemühungen um den Aufbau freier Träger,
- zur Abstimmung der Beziehungen zwischen freien und staatlichen bzw. kommunalen Trägern und
- zur Koordinierung der Initiativen für jugendpolitisch relevante Gesetze und Verwaltungsrichtlinien.

Während der Hospitationen und der Symposien haben die Fachkräfte erfahren, wie fruchtbar der Erfahrungsaustausch und wie notwendig die Fortbildung ist. Wenn sie dann anschließend vereinzelt in den Weiten des riesigen Landes oder in verschiedenen Quartieren der Stadt wieder ihrer Arbeit nachgehen, oft in zermürenden und ermüdenden Strukturen gefangen, vermissen sie schmerzlich das Gespräch mit Gleichgesinnten und ermutigende Anregungen.

Da der Sozialismus freie Träger nicht kannte und die Menschen in den Bezirksregierungen und -verwaltungen immer

noch ein großes Misstrauen selbstständigen Strukturen und allen Eigeninitiativen gegenüber haben, ist der Aufbau freier Träger äußerst schwierig, von den großen finanziellen Problemen, die staatliche und kommunale Zuschüsse weitestgehend ausschließen, einmal abgesehen. Die Koordination der Aktivitäten für den Aufbau freier Träger, für eine produktive Gestaltung zwischen den zarten Pflänzchen autonomer NGO-Einrichtungen und dem Staat bzw. den Kommunen und für Gesetze und Verwaltungsrichtlinien wäre sehr hilfreich.

Bisher verschleißen sich die engagierten Frauen und Männer als Einzelkämpfer, ohne sich gegenseitig informieren, stärken und ermutigen zu können. Die Verbindung zwischen ihnen muss aufgebaut und stabil entwickelt werden, weil die postkommunistische Gesellschaft und der Staat Selbstständigkeit und Eigeninitiative nicht honorieren, sondern misstrauisch betrachten und häufig behindern, wenn nicht sogar bekämpfen.

Hindernisse für die Vernetzung

Die Vernetzung wird erheblich erschwert – und zugleich damit aber auch dringend notwendig gemacht – durch die großen Entfernungen dieses Landes. Die Mongolei ist mit 1.566 Millionen Quadratkilometern 4,4 mal größer als Deutschland. Auf die europäische Landkarte gelegt, würde sie von Hamburg bis Marseille und von der westlichsten Spitze der Bretagne bis zur Krim reichen. Dabei ist sie mit 2.446.400 Einwohnern und 1,5 Einwohnern pro Quadratkilometer eines der menschenleersten Länder der Welt. Zum Vergleich: Deutschland hat 81,3 Millionen Einwohner und eine Dichte von 228 Einwohnern pro Quadratkilometer.

Verwaltungstechnisch besteht die Mongolei aus der Hauptstadt und 21 Aimags (= Bezirken). Die Aimags umfassen jeweils mehrere Somone, die aus Bags, den kleinsten administrativen Einheiten, bestehen. Ein Viertel der Bevölkerung des Landes wohnt in der Hauptstadt Ulaanbaatar. Ein Viertel bis ein Drittel lebt ganzjährig oder saisonal als Nomaden. Der Rest (je nach Jahreszeit zwischen der Hälfte und Zweidrittel) lebt sesshaft in Dörfern, Kleinstädten und zwei Großstädten.

Zwischen der Hauptstadt und einigen Bezirkskapitalen gibt es Flugverkehr mit kleinen Propellermaschinen, die nicht bei jedem Wetter, im Winter oft über längere Zeit nicht fliegen können. Zudem sind die Tickets für die meisten Mongolen zu teuer. Die Fahrt über Land auf größtenteils unbefestigten Pisten durch abenteuerlichstes Gelände mit einem Jeep oder mit klapprigen Überlandbussen ist sehr zeitaufwändig und selbst für die abgehärteten Mongolen sehr anstrengend.

Um das richtig einschätzen zu können, muss man wissen, dass die Mongolei die unterschiedlichsten Landschaftstypen einschließt: Tundra mit dichten Wäldern, Gebirge, Steppe und Wüste. Die schönen Perioden des sehr kurzen Sommers werden immer wieder unterbrochen durch Regenzeiten mit

schweren Unwettern und plötzlich anschwellenden Flüssen. Frühling und Herbst sind kurze Jahreszeiten mit witterungsmäßigen Überraschungen. Und der lange Winter ist sehr kalt und schneereich.

Zu diesen Hindernissen kommt eine Hürde, die in menschlichen Dispositionen angelegt ist: Die Mongolen sind Einzelkämpfer mit geheimnistuerisch getarnten Privatstrategien. Wir haben immer wieder erlebt, dass mongolische Kollegen und Kolleginnen ihr Wissen von Finanzierungsmöglichkeiten, ihre Kontakte zur *SOROS-* oder *Konrad-Adenauer-Stiftung* und ihre „Listen und Tricks“ für sich behielten, vielleicht einmal mit einem von uns unter vier Augen flüsternd darüber sprachen, aber diese Schätze auf keinen Fall gegenüber ihren Landsleuten preisgaben.

Diese Tendenz haben wir beim Aufbau politischer Bildung in den neuen Bundesländern, aber auch in Polen und in Russland ebenfalls beobachtet. Es war und ist dort auch sehr schwer, den Grundsätzen „Gemeinsam sind wir stark“ und „Kooperation bei konstruktiver Konkurrenz“ Anerkennung und Geltung zu verschaffen. In den drei westlichen Besatzungszonen Deutschlands und in der alten Bundesrepublik soll das anfänglich genauso mühselig gewesen sein. Und gelegentlich müssen wir auch heute noch in unserem Land beklagen, dass Neid und destruktive Konkurrenz die Position der politischen Bildung schwächen.

Mögliche Vernetzungen

Während des Symposiums im August 2000 im Kinderferienlager „Oeldsiit“ bei Baga-Nur haben die ca. 60 Teilnehmenden erste Vorschläge für eine effektive Vernetzung erarbeitet, die im Dezember 2001 im Schwarzwald während einer Klausurtagung einer Mongolei-Arbeitsgruppe des AdB gemeinsam mit der Abgeordneten des Europäischen Parlaments, *Lissy Gröner*, und mit vier mongolischen Kolleginnen für das TACIS-Projekt präzisiert und ergänzt wurden.

Ich will die wichtigsten Ergebnisse der beiden Veranstaltungen hier zusammenfassen:

In jedem Jahr sollen zukünftig mindestens zehn mongolische Fachkräfte der Jugendarbeit zu dreimonatigen Praktika nach Deutschland kommen: Die Praktika in Jugendbildungsstätten sollen systematisch und thematisch gezielt verbunden werden mit Praktika bei anderen Trägern und an Hochschulen und Fachhochschulen.

Von den deutschen Tutoren und den mongolischen Praktikanten wird im Herbst ein zentrales Symposium in Ulaanbaatar für ca. 60 Fachkräfte der Jugendarbeit aus der Hauptstadt und dem zentralen Aimag durchgeführt. Während dieses Symposiums werden ca. vier weitere dezentrale Symposien vorbereitet, die anschließend für jeweils ca. fünf Aimags in den verschiedenen Teilen des Landes stattfinden.

Ausgehend von diesen fünf jährlich stattfindenden Symposien und in ihnen jedes Mal wieder aufgefrischt sollen fünf Netzwerke entstehen, die sich wiederum in kleinere Netze verästeln, in denen Erfahrungsaustausch und Fortbildung sowie die Koordination jugendpolitischer Initiativen realisiert werden können.

Wegen der großen Entfernungen sollen für diese Aufgaben auch der Rundfunk, das Fernsehen und das Internet benutzt werden. Das Radio spielt in der Mongolei eine große Rolle. Es wird für Fernstudiengänge und für die Fortbildung in den Agrarwissenschaften und für die Praxis der Landwirtschaft eingesetzt. Wir können uns gut vorstellen, dass bestimmte Zeiten auch für Erfahrungsaustausch, Fortbildung und jugendpolitische Koordination im Bereich demokratische Jugendbildung reserviert werden. Ähnliches, wenn auch wegen der Beschränkung der Reichweiten nicht im selben Ausmaß gilt auch für die Fernsehsender der Provinzhauptstädte.

In dem Maße, in dem die Reichweiten des Internet zunehmend im Lande ausgedehnt werden (im Sommer 2001 hatten alle Provinzhauptstädte und einige Somon-Zentren bereits Zugriff), können über diesen Weg Informationen, z. B. Materialien zur Fortbildung und für Nachrichten über jugendpolitische Initiativen, verbreitet werden. Außerdem können dort Diskussionsforen eingerichtet werden, die den Erfahrungsaustausch ermöglichen.

Ich habe selbst in Choibalsan, der Hauptstadt des Dornod Aimag, erlebt, dass es sehr einfach war, die lokalen Radio- und Fernsehsender zur Werbung für Veranstaltungen, zu Berichten über unsere Arbeit und zur Ausstrahlung von Interviews zu bewegen. Die Mongolei ist ein junges Land (70 % der Bevölkerung sind unter 35 Jahre alt), und die Medien nehmen die Verpflichtung ernst, so viel wie möglich über und für die Jugend zu berichten. Was die E-Mail-Kommunikation anbetrifft: Ich stehe ständig per E-Mail mit unseren mongolischen Kolleginnen und Kollegen in Verbindung. Ja, ich erhalte und korrigiere sogar Deutsch-Aufsätze meiner Schülerinnen und Schüler im Dornod Aimag.

Zuletzt noch etwas zu den Orten für die demokratische Jugendbildung:

Sowohl für die Fortbildung als auch für die Jugendbildung selbst eignen sich die während des Sozialismus zahlreich errichteten Kinderferiencamps. Sie sind für unsere Verhältnisse recht primitiv. Aber man kann in ihnen ungestört leben und arbeiten. Wir haben bisher drei Symposien in solchen Lagern abgehalten, und ich gebe meinen Deutsch-Unterricht auch gern in diesen „Klausur“-Strukturen.

Inhaltlich sehe ich folgende Schwerpunkte für die demokratische Jugendbildung in den nächsten Jahren:

- Jugendbeteiligung (Qualifizierung für Schülervertretung und für Kinder- und Jugendparlamente),

- politisch-kulturelle Bildung,
- Mädchen- und Frauenbildung, aber auch Jungen- und Männerbildung,
- durch demokratische Bildung und Jugendsozialarbeit unterstützte Berufsausbildung,
- ökologische Bildung.

Hierfür müssen Multiplikatoren im Rahmen von Netzwerken aus- und fortgebildet und mit Materialien versorgt werden.

Nicht nur wegen der großen Entfernungen, sondern auch wegen der Wichtigkeit des „gemeinsamen Lebens und Arbeitens“ in internatsähnlichen Strukturen müssen kostengünstige Orte mit Räumen für Arbeiten, Leben, Unterkunft und Verpflegung gefunden werden.

In den Städten kann man teilweise auf ehemalige Jugendeinrichtungen zurückgreifen und muss im übrigen nach einfachen Lösungen suchen. So hat eine ehemalige Hospitantin, Anregungen aus Deutschland folgend, mit Hilfe der Eisenbahnergewerkschaft einen Keller in einem Hochhaus in Ulaanbaatar gefunden und für einen Jugendclub für Kinder von Eisenbahnern ausgebaut. Ebenfalls einem Vorbild in Deutschland, in Berlin-Neukölln, folgend und von „Zug um Zug“ in Köln finanziell unterstützt, haben Jugendliche in Choibalsan eine ehemalige Tischlerei ausgebaut zu einem „Jugendatelier“, das demokratische und kulturelle Bildung, Freizeitaktivitäten und eine alternative Berufsausbildung in traditionellen mongolischen Handwerken anbietet.

Auf dem Land muss man „ambulant“ arbeiten. Während des Symposiums im November 1998 in Choibalsan hat eine Gruppe die Idee einer ambulanten Jugendbildungsstätte entwickelt: ein Bus und zwei LKWs mit Ausrüstungen für demokratische Bildung, künstlerische Tätigkeiten, Medienarbeit und ökologische Bildung. Diese Fahrzeuge steuern jeweils Somon- oder Bag-Zentren mit festen Gebäuden oder Jurten an, wo die Jugendlichen für einige Tage leben und arbeiten können.

Für den Austausch über Erfahrungen beim Aufbau und der Finanzierung solcher Strukturen, für Hinweise auf geeignete „Objekte“ und für gegenseitige Anregungen sind wieder die Vernetzungen sehr wichtig.

Das waren die ersten Überlegungen zum Aufbau eines Netzwerkes in der Mongolei. Wir wollen nun beginnen. Es geht um eine sehr praktische Arbeit. Deshalb bin ich dankbar für Anregungen.

Moritz v. Engelhardt war bis Ende 2001 Vorsitzender des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten und Dozent im WannseeForum/Wannseeheim für Jugendarbeit. Er lebt in Berlin und ist zu erreichen über die e-mail-Adresse: mail@moritzvonengelhardt.de

Johannes Schillo

Politische Bildung und die neue Dimension des Terrors

In der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift dokumentierten wir Aussagen von Kollegen und Kolleginnen, die sich an ihre Gefühle und Gedanken unter dem Eindruck der Anschläge auf das World Trade Center in New York erinnerten. Johannes Schillo greift in dem folgenden Beitrag – aus einer größeren zeitlichen Distanz zu den erschütternden Ereignissen am 11. September und in Kenntnis ihrer Folgen – die Diskussion über die „angemessenen“ Konsequenzen für Politik und politische Bildung auf.

Nach dem 11. September 2001 werde nichts mehr sein, wie es war, erklärte der US-Präsident zur Einstimmung der Öffentlichkeit auf seinen antiterroristischen Feldzug, der inzwischen weltweit für neue Fronten und Eskalationen gesorgt und somit auch klargestellt hat, dass Politik wie eh und je auf ihr altes, trotz aller Betroffenheitsrituale unverzichtbares Mittel zurückgreift: auf Gewalt. Im Inneren der westlichen Gesellschaften wurde ebenfalls mobil gemacht. Law and Order ist ein Ehrentitel geworden. Open Society und Spaßgesellschaft gelten tendenziell als Verirrung, Risikogesellschaft (wieder) als passendes Losungswort. Kann politische Bildung da abseits stehen, wenn sich „unser Zusammenleben“ so grundlegend wandelt?

Kulturkampf – nein danke

Natürlich warnen alle Politiker davor, dass jetzt im Innern der Gesellschaft kulturelle Konflikte oder gar der seit Jahren beschworene Krieg der Kulturen ausbrechen könnten. Bemerkenswert ist freilich die Tatsache, dass solche Dementis regelmäßig erfolgen, die Zurückweisung von Konsequenzen, die unerwünscht sind, also nötig ist, da sie anscheinend sehr nahe liegen. Und zudem werden die Appelle mit aufschlussreichen Vorbehalten und Einschränkungen versehen.

„Die Anschläge der Terroristen haben uns ein neues Gefühl für die eine Welt vermittelt, in der wir leben“, heißt es in *Fluter* Nr. 01, dem 2001 neu gestarteten Magazin der *Bundeszentrale für politische Bildung*, das eine stärkere Orientierung an den jugendlichen Lesegewohnheiten leisten

soll. Heft 1 ist dem Thema Terrorismus gewidmet und hält als Konsequenz für die Meinungsbildung fest, Toleranz und Verständnis in den Mittelpunkt zu rücken – jedenfalls im Blick auf die Menschen, die in ihrer Not bei uns Zuflucht und Integrationschancen suchen. Denn eine Einschränkung muss gleich hinzugefügt werden: „Fanatiker aber verdienen keine Toleranz.“ (*Fluter*)

Einerseits lässt sich heute, im Frühjahr 2002, festhalten, dass man mit der Betonung von Integration und Verständnis bei den Bildungsträgern offene Türen einrennt. Dass es jetzt darauf ankommt, für den Dialog einzustehen, haben z. B. die Spitzenverbände der Erwachsenenbildung – *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)*, *Deutscher Volkshochschulverband (DVV)* und *Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)* – Ende 2001 in einer Erklärung herausgestellt¹. Die Verbände sprechen sich in der Erklärung für die Intensivierung von ausländerpolitischen Integrationsmaßnahmen aus und heben hervor, dass hier eine enorme Bildungsaufgabe besteht: Bei einem zukunftsgerichteten Integrationskonzept müsste die außerschulische Bildung in Deutschland eine herausragende Rolle spielen. Die bislang von den Bildungsträgern durchgeführten Maßnahmen, die Sprachkurse sowie Angebote der interkulturellen, sozialen, politischen und berufsbezogenen Bildung umfassen, haben sich nach Erfahrung der Verbände bewährt, bedürften aber zum weiteren Ausbau dringend der massiven zusätzlichen Förderung durch Bund, Länder und Kommunen. Dies sei angesichts der aktuellen politischen Situation notwendiger denn je, um ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen in Deutschland zu ermöglichen.

Andererseits muss man konstatieren, dass in den entsprechenden Vorhaben und Vorschlägen ein ziemlich weitreichender Aufbruch der Bildungsarbeit ins Auge gefasst wird, bei dem sich schnell die Frage nach der Realisierbarkeit stellt. Kurzum: Wer soll das bezahlen? Wer hat das bestellt? Der Sache nach wäre ein solcher Aufbruch notwendig. Wenn die Rede von der „einen Welt“ ernst gemeint ist, müssten die Anstrengungen der außerschulischen Bildung über die Begleitung von

¹ Vgl. die Informationen in *Erwachsenenbildung* 4/01 und *Praxis Politische Bildung* 1/02.

Integrationsmaßnahmen hinausgehen. Internationale und interkulturelle Bildung sind damit ganz neu gefragt.² Und die Auseinandersetzung mit Sicherheitspolitik, Entwicklungshilfe und Globalisierung wäre in der Bildungsarbeit neu zu verorten, sofern es dieser wirklich darum geht, als Korrektiv gegenüber den vorherrschenden Trends zu wirken.

Bildungsarbeit kann sich zwar auf den öffentlichen Konsens berufen, dass es nicht zum Kulturkampf kommen darf. Aber das gilt nicht vorbehaltlos. An der einen Stelle werden Verständnis und Toleranz gefordert, an anderer Stelle wird mächtig und öffentlichkeitswirksam zum Kampf geblasen, so dass man sich gar nicht erst auf die Suche nach den (inzwischen auch ins Visier der Erwachsenenbildung geratenen) „Stammischparolen“ begeben muss. Der „*Spiegel*“ hat z. B. in Nr. 52/01 zum Fest des Friedens die „unverschleierte Würde des Westens“ beschworen und den westlichen Staaten einwandfrei bescheinigt: „Ihre geistige Tradition ist es wert, verteidigt zu werden – auch gegen den Islam.“ Auch mit Splitterbomben, Anti-Personen-Minen und intelligenten Raketen – den Spitzenprodukten christlich-abendländischer Humanität.

Einschlägige Vorurteile, die den Graben zwischen „uns“ und „den anderen“ vertiefen, haben Konjunktur; als gesichert kann etwa gelten, dass die Militanz in arabischen Ländern sich immer „kranken Hirnen“ und „Fanatismus“ verdankt, während NATO-Bomben rein reaktiv und humanitär geworfen werden, oder dass der Islam ein prinzipielles Aufklärungsdefizit aufweist und sich nur in den hoch militarisierten Zivilgesellschaften des Westens zur Harmlosigkeit zwingen lässt.³ Solche Frontstellungen sind freilich weniger ein Problem der öffentlichen und veröffentlichten Meinung als eine Folge des offiziell erweiterten Sicherheitsbegriffs.

Krieg – ja bitte

Mit dem Ablauf des Jahres 2001 hat sich – während die herrschenden weltpolitischen Kalküle die alten geblieben

² Vgl. *Außerschulische Bildung* 3–4/01 oder *Praxis Politische Bildung* 4/01. Dies schließt auch ein, dass sich der 'westliche Kulturkreis' neu seiner Grundlagen versichern muss – eine Aufgabe, die über Begegnung oder interreligiösen Dialog weit hinausgeht und vielleicht zu gewissen Verunsicherungen führt. Ähnliche Überlegungen sind Anfang 2002 in der *Gemeinsamen Initiative der politische Jugendbildung* (GEMINI) angestellt worden, vgl. dazu den Beitrag von Peter Wirtz in *Praxis Politische Bildung* 2/02.

³ Ein Beispiel für viele, Islam-Kenner und Fachautor Wolfgang Günter Lerch in der FAZ (19.12.01) zum grundsätzlichen Aufklärungsdefizit des Islam: „Zu einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Grundlagen der eigenen Religion und Kultur, wie die westliche Aufklärung sie unter Schmerzen und Selbstdemütigungen geleistet hat und dadurch aufs neue schöpferisch wurde, ist es nie gekommen.“ Zur Auseinandersetzung mit entsprechenden Vorurteilen und Stereotypen liegt inzwischen einiges an Material vor; siehe z. B. das Online-Angebot www.fluter.de der Bundeszentrale für politische Bildung.

sind – eins mit Sicherheit verändert: die Bundesrepublik Deutschland. Deren unschuldige Zeiten, falls es sie je gegeben haben sollte, sind jetzt, wie der Kanzler in seiner Regierungserklärung Ende 2001 klarstellte, „unwiederbringlich“ vorbei. Deutschland kann sich der gewachsenen Verantwortung nicht mehr entziehen, es ist „normal“ geworden. Im Klartext: Deutsche Soldaten schießen, töten und sterben mit in aller Welt, und zwar als neue deutsche Normalität, nicht mehr als Ausnahmefall wie noch im Kosovokrieg von 1999, der als exzeptionelle Reaktion auf ein neues Auschwitz der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

Erstaunlich, dass dieser Umbau von der Bonner Republik des gemütlichen „rheinischen Kapitalismus“ zur eisernen Berliner Republik so sang- und klanglos über die Bühne gegangen ist. Wo sind die Streit- und Demonstrationenkultur, die großen Kontroversen und Kongresse geblieben? Aufwändige Bürgerdialoge und Sternstunden des Parlamentarismus beschäftigen sich inzwischen damit, ob ein Reagenzglas mit embryonalen Stammzellen von Haifa nach Deutschland verschickt werden darf. Aber eine Friedensdiskussion, die in den 80er Jahren einmal die nationale Öffentlichkeit aufregte, ist ausgeblieben. Und Friedenspädagogik scheint – trotz einzelner engagierter Träger und Einrichtungen und einiger Initiativen beim Friedensdienst – in der Weiterbildung kaum noch verankert zu sein. Hier hat sich seit dem neuen Militarisierungsschub unter rotgrüner Ägide 1998ff eine bemerkenswerte Friedhofsruhe breit gemacht⁴.

Friedensforschung und in ihrem Fahrwasser teilweise auch die Pädagogik haben sich an der neuen Doktrin ausgerichtet, dass Krieg ein – vorzügliches – Mittel der Politik ist, nachdem der bundesrepublikanische Konsens jahrzehntelang das Gegenteil behauptet hatte.⁵ Heute gilt als selbstverständlich, was zu Zeiten des Ost-West-Gegensatzes, auch und gerade in der politischen Bildung, als reflexions- und diskussionswürdig herausgestellt wurde: dass militärische Logik das letzte Wort hat.

Dabei unterscheidet sich der neue Bellizismus nicht groß von den Legitimationsmustern des Kalten Krieges, als dessen Wiedergänger man ja laut Bush-Administration den „Feldzug gegen den Terrorismus“ verstehen darf. Immer ist es die eigene Seite, die nur reagiert, während die andere Seite die Gewalt in die Welt bringt. Die eigenen Opfer sind „unschuldige Menschen“, die beklagt werden, die anderen sind „Kollateralschäden“, die sich leider nicht vermeiden lassen. Eine unabhängige US-Kommission unter Prof. Marc He-

⁴ Vgl. z. B. die Bestandsaufnahme für den Bereich der Erwachsenenbildung: „Leerstelle Friedenspädagogik“, in *Erwachsenenbildung* 3/99.

⁵ Ein typischer Vertreter dieser gewendeten Position ist der Friedensforscher Wilfried von Bredow, der auch entsprechende Konsequenzen für die Bildungsarbeit gezogen hat, vgl. seinen Aufsatz in *Politische Bildung* 1/01. Zur Auseinandersetzung mit dieser Position vgl. *Außerschulische Bildung* 2/01, S. 152ff.

rold, Universität New Hampshire, kam zu dem Ergebnis, dass der Afghanistan-Feldzug der USA bei vorsichtiger Schätzung bereits Mitte Dezember 2001 mehr Zivilisten getötet hat, als im World Trade Center umkamen (*Guardian*, 20.12.01) Doch solche Meldungen sind keine Meldungen. Das Recht der anderen Seite gilt nicht. Wie im Kalten Krieg soll man sich immer nur vor den fremden Waffen ängstigen, während die heimischen Potentiale mit ihrem x-fachen Overkill für Beruhigung zu sorgen haben.

Terror – aus biologischem Anbau

„Die Terrorangriffe vom 11. September haben nicht nur auf schreckliche Weise deutlich gemacht, welch grausame Taten aus (religiös motiviertem) Fundamentalismus entstehen können, sondern auch, wie ungemein anfällig unsere technisch-zivilisierte Welt geworden ist“, schreibt *Wolfgang Beer*, stellvertretender Vorsitzender des *Bundesausschusses Politische Bildung (BAP)*, in „*Praxis Politische Bildung*“ (PPB, 1/02) und macht mit seinem Beitrag auf die neue Bedrohungslage von Bio-Krieg bzw. -Terrorismus aufmerksam.

Biowaffen, Beispiel Milzbranderreger, wurden nach dem 11. September als neue, universelle Gefährdung der offenen westlichen Gesellschaften ausgemacht, und rasch richtete sich der Blick der Weltöffentlichkeit wieder auf die muslimische Welt. Man vermutete die Absender der Anthrax-Briefe im Umfeld von Bin Laden oder Saddam Hussein. Diese Feindbilder blieben auch in Kraft, als Ende 2001 Ermittlungsergebnisse durchsickerten, die auf eine ganz andere, hausgemachte Quelle hinwiesen, nämlich auf eine „Spur ins Regierungslabor“ (*Spiegel* 49/01).

Was auch immer die Ermittlungen ergeben mögen (amerikanische Rechtsextreme oder irre geleitete Militärforscher waren in der Diskussion, auch der Vorwurf, das FBI verschleppe bewusst die Fahndung), als entscheidendes Faktum bleibt: Der laut B-Waffenabkommen von 1972 verbotene Kampfstoff Anthrax ist nach wie vor selbstverständlicher Bestandteil der US-Rüstungspolitik. Biologische Waffen, aufgrund ihrer militärischen Unkalkulierbarkeit schon früh aus den Waffenarsenalen der Armeen ausgemustert, wurden im 1975 in Kraft getretenen Bio-Waffen-Übereinkommen der UN weltweit geächtet und der Verzicht auf ihre Produktion festgeschrieben. Nur fehlten in dieser Übereinkunft Vorschriften zur Überprüfung und Kontrolle. Auf der fünften Überprüfungsrunde Ende 2001, an der Delegierte aus 143 Staaten teilnahmen, sollte zur Vertragskontrolle eine Vereinbarung getroffen werden. Doch alle Bemühungen, einen in sechs Jahren ausgearbeiteten Protokollentwurf zu verabschieden, scheiterten am Widerstand der USA, „denn niemand soll ihnen in die nationalen Karten schauen, deshalb haben sie die Genfer Konferenz schlicht torpediert.“ (*Bonner General Anzeiger*, 10.12.01). Die Konferenz wurde ohne Ergebnis auf November 2002 vertagt.

Dieses Beispiel ist lehrreich. Der Bevölkerung wird ein systematisches Bedrohungsgefühl vermittelt, Ängste werden geschürt, Feindbilder präsentiert. Doch in dem Moment, wo ein Rückschluss auf die Aktivitäten der eigenen Regierung erfolgen könnte, wird das Thema fallen gelassen. Auf der internationalen Konferenz, die eine Chance zur Einleitung entscheidender Schritte bot, vertraten die USA sogar offensiv diesen Standpunkt: Die schreckliche Bedrohung des „lautlosen Todes“ darf nur dazu dienen, andere Staaten ins Unrecht zu setzen, und nicht dazu, der eigenen Rüstung Grenzen zu setzen. Dieser abrüstungspolitische Rückschritt ist um so bemerkenswerter – worauf *Wolfgang Beer* in *PPB* hinweist –, als derzeit militärstrategische Bedenken in puncto B-Waffen obsolet werden könnten. Mit dem Fortschritt der Biotechnologie lässt sich möglicherweise auch die technische Handhabbarkeit solcher Waffen grundlegend verbessern. Vielleicht lassen sich ja Krankheitserreger oder Toxine entwickeln, die die Feinde an ihren Genen erkennen ...

Dass solche Gedankenspiele keine Unterstellungen böswilliger Rüstungskritiker sind, kann man inzwischen an umfangreichem Material belegen. Das Programm, die Biologie (Bakterien, Viren, Pilze, Toxine) systematisch als Waffe einzusetzen, ist Ergebnis des Rüstungswettlaufs im Kalten Krieg. Die USA sahen darin sogar zeitweise die Möglichkeit, Atomwaffen durch ein effizienteres Instrument zu ersetzen, und betrieben seit den 60er Jahren eine aufwändige B-Waffenproduktion. So planten sie einen Bio-Krieg gegen Kuba, der die Bevölkerung angreifen, die Infrastruktur aber intakt lassen sollte, und stellten die entsprechenden Gifte bereit⁶.

In der Sowjetunion lief unter dem Namen Biopreparat ein analoges Projekt, das zur Anhäufung eines gigantischen Destruktionspotentials führte. *Kanatjan Alibekow*, von 1987 bis 1992 stellvertretender Leiter dieses Programms, setzte sich 1992 in die USA ab und stellte sich der dortigen Rüstungspolitik zur Verfügung. Unter dem Namen *Ken Alibek* hat er zusammen mit dem Time-Journalisten *Handelman* einen anschaulichen Bericht aus dem Innenleben einer Todesfabrik verfasst⁷. Wie bei Überläufer-Literatur üblich, spielt dabei freilich das eigene Rechtfertigungsbedürfnis eine große Rolle – Folge eines Schuldbewusstseins, das dem leitenden Kriegsplanner aus der US-Biowaffen-Schmiede Fort Detrick (wie in der ARD-Sendung vorgeführt) fremd zu sein scheint.

Einige Informationen steuert auch der Rückblick⁸ des ehemaligen britischen Diplomaten *Tim Trevan* auf seine Tätigkeit in der UN-Sonderkommission UNSCOM zur Zerstörung von Massenvernichtungswaffen im Irak bei. Nach dem Golfkrieg des Jahres 1991 wurde die UNSCOM gegründet und führte

⁶ Vgl. die Recherchen von „Times“-Reportern, vorgestellt im ARD-Bericht „Bioterror“, 5. 12. 2001.

⁷ *Ken Alibek/Stephen Handelman*, Bioterror – Tod aus dem Labor (1999), Neuausgabe, München 2001.

⁸ *Tim Trevan*, Der unsichtbare Tod – Im Einsatz gegen Biowaffen (1999). Neuausgabe, München 2001.

einen jahrelangen Kampf mit Saddam Hussein um die Entwaffnung seines Regimes. Trevan, Berater und Sprecher der Kommission, hält die (1998 beendeten) Maßnahmen nicht für erfolgreich; sein Buch endet mit dem martialischen Fazit, dass der Irak mit einem neuen Krieg zu überziehen sei.

Sobald man beim Feind auf das stößt, was man selber tut – Biowaffen entwickeln und erforschen –, erkennt man es nicht wieder. Man sieht nur noch, schlicht und ergreifend, die Fratze des Bösen. Das Schreckbild des Bioterrorismus wird dazu verwendet, Legitimation für allfällige Gewalteinsätze zu beschaffen – sowohl im Kriegsfall als auch bei der Aufrüstung der inneren Sicherheit. Bei der Bundestagsdebatte über das zweite Anti-Terror-Paket wehrte Innenminister Schily die von der CSU neuerlich vorgetragene Forderung nach einem Einsatz der Bundeswehr im Inneren mit der Beteuerung ab, „in bestimmten Fällen, etwa beim Verdacht auf Einsatz biologischer Waffen, könne die Bundeswehr zweifellos im Inland auch ohne Änderung des Grundgesetzes tätig sein.“ (FAZ, 1.12.01) Wie kritisch, der Minister! Er kontert den Vorstoß der Opposition mit dem Hinweis, dass längst geht, was aus der 'rechten Ecke' gefordert wird. Und wie praktisch! Staatliche Rüstungspolitik experimentiert mit allen Giftstoffen, und sollte etwas anbrennen oder auch nur der Verdacht entstehen, kann per Regierungsbeschluss im Inneren das Kriegsrecht praktiziert werden.

Risikogesellschaft revisited

In gewisser Weise sind die Katastrophenszenarios für die politische Bildung nichts Neues. Die militärischen und ökologischen Risiken der Moderne haben seit den 80er Jahren viele Bildungsbemühungen motiviert und zum Erfolg des Karriereworts von der „Risikogesellschaft“ beigetragen. Es ist aber fraglich, ob die von Ulrich Beck damals in Umlauf gebrachte Losung, die heutzutage wieder gern verwendet wird, der Klärung dient. Denn es geht ja weniger um anonyme, strukturelle Risiken der Gesellschaft.

Das offizielle Bedrohungsszenario setzt freilich den Akzent genau darauf: Die offene Gesellschaft soll ein Risiko für den (Sicherheits-)Staat sein. Dieser sieht sich herausgefordert, da sich angeblich die Gefahren im gesellschaftlichen Untergrund, lanciert von auswärtigem Fanatismus oder selbstzweckhaftem Zerstörungsdrang, zusammen ballen. Dabei wird der eigene Anteil wohlweislich unterschlagen. Es geht nach dem bekannten Muster immer nur darum zu reagieren – was man sich auch als weltweite, präventive Aufgabe vorstellen kann.

Doch im Grundsätzlichen wird Klartext geredet. Heute findet die Logik von Gewalt, Ausgrenzung, moralischer Aufrüstung ihre offeneren Befürworter in den westlichen Zivilgesellschaften selber. Die weltpolitischen „Sachzwänge“, die „uns Deutsche“ zu den Konfliktherden der Welt rufen, werden

breit bekannt gemacht. Das eigene Leiden, noch nicht genügend militärische Mittel in der Hand zu haben, wird ausführlich dargestellt, ja als eigentlicher Skandal dem Publikum nahe gebracht.

Die vielfältigen Sicherheitsrisiken, auf die sich die Menschheit einstellen soll, sind also nicht Resultat eines staatlichen Steuerungsdefizits, sondern einkalkuliert und gewollt, weil „die anderen“ nur die Sprache der Gewalt verstehen und weil „wir“ sonst aus der Weltpolitik abgemeldet wären. An schlichter Deeskalation und Abrüstung – siehe das Beispiel Biowaffen – besteht bei maßgeblichen Stellen kein Interesse. Im Gegenteil, es ist die spezielle deutsche Ambition, militärisch so weit aufzuholen, dass man nicht länger hinter den anderen NATO-Bündnispartnern und der Führungsmacht hinterherhinken muss.

Für die Bildungsarbeit bedeutet dies eine unbequeme Rolle, wenn sie sich weiterhin als Anwalt der Zivilgesellschaft verstehen will. Mit der Rede von der Zivilgesellschaft war ja ein kritisches Bildungsziel etabliert worden, das über die herkömmliche Wortbedeutung vom nichtmilitärischen Sektor hinausging.⁹ In der letzten Zeit hat diese Rede eher eine propagandistische Funktion übernommen, um den Wert der westlichen Zivilisation herauszustellen, etwa im Kontrast zur islamischen Welt, der die zivilisatorischen Errungenschaften fehlen sollen. Hier wäre es für die politische Bildung wichtig, Zivilgesellschaft im nachdrücklichen Sinne „als basisdemokratisches Korrektiv zu den staatlichen Handlungen“ (Wolfgang Beer) wieder in Erinnerung zu bringen.

Dabei müsste sich die Bildungsarbeit allerdings störend in die herrschenden Diskurse einmischen. Jürgen Habermas hat diesen Punkt in einem Interview zu den Folgen des 11. September (*Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2/02) angesprochen. Er sieht die Notwendigkeit, dass sich in der „kommunikativen Alltagspraxis“ wieder ein zivilgesellschaftliches „Vertrauenskapital“ bildet. Erst dann könnte „eine breitenwirksame Aufklärung in Medien, Schulen und Elternhäusern greifen.“ Gleichzeitig müssten aber auch die Prämissen unserer politischen Kultur überprüft werden. Habermas ist der Meinung, dass erst durch eine solche Revision der Westen lernen könnte, „was sich an seiner Politik ändern müsste, wenn er als eine zivilisierende Gestaltungsmacht wahrgenommen werden möchte.“ Und dies dürfte wohl, so Habermas, „ohne eine politische Zählung des entgrenzten Kapitalismus“ nicht gelingen. Bleibt nur zu hoffen, dass das wilde Tier sich das gefallen lässt, wenn es denn einmal eingefangen ist.

Johannes Schillo ist Redakteur der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“. Adresse: In der Maar 26, 53175 Bonn, e-mail: schillo@t-online.de

⁹ Vgl. den Abschnitt „Aktionsorientierte Bildung in der differenzierten Zivilgesellschaft“, in: Wolfgang Beer, Politische Bildung im Epochenwechsel, Weinheim und München 1998, S. 72ff.

Meldungen

11. Kinder- und Jugendbericht liegt vor: Grundgesetz soll um „Recht des Kindes“ erweitert werden

Die Bundesregierung legte Anfang Februar 2002 den elften „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“ vor, der von einer Sachverständigenkommission unter dem Vorsitz von *Professor Dr. Ingo Richter* erarbeitet wurde.

Auf rund 370 Seiten (Bundestagsdrucksache 14/8181) wird eine Bestandsaufnahme über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder und Jugendhilfe gegeben, ergänzt durch Vorschläge zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Der Bericht ist über die Internetadresse http://www.bmfsfj.de/Anlage17694/1_1_Kinder-_und_Jugendbericht.pdf abzurufen.

Bedeutung der Familie ist zurückgegangen

In ihm wird darauf hingewiesen, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen heute unter anderen Bedingungen als früher stattfindet. Die wichtigsten Veränderungen betreffen vor allem die Bedeutung bisher zentraler Institutionen, unter denen beispielsweise die Familie ihre einstmals beherrschende Stellung verloren habe. Ihr gegenüber hätten öffentliche Einrichtungen an Bedeutung gewonnen, aber auch Peergroups, Medien und neue Informations- und Kommunikationstechniken drängten den Einfluss des familiären Milieus zurück.

Die Sachverständigenkommission fordert, die Arbeitsstruktur der Kinder- und

Jugendhilfe an die veränderte Lebenswelt junger Menschen anzupassen.

Festgestellt wird in dem Bericht, dass die sozialökonomisch bedingten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen insgesamt von Ungleichheit, von Widersprüchlichkeit und von großen Spannungen gekennzeichnet sind. Kinder- und Jugendhilfe solle dazu beitragen, dass alle Kinder Zugang zu sozialen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Ressourcen haben.

Jugendpolitik ist auch Bildungspolitik

Insbesondere müsse für die Bildung mehr getan werden. Trotz eines hohen Versorgungsgrades mit institutionellen Erziehungs- und Bildungsangeboten bestehen in der Bundesrepublik deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach sozialer Lage und kulturellem Kapital der Familien, nach den Regionen und insbesondere nach der ethnischen/kulturellen Herkunft. Der Staat müsse auch unter den Bedingungen neuer Formen sozialer Ungleichheit Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen gewährleisten, damit sie den Herausforderungen einer lernenden Gesellschaft gewachsen seien. Jugendpolitik müsse auch als Bildungspolitik verstanden werden. Die Zuständigkeiten für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sollten auf der Ebene der Regierung zusammengefasst werden. Eine kommunale Jugendpolitik sollte für die Koordination und Vernetzung der Bildungsangebote vor Ort, insbesondere in den Bereichen der nichtinstitutionalisierten Bildung, sorgen, und die verschiedenen Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sollten verallgemeinert und verfahrensmäßig institutionalisiert werden.

Sprachliche und kulturelle Heterogenität erfordert interkulturelle Kompetenz

Die Erfahrungswelt der heute Aufwachsenden sei durch sprachliche und kulturelle Heterogenität gekennzeichnet. Erziehung und Bildung müssten dazu beitragen, dass diese Situation von den Kindern und Jugendlichen bewältigt werden könne. Erforderlich sei, dass Institutionen und ihr Personal über „Interkulturelle Kompetenz“ verfügen. Die Ansätze und Erfahrungen der außerschulischen kulturellen Bildung müssten für die Praxis der Kindertageseinrichtungen, der Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe nutzbar gemacht werden.

Neue Strukturen für politische Beteiligung

Zum Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Politik führt der Bericht aus, dass Kinder und Jugendliche sich beteiligen wollten, auch wenn ihre zunehmende Distanz zum politischen System immer wieder festgestellt werde. Jedoch dürften sich Angebote zur Stärkung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nicht auf die symbolische Ebene beschränken. Es sei vielmehr erforderlich, spezifische Strukturen für die politische Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen und ihnen Entscheidungsbefugnisse zu eröffnen. Als Grundlage und Motor der politischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sollte die Kommune fungieren. Ein weiteres Feld der aktiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sei die ehrenamtliche Tätigkeit.

Anerkennung der durch Migration bedingten Fähigkeiten und Stärken

Mit Blick auf die Migration und die sich daraus ergebenden Fragen für die Lebenslagen aller Kinder und Jugendlichen stellt die Sachverständigenkom-

mission fest, dass in immer heterogener werdenden Gesellschaften das Bildungswesen und die Kinder- und Jugendhilfe dazu beitragen sollten, dass für besondere Risikolagen ein Ausgleich geschaffen werde. Die mit der Migration verbundenen besonderen Fähigkeiten und Ressourcen der davon betroffenen Kinder und Jugendlichen sollten anerkannt und gestärkt werden. Es bestehe ein allgemeines gesellschaftliches Interesse an der Erhaltung und Nutzung des Wissens und der Fähigkeiten der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund. Das Recht auf Erziehung und Bildung solle vollständig vom Staatsangehörigkeitsprinzip gelöst werden. Allen Kindern und Jugendlichen, die auf deutschem Boden leben, stehe die Kinder- und Jugendhilfe gleichberechtigt zu. Allerdings seien kinder- und jugendpolitische Maßnahmen erforderlich, die Nachteile ausgleichen, die Kindern und Jugendlichen durch Mobilität entstehen, und zwar nicht nur im Falle der Grenzüberschreitung.

Selbstkritische Prüfung des Umgangs mit jugendlicher Gewalt

Der Kinder- und Jugendbericht nimmt auch Stellung zur angeblichen Gewaltneigung von Kindern und Jugendlichen. Die Berichterstattung in den Medien habe dazu geführt, dass in der öffentlichen Diskussion Kinder und Jugendliche zunehmend als „Sicherheitsrisiko“ wahrgenommen würden. Allen Bemühen um Differenzierung zum Trotz könne jedoch nicht übersehen werden, dass es eine beträchtliche Gewaltkriminalität bei Jugendlichen gebe.

In der öffentlichen Diskussion dominieren nach wie vor eher repressive Vorschläge. Sie könnten jedoch keine Antworten auf die entsprechenden Problematiken sein. Erforderlich seien vielmehr die Evaluation der bestehenden Angebote und Maßnahmen, ihre systematische Weiterentwicklung und ein darauf bezogener flächendeckender Ausbau. Die Kinder- und Jugendhilfe sei zu einem selbstkritischen und reflexiven Umgang mit ihrem eigenen Präventionsverständnis aufgefordert.

Jugendpolitik als Lebenslagenpolitik

Der Bericht definiert Jugendpolitik als „Lebenslagenpolitik“. Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass es nicht „eine“ Kindheit und Jugend gibt, sondern vielfältige Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in einer stark individualisierten und pluralisierten Gesellschaft. Diese Lebenslagen werden bestimmt sowohl von objektiven sozialen Unterschieden wie durch die subjektive persönliche Lebensführung der Kinder und Jugendlichen, von der Kinder- und Jugendhilfe ausgehen und auf die sie sich richten müsse.

Empfehlungen für die Kinder- und Jugendhilfe

In ihren Empfehlungen für die Kinder- und Jugendhilfe im 21. Jahrhundert fordert die Sachverständigenkommission, dass die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ressortübergreifend von allen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen wahrgenommen, politisch anerkannt und gestärkt werden müsse. Politik für junge Menschen müsse darauf gerichtet sein, dass unabhängig von der Region, in der ein Mensch aufwächst, von seinem Geschlecht und vom sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital seiner Familie gleiche Lebenschancen für alle Kinder und Jugendlichen entstehen. Öffentliche Verantwortung meine nicht Verstaatlichung von Erziehung und Bildung, sondern die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern und der Bildungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Die Kommission hat zehn Empfehlungen ausgesprochen, die den spezifischen Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe für die Verwirklichung sozialgerechter Lebensbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen benennen:

- Recht auf umfassende Teilhabe an und ungehinderten Zugang zu den sozialen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft
- Anerkennung kultureller Vielfalt durch rechtliche und tatsächliche Voraussetzungen für die gleichberechtigte Teilhabe an allen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe

- Neuer Generationenvertrag durch Umverteilung der Belastungen zwischen den Generationen
- Garantie des Rechts auf schulische und berufliche Qualifizierung
- Ganztagsangebote der Bildung und Betreuung für alle Kinder
- Orientierung der Ausgaben an den Aufgaben
- Abbau von Umsetzungsdefiziten und Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes
- Konzentration der Aufgaben des Jugendamtes auf Planung, Entscheidung, Evaluation und Controlling
- Bürgerfreundliche Gestaltung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe
- Fachlichkeit und Fachkräftegebot durch qualifizierte Aus- und kontinuierliche Fort- und Weiterbildung des in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personals.

Stellungnahme der Bundesregierung

Die Bundesregierung hat in ihrer Stellungnahme, die sie mit dem Bericht der Sachverständigenkommission in der Drucksache 14/8181 veröffentlichte, betont, dass der 11. Kinder- und Jugendbericht ein wichtiger Maßstab zur Bewertung und Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendpolitik sei. Mit ihrem jugendpolitischen Programm „Chancen im Wandel“ habe sie ein umfassendes ressortübergreifendes Jugendprogramm vorgelegt, das den Forderungen der Sachverständigenkommission entspreche. Jugendpolitik werde dabei als aktivierende Querschnittspolitik verstanden, die auf eine breite Allianz mit den Jugendlichen setze.

DBJR zur Armut von Kindern und Jugendlichen

Der Deutsche Bundesjugendring griff die Aussagen des Berichts zur Armut von Kindern in Deutschland auf und appellierte in einer Stellungnahme an Bundesregierung, Bundestagsfraktionen und Bundesrat, in einen Diskurs über Verteilungsgerechtigkeit in Deutschland einzutreten. Der bereits existierende Niedriglohnbereich solle ebenso beseitigt werden wie die Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Eine

Grundsicherung solle Kindern und Jugendlichen und ihren Familien den Weg aus der Armut ebnen, und eine Reform der HLU müsse sich am Lebenslagenansatz und am soziokulturellen Existenzminimum orientieren, nicht am materiellen Existenzminimum. Gefordert wird auch die Entwicklung von Konzepten zur Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, wobei jedoch Gettoisierung vermieden werden müsse. Der DBJR kündigt an, dass er künftig in der Nationalen Armutskonferenz mitwirken wolle und danach strebe, in den Beraterkreis der gesellschaftlichen Gruppen aufgenommen zu werden, der die Erstellung des Armuts- und Reichtumsberichts des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung begleitet. Auf seiner nächsten Vollversammlung will sich der DBJR schwerpunktmäßig mit den sozioökonomischen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland befassen.

AB-02-1

Weißbuch zur europäischen Jugendpolitik

Entschließung zur jugendpolitischen Zusammenarbeit in der EU

Im Februar unterzeichneten die Jugendministerinnen und Jugendminister der EU eine Entschließung, mit der die Vorschläge des Weißbuchs der Europäischen Kommission für die jugendpolitische Zusammenarbeit der EU-Staaten gestärkt werden sollen. Hier geht es vor allem um Partizipation, Freiwilligendienste und die Information von Jugendlichen in Europa.

Das Weißbuch wurde in einem zweijährigen Konsultationsprozess erstellt, an dem junge Menschen aus über 20 europäischen Staaten beteiligt waren. Das Weißbuch wurde im Herbst 2001 unter dem Thema „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ vorgelegt.

Zweite Deutsche Jugendkonferenz in Weimar

Ein weiterer Bestandteil des Umsetzungsprozesses war die im März folgende zweite Deutsche Jugendkonferenz, die in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar stattfand. Hier trafen sich vom 21. bis 24. März 2002 unter dem Motto „Mitreden – mitmachen“ neben hochrangigen Politikerinnen und Politikern der Landes-, Bundes- und Europapolitik 200 Jugendliche aus ganz Deutschland. Veranstalter war die deutsche Agentur JUGEND für Europa. Gefördert wurde die Konferenz durch das Bundesjugendministerium und die EU-Kommission.

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Dr. Christine Bergmann*, eröffnete die Konferenz und wies in ihrer Ansprache darauf hin, dass der Prozess der Weißbuch-Entstehung selbst ein Beispiel für eine gelungene Partizipation der Jugend sei. Sie begrüßte, dass im Weißbuch Jugendpolitik auch auf europäischer Ebene als Querschnittsaufgabe behandelt werde, ebenso wie es die Bundesregierung auf nationaler Ebene mit ihrem jugendpolitischem Programm „Chancen im Wandel“ verfolgte.

Auf der Konferenz erörterten die Jugendlichen die inhaltlichen Orientierungen des Weißbuchs und entwarfen in mehr als 60 Arbeitsgruppen ein breites Spektrum von Forderungen und Aktionen für die deutsche Jugendpolitik.

Forderungen an deutsche Jugendpolitik

Gefordert wurden kommunale und regionale Jugendbeteiligungsprojekte, Jugendräte und Jugendparlamente. Die Jugendlichen stimmten darin überein, dass Jugendpolitik künftig auch als Querschnittspolitik begriffen werden soll, die die Meinungen der Jugendlichen als Bestandteil bei Entscheidungsprozessen berücksichtigt. Die Information der Jugend sollte sich nicht nur auf das Internet konzentrieren, sondern auch Telefonhotlines und kommunale Jugendinformationszentren einbeziehen.

Erwartungen an Bildungssystem

Auch das Bildungssystem in Deutschland war Thema auf dieser Jugendkonferenz. Gefordert wurden kleine Klassen, reformierte Lehrmethoden, ein offenes Schulsystem, die Autonomie von Schule und die Unterstützung und Förderung der außerschulischen Jugendbildung.

Mehr Demokratie in Europa

Mit Blick auf die Entwicklung Europas forderten die Jugendlichen eine europäische Verfassung, die mehr Demokratie und Nachhaltigkeit gewährleisten soll. Der Europäische Freiwilligendienst solle weiter ausgebaut werden. Aber auch die Bekämpfung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz, die Abschaffung der Jugendarbeitslosigkeit, eine verbesserte Integration von Behinderten, Chancengleichheit, Anerkennung des Ehrenamtes und Drogenprävention waren Anliegen, die die Jugendlichen beschäftigten.

Mitglieder des Europäischen Parlaments, der Europäischen Kommission, des Bundestages, des Thüringer Landtages und der thüringische Minister *Dr. Frank Michael Pietzsch* sowie der Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Peter Haupt*, stellten sich den Forderungen und Vorschlägen der Jugendlichen.

DBJR zum Weißbuch

Der Deutsche Bundesjugendring hatte zum Weißbuch eine Stellungnahme veröffentlicht, in der er die Anerkennung von Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe für alle Bereiche begrüßt. Er mahnt an, die im Weißbuch enthaltenen Inhalte und Impulse aufzugreifen und Vorschläge für die Umsetzung auch auf nationaler Ebene zu machen. Das Weißbuch könne – so der DBJR – Ausgangspunkt bzw. eine gemeinsame Basis für eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Organisationen mit europäischen Institutionen und den Mitgliedsstaaten über die Zukunft europäischer Politik sein.

AB-02-2

Politiktage in Berlin

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Dr. Christiane Bergmann*, eröffnete Mitte März in Berlin die „Politiktage“, die im Rahmen der Beteiligungskampagne „ich mache politik“ junge Leute dazu ermutigen sollte, sich für Politik zu interessieren und sich in Politik einzumischen. Nach Berlin kamen über 5000 Jugendliche aus ganz Deutschland, mit ihren Schulklassen, in Gruppen über Jugendverbände, Beteiligungsprojekte, Jugendmedien oder als Einzelpersonen. Sie hatten drei Tage lang Gelegenheit zum Kennenlernen einer großen Bandbreite an Beteiligungsmöglichkeiten. In Diskussionsforen, Workshops, Mitmach-Angeboten und einem „Markt der Möglichkeiten“ konnten sie mit Politikerinnen und Politikern diskutieren. Über 100 Workshopforen wurden angeboten zu den Bereichen Fernsehen/Radio, Computer/Internet, Presse/Öffentlichkeitsarbeit, Rhetorik, Beteiligungsmöglichkeiten und vieles mehr. Angeboten wurden auch Führungen, die Einblick in Ministerien, in das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, in Parteizentralen, in Fernsehstudios, die „Gauck-Behörde“ und in Botschaften ermöglichten.

AdB und GEMINI waren dabei

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beteiligte sich im Rahmen der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung) an einem Podium, an dem unter dem Thema „Couragiert und engagiert oder unkritisch zuschauen?“ Jugendliche mit *Prof. Dr. Rita Süssmuth* (Bundestagspräsidentin a. .) und *Fritz-Rudolf Körper* (Parl. Staatssekretär im Bundesministerium des Innern) diskutierten.

AB-02-3

LandesJugendplan Baden-Württemberg für die Haushaltsjahre 2002/2003

Als Drucksache 13/524 erschien der 38. Landesjugendplan, mit dem die Landesregierung den Landtag über ih-

re Vorstellungen zur Jugendpolitik in diesem und im nächsten Jahr unterrichtet. Er beschreibt die aus der Sicht der Landesregierung vordringlichen Aufgaben der Jugendhilfe, die in den verschiedenen Ressorts in den Jahren 2002/2003 wahrgenommen werden sollen. Neben dem Kultusministerium sind in Baden-Württemberg auch die Ministerien Ländlicher Raum, das Sozialministerium, das Innenministerium und das Ministerium für Umwelt und Verkehr beteiligt.

Keine finanziellen Verbesserungen

Obwohl die Landesregierung die Jugendpolitik als einen Schwerpunkt ihrer Arbeit bezeichnet, sind nur in wenigen Bereichen der Jugendpolitik finanzielle Verbesserungen vorgesehen. Ihnen stehen wiederum Kürzungen in anderen Bereichen gegenüber.

Nach dem Plan erhalten die vier überverbandlichen in Baden-Württemberg tätigen Jugendbildungsstätten Weil der Stadt, Wiesneck, Bad Liebenzell und Rothenberg für ihre laufenden Aufwendungen Mittel in derselben Höhe wie 2000/01. Außerdem erhalten sie Investitionsmittel zur Sanierung ihrer Einrichtungen, jedoch ist auch hier der Ansatz seit Jahren unverändert.

Perspektiven baden-württembergischer Jugendpolitik

Zur Entwicklung der Jugendpolitik im Land Baden-Württemberg nahm das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport im Februar 2002 Stellung. Es reagierte damit auf einen Antrag der CDU-Landtagsfraktion, der die Landesregierung dazu aufforderte, ihre Entwicklungslinien in der Jugendpolitik darzustellen und zu begründen und deutlich zu machen, welche Bedeutung sie der außerschulischen Jugendbildung und dem Kompetenzerwerb außerhalb der Schule einräume. Auch sollte sie berichten, welche Maßnahmen in den Bereichen Sicherung der beruflichen Zukunft, Stärkung der internationalen Kompetenz, Kooperation von Schule und Jugendarbeit, Stärkung der Medienkompetenz, Prävention von Gefährdungen und Integration sie ergriffen habe.

Bedeutung außerschulischer Jugendbildung für Schlüsselqualifikationen

In der Stellungnahme des Ministeriums wird betont, dass die außerschulische Jugendbildung dazu beitrage, zentrale Schlüsselqualifikationen zu entwickeln wie Eigeninitiative, soziale Kompetenz, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, Selbstmanagement, Kreativität und Toleranz. Die Landesregierung sieht einen zentralen Handlungsansatz für zukunftsfähige Jugendpolitik in der Regionalisierung. Jugendarbeit solle sich in erster Linie an der konkreten Lebenswelt und dem spezifischen Lebensumfeld des einzelnen Jugendlichen orientieren. Die Landesregierung hat ein Förderprogramm zur Einrichtung regionaler Jugendfonds aufgelegt, das dazu beitragen soll, auf unbürokratischem Weg einzelne Jugendinitiativen vor Ort zu unterstützen.

Wertevermittlung und Partizipation

Der außerschulischen Jugendbildung wird im Sinne eines neuen, umfassenden Bildungskonzepts für die Vermittlung von Werten zunehmende Bedeutung beigemessen. Sie sei integraler und unverzichtbarer Teil einer umfassenden Gesamtausbildung junger Menschen, wobei schulische und außerschulische Jugendbildung Hand in Hand gehen müssten. Die Landesregierung sieht in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule neben der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Werteerziehung die gesellschaftliche und politische Partizipation Jugendlicher als weiteres Ziel. Die Stärkung der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit wird von der Landesregierung betont. Sie verweist darauf, dass zusammen mit dem Landesjugendring das Förderprogramm „Kooperation Jugendarbeit Schule“ umgesetzt werde, für das seit 2001 jährlich rund eine halbe Mio. € eingesetzt wird. Auch gibt es ein Sonderprogramm zur Förderung der Schülermentorenausbildung. Dieses Programm bietet jungen engagierten Menschen die Möglichkeit, ehrenamtlich tätig zu sein und soziale Verantwortung praktisch wahrzunehmen.

Stärkung von Medienkompetenz

Im Zusammenhang mit der Stärkung der Medienkompetenz durch Maßnahmen des Landesjugendplans wird auf die Landesakademie für Jugendbildung in Weil der Stadt hingewiesen, an der ein Landesjugendmedienzentrum errichtet wurde. An der Landesakademie wurde (zusammen mit der Akademie für Jugendarbeit BadenWürttemberg) ein Qualifizierungsprogramm entwickelt, das sich an alle ehrenamtlich oder hauptamtlich tätigen Mitarbeiter/innen in der offenen und verbandlichen Jugendarbeit richtet, die dort für Medienarbeit verantwortlich sind. Ihnen wird eine zertifizierte Ausbildung für die Jugendmedienarbeit angeboten, die zugleich für die eigene berufliche Qualifikation nutzbar ist.

AB-02-4

Aufwertung von Freiwilligendiensten

Im März verabschiedete der Deutsche Bundestag das „Gesetz zur Änderung des Gesetzes zur Förderung eines freiwilligen sozialen Jahres und anderer Gesetze“. Es erweitert die Möglichkeit für junge Menschen, Freiwilligendienste zu absolvieren. Diese Freiwilligendienste können künftig auch an Stelle des Zivildienstes geleistet werden.

Zu diesem Anlass teilte die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Dr. Christine Bergmann*, in einer Pressemitteilung mit, dass die Freiwilligendienste durch verbesserte Rahmenbedingungen das freiwillige Engagement fördern sollten. So seien im Haushaltsjahr 2002 die Freiwilligendienste auch finanziell aufgewertet und die Mittel dafür um 5 Mio. € auf 16,5 Mio. € angehoben worden.

Neuerungen durch die Novelle

Mit der Novellierung dieser Gesetze zum Freiwilligendienst sind folgende Neuerungen verbunden:

- Die Dauer der Freiwilligendienste wird flexibilisiert. Sie beträgt zwischen 6 und 18 Monaten; die Regelzeit beträgt 12 Monate.

- Allein die Erfüllung der Vollzeit-schulpflicht ist künftig Voraussetzung.
- Die Einsatzfelder im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres werden erweitert. So ist es möglich, den Freiwilligendienst künftig auch im kulturellen Bereich oder in der Jugendarbeit im Sport zu leisten.
- Die Einsatzmöglichkeiten werden auf das außereuropäische Ausland ausgedehnt.
- Anerkannte Kriegsdienstverweigerer können anstelle des Zivildienstes einen zwölfmonatigen Freiwilligendienst bei einem anerkannten Träger leisten.

Die Änderungen im Zivildienstgesetz sollen am 1. August 2002 in Kraft treten.

AB-02-5

Engagement gegen Rechts-extremismus

Im Februar fand in Leipzig eine „Good practice“-Messe statt, auf der sich 100 herausragende Projekte präsentierten, die im Rahmen des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert werden. Die meisten dieser Projekte sind im Bereich politische und kulturelle Jugendbildung angesiedelt.

Aktionsprogramm gegen Rechtsextremismus

Aus diesem Anlass verwies die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Dr. Christine Bergmann*, erneut auf das Aktionsprogramm ihres Hauses, „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“. Im Jahr 2002 stellt die Bundesregierung wie bereits im vergangenen Jahr 45,5 Mio. € bereit, um Projekte und Netzwerke zu fördern, die gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit vorgehen.

Dieses Aktionsprogramm besteht aus drei Teilen, unter anderem werden jetzt künftig durch „ENTIMON“ Maß-

nahmen im Rahmen der politischen Jugendbildung gefördert wie Fachtagungen, Kurse, Werkstätten, Theaterprojekte und Festivals.

In Leipzig beteiligten sich an der Messe auch verschiedene AdB-Mitgliedereinrichtungen mit ihren Projekten, so z. B. die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar mit dem Projekt „Webmagazin gegen Rechts“ und die Jugendbildungsstätte Welper mit ihren Anti-Rassismus-Workshops „Mix Dir (D)eine Welt!“. In Leipzig waren auch das Europazentrum Meißen und der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg, die Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein, philoSOPHIA und der Arbeitskreis Entwicklungspolitik vertreten.

Modellprogramm Demokratie leben und lernen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Zusammenhang mit dem jüngst gestarteten Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zwei Broschüren über antidemokratische Einstellungen und Rechtsextremismus unter Jugendlichen und über Demokratieerfahrungen in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen vorgelegt. Diese Broschüren sollen Hinweise für Konzepte und Programme zur Demokratieförderung und zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Gewalt geben. Bund und Länder finanzieren das Modellprogramm in den kommenden fünf Jahren mit insgesamt über 12 Mio. €.

In der Broschüre mit dem Titel „Demokratie lernen in Schule und Gemeinde“ wird mit empirischen Studien belegt, dass es einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Demokratieerfahrung und Gewaltverzicht gibt. Wie Demokratie in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen vermittelt werden kann, zeigen insgesamt 35 ausgezeichnete Projekte, die im Anhang der Broschüre vorgestellt werden.

Die andere Broschüre enthält die Ergebnisse einer Studie, die „Das antide-

mokratische und rechtsextreme Potenzial unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland“ untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass gerade sozial orientierungslose junge Menschen für antidemokratische Einstellungen und politischen Extremismus empfänglich sind, wobei besonders der Rechtsextremismus eine hohe Anziehungskraft erzeuge.

Beide Hefte können im Internet unter www.bmbf.delpub/demokratie_lernen.pdf und www.bmbf.de/pub/antidemokratische_potenziale.pdf heruntergeladen oder schriftlich bestellt werden beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 30 02 35, 53182 Bonn.

Einflussnahme rechter Organisationen auf Schülerinitiativen

Die Bundesregierung hat in einer Antwort auf eine Kleine Anfrage der PDS-Bundestagsfraktion bestätigt, dass rechtsextreme Organisationen und Parteien versuchen, Schülerzeitungen und -initiativen in ihrem Sinne zu beeinflussen. Sie verweist jedoch darauf, dass die Beobachtung rechtsextremistischer Parteien und Organisationen sowie rechtsextremistischer Bestrebungen in den Aufgabenbereich der Landesbehörden für Verfassungsschutz fällt und sie aus grundsätzlichen Erwägungen nicht zu Einzelheiten der Zusammenarbeit der Verfassungsschutzbehörden von Bund und Ländern Stellung nehmen. Die Bundesregierung selbst leiste mit einem breiten Spektrum verschiedenster Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit und der politischen Bildung ihren Beitrag, um der Verbreitung rechtsextremistischen Gedankenguts wirksam vorzubeugen. Damit wende sie sich besonders an die junge Generation.

AB-02-6

EU-Bildungsminister verabschieden gemeinsames Arbeitsprogramm in Bildungspolitik

Im Februar verabschiedete der EU-Bildungsministerrat in Brüssel ein gemein-

sames Arbeitsprogramm zur Verwirklichung von 13 bildungspolitischen Zielsetzungen, die die Bildungspolitik innerhalb der EU bis 2010 bestimmen sollen. Die 13 Ziele beziehen sich auf die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Um höhere Qualität und verbesserte Wirksamkeit in beiden Bereichen zu schaffen, soll die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern verbessert werden. Aber auch Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft gilt es zu entwickeln und den Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle zu schaffen. Angestrebt wird weiter die Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien und die bestmögliche Nutzung der Ressourcen.

Der Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle soll erleichtert werden durch ein offenes Lernfeld, attraktiveres Lernen und die Unterstützung für aktiven Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Schließlich geht es um die Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt. Hier sind engere Kontakte zur Arbeitswelt und Forschung wie auch zur Gesellschaft im weiteren Sinne angestrebt. Der Unternehmergeist soll entwickelt, der Fremdsprachenerwerb verstärkt werden. Intensivierung von Mobilität und Austausch und die Stärkung der Europäischen Zusammenarbeit sollen ebenfalls dazu beitragen.

Diese Ziele werden verfolgt, um die EU bis 2010 zum dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum zu machen. Der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Wolf-Michael Catenhusen*, betonte die Notwendigkeit einer Bildungsoffensive auf nationaler und europäischer Ebene. Das Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister soll dazu genutzt werden, Verbesserungen im deutschen Bildungssystem in Rückkopplung mit der Bildungspolitik der europäischen Partner zu erreichen. Die Gestaltung und Veränderung nationaler Bildungspolitik bleibe jedoch in

der primären Verantwortung der Mitgliedstaaten.

AB-02-7

Abschlusskongress Forum Bildung

Das Forum Bildung hat seine Arbeit mit einem Kongress in Berlin beendet, der ganz unter dem Eindruck der PISA-Studie stand. Auf diese ging auch die Bundesministerin für Bildung und Forschung, *Edelgard Bulmahn*, in ihrer Ansprache ein. Sie warnte davor, die Diskussion über die Reform des Bildungswesens noch einmal von vorne zu beginnen, denn die von der Studie aufgezeigten Mängel seien nicht erst seit PISA bekannt. Die Schwächen des Bildungswesens in Deutschland hätten vielmehr Anlass für die Gründung des Forum Bildung gegeben, in dem über alle Zuständigkeitsgrenzen hinweg über notwendige Änderungen im Bildungswesen diskutiert wurde.

Keine bildungspolitischen Grabenkämpfe mehr

Nach den Auffassungen der Ministerin gehören bildungspolitische Grabenkämpfe der Vergangenheit an. Im Forum Bildung habe sich die Bereitschaft zur konstruktiven Auseinandersetzung gezeigt. So habe das Forum Bildung in seinen abschließenden Empfehlungen (siehe dazu AB 3–4/2001, Seite 230ff) bereits Antworten auf Probleme gegeben, die in der PISA-Studie benannt wurden.

Das Bildungssystem könne in einem überschaubaren Zeitraum besser werden. Entscheidend sei, dass die Kinder intensiver und früher als bisher gefordert und gefördert werden. Die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung Benachteiligten seien besonders zu unterstützen. Schließlich müsse der Grundsatz des lebensbegleitenden Lernens konsequent in unserem Bildungssystem verankert werden.

Erste Schritte zur Verbesserung des Bildungswesens

Nach den Worten der Bundesbildungsministerin hat die Bundesregierung zur Verwirklichung dieser Punkte bereits die ersten Schritte getan. Sie habe mit Sofort- und Sonderprogrammen die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der Zugang zu Ausbildung und Qualifizierung für Benachteiligte erleichtert werde. Im Bereich der Weiterbildung seien durch das Programm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ und den Aufbau „lernender Regionen“ die Voraussetzungen zum Aufbruch in eine lernende Gesellschaft geschaffen worden.

Die Bundesregierung habe die Ausgaben für Bildung und Forschung seit 1998 um 21,5 Prozent auf rund 8,8 Mrd. € gesteigert.

AB-02-8

Bundesjugendkuratorium zum Verhältnis von Bildung zu Jugendhilfe

Das Bundesjugendkuratorium, ein Beratungsgremium der Bundesregierung in Fragen der Jugendpolitik, hat sich in einer Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern“ für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe ausgesprochen. Verwiesen wird auf die Bedeutung der „Informellen Bildung“, die unter anderem durch die Ergebnisse der PISA-Studie belegt worden sei. Kinder- und Jugendhilfe sollten deshalb in allen Handlungsfeldern informelle Bildungsprozesse und die dafür nötigen Ressourcen anregen, stärken und unterstützen, um dadurch auch Bildungsprozesse im nicht formellen und formellen Bereich zu fördern.

Informelle Bildung stärker wahrnehmen

Als „informelle Bildung“ definiert das Bundesjugendkuratorium ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit, Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Die Jugendhilfe solle ihre bisherigen Konzepte kritisch überprüfen und die traditionelle

Unterscheidung zwischen bildungsnahen („positiven“) und bildungsfernen („negativen“) Handlungsfeldern aufgeben. In allen Bereichen der Jugendhilfe sei eine individuelle Bildungsplanung verbindlich zu machen, in der die verschiedenen Prozesse der formellen, nicht formellen und informellen Bildung zusammengeführt werden. Das bedinge auch das Zusammenwirken aller einschlägigen Politikbereiche im Rahmen eines „Sozialen Bildungsforums“, das dazu beitragen solle, die Verengung der bisherigen bildungspolitischen Debatte auf die Bereiche Schule, Hochschule und Ausbildung abzubauen.

Interkulturelle Bildung in allen Bildungsbereichen

Das Bundesjugendkuratorium sieht im gegenwärtigen Umbruch in der Bildungspolitik eine neue Chance, das Bildungspotenzial des Kindergartens anzuerkennen, warnt aber davor, den Kindergarten in das formale System mit seinen Eigengesetzlichkeiten und Problemen einzubinden. Erwartet wird eine sich verstärkende Konkurrenz zwischen schulischen und sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder am Nachmittag. Diese müssten sich vorrangig an den Bildungspotenzialen und -interessen von Kindern und Jugendlichen orientieren. Gefordert wird außerdem, kulturübergreifend Fähigkeiten auszubilden und den Bestand einer offenen Gesellschaft zu gewährleisten, indem interkulturelle Bildung in allen Bereichen der nicht formellen und informellen Bildung ermöglicht wird.

Eigenständige Bildungsverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe

Nach Überzeugung des Bundesjugendkuratoriums hat die Kinder- und Jugendhilfe eine notwendige und eigenständige Bildungsverantwortung und leistet einen wesentlichen Beitrag zur künftigen Gestaltung der Bildungslandschaft in unserer Gesellschaft. In der Revision des Verhältnisses von Bildung und Jugendhilfe sieht das Bundesjugendkuratorium einen lohnenden Versuch, Kinder und Jugendliche aus ihrer oft randständigen Lebenslage herauszuholen.

AB-02-9

Besucheranstieg auf Bildungsmesse in Hannover

Die Bildungsmesse 2002 in Köln, die vom Deutschen Didacta Verband ausgerichtet wird, konnte gegenüber der Bildungsmesse 2001 in Hannover einen Besucheranstieg um 33 Prozent verzeichnen. Die Bildungsmesse, die seit 2000 die in der Zeit davor getrennt durchgeführten Veranstaltungen Interschul/Didacta und KIGA vereint, verzeichnete zudem eine Rekordbeteiligung von 856 Unternehmen aus zehn Ländern. Damit war die diesjährige Bildungsmesse die mit Abstand größte in ihrer Geschichte. Der Messeplatz Köln hat sich nach übereinstimmender Ansicht der Aussteller als optimaler Standort für diese Veranstaltung bewährt.

Den größten Anteil (51 Prozent) der Messebesucher und -besucherinnen stellten Vertreter und Vertreterinnen des allgemein bildenden Schulwesens, 12 Prozent kamen aus dem Bereich berufliches Schulwesen, über 11 Prozent aus Dienstleistung, Beratung und Schulung, über 9 Prozent aus den Bereichen Vorschule/Kindergarten und 4 Prozent aus dem Hochschulwesen.

Interessenschwerpunkte waren neue Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, neue Angebote im Bereich Schule/Hochschule, Verlagserzeugnisse, Multimedia und neue Medien. 30 Prozent der Besucher interessierten sich für das Angebot an Weiterbildung und Training.

Ein herausragendes Interesse auf dieser Messe galt den bildungspolitischen Diskussionen in der Folge der Pisa-Studie.

Die nächste Bildungsmesse wird vom 1. bis 5. April 2003 in Nürnberg stattfinden.

AB-02-10

Bundesbildungsministerin kündigt „Stiftung Bildungstest“ an

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung will die Qualität der Bil-

derung in Deutschland durch unabhängige Tests sichern und erhöhen. Geplant ist noch in diesem Jahr eine Kooperation mit der STIFTUNG WARENTEST, die in einer neuen Abteilung „Stiftung Bildungstest“ ab Juli die ersten Kursangebote zunächst im Bereich der beruflichen Weiterbildung untersuchen wird. Später soll aus dieser Abteilung möglicherweise eine eigenständige Stiftung hervorgehen, die auch das Angebot von Schulen und Hochschulen testen soll.

Bildungstests als Instrument der Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Nach dem Ergebnis einer Studie könnten Bildungstests ein wirksames Instrument sein, um die Qualität in der Bildung zu sichern. Die Bundesregierung wird für die Abteilung „Stiftung Bildungstest“ in den nächsten drei Jahren zunächst rund zwei Mio. € jährlich zur Verfügung stellen. In einer ersten Phase pro Jahr sind rund 20 Tests von Kursen der beruflichen Weiterbildung geplant.

Die unabhängige Überprüfung wird sich, so hofft die Bundesbildungsministerin, positiv auf das Qualitätsbewusstsein von Weiterbildungsanbietern auswirken. Die Tests tragen auch dazu bei, das Bildungsangebot transparenter und verbraucherfreundlicher zu machen.

Internetportal zur Weiterbildung

Zur Verbesserung der Transparenz fördert das Bundesbildungsministerium auch den Aufbau eines Internetportals zur Weiterbildung. Den Verbrauchern soll schrittweise bis zum Jahr 2004 unter einer zentralen Adresse das gesamte Kursangebot zugänglich werden. Für das Projekt der Metasuchmaschine „InfoWeb Weiterbildung“ werden bis 2004 rund 1,3 Mio. € zur Verfügung gestellt.

AB-02-11

Bundesregierung beschloss Berufsbildungsbericht 2002

Die Bundesregierung hat den Berufsbildungsbericht 2002 beraten und be-

schlossen. Der Bericht zeige, dass sich der positive Trend am Lehrstellenmarkt im vergangenen Jahr weiter stabilisiert habe. Es habe 2001 mehr Ausbildungsplätze als Bewerber und Bewerberinnen gegeben. Gleichwohl gelang es nicht, die großen regionalen Unterschiede zu beseitigen.

2001 wurden 614 000 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen. In den neuen Ländern gibt es aber immer noch weniger betriebliche Ausbildungsplätze als Bewerber. Das „Ausbildungsplatzprogramm Ost“ wurde deshalb von der Bundesregierung auch im vergangenen Jahr mit über 100 Mio. € ausgestattet, um 16 000 zusätzliche betriebsnahe Ausbildungsplätze zu fördern. Auch in 2002 ist eine solche Förderung geplant.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, appellierte an die Betriebe, Jugendlichen Ausbildungsplätze anzubieten, um sie für den eigenen Fachkräftebedarf auszubilden. Sie verwies auf die Anstrengungen der Bundesregierung, mit dem Sofortprogramm „JUMP“, das seit 1999 läuft, über 400 000 Jugendlichen zu Ausbildung und Beschäftigung zu verhelfen. Dieses Programm wird bis Ende 2003 verlängert und mit dem Job-AQTIV-Gesetz die Förderung ab dem Jahr 2004 sichergestellt.

Der Berufsbildungsbericht weist einen strukturellen Wandel in einzelnen Ausbildungsbereichen aus: Erheblichen Rückgängen im Handwerk und in der Landwirtschaft stehen bedeutende Zuwächse in den IT-Ausbildungsberufen gegenüber.

AB-02-12

Sozialbericht 2001

Im März erschien der Sozialbericht 2001, vorgelegt durch die Bundesregierung, die auf über 300 Seiten über Stand und Perspektiven der Gesellschafts- und Sozialpolitik in der Bundesrepublik Deutschland berichtet. Als Drucksache 14/8700 informiert der

Bericht über die verschiedenen Bereiche sozialer Sicherung. Er beschreibt Leitbilder sozialpolitischer Verantwortung und stellt die Leistungen der Bundesregierung in den verschiedenen Bereichen dar. Ein eigenes Kapitel gilt der Familien-, Senioren-, Gleichstellungs- und Jugendpolitik.

Gleichstellungspolitik im Sinne der Bundesregierung ist geprägt durch Gender Mainstreaming als zentrales Ziel. Es strebt die Gleichstellung von Frauen und Männern in allen Lebensbereichen an; ein Ziel, zu dem sich die Bundesregierung mit Bezug auf die Beschlüsse der Weltfrauenkonferenz in Peking und den Amsterdamer Vertrag verpflichtete.

Im Bereich der Jugendpolitik verweist die Bundesregierung auf die Reformvorhaben, die sie in den vergangenen drei Jahren auf den Weg gebracht hat, unter anderem das jugendpolitische Programm „Chancen im Wandel“, mit dem die Jugendpolitik noch stärker als bisher als Querschnittspolitik verankert wird. Weitere Schwerpunkte ihrer Jugendpolitik sieht die Bundesregierung in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, der Reform der Ausbildungsförderung und der sozialen Integration, für die mit dem Programm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ ein neuer Schwerpunkt gesetzt worden sei. Partizipation, die Rechte der Kinder und die Bekämpfung von Rechtsextremismus sind weitere Schwerpunkte, auf die die Bundesregierung ihre Anstrengungen im Bereich Jugendpolitik richtet.

Der Bericht ist zu beziehen bei der Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH, Postfach 13 20, 53003 Bonn, Tel. 0221/382 08 40.

AB-02-13

Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Bundesregierung hat dem Bundestag einen Bericht zur Bildung für eine

nachhaltige Entwicklung vorgelegt. Er definiert Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als breiten und umfassenden Ansatz, der ökologische, ökonomische und soziale Aspekte integriert und zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen soll. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll in allen Bildungsbereichen Lernprozesse initiieren, die zum Erwerb von für eine nachhaltige Entwicklung erforderlichen Analyse-, Bewertungs-, und Handlungskompetenzen beitragen.

Nachhaltige Bildung in der Weiterbildung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll in allen Bildungsbereichen stattfinden. So ist auch in einem eigenen Abschnitt der Bereich Weiterbildung und außerschulische Bildung angesprochen. Hier hat die Bundesregierung seit 1997 Aktivitäten festgestellt, die sich auf die Unterstützung von lokalen Agenda-Prozessen beziehen. Das Datenmaterial aus dem Jahr 1998 und 1999 belegt, dass in rund 4600 Einrichtungen jährlich ca. 25 bis 27 Mio. Teilnehmerinnen- und Teilnehmerstunden in der außerschulischen Umweltbildung stattfinden und in den Umweltbildungseinrichtungen ca. 10000 bis 12000 Personen in der Hauptsache Umweltbildung planen, lehren und betreuen. Eine Untersuchung der Bildungsangebote der 50 größten Volkshochschulen im Jahr 2000 legte dagegen dar, dass es an den Volkshochschulen nur eine geringe Anzahl von nachhaltigkeitsorientierten Bildungsangeboten gibt.

Einer Umfrage des BMFSFJ im Oktober 2000 zufolge, die sich an die größten bundesweit im Bereich der außerschulischen politischen Bildung aktiven Jugendverbände und Akademien und insbesondere auch die Dachverbände zu ihren Bildungsangeboten richtete, wird das Thema Umwelt- und Klimaschutz und dessen nachhaltige Sicherung seit 1997 zunehmend angeboten bzw. behandelt. Hier habe es auch mehrere große Kampagnen im Kontext einer Bildung für eine nachhaltige Ent-

wicklung häufig im Rahmen von Agenda-Aktivitäten gegeben.

AB-02-14

Arbeit und Leben: Empfehlungen zur geschlechtergerechten Bildungsarbeit

Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben hat Empfehlungen zur geschlechtergerechten Bildungsarbeit entwickelt. Sie sind das Ergebnis der Arbeit einer Fachgruppe „Geschlechterbezogene Bildungsarbeit“, die sich neben der konzeptionellen Reflexion auch zum Ziel gesetzt hat, geschlechterbezogene Fragen im Zusammenhang mit allen inhaltlichen Schwerpunkten der politischen Jugendbildung hinsichtlich Planung und Durchführung in den Blick zu nehmen. Die Empfehlungen richten sich an haupt- und nebenamtlich Mitarbeitende und an Kooperationspartner und -partnerinnen. Die Empfehlungen sind als Fragen formuliert, die Zielgruppen und thematische Ausrichtung, Seminarplanung und Vorbereitung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit und didaktisch-methodische Gesichtspunkte betreffen. Anhand der Fragen kann man überprüfen, ob – sowohl bei der Planung als auch bei der Realisierung – Veranstaltungen geschlechterbezogene Aspekte berücksichtigen und zur geschlechtergerechten Bildungspraxis werden.

Rückmeldungen werden gerne aufgenommen, um die Empfehlungen in einem fortlaufenden Prozess weiterzuentwickeln.

Bezug: BAK Arbeit und Leben, Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf, e-mail: bildung@arbeitundleben.de.

BMFSFJ-Projekt

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt zu Gender Mainstreaming ein Modellprojekt durch. Gender Trainings sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die über die Vergabe von ESF-Mitteln entscheiden oder mit ESF-Mitteln geförderte Projekte konzipieren und durchführen,

für die Anwendung des Gender Mainstreaming-Ansatzes sensibilisieren und qualifizieren. Zum Abschluss des Projekts soll ein Leitfaden mit gelungenen Beispielen für Gender-Trainings entstehen.

Informationen zum Projekt können abgerufen werden unter www.spisg.com/gender.

AB-02-15

Bericht des Wehrbeauftragten 2001

Jährlich legt der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages einen Bericht vor, in dem über die Situation der Bundeswehrsoldaten, ihre Eingaben und Probleme im Alltag der Truppe, berichtet wird. Der Bericht 2001, der im März dem Deutschen Bundestag zugeht, steht ganz im Zeichen des Umbruchs und der Neustrukturierung der Bundeswehr. Dieser Umbruch ist bedingt durch die Auslandseinsätze, durch die sich der Charakter der Bundeswehr, die mehr als 30 Jahre lang eine reine Verteidigungsarmee war, verändert hat.

Frauen in den Streitkräften

Veränderungen ergaben sich auch durch die Zulassung von Frauen in allen Verwendungen und Laufbahnen der Streitkräfte. Im Jahr 2001 bewarben sich für den Truppendienst 5642 junge Frauen. Rund 3,6 Prozent der Berufs- und Zeitsoldaten der Bundeswehr sind nunmehr Frauen. Ihr Einsatz stellt neue Anforderungen beispielsweise an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Bundeswehrdienst, aber auch Fragen, die auf Haartracht und Schmuck zielen, waren vom Wehrbeauftragten zu behandeln – ebenso wie Verstöße gegen sexuelle Selbstbestimmung und Ehrverletzung.

Wehrpflichtige aus anderen Kulturkreisen

Der Umgang mit Wehrpflichtigen anderer Kulturkreise stellt ebenfalls neue Anforderungen, die von der Beachtung religiöser Speisevorschriften bis

zu Verständigungsschwierigkeiten reichen.

Rechtsextremistische Vorfälle

Rechtsextremistische und fremdenfeindliche Vorkommnisse waren im Berichtsjahr erneut ein Problem, mit dem sich

der Wehrbeauftragte auseinander setzen musste. 186 „Besondere Vorkommnisse“ mit Verdacht auf rechtsextremistischen oder fremdenfeindlichen Hintergrund wurden im Berichtsjahr gemeldet. Im Bericht wird in diesem Zusammenhang betont, welche Bedeu-

tung und Aufgabe die politische Bildung hat, die nicht durch Berufung auf dienstliche Zwänge oder finanzielle Probleme ausgehebelt werden dürfe.

AB-02-16

Aus dem AdB

Berichte aus den Kommissionen

Auf den Sitzungen der Kommissionen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, die im ersten Quartal des Jahres 2002 stattfanden, standen Überlegungen zu den strukturellen Veränderungen im Verband, von denen auch die Kommissionsarbeit betroffen sein wird, im Mittelpunkt. Die Mitgliederversammlung hatte einige Vorschläge des Vorstands erörtert, die Alternativen zur künftigen Kommissionsarbeit vorsahen, über die in den Kommissionen diskutiert werden sollte. Dabei ging es auch um die Frage, welche Kommissionen künftig weiter bestehen, welche zusammengelegt oder aufgelöst werden sollen, und zwar zugunsten der Wahrnehmung von Querschnittsaufgaben durch alle Gremien des Verbandes.

Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit

Die Kommission für Europäische und Internationale Bildungsarbeit befasste sich auf ihrer Sitzung im Januar im Internationalen Haus Sonnenberg nicht nur mit der Vorbereitung einer Tagung, auf der das von der Mitgliederversammlung beschlossene Europäische Bildungsnetzwerk für Demokratie und Menschenrechte gegründet werden soll, sondern auch mit den drei Modellen für die Kommissionsarbeit im AdB. Die Kommission plädierte für die Fortsetzung ihrer Arbeit in der bisherigen Form und begründete dies mit der zunehmenden Bedeutung internationaler Arbeit im Verband und der dringenden Notwendigkeit, stärker als bisher auf europäischer Ebene präsent zu sein und sich zu profilieren. Durch die

Kommission werde ein Beitrag zur Professionalisierung der Mitglieder für die europäische Bildungsarbeit geleistet, gleichzeitig würden aber auch die internationalen Kompetenzen der Mitglieder im AdB gebündelt. Die Kommission sieht ihre künftige Arbeit vor allem in der Wahrnehmung von Aufgaben für die Realisierung des Europäischen Bildungsnetzwerks für Demokratie und Menschenrechte. Sie hält Europäische und Internationale Bildungsarbeit weiterhin für ein eigenständiges Arbeitsfeld des Verbandes, das nicht allein als Querschnittsaufgabe begriffen werden könne.

Kommission Bildungspolitik und außerschulische Bildung

Auch die Kommission Bildungspolitik und außerschulische Bildung, die vom 7. bis 8. Februar 2002 im Adam-Steigerwald-Haus in Königswinter tagte, befasste sich mit den Ergebnissen der Mitgliederversammlung und den möglichen Perspektiven der Kommissionsarbeit. Die Kommission hielt eine organisierte Form der innerverbandlichen bildungspolitischen Beratung weiterhin für erforderlich, sie sieht jedoch in der Einberufung von ad hoc-Gruppen zur Erfüllung begrenzter und eindeutig definierter Aufträge eine sinnvolle Ergänzung zur kontinuierlichen Zusammenarbeit im Rahmen der Kommission.

Programm Lernende Regionen

Zentraler Schwerpunkt der Kommissionssitzung war ein Gespräch mit *Christoph Kasten* und *Dr. Eckhard Kämper*, das im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt in Bonn-Bad Godesberg stattfand. Hier ging es um das Programm des Bundesministeriums

für Bildung und Forschung, „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das 2001 zum ersten Mal ausgeschrieben wurde. Mittlerweile sind insgesamt 81 Netzwerkprojekte ausgewählt worden, von denen einige bereits in die Durchführungsphase gelangt sind. Die beiden Vertreter berichteten über das Programm und die Voraussetzungen, unter denen Projekte gefördert werden können.

In der einjährigen Planungsphase, die bereits zur Förderung gehört, wird eine hundertprozentige Förderung gewährt, die jedoch nur dem Netzwerkmanagement zugute kommt, das verantwortlich für die Wahrnehmung von Querschnittsaufgaben ist. Dazu zählen unter anderem ein Internetauftritt des Netzwerks, die Einrichtung von Datenbanken, Beratung und Marketing, Qualitätssicherung und Bedarfserhebung.

In der Folgezeit wird die Förderung kontinuierlich zurückgefahren; sie liegt zum Schluss bei 60 Prozent und geht dann auf Null. Ziel ist die Überführung des Netzwerkes in eine nachhaltige regionale Weiterbildungsstruktur.

Herausbildung neuer Strukturen

In der Diskussion ging es vor allem um die Frage, ob mit dem Programm die Herausbildung von Strukturen beabsichtigt sei, die gleichzeitig bewährte Strukturen zerstören könne. Auch wurde Kritik daran geübt, dass kleine Träger, die zudem mit ihrem Bildungsangebot die Bereiche kulturelle und politische Bildung repräsentieren, in diesen Netzwerken eine marginale Rolle spielen. Dem wurde entgegengehalten, dass die für das Programm verantwortlichen Wert auf die Beteiligung aller Bildungsbereiche legten. Es müsse je-

doch festgestellt werden, dass politische und kulturelle Bildungsanbieter bei den Projekten unterrepräsentiert seien, die Träger der beruflichen Bildung hingegen das Geschehen dominierten. Immerhin ist das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ auch eine Reaktion auf Impulse, die von der Wirtschaft ausgingen. Die Projekte sollen in die Region hineinwirken – und zwar sowohl qualitativ wie quantitativ.

Die Kommission hatte nach diesem Gespräch noch einmal Gelegenheit zum Meinungsaustausch und war sich darin einig, dass Möglichkeiten gesucht werden sollten, sich an der Diskussion über das Netzwerkprogramm und die Entwicklung von Projekten zu beteiligen. Eine Möglichkeit wurde darin gesehen, in den geplanten Innovationszirkeln mitzuwirken, die sich aus den Workshops ergeben sollen, die für den Erfahrungsaustausch der Projekte eingerichtet werden.

Kommission Mädchen- und Frauenbildung

Die Kommission Mädchen- und Frauenbildung kam zu ihrer Sitzung vom 11. bis 13. Februar 2002 in der Heimvolkshochschule Alte Molkerei in Frille zusammen. Die Kommission reagierte mit Befremden auf die Vorschläge zur Reform der Kommissionsarbeit, auch wenn sie der Zielsetzung, die Arbeit im AdB effektiver zu gestalten, zustimmte. Fragwürdig erschien ihr aber zum einen das Verfahren, zum anderen hatte sie Rückfragen zu den vorgelegten Modellen. Die Kommission formulierte ihre Fragen an den Vorstand, die sie zusammen mit eigenen Anforderungen übermittelte. Dabei präferierte sie das Modell, nach dem vier Kommissionen vorgesehen sind: Jugend-, Erwachsenenbildung, Finanzen/Recht und Frauen- und Mädchenbildung.

Gender Mainstreaming im AdB

Begrüßt wurde von der Kommission der Beschluss, Gender Mainstreaming im Verband zu implementieren, wobei die Kommission eine eigenständige Frauen(förder)politik weiterhin für notwendig hält. Die Kommission sah in

der Umsetzung des Gender Mainstreaming Möglichkeiten zur Demokratisierung im AdB durch gerechtere Machtverteilung und den Dialog der Geschlechter, eine größere Sensibilisierung gegenüber Ungerechtigkeiten, Ausgrenzungen, Diskriminierungen und auch einen Imagegewinn für den Verband sowie eine Verbesserung der Verbandsstruktur.

Allerdings müsse dabei vermieden werden, dass Mädchen- und Frauenpolitik an Bedeutung verliere und Gender Mainstreaming nur formal wahrgenommen werde. Die Diskussion konzentrierte sich schließlich auf die Planung eines Projekts zu Gender Mainstreaming.

Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik

Die Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik, die vom 18. bis 20. März 2002 auf dem Jugendhof Scheersberg tagte, befasste sich ebenfalls mit den Ergebnissen der Mitgliederversammlung. Da der bisherige Kommissionsvorsitzende, *Peter Ogrzall*, wegen seiner Wahl zum AdB-Vorsitzenden sein Amt in der Kommission niederlegte, erfolgte eine Neuwahl. Die bisherige stellvertretende Kommissionsvorsitzende, *Gabriele Wiemeyer*, wurde zur neuen Vorsitzenden gewählt; ihr Stellvertreter wurde *Andrea Müller*.

Peter Ogrzall berichtete auf dieser Sitzung ausführlich über die geplanten Strukturveränderungen im Verband und in der Geschäftsstelle. Hier ging es vor allem um die Verstärkung von Zentralstellenaufgaben und den Zuschnitt von neuen Schwerpunktbereichen.

Die Kommission befasste sich mit der Evaluation des Kinder- und Jugendplans, an der alle geförderten Zuwendungsempfänger beteiligt werden.

Auch in der Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik wurden die zur Diskussion gestellten drei Modelle für die künftige Kommissionsarbeit erörtert. Die Kommission sprach sich ebenfalls mehrheit-

lich für Modell 3 aus, nach dem vier Kommissionen bleiben und Arbeitsgruppen zur Wahrnehmung von Querschnittsaufgaben eingerichtet werden sollen. Die Einrichtung der Arbeitsgruppen wurde aus Gründen der Arbeitsökonomie für sinnvoll gehalten. Hier komme es darauf an, die Gefahr einer Doppelung von Diskussionen zu vermeiden und die Zusammenarbeit von Arbeitsgruppen und Kommissionen sinnvoll zu gestalten.

AB-02-17

Fortbildungsangebote

Jugendhof Vlotho

Der Jugendhof Vlotho veranstaltet vom 13. bis 15. September 2002 eine Fachtagung zum Thema „Kampfkunst – Ein Weg für geistig, körperlich, seelisch und „sozial“ behinderte Menschen“ in Kooperation mit der DOJO „Schloß Haldem“ Westfälische Klinik Schloß Haldem und dem Forum für Bildung und Bewegung sowie dem Berufsverband der deutschen Budopädagogen. Tagungsziel ist die Erarbeitung eines Indikationskatalogs, der in Praxen, Kliniken und Dojos eingesetzt und weiter entwickelt werden kann. Am Ende der Veranstaltung, auf der in Vorträgen und Workshops mit praktischen Übungen Fachreferenten zusammen mit den Teilnehmenden an diesem Ziel arbeiten, soll ein „Methoden-Manual“ stehen, mit dessen Hilfe die Qualität körpertherapeutischer Arbeit verbessert und gesichert werden kann. Informationen und Anmeldung: Jugendhof Vlotho, Oeynhausener Str. 1, 32602 Vlotho, Tel. 0 57 33/9 23-3 20, e-mail: jugendhof.vlotho@lwl.org.

Jugendhof Steinkimmen

Der Jugendhof Steinkimmen beginnt im Februar 2003 mit einer fünfteiligen Fortbildungsreihe „Fotopädagogik“, die semiprofessionelle technische und gestalterische Fähigkeiten vermitteln soll. Ziel ist die Ausbildung von FotopädagogInnen, die mit Fotografie in Gruppen arbeiten. Die Reihe wird durch ein Zertifikat abgeschlossen.

Nähere Informationen und Anmeldung bei: Jugendhof Steinkimmen, Jürgen Fiege, Am Jugendhof 35, 27777 Ganderkesee, Tel. 0 42 22/4 08 18, e-mail: fiege@jugendhof-steinkimmen.de.

AB-02-18

Internetplanspiel „Rechts rum?“ des aktuellen forums NRW e. V.

Das aktuelle Forum veranstaltete 2001 ein internetbasiertes Planspiel, das den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Möglichkeit bot, spielerisch politische Prozesse rund um das Thema Rechtsextremismus kennen zu lernen. Eine statische Version des Spiels, bei der allerdings nur Teilfunktionen sichtbar sind, kombiniert mit einer Spielführung, ist jetzt als CD-ROM gegen eine Schutzgebühr erhältlich.

Bestellungen der Broschüre oder CD-ROM sowie weitere Infos: Claudia Hermes, aktuelles forum NRW e. V., Hohenstaufenallee 1 – 5, 45888 Gelsenkirchen, Tel. 02 09/15 51 00, e-mail: info@aktuelles-forum.de, www.aktuelles-forum.de.

AB-02-19

Neue Publikationen von Mitgliedern des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten

Rissener Rundbrief

Haus Rissen hat nicht nur sein Jahrbuch 2001/2002 vorgelegt, sondern auch gleich drei neue Ausgaben des „Rissener Rundbriefs“, die Beiträge aus verschiedenen Bereichen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft enthalten. Die Europäische Erweiterung, Reform der Bundeswehr, Parteien, demokratische Entwicklung und politische Kultur sind nur einige Stichworte zu den Themen, die in den in diesen Ausgaben publizierten Beiträgen behandelt werden. Bezug: Haus Rissen – Internationales Institut für Politik und Wirtschaft, Rissener Landstraße 193, 22559 Hamburg, Tel. 0 40/8 19 07-0.

Evangelische Zeitschrift für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer

Der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt hat eine neue Ausgabe seiner „Evangelischen Zeitschrift für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“ veröffentlicht. Nummer 1 vom März 2002 stellt das Thema „Globalisierung – Herausforderung für politisches Handeln“ in den Mittelpunkt.

Bezug: Stimme der Arbeit Verlag, Postfach 1113, 73085 Bad Boll.

aktuelle ostinformationen

Es sind zwei neue Ausgaben der „aktuellen ostinformationen“ erschienen, die vom Gesamteuropäischen Studienwerk herausgegeben werden. Nummer 3/4-2001 stellt EU-Beitrittskandidaten vor und berichtet über Veranstaltungen, die im Gesamteuropäischen Studienwerk Vlotho stattgefunden haben.

In Nummer 1/2-2002 wird das Forum „Junges Europa“ vorgestellt. In weiteren Beiträgen geht es um Polen nach den Wahlen 2001 und die Europäische Erweiterung.

Bezug: Gesamteuropäisches Studienwerk e. V., Südfeldstraße 2 – 4, 32602 Vlotho, Tel. 0 57 33/91 38-0.

deutsche studien

Nummer 145/146 der „Deutschen Studien“, die von der Ost-Akademie Lüneburg herausgegeben werden, stellt die Suche nach der Mitte Europas in den Mittelpunkt von Beiträgen, die ergänzt werden durch Artikel über den polnischen Historikerstreit über das Massaker von Jedwabne und die Entwicklung der Kooperation im Ostseeraum. In einem weiteren Beitrag werden oppositionelle Bestrebungen in der DDR der achtziger Jahre dargestellt.

Bezug: Ost-Akademie, Herderstraße 1 – 11, 21335 Lüneburg, Tel. 0 41 31/75 94 12, e-mail: ostakademie@uni-lueneburg.de.

Seminarbrief

Nummer 1/2002 des Seminarbriefs, der von der Politischen Akademie Biggesees herausgegeben wird, dokumentiert die Jubiläumsveranstaltung zum 50-jährigen Bestehen des Seminars für

Staatsbürgerkunde e. V., Träger der Politischen Akademie Biggesees, die ihrerseits ihr 20-jähriges Bestehen feiern konnte. Wiedergegeben werden die Reden, die auf der Festveranstaltung gehalten wurden, ergänzt durch Fotos, die einen Eindruck von dem Ereignis geben.

Bezug: Politische Akademie Biggeseeseminar für Staatsbürgerkunde e. V. Olpe, Ewiger Straße 7 – 9, 57439 Attendorn, Tel. 0 27 22/70 90, e-mail: info@politische-akademie-biggesees.de.

Broschüre zur IB-Arbeit mit straffällig gewordenen oder gefährdeten Jugendlichen

Der Internationale Bund hat eine Broschüre veröffentlicht, die unter dem Titel „Einsteigen!“ die Initiativen des IB gegen Jugendkriminalität behandelt. Sie ist nach Bundesländern geordnet und gibt einen Überblick über Programme, Zielgruppen und konzeptionelle Ausrichtung der Arbeit mit bereits straffällig gewordenen oder gefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die Broschüre ist zu beziehen bei Internationaler Bund – Ressort Bildung und Soziale Arbeit, Thea Kramb-Niemeyer, Postfach 60 04 60, 60334 Frankfurt/Main, Tel. 0 69/9 45 45-2 02.

Fotopädagogisches Handbuch

Der Jugendhof Steinkimmen ist Herausgeber einer Publikation, die unter dem Titel „Die Dauer des Augenblicks“ als fotopädagogisches Handbuch genutzt werden soll. Neben gestalterischen und technischen Grundlagen der Schwarz-Weiß-Fotografie werden theoretische und praktische Anregungen gegeben für alle, die anderen Menschen die Fotografie näher bringen und erklären wollen.

Bezug: Jugendhof Steinkimmen, Jürgen Fiege, Am Jugendhof 35, 27777 Ganderkesee, Tel. 0 42 22/4 08 18, e-mail: fiege@jugendhof-steinkimmen.de.

AB-02-20

Personalien

Hartmut Piekatz ist neuer Leiter im Jugendhof Scheersberg; er trat Anfang des Jahres sein Amt an, das er von *Horst Röper*, dem bisherigen langjährigen Leiter, übernommen hat. *Horst Röper* ist nun im Ruhestand

AB-02-21

Die Europäische Akademie Nordrhein-Westfalen e. V. (früher Europäische Bildungs- und Aktionsgemeinschaft e. V.) hat einen neuen Vorsitzenden: *Dieter Fischer* löste *Dr. Otto Schmuck* ab.

AB-02-22

Hanns Christhard Eichhorst ist neuer Leiter der Europäischen Akademie Nordrhein-Westfalen e. V. als Nachfolger von *Helmut Schönesseiffen*, der nun an anderer Stelle im Bildungsbereich tätig ist.

AB-02-23

Axel Schäfer schied zum Ende des Jahres 2001 als Geschäftsführendes Vorstandsmitglied und Akademieleiter bei der ESTA Thüringen aus. Neuer Akademieleiter wurde *Christof Dierkes*.

AB-02-24

Friedhelm Schlott wurde neuer pädagogischer Mitarbeiter bei der ESTA Thüringen, da *Andrea Knape* ihr Arbeitsverhältnis zum Ende des Jahres 2001 beendete.

AB-02-25

Jürgen Wittmer, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste, wurde zum neuen Vorsitzenden des Internationalen Jugendaustausch- und Besucherdienstes e. V. gewählt. Er löste die langjährige Vorsitzende, *Mechthild Merfeld*, Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, ab, die für dieses Amt nicht wieder kandidiert hatte. Die Mitgliederversammlung wählte *Rolf*

Witte, BKJ, neu in den Vorstand und bestätigte in ihren Ämtern *Karla Range-Schmedes*, Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugendbehörden der Länder, *Rudolf Schmidt*, DSJ, und *Ottokar Schulz*, DBJR.

AB-02-26

Mechthild Merfeld, Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, wurde von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Dr. Christine Bergmann*, als ordentliches Mitglied in das Kuratorium des Deutsch-Französischen Jugendwerks berufen.

AB-02-27

Dr. Hannelore Chiout, Referentin für Internationales und Kommissionsarbeit im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, wurde von *Dr. Christine Bergmann*, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, zum ordentlichen Mitglied des Deutsch-Polnischen Jugendrates ernannt.

AB-02-28

Ingeborg Pistohl, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, wurde in den Nutzerbeirat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) berufen.

AB-02-29

Gaby Hagmans, Bundesvorsitzende des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend, wurde erneut zur Vorsitzenden des Deutschen Bundesjugendrings gewählt. Als stellvertretende Vorsitzende wählten die Delegierten *Gisela Enders* (BUND-Jugend), *Claudia Meyer* (DGB-Jugend), *Torsten Raedel* (Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt), *Martin Jennerjahn* (SJD-Die Falken) und *Jens Oppermann* (Arbeitsgemeinschaft evangelische Jugend).

AB-02-30

Die BAG JAW – Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit – hat eine kommissarische Geschäftsführung. Nach dem Weggang von *Henning von Bothmer*, führen *Brigitte Mies-van-Engelshoven* und *Paul Fülbiel* kommissarisch die Geschäfte.

AB-02-31

Christine Schumann, zuständig für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, ist wegen des DIE-Umzugs nach Bonn beim DIE ausgeschieden und wird beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main in der Abteilung „Bildungsinformation“ für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig sein.

AB-02-32

Das Deutsche Jugendherbergswerk wählte *Angela Braasch-Eggert* zur neuen Vorsitzenden. Sie übernahm das Amt von *Otto Wirthensohn*, der nicht wieder kandidierte.

AB-02-33

Prof. Dr. Ingo Richter, Direktor des Deutschen Jugendinstituts, schied zum 31. März 2002 aus seinem Amt und trat den Ruhestand an. Sein Nachfolger wird im August 2002 *Prof. Dr. Thomas Rauschenbach*, der zuvor als Professor für Sozialpädagogik am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit der Universität Dortmund arbeitete.

AB-02-34

Bruno Tetzner, Mitbegründer und langjähriger Direktor der Akademie Remscheid, feierte im Februar 2002 seinen achtzigsten Geburtstag.

AB-02-35

Bücher

Karl-Rudolf Korte: Wahlen in der Bundesrepublik Deutschland – hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 3., überarbeitete Auflage, Bonn 2000, 144 Seiten
Wochenschau: Wahlen – Ausgabe für die Sek. I, Schwalbach/Ts. 1998, Wochenschau Verlag, 40 Seiten
Wochenschau: Parteienstaat – Ausgabe für die Sek. II, Schwalbach/Ts. 2001, Wochenschau Verlag, 48 Seiten
Wochenschau: Mediendemokratie – Ausgabe für die Sek. II, Schwalbach/Ts. 2001, Wochenschau Verlag, 50 Seiten
Anton Spöttl: Sozialkunde für Fachoberschulen, Band 1: Politische Strukturen und Prozesse – Köln 2001, Stam, 160 Seiten

Wahlen und Wahlkampf sind heute als Thema der außerschulischen politischen Bildung keine Selbstverständlichkeit. Aus einem Blickwinkel, der bei der politischen Bildung die Institutionenkunde an die erste Stelle rückt, mag dies befremdlich erscheinen, so dass unter Umständen der Eindruck entsteht, das Thema würde allgemein vernachlässigt oder verdrängt. Letzt sah hier z. B. Karsten Rudolf „ein noch weitgehend unbestelltes Feld“ der außerschulischen Bildung (vgl. seinen Beitrag in *Praxis Politische Bildung* 4/01) und votierte dafür, dass der Wahlkampf als wichtiges Handlungsfeld wieder in den Blick genommen werde. Wahlen und Wahlkampf spielen im Angebotsspektrum der außerschulischen politischen Bildung heute – diesen Trend kann man im unübersichtlichen Bildungsmarkt wohl festhalten (vgl. *Praxis Politische Bildung* 1/02) – eine geringere Rolle, als es in der Vergangenheit der Fall war und als es im schulischen Politikunterricht an der Tagesordnung ist. Dies hat verschiedene Gründe. Maßgeblichen Anteil dürfte daran haben, dass für Bildungsstätten und Akademien ein klassisches Veranstaltungsangebot an Bedeutung verloren hat, das dem Informationsbedürfnis der umworbenen Wähler entgegen-

kommen und Orientierung bieten wollte. Heute ist die Informationsüberfülle das Problem, also die flächendeckende Versorgung mit (vorzugsweise) multimedialen Informationsangeboten, die subjektiv den Eindruck der Informiertheit und damit auch einen gewissen Überdruß bei den Konsumenten hervorrufen.

Der Aspekt der Mediendemokratie spielt dementsprechend in neueren Materialien für die politische Bildung eine wichtige Rolle. „Das Buhlen um den Wahlbürger ist in den neunziger Jahren für die Parteien schwieriger geworden. Dies hängt sowohl mit der veränderten Medienstruktur als auch mit der Mediennutzung zusammen“, schreibt der Politikwissenschaftler Karl-Rudolf Korte im Standardwerk der Bundeszentrale für politische Bildung über „Wahlen in der Bundesrepublik Deutschland“, das in der letzten Ausgabe von 2000 mit einem Rückblick auf die 98er Wahl vorliegt (eine Aktualisierung ist geplant, der Zeitpunkt noch unbestimmt). In der Publikation wird ein knapper, anschaulich gestalteter Überblick über Institutionen, Prozesse und Problempunkte gegeben, wobei letztere vor allem an der „Amerikanisierung der Wahlkämpfe“ festgemacht werden. Korte wendet sich allerdings dagegen, in der Amerikanisierung nur eine „populistische Verflachung“ zu sehen; sie sei zudem kein Novum in der Bundesrepublik Deutschland, sondern folge aus den beiden Grundfunktionen des Wahlkampfes, der Informations- und der Mobilisierungsfunktion. Als entscheidende Merkmale werden Personalisierung, Mediatisierung und Professionalisierung festgehalten. Fraglich erscheinen jedoch die Konsequenzen, die sich aus diesen Mechanismen ergeben. In der Medienforschung sind Wirkungsgrad und -weise der Massenmedien – etwa im Blick auf das Manipulationstheorem – umstritten; unbestritten ist dagegen der Trend zum Leitmedium Fernsehen und zur Präsentationsform des „Polintainments“ (Andreas Dörner).

Der Wochenschau-Verlag hält in seiner Reihe der Arbeitsunterlagen für die (schulische) politische Bildung traditionell ein breites Angebotsspektrum bereit, das die verschiedenen Facetten der Wahl(kampf)thematik abdeckt. Neu herausgegeben wurde 2001 (als Ergänzung zu den Ausgaben „Wahlen“ und „Parteienstaat“) ein Heft über Mediendemokratie, das den Akzent bewusst auf die problematischen Trends setzt. Hans-Joachim Reeb erinnert in der Einleitung an das idealtypische demokratische Verhältnis von Politik und Medien, nach dem letztere politische Inhalte dem Bürger transparent machen sowie die Rückmeldung des Publikums an die Politik leisten sollen. Dies werde inzwischen durch die politisch-mediale Praxis zunehmend in Frage gestellt: „Mit dem Begriff Mediendemokratie wird ein politisches Phänomen bezeichnet, das allein den Medien als Akteur und Instrument die zentrale Rolle in der öffentlichen Meinungsbildung zuweist.“ (Reeb)

Das Heft entfaltet die verschiedenen Gesichtspunkte dieser Problematik entsprechend dem Konzept der Wochenschau-Reihe mit vielfältigen, gerade auch kontroversen Statements, mit Beispielen, Abbildungen und Arbeitsvorschlägen. Wahlen und Wahlkampf sind dabei eingeordnet in das Kapitel über „Medien als Instrumente von politischen Prozessen“. Daneben gibt es eine Einführung in Anspruch und Wirklichkeit der Mediendemokratie sowie eine Auseinandersetzung mit der Medienmacht, also mit der medialen Akteursrolle, die Themen setzt und Realitäten definiert. Ein Schlusskapitel geht auf die neue Perspektive ein, die sich aus der voranschreitenden Technisierung der Massenkommunikation ergibt: Die „Netz-Demokratie“, die der alten Kritik an der repräsentativen Demokratie wieder Auftrieb verleiht, erscheint am Horizont.

Auch sonst nehmen sich Materialien, die für den Schulunterricht konzipiert sind, dieser Entwicklungstrends mal mehr, mal weniger ausführlich an. Ein gutes Beispiel ist das Lehr- und Arbeitsbuch von Anton Spöttl, das die vier-

bändige Reihe der Sozialkunde für Fachoberschulen einleitet und natürlich gebührend die Wissensvermittlung zu Institutionen und gesetzlichen Grundlagen herausstellt. Doch ist hier eine Kombination von Sachkenntnis und Problematisierung gelungen, die als Themenaufriss ebenfalls für die außerschulische Bildung geeignet ist und zweifellos eine Reihe von Denkanstößen gibt.

Im Mittelpunkt des ersten Bandes stehen zwei aneinander anschließende Themenblöcke zu Parteienstaat und Mediendemokratie, wobei der Autor die aktuellen Schwierigkeiten der Meinungs- und Willensbildung folgendermaßen charakterisiert: „Für den modernen Bürger besteht das Problem heute weniger darin, Zugang zu Informationen zu bekommen. Er wird geradezu mit Informationen überschüttet. Viel mehr Schwierigkeiten bereitet die Auswahl aus einer schier grenzenlosen Fülle von Daten.“ Diese Herausforderung, der sich die politische Bildung zu stellen hat, wird von Spöttl bis zu den jüngsten Entwicklungen einer multimedialen, vernetzten und interaktiven Kommunikation via Internet verfolgt und mit den skeptischen wie euphorischen Einschätzungen konfrontiert, die heutzutage das Material für negative oder positive politische Utopien liefern.

Festzuhalten bleibt, dass sich mit der Interaktivität des World Wide Web eine neue Qualität der Massenkommunikation ergibt. Doch ist Spöttl zuzustimmen, wenn er die Aufregung über die großartigen multimedialen Perspektiven auf das alltägliche Maß zurechtstutzt, „denn das ist Multimedia zuallererst: eine neue Technik der Kommunikation; besser noch: eine Perfektionierung längst vorhandener Möglichkeiten. Multimedia meint ja nichts anderes, als dass bisher schon existierende Medien zusammengeführt werden.“ Dieser realistischen Beurteilung entspricht auch sein Fazit, dass sich an der politischen Funktion der Massenmedien auf absehbare Zeit wohl „nichts prinzipiell ändern“ werde.

Mit einem solchen Realismus werden Propheten der heraufziehenden

Mediengesellschaft nicht einverstanden sein. Doch hier ist ein entscheidender Punkt angesprochen. Politische Bildung sollte sich hüten, kulturkritischen und medientheoretischen Übertreibungen zu folgen, die darauf hinaus laufen, dass die Befassung mit der politischen Sphäre zugunsten eines postmodernen Diskurses der Beliebigkeit aufgegeben wird. Auch Thomas Meyer, der im Untertitel seines Buchs über die „Mediokratie“ überspitzt von der „Kolonisierung der Politik durch die Medien“ spricht, führt in seinen Analysen aus, dass sich zwischen dem politischen „Herstellungsprozess“ und dem medialen Theater („Theatralität“ ist die Zentralkategorie in Meyers Inszenierungsanalyse) der Sache nach immer noch unterscheiden lässt – dass Politik, so Meyer, sich den Medien unterwirft, um sich ihrer zu bedienen. Die Medien treten eben nicht an die Stelle der Politik.

Die Konsequenz heißt: Die neuen Tendenzen der Mediendemokratie müssen aufmerksam registriert und analysiert werden. Aber hinter den viel beschworenen Innovationen verbergen sich durchaus altbekannte Mechanismen, die mit den politischen Kategorien von Macht, Herrschaft und Interesse zu tun haben. So ist etwa, woran Spöttl erinnert, in der ausufernden multimedialen Vielfalt, in Pluralismus und Buntheit der Programme oft genug die Eintönigkeit politischer Grundsatzpositionen erkennbar. Medienkompetenz, das macht das Beispiel Wahlkampf deutlich, ist heute für politische Bildung unverzichtbar. Nur darf dabei nicht der originäre politische Gehalt verloren gehen.

Johannes Schillo

Klaus-Peter Hufer: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis – Schwalbach/Ts. 2001, Wochenschau-Verlag, 102 Seiten

Die Außenwahrnehmung von politischer Erwachsenenbildung ist schlecht. In der Auswertung einer Sitzung des

Deutschen Bundestages im Mai 2000 kommt Klaus-Peter Hufer zu dem Ergebnis: „Erstens spielt sie (die politische Erwachsenenbildung) bildungspolitisch bei der Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Wandel und seinen Herausforderungen nur eine sehr periphere, vermutlich sogar keine Rolle. Zweitens steht sie nach wie vor unter Ideologieverdacht auf der einen und nicht gerade oben auf der Prioritätenliste der anderen Seite.“ Die Debatte um die Krise oder Nicht-Krise der politischen Bildung ist alt, wird aber neu angereichert durch eine Kontroverse, die unter dem Titel „Emanzipation versus Konstruktion?“ seit einiger Zeit läuft.

Mittlerweile ist die Diskussion selber schon wieder Thema eines universitären Seminars, wie es 2001 an der FU Berlin stattfand. Zwei Stunden pro Woche hatte eine Studentengruppe Zeit für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, die zugleich ein politischer Streit ist, um Ziele, Inhalte, Methoden und Konzeptionen der politischen Erwachsenenbildung. Die Kurzbeschreibung des Berliner Uniseminars bietet der Wirrwarr der Standpunkte: Die Palette der Positionen in diesem Streit reicht von konstruktivistisch, ontologisch relativistisch, aufklärerisch individualistisch, emanzipatorisch professionell/distanziert über engagiert/parteilich beobachtend, empathisch affirmativ, kritisch marktorientiert bis wertorientiert. Um eine politische und nicht um eine rein wissenschaftliche Kontroverse handelt es sich zum einen, weil die Protagonisten über politische Werte, Ziele und zugrunde liegende Menschenbilder streiten, zum anderen, weil es um die Konzipierung öffentlich geförderter politischer Bildung und um die Verteilung staatlicher Mittel geht.“ Einer der Hauptakteure ist Klaus-Peter Hufer, auch jenseits der „Szene“ bekannt durch sein „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“, das längst den Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung verlassen hat, da immer mehr private Initiativen Interesse zeigen. Als Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen und Privatdozent für Erwachsenenbil-

dung mit dem Schwerpunkt politische Bildung an der Universität Essen verbindet Hufer bereits in seiner Person Praxis und Theorie. Dementsprechend offeriert er mit seinem Buch „Für eine emanzipatorische politische Bildung“, wie der Untertitel schon sagt, die „Konturen einer Theorie für die Praxis“.

Auch wenn der Buchtitel wenig motivierend wirkt für einen Sommerabend - keine Sorge, das Lesepublikum wird nicht von dröger Theoriediskussion erdrückt. Vielmehr ist „Für eine emanzipatorische politische Bildung“ eine kurzweilige Streitschrift gegen den vom Autor beobachteten neoliberalen Zeitgeist in der politischen Bildung.

Das Buch ist dabei nicht nur für Kämpfer in der Arena „Emanzipation versus Konstruktion“ interessant. Hufer kritisiert wortreich die Fixierung auf Spaß- und Erlebnisgesellschaft einerseits und die Ökonomisierung von Bildung andererseits, die er mit vielen Beispielen aus dem Volkshochschulbereich belegen kann.

Der Buchtitel „Für eine emanzipatorische politische Bildung“ verrät die Position des Autors, welche vor allem in den 70er Jahren Konjunktur hatte. Aber statt dem platten „Früher war alles besser!“ bietet Hufer eine kenntnisreiche aktuelle Bestandsaufnahme, die Ansprüche und Wirklichkeiten bei den Rahmenbedingungen, aber auch in der Professionalität der Erwachsenenbildner kontrastiert. Das Personal in der politischen Erwachsenenbildung und seine Suche nach Zielgruppen – für den entgegen allen Beteuerungen vielerorts praktizierten Spartencharakter beim Suchen und Finden des Publikums hat Hufer nichts übrig: „Die bereits Konfirmierten werden stets aufs Neue konfirmiert. So entsteht vielfach eine Gemeinde wechselseitiger Selbstvergewisserer (...)“ (S. 76). Wer sich hier angesprochen fühlt, wird Hufers Buch als Munition für ein Streitgespräch lesen, und ein Streitgespräch ist in jedem Falle im Sinne des Autors.

Claudia Hermes

Heiner Barz: Weiterbildung und soziale Milieus, Neuwied/Kriftel 2000, Luchterhand-Verlag, 222 Seiten

In den 60er Jahren hatte sich die Soziologie zur wichtigsten Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung entwickelt, denn sie vermochte nicht nur dem Verlangen nach Selbstaufklärung über das eigene Tun eine angemessene und vor allem umfänglichere Antwort zu geben als es bisher die geisteswissenschaftliche Philosophiererei tat, sondern darüber hinaus auch Hinweise und Prognosen über die künftige Entwicklung zu erlauben. Insbesondere die Adressaten der Erwachsenenbildung, die Teilnehmer als wirkliche und als wünschenswerte, gerieten ins Fadenkreuz sozialwissenschaftlicher Bestandsaufnahmen. Warum kommen so wenig Arbeiter in die Volkshochschule, war die bekannte (u. a. von Hans Tietgens) gestellte Frage. Auch in den folgenden Jahren schien die Soziologie die Erwachsenenbildungswissenschaft in geeigneter Weise rahmen und informieren zu können, allerdings wurden die Erklärungsmuster allmählich als zu vereinfachend empfunden, die Befunde wurden blasser, die Gesellschaftsstrukturen immer unübersichtlicher und die Erwartungen an die soziologische Diagnose- und Prognosefähigkeit schwanden so allmählich dahin.

Für eine Wiederbelebung der Beziehung von Erwachsenenbildung und Soziologie sorgten Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre die Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu, die Lebensstilforschung und der Milieuanalyse. Im Anschluss an die Marktforschungsdesigns des Sinusinstituts hatte seinerzeit auch die Friedrich-Ebert-Stiftung eine größere empirische Untersuchung gestartet, die Aufschluss gab über soziale Differenzierungen und Erwartungen ihrer Teilnehmerschaft. Eine weitere bedeutende Untersuchung fand in Niedersachsen bei Arbeit und Leben statt, die von Michael Vester und Heiner Bremer durchgeführt wurde. Diese Analysen, die mit dem Milieubegriff arbeiten, sind bis heute für die politische Erwachsenenbildung von Bedeutung. Die Interpretationen und Rezeptionen lau-

fen dabei in divergente Richtungen: Während die einen eine qualitative Teilnehmerforschung in sozialer und politischer Absicht anstreben, suchen die anderen nach einer empirisch gestützten Perfektionierung eines vor allem ökonomisch dimensionierten Veranstaltungsmarketings.

In Freiburg wurde Mitte der 90er Jahre im Anschluss an diese Vorarbeiten eine eigene empirische Regionalstudie zum Weiterbildungsverhalten erarbeitet, die wesentlich von Heiner Barz verantwortet wurde und in dem hier zu besprechenden Buch von Barz trotz mancher bereits erschienenen Auswertungen noch einmal umfassend dargestellt wird. Im Unterschied zu anderen Forschungsprojekten bezieht Barz in seine Studie die biografische Entwicklung und Verarbeitung von Lernerfahrungen in der Kindheit und Jugend mit ein.

Im Mittelpunkt steht die Volkshochschule, aber auch andere Träger der Erwachsenenbildung werden berücksichtigt. Baden-Württemberg ist allerdings ein Bundesland mit einer vergleichsweise kaum entwickelten Struktur politischer Erwachsenenbildung. Diese kommt in der Studie deshalb auch nur rudimentär, nämlich in Gestalt der gewerkschaftlichen Bildung, der Parteienstiftungen und der Bundeszentrale – und Landeszentralen für politische Bildung vor. „Das sind die, die Grundgesetze verschicken ..“, heißt es zu den letzteren in den Interviews.

Dass die Befragten in der Freiburger Region Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung wenig kennen und nennen, muss deshalb nicht ganz verwundern; irritieren und weiterhin beschäftigen muss aber dennoch, dass Angebote der politischen Bildung durch Gewerkschaften und Parteien in der Regel nur mit großer Skepsis betrachtet werden und diesen offenbar prinzipiell politische Einseitigkeit und Anwerbungsversuche zugeschrieben werden.

Barz rahmt seine eigenen Untersuchungsergebnisse mit einer Einführung in die Tradition empirischer Sozialfor-

schung im Bereich der Erwachsenenbildung und einer Erläuterung des Sinus-Milieumodells. Die bekannten neun Milieus werden dann mit ihren in den Interviews dokumentierten Bildungsverständnissen, Weiterbildungsinteressen und -erfahrungen genauer beschrieben.

Breit und eingehend werden dabei die Ergebnisse zur Volkshochschule präsentiert und kommentiert. Dabei resümiert Barz unter anderem, dass die Volkshochschulen nicht immer ein gutes Image bei den Teilnehmenden besitzen. Bescheidene und schlecht ausgestattete Räumlichkeiten, zu heterogene Teilnehmergruppen, unterschiedlich ausgeprägte und qualitativ stark differierende Programmsegmente, inkompetente Dozenten gehören zu den wichtigsten Kritikpunkten. Es gibt aber auch einen zunehmenden Trend in den gehobenen Milieus, sich von der Volkshochschule zu distanzieren. Die Interessen der Teilnehmer erstrecken sich erwartungsgemäß vor allem auf die Berufsbildung, aber auch die „Bereicherung durch das künstlerische Erleben“ wird fast gleich oft genannt. An vierter Stelle rangiert immerhin noch die Beschäftigung mit politischen und sozialen Fragen.

Überraschend ist wohl doch, dass wenig Präferenzunterschiede bei den Geschlechtern identifiziert werden können.

Insgesamt zeigt diese Monografie über die Freiburger Erwachsenenbildungsszene, dass die Sozialforschung mit Hilfe des Milieu-Ansatzes immer wieder interessante Ergebnisse hervorbringen kann, die geeignet sind, die Praxis aufzuklären und zu orientieren. An der Barzschen Darstellung wäre höchstens zu kritisieren, dass die Ergebnisse manchmal nur sehr kurz und lapidar dargestellt werden. Für die politische Bildung aber gilt es, Anstrengungen zu verstärken, um durch quantitative und qualitative Untersuchungen mehr Klarheit über Teilnahmeerwartungen, Leistungen und Defizite in diesem Sektor herzustellen.

Paul Ciupke

Norbert M. Seel: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen – München und Basel 2000, Ernst Reinhardt Verlag, 416 Seiten

In der nationalen und europäischen Bildungsdiskussion über das lebenslange Lernen wird seit einiger Zeit auf eine Neuorientierung gedrungen, die auch für die außerschulische politische Bildung Konsequenzen haben dürfte (vgl. aus kritischer Perspektive: Hermann J. Forneck, Selbstorganisiertes Lernen - Ein Sachzwang und seine Folgen für die außerschulische Bildung, in *Praxis Politische Bildung* 3/01). Vom Bildungssystem werden die Vermittlung formaler Fähigkeiten und ein Zurückschrauben der Wissensvermittlung, also materialer Bildung, gefordert. Lernen des Lernens, kreative Lernstrategien, lebenslange Lernfähigkeit, selbstorganisiertes oder informelles Lernen – so lauten einige der Stichworte, die mitunter in ein Zukunftsszenario des netzbasierten Selbstlernens jenseits formaler, organisierter Bildungsprozesse münden.

Aus diesem Grund lohnt es sich für die Jugend- und Erwachsenenbildung, die wissenschaftlichen Ergebnisse der Lernforschung zur Kenntnis zu nehmen. Eine Gelegenheit dazu bietet das (in der UTB-Reihe Wissenschaft erschienene) Lehrbuch „Psychologie des Lernens“ des Freiburger Pädagogik-Professors Norbert M. Seel, das einen Überblick über die psychologischen Grundlagen des Lernens im pädagogischen Kontext geben soll. Konzipiert ist es vor allem für Pädagogen in Ausbildung und Praxis. Zwar ist auch an den Adressatenkreis der Trainer und Dozenten in der Weiterbildung gedacht, doch orientieren sich die Ausführungen, was etwa die zahlreichen Beispiele und Arbeitsanregungen (d. h., Anregungen zur praxisbezogenen Rekapitulation der Wissensbestände) deutlich machen, an der Unterrichtssituation und den schulpädagogischen Aufgabenstellungen.

Ziel des Buches ist es, wie Seel im Vorwort schreibt, „die für das Lernen in

pädagogischen Handlungsfeldern bedeutsamen kognitions-, motivations- und sozialpsychologischen Theorien und Forschungsbefunde umfassend darzustellen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für didaktisches Handeln und die Entwicklung entsprechender Lerntheorien zu diskutieren.“ Zur aktuellen Orientierung im (empirischen) Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie und der Konstruktion ihrer Problemstellungen bietet der Band eine aufschlussreiche Übersicht. Er stellt Grundlagenmaterial zur Verfügung, das etwa den primär weiterbildungspolitisch motivierten Diskussionsbeiträgen zum lebenslangen, selbstorganisierten oder eigenverantwortlichen Lernen (vgl. etwa die verschiedenen Veröffentlichungen der Konzentrierten Aktion Weiterbildung) mit einer Erhöhung der Komplexität begegnen kann.

Politische Bildung oder politisches Lernen werden in dem Lehrbuch nicht explizit abgehandelt. Nach einer allgemeinen Einführung zu „Lernen und Lehren“ geht das zweite Kapitel auf „Bedingungen des menschlichen Lernens“ ein und kommt hier abschließend auf das Soziale Lernen zu sprechen (wobei nicht klar ist, warum dieser Lernvorgang unter der Überschrift „Bedingungen“ eingeordnet wird). Das dritte Kapitel widmet sich den „Lern- und Denkprozessen“; darunter fällt als letzte Kategorie das „metakognitive Lernen“, das auch Bezug auf die aktuell verhandelte Thematik des selbstorganisierten (bei Seel: selbstregulierten) Lernens nimmt. Im vierten Kapitel geht es um „Lernergebnisse“; berücksichtigt werden dabei die im Lernresultat eingetretenen Änderungen von Werthaltungen und die in diesem Zusammenhang erfolgte Herausbildung von „politischem Bewusstsein“ – eine etwas diffuse Kategorie, wie Gottfried Kleinschmidt in seiner Rezension des Lehrbuchs (*Lernwelten* 1/01) monierte, und ein recht unbestimmter Zusammenhang obendrein. Seels Fazit geht in die Richtung, dass die „lernabhängige Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen durch verschiedene pädagogische Maßnahmen gezielt beeinflusst“ wer-

den kann, wobei u. U. sogar die „persuasive Kommunikation“ einen Beitrag zu leisten vermag. Deren Erfolg hänge freilich „maßgeblich von der Glaubwürdigkeit der Informationsquelle wie auch der Stichhaltigkeit der Argumentation“ ab. Die Analysen, die dazu vorliegen, nennt Seel allerdings selber „eher bescheiden“. So wird die Schulführung eines Antidrogenfilms, der anscheinend nach dem üblichen propagandistischen Muster mit schweren Schicksalen und einem Objektivität beschwörenden Weißkittel-Kommentar verfährt, als persuasiver Ansatz gewürdigt, ohne dass über die „Informationsquelle“ oder die Wirkung inhaltlich etwas ausgesagt wird. Das einzige, was sicher zu sein scheint, ist die Tatsache, dass es im vorgestellten Fall eine kurzfristige Wirkung gegeben hat. Diese Überlegungen bilden den Schluss des vierten Kapitels, das folgende fünfte setzt dann die (seit PISA besonders akute) Frage nach „Lerntransfer und Problemlösen“ auf die Tagesordnung.

So viel kann man festhalten, ohne auf die einzelnen Befunde und Schlussfolgerungen hier näher einzugehen: Pädagogische Psychologie, wie von Seel resümiert, greift kognitive Akte – siehe die Beispiele Argumentation und Überzeugung – in einer Weise auf, die mit den didaktischen Fragestellungen der politischen Bildung wenig zu tun hat. Die inhaltliche Seite des Überzeugungsvorgangs ist ausgeblendet, der Vorgang wird nur abstrakt, im Blick auf auslösende und im Resultat vorhandene Momente, benannt. Dies ist um so bemerkenswerter, als das Lehrbuch sich von älteren Lerntheorien absetzt, die den Reiz-Reaktions-Mechanismus in den Mittelpunkt rückten. Seels Veröffentlichung konzentriert sich bewusst auf den Paradigmenwechsel der „kognitiven Wende“ und die damit in den letzten 30 Jahren hervorgerufene Schwerpunktverlagerung weg von der Konditionierung hin zum „Lernen durch Einsicht“. Für die (außerschulische) Bildungsdiskussion kann, wie gesagt, die Kenntnis solcher Forschungsinteressen und -probleme als Hintergrundwissen nützlich sein, etwa um sie mit bildungs-

politischen Postulaten zu konfrontieren. Zur Klärung der anstehenden pädagogischen Aufgaben trägt sie kaum bei.

Johannes Schillo

**Hiltrud von Spiegel (Hrsg.):
Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen
und Erfahrungsberichte zur Qualitäts-
entwicklung und Selbstevaluation –
Münster 2000, Votum Verlag,
252 Seiten**

Gegenstand dieser Veröffentlichung sind die Ergebnisse des Modellprojektes „Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendarbeit“, welches zwischen 1998 und 2000 durchgeführt wurde mit dem Ziel, Arbeitshilfen für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu erstellen, die selber ihre Arbeit qualifizieren und evaluieren wollen. Die im Buch vorgeschlagenen Arbeitshilfen unterstützen die Entwicklung von Konzeptionen, die Formulierung von Zielen, die Beschreibung von Schlüsselprozessen für zentrale Handlungssituationen und die Realisierung einer Team-Selbstevaluation. Zu Wort kommen die WissenschaftlerInnen, die dieses Modellprojekt konzipiert und durchgeführt haben, und auch die MitarbeiterInnen der an dem Modellprojekt teilnehmenden Einrichtungen. Der umfangreiche Materialanhang veranschaulicht die Arbeitsergebnisse aus den Einrichtungen, dadurch können auch Nicht-QualitätsentwicklungsexpertInnen erfahren, welche Möglichkeiten und Chancen Konzeptentwicklung und Wirksamkeitsdialog (die gewählte Methode ist die Team-Selbstevaluation) beinhalten können.

„Jugendarbeit mit Erfolg“ richtet sich vor allem an Fachkräfte aus der (Offenen) Jugendarbeit, aber auch an BegleiterInnen und BeraterInnen von Planungs- und Reflexionsprozessen in der Jugendarbeit. Das Buch hilft, sich die Arbeitsweisen der Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation anzueignen, sie zu beurteilen und sie für die eigene Praxis zu nutzen.

Die Kapitel sind klar strukturiert, und begleiten den/die LeserIn durch die verschiedenen Arbeitsschritte zur Erstellung einer Einrichtungskonzeption, jedem Abschnitt sind praxiserprobte Arbeitshilfen zugeordnet, die die Prozesse erleichtern sollen.

Auch Nicht-Fachleute der Qualitätssicherung erhalten einen guten Überblick über Sinn und Vorgehen der hier gewählten Methode. Der Theorieteil ist gut verständlich geschrieben, den AutorInnen gelingt die Praxisnähe. Anschaulich werden die Chancen, die in diesem Verfahren liegen, anhand des Materialanhangs, der die Arbeitsergebnisse der Teams aus den teilnehmenden Einrichtungen wiedergibt.

Empfehlenswert für Einrichtungen in der (Offenen) Jugendarbeit, die sich aktiv an der Qualitätsdebatte beteiligen möchten (müssen) und vor der Wahl der Methode stehen. Chancen und Schwierigkeiten der hier gewählten Team-Selbstevaluation werden benannt, und das Buch erhebt auch nicht den Anspruch, eine Begleitung des Prozesses durch ausgebildete Fachkräfte des Qualitätsmanagements zu ersetzen.

Die zahlreichen Arbeitsblätter dürften eine gute Hilfestellung sein, das Glossar erläutert die in der Qualitätssicherungsdiskussion häufig verwendeten Begriffe gut verständlich, und mit dem Materialanhang können auch skeptische KollegInnen die Möglichkeiten erahnen, die sich bei einer zielorientierten Konzeptentwicklung und Team-Selbstevaluation eröffnen.

Dörte Feddersen

**Peter Düweke: Darwins Affe.
Sternstunden der Biologie – München
2000, Verlag C. H. Beck, 167 Seiten**

Welche Kraft treibt WissenschaftlerInnen an? Ist ihre Leidenschaft auf ein Wissensgebiet beschränkt, oder ist der Forschungsdrang so tief in ihrer Persönlichkeit verwurzelt, dass alle Lebensbereiche beeinflusst werden?

Peter Düwekes hier rezensiertes Buch geht diesen Fragen nach.

Neun Wissenschaftler und zwei Wissenschaftlerinnen aus vier Jahrhunderten werden uns vorgestellt: aus dem 17. Jh. Marcello Malpighi und Maria Sibylla Merian, aus dem 18. Jh. Carl von Linné, aus dem 19. Jh. Charles Darwin, Gregor Mendel, Louis Pasteur und Santiago Ramón y Cajal und aus dem 20. Jh. Konrad Lorenz, Barbara McClintock, James Watson und Francis Crick.

Den WissenschaftlerInnen ist jeweils ein Kapitel gewidmet, und wir erfahren darin etwas über das Zeitalter, in dem die Biologinnen und Biologen gelebt haben, den Stand der Wissenschaft und die Biographien der Hauptpersonen. Wie ein roter Faden zieht sich durch die Lebensgeschichten die Erkenntnis, dass wissenschaftliches Arbeiten nicht nur durch Neugier, Mut und Ausdauer zu ungewöhnlichen Fragen gekennzeichnet ist. Häufig bedurfte es auch der Fähigkeit, die vielen Zumutungen, Eifersüchteleien und menschlichen Schwächen einer verständnislosen Umwelt auszuhalten. (Als Charles Darwin das erste Mal seine Theorie von der Transmutation der Arten einem Forscher-Kollegen vorlegt: „...Inzwischen bin ich (ganz im Gegensatz zu meiner ursprünglichen Meinung) beinahe überzeugt davon, dass die Arten nicht (es ist, als gestehe man einen Mord) unveränderlich sind“... Und die Reaktion der Londoner Kreise, in denen Darwin sich bewegt, ist so frostig, wie Darwin es gefürchtet hat.

Peter Düwekes Werk wirft ein neues Licht auf die Biologinnen und Biologen, mit denen er sich beschäftigt. Vorher hatte ich von Einigen schon etwas gehört, wusste um ihre Entdeckungen und von dem richtungsweisenden Effekt, den ihre Forschungsergebnisse auf die nachfolgenden WissenschaftlerInnen ausgeübt haben.

Doch nach der Lektüre habe ich viel mehr Respekt vor diesen Menschen, die mit ihren Forschungen nicht nur der Kritik ihrer Kollegen und Kolleginnen entgegentreten mussten, sondern z. T.

ihre Erkenntnisse gegen die vorherrschenden religiösen Weltanschauungen verteidigen mussten.

Dörte Feddersen

Rudolf Speth: Nation und Revolution. Politische Mythen im 19. Jahrhundert – Opladen 2000, Leske + Budrich, 502 Seiten

Der Titel des vorliegenden Bandes klingt verlockend. Den Begriffen „Nation“ und „Revolution“ unter dem Aspekt politischer Mythen des 19. Jahrhunderts nachzugehen, verspricht einen für politische Bildner aufschlussreichen Beitrag. Wer allerdings meint, die Erkenntnisfrüchte mit leichter Hand pflücken zu können, sieht sich in seiner Erwartung enttäuscht. Schließlich handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine Habilitationsschrift mit dem entsprechenden wissenschaftlichen Anspruch. So beinhalten die ersten rund 150 Seiten eine theoretische Darlegung unterschiedlicher Mythentheorien und verdeutlichen den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussionsstand. Dieser Teil der Arbeit bildet die Grundlage für das von Speth vertretene Mythekonzept, dürfte aber für die politische Bildung nur geringe Relevanz besitzen. Wo dann aber der Autor zur Sache kommt und unter Rückgriff auf eine breite Materialbasis die Bedeutung politischer Mythen für den nationalen Integrationsprozess und die revolutionäre Arbeiterbewegung, allerdings eingeschränkt auf Deutschland, erarbeitet, ist die Lektüre auch für einen politikwissenschaftlich weniger vorgebildeten Leser faszinierend und der Erkenntnisgewinn für die politische Bildung beträchtlich.

Der für die Untersuchung ausgewählte Zeitraum ist durch zwei historisch einschneidende Ereignisse bestimmt: durch die Französische Revolution und durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Während dieser Zeitspanne von rund 120 Jahren vollzog sich in Deutschland ein spannungsreicher Prozess der Mythisierung der Nation und

– kennzeichnend für die Arbeiterbewegung – der Revolution, in dessen Verlauf „politische Gehalte sakralisiert werden und durch säkularisierte Heilsversprechen eine innerweltliche Transzendenz etabliert wird.“ (S. 16)

Was die Mythisierung der Nation betrifft, so wurde diese vor allem durch die so genannte borussische Geschichtsschreibung (z. B. Johann Gustav Droysen) vorbereitet, deren Ziel es war, die nationale Einigung unter der Vorherrschaft Preußens durch den Rückgriff auf die staufischen Kaiser und – popularisiert – durch die Rezeption der Kyffhäusersage zu legitimieren. Diese Tendenz verstärkte sich nach dem Krieg gegen Österreich (1866), als die Chance für eine föderale großdeutsche Lösung unter Einbeziehung der Habsburgermonarchie und einer mehrheitlich katholischen Bevölkerung nicht mehr gegeben war und sich die kleindeutsche Lösung unter Preußen abzeichnete. Dass der Borussianismus jedoch nicht unumstritten war, belegt Rudolf Speth durch die Kritik des Mainzer Bischofs Ketteler in seiner 1867 publizierten Schrift „Deutschland nach dem Krieg von 1866“. Da sie den Kern des preußischen Geschichtsmythos trifft, sei sie an dieser Stelle zitiert: „Unter Borussianismus verstehen wir nämlich eine fixe Idee über die Berufung Preußens, eine unklare Vorstellung einer Preußen gestellten Weltaufgabe, verbunden mit der Überzeugung, dass dieser Beruf und diese Aufgabe eine absolut notwendige sei, die sich mit derselben Notwendigkeit erfüllen müsse, wie der losgelöste Fels herabrollt, und dass es daher unstatthaft sei, diesem Weltberuf sich im Namen des Rechts und der Geschichte entgegenzustellen.“ (S. 234)

Mit der Reichsgründung von 1871 beginnt die Phase machtgestützter Mythisierung der Nation. Der Autor zeigt an einer Fülle ausgewählter Beispiele, wie über die Volksschule in breiten Bevölkerungsschichten der politische Mythos der Nation verankert wurde. (S. 254–291) Dabei ging es nicht um eine nüchterne Wissensvermittlung, sondern um die Herstellung eines emotio-

nenal Wir-Gefühls nationaler Gemeinsamkeit über alles innergesellschaftlich Trennende hinweg sowie um eine ungebrochene Loyalität Kaiser und Reich gegenüber. Eine besondere Rolle spielten in diesem Zusammenhang die Entwürfe von Lebensbildern, die, bei Armin beginnend, über Karl den Großen, Barbarossa, Luther, Friedrich den Großen bis zu Wilhelm I., Bismarck und Wilhelm II. reichen. In diesem Rahmen gewannen auch relativ unbedeutende Ereignisse wie die Schlacht im Teutoburger Wald welthistorische Bedeutung und den Rang eines auf das spätere Reich hinzielenden germanischen Gründungsmythos. Zu diesem gesellte sich in späteren Geschichtsbüchern die deutsche Mission im Osten, die in der mittelalterlichen Ostkolonisation sowie im Deutschen Orden ihre sie legitimierenden Vorläufer fand.

Dem breit angelegten Kapitel über die Instrumentalisierung der Volksschule zur Nationalisierung der Massen folgt ein mit zehn Seiten recht kurz geratener Abschnitt zur Mythisierung der Nation in der Literatur, in dem sich der Autor auf Felix Dahn und Gustav Freytag beschränkt. Interessanter ist da schon der die „Durchsetzungsphase des Nationsmythos“ abschließende, dem Verhältnis von „Frauen und Nation“ gewidmete Passus (S. 301–309), in dem die ansonsten rein männlichen Lebensbilder um das der Königin Luise ergänzt werden, das – zum Mythos stilisiert – darauf abzielte, die Frauen in den Prozess der Nationalisierung einzubeziehen. Gemessen an der von ihnen voll geteilten Kriegseuphorie von 1914 wurde dieses Ziel nach Meinung des Autors durchaus erreicht.

Der Mythisierung Bismarcks widmet Rudolf Speth ein eigenes Kapitel (S. 310–319). Er schließt sich der These von Lothar Machtan (Bismarck und der deutsche Nationalmythos, Bremen 1994) an, wonach der „Bismarck-Mythos ein – wenn nicht das – Kernelement jenes Nationalmythos war, der die Deutschen im 20. Jahrhundert auf so verhängnisvolle Weise in seinen Bann geschlagen hat.“ (S. 310) Ob allerdings der Hinweis des Autors auf

eine bildliche Gegenüberstellung von Bismarck und Bundeskanzler Kohl in der „Welt am Sonntag“ (7. 11. 1993), beide in der Funktion von Gründern des deutschen Nationalstaates, als Beleg ausreicht, dass Bismarck „immer noch als ikonisches Muster“ fungiert und „rezeptionspolitisch vielfältig anschlussfähig“ ist (S. 310f.), sei dahingestellt. Dem Rezensenten jedenfalls scheinen nach Lektüre des Bandes die Zäsuren der Jahre 1945 und 1989 so gravierend, dass der Mythos der Nation wie jener der Revolution heute ihre Rezeptionsfähigkeit eingebüßt haben, eine Auffassung, die vom Autor in seiner Schlussbetrachtung im Übrigen geteilt wird. (S. 455)

Den Ausgangspunkt für den Revolutionsmythos bildet die Französische Revolution mit ihrer Verheißung von Gleichheit und Freiheit. Rudolf Speth untersucht ihre geschichtliche Wirkkraft im Deutschland des 19. Jahrhunderts sowohl am Beispiel der bürgerlichen Revolution von 1848 als auch – und dies vor allem – anhand der von Lassalle und Marx geprägten Arbeiterbewegung. Den Unterschied zwischen den Großmythen der Nation und der Revolution sieht der Autor in einem jeweils anders gearteten Bezug zur Zeit: Während sich die Mythisierung der Nation durch einen Rückbezug auf die Vergangenheit vollzieht, ist der durch die Negation der Gegenwart bestimmte und vom Fortschrittsglauben getragene Revolutionsmythos zukunftsorientiert. Allerdings erkennt Speth auch im Revolutionsmythos ein „Rückkehrmotiv“ im Sinne einer „Restitution des Ursprungs in einer noch kommenden Zeit“. (S. 23)

Die von Speth behandelten wissenschaftlichen Untersuchungen zur Französischen Revolution vermitteln das Bild einer breiten Palette höchst unterschiedlicher Deutungen. Als Ergebnis kommt er zu dem Schluss, dass das, was wir heute unter der „Französischen Revolution“ verstehen, weniger das damalige objektive Geschehen betrifft, sondern sich als ein Produkt des 19. Jahrhunderts herausstellt, als ein Ensemble sich wandelnder Symbole und Deutungen.

In einem kurzen Abschnitt geht der Autor auf die „Märzgefallenen“ der 48er Revolution ein und verweist auf die Opferrituale ihrer Mythisierung. An der Heroisierung Lassalles fällt vor allem das eschatologisch geprägte jüdisch-christliche Wortmaterial auf, durch das Lassalle in Liedern und Gedichten zum „Parteiheiligen“ stilisiert wurde und der Sozialismus die Funktion eines Religionsersatzes übernahm.

Im Zentrum der Überlegungen zur deutschen Revolutionsproblematik steht selbstverständlich Karl Marx. Als Grundlage der Interpretation dienen dem Autor neben den Frühschriften jene Überlegungen, in denen sich Marx direkt mit der Französischen Revolution befasst und die revolutionären Versatzstücke dazu nutzt, „das Proletariat zum handlungsfähigen Subjekt“ zu machen. (S. 376) In seiner abschließenden Wertung meint Speth, dass die deutsche Arbeiterbewegung unter dem Einfluss von Marx über eine Sprache verfügte, mit der sich ihre Probleme formulieren ließen, verbunden mit einem Handlungsmuster und einer siegesgewissen Zukunftsprognose.

Dass es dennoch zu keiner proletarischen Revolution gekommen ist, führt Speth auf die sozialen Reformen im Kaiserreich und seine Integrationskraft zurück. Diese Entwicklung verlief allerdings nicht gradlinig, sondern recht spannungsreich, gekennzeichnet auch durch innere Auseinandersetzungen in der Sozialdemokratie. Einerseits hielt sie am Revolutionsmythos als Deutungsmuster für die Repressionserfahrungen fest, andererseits trat mit der schrittweisen materiellen Besserstellung der Arbeiterschaft an die Stelle der Hoffnung auf einen revolutionären Umbruch ein gleichsam „naturgesetzlich“ zum Sozialismus führender historischer Determinismus. Diese Ambivalenz zweier konträrer Zukunftsmodelle bleibt für die Sozialdemokratie bis zum Ende des Jahrhunderts kennzeichnend.

Wenngleich es sich bei beiden Großmythen um konkurrierende Mobilisierungskonzepte handelte, so hatte doch die Sozialdemokratie am Vorabend

des Ersten Weltkriegs den „Sättigungsgrad der Mobilisierung in der Bevölkerung“ mit etwa einem Drittel der Wählerstimmen erreicht. (S. 437) Paradoxerweise verband sich mit dieser Entwicklung eine zunehmende „Integration der Arbeiterschaft in die nationale Bewegung“ (S. 440), die schließlich dazu führte, dass die Sozialdemokratie im August 1914 den Kriegskrediten zustimmte und sich die Arbeiterschaft gegenüber dem allgemeinen Kriegsenthusiasmus keineswegs immun erwies. Für diesen Zeitpunkt konstatiert Speth einen sozialdemokratischen Vaterlandsbegriff einer „doppelten Loyalität gegenüber Nation und Klasse“ (S. 441), was einer Versöhnung beider ursprünglich gegensätzlichen Großmythen gleichkommt.

Allerdings war diese Versöhnung nicht von Dauer. Der verlorene Erste Weltkrieg, das Ende des Kaiserreiches und die russische Oktoberrevolution bewirkten „eine Neubelebung des Revolutionsmythos. Der Kommunismus wurde wieder zum Hoffnungsträger der Menschheit, und die Sowjets hatten die Führungsrolle von der deutschen Arbeiterbewegung übernommen.“ (S. 454f.) Er verband sich seit den 20er Jahren mit dem Antifaschismus und blieb nach dem Zweiten Weltkrieg in der DDR wirkkräftig. Die Zäsur des Jahres 1989 markiert nun das Ende des Revolutionsmythos – ob „endgültig“, wie der Autor meint, wird die Zukunft zeigen.

Theo Mechtenberg

Günter Siefahrt: Geschichte der Raumfahrt – München 2001, C. H. Beck-Verlag, 121 Seiten

Siefahrts Geschichte der Raumfahrt ist ein Band aus der Reihe „Wissen“ aus dem C. H. Beck-Verlag: Einzelthemen in Kompakform für Einsteiger. Auf rund 100 Textseiten gibt Siefahrt einen Kurzüberblick über die Geschichte der Raumfahrt. Eigentlich ist es die Geschichte der Raumfahrt im Kalten Krieg. Und das aus westlicher Perspektive: Siefahrt war Leiter des Apollo-Sonderstudios der ARD. Die Vorgeschichte der Raumfahrt wird nebulös zusammengefasst. Siefahrt konstatiert, dass „entscheidende Fortschritte der Raketenentwicklung im Dienste der Kriegstechnik erzielt wurden“ (S. 11). Diese richtige und wichtige Erkenntnis blendet er aber im Rest seines Buches weitgehend aus: „Militärische Projekte“ handelt er im Kapitel 7 auf zweieinhalb Seiten ab und bleibt zudem zur Thematik oberflächlich. Es hatte ja 1957/58 „die Wende zur zivilen Weltraumfahrt“ (S. 13) stattgefunden.

Zur Verstrickung der deutschen Raketenpioniere in die NS-Verbrechen führt er aus: „Es lässt sich weder leugnen noch verschleiern, dass einige Wegbereiter der Raumfahrt in jenen Jahren einen verhängnisvollen Pakt mit dem Teufel geschlossen haben, obwohl sie andere Ziele im Auge hatten“ (S. 11f.). Peenemünde und V 2-Bomben nach London und Antwerpen werden erwähnt. Das KZ Mittelbau-Dora erwähnt der promovierte Historiker Siefahrt nicht!

Wie stark der Kalte Krieg auch den Autor beeinflusste, erschließt sich indi-

rekt aus den Schwerpunktsetzungen Siefahrts. Gewiss war die Informationspolitik von USA und UdSSR zu ihren Raumfahrtprojekten unterschiedlich. Nur, welchen Erkenntniswert hat beispielsweise die Überlieferung des Schicksals der ersten Raumfahrttiere, wenn das Schicksal der Menschen in Mittelbau-Dora dem Autor keine Erwähnung wert ist? Auf S. 16 heißt es dazu: Die sowjetische Hündin Laika „wurde jedoch nach einer Woche getötet – ‚schmerzlos‘, wie es offiziell hieß“. Sogar die Proteste dagegen finden Erwähnung! Der US-Schimpanse Ham verbrachte dagegen „als vielfach bestaunter Raumfahrtpensionär ... den Rest seines Lebens in einem Washingtoner Zoo“.

Wiederholt unterstreicht Siefahrt seine Raumfahrtbegeisterung und wägt am Beispiel „Apollo im Widerstreit der Meinungen“ (S. 60–62) Argumente gegeneinander ab.

Ansonsten erhält der Leser einen flott geschriebenen, gut lesbaren und allgemein verständlichen Überblick über die amerikanische Raumfahrt, gespiegelt mit der sowjetischen Entwicklung. Ergänzend werden die europäischen, insbesondere die deutschen Beiträge hierzu eingearbeitet. Wie weit die Weltraumtechnologie in den anderen Staaten der Erde entwickelt ist, bleibt im Dunkeln. Ein ansprechender Bildteil, eine Zeittafel (beginnend 1957), eine Liste der Raumfahrer aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Literaturverzeichnis und Register runden den Band ab.

Wolfgang Atzesberger

Termine

Vom 16. bis 18. September 2002 findet an der Universität Dortmund ein bundesweiter **Fachkongress zur Lage und Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit** statt. Es ist das Ziel dieser Veranstaltung, Vielfalt, Leistungen, Defizite und Perspektiven der Kinder- und Jugendarbeit aufzuzeigen und zu ihrer fachlichen Weiterentwicklung im Dialog zwischen Fachpraxis, Wissenschaft, Politik und interessierter Öffentlichkeit beizutragen.

Informationen: www.fachkongress-jugendarbeit.de, Wiebken Düx, Erich Sass, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Tel. 02 31/7 55 65 54.

Vom 19. bis 20. September 2002 findet an der Universität Kaiserslautern die **AUE-Jahrestagung 2002** statt. Sie ist dem Thema „Weiterbildungsmanagement, Weiterbildungsmarketing und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!“ gewidmet.

Informationen gibt es bei: Helmut Vogt, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V., Tel. 0 40/4 28 83 24 75, www.aue-net.de

Fortbildung

Das Fachreferat Medienpädagogik der Evangelischen Medienakademie bietet in Zusammenarbeit mit dem Forum für Neue Technologien, Medien und Kultur ab Herbst 2002 eine zweijährige **berufsbegleitende Weiterbildung zum Berater/zur Beraterin für Bildung und Lernen in Netzwerken** an. Ziel ist die Befähigung, den Wandel in den Bildungsinstitutionen konzeptionell und logistisch auszurichten und selbst Beratung und Weiterbildung von pädagogischem Personal zu planen und anzuleiten.

Zielgruppen sind pädagogische Fachkräfte in der Allgemeinbildung und der berufsbezogenen Bildung.

Die Weiterbildung erstreckt sich über 20 Monate mit insgesamt sechs viertägigen Präsenzphasen und einem dreitägigen Abschlusskolloquium und schließt mit einem Zertifikat ab. Veranstaltungsort ist die Evangelische Medienakademie, Berlin.

Erste Präsenzphase – 30. Oktober bis 2. November 2002.

Information: Referat Medienpädagogik der Evangelischen Medienakademie, Emil-von-Behring-Straße 32, 60439 Frankfurt/Main, Tel. 0 69/58 09 81 53, e-mail: msh@ev-medienakademie.de.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. bietet im Rahmen des bundesweiten Modell- und Weiterbildungsprojektes „Bewertung und Zertifizierung von Bildungswirkungen der kulturellen Bildung für das Arbeitsleben“ eine Fortbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen an, deren erste Phase im Dezember 2002 beginnt. Angesprochen werden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus der Theater-, Musik-, Tanz-, Medien-, Kunst- und Kulturpädagogik. Das Weiterbildungsangebot zielt auf **Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung**.

Kontakt und Anmeldung: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V., Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Tel. 0 21 91/79 43 90, e-mail: schlüsselkompetenzen@bkj.de.

Ergebnisse des Forum Bildung

Der Arbeitsstab Forum Bildung hat in einer Veröffentlichung die abschließenden zwölf Empfehlungen, die Einzelergebnisse des Forum Bildung sowie Praxisbeispiele zur Illustration der Empfehlungen vorgestellt. Diese Veröffentlichung, erschienen als Band II, ist zu beziehen über die Online-Redaktion Forum Bildung, Stephanstraße 7 – 9, 50676 Köln, Tel. 02 21/2 78 47 05, Fax: 02 21/2 78 47 08, e-mail: redaktion@forumbildung.de.

Überblick über Zeitschriften zur politischen Bildung

Nummer 1/2002 der Zeitschrift **Erziehung und Wissenschaft**, herausgegeben von der Bildungsgewerkschaft GEW, hat politische Bildung zum Titelthema gemacht. Hier geht es allerdings um das Fach Politische Bildung an der Schule, dessen Defizite ebenso wie notwendige Reformen in einzelnen Beiträgen behandelt werden. Bezug: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Postfach 900 409, 60444 Frankfurt/Main.

Zwei neue Ausgaben der Zeitschrift **Praxis Politische Bildung** sind erschienen. Nummer 4/2001 stellt Beispiele zum Thema Bildungsarbeit und Internet vor, Nummer 1/2002, die sich auch im neuen Gewand präsentiert, behandelt das Thema Bioethik. Bezug: Juventa-Verlag, Ehretstr 3, 69469 Weinheim oder über den Buchhandel.

Die Osterweiterung der Europäischen Union steht im Mittelpunkt von Nummer 1/2002 der Zeitschrift **Politische Bildung**, die im Wochenschau-Verlag erscheint. Bezug: Wochenschau-Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 0 61 96/8 60 65.

Nummer 4/2001 der Zeitschrift **Gegenwartskunde** enthält wie in jeder Ausgabe fachwissenschaftliche Aufsätze und aktuelle Informationen zu unterschiedlichen Themen. Brennpunktthema ist die „Kranke Gesundheitspolitik“. Bezug: Leske + Budrich, Postfach 300 551, 51334 Leverkusen.

Literatur in der politischen Bildung ist Schwerpunkt von Nummer 4/2001 der Zeitschrift **kursiv**, die der Wochenschau-Verlag herausgibt. Bezug: Wochenschau-Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 12, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 0 61 96/8 60 65.

Den Islam in Deutschland stellt Nummer 4/2001 der Zeitschrift **„Der Bürger im Staat“** dar, herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bil-

dung Baden-Württemberg. Informiert wird über Glaubensrichtungen des Islam, seine Entwicklung und sein Verhältnis zur Demokratie.

Bezug: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart, Fax: 07 11/16 40 99-77.

Zwei neue Ausgaben der „**Informationen zur politischen Bildung**“, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, liegen vor.

Nummer 273 stellt Geschichte, Bürgerschaft, Gesellschaft und Politik Polens und die deutsch-polnischen Beziehungen dar; Nummer 274 beschreibt die Internationalen Beziehungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Bezug: Franzis' print & media, Vertrieb, Postfach 20 07 54, 80007 München.

Der Wochenschau-Verlag hat neue Ausgaben seiner Zeitschrift **Wochenschau für die politische Bildung** publiziert:

Eine Sonderausgabe für die Sekundarstufen I und II gilt dem Thema Terror und bezieht sich auf Hintergründe und Folgen der Anschläge am 11. September 2001.

„Arbeit im Wandel“ ist Thema von Nummer 6 für die Sekundarstufe I, während sich Nummer 6 für die Sekundarstufe II auf den Parteienstaat konzentriert. Die beiden ersten Ausgaben im Frühjahr 2002 sind den Themen Europäische Union (für die Sekundarstufe I) und Europäische Integration (für die Sekundarstufe II) gewidmet. Die Zeitschrift Wochenschau ist zu beziehen beim Wochenschau-Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 0 61 96/8 60 65.

Materialien zur Jugendarbeit

Der Deutsche Bundesjugendring hat ein **Handbuch** aufgelegt, das auf knapp 180 Seiten jugendpolitisch wichtige Adressen auf nationaler und europäischer Ebene enthält.

Das Handbuch kann bezogen werden beim Deutschen Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel. 0 30/40 04 04 00, e-mail: info@dbjr.de.

Unter derselben Adresse gibt es auch Band 34 der Schriftenreihe des Deutschen Bundesjugendrings, in dem unter dem Titel „**Eine wechselvolle Geschichte – 50 Jahre Kinder- und Jugendplan des Bundes**“ dieses jugendpolitische Förderungsinstrument in seiner bisherigen Entwicklung dargestellt wird.

Jugend und Politik stehen im Mittelpunkt von Nummer 4/2001 der Zeitschrift **Politische Bildung**. Die Beiträge beziehen sich auf Jugenddebatten, berichten über Ergebnisse der Jugendforschung und nehmen Stellung zur aktuellen Jugendpolitik.

Bezug: Wochenschau-Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel. 0 61 96/8 60 65.

Ende der Reihe Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe

Mit Nummer 35 und Nummer 36 erschienen die letzten Ausgaben der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegebenen Broschürenreihe „**QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe**“.

Nummer 35 zeigt Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe auf, Empowerment in Jugendbildungsstätten ist der Schwerpunkt von Nummer 36. Hier geht es um Konzepte zum qualitativen Handeln in Jugendbildungsstätten.

Bezug: Qs-Leserservice, Postfach 30 01 45, 51411 Bergisch Gladbach.

Materialien zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. hat eine neue

Broschüre herausgegeben, die unter dem Titel „Für die Zivilgesellschaft begeistern statt nur gegen den Rechtsextremismus ankämpfen“ **Hilfen für die Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen** enthält. Autor ist Prof. Dr. Franz Josef Krafeld, der sich als Vertreter der „akzeptierenden Jugendarbeit“ einen Namen gemacht hat.

Die BAG JAW hat außerdem eine CD-ROM entwickelt die eine wissenschaftsgeschichtliche **Übersicht über Erhebungsansätze zum „hässlichen Deutschen“** gibt. Autor ist Helmut Vietze, Lehrer am Archigymnasium Soest. Anhand von Studien und Textbeispielen wird der Zusammenhang rechtsextremer Orientierung bei Jugendlichen mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen dargelegt. Alle diese Materialien sind zu erhalten bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V., Mühlendamm 3, 10178 Berlin, e-mail: material@bag-jugendschutz.de.

Die Gedenkstätte Buchenwald hat in einer Publikation ihre **Neukonzeption** vorgestellt. Diese wird ergänzt durch eine Text+Bild-Chronik zu der Arbeit der Gedenkstätte im vergangenen Jahrzehnt. Bezug: Gedenkstätte Buchenwald, Direktion – Haus 2, 99427 Weimar-Buchenwald.

Materialien zu Gender Mainstreaming und Frauenförderung

Der Verlag Dashöfer GmbH hat ein **Rechtshandbuch für Frauen und Gleichstellungsbeauftragte** aufgelegt, das alle Rechtsgebiete unter dem Aspekt der Chancengleichheit behandelt. Bezug: Verlag Dashöfer GmbH, Magdalenenstraße 2, 20148 Hamburg.

Gender Mainstreaming – Auftrag für Jugendsozialarbeit ist Thema von Heft 1/2002 der von der BAG JAW – Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit herausgegebenen Zeitschrift **Jugend – Beruf – Gesellschaft**. Bezug: BAG JAW, Hohe Straße 73, 53119 Bonn, e-mail: jbg-redaktion@bagjaw.de.

Mädchen hier... Jungen da...! ist der Titel einer Ausgabe der Schriftenreihe Modelle Dokumente Analysen, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz herausgegeben wird. Hier geht es um die **geschlechtsbewusste Arbeit in Handlungsfeldern des Kinder- und Jugendschutzes**.

Bezug: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V., Mühlendamm 3, 10178 Berlin, e-mail: material@bag-jugendschutz.de.

Die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung hat in ihrer Zeitschrift „JugendStile“

Jungen- und Mädchenarbeit in Ostdeutschland thematisiert. Es geht um Männer- und Frauenbilder und daraus abzuleitende Aufgaben geschlechterbezogener Jugendbildung in den neuen Bundesländern.

Bezug: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftsbezogene Jugendbildung, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel. 0 71 64/79 31 37, Fax 0 71 64/7 94 10.

Migrationsbericht der Ausländerbeauftragten

Einen Überblick über das Migrationsgeschehen in der Bundesrepublik Deutschland gibt die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, Marieluise Beck. In der neuen Ausgabe des Migrationsberichts wird über die einzelnen Zuwanderungsgruppen und ihren Status informiert.

Der Migrationsbericht ist zu beziehen bei der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, Postfach 14 02 80, 53107 Bonn, Fax: 02 28/5 27 27 60.

www.nbeb.de

Der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung ist unter der Adresse www.nbeb.de nunmehr im Internet vertreten. Neben Informationen über den Bund und seine Mitglieder und die Bedingungen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen hat man auch das nbeb-Magazin ins Netz gestellt, das es in gedruckter Form nicht mehr gibt.

STICHWORTREGISTER

Außerschulische Bildung, 32. Jahrgang 2001

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

- Reichling, Postzionismus, Identitäten und andere Ungereimtheiten. „Was bleibt? Israelische Identitäten im postzionistischen Zeitalter“ – ein Seminarbericht S. 29–31
- Die Gesellschaft braucht politische Bildung S. 57
- Russische Führungskräfte informierten sich über EU-Frauenpolitik S. 57–58
- Berichte aus den Kommissionen S. 58–60, 241–242
- Unsichere Perspektiven für Pädagogisches Institut Falkenstein S. 60
- Experten politischer Bildung zogen im Studienhaus Wiesneck kritische Bilanz des Einigungsprozesses S. 60–61
- Projekte von AdB-Mitgliedern S. 61
- Neue Publikationen von Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten S. 62, 144, 245
- Müller, Vom „Kompensatorischen“ über das „Innovatorische“ Programm bis zu den „Ausgewählten Kursen“ S. 85–91
- AdB-Umzug nach Berlin
- 50 Jahre Wannseeheim für Jugendarbeit e. V. S. 142
- 50 Jahre Franken-Akademie Schloß Schney S. 142–143
- 40 Jahre Falkenstein S. 143
- 25 Jahre ESTA Europa-Institut Berlin S. 143
- Vorschau auf weitere Jubiläen S. 143–144
- AdB-Jahrestagung: Politische Bildung in und für Europa verstärken; Mitgliederversammlung wählte neuen Vorstand S. 239–240
- AdB beteiligt sich an Aktionswochen der politischen Bildung S. 240
- Das Leid mit dem Leitbild – Fachtagung zur Qualitätssicherung im AdB S. 240

- AdB-Vorsitzender in Moskau S. 241
- Ende des Pädagogischen Instituts Falkenstein S. 242
- 25 Jahre Europäische Akademie Bayern: Ministerin fordert mehr Begeisterung für Europa S. 243
- 50 Jahre Europa-Haus Marienberg S. 243
- Europäischer Einigungsprozess versus Renationalisierung – Tagung der Ost-West-Institute in Vlotho S. 243–245
- Müller, Leben und Lernen in einer Demokratie: ein deutsch/mongolisches Bildungsprogramm S. 246–247

Arbeitsmarkt

- Müller, Vom „Kompensatorischen“ über das „Innovatorische“ Programm bis zu den „Ausgewählten Kursen“ S. 85–91
- Hartel/Pauls, „Sand im Getriebe – die Krise der Erwerbsgesellschaft im Brennglas der Politischen Bildung“ S. 91–95
- Chancen zur Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer sind zu verbessern S. 132–133

Berufsbildung

- Bundesregierung legte Berufsbildungsbericht 2001 vor S. 136–137

Bildungsstätten

- Fiege, Spaß schon am ersten Abend. Lernerfahrungen in Bildungsstätten – eine Zitatencollage S. 24–27
- Unsichere Perspektiven für Pädagogisches Institut Falkenstein S. 60

- Experten politischer Bildung zogen im Studienhaus Wiesneck kritische Bilanz des Einigungsprozesses S. 60–61
- Projekte von AdB-Mitgliedern S. 61
- Schröder, Mainstream und Akzentsetzung S. 99–102
- 50 Jahre Wannseeheim für Jugendarbeit e. V. S. 142
- 50 Jahre Franken-Akademie Schloß Schney S. 142–143
- 40 Jahre Falkenstein S. 143
- 25 Jahre ESTA Europa-Institut Berlin S. 143
- Vorschau auf weitere Jubiläen S. 143–144
- Ende des Pädagogischen Instituts Falkenstein S. 242
- 25 Jahre Europäische Akademie Bayern: Ministerin fordert mehr Begeisterung für Europa S. 243
- 50 Jahre Europa-Haus Marienberg S. 243
- Europäischer Einigungsprozess versus Renationalisierung – Tagung der Ost-West-Institute in Vlotho S. 243–245

Bildungspolitik

- Koch, Das Ziel lebenslangen Lernens zur Wirklichkeit für alle machen. Stand der Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung S. 5–11
- Faulstich, „Lernende Region“ und „Kulturelle Heimat“ S. 11–15
- Stellungnahme des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) im Rahmen der Nationalen Konsultation zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen/SEK (2000) 1832 vom 30.10.2000 S. 32–40
- Bundesregierung plant neues Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ S. 47

- Bundestag betont die Bedeutung von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen S. 47–48
- Bundesregierung führt Bildungskredite ein S. 48–49
- Bundestag begrüßt Aktivitäten des „Forum Bildung“ S. 49
- OECD spricht sich für eine neue Lernkultur aus S. 49–50
- 2. Ausschreibungsrunde „Lernende Regionen“ S. 131
- PDS fordert Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung S. 131–132
- Chancen zur Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer sind zu verbessern S. 132–133
- HRK zum Memorandum über lebenslanges Lernen S. 134–135
- OECD-Studie Bildung im internationalen Vergleich S. 135–136
- BMBF berief Innovationsbeirat S. 136
- Bundesregierung legte Berufsbildungsbericht 2001 vor S. 136–137
- Abschließende Empfehlungen des Forum Bildung S. 230–232
- EU-Bildungsminister verabschieden Eckdaten für gemeinsames Arbeitsprogramm in der Bildungspolitik bis 2010 S. 232–233
- Erfahrungen mit Bildungskreditprogramm S. 234

Bundesausschuss politische Bildung

- Stellungnahme des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) im Rahmen der Nationalen Konsultation zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen/SEK (2000) 1832 vom 30.10.2000 S. 32–40

Bundeswehr

- Jahresbericht 2000 des Wehrauftragten S. 56

Demokratie

- Wirtz, „Freiheit und Gerechtigkeit“. Grundzüge katholischer Politik in

der pluralen Gesellschaft S. 174–179

- Belakhdar, Zur Problematik der demokratischen Kultur in muslimischen Ländern am Beispiel Algerien S. 188–197
- Goertz, Religion und Kirche in der DDR: Ihr Anteil an den Demokratisierungsprozessen in der DDR-Geschichte S. 197–201
- Elyas, Menschenrechte im Islam. Auszüge aus einem Vortrag S. 222–228

Deutschland

- Experten politischer Bildung zogen im Studienhaus Wiesneck kritische Bilanz des Einigungsprozesses S. 60–61

Deutschlandpolitik

- Goertz, Religion und Kirche in der DDR: Ihr Anteil an den Demokratisierungsprozessen in der DDR-Geschichte S. 197–201

Didaktik/Methodik

- Schröder, Lernen durch Erfahrung. Szenisches Spiel als Methode zur Gewalt- und Konfliktbearbeitung S. 41–46
- Passin, Lebenskunst in der Krise der Erwerbsarbeitsgesellschaft? S. 96–99
- Schröder, Mainstream und Akzentsetzung S. 99–102
- Müller, Ausserschulische Bildung in enger Kooperation mit beteiligten Projektpartnern S. 103–109
- Drogand-Strud/Fürstenow/Glücks/Schau, Mädchenbildung/Jungenbildung – Identitätssuche jenseits tradierter Geschlechterrollen S. 110–116
- Preise für Innovationen in der Erwachsenenbildung verliehen S. 133–134

DIE

- Projekt „Machbarkeitsstudie Weiterbildungstrendbericht“ S. 133
- Preise für Innovationen in der Erwachsenenbildung verliehen S. 133–134

Ehrenamt

- Kampagne zum Internationalen Jahr der Freiwilligen 2001 S. 54–55

11. September 2001

- 11. September 2001 – Erinnerung an den Tag, der die Welt erschütterte S. 203–207
- Deutscher Bundesjugendring zu den Terroranschlägen in den USA S. 237–238

Europa

- Stellungnahme des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) im Rahmen der Nationalen Konsultation zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen/SEK (2000) 1832 vom 30.10.2000 S. 32–40
- Bilaterale Konsultationen zum Weißbuch über EU-Jugendpolitik S. 55
- Russische Führungskräfte informierten sich über EU-Frauenpolitik S. 57–58
- HRK zum Memorandum über lebenslanges Lernen S. 134–135
- Weißbuch-Entwicklung S. 140
- EU-Bildungsminister verabschieden Eckdaten für gemeinsames Arbeitsprogramm in der Bildungspolitik bis 2010 S. 232–233
- Bundesregierung begrüßt Weißbuch über Jugend S. 235–236
- AdB-Jahrestagung: Politische Bildung in und für Europa verstärken; Mitgliederversammlung wählte neuen Vorstand S. 239–240
- 25 Jahre Europäische Akademie Bayern: Ministerin fordert mehr Begeisterung für Europa S. 243

- 50 Jahre Europa-Haus Marienberg S. 243
- Europäischer Einigungsprozess versus Renationalisierung – Tagung der Ost-West-Institute in Vlotho S. 243–245

Förderungspolitik

- Ludwigs/Wurzel, Politische Bildung neu positionieren S. 16–18
- Bövingloh/Schlamann, XENOS – eine Geschichte um Millionen S. 19–21
- Haushaltstitel für „Lebenslanges Lernen“ und „Erwachsenenbildung“ S. 47
- Bundesregierung fördert „Lernende Regionen“ mit zunächst 20 Millionen DM S. 49
- Politik gegen Rechtsextremismus S. 51–53
- 50 Jahre Kinder- und Jugendplan des Bundes S. 53
- Künftige Sprachförderung von Spätaussiedlern S. 140–141
- Haushalt 2002 S. 229–230

Gender Mainstreaming

- Klasing, „Was hat der Amsterdamer Vertrag mit Mädchenbildungsarbeit zu tun?“ – oder: von der Parteilichkeit zum Gendermainstreaming in der politischen Bildung S. 21–23
- Drogand-Strud/Fürstenow/Glücks/Schau, Mädchenbildung/Jungenbildung – Identitätssuche jenseits tradierter Geschlechterrollen S. 110–116

Interkulturelles Lernen

- Bachstein-Müller/de Jong/Seinen, „Suche nach eigener Identität und Toleranz in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen“ S. 117–124
- Anhelm, Politische Bildung und religiöse Orientierung – Plädoyer für einen Dialog mit den Religionen über Politik und Gesellschaft S. 169–174

- Schöll, Politische Bildung, Islam und Muslime. Erfahrungen in Seminaren und mit Teilnehmenden S. 180–188
- Kermani, Brauchen wir den interreligiösen Dialog? – Auszüge – S. 218–220

Internationales

- Reichling, Postzionismus, Identitäten und andere Ungereimtheiten. „Was bleibt? Israelische Identitäten im postzionistischen Zeitalter“ – ein Seminarbericht S. 29–31
- OECD spricht sich für eine neue Lernkultur aus S. 49–50
- Russische Führungskräfte informieren sich über EU-Frauenpolitik S. 57–58
- Bachstein-Müller/de Jong/Seinen, „Suche nach eigener Identität und Toleranz in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen“ S. 117–124
- DVW betont Bedeutung der Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit S. 135
- OECD-Studie Bildung im internationalen Vergleich S. 135–136
- Deutsch-Tschechisches Jugendforum S. 140
- Künftige Sprachförderung von Spätaussiedlern S. 140–141
- Kinderrechte und Kinderpolitik in Deutschland S. 141
- Belakhdar, Zur Problematik der demokratischen Kultur in muslimischen Ländern am Beispiel Algerien S. 188–197
- 11. September 2001 – Erinnerung an den Tag, der die Welt erschütterte S. 203–207
- AdB-Vorsitzender in Moskau S. 241
- Müller, Leben und Lernen in einer Demokratie: ein deutsch/mongolisches Bildungsprogramm S. 246–247

Islam

- Schöll, Politische Bildung, Islam und Muslime. Erfahrungen in Seminaren und mit Teilnehmenden S. 180–188
- Belakhdar, Zur Problematik der demokratischen Kultur in muslimischen

- Ländern am Beispiel Algerien S. 188–197
- Bundesregierung, Islam in Deutschland S. 209–218
- Zentralrat der Muslime in Deutschland e. V., Selbstdarstellung – Auszüge – S. 220–221
- Elyas, Menschenrechte im Islam. Auszüge aus einem Vortrag S. 222–228

Israel

- Reichling, Postzionismus, Identitäten und andere Ungereimtheiten. „Was bleibt? Israelische Identitäten im postzionistischen Zeitalter“ – ein Seminarbericht S. 29–31

Jugendarbeit

- Bövingloh/Schlamann, XENOS – eine Geschichte um Millionen S. 19–21

Jugendbildung

- Fiege, Spaß schon am ersten Abend. Lernerfahrungen in Bildungsstätten – eine Zitatencollage S. 24–27
- Schröder, Lernen durch Erfahrung. Szenisches Spiel als Methode zur Gewalt- und Konfliktbearbeitung S. 41–46
- Müller, Vom „Kompensatorischen“ über das „Innovatorische“ Programm bis zu den „Ausgewählten Kursen“ S. 85–91
- Passin, Lebenskunst in der Krise der Erwerbsarbeitsgesellschaft? S. 96–99
- Schröder, Mainstream und Akzentsetzung S. 99–102
- Müller, Ausserschulische Bildung in enger Kooperation mit beteiligten Projektpartnern S. 103–109
- Drogand-Strud/Fürstenow/Glücks/Schau, Mädchenbildung/Jungenbildung – Identitätssuche jenseits tradierter Geschlechterrollen S. 110–116
- Bachstein-Müller/de Jong/Seinen, „Suche nach eigener Identität und

Toleranz in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen“ S. 117–124

- v. Engelhardt, Transfer von innovativen Ansätzen aus der außerschulischen Jugendbildung in die Schule in der Kooperation zwischen beiden Bereichen S. 125–129
- Müller, Leben und Lernen in einer Demokratie: ein deutsch/mongolisches Bildungsprogramm S. 246–247

Jugendpolitik

- Klasing, „Was hat der Amsterdamer Vertrag mit Mädchenbildungsarbeit zu tun?“ – oder: von der Parteilichkeit zum Gendermainstreaming in der politischen Bildung S. 21–23
- 50 Jahre Kinder- und Jugendplan des Bundes S. 53
- Anfrage zur Kinder- und Jugendpolitik S. 53–54
- Erfolgreiche Kooperationen im Rahmen des E & C-Programms S. 54
- Projekt „akiju“ soll Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen verbessern S. 54
- Bilaterale Konsultationen zum Weißbuch über EU-Jugendpolitik S. 55
- Müller, Vom „Kompensatorischen“ über das „Innovatorische“ Programm bis zu den „Ausgewählten Kursen“ S. 85–91
- Bundesregierung zur Kinder- und Jugendpolitik S. 137–139
- Beteiligungsoffensive S. 139
- Weißbuch-Entwicklung S. 140
- Deutsch-Tschechisches Jugendforum S. 140
- Kinderrechte und Kinderpolitik in Deutschland S. 141
- Jugendpolitisches Regierungsprogramm wurde im Parlament diskutiert S. 234–235
- Bundesregierung begrüßt Weißbuch über Jugend S. 235–236
- Bundeskongress zur Beteiligung S. 236
- Stand des Aktionsprogramms „Jugend für Demokratie und Toleranz“ S. 236–237

Jugendverbände

- Deutscher Bundesjugendring zu den Terroranschlägen in den USA S. 237–238

Lebenslanges Lernen

- Koch, Das Ziel lebenslangen Lernens zur Wirklichkeit für alle machen. Stand der Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung S. 5–11
- Haushaltstitel für „Lebenslanges Lernen“ und „Erwachsenenbildung“ S. 47
- Bundesregierung plant neues Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ S. 47
- Bundestag betont die Bedeutung von Weiterbildung und Lebensbegleitendem Lernen S. 47–48
- Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung S. 50–51
- HRK zum Memorandum über lebenslanges Lernen S. 134–135

Mädchen/Frauen

- Russische Führungskräfte informieren sich über EU-Frauenpolitik S. 57–58

Markt (Aktionen, Tagungen, Materialien und Medien)

- S. 72–75, 159–163, 267–269

Migration

- Bundesregierung, Islam in Deutschland S. 209–218

Netzwerke

- Faulstich, „Lernende Region“ und „Kulturelle Heimat“ S. 11–15
- Bundesregierung fördert „Lernende Regionen“ mit zunächst 20 Millionen DM S. 49
- 2. Ausschreibungsrunde „Lernende Regionen“ S. 131

Parteien

- PDS fordert Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung S. 131–132
- FDP-Bundestagsfraktion formulierte Anforderungen an die Weiterbildung S. 233–234

Partizipation

- Projekt „akiju“ soll Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen verbessern S. 54
- Beteiligungsoffensive S. 139
- Bundeskongress zur Beteiligung S. 236

Personalien

- S. 63, 145, 248

Politische Bildung

- Ludwigs/Wurzel, Politische Bildung neu positionieren S. 16–18
- Klasing, „Was hat der Amsterdamer Vertrag mit Mädchenbildungsarbeit zu tun?“ – oder: von der Parteilichkeit zum Gendermainstreaming in der politischen Bildung S. 21–23
- Politik gegen Rechtsextremismus S. 51–53
- Die Gesellschaft braucht politische Bildung S. 57
- Hartel/Pauls, „Sand im Getriebe – die Krise der Erwerbsgesellschaft im Brennglas der Politischen Bildung“ S. 91–95
- Passin, Lebenskunst in der Krise der Erwerbsarbeitsgesellschaft? S. 96–99
- Schröder, Mainstream und Akzentsetzung S. 99–102
- Müller, Außerschulische Bildung in enger Kooperation mit beteiligten Projektpartnern S. 103–109
- Drogand-Strud/Fürstenow/Glücks/Schau, Mädchenbildung/Jungenbildung – Identitätssuche jenseits tradierter Geschlechterrollen S. 110–116
- Bachstein-Müller/de Jong/Seinen, „Suche nach eigener Identität und

- Toleranz in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen“ S. 117–124
- v. Engelhardt, Transfer von innovativen Ansätzen aus der außerschulischen Jugendbildung in die Schule in der Kooperation zwischen beiden Bereichen S. 125–129
 - Anhelm, Politische Bildung und religiöse Orientierung – Plädoyer für einen Dialog mit den Religionen über Politik und Gesellschaft S. 169–174
 - Schöll, Politische Bildung, Islam und Muslime. Erfahrungen in Seminaren und mit Teilnehmenden S. 180–188
 - Belakhdar, Zur Problematik der demokratischen Kultur in muslimischen Ländern am Beispiel Algerien S. 188–197
 - 11. September 2001 – Erinnerung an den Tag, der die Welt erschütterte S. 203–207
 - AdB-Jahrestagung: Politische Bildung in und für Europa verstärken; Mitgliederversammlung wählt neuen Vorstand S. 239–240
 - AdB beteiligt sich an Aktionswochen der politischen Bildung S. 240

Politische Kultur

- Anhelm, Politische Bildung und religiöse Orientierung – Plädoyer für einen Dialog mit den Religionen über Politik und Gesellschaft S. 169–174
- Wirtz, „Freiheit und Gerechtigkeit“. Grundzüge katholischer Politik in der pluralen Gesellschaft S. 174–179
- Goertz, Religion und Kirche in der DDR: Ihr Anteil an den Demokratisierungsprozessen in der DDR-Geschichte S. 197–201
- Kermani, Brauchen wir den interreligiösen Dialog? – Auszüge – S. 218–220
- Elyas, Menschenrechte im Islam. Auszüge aus einem Vortrag S. 222–228

Publikationen

- Neue Publikationen von Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten S. 62, 144, 245
- Bücher S. 64–71, 146–158, 249–266

Qualitätssicherung

- Das Leid mit dem Leitbild – Fachtagung zur Qualitätssicherung im AdB S. 240

Rechtsextremismus

- Bövingloh/Schlamann, XENOS – eine Geschichte um Millionen S. 19–21
- Politik gegen Rechtsextremismus S. 51–53
- Müller, Außerschulische Bildung in enger Kooperation mit beteiligten Projektpartnern S. 103–109
- Stand des Aktionsprogramms „Jugend für Demokratie und Toleranz“ S. 236–237
- AdB beteiligt sich an Aktionswochen der politischen Bildung S. 240

Region

- Faulstich, „Lernende Region“ und „Kulturelle Heimat“ S. 11–15
- Bundesregierung fördert „Lernende Regionen“ mit zunächst 20 Millionen DM S. 49
- 2. Ausschreibungsrunde „Lernende Regionen“ S. 131

Religion

- Anhelm, Politische Bildung und religiöse Orientierung – Plädoyer für einen Dialog mit den Religionen über Politik und Gesellschaft S. 169–174
- Wirtz, „Freiheit und Gerechtigkeit“. Grundzüge katholischer Politik in der pluralen Gesellschaft S. 174–179
- Schöll, Politische Bildung, Islam und Muslime. Erfahrungen in Semi-

naren und mit Teilnehmenden S. 180–188

- Goertz, Religion und Kirche in der DDR: Ihr Anteil an den Demokratisierungsprozessen in der DDR-Geschichte S. 197–201
- Kermani, Brauchen wir den interreligiösen Dialog? – Auszüge – S. 218–220

Schule

- v. Engelhardt, Transfer von innovativen Ansätzen aus der außerschulischen Jugendbildung in die Schule in der Kooperation zwischen beiden Bereichen S. 125–129

Sozialisation

- Schröder, Lernen durch Erfahrung. Szenisches Spiel als Methode zur Gewalt- und Konfliktbearbeitung S. 41–46

Stichwortregister

- S. 77–80

Weiterbildung

- Koch, Das Ziel lebenslangen Lernens zur Wirklichkeit für alle machen. Stand der Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung S. 5–11
- Haushaltstitel für „Lebenslanges Lernen“ und „Erwachsenenbildung“ S. 47
- Bundestag betont die Bedeutung von Weiterbildung und Lebensbegleitendem Lernen S. 47–48
- OECD spricht sich für eine neue Lernkultur aus S. 49–50
- Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung S. 50–51
- 2. Ausschreibungsrunde „Lernende Regionen“ S. 131
- PDS fordert Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung S. 131–132
- Chancen zur Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer sind zu verbessern S. 132–133

- Projekt „Machbarkeitsstudie Weiterbildungstrendbericht“ S. 133
- Preise für Innovationen in der Erwachsenenbildung verliehen S. 133–134
- DWV betont Bedeutung der Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit S. 135
- FDP-Bundestagsfraktion formulierte Anforderungen an die Weiterbildung S. 233–234

Zivildienst

Zivildienst 40 Jahre alt S. 139