

ausser schulische **b**ildung

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2002

Menschen mit Behinderungen in der politischen Bildung

- **Wir vertreten uns auch selbst
Netzwerk People First
Deutschland e. V.**
- **Bürgerrechtspolitik statt
Nischenpolitik**
- **Von der Fürsorge zur
Selbstbestimmung**
- **PISA und die Aufgaben
außerschulischer Jugendbildung**

INHALTSVERZEICHNIS

Zu diesem Heft 143

Schwerpunkt

Stefan Göthling
„Wir vertreten uns auch selbst!“
Netzwerk People First Deutschland e. V.:
Politische Interessenvertretung für Menschen
mit Lernschwierigkeiten 145

Claudia Hermes
Bürgerrechtspolitik statt Nischenpolitik 147

Gerd Meister
Von der Fürsorge zur Selbstbestimmung
Oder: Das Erlebnis eines west-östlichen
Kulturgefälles 152

Heidi Blunk/Hildegard Schymroch
Bildung für alle
Erwachsenenbildung für Menschen
mit Behinderungen 155

Jürgen Fiege
Normalisieren statt gettoisieren
Menschen mit Behinderungen in
Medienseminaren 161

Thomas Brendel
Schön und gut
Bericht über eine Kooperation 166

Heinz-Wilhelm Schnieders
Wohnungslos: Ein zu verändernder Zustand 173

AdB-Forum

Rainer Behrendt
„PISA“ und die neue kompensatorische
Aufgabe der außerschulischen Bildung 177

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Stärken der außerschulischen Jugendbildung
nutzen! 183

Carsten Passin
Lebenskunst als Kompetenzerwerb? 186

Johannes Schillo
Toleranz und Integration
Aktuelle Anforderungen an die politische Bildung 188

Informationen

Meldungen 192

Aus dem AdB 203

Personalien 208

Bücher 209

Markt 220

Außerschulische Bildung

3/2002

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: 1. Oktober 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.

ZU DIESEM HEFT

„Der (im)perfekte Mensch“ war das Thema einer Ausstellung, die im Frühjahr 2002 im Berliner Martin-Gropius-Bau (und etwa ein Jahr davor in Dresden) gezeigt wurde. Sie wurde initiiert von der „Aktion Mensch“, früher bekannt unter dem Namen „Aktion Sorgenkind“, einer Organisation der Behindertenhilfe und -selbsthilfe in Deutschland. Bereits in dieser Umbenennung, die im Jahr 2000 erfolgte, wird ein Wechsel in der Wahrnehmung und in der Außendarstellung von Behinderung deutlich, der sich auch im Titel eines in diesem Heft dokumentierten Beitrags ausdrückt: „Von der Fürsorge zur Selbstbestimmung.“

Es geht vor allem darum, Behinderung als eine mögliche Form menschlicher Existenz zu akzeptieren, die anderen Formen menschlicher Existenz gleichberechtigt gegenübersteht und weder ausgegrenzt noch ghettoisiert wird; Behinderung ist kein Grund, davon betroffene Menschen von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe auszuschließen und zu bevormunden. Das beginnt man – auch darauf verweisen Beiträge in diesem Heft – gerade in Deutschland erst allmählich zu begreifen und umzusetzen.

Politische Bildung mit behinderten Menschen steht bislang noch quer zu den Schwerpunkten der Praxis politischer Bildung in unseren Einrichtungen, wenngleich es inzwischen zahlreiche Institutionen gibt, die sich in diesem Arbeitsfeld engagieren. Die hier dokumentierten Beispiele machen deutlich, wie vielfältig die Ansätze sind. Nun sind Behinderungen ebenso unterschiedlich

wie andere Eigenschaften auch, die Menschen in ihren Lebensmöglichkeiten beeinflussen. In der Arbeit mit den hier vorgestellten Zielgruppen sind diese unterschiedlichen Voraussetzungen und daraus resultierende Anforderungen an die Bildungspraxis aber die Grundlage für pädagogische Konzepte und ihre Umsetzung.

Es geht dabei um politische Bildungsangebote für Gruppen, deren besondere Belange – wie die anderer Gruppen auch – in der Angebotsgestaltung berücksichtigt werden.

Behinderung als Thema politischer Bildung ist jedoch nicht nur eine Angelegenheit der davon unmittelbar oder mittelbar Betroffenen; auch Menschen, die nach den jeweils geltenden Kategorien als „Nichtbehinderte“ gelten, sind potenziell damit konfrontiert: Behinderung durch Unfall, Krankheit oder Alter kann jeden von uns treffen. Das wird allzu gern vergessen oder verdrängt. Die Verheißungen der modernen Medizin fördern die Illusion, Behinderung und Abweichung ließen sich künftig vermeiden. Der Traum, den „perfekten“ Menschen schaffen zu können, erscheint unter dem Eindruck von Perspektiven der Gentechnik als realistische Option. „Vom Recht auf Unvollkommenheit“ war im Untertitel der Ausstellung in Berlin die Rede. Der Erfolg, den sie sowohl in Dresden wie in Berlin hatte, lässt hoffen, dass dieses Recht auch in Zukunft allen gegenläufigen Tendenzen zum Trotz noch gilt.

Ingeborg Pistohl

Stefan Göthling

„Wir vertreten uns auch selbst!“

Netzwerk People First Deutschland e. V.:

Politische Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Stefan Göthling beantwortet im folgenden Beitrag Fragen zur Arbeit des Netzwerks People First. Im Mittelpunkt steht die Interessenvertretung der in diesem Netzwerk kooperierenden Menschen. Sie wollen selbst über die Gestaltung ihres Lebens, die Organisation des Alltags in Wohnungseinrichtungen und andere sie betreffende Angelegenheiten bestimmen. Dabei erwarten sie, dass ihren besonderen Lernvoraussetzungen sowohl in der Zusammenarbeit als auch in Bildungsveranstaltungen Rechnung getragen wird.

Was genau ist das Netzwerk People First Deutschland e. V. und was ist das Besondere an dem Verein?

Der Verein *Netzwerk People First Deutschland e. V.* ist ein bundesweiter Selbsthilfeverein von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die stimmberechtigten Mitglieder arbeiten meist in Werkstätten für behinderte Menschen und/oder leben in Wohneinrichtungen für Behinderte. Der Verein besteht seit dem 3. Februar 2001. Hervorgegangen ist das Netzwerk aus dem Bundesmodellprojekt *Wir vertreten uns selbst!*, das ebenfalls die Durchsetzung der Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Ziel hatte. Das Besondere an dem Verein ist, dass wir Betroffenen selbst die Entscheidungen treffen. Im Vorstand arbeiten ausschließlich Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Seit Dezember betreibt der Verein das dreijährige Projekt *Menschen mit Lernschwierigkeiten werden zu Expertinnen und Experten in eigener Sache*. Im Projekt arbeiten außer mir drei Betroffene. Wir werden von drei Unterstützungspersonen begleitet. Ich bin Geschäftsführer und habe vor meiner jetzigen Tätigkeit zehn Jahre lang in einer Werkstatt für behinderte Menschen in Thüringen gearbeitet.

Außer Menschen mit Lernschwierigkeiten können auch Selbstvertretungsgruppen, Heimbeiräte, Werk-

statträte, Einrichtungen und Menschen ohne Lernschwierigkeiten Mitglied werden. Wir freuen uns über alle, die unsere Arbeit unterstützen möchten. Wichtig ist aber, dass nur die Betroffenen selber ein Stimmrecht haben. Einrichtungen und nicht betroffene Personen sind nur Fördermitglieder und können nicht mit abstimmen.

In Ihrem Verein geht es also um die politische Interessenvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Welche Interessen stehen dabei im Vordergrund?

Unsere Interessenschwerpunkte sind Selbstbestimmung und Selbstvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Selbstbestimmung ist für uns alles das, was wir als Menschen mit Lernschwierigkeiten selber bestimmen wollen. Wir wollen selber bestimmen, wie wir wohnen, wo wir arbeiten und wie wir leben. Selbstvertretung heißt für uns, dass wir für uns selbst sprechen und nicht andere für uns sprechen, die vielleicht schneller sprechen können oder meinen, mehr zu wissen. Oft denken sogenannte Profis und Eltern, dass sie für uns sprechen können, weil sie denken, sie wissen, was wir wollen und was für uns gut ist. Aber das ist eben nicht so!

Wir haben noch zwei wichtige Interessen: Ein Interesse ist leichte Sprache, denn die brauchen wir, damit man mit uns spricht und nicht über uns und unsere Köpfe hinweg spricht. Zum Beispiel Anträge von Ämtern oder Gebrauchsanweisungen. Viele Texte haben viele Fremdwörter oder schwere Wörter. Oder die Texte sind zu lang und haben zu kleine Schrift. Das ist für uns schwer zu lesen. Wir brauchen Texte mit einfachen Wörtern, in großer Schrift und mit Bildern. Oder wir brauchen Texte auf Hörkassetten.

Am wichtigsten ist uns, dass man uns gleich behandelt, denn alle Menschen haben die gleichen Rechte. Viele bezeichnen uns als ‚geistig behindert‘ und benutzen

IQ-Zahlen, um uns zu beschreiben und danach zu messen. Aber wer hat das Recht, die Messlatte dafür anzulegen? Und wer hat die Maßeinheit festgelegt? Wir sind Menschen wie alle, wir lernen nur anders und brauchen bei bestimmten Sachen Unterstützung. Wir Menschen mit Lernschwierigkeiten bekamen und bekommen oft nicht die Möglichkeiten und die Unterstützung so zu lernen, wie wir es durch unsere Beeinträchtigung brauchen.

Wir fordern, dass die Öffentlichkeit und die Politik uns Menschen mit Lernschwierigkeiten ernst nehmen. Das *Netzwerk People First Deutschland e. V.* versteht sich als politische Interessenvertretung von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Wie organisieren Sie den Austausch von Informationen und Erfahrungen zwischen denen, die in Ihrem Verein mitmachen oder an Ihrem Verein interessiert sind?

- Wir machen regelmäßige Treffen für unsere Mitglieder.
- Wir machen für unsere Mitglieder Schulungen zu bestimmten Themen, z. B. „Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten“, „Wie macht man einen Vortrag?“
- Wenn es geht, machen wir einmal im Jahr eine große Tagung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dort treffen sich Betroffene (und einige ihrer UnterstützerInnen) aus ganz Deutschland, um sich auszutauschen und sich weiter zu schulen.
- Wir gehen in Einrichtungen und schulen sogenannte Profis und andere Betroffene, damit sie besser und stärker werden. Unsere wichtigste Arbeit ist zur Zeit die Schulung von Heimbeiräten.
- Wir machen öffentliche Vorträge über die Selbstbestimmung und Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten.
- Für alle Vereinsmitglieder gibt es etwa alle zwei Monate eine INFO. Das ist ein Rundbrief in einfacher Sprache zu wichtigen Themen.

Diskutieren Sie auch über Politik allgemein?

Ja! Denn für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist Politik ganz wichtig. Aus diesem Grund hat das *Netzwerk People First Deutschland e. V.* zum Beispiel auch mit vielen anderen Behindertengruppen an einer Wahlhilfebroschüre in einfacher Sprache mitgearbeitet. Wir haben die leicht verständliche Sprache der Wahlbroschüre überprüft. Die Wahlbroschüre ist wichtig, weil sie den Ablauf der Wahl in leichter Sprache erklärt. Sie soll Menschen mit Lernschwierigkeiten und vielen anderen Menschen helfen.

Worüber sollte man Bescheid wissen, wenn man seine Interessen selbst vertreten will?

Ganz einfach, man muss wie jeder andere wissen, was man will. Und man muss wissen, wie man sich selber vertreten und durchsetzen kann. Deshalb schulen bei uns Betroffene andere Betroffene. Und wir müssen wissen, bei wem ich meine Rechte einfordern kann. Zum Beispiel: Wenn ich ein Problem im Wohnheim habe, muss ich wissen, wer mir weiter helfen kann. Manchmal ist es der Heimbeirat, manchmal die Wohnheimleitung und manchmal die Heimaufsicht. Wir müssen unsere Rechte selbst in die Hand nehmen. Wir müssen aber auch unsere Pflichten kennen.

Haben Sie Kontakte zu Bildungshäusern und arbeiten Sie mit ihnen zusammen bei gemeinsamen Veranstaltungen?

Wir haben vor allem Kontakte zu Bildungsträgern, die sich mit dem Thema Behinderung/Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigen. Wir haben zum Beispiel Kontakt mit dem Fortbildungsinstitut *InForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe, der Akademie für Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen kreuznacher diakonie und der Gesellschaft für Fortbildung und Organisationsentwicklung sozialer Dienste (GFO)*.

Wir haben aber auch Kontakt zu allgemeinen Bildungsträgern, z. B. der Volkshochschule in Hannover, zur Bildungseinrichtung *Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg* und der *Evangelischen Akademie Bad Boll*.

Manchmal machen wir eigene Veranstaltungen bei den Bildungsträgern. Und manchmal werden wir als ReferentInnen zu Veranstaltungen eingeladen.

Wie sollten Bildungsveranstaltungen sein, an denen Sie gerne teilnehmen würden?

Bei den Veranstaltungen sollte leichte Sprache benutzt werden, es sollten nicht so viele Vorträge sein. Die Tagung sollte interessant gestaltet sein; wir sollten viel selber mitarbeiten können und nicht nur zuhören müssen. Die Veranstalter sollten vorher schon überlegen, wie sie das ganze Programm abwechslungsreich machen. Sie sollten für Menschen mit Lernschwierigkeiten Unterstützungen anbieten, z. B. ein Programm in leichter Sprache und mit Bildern¹, Unterstützungspersonen,

¹ In unserem *Wörterbuch für leichte Sprache* stehen viele Tipps und Ideen, wie man in leichter Sprache schreibt. Das Wörterbuch können Sie beim *Netzwerk People First Deutschland e. V.*, Kölnische Straße 99, 34119 Kassel, Tel. 0561/728 85 55 für 14 € plus Versandkosten bestellen.

die weiter helfen können, Räume, die gut ausgeschildert sind, genügend Pausen und viele Hilfsmittel (Folien, Filme...).

Es ist auch wichtig, dass jeder die Zeit bekommt, die er benötigt. Zum Beispiel: Menschen, die nicht gut oder gar nicht sprechen können, haben trotzdem viel zu sagen. Sie brauchen Zeit und Unterstützung aus der Gruppe; die Veranstalter müssen sich darauf einstellen. Das Programm darf nicht zu lang sein.

Wenn jemand mehr über das Netzwerk People First Deutschland e. V. wissen will, wie kann man Sie erreichen?

Wir haben unser Büro in Kassel. So können Sie uns erreichen:

Netzwerk People First Deutschland e. V.,
Kölnische Str. 99, 34119 Kassel,
Tel.: 0561/72885-55, Fax: 0561/72885-58,
e-mail: info@peoplefirst.de, www.peoplefirst.de

Stefan Göthling ist Geschäftsführer von Netzwerk People First e. V. und unter der oben angegebenen Adresse erreichbar.

Claudia Hermes

Bürgerrechtspolitik statt Nischenpolitik

„Bürgerrechtspolitik statt Nischenpolitik“ beschreibt Rahmenbedingungen für ein Seminarkonzept, das vom *Aktuellen Forum NRW* unter dem Titel „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ realisiert wird. Vor dem Hintergrund des aktuellen Paradigmenwechsels in der Behindertenpolitik erläutert Claudia Hermes Veranstaltungsdesign und Methoden für die Zielgruppe taubblinder Menschen. Politische Regelungen zur Integration Behinderter wie das Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsgesetz, Ideen zur Integration Hörbehinderter, Partizipationsmodelle für Hör- und Sehbehinderte werden dabei nicht nur innerhalb der Seminargruppe diskutiert, sondern auch mit Parlamentariern vor Ort. Das Seminar ermuntert zum Weiterdenken: nicht nur das Gleichstellungsgesetz ist entwicklungsbedürftig, auch die Politische Bildung hat in diesem Zusammenhang Innovationsbedarf.

„Hier finden Sie einige Fragen, die Ihre eigene Einstellung zu Menschen mit einer Behinderung betrifft (...) Wie schätze ich mich im Umgang mit Menschen mit Behinderung ein?

- Können Sie drei behinderte Menschen mit Namen nennen? ja/nein
- Schauen Sie auf der Straße weg, wenn Sie einen behinderten Menschen sehen? ja/nein
- Ist Ihnen unwohl, wenn Sie mit einem behinderten Menschen in einem Raum sind? ja/nein

- Haben Sie schon einmal in einem Rollstuhl gesessen? ja/nein
- Können Sie sich einen behinderten Menschen als Lebenspartner vorstellen? ja/nein
- Wenn Sie an Menschen mit Behinderung denken – was assoziieren Sie und welche der folgenden Begriffe verbinden Sie spontan mit ihnen? Kreuzen Sie bitte an: stark oder schwach, traurig oder glücklich, krank oder gesund, selbstständig oder unabhängig, beschäftigt oder arbeitslos, zufrieden oder unzufrieden, nutzlos oder nützlich, schön oder hässlich.“¹

Wie fällt Ihr Selbsttest aus? Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden, so steht es seit 1994 in Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes. Soweit der Text. Bundestagspräsident *Wolfgang Thierse* beobachtet dagegen einen steigenden Normierungsdruck: „Die wenigen Schönen, Starken, Erfolgreichen geben ein Ideal vor, von dem sich die Mehrheit antreiben lässt. Behinderte Menschen sind einer wachsenden Ungeduld, ja Unduldsamkeit ausgesetzt. Ein alarmieren-

¹ *Anke Schulz u. a., Anders sein?! Minderheiten in Deutschland. Eine Lerneinheit über das Leben als Mitglied einer Minderheit und der Umgang Deutschlands mit diesen, Mainz 1999, http://www.daf.uni-mainz.de/landeskunde/1999_2/Minderheiten/start.htm“*

Die beiden Fragen sind ein Auszug aus der Multimedia-Lerneinheit „Anders sein?! Minderheiten in Deutschland. Eine Lerneinheit über das Leben als Mitglied einer Minderheit und der Umgang Deutschlands mit diesen“ des Mainzer Universitätsangebots „Deutsch als Fremdsprache“.

des Zeichen dafür war es, dass in Flensburg und in Köln die Justiz den Anblick und die Äußerungen behinderter Menschen für unzumutbar erklärt hat.² Noch immer gibt es Gerichtsentscheidungen wie die des OLG Köln, wonach eine Wohngruppe von Menschen mit Behinderungen von Nachbarn zu Recht als „Belästigung“ empfunden wird. Behinderte gelten als Randgruppe. Um die von der Norm abweichenden Menschen kümmern sich Behindertenpädagogik, Psychologie, Medizin.

Normal oder behindert?

Wer ist normal? Was ist normal?

„Berlin Bahnhof Zoo, Bahnsteig 3: Eine Ansammlung heftig gestikulierender und durch geheimnisvolle Handzeichen miteinander kommunizierender Menschen, teilweise mit langen, weißen Stöcken bewaffnet, auf den Zug via Ruhrgebiet wartend. Die Fachgruppe für Taubblinde und Hör-/Sehbehinderte des Blinden- und Sehbehindertenvereins Westfalen kehrt nach einwöchiger Studienreise nach Hause zurück. Unterwegs in Potsdam mit Abstechern in den Spreewald und nach Berlin waren Menschen mit unterschiedlichen Sinnesdefiziten: Gehörlos oder blind, schwerhörig oder sehbehindert, – aber auch gehörlos und blind, schwerhörig und sehbehindert, gehörlos und sehbehindert, blind und schwerhörig.“³

Auf Einladung des *Aktuellen Forum NRW* hat im Juni 2002 das Seminar „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ für knapp zwanzig behinderte Menschen und ihre Begleiter erstmalig stattgefunden.

Wer ist behindert? Die Weltgesundheitsorganisation geht bei „Behinderung“ von *impairment*, *disability* und *handicap* aus. Diese Terminologie wird angewandt, wenn die NRW-Landesregierung die 1980 verabschiedete internationale Klassifikation der Schädigungen, Funktionsbeeinträchtigungen und sozialen Beeinträchtigungen ihrer Behindertenpolitik zu Grunde legt. Das Sozialgesetzbuch und zahlreiche andere gesetzliche Bestimmungen sehen zum Ausgleich behinderungsbedingter beruflicher, wirtschaftlicher und sozialer Defizite sogenannte Nachteilsausgleiche vor. In Nordrhein-Westfalen leben über 2,5 Millionen Menschen mit Behinderungen, über 1,8 Millionen von ihnen sind schwer behindert.

Das heißt, fast jede oder jeder Siebte in NRW lebt mit einer Behinderung.⁴

Wer bestimmt das ideale Maß des Menschen, wer setzt die Norm? Was heißt perfekt, was ist defekt? Was ist normal, was abnorm? Es gibt Kategorisierungen nach Ursache, ob angeboren, Unfall, Wehrdienst-, Kriegsbeschädigung oder sonstige Ursachen, und Aufteilungen in geistige Behinderung, Hörschädigung (Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit), Körperbehinderung, Lernbehinderung, Mehrfachbehinderung, Schwerbehinderung, Schwerstbehinderung, Sehschädigung (Blindheit und Sehbehinderung), Sprachbehinderung, Verhaltensstörung. Es wird klassifiziert, behandelt, ausgegrenzt, versorgt. Im Klassiker der Behindertenpädagogik definiert *Ulrich Bleidick*: „Als behindert gelten Personen, welche infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder die Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert wird.“⁵ Er unterscheidet somit zwischen einer Schädigung und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Beeinträchtigung.

Behindert ist man nicht – behindert wird man

Dagegen wendet sich eine aus den USA und England stammende Forschungsrichtung, die als „Disability Studies“ postuliert: Behinderung ist keine medizinische Kategorie, sondern ein gesellschaftliches Konstrukt. *Theresia Degener*, die deutsche Vertreterin, spricht vom „Terror der Normalität“, von der „Dominanzkultur“ und von Behinderten „als einer unterdrückten sozialen Minderheit“. Disability-Studies liefern das wissenschaftliche Fundament zum Postulat der „Krüppelbewegung“. Es ist vor allem die „Krüppelbewegung“ gewesen, die ein Bewusstsein dafür geschaffen hat, dass die Gesellschaft von Behinderten nicht nur weitestmögliche Anpassung verlangen kann, sondern auch ihrerseits in der Pflicht steht, die Belange behinderter Menschen zu berücksichtigen. Mittlerweile hat „Aktion Mensch“ diese Sichtweise übernommen mit dem Credo: Behindert ist man nicht – behindert wird man. „Diesen Lehrsatz buchstabieren die Disability-Studies multidisziplinär durch: Literaturwissenschaftler untersuchen die Repräsentation des körperlich Anderen in der Kunst, Historiker die Rolle Behindertener in der Geschichte, Juristen ihre rechtlichen Benachteiligungen. Damit versuchten die neuen Behindertenwissenschaften den Ausbruch aus dem Ghetto der Sonderpädagogik und der Rehabilitationswissenschaft.“⁶

² *Wolfgang Thierse*, Rede zur Eröffnung der „Aktion Mensch“ – Ausstellung „Der (im-)perfekte Mensch“ am 19.12.2000 in Dresden, <http://www.bundestag.de/gremien/presidium/reden/2000/025.html>

³ Was ist schlimmer: Taub oder blind zu sein? Taub UND blind zu sein! http://www.aktuelles-forum.de/taub_blind.html Der Text ist ein Auszug aus dem Veranstaltungsresümee einer Teilnehmerin zu dem AF-Seminar „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“.

⁴ Vgl. <http://www.masqt.nrw.de>

⁵ *Ulrich Bleidick u. a.*, Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. I, Stuttgart 1997, S. 9.

⁶ *Martin Spiewak/Astrid Vicianox*, Wunschkind, in: *Die Zeit*, 18/2002 http://www.zeit.de/2002/18/Wissen/200218_m-lesbenbaby.html

Politische Bildung: Barrierefreiheit ist mehr als behindertengerechte Infrastruktur in Bildungsstätten

Fragen der Behinderung sollen nicht länger nur professionelle Angelegenheit von Sozialarbeitern und Sonderpädagoginnen sein. Gender und Critical Race Studies im Blick untersuchen die Vertreter der Disability-Studies die sozialen Bedingungen und Mechanismen, mittels derer aus Abweichung Behinderung wird. Wie reagieren Politik und politische Bildung? Ein Perspektivenwechsel, ob nun im Zuge oder dank der Bioethik-Debatte, ist in der Politik zu beobachten. Das Gleichstellungsgesetz⁷ steht für eine neue Sichtweise – weg von der Fürsorge, hin zur Teilhabe: „Wer glaubt, dass Behindertenpolitik vor allem eine gut ausgestattete Fürsorge meint, der irrt und dem muss ein Verharren in alten Denkmustern bescheinigt werden. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht mehr als schutz- und hilfebedürftige Sorgenkinder angesehen werden. (...) Zum selbstbestimmten Leben gehört mehr; dazu gehört, dass ich mein Leben selbst in die Hand nehmen kann und entscheide, was ich will. Dazu gehört auch, dass ich die Gesetze, die mich bis in mein Privatleben hinein betreffen, mitgestalten kann. Menschen mit Behinderungen – nicht der wohlmeinende, fürsorgliche Staat – wissen selbst am besten, was gut für sie ist.“⁸

Was ergibt sich daraus an Anforderungen für die Politische Bildung? Wie geht sie mit den Anforderungen des Paradigmenwechsels um? Was bietet sie über behindertengerechte Infrastruktur in den Bildungseinrichtungen hinaus?

Bei dem Seminar „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ des *Aktuellen Forum NRW* stehen nicht die Wissens- und Verhaltensdefizite der Mehrheitsgesellschaft im Vordergrund, sondern die Bildungsarbeit mit Behinderten und Behindertenorganisationen. Die Zusammenarbeit bietet ein Forum zur Artikulation, zum Austausch und zur Vernetzung. Aus der Aktivität der Selbstorganisation und Selbstbehauptung entsteht eine Bildungsveranstaltung, die gesellschaftliche Partizipation Behinderter unterstützt. Dazu gehört auch die Überzeugung der Gehörlosen, nicht behindert zu sein, sondern sprachlich einer Minderheit anzugehören, die sich ihr eigenes gesellschaftliches Miteinander schafft. Politische Konzepte zur Integration Behinderter wie das Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsge-

setz, Ideen zur Integration Hörbehinderter, Partizipationsmodelle für Hör- und Sehbehinderte werden dabei nicht nur in der Gruppe diskutiert, sondern auch mit Parlamentariern vor Ort.

Die Barriere – sie ist in den Köpfen. „Und da reicht es eben nicht aus, Ansprüche in Gesetzen zu formulieren. Da muss sich im Alltag etwas verändern, und das an vielen Stellen. Der Weg zur Barrierefreiheit ist dornig“⁹, stellt die saarländische Ministerin *Regina Görner* bei der Vorstellung des Landesbehindertenplans fest, weil mittlerweile zwar zwei Drittel der Linienbusse im Saarland behindertengerecht sind, aber nur 12 % aller Haltestellen behindertengerecht umgestaltet wurden. Viele Gegebenheiten des täglichen Lebens, die für Nichtbehinderte kein Problem sind und oftmals auch nicht als solche wahrgenommen werden, können für behinderte Menschen ein Hindernis sein. Die Teilnehmer des Seminars „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ sind als Gruppe per Zug nach Potsdam gereist. Sie sind seitdem die optimalen Berater der Deutschen Bundesbahn für die Probleme Sehbehinderter beim Ein- und Ausstieg, die entstehen, wenn Bahnhöfe nicht behindertengerecht sind und der Abstand zwischen Eisenbahnwagen und Bahnsteig nicht einheitlich ist.

Anforderungen an das Seminarkonzept

Nur selten kommt man in die Verlegenheit, Vorstellungen überprüfen oder gar korrigieren zu müssen. Denn Behinderte sind in unserer Gesellschaft nicht sehr präsent. Einen Parcours mit Brillen, die Augenerkrankungen wie Grauer Star simulieren, hatte die Kölner Bildungsmesse 2002 zu bieten. In der Schweiz und in Deutschland sind Restaurants wie „blinde Kuh“ auf Monate ausgebucht. Die Vorstellung, in eine vollkommen andere Welt für zwei Stunden einzutauchen, keine Blickkontakte haben, sondern hören, riechen, schmecken, fühlen, ist reizvoll genug, um als Sehender in einem stockdunklen Raum zu essen und von einem mehrheitlich blinden Restaurantpersonal bedient zu werden. Eine andere Möglichkeit ist, als Sehender/Hörender, z. B. als Referent, bei einem Seminar Gehörloser oder/und Blinder andere Kommunikationsformen kennen zu lernen. Gleichzeitig ist es ein guter Ort für die Überprüfung des klassischen Methodenrepertoires der politischen Bildung. Ein Impulsreferat steht an und der Inhalt wird simultan übersetzt – in das Braillesystem, in die Gebärdensprache und in die Lormkommunikation. Wie bei anderen Simultanübersetzungen auch verliert der Inhalt dabei bzw. setzt einen professionellen Redner voraus, der teilnehmergerecht seine Botschaft präsentiert.

⁷ Kernstück des Bundesgleichstellungsgesetzes ist die Herstellung der Barrierefreiheit, d.h. der freie Zugang zu Arbeit, Ausbildung, ausreichendem Einkommen, einer den Bedürfnissen entsprechenden Wohnung, zu öffentlichen Verkehrsmitteln, Ämtern, Schulen, Universitäten, Arztpraxen, Geschäften, Kinos, Theatern. Gemeint sind damit auch die Kommunikation blinder und sehbehinderter Menschen in den elektronischen Medien und ihre Teilnahme an Wahlen. Die Gehörlosensprache wird als eigenständige Sprache anerkannt.

⁸ *Silvia Schmidt* MdB, Zweite und dritte Beratung des Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen, 221. Sitzung des 14. Deutschen Bundestages am 28. Februar 2002.

⁹ Statement von Ministerin Dr. *Regina Görner* vor der Landespressekonferenz zur Vorstellung des „Landesbehindertenplans Teil 3 „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ am 4. Juni 2002, <http://www.soziales.saarland.de/11213.htm>

Das Braille System

„Das Braille Alphabet wurde im frühen 18. Jahrhundert von dem Franzosen Louis Braille entwickelt. Jedes Braillezeichen oder auch „Zelle“ genannt, besteht aus bis zu 6 Punkten, die in 2 Spalten und 3 Reihen angeordnet sind. Ein Punkt kann auf jeder der 6 Positionen vorhanden sein oder in irgendeiner Kombination davon, z. B.

oo oo o
oo oo o
oo o

Es gibt 63 Kombinationen und Leerzeichen. Im Allgemeinen werden diese Kombinationen einfach durch ihre erhabenen Punkte bezeichnet. Seit Brailles Zeit blieb das Alphabet im Wesentlichen unverändert. Es wurde nur für einige Sprachen adaptiert.“¹⁰

Diskussionen, Podiumsgespräche, Arbeitsgruppen etc. sind Methoden, die umgesetzt worden sind in der Veranstaltung „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“. Eine blinde Teilnehmerin beschreibt in ihrem Resümee, wie lehrreich die Realisierung für alle Beteiligten gewesen ist: „Der 10. Juni 2002 war reserviert für ein Parlamentsseminar im Reichstag, wo wir freundlich empfangen und sachkundig und unter Berücksichtigung unserer vielen Sonderwünsche durch das Gebäude geführt wurden. Anschließend stellten sich Abgeordnete aller Fraktionen zu einem Gespräch über die Behindertenpolitik zur Verfügung. Es war eine Freude, die Politiker um klare und eindeutige Ausführungen in allgemein verständlicher Sprache bitten zu dürfen, – denn es ist schier unmöglich, den politischen Fachjargon in die Gebärdensprache zu übertragen. Und das Ganze bitte ganz I n g s a m! Denn alles muss in drei unterschiedliche Kommunikationsformen übertragen werden: in die Gebärdensprache, in die Lormschrift und in Braille. Fast möchte man jedem Poli-



Im Gespräch mit Politikern im Reichstag

¹⁰ <http://www.behinderung.org/dbalphan.htm>

tiker ein Publikum wünschen, das ihn zu einer solchen Klarheit der Sprache und somit auch der Gedanken zwingt (...).“¹¹

Gebärdengesprache

„Die Gebärdensprachen Gehörloser sind eigenständige visuelle Sprachen. Sie wurden über Jahrhunderte in der alltäglichen Kommunikation Gehörloser ausgebildet und lassen sich ebenso wie Lautsprachen in nationale Sprachen und regionale Dialekte unterscheiden. (...) Im Kontakt mit der hörenden Umwelt können Gebärdensprachdolmetscher/-innen in bestimmten wichtigen Situationen eine gleichberechtigte Integration Gehörloser sicherstellen, die sonst aufgrund der zumeist begrenzten Lautsprachfähigkeiten Gehörloser nicht möglich wäre. Dies gilt nicht nur für soziale, politische und kulturelle Veranstaltungen und komplizierte Lebenssituationen (Krankenhaus, Arztbesuch, Behörden, Polizei, Gericht etc.), sondern auch für die berufliche Bildung einschließlich eines in die Regeluniversität voll integrierten Hochschulstudiums.“¹²

Das Seminar „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ hat gezeigt, dass es sinnvoll ist, das Veranstaltungsdesign methodisch zu erweitern um Erkundungen und Spurensuche rund um Berlin. Dazu gehörte auch die Ortsbegehung des Oberlinhauses in Potsdam, der 1887 gegründeten, ältesten Taubblinden-einrichtung in Deutschland.

Bei „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ haben sich Behinderte engagiert, als Seminarleiter und Referenten. Sie lösen damit einen Anspruch ein, der längst nicht überall umgesetzt wird. Wenn über Einwanderungsgesellschaft diskutiert werden soll, besteht Einigkeit darüber, dass Migranten nicht nur als Thema oder Teilnehmer von Veranstaltungen vorkommen sollen. Gleichwohl sind sie in der Funktion der Seminarleitung in der Realität noch weitgehend unterrepräsentiert. Politische Bildung benötigt Mittler, und diese sind auch notwendig zwischen den Institutionen der politischen Bildung und Behinderten.

Tast-Alphabet für Taubblinde (nach Lorm)

Jeder von uns hat gewiss schon einmal eine Situation erlebt, die ihm eine Ahnung davon vermittelte, vor welchen Problemen Menschen stehen, die ihr Sehvermögen eingebüßt haben oder deren Hörsinn ausgefallen ist. (...) „Am besten bespricht man die Innenseite der linken Hand des Taubblinden, die er etwas gespreizt hält. Ein Abstrich, ob kurz oder ☞

¹¹ Was ist schlimmer: Taub oder blind zu sein? Taub UND blind zu sein! http://www.aktuelles-forum.de/taub_blind.html Der Text ist ein Auszug aus dem Veranstaltungsresümee einer Teilnehmerin zu dem AF-Seminar „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“.

¹² <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Info/Infos/SignMaterials/Text1.html>

☞ lang, läuft immer in der Richtung Fingerspitze – Handwurzel, ein Aufstrich entgegengesetzt.

- A = Punkt auf die Daumenspitze
- E = Punkt auf die Zeigefingerspitze
- I = Punkt auf die Mittelfingerspitze
- O = Punkt auf die Ringfingerspitze
- U = Punkt auf die Kleinfingerspitze
- Ä = Zwei Punkte auf die Daumenspitze
- Ö = Zwei Punkte auf die Ringfingerspitze
- Ü = Zwei Punkte auf die Kleinfingerspitze
- J = Zwei Punkte auf die Mittelfingerspitze
- B = Kurzer Abstrich auf der Mitte des Zeigefingers
- D = Kurzer Abstrich auf der Mitte des Mittelfingers
- G = Kurzer Abstrich auf der Mitte des Ringfingers
- H = Kurzer Abstrich auf der Mitte des Kleinfingers
- T = Kurzer Abstrich auf der Mitte des Daumens
- F = Leichtes Zusammendrücken der Spitzen von Zeige- und Mittelfinger
- P = Langer Aufstrich an der Außenseite des Zeigefingers
- K = Punkt mit vier Fingerspitzen auf den Handteller
- L = Langer Abstrich von den Fingerspitzen zum Handgelenk
- M = Punkt auf die Kleinfingerwurzel
- N = Punkt auf die Zeigefingerwurzel
- R = Leichtes Trommeln der Finger auf den Handteller
- S = Kreis auf den Handteller
- Z = Schräger Strich vom Daumenballen zur Kleinfingerwurzel
- V = Punkt auf den Daumenballen, etwas außen
- W = Zwei Punkte auf den Daumenballen, etwas außen
- CH = Schräges Kreuz auf den Handteller
- SCH = Leichtes Umfassen der Vier Finger
- ST = Langer Aufstrich am Daumen, Außenseite
- C = Punkt auf das Handgelenk
- X = Querstrich über das Handgelenk
- Q = Langer Aufstrich an der Außenseite der Hand (Kleinfingerseite)
- Y = Querstrich über die Finger in der Mitte¹³

Nicht nur das Gleichstellungsgesetz ist entwicklungsbedürftig

Im Gespräch mit den Bundestagsabgeordneten haben die Teilnehmer des Seminars „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“ erfahren, dass Blinde bei der Bundestagswahl 2002 erstmals ohne fremde Hilfe wählen können. Im Vorgriff auf das neue Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen können Blinde mit so genannten Stimmzettelschablonen ohne fremde Hilfe ihre Stimme bei einer Bundestagswahl abgeben. Bisher waren sie bei Wahlen auf die

¹³ <http://www.behinderung.org/taubbli.htm>



Die Seminargruppe auf Bootsfahrt im Spreewald

Unterstützung einer Vertrauensperson angewiesen. Trotz dieser wichtigen Neuerung bleibt das Gleichstellungsgesetz aus Sicht der Seminarteilnehmer entwicklungsbedürftig. Die berufliche Assistenz ist durch das Gesetz gewährleistet, aber taubblinde Menschen brauchen eine persönliche Assistenz, einen Begleiter für den Alltag, der über Kenntnisse der Gebärdensprache, des Lormens und der Punkttschrift verfügt. „Bislang gibt es noch keine Vorstellungen bei den Gesetzgebern, wie eine persönliche Assistenz aussehen könnte oder wie die Frage nach beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Taubblinden- Begleiter geregelt werden kann.“¹⁴

Nicht nur das Gleichstellungsgesetz ist entwicklungsbedürftig. Auf der „To-do“-Liste der politischen Bildung stehen einige Stichpunkte an, die Theorie und Praxis gleichermaßen betreffen: Wie kann politische Bildung die unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen Behinderter berücksichtigen? Wie verändern sich Bildungsansätze angesichts des Paradigmenwechsels in der Behindertenpolitik? Wie kann man Zielgruppenarbeit zugunsten einer Adressatenorientierung auflösen, die Mehrheit und Minderheiten einschließt? Wo macht Zielgruppenarbeit auch in Zukunft Sinn, wann besteht die Gefahr der Überpädagogisierung und Stigmatisierung?

¹⁴ Was ist schlimmer: Taub oder blind zu sein? Taub UND blind zu sein! http://www.aktuelles-forum.de/taub_blind.html Auszug aus dem Veranstaltungsresümee einer Teilnehmerin zu dem AF-Seminar „Rund um Berlin: Geschichte und Gegenwart anders erleben“.

rung? Neu sind diese Fragen nicht, wurden sie doch bereits in der Debatte über die Einwanderungsgesellschaft gestellt. Doch auch dort stehen die Antworten noch aus.¹⁵

¹⁵ Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.) Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Solingen 2002, S. 35.

Claudia Hermes arbeitet als Bildungsreferentin mit dem Schwerpunkt Internet beim Aktuellem Forum NRW. Anschrift: Aktuelles Forum NRW, Hohenstaufenallee 1 – 5, 45888 Gelsenkirchen, Mail: c.hermes@aktuelles-forum.de

Gerd Meister

Von der Fürsorge zur Selbstbestimmung Oder: Das Erlebnis eines west-östlichen Kulturgefälles

Gerd Meister ist seit vielen Jahren im Internationalen Haus Sonnenberg für Veranstaltungen zuständig, die Menschen mit Behinderungen und ihre Belange in den Mittelpunkt stellen. Er berichtet über seine Erfahrungen in dieser Arbeit, die sich im Lauf der Zeit sehr verändert hat. Gerade der internationale Vergleich macht deutlich, wie viel Deutschland im politischen und alltäglichen Umgang mit Behinderung noch nachzuholen hat und wie stark sich der Anspruch auf Selbstbestimmung und Mitgestaltung in anderen westlichen Ländern bereits durchsetzen konnte.

Die Bildungsarbeit im *Internationalen Haus Sonnenberg* geht auf eine Tagung im Januar 1949 zurück. Pädagoginnen und Pädagogen aus Dänemark und Deutschland trafen sich damals im Harzer Landschulheim „Sonnenberg“, um die Erfahrungen von Faschismus und Krieg aufzuarbeiten. In diesen frühen Jahren war „Sonnenberg“ ein Magnet für engagierte Pädagoginnen und Pädagogen in Deutschland. Hier lernten sie demokratische und fortschrittliche pädagogische Ansätze der westlichen Nachbarn kennen und zumindest während der internationalen Tagungen konnte zwischen den Beteiligten die Isolation Deutschlands durchbrochen werden.

Besonders bedeutsam ist in diesem Kontext, dass im November 1956 die erste internationale Heilpädagogentagung im Internationalen Haus stattfand. Denn gerade dieser Zweig der Pädagogik war ja ganz hautnah mit der verbrecherischen jüngsten Vergangenheit konfrontiert. Die Aufarbeitung dieser Vergangenheit stand bei der Tagung aber nicht im Vordergrund. Für die Pädagoginnen und Pädagogen war es damals wichtig, von den Partnern in den westlichen Nachbarländern ein humanes und demokratisches Vorbild für die Arbeit mit behinderten Kindern zu erhalten.

Tagungen mit Behinderten als Politikum

Es ist Ausdruck der demokratischen Kultur einer Gesellschaft, wie sie mit Minderheiten umgeht, z. B. mit Menschen, die Behinderungen haben. Aus unserer Sicht hat es hier immer ein west-östliches Kulturgefälle gegeben. Die Entwicklung in diesem Bereich blieb und bleibt in Deutschland hinter der Entwicklung zurück, wie wir sie in Gesellschaften mit langen demokratischen Traditionen wie z. B. die USA, Großbritannien, die Niederlande, Dänemark oder Schweden beobachten können.

Auch wenn die frühen Ansätze der damals so genannten „Reha-Tagungen“ aus unserer heutigen Sicht unbefriedigend sein müssen, so waren sie unter den damaligen gesellschaftlichen Bedingungen fast revolutionär zu nennen. So war es zum Beispiel 1963 nicht selbstverständlich, dass eine Tagungsstätte einen Freizeitaufenthalt für behinderte Kinder anbot. Fachtagungen für Eltern, die Kinder mit Down-Syndrom haben, werden im Internationalen Haus seit 1975 angeboten. Praktisch alle Down-Syndrom-Selbsthilfegruppen in der Bundesrepublik sind unmittelbar oder mittelbar von einer Sonnenberg-Tagung ausgegangen.

Diese Art der Bildungsarbeit hat im Internationalen Haus nie zur politischen Bildung im engeren Sinne gehört. Trotzdem haben diese Tagungen häufig gesellschaftspolitische Veränderungen im Kleinen wie im Großen bewirkt, was es bei vielen Seminaren zur „klassischen“ politischen Bildung so nie gegeben hat. Der humane und demokratische Gedanke des Rechtes an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle stand hier immer im Vordergrund. Er hat in den frühen Jahren zuerst Fachleuten und Eltern, dann aber immer stärker den Betroffenen direkt den Mut gegeben, sich für ein selbstbestimmtes Leben zu engagieren. Die internationalen Tagungen auf dem Sonnenberg haben mit da-

für gesorgt, dass die Ideen der westlichen Nachbarländer in Deutschland rezipiert und in die Tat umgesetzt wurden. Die Bildungsarbeit auf dem Sonnenberg hat damit auch zu einem Paradigmenwechsel beigetragen, der von der klassischen Defektologie mit ihrer sozialstaatlichen, letztendlich aber entmündigenden Fürsorge hin zum Bürgerrecht auf Teilhabe an der Gesellschaft führte. Selbstbestimmtes Leben und Bürgerrecht auf gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft sind die aktuellen Stichworte, für die Bewegung von Menschen mit Behinderungen in Deutschland und damit auch für die Seminare auf dem Sonnenberg heute.

1989 leitete ich die erste internationale „Reha-Tagung“. In den folgenden dreizehn Jahren hat sich sehr viel verändert und ich habe mich auch verändert. Diesen Prozess werde ich im Folgenden anhand von einigen Beispielen darstellen.

„Förderung der Kommunikationsfähigkeit Behinderter durch Sport, Spiel und Freizeitgestaltung“

So lautete das Thema der ersten Tagung zum Themenkreis „Behinderungen“, für die ich 1989 mit verantwortlich war. Wenige Wochen zuvor hatte ich diesen Arbeitsbereich von einem in Pension gegangenen Kollegen übernommen, der in langjähriger Tätigkeit Sonnenberg-Tagungen zum Thema „Rehabilitation“ zu einer besonderen Reputation verholfen hatte.

Diese Tagungen wurden immer zusammen mit renommierten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen geleitet, die Spezialisten für spezifische Behinderungsarten waren. So wurden denn auch Veranstaltungen zum Thema Blindheit und Sehbehinderung, zu körperlichen und geistigen Behinderungen angeboten.

Den durchweg engagierten Tagungsleitern und Referenten ging es darum, durch professionelle Förderung und Hilfe Menschen mit Behinderungen zu befähigen, stärker am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben als bisher. Durch ihre Vermittlung nahmen vereinzelt Menschen mit Behinderungen an diesen Veranstaltungen teil. Sie waren praktisch der lebende Beweis dafür, dass so etwas möglich ist. Beim überwiegenen Teil der Teilnehmenden handelte es sich aber um professionelle Mitarbeiter aus Schulen, Reha-Einrichtungen oder sonstigen Institutionen.

Das Thema meiner ersten Tagung belegt schon, dass es in den 80er Jahren noch sehr selten um Themen wie schulische Integration, selbstbestimmte Assistenz, selbstbestimmte Wohnformen oder die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt ging. Im Mittelpunkt standen hier die Kommunikation Behinderter und Nichtbehinderter im Sport, die Bedeutung des gemeinsamen Spiels Behinderter und Nichtbehinderter („Spielen ist mehr als nur Spaß haben“) oder das „voneinander Lernen als Beitrag zur sozialen Integration“. Natürlich hatte es auch schon Berichte über

FOKUS-Wohnprojekte in den Niederlanden oder die komplett behindertengerecht gestaltete Stadt Milton Keynes in Großbritannien gegeben. Diese Berichte wurden aber häufig unisono von den Referenten und den Teilnehmenden mit dem seufzenden Hinweis darauf beendet, dass so etwas in Deutschland wohl nicht möglich sei.

Was die oben erwähnte Tagung ebenfalls für mich unvergesslich macht, war die Tatsache, dass im August 1989 zum ersten Mal auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der DDR dabei waren. Für so genannte „Invalidenrentner“ sah die Reiseverordnung der DDR keine Beschränkungen mehr vor. Auf diese Weise hoffte der ökonomisch völlig marode Staat, so genannte „unproduktive Elemente“ los zu werden. Mögen die Verhältnisse für Menschen mit Behinderungen in der Bundesrepublik kritikwürdig gewesen sein, in der damaligen DDR waren sie völlig inakzeptabel. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, das Thema der deutschen Einheit am Beispiel des Themas „Menschen mit Behinderungen“ zu vertiefen.

Ich möchte vielmehr auf ein Ereignis zu sprechen kommen, das meine Sichtweise von Behinderung entscheidend verändert hat.

„Stand up the real Glynn Vernon“

1990 lernte ich auf einer deutsch-britischen Sonnenbergtagung einen 40jährigen schwer spastisch gelähmten Mann kennen, der zusammen mit der britischen Gruppe angereist war. *Glynn Vernon*, ein Rollstuhlfahrer, der sich nur mühsam verständigen kann. Er ist auf die ständige Hilfe eines Assistenten angewiesen. Während der Tagung zeigte er einen Videofilm über sein Leben, der von einer englischen Brauerei finanziert worden war.

Der Film beginnt mit seiner Kindheit in einem Bergarbeiterstädtchen in Yorkshire. Er berichtet über Ärzte, die ihn für nicht bildungsfähig hielten und deshalb seine Einschulung verhinderten. Von seiner Mutter lernte er Lesen und Schreiben. Sie sorgte auch dafür, dass er schließlich in eine Heimschule aufgenommen wurde. Hier war er so erfolgreich, dass er die Hochschulzugangsberechtigung erwarb. Doch die Universitäten wollten ihn nicht aufnehmen und begründeten ihre Ablehnung mit dem vermuteten Mangel an Leistungsfähigkeit. So musste er ein Fernstudium in Sozialwissenschaften aufnehmen, das er in Rekordzeit erfolgreich abschloss.

Es soll an dieser Stelle nicht sein ganzes Leben erzählt werden. Zu Beginn der 90er Jahre war er jedenfalls noch der Alibi-Behinderte im Vorstand der großen und traditionsreichen *Royal Spastics Society*. Dank seines Engagements ist er nun der Vorsitzende der in *SCOPE* umbenannten Organisation, der ersten Behindertenorganisation in Großbritannien, die ihre Heime schloss.

Die anderen Teilnehmer und ich hatten eine auf den ersten Blick hilflose Person kennen gelernt. Diese Person war aber überhaupt nicht hilflos, als es darum ging, das eigene Leben in die Hand zu nehmen und gegen eine

bevormundende staatliche und gesellschaftliche Fürsorge zu kämpfen. Eine Fürsorge, die bestenfalls das lebenslange Dahinvegetieren in einem Heim ermöglicht hätte. Sowohl mir als auch vielen anderen ist hier zum ersten Mal der Unterschied zwischen noch so gut gemeinter Hilfe für vermeintlich Hilflose und der solidarischen Unterstützung einer Interessenvertretung für ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben bewusst geworden.

Mobility International: für ein Europa ohne Grenzen und Barrieren

1993 ergab sich eher zufällig der Kontakt zur europäischen Selbsthilfeorganisation *Mobility International*. Diese Organisation hatte in ihrer Blütezeit 120 Mitgliedsorganisationen in über 40 Ländern. 1994 wurde Sonnenberg als einzige Nichtbehindertenorganisation Mitglied mit dem Ziel, internationale Tagungen für Menschen mit Behinderungen durchzuführen. In Kooperation mit dieser Organisation fanden auf dem Sonnenberg internationale Tagungen statt, die ohne Übertreibung zu den Highlights einer internationalen Behindertenbewegung gezählt werden können.

Besonderes Augenmerk legte *Mobility International* auf den Aufbau und die Unterstützung von Selbsthilfeorganisationen in den ehemals realsozialistischen Ländern Mittel- und Osteuropas. Zu den besonderen Leistungen gehörte es, dass es im Oktober 1994 gelang, eine Fachtagung mit Teilnehmern aus Deutschland, Italien, Großbritannien, Georgien, Weißrussland und der Ukraine zu organisieren.

Zu dieser Zeit wurde übrigens noch die Existenz behinderter Menschen in den beiden zuletzt genannten Ländern vehement bestritten. Ein Ergebnis dieser Tagung war zum Beispiel die Gründung eines Netzwerkes von Selbsthilfegruppen in der Gomel Region. Doch nicht nur für Gruppen aus Mittel- und Osteuropa war die Kooperation mit *Mobility International* segensreich. Wir bekamen dadurch Kontakte zu dänischen oder niederländischen Referenten, die einem staunenden deutschen Publikum die „Standard Rules“ der Vereinten Nationen oder das „European Handbook for an accessible Environment“ näher brachten.

Die 1993 auch von der Bundesrepublik verabschiedeten Standardregeln der Vereinten Nationen beschreiben Mindeststandards, die für Menschen mit Behinderungen in einer Gesellschaft gelten sollen. Zu den Skandalen dieser Republik gehörte es, dass es bis Ende der 90er Jahre zwar exakte japanische und arabische Übersetzungen gab, die in der Bundesrepublik erhältliche deutsche Übersetzung jedoch sinnentstellend war. Eine authentische Übersetzung ins Deutsche gab es nur in Österreich. Das Europäische Handbuch für angepasstes Bauen ist in Deutschland nach wie vor so gut wie unbekannt.

Nach dem Ausscheiden des charismatischen Gründers von *Mobility International*, Anthony Lumley, ging es

langsam aber stetig bergab mit dieser Organisation. Inzwischen musste sie leider aufgelöst werden.

Behindertenfragen sind Bürgerrechtsfragen

Parallel zur intensiven Kooperation mit *Mobility International* gab es auch wichtige Veränderungen bei der Auswahl der deutschen Kooperationspartner. Die Zahl der nichtbehinderten Experten, die als Tagungsleiter oder Referenten auf dem Sonnenberg auftraten, nahm immer weiter ab. In den Sonnenberg-Veranstaltungen gewannen die Betroffenen an Bedeutung, die sowohl aus eigener Erfahrung als auch vor einem anderen theoretischen Hintergrund die Fragen von Behinderung in der Gesellschaft neu definierten. Sie brachen radikal mit einer überkommenen medizinischen Sichtweise, die von der Behebung oder dem Ausgleich von Defekten ausgeht. Für sie sind Behindertenfragen Bürgerrechtsfragen. Sie fühlen sich als Teil der *Independent Living Bewegung*, die als Bewegung behinderter Studenten Ende der 60er Jahre in Kalifornien ihren Ausgang nahm. Zu den profilierten Vertretern in Deutschland gehört u. a. *Ottmar Miles Paul*, der mehrere Jahre Geschäftsführer der „Interessenvertretung für selbstbestimmtes Leben“ (ISL) mit Sitz in Kassel war und schon mehrmals auf dem Sonnenberg referierte.

Es ist kein Zufall, dass auch die deutsche „People First“-Bewegung ihren Anfang in Kassel nahm. Menschen mit geistiger Behinderung reklamieren hier – wie vor ihnen schon die Menschen mit körperlicher Behinderung – ihr Recht auf ein selbstbestimmtes Leben. Diese Bewegung begann ebenfalls in den USA. Sie lässt sich auf das Jahr 1974 zurückverfolgen.

Sonnenberg arbeitet seit drei Jahren mit dem *Forum selbstbestimmter Assistenz (ForseA)* zusammen. Diese Selbsthilfegruppe hat sich zum Ziel gesetzt, Menschen, die permanent Assistenz benötigen, aus der Rolle hilfloser Bittsteller zu befreien. Es wird ein Modell angestrebt, das jene, die Assistenz benötigen, in die Position von Arbeitgebern versetzt. Folgerichtig lautet der Titel der diesjährigen Tagung auch „Die Selbsthilfeorganisationen von Menschen mit Behinderungen im 21. Jahrhundert: das Ende der Profession(ellen)?“ Auch hier wird wieder im internationalen Vergleich geschaut, wo sich Modelle guter Praxis für Menschen mit Behinderungen entwickelt haben.

Gemeinsam mit *Elke Bartz* von ForseA habe ich das Programm erarbeitet. Aus Deutschland erwarten wir *Doris Haake* von den „starken Engeln“ (eine Selbsthilfegruppe von Menschen mit geistigen Behinderungen) und *Jürgen Peters* von *HEPHATA*, einer traditionellen Einrichtung der Diakonie. Gerade hier sind wir gespannt zu hören, wie sich eine solche Einrichtung mit dem Paradigmenwechsel auseinander setzt, der ja auch über das neue Sozialgesetzbuch 9 eine materielle Grundlage bekommen hat. Weitere Referenten erwarten wir aus der Schweiz, Israel, Tschechien und Großbritannien. Ich freue mich, dass *Glynn Vernon* wieder einmal dabei sein kann.

Wie wird gelernt, was wird gelernt?

Die Menschen und die Themen sind das Aufregende an den oben beschriebenen Tagungen. Die pädagogischen Methoden sind eher traditionell: Zu einem Rahmenthema werden Referenten aus verschiedenen Ländern eingeladen, die zu verschiedenen Aspekten reden.

Die Referate werden in Gruppen- bzw. Plenardiskussionen vertieft. Zum Abschluss der Woche gibt es noch einmal eine längere Gruppenarbeitsphase. Hier werden die in der Woche erfahrenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Situation von Menschen mit Behinderungen in den verschiedenen europäischen Ländern herausgearbeitet. Häufig werden auch Resolutionen formuliert, die gerade für die Vertreter von kleineren Ländern von besonderer politischer Bedeutung sind. Die Präsentation und die Diskussion von nachahmenswerten Modellen haben immer einen besonderen Stellenwert, denn die schlechte Praxis überwiegt leider und die Veranstaltungen sollen ja auch Mut machen.

Die Teilnehmer sind durchweg hoch motiviert. Die Hauptaufgabe der Tagungsleitung bei diesen Veranstaltungen besteht deshalb darin zu wissen, welche Entwicklungen und Diskussionen europaweit wichtig sind. Eine

ordentliche Moderation der Veranstaltungen gehört genauso zum üblichen Handwerkszeug wie eine vernünftige Vorbereitung der Referenten, die ja in den seltensten Fällen eine pädagogische Ausbildung haben. Engagement und Authentizität machen diesen Mangel aber immer wieder mehr als wett. Logistische Meisterleistungen sind jedoch manchmal notwendig, um einen Rollstuhlfahrer aus dem äußersten Norden oder Süden Europas in den Oberharz zu bekommen.

Die lange Tradition dieser Tagungen hat dazu geführt, dass Behindertengruppen zu Freizeiten oder auch als Gäste zu uns kommen und diese Gastbelegungen zum selbstverständlichen und integrierten Bestandteil auf dem Sonnenberg gehören. Die zielstrebige Ausweitung des Angebots von ursprünglich vier auf inzwischen sechzehn behindertengerechte Zimmer sowie eine im Großen und Ganzen zugängliche Anlage tun ein Übriges dazu.

Gerd Meister ist Pädagogischer Mitarbeiter beim Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg und dort zu erreichen unter der Anschrift Bankplatz 6, 38016 Braunschweig, E-Mail: Sonnenberg@tu-clausthal.de

Heidi Blunk/Hildegard Schymroch

Bildung für alle

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen

In diesem Beitrag berichten wir aus der Praxis der Bildungsarbeit für Menschen mit Behinderungen. Ausgehend von unseren Beispielen wollen wir darstellen, wie dieser Arbeitsbereich in die gesamte Bildungsarbeit des *Westfälischen Kooperationsmodells* eingebettet ist, um dann einen theoretischen Abriss zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen anzuschließen.

Die Auswahl der hier von uns präsentierten wenigen Beispiele konzentriert sich bewusst auf konträre Inhalte, um deutlich zu machen, dass eine breite Palette von inhaltlichen Angeboten möglich ist und auch angeboten wird.

Malwerkstatt

Die Malwerkstatt hat bereits eine langjährige Tradition in unserem Seminarangebot und bietet doch für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie für die Leitung

immer noch neue, überraschende Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen.

Die gestalterischen Tätigkeiten, zu denen angeregt wird, bieten viel Raum für individuelle, kreative Versuche der Einzelnen oder auch für das Erproben in der Gruppe bei Gemeinschaftswerken. Der Leitung ermöglicht diese Arbeit einen unmittelbaren Einblick in die besonderen Fähigkeiten und Talente der teilnehmenden Personen, die gefördert werden sollen.

Das Materialangebot ist sehr umfassend; nicht nur Papier und Farben stehen zur Verfügung. Es kann geschnitten, gerissen, geklebt, gedruckt, gesprüht werden und dabei sind ganz neue Kombinationsmöglichkeiten zu entdecken.

Wir versuchen bestimmte Aspekte im Auge zu behalten:

- Vermitteln, was Farbe ausmacht, was sie bewirkt und wie man sie einsetzen kann;
- die teilnehmenden Personen können für sie neue und auch unterschiedliche malerische und graphische Techniken ausprobieren;

- uns liegt daran, dass dabei Objekte entstehen, die auch nach diesem Wochenende noch ihren Reiz behalten.

Die Ergebnisse sind nicht nur attraktiv und aussagekräftig für den Betrachter, sie wirken vor allem bestätigend und ermutigend auf die aktiven Teilnehmer und Teilnehmerinnen.

Selbstwertgefühl und Selbstständigkeit stärken

Insgesamt zielt unsere Arbeit mit Menschen mit Behinderungen darauf, sie in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Selbstständigkeit zu stärken. Durch die künstlerische Betätigung und die dabei entstehenden ansehnlichen Ergebnisse geschieht das unmittelbar und nachhaltig. Wir versuchen anschließend, durch Ausstellung der Werke die Öffentlichkeit zu interessieren und auf diese Weise zusätzlich für die Belange der Behinderten zu werben.

Das Wochenendseminar beginnt immer freitags abends (nach dem Abendessen) in großer Runde, man begrüßt sich, stellt sich einander vor. Erste gemeinsame Aktivitäten bringen die teilnehmenden Personen im Spiel zusammen, bei Liedern und Tänzen oder auch einer kleinen Erkundungsrallye, dem Thema entsprechend. In dieser Phase soll den teilnehmenden Frauen und Männern bewusst werden, womit wir uns in den nächsten zwei Tagen beschäftigen werden.

Der folgende Samstag ist der Tag, an dem am intensivsten gearbeitet wird. Nachdem wir unser Programm vorgestellt und die individuellen Angebote erläutert haben, bilden sich Gruppen von ca. acht Personen, die sich je nach Neigung entscheiden, bei welchem Projekt sie mitmachen möchten bzw. auch bei welcher Leitungsperson. Der Wechsel von einer Gruppe zur anderen ist möglich, wird aber selten wahrgenommen (da die Gruppenbeziehungen doch meistens stimmen).

Am Samstag abend können schon erste Ergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen vorgeführt werden, bevor das „Künstlerfest“ gestaltet wird.

Umsetzung unterschiedlicher Ideen

Aus den Ergebnissen der Arbeitsgruppen lässt sich erkennen, dass unterschiedliche Ideen in den Malerwerkstätten umgesetzt werden:

Eine Gruppe malt Bilder zu einer Geschichte, bemalt Stoff, verwendet Naturmaterialien (Blätter, Gräser u. ä.) für Drucke. Eine zweite Gruppe bemalt eine Trägerpappe und baut eine Kugelbahn; malt Bilder nach Vorlagen von Künstlern der klassischen Moderne; stellt Collagen aus farbigem und strukturiertem Papier zusammen. Eine dritte Gruppe erstellt ein Farbmemorie; gestaltet Geschicklichkeitsspiele auf der Grundlage eigener Gemäl-

de; druckt Monotypien; bearbeitet Druckplatten aus Styrene.

Am Sonntag morgen sitzen alle als Jury zusammen, suchen von allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen jeweils ein oder mehrere Werke heraus und bauen gemeinsam eine Ausstellung auf. Dazu werden die ausgewählten Exponate auf eine einheitliche Pappe geklebt, an Wänden angebracht und auf Tischen ausgelegt. Falls im Tagungshaus noch andere Gäste weilen, werden sie zur Besichtigung der Ausstellung eingeladen.

Die Künstler und Künstlerinnen sind mit Recht stolz auf ihre Leistungen und Werke.

Aus einer weiteren Malwerkstatt ist sogar eine öffentliche Ausstellung in der Vlothoer Sparkasse entstanden.

Am Sonntagnachmittag ist die Zeit für eine Rückschau geplant. Wir bemühen uns, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen noch einmal die Stationen unserer Arbeit bewusst zu machen. Wir erinnern uns, was in den vergangenen Tagen getan und erreicht worden ist, tauschen Eindrücke aus und nehmen Anregungen auf. Am Ende haben nicht nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen das Gefühl, etwas geleistet zu haben, auch wir als Team haben wieder viel gelernt von den Menschen, mit denen wir gearbeitet haben.

Die Interessen anderer vertreten oder Verantwortung für mich und andere übernehmen

Ein Seminarthema, das erstmalig 1995 ins Programm aufgenommen wurde, wird seither jedes Jahr angeboten. Die Interessen daran sind ebenso unterschiedlich wie die Menschen, die bisher daran teilgenommen haben. Dieses Seminar richtet sich an Mitglieder von Heimbeiräten und Werkstatträtern, die auf der Basis des Heimgesetzes und der Werkstattgesetze die Vertretung für andere behinderte Menschen übernehmen. Für die Wahrnehmung solcher Mitwirkungsaufgaben sind besondere soziale Kompetenzen erforderlich wie Einfühlungsvermögen, kommunikative Fähigkeiten und angemessenes Auftreten. Dazu werden in diesem Seminar-typ Übungs-Möglichkeiten geboten. Außerdem wird Gelegenheit zum Austausch mit Behinderten aus anderen Einrichtungen gegeben, um von den Erfahrungen gegenseitig profitieren zu können und die Motivation zum Einsatz für andere zu stärken.

Inhaltliche Schwerpunkte

Das gegenseitige Kennenlernen am ersten Abend spielt in diesem Seminar immer wieder eine wichtige Rolle. Als „Steckbrief“ mit Bild und den jeweiligen Vorlieben und Hobbies oder Erkundungsrallye und andere aktive Einstiege zum Kennenlernen füllen den ersten Abend.

Inhaltliche Schwerpunkte dieser Reihe sind die Aufgaben als Werkstatt- oder Heimbeirat. Impulse für das Gruppengespräch können folgende Fragen sein: Wie ist es dazu gekommen, dass ich Werkstatt- bzw. Heimbeirat geworden bin? Warum habe ich diese Aufgabe übernommen? Was gefällt mir an dieser Aufgabe? Was finde ich besonders anstrengend? Was haben wir schon erreicht? Welche Probleme und Schwierigkeiten erfahre ich bei meinen Aufgaben als Heimbeirat oder Werkstattatrat?

Die Beiträge aus der Gruppenarbeit zu diesen Fragen werden visualisiert, wobei Lesen und Schreiben bei manchen ein Handicap ist und geübt werden kann.

Bedeutung von Rollenspielen

Das Zusammentragen von Erfahrungen hat überdies den Zweck, Szenen für Rollenspiele zu entwickeln. Durch Rollenspiele können das Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit anderen Menschen gefördert werden. Hier ist das Ziel, durch das Spielen und Beobachten anderer Personen erfolgversprechende Verhaltensweisen zu verdeutlichen. Bei Rollenspielen zeigt sich oft, dass die beteiligten Personen mit Vorliebe Rollen wie Heimleitung, Werkstattleiter, Arzt oder Betreuer und Betreuerin wählen. Sie sehen ihre Aufgaben gern in der Nähe bzw. als Vertretung von Heimleitung und Betreuungspersonal und weniger als Vertretung ihresgleichen. Es ist eine zentrale Aufgabe in diesen Seminaren, an dieser Einstellung zu arbeiten.

Übungsfelder

Protokollieren und Leiten von Sitzungen sind wesentliche Übungsfelder in diesen Seminaren, ebenso Übungen zur Kommunikation und Übungen, die die Befindlichkeit des Gegenübers verdeutlichen. Argumentieren üben, Pro und Contra in einer bestimmten Angelegenheit zu finden, sind wesentliche Hilfen und Aufgaben in einem solchen Seminar.

Das intensive Üben und der Austausch in den kleinen Gruppen führten manches Mal zum Gefühl, verstanden zu werden. Manche kommen dadurch auch auf Ideen, was sie in ihren konkreten Situationen unternehmen könnten.

Fremde Länder – fremde Kulturen

Wer würde nicht gerne jederzeit und ausgiebig „in die Ferne schweifen“, obwohl das „Gute so nahe liegt“? Reiselust und Neugier auf fremde Gegenden lassen sich leider nicht immer in dem Maße befriedigen, wie wir es uns wünschen. Der Realisation sind Grenzen unterschiedlicher Art gesetzt. Reisewünsche scheitern nicht nur an fehlenden Finanzmitteln, manchen hindern zu-

sätzlich auch körperliche oder geistige Behinderungen daran, sich auf den Weg zu machen.

Nicht jedem gelingt es, sich überall in der Welt persönlich umzusehen, um Länder und Menschen in anderen Breitengraden kennen zu lernen. Aber deshalb können wir durchaus versuchen, über Bilder und Literatur einer fremden Kultur näher zu kommen. Unsere fiktiven „Reisen“ in entfernte Weltgegenden (Orient, Afrika, China...) sollen bewusst machen, dass es außer der uns bekannten, vertrauten Umgebung und Lebensgewohnheiten noch viele andere gibt.

Spielerisch etwas über Menschen mit anderen Lebensbedingungen zu erfahren (Hautfarbe, Kleidung, Speisen, Wohnen, Musik und Kunst), macht nicht nur Spaß, es fördert auch im besten Falle Verständnis und Toleranz gegenüber allem Fremden.

„Reise-Seminare“

Die vielfältigen Möglichkeiten, sich trotzdem einen kleinen Einblick in fremde Länder und Kulturen zu verschaffen, nutzen wir in unseren „Reise-Seminaren“ für unsere behinderten Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Auf fantasievolle Weise „bereisen“ wir nicht nur europäische Länder, sondern dringen bis in den Orient oder nach Asien vor.

Bei einem „Chinatrip“ beispielsweise verfolgen wir zunächst auf der Landkarte die mögliche Reiseroute und treffen die notwendigen Vorbereitungen. Mit Hilfe von Fotos und Filmen machen wir uns ein „Bild“ von den dort lebenden Menschen und der Beschaffenheit der Landschaften. Wir erfahren etwas über die chinesische Lebensweise, indem wir chinesisches kochen, mit Stäbchen essen, Musik hören, ein chinesisches Märchen in Szene setzen, traditionelle Kleidung und Wohnung improvisieren, mit Pinsel und Tusche malen, chinesische Spiele ausprobieren und den eigenen Körper durch Entspannungsübungen erfahren.

Im Laufe eines Wochenendes versuchen wir so, uns mit allen Sinnen einer Kultur anzunähern und dabei wahrzunehmen, was daran neu und anders ist als bei uns. Diese Fantasiereisen bereiten nicht nur großes Vergnügen, sie fördern auch im besten Fall Verständnis und Toleranz gegenüber allem Fremden.

Bildung für Menschen mit Behinderung: Aufgabe im Westfälischen Kooperationsmodell (WKM)

Das *Westfälische Kooperationsmodell* in Vlotho ist eine seit 1976 nach dem Erwachsenenbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen anerkannte Weiterbildungseinrichtung. Der Schwerpunkt dieser Einrichtung liegt in der Familienbildung. Daneben sind die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung, die inter-

nationale Bildungsarbeit wichtige Bildungsbereiche geworden, denen sich das WKM unter dem Dach seines Trägers *Stätte der Begegnung e. V.* verpflichtet weiß.

Die Zielgruppe der erwachsenen behinderten Menschen wurde 1983 in das Bildungsprogramm aufgenommen. Die ersten Seminare liefen zunächst im Rahmen des Seminarkonzepts „Selbstständig leben lernen – Erziehungsziel auch für geistig Behinderte?“ Im Folgenden wurden dann die „Impulse für die Freizeitgestaltung“ der Bildungsschwerpunkt für diese Zielgruppe.

Freizeitgestaltung ist neben der Arbeit in den Werkstätten ein wichtiger Lebensbereich. Die Konzeption erweiterte sich seit 1990 unter dem Motto „Freizeit und Arbeit – Wohnen und Leben“. Dieses Motto soll deutlich machen, dass alle Lebensbereiche – auch für Menschen mit Behinderungen – in der Erwachsenenbildung thematisiert werden können und müssen.

Lebenslanges Lernen für behinderte Menschen bedeutet Förderung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung. Normalisierung und Freiwilligkeit sind wesentliche Grundprinzipien unseres Bildungsangebotes.

Bildungsziele und -prinzipien

Grundlegende Bildungsziele sind:

- Förderung und Unterstützung des Selbstvertrauens und der Selbstständigkeit
- Erhaltung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten
- Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenzen
- Förderung und Unterstützung des selbstbestimmten Lebens.

In enger Zusammenarbeit mit Wohnheimen, Werkstätten, Vereinen für Menschen mit Behinderungen wird das jährliche Programm entwickelt und verändert. Wünsche von Einrichtungen und teilnehmenden Personen finden Eingang ins Programm. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist uns ebenso wichtig wie die Wahlmöglichkeit nach Interessen.

Die Begleitpersonen und die betreuenden Personen in den jeweiligen Einrichtungen sind Motivationsträger, um die potentiellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit unserem Programm vertraut zu machen, es ihnen nahe zu bringen (bei weitem können nicht alle lesen) und auch bei Interessen- und Entscheidungsfindung zu helfen.

Das Seminarangebot richtet sich an Menschen mit Behinderungen innerhalb NRW. Menschen aus unterschiedlichen Einrichtungen und Städten können sich begegnen. Die sozialen Kontakte sind integraler Bestandteil der Konzeption und können erweitert werden.

Seminare mit 30 Teilnehmenden sind keine Seltenheit, aber auch eine maximale Größe ermöglicht die Arbeit in Gruppen.

Die Seminare werden geleitet von pädagogischen Fachkräften, die über langjährige Erfahrungen im Umgang mit behinderten Menschen verfügen.

In den Seminaren bieten wir einen Rahmen, in dem nicht die Behinderungen dominieren, sondern vorhandene Fähigkeiten entdeckt und gefördert werden können. Wir bemühen uns, die Vermittlungsmethoden den spezifischen Lernvoraussetzungen geistig behinderter Menschen anzupassen und flexibel auf einzelne einzugehen.

Das Lernen geschieht handlungsorientiert, d. h. die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Seminaren werden aktiviert zur Selbstständigkeit und nicht in einer passiv-rezeptiven Rolle belassen. Die in Eigenarbeit entstandenen Produkte vermitteln ihnen Erfolgserlebnisse und stärken ihr Selbstwertgefühl.

Von besonderer Bedeutung ist neben dem kognitiven das soziale Lernen, das unter anderem durch Gruppen- oder partnerschaftliche Aktivitäten gefördert wird. Für andere eine Hilfe sein zu können, ist eine wertvolle Erfahrung, ebenso die Wahrnehmung, dass von anderen Gruppenteilnehmern etwas gelernt werden kann.

Bei der Wissensvermittlung wird Wert gelegt auf Veranschaulichung durch Gegenstände aus dem Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wir setzen Material mit hohem Aufforderungscharakter ein.

Auch achten wir darauf, die einzelnen Lerneinheiten durch Entspannungspausen aufzulockern und sie durch Spiel und Geselligkeit zu ergänzen, damit keine Überforderungssituation entsteht und das Lernen Spaß macht. Mit der von uns angebotenen Veranstaltungsform „Wochenendseminar“ verbinden sich komplexe Lernanlässe, neben dem Lernen am vorgegebenen Inhalt ist es auch das Zurechtfinden in einer ungewohnten Umgebung und das Kennen lernen bisher fremder Menschen.

Seit Jahren hat sich das Wochenendseminar für diese Zielgruppen bewährt, abgesehen von einzelnen Tagesveranstaltungen in Kooperation mit Behinderteneinrichtungen.

Als besonderes Problem und bisher nicht endgültig gelöst, stellt sich die Begleitung der behinderten Menschen dar, von denen nur einzelne allein das Tagungshaus erreichen können. Das ist zugleich auch ein Beförderungsproblem der Werkstätten. Menschen mit Behinderungen, die bei ihren Eltern wohnen, erreichen wir seltener.

Die Wohnheime stellen zuweilen Begleitpersonen, wenn sie einen Bus voll belegen können. Wir sind auf die Begleitpersonen angewiesen, wenn pflegerische oder medikamentöse Hilfe notwendig ist, da solche vom pädagogischen Personal des Seminars nicht geleistet werden kann. Manche Einrichtungen bringen und holen die Behinderten.

Die gemeinsame Teilnahme von Begleitpersonen und behinderten Menschen hat Vor- und Nachteile:

- Für die behinderten Menschen bedeutet es einen Zuwachs an Selbstständigkeit, ohne Begleitung teilzunehmen
- die gemeinsame Teilnahme von Betreuern und Menschen mit Behinderungen ermöglicht neue Begegnungen außerhalb ihres sonstigen gemeinsamen Alltags
- es ergeben sich oft intensive und wichtige Gespräche zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem Heimbereich und der Erwachsenenbildung.

Bildung für alle schließt „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ ein

„Die erste Bildungsphase ist ohne ergänzende Weiterbildung unvollständig“, so war 1970 im Strukturplan des *Bildungsrates* zu lesen (S. 197). Die damalige Programmatik der Erwachsenenbildung als vierter Säule des Bildungssystems führte in den Bundesländern zu gesetzlichen Regelungen, die bis heute eine öffentliche Förderung von Erwachsenenbildungsangeboten unterschiedlicher Träger ermöglichen.

Das Recht auf Weiterbildung gilt für die gesamte Bevölkerung ab 16 Jahren, schließt also behinderte Menschen mit ein. Die Leitideen und Grundprinzipien allgemeiner Bildungsarbeit gelten daher auch für Mitbürgerinnen und Mitbürger, die wegen ihrer geistigen Behinderung lebenslang auf unterstützende Begleitung angewiesen sind. Bildung wird vom *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* so bestimmt: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (1966, S. 20). Hinsichtlich allgemeiner Bildungsziele besteht also zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen kein Unterschied. In der Erwachsenenbildung stellen Menschen mit geistiger Behinderung eine spezifische Zielgruppe dar, die besondere Lernbedürfnisse hat. Ihre Umwelt ist trotz vieler Verbesserungen nach wie vor gekennzeichnet von Mangel an Orientierung, von Chancenungleichheit, gesellschaftlicher Abwertung und unzureichender Möglichkeit, Interessen zu artikulieren und durchzusetzen (vgl. *Schwart* 1991, S. 18).

In den vergangenen Jahrzehnten sind bundesweit und auch in anderen europäischen Ländern an vielen Orten Versuche unternommen worden, die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu etablieren.

Mit den folgenden Ausführungen wollen wir

- die Leitlinien darlegen, denen wir uns bei der Bildungsarbeit mit behinderten Frauen und Männern verpflichtet fühlen,
- die Ziele unserer Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen verdeutlichen und

- anhand einiger Seminarbeispiele einen Einblick in die konkrete inhaltliche und methodische Umsetzung dieser Ziele geben.

Grundvoraussetzungen der Bildungsarbeit für geistig behinderte Menschen

Aus anthropologischer Sichtweise gehen wir von der Tatsache aus, dass menschliche Existenz immer in irgendeiner Weise unzulänglich und gebrochen ist. Geistige Behinderung ist deswegen als eine der unendlich verschiedenen Ausprägungen menschlichen Daseins anzusehen.

Die dadurch bedingte Erschwernis der Lebensbewältigung ist Anlass zu solidarischer Hilfe durch die Gemeinschaft, um die Behinderungsfolgen aufzuheben oder doch wenigstens zu mindern.

Allen Menschen gemeinsam sind Grundbedürfnisse nach Geborgenheit und Zugehörigkeit, Teilhabe und Aktivität, Geselligkeit und Daseinsfreude, nach Intimität und Eigenständigkeit, nach Selbstbestimmung und Mitsprache und nach persönlicher Weiterentwicklung. Es gilt, die Bedürfnisse behinderter Menschen zu verstehen und ernst zu nehmen, was Respekt und Achtung vor der Person in ihrem So-Sein voraussetzt. Diese ganzheitliche Sichtweise orientiert sich nicht an Defekten, sondern an den vorhandenen Stärken der Person und dem Ziel, ihnen ein annähernd selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen.

Dabei ist das Prinzip der Normalisierung besonders wichtig: Frauen und Männer mit einer geistigen Behinderung sollen sich „so normal wie möglich“ bilden können, angefangen von den Räumlichkeiten und dem erwachsenen-spezifischen Lernmaterial über die Veranstaltungsformen bis hin zu dem Grundsatz, dass lebenslanges Lernen auch für sie selbstverständlich ist.

Ziele der Erwachsenenbildung für geistig behinderte Menschen

Bildungsangebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung haben zum Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse beweisen, dass sich die persönliche Entwicklung über das ganze Leben erstreckt und Lernprozesse auch im Erwachsenenalter anhalten, was gleichermaßen für behinderte wie für nichtbehinderte Personen gilt (vgl. *Lehr* 1987, *Theunissen* 1987). Förderung der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit von Behinderten durch Bildung bedeutet:

- Erhaltung und Ausbau lebenspraktischer Fertigkeiten als Hilfe zur selbstständigen Lebensführung
- Hinführung zu selbstständigem Entscheiden

- Förderung der Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung in persönlichen Belangen und gegenüber anderen
- Förderung der Kommunikation und Entfaltung der Beziehungsfähigkeit
- Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins
- Erweiterung des Wissens-, Erfahrungs- und Interessenshorizonts
- Kompetenzerweiterung in den Bereichen Arbeiten, Wohnen und Freizeitgestaltung sowie
- Anregung zu fortgesetztem Lernen.

Ausblick

„Ich danke Ihnen dafür, dass Sie ‚immer an uns denken‘. Unsere Bewohner nehmen die Kursangebote immer wieder gern in Anspruch. Mittlerweile gibt es auch bei uns in der Gegend vermehrt Angebote aus der Erwachsenenbildung für behinderte Menschen. Das ist auch der Grund dafür, dass wir inzwischen weniger Ihre Angebote nutzen.“ (Eine Wohnheimleiterin aus Meppen)

„Berufsfördernde Bildungsmaßnahmen“ und „Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ schreibt die Werkstättenverordnung als Bestandteile des Arbeitslebens in Werkstätten für Behinderte vor.

Diese Begriffe sind Schlagworte geworden. Sie stehen nicht nur für einen gesetzlichen Auftrag, sondern auch für die Chance, schwerbehinderten und wenig mobilen Menschen die Gelegenheit zu bieten, an einem für sie erreichbaren Ort Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu besuchen, was sie sonst in ihrer Freizeit vielleicht weniger könnten.

„Weit über die Hälfte der betreuten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beispielsweise in unserer Werkstatt Begatal wohnt bei ihren Angehörigen (teilweise Eltern in höherem Alter) auf dem Lande oder selbstständig und allein in ihrer Gemeinde. Die Fortbewegungsmöglichkeiten im Nahverkehr sind sehr gering. Diesen Men-

schen kommt entgegen, dass ihnen in der Werkstatt nach der Phase der Berufsausbildung (des Arbeitstrainings) noch ein allgemeines Erwachsenenbildungsangebot gemacht wird.

Auch Wochenendveranstaltungen oder Veranstaltungen am Feierabend finden Interesse. In diesem Falle hilft es außerordentlich, dass die Lebenshilfe-Einrichtung ‚Familiientlastender Dienst‘ in Lemgo (kurz FED genannt) diese Angebote organisiert bzw. veröffentlicht und ihre Wahrnehmung durch einen Fahrdienst ermöglicht.

Diese von der Werkstatt selbst oder mit Unterstützung von Weiterbildungsträgern organisierten Veranstaltungen dienen der beruflichen Weiterbildung, der Mitbestimmung oder der Erweiterung von lebenspraktischen, motorischen, musischen, bildnerischen, psychischen, kommunikativen und kulturtechnischen Fähigkeiten.“

(*Michael Holger*, Sozialbegleitender Dienst, Werkstatt für Behinderte Begatal)

Zum Schluss sollen die Teilnehmer zu Wort kommen, die im Mitarbeiter-Magazin „*Blattsalat*“ über ein Wochenendseminar des WKM berichtet haben: „Was man als Werkstattrat gut können muss, um die anderen zu vertreten

- ein offenes Ohr haben
- wichtige Sachen zur Sprache bringen
- etwas für sich behalten können
- Menschenkenntnis
- gut beobachten können
- den richtigen Ton treffen
- Geduld und Ausdauer haben
- nicht hektisch werden
- gute Ausstrahlung.

Es hat Spaß gemacht, wir hoffen, wir sehen uns wieder“.

Heidi Blunk und **Dr. Hildegard Schymroch** arbeiten als Pädagogische Mitarbeiterinnen in der Stätte der Begegnung e. V., Oeynhausener Straße 5, 32602 Vlotho.

Jürgen Fiege

Normalisieren statt gettoisieren

Menschen mit Behinderungen in Medienseminaren

Jürgen Fiege problematisiert verbreitete Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen. Er berichtet über Medienseminare, die er zusammen mit behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmern realisiert hat. In dem Resümee dieser Arbeit wird deutlich, welche Möglichkeiten die Verbindung von politischer und kultureller Bildung für diese Zielgruppe eröffnet und wie sich die gegenseitige Wahrnehmung durch die Begegnung zwischen „Behinderten“ und „Nichtbehinderten“ am Lernort Bildungsstätte verändert.

Eine Idee entsteht

Als vor einigen Jahren ein früherer Kollege¹, der inzwischen in einer Werkstatt für Behinderte arbeitet, mich fragte, ob ich im *Jugendhof Steinkimmen* Medienseminare für Menschen mit Behinderungen gestalten wollte und könne, war meine erste Reaktion ablehnend. Ich hatte mit dieser Zielgruppe keine Alltags- oder beruflichen Erfahrungen. Ich konnte mir nicht vorstellen, dass sie das notwendige Abstraktionsvermögen haben, um komplexe Zusammenhänge im Entstehungsprozess z. B. eines Videofilms oder einer Fotoausstellung nachzuvollziehen. Da mein Kollege jedoch sowohl die politisch-kulturelle Bildungspraxis des *Jugendhofs Steinkimmen* kennt als auch Erfahrungen in der Arbeit mit Behinderten hat, verwarf ich die Idee nicht sofort, sondern versprach, über den Vorschlag nachzudenken und mit meinen nebenamtlichen KollegInnen zu diskutieren.

Zu meiner Überraschung griffen zwei von ihnen die Idee sofort auf. Sie studierten Behindertenpädagogik und schrieben gerade ihre Diplomarbeit über Bildungsarbeit mit Behinderten. Sie waren daran interessiert, ihre theoretischen Überlegungen auch in der Praxis auszuprobieren. Die übrigen KollegInnen waren skeptisch, aber nicht abgeneigt. Mit diesen Voraussetzungen gingen wir das Projekt an.

¹ Hans-Georg Jedmowski war Praktikant im Anerkennungsjahr im *Jugendhof Steinkimmen* und kannte daher das Konzept der Verbindung von politischer und kultureller Bildung, das bei uns entwickelt und praktiziert wird. Er arbeitet inzwischen in der Werkstatt Bremen.

Skepsis

Aus Gesprächen mit vielen Bekannten und KollegInnen weiß ich inzwischen, dass meine anfängliche Skepsis durchaus symptomatisch ist und viel über den Status behinderter Menschen in unserer Gesellschaft aussagt. Denn noch immer gelten Behinderte als Exoten. Klar, wir helfen schon mal einem Rollstuhlfahrer in die Straßenbahn, aber wer denkt darüber nach, wieso er eigentlich auf fremde Hilfe angewiesen ist? Klar, wir begegnen Menschen mit geistiger Behinderung, wenn wir ihnen denn überhaupt im Alltag begegnen, mit nachsichtigem Lächeln – aber schon Menschen mit psychischen Auffälligkeiten provozieren oft Unmut und Aggressionen bei uns.

Menschen, die regelmäßig – meist beruflich – mit Behinderten zu tun haben, berichten aber über noch weit üblere Reaktionen in der Öffentlichkeit. Bemerkungen wie „euch hat der Adolf wohl vergessen“ oder „und so was läuft frei herum!“ sind nicht selten, nehmen seit einigen Jahren sogar deutlich zu.

Selbst gutwillige Menschen sind nicht frei von Vorurteilen. Dies lässt sich aus diversen Gesprächen mit Teilnehmenden anderer Seminare im *Jugendhof Steinkimmen* entnehmen, die von unseren Seminaren mit Behinderten erfahren. Ein Lehrer, dem ich erklärte, welches Seminar parallel zu seinem stattfindet, fragte verwundert zurück „Und das geht?“ Oder Studierende eines anderen Seminars riefen angesichts der Fotoausstellung am Ende eines Seminars verblüfft aus: „Dass die das können!“ Es geht mir nicht darum, diese Reaktionen zu diffamieren. Sie zeigen aber, wie exotisch Bildungsarbeit mit Behinderten für viele – auch tolerante und gutwillige Menschen – immer noch ist, wobei ich mich nicht davon ausnehmen will. Trotzdem machten wir – meine nebenamtlichen KollegInnen² und ich – uns an das Projekt.

Konzept: Politisch-kulturelle Bildung

Zunächst prüften wir, wieweit das im *Jugendhof Steinkimmen* entwickelte Konzept der Verbindung von poli-

² Beteiligt an der Entwicklung des Projekts waren Dorothea Böde, Christian Eitel, Andreas Markert und Simone Rießinger. Inzwischen sind weitere KollegInnen zum Team hinzugekommen.

tischer und kultureller Bildung³ auf diese Zielgruppe übertragbar ist. Seine Besonderheit besteht darin, dass kulturelle Medien (Theater, Video, Fotografie, Musik, Radio) nicht als Vehikel oder pädagogische Methode, dass andererseits Inhalte nicht als Staffage für künstlerische Formexperimente benutzt werden. Vielmehr sind Thema und Medium gleichwertige Bestandteile des Konzepts. Das Thema wird medial bearbeitet, das Medium und seine Gesetzmäßigkeiten werden ebenfalls thematisiert. Nach diesem Konzept wurden u. a. Seminartypen entwickelt, in denen mit fotografischen Mitteln sozialpolitische Themen bearbeitet werden. Videofilme in Form von Dokumentarfilmen, Magazinen und Spielfilmen und Radiobeiträge in Form von Bericht mit Originalton, Magazin oder Hörspiel ergänzen das.

Dieses Konzept scheint uns hervorragend für die Bildungsarbeit mit Behinderten geeignet, da sie einerseits nicht durch rein kognitive Lernprozesse überfordert werden, andererseits aber ein Zugang zu thematischen Zusammenhängen über das praktische Tun erreicht werden kann. Darüber hinaus bieten Fotografie und Laborarbeit, Video- und Radioarbeit den Teilnehmenden die Möglichkeit sinnlicher Erfahrung und zur aktiven Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umgebung. Schließlich können sie durch die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse in Ausstellungen und Sendungen im Offenen Kanal Anerkennung, Selbstvertrauen und Ich-Stärke gewinnen. Das fördert ihre Persönlichkeitsentwicklung.

Konkretisierung

Gerade die seit einigen Jahren nach Berichten Behinderter und ihrer Betreuer zunehmenden verbalen oder gar tätlichen Aggressionen gegen Behinderte „aus der Mitte der Gesellschaft“ wie von ihrem rechtsextremen Rand erfordern die Stabilisierung des Selbstwertgefühls Behinderter. Ihre Marginalisierung im Beruf – durch „Beschäftigung“ in speziellen Werkstätten – legt die aktive Auseinandersetzung gerade mit dem Thema „Arbeitsplatz“ nahe. Aber auch andere Themen machen Sinn und wurden von uns inzwischen ausprobiert.

Mit Hilfe der beiden Behindertenpädagogen in unserem Team haben wir uns mit den fachlichen Grundlagen einer Bildungsarbeit mit Behinderten beschäftigt. Hierbei konnten wir uns u. a. auf die Forschungen und Erfahrungen beziehen, die bereits früh – in den 50er Jahren – in Skandinavien (Schweden und Dänemark) gemacht wurden. In Deutschland dagegen besteht immer noch ein gewisser Nachholbedarf. Das Normalisierungskonzept (s. u.) ist außerhalb der Fachwelt weitgehend unbekannt. Erst jüngst wurden einige der Prinzipien dieses Konzepts in dem neuen Gleichstellungsge-

³ Dieses Konzept wurde bereits in den 80er Jahren entworfen und inzwischen weiterentwickelt. Vgl. Jürgen Fiege: Das Licht der Erkenntnis. Seminare zur Sozialfotografie. In: *deutsche Jugend* Nr. 4/1990, S. 178 ff. Ders.: Zur Theorie und Praxis der Sozialfotografie in der Bildungsarbeit. In: *VHS Kurs- und Lehrgangsdienst*, 36. Lieferung (1992) II – 6 – Blatt 96 ff.

setz für Behinderte festgelegt. Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen sind noch immer spärlich gesät.

Nachholbedarf an Normalisierung

Und das obwohl 7 – 10 % der Bevölkerung Behinderte sind, je nachdem wie Behinderung definiert wird. In der pädagogischen Fachdiskussion über außerschulische Bildung, schon gar in der Praxis sind Behinderte dennoch völlig unterrepräsentiert. Zwar wurde bereits in den 50er Jahren in den skandinavischen Ländern das Prinzip der „Normalisierung“⁴ entwickelt, in Deutschland gibt es hier aber noch starken Nachholbedarf.

Bei der Umsetzung des Konzepts in methodische Schritte sind wir auch Umwege gegangen. So wurde das Prinzip der Blende beim Fotoapparat durch Wasser erklärt, das durch einen großen bzw. kleinen Trichter läuft. Es stellte sich jedoch heraus, dass diese Methode zu abstrakt (die analoge Übertragung Wasser/Licht, Trichter/Blende konnte nicht nachvollzogen werden) und zu umständlich war. Die Teilnehmenden erklärten, das mit dem Wasser und dem Trichter sei ja wohl klar, fragten aber, was das denn nun mit dem Fotoapparat zu tun habe. Als wir einfacher erklärten, dass durch ein großes Loch (Blende) mehr Licht durchgeht als durch ein kleines, war das auch unmittelbar verständlich. Wir verzichteten daher in den Folgeseminaren auf diesen methodischen Schritt, weil er sich als Über-Pädagogisierung erwies.

Mehr außerschulische Bildungsangebote

Bei der Herausbildung der modernen Industriegesellschaften wurde der Lebenszusammenhang der Menschen in Segmente – Arbeit, Wohnen, Konsum, Dienstleistungen, Freizeit etc. – zerlegt. Diese Segmentierung führte u. a. zur gesellschaftlichen Ausgrenzung von Behinderten (wie anderer Minderheiten), deren radikale Zuspitzung die im 19. Jahrhundert gegründeten, bis heute existenten Großeinrichtungen waren.

Außerschulische politische oder kulturelle Bildungsarbeit mit jungen Behinderten wurde trotz der bildungspolitischen Hochkonjunktur der 70er Jahre vernachlässigt. Wenn Bildung für behinderte Jugendliche thematisiert wurde, dann ausschließlich in den Bereichen Schu-

⁴ 1959 formulierte das dänische Fürsorgegesetz: „Normalisierung bedeutet, den geistig behinderten Menschen ein so normales Leben wie möglich zu gewähren.“ In der Fachliteratur werden der Normalisierung ein normaler Tagesablauf, räumliche und personelle Trennung von Wohnung, Schule und Arbeitsplatz, Individualität und Wahlmöglichkeit, zweigeschlechtliche Umgebung, das Recht auf Arbeit und Privatsphäre und ein normaler Lebensstandard zugerechnet. Es sei ein größtmögliches Maß an Gemeinsamkeiten zwischen Behinderten und Nichtbehinderten anzustreben.

le und Berufsbildung. Zwar gab es seit den 80er Jahren auch in der Bundesrepublik eine zunehmende Fachdiskussion zur Erwachsenenbildung mit Behinderten und gelegentliche praktische Angebote an Volkshochschulen, dieser neue Wind hat die außerschulische Jugendbildung bisher aber nur gestreift. Als der *Jugendhof Steinkimmen* 1993 erste Überlegungen und praktische Schritte in diese Richtung machte, war auch und gerade die Absicht leitend, die Fachdiskussion zu beleben und ein Modell zu entwickeln, das andere Bildungsträger anregen sollte. Aus vielfältigen Kontakten zu Bildungsträgern wie zu Behinderteneinrichtungen wussten wir, dass es einerseits annähernd keine Bildungsangebote für Behinderte gibt, andererseits hörten wir von KollegInnen aus Behinderteneinrichtungen, dass durchaus ein Bedarf daran besteht. Der Zulauf zu und das Echo auf unsere bisherigen Angebote bestätigte diesen Bedarf seitens der Behinderten. Unsere Kooperationspartner sind inzwischen – neben Werkstätten für Behinderte – Wohnheime und ein landwirtschaftlicher Betrieb, in dem Behinderte und ehemals Obdachlose leben und arbeiten.

Medien in der Bildungsarbeit

Während kulturelle Aktivitäten wie bildende Kunst, Theater, Musik u. a. in der Arbeit mit Behinderten sehr weit verbreitet sind, werden die technischen Medien weitgehend vernachlässigt. Sicher auch aus den Gründen, deretwegen ich anfangs zögerte. Ein Pinselstrich auf dem Papier, ein musikalischer Ton oder eine Geste auf der Bühne sind unmittelbar sinnlich erfahrbar sowohl für den Produzenten wie für den Konsumenten. Absicht und Wirkung lassen sich schnell überprüfen. Bei den technischen Medien jedoch ist ein längerer Produktionsprozess notwendig, der ein hohes Abstraktionsvermögen voraussetzt. Bei der Fotografie liegt zwischen der Aufnahme und dem fertigen Bild der gesamte Entwicklungsprozess. Beim Videofilm kann die Aufnahme zwar sofort hinterher betrachtet werden, das so entstandene Rohmaterial ist aber noch lange nicht identisch mit dem fertigen Film, der die Sichtung, Auswahl, den Schnitt und die Nachvertonung voraussetzt. Diese Zwischenschritte machen den Prozess zwar schwer überschaubar, gleichzeitig liegt darin aber der Reiz der Arbeit – nicht nur für Behinderte – denn der Prozess setzt dieses Abstraktionsvermögen nicht nur voraus, sondern er fördert es auch.

Thema und Medium

Wie bei jedem künstlerischen, ästhetischen oder medialen Prozess ist auch bei der Medienarbeit ein Thema oder Inhalt impliziert. Entsprechend unserem Konzept der Verbindung von politischer und kultureller Bildung suchten wir uns zunächst ein Thema aus, das der Herkunft unserer Teilnehmenden aus einer Werkstatt für Behinderte entsprach: „Mein Arbeitsplatz“. Es ermöglicht eine sozialpolitische Bearbeitung, lässt eine individuelle Auseinandersetzung zu und ist mit den Mitteln

der Sozialfotografie, der Video- oder Radioreportage gut umzusetzen.

Wir gingen allerdings bald dazu über, auch andere Themen in unser Seminarangebot aufzunehmen. Dies ergab sich einerseits dadurch, dass einzelne Teilnehmende mehrfach unsere Seminare besuchten und nicht immer das gleiche Thema bearbeiten wollten; andererseits kamen zu uns auch Gruppen, die wir nicht über Werkstätten, sondern über Wohnheime ansprachen. Zunächst haben wir daher das Thema „Wo ich wohne, wie ich lebe“, also die Freizeit und den Lebensalltag, aufgegriffen. Dann gingen wir zu abstrakteren Themen über, von denen wir vermuteten, dass sie für unsere Teilnehmenden interessant sein könnten: Träume und Wünsche („Wenn ich einmal reich wär’...“) und Freundschaft. Inzwischen haben wir diesen Themenkatalog erweitert, z. B. „Gegensätze“, „Gewalt“, „Erinnerungen“ u. a.

Fotografie und Video

Wir begannen unsere Arbeit zunächst mit der Fotografie, weil wir meinten, dass dieses Medium am besten geeignet ist. Es stellte sich aber bald heraus, dass eine Gruppe von zwölf Teilnehmenden zu groß ist, und die TeamerInnen wollten gerne ein zweites Medium – Video – ausprobieren. Dies wird inzwischen regelmäßig mit Erfolg praktiziert. Dann haben wir als drittes Medium Radio hinzugenommen. Allerdings gibt es hier Schwierigkeiten. Es setzt voraus, dass mehrere Teilnehmende (Moderator, Interviewer, Sprecher) flüssig und verständlich sprechen können. Das ist nicht immer der Fall. Teilweise täuschten wir uns auch bei der Entscheidung, dass eine bestimmte Gruppe in der Lage sei, Radio zu machen. Wenn jemand flüssig reden kann, heißt das noch nicht, dass er das auch vor dem Mikrofon im Studio oder bei einem Interview hinbekommt. Das Medium Radio bieten wir daher inzwischen nur noch ausnahmsweise an, so dass die Teilnehmenden die Wahl zwischen Fotografie und Video haben.

Ablauf

Der konkrete Prozess beginnt nach der Kontaktaufnahme zwischen *Jugendhof Steinkimmen* und dem jeweiligen Kooperationspartner mit einem Besuch in der Einrichtung, bei dem das Thema festgelegt, der Jugendhof vorgestellt, der Seminarablauf erläutert und das Abendprogramm verabredet werden. Außerdem werden zwei Arbeitsgruppen festgelegt, die mit unterschiedlichen Medien arbeiten. Die Seminare dauern jeweils eine Woche von Montag Vormittag bis Freitag Nachmittag.

Zum Seminarbeginn am Montag Morgen wird zunächst das Team vorgestellt. Wir haben für jeweils zwölf Teilnehmende vier TeamerInnen. Dann wird in Kleingruppen ein Rundgang über den Jugendhof gemacht, bei dem die Örtlichkeiten vorgestellt werden. Anschließend

kommt die gesamte Gruppe wieder zusammen, und es gibt eine thematische Einführung. Sie besteht in der Regel darin, dass wir eine Ton-Dia-Schau vorstellen, in der das Thema in seinen unterschiedlichen Fassetten vorgestellt wird. Wenn anschließend unmittelbarer Diskussionsbedarf besteht, diskutiert die Gruppe darüber; ansonsten trennen sich die beiden Arbeitsgruppen wieder und arbeiten getrennt weiter.

Präsentation des Mediums

Zunächst wird das jeweilige Medium mit seinen Möglichkeiten vorgestellt: Kamera- und Aufnahmetechnik, Nachbearbeitung etc. Dabei werden bereits praktische Übungen gemacht. Dies dauert meistens bis Dienstag Mittag. Am Nachmittag wird zunächst in einer Diskussionsrunde das Thema vertieft und daraus abgeleitet werden Überlegungen zur medialen Umsetzung ange stellt. Hier werden Fragen diskutiert wie: Welche Form wählen wir (z. B. Video-Magazin, Spielfilm; Fotoausstellung mit Einzelbildern, Bildergeschichte, Fotobuch)? – Welche Bilder oder Interviewpartner brauchen wir? – Wo wird gefilmt oder fotografiert? – Entwicklung eines Drehplans oder Storyboards).

Der Mittwoch dient in der Regel dem Filmen und Fotografieren, der Materialsichtung bzw. Filmentwicklung. Am Donnerstag beginnt die Nachbearbeitung (Filmschnitt und Nachvertonung, Vergrößerung und Bilderauswahl). Am Freitag Vormittag wird die Präsentation der Produktionen vorbereitet. Am späten Vormittag findet dann die Präsentation statt, bei der die Gruppen sich gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse vorstellen. Hierzu werden nach Möglichkeit auch die anderen Gruppen eingeladen, die sich im Jugendhof befinden. Der Freitag Nachmittag dient der Abschlussbesprechung. Im Wesentlichen folgen Konzept, Struktur und Ablauf der Seminare denen unserer anderen Seminare. Allerdings gehen wir – auch darin unterscheiden sich diese Seminare nicht grundsätzlich von anderen – auf die spezifischen Bedingungen unserer Zielgruppe ein. So müssen wir z. B. für Teilnehmende entsprechend ihrer jeweiligen Behinderung besondere Vorkehrungen treffen: Der Spastiker mit der gestörten Feinmotorik bekommt einen Fotoapparat mit Stativ und Drahtauslöser. Wer die Spiegelreflexkamera mit ihren Funktionen (Blende, Zeit, Entfernung) nicht bedienen kann, bekommt eine Automatikkamera. Grundsätzlich gehen wir aber davon, dass die Teilnehmenden den „normalen“ Anforderungen gerecht werden können. Erst wenn sich heraus stellt, dass das nicht möglich ist, treffen wir besondere Vorkehrungen.

Integration von Freizeit

Integraler Bestandteil unserer Seminare ist die „Freizeit“, d. h. die Zeit außerhalb des „offiziellen Programms“. Die Mittagspause steht im Regelfall den Teilnehmenden für selbstorganisierte Aktivitäten (Sport, Spazieren gehen, Schlafen, Gespräche) zur Verfügung.

In den Abendstunden macht das Team jeden Tag ein Angebot, z. B. Spieleabend, Vorlesen am Kamin, Filmabend (wobei wir auf Kinoatmosphäre mit 16-mm-Projektion achten), am Abschlussabend kaltes Büfett mit Musik und Tanz. Einmal wurde auch der Besuch einer Veranstaltung außerhalb des Jugendhofs organisiert, der von den Teilnehmenden als etwas ganz Besonderes angenommen wurde. Die gemeinsamen Freizeitangebote dienen einmal der intensiveren Kommunikation der Teilnehmenden untereinander wie mit dem Team, zugleich wird die Freizeit für intensive Kontakte zu den anderen Gästen des Jugendhofs genutzt; teilweise wurden Freizeitangebote wie Film oder Abschlussabend von zwei oder mehreren Gruppen wahrgenommen.

Erkenntnisse

Auffällig ist das häufig gut entwickelte Sozialverhalten der Teilnehmenden, das sich z. B. im gegenseitigen Helfen, Rücksicht u. a. zeigt. Teilweise wurde das allerdings auch zu weit getrieben: so kontrollierte eine Teilnehmerin eine andere, die Diabetikerin ist, hinsichtlich ihres Essverhaltens so streng, dass dieser beinahe der Appetit verging, sie sich schließlich wehrte und an einen anderen Tisch umzog. Das Zusammenleben war nicht konfliktfrei. Wie wir alle haben diese Teilnehmenden ihre „Macken“, nur dass sie oft ausgeprägter sind oder ihre Selbstwahrnehmung und -kontrolle weniger ausgebildet ist. Dies führte gelegentlich zu explosiven Ausbrüchen.

Anderssein nicht stigmatisieren

Problematisch war auch der Status, den die Teilnehmenden sich selbst zuwiesen. Während einer längeren Diskussion über „Behinderung“ kam heraus, dass die Teilnehmenden den Begriff „Behinderte“ für diffamierend halten. Unsere Frage, wie sie sich selbst denn bezeichnen würden, konnten sie nicht beantworten. Sie machten nur klar, dass sie einerseits von ihrem Anderssein wissen, es andererseits aber nicht ständig vorgehalten bekommen wollen. Ihre Stigmatisierung als Behinderte erinnert sie aber immer wieder an ihre Sonderrolle. Während einer Frotzelei unter den Teilnehmenden platzte dem Teilnehmer, der Opfer der Frotzelei war, die Geduld: „So kann man doch nicht mit Behinderten umgehen!“ In diesem Fall wurde der Status des Behinderten als Selbstschutz in Anspruch genommen.

Normalisierung heißt auch, dass Behinderte in der Alltagsöffentlichkeit ihren angemessenen Platz haben, dass sie die manifesten und heimlichen Gettos von Bewahranstalten und Scham verlassen und mit einem normalen Selbstbewusstsein auftreten; das bedingt aber auch, dass die „nichtbehinderte“ Öffentlichkeit ihnen den dazu notwendigen Raum gibt und die damit verbundenen Verunsicherungen und Konflikte aushält.

Jugendbildungsstätte als idealer Begegnungsort

Die Jugendbildungsstätte erwies sich als idealer Ort für das gegenseitige Kennen lernen und die aktive Auseinandersetzung miteinander im täglichen Umgang: bei den Mahlzeiten, in der Freizeit, bei Begegnungen auf dem Gelände, während der Präsentation der Produkte. Gerade den Behinderten ist es sehr wichtig, nicht wieder gettoisiert zu werden wie in speziellen Heimen, Behindertenwerkstätten etc., sondern die Möglichkeit zu unverkrampfter Kontaktaufnahme mit Nichtbehinderten zu haben. Als während eines Seminars am ersten Vormittag noch keine Parallelgruppe im Haus war, fragte eine Teilnehmerin besorgt, was die noch zu Erwartenden für Leute seien; sie befürchtete, wieder nur mit Behinderten zusammen zu sein. Umgekehrt ist für viele der nichtbehinderten Teilnehmenden und Gäste der Bildungsstätte die Begegnung mit Behinderten während einer Woche im alltäglichen Umgang eine neue und wichtige Erfahrung. Insbesondere die Ausstellung der Produkte und die Diskussion darüber schaffen neue Erkenntnisse.

Indem die Teilnehmenden sich mit einem Ausschnitt ihrer Alltagserfahrung kritisch und handelnd, auch eingreifend auseinander setzen, werden ihnen Möglichkeiten der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und der Übernahme von Verantwortung eröffnet. Dies betrifft auch die Verbindung von kulturellem und gesellschaftlichem Handeln. Schon durch die Ausstellung gewinnen die Teilnehmenden soziale Kompetenz. Sie erfahren real, dass ihre Produktionen für andere Behinderte wie Nichtbehinderte interessant sind. Dies dokumentiert sich einmal durch die Ausstellungen während der Seminare, zweitens werden die Produktionen anschließend in den Werkstätten ausgestellt. Schließlich müssen sie sich mit ihren Alltagserfahrungen kritisch, handelnd und eingreifend auseinander setzen. Hier-

durch erfahren sie in einem Teilbereich Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Miteinander umgehen lernen

Die Erfahrungen mit den nichtbehinderten Gastgruppen des Jugendhofs sind sehr unterschiedlich. In einem Fall z. B. fand eine Tagung von Kulturpädagogen statt, die vor allem an den Produkten großes Interesse zeigten und in eine intensive Diskussion mit unseren Teilnehmenden einstiegen. Im Fall einer Gewerkschaftsgruppe ergaben sich teilweise sehr intensive Kontakte vor allem in der Freizeit beim Sport, Tanzen, Klönen bis zum gemeinsam verbrachten Abschlussabend. In diesen intensiven Kontakten lernen die Nichtbehinderten, dass Behinderte eine eigene Persönlichkeit, Gefühle, Bedürfnisse, auch Ansprüche haben. In einem dritten Fall – eine Schulklasse – verlief der Kontakt eher konflikthaft. Die Ansprüche und Erwartungen der behinderten Teilnehmenden überforderten die SchülerInnen, sie reagierten ängstlich, statt den Behinderten auch ihre Grenzen – z. B. das eigene Gästehaus – aufzuzeigen. Die Erwartung der TeamerInnen der Schulklasse an uns, unsere Teilnehmenden von ihren SchülerInnen fernzuhalten, wurde von uns zurückgewiesen: dies wäre auf Wegschließen, erneute Gettoisierung hinausgelaufen. Wir haben dagegehalten, dass wir den Konflikt nicht vermeiden, sondern austragen wollten, dass auch die Nichtbehinderten lernen müssen, mit Behinderten umzugehen.

Jürgen Fiege ist Pädagogischer Mitarbeiter am Jugendhof Steinkimmen und Mitglied des Redaktionsbeirats der „Außerschulischen Bildung“. Er ist zu erreichen über die Adresse Jugendhof Steinkimmen, Am Jugendhof 35, 27777 Ganderkesee, E-Mail: fiége@jugendhof-steinkimmen.de

Thomas Brendel

Schön und gut

Bericht über eine Kooperation

Thomas Brendel versucht, die grundlegende Idee einer Körperzentrierten Methode und ihre Anwendbarkeit auf alle Konfliktfelder vorzustellen.

Der in Klinischer Praxis erprobte Weg ist überall begehbar, wo Spannungstoleranz zusammenbricht, Abspaltung als einzige Lösung erscheint, persönlicher und gesellschaftlicher Schaden (Fremd- bzw. Autoaggression) verhindert werden soll.

Sein Bericht plädiert für eine übergeordnete Sichtweise, in der die Einteilung in Fördern, Fordern, Erziehung, Pädagogik, Prävention, Sanktion und Therapie zugunsten eines verbindenden Ansatzes aufgehoben wird.

Die beteiligten Institutionen

Die *Westfälische Klinik Schloß Haldem* ist ein Fachkrankenhaus für suchtkranke Straftäter in der Trägerschaft des *Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe*. Sie liegt im Naherholungsgebiet „Naturpark Dümmersee“, zwischen den Städten Diepholz und Osnabrück, an der Südflanke des Stemweder Berges.

Die Klinik hat 147 Betten für alkoholranke, tablettenabhängige und drogenabhängige Patienten, die im Rahmen des Maßregelvollzuges untergebracht werden müssen. Rechtsgrundlage für die Aufnahme ist eine gerichtliche Verurteilung nach § 64 Strafgesetzbuch (StGB), zu einer Maßregel der Besserung und Sicherung in einer Entziehungsanstalt. Daneben werden hier Patienten gemäß § 126 a Strafprozessordnung (StPO) vorläufig, d. h. noch vor einer gerichtlichen Hauptverhandlung untergebracht sowie Patienten gemäß § 81 StPO, zur Erstellung eines forensisch-psychiatrischen Gutachtens.

Der Versorgungsauftrag bedingt, dass ein Teil der Stationen bzw. Wohngruppen der Klinik geschlossen bzw. halbgeschlossen geführt werden.

Im Behandlungsablauf folgt nach einer mehrwöchigen Diagnostik- und Beobachtungsphase die Erstellung eines individuellen Behandlungsplanes für jeden Patienten. Dabei wird auch entschieden, welche Therapieansätze und Behandlungsstationen unter Berücksichtigung der Fähigkeiten des Patienten, seiner Erkrankung und seinem Delikt in der weiteren Betreuung in Frage kommen.

Das Behandlungsteam jeder Station/Wohngruppe setzt sich aus Beschäftigten verschiedener Berufsgruppen (Ärzte, Psychologen, Sozialarbeiter, Pflegekräfte u. a.)

zusammen, die im Sinne einer therapeutischen Gemeinschaft den Lebensraum gestalten und die verschiedenen Behandlungen im Rahmen einer Sozio- und Milieuthherapie durchführen. Die Ärzte und Therapeuten bieten dabei unterschiedliche Verfahren der Psychotherapie an. Neben geschichtstherapeutischen Verfahren und tiefenpsychologischen Angeboten kommen vor allem auch verhaltenstherapeutische Einzel- und Gruppenbehandlungen zur Anwendung. Die pflegerische Betreuung erfolgt nach dem Bezugspflegekonzept, d. h. Pflegekräfte werden mit einer speziellen Aufgabenstellung als Bezugsperson einzelnen Patienten vorrangig zugeordnet. Im Rahmen der Sozio- und Milieuthherapie wird innerhalb einer Wohngruppe das Zusammenleben von Patienten und Mitarbeitern im Alltag trainiert, hierbei werden auftretende Konflikte ermittelt und mögliche Lösungsansätze entwickelt.

Der *Jugendhof Vlotho*, eine Bildungsstätte des *Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe*, bietet Weiterbildungen mit drei Inhaltsschwerpunkten an:

- Politische Bildung und Jugendhilfepolitik
- Methoden der Jugendhilfe
- Kulturelle Bildung.

Der Jugendhof gehört zweifellos zu den bekanntesten Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik. Sein Ruf ist durch die Beachtung folgender Grundsätze begründet:

- Fortbildung als Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis
- Förderung der kognitiven, emotionellen und instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden
- eine sehr gute Bildungsinfrastruktur
- ständige und kritische Reflexion seiner Angebote
- kontinuierliche Verbesserung aller Arbeitsabläufe.

Der Jugendhof ist Mitglied im *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)*. Er war und ist Vorreiter bei der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungsangeboten:

- Er war die erste Einrichtung in NRW, welche die Bedeutung der elektronischen Medien für die Jugendarbeit erkannte und entsprechende Bildungsangebote entwickelte.
- Er war der erste Anbieter in NRW für Kurse in Jugendhilfeplanung.
- Er ist eine führende Einrichtung für körperorientierte Interventionsformen, vor allem im Beratungsbereich.
- Er hat ein überregional bekanntes „Experimentelles Musiktheater“.

- Er bietet kontinuierlich Fortbildung für Führungskräfte in der Jugendhilfe an.
- Er hat langjährige und exklusive Erfahrungen in Fragen der Multikulturalität.

Die Einrichtung bietet Seminare, Fachtagungen und längerfristige Fortbildungen an, in denen fachliche Informationen in ihrer praktischen Relevanz mit methodischem Vorgehen verknüpft werden und sich kollegialer Austausch sowie Anregungen zu personeller Entwicklung zu einem ganzheitlichen Lernprozess verbinden.

Jugendliche sollen sich die verschiedenen kulturellen Bereiche so erschließen, dass sie in der Lage sind, sich mit deren vielfältigen Erscheinungsformen adäquat auseinander zu setzen: Durch Eigenproduktionen und Aufführungen; mit Ideen zur Umweltgestaltung; mit einer kreativen Öffentlichkeitsarbeit in und für Gruppen oder durch Mitsprache bei kulturpolitischen Entscheidungen am Ort.

Die Kooperation

Seit 1999 arbeiten der *Jugendhof Vlotho* und die *Westfälische Klinik Schloß Haldem* über das *Dojo Schloß Haldem* zusammen.

Dojo Schloß Haldem ist eine therapeutische Abteilung der Maßregelvollzugseinrichtung Schloß Haldem. Es ist der *World Aikikai Federation* angeschlossen und anerkannte Trainingsstätte für diese Methode. Patienten, die am Training teilnehmen wollen, werden nach eingehender Prüfung aufgenommen und verweilen im Durchschnitt 15 Monate. Ziel des Trainings ist eine Veränderung in Haltung und Verhalten in inneren und äußeren Konfliktsituationen. Friedfertige Lösungen werden vorgelebt, geübt, um schließlich Alternativen zu selbst- bzw. fremdzerstörerischen Entscheidungen zu entwickeln. Im Jugendhof finden Fortbildungen zu diesen Trainings statt.

Gründe für die Zusammenarbeit in der Region

Durch Öffentlichkeitsarbeit und gemeinsame Veranstaltungen mit den Institutionen in der Region Minden–Herford–Lübbecke kam es in den 90er Jahren zu einer regelmäßigen Zusammenarbeit mit Schulen, Sportvereinen und freien Initiativen. Schülergruppen, Lehrerkollegien, Teilnehmer von Weiterbildungskursen und Vereinsmannschaften treffen sich seitdem zu Fortbildung, Selbsterfahrung und Schulveranstaltungen mit Mitarbeitern und Patienten der Klinik.

Deeskalationstraining, Jungen- und Mädchenprojekte, Fachtagungen und Seminare fanden immer regelmäßiger statt. Kinder, Jugendliche und Pädagogen arbeiteten reibungslos und erfolgreich im Freizeitbereich in Affektkontrolltrainingskursen und in Informations-, Diskussions- und Präsentationsforen zusammen.

Unsere Erfahrungen in dieser Zusammenarbeit verdichteten unsere Vermutung: Es ist therapeutisch und pädagogisch wertvoll, wenn erwachsene suchtkranke Straftäter mit auffälligen Jugendlichen zusammenkommen und gemeinsam an einem Ziel arbeiten. Besonders bei erlebnispädagogischen Veranstaltungen fanden sich die beiden so scheinbar unterschiedlichen Klientengruppen gegenseitig hoch interessant. Aus neugierigen Fragen an die Tätergruppen und eiteln „Insider-Knacki-Antworten“ entwickelte sich fast immer ein für beide Seiten fruchtbarer Erfahrungsaustausch:

- Die am Ende einer „Karrereleiter“ Angekommenen verdeutlichen (nicht nur durch ihren momentanen Status) das Risiko von Gewalt oder Sucht.
- Gespräche, Warnungen und Hinweise geben den Kindern Gelegenheit, ihre eigene Entwicklung kritisch zu überdenken.
- Die Patienten begegnen quasi sich selbst, wenn sie sich mit den Handlungen und Haltungen der Jugendlichen konfrontiert sehen.

Institutionalisierung der Zusammenarbeit

So dauerte es nicht lange, und die anfangs unstrukturierte und zufallsabhängige Begegnung mit Erziehern und Pädagogen verlangte nach einer organisierten Form der Zusammenarbeit. Obwohl die Klinik eine Infrastruktur und Logistik vorhalten kann, die sogar mehrtägige Veranstaltungen erlaubt, erschien es sowohl öffentlichkeitswirksam als auch inhaltlich sinnvoll, Partner außerhalb zu finden.

Es lag nahe, die *Jugendbildungsstätte Vlotho* auszuwählen. Alle Voraussetzungen werden hier optimal erfüllt:

- Beide Institutionen werden vom selben Träger verwaltet.
- Die Leitungen von Vlotho und Haldem unterstützen die Idee.
- Prävention und Persönlichkeitsentwicklung sind das Ziel beider Einrichtungen.
- Die Kompetenzen der Einen fördern die Kompetenzen der Anderen.

Beide Einrichtungen haben Interesse daran, die Idee des Affektkontrolltrainings weiter zu verbreiten. Planung und Durchführung von Veranstaltungen werden kostengünstiger und einer größeren Interessentengruppe zugänglich.

Isolation von Sichtweisen durchbrechen!

Isolierte problemorientierte Sichtweisen entsprechen nicht den realen gesellschaftlichen Bedingungen. Jugendarbeit sollte nicht getrennt von Psychiatrie, Sucht und Strafvollzug gesehen werden. Beide Arbeits- und Wirkungsfelder berühren sich in vielfältiger Weise (z. B.

Kosten, Methodendiskussionen, Sanktionskatalog, Ängste, Kompetenzfragen und vieles andere mehr.)

Aus seiner Isolation geholt, kann Maßregelvollzug wertvolle Unterstützung bekommen und gleichzeitig selber leisten zur Qualitätsverbesserung in Therapie und Pädagogik, in Weiterbildung und Selbstentwicklung.

Ganz nebenbei entstehen intensive Eindrücke und Erlebnisse, die zwar keine Garantie für Verhaltensänderungen sein können, die aber eine erweiterte Sichtweise ermöglichen.

Gemeinsame Erfahrungen

Die erstmalige Zusammenarbeit im Jahre 1999 machte die Vertreter beider Institutionen neugieriger aufeinander. Anlässlich eines Deeskalationstrainings mit Lehrerinnen aus der Region ergab sich die Gelegenheit, über weitere Veranstaltungen zu diskutieren. Der Ansatz des Affektkontrolltrainings (A.K.T) und die Idee, sanfte asiatische Kampfkünste mit Familientherapie, Kinder- und Jugendarbeit und Behindertenarbeit zu verbinden und als Selbstentwicklungshilfe zu nutzen, wird in Schloß Haldem seit 1988 therapeutisch eingesetzt. Unsere Erfahrungen und der aktuelle Bedarf an Gewaltprävention und Selbstbehauptungstrainings ergaben die Entscheidung zur Zusammenarbeit der beiden Institutionen

Inhaltlich decken sich die Leitbilder von Vlotho und Haldem in wesentlichen Punkten.

Mittlerweile ist Vlotho für die Klinik Schloß Haldem zum idealen Schnittpunkt von Jugendpädagogik und Erwachsenentherapie geworden. So finden die Fachtage Kampfkunst, Pädagogik und Therapie jedes Jahr im Herbst in Vlotho statt. Weiterbildung und zertifizierte Ausbildung zum Affektkontrolltrainer, Personaltraining für Klinikmitarbeiter, Kurse und Wochenendseminare, Konfliktkonzeptentwicklung und reger Austausch mit den Fachleuten des Jugendhofs (u. a. gemeinsames rhythmisches Musizieren) ergeben ein dichtes Kooperationsnetz. Service, Unterbringung, Seminarräume und Ausstattung, vor allem aber die Kompetenz und stets freundliche Begleitung schaffen für die Teilnehmenden (Patienten, Pädagogen, Therapeuten und andere Berufsgruppen) eine gute Arbeitsatmosphäre.

Schwerpunkt körperorientierte Intervention

Der besondere Schwerpunkt der vom *Dojo Schloß Haldem* angebotenen Trainingsmethode A.K.T liegt im körperlichen Erleben.

Nonverbale Kommunikation, ritualisierte Rollenspiele und klare Regeln schaffen Zugang zur interpsychischen Welt. Die Teilnahme ist an keinerlei Bedingungen geknüpft. Das ist besonders günstig für die Bereiche Son-

derpädagogik, Behindertenarbeit und Rehabilitation, Bewährungshilfe, Jugendhilfe und Prävention in Grund- und Hauptschulen, in allen Schulformen, in Jugendzentren etc.

Ziel sind die Entfaltung der eigenen Möglichkeiten und die freundliche Akzeptanz von Grenzen.

Der Weg dorthin ist „sensomotorisch“ gestaltet: wenig kognitive Impulse und kaum Sprache (dafür mehr Bewegung) lassen „Erkenntnis“ leichter entstehen, im direkten „Merken“, im „Begreifen“. Die Verwendungsmöglichkeiten spannen sich von einfacher Physiotherapie, Sport- und Bewegungstherapie über Selbsterfahrung, Prävention und Beratung bis hin zu Familientherapie, Elternarbeit und Jugendhilfe.

Der *Jugendhof Vlotho* ist eine führende Einrichtung für körperorientierte Interventionsformen, hier bedeutsam vor allem im Beratungsbereich. Er ist und war immer schon Vorreiter bei der Entwicklung und Durchführung von Fort- und Bildungsangeboten in diesem Bereich.

Deshalb wäre es recht dumm, nicht mit ihm zusammen zu arbeiten.

Geplant sind für die nächsten zwei Jahre zwei Fachtage, zwei Ausbildungslehrgänge, einige Kurzworkshops und die Produktion einer Percussion-CD.

Die *Landesbildungsstätte Jugendhof Vlotho* und das *Dojo Schloß Haldem* haben gemeinsam eine Ebene gefunden, auf der Bewährtes erhalten und Neues kritisch überprüft und verbunden werden können.

Affektkontrolltraining – Konzept und Erfahrungen

Im Jahr 1988 wurde anlässlich der Neustrukturierung im Bereich Körpertherapie einer forensisch-psychiatrischen Klinik in Nordrhein-Westfalen ein Konzept in Auftrag gegeben, welches „Bewegung“ in der Arbeit mit suchtkranken Straftätern als dritte Säule der therapeutischen Intervention entwickeln und anwenden sollte.

Die Idee: Ausgehend von der These „psychisches Erleben prägt den Körper“ (Psychosomatik) ist im Umkehrschluss zu vermuten, dass körperliches Erleben ebenso die Seele beeinflusst.

In den Disziplinen Motopädie, Physiotherapie, Psychomotorik und Sport ist Bewegung schon lange als einflussnehmender Faktor bekannt und bewiesen. Neben Kreislaufregulation, Endorphinausschüttung und Gruppenpaß hat Bewegungstherapie eindeutig verifizierbare Auswirkungen auf Wohlbefinden und Selbstbewusstsein.

Nicht nur durch Heilung und Verbesserung ehemals gestörter Körperfunktionen, nicht nur durch Stärkung von Immunabwehr und Muskelkraft, auch durch den sozialen Zusammenhalt z. B. in Laufgruppen oder Hobby-

mannschaften und durch die persönliche Befriedigung, die Leistung bewirkt, sind Stabilisierung und Steigerung psychischer Ausgeglichenheit zu beobachten.

Die analytisch orientierte Psychotherapie und die ihr nahe stehenden Leibtherapien, die Systeme „Feldenkrais“ oder „Alexandertechnik“, konzentrierte Bewegungstherapie und einige aktive Entspannungsverfahren, auch die Physiotherapie in der Psychiatrie arbeiten mit gesicherten Ergebnissen über den Körper als „Interventionspforte“ zur Seele und dies schon seit vielen Jahren.

Trotz aller Erfolge und Bestätigungen haftet an den genannten Methoden oft ein Geruch von Räucherstäbchen, Esoterik und Scharlatanerie. Aus noch zu untersuchenden Gründen sind Psychotherapie und Pädagogik immer noch bestimmt vom kognitiven Ansatz, die direkte Begegnung und die Intimität der Körperkommunikation sind trotz unzähliger Ideen und Innovationen von Asien bis San Francisco mit Ängsten, Ablehnung, ja sogar Diskreditierung verbunden.

So war die Arbeit am Konzept der oben genannten Einrichtung einerseits reizvoll und führte zu aufregenden Erkenntnissen, andererseits wurde sie misstrauisch beäugt und nicht selten geschmäht, von Psychologen und Pflegepersonal in die Exotenecke verwiesen.

Allen Beteiligten war jedoch klar, dass es nicht immer gelingt, per Sozio-Milieu-Therapie, Gespräch und Tagesstrukturierung jedem Klienten gerecht zu werden.

Besonders gewaltbereite und autoaggressive Menschen waren oft nicht bereit, auf die auf Sprache beschränkten Therapieangebote einzugehen.

Auch die konservative Sport- und Bewegungstherapie scheint nicht genügend Potential zu bieten für einen Ansatz, der Transfermöglichkeiten in den intra- bzw. interpsychischen Alltag bieten soll.

Ziel des Konzepts sollte sein, einen Weg zu finden, in dem Impulskontrolle und zugleich Stärkung des Selbstbewusstseins erlernt und verankert werden können.

Auf der Suche

Bei der Suche nach geeigneten Ansätzen wurden viele Modelle geprüft und auf ihre Verwertbarkeit im klinischen Bereich abgeklopft.

Auch fernöstliche Bewegungs- und Entspannungstechniken wurden überprüft und in der Praxis ausprobiert. Besonders Judo, Qigong und Tai Chi Chuan hatten sich bereits viele Jahre in Heilpädagogik und Psychosomatik bewährt.

Aus der Beschäftigung mit den theoretischen und praktischen Besonderheiten dieser Bewegungskünste entwickelte sich schließlich ein „Cocktail“ aus bekannten und bis dahin therapeutisch ungenutzten Methoden, den die Verantwortlichen „Affektkontrolltraining“ nannten.

Affektkontrolltraining (A.K.T.) wurde nach der Testphase und etlichen kritischen Diskussionen in Arbeitsgruppen und auf Kongressen in der Klinik fest installiert. Bis heute wurden ungefähr 300 Klienten in Kurz- und Langzeitkurse (zwischen drei Tagen und zwei Jahren) aufgenommen. In einer speziellen Ausbildung kann die Methode erlernt werden, bundesweit finden regelmäßig Einführungskurse statt und mittlerweile ist der Ansatz auf andere therapeutische und pädagogische Felder übertragen worden.

In Schulen aller Formen (einschließlich Sonderschulen) und in der Erwachsenenbildung, in Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendpflege sowie im Freizeitbereich wird A.K.T. seit einigen Jahren kontinuierlich und erfolgversprechend angewendet.

So zeigte sich, dass die grundlegende These des Ansatzes nicht beschränkt bleiben muss auf das „Urklintel“ (suchtkranke Straftäter), sondern fast allgemeingültig übertragen werden kann auf alle bekannten Konfliktfelder des menschlichen Zusammenlebens: „Täter (gewalttätig werden) ist eine Lösung.“ „Opfer (Gewalt erleben) ist eine andere Lösung.“ Doch es gibt mehr als das „entweder/oder“.

Die Vielfalt von Optionen erkennen

Es gilt, die Vielfalt von Optionen in Haltung und Handlung zu erkennen und zu nutzen, um die Extrempositionen vermeiden zu können. Das ist erlernbar.

Wirklich neu an der Methode sind nicht die zugrunde liegenden Tugenden und die angestrebten Ziele, sondern die Einsicht, dass

- Gewaltbereitschaft nicht ausgelöscht werden darf und dass jede/jeder jederzeit Opfer werden kann
- es keinen Sinn macht, die beiden Pole aus dem Training zu verbannen.

Um Affekte und Kontrollverlust bewusst und damit bearbeitbar zu machen, muss hart an der Grenze geübt werden.

„Gewalt ist eine Lösung! Aber die allerletzte!“

Diese neue Formulierung motivierte Lehrerkollegien, mit Patienten unserer Klinik Kurse und Veranstaltungsangebote wahrzunehmen, sogar im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildungen.

Die Methode Affektkontrolltraining (A.K.T.)

A.K.T. hat hauptsächlich drei Wurzeln:

- die Philosophie des Zen-Buddhismus, daraus speziell das Budo und daraus wiederum das Aikido

- das taoistisch geprägte System der traditionellen chinesischen Medizin (TCM), daraus speziell das Tai Chi Chuan und Elemente des Qi Gong
- Die Grundlagen der leiborientierten Psychotherapien.

Aikido

Das Training des Aikido ist verbunden mit speziellen Anforderungen, getragen von einer besonderen Lehrer-Schüler-Beziehung und zielt auf den Anstoß eines dauerhaften Prozesses (lebenslangen Üben).

Qi Gong und Tai Chi Chuan

Qi Gong und Tai Chi Chuan zu üben, bedeutet neben der physischen Auswirkung (Energiezuwachs, Beruhigung) und der Sinnesschulung auch Erkennen von Zusammenhängen, dialektischen Spannungsprozessen und ökonomisch ökologischen Prinzipien im seelisch-geistigen Bereich.

Leiborientierte Psychotherapien

Neben der Regulation von vegetativen Vorgängen, Kartasiseffekten und Zugang zu intraphysischen Prozessen ist die einst analytisch orientierte Therapieform in ihrem Wirksamkeitsspektrum durch verhaltenstherapeutische Elemente erweitert worden. Der Leib als Pforte zur Seele, als Spiegel, als Erkenntnisfeld kann ebenso als Lernmittel zum Erfassen von Interaktionsmustern und zum Verändern derselben genutzt werden. Leibtherapien in Gruppen ausgeübt, decken nicht nur auf, sondern wirken erzieherisch und sozial förderlich. Im Zuge des Wandels der Therapieentwicklung und ihrer Schwerpunkte ist die Leibtherapie mit dem verhaltenstherapeutischen Fokus erst langsam und zögerlich auf dem Weg in die Klasse der anerkannten Methoden.

In der *Westfälischen Klinik Schloß Halde* wird das A.K.T. seit 1989 eingesetzt. Verordnet wird die Maßnahme vom Arzt bzw. Stationstherapeuten nach einem Bewerbungsgespräch, um das der Klient ersuchen muss (der Klient kommt zum Berater!). Strukturiert in einem Aufnahmeverfahren, einem Regelkatalog und mit einem abgestuften Sanktionssystem findet das Training dreimal wöchentlich statt (jeweils zwei Stunden). In einem besonderen Raum (Dojo) in besonderer Kleidung (Gi) wird einer strengen Etikette folgend traditionell japanisch trainiert. Ein Graduierungssystem ermöglicht Prüfungen, Hausaufgaben und Sonderaufgaben. Gespräche mit Klienten und Therapeuten der anweisenden Stationen begleiten die Arbeit (Mondo, Naikansitzungen, Za-Zen). Um den Prüfungsanforderungen zu genügen, müssen die Klienten neben den Fähigkeiten auf der Matte im technischen Bereich persönliche Entwicklungen nachweisen, die es ihnen möglich machen, die nächsten Aufgaben zu lösen. Rückmeldungen aus den Teams, die Beobachtungen des Lehrers, die Mitteilung des Klienten dienen der Entscheidung.

Theorie und Praxis

Abhängigkeitskrankheit und dissoziales Verhalten können – einfach ausgedrückt – auf ein und dieselbe Ursache zurückgeführt werden.

Die Spannung zwischen Lebenswunsch und wahrgenommener Wirklichkeit kann nicht ausgehalten werden. Polarisieren und Abspalten sind die Folge der daraus resultierenden Kompromissunfähigkeit. Das Spektrum der vielfältigen Entscheidungsmöglichkeiten wird kleiner, Empfinden und Handeln werden zunehmend eindimensional auf Linearität beschränkt.

Nach den gleichen Mustern entstehen tiefe Depression, Wut und Verzweiflung, wenn ein Mensch auf Grund seines körperlichen und geistigen „Anderseins“ ständig gepflegt, bemuttert, als armer Kranker behandelt wird oder (genau so schwer) als unfertiger, kaputter, als nicht kompletter Mensch ausgegrenzt wird.

Das „entweder – oder“ bestimmt die Haltung, Alternativen gibt es scheinbar nicht mehr.

Arbeit mit dem Körper (dem sichtbaren, fühlbaren Teil der Leib-Seele-Einheit), die Erkenntnis daraus (z. B. wozu ist Rotationskompetenz wichtig – zirkuläres Denken und Handeln) und das ständige Reflektieren (Naikan-kritisches Überprüfen, Za-Zen – gelassenes Schauen), der Innen- und Außenwelt werden hier erzieherisch, verhaltenstherapeutisch wirksam, wenn ihnen eine bestimmte Haltung zugrunde liegt.

Dafür bietet sich die Philosophie der fernöstlichen Kampfkünste (besonders das **Budo**) an.

Das Ziel des Trainings soll sein, die Palette von Alternativen im alltäglichen Entscheidungskampf zu vergrößern. Aus den Lehrsätzen verschiedener Kampfkünste und deren Bedeutung können bereits die grundlegenden Ideen des A.K.T. entwickelt werden.

- **Budo**: der Weg des Kriegers, der den Krieg vermeidet
- **Iaido**: die Kunst zu üben, wie ein Schwert perfekt gezogen wird, um es nicht ziehen zu müssen
- **Kendo**: gib niemandem ein Schwert in die Hand, der nicht tanzen kann
- **Kyudo**: übe Bogenschießen, bis der Pfeil du selbst wirst und alles trifft, was du willst. Dann lege den Bogen aus der Hand.

Eingerahmt in einen Tugendkatalog, der sich orientiert an den Grundrechten und Pflichten des einzelnen Menschen und der letztlich ganz simpel auf das Prinzip des kategorischen Imperativs beschränkt werden kann, wird das Training (gleichgültig mit welchem Klientel) zur ganzheitlichen Methode.

Was ist das Besondere am Affektkontrolltraining?

Es ist eine Methode, ein Handwerkszeug, eine Haltung ohne klaren Anfang und ohne absehbares Ende. D. h., A.K.T hat sich aus ungezählten Einzelwissenschaften, Erkenntnissen und Ansichten, komprimiert und speziell angewandt, entwickelt, wird jedoch zugleich von jedem Anwender weiterentwickelt, modifiziert und verfeinert.

Trotz aller Vielfalt und breiter Verwendungsmöglichkeit sind einige grundlegende Eigenarten beständig und als nicht veränderbar festzuschreiben, um den Charakter und das Wesen des Ansatzes und der zugrunde liegenden Idee nicht zu verwässern bzw. zu erhalten.

Einige Thesen sollen das Fundament von Theorie und Praxis des A.K.T verdeutlichen:

- Konflikt, ein Zusammenstoß zweier entgegengesetzter Kräfte, wird allgemein als Vorgang empfunden, der Energieverlust und Kampfanstrengung bedeutet.
- Gelingt es nicht, die grundsätzlichen Verwandtschaften von beiden (nur scheinbar getrennten) Konfliktpartnern zu erkennen, ist kein Kompromiss (keine Synthese) möglich. Es kommt zur Dissoziation, der Abspaltung. Und damit zu Stillstand, Rigidität, sogar Zerstörung.
- Alle grundsätzlichen Handlungen, die im Laufe der persönlichen Entwicklung zu einem Muster, zu einer Logik verdichtet und kognitiv erfasst, gespeichert und abrufbar werden, sind ursprünglich sensomotorisch verfügbar und entwickelt zur Selbst- (Subjekt) und Fremd- (Objekt)beziehung.
- Körper, Geist, Psyche, Intelligenz werden in der Regel in unserer Gesellschaft in einzelne Abteilungen aufgegliedert und Zuständigkeitsbereichen zugeordnet, die wiederum mit speziellen Instrumenten von speziellen Fachleuten weiterentwickelt und ausgebildet werden.
- Da alle Fähigkeiten und Handlungen sowohl ihren Ursprung als auch einen (wenig wahrgenommenen) Ausdruck im intra- und extrakorporalen Erlebens- und Verarbeitungsbereich haben, können Erziehung und Therapie die sensomotorische Pforte als Erkenntnis- und Interventionschance nutzen. Dissoziierte Anteile erkennen und reintegrieren ist Auftrag und Ziel der Förderung zur Ganzheit.
- Bewusstmachung und Wertschätzung aller Persönlichkeitsanteile, das „entdeckende Bearbeiten“ der „dunklen Seiten“, kann aus der unerträglichen Ambivalenzspannung eine „Brücke der erweiterten Optionen“ werden lassen, die nicht mehr den Schmerz, sondern die Chancen ins Blickfeld rückt.
- Im darstellenden „in Szene setzen“ (Training) werden vormals unbeherrschbare (Affekt) Gegensätze erlebt, bearbeitet und sogar genießbar (Kontrolle) als ein Teil des ganzen „Ichs“.
- Die sichtbar gewordene Pro/Contra-Dialektik führt aus Regression und Vermeidung und ermöglicht so ein durchaus emanzipatorisches Neugestalten von inter- bzw. intra-psychischen Haltungen und Handlungen.
- Die Entweder-oder-Falle weicht einem Und-Prinzip, welches Entwicklung aus Verwicklung und individuelle und damit soziale Reifung fördert. Entscheidung wird möglich.
- Bewegung als Mittel zur bestmöglichen Kompromissbildung und Schadensminimierung als Handlungsmaxime bei Bedrohung der Lebenswünsche sind bekannte und körperlich oft erlebte, d. h. leicht wiederholbare Lösungsstrategien.

- Eine Rückbesinnung auf die „Weisheit“ des sensomotorischen Systems, der leichte Zugang zu seinen Ressourcen und die Wiederholbarkeit unabhängig von Gesundheit, Zeit, Ort und kognitiver Leistungsbereitschaft ermöglichen relativ einfach die drei grundlegenden Voraussetzungen für Konfliktlösung, nämlich Wiederfinden (Erkennen), in anderen Zusammenhängen Wiederholen (Reframing) und Bearbeiten (Neue Wege schaffen).
- Wenn „Und“ eine Lösung aus dem schmerzhaften Dualismus hin zu einer bipolaren Weltanschauung und damit Eigenschaft (oder umgekehrt) bedeutet, dann ist sowohl aktive als auch passive Gewalt (Täter und Opfer) kein Tabu mehr, sondern lediglich als Eckpunkt einer großen Palette von Möglichkeiten (Optionsgewinn) zu verstehen.
- Extreme Lösungen können durch Alternativen natürlich vermieden werden und dies ist auch das Ziel jedes „Soziotrainings“, aber Töten und getötet werden sind mögliche Lösungen! (Die allerletzte zwar, aber möglich)
- Durch die Arbeit mit dem „Körper“ (Instrument), an dem Körper (Kunstwerk) und schließlich „durch den Körper“ (Transfer in psycho-soziale Felder) werden im Gegensatz zu „reinen“ Bewegungs- bzw. Gesprächstherapien und Erziehungsmethoden alle Ebenen der menschlichen Existenz erkannt und bearbeitet.
- Der generalistische Ansatz des A.K.T ist für alle Menschen grundsätzlich nutzbar, unabhängig von Stand, Zustand, Herkunft und Alter. Entscheidend ist das Ziel.
- Äußerlich sichtbar und innerlich spürbar dient A.K.T. im Sinne des Wortes der Selbstbeobachtung, der Selbsterfahrung, der Selbsterkenntnis, der Selbstverwirklichung, dem Selbstbewusstsein und der Selbstverteidigung.
- Durch die beabsichtigte Vereinigung der vier elementaren Ebenen des menschlichen Lebens (sensomotorisch, spirituell, kognitiv, emotional), die Einfachheit und Transparenz der Methode (Bewegung) und das Gefühl, dass die Übungen sich wirklich lohnen (Gewinnorientiertes Handeln als Entwicklungsmotor), erscheint, scheinbar nebenbei, die gewünschte Quintessenz leicht erreichbar und lustfreundlich:
- Nämlich das konstruktive soziale Handeln als Grundlage und Folge des respektvollen Umgangs mit allem Lebendigen.

Zielgruppen

- Alle, die mit Sprache und Fragen, mit Tagesstruktur und Erkenntnissen viel erreicht haben und nach neuen Wegen suchen.
- Menschen, die körperzentriert arbeiten und nach neuen Brücken zur Seele suchen.
- Alle, denen klar geworden ist, dass Gewalt durch Moral, Ächtung und Gesetze nicht ausgemerzt werden kann, weil sie zum Menschen dazu gehört wie der Schlaf, das Lachen, die Liebe oder der Schweiß –

- also Neugierige, Sport-, Physio- und Bewegungstherapeuten, Psychologen, Erzieher, Therapeuten, Sozialarbeiter, Menschen in leitenden und leidenden Positionen, Strafgefangene, Suchtkranke, alle, die im Gleichgewicht bleiben oder ins Gleichgewicht finden wollen.

Die vielfältigen Chancen und Betätigungsfelder, die die Methode bietet, lassen sich an Hand der Praxis, der Kunden und Kooperationspartner erkennen.

Eklektizistischer Ansatz

Anleihen aus bekannten und bewährten Methoden werden zu einem Cocktail gemischt, der situationsgerechte Entscheidungen erleichtert:

- Physiotherapie und Massage
- Sport und Gymnastik
- Psychomotorik/ Motopädie
- Gestalttherapie, Ausdruckstanz, Rollenspiel
- Familientherapie, Coaching, Beratung
- fernöstliche Kampfkunst und Meditation
- narrativer Ansatz, provokative Therapie, systemischer Ansatz, Selbstverteidigung, Krisenmanagement
- Körperkommunikation, Musik- und Kunsttherapie
- Erlebnispädagogik, Sonderpädagogik, Mädchen-selbstbehauptung, Männer- und Jungenarbeit
- Deeskalationstechniken

finden Anwendung.

Ausgehend von der Einsicht, dass Körper und Seele zwei Erscheinungsformen eines Menschenwesens sind, die beide sowohl Spiegel als auch Pforte der verborgenen Schatten in uns darstellen als auch eng miteinander verbunden sind, ist die Vielfalt eher als eine Chance denn als verwirrend zu verstehen.

Der Leib weiß alles, die Seele muss sich neugierig erinnern wollen.

Es ist alles erlaubt, solange die Absicht konstruktiv ist und niemand Schaden erleidet.

Jeder Mensch hat große Lust, noch bessere Lösungen zu entwickeln, um das größtmögliche Lebensglück zu erlangen.

Das ist ohne Beziehung zu den Mitmenschen schwer möglich und Beziehungen realisieren sich nun einmal auf den Ebenen Sensorik, Spiritualität, Gefühl und Verstand.

Ein großes Trainingsfeld.

Thomas Brendel arbeitet seit 1988 an der Abteilung Körpertherapie in der Westfälischen Klinik Schloss Haldem. Er hat die Konzeption „Körpertherapie im Maßregelvollzug“ und „Affektkontrolltraining“ entwickelt. Anschrift: Westfälische Klinik Schloß Haldem, Postfach 4032, 32346 Stemwede.

Heinz-Wilhelm Schnieders

Wohnungslos: Ein zu verändernder Zustand

Heinz-Wilhelm Schnieders berichtet über Bildungsveranstaltungen mit wohnungslosen Menschen. Er beschreibt, weshalb sie zu den Zielgruppen einer Institution gehören, die sich der politischen Bildung verpflichtet hat. Deutlich werden Differenzierungen in der Wahrnehmung eines sozialen Zustands, in den sehr unterschiedliche Menschen geraten können. Der Beitrag lässt erkennen, welche Möglichkeiten sich für politische Bildung in der Kooperation mit Organisationen der Sozialarbeit ergeben und welche Perspektiven sie den hier angesprochenen wohnungslosen Menschen eröffnen.

Zur Einstimmung

In einer kleinen Raststätte an der Bundesstraße kehre ich auf einer Dienstreise zum morgendlichen Frühstück ein. Ein junger Mann tritt an den Tresen, bestellt fünf Brötchen zum Mitnehmen. Die Stimme kommt mir bekannt vor, ich drehe mich um: „So eine Überraschung, Du hier?“, höre ich, und dann fällt mir ein, dass ich diesen Menschen in einem der Seminare für Wohnungslose des *Europahauses Aurich* kennen gelernt habe. „Das war damals eine tolle Veranstaltung, die hat mir richtig weitergeholfen“, sprudelt es aus *Peter K.* heraus. Ich lade ihn zum Kaffee ein und höre seine Geschichte. „Ich bin seit einem Jahr verheiratet, wohne jetzt hier im Ort. Meine letzte Arbeit habe ich zwar gerade verloren, aber schon Aussicht auf einen neuen Job.“

Szenenwechsel:

Ich suche mit einem unserer Kooperationspartner das städtische Kulturamt in Aurich auf, um eine gemeinsame Veranstaltung vorzubereiten. Auf dem Weg dorthin passieren wir den Tagesaufenthalt für Wohnungslose, vor dessen Tür sich eine kleine Traube von Menschen gebildet hat. Sie stehen im Kreis, reden miteinander und trinken das obligatorische Dosenbier. Da plötzlich ertönt laut eine Stimme aus der Menge: „Hallo, Heinz-Wilhelm, wie geht es Dir?“ Ich wende mich erstaunt dem Rufer zu, der mich aufklärt: „Vor drei Jahren habe ich bei euch ein Seminar für Wohnungslose mitgemacht, aber Du siehst, ich lebe immer noch auf der Straße, und es geht mir dabei nicht schlecht.“ Ich erkenne *Herbert W.*, und ein wenig betroffen erkläre ich meinem Partner die Situation. Er lächelt zwar verständnisvoll, fragt aber doch wenig später nach: „Warum verschwendet ihr eigentlich eure Zeit mit solchen Leuten?“ Später erfahre ich von einem Sozialarbeiter, dass Herrn *W.s* Tumor, der ihn aus der Bahn geworfen hat, schlimmere Auswirkungen zeigt als je zuvor.

Wohnungslosigkeit

Diese zwei unterschiedlichen Situationen verdeutlichen die unterschiedlichen Wirkungen, die Seminarveranstaltungen für Wohnungslose haben können. Seit zehn Jahren veranstaltet das *Europahaus Aurich* jährlich einwöchige Seminare für diese Zielgruppe. Daran nehmen die Betroffenen selbst, also Wohnungslose, teil, außerdem einige Betreuer und Menschen, die sich in der Arbeit für Wohnungslose engagieren, sei es in Beratungs- oder Anlaufstellen für Wohnungslose, als Werkstattleiter oder -mitarbeiter in Projekten der „Hilfe zur Arbeit“, als ehrenamtliche Helfer in Wohlfahrtsorganisationen. Über diese Betreuungskreise werden auch die Teilnehmenden durch direkte Ansprache geworben. Es sind in der überwiegenden Mehrzahl Männer, auch wenn Frauen von der Problematik durchaus betroffen sind und vereinzelt auch teilnehmen. Der Anteil der Frauen an der Gesamtheit der Wohnungslosen liegt übrigens bei ca. 20 %.

Dabei ist die Definition der Sachlage Wohnungslosigkeit nicht nur sprachlich, sondern auch juristisch und sozialpolitisch nicht eindeutig. Nach einer Definition der *Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e. V.* ist wohnungslos, wer nicht über einen durch Mietvertrag abgesicherten Wohnraum verfügt. Dabei gelten nicht nur Menschen, die ohne jegliche Unterkunft sind, als von Wohnungslosigkeit betroffen, sondern auch solche, die in Notunterkünften leben, durch eine Ordnungsbehörde in eine Wohnung eingewiesen wurden oder vorübergehend in einem Provisorium (z. B. Frauenhaus, bei Bekannten, Freunden oder Verwandten) wohnen. Die Zahl der Betroffenen schwankt stark, hat auch in den letzten Jahren bis etwa 2000 kontinuierlich abgenommen, steigt aktuell aber wieder leicht an. Augenblickliche Schätzungen gehen von ca. 500.000 Wohnungslosen aus, von denen etwa 5 %, also ca. 25.000 Menschen völlig ohne Wohnung auf der Straße leben.

Wohnungslos – Beschreibung eines Zustandes und gleichzeitige Diskriminierung

Diese Relationen zu kennen ist wichtig für die Konzeption von Seminarveranstaltungen für die Betroffenen. Denn nach dieser Definition bleibt zunächst wohnungslos, wer von der Straße in eine Übergangswohnung zieht, also zunächst „sesshaft“ wird, um sich eine neue Existenz aufzubauen.

„Wohnungslosigkeit“, „Obdachlosigkeit“, „Nichtsesshaftigkeit“ sind Begriffe, die alle den Zustand darstellen, über keine feste Unterkunft zu verfügen, und die dennoch unterschiedliche Konsequenzen haben. Während der Begriff der Nichtsesshaftigkeit sich aus dem Vokabular des „Dritten Reiches“ in die Gegenwart hinübergerettet hat und den im Lande umherziehenden Menschen meint, ist der Obdachlose zwar sesshaft, hat aber keinen Wohnraum.

In der Vergangenheit führten diese Unterschiede zu unterschiedlichen Konsequenzen für die betroffenen Personenkreise. Die Kommunen konnten Personen, die nicht im Ort gemeldet waren, durch Ordnungsmaßnahmen vertreiben. Zwar beschreibt § 72 des Bundessozialhilfegesetzes die notwendigen Hilfemöglichkeiten, diese konnten jedoch durch unterschiedliche, als Sicherheitsmaßnahmen definierte Aktionen von den Behörden unterlaufen werden.

Seit etwa einem Jahr ist eine neue Durchführungsverordnung in Kraft, die diese formalen Hindernisse überwinden soll. Sie geht von einer einheitlichen Definition des Personenkreises „mit besonderen Schwierigkeiten“ aus, zu denen eben auch die Wohnungslosigkeit zählt. Ziel der Maßnahmen soll die Überwindung der Probleme und nicht deren geographische Verlagerung werden. Damit ist auch bundeseinheitlich ein Wille zur Veränderung der bisherigen für die Betroffenen nachteiligen Praxis politisch umgesetzt worden.

Wohnungslose als Ziel von Bildungsbemühungen?

Gemeinhin haben Einrichtungen wie das *Europahaus Aurich* in ihrem Leitbild den Anspruch verankert, Bildungsarbeit auch für Menschen zu entwickeln und anzubieten, denen auf Grund ihrer Situation der Zugang zu Bildungsprozessen erschwert oder gar verwehrt ist. Benachteiligungen jedweder Art werden so zu einem Kriterium von Angeboten und Anstrengungen. Daher lag es auch nahe, Wohnungslosen ein Bildungsangebot zu unterbreiten. Die Idee dazu wurde vor etwa zwölf Jahren zum ersten Mal entwickelt. Zunächst galt es allerdings, Offenheit dafür in der eigenen Einrichtung herzustellen. Fragen wie „was muten wir dabei uns selbst und unseren anderen Gästen zu?“ wurden gestellt. „Wie behandeln solche Teilnehmer unser Mobilar?“ oder „kann man mit solchen Leuten überhaupt sinnvoll Bildungsprozesse betreiben?“, „und was ist mit dem Alkoholproblem?“ hörte man aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen. In Gesprächen mit verschiedenen Betreuungs- und Beratungspersonen dieser Zielgruppe konnte erreicht werden, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung sich insgesamt auf den Prozess der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe einließen, wenn sie auch nicht unbedingt die Aktivitäten voll bejahten. Es dauerte fast ein Jahr, bis das erste Seminar inhaltlich vorbereitet und methodisch mit den Bereichen Hauswirtschaft und Verwaltung so abgestimmt war, dass alle eventuellen, auch unkonventionellen Verhaltensweisen durchgespielt waren.

Heute, im Rückblick, muss man sagen, dass dieser Prozess für die Einrichtung von großem Nutzen war. Alle beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konnten sich auf die Zielgruppe einstellen, sich mit der Thematik selbst auseinander setzen, sich einfühlen in die Problematik, sich mit unterschiedlichen Facetten der Teilnehmerbegegnung befassen und sich vorbereiten. Für die erste wie für alle nachfolgenden Veranstaltungen aber kann gesagt werden, dass die vorherigen Befürchtungen an keiner Stelle eingetreten sind. Im Gegenteil, jetzt gehören die Veranstaltungen zum Standardprogramm, und das nicht nur wegen der Verwirklichung unseres Leitbildes. Die Bemühungen des Personals um das Wohlergehen der Zielgruppe werden positiv beantwortet. Die Teilnehmenden zeigen durchweg, dass sie sich wohl fühlen, und sie spiegeln den Prozess der Veranstaltung überzeugend zurück. Anstelle sonst erlebter Ausgrenzung erfahren sie in einer kurzen Zeitspanne Momente der Integration, zu denen Bildungsstätten mit Internatsbetrieb hervorragende Voraussetzungen bieten. Die Menschen spüren, mit ihren Anliegen, Problemen und Fragen ernst genommen zu werden.

Teilnehmerkreis und Kooperationspartner

Der Teilnehmerkreis ist vielfältig und spiegelt die unterschiedlichsten Ursachen wider, die zur Wohnungslosigkeit geführt haben. Da sitzt der durch Drogenkonsum auf die Straße geratene Abiturient neben dem Handwerksmeister, der durch Konkurs Vermögen und Familie verlor und sich über den Alkohol den Problemen entzog, der hoch verschuldete Spielsüchtige, der auf die Straße floh, sitzt neben dem arbeitslosen Maurer, dessen örtliche Mobilität schleichend, aber stetig in die Wohnungslosigkeit führte. Allen ist gemeinsam, dass sie jahrelang quer durch Deutschland und Europa geirrt sind, „Platte machten“, wie es in ihrem Jargon heißt. Alle sind irgendwann an eine Beratungs- oder Auffangstelle geraten, die ihnen Hilfe bei der Bewältigung ihrer Probleme zusagte und über die sie zu einer Übergangswohnung kamen und in eine Arbeitsmaßnahme aufgenommen werden konnten.

Ein erster Einstieg in eine Lebensperspektive ist damit genommen, der allerdings von unterschiedlichen „Eingewöhnungszeiten“ geprägt ist. So gibt es Menschen, die zu Beginn des Seminars nur wenige Wochen bis Monate in einem Ort sesshaft geworden sind, andere wiederum, die schon ein Jahr und länger in der Übergangsphase leben und die sich selbst eine Lebensperspektive in nächster Zeit erarbeiten müssen. Und aus diesen verschiedenen Umständen resultiert auch die Motivation des Teilnehmerkreises, die Zumutung auf sich zu nehmen, sich dem Prozess der Veranstaltung auszusetzen.

Die Teilnehmer selbst stammen zumeist aus verschiedenen Bundesländern. Ihr Weg hat sie in den Norden Deutschlands verschlagen und auf Grund meist zufälliger Umstände wollen sie sich örtlich hier niederlassen.

Unsere Partner sind unterschiedliche Organisationen der Projekte „Neue Arbeit“. Das sind zumeist gemeinnützige Organisationen, die mit staatlicher Unterstützung für diese Personenkreise Arbeits- und Wohnmöglichkeiten entwickeln, außerdem kirchliche Hilfswerke und nicht zuletzt Beratungsorganisationen und „Ambulante Hilfen“ für Wohnungslose. Ihr erstes und formales Ziel ist die Unterstützung bei der Beziehung von Wohnraum, der u. a. auch bereitgestellt wird, Hilfe bei der Eingewöhnung in Arbeitsprozesse und schließlich die selbstständige Gestaltung des weiteren Lebensprozesses ihrer Klientel. Dazu werden unterschiedliche Aktivitäten realisiert. Ohne die Unterstützung durch solche Partner vor Ort könnten Vorbehalte des angesprochenen Teilnehmerkreises gegen Institutionen wie Bildungsstätten und die damit verbundenen Schwellenbarrieren nicht überwunden werden.

Themen, Organisation und Durchführung

Die Themen der Veranstaltungen betreffen nicht nur Analysen der gesellschaftlichen Situation, sondern entsprechen auch persönlichen Bedürfnissen der Teilnehmergruppe. Hier eine kleine Auswahl:

- Wohnraum ist Lebensraum – Wohnungsnot ist Lebensnot
- Isolation aufbrechen – Kommunikation ermöglichen
- Erst die Arbeit, und dann ...?
- Arbeitslos – mittellos – wohnungslos – ein Teufelskreis ohne Entrinnen?
- Mit der Armut leben? Erscheinungen, Ursachen und Umgehensweisen in sozialen Brennpunkten.

Der Ablauf eines Seminars integriert immer Erfahrungsaustausch, das Kennen lernen verschiedener Projekte und die Entwicklung individueller Perspektiven. So sind auch Gespräche mit Arbeitsvermittlern Bestandteil des Programms, mit Vertretern aus Industrie und Handwerk, mit Sozial- und Schuldnerberatern, und die Aktivierung verschütteten persönlichen Potentials gehört ebenso dazu. Gefragt wird auch nach Ursachen, gesellschaftlichen Hintergründen oder Hemmnissen in der weiteren eigenen Entwicklung.

Auch die Finanzierung dokumentiert eine Beteiligung verschiedener Interessen an den Veranstaltungen. Sie setzt sich zusammen aus Eigenmitteln des Bildungsträgers, aus kleineren Zuschüssen der Einrichtungen für Wohnungslose z. B. zu den Exkursionskosten, aus Mitteln der *Bundeszentrale für Politische Bildung* und aus einem angemessenen Eigenbeitrag der Teilnehmenden, die aus den Arbeitsprojekten Bezüge erhalten.

Ein Beispiel

Das Beispiel der Veranstaltung des Jahres 2002 soll vor Augen führen, in welcher Weise eine solche Tagung ablaufen kann. Sie wurde zum Thema „Praktikum – Be-

schäftigung – Arbeit: Ein Mittel gegen die Isolation“ angeboten und führte 22 Personen der angesprochenen Zielgruppe zusammen. Zentrales Ziel war es, die Grundlagen für einen geordneten Neuanfang des Personenkreises zu eruieren und dazu die sozialen, gesetzlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen zu erkunden. Zugleich sollte der Blick über die Grenze in das Nachbarland Niederlande die europäische Dimension der Thematik verdeutlichen und Ideen und Perspektiven für künftige Entwicklungen liefern.

Der obligatorische Erfahrungsaustausch stand zu Beginn. Dabei ging es nicht nur um die vergangene und augenblickliche Lebenssituation der Teilnehmer, sondern auch um die Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen in den Arbeitsprojekten. Diese sind in der Regel auf Recyclingaktivitäten wie das Aufarbeiten und Verwerten gebrauchter Möbel, von Wäsche oder Haushaltsgeräten gerichtet.

Deutlich wurden die unterschiedlichen individuellen Schicksale bei vergleichbaren Situationsentwicklungen, unterschiedliche Handlungsstrategien zur Bewältigung des Alltags bei vergleichbaren Hilfsangeboten, Funktionen von Beratungsstellen und unterstützenden Organisationen für den Einzelnen. Daraus ergab sich die Möglichkeit, die Rolle der sozialen Beschäftigungsprogramme im Gefüge des Sozialsystems in Deutschland zu diskutieren. Dabei wurde deutlich, dass der soziale Frieden ohne diesen sog. „Zweiten Arbeitsmarkt“ nicht erhalten werden kann. Dennoch ist auch hier die bereitwillige Mitarbeit der betroffenen Personen notwendig. Die Feststellung, dass ohne Unterstützung der Beteiligten selbst keine langfristige Hilfe möglich ist, zog sich wie ein roter Faden durch die Veranstaltung und widerlegte die oft geäußerten Vermutungen, dass die äußeren Umstände eine Veränderung nicht zuließen. Es herrschte Übereinstimmung, dass das soziale System in Deutschland für alle Hilfebedürftigen Unterstützung bietet, wenn diese es denn wollen.

Der Konkretisierung dieser Aussagen unter dem Aspekt der Integration in den Arbeitsmarkt und damit der Aufhebung gesellschaftlicher Isolation dienten die weiteren Abschnitte des Seminars. Zum einen wurden die verschiedenen gesellschaftlichen Grundlagen für Hilfsprogramme dargestellt, zum anderen deren Realisierung in konkreten Projekten.

Im Exkursionsteil lernten die Teilnehmenden verschiedene Projekte im Ems-Dollart-Raum kennen, die grundlegende Voraussetzungen bieten zur Integration unterschiedlich Betroffener in Arbeitswelt und Gesellschaft. Der „Soziale Ökohof“ in Papenburg bietet beispielsweise auch Wohnungslosen eine Beschäftigung im landwirtschaftlichen Bereich. Zugleich werden die erzeugten Produkte in eigener Regie vermarktet, so dass es unterschiedliche berufliche Einstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Die vom sozialen Betrieb der Kolpingwerkstatt in Papenburg durchgeführten Maßnahmen bieten anschließend eine weitere Möglichkeit der Qualifizierung. Damit kann ein Arbeitsloser, auch ein Langzeitarbeitsloser bei entsprechender Disziplin mit eigener Planung ei-

ne berufliche Ausbildung machen und so durch persönliche Initiative seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

Andere Wege gehen die sozialen Projekte in den Niederlanden. Am Beispiel des Sozialen Betriebes „Wedeka“ (eine niederländische Abkürzung für diese funktionale Zuschreibung) wurden die grundsätzlich anderen Konzeptionen des Umgangs mit Arbeitslosigkeit vorgestellt. Zwar hat jeder Arbeitslose Anspruch auf einen Arbeitsplatz. Doch die Sozialen Betriebe sind wie Industriebetriebe konzipiert und arbeiten Gewinn orientiert. Entsprechend werden die Arbeitnehmer eingesetzt. Schwächen lassen sich so nur sehr schwer kompensieren, der Druck auf die Betroffenen ist sehr hoch. Dennoch, das Ziel von Wedeka, den Abstand zwischen den auseinander driftenden sozialen Gruppierungen zu verringern, scheint nach den Darstellungen der Betriebsleitungen erreichbar zu sein. Gerade die sozial Schwächeren werden in besonderer Weise angesprochen und eingebunden.

Im Vergleich fanden die Teilnehmer der Veranstaltung die deutsche Situation für sich selbst besser, wohl wissend, dass in den Niederlanden mit entsprechenden Sanktionsregeln auf andere Weise integriert wird.

Im dritten Teil wurde mit Vertretern aus der Arbeitsverwaltung und der Industrie über die Integration des betroffenen Personenkreises in den ersten Arbeitsmarkt diskutiert. Auch hier wurde deutlich, dass jeder bei entsprechender Planung, eigener Disziplin und der Bereitschaft, sich auf die jeweiligen Erfordernisse einzulassen, durchaus eine gute Chance hat. Beide Vertreter zeigten sich sehr offen für die Probleme des Personenkreises, dem sie darlegten, wie sehr auch der erste Arbeitsmarkt an ihrer Integration interessiert ist. Ein kleiner Schritt sei dabei die Ableistung eines Praktikums über einen längeren Zeitraum zu für beide Seiten fairen Konditionen. Dort könne man sich kennen lernen, die Arbeit überprüfen und herausfinden, ob man zusammen passe.

Die zu diesem Zweck installierten staatlichen und privaten Hilfsprogramme unterstützen solche Vorhaben in existenzieller Weise. Skepsis gab es dennoch bei den beteiligten Teilnehmern. Sie reklamierten für sich, dass die Schwellen zum Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt viel zu hoch seien. Einig war man sich darin, dass der Integrationsprozess einer großen Sensibilität bedürfe, dass viel Verständnis und Toleranz notwendig sind und gesellschaftliche Anstrengungen erfolgen müssen. Am besten sollten vor Ort die Fragen in gemeinsamen Gesprächen aufgegriffen und geklärt werden. Dabei wurde die Möglichkeit, über ein solches Seminar das Gespräch zu initiieren, als äußerst positiv bewertet. Man lerne so den Standpunkt der jeweils anderen Seite kennen, könne sich auf diese Weise besser aufeinander einstellen und voneinander lernen.

Als einen Höhepunkt erlebten die Teilnehmenden, dass entscheidende Phasen des Programms durch den regionalen Rundfunksender „Radio Ostfriesland“ begleitet wurden. In einer einstündigen Sendung konfrontierte dieses Medium seine Hörer und Hörerinnen mit der Problematik der Wohnungslosigkeit und ihren Ursachen und Folgen, informierte aber auch über Strategien im Umgang damit und wies auf die Erfolge hin, die die interviewten Teilnehmer des Seminars bereits vorweisen konnten.

In der Auswertung bewerteten die Teilnehmenden die Veranstaltung als sehr positiv. Sie habe nicht nur ihrem Personenkreis neue Aspekte eröffnet, sondern die Diskussion zwischen verschiedenen Bereichen der Gesellschaft ermöglicht und Offenheit auf unterschiedliche Weise erzeugt. Klar ist allen geworden, dass soziale Probleme nur mit Unterstützung des betroffenen Personenkreises zu lösen sind. Die eigene Isolation aufzuheben, ist damit zunächst eine Aufgabe der Zielgruppe selbst.

Ausblick

Es ist ein Ziel des Sozialstaates, „die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen und die Führung eines menschenwürdigen Lebens zu sichern“, wie es in der DVO zum § 72 des BSHG heißt. Die in diesem Dokument ebenfalls geforderte Autonomie der Person bedeutet hier auch, dass die Entscheidung über die Perspektiven und Entwicklungen des eigenen Lebensweges und seines Prozesses letztlich bei dem Individuum selbst liegt.

Veranstaltungen, wie sie bei uns stattfinden, können daher nur unterstützende, fördernde, begleitende, beratende und den Horizont erweiternde Funktion haben. Sie sind geeignet, Erfahrungen und Erlebnisse der Vergangenheit zu integrieren in die Auseinandersetzung mit den persönlichen Perspektiven, ohne sie von vornherein als negativ zu diffamieren. Gerade in einer Zeit, in der die Politische Bildung unter Druck und ins Fadenkreuz ungerechter Kritik geraten ist, muss sie sich auf ihre ursprünglichen Funktionen besinnen. In der Kooperation mit der Sozialarbeit liegt eine Chance, die darüber hinaus weist und das Ziel des selbstständig handelnden, für sich selbst und seine Umgebung verantwortlichen Bürgers vor Augen hat. Es ist eine faszinierende Vorstellung, dass unter dem Dach des AdB flächendeckende Angebote der Bildungsarbeit für Wohnungslose in allen Regionen der Republik über das Jahr verteilt realisiert werden könnten.

Heinz-Wilhelm Schnieders ist Studienleiter im Europahaus Aurich und dort zu erreichen unter der Anschrift Von-Jhering-Straße 35, 26603 Aurich, E-Mail: info@europahaus-aurich.de.

Rainer Behrendt

„PISA“ und die neue kompensatorische Aufgabe der außerschulischen Bildung¹

Die Ergebnisse der PISA-Studie sind für Rainer Behrendt Anlass, das Verhältnis zwischen Schule und außerschulischer Jugendbildung neu zu justieren. Er bezieht sich bei der Bestimmung der Aufgabenteilung zwischen beiden Bildungsbereichen allerdings auf langjährige Erfahrungen in der Hauptschülerarbeit. Die dabei gewonnenen Einsichten in die kompensatorischen Funktionen außerschulischer Jugendbildung sind Grundlage für Empfehlungen zur Gestaltung von Projekt- und Gruppenarbeit, die gleichzeitig soziale Kompetenzen vermitteln und individuelle Entwicklung fördern soll.

Weshalb Kooperation?

Als der *Jugendhof Dörnberg* geschlossen werden sollte, wurden in den vielen Protesten gegen diesen Beschluss alle guten Gründe genannt, die für den Erhalt von Bildungsstätten vorgebracht werden können. Immerhin sind sie noch die Kernorte der außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.² Ich habe damals in einem Brief an die hessische Landesregierung angeregt, den *Jugendhof* gezielt für schulergänzende Kooperationsgastprogramme im Rahmen einer kompensatorischen Integrationspolitik zu nutzen und konnte auf positive aktuelle Erfahrungen und frühere Erfolge verweisen. Der *Jugendhof* wurde dann leider geschlossen, aber diese Aufgabe bleibt und hat seit PISA an Bedeutung gewonnen. Den Bildungsstätten ist deshalb zu empfehlen, verstärkt entsprechende Kooperationsprojekte anzustreben. Damit könnte auch die wirtschaftliche Lage vieler Einrichtungen verbessert werden, die sich offensichtlich mit dem Trend langfristig abnehmender Teilnehmerzahlen verschlechtert hat. „Während sich im Jahr 1982 noch 70 % aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Angebote der außerschulischen Jugendbildung der Jugendverbände u. a. konzentrierten, waren es 1988 noch 58 % und 1992 nur noch 47 %“³ – Würde man gar das Grundprinzip der freiwilligen Teil-

nahme voll realisieren und auf die kontinuierliche Arbeit mit Schulklassen verzichten, müssten wohl noch mehr Bildungsstätten geschlossen werden.⁴

Aber auch in der großen Aufbruchphase in den goldenen 70er Jahren der außerschulischen Bildung, als die Bildungsstätten zu hervorragenden Orten der kritischen Reflexion und Artikulation von Protest wurden, und die Institutionalisierung des Bildungsurlaubs weit hin durchgesetzt werden konnte, war die volle Belegung in vielen Häusern nicht ohne weiteres garantiert. Sie war auch damals abhängig von der engen **Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung**, welche die Planung mit großen Teilnehmerkontingenten ermöglichte, wie die Beispiele *Jugendhof Steinkimmen*, *Jugendhof Dörnberg*, *Jugendbildungsstätte Emlichheim* und *Wannseeheim* zeigen.

Kompensatorische Bedeutung für die Arbeit mit Hauptschülern

Es war vor allem die schon in den 60er Jahren begonnene Hauptschülerarbeit, die aus der „Zusammenarbeit zweier eigenständiger und voneinander unabhängiger Bildungsbereiche in Form gleichberechtigter Partnerschaft“ eine große Erfolgsgeschichte werden ließ, weil sie „... für beide Seiten ergänzende und anregende Wirkung hatte und den Schülern neue Zugänge für Aufklärung und Wissensaneignung“ brachte, wie *M. v. Engelhardt* in der Bewertung einer Berliner Studie über das Kooperationsverhältnis resümierend feststellen konnte.⁵

Das war nur möglich, weil die „Hauptschülerarbeit“ von Beginn an durch eine klare **kompensatorische Absicht** bestimmt war. Im Einklang mit den Maximen der Bildungsreform sollte durch ein schichtenspezifisch differenziertes Lehrprogramm jenen Tendenzen entgegen gewirkt werden, die unterschiedliche soziale Ausgangs-

¹ Es handelt sich um die erweiterte Fassung eines Referats, das ich im April dieses Jahres in der *Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar* gehalten habe.

² *W. Thole*, Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim/München 2000, S. 111

³ *M. Nörber*, PISA und die Jugend(bildungs)Arbeit. in: *Deutsche Jugend*, 7/ 2002, S. 309

⁴ *Peter Orgzall* vermutet, dass die Hälfte der Einrichtungen wegen mangelnder Auslastung geschlossen werden müssten. *Peter Orgzall*, Situation, aktuelle Aufgaben und Perspektiven der politischen Jugendbildung. in: *Außerschulische Bildung* 1/ 1998, S. 37

⁵ *M. v. Engelhart*, Kooperation von Schule und Jugendbildung im Interesse der Jugendlichen. In: *Außerschulische Bildung* 1/1981, S. 19

bedingungen als Ausleseprinzip begünstigen. Die Defizite der Schüler waren damals wie heute wesentlich mit verursacht durch die Defizite des schulischen Unterrichts, wie die schulkritische Literatur schon in jenen Tagen feststellte⁶: „Der übliche fachgegliederte und lehrerzentrierte Unterricht bietet nur wenig Gelegenheit und Raum für den Lehrer, kompensatorisch gegenüber einzelnen Schülern zu wirken. Institutionalisierte Förder- und Stützkurse tragen ebenso wenig zu einem Aufhören von Defiziten bei, weil sie mehr lehrplan- als schülerzentriert konzipiert sind und überdies zu selten und mit für diesen Zweck zu großen Schülergruppen stattfinden.“

Methodische Alternativen entwickeln

In den Bildungsstätten wurden methodische Alternativen zur herkömmlichen Sozialform des schulischen Unterrichts entwickelt und schon in den 70er Jahren stand ein großes Arsenal⁷ vor allem erfahrungsbezogener und subjektorientierter Methoden zur Verfügung. Die Bildungsstätten konnten eine andere Pädagogik nur etablieren, weil sie über raum-zeitliche Strukturen verfügten, die sie von dem für den Schulbetrieb charakteristischen Zeitregime einer kleinteiligen Stundentafel und den fragmentierten Lernprozessen befreiten. Im klassischen Wochenseminar öffnete sich ein Zeitraum, der trotz des kurzzeitpädagogischen Rahmens gute Voraussetzungen für mehr selbstbestimmtes Lernen und intensive Gruppenprozesse bot, wodurch der außerschulischen Bildung schon früh der Königsweg zur Projektarbeit geebnet wurde. Ein Königsweg vor allem für die benachteiligten Gruppen, denn in der Projektarbeit wird der Schüler nicht mit dem alles nivellierenden Druck der vom Lehrer ausgehenden Normen in Richtung Anpassung an ein angenommenes durchschnittliches Verhalten getrieben, überfordert und letztendlich ausgeschlossen.

„Innerhalb von heterogen zusammengesetzten Lerngruppen mit Schülern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, unterschiedlichen sozialen Milieus, unterschiedlicher Nationen und solchen mit Behinderungen, Ausfällen oder Defiziten ist der Projektunterricht die beste Methode, den anderen Schüler in seiner Andersartigkeit schätzen und damit akzeptieren zu lernen, um dem anderen Schüler im Rahmen seiner Möglichkeiten und Grenzen zu helfen, um ihn zu fördern, um ihm Selbstvertrauen zu geben, seine Schwächen zu kompensieren und um ihm Selbstverwirklichung entsprechend seiner Individualität, die das Ergebnis seiner bisherigen Sozialisation ist, zu erlauben.“⁸

Sozialpädagogische Wende in der außerschulischen Jugendbildung

Die an kollektiven Lebenslagen benachteiligter Schichten im Sinne der Bildungsreform ausgerichteten Förder-

⁶ P. Struck, Projektunterricht. Stuttgart/Köln/Mainz 1980, S. 54

⁷ siehe R. Behrendt, Methoden der politischen Bildung im außerschulischen Bereich, Berlin 1975

⁸ Struck, a. a. O., S.54

konzepte wurden im Laufe der 80er Jahre vor allem durch die mehr an individuellen Problemen und Ausdrucksmöglichkeiten orientierten psychologischen und kulturpädagogischen Ansätze verdrängt und zudem setzte sich bereichsübergreifend eine sozialpädagogische Grundstimmung durch. Die **sozialpädagogische Wende** hatte zwar auch eine starke empirische Basis in der Verbreitung der Projektmethode gefunden, die inzwischen zur Allzweckwaffe und einer Art methodischen Passepartout geworden war, führte aber zu einer Konzentration auf den Aspekt des „sozialen Lernens“ und der Vermittlung von Anerkennung: Die gemeinsame Lösung von Projektaufgaben verlangt den Erwerb von Sozialkompetenzen wie effektives Diskutieren und Handeln, einführendes Verstehen, gegenseitiges Rücksichtnehmen und Techniken der Zusammenarbeit und der Konfliktbewältigung. In diesem Prozess bildet sich Gemeinschaft und zugleich ein sozialer Raum für Anerkennungsverhältnisse. Im Innern soll Selbstvertrauen über persönliche Teilerfolge, über die Erfahrung, in einer Arbeitsgruppe gebraucht zu werden, und über die Widerspiegelung der eigenen Fähigkeiten in einem gelungenen Ergebnis/Produkt gestärkt werden. Und „von außen“ bestätigt eine positive Resonanz des Publikums, das ein Theaterstück, eine Filmaufführung, eine Ausstellung etc. betrachtet, eine erfolgreiche Gruppenarbeit.⁹ Die Überbetonung der sozialpädagogischen Motive, auch in der Bildungsarbeit, hat zu einer schleichen- den Unterbewertung der inhaltlichen Ansprüche geführt.

Jugendbildung nicht auf das „Zwischenmenschliche“ verengen!

Deshalb ist der aktuellen Kritik im Schatten von PISA, die gerade von Repräsentanten der Jugendhilfe geäußert wird, zuzustimmen: „Jugendarbeit“, schreibt B. Sturzenhecker in der *deutschen jugend*, „(...) konzentriert sich zu einseitig auf das Soziale, auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Gestaltung von Beziehungen oder auf die Ermöglichung von purer Betreuung oder von Erlebnisspaß. Unfachlicher Weise wird in der Jugendarbeit zu oft die Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen auf das ‚rein Zwischenmenschliche‘ begrenzt. Wenn sie sich auf soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikations- und Beziehungskompetenz beschränkt, ignoriert Jugendarbeit, dass diese Fähigkeiten nur im Zusammenhang mit ‚Inhalten‘ entwickelt werden können.“¹⁰

Die Verengung der pädagogischen Perspektive auf sozialpädagogisch bestimmte Gemeinschaftswerte führte allerdings dazu, dass die kompensatorischen Potentiale

⁹ Programmatisch hat diesen Anspruch E. Bönisch formuliert: „Jugendliche müssen in Kontrast zu ihren Ohnmachtserlebnissen und Selbstwertbeschädigungen ihren Selbstwert (...) über Projekte erleben können.“ Zit. nach R. Behrendt, Schulen und freie Träger der Jugendhilfe in Sachsen-Anhalt gestalten gemeinsam kulturelle Projekte mit schwierigen Jugendlichen, Oschersleben 1996, S. 24

¹⁰ B. Sturzenhecker, Pisa und die Offene Jugendarbeit, in: *deutsche jugend* 4/2002, S. 185

der außerschulischen Bildung nicht mehr voll ausgeschöpft und die methodischen Möglichkeiten nur suboptimal genutzt wurden. Vernachlässigt wurde nicht nur das Problem der Vermittlung von Inhalten/Wissen, sondern auch das der Vermittlung von Lernkompetenzen. Es gab nur noch vage Erinnerungen an den spezifischen Beitrag der außerschulischen Bildung zur Bildungsreform, die wie der Blick zurück zeigt, seit *Kentlers* berühmtem Bericht über Jugendarbeit in der Industrielwelt und *Negts* „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ viel innovative Kraft in das Bemühen investiert hat, Bildungschancen der sog. „Bildungsfernen Schichten“ zu verbessern. Erst seit der Veröffentlichung der PISA-Studie ist wohl auch in der außerschulischen Bildung das Bewusstsein dafür geschärft worden, dass Jugendliche der **unteren Bildungsschichten** in unserem Land über eine zu geringe Fähigkeit verfügen, sich **selbstständig und produktiv Wissen** anzueignen. Die lernpsychologischen Forschungen, auf die in diesem Zusammenhang in der PISA-Studie verwiesen wird, haben die Kompetenzen benannt, von deren Verfügbarkeit die Fähigkeiten zum selbstständigen (selbstregulierten) Lernen neben dem kognitiven Leistungsvermögen abhängen. Die Auflistung liest sich wie ein Katalog der Schwierigkeiten, mit denen vor allem viele Hauptschüler zu kämpfen haben: **Bereitschaft** zu selbstständigen Zielsetzungen, zur Selbstaktivierung, zu angemessener Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, zur Umsetzung von Wünschen in Absichten und Vorhaben, zur Abschirmung der Lernvorgänge gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen und der **Fähigkeit**, Vorwissen zu aktivieren, Ziele zu setzen, sich die Relevanz von Lernzielen klar machen zu können, das Lernen mit Hilfe von Kontroll- und Eingreifstrategien regulieren zu können, die Lernleistung bewerten, Motivation und Konzentration aufrechterhalten zu können.¹¹

Fördern durch Gruppenarbeit...

In der kompensatorischen Perspektive kann man in dieser Zusammenstellung allerdings auch die Positivistik eines **Förderprogramms** erkennen, das durch **Gruppenarbeit** erfolgreich umgesetzt werden kann. In der Gruppe verringern sich die Schwierigkeiten, die in der isolierten Lernsituation entstehen, weil die Problemstellungen interaktiv geklärt und kooperativ bearbeitet werden. Gemeinsam kann man besser Ziele setzen, breiteres Vorwissen aktivieren, sich motivieren, Konzentration einfordern und die eigenen Leistungen einschätzen, etc. Damit kommt der wohl bedeutsamste „Wettbewerbsvorteil“ der Bildungsstätten zur Geltung, der seit den Tagen der Jugendbewegung/Reformpädagogik, als die Gruppe als Erziehungsmedium entdeckt

¹¹ Ich beziehe mich auf den Abschnitt „Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz“ in der vom *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* veröffentlichten Fassung der PISA-Studie. In dem dort vorgestellten Modell werden – ausgehend von dem gegenwärtigen Stand der Forschung – nach bereichsspezifischem Vorwissen metakognitive Strategien und verschiedene Strategien zur motivationalen Selbstregulation in einem komplexen Handlungsschema erfasst (s. www.mpib.-berlin-mpg.de/pisa/PISA)

wurde, zum Kernprinzip der außerschulischen Bildung wurde.

Dieses „Arbeitsverfahren, bei dem eine größere Gruppe in kleinere Gruppen aufgeteilt wird, die sich konkurrierend oder arbeitsteilig mit Teilaufgaben befassen“¹², hat auch die spezifische pädagogische Betreuungsstruktur der außerschulischen Bildung, die fast überall durch das Team-Prinzip bestimmt ist, geprägt. In der Schule ist diese innere Kleingruppendifferenzierung einer größeren Einheit bis heute – allen Ankündigungen zum Trotz – nicht wirklich fester Bestandteil des pädagogischen Alltags geworden. (Einschlägige Studien belegen, dass nur 2 – 10 % der Unterrichtszeit für Gruppenunterricht verwandt werden und nur 7 % der Lehrkräfte Gruppenunterricht durchführen.)¹³

...und die Lernfähigkeit des Einzelnen verbessern

Die Einführung der Gruppenarbeit ist aber noch keine hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung eines außerschulischen „Förderprogramms“ für lernschwache Jugendliche. In einem selbstgesteuerten Lernprozess kann eine Gruppe gemeinsam die Lösung von Aufgaben erarbeiten, aber damit ist noch nicht gesichert, dass auch die **Lernfähigkeit der Einzelnen** verbessert worden ist. Das stillschweigende „Abkommen auf Gegenseitigkeit“, das die Schüler in einer solchen Arbeitsgruppe treffen, im Interesse der gemeinsamen Sache die Fähigkeiten aller zu nutzen, muss nicht dazu führen, dass die Schwächeren und Langsameren auch tatsächlich angemessen einbezogen werden. Denn der maximale Gewinn für die Gruppe kann oft eher erreicht werden, wenn integrative Zielsetzungen, die den maximalen Nutzen für alle Beteiligten anvisieren, vernachlässigt werden. Gruppen scheren sich nicht immer um kompensatorische Programme, so dass häufig vorpädagogische Gruppenprozesse Platz greifen und Benachteiligungen erzeugen. Nur wenn ein sozialintegratives Gruppenklima herrscht, kann das mehr oder weniger ausgeprägte Statusgefälle zwischen den Schüler(inne)n, das es aus gruppenspezifischen Gründen in allen Gruppen gibt, aufgehoben werden. Vor allem Gruppen mit überwiegend autoritärem Führungsstil neigen zur Verfestigung von Statuspositionen – im Gegensatz zu Gruppen mit sozio-emotionalem Führungsstil. In der Realität werden aber 40 Prozent der selbstorganisierten Arbeitsgruppen autoritär geführt, was zur Folge haben kann, dass nicht alle Beteiligten angemessen einbezogen werden.¹⁴ Aber es geht unter den genannten kompensatorischen Gesichtspunkten nicht nur um Beteiligung, sondern um das Wie der Beteiligung. Auch wenn die Schüler sich gegenseitig helfen, was nicht zuletzt den Helfern zugute kommt, ist nicht gesichert, dass die

¹² So die langjährige Leiterin von Haus Schwalbach, Magda Kelber, schon 1959. Zit. nach *M. Galuske*, *Methoden der sozialen Arbeit*. Weinheim/München 1998, S. 87

¹³ *H. Gudjons*, *Gruppenarbeit*. In: *Pädagogik* 1/2002, S.7

¹⁴ Siehe *H.-D. Dahn/H. Diegritz/S. Rosenbusch*: *Gruppenunterricht im Schulalltag*. Ergebnisse eines Forschungsprojektes und praktische Konsequenzen. In: *Pädagogik* 1 (2002), S. 11-14

Schüler, die es nötig haben, „eigenständiges Lernen“ üben können. Im Gegenteil, der Vorteil der Gemeinschaftsarbeit besteht ja gerade darin, dass möglichst die Schwächen einzelner durch die Stärken anderer ausgeglichen werden. Alle geben in diesem Sinne nur ihr Bestes, aber sie müssen eigentlich auch lernen, einen Ausgleich „in sich selbst“ durch den Abbau ihrer persönlichen Lerndefizite zu bewerkstelligen.

Differenzierte Anforderungsprofile zur individuellen Förderung

Deshalb verlangt ein kompensatorisch angelegter Projektunterricht nach PISA mehr als eine bloße innere Differenzierung auf der Gruppenebene eine pädagogische Intervention zugunsten einer stärkeren **individuellen Förderung**. Diese kann durch eine häufigere und intensivere Zuwendung zu einzelnen Schülern¹⁵ oder aber durch eine passgenauere Arbeitsteilung geschehen. Bei einer maximalen Funktionsteilung/Arbeitsteilung bearbeiten Schüler zunächst einzelne Teilaspekte eines Problems und müssen sich sodann auf eine gemeinsame, alle Aspekte integrierende Lösung einigen. „A verrichtet eine auf sein `Niveau` zugeschnittene Aufgabe x und berücksichtigt hier dabei m sowie r; B beobachtet nach vorherigem Studium C und teilt A mit...“¹⁶ In den meisten arbeitsteilig organisierten Projekten lassen sich die Arbeitsaufgaben so schneiden, dass ein differenziertes Anforderungsprofil entsteht.

Beispiel für individualisierende Arbeitsteilung

Das folgende Beispiel einer Projektwoche mit Kindern aus einer Schule für Behinderte illustriert die Möglichkeiten einer individualisierenden Arbeitsteilung. Das Problem bestand darin, eine Projektinszenierung zu „erfinden“, die garantiert, dass

- a) Kinder mit recht unterschiedlichen Defiziten einen wesentlichen und möglichst gleichwertigen, Anerkennung sichernden Beitrag leisten können und dass

¹⁵ Es darf nicht übersehen werden, dass Gruppenunterricht variable und flexibel eingesetzte Formen pädagogischer Leitung einschließlich der Instruktion nicht ersetzen kann. Die Pädagogen müssen die Aufgaben sorgfältig auf den Kenntnis- und Fähigkeitsstand der Schüler(innen) abstimmen, das notwendige Wissen vermitteln, Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit stellen, damit die antwortenden Schüler(innen) die richtige Lösung mit großer Wahrscheinlichkeit finden und bei Lernschwächen sofort und unauffällig helfen. (Siehe *H. Gudjons*, a. a. O. S. 8)

In der Praxis der Hauptschülerarbeit ist diese Aufgabe von den sog. Teamern mehr oder minder gezielt und systematisch übernommen worden.

¹⁶ *K. Frey*, Die Projektmethode. Weinheim und Basel 1991 (1982), S. 107

In der Pisa-Studie hat man die Verbindung von Problemlösungsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit durch eine entsprechende Aufgabenstellung getestet, a. a. O. S. 12

- b) ein variantenreiches Anforderungsprofil zur Förderung recht unterschiedlicher Fähigkeiten (geistige, motorische, musikalische) wirksam wird.

Die Pädagogin hat ein Zirkusprojekt mit einem „arbeitsteiligen“ Ausführungskonzept gewählt, das ohne die übliche, strikte Trennung in Haupt- und Nebenrollen (wichtiger, unwichtiger) durchführbar war.¹⁷ Solche Beispiele sollten Schule machen.

In Hinblick auf die viel diskutierte Lesekompetenz resp. -schwäche kann man z. B. Textarbeit mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Anwendungsformen empfehlen (lesen, Texte erarbeiten, selber schreiben, sprechen usw.), die in vielfältige Projekttypen integriert werden kann. Von dem Textbuch über die Ausstellung bis hin zu Videofilmen und Computeranimationen reicht das Spektrum. All das ist machbar und sicher schon in guten Ansätzen vorhanden. Es fehlt nur eine systematische Aufarbeitung im Sinne einer Didaktik zu kompensatorischen Zwecken.

„Entdeckendes Lernen“ steht auf der Agenda

Projektorientiertes Arbeiten kann die verschiedensten Fähigkeiten zu einer Einheit verbinden (Arbeitsteilung, Differenzierung, Individualisierung und Selbstverwirklichung). In diesem Rahmen können auch „Forschungsaufgaben“, die zu Entdeckungsreisen in die „innere und äußere Welt“ der Schüler und in die historische Vergangenheit führen, gelöst werden und Experimente durchgeführt werden, die die natürliche Umwelt und die Geheimnisse ihrer Struktur zum Gegenstand haben. **Entdeckendes Lernen** also, die kreative Suche nach Lösungen statt der bloßen Akkumulation von Wissen, steht auf der Agenda innovativer Pädagogik ganz oben und wird in der PISA-Studie im Kontext der Untersuchungen zur **Problemlösekompetenz** bestimmt. Problemlösungen sind immer zielorientiert, aber es stehen keine Lösungsroutinen zur Verfügung. „Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist.“¹⁸

Problemlösungskompetenz zielgruppengerecht vermitteln

In diesem Kontext muss auf die Bedeutung der verfügbaren Wissensstände verwiesen werden, denn eine der wichtigsten Erkenntnisse der kognitionspsychologischen Forschungen der letzten Jahre ist der Befund, dass anspruchsvolle Problemlöseleistungen nicht ohne einen Fundus von Wissen in der jeweiligen Domäne erbracht werden können.

Die Sorge, dass etwa ein Hauptschüler deshalb von vornherein überfordert und aus diesem anspruchsvollen Lernprogramm ausgeschlossen bleibt, ist allerdings

¹⁷ *R. Behrendt*, (1996), a. a. O. S. 64 ff.

¹⁸ *PISA-Studie*, a. a. O., Kapitel: Erfassung fächerübergreifender Problemlösungskompetenzen in PISA, S. 3 ff.

unbegründet. Denn 1. kann „() der inhaltliche Kontext in unterschiedlichen Domänen (Fächern, Stoffgebieten, Handlungszusammenhängen, Erfahrungsbereichen) angesiedelt sein, die eher theoretischer oder eher praktischer Art, eher akademisch/schulisch oder eher alltagsbezogen sind (..)“ und 2. müssen die Problemlöseaufgaben. „(...) sorgfältig auf die Zielpopulation ausgerichtet werden, so dass sie weder routiniert lösbar sind noch die Schüler überfordern und bloßes Versuch- und-Irrtum-Verhalten auslösen“¹⁹

„Spaltung der Jugend“ vertieft sich

In der aktuellen Diskussion wird allerdings häufig die Sorge geäußert, die außerschulische Bildung könne mit einer Neuorientierung und Anpassung an die Erfordernisse der sog. Wissensgesellschaft in den Sog **bereichsfremder ökonomischer Anforderungen** geraten, durch die „Bildung arbeitsmarktgerecht auf Ausbildung, Qualifikation und profitable Schlüsselkompetenzen“ reduziert wird.“²⁰

Dieser Einwand ist angesichts der durch PISA aufgedeckten fundamentalen Bildungsnot großer Gruppen des unteren Bildungssegments und der fehlenden subjektiven Anschlussmöglichkeiten an die Erwerbswelt, durch die ja überhaupt erst der Übergang in ein selbstbestimmtes, erwachsenes Leben geöffnet werden kann, schwer nachzuvollziehen. Diese Gruppen brauchen nicht nur ein „Laboratorium für Utopien“ (B. Hafenecker) sondern auch „Laboratorien für den Erwerb zukunftssichernder Basisqualifikationen“. Denn die schon seit längerem sich vertiefende „**Spaltung der Jugend**“ entlang der objektiven Trennungslinie zwischen niederen und höheren Qualifikationen findet immer deutlicher auch ihren Niederschlag in den subjektiven Reaktionen. Das zeigen die Ergebnisse der gerade veröffentlichten neuen Shell-Studie, die deutlich machen, dass einer erfolgs- und leistungsorientierten Mehrheit, die (allen voran die Mädchen und jungen Frauen) entschlossen alle Bildungschancen für einen sozialen Aufstieg mobilisiert, eine Minderheit bildungsgehemmter Jugendlicher gegenübersteht, die mutloser, unsicherer und unentschlossener denn je angesichts sich verengender Lebensperspektiven reagiert.

Arbeitsfreude entsteht nicht nur bei „Spaß“

Der bisherige Katalog „schwerpunktmäßig(er) Angebote für (...) Unterprivilegierte und Benachteiligte“ im Bereich der politischen und kulturellen Bildung sollte deshalb erweitert werden durch das skizzierte kompensatorische Programm der außerschulischen Bildung²¹; das

¹⁹ ebd.

²⁰ Werner Lindner, Kinder – und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. in: *deutsche jugend 7-8/ 2002*, S. 319

²¹ Peter Orgzall, Situation, aktuelle Aufgaben und Perspektiven der politischen Jugendbildung; in *Außerschulische Bildung*, 1/1998. S. 32-40, S. 36

heißt aber, dass auch projektgeeignete neue Inhalte einbezogen werden, die bisher als schultypisch ausgeklammert wurden. Die in diesem Kontext immer wieder zitierte Legitimationsformel der Jugendarbeit „Bildung darf nicht nur Spaß machen, sie muss es sogar“²², muss aber, wenn sie konsequent umgesetzt wird, zur Ausgrenzung von objektiv relevanten Themen führen, deren Aneignung Anstrengung und Ausdauer verlangt. In der praktischen Vermittlungsarbeit zeigt sich allerdings, dass die Befürchtung, Jugendliche könnten nicht bei der Stange bleiben, wenn Spaß nicht angesagt ist, unbegründet ist. In gut vorbereiteten Projekten entsteht „**Arbeitsfreude**“ nicht nur, wie allgemein bekannt, durch Erfolgserlebnisse, die Anerkennung versprechen, sondern auch durch die Verknüpfung von für die Teilnehmer „**typischen**“ thematischen Interessen mit weniger geliebten Sachthemen und Aufgaben. Überdies lässt die ‚komplexe Kombinatorik‘ der Projektarbeit auch die Einbindung vorhandener Kompetenzen zu, was die Motivation der Teilnehmenden zusätzlich stärkt.

Die Erfahrungen mit einem der letzten Projekte des *Jugendhofs Dörnberg* („Die Deutschmaschine“) haben bestätigt, wie problemlos sich auch ‚anstrengende‘ typisch schulische Unterrichtssequenzen (Sprachübungen) in die Projektarbeit integrieren lassen.²³ Mehr noch: gerade die typischen Produktionsformen der außerschulischen Bildung wie das herkömmliche darstellende Spiel und die moderne mediale Vermittlung von „Inhalten“ wie z. B. in Videofilmen bieten variable „Übungsräume“ für den systematischen Erwerb notwendiger Kompetenzen, wie sie die Schule kaum zur Verfügung stellen kann.

Institutionelle Kooperation durch Integration von Fachunterricht und Projektarbeit ergänzen

Die Schule war in der Sicht der außerschulischen Bildung bisher vor allem das „Standbein“, das auf dem sicheren Grund eines etablierten Wissenskanons und einer traditionellen Methodik fußte, während die außerschulische Bildung sich selbst eher als „Spielbein“ fühlte, das Luftsprünge machen kann, wie es will. Diese Arbeitsteilung hat bisher den Kreativitätsvorsprung und die innovative Beweglichkeit der Bildungsstätten bedingt. Aber jetzt ist es an der Zeit, dass beide ihre Bewegungen noch besser koordinieren, damit die Bildungsstätten in der derzeitigen schwierigen Situation festeren Boden unter die Füße bekommen und die Schule eine brauchbare Hilfestellung ‚von außen‘. Die Bedingungen sind günstig, denn allenthalben ist das

²² Der hier verwandte Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ fällt hinter die erreichten Differenzierungen der arbeitswelt-orientierten politischen Bildung zurück. Siehe dazu: *Projektgruppe Arbeit-Jugend-Politik*, Politisch-soziale Jugendbildung in der Krise der Arbeitsgesellschaft; St. Ingbert 1999

²³ R. Behrendt/S. Sommerfeld, Die Deutschmaschine. Bericht über Lehrgänge mit Aussiedlerjugendlichen auf dem Jugendhof Dörnberg. *Jugendhof Dörnberg*, 2000

Bewusstsein für die synergetischen Effekte, die eine verstärkte Kooperation der beiden Bereiche bewirken kann, gewachsen. Der **Kooperation der Institutionen** müsste aber eine konsequente **Integration von Fachunterricht und außerschulischer Projektarbeit** folgen, damit die Vorteile der Zusammenarbeit auch tatsächlich genutzt werden können. Die Schule hat bereits selbst Modelle der Verknüpfung der beiden Lernformen erprobt, die sich relativ einfach auf ein neues gemeinsames kompensatorisches Programm übertragen lassen. Danach wird die erfolgreiche Integration von Projektarbeit und Unterricht unterschiedlich gehandhabt: „Einige Projekte beschränken sich auf die Zeit der Projektphase, andere werden zu einem projektorientierten Semester ausgedehnt, in dem die Projektphase der Höhepunkt ist. Projektarbeit strahlt dabei in unterschiedlichem Ausmaß auf den übrigen Unterricht aus.“

Schema für „Vernetzung“ der Projekte in Schule und außerschulischer Bildung

„Entscheidend ist aber, dass die Projekte im Unterricht so lange wie nötig vorbereitet und nachbereitet werden können.“²⁴ Die frühen Erfahrungen in der Hauptschülerarbeit zeigen, dass das Muster „Vorarbeit (Schule) – Projekt (außerschulische Bildung) – Nacharbeit (Schule)“ ein geeignetes Schema für diese „Vernetzung“ sein kann. Das kann am Beispiel einer erfolgreichen Reihe von Modellseminaren, die die *Landeszentrale für politische Bildung* in Thüringen im Bereich der Gedenkstättenarbeit realisiert hat, illustriert werden. Im Zentrum des Seminars in der *Gedenkstätte Majdanek* stand die „Erforschung“ des Verhältnisses von Opfern und Tätern durch Archivarbeit im Dokumentationszentrum. Bereits in der Vorbereitungsphase erarbeiteten sich die Schüler Grundkenntnisse über die Verlaufsgeschichte der antisemitischen Politik im Nationalsozialismus. Zu ausgewählten Themenkomplexen wurden in kleinen Gruppen Referate geschrieben und kurz vor der Abreise im Rahmen eines eintägigen „Studientags“ der ganzen Teilnehmergruppe vorgetragen. Vor diesem Hintergrund war es in der Phase der Archivarbeit möglich, die „richtigen“ Fragen zu stellen und eine Orientierung für die Bearbeitung des Archivmate-

²⁴ Ludwig/Sievers, Projekte in den Unterricht integrieren. Pädagogik 3/02, S. 14 – 17
R. Behrendt/P. Reif-Spirek, Projektarbeit in der Gedenkstätte Majdanek. In: T. Kranz, *Zur Bildungsarbeit der Gedenkstätte Majdanek, Lublin 1997 (2000)*, S. 74 ff.

Materials zu haben. Die Nacharbeit wurde in diesem Fall durch die Präsentation der Ergebnisse in öffentlichen Einrichtungen der Herkunftsorte der Schüler bestimmt.

Außerschulische Bildung kann Mangel an Zeit-Raum-Strukturen ausgleichen

Ausgehend von diesem Beispiel kann man zweierlei demonstrieren: Erstens, dass auch die Seminare mit „normalen“ Jugendlichen insofern kompensatorischen Charakter haben, als sie den prinzipiellen Mangel an angemessenen raum-zeitlichen Strukturen in den Schulen ausgleichen und zweitens, dass die Frage, ob man kooperieren soll oder nicht, genau genommen durch die gleichen raum-zeitlichen Strukturen vorentschieden ist. Die Kurzzeitpädagogik muss sich Zeit, über die sie im Rahmen ihrer Veranstaltungen nicht verfügen kann, „von außerhalb“ besorgen. Das gilt vor allem immer dann, wenn es um die seriöse Vermittlung von komplexen Themen geht, oder um Reflexionsprozesse, die sich nicht den schnellen Rhythmen der Episoden- und Event-Pädagogik fügen. Von daher gibt es einen sachlichen Zwang zur Kooperation mit Institutionen, die aufgrund ihrer Organisationsform einen längeren Atem haben und deshalb die Zeitprobleme der Bildungsstätten kompensieren können. So gesehen ist die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildung keine Einbahnstraße, sondern durch wechselseitige Kompensationsbemühungen bestimmt.

Neuer Professionalisierungsschub

Den Pädagogen in den Bildungsstätten würden die neuen kompensatorischen Aufgaben, die zu einem didaktisch-methodischen cross over und aufregenden Grenzüberschreitungen führen würden, einen Zugewinn an Kompetenzen und vielleicht einen neuen Professionalisierungsschub bringen. Und sie würden wie ihre KollegInnen in den Schulen teilhaben an einem Prozess der pädagogischen Erneuerung, der hoffentlich durch PISA in Gang gesetzt wird.

Dr. Rainer Behrendt arbeitet freiberuflich als Referent in der Erwachsenenbildung. Er lebt in Berlin.
E-Mail: Behrendt.R@t-online.de

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Stärken der außerschulischen Jugendbildung nutzen!

Der Schock über die Deutschland beschämenden Ergebnisse der international vergleichenden *PISA-Studie* ist noch nicht abgeklungen, da erfahren wir durch den innerdeutschen Vergleich der Schulleistungen in den einzelnen Bundesländern neues Ungemach. Die aktuelle Beschreibung der Misere unseres Bildungssystems hat die bildungspolitische Diskussion in einem Maße angeheizt, wie es vorhergehende kritische Bestandsaufnahmen nicht vermochten. Hektisch wird – es ist ja Wahlkampf – nun nach Schuldigen gesucht, ebenso hektisch werden Rezepte verbreitet, die durchschlagende Besserung versprechen.

Während die Politik vor allem auf mehr Ganztagschulen setzt, empfiehlt die Wirtschaft die Entrümpelung von Lehrplänen und die „Konzentration auf das Wesentliche“, wozu auch die Einführung eines neuen Fachs Wirtschaft gehören soll.

Wie immer man die zur Zeit gehandelten Vorschläge im Einzelnen beurteilt: Auffällig ist, dass Bildung vorwiegend im Zusammenhang mit Schule gesehen wird. Auch wenn – wie neuerdings – über die Bildungsfunktion des Kindergartens diskutiert wird oder die Universitäten im Blickpunkt von Reformüberlegungen stehen: immer geht es um Bereiche des formalen Bildungssystems.

Als Vertreter und Vertreterinnen des Bereichs der außerschulischen Bildung erinnern wir daran, dass die pädagogische Forschung seit langem auf die zunehmende Bedeutung der „informellen“ und der „nicht-formellen“ Bildung für heutige Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen hinweist. Anregungen und Erfahrungen in Familie, Nachbarschaft, Clique und Freizeit sind für das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen heute wichtiger als früher, nichtformelle Bildungsprozesse, wie sie im Rahmen von Jugendarbeit und Jugendbildung organisiert werden, gewinnen an Bedeutung und sind eine wesentliche Voraussetzung oder Ergänzung für das Lernen in der Schule.

Die Konzentration der bildungspolitischen Diskussion auf die Schule vernachlässigt wesentliche Aspekte einer sinnvollen Bildungsreform und wird den Ergebnissen der PISA-Studie so nicht gerecht.

Bildung besteht nicht nur aus abfragbaren Einzelinformationen und – vor allem ökonomisch – unmittelbar

verwertbaren Kenntnissen. Bildung erfordert auch Orientierungswissen, die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und soziale Kompetenz. Gerade in diesem Zusammenhang hat die außerschulische Jugendbildung ihren besonderen Stellenwert, sie entdeckt und fördert mit ihren Angeboten Fähigkeiten, die im schulischen Alltag oft nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden.

Die im *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* vereinten Institutionen politischer Jugendbildung haben eine lange Erfahrung in der Kooperation mit Schulen. Die Stärke ihrer Bildungspraxis liegt in der Entfaltung personaler und sozialer Fähigkeiten, in Angeboten, die gleichermaßen auf Wissen, Erfahrung und Handeln zielen, Zusammenhänge verdeutlichen und den Bezug zwischen Gelerntem und eigenem Lebensalltag der Jugendlichen herstellen.

Dabei werden Methoden realisiert, wie sie in der aktuellen Debatte auch für das Lernen in der Schule gefordert werden: Das Lernen in Projekten, die Arbeit in Gruppen und eine Vielfalt von Aktionsformen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen. Nicht zuletzt lernen sie auch, getroffene Absprachen und vereinbarte Regeln einzuhalten.

Eine weitere Stärke der außerschulischen Jugendbildung besteht darin, Jugendliche aus verschiedenen Lebenswelten und Kulturen zu gemeinsamen Aktivitäten zu motivieren und sie dabei zu ermutigen, ihre spezifischen Fähigkeiten in das gemeinsame Projekt einzubringen. Die außerschulische Jugendbildung engagiert sich traditionell in der Zusammenarbeit mit Hauptschulen und hat bewiesen, dass ihre Angebote auch solche Jugendlichen erreichen, die sich den Anforderungen der Schule entziehen oder ihnen nicht entsprechen können.

Mit den folgenden Beispielen aus unserer Praxis wollen wir verdeutlichen, welchen Beitrag wir in der Zusammenarbeit mit der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten. Eine Schlussfolgerung aus der PISA-Studie muss daher sein: **Stärkung und Ausbau der außerschulischen Jugendbildung!**

Peter Ogrzall, Vorsitzender des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten

Mediation ist cool

„Mediation ist cool:

- Weil die Ausbildung in der Jugendbildungsstätte Kaubstraße teilweise schwer, aber auch lustig und erfolgreich war. Uns wurde jede Menge Freiraum gegeben und wir durften offen unsere Meinung sagen.
- Weil man sich nach der Ausbildung besser in eigenen Konflikten zu verständigen weiß.
- Weil man besser zuhören lernt.
- Weil man mit dem Zertifikat, das man verliehen kriegt, sich später gut bei Ausbildungsplätzen bewerben kann.“ (Jens-Uwe, 15 Jahre)

„Ich meldete mich an, weil ich am Thema „Konflikte“ interessiert bin. Ich versuche mit der Mediation anderen aus Konflikten zu helfen. Damit sie sich nicht schlagen! Früher war ich auch der Meinung, sich andauernd zu schlagen, ist notwendig. Nur so kann man Konflikte lösen, dachte ich. Aber mittlerweile bin ich anderer Meinung! Mir macht es Spaß, Leuten zu helfen.“ (Madeleine, 16 Jahre)

Zwei Aussagen von TeilnehmerInnen an einem Kooperationsprojekt zwischen der *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* und der *Eyth-Lindhorst-Oberschule*, einer Haupt- und Realschule in Berlin-Reinickendorf.

Ziel des Projektes, das seit nunmehr drei Jahren läuft, ist die Ausbildung von Jugendlichen zu Peer-Group-MediatorInnen. Das heißt, die ausgebildeten Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig und eigenverantwortlich auftretende Konflikte wahrzunehmen, Prozesse friedlicher Auseinandersetzung zu moderieren und damit Verständigungs- und Kommunikationsprozesse anzustiften.

Der Projektverlauf gliedert sich in Präsentationsveranstaltungen für das Kollegium und die SchülerInnen zur Bekanntmachung, ein Bewerbungs- und Auswahlverfahren für die Jugendlichen, ein sechstägiges Ausbildungsseminar in der Bildungsstätte, mehrere Projekt-tage zur Vertiefung des Erlernten, Fortbildungsveranstaltungen für die begleitenden LehrerInnen und eine längerfristige kontinuierliche Begleitung und Beratung der praktischen Mediation in der Schule.

Unser Fazit:

Die ausgebildeten Jugendlichen wurden in die Lage versetzt, bei auftretender physischer oder psychischer Gewalt andere Wege der Konfliktlösung anzuregen. Jugendliche – auch Haupt- und RealschülerInnen – sind fähig und bereit, anderen zuzuhören, zu moderieren, Verhandlungen zu führen und dabei Erlerntes und Erfahrenes für die Lösung ihrer eigenen Konflikte nutzbar zu machen.

Jugendliche – auch Haupt- und RealschülerInnen – sind fähig, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen, wenn ihnen das notwendige Handwerkszeug vermittelt wird. Eine Voraussetzung ist allerdings, dass vor allem PädagogInnen und andere Erwachsene ihnen solche Lösungen nicht nur zutrauen, sondern auch unkonventionelle Lösungen akzeptieren.

Alles in allem vielleicht ein kleiner Beitrag zur notwendigen weiteren Demokratisierung der Schule durch die Übernahme von Verantwortung auch für den alltäglichen Ablauf durch die SchülerInnen selbst.

Jugendbildungsstätte Kaubstraße e. V., Kaubstraße 9/10, 10713 Berlin, Tel. 030/873 4214, jbs-Kaubstr.ogrzall@t-online.de

„Erziehung in Not – Brücken zum Konsens“

Viele Menschen machen sich heute wieder vermehrt Gedanken über Erziehung. Eltern, pädagogische Laien und Fachkräfte verspüren eine verstärkte Unsicherheit in ihrem erzieherischen Handeln. Experten fordern – nicht zuletzt auf Grund der kürzlich veröffentlichten *Pisa-Studie* – eine intensive erneute Auseinandersetzung mit Erziehung als Voraussetzung einer zukunftsorientierten Gesellschaft.

Die *Stätte der Begegnung e. V.*, eine unabhängige und überparteiliche Einrichtung der politischen Bildung mit Sitz in Vlotho/Westfalen, verfolgt mit dem *Westfälischen Kooperationsmodell* seit 30 Jahren das Ziel, die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und allen anderen an der Erziehung Beteiligten zu fördern. Mit dem aktuellen Projekt „*Erziehung in Not – Brücken zum Konsens*“ wird der Notwendigkeit einer besseren Kooperation der Akteure in Bildung und Erziehung erneut Rechnung getragen:

In den Städten Lemgo, Löhne und Hiddenhausen sollen bis Ende 2003 folgende Ziele verfolgt werden:

- Erziehung soll stärker öffentliches Thema in den beteiligten Kommunen werden;
- Eltern und alle, die Eltern bei der Erziehung unterstützen, sollen miteinander ins Gespräch gebracht werden;
- gemeinsam wollen wir uns auf die Suche nach einem neuen Konsens in der Erziehung begeben und neue Formen der Zusammenarbeit und der Familienbildung entwickeln und erproben.

Erste Veranstaltungen dazu haben bereits stattgefunden. Mit einer Fragebogenaktion wurden die gewünschten thematischen Schwerpunkte für die Angebote vor Ort ermittelt.

Stätte der Begegnung e. V. – Selbsthilfewerk für politische Bildung, Oeynhausener Straße 5, 32602 Vlotho, Tel. 05733/9129-0, info@staette.de

Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie

Von Januar 2002 bis Dezember 2004 realisiert die *Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar* das Projekt „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“. Insgesamt dreizehn Schul-/Ausbildungsklassen aus sechs verschiedenen Thüringer Schulen sind beteiligt. Sie werden jährlich an einem Seminar zur Demokratie- und Toleranzerziehung teilnehmen.

Ziele des Projektes:

- Kompetenzvermittlung und -erweiterung im Bereich sozialer Schlüsselqualifikationen (wie z. B. Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit) bei den teilnehmenden Jugendlichen;
- demokratisches Miteinander im Rahmen der Seminare zu erleben. Die Jugendlichen sollen dazu angeregt werden, ihre Seminarerfahrungen auf ihren Schul- oder Ausbildungs- und den privaten Alltag zu übertragen;
- nachhaltige Stärkung des demokratischen Miteinanders an den beteiligten Schulen durch die Einbeziehung anderer wichtiger Akteure des Schulalltags (LehrerInnen und Eltern).

Das Projekt soll ein Beitrag für mehr Demokratie und Toleranz sowohl bei den Jugendlichen selbst als auch im Sozialraum Schule/Berufsschule sein. Das „Mehr“ an Demokratie, das durch praktisches „Demokratie lernen“ erlebt wird, soll Unsicherheiten und Ängste vor Ungewohntem und Fremdem abbauen und zur Teilhabe an der Gestaltung eines demokratischen Miteinanders ermutigen.

Inhaltlicher und methodischer Schwerpunkt des Projektes sind Trainingsprogramme zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung, die im Rahmen des Projektes „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ der *Bertelsmann Stiftung* und des *Centrums für angewandte Politikforschung an der Universität München* adaptiert bzw. erarbeitet wurden.

Neben den Seminaren für Schüler und Schülerinnen sowie Auszubildende werden auch Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Lehrerinnen der beteiligten Schulen stattfinden. Ab dem 2. Projektjahr werden auch Seminare für die Eltern der am Projekt beteiligten Jugendlichen angeboten.

Der *Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Jena* wird das Projekt wissenschaftlich begleiten.

Im Mai haben die Seminare mit den Schulklassen begonnen. Unser erstes Fazit ist positiv: Wir sind mit dem Projekt auf einem richtigen Weg, der zu einem neuen demokratischen Miteinander in den Schulen führen soll. Dazu ist Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit notwendig. Nur in diesem Miteinander kann erreicht werden, dass die Schule von Jugendlichen (wieder) als ein Ort verstanden wird, an dem Lernen Spaß machen kann. Gleichzeitig können LehrerInnen entdecken, dass in einem demokratischen Klima an der Schule auch das Unterrichten leichter wird.

Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, Jenaer Str. 2/4, 99425 Weimar, Projektleiter: Stephan Eschler, Tel. 03643/8 27-105 eschler@ejbweimar.de

Carsten Passin

Lebenskunst als Kompetenzerwerb?

Der in der letzten Ausgabe erschienene Beitrag von Franziska Breuning: „Kompetenz in Lebenskunst“ (AB 2/02, S. 69, ff.) veranlasste Carsten Passin zu der im Folgenden abgedruckten Stellungnahme.

Nummer 2/2002 der „Außerschulischen Bildung“ wird durch einen Artikel von *Franziska Breuning* eingeleitet. Hierin erläutert sie das BKJ-Modellprojekt „Lernziel Lebenskunst“. Erfreulich ist, dass das Thema „Lebenskunst“ in unserer Fachzeitschrift zur Sprache kommt. Wie es in dem Beitrag jedoch behandelt wird, soll nicht unbefragt bleiben.

Es ist von dem „Konzept der Lebenskunst“ als Kern des Modellprojektes die Rede. Wir erfahren an keiner Stelle, von welchem. Als Teilnehmer der Abschlusstagung dieses Projektes und Leser der Projektpublikationen weiß ich, dass es zumindest teil- und zeitweise das Konzept des Philosophen *Wilhelm Schmid* in Anlehnung an *Michel Foucault* ist und das ist eben eines und wie ich finde, durchaus ein „fragwürdiges“, insofern es z. B. den Begriff des guten Lebens durch den des schönen (Ethik als Ästhetik der Existenz) ersetzt, was es für die kulturelle Bildung natürlich interessant macht. Doch gerade bei Schmid hätte die Autorin erfahren können, dass es in der europäischen Geistesgeschichte eine über 2500jährige Tradition von „Konzepten“ der Lebenskunst gibt, von denen sich die allermeisten ganz entscheidend von dem unterscheiden, was hier vorgestellt wurde. Denn in dieser Geschichte stand und steht in Fragen der Lebenskunst eine Frage im Mittelpunkt: wer muss ich sein und wie muss ich leben, damit mein Leben ein gutes und insofern ein gelingendes, d. h. auch rechtfertigungstaugliches genannt werden kann? Was aber wird in dem Projekt mit Lebenskunst verbunden? Ich zitiere nur einige typische Überlegungen:

Lebenskunst wird als Begriff verstanden, unter dem sich „jeder etwas vorstellen kann und (d)er daher für viele unterschiedliche Deutungen ... offen ist“ (S. 69). Offenbar wurde er so offen verstanden, dass er gar nichts mehr bedeutet und nun als modisch wirksames Etikett auf alles geklebt werden kann. Möglicherweise wurde einem modern verbreiteten Verständnis von „Kunst“ z. B. als kreatives Hervorbringen aufgesessen. Aber mit der Kunst zu leben war bis zur modernen Neuentdeckung des Themas in den 70/80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die alte griechische Bedeutung der entwickelten meisterlichen Fähigkeit in der Beherrschung einer Tätigkeit gemäß ihren eigenen Gesetzen – hier des Lebens als Mensch – gemeint.

Sehen wir, welche Fragen diese Inhaltsleere und das Ausliefern an die Beliebigkeit hervorruft: Es gehe, so le-

sen wir, um Gestaltungskompetenz, um mehr Mitwirkung, darum, kreativ mit Möglichkeiten zu spielen, sie zu sehen und zu leben. Lebenskunst sei verbunden mit sozialen Kompetenzen, durch die sich ein Mensch selbstbewusst und „erfolgreich“ (von der Autorin, s. S. 70, in Anführung gesetzt) in der Gesellschaft bewegt. Lebenskunst heiße, das „eigene Leben in die Hand zu nehmen und in seinem Fortgang aktiv zu gestalten“. (S. 70) Es ginge um Entdeckung und exemplarische Anwendung der eigenen Fähigkeiten und, als Krönung, um „self-efficacy“. Diese „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ sei, so wird Herr *Münchmeier* als Prophet zitiert, „genau die Fähigkeit oder Kompetenz, die am besten vorhersagt, ob das Leben gelingt oder nicht.“ Das „am besten“ wird dann noch mal betont und vorher klar gemacht, dass das Gelingen des Lebens gleichzusetzen sei mit „Erfolg im Leben“.

Wenn man sich von den modischen Wörtern nicht beruhigen lässt, fällt in allem eines auf: hier wird rein formal vorgegangen. Es wird nirgends nach dem Warum und Wozu der angeführten Kompetenzen und Ziele gefragt, sie sind damit wohl beliebig einsetzbar, Hauptsache, sie ermöglichen Erfolg im Leben.

Es wird auch nicht diskutiert, warum diese und nicht andere im Zielbereich der Projektarbeit standen oder gar, welche Tugenden (heute) als kardinal angesehen werden. Zur Erinnerung: Tugenden waren das Kernstück jeglicher (bisherigen) Philosophien und Praxen der Lebenskunst. Ein Leben gelang, indem es ein tugendhaftes war. Wodurch unterscheidet sich eigentlich das Bild vom Subjekt der Lebenskunst im Projekt von dem des sich klug durchs Leben lavierenden zynischen „Lebenskünstlers“? Oder bleibt ein mit mehr Gestaltungskompetenz in der Gesellschaft mitwirkender Mistkerl kein Mistkerl?

In welche Richtung also sollte denn das eigene Leben geführt werden und warum?

Wodurch wird denn das kreative Spiel mit Möglichkeiten zu etwas Anerkennenswertem und wo ist es sinnlos, verdummend, bloße Kommerzwehlererei oder gar menschenfeindlich? Einer, der sehr kreativ mit Möglichkeiten spielen konnte, z. B. denen, die ihm die demokratischen Massenmedien anboten, war *Michael Kühnen*. Ein Beispiel für Lebenskunst? Sein Name steht hier, weil z. B. „Lebensführung“ eine wichtige Kategorie in seinen Schriften zur Rehabilitierung der nationalsozialistischen Weltanschauung war.

Es gibt z. B. eine Menge Übeltäter, deren self-efficacy ungeheuer hoch ist, und das zu Recht, haben sie doch Geschichte gemacht. Ist deren Leben als gelungen anzusehen, kann es durch ihre Wirksamkeit, ihren Erfolg gerechtfertigt werden? Was ist dann mit dem Leben de-

rer, die ihnen Widerstand leisteten und dabei erfolglos blieben?

Ist es nicht eine furchtbare Vorstellung, jede/r würde nicht nur ihre/seine Fähigkeiten entdecken, sondern sie auch noch (exemplarisch oder nicht) anwenden, wie es etwa kürzlich in Erfurt der mörderische Sportschütze tat?

Soweit ein paar Fragen, die Zuspitzungen sind wohl nötig, um ihren Ernst deutlich zu machen. Zum Abschluss nur noch eine Bemerkung:

In der Geschichte des Nachdenkens über Lebenskunst ist wohl kaum jemand (außer den Sophisten) auf die Idee gekommen, Lebenskunst als „Lernziel“ auszugeben, denn Leben-Können kann man nicht zielgerichtet in abgesteckter Zeit lernen. Wohl aber kann es vermutlich durch geleitete Bildungsprozesse – am besten langfristig – unterstützt werden und muss es wohl heute auf eine andere Weise als in vormodernerer Verhältnissen. Wie das geschehen kann, ist eine sehr interessante Diskussionsfrage und im BKJ-Projekt sind meines Wissens trotz aller Kritik wichtige methodische Erfahrungen gesammelt worden, wie Jugendlichen geholfen werden kann, für bestimmte Fragen aufmerksam zu werden.

In unserer Bildungsarbeit zu Lebenskunst-Themen beim *philoSOPHIA* e. V. haben wir eine grundsätzliche Erfahrung gemacht und ich wüsste gern, ob sie jemand teilt oder ihr widerspricht:

Es handelt sich um die Differenz von Sachwissen und Erfahrungswissen, von sachlich-formalem und erfahrungsgestütztem Interesse, vom „Reden über“ und „ergriffen/betroffen sein von“. Mit anderen Worten: man kann als Sehender einem geborenen Blinden von Farbe erzählen; er wird aber nicht erfahren können, was da

gesagt wird. Ebenso kann man mit Jugendlichen (und auch Erwachsenen) Lebenskunst-Themen seminaristisch bearbeiten. Die einen werden auf Grund bestimmter Erfahrungen und aus ihnen erwachsener Problemsichten „Feuer und Flamme“ sein, andere werden vielleicht interessant finden, aber kaum nachvollziehen können, wovon hier eigentlich die Rede ist und weshalb es so wichtig sein soll, nach der Führung und dem Gelingen des eigenen Lebens zu fragen. Noch einmal anders formuliert: Wem die Frage nach dem Gelingen und dem Misslingen/Scheitern des eigenen Lebens als Ganzem (nicht nur in einzelnen Lebensfragen) noch nicht aufgegangen ist, wird von der allgemeinen Frage nach Tugend, Wert und Sinn nicht weiter berührt werden und daher auch an einzelnen Tugenden und Werten kaum ein anhaltendes (Bildungs- und Lebens-)Interesse aufbringen, das über die gewohnte Unverbindlichkeit und das Denken in Nützlichkeiten und Mitteln hinausgeht. Wir haben festgestellt, dass man diese Frage vor allem mit Hilfe von narrativen und erfahrungsorientierten Methoden anregen kann, da Lebenskunst und Lebenskönnerschaft nicht in theoretische Rezepte zu pressen, sondern letztlich nur in individuellen Geschichten verstehbar, also auch eine Frage qualifizierter Urteilskraft sind, was z. B. die Bedeutung von Kunst, insbesondere Literatur in diesem Themenzusammenhang unterstreicht. Aber auch das ist eine wichtige Erfahrung: bei der Anregung der o. g. Frage ist Vorsicht geboten, da die möglicherweise individuell einsetzende Verunsicherung und existenzielle Irritation pädagogisch verantwortbar sein muss.

Carsten Passin ist Jugendbildungsreferent bei *philoSOPHIA* e. V., Heidestraße 29, 06773 Rotta OT Gniest, philobuero@philopage.de

Johannes Schillo

Toleranz und Integration

Aktuelle Anforderungen an die politische Bildung

Ich bin schon ganz schön tolerant.
Für meinen Bedarf reicht es.
Gerhard Polt

Gutmenschen finden sie natürlich gut, die Toleranz, aber viele reagieren allergisch. Sie können es nicht mehr hören, wie ständig der Dialog der Kulturen und das fröhliche Miteinander beschworen werden. Manche meinen auch, man müsste endlich mal (wieder) Klartext reden und Grenzen ziehen – nicht zuletzt in der Jugend- und Erwachsenenbildung, die zu sehr der Multikulti-Idylle gefrönt habe. Dazu hier einige Überlegungen, die vielleicht zur weiteren Klärung oder Auseinandersetzung anregen.

1. Love, Peace & Understanding

Die staatsbürgerliche Tugend der Toleranz wurde vor allem seit den 80er Jahren der politischen Weiterbildung ans Herz gelegt, und zwar als Teil des Konzepts Multikulturelle Gesellschaft, das frühere Vorstellungen vom Gast- oder Sonderstatus der ausländischen Mitbürger ablösen sollte. Eine Integrationspädagogik, die Ausländer zur Anpassung an den inländischen Standard motiviert, schien obsolet. Getragen wurde das progressive Projekt von einem breiten Konsens, sei es von den Grünen oder von linken Initiativen, sei es von *Heiner Geißler* oder von *Dietmar Oberndörfer* aus dem christdemokratischen Milieu.

Toleranz erhielt damit neue Dringlichkeit. Unterschiede sind hinzunehmen oder als Bereicherung zu verstehen, lautete jetzt der Imperativ, der in einer entsprechenden Bildungsarbeit als gesellschaftliche Daueranforderung vermittelt und durch interkulturelle Begegnungen anschaulich gemacht werden sollte. Dabei tauchte auch die Erkenntnis auf, dass im Leitbild der Toleranz eine fragwürdige Tradition fortgeschrieben wird, die *Kant* schon an dem „hochmütigen“ Ideal entdeckt hatte. *Freerk Huiskens* hatte seinerzeit etwa eine auf „Verständnis und Toleranz“ festgelegte Bildungsarbeit kritisiert und dafür eher Unverständnis geerntet¹.

¹ Siehe *F. Huiskens*, „Verständnis und Toleranz“ – Polemik gegen eine aktuelle jugendpädagogische Tugendlehre, in: *deutsche jugend* 9/85 (daraus die Zitate im Text). Eine Replik darauf von *W. Berg* erschien in *deutsche jugend* 12/85. Zum alten Schwerpunkt der politischen Jugendbildung „Auf dem Weg zur multikulturellen Gesellschaft“ vgl. „Was wird aus der politischen Bildung?“, in: *deutsche jugend* 1/87. Aktuell sind solche Fragen etwa im Diskurs der Zivil- und Bürgergesellschaft virulent, vgl. die Vorstellung der Berichte und Materialien aus der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages in: *Erwachsenenbildung* 3/02 (dort auch ein Nachweis zu Kants Kritik).

Wenn man einmal das Verhältnis des Staats zum Staatsbürger beiseite lässt – hier gibt sich das Toleranzedikt der ‘Obrigkeit’ relativ deutlich als Duldung zu erkennen, die widerrufen werden kann, wenn die betreffenden Aktivitäten es zu bunt treiben –, bleiben als vorrangiges Feld die zwischenmenschlichen Beziehungen. Es geht um die privaten Verkehrsformen, um den Umgang der Staatsbürger mit Ihresgleichen. Toleranz „ist mehr als ein billiges ‘Seid-nett-zueinander’; sie ist aber auch mehr als ein beliebiges Geltenlassen von allem und jedem. Sie ist das Aushalten auch des ganz Anderen, weil er Person ist.“ (*Bernhard Sutor*, *Kleine politische Ethik*, Bonn 1997, S. 67) Speziell gegenüber Ausländern und Andersdenkenden soll man sich tolerant verhalten. Respekt, Achtung, Verständnis, Akzeptanz, Annahme heißen die einschlägigen Vokabeln.

Die rassistische oder nationalistische Konstruktion des Fremden, die erst das Problem des Aushaltens aufwirft, wird dabei jedoch nicht angegriffen. Vielmehr wird die Differenz zum Andersartigen, die sonst das rassistische (Vor-)Urteil hervorruft, zum Ausgangspunkt gemacht, bekräftigt und mit entsprechenden Begegnungsveranstaltungen in Szene gesetzt. Die fundamentalen Unterscheidungen – etwa zwischen In- und Ausländern – werden so aufgenommen, wie sie das nationalistische Bewusstsein kennt, dann freilich in einem zweiten Schritt uminterpretiert und umgewertet: Die fremden Sitten, Anschauungen, Gewohnheiten etc. soll man in ihrer Andersartigkeit nicht für derart gravierend halten, dass sie eine Ausgrenzung rechtfertigen.

„Der ärgerliche Rassismus wird also nicht zurückgewiesen, sondern leider – geteilt. Der Rassismus wird unter dem demokratischen Toleranzgebot schlicht umgekehrt.“ (*Huiskens*, *deutsche jugend* 9/85) Dieses zugespitzte Fazit läuft sicher dem Selbstverständnis derjenigen zuwider, die sich in interkultureller Pädagogik und Begegnung engagieren. Um ihre Intention geht es freilich nicht, sondern um die Logik des pädagogischen Verfahrens. Dort liegt der Widerspruch. Die Forderung, etwas zu tolerieren (wörtlich: zu ertragen, zu dulden), setzt immer „ein Registrieren von Abweichung und die bewusste Absehung von dem Störenden voraus.“ (*Huiskens*, a. a. O.) Die Differenz, die der Ausländerfeind für unerträglich hält, wird im Toleranzpostulat so präsentiert, dass man sie, z. B. für eine Woche in einem Seminar, ertragen kann.

Dabei werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, speziell in den Veranstaltungen binationaler (deutsch-französischer, deutsch-polnischer...) Bildungswerke, als Vertreter einer nationalen Identität ins Feld geführt, als die sie sich im Privatleben vielleicht noch nie gefühlt haben. Sie sollen vergangene nationale Konflikte nacherleben

und mit ihrer Person für ein Versöhnungswerk eintreten, das der Sache nach mit ihrer Lebenswelt nichts zu tun hat. Sie sind als Repräsentanten einer heute angesagten Völkerfreundschaft gefragt, die die ehemalige Völkerfeindschaft abgelöst hat, wobei im einen wie im anderen Fall die Stimmungslage im Volk nur die abhängige Variable eines offiziellen politischen Beschlusses darstellt. In aktuellen Konflikten mag diese Zuordnung den Teilnehmenden plausibler erscheinen. So hat der AdB ein trinationales Begegnungsprogramm zwischen deutschen, israelischen und palästinensischen Frauen dokumentiert, das das Hin und Her von Abgrenzung und Austausch in der multinationalen Zusammensetzung belegt: Die Gesprächsbereitschaft erscheint als eine aufwändige Aktion, die behutsam hergestellt werden muss.²

Nun ist es durchaus möglich, auf solche die Differenz bestätigenden Tendenzen in der Bildungsarbeit zu reagieren, etwa durch die Einbeziehung des jeweiligen internen „Ausländerproblems“ in binationale Veranstaltungen oder durch die Orientierung auf eine europäische Perspektive, die die herkömmliche Eingrenzung auf die nationale Identität hinter sich lässt.³ Man kann die jeweiligen Ab- und Ausgrenzungsmechanismen auch als Ausgangspunkt für antirassistische Bildungsmaßnahmen nehmen. Man muss dann allerdings einen Schritt weiter gehen. Entscheidend ist, dass das zu Grunde liegende Prinzip, die Achtung vor dem Anderen einzufordern und pädagogisch zu inszenieren, den Widerspruch des Tolerierens enthält. Die rassistische (Un-)Logik, die die Betätigung und Behandlung eines Menschen in dessen Natur als Grund zurückverlegt und aus dieser Identität eine diskriminierende (zu deutsch: unterscheidende) Notwendigkeit folgert, bleibt unkritisiert stehen. Sie wird statt dem negativen Vorzeichen mit einem positiven versehen.

Dass diese positive Bewertung schon immer die Registrierung der störenden Abweichung einschließt, über die sie sich im Namen eines höheren Werts – wegen des Prinzips der offenen Gesellschaft – trotz alledem hinwegsetzt, zeigt sich an einem bekannten Umstand. Die

² Siehe *Between the Lines: German, Israel and Palestinian Women in Dialogue*. Herausgegeben vom *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* (AdB) in Zusammenarbeit mit dem *Jerusalem Center for Women* und dem *Palestine Bat Shalom*, Bonn 2000. Das Seminar fand vor der jüngsten Eskalation des Nahostkonflikts statt. Die verschiedenen Gruppen praktizierten eine Kombination aus nationaler Binnen-Kommunikation, die der Selbstvergewisserung der eigenen Gesprächsbereitschaft diente, und einem übergreifenden Austausch, der den Brückenschlag zur anderen Seite gewährleisten sollte.

³ Dabei wird dann aber unter Umständen eine neue Gemeinsamkeit in Form eines europäischen Nationalismus bestärkt, der sich von den „eigentlichen“ Ausländern abgrenzt oder der neue Fronten eröffnet. Vgl. auch *Jochen Gersdorfs* Bericht von einem multinationalen Jugendbildungscamp in *Praxis Politische Bildung* (PPB) 2/97. Konzeptionelle Entwicklungen zeichnet *Andres Thimmel* in seinem Beitrag „Internationale politische Jugendarbeit“ (*Kursiv* 2/02) nach, wobei er einerseits den Übergang von der Völkerverständigung zum interkulturellen Lernen als entscheidenden Fortschritt konstatiert, andererseits das in den 90er Jahren entwickelte Empathie-Konzept (*Ropers*) als „zeitgemäßes Paradigma der Völkerverständigung“ und der interkulturellen Pädagogik würdigt.

Duldsamkeit stößt rasch an ihre Grenzen; wo man auf einen Intoleranten trifft, hört die Toleranz auf. Fazit: Toleranz will ein Gebot für den Umgang von Menschen erlassen, die sonst alle Gründe haben könnten, einander feindlich zu begegnen, leistet also keine Widerlegung oder Beseitigung des nach wie vor unverwundlich wirkenden rassistischen Gedankenguts, sondern höchstens eine Abmilderung seiner Äußerung.

Solche kritischen Überlegungen sind folgenlos geblieben, haben eher in Spurenelementen gewirkt. Allenfalls das konsequente Festhalten an den Postulaten interkultureller Pädagogik ist festzustellen, etwa bei *Cristina Allemann-Ghionda*, die eine Ausweitung über das bisherige Verständnis von Ausländerpädagogik hinaus vorschlägt: „Interkulturelles Lernen dient dem höheren Ziel der Annahme der Pluralität, in welcher Form auch immer diese sich zeigt.“ (Mut zur Pluralität – Interkulturelles Lernen als Handlungsfeld der allgemeinen Pädagogik, in: *Erwachsenenbildung* 1/02) Die Autorin sieht hier erstaunlicher Weise keinen Gegensatz zur Integrationspädagogik. Von ihrem weit gefassten interkulturellen Verständnis aus, das soziokulturelle und sprachliche Differenzen „in welcher Form auch immer“ einbezieht, entdeckt sie eine Art Ergänzungsverhältnis: „Interkulturelles Lernen und Integration sind jeweils beidseitige, gegenseitige Leistungen.“ Einspruch legt sie nur gegen das Konzept der Leitkultur ein, das „der Idee des interkulturellen Lernens diametral entgegengesetzt“ sei.

2. Ein erstaunliches Roll Back

Dieser wohlmeinende Versuch einer interkulturell engagierten Erziehungswissenschaftlerin kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit der Integrationsforderung ein neues Ziel formuliert wird, das von der multikulturellen Gesellschaft Abstand nimmt. In der Debatte um die Leitkultur hat dies nur seinen zugespitzten Ausdruck gefunden. Der Sache nach ist mit der Neudefinition Deutschlands als Zuwanderungsgesellschaft Integration fast wieder so auf die Tagesordnung gesetzt, wie man sie aus der alten Ausländerpädagogik kannte: Das Aufnahmeland setzt die Maßstäbe und Bedingungen für diejenigen, die um Aufenthalt nachsuchen.

Mit der rotgrünen Regierungsübernahme haben sich eben erstaunliche Dinge ergeben. Nicht nur, dass Pazifisten Krieg führen und Atomkraftgegner Atomkraftwerke weiter in Betrieb lassen, auch das multikulturelle Ideal ist verblasst. Gewiss haben hier externe Entwicklungen – wie der 11. September 2001 mit seinen Folgen – eine Rolle gespielt. Doch kann nicht alles auf den äußeren Druck zurückgeführt werden.

Erhard Eppler als sozialdemokratischer Vordenker forderte bereits vor dem Regierungswechsel 1998 den Abschied vom multikulturellen Ideal: „Wer die Wiederherstellung der Politik will, kann nicht gleichzeitig die multikulturelle Gesellschaft propagieren. Er muss, auch wenn er alle Schwierigkeiten kennt, auf Integration set-

zen.“ (Die Wiederkehr der Politik. Frankfurt/M. u. Leipzig 1998, S. 255) Bundespräsident *Johannes Rau* hat dann in seiner großen ausländerpolitischen Rede⁴ Anfang 2000 die Integrationsforderung auf aktuellem Stand formuliert: „Integration braucht langen Atem und Geduld. Sie braucht die Offenheit der angestammten Bevölkerung. Noch mehr braucht sie aber – und das gilt heute besonders – die Bereitschaft und die Anstrengung der Dazukommenden – die Bereitschaft, nicht nur dazu zu kommen, sondern auch dazu gehören zu wollen.“

Im Hinblick auf die Toleranzidylle wurde *Rau* deutlich: „Wir müssen eine falsch verstandene Ausländerfreundlichkeit überwinden, die so tut, als gebe es überhaupt keine Probleme und Konflikte, wenn Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammenleben... Schwer wird das Zusammenleben dort, wo sich manche alteingesessene Deutsche nicht mehr zu Hause fühlen, sondern wie Fremde im eigenen Land.“

Bemerkenswert an diesen Ausführungen ist zweierlei. *Erstens* nehmen die beschworenen und an diversen Beispielen ausgeführten Unterschiede bei *Rau* genau den Problemcharakter ein, den eine rationale Analyse zu destruieren hätte. Der Lärm der ausländischen Mitbürger, ihre Essensgerüche, Geschmacksvorlieben etc. werden nicht als ein Problem beengter Wohnverhältnisse aufgegriffen, sondern gleich als Beweis dafür, dass die ethnische Differenz selber ein Problem ist. Als ob sich Blasmusik- und Technofans, studentische WG's und frühauftretende Kleinfamilien nicht auch in Mietshäusern das Leben schwer machen würden! Als ob sich ein gestandenes Nordlicht bei einem bayerischen Bierfest nicht fremd fühlen würde! Kulturelle und sonstige Unterschiede sind unter Deutschen ebenfalls in Hülle und Fülle anzutreffen – und können zum Problem werden, wenn eine Beeinträchtigung des Mitmenschen stattfindet oder wenn dadurch ein gemeinsames Vorhaben gestört wird. Ohne diese beiden Bedingungen ist der jeweilige Unterschied als Konfliktpotential bedeutungslos. Dass hier bereits – siehe die avancierten Positionen der interkulturellen Pädagogik – soziokulturelle Toleranz eingefordert wird, lebt immer von der Vorstellung, dass sich die betreffenden Personen einer gemeinsamen nationalen Identität o. ä. unterzuordnen hätten. Beim derzeit gültigen ausländerpolitischen Standpunkt kommt verschärfend hinzu, dass solche Differenzen unter Inländern noch halbwegs vernachlässigt werden können, dass sie aber im Verhältnis zu Ausländern nicht mehr hinnehmbar sind – und dass diese definitiv eine Bringschuld haben.

Zweitens hat *Rau* mit seiner Rede, was damals als besondere Ausgewogenheit gewürdigt wurde, sowohl Verständnis für die Ausländer als auch für die Ausländerfeinde gezeigt – natürlich nicht für Gewalttätigkeiten und Rechtsbrüche, aber für das Gefühl der Deutschen, sich in ihrer Heimat an den Rand gedrängt zu

⁴ „Ohne Angst und ohne Träumereien: Gemeinsam in Deutschland leben“. Berliner Rede des Bundespräsidenten im Haus der Kulturen der Welt, 12. 5. 2000, zitiert nach www.bundespraesident.de.

fühlen. In diesem Sinn erging vom Staatsoberhaupt der Appell an die ausländischen Mitbürger, sich um Integration zu bemühen, damit sie die Bedrohungsängste der Deutschen verringern. Der Ausländer kann durch sein Verhalten – und natürlich an erster Stelle durch sein massenhaftes Fernbleiben von Deutschland – entscheidend dafür sorgen, dass Deutsche nicht zu ausländerfeindlich werden. Diese Argumentation ist bedenklich. Im Wahljahr 2002 hat *Jürgen W. Möllemann* sie bekanntlich in seiner Auseinandersetzung mit *Michel Friedman* verwendet: Der Jude *Friedman* würde durch sein arrogantes Verhalten selber dazu beitragen, dass in Deutschland Antisemitismus entsteht. An dieser Stelle gab es eine heftige, fast geschlossene Zurückweisung aus der 'politischen Klasse'. Aber auch nur an dieser Stelle! Dass die Ausländer im Zusammenleben mit den Deutschen ein Problem darstellen, das sie durch integrationsbereite Aufführung zu minimieren haben, dass also die Adressaten rassistischer Anfeindung durch ihr Verhalten eigentlich Urheber der betreffenden Vorurteile sind, ist sonst eher common sense.

In der politischen Bildungsarbeit werden die aktuellen Anforderungen vor diesem Hintergrund diskutiert. So berichtet *Rüdiger Winter* aus der Bildungsarbeit in sozialen Brennpunkten und hält – gerade auch im Blick auf die europaweiten Erfolge rechtspopulistischer Parteien – fest: „Hier steigt der Unmut bei vielen Menschen nicht zuletzt deshalb beträchtlich an, weil sie sich mit ihren Anliegen nicht ernst genommen oder gar abgewiesen fühlen. Auch Erwachsenenbildner verlieren häufig ihre professionelle Gelassenheit – entgegen allen Beteuerungen zur Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung und dem landläufigen Bekenntnis, 'die Menschen dort abzuholen, wo sie sind' –, wenn Sorgen, Ängste oder auch Wut über die bestehenden Verhältnisse im Quartier deutlich artikuliert werden... Die Angst vor Überfremdung ist ebenso ein ausgesprochenes Tabuthema, und der soziale Sprengstoff steigt gerade unter dem 'Schleier politischer Korrektheit' beträchtlich an, bis er von Rechtspopulisten instrumentalisiert wird. Sich dieser Themen differenziert anzunehmen, stellt für die politische Bildung vielleicht die größte Herausforderung bei ihrem Engagement in sozialen Brennpunkten dar. Es kommt einer riskanten Gratwanderung gleich, bei der erhebliche Sensibilität gefragt ist, sowohl kritische Positionen zuzulassen, als auch den Postulaten von Toleranz, gegenseitiger Achtung und friedlicher Konfliktaustragung Geltung zu verschaffen und Grenzen zu ziehen, wo dies geboten ist. Momentan scheint es hier noch an geeigneten Konzepten zu fehlen.“⁵

In der Tat ist das, was *Rüdiger Winter* fordert, eine riskante Gratwanderung. Der Sache nach zeigt sich hier die Unzulänglichkeit einer Verständnispädagogik, die die gesellschaftliche Wahrnehmung von kulturellen oder ethnischen Differenzen in ihren Auswirkungen be-

⁵ *R. Winter*, Politische Bildung und soziale Stadtteilentwicklung, *Praxis Politische Bildung* 3/02. Siehe auch *Peter Wirtz*, Kulturen und Religionen in der Demokratie, *Praxis Politische Bildung* 2/02, sowie den Schwerpunkt Dialog und Toleranz in *Erwachsenenbildung* 3/02.

schneiden will und dabei das zu Grunde liegende Denkmuster unkritisiert bestehen lässt. Was mit dem „Schleier politischer Korrektheit“ angesprochen wird, ist die mit Vorliebe auf die sprachliche Ebene bezogene Methode, anstößige Elemente in der Kommunikation zu unterbinden bzw. als anstößig definierte Elemente aus dem Verkehr zu ziehen. So soll dem Diskriminieren seine Schärfe genommen werden. Doch so häuft sich auch eine Menge Unmut bei denen an, die sich zügeln müssen – wenn sie nämlich feststellen, dass der Respekt vor dem Anderen in Politik und Öffentlichkeit gar nicht prinzipiell gilt, vielmehr mit handfesten Bedrohungsszenarien durchgesetzt ist.

3. Zero Tolerance?

Dieses von der Politik ausgegebene Bedrohungsgefühl ist inzwischen in der Öffentlichkeit angekommen, obwohl oder gerade weil gebetsmühlenartig vor der neuen Gefahr eines „Kampfes der Kulturen“ gewarnt wird (vgl. dazu „Politische Bildung und die neue Dimension des Terrors“ in *Außerschulische Bildung* 1/02). Es wird explizit die Frage aufgeworfen, ob man es mit der Toleranz nicht zu weit getrieben habe. So kommentierte die *FAZ* (8.5.02) fast wohlwollend den Erfolg des niederländischen „Rechtspopulisten“ *Pim Fortuyn*, der den europäischen Trend der „Wohlfahrtsphilosophie“ und „nimmermüden Vernünftigkeit“ aufgemischt habe, und zeichnete das Bild einer prinzipienlosen EU-Zivilgesellschaft: „Wenn eine Oper wegen muslimischer Proteste aus dem Programm genommen wurde, galt das als ein Sieg der Toleranz...“ Und der „*SPIEGEL*“ fragte gleich nach: „Droht jetzt das Ende der Toleranz?“ (20/02)

„Null Toleranz“ ist ja auch schon anderswo, in sozialen und jugendpädagogischen Zusammenhängen, als Leitbild en vogue. In Deutschland hat die Ausländerpolitik

von der Greencard-Initiative Anfang 2000 bis zur jüngsten Zuwanderungsdebatte Richtung weisend gewirkt – eine Entwicklung, die nur scheinbar einen ausländerfreundlichen Paradigmenwechsel hin zum Einwanderungsland neuen Typs hervorgebracht hat. Und auch die im Sommer 2000 neu eröffnete Kampagne gegen rechts hat nicht ein neues multikulturelles Miteinander stimuliert, sondern der Eigenmächtigkeit radikaler Nationalisten Grenzen gezogen.

Was mit der Gewährung von Greencards für dringend nachgefragte Arbeitskräfte aus dem Ausland begonnen hat, ist vielmehr die neue Thematisierung der Ausländer als Problemfall. Genauer gesagt: Es ist das alte Muster, das jetzt unter neuen Bedingungen – den vom Standort Deutschland ausgemachten internationalen Wettbewerbsgesichtspunkten⁶ – wieder in Erscheinung tritt. Politische Bildungsarbeit wäre schlecht beraten, wenn sie hier dem öffentlichen Druck auf ein angeblich übertriebenes Toleranzgebot nachgäbe. Sie sollte statt dessen die Widersprüchlichkeit einer Verständnispädagogik aufarbeiten und von da aus eine Bildungspraxis entwerfen, die sich rational und konsequent mit den Vorurteilen übers 'Leben mit der Differenz' auseinandersetzt.

Johannes Schillo ist Redakteur der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“, die vom Bundesausschuss politische Bildung herausgegeben wird und im Juventa Verlag erscheint. Adresse der Redaktion: Postfach 240 162, 53154 Bonn, E-Mail: schillo@t-online. de.

⁶ Laut *Christoph Butterwegge* „dürfte die Globalisierung bzw. die neoliberale Modernisierung für den allgemeinen Rechtstrend ursächlich sein.“ (*Junge Welt*, 17.7.02) Der Politikwissenschaftler und interkulturelle Experte *Butterwegge* hat seine Kritik am „Standortnationalismus“ in seiner neuen Publikation „Rechtsextremismus“ (2002) ausgeführt.

Meldungen

Deutsche Weiterbildungsanbieter sollen internationale Chancen nutzen

Eine Pressemitteilung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* vom 1. Oktober 2002 zitiert den Parlamentarischen Staatssekretär im Bundesbildungsministerium, *Wolf-Michael Catenhusen*, mit dem Appell, dass deutsche Anbieter verstärkt ihr Marketing im internationalen Weiterbildungsmarkt positionieren sollen. Lediglich 16 Prozent der deutschen Weiterbildungsanbieter sind bisher international aktiv, während ihre ausländischen Konkurrenten zunehmend auf den deutschen Markt drängen.

Das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* hat zur Unterstützung deutscher Weiterbildungsanbieter die Initiative iMOVE beim *Bundesinstitut für Berufsbildung* ins Leben gerufen, die als zentrale Anlaufstelle für deutsche Weiterbildungsanbieter sowie für ausländische Interessenten fungiert. *Catenhusen* wies zudem auf das von der Europäischen Union für ihre Mitgliedsländer abgeschlossene Dienstleistungsabkommen GATS hin, das sehr weitreichende Verpflichtungen zur Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen übernommen habe und damit gute Startbedingungen für ein internationales Marketing biete.

Mit der Einrichtung der *Stiftung Bildungstest*, mit der die Bundesregierung die Qualitätssicherung in der Weiterbildung unterstützen und mehr Wettbewerb zwischen den Anbietern sowie mehr Transparenz für die „Kunden“ fördern will, könnten Bewusstseinsbildung, Beratung und Präsentation anhand von guten Praxisbeispielen unterstützt werden. Deutsche Anbieter orien-

tierten sich bislang noch zu sehr am lokalen und regionalen Markt, sollten aber zukünftig beim Aufbau und der Fortentwicklung von Systemen und Strukturen der Berufsbildung in anderen Regionen der Welt aktiver als bisher beratend auftreten.

AB-02-65

Stiftung Warentest nimmt Weiterbildungsangebote unter die Lupe

Im Juli begann die *Stiftung Warentest* mit stichprobenartigen Untersuchungen von Angeboten beruflicher Weiterbildung. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, *Edelgard Bulmahn*, stellte der Stiftung für jährlich rund 20 Tests bis Ende 2005 rund sechs Millionen Euro aus Mitteln des BMBF und des *Europäischen Sozialfonds* zur Verfügung. Damit nehme der Staat seine Verantwortung für die Bildung wahr. Die Tests sollten den Verbrauchern bei der Entscheidung helfen und zur Qualitätsverbesserung der Angebote beitragen.

Die *Stiftung Warentest* wird in einer neu eingerichteten Abteilung den stark gewachsenen Markt für die berufliche Weiterbildung untersuchen und die Ergebnisse der Tests veröffentlichen. *Edelgard Bulmahn* forderte die Länder auf, sich an einer Stiftung Bildungstest zu beteiligen, die auch die Hochschulen in die Untersuchung einbeziehen soll. Die Qualität auf allen Ebenen der Bildung müsse regelmäßig – so die Ministerin – überprüft werden.

Der Vorstand der *Stiftung Warentest*, *Dr. Werner Brinkmann*, bezeichnete den deutschen Weiterbildungsmarkt als völlig unübersichtlich.

Zurzeit gebe es etwa 35.000 Veranstalter mit rund 400.000 unterschiedlichen Angeboten. Nach den Daten der Stiftung werden in Deutschland jährlich rund 40 Milliarden Euro für Weiterbildung ausgeben. Nicht alle Weiterbildungsangebote erfüllten die Erwartungen der Verbraucher. Bildungstests wird für die Qualitätskontrolle erhebliche Wirkung zugeschrieben.

In den kommenden zwölf Monaten sollen unter anderem Bewerbungstrainings, vom Arbeitsamt geförderte Langzeitkurse im kaufmännischen Bereich, Existenzgründerseminare, Kurse für Wirtschaftsenglisch und Weiterbildungsdatenbanken untersucht werden.

AB-02-66

Sicherung der Weiterbildungsqualität in den Ländern

Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* hat eine Dokumentation veröffentlicht, die in den Bundesländern praktizierte Strategien zur Qualitätssicherung darstellt. Ausgewertet wurden die gesetzlichen und förderrechtlichen Rahmenbedingungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in den sechzehn Bundesländern im Hinblick auf Ihre Ansätze zur Qualitätsförderung, -entwicklung und -verbesserung. Auch die dabei eingesetzten Instrumente und Aktivitäten werden vorgestellt, wodurch sich die Möglichkeit ergibt, vorhandene Ansätze auch Länder übergreifend miteinander zu vergleichen und gegebenenfalls zu vernetzen, um ganzheitliche Qualitätssicherungskonzepte zu befördern.

Die Auswertung gibt nicht nur Aufschluss über die Unterschiede in den Qualitätsstrategien der 16 Länder, sondern zeigt auch viele Gemeinsamkeiten bei den bereits in der Praxis umgesetzten Ansätzen zur

Qualitätsentwicklung, -verbesserung und -sicherung.

Die Dokumentation ist konzipiert als Handbuch für die Praxis. Sie ist zu beziehen beim *W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, E-Mail: service@wbv.de*

AB-02-67

Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens

Die vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* eingesetzte Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ hat Anfang September ihren Zwischenbericht der Öffentlichkeit vorgestellt. Darin werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen betrachtet. Lebenslanges Lernen als Herausforderung unserer Zeit wird in Bezug gesetzt zu der deutschen Weiterbildungslandschaft und ihren Anbieter- und Beteiligungsstrukturen.

Ausgehend vom Status Quo der Weiterbildungsfinanzierung sowie der Verteilung der Finanzierung zwischen Staat, Wirtschaft und Individuen hat die Expertenkommission nach Finanzierungsalternativen gesucht. Sie legt dabei einen Ressourcenbegriff zugrunde, der neben Geld u. a. auch Zeit und Motivation berücksichtigt. Dargestellt werden Lernzeitkonten, individuelle Selbstfinanzierung, Bildungskonten/Bildungssparen, einzelbetriebliche Finanzierung, Bildungsfonds/Umlagen, staatliche Finanzierung, Gutscheine und Mischmodelle.

Künftig will die Expertenkommission die verschiedenen Konzepte daraufhin untersuchen, ob sie folgende Ziele erreichen können:

- Stimulierung der Anbieter, vielfältige Lerngelegenheiten bereit zu stellen, die von möglichst vielen Nachfragern in Eigenverantwortung genutzt werden können;
- Zugangserleichterung bisher unterrepräsentierter Nachfragergruppen zu Weiterbildungsangeboten; niemand soll aus Gründen mangelnder Finanzierbar-

keit von der Teilhabe ausgeschlossen sein;

- Stärkung der individuellen Wahlfreiheit;
- Gleichrangige Förderung allgemeiner und beruflicher Angebote;
- Effizienter Umgang mit Ressourcen;
- Verteilung der Finanzierungslast gemäß gesellschaftlich vorherrschenden Gerechtigkeitsvorstellungen.

Der Endbericht der *Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens* soll Ende 2003 vorgelegt werden. Er soll ein realitätstaugliches Konzept zur Finanzierung lebenslangen Lernens in Deutschland vorstellen.

Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens hat eine eigene Homepage, auf der weitere Infos zu finden sind: www.lifelonglearning.de.

AB-02-68

Zukunft des eLearnings in Deutschland

Noch im Sommer veröffentlichte die Bundesregierung eine Antwort auf eine Kleine Anfrage der FDP-Bundestagsfraktion, die auf die Beurteilung von eLearning als selbst gesteuertem Lernprozess zielt. Die Fragestellenden erinnern an die optimistischen Prognosen von Wirtschaftsvertretern, Bildungsexperten und Politikern bei der Einführung von eLearning in der Aus- und Weiterbildung zu Beginn der 90er Jahre und die Erwartungen, die mit eLearning als Möglichkeit zu selbstgesteuertem Lernen verknüpft waren.

eLearning wird dabei verstanden als jede Form von Netz angebotenen Lernprozessen, die weitgehend oder ausschließlich Computer unterstützt ablaufen.

Die Bundesregierung macht in ihrer Antwort geltend, dass zwischen den Erwartungen der Nutzer und den verfügbaren Angeboten gegenwärtig große Diskrepanzen bestehen, obwohl zu Beginn der 14. Legislaturperiode die Einführung der neu-

en Medien in den Bildungsbereich mit erheblichen Mitteln gefördert wurde.

Das aktuelle Nachfragepotential für eLearning in Aus- und Weiterbildung sei zurzeit nicht abschätzbar. Bisherige Untersuchungen gehen allerdings von einem großen Interesse an eLearning-Angeboten bei Internetnutzern aus. Diesem Interesse stehen nach Einschätzungen der Befragten kaum geeignete Angebote gegenüber. Zudem sei die Betreuung beim eLearning unzureichend und auch die Themenauswahl der Angebote konnte nicht überzeugen.

Die Bundesregierung geht gleichwohl davon aus, dass Elemente des eLearning in absehbarer Zukunft zu einem alltäglichen Baustein bei der Durchführung von Qualifikationsmaßnahmen werden, bei denen Präsenzphasen und Phasen computer- und Netz gestützten Lehrens und Lernens integriert angeboten werden.

Die Bundesregierung hält es nach dem Ergebnis bisheriger Untersuchungen über den Einsatz des eLearnings in Betrieben unterschiedlicher Größe allerdings auch für geboten, eLearning in betriebliche Arbeits- und Qualifikationsprozesse einzubetten, die den Bedingungen in den unterschiedlichen Branchen entsprechen sollten. Beispielhaft für die angestrebte Integration von eLearning in Arbeitsprozesse sei das im Rahmen des Förderprogramms Neue Medien in der Bildung entwickelte IT-Weiterbildungssystem, in dessen Mittelpunkt eine Arbeitsprozess orientierte Qualifizierung stehe, die durch eLearning am Arbeitsplatz unterstützt werden könne.

Die Bundesregierung weist darauf hin, dass sich in der Förderung der neuen Medien im Bildungsbereich ein Paradigmenwechsel vollzogen habe. Im Vordergrund steht nicht mehr die Hardwareausstattung der Bildungseinrichtungen, sondern es geht um die Inhalte und die Nutzung der neuen Medien für Unterricht und Lehre. Durch die Förderung der Entwicklung von Lehr- und Lernsoftware für die verschiedenen Bildungsbereiche will die Bundesregierung dazu beitragen, dass

Deutschland im Bereich der Lernsoftware in den kommenden Jahren eine Spitzenposition einnimmt.

Sie strebt darüber hinaus an, die neuen Medien und ihre Anwendungsmöglichkeiten für die Ausbildung fest an den Hoch- und Fachhochschulen zu verankern. Dabei geht es um die Entwicklung von Inhalten und von Gesamtstrategien der Hochschulen bei ihrer Mediennutzung.

Zur Nutzung von eLearning in öffentlichen Bildungseinrichtungen wie Bibliotheken oder Volkshochschulen gibt es zurzeit keine Programme wie für die Schulen oder Hochschulen. Die Förderung beschränkt sich bislang auf die Einrichtung von Medienecken mit öffentlich zugänglichen Internetanschlüssen in über 1200 Bibliotheken.

Im September startete die Bundesinitiative „Jugend ans Netz“, mit der allen Jugendlichen der Zugang zum Internet ermöglicht werden soll. Diese Initiative wird vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* gefördert.

Der Start wurde begleitet von einem Ideenwettbewerb zu Namens- und Gestaltungsvorschlägen für die zentrale Internetplattform.

Die Initiative „Jugend ans Netz“ soll Internetzugänge schaffen, die für alle Jugendlichen erreichbar sind. Hier sind insbesondere die Einrichtungen der Jugendhilfe in Deutschland angesprochen. Im ständigen Austausch mit den jugendlichen Nutzerinnen und Nutzern soll ein Internetportal entstehen, das den Jugendlichen das bestmögliche Angebot an informeller Bildung bietet. Die Jugendlichen sollen aktiv an Bildungsangeboten beteiligt werden. Sie können sich in einem Nutzerbeirat engagieren, Messeauftritte mitgestalten und Ideen für das Internetportal einbringen.

Die Bundesinitiative „Jugend ans Netz“ wird in Kooperation zwischen *Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland*, der *Universität Bielefeld*, der *Stiftung Demokratische Jugend* und der gemeinnützigen

Beratungsgesellschaft Start realisiert.

AB-02-69

Konsequenzen aus der PISA-Diskussion

Bundestag

Der *Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung* hat im Juli über verschiedene Anträge diskutiert, die in der Folge der für Deutschland enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie von den Bundestagsfraktionen CDU/CSU, Bündnis 90/DIE GRÜNEN und SPD sowie FDP gestellt wurden.

Die Fraktionen Bündnis 90/DIE GRÜNEN und SPD haben darauf hingewiesen, dass es in Deutschland noch keine übergreifende und kontinuierliche Berichterstattung zur Entwicklung des Bildungswesens gebe und forderten deshalb mit Bezug auf die Empfehlungen des *Forum Bildung*, eine Bildungsberichterstattung in Auftrag zu geben. Ziel ist die Erarbeitung eines nationalen Bildungsberichts und die mögliche Einrichtung eines nationalen Sachverständigenrates zur Berichterstattung und Begutachtung über die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland. Ein nationaler Bildungsbericht soll kontinuierlich statistische Daten und Fakten zur Situation der verschiedenen Bildungsbereiche enthalten. Dem Sachverständigenrat sollen unabhängige Mitglieder angehören, die Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung des Bildungswesens erarbeiten, die Lage des Bildungswesens in Deutschland darstellen und analysieren, Entwicklungstendenzen aufzeigen und Verbesserungsvorschläge machen sollen.

Die Fraktionen von Bündnis 90/DIE GRÜNEN und SPD forderten in einem weiteren Antrag mit Bezug auf die Vorschläge des *Forums Bildung*, die Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung als Lernziel und Leitbild einer neuen Lernkultur in alle Bereiche des Bildungssystems zu integrieren. Auf Bundesebene solle dafür Sorge getragen werden, dass unter anderem der Anteil an Ganz-

tagsbetreuung und Ganztagsschulen nachhaltig gesteigert werde und benachteiligte Kinder und Jugendliche, insbesondere Kinder von Immigranten, mehr als bisher gefördert werden.

Die FDP-Bundestagsfraktion hat sich ebenfalls für die Vorlage eines umfassenden nationalen Bildungsberichts einmal pro Legislaturperiode ausgesprochen. Dieser Bildungsbericht soll von einem unabhängigen Forschungsinstitut erstellt werden. In einem weiteren Antrag forderte die FDP, die Umsetzung der Beschlüsse des *Forum Bildung* durch ein begleitendes, von Bund und Ländern finanziertes Monitoring zu überwachen. Der Bund solle für die Einrichtung von Ganztagsschulen die Förderung von Modellvorhaben in Ländern und Kommunen anbieten. Die Finanzminister der Länder sollten aufgefordert werden, der Bildungspolitik auch finanziell einen höheren Stellenwert zu geben; zudem sollen in den Bundesländern unabhängige Qualitätssicherungsagenturen gegründet werden.

Die Fraktion der CDU/CSU bestätigt als gesellschaftlichen Konsens, dass die deutschen Bildungseinrichtungen besser werden müssen, jedoch sieht sie keinen Grund, die alleinige Zuständigkeit der Länder für das Schulwesen in Frage zu stellen. Die Kultusministerkonferenz beziehungsweise die Konferenz der Ministerpräsidenten seien die Foren für unverzichtbare Absprachen. In regelmäßigen Abständen sollten statistisches Material und Analysen veröffentlicht werden. Ein alle Bildungsbereiche umfassender nationaler Bildungsbericht sei nicht notwendig. Auch einen nationalen Sachverständigenrat lehnt die Fraktion der CDU/CSU ab, da er die jeweils Verantwortlichen nicht unmittelbar beraten und der geteilten Verantwortung in einem Bundesstaat und dem föderalen Wettbewerb nicht gerecht werden könne. Die CDU/CSU hält dagegen das „*Familiengeld*“ für die Voraussetzung, Gerechtigkeit für Erziehende herzustellen, da damit die Leistungen der Familie für die Gesellschaft anerkannt, ihre finanzielle Benachteiligung abgebaut und die Förderung junger Familien deutlich verbessert werden.

Sowohl der federführende Ausschuss als auch die mit beratenden Ausschüsse lehnten mit der Mehrheit der SPD- und Abgeordneten von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN die Vorlagen von FDP und CDU/CSU ab und empfahlen die Annahme der Anträge der Koalitionsfraktionen. Der Ausschuss beschloss zwei Empfehlungen:

- Die Bundesregierung soll aufgefordert werden, mit den Ländern eine Verständigung über die Erarbeitung eines nationalen Bildungsberichts und die mögliche Einrichtung eines nationalen Sachverständigenrates herbeizuführen. Dessen Aufgabe ist die Berichterstattung und Begutachtung über die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland.
- In einem weiteren Beschluss empfiehlt der *Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung* dem Deutschen Bundestag, die Bundesregierung aufzufordern, in Bildung und Forschung einen Schwerpunkt ihrer Politik zu setzen. Im Rahmen der finanzpolitischen Leitlinien sollen die vom Forum Bildung vorgeschlagenen Schwerpunkte und Forderungen wie bisher engagiert und Ziel orientiert umgesetzt werden.

Jugendministerkonferenz

Auch die *Jugendministerkonferenz* hatte sich mit den Herausforderungen der PISA-Studie für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe auseinandergesetzt. Sie hat dazu einen Beschluss gefasst, der auf einen substanziellen Beitrag der Jugendhilfe zur Verbesserung der Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generationen zielt. Vorausgesetzt wird ein umfassendes Verständnis von Bildung, das von den Fähigkeiten der Kinder ausgeht, sich neben Wissen vor allem auch Kompetenzen anzueignen. Ziele, Inhalte und Methoden der Jugendhilfe sollten so qualifiziert werden, dass die Fähigkeit junger Menschen, ihre Gegenwartswelt zu meistern und ihre Zukunft zu gestalten, verstärkt gefördert werde. Neben dem sozialen Lernen sollten auch kognitive Aspekte, das Lernen des Lernens,

der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Fragen der Entwicklung der Sprachkompetenz in allen Handlungsfeldern der Jugendhilfe stärkere Berücksichtigung finden.

Die Jugendministerkonferenz bezieht sich ebenfalls auf die Empfehlungen des Forum Bildung, das u. a. den Stellenwert der frühen Förderung in Tageseinrichtungen für Kinder betont hatte. Die Bereiche der nichtformellen und informellen Bildung bieten nach Auffassung der Jugendministerkonferenz vielfältige Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Ausrichtung aller Handlungsfelder der Jugendhilfe, um umfassende Partizipation, Selbstbestimmung und Stärkung der eigenen Aktivitäten junger Menschen anzuregen. Eine intensive Bildungsdiskussion müsse insbesondere die Möglichkeiten der Jugendarbeit beachten, die jungen Menschen Raum für Erfahrungen im Rahmen von Selbstbildungsprozessen und selbstorganisierte Lernprozesse biete. Hierzu gehöre die Vielfalt der Angebote in der verbandlichen, der offenen und kulturellen Jugendarbeit ebenso wie die experimentelle Suche nach neuen Wegen. Die breite Infrastruktur der Jugendarbeit müsse daher gesichert, aber auch fachlich so weiterentwickelt werden, dass die Bildungschancen innerhalb der Jugendarbeit verstärkt genutzt werden können. Außerschulische, interkulturelle und internationale Bildung spielten in diesem Kontext eine besondere Rolle. Außerdem hält es die *Jugendministerkonferenz* für erforderlich, den Schnittstellen zwischen der Jugendhilfe und der Schule besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Dabei komme dem Übergang vom Kindergarten zur Schule, der außerunterrichtlichen Betreuung und der individuellen Förderung insbesondere benachteiligter Kinder ein hoher Stellenwert zu.

Eine stärkere Berücksichtigung der Förderung von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe erfordere, die Qualifikation der Fachkräfte weiter zu entwickeln. Die Jugendministerkonferenz appelliert an die öffentlichen und freien Träger sowie die haupt- und ehrenamtlichen Akteure in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, offensiv für

Bildung als Querschnittsaufgabe einzutreten, jedoch auch bisherige Konzepte kritisch zu überprüfen und an die neuen Herausforderungen anzupassen.

In einem weiteren, zeitgleich gefassten Beschluss zum Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule bestätigt die *Jugendministerkonferenz* ihre allgemeinen Aussagen zur Entwicklung eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung, konkretisiert aber ihre Vorstellungen zu den Aufgaben der Jugendhilfe in der Schule. Im Vordergrund steht die Qualifizierung der Arbeit in Kindertagesstätten, wobei insbesondere die Förderung der Sprachentwicklung, die Integration behinderter bzw. benachteiligter Kinder, die Elternarbeit und die Gestaltung des Übergangs zur Schule betont werden. Politischer Schwerpunkt bei der Tagesbetreuung im Schullalter soll der bedarfsgerechte Ausbau der Angebote sein, auch hier soll auf eine Qualitätsverbesserung geachtet werden. Außerschulische Bildungsmöglichkeiten sollen einbezogen werden, zum Beispiel durch die stärkere Öffnung zum Sozialraum, durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und durch anregende Angebote. Jungen Menschen sollen vielfältige und entwicklungsfördernde Freizeitangebote gemacht werden, um ihnen die Entfaltung spezifischer Fähigkeiten und Interessen zu ermöglichen. Inhaltliche Planungen und Strukturen öffentlich finanzierter Freizeitangebote sollen besser aufeinander abgestimmt werden.

Bei der Vorbereitung und Begleitung Benachteiligter beim Übergang von der Schule zum Beruf sollen Schulen, Arbeitsamt und Jugendhilfe auf der Grundlage gezielter Integrationspläne zusammenwirken. Vorgeschlagen wird die Konstituierung regionaler Arbeitskreise, an denen auch die Wirtschaft beteiligt sein soll, um die Abstimmung zu Bedarf und Angebot zu verbessern.

Sozialarbeit an den Schulen soll einen höheren Stellenwert bekommen, um individuell oder sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler und ihre Familien gezielt zu unterstützen.

Das Zusammenwirken von formeller und nichtformeller Bildung soll verstärkt werden. Hierzu werden insbesondere in außerschulischer Jugendbildung und internationalen Begegnungen wichtige Ansatzpunkte gesehen.

Generell empfiehlt die *Jugendministerkonferenz* eine verstärkte Kooperation vor Ort, die es auszubauen gelte, um Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben besser erfüllen zu können. So sollen auch regionale Planungsprozesse verbessert werden, um Bedarf zu ermitteln und die Frage zu klären, welche „Bedarfe“ als berechtigte und öffentlich zu finanzierende aufgenommen werden müssen. An diesen Planungsprozessen sollen junge Menschen beteiligt werden.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* hat zusammen mit der *BundeschülerInnenvertretung* und unter Mitarbeit des *Bundeselternrates* eine Erklärung veröffentlicht, die zu den Ganztagschulen Stellung nimmt. Sie greift die Ankündigung der Bundesregierung auf, die Entwicklung von ca. 10.000 Ganztagschulen mit vier Milliarden Euro in den nächsten vier Jahren unterstützen zu wollen.

In der gemeinsamen Erklärung werden Ganztagschulen aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen, aus der Sicht der Eltern, aus der Sicht der Gesellschaft, aus der Sicht der Pädagogen und Pädagoginnen begründet und begrüßt. Die Erwerbstätigkeit beider Eltern, die bessere Möglichkeit, Chancengleichheit zu realisieren und die Möglichkeit, Schulleben und kommunales Leben miteinander zu verbinden und kommunale Angebote zu vernetzen, werden für die Ganztagschulen ins Feld geführt. Vorbehalte bei SchülerInnen, Pädagogen und Pädagoginnen und Eltern werden nicht geleugnet, sondern sind Anlass für Überlegungen, wie die Ganztagschulen so organisiert und gestaltet werden könnten, dass sie für alle attraktiv sind, die darin lernen, leben und arbeiten sollen. Gefordert werden Ganztagschulen, die als

Orte für Kommunikation und Kooperation gelten, wo Kinder und Jugendliche Lernanreize erhalten, zur Leistung motiviert werden, sich wohl und geborgen fühlen, wo sie „Demokratie lernen und erleben können“.

In Deutschland seien noch große Anstrengungen notwendig, um einen positiven Entwurf von Ganztagschulen zu verwirklichen. Das gehe nicht mit Billiglösungen.

Die Erklärung formuliert Standards für die Einrichtung und Entwicklung von Ganztagschulen, die als gesellschafts- und sozialpolitisch überfällig und pädagogisch dringend notwendig bezeichnet werden. Kooperationen mit außerschulischen Institutionen werden als sinnvoll angesehen, jedoch wird erwartet, dass deren Angebote zum Schulprogramm und zur „Philosophie“ der Schule passen. Für Kooperationspartner sollten die gemeinsamen Zielstellungen und die verabredeten Verbindlichkeiten der Schule gelten. Eine Steuerungsgruppe unter Leitung der Schule solle deren Arbeit koordinieren.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bundesjugendkuratorium und Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht

Dass „Bildung mehr als Schule“ sei, hat auch das *Bundesjugendkuratorium* noch einmal bekräftigt, das zusammen mit der *Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht* und der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* im Juli die „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ veröffentlichte. Das *Bundesjugendkuratorium* hatte bereits in einer früheren Stellungnahme auf die Bedeutung der informellen und nichtformellen Bildungsorte hingewiesen und ein umfassendes Bildungsverständnis sowie die Anerkennung und wechselseitige Zusammenarbeit aller Bildungsorte gefordert. Bildungspolitik solle künftig regional und überregional das Neben- und Gegeneinander der einzelnen Bildungsträger überwinden und Formen verpflichtender Zusammenarbeit umsetzen. Frühzeitige Selektion, wie sie das geglie-

derte Schulsystem bewirke, behindere Bildung und benachteilige Menschen mit ungünstigen Startvoraussetzungen. Die „Leipziger Thesen“ fordern, die Familie als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anzuerkennen und zu fördern, die interkulturelle Bildung weiter zu entwickeln und das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit in allen Bildungsbereichen anzustreben. Neben der Schule eröffne die Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung stehe. Die Bildungsaufgaben der verschiedenen Bildungsinstanzen müssten neu verbunden werden. Politisch unabdingbar sei die übergreifende Verknüpfung unterschiedlicher Institutionen vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen.

Zwar werde bildungspolitisch im flächendeckenden Ausbau der Ganztagschulen ein probates Mittel gesehen, der Bildungsmisere wirksam zu begegnen, jedoch bewirke längeres Verweilen in der Schule oder bloße Betreuung in außerschulischen Einrichtungen allein noch keine höhere Qualität von Bildung. Ganztagsangebote benötigten vielmehr innovative Konzepte, die auf einem integrativen Bildungsbegriff basieren.

(Siehe zur Diskussion über PISA auch das „AdB-Forum“ in diesem Heft).

AB-02-70

Jugend 2002: Ergebnisse der 14. Shell Jugendstudie

Im Sommer wurden die Ergebnisse der 14. Shell Jugendstudie vorgelegt, die diesmal von einer Gruppe um den Bielefelder Sozialwissenschaftler *Klaus Hurrelmann* zusammen mit einem Team des *Münchener Forschungsinstitutes Infratest Sozialforschung* verfasst wurde. Sie stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe aus 515 Jugendlichen im Alter von 14 bis 25 Jahren aus den alten und neuen Bundesländern, die zu ihrer Lebenssituation und zu ihren Einstellungen und Orientierungen per-

sönlich befragt wurden. Zur spezifischen Vertiefung wurden darüber hinaus 20 qualitative Portraits von systematisch ausgewählten Jugendlichen erstellt, die sich durch besondere Formen persönlichen Engagements auszeichneten.

Die neue Studie bestätigt einen Trend, der bereits in den vorhergegangenen Studien sichtbar wurde: das Interesse der Jugendlichen an Politik lässt weiter nach. Sich in Politik einzumischen, ist „out“. Die Jugendlichen zeigen aber wieder mehr Leistungsbereitschaft und orientieren sich pragmatisch an konkreten und praktischen Problemen, die für sie mit persönlichen Chancen verbunden sind.

Generell blickt die heutige Jugendgeneration wieder optimistischer in ihre persönliche Zukunft.

Von zentraler Bedeutung für die Lebensumstände, die aktuellen Ansichten sowie spätere gesellschaftliche Chancen ist das Bildungsniveau. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler strebt heute das Abitur oder eine fachgebundene Hochschulreife an, wobei inzwischen mehr Mädchen als Jungen eine höhere Bildung erreichen wollen. 48 Prozent der Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren besuchen eine allgemeinbildende Schule, 17 Prozent sind in beruflicher Ausbildung und weitere 12 Prozent studieren. 17 Prozent sind bereits erwerbstätig und weitere etwas über 2 Prozent arbeitslos. Das Bildungsniveau in Deutschland wird nach wie vor in hohem Maße „vererbt“.

Cliquen sind zwar auch heute noch für die Jugendlichen wichtig, jedoch hat die Familie gleichzeitig einen hohen Stellenwert. Rund drei Viertel der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren wohnen noch bei der Herkunftsfamilie. Zwischen den familiären Generationen zeigt sich ein hohes Maß an Akzeptanz und Übereinstimmung.

Zu den Lebensansprüchen heutiger Jugendlicher gehört deshalb neben „Karriere machen“ auch, eine eigene Familie und eigene Kinder zu haben. Eigene Kinder haben allerdings in der Realität nur geringe Anteile der jungen Menschen bis zu

25 Jahren, und das Durchschnittsalter von Frauen in Deutschland, die eigene Kinder bekommen, steigt tendenziell weiter an.

Die neue Jugendstudie untersucht einen längerfristigen Trend der Werte und der Mentalität der Jugend über eine Spanne von knapp 15 Jahren. Danach sind den Jugendlichen im Laufe der 90er Jahre Leistung, Sicherheit und Macht wichtiger geworden als den Jugendgenerationen davor. Übergreifende Ziele der Gesellschaftsreform oder die Ökologie stehen nicht mehr im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der meisten Jugendlichen. Die Bedeutung des „politischen Engagements“ sank seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre von 33 auf 23 Prozent ab.

Die Mentalität der Jugend hat sich mehr zur gesellschaftlichen Mitte hin verschoben. Das gilt auch für die traditionell eher kritisch eingestellten Studenten, deren Mentalität sich ebenfalls dem gesellschaftlichen Mainstream annähert. Das geringe Interesse an politischem Engagement schließt aber gesellschaftliche Aktivitäten von Jugendlichen nicht aus. Moderne Werte werden mit alten Werten wie Ordnung, Sicherheit und Fleiß verknüpft. Der Typus des „selbstbewussten Machers“ ist in beiden Geschlechtern gleichermaßen vertreten. Die „pragmatischen Idealisten“, eine zweite aktive und optimistische Gruppe, stammt bevorzugt aus den bildungsbürgerlichen Schichten und ist zu 60 Prozent weiblich. Doch auch „pragmatische Idealisten“ sind sicherheitsbewusst, stehen zu „Recht und Ordnung“ und Leistungswettbewerb.

Neben diesen beiden Gruppen, die jeweils ein Viertel der Jugendlichen ausmachen, werden in der Studie noch die Gruppen der „robusten Materialisten“ und der „zögerlichen Unauffälligen“ beschrieben. Jugendliche mit diesen Werthaltungen sind skeptischer gegenüber ihrer persönlichen Zukunft und kommen mit den Leistungsanforderungen in Schule und Ausbildung weniger zurecht als pragmatische Idealisten und selbstbewusste Macher. Die „Unauffälligen“ reagieren mit Resignation und Apathie auf ihre

ungünstige Situation, mit der sie sich abgefunden haben. Sie sind toleranter gegenüber anderen „Schwachen“. Die „robusten Materialisten“ demonstrieren dagegen zumindest äußerliche Stärke und sind bereit, sich unter Umständen auf Kosten anderer zu nehmen, was sie im fairen Wettbewerb nicht erlangen können. In dieser Gruppe finden sich bevorzugt männliche Jugendliche, die auf sozial Schwache und Randgruppen herabschauen. Während ein kleiner Teil der „robusten Materialisten“ zum politischen Radikalismus neigt, wird dem politischen Extremismus von der großen Mehrheit der Jugendlichen heute eine klare Absage erteilt. Die Mehrheit der Jugendlichen steht heute den beiden großen Volksparteien SPD bzw. CDU/CSU nahe. Deutlich abgenommen hat die Neigung zu den GRÜNEN, die bis in die Mitte der 90er Jahre noch eine erheblich größere Sympathie genossen. 37 Prozent der Jugendlichen trauen keiner der Parteien die Kompetenz zur Lösung der Probleme in Deutschland zu.

Die Mehrheit der Jugendlichen hält die Demokratie in Deutschland gleichwohl für eine gute Staatsform, wobei die Ablehnung in den neuen Ländern ausgeprägter ist als in den alten. Kritik wird allerdings gegenüber der in Deutschland bestehenden demokratischen Praxis geübt. Diese Kritik wird vor allem von solchen Jugendlichen geäußert, die in prekären Lebensverhältnissen in Bildung und Beruf leben. Erhöhtes Vertrauen genießen staatliche Institutionen, die als parteiunabhängig angesehen werden.

Mit dem geringen Vertrauen gegenüber den politischen Parteien korrespondiert auch die Bereitschaft zur Wahlbeteiligung, die bei den Jungwählern im Vergleich zur Gesamtbevölkerung schon seit längerem unterdurchschnittlich ist.

Die Studie differenziert die Jugendlichen nach ihren Einstellungen zu Politik, Demokratie und Gesellschaft nach vier Typen: knapp ein Viertel gehört zu den „mitwirkungsbezogenen“ Jugendlichen, die sich eng an den Normen der Demokratie orientieren und für Mitbestimmung und Engagement eintreten.

Das Gegenstück dazu bildet ein weiteres knappes Viertel der „politik-kritischen“ Jugendlichen, die die größte Distanz zur Politik aufweisen und sich selber als „politikverdrossen“ charakterisieren. Obwohl sie sich als politisch kompetent einstufen, ist ihr Interesse an Politik gering. Die „politisch desinteressierten“ Jugendlichen machen mit 31 Prozent die größte Gruppe aus, die für sich so gut wie kein Interesse an Politik reklamiert und sich die geringste politische Kompetenz zuschreibt. Weitere 23 Prozent der Jugendlichen werden als „ordnungsorientiert“ bezeichnet. Diese Gruppe bekennt sich zwar zur Demokratie, ist jedoch stärker als die anderen daran interessiert, dass politische Angelegenheiten straff und ohne große Debatten geregelt werden.

Auch wenn die Mehrheit der Jugendlichen sich heute gegenüber besonderen Bevölkerungsgruppen als eher tolerant erweist, überwiegt hinsichtlich des weiteren Zuzugs von Ausländern nach Deutschland eine ablehnende Haltung. Die Meinungen hierzu sind in den neuen Bundesländern allerdings erheblich ausgeprägter als in den alten.

Mehrheitlich befürworten die Jugendlichen die Weiterentwicklung der Europäischen Union zu einem eigenen Staat. Die neue Rolle des vereinigten Deutschlands in der Welt wird pragmatisch gesehen. Eine relative Mehrheit der Jugendlichen befürwortet eine Beteiligung der Bundeswehr an internationalen Einsätzen. Hier ist die Zustimmung in den alten Ländern erheblich höher als in den neuen. Gleichzeitig sprechen sich 48 Prozent der Jugendlichen für die Abschaffung der allgemeinen Wehrpflicht und die Einführung einer Berufsarmee aus.

Die gesellschaftlichen Aktivitäten der Jugendlichen finden in der Freizeit statt, wobei jugendbezogene Angelegenheiten dominieren. Allerdings kümmern sich Jugendliche auch um ältere Menschen und setzen sich für den Umwelt- und Tierschutz und für ein besseres Zusammenleben mit Ausländern ein. Mit dem Alter nimmt bei Jugendlichen die Aktivität für übergreifende gesellschaftliche Angelegenheiten

deutlich zu und die spezifisch jugendbezogene Aktivität ab. Während sich weibliche Jugendliche stärker in ökologischen und sozialen Feldern engagieren, werden männliche Jugendliche vermehrt für ein besseres Zusammenleben und für Ordnung und Sicherheit im Wohnort aktiv und setzen sich für die Pflege deutscher Kultur und Tradition ein.

Die vier verbreitetsten Organisationsformen bzw. Institutionen gesellschaftlicher Aktivität sind Vereine, Bildungseinrichtungen, Jugendorganisationen und Kirchen, die 76 Prozent der nur gelegentlich aktiven Jugendlichen und sogar 85 Prozent der regelmäßig aktiven binden. Individuelle Aktivität stellt für Jugendliche nur eine zusätzliche Option dar. Neuere Formen der Aktivität in Bürgerinitiativen und Bürgervereinen sind in der Jugend weniger verbreitet, bei Gewerkschaften und Parteien nimmt die Aktivität noch weiter ab. Das Maß an gesellschaftlicher Aktivität korrespondiert mit der sozialen Schicht, aus der die Jugendlichen stammen. Studenten halten hier den Rekord, Arbeitslose haben die niedrigste Aktivitätsquote.

In den die Studie ergänzenden ausgewählten Portraits der Jugendlichen wird deutlich gemacht, warum und wie sich Jugendliche engagieren.

Eine Zusammenfassung der Shell Jugendstudie ist unter www.shell-jugendstudie.de abrufbar; die rund 460 Seiten starke Jugendstudie ist im Fischer Taschenbuchverlag erschienen und dort oder über den Buchhandel zu erwerben.

AB-02-71

Förderung des bürgerschaftlichen Engagements

Im Juni 2002 wurde das „Bundesweite Netzwerk zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements“ in Berlin gegründet, das im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend konzipiert wurde. Es soll unter anderem den Erfahrungsaustausch der Akteure des bürgerschaftlichen Engagements in

Deutschland ermöglichen und gemeinsame Belange verdeutlichen, Ansprechpartner für Parlament, Regierung und Öffentlichkeit sein und die Zusammenarbeit zwischen den Medien, dem Staat, Wirtschaft und drittem Sektor zum bürgerschaftlichen Engagement fördern. Mitglieder des Netzwerkes sollen bundesweite Trägerorganisationen bzw. deren Zusammenschlüsse auf Bundesebene, andere zivilgesellschaftliche Akteure und Vertretungen von Bund, Ländern und Kommunen werden.

Die Bundesregierung hat in einer Antwort vom 22. Juli 2002 zu einer das Netzwerk betreffenden Anfrage der FDP-Bundestagsfraktion Stellung genommen. Es geht dabei um finanzielle und personelle Ausstattung des Netzwerkes und seines Koordinierungsbüros, das Aufbau und Arbeit des Netzwerkes begleiten, selbstständig organisieren, moderieren und Aufträge der Gremien nach innen und außen koordinieren soll.

Gründungsmitglieder des Netzwerkes sind:

- Aktion Gemeinsinn e. V.
- Arbeitskreis der bundeszentralen Träger des FSJ
- Arbeitskreis Lernen und Helfen in Übersee
- Bertelsmann Stiftung
- Bundesanstalt technisches Hilfswerk
- Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen
- Bundesarbeitsgemeinschaften der Seniorenorganisationen
- Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros e. V.
- Bundesinitiative „Unternehmen: Partner der Jugend“
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände
- Deutsche Arbeitsgemeinschaft der Selbsthilfegruppen e. V.
- Deutscher Bundesjugendring
- Deutscher Feuerwehrverband
- Deutscher Gewerkschaftsbund
- Deutscher Kulturrat
- Deutscher Naturschutzring
- Deutscher Sportbund
- Forum Menschenrechte

- Geschäftsstelle der Arbeits- und Sozialministerkonferenz
- Katholisches Büro der Deutschen Bischofskonferenz
- Kirchenamt der evangelischen Kirche Deutschlands
- Koordinator des Arbeitsausschusses des deutschen Behindertenrates
- Robert-Bosch-Stiftung
- Sozialministerium Baden-Württemberg
- Stiftung Mitarbeit
- Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit
- Zweites Deutsches Fernsehen, Intendant
- Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Vorsitzender der Steuerungsgruppe Nationaler Beirat IJF.

Bürgerschaftliches Engagement steht auch im Mittelpunkt des Abschlussberichts, der von der *Bundestagsenquete-Kommission „Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements“* vorgelegt wurde. Die SPD-Bundestagsabgeordnete *Karin Kortmann*, Sprecherin der *Arbeitsgruppe „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“*, hat zusammen mit einzelnen Sachverständigen der Enquete-Kommission ein mehrseitiges Positionspapier zu reformpolitischen Perspektiven für Politik und Gesellschaft erarbeitet, das die Handlungsempfehlungen der Enquete-Kommission bündelt. Die von unterschiedlichen Parteien benannten Sachverständigen sind die Professoren *Adalbert Evers*, *Thomas Olk* und *Roland Roth*.

In dreizehn Thesen werden zentrale Feststellungen zum bürgerschaftlichen Engagement formuliert:

1. Bürgerschaftliches Engagement benötigt eine umfassende „Kultur der Anerkennung“
2. Bürgerschaftliches Engagement erfordert geeignete institutionelle Lernorte
3. Die Bürgergesellschaft in Ostdeutschland muss gestärkt werden
4. Die repräsentative Demokratie ist im Sinne einer Bürgerdemokratie fortzuentwickeln
5. Mit Bürgerengagement gegen unzivile und antibürgerschaftliche Entwicklungen angehen
6. Beteiligungsorientierte Institutionen und Organisationen als

Schlüsselfrage für die Zukunft der Bürgergesellschaft – der Umbau ist überfällig

7. Engagementförderung ist eine Querschnittsaufgabe
8. Es kommt darauf an, den „Kernbereich“ sozialstaatlicher Institutionen für bürgerschaftliches Engagement zu öffnen
9. Bürgerschaftliches Engagement und Bürgergesellschaft folgen einer anderen Handlungslogik als Staat und Verwaltung – deshalb sind Strategien der Ermöglichung gefragt und Formen hierarchischer Steuerung abzubauen
10. Bürgerschaftliches Engagement entfaltet sich vor allem in Netzwerken und unterschiedlichen Formen der Kooperation
11. Bürgerschaftliches Engagement – eine noch nicht angenommene Herausforderung für Wirtschaft und Arbeitswelt
12. Der Interessenkonflikt zwischen Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen muss durch eine bürgerschaftliche Umgestaltung von Institutionen und Organisationen überwunden werden
13. Die Aktivitäten engagierter Bürgerinnen und Bürger brauchen eine faire und klare steuerrechtliche Absicherung.

Die Thesen werden in dem Papier ausführlicher begründet. Der Text ist zu beziehen über *Dr. Ansgar Klein, AG Bürgerschaftliches Engagement, SPD-Bundestagsfraktion, Platz der Republik 1, 11011 Berlin, e-mail: kleinans@spdfрак.de.*

AB-02-72

Akzeptanz des Kinder- und Jugendreisens verbessern

Der *Bundestagsausschuss für Tourismus* hat über zwei Anträge beraten, die auf einen Aktionsplan zum Kinder- und Jugendtourismus in Deutschland zielen. Sowohl die Fraktionen von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN wie die Fraktion der PDS haben Anträge vorgelegt, die in ihrem Ziel übereinstimmen, die Möglichkeit für Reisen für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von Armut und anderen sozialen oder gesundheitlichen Hindernissen offen zu halten. Dabei soll insbesondere der Integration in

Deutschland lebender Kinder und Jugendlicher mit anderem kulturellen Hintergrund besondere Beachtung geschenkt werden. Bund und Länder sollen in Zusammenarbeit mit Kinder- und Jugendreiseveranstaltern innerhalb ihrer Kompetenzen Aktionspläne für Kinder- und Jugendreisen in Deutschland aufstellen. Damit wird angestrebt, die Akzeptanz des Kinder- und Jugendreisens auf wirtschaftlicher und politischer Ebene zu verbessern und bundesweite Qualitätsstandards Träger übergreifend für das Kinder- und Jugendreisen zu entwickeln. Der Kinder- und Jugendreisesektor soll unter gleichberechtigter Einbindung der gemeinnützigen und kommerziellen Arbeit bedarfsgerecht ausgebaut werden. Träger übergreifende Konzepte und Vorhaben zur Stärkung des „Incoming“ im Kinder- und Jugendtourismus sollen unter Einbeziehung der *Deutschen Zentrale für Tourismus* gefördert werden. Für die Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendreisens kommt der Qualifizierung der meist ehrenamtlich tätigen Betreuerinnen und Betreuer besondere Bedeutung zu. Die Kontakte und Beziehungen zu den EU-Staaten und den Nachbarländern sollen noch stärker im Rahmen des Kinder- und Jugendaustausches genutzt und ausgebaut werden. Auf europäischer Ebene soll geprüft werden, wie die internationalen Begegnungen von Kindern ab dem 12. Lebensjahr zu fördern sind.

Die Bundesregierung soll aufgefordert werden, die Umsetzung des Aktionsplans im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen und über die Fortschritte des Kinder- und Jugendtourismus in Deutschland im Tourismuspolitischen Bericht der Bundesregierung zu berichten.

AB-02-73

Europäischer Jugendkonvent in Brüssel

Im Juli tagten 200 junge Europäer zwischen 18 und 25 Jahren aus 28 europäischen Ländern in den Räumen des Europäischen Parlaments in Brüssel. Beteiligt waren

auch elf Jugendliche aus Deutschland. Dieser erste europäische Jugendkonvent war von *Valéry Giscard d'Estaing* angeregt worden, der bei der Eröffnung des EU-Konvents im Frühjahr 2002 den Wunsch geäußert hatte, auch ein „Jugendkonvent“ möge über das Europa der Zukunft diskutieren.

Die Teilnehmer am Jugendkonvent waren mit Unterstützung nationaler und europäischer Jugendverbände ausgewählt worden von

- den Vertretern der nationalen Parlamente und Regierungen der EU- und Beitrittsstaaten im Konvent (je 6 pro Land),
- dem Konventspräsidenten und seinen beiden Stellvertretern (jeweils 2)
- dem Europäischen Parlament (32) und der EU-Kommission (4).

Während der EU-Konvent die Aufgabe hat, die derzeitigen EU-Verträge zu reformieren und Vorschläge für einen neuen Gesamtvertrag zu erarbeiten, sollte der Jugendkonvent dem Europäischen Konvent die Vorstellungen junger Menschen über das Europa mitteilen, in dem die Jugendlichen in 25 bis 50 Jahren leben möchten. Insofern entsprechen die Themen des Jugendkonvents denen des Europäischen Konvents. In Vollsitzungen und Arbeitsgruppen befassten sich die jungen Europäer in Brüssel mit den Aufgaben und Visionen der Europäischen Union, mit Fragen zu Demokratie und Bürgerbeteiligung in der EU sowie mit der Rolle Europas in einer globalisierten Welt.

Der Jugendkonvent verabschiedete ein Abschlussdokument zu folgenden Schwerpunkten:

- Schaffung eines Europas des Friedens, der Freiheit, der Gleichheit, Solidarität und Stabilität
- Bürgernähe, Transparenz, Demokratie und Effizienz für die EU
- Förderung des Umweltschutzes, Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Armut
- Aufnahme der Grundrechtecharta in einer eigenen europäischen Verfassung

- Klare Kompetenzverteilung zwischen EU und Mitgliedstaaten, Subsidiaritätsprinzip
- Mitentscheidung des EP in allen Bereichen
- Aufbau des Rates zur zweiten legislativen Kammer, der Kommission zur EU-Exekutive
- EU-weites Referendum zur Verfassung
- Demokratie und Nachhaltigkeit als Prioritäten der EU in der Außenpolitik
- Außenpolitik als exklusive EU-Aufgabe mit Kontrolle durch EP und Rat
- Solidarität mit den Entwicklungsländern, gemeinsame Einwanderungs- und Integrationspolitik.

Für die Zukunft verlangte der Jugendkonvent eine bessere Einbindung der Jugend in die Diskussion. Das Präsidium des Jugendkonvents will ehrenamtlich weiterarbeiten und überprüfen, ob seine Forderungen in den Abschlussdokumenten des „großen“ Konvents Beachtung finden. Außerdem sprach sich der Jugendkonvent für einen für die Bürger der Europäischen Union einzuführenden EU-Pass aus und empfahl gleichzeitig einen Beitrag zur europäischen Bildung durch Unterricht in den Fachbereichen europäischer Integrationsprozess, europäische Kultur und europäische Staatsbürgerschaft.

Der *Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)* forderte im September eine „echte“ Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der europäischen Jugendpolitik. Der Europäische Jugendkonvent, so *Gaby Hagmans*, BDKJ-Bundesvorsitzende, sei eine „Scheinveranstaltung“ gewesen. Eine wirkungsvolle Partizipation könne nur durch eine Beteiligung von Jugendorganisationen und -verbänden erreicht werden. Einzelmeinungen könnten nicht stellvertretend für alle Jugendlichen gelten. Der BDKJ favorisiere ein Bild von Europa als Wertegemeinschaft und Lebensort für die Menschen in den Mitgliedsstaaten. Eine ergänzende europäische Jugendpolitik dürfe jedoch nicht zu einer Auflösung der in Deutschland für die soziale Arbeit wichtigen Gemeinnützigkeit führen.

AB-02-74

2003: Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderung

Die *Europäische Kommission* und die *Behindertenbewegung* veranstalten gemeinsam im Jahr 2003 das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderung, um auf Barrieren und Diskriminierungen aufmerksam zu machen, denen sich die in der Europäischen Union lebenden 37 Millionen Menschen mit Behinderungen gegenüber sehen, aber auch, um die Lebensbedingungen dieser Menschen zu verbessern.

Das Jahr wird mit einer großen Veranstaltung unter dem Motto: „Komm und mach mit“ beginnen. Behinderte Kinder, ihre Freunde und Familien werden mit einem eigens dafür konzipierten Bus eine Reise durch 15 EU-Mitgliedsstaaten antreten. Die Behindertenvereinigungen der einzelnen Länder organisieren begleitende Veranstaltungen. Auch viele weitere Aktivitäten sind geplant, die Behinderte wie Nichtbehinderte einbeziehen sollen. Wettbewerbe, Straßenfeste und andere Veranstaltungen sollen in Städten und Dörfern in 2003 in ganz Europa stattfinden.

AB-02-75

Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland

Marieluise Beck, Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, legte im August den neuen Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland vor. Er gibt auf rund 250 Seiten nicht nur einen Überblick über die Migrations- und Integrationspolitik auf der Ebene der Europäischen Union und die nationale Zuwanderungsdiskussion und Integrationspolitik, sondern stellt auch Einzelbereiche der Migrations- und Integrationspolitik ausführlich dar. Es geht nicht nur um den Aufenthaltsstatus, das Staatsangehörigkeitsrecht und europarechtliche Bestimmungen für den Aufenthalt bestimmter Gruppen von Einwanderern, sondern auch um sozialpolitische Schwerpunkte und die Bereiche politische Partizipation, Bildung und Qualifizierung ebenso wie die interkulturelle Öffnung sozialer

Dienste, Religion und Antidiskriminierung. Erstmals wird ein Überblick über die Angebote des Bundes zur sozialen und beruflichen Integration gegeben. Wie es in der Einleitung heißt, konnte sich der vorliegende Bericht auf eine wesentlich breitere Datenbasis als frühere Berichte beziehen.

Der Bericht stellt nicht nur Erreichtes dar, sondern weist auch auf aktuelle Probleme hin und entwirft zukünftige Handlungsmöglichkeiten für die Integration.

Der Bericht erschien als *Bundestagsdrucksache 14/9883* und kann bei der *Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH, Postfach 13 20, 53003 Bonn*, bezogen werden.

Die *djo-Deutsche Jugend in Europa* hat die SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN aufgefordert, Politik für Zuwandererkinder und -jugendliche zu einem Kernbestandteil der Integrationspolitik für die nächsten vier Jahre zu machen. In einem Zehn-Punkte-Forderungskatalog, den die *djo* zu Beginn der Koalitionsverhandlungen von SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN übermittelte, wird eine bessere Unterstützung der Migrantenjugendverbände angemahnt. Weiter wird gefordert, deutsche und russische Jugendverbände in den Petersburger Dialog einzubinden und dafür Sorge zu tragen, dass die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland voll angewandt wird. Die aktuelle Kürzung von Mitteln zur gesellschaftlichen Eingliederung junger Aussiedler und ausländischer Flüchtlinge sei ein verantwortungsloser Rückschritt, so *Frank Jelitto*, Bundesvorsitzender der *djo-Deutsche Jugend in Europa*, in einer Pressemitteilung seiner Organisation.

AB-02-76

Landesregierung Baden-Württemberg zur interkulturellen Kompetenz

Die FDP/DVP-Fraktion im Landtag von Baden-Württemberg hat in einer großen Anfrage die „interkulturelle Kompetenz“ zum Thema gemacht und nach dem Stellenwert gefragt, den die Landesregierung

interkultureller Kompetenz in öffentlichen Institutionen von Land und Kommunen, insbesondere in den Bereichen Schule und Kindergarten, beimisst.

Es geht nicht nur um die Definition von interkultureller Kompetenz, sondern auch um die Wege, wie sie als Teil der Ausbildung für die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben erlangt werden kann.

Die FDP/DVP-Fraktion begründet die Anfrage mit der zunehmenden Verflechtung in Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Politik, die mit dem Zusammenwachsen Europas einhergeht, und der wachsenden Internationalisierung der Lebensverhältnisse. Nicht zuletzt wird interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für das gemeinsame Zusammenleben gesehen in einem Land, das seit Jahrzehnten durch Zuwanderung geprägt ist. Während die Wirtschaft diese neuen Anforderungen an Mitarbeiter vorzeitig erkannt und einen wachsenden Teil innerbetrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen dafür vorgesehen habe, sei nun zu fragen, wieweit sich das Land dieser Herausforderung gestellt habe.

Die Landesregierung bestätigte in ihrer Antwort, dass interkulturelle Kompetenz in der öffentlichen Verwaltung heute erforderlich sei. Dabei gehe es vor allem um die eigenkulturelle Reflexion, das heißt die Bereitschaft, sich über Normen und Werte der eigenen Kultur auseinander zu setzen, diese kritisch zu reflektieren und aus anderen Lebensweisen heraus betrachten zu können, Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Denk- und Handlungsmustern, Auseinandersetzung mit kulturellen Hintergründen von Menschen anderer Herkunft, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, die unter anderem in der Wahrnehmungsfähigkeit für non-verbale und verbale Kommunikation besteht, Flexibilität und die Fähigkeit, zuhören zu können.

Das Maß an interkultureller Kompetenz in den Institutionen des Landes, die über das reine Beherrschen fremder Sprachen hinausgehen, kann die Landesregierung nur in Teilbereichen nachweisen. Sie

geht davon aus, dass bei Einstellungen in den öffentlichen Dienst neben der fachlichen Eignung für die zu bewältigende Aufgabe je nach Erfordernissen auch interkulturelle Kompetenz bei Bewerbern oder Bewerberinnen berücksichtigt wird.

Die Antwort gibt einen Überblick über interkulturelle Kompetenz als Bestandteil der Ausbildung für staatliche und kommunale Aufgaben in den verschiedenen Bereichen und Weiterbildungsanstrengungen auf der Ebene des Landes für die in der öffentlichen Verwaltung Tätigen.

AB-02-77

Deutsch-kanadisches Austauschprogramm

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat in einer Pressemitteilung darüber informiert, dass im September ein deutsch-kanadisches Austauschprogramm unterzeichnet wurde, das sich unter dem Titel „*Young Workers Exchange Program*“ an junge Berufstätige und Hochschulabsolventen zwischen 18 und 35 Jahren wendet. Unterzeichnet wurde es von *Wolf Catenhusen*, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, und *Marie Bernard-Meunier*, Botschafterin von Kanada.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung übernimmt die Schirmherrschaft für das Programm, das sich die nachhaltige Förderung der internationalen Mobilität im Bereich der beruflichen Bildung und im Hochschulbereich zum Ziel gesetzt hat. 500 junge Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus Deutschland können im nächsten Jahr berufliche Erfahrungen in Kanada sammeln und ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern. Die *Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit* ist für die Auswahl der deutschen Bewerber sowie die Organisation des Programms zuständig. Die Zentralstelle hat bereits im Bereich der Nachwuchsförderung deutschen Studenten Ferienjobs und Praktika in Kanada vermittelt. Das neue Programm ergänzt dieses Angebot, indem es erstmals auch jungen Berufstätigen

die Möglichkeit einer Weiterbildung im Ausland bietet.

AB-02-78

DBJR-Spendenaufwurf für Hochwasser geschädigte Kinder- und Jugendeinrichtungen

Der Deutsche Bundesjugendring hat bundesweit zu Geldspenden für die Kinder- und Jugendeinrichtungen in den Gebieten aufgerufen, die von dem verheerenden Hochwasser im Sommer dieses Jahres betroffen waren. Viele Mitgliedsverbände des DBJR waren vor Ort und halfen bei den Rettungs- und Aufräumarbeiten. Darüber hinaus hat der DBJR ein Projekt organisiert, das vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* unterstützt wird. Unter dem Motto „Jugend hilft“ wird der Einsatz von ca. 3000 Jugendlichen koordiniert, die in den betroffenen Hochwassergebieten beim Wiederaufbau von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit oder anderen karitativen Einrichtungen des Gemeinwesens helfen möchten. Beteiligt sind an dem Projekt außerdem das *Deutsch-Französische Jugendwerk* und das *Deutsch-Polnische Jugendwerk*. Geplant sind Hilfseinsätze von drei bis zehn Tagen Dauer. Die Einsatzorte richten sich nach dem lokalen Bedarf.

Nähere Informationen zu dem Projekt finden sich unter www.jugendhilft.dbjr.de.

Das Aufbauprogramm „Jugend hilft“, zu dem das DBJR-Projekt gehört, umfasst ein Gesamtvolumen von 46 Millionen Euro. Finanziert werden außerdem 1000 zusätzliche

Plätze in den Freiwilligendiensten, die für ein Freiwilliges Soziales Jahr oder ein Freiwilliges Ökologisches Jahr im Hochwassergebiet vorgesehen sind, um bei der Bewältigung der Flutschäden zu helfen. Ansprechpartner sind die Träger vor Ort, unter anderem Wohlfahrts- und Umweltverbände.

Auch 3000 zusätzliche Zivildienstplätze werden bereitgestellt, um zur Beseitigung der Katastrophenfolgen beizutragen. Öffentliche und private Organisationen können sich kurzfristig als Beschäftigungsstelle des Zivildienstes anerkennen lassen und sollen entsprechende Anträge beim Bundesamt für Zivildienst stellen. Schließlich werden noch Mittel aus dem *Europäischen Sozialfonds* eingesetzt, um den von der Flutkatastrophe betroffenen Kommunen zu helfen. Hier werden vor allem lokale Initiativen unterstützt.

AB-02-79

Naturschutz soll gestärkt werden

Die Bundesregierung hat Anfang August das Sondergutachten des *Rates von Sachverständigen für Umweltfragen* veröffentlicht. Der *Rat für Umweltfragen* wurde durch Erlass vom 10. August 1990 eingerichtet. Er hat die Aufgabe, alle zwei Jahre ein Gutachten zu erstellen und zu Einzelfragen zusätzliche Gutachten vorzulegen oder Stellungnahmen abzugeben.

Das vorliegende Gutachten soll Anhaltspunkte und Empfehlungen zu einer Gesamtstrategie geben, die auf die Verbesserung der Wirkungs-

möglichkeiten des Naturschutzes zielt. Der *Rat von Sachverständigen für Umweltfragen* begründet die Erarbeitung einer entsprechenden Gesamtstrategie mit der Dringlichkeit, die sich aus der Gefährdung der Biodiversität und zahlreichen Beeinträchtigungen des Naturhaushaltes in Deutschland ergibt. Trotz erfreulicher Teilerfolge falle die Bilanz des Naturschutzes in Deutschland insgesamt unbefriedigend aus. Zwar habe der Naturschutz in Deutschland im internationalen Vergleich eine weitgehend entwickelte gesetzliche Grundlage und sei auf breiter Ebene institutionell verankert, jedoch könne seine Wirksamkeit nicht an institutionellen Veränderungen und neuen Verhandlungsformen, sondern nur am tatsächlichen Zustand von Natur und Landschaft gemessen werden. Für die große Mehrheit der naturschutzrelevanten Umweltprobleme seien keine ausreichenden Erfolge bei der Problembewältigung erzielt, sondern negative Trendverläufe eher als Regelfall festzustellen.

Das Gutachten soll von der Analyse der Defizite zur Entwicklung der Strategie führen, wozu nicht nur eine genauere Beleuchtung der Ursachen gehört. Die Problemfelder und Hemmnisse eines erfolgreichen Naturschutzes werden in dem Gutachten dargestellt, um daraus Ansatzpunkte für eine zukunftsweisende Naturschutzpolitik zu gewinnen.

Das rund 200 Seiten starke Gutachten ist zu beziehen über die *Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH, Postfach 13 20, 53003 Bonn, Telefon 0228/3 82 08 40*.

AB-02-80

Aus dem AdB

Europäisches Bildungsnetzwerk – DARE – gegründet

DARE – Democracy and Human Rights Education – ist das Ergebnis einer vom *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)* initiierten internationalen Tagung, die zur Gründung eines europäischen Bildungsnetzwerkes führte. Die Tagung mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus zehn europäischen Staaten fand vom 30. Juli bis 2. August 2002 im *Internationalen Haus Sonnenberg* im Harz statt.

DARE versteht sich als ein europaweites Netzwerk von Nicht-Regierungs- und anderen Organisationen, das sich der Förderung eines tieferen Verständnisses und Engagements für Menschenrechte und Demokratie innerhalb der erweiterten europäischen Staatengemeinschaft durch Bildung widmet. DARE setzt sich dafür ein, Bildungsarbeit für Demokratie und Menschenrechte politisch zu profilieren und ihre Anerkennung als eigenständige Grundaufgabe in allen europäischen Ländern zu fördern.

DARE unterstützt die europäische Wertegemeinschaft durch Bildungsarbeit und will das öffentliche Bewusstsein für eine lebendige demokratische Kultur und die Unantastbarkeit der Menschenrechte schärfen.

Diese Ziele sollen erreicht werden durch

- den Austausch von Informationen, Inhalten, Methoden und Mitarbeitern;
- die Ausbildung und Qualifizierung von Mitarbeitern, Funktionsträgern und Freiwilligen in den Mitgliedsorganisationen;
- die Entwicklung gemeinsamer Datenbanken, Systeme und guter Praxis;
- die Entwicklung gemeinsamer Bildungsprojekte und Standards;
- die Entwicklung einer gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit;
- die Lobbyarbeit auf europäischer Ebene.

Die über zwanzig Teilnehmenden aus Belgien, Norwegen, Malta, Estland, Litauen, Großbritannien, Polen, Moldawien, Weißrussland, Ungarn und Deutschland verabschiedeten eine vorläufige Konstitution (Satzung) und wählten eine Steuerungsgruppe, die geschäftsführend die weiteren Schritte zur Bekanntmachung und Prüfung von Fördermöglichkeiten im europäischen Kontext übernimmt. Der AdB ist durch die Referentin für Internationale Arbeit, *Dr. Hannelore Chiout*, in der Steuerungsgruppe vertreten.

Vorbereitet wurde die Tagung und die Gründung von DARE durch die qualifizierte Unterstützung des *Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg*. Im Rahmen des *Europäischen Freiwilligendienstes* übernahm *Balázs Gerecser* aus Ungarn die Recherchen im Vorfeld und nahm Kontakt zu etwa 360 Organisationen in ganz Europa auf.

Bericht: *Boris Brokmeiner*/
Hannelore Chiout
AB-02-81

Hauswirtschaftstagung 2002 des AdB

Qualität, Motivation und Kundenzufriedenheit waren das thematische Dreieck der diesjährigen Tagung für Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter, die vom 16. bis 20. September im *Europa-Institut Bocholt der Europäischen Staatsbürgerakademie* stattfand.

Das Ziel dieser jährlich wiederkehrenden Fachtagung ist es, ein Forum für einen „qualifizierten Erfahrungsaustausch“ zu schaffen, das einerseits die fachliche Diskussion der HauswirtschaftsleiterInnen ermöglicht und andererseits genügend Raum zur Fortbildung bietet. Beides wurde in Bocholt ausreichend im Tagungsprogramm berücksichtigt.

Dass Qualität in Bildungseinrichtungen nicht per se vorhanden ist, sondern kontinuierlich durch geeignete Instrumente gemessen und gesichert werden muss, hat sich inzwischen auch im Arbeitsfeld der Hauswirtschaft herum gesprochen. Diskutiert wurden die unterschiedlichen Erfahrungen mit Methoden der Qualitätssicherung und den damit einhergehenden Problemen. Deutlich wurden Konflikte in Bildungsstätten, die hohe Maßstäbe an die Qualität ihrer Serviceleistungen für die Gäste setzen, aber im Gegenzug das dafür notwendige Personal abbauen. Dieser Zielkonflikt wirkt häufig einem positiven



Teilnehmer und Teilnehmerinnen an der Hauswirtschaftstagung in Bocholt

Verständnis von Qualitätssicherung entgegen.

Als konstruktives Instrument der Selbstevaluation von Bildungsstätten entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Fragebogen für Gäste, der am Ende einer Veranstaltung auszufüllen ist und eine aussagekräftige Beurteilung von Haus und Serviceleistungen liefern soll.

Der UN-Gipfel zur Nachhaltigen Entwicklung strahlte auch bis in diese Tagung hinein und thematisierte das Problemfeld Ernährung und Nachhaltigkeit. Die Änderung der Konsumgewohnheiten war eine zentrale Forderung des Gipfels und betrifft auch die Bildungsstätten als Großverbraucher. Dazu referierte *Claudia Neffgen-Nekes*. Sie plädierte für einen zukunftsfähigen Ernährungsstil, der überwiegend eine lakto-vegetabile Ernährung beinhaltet und ökologisch erzeugte Lebensmittel verwendet, die aus der Region stammen. Die Tierproduktion macht den größten Anteil an dem Beitrag der Ernährung zum Treibhauseffekt in Deutschland aus, was in ihrem hohen Energieverbrauch begründet liegt.

Die Motivation von und der Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern war Thema eines weite-

ren Tages. Der Referent, *Dr. Walter Schulz* vom Bildungsträger *Zug um Zug* aus Köln, vermittelte auf anschauliche Weise grundlegende Bedingungen, die insbesondere darauf abzielen, das Selbstwertgefühl des anderen (Mitarbeiters) zu akzeptieren, um auf diesem Wege erfolgreich zu motivieren.

Der Besuch einer nahe gelegenen niederländischen Weiterbildungseinrichtung unterstrich die Bedeutung des AdB-Jahresthemas „Politische Bildung in und für Europa“ und diente dem Einblick und dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen in der Bildungsstätte *Odyssee* in Berg en Dal. Dort, so wurde es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anschaulich vermittelt, ist die Weiterbildungslandschaft in den 90er Jahren neu strukturiert und organisiert worden. Seminar- und Übernachtungsbetrieb sind in jeweils unterschiedliche Rechtsträger bzw. Firmen getrennt worden und *Odyssee* ist der niederländische Weiterbildungsbetrieb mit landesweit über 200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Im Rahmen der Exkursion war für die AdB-Fachkräfte aus der Hauswirtschaft insbesondere der Übernachtungsbetrieb, der als Hotel geführt wird, von Interesse. Ein geschulter Blick in die Zimmer, in Küche und Reinigung vermittelte einen professionellen Eindruck der

Arbeit in der Hauswirtschaft. Der Verpflegungsbereich, in deutschen Einrichtungen noch als Speisesaal ausgewiesen, ist dort ein Restaurant. Die modern ausgestatteten Seminarräume sind „serienmäßig“ mit neuester Moderationstechnik und mit Getränkekühlschrank bestückt.

Zum Ausklang des Exkursionstages wurde eine typisch niederländische „Koffietafel“ im Bauernmuseum *Erve Kots* aufgesucht. Dieser traditionelle Rahmen bot einen schönen Abschluss des Tages und gab Gelegenheit dazu, die frisch gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse des niederländischen Modells außerhalb eines Seminarraums zu diskutieren. Auch das, nämlich Bildung außerhalb von Bildungsstätten, ist Teil des Konzepts niederländischer Weiterbildungseinrichtungen.

Bericht und Fotos: *Boris Brokmeier*
AB-02-82

KAS: 40 Jahre Internationale Arbeit

Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* feierte im Juli das 40jährige Bestehen ihrer internationalen Arbeit, die von Bundespräsident *Johannes Rau* in einer Ansprache auf der Festveranstaltung gewürdigt wurde. Rau hielt seine Rede auf einer Konferenz, die die *Konrad-Adenauer-Stiftung* zum Thema „Zukunft demokratisch gestalten – Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, soziale Gerechtigkeit“ in ihrem Haus in Berlin veranstaltete.

Rau erinnerte dabei an den Weg, den die internationalen Beziehungen genommen haben, seit die *Konrad-Adenauer-Stiftung* 1962 mit dem damaligen „*Institut für Internationale Solidarität*“ ihre internationale Arbeit begann. Mit dem damals sich dramatisch zuspitzenden Ost-West-Konflikt sei inzwischen nicht nur die Spaltung Europas überwunden worden, sondern immer mehr Staaten hätten in den vergangenen 40 Jahren den Weg zu einer demokratischen Verfassung gefunden oder zurückgefunden. Demokratie lasse sich nicht verordnen, sondern könne nur gefördert werden. Dies sei eine Aufgabe, der sich die Stiftungen gestellt haben.



Das Seminar auf Exkursion

Sie seien als nichtstaatliche Organisationen in ihrem Handeln oft freier als der Staat und seine Vertretungen in anderen Ländern es je sein könnten. Die Bedeutung nichtstaatlicher Organisationen werde weiter wachsen und damit auch die der politischen Stiftungen. Großen Anteil hätten sie am demokratischen Aufbruch der Staaten in Mittel-Ost-Europa gehabt und auch in anderen Ländern leisteten sie schwierige aber auch besonders wichtige Arbeit, wie im Nahen und Mittleren Osten, in China, in Afrika und Südamerika.

Auch der Vorsitzende der *Konrad-Adenauer-Stiftung* und Ministerpräsident des Freistaates Thüringen, *Dr. Bernhard Vogel* MdL, hob in seiner Begrüßungsrede die Verdienste der Stiftungen im In- und Ausland hervor, die sich als erfolgreiche Akteure für den Schutz von Menschenrechten und den Aufbau freier, demokratischer und rechtsstaatlicher Ordnungen bewährt hätten.

AB-02-83

Villa Fohrde feierte 10jähriges Bestehen

Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der *Villa Fohrde e. V.* luden aus Anlass des zehnjährigen Bestehens ihrer Einrichtung zu einem Sommerfest nach Fohrde ein, das am 24. August im Park an der Havel stattfand. *Steffen Reiche*, brandenburgischer Minister für Bildung, Jugend und Sport, würdigte die Verdienste von Villa Fohrde, der es in den zehn Jahren ihres Bestehens gelungen sei, sich einen Namen als anerkannte Bildungsstätte in Brandenburg zu machen.

Das sonnige Wetter bot den zahlreich erschienenen Gästen, darunter viele Kinder, Gelegenheit, sich im Park zu ergehen und neben den Angeboten der Küche auch das kulturelle Programm zu genießen, das sich durch musikalische Darbietungen von Künstlern vor allem aus Osteuropa auszeichnete.

Zum Jubiläum erschien auch eine Festschrift, die unter dem Titel „Von einem Traum zum zehnjährigen Bestehen“ den Weg schildert, der seit

Bestehen der Einrichtung zurückgelegt wurde.

Weitere Informationen: *Villa Fohrde, Bildungs- und Kulturhaus e. V., August-Bebel-Straße 42, 14798 Fohrde, Tel. 033834/50282, Fax: 033834/51879, e-mail: villa-fohrde@gmx.de, www.villa-fohrde.de.*

AB-02-84

ESTA eröffnete Europa-Institut in Marienheide

In Anwesenheit zahlreicher Gäste eröffnete ESTA-Direktor *Gerhard Eickhorn* am 7. Juli das neue *Europa-Institut Marienheide*, das seinen Sitz im *Waldhotel* in der Oberbergischen Gemeinde Marienheide hat.

In einer kurzen Eröffnungsrede gab *Eickhorn* u. a. seiner besonderen Freude Ausdruck, dass er nach elf Jahren Aufbauarbeit in den ostdeutschen Bundesländern in seiner Heimatregion das *Europa-Institut Marienheide* sozusagen als „letzte Gründung“ aus der Taufe heben dürfe. Im Rückblick veranschaulichte er die einzelnen Entwicklungsstufen der ESTA und das zum jeweiligen Zeitpunkt herrschende politische Umfeld – angefangen bei der Gründung 1961, als die EWG noch sehr jung und die Vereinigung ganz Europas noch eine völlig utopische Idee gewesen sei, über die Erweiterung 1972 um das *Europa-Institut Bocholt* an der deutsch-niederländischen Grenze, das 1976 in Kreuzberg direkt an der Berliner Mauer errichtete *Europa-Institut Berlin*, bis zu den in den neunziger Jahren erfolgten ESTA-Gründungen in Brandenburg, Thüringen, Sachsen und den von dort aus betriebenen Kooperationen mit Polen und Tschechien, die zur Entstehung dortiger ESTA-Büros führten.

Dr. Herlind Gundelach, Staatssekretärin im Hessischen Umweltministerium und Vorstandsmitglied der ESTA, ging in ihrem Grußwort besonders auf die Bedeutung von Schule und Bildung ein. Beides habe etwas zu tun mit Geschichte, Sprache, Landschaft. Wer seine Heimat nicht kenne, werde die heute immer mehr zusammenwachsende Welt nicht begreifen. Das Europa, das die

ESTA im Sinn habe, beruhe auf den Grundlagen von Föderalismus und Subsidiarität, womit gemeint sei, dass politische Entscheidungen und gesetzliche Regelungen dort getroffen werden, wo sie am besten, mit größter Kompetenz und Sachverstand entschieden werden können.

Bürgermeister *Töpfer* hieß die ESTA in Marienheide herzlich willkommen. Die Gemeinde sei sich des Wertes einer solchen Bildungseinrichtung bewusst und werde deren Arbeit nach Kräften unterstützen.

AB-02-85

Stand Up – Festival gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, für Demokratie, Courage und Frieden

Am 10. Juni 2002 jährte sich zum 60. Mal der Tag der Vernichtung des kleinen tschechischen Dorfes Lidice durch die deutsche Wehrmacht und die SS. Mit der Namensgebung der Jugendbildungsstätte in Bremen – *LidiceHaus* – wird nicht nur ein Zeichen gesetzt, sondern mehr noch: „Lidice“ ist Programm für eine anti-rassistische, antigewalttätige und antinationalistische Bildungsarbeit. Deshalb nahm die Jugendbildungsstätte *LidiceHaus* diesen Jahrestag zum Anlass, ein Aktionswochenende gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt und für Demokratie, Courage und Frieden zu veranstalten. Das Festival *Stand up* fand vom 6. – 8. September 2002 auf dem Gelände des LidiceHauses statt.

Stand up – Aufstehen gegen rassistische, ausgrenzende und fremdenfeindliche Parolen, Handlungen und Tendenzen in der Gesellschaft. Diese Aufforderung ist auch Ziel vieler Projekte, Initiativen und Programme, die sich an Jugendliche wenden. Doch inwiefern sind die Jugendlichen wirklich in die Arbeit und die Entwicklung von Strategien gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt involviert und/oder beteiligt? Sind es nicht die Erwachsenen, die ihre Methoden und Ideen den Jugendlichen überstülpen?

Das *LidiceHaus* versteht sich als Einrichtung, die Jugendliche stärkt und sie in ihren Ideen und in ihrem Engagement unterstützt. Vor diesem Hintergrund wurde gemeinsam mit den Kooperationspartnern aus örtlichen Einrichtungen und Projekten der Jugendarbeit und Schulen sowie Jugendinitiativen den Jugendlichen mit *Stand up* ein Forum geboten, in dem sie eigene Strategien und eigene Aktionsformen gegen Rechtsextremismus entwickeln und umsetzen konnten. Auch wenn diese den etablierten Maßnahmen der Erwachsenen nicht entsprechen.

„Prävention ist die einzige Erfolg versprechende Gegenstrategie ... Sie muss dort ansetzen, wo die Rechten so effektiv sind: Auf der Ebene der Jugendkultur im Alltag. Damit sind natürlich Forderungen an die Verantwortlichen in Politik und Verwaltung auf dem Tisch: Stärkung der Jugendlichen, die keine rechten Ambitionen haben, Bereitstellung von Mitteln zur Schaffung von kulturellen Angeboten, die auch angenommen werden.“¹

Im Vordergrund standen zuerst einmal Interesse und Engagement der Jugendlichen, deren Ideen ernst zu nehmen und zu unterstützen waren. Um diesen Anspruch zu erfüllen, wurden Initiativen, Jugendprojekte und Jugendliche schon im Vorfeld in die Vorbereitung einbezogen, so dass die Gestaltung des Wochenendes maßgeblich von den Ideen und Interessen der Jugendlichen beeinflusst war.

Stand up richtete sich sowohl an organisierte junge Menschen, die bereits in Initiativen oder Projekten tätig sind, als auch an bisher nicht organisierte Jugendliche, die Lust hatten, sich zu engagieren. Das Festival bot ihnen die Möglichkeit, verschiedene Felder kennen zu lernen und sich zu organisieren.

Im Vordergrund der Veranstaltung stand eindeutig die inhaltliche Auseinandersetzung in den unterschiedlichen Workshops. Von Video, Fotografie über Graffiti und Malerei bis hin zu den Symboliken der rechten Kultur und Interkulturalität wurde die Thematik des Festivals auf unterschiedliche Weise aufge-

griffen. Erfahrungen wurden untereinander ausgetauscht. Die Ergebnisse der Workshops verdeutlichten die verschiedenen Ansätze, über die sich die Teilnehmerinnen mit Rechtsextremismus und Gewalt sowie Demokratie und Frieden auseinander setzten.

Neben der Einbindung in die inhaltliche Vorbereitung hatten die Jugendlichen auch die Möglichkeit, das kulturelle Rahmenprogramm von *Stand up* aktiv mitzugestalten. Die verschiedenen Projekte aus Schulen und Jugendinitiativen hatten Gelegenheit, über ihre Arbeit zu berichten und ihre Werke auf dem Gelände und im Haus auszustellen. Das musikalische Programm wurde von Bremer Jugendbands und Musikperformances gestaltet und präsentierte unterschiedlichste Musikrichtungen. Ob Rap, HipHop, Breakdance oder Punk, alle Jugendkulturen sollten das Recht auf ihre Ausdrucksform erhalten. Diese musikalische Mischung war bezogen auf ein gemeinsames Abendprogramm nicht unproblematisch und erforderte gegenseitige Akzeptanz und Toleranz.

Eine Dokumentation des Wochenendes *Stand up* ist in Kürze erhältlich.

Kontakt und Informationen: *Anne Dwertmann*, Tel.: 0421/69272-14, Fax: 0421/69272-16, e-mail: adwertmann@jugendinfo.de, *Jugendbildungsstätte Bremen LidiceHaus*, Auf dem Hohen Ufer 118/122, 28759 Bremen

Bericht: *Anja Wessell*
Anne Dwertmann
AB-02-86

Fortbildungsangebote

In der *Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille* findet ab März 2003 die nächste berufsbegleitende Weiterbildungsreihe zur geschlechtsbezogenen Pädagogik statt. Qualifiziert wird für Mädchenarbeit, Jungenarbeit und Gender Mainstreaming in der Jugendhilfe.

Informationen und Anmeldung: *Regina Rauw/Michael Drogand-Strud*, *Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“*, *Freithof 16*, 32469 *Petershagen*, e-mail: info@hvhs-frille.de.

Im Februar 2003 beginnt eine fünfteilige Fortbildungsreihe „Fotopädagogik“ im *Jugendhof Steinkimmen*. Neben technischen und gestalterischen Kenntnissen, die vermittelt werden, sollen pädagogische Fragen im Zusammenhang mit der Fotoarbeit behandelt werden. Die dreitägigen Einzelveranstaltungen werden auf acht Monate verteilt. Beginn ist der Februar 2003.

Informationen gibt: *Jugendhof Steinkimmen*, *Jürgen Fiege*, Am *Jugendhof 35*, 27777 *Ganderkesee*, E-Mail: fiege@jugendhofsteinkimmen.de.

AB-02-87

Neue Publikationen von Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten

Im agenda Verlag erschien das Buch „*Werner Rietz – ein Leben für die politische Bildung*“, das von *Dr. Michael Günther* geschrieben wurde. Es würdigt das Lebenswerk von *Werner Rietz*, der den *Jugendhof Vlotho* leitete, die *Stätte der Begegnung* gründete und zahlreiche weitere Institutionen der politischen Bildung und des bürgerschaftlichen Engagements ins Leben rief. Das Buch ist beim Verlag oder über den Buchhandel erhältlich.

Paul Ciupke und *Karin Derichs-Kunstmann* sind die Herausgeber/in eines neuen Bandes in der Reihe „*Geschichte und Erwachsenenbildung*“. Unter dem Titel „*Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'*“ wird Frauenbildung als Teilbereich in der Geschichte der Erwachsenenbildung vorgestellt. Der Sammelband bietet Porträts bedeutender in der Frauenbildung engagierter Frauen und Analysen der Arbeit unterschiedlicher Einrichtungen, die für Frauen spezielle Bildungsangebote entwickelt haben.

Bestellungen sind zu richten an das *Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation*, *Münsterstr. 13–15 in 45657 Recklinghausen* oder direkt an den *Klartext Verlag* in Essen.

¹ *Fahr, Margitta-Sybille*: *Stolz weht die Flagge schwarz-weiß-rot*, Berlin 2000, 64

„Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ ist der Titel einer Expertise, die im Auftrag des Landesentrums für Zuwanderung NRW von Dr. Heidi Behrens und Alexandra Paufler erstellt wurde. Die Expertise ist eine Bestandsaufnahme und gleichzeitig eine Analyse zur politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft und leitet aus dem Ist-Zustand Strategien und Handlungsanforderungen ab.

Sie ist zu beziehen beim Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen, Keldersstraße 6, 42697 Solingen.

Dr. Heidi Behrens hat zusammen mit ihren Kollegen Paul Ciupke und Dr. Norbert Reichling ein neues Buch unter dem Titel „Neue Lernarrangements in Kultureinrichtungen“ herausgegeben. In kurzen Fallstudien werden neue Arrangements vorgestellt: innovative Werkstätten, Multimedia-Angebote, Theaterprojekte und andere neue Veranstaltungsformen. Untersucht wird die Bedeutung dieser Lernarrange-

ments für das Lernen Einzelner und die Erwachsenenbildung.

Infos: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, Kronprinzenstr. 15, 45128 Essen, e-mail: arbeitsstelle@hu-bildungswerk.de.

„Von einem Traum zum zehnjährigen Bestehen“ hat die Villa Fohrde ihre Festschrift überschrieben, die zum zehnjährigen Bestehen der Einrichtung erschienen ist. Grußworte von brandenburgischen Politikern und Kooperationspartnern und Artikel, in denen Mitarbeitende und Teilnehmende der Villa Fohrde Schwerpunkte der Arbeit beschreiben, machen den Inhalt dieser Broschüre aus, die zu beziehen ist bei:

Villa Fohrde, Bildungs- und Kulturhaus e. V., August-Bebel-Straße 42, 14798 Fohrde, e-mail: villa-fohrde@gmx.de.

Die Doppelausgabe 6–7/2002 der „Rissener Einblicke“ versammelt

wie immer Beiträge, die sich auf Veranstaltungen von Haus Rissen beziehen. Diesmal geht es u. a. um Internationale Gemeinschaft und Hegemonialmacht, Rechtsextremismus in Deutschland und aktuelle Analysen zur europäischen Entwicklung.

Bezug: Haus Rissen – Internationales Institut für Politik und Wirtschaft –, Rissener Landstraße 193, 22559 Hamburg, e-mail: hausrissen@t-online.de.

Der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt stellt in Ausgabe 2/2002 die Arbeitslosigkeit in den Mittelpunkt. Daneben gibt es wie in jedem Heft Informationen zu verschiedenen für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen relevanten Politikbereichen und zur Ausländerpolitik.

Bezug: Stimme der Arbeit Verlag, Blumenstraße 1, Postfach 11 13, 73085 Boll, e-mail: kda_boll@t-online.de.

AB-02-88

Personalien

Heinrich Meyer, langjähriger Studienleiter im Bildungswerk des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung in der außerschulischen Bildung, starb Anfang August nach langer Krankheit.

AB-02-89

Martina Laux, früheres Mitglied im Vorstand des Deutschen Bundesjugendrings und Leiterin vieler Projekte des DBJR, u. a. verantwortlich für die Vorbereitung der Kinder- und Jugendplattform EXPO 2000, starb in diesem Sommer völlig unerwartet im Alter von 42 Jahren.

AB-02-90

Der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung hat auf seiner Mitgliederversammlung im September 2002 einen neuen Vorstand gewählt:

- **Prof. Dr. Peter Faulstich**, Universität Hamburg, wurde neuer Vorsitzender. Er löst in diesem Amt **Prof. Dr. Ernst Prokop**, Universität Regensburg ab, der nicht wieder für den Vorstand kandidierte.
- **Prof. Hans-Jürgen Bargel**, Technische Fachhochschule Berlin, und
- **Helmut Vogt**, Universität Hamburg, wurden stellvertretende Vorsitzende.

Zu Beisitzern wurden gewählt:

- **Dr. Martin Beyersdorf**, Universität Hannover
- **Ina Grieb**, Universität Oldenburg
- **Dr. Christiane Fischer**, Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen, Koblenz
- **Ulrike Strate**, Vizepräsidentin der Technischen Universität Berlin.

AB-02-91

Neuer Vorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist **Ernst Küchler**, der **Doris Odendahl** ablöste, die nach fünfjähriger Amtszeit nicht wieder kandidiert hatte.

AB-02-92

Mitglieder des Projektbeirates „Evaluation der politischen Erwachsenenbildung“ sind:

- **Reiner Adam**, KMK, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg – Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung,
- **Dr. Eva-Maria Bosch**, KMK, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg,
- **Dr. Peter Krug**, KMK, Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung, Kultur des Landes Rheinland-Pfalz,
- **Dr. Angela Rückert-Dahm**, Bundesministerium für Bildung und Forschung,
- **Barbara Wurster**, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend,
- **Hans Atzler**, Bundesministerium des Innern,
- **Theo W. Länge**, Bundesausschuss politische Bildung,
- **Petra Grüne**, Bundeszentrale für politische Bildung,
- **Dr. Hans-Walter Schulten**, Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen,
- **Dr. Wolf-Dieter Legal**, Landeszentrale für politische Bildung in Sachsen.

AB-02-93

Ragnar Leunig, der in mehr als 26jähriger Tätigkeit für die Europäische Staatsbürger-Akademie leitende Funktionen – unter anderem als Leiter des Europa-Instituts Bocholt – wahrgenommen hat, trat in den Ruhestand.

AB-02-94

Dieter Greese, der in den 70er Jahren als Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und zuletzt als Jugendamtsleiter der Stadt Essen tätig war, ist aus dem aktiven Berufsleben ausgeschieden.

AB-02-95

Martin Schulze, der sechs Jahre als Jugendbildungsreferent bei der Jugendbildungsstätte Hütten arbeitete, wird zukünftig in Hannover für die „Evangelischen Freiwilligendienste für junge Menschen“ tätig sein.

AB-02-96

Ulrike Eickhorn wurde neue Leiterin des Europa-Instituts Marienheide, das die ESTA vor einigen Monaten eröffnete.

AB-02-97

Volkert Bünz, ehemaliger Leiter des Europa-Instituts Bad Oeynhausen, schied als hauptamtlicher Pädagoge der ESTA aus, der er aber weiterhin als freier Mitarbeiter zur Verfügung stehen wird.

AB-02-98

Sigmar Fischer, der im Juni 1977 Pädagogischer Leiter Haus Neulands wurde, feierte in diesem Sommer sein 25jähriges Dienstjubiläum.

AB-02-99

Michael Berenson, der von 1946 bis 1957 die Jugendabteilung der Britischen Militärregierung und des British Foreign Office in Berlin leitete und in dieser Funktion an der Gründung von Haus am Rupenhorn und Haus der Zukunft beteiligt war, wurde mit dem Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet.

AB-02-100

Franco Cardini: Europa und der Islam – Geschichte eines Missverständnisses. Deutsch von Rita Seuß. München 2000, Verlag C. H. Beck, 308 Seiten

Franco Cardini, Professor für mittelalterliche Geschichte in Florenz, hat ein eurozentrisches Buch geschrieben, um den Eurozentrismus zu kritisieren. Ziel ist es, aus europäischer bzw. nicht-islamischer Perspektive die „Geschichte eines Missverständnisses“ nachzuzeichnen, genauer gesagt: anhand zahlreicher Fakten und disparater Materialien anschaulich zu machen, dass Europa sich nur um den Preis einer grandiosen Verdrängung geschichtlicher Tatsachen als christliches Abendland und Wiege des Christentums in Frontstellung zum feindlichen ‚externen‘ Islam definieren konnte. Der Islam wird bei Cardini sozusagen nach Europa heimgeholt, wobei gleichzeitig die Komplexität des christlich-islamischen Verhältnisses, der europäisch-dynastischen und arabisch-despotischen Verwicklungen gewürdigt wird. Zur Sprache kommt auch immer wieder das ‚mimetische‘ Verhältnis, in dem das Abend- seine Beziehung zum Morgenland pflegte – wie es der faschistische Dichter Gabriele d’Annunzio 1911 anlässlich des italienischen Eroberungskrieges in Libyen mit aller eurozentrischen Offenheit formulierte: „Du lächelst dem Land zu, das du erbeutest.“

Cardinis Buch (italienische Erstausgabe 1999) ist vor den jüngsten welt-politischen Ereignissen mit ihrem neu aufgefrischten Feindbild vom – tendenziell – antizivilisatorischen Islam erschienen und versteht sich auch nicht als systematische Abhandlung, die bis in die Gegenwart führt, sondern als Bereitstellung von Hintergrundmaterial für die Erklärung moderner Konflikte. Inwieweit das für die aktuellen Auseinandersetzungen um den „Kampf der Kulturen“ von Belang ist, bleibt fraglich. Immerhin, im Blick auf die – fernere – Vergangenheit wird hier der Nachweis geführt, dass die Vorstellung vom geschlossenen Kulturkreis auf eine geschichtliche Konstruktion hereinfällt. Wichtig für die aktuelle

Debatte wäre aber gerade die Auseinandersetzung mit dem Prozess der Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert, mit der modernen Kolonialpolitik, mit der (Nicht-)Rezeption der politischen Ideen des Liberalismus, Sozialismus etc. durch den Islam.

Die politisch konstruktive Erwartung, die der französische Historiker Jacques Le Goff auf Cardinis Buch setzt – Europa ließe sich nur bauen, wenn man bereit sei, „der Geschichte Rechnung (zu) tragen“ (Vorwort) – dürfte jedenfalls trügen. Europa wird heute, nach seinem Gründungsakt als Europäische Wirtschaftsgemeinschaft, aus handfesten Interessen gebaut und wendet sich auf dieser Grundlage zwecks Legitimation und Selbstdarstellung der Geschichte zu. So wird ein christlich-abendländisches Selbstverständnis erzeugt, mit dem man bei Gelegenheit – etwa wenn man sich gegen die Aufnahme des wirtschaftlich und strategisch unhandlichen Partners Türkei sperrt – unter Berufung auf höchste Werte dem Projekt Europa christliche Grenzen ziehen kann. Dieses Selbstverständnis ist aber nicht der Grund für die europäische Integration. Hier liegt der selbe Fall vor wie bei den – im Buch abgehandelten – „Kreuzzügen“ des christlichen Abendlandes. Diese dienten nicht dem religiösen Ziel, mit dem sie bis auf den heutigen Tag ihr Name schmückt, sondern der Ausplünderung der islamischen Welt.

Eine negative Wirkung des historischen Erbes jedoch, die Cardinis Buch zumindest nahe legt, dürfte ebenfalls übertrieben sein. Dass die moderne Frontstellung zwischen ‚westlicher‘, demokratisch-kapitalistischer Zivilisation und islamischem Fundamentalismus schlichtweg historische Gründe haben soll, dass sich also bei den gegenwärtigen Beziehungen zwischen NATO-Staaten und arabisch-islamischer Welt „durchaus die Wiederkehr eines uralten Gegensatzes beobachten“ lasse (Ifa – Zeitschrift für Kulturaustausch in einer Rezension des Buchs), verdankt sich dem selben, oben gekennzeichneten Missverständnis.

Dabei geschieht gerade die Verwechslung, die geschichtslegitimatorisch beabsichtigt ist: Die Tatsache, dass Staaten Geschichtspolitik betreiben, wird als Fortwirken der Geschichte verstanden.

Johannes Schillo

Joachim Betz/Stefan Brüne (Hrsg.): Jahrbuch Dritte Welt 2001. Daten, Übersichten, Analysen – München 2000, Verlag C. H. Beck, 200 Seiten

Es wirkt schon etwas trotzig, wenn zehn Jahre nach dem Zerfall der „Zweiten Welt“ und dem Postulat vom „Ende der Dritten Welt“ samt nachfolgender akademischer Debatte auch im neuen Jahrtausend ein „Jahrbuch Dritte Welt“ erscheint. Fast könnte man meinen, der Verlag nehme mit diesem Sammelband ein erhebliches unternehmerisches Risiko auf sich, wenn man den Ausführungen Ulrich Menzels folgt. Wie der Braunschweiger Professor in seinem Beitrag über „Das Ende der einen Welt oder: Die weißen Flecken auf der Landkarte nehmen wieder zu“ konstatiert, „ist auch die hiesige Dritte-Welt-Bewegung nur noch ein Schatten früherer Tage.“ (S. 22)

In der Tat: Die wechselweise in Kuba, Vietnam, Nikaragua oder Chiapas gesichteten Flammen der Weltrevolution sind ebenso erloschen wie die Begeisterung der diversen Solidaritätskomitees; mit Palästinaertüchern und „Hoch-die-internationale-Solidarität“-Rufen bekundet heute die extreme Rechte ihre Sympathie mit anti-israelischen Bombenlegern, während sich prominente Exponenten des linksintellektuellen Spektrums mit klammheimlichem Verständnis für die anti-amerikanischen Massaker in New York und Washington endgültig aus dem ernsthaften Diskurs verabschiedeten. Kein Lehrstuhlinhaber könnte es sich heute noch erlauben, sein akademisches Überleben dauerhaft auf die Gewerkschaften in Chile zu stützen, zumal die Zeiten vorbei sind, in denen Studierende vor dem Anmeldezimmer übernachteten, um sich einen Platz im entwicklungs-politischen Hauptseminar zu sichern. Und selbst Rezensionsexemplare

entwicklungspolitischer Neuerscheinungen sind heute leichter zu erhalten. Die „Dritte Welt“ ist buchstäblich „out“.

Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, ob das 1983 erstmals erschienene „Jahrbuch Dritte Welt“, einst ein Klassiker der entwicklungspolitischen Publikationsreihen, mittlerweile nicht selbst zum Anachronismus geworden ist. Dass das Jahrbuch im Laufe der Zeit an Gewicht verloren hat, ist zunächst wortwörtlich zu nehmen. Vergleicht man etwa die im Jahr 2000 veröffentlichte Ausgabe mit dem Jahrbuch für 1990, so ist festzustellen, dass sich der Umfang von 320 auf 200 Seiten verringert hat, die Zahl der Beiträge von 18 auf 13 gekürzt wurde und frühere Bestandteile wie die „Chronik der wichtigsten Ereignisse“ ganz weggefallen sind. Insofern weckt der Titel „Jahrbuch“ überzogene Erwartungshaltungen. Vielmehr schließt der Sammelband eher einige Lücken, die durch den Wegfall diverser entwicklungspolitischer Zeitschriften entstanden sind. Er bietet somit einen schlaglichtartigen Blick auf „Ereignisse, Tendenzen und Probleme der Entwicklungsländer im Berichtszeitraum“ – ob es tatsächlich „die wichtigsten“ sind, wie der Klappentext verkündet, mag die Leserschaft beurteilen.

Für das Editorial von Joachim Betz und Stefan Brüne wurde das Thema „Globale Kommunikation und kulturelle Moderne – Die Reformagenda des Südens“ ausgewählt. Von der revolutionären Entwicklung der digitalen Kommunikationstechnologie ausgehend, untersuchen die Autoren deren Folgen für die Entwicklungs- und Schwellenländer. Dabei stehen sich zwei Sichtweisen gegenüber: Skeptiker verweisen darauf, „dass die theoretisch gegebene Offenheit der globalen Informationsströme an wirtschaftliche und soziale Voraussetzungen gebunden sein könnte, über die die Mehrheit der Entwicklungsländer nicht verfügt.“ (S. 7 f.) Dementsprechend wird der Begriff der „globalen“ Kommunikation durchaus in Frage gestellt, wenn gemäß den hier veröffentlichten Angaben etwa von allen afrikanischen Staaten lediglich in Südafrika mehr als ein Prozent der Landes-

bevölkerung das Internet nutzen kann (S. 12 f.). Optimisten verweisen dagegen darauf, „dass die Überwindung des raumzeitlichen Kontinuums der Industriegesellschaft gerade auch den Entwicklungsländern ungekannte Chancen bietet.“ (S. 8). Folgt man den Ausführungen der Autoren über das „Weltbank-Szenario“, so gibt es in der Tat viel versprechende Anstrengungen, „die Entwicklungsländer an die globalen Kommunikations- und Informationsnetze anzuschließen.“ (S. 9). Dies wiederum habe positive Effekte auf die internationalen Wettbewerbschancen eines Landes.

Zugleich resultieren aus dem Zusammentreffen der neuen, „globalen“ Medien mit häufig defensiven lokalen und regionalen Kulturen erhebliche Konflikte. Besonders brisant wird die politische Situation, wenn autoritäre Regime repressiv auf die Verbreitung von Satellitenschüsseln oder Internetzugängen reagieren, während deren Möglichkeiten umgekehrt zunehmend von Dissidentengruppen genutzt werden. Dass die neue Informationstechnologie indes nicht unbedingt dauerhaft westlich dominiert bleiben muss, zeigte sich nach dem 11. September, als CNN seinen Informationsvorsprung an Al-Jazeera verlor.

Im „Forum“-Teil des Sammelbandes postuliert Ulrich Menzel diesmal „das Ende der einen Welt“, wobei er zunächst noch einmal auf seine frühere These vom „Ende der Dritten Welt“ Rekurs nimmt. Begründet wird dies unter anderem mit der bekannten Ausdifferenzierung der „Dritten Welt“, nicht nur hinsichtlich verschiedener Staaten, sondern auch innerhalb vieler Gesellschaften. Auch habe es „die ‚Dritte Welt‘ als kollektiv handelnden homogenen Akteur in der internationalen Politik“ eher selten gegeben. Schließlich sei – wie eingangs zitiert – mittlerweile auch das politische und akademische Interesse stark gesunken. Wer indes befürchtet hätte, dass einer überholten Theoriendebatte hier mittels eines neuen Schlagworts nur ein weiterer ermüdender Beitrag hinzugefügt würde, sieht sich getäuscht. Der Aufsatz stellt nicht nur eine anregende Bestandsaufnahme

der entwicklungstheoretischen Diskussion dar, sondern hat auch praktische Relevanz, wenn er z. B. auf die Problematik statistischen Datenermaterials für die Mehrzahl der Staaten Afrikas, Asiens oder Lateinamerikas verweist: „Es gibt 40, 50, möglicherweise sogar 80 ‚Länder‘ auf der Welt, über die entweder keine, nur sehr lückenhafte, unzuverlässige, völlig veraltete oder rein virtuelle Daten vorliegen, mit deren Hilfe doch Nationalstaaten oder Nationalökonomien abgebildet werden sollen.“ (S. 24). Mit Recht verweist Menzel darauf, dass zahlreiche Regionen der „Dritten Welt“ von Rebellen/Terroristen/War Lords kontrolliert werden, deren Herrschaftsgebiete in keiner Statistik auftauchen. Vielerorts zerfallen Staaten oder das, was dank einer aufwendig inszenierten Symbolik als Staat wahrgenommen wurde; die „weißen Flecken auf der Landkarte“ nehmen zu. Menzels These lautet daher: „Bevor Entwicklungstheorie wieder entwicklungspolitisch fruchtbar gemacht werden kann, bedarf es in einer wachsenden Zahl von ‚Ländern‘ zunächst einmal der (Wieder-)Herstellung staatlicher Ordnung schlechthin.“ (S. 28) Das aus den Schlagzeilen verschwundene Beispiel Kongo zeigt, wie schwer diese Aufgabe ist. Andererseits verzeichnet eine Reihe von süd- und ostasiatischen Staaten große Entwicklungserfolge, was Menzel zur Forderung veranlasst, diese Staaten ebenso aus der entwicklungspolitischen Förderung zu streichen wie die Rentiersstaaten am Persischen Golf. Gefragt sei stattdessen eine Entwicklungspolitik, die sich auf die Katastrophenregionen der Welt und hier auf die humanitäre Hilfe einschließlich einer Konfliktbearbeitung konzentriert.

Menzels Hinweis auf die problematische Datenlage für zahlreiche Regionen ist zwar nicht neu, scheint aber noch nicht von allen KollegInnen wahrgenommen worden zu sein. Jedenfalls hindert sie auch AutorInnen des Jahrbuchs nicht, sich gerade auf solche fragwürdigen Zahlen zu stützen. So referiert Katharina Müller in ihrem Beitrag zu „Altern in der Dritten Welt“ ausführlich demographische Daten, die als Prognosen gar bis zum Jahr 2050 reichen. Dies führt dann zu Aussa-

gen wie: „In Lateinamerika und Asien wird der Anteil der über 59jährigen im Jahre 2050 bei 22 bzw. 24 Prozent der Gesamtbevölkerung liegen“. (S. 35). Im Gegensatz zu solchen Zahlenspielen ist die zunehmende Relevanz des Themas sicherlich sehr ernst zu nehmen. Die von der Autorin untersuchten Modelle informeller Solidaritätsnetzwerke und formeller Rentensysteme dürften in Zukunft allein kaum noch ihre bisherige Funktion in ausreichendem Maße erfüllen können. Um ein „Altern in Würde“ zu ermöglichen, müsse es perspektivisch „darum gehen, die Unterstützung von Selbsthilfepotentialen, informelle und formelle Sicherungssysteme so zu kombinieren, dass Alter in der Dritten Welt nicht zu einem Synonym für Armut und soziale Exklusion wird.“ (S. 45)

Mit „Parteiensystemen in jungen Demokratien der Dritten Welt“ beschäftigt sich ein Beitrag von Petra Bendel und Florian Grotz. Nach theoretischen Vorüberlegungen gliedern sich die Ausführungen „nach den drei Dimensionen, mit denen die vergleichende Politikwissenschaft die Struktur von Parteiensystemen zu erfassen versucht: die Zahl der Parteien, die zwischenparteilichen Wettbewerbsmuster sowie (neuerdings) die Institutionalisierung der Parteiensysteme.“ (S. 48). Aufgrund verschiedener Einschränkungen bleiben insgesamt die Parteiensysteme von 28 Ländern für die Untersuchung übrig. Selbst für deren Systematisierung nach verschiedenen Kriterien bedarf es jedoch zahlreicher zusätzlicher Erläuterungen, ohne dass es gelingt, Bedenken auszuräumen. Man vergleiche etwa die Angaben zu Mosambik mit denen aus dem entsprechenden Länderbeitrag einige Seiten weiter. Nach diversen politologischen Denkübungen lautet das Fazit unter anderem, „dass die Institutionalisierung von größter Bedeutung für ein differenziertes Verständnis von Parteiensystemen in den jungen Demokratien der Dritten Welt ist. Allerdings ist es nicht die formale Stabilität des Parteiensystems, die am meisten Aufschluss über dessen Struktur und Funktionsweise gibt. Vielmehr muss die konkrete Ausprägung der Institutionalisierung des Parteiensystems im

jeweiligen politischen System herausgearbeitet und dann in Verbindung mit der Demokratieentwicklung gebracht werden.“ (S. 64 f.) Man hätte dies allerdings fast schon vor der Lektüre geahnt.

Auf eine ausführliche Kommentierung der Länderbeiträge sei an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet, zumal sie jeweils ohnehin nur eine sehr kleine Leserschaft ansprechen dürften. Kompetent und meist auch für Laien interessant berichtet wird über „Mosambik: Demokratische Konsolidierung mit Schönheitsfehlern“ (Sabine Fandrych), „Madagaskar: Die Selbstblockade der ‚Unberührbaren‘“ (Jürgen Gräbener); „Gabun: Das System Bongo“ (Dominic Johnson), „Bhutan: Flüchtlingsprobleme und zögerliche Demokratisierung“ (Karl-Heinz Krämer), „Die ‚Asienkrise‘ in Indonesien“ (Rolf Harnisch), „Machtwechsel in Argentinien: Was kommt nach Menem?“ (Detlef Nolte), „Peru: Das Debakel der Präsidentschaftswahlen“ (Mechthild Minkner-Bünjer) sowie – unter Aktualitätsgesichtspunkten vielleicht besonders interessant – über „Naher Osten: Feilschen um den Frieden“ (Margret Johannsen) und „Pakistan: Militärherrschaft ohne Ende?“ (Wolfgang-Peter Zingel). In einem abschließenden Teil „Die Dritte Welt“ finden sich Orientierungsdaten zu Wirtschaft und Gesellschaft, die von Olaf Nierlinger zusammengestellt wurden.

Michael Walter

Peter Wende (Hrsg.): Große Revolutionen der Geschichte – von der Frühzeit bis zur Gegenwart – München 2000, Verlag C. H. Beck. 391 Seiten

„Revolution“ droht heute ebenso wie der Begriff „Globalisierung“ zu einem oberflächlichen, weil zu komplexen Catch-all-Wort zu verkommen. Beide Begriffe beziehen sich in Wirklichkeit nicht nur auf politische und wirtschaftliche Zusammenhänge, sondern umfassen auch technologische und mehr noch kulturelle Phänomene. Die Verschleierscheinungen in der kaum zu überblickenden geistes- und sozialwissenschaftlichen Literatur sind dabei unübersehbar, wenn es da-

rum geht, Theorien der Revolution, die Genese revolutionärer Entwicklungen in der Geschichte und die empirische Tragweite genauer zu erfassen und zu analysieren. Entscheidend scheint hier das Kriterium der Singularität der Ursachen und des Verlaufs von Revolutionen zu sein. Das von Peter Wende im C. H. Beck Verlag herausgegebene Buch „Große Revolutionen der Geschichte – von der Frühzeit bis zur Gegenwart“ versucht, diesem Ansatz gerecht zu werden, muss jedoch notwendigerweise eine subjektive Selektion revolutionärer Ereignisse der Weltgeschichte vornehmen. Dabei ragen insbesondere die politischen Umwälzungen auf dem alten Kontinent heraus, wenn auch der Blick ebenso auf außereuropäische Revolutionen gerichtet bleibt.

In der Aufsatzsammlung greift nach einer thematischen Einleitung, in der Begrifflichkeiten und wissenschaftliche Ansätze näher untersucht werden, Jörg Klinger in seinem Beitrag die altorientalischen, frühgeschichtlichen Revolutionen in Mesopotamien auf. Es zeigt sich, dass in dieser Frühkultur die „primitive Monarchie“ über die „primitive Demokratie“ (S. 32) in der sumerischen Kultur siegt. Damit wurde das neuassyrische Reich gleichsam ein erstes Vorbild für die später folgenden Reiche der Perser, Alexanders von Makedonien und sogar der Römer. Klaus Bringmann betrachtet die Revolution der Gracchen im ersten Jahrhundert v. Chr. und charakterisiert sie als ein Beispiel für eine „innere“ Revolution, bei der die Revolutionäre bzw. Reformer aus dem inneren Machtkreis stammen. Damit scheint der Grundstein für Wiederholungen dieser Art in der europäischen Geschichte gelegt zu sein. Interessant ist zudem die insbesondere heute sehr aktuelle Verquickung von politischer Machtverteilung und wirtschaftlichen Machtverhältnissen im Rahmen des bestehenden gesetzlichen Rahmenwerks. In seinem Beitrag zum Bauernkrieg des 16. Jahrhunderts greift Peter Blicke den Revolutionsbegriff Hannah Arendts auf, nach dem von einer Revolution dann gesprochen werden kann, wenn das „Pathos des Neubeginns vorherrscht und mit Freiheitsvorstellungen verknüpft ist“ (S. 55). Zweifellos rückten die

Bauernaufstände an der Schwelle des Spätmittelalters zur frühen Neuzeit das Freiheitsstreben und die Ausbeutung durch die herrschende feudale Oberschicht in den Vordergrund, so dass leicht nachzuvollziehen ist, dass die sozialistische Geschichtsschreibung diese Ereignisse als Inbegriff des Klassenkampfes interpretierte. Viel näher am Machtzentrum erscheinen hingegen beide neuzeitlichen Revolutionen im englischen Königreich – die Englische Revolution von 1640 bis 1660 (Peter Wende) und die Glorreiche Revolution 1688/89 (Eckhart Hellmuth). Die neuzeitliche Zeitenwende in Richtung Parlamentarismus und die Bedeutung der politischen und verfassungsmäßigen Machtverhältnisse verdienen dabei besondere Hervorhebung.

Für die Entwicklung in der Neuen Welt und auf dem alten Kontinent spielen naturgemäß die Amerikanische Revolution und die Französische Revolution die tragende Rolle. Markiert die „Virginia Bill of Rights in der Geschichte der Grundrechte einen Meilenstein“ (S. 109), so stellt die Französische Revolution ohne Zweifel „die Geburtsstunde eines modernen, erstmals die große Masse der Bevölkerung einbeziehenden demokratischen Politikverständnisses“ (S. 122) dar. Das 18. Jahrhundert setzte das „Zeitalter der Revolutionen“ (so Leopold von Ranke im Jahr 1854) fort. Der europäische Kontinent wurde mehrfach von Revolutionswellen erfasst, deren gemeinsames Ziel darin bestand, die monarchischen, spätfeudalen Herrschaftssysteme zu überwinden und der Volkssouveränität Geltung zu verschaffen. Dieter Hein stellt zu Recht fest, dass „die stärkste dynamisierende Kraft 1848/49 zweifellos von der nationalen Idee“ ausging und vor allem in Mitteleuropa „die Begründung des Nationalstaates zu den zentralen politischen Zielen“ (S. 168) gehörte.

Die Grundlagen und historischen Dimensionen der bolschewistischen Revolutionen von 1917 bis 1921 betont Dietrich Beyram in seinem Beitrag. Trotz des gewaltigen bolschewistischen Erbes und der Reichweite kommunistischer Ideologien im 20. Jahrhundert bleibt eine gewisse Ambivalenz, da dem Befreiungs-

Emanzipations- und Heilsversprechen eine massenmörderische Maschinerie und „ein antimodernes Programm einer immer gewalttätigeren Homogenisierung der Gesellschaft“ (S. 207) gegenübersteht. Richtet man den Blick nach Deutschland, dann lässt sich festhalten, dass es sich nach dem Ersten Weltkrieg an einem dramatischen Scheideweg befand, entweder eine parlamentarische Republik aufzubauen oder aber alternativ den Weg in eine „bolschewistische Rätediktatur“ (S. 210) einzuschlagen. Klaus Schönhoven konstatiert, dass „in der Weimarer Republik keine soziale und mentale Basis für eine demokratische Kultur entstand“ (S. 223). Es verblieb kein Raum für linksliberale Ansätze, so dass der Vormarsch der nationalsozialistischen Ideologie nicht verhindert werden konnte.

Das 20. Jahrhundert ist reich an größeren, aber auch kleineren Revolutionen. Betrachtungen der mexikanischen, ägyptischen und der kubanischen Revolution zeigen, dass „echte“ Umbrüche häufig auf lokal begrenztem Raum stattfinden und ihre Wirkungen beschränkt bleiben, auch wenn für die kubanische Revolution gilt, dass sie „den Zusammenbruch des Staatssozialismus in Osteuropa“ (S. 288) überlebt hat. Chinas „Große Proletarische Kulturrevolution“ stellt in den 1960er und 1970er Jahren den Versuch dar, radikalste Veränderungen im Reich der Mitte durchzusetzen, scheiterte jedoch auf ebenso nachdrückliche Weise an der ideologischen Realitätsferne. Hier ist dem russischen Anarchisten Bakunin zuzustimmen, der – gegen die marxistische Theorie gerichtet – einwandte, „Intellektuelle würden Ideologien konstruieren und dem Politischen Vorrang vor der Ökonomie einräumen, um sich selbst an die Macht zu bringen“ (S. 306).

Arthur Marwick untersucht die kulturellen, politischen und sozialen Auswirkungen der 68er Revolution, kommt jedoch zu dem etwas überzogen wirkenden Schluss, dass für „die gewöhnlichen Sterblichen die Auswirkungen sehr viel bedeutender als die jeder anderen der berühmten Revolutionen der Vergangenheit“ waren (S. 332). Von großer Aktualität ist freilich die Analyse

der islamischen Revolution des Jahres 1979 (J. Paul Luft), die „fraglos einen der folgenreichsten politischen Transformationsprozesse des 20. Jahrhunderts in die Wege geleitet“ hat (S. 334).

Sozio-ökonomische Diskrepanzen und unterentwickelte politische Systeme stellen immer wieder den Nährboden für fundamentalistisch motivierte Umbrüche dar. Schließlich betrachtet im letzten Beitrag des Sammelbandes Hartmut Zwahr die 89er Revolution in der DDR, die heute umgangssprachlich als „Wende“ bezeichnet wird, in Wahrheit aber eine friedliche Revolution der Selbstbefreiung der Menschen in einer implodierenden DDR war. Sein knapper und fundierter Beitrag erspart dem Leser so manches Studium umfangreicher Bücher, die im Gefolge der Ereignisse von 1989/90 über die Vereinigung erschienen sind.

Auch wenn der Sammelband lediglich eine Auswahl an Revolutionen in der Geschichte der Staaten und Gesellschaftssysteme darstellt, eignet er sich hervorragend, sich intensiv mit den Grundlagen und mit der Entstehung von revolutionären Umbrüchen zu beschäftigen.

Gerhard Schüsselbauer

Paul Nolte: Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert – München 2000, Verlag C. H. Beck, 520 Seiten

Paul Nolte ist einer der neuen jüngeren Stars unter den Historikern, ein Schüler von Hans-Ulrich Wehler, dem Bielefelder Vordenker der Sozialhistoriker und gleichzeitigen vehementen Kritiker der Alltagsgeschichte und der neuen Kulturgeschichte. Nolte ist auch ein Liebling der Feuilletons; er kann sich in ihnen eingehend zu solchen Fragen äußern wie der, warum die Konservativen nicht mehr richtig konservativ denken, oder auch die Vorstellung äußern, dass eine schwarz-grüne Koalition die vielleicht interessanteste politische Zukunftsvariante darstellt. Noltens Denken ist versiert, er versucht unkonventionelle Vor-

schläge zu machen, die anregend sind.

Das hier zu besprechende Werk ist Noltes Habilitationsschrift. Der Bogen ist weit gespannt, es geht um das 20. Jahrhundert, aber zu dessen Ende lag es ja irgendwie nahe, ein umfassenderes historisches Resümee zu ziehen. Allerdings, um es gleich zu sagen, Noltes Interesse an der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts versickert in den 50er/60er Jahren. An dem Punkt, an dem er die Bundesrepublik in der Normalität der westlichen Demokratien angekommen und eine gewisse soziale Stabilität erreicht sieht, brechen eigenartiger- oder bezeichnenderweise die Reflexionen ab. Das hat wahrscheinlich mit Noltes zentraler Fragestellung zu tun, nämlich der nach dem Zusammenhalt der Gesellschaft bzw. die Ordnungsvorstellungen derselben betreffend. Die Bundesrepublik der 60er Jahre scheint ihm endlich eine äußere und innere Balance gefunden zu haben, Nolte nennt es die wieder gefundene Mitte. Dieses Streben nach Mitte gilt ihm gleichzeitig als der Abschied von den Utopien. Zu fragen ist hingegen, ob Nolte da nicht zu früh das innere Gleichgewicht konstatiert. Wenn man die Ereignisse 1968 und folgende Jahre in Betracht zieht, dann haben seine Diagnosen und Fragen, die er für die Weimarer Zeit und vorher stellt, bestimmt noch nicht ihre endgültige Virulenz verloren. Nolte argumentiert letztlich vom Stand der 90er Jahre aus und demgemäß müsste der Zeitpunkt des Abschieds von den Mythen des Jahrhunderts 1989 gewesen sein. Aber soweit ist die Darstellung offenbar nicht gereift, sie bricht also mehr oder weniger ab und vergibt sich manche interessante zeitgeschichtliche Pointe.

Der Blick auf die Zukunftsentwürfe und die gesellschaftliche Mitte resultiert aus Noltes zentralem Erkenntnisinteresse an den Ordnungsentwürfen der Gesellschaft. Nicht aber wie sein Lehrer Wehler sucht Nolte die Gesellschaft strukturell, also sozialhistorisch zu beschreiben und zu erklären, er misstraut der sozialgeschichtlichen Selbstgewissheit und ihrem in mancherlei Hinsicht unaufgeklärten Wahrheitsverständnis und ebenso perspektivisch eingeschränktem Wirklichkeitszugriff.

Offensichtlich haben die Ideen des Konstruktivismus, der Postmoderne und der Diskurstheorie – alles Begriffe, die sein früherer Chef in mancherlei Polemik zu verabscheuen pflegt – Nolte affiziert. Nolte geht es nicht um einen unmittelbaren Zugriff auf die Gesellschaft, sondern um die Semantik, er möchte die Diskursräume des 20. Jahrhunderts noch einmal abschreiten und die Selbstentwürfe und Selbstbeschreibungen im Hinblick auf seine Fragestellungen sichten. Handelt es sich also um eine (neue?) Ideengeschichte? In gewisser Hinsicht schon.

Aber welche Diskurse, Entwürfe und Selbstbeschreibungen sind es denn, die eine Einschätzung des 20. Jahrhunderts erlauben? Wer sind ihre Träger? Kann man die Vielfalt der Diskurse überhaupt zusammenfassend betrachten und in eine Beziehung zueinander setzen?

Für Nolte ist dies durchaus ein Problem und er weiß, dass er einen solch umfassenden Anspruch nicht einlösen kann. So konzentriert er sich auf die Diagnosen und Ordnungssysteme der Soziologen und Intellektuellen. Das ist allerdings nicht so neu und originell.

Noltes Kronzeugen für das soziologische Ordnungsdenken sind die „üblichen Verdächtigen“: Hans Freyer, Helmut Schelsky, Werner Sombart, Ferdinand Tönnies, Leopold von Wiese, Arnold Gehlen. Diese Namen stehen auch in anderen Untersuchungen für Irrtümer, Sonderwege, Eigentlichkeitsdenken etc. Aber auch die kritischeren Denker fehlen natürlich nicht: Max Weber, Karl Mannheim, Ralf Dahrendorf, Theodor Geiger, Jürgen Habermas, Max Horkheimer u. a. m. Es ist schon merkwürdig: Braucht die Geschichtsschreibung sich jetzt nur noch die jeweiligen Zeitdiagnosen der Sozialwissenschaftler anzueignen und einzuordnen, um zu einem historischen Bild des Jahrhunderts zu kommen?

Wir wissen, dass auch die wissenschaftlichen Analysen und Beschreibungen nur eine Variante der Selbstrepräsentation sind. Eine umfassende Darstellung von Ordnungsdenken und Ordnungssystemen, von wirkungsmächtigen Begriffen,

Metaphern, Deutungen und ihren Mustern hätte auch ganz andere Quellen, Diskursräume und Diskusträger zu berücksichtigen und diese Diskurse zu relationieren, um sich dem anzunähern, als was die Gesellschaft des 20. Jahrhunderts beschrieben werden kann. Dass dies ein Desiderat ist und noch lange bleiben wird, ist natürlich einzuräumen und Paul Nolte nicht zuzurechnen.

Es muss auch gesagt werden, dass man in diesem Buch viele interessante Einzelbeobachtungen und Verknüpfungen findet. Bemerkenswert ist u. a., dass Nolte die Dialektik von Zerrissenheit und Versöhnungsvorstellungen in der Gesellschaft untersucht. Immer wieder wurden in der deutschen Gesellschaft neue Varianten einer künftig anzustrebenden Versöhnung dessen, was in der Gegenwart auseinander fiel, generiert: Hunger nach Ganzheit hat dies der Kulturhistoriker Peter Gay schon vor längerem genannt. In solchen kleinen und großen Entwürfen oder Utopien wurden mehr oder weniger harmlose, aber auch problematische und sehr gefährliche Einheitsordnungen formuliert, hießen sie Volk, Rasse, Klasse, Masse, Gemeinschaft oder formierte Gesellschaft.

In dem Maße, in dem die gesellschaftlichen Gruppen im Nachkriegsdeutschland die gesellschaftlichen Unterschiede (und dabei denke man 'um Himmels willen' nicht nur an die sozialen Unterschiede) auch als realen Pluralismus zu akzeptieren bereit waren, scheinen die Demokratie und ein säkulares Gesellschaftsverständnis in der Bundesrepublik angekommen zu sein.

Die politische Bildung im 20. Jahrhundert hat viele dieser hier involvierten und kritisch zu betrachtenden Denkbewegungen begleitet und nachvollzogen. Eine historische Identifizierung ihrer Denkfiguren und Deutungen würde überall Parallelen offenbaren.

Die Sphäre der Bildung und der Erwachsenenbildung insbesondere besteht aus für die Geschichte wie für die Entfaltung politischer Hegeomonien idealen Diskursräumen, an denen man die Entwicklung, Erörterung und Durchsetzung von Ordnungsvorstellungen und Zukunfts-

entwürfen paradigmatisch für die gesamte Gesellschaft überprüfen könnte.

Noltes Buch gibt hierzu viele Anregungen, die man zur Kenntnis nehmen sollte.

Paul Ciupke

Norbert Frei/Sybille Steinbacher (Hrsg.): Beschweigen und Bekennen. Die deutsche Nachkriegsgesellschaft und der Holocaust (= Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Bd. 1) – Göttingen 2001, Wallstein-Verlag, 168 Seiten

Die „zweite Geschichte des Nationalsozialismus“, also die Analyse von Irrungen und Wirrungen der NS-Aufarbeitung in den deutschen Nachfolgestaaten, erweist sich zunehmend als spannendes Forschungsgebiet. Und die neu zugänglich werdenden Quellen und Resultate zu Bundesrepublik und DDR zeigen gleichzeitig, dass es hier nicht um „Glasperlenspiele“ geht, sondern um zentrale Kontroversen und Stationen der jeweiligen „Verfassung“ – beide politischen und gesellschaftlichen Systeme blieben (in höchst verschiedener Weise) an diese Auseinandersetzung gebunden und entwickelten in ihnen ihre normativen Fundamente.

Auch der Sammelband von Frei und Steinbacher – hervorgegangen aus einer Tagung in Dachau – verspricht keine bloße Ideengeschichte, sondern eine Realgeschichte der Wahrnehmungsschübe von nazistischen Verbrechen. Er beginnt mit der Beziehung zwischen der Stadt Dachau und „ihrem“ Lager, einer bis in die Gegenwart schwierigen Relation: Sybille Steinbacher zeigt an diesem Exempel die „Konkurrenz um den Opferstatus“, die so viele Nachkriegsdebatten um die NS-Erfahrung dominierte, erinnert an die frühen Bewältigungsversuche der „Spruchkammern“ und die ebenfalls frühzeitige sakrale und entkonkretisierende Überhöhung der ehemaligen Terrorstätte. Das „Nichtertragenwollen“ des eigenen Schuldanteils und mentale Kontinuitäten prägten die Jahrzehnte des Schweigens.

Welche Bilder sich die DDR-Publizistik vom NS-Massenmord machte, untersucht Karin Hartewig und findet eine relativ breite und plurale Erinnerungskultur in der DDR-Frühzeit vor; sogar bis zur Selbstkritik ökonomistischer

Fehleinschätzungen konnte sich mancher Emigrant und Überlebender durchringen, bevor die jüdische Leidenserfahrung wieder der kommunistisch-widerständlerischen einverleibt wurde. Aus der Nähe betrachtet weist auch diese Republik ihre Lernphasen und -wellen auf – etwa im Kontext des Eichmann-Prozesses oder der 70er-Jahre-Belletristik.

Außenseiter wie Gerichtsreporter und Filmregisseure konnten eher als die Geschichtsschreibung neue Deutungen abseits des ideologischen Mainstreams formulieren – und lange vor der „Holocaust“-Serie Angebote zur Empathie machen.

Hartewigs Ergebnisse drängen zur Revision vorschneller Urteile: Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Erinnerung und Demokratie ist zum Beispiel gerade nicht zu erkennen – eher ein umgekehrter in dem Sinne, dass die westdeutsche Demokratie und das „Beschweigen“ einander zeitweise bedingten.

Dass die westdeutsche Justiz bis zu den 60er Jahren wenig Ruhmesblätter bei der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen aufzuweisen hat, ist weithin bekannt; Marc von Miquel gelingt es aber, diesem Kapitel neue Facetten abzugewinnen. Insbesondere die vergangenheitspolitischen Elitendispute der 60er Jahre geben Auskunft, wie stark der Generationenwechsel für den allmählichen Politik- und Paradigmenwechsel mitursächlich war – ebenso für die nur langsam wachsende Bereitschaft, den eigenen Weg durch die NS-Zeit einer kritischen Neubewertung zu unterwerfen und das Schicksal der Opfer in Betracht zu ziehen.

Ebenso wohlbekannt klingt auf den ersten Blick die These vom zentralen Stellenwert der Filme „Holocaust“ und „Schindlers Liste“ für die bundesdeutsche Auseinandersetzung mit dem wirklich Geschehenen. Matthias Weiß untersucht am Beispiel dieser Medienereignisse die Bedeutung einer „Ästhetisierung“

der nationalsozialistischen Zeit. Mit einer alle Forschungsvorsicht und Bewahrpädagogik beiseite schiebenden Massenrezeption sorgte die vereinfachend-sinnliche „Holocaust“-Serie 1979 für ein Aufbrechen der selbstbezüglichen Panzerungen und einen durchaus nachhaltigen Einstellungswandel in der Bundesrepublik. Das lässt sich für die Aufnahme des Spielberg-Films nicht behaupten; die hier in den Vordergrund rutschende Metadiskussion über Gestaltung und Gestaltbarkeit „normalisierte“ und relativierte die Befassung mit dem Inhalt – eine unaufhaltsame Entwicklung, die mit der Transformation der öffentlich-rechtlichen Medien noch beschleunigt wurde. Der einzelne „gute Deutsche“ Schindler bot auch ein neues Identifikations- und Wertemuster an, das – von der unmittelbaren „Betroffenheit“ der Zeitgenossen abgelöst – deutsche Erfahrungen niedriger hängte und den Weg zur Universalisierung des antinazistisch-westlichen Wertekosmos andeutete.

Den Weg der Historiker seit dem Historikerstreit skizziert Nicolas Berg. Hier geht es um jene, die sich in den 90er Jahren vor allem mit der „Verwandlungszone“ zwischen Nazismus und Demokratie befassten und in der immer wieder veränderten Abwehr von „Normalisierung“ doch ganz neue, nüchternere Ansätze der Analyse gewählt haben. „Die Lebensbedeutsamkeit des Phänomens schwindet“ und erlaubt unbefangene Zugriffe auf Kontinuitäten zwischen Nationalsozialismus und Demokratie und die Ambivalenzen der Moderne. Dass selbst die Avantgarde der Sozialhistoriker nicht von „Verdrängungen“ und klammheimlichen Konversionen frei war, beweist erneut, dass die Aufarbeitung nur in ihrer Prozessualität, in ihren Umwegen und Irrtümern, begreifbar wird als Teil bundesdeutscher „Traditionsbildung“. Daran hatten in den letzten beiden Jahrzehnten auch die Zeitzeugen ihren Anteil, die als „moralische Zeugen“ dem Gespräch über die Shoah Aura und emotionale Grundierung verliehen.

Nach den Folgen fragt Raphael Gross in einer kurzen Skizze und kommt zu skeptischen Schlüssen: Nicht nur „Kitsch“ werde hier häufig produziert, sondern auch eine äußerst

problematische Ästhetisierung des Geschehenen, der mit kritischer geschichtswissenschaftlicher Methodik kaum beizukommen sei.

Wie viel Erinnerung wann möglich war, diskutiert eine abschließend dokumentierte Podiumsrunde mit Experten wie Zeitzeugen. Hier zeigt sich, dass bei allem normativen Grundkonsens generationell unterschiedliche Erfahrungen mit dem Thema einstweilen beherrschend bleiben und verschiedene disziplinäre Perspektiven unvermeidlich. Ob nun eine entpolitierte Zukunft der „Vergangenheitsbewältigung“ bevorsteht, wie Harald Welzer erwartet, oder eine umfassende Sensibilisierung für antidemokratische Gefahren – ein Schlussstrich unter das bislang erstrittene Niveau der Debatte ist unwahrscheinlicher denn je seit 1945.

Norbert Reichling

Peter Reichel: Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute – München 2001, Verlag C. H. Beck, 252 Seiten

Die zweite Geschichte des Nationalsozialismus, also die zeitlich viel länger dauernde Auseinandersetzung damit, ist Thema des vorliegenden Buches, das der Hamburger Politologe Peter Reichel geschrieben hat. Die Lektüre regt an. Ein kritisches Buch, das wiederum kritisch gelesen werden muss. Sein Schwerpunkt liegt in der politisch-justiziablen Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur. Als Taschenbuch stellt es kein Kompendium dar, gibt aber einen interessanten Einblick in die Thematik mit klarer Schwerpunktsetzung in den 50er und 60er Jahren. Die letzten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts werden demgegenüber vernachlässigt. So vermisst der Leser die mitunter sehr klaren Stellungnahmen des Autors zu Vorgängen in dieser Zeit wie beispielsweise der Rede von Bundespräsident Richard von Weizsäcker zum 5. Mai 1985 oder zu den Auseinandersetzungen um die Wehrmachtsausstellung und ihrer Wirkung auf die deutsche Gesellschaft. Auch zu den aktuellen Auseinan-

dersetzungen über den wieder anwachsenden und gewalttätiger werdenden Nationalsozialismus hätte man gern wesentlich mehr gelesen. Das Titelbild, das den Entwurf des Holocaust-Mahnmals zeigt, spiegelt eine Aktualität vor, die das Buch nicht einlöst. Gleichwohl lohnt die Lektüre, um den eigenen Standpunkt zu schärfen.

Reichel vergleicht die beiden Nachfolgestaaten der „Hitler-Diktatur“ in ihrer Grundhaltung zur gemeinsamen Vergangenheit miteinander (S. 13 – 20). Glasklar fällt sein Urteil über die DDR aus: „Der SED-Staat hat sich von Anfang an wie ein Sieger der Geschichte benommen und dem Westen gegenüber gern als moralisch überlegen aufgespielt (...) Die antifaschistische Staatsräson erstarrte zur rituellen Staatsdoktrin, und die stalinistischen Verbrechen des Archipel Gulag wurden ebenso verschwiegen wie das Unrecht in den Internierungslagern der Sowjetischen Besatzungszone“ (S. 13 f.). Der Antikommunismus erschien nach der herrschenden Faschismus-Theorie weitaus bedeutsamer als der Rassenantisemitismus. „Das hatte für die DDR-Bevölkerung keine geringe schuldentlastende Wirkung (...) Mit umfassenden Enteignungen der Großindustrie und des Großgrundbesitzes (...) sowie einer zunächst einschneidenden Entnazifizierung insbesondere im Justiz- und Bildungswesen konnte sie glauben machen, die 1918/20 gescheiterte sozialistische Revolution nachgeholt zu haben. Aus ihrer Sicht der Geschichte hatte sie jedenfalls in der revolutionären Umgestaltung und im sozialistischen Aufbau nachträglich die Ursachen des im Kapitalismus wurzelnden Faschismus ein für allemal beseitigt“ (S. 14 f.). Letzteres ist pikant, denkt man an Rostock und Hoyerswerda. Auf die dortigen Vorfälle geht der Autor aber ebenso wenig ein wie auf die Tatsache, dass die vereinigte Bundesrepublik gute Gründe hatte, die Enteignungen nicht rückgängig zu machen.

Die alte Bundesrepublik sieht Reichel in einer gänzlich anderen Ausgangslage: „Die Bundesrepublik hat sich von Anfang an zum Grundsatz der Gesamtnachfolge bekannt und die Erbschaft des Nationalsozialis-

mus insofern mit allen darin enthaltenen und anfangs gar nicht absehbaren Risiken und Verbindlichkeiten antreten müssen. (...) Die Bundesrepublik befand sich also von Anfang an in einem zwiespältigen und insofern auch stets zweideutigen Verhältnis zur NS-Vergangenheit. Einerseits versteht sich die alte ebenso wie die vereinte Bundesrepublik als Nachfolger des von den Alliierten liquidierten Deutschen Reiches. Zugleich beanspruchte sie, eine Neuschaffung der Nachkriegszeit zu sein.“ (S. 16 f.)

Kritisch lässt der Autor die Entnazifizierung Revue passieren. Hier konzentriert er sich auf die Praxis in der amerikanischen und der sowjetischen Zone. Die britische und die französische werden ausgeblendet. Auch wenn er in diesem Zusammenhang von „Scheitern“ spricht, stellt er durchaus „positive Langzeitwirkungen“ fest (S. 36) und kritisiert Ralf Giordano („Zweite Schuld“) mit dem Hinweis auf eine „zweite Chance“, die „zumindest teilweise genutzt wurde.“ (S. 37)

Der Autor kritisiert auch die Nürnberger Prozesse, die gleichwohl „die deutsche Schuld dokumentiert und dem Menschheitsgedächtnis eingeschrieben“ haben (S. 66).

Wiedergutmachung und Entschädigung der Verfolgungopfer werden skizziert bis zur Entschädigungsregelung des Jahres 2000. Leider vermisst man einen Hinweis auf deutsche Deserteure. Sie wurden weder für ihre Haft entschädigt noch hinreichend rehabilitiert durch das Gesetz von 1998. Dieses Gesetz wird vom Autor nicht gewürdigt und man sucht im Buch auch vergeblich nach einem Hinweis auf den Aktivist für die Rehabilitation der Deserteure, Ludwig Baumann.

Die folgenden drei Kapitel skizzieren die Problematik der westdeutschen Vergangenheitsbewältigung, wobei deutlich wird, worum es dem Autor geht: Eine Neubewertung der 50er und frühen 60er Jahre. Die 50er Jahre sieht er als „bemerkenswert konfliktbetont, gerade auch was die Auseinandersetzung mit der NS-Erblast angeht“. Damit revidiert Reichel das Geschichtsbild der

68er Generation: „In dieser Perspektive verlieren die fünfziger Jahre, was vor allem der verkürzte Blickwinkel der 68er Generation an ihnen sah und verachtete, alles Idyllische und Beschauliche, alles Verlogene und Restaurative. Und es überrascht kaum noch, dass sich dem abgeklärten Blick des Spätachtundsechzigers diese Jahre heute als ein Jahrzehnt der politischen Skandale und Kontroversen darstellen, wenn nicht des permanenten politischen Protests.“ (S. 139)

Aufschlussreich auch, was der „abgeklärte Blick des Spätachtundsechzigers“ über Hans Globke notiert: Nach dem Hinweis auf eine SED-„Hetzschrift“ mit dem Titel „Hexenjagd gegen die Juden – Adenauer-Regierung fördert Antisemitismus“ fährt Reichel fort: „Die Kampagnen gegen Adenauers Staatssekretär und Kommentator der Nürnberger Gesetze, Hans Globke, gegen die ‚Blutrichter‘ in der westdeutschen Justiz, gegen Wehrmachtsgeneräle und zuletzt gegen den ‚KZ-Baumeister‘ Heinrich Lübke erreichten Anfang der sechziger Jahre ihren Höhepunkt, als sich die innenpolitische Krise der DDR zuspitzte und der Jerusalemer Eichmann-Prozess eine gute Möglichkeit bot, die Bundesrepublik international vorzuführen und zu verunglimpfen. Diese Diffamierungen suchten zudem davon abzulenken, dass manche der attackierten Personen und insbesondere der Chef des Kanzleramtes von Anfang an auch in der Bundesrepublik höchst umstritten waren.“ (S. 151 f.) Waren Globke und andere hauptsächlich Opfer von Diffamierungen?

In diesen Zusammenhang gestellt werden einige Schlussbemerkungen des Autors interessant. Reichel kritisiert die Internationalisierung des Holocaust. „Die größte deutsche Todesfabrik und der größte jüdische Friedhof sind in Oswiecim selbst seit langem dem Konflikt zwischen einer Polonisierung und einer Judaisierung dieses Erinnerungsortes ausgesetzt. (...) Vor allem die Amerikanisierung des Holocaust der letzten beiden Jahrzehnte, die es den US-Bürgern ermöglicht, das Böse der Welt zu externalisieren und zugleich ihr eigenes heroisch-patriotisches Geschichtsbild zu bestätigen,

war ein Meilenstein auf dem Weg der Globalisierung der Erinnerungskultur.“ (S. 209) Er kritisiert die vielfältigen Instrumentalisierungen von „Auschwitz“, zuletzt im Kosovo-Krieg und gegen das ÖVP/FPÖ-regierte Österreich, und konstatiert: „Das mag man bedauern, zu verhindern ist die Globalisierung und Kommerzialisierung einer mit der Metapher Auschwitz operierenden Erinnerungs- und Gedenkkultur kaum.“ (S. 210)

Wolfgang Atzesberger

Werner Kremp: Politik und Tod. Von der Endlichkeit und vom politischen Handeln – Opladen 2001, Leske + Budrich, 334 Seiten

Der Autor des Buches, Werner Kremp, bis 1991 Dozent für politische Bildung bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, vermittelt mit dem vorliegenden Buch einen Einblick in ein besonderes Tabuthema: den Umgang mit Sterben und Tod im Rahmen der Politik bzw. unter Politikern. Sein Interesse ist es, der Forschung über Sterben und Tod, der Thanatologie, die Dimension des politischen Blicks hinzuzufügen. Dies erscheint umso notwendiger, je mehr die Auseinandersetzung mit Sterben und Tod dem Einzelnen als individuelles Schicksal überlassen bleibt angesichts einer Gesellschaft, in der ein so hohes Maß an offener wie subtiler Gewalt besteht – wie wahrscheinlich noch nie zuvor in der Geschichte der Menschheit –, um ihre Weltbilder und ihre Machtstrukturen aufrecht zu erhalten.

Dabei kreist das Interesse des Autors vor allem um die Verdrängung des Todes in unserer Gesellschaft, die er zum einen in Frage stellt angesichts der alltäglichen Präsenz von Sterben, Morden, Krieg und Tod, die er aber mit seinen Analysen über das Verhalten und die Aussagen von Politikern klar nachweist. Verhalten und Aussagen von Politikern beschreibt er in ausführlichen Kapiteln (z. B. politisch-thanatologische Portraits aus Deutschland, S. 89 ff) über den Umgang mit Attentatserfahrungen deutscher Spitzenpolitiker wie Schäuble und Lafontaine bzw. die Auswirkungen von Krisenerfah-

rungen durch Krieg, Vernichtung durch politische Gegner, Grenzerfahrungen mit dem Sterben zahlreicher anderer bekannter deutscher Politiker wie Schmidt, Adenauer, Engholm. Unter dem Titel: Wie möchten Sie sterben? werden die Antworten von Politikern und Politikerinnen aus drei Jahrzehnten (S. 274 ff) wiedergegeben. Gerade in diesem Kapitel wird durch die Antworten deutlich, dass keine Auseinandersetzung mit dem eigenen Sterben erfolgt (ist), obwohl die eigene Lebenssituation in der Politik noch einmal ein zusätzlicher Risikofaktor sein kann. Die Antworten reichen hier von dem bekannten „am besten schnell bzw. plötzlich und unerwartet“ (Helga Schuchardt, Hennig Vorscherau), „rechtzeitig“ (Alfred Dregger), „voll im Leben stehend“ (Angela Merkel) (vgl. S. 278) bis hin zu „kein Gedanke daran“ (Eichel empört) oder „blöde Frage, eigentlich gar nicht!“ (Joscha Fischer) (vgl. S. 277).

Dem gegenüber beschreibt Kremp in einem anderen Kapitel amerikanische Politiker wie Al Gore, dessen Krisenerfahrungen mit dem Unfalltod der Schwester und dem Beinahe-Tod des Sohnes zum Überdenken der eigenen Haltung zur Politik und zum Sinn des Lebens führten und die ihren Umgang und ihre Erfahrungen veröffentlichten konnten. (S. 30 ff).

Kremp eingangs gestellte Hypothese, dass politisches Denken und Handeln sowohl der Bürger wie auch der Repräsentanten in einem vermutlich nicht unbeträchtlichen Maße davon mitbestimmt ist, wie sie ihre Endlichkeit erfahren und diese Erfahrung verarbeiten (S. 14), muss Kremp aufgrund der zusammengetragenen Ergebnisse seiner Recherchen und Umfragen auf S. 274 so eher negativ resümieren: „Am wenigsten wissen wir, ob und inwiefern die Auseinandersetzung mit Tod, Endlichkeit und Sterblichkeit, sei es der eigenen Person, sei es der Mitmenschen, eine Determinante des politischen Handelns, des Handelns von Politikern ist.“ Oder: „Mag es Zufall sein oder Repräsentativität, für die meisten befragten Politiker scheint das irdische Leben die einzig denkbare Existenzform zu sein.“ (S. 282) In diesem Zusam-

menhang stellt Kremp bei aller Vorsicht aufgrund des kleinen „Samples“ der Befragten einige statistische Zahlen zusammen, wie z. B. der Wunsch nach dem schnellen Tod, der bei rd. 40 % der ostdeutschen Politiker gegenüber 25 % der westdeutschen Politiker vorkommt sowie bei 30 % der Frauen gegenüber 26 % der Männer, aber gleich häufig bei christdemokratischen wie sozialdemokratischen Politikern (24 %) (S. 283).

Was das Buch darüber hinaus interessant und lesenswert macht, sind grundsätzliche Ausführungen zu Fragen an die Politikwissenschaft zum Thema, die Entwicklung einer politisch-thanatologischen Skala (S. 72 ff) sowie die im Anhang veröffentlichte Zusammenstellung der Antworten von bekannten Politikwissenschaftlern, die Kremp 1994 initiierte und die ein höchst deutliches Bild i. S. der obigen Unfähigkeitstheorie bestätigen (S. 287 ff).

Um zum Lesen weiter zu animieren, zum Abschluss ein längeres Zitat aus dem Kapitel „Amerikanische vs. europäische Antworten?“ (S. 48): „Wir dürfen uns an dieser Stelle die spannende Frage stellen, ob die Probleme Europas auch die Probleme Europas und seiner Bürger mit Tod, Sterblichkeit und Endlichkeit sind; ob ihr mangelndes Selbstvertrauen, ihr Unvermögen, zu einer gemeinschaftlichen Identität und damit zu einem gemeinschaftlichen entschiedenen Handeln zu gelangen, auch in ihrer mangelnden Sehnsucht nach Untersterblichkeit liegen, an ihrer historischen Überlast, an ihrem Überdruß an Morden, Gemordet-Werden und Sich-Gegen-Mörder-Wehren-Müssen ... Vielleicht fehlt es an der Spannung bzw. bewussten Wahrnehmung der existenziellen Spannung, die Tocqueville (S. 28 ff/ Antworten des Politikwissenschaftlers Alexis de Tocqueville, Anm. d. Verf.) als Wesenselement einer freiheitlichen Ordnung ausgemacht hat, an der Spannung zwischen Todesfurcht und Unsterblichkeitsverlangen und an dem Unvermögen, in dieser Spannung die rechte Balance zu finden. Vielleicht wissen wir Europäer nicht, wofür es sich lohnt, Unsterblichkeit anzustreben.“

Elisabeth Glücks

Londa Schiebinger: Frauen forschen anders. Wie weiblich ist die Wissenschaft? – München 2000, Verlag C.H. Beck, 324 Seiten

Das Buch resultiert aus der Erkenntnis, dass in „der Philosophie und in der Wissenschaftsgeschichte (...) sich das Thema Geschlecht und Wissenschaft zu einem eigenen Fachgebiet entwickelt“ hat, während „das Wissen, das in den Archiven so gewissenhaft erarbeitet wurde, (...) unter Naturwissenschaftlern nach wie vor wenig bekannt“ sei. (S. 10) Es wird „als ein Übersetzungsprojekt“ betrachtet, als „Versuch, Leserinnen wie Lesern mit verschiedenem Hintergrund und unterschiedlichen Interessen die wichtigen Fragen verständlich zu machen, die den Stellenwert der Frau und der sozialen Geschlechtsidentität in den Naturwissenschaften betreffen“, und erhebt den Anspruch, „den gegenwärtigen Forschungsstand zur Problematik von sozialer Geschlechtsidentität und Naturwissenschaften in den Vereinigten Staaten mit gelegentlichen Querverweisen auf den interkulturellen Vergleich“ zu ‚schildern‘ (S. 10/25; Hervorhebungen von B.W.).

Die Studie enthält drei Hauptkapitel, und zwar zur ‚Geschichte und Soziologie der Frauen in den Naturwissenschaften‘, zur ‚Soziale(n) Geschlechtsidentität in den Wissenschaftskulturen‘ sowie zu ‚Geschlechternormen in den eigentlichen Inhalten der Naturwissenschaften‘. Trotz des - in einigen Unterkapiteln sich dokumentierenden - Bemühens um eine Strukturierung der weit gespannten Thematik erwächst bei der Lektüre der bleibende Eindruck, dass hier in einer überwiegend narrativ zu nennenden Form einige (sicherlich nicht langweilige, aber eben auch nicht unbedingt neue bzw. neu ermittelte) Daten, Fakten und Entwicklungslinien der jeweiligen (Teil-)Thematik zusammengetragen wurden, ohne dass die – auch wissenschaftlich zu begründende – Zielrichtung der Autorin hinreichend deutlich wird. Denn es ist schon zu fragen, ob es aus feministischer Perspektive – auch US-amerikanischer Prägung – hinreichend ist, das Interesse bzw. die Interessen von Frauen an substan-

zieller Gleichberechtigung im Rahmen umfassender, auch struktureller Änderungen im politischen Handlungsfeld auf eine gemäßigte Reformperspektive einzuschwören und innerhalb des (natur)wissenschaftlichen Diskurses um ‚Anhörung‘ und ‚Berücksichtigung‘ zu bitten oder zu ‚werben‘. Insgesamt gesehen fehlt eine (feministische) ideologiekritische Verortung der Aufgaben und Funktionen der Naturwissenschaften in den (westlichen) Gesellschaften vom Zeitalter der Aufklärung bis hin zur Gegenwart, was nicht zwangsläufig der Absicht geschuldet sein müsste, für alle Interessierten (und nicht nur für die intra-naturwissenschaftliche Kontroverse) zu schreiben.

Birgit Wellie

Klaus Moegling/Horst Peter: Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Lernen für die Gesellschaft der Zukunft – Opladen 2001, Leske + Budrich, 192 Seiten

„Der Staat schützt auch in Verantwortung für die zukünftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.“ Wem von uns ist eigentlich bewusst, dass der „Geist von Rio“, das Handlungsprinzip der Nachhaltigkeit, seit einem Jahrzehnt zu den Staatszielen der Bundesrepublik Deutschland gehört, an prominenter Stelle im Grundgesetz (Art. 20 a) verankert, bindend für alle Bereiche der Politik?

Klaus Moegling und Horst Peter, beide Autoren Schulpraktiker, der eine habilitiert und als Dozent auch in der Lehrerfortbildung ausgewiesen, ehemaliger Schulleiter der andere, mit Praxis als Fachleiter für Politik und Geschichte sowie als Mitglied des Deutschen Bundestags (1980–94) – sie machen Ernst mit dem Verfassungsgebot und folgern: „Damit gehört Nachhaltigkeit zur Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und ist damit für alle Schulformen verbindlich in Schulgesetzen und Lehrplänen zu verankern.“ (S. 160)

Wer sich die Mühe macht, die für Praktiker aufgrund seiner Kürze (ein halber Ferientag genügt!) empfehlenswerte, wenngleich ein wenig spröde verfasste Abhandlung zu studieren, der erhält, sozusagen in einem Zuge, eine fundierte Darlegung zu Herkunft und Gehalt des Leitbilds der „nachhaltigen Entwicklung“ (sustainable development), eine nach Kenntnis des Rezensenten durchaus originelle Diskussion seiner schulischen Relevanz als thematische und (vor allem) didaktische Kategorie, schließlich – das dürfte manchem Schulpraktiker besonders willkommen sein – einige Berichte über Unterrichtsversuche und Projektwochen zum nachhaltigen Lernen, die in mancherlei Hinsicht auch auf die Möglichkeiten der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung übertragbar sind.

Denn im Vorfeld des „Rio plus 10“ UN-Weltgipfels für Nachhaltige Entwicklung von Johannesburg haben wir uns selbstkritisch zu fragen, was denn vonseiten der Weiterbildung zur theoretischen und praktischen Implementierung des „Lernziels Nachhaltigkeit“ (vgl. den Beitrag des Rezensenten sowie weitere Artikel in Heft 2/1999 dieser Zeitschrift), abgesehen von mehr oder minder erfolgreicher Beteiligung an Lokalen Agenda-Prozessen, eigentlich erreicht wurde. Dieses – im Lichte der Verantwortung politischer Bildung – eigentlich bedauerliche Manko korrespondiert mit der auch von Moegling und Peter konstatierten generellen Akzentverschiebung des politischen Diskurses vom potenziell revolutionären, weil unser Wirtschaften und unsere Politik radikal infrage stellenden Leitbild der Nachhaltigkeit auf das eher systemkonforme Paradigma der (wirtschaftlichen) Globalisierung.

Die Autoren referieren zunächst die Genese des Leitbilds: als dialektische Antwort der „reflexiven Moderne“ (Ulrich Beck) auf den naiven Umgang mit natürlichen Ressourcen im Industriezeitalter, von der Warnung des Club of Rome vor den „Grenzen des Wachstums“ (1972) über den Brundtland-Report „Unsere gemeinsame Zukunft“ (1987) bis zur „Agenda 21“ (Rio 1992) zur glo-

balen Entwicklungsmaxime erhoben, sei „Nachhaltigkeit als steuernde Kategorie zu verstehen, die das Ziel hat, das menschliche Leben und die Lebensbedingungen zu schützen, zu entfalten und zu bereichern.“ (S. 37)

Anknüpfend an die „Pädagogik der Befreiung“ (Paolo Freire u. a.) – nicht zufällig just zu Beginn der siebziger Jahre, in der (ersten) Katerstimmung des Westens am Ende der Nachkriegskonjunktur, auch hierzulande populär und in Bildungsdiskursen breit diskutiert – entwickeln sie eine „Strategie nachhaltigen Lernens“, die zwar nicht unbedingt als „Plädoyer für die Abschaffung der Schule“ (Ivan Illich, 1971) zu verstehen ist, aber doch, in Anlehnung an Hartmut von Hentigs Erfahrungsbericht „Cuernavaca“ (1971) als „Alternative zur Schule“: Das von Illich gegründete Institut habe sich, nach Auffassung des Bielefelder Reformpädagogen, zum Zentrum für alternative Erziehung entwickelt: „Guernavaca“ müsse, wie „Summerhill“, „Jenaplan“ oder „Montessori“, Programm werden „für die große Abkehr der Erziehung von der Schule, für die Entdeckung eines Lernens, das tatsächlich im Leben selbst vor sich gehen kann.“ (S. 69)

Heute, in der Globalisierungskrise, folgern die Autoren, sei eine solche Rückbesinnung auf ‚ganzheitliche‘ Ansätze der Schulreform erneut erforderlich. Denn, so bereits im Vorwort des Buches der wissenschaftliche Mentor von Klaus Moegling und Horst Peter, der Kasseler Pädagoge Hans Immler: Gerade die „globalisierte Ökonomie verlangt möglichst viele selbstbewusste Persönlichkeiten mit einem möglichst hohen Bildungsniveau“: „Gefragt ist die gut ausgebildete, handlungsfähige Einzelpersonlichkeit, die in der Lage ist, ihr eigenes Leben zu bewirtschaften.“ (S. 10/11)

Mithin, diese Botschaft durchzieht das Buch vom Vorwort bis zu den Schlusskapiteln über die institutionellen Konsequenzen: Die heutige Schule, die heutige Lehrerausbildung unter dem Primat der Wissensvermittlung und fachwissenschaftlichen Prägung, der Favorisierung kognitiven Lernens und der

Fragmentierung von Bildung (Trennung nach Schultypen und Unterrichtsfächern) – das hätten nicht zuletzt die Ergebnisse der TIMSS- und der PISA-Erhebungen erwiesen – führe zu einer „Fehlanpassung“ (Immler, S. 11) an die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts.

Nachhaltigkeit, radikal verstanden als „Aufhebung der Teilung des Menschen als Produzent, Konsument und Lebewesen“ (S. 54), müsse auch Leitbild von Erziehung und Sozialisation werden. Das Subjekt des „lifelong learning“ sei auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der u. a. „die strikte Trennung zwischen Erwerbsarbeit und gesellschaftlichen Tätigkeiten aufhebbar wird“. (S. 53) Daher komme es darauf an, dass „die Lernkompetenz und Lernlust der Schüler und Schülerinnen nicht zerstört“ werde (S. 75). Nachhaltigkeit sei die Förderung der „Fähigkeit... den Zusammenhängen und Querverbindungen auf die Spur zu kommen“: „Wenn die Natur nicht verdinglicht wird, sondern als lebendiges System begriffen wird. Wenn Gesellschaft nicht als etwas vom Einzelnen Getrenntes und Abstraktes, sondern als mit ihm Vernetztes und prinzipiell Gestaltbares verstanden wird. Wenn der/die Schüler/in als Subjekt begriffen und nicht als zu Belehrende/r in seiner verdinglichten Form gesehen wird...“ (S. 76/77).

Da die Autoren mehrfach selbst einräumen, dass eine Auflösung theoretischer Widersprüche zu weit führen würde, sei auch hier die Frage lediglich gestellt, nicht weiter erörtert, ob und wie sich denn die für das Fitnessstraining im Zeichen der „Globalisierung“ geforderten Lernziele mit denjenigen vereinbaren lassen, die in diesem Buch eher plakativ genannt als wirklich nachvollziehbar erörtert und beschrieben werden. Das Zukunftsblau nachhaltigen Lebens – offenbar verbirgt es sich zumeist hinter mehr oder weniger dichten Wolken.

Der doch wohl wichtigere Beitrag – bei allem Respekt vor dem „Theorierteil“ – findet sich in der zweiten Hälfte des vorzustellenden Bandes, in der die Bedeutung des Leitbilds für Persönlichkeitsbildung, Unterrichtserfolg und Schulorganisation

gleichermaßen deutlich wird. So klar und auch didaktisch gelungen (Zusammenfassungen in Kästchen, Hervorhebungen in Kursivdruck) die Erörterungen des ersten Teils daher kommen, die Lektüre wird doch nicht wenig beeinträchtigt durch Überfrachtung vieler Gedankengänge mit einer Fülle von Begrifflichkeiten und Assoziationen, die eigentlich der näheren Erläuterung bedürften, kombiniert mit einer in sozialwissenschaftlichen Texten leider grassierenden Vorliebe für ‚Substantivitis‘ und Wissenschaftsjargon. Dafür zwei Beispiele ‚richtiger‘ Gedanken in hässlichem Gewande:

„Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen meint also Personen identitätsgeleitet stärken, sozialökologische Kontexte sinnvoll aufbauen und bildungshemmende Umwelten mit dem Ziel abbauen, dass Menschen in ihren sozialökologischen Kontexten als mündig handelnde Personen gestärkt werden – im Sinne der Stärkung von Widerständigkeit gegen die Zerstörung sozialökologischer Welten.“ (S. 77)

„Daher ist – neben der Achtung des Leiblichen – insbesondere die Notwendigkeit der Partizipation der Schüler an allen wesentlichen Entscheidungen des Schullebens als eine essenzielle Voraussetzung für einen sich als ganzheitlich verstehenden Bildungsprozess zu sehen.“ (S. 87)

Nein, nachhaltig wirken sie nicht, diese Sätze; man sehnt sich nach der Pädagogenprosa eines Hartmut von Hentig. Die Sprache der Nachhaltigkeit (schon die nicht recht adäquate Übersetzung des englischen Neologismus *sustainability* trifft die Sache nicht ganz) – sie müsste erst entfaltet werden, sensibler, kreativer, phantasiereicher, poetischer...

Nimmt man das Buch ein zweites Mal zur Hand, dann deshalb, weil es lohnt, aus den „Unterrichtsversuchen nachhaltigen Lernens“ (Kap. 5)

als PädagogIn der schulischen oder außerschulischen Bildung zu lernen und sich Anregungen für eigene Experimente zu holen.

Da geht es um eine Politikwerkstatt – „die idealtypische Form politischer Bildung“ (S. 102) – an der Albert-Schweitzer-Schule Kassel, in der SchülerInnen einer 8. Klasse an einem Konflikt um ein Naherholungsgebiet die politischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen Positionen der Beteiligten einschließlich ihrer verborgenen Absichten und Interessen kennen lernen, aber – vor allem – auch ihre eigenen Emotionen und Körpererfahrungen bei einem selbst gestalteten Hearing und bei der Verarbeitung zu einem Video. Zitiert wird eine Schülerin in der Schulzeitung: „Eine Arbeitsgemeinschaft wie die Politikwerkstatt bedeutet für mich, endlich einmal die Chance zu haben, die Welt außerhalb des Schulunterrichts kritisch zu hinterfragen und auch konkrete Aktionen auf die Beine stellen zu können ... ein kleiner, aber dennoch unglaublich wichtiger Schritt in die Unabhängigkeit. Und ganz unter uns: Es macht auch ungeheuer viel Spaß.“ (zitiert S. 108)

Am Beispiel von Projektwochen zur Energiepolitik und Energiewirtschaft (es ging um das Für und Wider der Nutzung von Windenergie, aber auch um die konfliktreiche Stilllegung des Atomkraftwerks Würgassen) werden die didaktischen Vorzüge nachhaltigen Lernens, vor allem in der politischen Bildung, aufgezeigt: „Gerade der ganzheitliche Projektansatz bewirkte ein Durchdringen zu den Schülern hindurch, eine Identifizierung mit dem Unterrichtsprozess, die wiederum eine enorme fachliche und überfachliche Leistung der Schüler auslöste.“ (S. 153)

Im abschließenden 6. Kapitel werden die „institutionellen Konsequenzen“ des Nachhaltigkeitsprinzips in der Pädagogik angespro-

chen: In der Lehrerfortbildung gelte es, „die Kategorie der Nachhaltigkeit in das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Verständnis zu integrieren“. Übergeordnetes Lernziel sei „die Entwicklung einer ökologisch verantwortlichen und umweltbewahrend handelnden Persönlichkeit“. Lehrer aller Schularten müssten in der Lage sein, „Fächer verbindend und fachübergreifend in Projekten zu arbeiten“. (S. 157) Nehme man das in Artikel 20 a des Grundgesetzes formulierte Staatsziel auch pädagogisch ernst, dann müsste Schule sich entsprechend am „Leitbild der pädagogisch selbstverantwortlichen Schule“ orientieren: „Sie entwickelt die in den Schülerinnen und Schülern angelegten Lernpotentiale und vermittelt die Kompetenzen und Fertigkeiten nachhaltigen Lernens“, die heute gefordert seien (S. 161).

Ein Jahrzehnt nach der von fast allen Regierungen unterschriebenen Rio-Akte – von einer dort geforderten Umsteuerung der globalen Entwicklung im Sinne wirklich nachhaltigen Wirtschaftens sind wir weit entfernt – tut Pädagogik gut daran, der Forderung nach Bildung im Interesse der Nachhaltigkeit nachzukommen. Einen beachtlichen Beitrag im Bereich der Schule haben die Verfasser des vorliegenden Büchleins – in Theorie und Praxis – geleistet.

Die außerschulische Bildung wird ihre pädagogischen Leitziele und ihre Seminarpraxis daraufhin befragen müssen, ob ihr zumeist postulierter ganzheitlicher Ansatz den Kriterien nachhaltiger Bildung bereits genügt und ob die gegenwärtig in Bund und Ländern geförderten Projekte zum Lebenslangen Lernen (z. B. „Lernende Regionen“) den humanen, ökologischen und ethischen Aspekten des Lernziels Nachhaltigkeit wirklich gerecht werden.

Peter Leibenguth-Nordmann

Termine

Die **Bildungsmesse 2003**, veranstaltet vom *Deutschen Didacta Verband*, wird vom 31. März bis 4. April 2003 in Nürnberg stattfinden. Sie umfasst alle Bereiche der Bildung: Produkte für Kindergarten, Schule, Hochschule, berufliche Ausbildung, Weiterbildung und Training und wird von einem umfangreichen Kongress- und Seminarprogramm begleitet.

Informationen:
www.bildungsmesse-nuernberg.de.

Erstmals ist auch eine **Internationale Messe für private Bildung** geplant, für die der *Bundesverband deutscher Privatschulen* die Schirmherrschaft übernommen hat. Die Veranstaltung wird ebenfalls in 2003 stattfinden. Sie befasst sich ausschließlich mit dem Angebot und den Leistungen privater Bildungseinrichtungen: allgemeine Privatschulen, Sprachschulen, berufsbildende Privatschulen, Akademien, Weiter- und Fortbildungsinstitute sowie nationale und internationale Privatschul- und Bildungsverbände können ihre individuellen Konzepte zur Aus-, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung vorstellen.

Das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* lädt zum **DIE-Forum 2002** ein. Vom 2. bis 3. Dezember 2002 wird im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn über die „Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en)“ diskutiert.

Informationen: www.die-bonn.de.

Weiterbildendes Studium

Die *Ruhr-Universität Bochum* bietet im Frühjahr 2003 ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium an, das für **Mediation und Konfliktberatung in Organisationen** qualifiziert. In einem Gesamtzeitraum von ca. zwei Jahren finden zwei- bis dreitägige Kompaktseminare mit einem Gesamtvolumen von 250 Stunden statt. Voraussetzung ist ein ab-

geschlossenes Fachhochschul- oder Hochschulstudium. Anmeldeschluss ist der 31. Januar 2003.

Zielgruppe sind Fach- und Führungskräfte in Betrieben, Verwaltungen, Verbänden und Bildungseinrichtungen.

Kontakt: Ruhr-Universität Bochum, Weiterbildungszentrum, Geb. LOTA, 44780 Bochum, e-mail: wbz@ruhr-uni-bochum.de.

Zeitschriften zur politischen Bildung

Armut und Reichtum stehen im Mittelpunkt von Nummer 3/2002 der Zeitschrift „*Praxis Politische Bildung*“, die der Bundesausschuss politische Bildung herausgibt.

Bezug: Juventa-Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim, oder über den Buchhandel.

Um Afrika geht es in Nummer 2/2002 der Zeitschrift „*Politische Bildung*“, die von Politikwissenschaftlern herausgegeben wird und im Wochenschau Verlag erscheint.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.

Über den Wochenschau Verlag ist auch die Zeitschrift *Wochenschau* zu beziehen, die vor allem für den Politikunterricht in der Schule konzipiert ist.

Nummer 3/2002 für die Sekundarstufe I enthält Materialien zum Thema Freizeit.

Nummer 3/2002 für die Sekundarstufe II thematisiert Sozialisation in Familie und Schule, die Erziehung im Dienst der Ideologie am Beispiel nationalsozialistischer und sozialistischer Erziehung in der DDR und politische Orientierung in der Nachkriegszeit und heute.

Eine weitere Zeitschrift des Wochenschau Verlags ist *kursiv – Journal für politische Bildung*. In der zweiten

Ausgabe dieses Jahrgangs geht es um das Schwerpunktthema „Grenzgänge – Europa erfahren in der politischen Bildung“.

Nummer 276 der von der *Bundeszentrale für politische Bildung* herausgegebenen *Informationen zur politischen Bildung* stellt Tschechien vor. Geschichte und Gegenwart dieses Landes werden in einzelnen Beiträgen komprimiert behandelt.

Bestellung: Franzis' print & media, Postfach 15 07 40, 80045 München per Postkarte oder e-mail: infoservice@franzis-online.de.

Die *Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen* hat Heft 3/2002 ihrer Zeitschrift „*Vereinte Nationen*“ dem Thema Menschenrechte gewidmet.

Bezug: DGVN, Poppelsdorfer Allee 55, 53115 Bonn, e-mail: info@dgvn.de.

PISA: Publizistische Folgen

Das *Institut für Bildungsmedien* in Frankfurt/Main hat die Ergebnisse einer Veranstaltung dokumentiert, die während der Bildungsmesse 2002 in Köln stattfand und sich auf die PISA-Ergebnisse und daraus erwachsende Aufgaben für Schule und Unterricht konzentrierte. „PISA“ und die Folgen: Deutsche Bildungspolitik in der Schräglage“ ist der Titel dieser Dokumentation, die Vorträge von Bildungsministerinnen und -ministern, Schulpraktikern und Vertretern der Lehrer- und Elternverbände sowie Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens enthält.

Bezug: Institut für Bildungsmedien e. V., Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt/Main, e-mail: institut@vds-bildungsmedien.de.

Prominente Autoren und Autorinnen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Publizistik haben Beiträge zu einem neuen Band beigeuert, der unter dem Titel „Nach dem PISA-Schock – Plädoyers für eine Bildungsreform“ im Hoffmann und Campe Verlag erschien. Herausgeber sind *Bernd Fahrholz*, *Sigmar Gabriel* und *Peter Müller*.

PISA ist auch Schwerpunkt von Nummer 4 der Zeitschrift *Forum E*, die der *Verband Bildung und Erziehung* herausgibt. Es geht um Bildung und Erziehung zwischen PISA und Erfurt und Fakten und Meinungen zu den Ergebnissen der Studie.

Bezug: Verlagshaus Alois Erdl KG, 83302 Trostberg.

Materialien zur Jugendarbeit

Jugendbildung im Umbruch ist Thema der Doppelausgabe 7–8/2002 der Zeitschrift „*deutsche jugend*“, die im Juventa Verlag erscheint und von *Gabi* und *Gerd Brenner* redigiert wird. Hier geht es vor allem – wieder mit Bezug auf PISA – um die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit und die Bedeutung, die PISA für die Jugendbildung hat.

Nummer 9/2002 konzentriert sich auf Jugendreisen und Jugendfreizeiten und deren Evaluation.

Die Zeitschrift *deutsche jugend* ist zu beziehen über den Juventa-Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim, e-mail: juventa@juventa.de oder über den Buchhandel.

Internationale Jugendbegegnungen sind Schwerpunkt einer Broschüre, die der *Deutsche Bundesjugendring* in seiner Schriftenreihe vorgelegt hat. „Beispielhaft: Internationale Jugendbegegnungen“ ist der Titel, unter dem beispielhafte und innovative Projekte aus der internationalen Jugendarbeit der DBJR-Mitgliedsorganisationen vorgestellt werden.

Die Schriftenreihe kann gegen Übernahme der Versandkosten bestellt werden beim Deutschen Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, e-mail: info@dbjr.de.

Die Zeitschrift „*Jugendpolitik*“, die der *Deutsche Bundesjugendring* ebenfalls herausgibt, stellt in Nummer 2-3/2002 Visionen zur Kinder- und Jugendarbeit vor, die von Politikern und Politikerinnen und Experten der Jugendpolitik formuliert werden.

Die Zeitschrift „*Jugendpolitik*“ erscheint im Votum Verlag GmbH und ist dort zu beziehen.

Heft 2–3/2002 der Zeitschrift *Jugend – Beruf – Gesellschaft* stellt die Partizipation von Jugendlichen in der Jugendsozialarbeit in den Mittelpunkt der veröffentlichten Beiträge.

Bezug: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW), Hohe Str. 73, 53119 Bonn.

Modellprojekte der Politischen Jugendbildung 2001 werden in einer Broschüre unter dem Titel „Couragiert – kreativ – mitmischen“ vorgestellt. Die Projekte wurden vom *Stadtjugendamt München* gefördert und beziehen sich auf den Jahresschwerpunkt „Zivilcourage“.

Herausgegeben wird die Broschüre von der Landeshauptstadt München und ist dort zu beziehen bei Sonja Moser, Beauftragte für Medien, Rupprechtstraße 25–27, 80636 München, e-mail: somo@muc.kobis.de.

Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur

Das *Forschungsinstitut Arbeit – Bildung – Partizipation e. V.* an der Ruhr-Universität Bochum hat sein neues Jahrbuch veröffentlicht, das Beiträge zu dem Schwerpunkt „Neuer Kapitalismus, nachfordistisches Produktionsmodell?“ enthält. Beteiligt sind verschiedene Autorinnen und Autoren, die ihre Analysen und Positionen vorstellen.

Bezug: Forschungsinstitut Arbeit – Bildung – Partizipation, Münsterstraße 13–15, 45657 Recklinghausen.

Materialien zu Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming – was ist das? ist Titel einer Broschüre, die vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* herausgegeben wurde. Sie erläutert die Bedeutung von Gender Mainstreaming und begründet dieses Prinzip vor dem Hintergrund inter-

nationaler, europäischer und nationaler Politik.

Bezug: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 53107 Bonn, e-mail: broschuerenstelle@bmfjsfj.bund.de.

Um „Mann“ und „Frau“ geht es auch in *Bundesinfo 97/02*, das vom *Bund der Deutschen PfadfinderInnen* herausgegeben wird. Auch hier geht es um Gender Mainstreaming, bezogen auf die Anwendung in der Jugendverbandsarbeit.

Festschrift für Ernst Prokop

Michael Kordes, *Joachim Dikau* und *Erich Schäfer* sind die Herausgeber einer Festschrift, die dem bisherigen AUE-Vorsitzenden Ernst Prokop gewidmet ist.

Unter dem Titel „Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung“ werden Beiträge von Weggefährten Ernst Prokops versammelt, die sich mit den Formen lebensbegleitenden Lernens aus der Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandersetzen.

Das Buch erschien aus Anlass der Emeritierung von Ernst Prokop, der den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I der Universität Regensburg innehatte.

Bezug: AUE – Hochschule und Weiterbildung, Vogt-Kölln-Str. 30, Haus E, 22527 Hamburg, e-mail: publikation@aue-net.de

Neuerscheinung zur Geschichte des Nationalsozialismus

Gerhard Paul ist Herausgeber einer Studie, die in komprimierter Form wichtige Ergebnisse der neueren Forschung zu den verschiedenen an der Shoah beteiligten Tätergruppen vorstellt. Der Band „Die Täter der Shoah – Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?“ erschien in der Reihe „Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte“ und wurde im Wallstein Verlag veröffentlicht. Über den Verlag oder den Buchhandel ist die Schrift erhältlich.