

Außerschulische Bildung

1-2004

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Politische Bildung als öffentliche Aufgabe: Perspektiven und Optionen

- Im Spannungsfeld zwischen Kundenorientierung und Dienst an der Demokratie
- Zur Krise des Lernorts Bildungsstätte
- Politische Bildung als Dienstleistung an der Demokratie erhalten!

ZU DIESEM HEFT	5	ADB-FORUM	
SCHWERPUNKT		<i>Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten</i>	
<i>Peter Faulstich</i>		Politische Bildung als Dienstleistung an der Demokratie erhalten!	59
Strukturen und Perspektiven öffentlich verantworteter Weiterbildung	6	Zukunft braucht Investitionen in Bildung und Jugend!	
<i>Norbert Reichling</i>		<i>Aufruf des Bundesausschusses Politische Bildung (bap)</i>	61
Ratlose Steuermänner: Bildungspolitische Planwirtschaft und ihre ernsten Folgen für die politische Bildung	13	INFORMATIONEN	
<i>Klaus-Peter Hufer</i>		Meldungen	62
Das Marktdienstleistungskompetenz- evaluationsstandardisierungskartell in der politischen Bildung	20	Aus dem AdB	82
<i>Ulrich Ballhausen</i>		Personalien	89
Politische Bildung in Deutschland: Eine Profession im Spannungsfeld zwischen kundenorientierter Dienst- leistung und Dienst an der Demokratie	24	Bücher	92
<i>Peter Leibenguth-Nordmann</i>		Markt	112
Abschied vom Haus? Zur Krise des Lernorts Bildungsstätte	29	STICHWORTREGISTER	118
<i>Boris Brokmeier</i>		IMPRESSUM	126
Come together oder: Warum Fusionen von Bildungsstätten sinnvoll sein können	37		
<i>Barbara Munske</i>			
Das Wunder der politischen Bildungsarbeit: Über die Schwierigkeit, den Inhalt nicht aus den Augen zu verlieren	41		
<i>Thomas Südbeck</i>			
Erwachsenenbildung für die Zukunft sichern	47		
<i>Petra Tabakovic</i>			
Politische Bildung in der beruflichen Bildung Didaktische Überlegungen und metho- dische Handreichungen	53		





Wer heute in der Weiterbildung arbeitet, sieht sich mit widersprüchlichen Tendenzen innerhalb des eigenen Berufsfeldes konfrontiert. Dem von Politikern deklarierten Bedeutungszuwachs der Weiterbildung, in der Rede vom lebenslangen Lernen ständig beschworen und durch die Expansion der berufsbezogenen Weiterbildung auch quantitativ belegt, steht der Rückzug des Staates aus der finanziel-

len Verantwortung für eben die Weiterbildung gegenüber. Das gilt nicht nur für die allgemeine Weiterbildung, die ihre Förderungswürdigkeit allerdings nun auch vor der Frage legitimieren muss, was sie denn zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland und seines Arbeitsmarktes beizutragen vermag; inzwischen sind Einbrüche in bisherige Strukturen in allen Bereichen der Weiterbildung erfolgt. Viele Träger der Weiterbildung stellen sich die Frage, ob und wie sie unter den gegenwärtigen Bedingungen überleben können.

Gleichzeitig gibt es in der Krise aber auch Wachstumsbranchen. Berater und Zertifizierer von Weiterbildungseinrichtungen haben Konjunktur. Und es erstaunt immer wieder, welche Summen für einzelne Großveranstaltungen und spektakuläre Öffentlichkeitsaktionen zur Verfügung stehen, ohne dass danach gefragt zu werden scheint, ob sie die in sie gesetzten Erwartungen ebenso „nachhaltig“ erfüllen, wie es von den Angeboten der mit öffentlichen Mitteln geförderten Weiterbildungsträger verlangt wird.

Wer die aktuelle Weiterbildungspolitik (und viele Beobachtungen gelten auch für die Jugendbildungspolitik, insbesondere auf der Länder- und der kommunalen Ebene) kritisch betrachtet, verteidigt deshalb nicht zwangsläufig den Status Quo. Dass es nicht so bleiben oder wieder werden wird, wie es war, wird von niemandem mehr bezweifelt. Aber bei der Frage, wie Weiterbildung – und in unserem Fall politische Jugend- und Erwachsenenbildung – unter veränderten Bedingungen zukunftsfähig zu gestalten ist, kann es nicht allein oder vorrangig um die Bewältigung der Finanzkrise gehen. Weder „Kundenorientierung“ noch Regionalisierung, weder Kommerzialisierung noch Ökonomisierung werden den Sachverhalt außer Kraft

setzen, dass Bildung öffentliche Finanzierung braucht, wenn sie einen öffentlichen Auftrag und bestimmte professionelle Standards erfüllen, allgemein zugänglich sein und nicht nur einer zahlungskräftigen Klientel dienen soll.

In diesem Heft setzen wir uns mit der aktuellen Weiterbildungspolitik in Deutschland auseinander. Peter Faulstich, Norbert Reichling und Klaus-Peter Hufer analysieren und bewerten politische Strategien zur Regelung eines in „zunehmende Strukturlosigkeit“ (Faulstich) hineinwachsenden Bildungsbereichs. Die Bedingungen, unter denen Träger politischer Bildung heute arbeiten, werden in den Beiträgen von Peter Leibenguth-Nordmann, Boris Brokmeier, Barbara Munske und Thomas Südbek thematisiert. Dabei geht es auch um Anpassungsprozesse an betriebswirtschaftliche Erfordernisse und sich ändernde Ansprüche von Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Ulrich Ballhausen und Petra Tabakovic nehmen zur Situation in der politischen Jugendbildung Stellung und begründen exemplarisch deren Möglichkeiten beim „Lernen für Demokratie“.

Im „AdB-Forum“ sind Stellungnahmen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten und des Bundesausschusses politische Bildung dokumentiert, die zum Erhalt politischer Jugend- und Erwachsenenbildung aufrufen.

Wir wollen uns mit diesem Heft an der Diskussion über die Zukunft der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung beteiligen. Es gilt, deutlich zu machen, an welchen Ansprüchen wir festhalten und wo wir Ansatzpunkte für notwendige Veränderungen sehen. Dabei würde im Rückblick auf die frühere Realität der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sichtbar, wie viel sich bereits in den letzten zehn Jahren als Folge immer enger werdender Gestaltungsräume in unserer Praxis schon verändert hat.

In dieser Ausgabe erscheint der letzte Beitrag, den Peter Leibenguth-Nordmann schrieb. Peter Leibenguth-Nordmann gehörte dem Redaktionsbeirat der „Außerschulischen Bildung“ an und war auch als Autor und Rezensent an der Zeitschrift beteiligt. Während der Abschlussarbeiten an diesem Heft erfuhren wir, dass er durch einen schrecklichen Verkehrsunfall tödlich verletzt wurde. Er wird uns fehlen.

Ingeborg Pistohl

Strukturen und Perspektiven öffentlich verantworteter Weiterbildung

Peter Faulstich

Peter Faulstich benennt Voraussetzungen aktueller Weiterbildungspolitik, die auch die Entwicklung von Strategien für künftige Weiterbildungspolitik bedingen. Die – durch die Teilung von Zuständigkeiten – begrenzten Gestaltungsmöglichkeiten werden durch die anhaltende Finanzkrise auf den verschiedenen Ebenen weiter eingeschränkt. Der seit geraumer Zeit beobachtete Expansionsanstieg der Weiterbildung wird von kontinuierlichem Verzicht auf politische Gestaltung des Weiterbildungssystems konterkariert. Alle Überlegungen werden von der Frage nach den finanziellen Konsequenzen politischer Entscheidungen dominiert. Dennoch – so Peter Faulstich – müsse weiter nach Perspektiven für ein zukunftsfähiges System „lebensentfaltender Bildung“ gesucht und verhindert werden, dass Weiterbildung auf eine Lückenbüßerfunktion reduziert wird.

Das Weiterbildungssystem ist ein hochgradig paradoxes Politikfeld: Realität und Postulate, langfristige und kurzfristige Perspektiven stehen in Kontrasten. Langfristig wird der Weiterbildung eine leuchtende Zukunft versprochen; kurzfristig erleben wir Einbrüche. Die Programme zum „Lebenslangen Lernen“ machen große Entwürfe nach vorn: in eine „Wissensgesellschaft“. Die Umsetzung der Hartz-Module macht Schritte zurück: in Zeiten des Manchester-Liberalismus.

Das Weiterbildungssystem ist ein hochgradig fragmentiertes Politikfeld: Die Vielzahl der Zuständigkeiten und die Menge der Akteure macht die Landschaft auch für Insider schwer überschaubar. Besonders problematische Trennlinie ist die Funktionsspaltung zwischen „beruflicher“ und „allgemeiner“ Weiterbildung, welche gleichzeitig Zuständigkeitsprobleme aufwirft und eine Hierarchieebene zwischen Bund und Ländern festschreibt. Obwohl von den Themen her kaum noch separierbar, sind juristische und finanzielle Strukturen fragmentiert.

Weitbildungssystem als hochgradig paradoxes und hochgradig fragmentiertes Politikfeld

Die Zuständigkeit des Bundes für das Recht von Arbeit und Beruf drängt eine Dominanz „beruflicher“ bzw. – noch enger – arbeitsmarktbezogener Weiterbildung auf. Die Debatte um SGB III macht dies deutlich – auch die Zuständigkeit des BMWA. Bildungspolitische Gestaltungsansätze – einige in Zuständigkeit des BMBF – beschränken sich weitgehend auf Projektförderung und Modellversuche. Eine strukturbildende Projektpolitik wäre angelegt im Programm „Lernende Regionen“. Die Kontinui-

tätssicherung der Netzwerkaktivitäten kommt aber drohend auf die Länder zu.

Deren Zuständigkeit im Rahmen der Kulturhoheit ist ebenfalls unterspült durch die Finanzkrise aller Haushalte. In den letzten Jahren hat sich die Weiterbildungsszene in den einzelnen Bundesländern differenziert entwickelt. Je nach Gesetzeslage, Finanzsituation, Institutionenspektrum und Professionalisierungsgrad ergeben sich uneinheitliche Bilder.

Dies erschwert besonders mit Blick auf den europäischen Raum die Chancen von Entwicklungsstrategien, die an der wachsenden Bedeutung der Weiterbildung für ökonomische, soziale, kulturelle Entwicklung und persönliche Entfaltung festhalten und eine entsprechende Gestaltung in öffentlicher Verantwortung anstreben.

Ich argumentiere vor dem Hintergrund zweier Materialkonvolute. Derzeit ist nirgendwo ein Überblick über die Lage der Weiterbildung in den einzelnen Bundesländern vorhanden. Wir haben deshalb, gefördert durch die *Max-Traeger-Stiftung*, versucht, in Kooperation mit Experten aus den Ländern einen explorativen Überblick zu geben (Faulstich/Vespermann 2002). Darüber hinaus habe ich für die *Kommission Finanzierung Lebensbegleitenden Lernens* ein Gutachten erstellt, das ebenfalls beabsichtigt, die disparate Ausgangslage wenigstens ansatzweise zu beleuchten (Faulstich 2004).

Es kommt, wenn man nicht resignieren will, darauf an, die aktuelle Misere und resultierende Desaster erstens vor den Hintergrund langfristiger Perspektiven zu stellen, um zweitens ihre Ausprägungen in Bund (2.1) und Ländern (2.2) zu begreifen und drittens hartnäckig nach Gestaltungsmöglichkeiten zu fragen.

1. Bedeutungszuwachs und Umfangswachstum der Weiterbildung

Die Einbettung der Weiterbildung in gesellschaftliche Zusammenhänge ist deutlich anders als noch vor dreißig Jahren, als Teilnahme eher zufällig und nebenbei erfolgte. Mittlerweile gilt: Teilnahme an Weiterbildung ist selbstverständlich geworden, Nichtteilnahme begründungspflichtig. Fast die Hälfte der Deutschen im Alter zwischen 19 und 64 Jahren ist in gezielte Lernaktivitäten

einbezogen. Seit den Erhebungen des ersten Berichtssystems Weiterbildungsverhalten von 1979 hat sich die Teilnahmequote verdoppelt (Kuwan u. a. 2003).

Zwar gab es immer wieder Einbrüche, bisher kehrte sich aber der langfristige Expansionstrend nicht um. Nach den Ergebnissen des Berichtssystems VIII (Kuwan u. a. 2003) ist die Teilnahmequote von 48 % im Jahr 1997 auf 42 % im Jahr 2000 zurückgegangen. Dies wird teilweise hämisch als Beleg gewertet, dass der „Mythos Weiterbildung“ zerbricht (Staudt u. a. 1999), wobei eh eine Funktionsüberlastung von Weiterbildung unterstellt wird. Zum einen war sowieso – wie immer bei solchen Wachstumskurven – kaum zu erwarten, dass sich der Expansionsanstieg fortsetzt. Zum andern wirken die strukturellen – technischen, ökonomischen und kulturellen – Ursachen der Weiterbildungsexpansion ungebrochen fort. Insofern ist nicht ausgemacht, ob das Niveau der Weiterbildungsteilnahme langfristig weiter expandiert, stagniert oder zurückgeht. Allerdings könnte es sein, dass kurzfristige politische Strategien wie z. B. die „Hartz-Konstellation“ mit Rechtseinschränkungen, Haushaltskürzungen und Finanzmodus sowie institutioneller Reorganisation den langfristigen Trend brechen oder zumindest einschränken.

Fast alles, was gegenwärtig in der Weiterbildung diskutiert wird, steht vor einer doppelten Mauer: Die Mauer der Erwerbslosigkeit versperrt alle

Erwerbslosigkeit versperrt Zukunftsaussichten und begrenzt Gestaltungsmöglichkeiten

Zukunftsaussichten und alle Gestaltungsmöglichkeiten werden durch sie begrenzt. Seit mehr als 10 Jahren haben wir uns damit abgefunden, mit einer Zahl von mehr

als drei – mittlerweile mehr als vier – Millionen registrierten Erwerbslosen zu leben, wobei die tatsächliche Zahl, um die „stille Reserve“ erhöht, bei über sieben Millionen liegt. Eine zweite – durch die Erwerbslosigkeitskosten mit verursachte – Mauer ist die Finanzkrise der öffentlichen Haushalte selbst. Alle Ausgaben für die Weiterbildung werden hauptsächlich danach bewertet, inwieweit sie kostenwirksam werden. Damit tritt ein kurzfristiger Haushaltseffekt gegenüber langfristigen Investitionswirkungen in den Vordergrund.

Vor diesem Hintergrund resultieren Verschieberegionen, die, da die zentralen Probleme nicht beseitigt werden, zu Ersatzstrategien drängen. Die Mauern der Erwerbslosigkeit und der Finanzkrise

versperren alle Zukunftsaussichten und alle Gestaltungsmöglichkeiten werden durch sie begrenzt. Alle sozial- und bildungspolitischen Debatten können interpretiert werden als hilflose Suche nach einem Durchbruch, einer Lücke oder einer Leiter, diese Mauern zu überwinden. In einem solchen Kontext verkehren sich die Kriterien für sinnvolle Weiterbildung: Im Prinzip sinnvolle Programme der Arbeitsorientierung und der Kompetenzentwicklung laufen ins Leere und erzeugen sogar kontraproduktive Effekte, wenn die Beschäftigungsmöglichkeiten fehlen bzw. nicht bezahlt werden können.

2. Weiterbildungspolitik in Bund und Ländern

Weiterbildung wächst, ausgehend von der „okkasionellen“ Erwachsenenbildungslandschaft der siebziger Jahre, in zunehmende Strukturlosigkeit hinein. Einerseits sind die bundesweiten Rahmenbedingungen gekennzeichnet durch weiter fortschreitende Expansion und zunehmende Relevanz. Andererseits kennzeichnet eine Kontinuität des Gestaltungsverzichts das Weiterbildungssystem. Weiterbildungspolitik reduziert sich auf Verarbeitung der Finanzknappheit. Im Bund beschränkt sich weiterbildungspolitische Entwicklungsstrategie weitgehend auf Projektförderung. In den Ländern grassieren finanzielle Kürzungspolitik und Rückzug aus öffentlicher Verantwortung.



© Jürgen Fiege

2.1 Bundesinitiativen zur Weiterbildung

Im Bund dominiert die Debatte um die SGB III-„Reform“ als Teilstück der „Agenda 2010“. Mit den „Gesetzen über moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ hat die Diskussion um Perspektiven der Weiterbildung eine veränderte Ausgangslage erhalten. Mit dem „Ersten Gesetz“, das am 1. Januar 2003 in Kraft getreten ist, wird ausdrücklich eine „Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung“ verfolgt. Die Hartz-Umsetzung ist dabei Vorreiter eines neuen Regulationsmodells – Stichwort Qualität – und eines veränderten Finanzmodus – Stichwort Gutschein.

Negative Konsequenzen, wie sie besonders durch die begleitende Geschäftspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und die Kürzungen der Etats provoziert werden, sind absehbar und schon belegbar:

- auf eine langfristige und nachhaltige Kompetenzentwicklung,
- für die Planungssicherheit der Weiterbildungsträger,
- und die beruflichen Perspektiven des Personals.

Die Folgen sind belegbar in Insolvenzen und Konkursen von Weiterbildungsträgern und Entlassungen beim Personal. Nun wäre dies durchaus zynisch legitimierbar als Marktberreinigung. Die Sorge ist aber berechtigt, dass Angebotsstrukturen zusammenbrechen, die, wenn keine alternativen politischen und finanziellen Absicherungen greifen, für die Möglichkeiten „lebenslangen Lernens“ auf dem Weg zur „Wissensgesellschaft“ unersetzbar sind.

Dabei ist es symptomatisch, dass Finanz- und Qualitätsprobleme immer zusammen auftauchen. Seit dem Abschlussbericht der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ im Jahr 1974 ist diese Kombination immer wieder vorfindbar. Insgesamt erfolgt eine Umstellung des Regulations- wie des Finanzsystems. Nachvollzogen werden können die Konsequenzen der Instrumente anhand der Stichwörter Finanzen (2.1.1), Qualität (2.1.2) und zusätzlich wird der veränderte Regulationsmodus gestützt durch Regionalität (2.1.3):

2.1.1 Finanzen

Angesichts der allgemeinen Debatte um Bildungsfinanzierung verwundert es nicht, dass das „Erste Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ zum Vorreiter eines **Gutscheinmodells** wird. In § 77 (3) wird – fast nebenbei – geregelt:

„Dem Arbeitnehmer wird das Vorliegen der Voraussetzungen für eine Förderung bescheinigt (Bildungsgutschein)“.

Die „Bildungsgutschein“-Strategie, nachdem sie bereits in den fünfziger Jahren von *Milton Friedman*, einem der Väter des Neoliberalismus, unter dem Stichwort „education voucher“ als individualistische Alternative zu einer staatlichen Finanzierung von Bildungsträgern ins Spiel gebracht worden war, geistert immer wieder neu durch die Diskussion, ohne dass wirklich

Die Verstärkung negativer Effekte monetärer Regulation durch die Einführung von Bildungsgutscheinen ist zu befürchten

begründet oder gar empirisch belegt worden wäre, dass damit Effizienzprobleme im Bildungsbereich zu beseitigen sind oder ein höheres Niveau der Mit-

telaufbringung induziert würde. Vielmehr ist zu befürchten, dass negative Effekte monetärer Regulation sich noch verstärken. Negative Konsequenzen eines reinen Marktmodells sind bereits in der bildungsökonomischen Diskussion der sechziger Jahre aufgedeckt worden:

- Kurzfristigkeit der Planungshorizonte angesichts eines erst mittel- und langfristig resultierenden Nutzens von Bildungsaufwendungen,
- fehlende Information über die Konsequenzen, weil die positiven Effekte nicht transparent sind,
- Beschränktheit individueller Kosten-Nutzen-Kalküle gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen an Kompetenzentwicklung,
- Vernachlässigung sozialer Aspekte, weil diese bei individuellen Teilnahmeentscheidungen ausgeblendet bleiben,
- Unterversorgung mit Kompetenzen, da eine ausreichende Ressourcenaufbringung nicht aktiviert wird,
- fehlende Bildungsangebote, weil eine entsprechende Infrastruktur nicht kontinuierlich gesichert wird.

Mit den Erwerbslosen wird ausgerechnet die schwächste Gruppe von Weiterbildungsnachfragern zu Versuchskaninchen für ein neues Finanzmodell gemacht, das m. E. angesichts der Intransparenz der Entscheidungsmöglichkeiten für die Lernsuchenden scheitern muss.

Dazu ein kurzer **Exkurs über Finanzierung:**

Die aktuellen Entwicklungen reagieren auf den gestiegenen Ressourcenaufwand für die Weiterbil-

dung. Dies betrifft sowohl Geld- als auch Zeitanteile. Angesichts eines Finanzniveaus der Weiterbildungskosten von round about bis 100 Mrd. DM (50 Mrd. €) (Bardeleben/Sauter 1995) kann der Staat sich nicht in die Zwangslage bringen lassen, alles bezahlen zu sollen.

Das BMBF hat entsprechend eine „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt. „Die Kommission hat den Auftrag, neue Strategien für die Finanzierung Lebenslangen Lernens zu entwerfen“ (Expertenkommission 2002, S. 17). Sie ist ausgerichtet an den bildungspolitischen Zielen: Erhöhung der Bildungsbeteiligung, Schaffung von Anreizen, Förderung der Begabungen (ebd. S. 18).

In der Debatte sind dabei schon länger diskutierte kontroverse Konzepte: Bildungsgutscheine, Lernfonds, Lernzeitkonten. Die Debatte um „Lebenslanges Lernen“ ist von Anfang an umfassend mit Problemen alternativer Finanzstrategien verbunden. Die Besonderheiten des „Gutes“ Bildung wirken sich unter ökonomischer Perspektive aus durch

„Lebenslanges Lernen“ verbindet sich mit alternativen Strategien der Finanzierung

nicht eingrenzbarer externe Effekte, Informationsdefizite auf den Märkten, Risikoaversion wegen unüberschaubarer Kosten-Nutzen-Relationen, entsprechend begrenzter Rationalität und resultierender Unterversorgungsrisiken und Chancenungleichheit. Dies legitimiert öffentliche Interventionen zur Finanzierung „lebenslangen Lernens“.

tionen, entsprechend begrenzter Rationalität und resultierender Unterversorgungsrisiken und Chancenungleichheit. Dies legitimiert öffentliche Interventionen zur Finanzierung „lebenslangen Lernens“.

Ein anderes, neben dem Bildungsgutschein in der Diskussion wieder neu aufgegriffenes Finanzmodell – der **Bildungsfonds** (zuerst Sachverständigenkommission 1974) – setzt bei der Aufbringungsseite an. Generalisiert wäre an „Lerngeldfonds“ zu denken. Liquiditätsquellen können Umlagen der Unternehmen, aber auch, wenn man auf Konsensstrategien ausgeht, Finanz-Splitting-Konzepte unter Beteiligung von Sozialversicherungsbeiträgen oder der Lernenden selbst sein. Ein solches korporativistisches Modell kann nach den Auseinandersetzungen um den Berufsbildungsfonds kaum noch als „Zentralfonds“ vorgeschlagen werden. Vielmehr könnte ein Selbstverwaltungsansatz regional- und branchenspezifische Partialfonds installieren.

In den Vordergrund tritt mittlerweile auch der Zeitaufwand für Weiterbildung und entsprechende Lernzeitansprüche. In **Lernzeitkonten** können resultierende Ansprüche fixiert werden. Dabei gibt

es eine Reihe von Entscheidungsfeldern. Ein mögliches Konzept von Lernzeitkonten kann auf folgenden Eckpunkten, wie sie z. B. in den Vorschlägen der Gewerkschaften GEW, IGM und ver.di zu Bundesregelungen in der Weiterbildung (Faulstich 2002) oder in den Lernzeitkonten des *Beirats für Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt* in Berlin enthalten sind, beruhen. Mit einem solchen Konzept können zeitliche Möglichkeiten zur Implementation von „Lebenslangem Lernen“ vorgehalten werden. Inwieweit diese tatsächlich genutzt werden, hängt von der Priorität ab, welche Lernaufwendungen im individuellen und gesellschaftlichen Ressourcenbudget erhalten.

Angesichts der Komplexität der bestehenden Formen der Aufbringung und Verwendung von Ressourcen wären aber alle eindimensionalen Interventionsansätze – sei es über Gutscheine, Fonds oder Konten – hochgradig riskant; gleichzeitig drängt sich angesichts wachsender Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität, bezogen auf „lebenslanges Lernen“, ein Gestaltungsansatz „mittlerer Reichweite“ auf, der öffentliche Verantwortung stärker wahrnimmt. Es kommt darauf an, die Vor- und Nachteile der Alternativmodelle – im Spektrum von privater Finanzierung, Gutscheinen, Konten und Darlehen, Fonds und öffentlichen Haushalten – offen zu legen und ein neues Mischmodell zu entwickeln, das der gewachsenen Relevanz von Weiterbildung für die weiteren gesellschaftlichen Perspektiven gerecht wird.



© Jürgen Fiege

2.1.2 Qualität

Auch für Fragen der Qualität sind im SGB III (nF) einige Grundsatzentscheidungen festgeschrieben worden: Gemäß § 77 (neu) können Arbeitnehmer gefördert werden, wenn „4. die Maßnahme und der Träger für die Förderung zugelassen sind“. Es wird also ein doppeltes Zulassungsverfahren festgelegt: Geregelt werden in § 84 „Anforderungen an Träger“ und in § 85 „Anforderungen an Maßnahmen“.

Diese Verfahren sollen aus dem Zuständigkeitsbereich der Arbeitsämter herausgenommen und „fachkundigen Stellen“ übertragen werden. Diese Auslagerung ist nach der langjährigen Kritik am bisherigen Prüfverfahren nachvollziehbar. Verbesserung und Sicherung der Qualität der beruflichen Weiterbildung waren schon lange eine der zentralen Forderungen für die Reform des AFG und des SGB III (Faulstich u. a., 2003).

Dazu ein kurzer **Exkurs über Qualitätssicherung:**

Grundlegender Wechsel des Regulationsmodus' im Verhältnis von Staat und Gesellschaft Es scheint sich ein grundlegender Wechsel des Regulationsmodus im Verhältnis von Staat und Gesellschaft anzubahnen: An die Stelle steuernder staatlicher Vorgaben treten zunehmend den Markt regulierende Standards und Gütesiegel.

Die Qualitätsdiskussion hat – angestoßen durch die Empfehlungen des *Forums Bildung* (2001) und ebenso durch die Diskussion um PISA, den OECD-Report usw. – eine neue Hochwelle erreicht, welche sich über alle Bildungsbereiche ausbreitet. Die Qualitätsdiskussion hat aber auch schon eine längere Tradition. Mindestens angefangen ebenfalls seit dem Abschlussbericht der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ 1974, als es darum ging, Qualität – also „gute“ Bildung – zu finanzieren, den Standards für die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit nach dem Arbeitsförderungsgesetz von 1977 und Ansätzen betrieblichen Bildungscontrollings seit den 1980er Jahren wird die Qualitätsfrage immer mit Finanzfragen verbunden, d. h.

Nach Qualität wird gefragt, wenn das Geld knapp wird nach Qualität wird gefragt, wenn das Geld knapp wird.

Grundzug staatlichen Handelns in der Sozial- und Bildungspolitik ist seit längerem, die ausufernden Finanzströme zu kanalisieren, gleichzeitig aber

Kontrollmöglichkeiten zu behalten. Immer fraglicher sind Steuerungszugriffe geworden, die eine Regulation durch direkten Zugriff auf Ressourcen und Personal oder durch bürokratische Genehmigungsverfahren versuchten. Diese Strategien haben sich als unterkomplex gegenüber dem nicht-trivialen System Bildungswesen erwiesen. Da aber gleichzeitig die Relevanz von Wissen und Lernen in der Perspektive einer wissensbasierten Gesellschaft immer höher wird, setzt der „aktivierende Staat“ auf Selbststeuerungspotentiale des Bildungssystems und etabliert damit eine „Herrschaft zweiter Ordnung“.

2.1.3 Regionalität und Netze

Neben die Finanz- und die Qualitätsdebatte tritt, initiiert von der Bundesebene, ein dritter Politikstrang: Regionalität. Spätestens seit dem Förderprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung*, veröffentlicht am 18.10.2000, ist das Netzwerkeprogramm zu einer Hauptstrategie zum „Aufbruch in eine lernende Gesellschaft“ (BMBF 2000, 2) geworden. Das „Aktionsprogramm“ nimmt zwei gegenläufige Tendenzen auf, erstens die Selbstverantwortung der Lernenden und zweitens deren Unterstützung durch Erweiterung der Lernmöglichkeiten.

„Leitgedanken des Aktionsprogramms sind:

- Stärkende Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden und Abbau von Chancenungleichheiten.
- Kooperationsverbesserung der Bildungsangebote und -nachfrage sowie zur Verzahnung der Bildungsbereiche untereinander“ (BMBF 2000, 4).

Dazu ein kurzer **Exkurs über „Lernende Regionen“, Netzwerke und Verbände:**

Feststellbar ist eine steile Karriere des Begriffs „Netzwerke“. Sowohl innerhalb verschiedenster Disziplinen – der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Erziehungswissenschaft, aber auch der Informatik und Elektrotechnik – als auch innerhalb verschiedenster Politiksektoren von globalen „Joint-Ventures“ bis zu regionalen Kulturen sind Netzwerke „in“. Der Begriff wurde zur „Wärmemetapher“, weil in einem solchen Ansatz eine Problemlösekapazität jenseits von Markt und Staat erhofft wird.

Netzwerke als Wärmemetapher

Möglicherweise ist dies eine neue Überforderung. Es gibt Hinweise auf Kooperationsprobleme, wel-

che dazu führen können, dass nach Markt- und Staatsversagen auch ein „Netzwerkversagen“ möglich ist. Es gilt, eine Reihe von Erfordernissen zu berücksichtigen, welche als Möglichkeitsbedingungen die Chancen von Netzwerken und Verbänden erhöhen. Die Wirksamkeit von Kooperationen wird gefördert, wenn gemeinsame Interessen deutlich benannt werden, regionale Initiativen in Gang kommen, eine Flexibilität der Strukturen gegenüber sich wandelnden Anforderungen besteht, die Aktivitäten „von unten“ unterstützt und gesteuert werden, eine geringe Hierarchie vorliegt, direkte Kommunikation möglich ist, eine neutrale Kooperation gesichert ist, eine Offenheit des Leistungsspektrums gegenüber neuen Aktivitätsanforderungen hergestellt wird und Weiterbildung kontinuierlich verbunden wird mit anderen Politikfeldern.

2.2. Landesspezifische Weiterbildungsstrukturen

Dies sind Anforderungen, die im Wesentlichen auf die Landesebene zukommen. Traditionell haben die Bundesländer aufgrund der Kulturhoheit ein starkes Gestaltungspotenzial für die Weiterbildung. Insofern richtet sich das Augenmerk wie selbstverständlich auf die Weiterbildungsszenen, wie sie sich landesspezifisch herausgebildet haben. Man stößt aber auf gravierende Schwierigkeiten beim Versuch, eine angemessene Übersicht zu erhalten. Statistiken, Informationen und Materialien sind unvollständig, diffus, kaum vergleichbar und oft gar nicht vorhanden. Dieses Dilemma wollten wir (Faulstich/Vespermann 2002) wenigstens in Ansätzen in der vorliegenden Exploration angehen bzw. zumindest die Problemlage verdeutlichen. Die vorhandene Weiterbildungslandschaft in den Ländern ist nur zu verstehen, wenn man berücksichtigt, wie sie historisch entstanden ist.

Weiterbildungspolitik der Länder verlängert Politikverzicht des Bundes

Die Ergebnisse sind ernüchternd. Die Weiterbildungspolitik der Länder hebt den weitgehenden und fortbestehenden Politikverzicht des Bundes nicht auf, sondern verlängert diesen. Zwar gibt es zahlreiche Initiativen, diese setzen aber ebenfalls stark auf Modellversuche und Projektansätze. Zunehmend werden dafür Europa-Mittel genutzt. Strukturpolitik in Richtung auf einen stärkeren Grad an Systematisierung oder eine Förderung strukturbildender Projekte sind höchstens in Ansätzen feststellbar – dies gilt etwa für die Netzwerk- und Verbundprojekte.

Rechtliche Regelungen wurden in ihren positiven Effekten zurückgenommen

Die rechtlichen Regelungen der Ländergesetze wurden zunehmend in ihren zunächst positiven Effekten zurückgenommen. Zweifellos ist im Verlauf ihrer Geltung mehr Kontinuität und Absicherung der finanziellen Ressourcen erreicht worden. Auch die Freistellungsgesetze der Länder haben durchaus zur Expansion der Lernmöglichkeiten beigetragen. Allerdings schwächt sich mittlerweile das juristische und finanzielle Potenzial dieser strukturierenden Impulse ab. Insgesamt erleben wir in den Ländern finanzielle Zurückhaltung oder sogar Kürzungspolitik und einen Rückzug aus öffentlicher Verantwortung. Zwar werden permanent neue Programme angestrengt, neue Konzepte entworfen, neue Modelle angepriesen und neue Projekte aufgelegt. Gemeinsam ist aber die Angst, Initiativen könnten auf Dauer ausgabewirksam werden. Konsequenz ist, dass eher ein Zuviel an Wandel im Detail stattfindet, ohne dass die Struktur des Gesamtbereichs angemessen systematisiert wird. Das – eigentlich positive – hohe Maß an Flexibilität in der Weiterbildung wirkt sich negativ als Instabilität aus, und es gibt eine starke Anfälligkeit für Moden und „Wenden“ und für Kürzungspolitiken. Weiterbildung wird auf den Markt gedrängt. Einige generelle Tendenzen lassen sich benennen:

- **Entstaatlichung:** Angesichts der Finanzkrise des Staates und gleichzeitig anschwellender Bürokratiekritik gibt es einen Rückzug aus der Verantwortung für die Gestaltung des Weiterbildungsbereichs.
- **Kommerzialisierung:** An die Stelle einer Finanzierung über Zuschüsse tritt zunehmend die Vermarktung von Programmen und Kursen. Dies verschiebt das Angebotsspektrum auf Marktgängigkeit und orientiert sich an kaufkräftiger Nachfrage.
- **Diversifizierung:** Die Konzentration auf die öffentlich anerkannten Träger der Weiterbildung, d. h. vor allem die Volkshochschulen, löst sich auf. Sie werden zu einer Institution unter anderen in einem breiten Spektrum von Anbietern. Öffentliche Mittel fließen an eine Vielfalt von Trägern, die partiellen Interessen dienen.
- **Ökonomisierung:** Weiterbildung wird den Regulationsmechanismen des dominanten neoliberalen Denkens unterworfen. Sowohl die Systemregulation über den Markt als auch die resultierende interne Verbetriebswirtschaftlichung leugnen politische Gestaltungsmöglichkeiten.

Statt öffentlicher Verantwortung und Gestaltung geht es hauptsächlich um eine „aktivierende Politik“, welche Intervention durch Animation ersetzt.

3. Gestaltungsmöglichkeiten und strategische Optionen für die Weiterbildung

Wenn man nun nicht im Lamento über das nicht zu leugnende Desaster in der Weiterbildung verharren will, müssen trotz alledem Strategien entwickelt werden in der Perspektive auf ein zukunftsfähiges System „lebensentfaltender Bildung“. Diese setzen an den Defiziten der Weiterbildungslandschaft an und suchen nach Optionen, um einen Kompetenzentwicklungspfad offen zu halten.

Entsprechend muss überlegt werden, welche politischen Handlungsinstrumentarien im Spektrum von Recht und Geld Gestaltungschancen im Sinne der Lerninteressen bieten. Wenn Weiterbildung nicht degenerieren soll auf eine Lückenbüßerfunktion, muss an einem Kompetenzentwicklungspfad festgehalten werden, der zugängliche, institutionell gesicherte und professionell getragene Angebote voraussetzt.

Nun muss man allerdings vorsichtig sein, schnelle Wunderwaffen aus der Tasche zu ziehen und Universalrezepte für eine alles heilende Medizin anzupreisen. Zwar hat ein reflektierter Keynesianismus gegenüber einem zynischen Neoliberalismus die besseren Argumente (Zinn 2003). Aber die Durchsetzung einer „personbezogenen Entwicklungspolitik“ muss sich der Widerstände bewusst sein und wird nicht von heute auf morgen erfolgen.

Bildungspolitik ist „Kampf um die Köpfe“ Gerade Bildungs- und Weiterbildungspolitik ist immer auch „Kampf um die Köpfe“: „Mentalitätenpolitik“, die Auseinandersetzung darüber, was für wichtig gehalten wird, und um die Leistungen, die man bereit ist, dafür zu erbringen. Ein Ansatz dabei wäre es, Human-Kapital als Investition sichtbar zu machen. Die Differenz zwischen kapitalistischer Akkumulation und menschlichem Reichtum wird unterschlagen z. B. in der Art und Weise, wie volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen erstellt werden. Bildungsausgaben werden nicht als Investitionen gerechnet, entsprechend wird das „Bildungsvermögen“ vernachlässigt (Ewerhart 2001). Allein schon die Einsicht in den investiven Charakter von Human-Kapital könnte zu einer ganz anderen Bewertung von Weiterbildung führen. Es geht also darum, langfris-

tig die Bedeutung von Bildung und besonders Weiterbildung für Gesellschaftsentwicklung „in den Köpfen“ festzusetzen. Kurzfristig bleibt nichts anderes übrig, als Widerstand zu leisten gegen Versuche, Weiterbildung auf eine „Lückenbüßerfunktion“ zu reduzieren.

Literatur:

R. v. Bardeleben/E. Sauter: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (1995) H.6, 32-38

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld 2002

G. Ewerhart: Humankapital in Deutschland. Nürnberg 2001

P. Faulstich: Weiterbildung. Grundlagen lebensentfaltender Bildung. München 2003

P. Faulstich: Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 2004

P. Faulstich (Hrsg.): Lernzeiten. Hamburg 2002

P. Faulstich/D. Gnahn/E. Sauter: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: Ein Gestaltungsvorschlag. Berlin 2003

P. Faulstich/P. Vespermann: Weiterbildung in den Bundesländern. Weinheim 2002

H. Kuwan u. a.: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn 2003

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung: Abschlussbericht. Bielefeld 1974

E. Staudt/B. Kringesmann: Weiterbildung – ein Mythos zerbricht. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, Münster 1999, 17-60

K.G. Zinn: Reichtum, der Armut schafft. Köln 2003



*Dr. Peter Faulstich ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg. Anschrift: Binderstraße 34, 20146 Hamburg
E-Mail: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de*

Ratlose Steuermänner

Bildungspolitische Planwirtschaft und ihre ernsten Folgen für die politische Bildung

Norbert Reichling

Norbert Reichling kommentiert die Auswirkungen der aktuellen Versuche, Bildungspolitik zu steuern. Er kritisiert die Vorgabe von Themen für öffentlich geförderte Bildungsangebote als Verletzung bisheriger Kooperationsgrundsätze und verweist auf die Konsequenzen einer ausschließlich an Erwerbsfähigkeit orientierten Weiterbildungspolitik. Die neuen Ungewissheiten und Unübersichtlichkeiten hätten den Bedarf an Orientierung und Urteilsfähigkeit erhöht, die dafür notwendigen Aneignungsprozesse seien jedoch durch generelle politische Prämissen nicht steuerbar. Mit Bezug auf Erfahrungen der Profession und Ergebnisse wissenschaftlicher Studien begründet Norbert Reichling notwendige Voraussetzungen von Erwachsenenbildung gegenüber widersprüchlichen Erwartungen.

Amitai Etzioni, Michael Walzer und andere nicht unbedeutende transatlantische Beobachter der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland pflegen immer wieder darauf hinzuweisen, dass diese einen unersetzlichen Beitrag zur politischen Kultur und zur Kohäsion unserer Gesellschaft leistet. Wenn politische Erwachsenenbildner/innen sich das Herz ein wenig wärmen wollen im bildungspolitischen Gegenwind, können sie sich solche wohlmeinende Beurteilung ausländischer Beobachter einrahmen und darüber meditieren, warum dergleichen nicht einfach zur Leitlinie der Bildungspolitik wird. Psychohygienisch ist das sinnvoll – eine politische Perspektive eröffnet es nicht. Eher ratsam wäre es wohl, auf die Warnungen jener Kollegen zu hören, die betonen, dass die Politik derzeit zwar noch eine Sonderstellung der politischen Bildung aufrecht erhält, aber eigentlich nicht mehr weiß, warum sie das tut, und dass die bisherigen Arbeitsbedingungen und -strukturen ohne neue Begründungen kaum auf Dauer Bestand haben werden.

Einige schon seit Jahren spürbare Gefährdungen und bildungspolitische Irrwege werden im Folgenden skizziert. Dabei wird – angesichts der Diffusität der Politik unvermeidbar – teils von politischer Erwachsenenbildung im Besonderen, teils von allgemeiner Weiterbildung insgesamt die Rede sein.

1. Das Steuerungssyndrom

Soweit während der letzten Jahre in der Politik über den Bedarf an politischer Bildung nachgedacht wurde, stellte sich regelmäßig ein Reflex ein, den man mangels besserer Begriffe das „Steuerungssyndrom“ nennen kann: die Idee nämlich, den bezuschussten Bildungseinrichtungen und den

Bildungswilligen einige besonders wichtige Themen „von oben“ aufdrängen zu müssen. Immer deutlicher wird in der Förderpolitik von Bund und Ländern, aber auch Stiftungen und großen Organisationen, die Tendenz, einigen z. T. neuen, teilweise alten Themenschwerpunkten zu einem besonderen Vorrang zu verhelfen – noch klarer wird dies in den jeweils neu aufgelegten Förderprogrammen für die politische Jugendbildung (entimon, CIVITAS ...).

Öffentlich geförderte politische Bildung muss sich wandelnde Erwartungen der Politik bachten, darf aber nicht durch „Umsteuerung“ und die Verweigerung von Förderung gefährdet werden

Eine öffentlich geförderte politische Bildung muss die sich wandelnden Erwartungen der Politik beachten – das ist nicht zu kritisieren. Die Subsysteme Bildung, Sozialarbeit, Polizei usw. bekommen jeweils ihren Anteil ab, wenn es akute Aufgaben zu definieren und

zu delegieren gilt. Mindestens seit 1959 – den damals bekannt gewordenen Synagogenschmiereien – pflegen Politik und politische Bildung ein solches Interaktionsmuster, das der Profession mal mehr, mal weniger öffentliche Aufmerksamkeit und Ressourcen zubilligt, verbunden mit dem Ansinnen, Skandale unter Kontrolle zu bringen, Gruppen zu integrieren, „Auffälligkeiten“ zu reduzieren. Soweit es hier aber nicht um neue Aufgaben und neue Ressourcen geht, sondern um den Versuch einer „Umsteuerung“ bisheriger Bildungsarbeit und die drohende Verweigerung jeglicher institutioneller Förderung, gefährdet dies bewährte Grundpfeiler politischer Bildung und Kultur.

Der Versuch, ein Weiterbildungssystem aufzubauen, hat seit den 70er Jahren manchen Versuch der Überregulierung hervorgebracht – ist das, was an die Stelle dieser alten Systematisierungssillusion getreten ist, etwas grundsätzlich Anderes? Die Utopie zentraler Gesellschaftsteuerung ist – spätestens mit den Umbrüchen von 1989 – desavouiert,

Pluralistische und netzwerkartige Institutionensysteme entwickeln stärkere Realitäts- und Bedürfnisnähe als zentralistische Ansätze

und die Erwachsenenbildungsforschung lehrt, dass pluralistische, netzwerkartige und arbeitsteilige Institutionensysteme eine viel stärkere Realitäts- und Bedürfnisnähe entwickeln als zentralistische Ansätze.

Mit einem solchen Typus von Institutionen und System gehen eine gewisse pädagogische Autonomie und thematische Selbstbestimmung notwendig einher – Resultat eines infor-

mellen Aushandlungsprozesses zwischen den vernünftigen Erwartungen der Teilnehmerschaft, der erwachsenenbildnerischen Reflexion der pädagogisch Verantwortlichen, Trägerstrategien und gesellschaftlichen Erwartungen.

Das Diktat von Themen verletzt elementare Grundsätze der bisherigen Kooperation im pädagogischen Feld

Wenn nun Politiker, Landes- und Bundesbehörden (oft unter Berufung auf kontrollierende Rechnungshöfe) glauben, mittels „goldener Zügel“ die

Themen diktieren zu müssen, mit denen sich eine Mehrheit oder ein großer Teil der an politischer Erwachsenenbildung Teilnehmenden auseinander zu setzen hat, verletzen sie elementare Grundsätze des pädagogischen Felds, in dem mittlerweile die genannten Aushandlungsprozesse, die Kooperation zwischen Lehrenden, Experten und Lernenden zur baren Selbstverständlichkeit geworden sind. Vor 25 Jahren glaubten Politiker und Politikdidaktiker mit dem *Beutelsbacher Konsens* einer manchmal allzu selbstbewusst-emanzipatorischen politischen Bildung gewisse Zügel anlegen zu müssen – „Überwältigungsverbot“ hieß einer von ihnen. Greift die jetzt locker-dezisionistisch verkündete Themen-Engführung von oben in die Freiheit der Bildungswilligen nicht ebenso ein wie die damals befürchtete „Indoktrination“?

2. Alarmismus

Ein Sonderfall des genannten Steuerungswahns ist dort zu beobachten, wo im Gefolge besonders drastischer Probleme – Gewaltausbrüche, Rechtsextremismus, rassistische Übergriffe – beinahe alle Zurückhaltung schwindet. Eine große Förderinstitution versuchte sich etwa an der Definition von Themen als solchen, „die die öffentliche Meinung zumindest über mehrere Wochen beherrschen“. Als Beispiele wurden dort die akuten Fragen von Gentechnologie und ökologischem Umbau der Landwirtschaft oder die Folgen der Migration benannt. (Mit dem Ziel, „der Politik die Handlungsfähigkeit politischer Bildung zu demonstrieren“, werde man das Ganze auch „statistisch nachhalten“.)

Dabei widerspricht ein Versuch, politisch definierte Prioritäten in einem engen, aktuellen Sinne „an- und abzuschalten“, allen professionellen Einsichten und Erfahrungen. Kann man wirklich davon ausgehen, dass alle wichtigen und grundlegenden Kenntnisse über das politische und gesellschaftliche System der Bundesrepublik, die Macht- und

Sind grundlegende Kenntnisse über das politische und gesellschaftliche System der Bundesrepublik ausschließlich am Exempel aktueller Kontroversen erlernbar?

Interessenkonstellationen dieser Gesellschaft und die internationalen Beziehungen und Chancen der Friedenssicherung ausreichend vorhanden sind oder ausschließlich am Exempel aktueller Kontroversen erlernt werden können?

Natürlich wurde in der politischen Erwachsenenbildung immer weniger systematisch und stärker fallbezogen als in der schulischen politischen Bildung analysiert und diskutiert – aber auf der Grundlage eines professionellen und wissenschaftsgeleiteten „Sensoriums“!

Vielleicht hilft eine Analogie, um die Problematik dieses Eingriffs zu verdeutlichen: Auch Schulen haben immer wieder einen aktualisierenden Fieberschub der (z. B. umweltpädagogischen, werbeerzieherischen, informationstechnologischen) „Nachrüstung“ zu verkraften, aber dass es so etwas wie einen (sich wandelnden und in fachlicher Debatte konstituierten) Kanon des Wissenswerten und Wissensnotwendigen gibt, ist noch nicht ernsthaft bestritten worden.

Abgesehen von praktischen Durchführungsproblemen werfen solche Interventionen die Frage auf, was denn aus langfristig entwickelten Angebotsprofilen von Bildungseinrichtungen und deren Lehrfreiheit werden soll: Sollen diese Profile – jeweils ein kompliziertes Gefüge aus Programmatik, Mitarbeiter-Kompetenzen, Träger-Prioritäten, MultiplikatorInnen, Lernorten, Zielgruppen, „Stammkunden“ und Werbemedien – je nach aktueller Stimmungslage und Situationsbeschreibung von Staatskanzleien, Bundesinnenministerium usw. umgebaut werden? Und wenn eine politische Akademie sich allzu sehr auf Fragen der Geschlechterverhältnisse, der Dritten Welt, der Friedenspolitik, des europäischen Dialogs, der Qualifizierung für friedliche Konfliktlösung oder der historisch-politischen Bildung spezialisiert und ihre ökonomisch immer wichtiger gewordenen „Kundenbindungen“ darauf aufgebaut hat – hat sie dann einfach Pech gehabt?

3. Ökonomismus

Mancherorts werden die genannten Steuerveruche insofern noch radikalisiert, als die Beschäftigungsfähigkeit zum zentralen Kriterium von Bildungspolitik erklärt wird und sich alle Weiterbildung, auch die politische, nach ihrem Beitrag dazu

beurteilen lassen muss. Der dahinter stehende politische Impuls: die Herausforderung der Massenarbeitslosigkeit als Aufgabe aller Weiterbildungssparten anzusehen, da dieses Problem immer noch oder zunehmend sozialen Ausschluss bedeute. Dieser führe eben in der Regel nicht zu zivilgesellschaftlichem Engagement, sondern zu Resignation, Apathie und politischer Regression. Daher hätten die Motive bürgerschaftlicher Aktivierung, interna-

Muss sich auch politische Weiterbildung nach ihrem Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit beurteilen lassen?

tionaler Solidarität und der ökologischen Rettung oder Sanierung der Welt (wenigstens in der Förderpolitik) einstweilen zurückzustehen.

Dieser „gut gemeinte Ökonomismus“ hat aber fatale Folgen. Die Frage des wirtschaftlichen „Standortes“ und dessen internationaler Behauptung wird hier vereinfachend und individualisierend umdefiniert zur Strategie einer optimalen Bewirtschaftung individueller Ressourcen: Gesellschaftliches Krisenmanagement nimmt die Gestalt von „lebenslänglichem“ Lernen an – und die Bringschuld für dieses Management wird überdeutlich den Individuen zugeschoben. Diese Kehrtwendung einer vormals auf Chancengleichheit zielenden Bildungspolitik, die nunmehr eine Ausgrenzung großer Bevölkerungsteile als „Verlierer“ in Kauf zu nehmen bereit ist, können der Mündigkeit verpflichtete politische BildnerInnen nicht kritiklos akzeptieren.

In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel sind durch die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes seit 2000 die bisher von der Finanzierung ausgeschlossenen Angebote beruflicher Bildung zu einer zentralen Säule befördert und die Bereiche der kulturellen Bildung und der Gesundheitsbildung gleichzeitig

Berufliche Bildung wird gegenüber anderen Bildungsbereichen zur zentralen Priorität befördert

zum Privatinteresse erklärt worden. Der Arbeitsweltbezug, den das seither geltende Weiterbildungsgesetz NRW unter die vorderen Prioritäten der staatlichen

Förderung gerückt hat, wird oft in etwas flacher Manier als Synonym für berufliche oder betriebliche Bildung verstanden. Das für die Weiterbildung zuständige Ministerium neigt aufgrund seines Politikschwerpunkts „Wirtschaft und Arbeit“ dazu, dieses Missverständnis noch zu steigern – vom vorausseilenden Gehorsam manch nachgeordneter Behörde ganz zu schweigen. In den anderen Bundesländern sind ähnliche Tendenzen unübersehbar. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn

sich ganze Institutionen der allgemeinen wie der politischen Erwachsenenbildung seit geraumer Zeit in Richtung beruflicher Bildung profilieren, andere Einrichtungen mit einem breiteren Themenspektrum allmählich transformieren.

Trotzdem: Wenn die allgemeine politische und gesetzliche Forderung eines „Arbeitsweltbezugs“ in dieser begrifflichen Weite ernst genommen würde, könnte kein Zweifel bestehen, wo die real existierende politische Erwachsenenbildung dazu bereits seit langem einen riesigen Beitrag leistet. Alle Empirie beweist, dass das Themenfeld „Arbeit/Wirtschaft/Beruf/Sozialstaat“ das bedeutendste der politischen Bildung in der Bundesrepublik darstellt.¹ Das ist keine Berufsqualifizierung oder Förderung individueller Beschäftigungsfähigkeit, aber ein

Politische Bildungseinrichtungen leisten nicht nur Beiträge zur politischen und ökonomischen Bildung, sondern fördern Information und Partizipation aller Arbeitnehmer/innen und Arbeitssuchenden

Stück Mobilisierung für Beteiligung oder einfach das „Mundaufmachen“ im Betrieb – wenn man opportunistisch argumentieren wollte: auch für eine offenere und flexiblere Kommunikationskultur in den Betrieben. Mit solchen Seminaren leisten die politischen Bildungseinrichtungen nicht

nur einen Beitrag zur politischen und ökonomischen Bildung, sondern fördern auch ganz konkret die Information und Partizipation aller Arbeitnehmer und Arbeitssuchenden, auch solcher, die (noch) nicht gewerkschaftliche oder Betriebsratsfunktionsträger sind.

Dem Widerstand gegen die grassierenden Instrumentalisierungsversuche der allgemeinen und politischen Weiterbildung für ökonomische Zwecke wird gern entgegengehalten, er sei bildungsbürgerlich-borniert, spiegele lediglich kulturkritische Ressentiments gegen rationale und wirtschaftliche Zusammenhänge. Dieser Befürchtung (oder besser: bequemen Denunziation) lässt sich mit zwei ganz nüchternen Qualitätskriterien unabhängiger, öffentlich verantworteter Bildungsarbeit abhelfen, komprimiert in den Fragen „Wo gibt es inhaltliche Freiheit für eine wahrheitsorientierte Verständigung?“ und „Wem kommen die Angebote zugute?“

¹ In der Arbeit der von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Einrichtungen macht dieses Themenfeld ca. 17 % aus – in Nordrhein-Westfalen laut Statistik der Landeszentrale bereits vor Jahren mehr als 35 % – nach der Auswertung des neuen bundesweiten DIE-Verbundprojekts „Weiterbildungstatistik“ 18 % des aufgewendeten Zeitvolumens.

Die genannten Beiträge der politischen Bildung zur Aufklärung über wirtschaftliche und soziale Kontexte sind nämlich an einen Lehr-Lern-„Vertrag“ gebunden, der gesellschaftliche und ökonomische Machtverhältnisse partiell auszuklammern erlaubt. Wenn Bildungsarbeit nur noch im Betrieb oder in Zusammenarbeit mit Unternehmen stattfindet, wäre nicht nur curriculare Freiheit bedroht, sondern auch die offene Diskussion gesellschaftlicher Streitfragen insgesamt. Wo, wenn nicht an einem „dritten Ort“ der Erwachsenenbildung könnte darüber diskutiert werden, wer warum welches Interesse an Chancengleichheit, Rassismus, Hierarchien, Sozialpolitik, Privatisierungen, Tobin-Steuer, einer Beschäftigten-Reservearmee, an Ausgrenzung, Partizipation oder Statusängsten hat, und zwar ergebnisoffen?

Und die Offenheit des Angebots für alle, die sich orientieren und qualifizieren wollen, bleibt ein nicht minder zentraler Maßstab für alle öffentlich geförderte, sozialstaatlich orientierte Weiterbildung: Hier kann sich bilden und orientieren, wer will – nicht nur die, von deren Weiterbildung sich das Unternehmen etwas verspricht. Wer die

Die Offenheit des Angebots bleibt ein zentraler Maßstab für alle öffentlich geförderte sozialstaatlich orientierte Weiterbildung

noch begründen – und nicht diejenigen, die dem widersprechen.

Verwendung öffentlicher Mittel noch stärker als bislang betrieblichen Zwecken unterordnen will statt dieser individuellen Bildungsbereitschaft, muss dies erst

4. Positivismus und neue Unsicherheiten

„Wir müssen die Verkäuferin von Tengelmann mitnehmen durch das Tor der Wissensgesellschaft.“ Dieses Postulat war der Schlussappell vieler Weiterbildungspolitischer Reden des gegenwärtigen Weiterbildungs- und Arbeitsministers von NRW, *Harald Schartau*. Eine berechtigte Forderung – die aber wiederum zu vielen platten Interpretationen eingeladen hat. Denn was heißt eigentlich „Wissensgesellschaft“?

Wer darunter schlicht versteht, dass die Menschen heute mehr wissen sollten als früher und deshalb



© Konzept und Bild/Ausserhofer

Auch sie will durch das „Tor der Wissensgesellschaft“

mehr und öfter lernen müssen, sollte sich wenigstens versuchsweise einmal kurz vom alten Muster der Wissenspopularisierung und dem Alltagsjargon zurückziehen. Wenn das Theorem der „Wissensgesellschaft“ ernst zu nehmen ist, dann lehrt schon ein kurzer Blick in die Debatte darüber²: Es geht nicht um ein naives „Mehr“ an Wissen, sondern um einen neuen Umgang mit Wissen, mit konkurrierenden Wissensbeständen und Ungewissheiten. Die Geschichte der „neuen Technologien“, aber auch die aller großen politischen Kontroversen der letzten Jahrzehnte – über Energiepolitik, Biopolitik, Friedens- und Außenpolitik – lehrt, dass Bürger/innen und Politiker/innen regelmäßig mit höchst unterschiedlichen Expertenschaften und Expertisen konfrontiert sind, dass die Notwendigkeit, sich eigene Urteile über komplexe gesellschaftliche und naturwissenschaftlich-technische Entwicklungen zu bilden, immens angewachsen ist.

In der gegenwärtigen „Unübersichtlichkeit“ sind Ideologiekritik und Analysefähigkeiten zu Überlebenskompetenzen der Einzelnen und der Gesellschaft geworden

Der ehemals als „naiv“ vorausgesetzte Teilnehmer – imaginiert als Objekt paternalistischer Belehrung – ist in der Praxis wie auch konzeptionell abgelöst durch die Wahrnehmung von Menschen, Bürger/innen, Spezialisten,

die etwas über Nachbargebiete wissen wollen. Deren Erwartungen haben sich auf eine unübersichtliche Weise diversifiziert, wissenschaftliche Weltbilder sind ebenso verbreitet wie angekränkelt, Ironie, Wissensskepsis und die Bereitschaft zur Metakommunikation ist bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen voranzusetzen.

Da kommen die „guten alten“ Gegen-Tugenden der Nach-68er-Erwachsenenbildung zu einem ganz neuen Recht: In der gegenwärtigen „Unübersichtlichkeit“ sind Ideologiekritik, die Fähigkeit, Argumentationsstrukturen und Interessenlagen zu analysieren, zu Überlebenskompetenzen der Einzelnen und der Gesellschaft geworden. So altmodisch ist es vielleicht doch nicht, einen Vortrag anzuhören, Texte zu lesen, Theorien miteinander zu vergleichen, Medienprodukte zu analysieren und mit anderen darüber zu reden? Denn „Reflexivität“, einschließlich der Fähigkeit, die eigenen Gewissheiten in Frage zu stellen, ist unter demokratischen Verhältnissen keine Forderung an Eliten,

sondern notwendige Schlüsselkompetenz für alle „Staatsbürger/innen“!

Ungewissheiten und brüchige Identitäten nicht länger für vorübergehende Störungen zu halten, ermöglicht erst individuelle und kollektive Orientierungsprozesse, für den Umgang mit Fremden und Fremdem, für die Geschlechterdemokratie, für den schwierigen Spagat zwischen den in der Spätmoderne so anstrengenden Normen des Privat-, Berufs- und sozialen Lebens, für die Fähigkeit, Wandel auszuhalten und auf intelligenten Wegen mitzugestalten – und auch für berufliche Beweglichkeit und Kreativität. Die solche Kompetenz mit hervorbringenden Aneignungsprozesse sind so individuell, dialogisch und situativ bestimmt, dass ihre „Steuerung“ durch generelle politische Prämissen noch aussichtsloser ist als ehemals.

5. Institutionen-Zerstörung – nicht nur ein Paradigmenstreit!

Politiker werden in der Annahme gewählt, dass sie Probleme lösen, „Schaden abwenden“ und Lebensverhältnisse besser als andere gestalten. Insofern kann es ihnen nicht verübelt werden, wenn sie auf aktuelle Diskussionen und Stimmungskonjunkturen reagieren und eine darauf bezogene Handlungsfähigkeit demonstrieren möchten.

Das Sendungsbewusstsein derer, die die neuen, monatlich wechselnden „Schwerpunkte“ bedient wissen wollen, rührt vor allem von einem Punkt her: der Annahme, die Bildungsinstitutionen und die in ihnen Arbeitenden seien nicht beweglich genug. Nachdem einige anpassungsfähige 68er im ministeriellen Stellenkegel angekommen sind, können sich aggressive Verfallselemente des alten Anti-Institutionalismus noch einmal austoben: Ein „Standardangebot“ werde aus geistiger und sonstiger Unbeweglichkeit aufrechterhalten, „Feste Stellen sind innovationsfeindlich“ heißt es regelmäßig bei den Debatten

Aggressive Verfallselemente des alten Anti-Institutionalismus tobten sich noch einmal aus

um institutionelle, Personal- und „Projekt“-Förderung. Kontinuitäten und besondere Orte der Bildung erscheinen als nachrangig, staatliche Zuschüsse sollen nur noch für klar definierte Outputs fließen. Wie die eben abgeschlossene Evaluation der Kinder- und Jugendplan-Förderung ergab, gilt das Gegenteil: ein Karussell von wechselnden Programmen, Schwerpunkten, Planenden und Lehrenden wirkt sich innovationshemmend aus, es behin-

² Vgl. etwa *Sigrid Nolda*: Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung, in: *Jürgen Wittpoth* (Hrsg.) *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*, Braunschweig 2001

dert die Akquise weiterer Fördermittel und reduziert die professionelle Qualität insgesamt.³

Auch für die lange beliebten antiinstitutionellen Zauberformeln vom selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernen kann man inzwischen sagen, dass sie empirisch insofern widerlegt sind, als medial gestützte Lernsettings die personale Vermittlung zwar nachhaltig verändern, nicht aber reduzieren oder gar überflüssig machen.

Die aktuellen Problemdefinitionen sind so dramatisch, dass sie weitergehende Kontrollbedürfnisse hervorbringen

Die Problemdefinitionen, von denen all die genannten Zumutungen an die Weiterbildung und die sich Bildenden ausgehen, sind aber so dramatisch, dass sie zugleich

weitergehende Kontrollbedürfnisse hervorbringen: Wenn auf „Knopfdruck“ und mit exakt quantifizierbaren Ressourcen Probleme „bearbeitet“ werden, muss dieser Arbeitsvorgang ja nach einem überschaubaren Zeitraum ablesbar, messbar, evaluierbar sein. Wer sich mit dem Teufel der Projektförderung einmal eingelassen hat (und wer kann es sich noch leisten, davon Abstand zu halten?), braucht einen langen Löffel auch beim Nachweis der Resultate und Erfolge. Bei aller richtigen Kritik an Messbarkeitsillusionen⁴: Sind überzeugende Konzepte für dialogische, professionell und politisch vertretbare Formen der Evaluation präsent genug, um unangemessenen Schnellschüssen entgegenzutreten?

Das Bedürfnis, wenigstens symbolisch „durchzugreifen“ und so Bedeutsamkeit, Dynamik und „Eindeutigkeit“ zu inszenieren, eint den neuen Managertypus mit dem innovativen Politikertypus der Jahrtausendwende. Und wenngleich wir wissen, dass es an beiden Varianten vieles zu entzaubern gibt, müssen sich die Institutionen der Bildungsarbeit diesen Imponier-„Notwendigkeiten“ wenigstens teilweise stellen – argumentativ darauf eingehen **und** widersprechen. Wenn politische Bildner/innen das teilweise besinnungslose „stop and go“ der Politik nicht mehr für kritisierbar halten, verlieren sie jede Glaubwürdigkeit für Orientierungs- und Aufklärungsprozesse. Diese Kritik gilt nicht nur denen, die drei- bis viermal am Tag neue Einsichten zur Praxisgebühr verkünden, son-

3 Vgl. Achim Schröder/Nadine Balzer/Tommy Schroedter: Evaluation der politischen Jugendbildung, in: Praxis Politische Bildung, Heft 1/2004

4 Vgl. Klaus Ahlheim: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2003

dern auch den Administratoren und Bildungspolitikern, die an dem einen Tag Bildungsstrukturen zerschlagen und am nächsten den Verlust an Orientierungen, Kohäsion und Zukunftsperspektive bejammern, die zuerst voller Sendungsbewusstsein die Weiterbildungsstatistik abschaffen und unmittelbar danach empört fragen, ob es denn gar keine aussagekräftigen Zahlen gebe, die einerseits am liebsten jeden Jugendlichen zwangsweise in ein Auschwitz-Seminar verfrachten würden und andererseits jede staatliche Förderung für Gedenkstättenfahrten abschaffen.

Neben die inhalts- und funktionsbezogenen Anforderungen von Politik und Lernenden sind seit langem – auch in der politischen Weiterbildung – kommunikative Motive der Teilnehmenden getreten, wenn man den wenigen empirischen Studien⁵

Der von den Lernenden aufgebrachte Kostenanteil entspricht fast dem der öffentlichen Hände

glauben kann. (Die Lernenden zahlen übrigens – auch in der politischen Bildung – inzwischen einen beinahe ebenso hohen Kostenanteil wie die öffentlichen Hände!) Da-

bei geht es nicht nur um private, „unpolitische“ Bedürfnisse: Seit soziale Segregation der Milieus wieder ein Problem politischer Kultur zu werden droht, ist ein Recht auf soziale Dialoge und die temporären „kleinen Öffentlichkeiten“ der Erwachsenenbildung⁶, auf Gelegenheit zur Orientierung und Urteilsbildung und die damit verbundenen „Begegnungen“ in heterogenen Gruppen nämlich auch demokratiethoretisch begründet.

In einem Spannungsfeld unterschiedlicher und unklarer Erwartungen arbeitet jede Erwachsenenbildung. Politische Bildung aber, die mit ihren Aktivitäten auf der kontroversen, eindeutiger Resultate weniger gewissen Seite des Bildungsgeschehens tätig ist, wird sich nach Bündnispartnern umsehen

Die sogenannten Modernisierer laufen nackt herum

müssen, die mit ihr nicht bloß die allgemeinen, sondern auch die bildungspolitischen Stammtischparolen bekämpfen.

Dass die sogenannten Modernisierer vielerorts nackt herumlaufen, beginnt sich – nicht nur bei der „Halbierung“ der Arbeitslosigkeit – herumzuspre-

5 z. B. Berthold B. Flaig u. a.: Alltagsästhetik und politische Kultur, Bonn 1994; Helmut Bremer: Soziale Milieus und Bildungsurlaub, Hannover 1999

6 Vgl. Paul Ciupke/Norbert Reichling: Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45-46/94

chen. Solche Kritik reicht aber nicht aus, solange die alten, hinfälligen „Produktversprechen“ der politischen Erwachsenenbildung nicht überdacht und präzisiert werden – am bloßen Scheitern der skizzierten Steuerungsversuche und entsprechenden Kurzschlussreaktionen der Politik können die Institutionen und Mitarbeiter/innen der politischen Bildung nicht interessiert sein.

Wer auch in zehn Jahren noch ein Institutionengeflecht der politischen Erwachsenenbildung vorfinden möchte, wird die Begründungszwänge für die „Steuer Männer“ verschärfen und gleichzeitig für neue Kontrakte zwischen Förderern und Geförderten eintreten müssen. „Folgebereitschaft“ hat auch die parteifrömmste Akademie und das entlegenste kirchliche Bildungswerk heute nicht mehr anzubieten – wie wäre es mit Qualifizierung und Begleitung der starken politisch interessierten Minder-

heiten (je nach Berechnungsweise beteiligen sich immerhin 5 bis 10 % der Bevölkerung an politischer Erwachsenenbildung), die wiederum Verbände, Vereine, Parteien, zivilgesellschaftliche Organisationen, informelle Selbsthilfe usw. tragen? Ihre politische und soziale Intelligenz macht eine kooperative, zivilisierte, von multiperspektivischer Reflexion beeinflusste Lösung nicht aller, aber vieler gesellschaftlicher Gegenwartsprobleme schlicht etwas wahrscheinlicher.



Dr. Norbert Reichling arbeitet als Pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. und ist dort erreichbar unter der Anschrift Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen

E-Mail:

norbert.reichling@hu-bildungswerk.de

Das Marktdienstleistungskompetenzevaluationsstandardisierungskartell in der politischen Bildung

Klaus-Peter Hufer

Klaus-Peter Hufer setzt sich mit aktuellen Trends in der Bildungspolitik auseinander und konzentriert sich dabei auf Versuche der Evaluation von Bildungsprozessen. Er beurteilt gegenwärtige Versuche, auch außerschulische politische Erwachsenenbildung zu messen und ihren Nutzen für „Kunden“ nachzuweisen, vor dem Hintergrund einer Politischen Bildung, die in der Tradition der Aufklärung wurzelt. An der heutigen Diskussion über politische Erwachsenenbildung kritisiert er Modernisierungskonzepte, die zeitgeistig auf Marktsteuerung und ökonomische Anpassung setzen.

Die Ranglistengesellschaft

Der Zeitgeist geht wieder einmal um: Diesmal verdankt er seine Existenz Designerdrogen, die unter den Begriffen Effizienz, Planung, Standards, Controlling, Rankings, Evaluation, Markt, Innovation, Reform, Modernisierung... firmieren. Das Wirken dieses Geisterwesens ist alltäglich zu beobachten: Ärzte, Unis, die beliebtesten Politiker und Politikerinnen, der Wohnwert der Städte... allesamt werden sie, werden wir bemessen von sozialwissenschaftlichen Interviewern und Meinungsforschern. Aber auch Herr Müller und Frau Meier sind Experten, übers Fernsehen küren sie die „besten“ und „größten“ Deutschen, entscheiden sich dabei u. a. zwischen *Küblböck* (Platz 16) und *Kant* (Platz 43), suchen Deutschlands schlaueste Lehrer, beliebteste Pfarrer, klügste Bürgermeister, Deutschlands größte Nervensägen – alles wird taxiert, vermessen, bepunktet und skaliert. Beraterfirmen und Zertifikationsverleihinstitute schießen wie Pilze aus dem Boden. Kaum eine soziale Gruppe, eine Institution oder Organisation kommt daran vorbei, gecoacht, supervidiert, controlled, begutachtet, inventarisiert und einer Qualitätskontrolle unterzogen zu werden. Was ist los in diesem Land? Kann mit Rankings und Evaluationen wirklich das herausgefunden werden, was tatsächlich auch gut ist? Wer kontrolliert eigentlich die Kontrolleure?

Was politische Bildung leisten sollte ...

Nun hat es also auch die politische Bildung getroffen. Es ist auffallend, wie sich etliche ihrer Protagonisten seit einiger Zeit darum bemühen, im Mainstream dieser Rundherum-Musterung mitzuschwimmen. Wie, das soll im Folgenden skizziert werden.

Zunächst aber einmal eine Vergewisserung, was politische Bildung ist und soll. Nach meinem Verständnis soll politische Bildung werben für Demo-

Das Projekt der Aufklärung ist noch lange nicht vollendet

Verwirklichung des Verfassungsanspruchs, für Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Politische Bildung wurzelt in der Aufklärung und hat diese Tradition nicht aufzugeben, denn dieses Projekt ist noch lange nicht vollendet. Politische Bildung soll daher Menschen unterstützen und befähigen, den Mut aufzubringen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Wer in diesem Bereich arbeitet, sollte authentisch und klar auftreten, meinungslose Nur-Moderatoren verfehlen das Interesse des Publikums und den Anspruch des Faches. (Gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit z. B. muss unmissverständlich, entschieden und glaubwürdig Position bezogen werden.)

Ich wüsste nicht, inwieweit einem solchen Verständnis von politischer Bildung inhaltlich plausibel widersprochen werden könnte.

... doch der Zeitgeist schlägt zu

Aber diese Vorstellung von politischer Bildung wird heute nicht von allen geteilt. Es ist ja die besagte Bewegung über das Land gekommen und sie schwappt durch alle gesellschaftlichen Teilbereiche, also auch durch die politische Bildung. Das soll hier an ein paar Beispielen belegt werden:

1. Seit kurzem sorgt *Karsten Rudolf* mit den allerorten gestreuten Rohdaten für seine Dissertation für Aufsehen, manche nennen ihn sogar einen „jungen Wilden“¹ „Wild“ ist indessen, wie bedenkenlos Rudolf auf Grund von sicherlich diskussionswürdigen, aber auch manchmal zweifelhaften Daten eine Pauschalkritik an politischen Bildnern und Bildnerinnen übt². So kommt er auf ein Potenzial von 48,3 % Interessierten, das „konkret“ oder „möglich“ erreicht werden könnte. Wie

Der Vorschlag zur arbeitsteiligen Organisation politischer Bildung geht am pluralen Grundverständnis des Weiterbildungssystems vorbei

alle wissen, sind die Statistiken der institutionalisierten politischen Bildung weit von solchen Zahlen entfernt. Als Lösung schlägt *Rudolf* vor,

1 *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2/03, S. 24

2 *Karsten Rudolf*: Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdigen 2002. Die folgenden Daten und Zitate sind diesem Band entnommen (S. 81, 209, 216 u. 217).

politische Erwachsenenbildung arbeitsteilig zu organisieren: Einmal sollten überparteiliche und unabhängige Träger, die VHS also, „Breitenbildung“ leisten, während die interessengebunden Träger eine „Elitenbildung“ betreiben sollten.

Bei diesem Ei des Kolumbus verkennt aber der eifrige Autor, dass es am pluralen Grundverständnis des Weiterbildungssystems völlig vorbei geht. Auch seine weiteren Vorschläge, die Bildungseinrichtungen sollten ihre „Dienstleistungsfunktion“ forcieren und schneller auf aktuelle politische Ereignisse reagieren, weisen ihn nicht als Bildungstheoretiker aus. Es geht ihm auch nicht um Bildung, denn eine Unterscheidung zwischen politischer Information bzw. Politik-Vermittlung und Bildung trifft er nicht. *Rudolf* konstatiert einen „Markt“ der politischen Bildung, und weil die Wirklichkeit mit diesem Befund nicht übereinstimmt, haben aus Sicht von *Rudolf* die Akteure der politischen Bildung versagt. Sie sollten „die Bedürfnisse der Bürger ... ernst nehmen und die Bildung stärker darauf ausrichten.“ Mit anderen Worten: Bisher haben sie die Bedürfnisse der Bürger eben nicht ernst genommen. In einer weiteren Arbeit – es handelt sich nun um seine Doktorarbeit³ – legt der Autor nach, erklärt u. a. die Probleme der politischen Bildung für „hausgemacht“, so als würde es nicht noch andere – ökonomisch, soziokulturell und politisch bedingte – Faktoren geben. Politische Bildung müsse daher einen „Paradigmenwechsel vollziehen“, zu einer „neuen Epoche“ aufbrechen, „ihren Nutzen und ihre Notwendigkeit stärker legitimieren“. Sie müsse weniger vom Angebot her als „vielmehr konsequent nachfrageorientiert“ gedacht werden, in der „Kundenorientierung“ würden „wesentliche Impulse“ geliefert.

Somit sind *Rudolfs* Erklärungen nicht als inhaltlich-konzeptionelle Beiträge zur Fortentwicklung der politischen Erwachsenenbildung zu verstehen. Er ist ein „homo oeconomicus“⁴ und von diesem Betrachtungswinkel heraus bewertet er die Lage des Faches.

2. *Rudolfs* Untersuchungen stoßen auf eine intensive Gegenliebe bei exponierten, dem „Zeitgeist“ verpflichteten Weiterbildungswissenschaftlern: „Ein solches ‚Dienstleistungskonzept‘ ist mit einem entwickelten aufklärerischen Impetus kaum zu vereinbaren. Es entspricht aber dem, was heute in der Konzeption von Erwachsenenbildung, vom Lernenden aus, der zu bevorzugende Ansatz ist.“⁵ Diese Generalprotektion von *Ekkehard Nuissl*, dem Direktor des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*, zeigt, wie vehement das gesamte Wendemanöver in der politischen Bildung und darüber hinaus in der Erwachsenenbildung vollzogen wird. Abschied also von der Aufklärung und nicht nur von ihr, auch von dem moralischen Anspruch, den politische Bildung immer hat, sofern sie entschieden für Menschenrechte und Demokratie optiert: „Moral führt uns ... derzeit ganz sicherlich in die Sackgasse.“ Im Einklang mit der eilfertig betriebenen „Modernisierung“ werden Skepsis und Kritik an der zunehmenden Marktorientierung der politischen Bildung von *Nuissl* pauschal als „Wehklage“ abgetan.⁶ Das muss

War früher Staatsmetaphysik en vogue, so ist es heute eine Marktmetaphysik

nicht sonderlich irritieren, denn die Protagonisten des Neoliberalismus setzen ja bekanntermaßen mit der Überzeugung von

fundamentaler Gewissheit auf die (Selbst-)Regulierungskraft des Marktes. War früher eine Staatsmetaphysik en vogue, so ist es jetzt eine Marktmetaphysik. Das könnte man als ideologischen Maskenball bewerten, würde sich nicht dieser Prozess nahezu flächendeckend vollziehen: Das Marktdenken in der politischen Bildung/Erwachsenenbildung geht einher mit dem Individualisierungstheorem als Gesellschaftstheorie, dem Konstruktivismus als Erkenntnistheorie⁷, der Vorstellung vom selbstgesteuerten Lernen in der Erwachsenenbildung und den Privatisierungs- und Deregulierungsvorhaben in der Bildungspolitik...

In dieses Determinantengeflecht passt auch die derzeitige Lust an der Evaluation. Noch einmal

3 *Karsten Rudolf*: Politische Bildung und Markt. Marktfor-schung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien, Büdigen 2003. Die folgenden Daten sind diesem Band entnommen (S. 53, 39, 40, 51, 191 u. 187).

4 *Klaus Ahlheim*: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, S. 41. In diesem Band werden präzise sowohl die forschungsmethodischen Widersprüche und Grenzen der Arbeiten *Rudolfs* als auch ihre ideologischen Implikationen aufgezeigt. (S. 25-41)

5 So *Ekkehard Nuissl*: Politische Bildung und Erwachsenenbildung, in: *PÄD Forum: unterrichten erziehen* 6/2003, S. 332 Ebd.

6 *Ekkehard Nuissl*, in: *Literatur und Forschungsreport* 2/2003, S. 136 (es handelt sich dabei um eine Buchrezension)

7 Den Zusammenhang zwischen Neoliberalismus und Konstruktivismus belegt scharfsinnig *Ludwig A. Pongratz*: *Zeitgeist-surfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*, Weinheim, Basel, Berlin 2003

Nuissl: Politische Erwachsenenbildung wurde „auf den Prüfstand der Legitimation gebracht“, sie „ist dabei, aus einer durch Legitimation und theoretischen Überbau bislang gut geschützten Nische hervorzutreten“. Benötigt würden „Informationen darüber, welche Ressourcen in politische Bildung fließen und wie sie von den Beteiligten bewertet und gesehen wird.“⁸

Dagegen wäre nichts einzuwenden, wer hätte mehr Interesse an der Wirkung von politischer Bildung als diejenigen, die sie organisieren, lehren und moderieren? Irritierend ist jedoch der zeitliche, soziale, ökonomische und politische Zusammenhang, in dem die Dienstleistungs-, Markt- und Überprüfungsmentalität ausgebrochen ist. Und es frappiert die Verve, mit der sie artikuliert und realisiert wird. Kann es nicht sein, dass mit dem Um- oder Abbau des Sozialstaates auch die – stets subventionsbedürftige – politische Bildung um- und abgebaut werden soll?⁹

3. Interessant und bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass auch die in der Schule angesiedelte Politikdidaktik auf den Zug der Modernisierung aufgesprungen ist. So hat jüngst im Auftrag der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) eine namhafte

Politikdidaktik mutiert zur Dienstleistungsdidaktik

Professorengruppe einen Entwurf mit dem Titel „Nationale Bildungsstandards für

den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ vorgelegt.¹⁰ Damit wollte die Zunft fachfremden Vorgaben von Bildungsstandards zuvorkommen. Denn Bildungsstandards werden u. a. vom *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* und der *Konferenz der Kultusminister der Länder* gefordert. Diese Offensivstrategie der Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen fällt allerdings inhaltlich sehr defensiv

aus. Von ehemals emanzipatorischen, kritischen Konzeptionen und Vorstellungen einer politischen Bildung ist nichts mehr geblieben. Stattdessen wird betont, dass politische Bildung bei jungen Menschen die Fähigkeit fördere, „sich in der modernen Wirtschaft angemessen (!) zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent (!) zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren.“ Alles in allem kann man den Text so lesen, dass sich die von der Politikdidaktik „gebildeten“ jungen Menschen angemessen (= angepasst) und kompetent (= nicht widersprechend) in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft verhalten sollten – zumindest tauchen diese Attribute auffallend oft auf – andere wie z. B. kritisch, empathisch und solidarisch – immerhin einmal „Standards“ der politischen Bildung/Politikdidaktik – kommen im Text entweder nur eingeschränkt oder gar nicht vor. Die Politikdidaktik ist zur Dienstleistungsdidaktik mutiert.

4. Zu alledem passen die von den zuständigen Ministerien (BMBF und BMFSFJ) in Auftrag gegebenen Evaluationen der politischen Erwachsenenbildung und der politischen Jugendbildung. Diese Untersuchungen sind von der Bildungspolitik auf den Weg gebracht worden mit dem Ziel, die außerschulische politische Jugendbildung und die politische Erwachsenenbildung zu evaluieren.

Gegensteuerung?

Das lässt angesichts der geschilderten Gesamtsituation zunächst einmal allenfalls verhaltenen Optimismus aufkommen. Aber die ersten Hinweise und Signale sind dennoch verheißungsvoll. So ist in einem Papier, das einige „Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit und die Förderungsstrukturen“ der politischen Jugendbildung zusammenfasst¹¹, folgendes zu lesen: „Politische Bildung ist darauf ausgerichtet, den Erwerb von Informationen und Kompetenzen mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu verknüpfen, sich eine eigene Meinung zu bilden und Werturteile zu fällen. Dazu braucht politische Bildung Personen, die selbst eine Position vertreten und zugleich Spielräume für die Meinungsbildung des Gegenübers eröffnen kön-

8 *Nuissl*: Politische Bildung..., a. a. O., S. 332

9 Ähnlich ist auch *Klaus Ahlheims* Doppelplädoyer zu verstehen (Fußnote 4): einmal für die Erforschung der Wirkung politischer Bildung, zum anderen aber auch gegen „die Vermessenheit eines Bildungsanspruchs, der sich auf weiträumige Markteroberung oder Steuerung der politischen Bildung richtet.“ (*Johannes Schillo*, in seiner Rezension des Buches von *Ahlheim*, in: EB. Erwachsenenbildung 4/2003, S. 201)

10 *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach /Ts. 2004. Die folgenden Zitate sind dem veröffentlichten Entwurf entnommen

11 *Achim Schröder/Nadine Baltzer/Tommy Schroedter*: Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit und für die Förderstrukturen. hektrographiert, Darmstadt, Oktober 2003 (Zitat, S. 3)

nen. Solche Spielräume können nur dort entstehen, wo es nicht nur um quantifizierbare Kompetenzen geht, die auf dem Markt angeboten und nachgefragt werden. ... Wird die Steuerung dem Markt überlassen, so spielen Wertmaßstäbe im Sinne von Tugenden, die für ein Gemeinwesen wichtig sind, keine Rolle.“

Diese empirisch gesicherte Aussage widerspricht indessen dem Credo der Zeitgeistsurfer¹², die derzeit in der politischen Bildung und Erwachsenenbildung auf den Wellen der Modernisierung reiten. Es bleibt abzuwarten, ob es nicht doch noch die

¹² Ich gebrauche hier gerne die treffende Etikettierung von Ludwig Pongratz (siehe Fußnote 7).

durchsetzungsstarke Kraft der Gegensteuerung gibt, die die politische Bildung davor bewahrt, vom Konglomerat des derzeit (noch) dominierenden „Marktdienstleistungskompetenzevaluationsstandardisierungskartells“ geschluckt zu werden. Dieser Widerstand wäre nötig, denn am Ende wäre „politische Bildung“ so unkenntlich geworden, dass sie weder politisch noch Bildung wäre.



*Dr. Klaus-Peter Hufer ist Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften der Kreisvolkshochschule Viersen/BRW und Privatdozent an der Universität Duisburg-Essen
E-Mail: Klaus-Peter.Hufer@t-online.de*

Politische Bildung in Deutschland: Eine Profession im Spannungsfeld zwischen kundenorientierter Dienstleistung und Dienst an der Demokratie

Ulrich Ballhausen

Ulrich Ballhausen nimmt Stellung zur öffentlichen Diskussion über die Bedeutung der Bildungspolitik für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Er beklagt die einseitige Orientierung der Debatte auf die Bereiche des formalen Bildungswesens. Dagegen stellt er die Lernmöglichkeiten nichtformaler Bildungsprozesse, die außerschulische Lernorte und außerschulische politische Jugendbildung bieten. Auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen begründet er die Notwendigkeit politischer Bildung für das Gelingen des nie abgeschlossenen Projekts Demokratie, das als Daueraufgabe zu begreifen und durch kontinuierliche politische Bildung zu fördern ist.

Öffentlich nicht zur Kenntnis genommen...

Wer die aktuelle Bildungsdiskussion in Deutschland auch nur annäherungsweise verfolgt, wird mit *Benno Hafener* zu der Einschätzung kommen (müssen), dass „die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ... in dieser Gemengelage nur eine marginale Rolle“ spielt; „sie wird kaum öffentlich zur Kenntnis genommen“, auch wenn sie sich zu „einem eigenständigen Aufgabenfeld (mit regelmäßiger und kontinuierlicher Finanzierung) entwickelt“ hat (*B. Hafener: Politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, in: *deutsche jugend*, 1/2004, S. 27). Im Zentrum der aktuellen Diskussion und der (Medien-)Öffentlichkeit stehen vielmehr die schulische Bildung, die Reform der Hochschulbildung (inkl. Elitenbildung) und die berufliche (Weiter-)Bildung. Lediglich in einem Seitental der Schuldiskussion, dort, wo über die Organisation der Ganztagschule nachgedacht wird, taucht das Wort „außerschulische Jugendbildung“ – und damit verbunden die politische Jugendbildung – auf.

... und doch in aller Munde?!

Diese ernüchternde Einschätzung überrascht – wenn auch weniger die Szene der politischen BildnerInnen – aus vielerlei Gründen; deshalb sollen drei sehr unterschiedliche Gründe für diese Irritation stichwortartig in Erinnerung gerufen werden:

1. Überall dort, wo in bildungspolitischen **Sonntagsreden** das Schnittfeld zwischen Politik und Bildung berührt wird, gehört die Politische Bildung zum Standardrepertoire; sie wird unverzüglich herbeizitiert, wenn es etwa darum geht, kurzfristige gesellschaftliche Problemlagen in den Griff zu bekommen, oder salbungsvoll ge-

ehrt, wenn der Geburtstag eines Trägers der Politischen Bildung gefeiert wird.

2. Die Geschichte der Politischen Bildung in Deutschland ist gekennzeichnet durch Phasen, in denen der Politischen Bildung durchaus eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde und sie diese auch wahrgenommen hat: erinnert sei in diesem Zusammenhang etwa an die Aufbauphase der Bundesrepublik (Reeducation), an die Bildungsoffensive der 70er Jahre oder etwa an die Rechtsextremismus- und Gewaltdebatte der 90er Jahre.
3. Die mangelnde Wertschätzung in der aktuellen Bildungsdiskussion in Deutschland überrascht aber auch, weil die Wertschöpfung in der Aneignung von Kompetenzen sich gerade nicht primär in jenen Bildungsinstitutionen und -bereichen vollzieht, die derzeit die Diskussion bestimmen (formale Bildung in Schule, Hochschule und Berufsausbildung), sondern gerade in der nicht-formellen und informellen Bildung; nach einer Einschätzung der OECD werden ca. 70 % – 80 % der gesellschaftlich notwendigen Kompetenzen in diesen beiden Bereichen – und damit auch in der außerschulischen politischen Bildung – vermittelt.

Außerschulische politische Bildung: ein möglicher Exportschlager...

Die Engführung der aktuellen bildungspolitischen Debatte in der deutschen Öffentlichkeit auf den Bereich des schulischen Lernens hat zur Folge, dass andere Teile des deutschen Bildungssystems und deren **Erfolgsgeschichten** kaum noch in den Blick geraten. Die außerschulische politische Bildung, so fassen die Professoren *Achim Schröder* und *Lothar Böhnisch* ihre gerade abgeschlossene Evaluation der außerschulischen politischen Jugendbildung im Rahmen des *Kinder- und Jugend-*

Außerschulische politische Jugendbildung ist eines der innovativsten Felder der Jugendarbeit

planes zusammen, ist eines der innovativsten Felder der Jugendarbeit. Innovativ, so die Wissenschaftler, nicht nur im Bereich der Methodik,

bei der Verwendung eines modernen Politikbegriffes oder bei der Bildung von Kooperationsstrukturen, sondern auch bei der Mittelakquise und dem Aufbau von bundesweiten Netzwerken; sie könnte, ganz im Gegensatz zu den formalen Bildungsinstitutionen, derzeit geradezu ein deutscher **Exportschlager** sein und ihre pädagogischen An-

sätze und methodischen Zugänge könnten auch die Diskussion um die Bildungsqualität der deutschen Schule befruchten. „Außerschulische politische Bildung“, so formuliert es der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)* in seiner aktuellen Stellungnahme *Politische Bildung als Dienstleistung an der Demokratie erhalten* (AdB 2004), „trägt zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie bei, (...) sie schafft Foren für Argumentation und faire Auseinandersetzung und trägt damit zum Abbau von Ressentiments und pauschalen Schuldzuweisungen bei. Sie ermuntert und befähigt zu kritischem Urteil und kompetenter Einmischung; sie fördert und qualifiziert zivilgesellschaftliches Engagement. (...) Folgerichtig sollte außerschulische politische Bildung durch ihre Funktion für die politische Kultur in diesem Land an der Wertschätzung und der Unterstützung Teil haben, die der öffentlich verantworteten Bildung zukommt.“



Die Villa der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar

Natürlich wären an dieser Stelle selbstkritisch auch jene Aspekte der außerschulischen politischen Bildung zu benennen, die zur „öffentlichen Randständigkeit“ der Profession mit beigetragen haben: etwa die mangelnde professionelle Außendarstellung, die geringe Beteiligung an der bildungspolitischen Diskussion, festzustellende Tendenzen der Entpolitisierung der außerschulischen politischen Bildung und vieles mehr; dieses kritisch unter die Lupe zu nehmen, ist jedoch nicht Aufgabe dieses Artikels.

... und ein notwendiges Instrument für die demokratische Kultur

„In demokratiethoretischer und -praktischer Tradition“, so schreibt *B. Hafeneger* in seinem bereits oben zitierten Artikel, „ist es geradezu trivial zu

begründen, warum demokratisch verfasste Gesellschaften politische Bildung – neben politischer Sozialisation in Familie, Ausbildung/Schule, Arbeit, Freizeit/Peergroup/Medien – brauchen, und warum es dazu eigener Lernorte und -zeiten mit ständigem qualifiziertem Personal bedarf. ...

Demokratie ist „unabgeschlossenes Projekt“

So wie Beziehungswissen und Erziehungswissen irgendwie über Alltagsvermittlung und -erfahrungen eingeübt und gelernt werden, so muss für das öffentliche Leben und die Politik das notwendige Demokratiewissen gelernt, eingeübt und erfahren werden. Weil dies weder über (politische) Sozialisation systematisch erfolgt, noch in den Genen liegt oder vom Himmel fällt, muss es lebensbegleitend in und außerhalb der Schule immer wieder neu eingeübt und vermittelt, erfahren und angewandt werden“ (*B. Hafeneger: Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, in: deutsche jugend, 1/2004, S. 32*). Politische Bildung ist damit ein kontinuierliches Lernfeld und Demokratie ein „unabgeschlossenes Projekt“, das sich an den Bedürfnissen der Bürger/innen und an den Erfordernissen einer lebendigen Demokratie zu orientieren hat. Wer politische Bildung, insbesondere außerschulische Politische Bildung betreibt und als Lern- und Erfahrungswelt organisiert, muss folglich eine doppelte Bedeutung des Begriffs **Bedarfsorientierung** im Blick haben: den Bedarf der Teilnehmenden und den Bedarf der Demokratie als Organisationsform für ein **gutes und gerechtes Leben aller Menschen**.

Eine in diesem Sinne zielorientierte Politische Bildung bedarf aber auch und zu allererst einer fundierten und systematischen Darstellung über die **demokratische Qualität** der Gesellschaft. Für den Freistaat Thüringen wird seit dem Jahr 2000 im Auftrag der Landesregierung eine repräsentative Umfrage zur **Politischen Kultur** durchgeführt. Auch wenn diese Studie jeweils unterschiedliche Detailschwerpunkte hat, können durch wiederkehrende Fragebatterien mittlerweile auch „Entwicklungstendenzen“ festgehalten werden. Anhand des aktuellen *Thüringen Monitors 2003*, der hier nur als Steinbruch benutzt werden kann, sollen Bedeutung und Notwendigkeit der außerschulischen politischen Bildung als Daueraufgabe – und nicht als „befristete Projektförderung mit Krisenmanagementfunktion“ – exemplarisch hervorgehoben werden. Die Studie des Jahres 2003 zeigt beispielsweise auf, dass:

- über 28 % der Thüringer (31,9 % der Jugendlichen) der Aussage voll bzw. überwiegend zu-



In der Mensa der EJBW

- stimmen, dass sich „wie in der Natur ... auch in der Gesellschaft immer der Stärkere durchsetzen“ sollte;
- 28 % der Thüringer (20 % der Jugendlichen) voll oder überwiegend der Ansicht sind, dass „Ausländer ... grundsätzlich ihre Ehepartner unter den eigenen Landsleuten auswählen“ sollten;
- ca. 41 % der Jugendlichen bis 24 Jahre bei einer Einschätzungsfrage – unabhängig von ihrem Bildungsabschluss – davon ausgehen, dass der Ausländeranteil in Thüringen größer als 21 % der Gesamtbevölkerung ist; tatsächlich beträgt er 1,7 %;
- 43 % der Jugendlichen zwischen 18 – 24 Jahren und 60 % der Erwachsenen zwischen 45 – 59 Jahren als „autoritär orientiert“ gelten können;
- 30 % jener Jugendlichen, die sich primär als Ostdeutsche bezeichnen, rechtsextreme Einstellungen haben (aber nur 3 % jener Jugendlichen, die sich als Europäer bezeichnen!);
- „19 % aller Thüringer (22 % der Jugendlichen) rechtsextreme Positionen vertreten“;
- über 17 % der Thüringer (14,2 % der Jugendlichen) der Aussage voll bzw. überwiegend zustimmen, dass „im nationalen Interesse ... unter bestimmten Bedingungen eine Diktatur die bessere Staatsform“ ist;
- ca. 17 % der Thüringer als „Nichtdemokraten“, 38 % als „unzufriedene Demokraten“ und 45 % als „zufriedene Demokraten“ bezeichnet werden können. Als „Nichtdemokraten“ bezeich-

net diese repräsentative Studie der Bevölkerung in Thüringen über 18 Jahre all jene, die die „Demokratie als Staatsidee ablehnen“; als „unzufriedene Demokraten“ jene BürgerInnen, die die „Demokratie grundsätzlich akzeptieren, aber unzufrieden mit der Praxis sind“. Bei Jugendlichen liegt der Anteil der „Nichtdemokraten“ mit 20 % dabei höher als im Durchschnitt der Befragten.

Während die Studie noch im Jahr 2002 danach fragte, ob das demokratische System in Thüringen Risse bekommen hat, stellt sie für das Jahr 2003 fest, dass sich die „feinen Risse im Fundament verbreitert haben, und noch eine erhebliche Strecke auf dem Weg der Festigung eines freiheitsbewussten demokratischen Politikverständnisses zurückzulegen ist“ (*Kl. Dicke u. a.*, Politische Kultur im Freistaat Thüringen, Einstellungen zur Demokratie, Ergebnisse des Thüringen Monitors 2003, Jena 2003). Besonders bedenklich, so führt der Thüringen Monitor aus, ist dabei die kritische Einstellung der Bürger/innen zu zentralen Aspekten der Demokratie wie **Pluralität und Opposition**.

Was hier für Thüringen, vielleicht auch für andere junge Bundesländer formuliert wird, findet seine Entsprechung – wenn auch unterschiedlich gelagert und akzentuiert – in „demokratischen Erosionen“ auch in den alten Bundesländern. „Tatsächlich gibt es“, so schreibt *W. Patzelt* zusammenfassend,



Jugendliche Seminarteilnehmerin der EJBW

„gravierende Verständnismängel der Bürger genau dort, wo es um die Maschinerie der Demokratie, um die Strukturen und um die Funktionslogik jener Institutionen geht, die die Demokratie ermöglichen. Betroffen sind Parlament und Regierung, Parteien und Verbände, die Massenmedien und obendrein die Bürgerschaft selbst, die über ihre eigenen Kenntnis- und Verständnisdefizite schwerlich auf dem Laufenden ist“ (W. Patzelt, Die Deutschen und ihre Missverständnisse, in: *Politische Bildung* 3/2003). Es soll an dieser Stelle nicht erörtert werden, ob es sich hier primär um **Verständnismängel** der BürgerInnen handelt, oder etwa um Verständigungs-, Vermittlungs- oder/und Kompetenzprobleme der Politik und ihrer Akteure; auch nicht, ob die Aufzählung bei W. Patzelt die Alltagsdemokratie der BürgerInnen richtig erfasst. Es gilt jedoch festzuhalten, dass das Projekt der Demokratie und der Demokratisierung aller Lebensbereiche „Risse“ zeigt und es deshalb weiterhin als kontinuierliche und lebensweltorientierte **Daueraufgabe** zu begreifen ist.

Projekt der Demokratie ist Daueraufgabe

Lernorte der Demokratie

Politische Bildung kann ihre „Dienstleistungsfunktion an der Demokratie“ aber nur dann wahrnehmen, wenn ihre Existenz durch öffentlich geförderte Bildung gesichert ist, ihr eine klare und eigenständige Funktion im Bildungskanon zugeschrieben wird und die Lernziele zu den Lernorten passen. So wichtig es beispielsweise ist, Politische Bildung als Unterrichtsstoff der Schule anzubieten, so unverzichtbar ist es für eine lebendige Alltagsdemokratie, außerschulische demokratische Erfahrungsfelder bereitzuhalten. Eine kritische Analyse der Möglichkeiten schulischen Lernens verdeutlicht dies: so ermittelte etwa die *Civic Education Studie (CES)* bei der Befragung des Lehrpersonals an deutschen Schulen, dass sich nur 39 % der Lehrer/innen für Verhandlungen mit Jugendlichen über Inhalte politischer Bildung aussprechen; damit ist Deutschland Schlusslicht in der Einschätzung einer inhaltlichen Schüler/innenorientierung in der politischen Bildung. Die Studie weist zudem nach, dass deutsche Jugendliche im internationalen Vergleich insgesamt die niedrigste Beteiligungsbereitschaft in der Schule, sowohl zur Mitarbeit in Gremien als auch zu individuellem Engagement, aufweisen. Ursachen hierfür werden vor allem auch in der organisatorischen Gesamtstruktur der Schule gesehen, die wenig förderlich für politisches und soziales Lernen ist. Die Ergebnisse der CES zeigen, dass mündige Bürger und Bürgerinnen nicht durch die Vermittlung politischen Wissens gebildet werden können. Ohne demokratische Kompetenzen im Sinne einer persönlichkeitspezifischen Grundhaltung, so die Studie, gibt es kein soziales und politisches Engagement.

Nicht nur über Wirtschaftsstandort, auch über Bildungs- und Demokratiestandort nachdenken

Wer über den Wirtschaftsstandort Deutschland nachdenkt, muss den Bildungsstandort ebenso in den Blick nehmen wie den „Demokratiestandort“; aber genau dieser ist nicht (ausschließlich) in formalen Bildungsprozessen vermittelbar und entwickelbar, sondern im Alltag der Bürger/innen und in offenen Lernarrangements. Der außerschulischen politischen Bildung kommt hier eine zentrale Funktion zu, denn wo sonst „gibt es Orte und Zeiten, in denen systematischer, persönlicher und tiefer über politische und gesellschaftliche Zusammenhänge informiert und nachgedacht wird bzw. werden kann?“ (B. Hafneger: Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, in: *Deutsche Jugend*, 1/2004, S. 31). Es geht hier nicht darum, eine Diskrepanz bzw. Konkurrenz zwischen schulischer



© EJBW

Lernort für Demokratie: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (Reithaus)

und außerschulischer Bildung herbeizureden, sehr wohl aber darum, der Bedeutung außerschulischer Lernprozesse in der aktuellen Diskussion den ihr angemessenen Stellenwert einzuräumen; dieser scheint aber gerade nicht beachtet zu werden.

„Demokratische Bildung, Erziehung zur Demokratie“, so die bereits zitierte Stellungnahme des AdB, „müssen wieder selbstverständlich zu den öffentlich verantworteten Bildungsaufgaben im Rahmen formaler und nichtformaler Lernprozesse gehören. Politische Bildung ist in den Bildungsalltag in und außerhalb der Schule zu integrieren und muss für alle Bürgerinnen und Bürger zugänglich sein. Sie ist keine Ware auf dem freien Markt, sondern gehört zum Grundbestand des Rechts auf Bildung in einer Demokratie.“ Und dass die Bedarfslage weit- aus größer ist als hier und dort vermutet, bestätigt die Untersuchung von *Karsten Rudolf* (Bedarf politische Bildung) für den außerschulischen Bereich ebenso wie etwa eine aktuelle Emnid-Umfrage bei Schüler/innen; diese weist beispielsweise nach, dass Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik mit ca. 32 % auf dem 3. Platz ihres Wunschstundenplanes stehen. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen ver-

weisen Erwachsene Politische Bildung auf die Frage nach wichtigen Unterrichtsgebieten auf die hinteren Plätze. Gefragt, was Kinder unbedingt in der Schule lernen sollen, setzen die Bundesbürger/innen auf den 15. Platz „Demokratieverständnis, demokratische Spielregeln“, auf den 18. Platz „Kritikfähigkeit“ und auf den 19. Platz „Politische Bildung“.



Ulrich Ballhausen ist Mitglied des AdB-Vorstands und leitet die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar. Anschrift: Jenaer Straße 2/4, 99425 Weimar. E-Mail: ballhausen@ejbweimar.de

Abschied vom Haus?

Zur Krise des Lernorts Bildungsstätte

Peter Leibenguth-Nordmann

Peter Leibenguth-Nordmann stellt Fragen an den Lernort Bildungsstätte vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen. Er verweist auf bisherige Traditionen und diesen Lernort begründende Bildungsansprüche, die er mit gegenwärtigen Voraussetzungen und Bedingungen der Arbeit konfrontiert. Sowohl die Erwartungen der Politik als auch die von Teilnehmern und Teilnehmerinnen haben sich verändert und stellen die Bildungsträger vor neue Herausforderungen. Bildungshäuser müssen zwischen ökonomischen Zwängen und eigenen Bildungsansprüchen lavieren, nachfrageorientierte Angebote konzipieren und neuen Qualitätsanforderungen auf einem sich zunehmend liberalisierenden Bildungsmarkt genügen. Der Beitrag resümiert die Auswirkungen aktueller Bildungs- und Förderungspolitik auf einen in seiner bisherigen Form bedrohten Bildungsbereich und die in ihm tätigen Menschen.

Vorbemerkung: Die folgenden Betrachtungen sind „einseitig“, durchaus subjektiv und beanspruchen keineswegs, die Situation unserer Häuser umfassend zu analysieren. Darum sei ab und an der Gebrauch des Personalpronomens „ich“ erlaubt. Auf Belege wird generell verzichtet, um auch nur den Anschein einer systematischen Untersuchung zu vermeiden. Eher zufällig ist die zeitliche Nähe der Abfassung des Beitrags zu meinem Ausscheiden aus dem Beruf als hauptamtlicher Pädagoge. Erfahrungen in der „eigenen“ Einrichtung haben, das ist unvermeidlich, die persönliche Meinungsbildung mit beeinflusst.

„Unsere Häuser – sie kommen in die Jahre“, so hatte ich die Rezension der Jubiläumsschrift der *Politischen Akademie Biggese* eingeleitet (AB 2/2002), dabei durchaus eingedenk der Sorge, die auf der Mitgliederversammlung des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB)* Ende November 2001 erstmals offen angesprochen wurde: Just zu einer Zeit, in der viele Häuser auf ein halbes Jahrhundert erfolgreicher politischer Bildungsarbeit zurückblicken, war „die Schließung mehrerer Mitgliedereinrichtungen des AdB...zu beklagen“ (zit. nach dem Protokoll der MV). Die Anlässe zur Besorgnis, sie haben seither noch zugenommen. Nachrichten über Kürzungen, Insolvenzen und Kündigungen von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen häufen sich. Und die jüngste Stellungnahme des AdB-Vorstands „Politische Bildung als Dienstleistung an der Demokratie erhalten“ scheint ebenfalls von dieser Sorge erfüllt. „Gegen die Kurzsichtigkeit der aktuellen Bildungs- und Förderungspolitik“, so schließt dieser Aufruf, „setzen wir deshalb unsere Forderung, den Stellenwert außerschulischer poli-

tischer Jugend- und Erwachsenenbildung im Prozess des lebenslangen Lernens anzuerkennen.“

Es hat den Anschein, als betrachte die Politik jene Institutionen als überflüssig, die zur Stärkung republikanischen Geistes und demokratischer Zivilgesellschaft beigetragen haben

Ja, es hat den Anschein, als betrachte die Politik, nach einem halben Jahrhundert (im westlichen Deutschland) erfolgreicher Demokratie, nun just jene Institutionen als überflüssig oder lästig, die – neben vielen anderen – unbestritten zur

Stärkung republikanischen Geistes und demokratischer Zivilgesellschaft beigetragen haben. (Von den spezifischen Sorgen ostdeutscher Bildungsstätten muss hier abgesehen werden.) Aber – so der Ansatz meiner Überlegungen – liegt es nur an der „gegenwärtigen Finanz- und Förderungspolitik“ (so der zitierte Aufruf)? Oder hat die Krise der Bildungsstätten noch weitere Ursachen? Verschwinden die „Häuser“, die festen „Lernorte“, „wo Bildung Raum und Zeit hat“ (so der treffende Slogan des *Arbeitskreises der Bildungsstätten und Akademien – Heimvolkshochschulen – in NRW/ABA*), mit dem rasanten Wandel unserer Lebenswelt? Hat das „ganze Haus“ ausgedient in einer Zeit, die durch „Globalisierung“ und Ökonomisierung aller Lebensbereiche unter dem Primat des Hyper-Kapitalismus geprägt zu sein scheint?

Wohlgemerkt, nicht die politische Bildung steht hier auf dem Prüfstand, sie ist außerhalb des Bildungshauses, etwa in Volkshochschulen und Tagungsstätten ohne Internatsbetrieb, sehr wohl möglich, wenngleich ebenfalls vom Rückzug des Staates aus nahezu allen Förderbereichen bedroht. Hier geht es ausschließlich um die „HVHS“ im weiteren Sinne des Wortes: „Da der Begriff Heimvolkshochschule nicht gesetzlich geschützt ist, wird diese Bezeichnung heute von vielen Einrichtungen in Anspruch genommen, die nach ihrer Gründungsabsicht und ihren Bildungszielen kaum noch Beziehungen zur traditionellen Heimvolkshochschule haben. Das gilt für Bildungsstätten, Europahäuser, Akademien, Volkshochschulheime und vieles andere mehr“, so der ehemalige Leiter der HVHS Barendorf, *Hans Wilhelm Tölke*, in dieser Zeitschrift, die vor zwölf Jahren meinem Thema ein ganzes Heft gewidmet hat (AB 1/1992).

Charakteristisch für diese Jugend- und Erwachsenenbildungsstätten ist ihre Vielfältigkeit, der Pluralismus der weltanschaulichen und politischen Ziele, die Unterschiedlichkeit der institutionellen Struktur sowie der regionalen oder lokalen „Ver-

ankerung“. Neben den kirchlichen Bildungshäusern, die hier außer Betracht bleiben müssen, sind das zum einen die Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts entstandenen „Jugendgruppenleiterschulen“ und „Jugendhöfe“; daneben entstanden – folgt man dem AdB-Mitbegründer *Herbert Scheffler* – Bildungshäuser „aufgrund besonderer thematischer Herausforderungen. Hierzu zählen die deutschlandpolitischen Bildungsstätten und die Europahäuser.“ (AB 1/1990).

Gemeinsam ist ihnen der Anspruch der ganzheitlichen Pädagogik, der Einheit von Leben und Lernen, des – freilich gegenüber den konzeptionellen „Vorläufern“ in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – nurmehr als „Kurzzeitpädagogik“ möglichen Wochen- oder Wochenendseminars. Auf die unvergleichlichen und durch keine andere Bildungsform substituierbaren Vorzüge des Lernens in festen Häusern muss an dieser Stelle ebenso wenig hingewiesen werden wie darauf, dass ihr „output“ inkommensurabel, nämlich „bildungsökonomisch“ nicht messbar ist, schon gar nicht quantifizierbar. Als Beleg sei nur ein einziges Zitat angeführt, es stammt aus der Festrede von *Uta Denzin-v. Broich-Oppert* zum 40jährigen Bestehen des *Wannseeheims* 1991 (AB 1/1992): „Die noch in den 40er Jahren gegründeten Jugendbildungsstätten...haben eine hinreißende Bildungsarbeit aufgebaut...Der Bezug auf konkrete Menschen und nicht auf die Weiterentwicklung von Theorie hat verhindert, dass Elfenbeinturm-Abgehobenheit und Realitätsferne sich in Bildungsstätten einschleichen konnten. Das Funktionieren dieser Mikrokosmen...ist selbst ein Lernmodell für die Möglichkeit nichtentfremdeter Arbeit...Ihr Instrument ist die Kurzzeitpädagogik. Es interessiert sicher nicht nur den Fiskus, was mit dieser Form der Pädagogik...überhaupt geleistet werden kann...“ Und mit Hinweis auf die Chaostheorie („schon der Flügelschlag eines Schmetterlings...“) resümiert die Rednerin, fraglos zutreffend: „Es scheint nach wie vor nichts Verlässlicheres zu geben als die Aussagen jener, die Kurzzeitpädagogik selbst erlebt haben... Dass dabei das Bildungserlebnis selbst in der Regel nicht ursächlich, sondern auslösend gleichsam als Katalysator funktioniert, mindert weder Wirkung noch Verantwortung.“

Aber: gemeinsam sind den Einrichtungen, die „in die Jahre gekommen“ sind, zweifellos die aktuellen Herausforderungen, nicht zuletzt im Zeichen der Qualitätsdiskussion. In einem Beitrag „Bildungshäuser – Lernorte für Nachhaltigkeit?“ (AB 4/2000) hatte ich gefordert: „Die Selbstdefinition – ‚feste Lernorte (Bildungsstätten) schaffen Distanz zum Alltag, ermöglichen soziale Kommunikation,

persönliche Begegnungen und Dialoge, die Begegnung mit dem Fremden‘ (AdB-Positionspapier 1995) – muss sich dem Anspruch der Qualitätsprüfung ebenso stellen wie jede einzelne der ‚drei Welten‘, Pädagogik, Hauswirtschaft, Verwaltung“. Heute, nach weiteren Erfahrungen mit der Gratwanderung zwischen „Belegungszwängen“ und Bildungszielen, denke ich, die Qualitätsanforderungen an jeden einzelnen Bereich, sie steigen (fraglos zu Recht) weiter, aber die Institution des ganzen Hauses im Sinne des traditionellen Leitbilds steht inzwischen auf dem Prüfstand. Politiker, aber auch potentielle „Nachfrager“ von Weiterbildungsangeboten, Verantwortliche für Bildungsurlaub und Fortbildung in Betrieben und Behörden, sie scheinen zunehmend weniger überzeugt (um es „sanft“ auszudrücken) von den unverwechselbaren Chancen und Möglichkeiten unserer Häuser, von denen wir Insider, zumindest in Festschriften, immer noch überzeugt sind. „Die Bildungshäuser sollten“ – so die Forderung der hauptamtlichen Pädagog/innen der *Politischen Akademie Biggese* (PAB – Zitat in der Rezension AB 2/2002) – „eine eigene Atmosphäre der Geborgenheit, des Sich-Wohlfühlen-Könnens vermitteln. Von der Architektur über die Einrichtungen bis zum Speiseplan darf nicht eine kalte Zweckbestimmung vorherrschen, sondern die Räume, das Mobiliar, das Ambiente müssen die Eigenynamik und Selbstorganisation des Lernens und der Begegnung von Menschen zulassen.“

Vor den folgenden, eher nüchternen Thesen zur Zukunft der Heimvolkshochschulen sei ausdrücklich betont: Hier, im Bildungshaus am Biggese, wie in manch anderer Bildungsstätte, „stimmt“ das noch heute, einschließlich der ebenfalls erforderlichen Bedingungen in personeller Hinsicht: „Der Vorstand, die Leitung und auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst sollten sich aber bewusst sein, dass das Bildungshaus auch Lern- und Begegnungsort für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist“, so der langjährige PAB-Direktor *Alfred Hagedorn* im Themenheft der *Außerschulischen Bildung* (AB 1/1992).

Thesen

a) *Der überkommene Charme der Häuser...*

„Der Charme einer vergangenen Epoche“ – diese Bemerkung aus der Rede der Parlamentarischen Geschäftsführerin der SPD-Landtagsfraktion auf der Mitgliederversammlung des nordrhein-westfälischen Dachverbands (ABA) am 27. März 2003 in Kleve habe ich mir aufgeschrieben – er spiegele sich im Erscheinungsbild der Bildungsstätten wi-

der...Ja, hatte *Carina Gödecke* denn ganz Unrecht mit dieser „Spitze“?

In der Tat, „die“ Bildungsstätte liegt (wollte man den „Idealtypus“ der HVHS, etwa zu der Zeit, als der Verfasser dieser Zeilen die AdB-Welt kennen lernte, vor gut einem Vierteljahrhundert also, kurz beschreiben) im Zweifel „janz weit draußen“, Abholung durch die „Heimleitung“ garantiert – für manchen termingepagten Referenten (auch Teilnehmer?) indes zu ablegen.

Ihre Einrichtung und Ausstattung, sie erinnern (erinnerten) vielfach an den herben Reiz der jugendbewegten Heimvolkshochschule (Beispiel: die bundesweit bekannte Einrichtung im Sylter Klappholtal). Nicht selten machten sich selbst Pädagog/innen Gedanken darüber, wie man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (keineswegs „Gäste“ oder gar „Kunden“) von den Vorzügen ökologisch korrekter, zumindest ernährungsgerechter, frugaler Kost überzeugen könne.

Und die Innenarchitektur der (in aller Regel Zweibett- und Mehrbett-)Stuben, sie schien dem kargen Ambiente einer Mönchszelle denn doch ungleich ähnlicher als einem Hotelzimmer heutigen Zuschnitts. Auch dies war keineswegs betriebswirtschaftlich bedingt, vielmehr pädagogisch durchaus „begründet“. Ein Beispiel: Wo heute jeder „Teilnehmende“ (um den gendgerechten, aber scheußlichen Terminus ein einziges Mal zu verwenden) „selbstverständlich“ neben Bett, Schreibtisch und Sessel ein TV-Gerät, mindestens aber ein Radio erwartet (nach der „Wende“ fiel uns in Bocholt auf, dass vor allem Menschen aus „Neufünfland“ dieses begehrten), da wäre dieser Wunsch noch vor zwei Jahrzehnten von den in aller Regel akademisch-pädagogisch vorgebildeten Hauptamtlichen (Leitung, Pädagog/innen-Team) verworfen worden als – Regelverstoß gegen die Maxime des „gemeinsamen“ Lernens, Arbeitens und Lebens. Allen „Teilnehmerkritiken“ auch junger Erwachsener zuwider, waren Ausschank-Angebot und Öffnungszeiten der „Kellerbar“ nicht selten eine „echte“ Herausforderung für die Evaluations- und Planungssitzungen der Jugend- und Erwachsenenbildner.

Das Leitbild des „mündigen Bürgers“ kollidierte nicht selten mit tradierten Postulaten aus der Zeit der Jugend- und Heimvolkshochschulbewegung

hochschulbewegung (vor allem ländlicher Ausrichtung) der zwanziger und dreißiger Jahre...Nur am Rande sei angemerkt, dass die eine oder andere

Das Leitbild des „mündigen Bürgers“ – auch in den Köpfen der 68er-Generation kollidierte es nicht selten mit tradierten Postulaten aus der „heroischen“ Zeit der Jugend- und Heimvolkshochschulbewegung

Neugründung nach 1945 auch in „schwieriger“ Kontinuität über die NS-Zeit hinweg stand: Manch pädagogisches Konzept wies partiell durchaus Affinitäten zu Ideologemen der „völkischen Erziehung“ auf. Und die Verstrickung eines der einflussreichsten „Gründerväter“, *Werner Rietz*, ist jüngst durch die erhellend-aufklärerische Rezension *Paul Ciupkes* (AB 1/2003) zum Anlass genommen worden, sich auch mit diesen (wenigen) braunen Wurzeln der Nachkriegsgründungen selbstkritisch auseinander zu setzen.

Wer heute „unsere“ Häuser besucht, wird nur noch selten auf Gemeinschaftsduschen treffen und kaum noch in den „Genuss“ des Selberkochens, der Mitarbeit an Spül- und Reinigungsarbeiten kommen – abgesehen natürlich von Einrichtungen mit ebendiesem Bildungsziel. Längst hat sich ein „teilnehmerorientierter“ Pragmatismus durchgesetzt: „Im Zuge dieser Entwicklung“, so schon der oben angeführte Beitrag von *Heinz-Wilhelm Tölke* –, „sind viele Heimvolkshochschulen zu Tagungsstätten mit einem gehobenen Anspruchsniveau geworden. Die meisten Heimvolkshochschulen arbeiten mehrzünftig und sind durch sachliche und personelle Ausstattung unter den Einfluss von Wirtschaftlichkeitsberechnungen geraten, die sich gelegentlich in Belegungszwängen auswirken.“ (AB 1/1992)

Die Häuser werden älter, Erneuerungsinvestitionen müssen aus der laufenden Arbeit finanziert werden (anders als im Falle der Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft!); Teilnehmerinnen und Teilnehmer, nicht nur die „Erwachsenen“, werden anspruchsvoller in ihren Erwartungen an Küche, Service, Freizeitangebot und Ausstattung; die einzelne „Bildungsmaßnahme“ wird teurer angesichts gestiegener Anforderungen an die Qualität der Programme (von der „Massenproduktion“ sich wiederholender Wochenprogramme zur „Einzelanfertigung“ pädagogischer Unikate mit tendenziell steigendem Arbeitsaufwand pro geleisteter Unterrichtsstunde bzw. Teilnehmertag); die Schere zwischen Ausgaben für Personal und „pädagogischem Aufwand“ einerseits und Einnahmen aus Teilnehmer- bzw. Partnerentgelten, staatlichen Subventionen sowie ggf. Spenden und Erträgen aus nichtpädagogischen „Nebenbetrieben“, sie öffnet sich zunehmend weiter, so dass die Rede vom „strukturellen Defizit“ der Bildungsarbeit bei den jährlichen Etatberatungen so gewiss ist wie das Amen in der Kirche.

Schleichend und in den „Sonntagsreden“ (Verbandsäußerungen, Rechenschaftsberichte in den Gremien der Trägerorganisationen usw.) eher schamhaft verschwiegen, stieg der Anteil der ausschließlich zur wirtschaftlicheren Auslastung vor-

handener gastronomischer Kapazitäten durchgeführten Gastseminare (oftmals als „Partnerseminare“ taktvoll umschrieben). Folgeschwerer für die allmähliche Aushöhlung des selbstgestellten Anspruchs – in den Katalogen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität spielt die Frage nach dem Leitbild eine vorrangige Rolle – war die von keinem/r pädagogischen Kollegen/in (im Privatgespräch) glaubhaft bestrittene Umkehrung der Prioritäten. In veränderter Schwerpunktverteilung – bei Teambesprechungen, bei Gremiensitzungen, auf Verbandstagungen, in den Kommissionen ließe

Aushöhlung selbstgestellter Ansprüche durch Umkehrung der Prioritäten – vom Teilnehmertag zum Leistungstag

es sich zeigen – spiegelt(e) sich dieser „Themenwechsel“ vom pädagogisch akzentuierten „Teilnehmertag“ zum betriebswirtschaftlich geforderten „Leistungstag“. Statt von Zielen, Methoden und gesellschaftlichen Erwartungen her – nur leicht überspitzt sei das angemerkt – dachte „der/die HPM“ faktisch zunehmend eher „vom Bett aus“. Wer „gut im Seminarraum“ war, aber in der „Aquis“ ein/e „Versager/in“, bekam die Missbilligung der Vorgesetzten zu spüren...

In der „Abenddämmerung“ des Selbstbildes vom Bildungshaus, Anfang der neunziger Jahre, wurde die Gefahr erkannt und auch diskutiert (vgl. das mehrfach zitierte AB-Heft 1/1992). In einem internen Papier von *Theo Jahns* (13.05.1992), das uns in der AdB-Kommission Erwachsenenbildung zur Klärung helfen sollte, stand der Bildungsanspruch („das je konkrete Individuum...“, die Entfaltung des Subjekts“) am Anfang, um daraus zu folgern: „Dann sind Bildungsstätten primär keine Qualifizierungs- und Erholungsstätten! Dann dürfte der Bildungsauftrag dem Kriterium der Wirtschaftlichkeit nicht untergeordnet werden!“

Aber eine Lösung des Dilemmas (abgesehen von mehr oder minder ausgeprägter „Selbstausscheidung“ und vereinzelt Gehaltsverzichts-Maßnahmen) fand sich nicht. Stets hart am Rande des Risikos, den Charakter der Gemeinnützigkeit zu verlieren, sowie – im Falle von Einrichtungen der politischen Bildung – weniger als erlaubt im Kerngeschäft tätig zu sein, vollzog sich die „Ökonomisierung“ der internatsmäßig angebotenen Weiterbildung.

Bildungshäuser heute unterscheiden sich, weniger im Erscheinungsbild als hinsichtlich der nach Auslastung, Betriebstagen und Preis-Leistungs-Verhältnis kalkulierten Betrachtungsweise der „Geschäftsleitung“, immer weniger von Tagungshotels und anderen Beherbergungsbetrieben mit saisonal be-

dingten Sonderangeboten für Bildungsträger. Was sie – allenfalls – noch von Angeboten der professionellen Tagungshotellerie abhebt, ihre „Atmosphäre“, der sympathische, überkommene Geist in manchen Häusern als Resultat der integralen Konzeption, wonach auch innerhalb der Einrichtung Demokratie und Toleranz „gelebt“ werden sollen, diese in Feed-backs nicht selten noch heute lobend erwähnte „Betreuung“ durch festangestellte Mitarbeiter/innen der Tagungsstätte, sie ist infolge der dienstleistungsvernichtenden Wirkung heutiger Arbeitskostenstrukturen mehr als gefährdet. Als langjähriger Betriebsratsvorsitzender hätte ich an dieser Stelle „Lust“ zu einem Exkurs...

Und auch der – in Konkurrenz zum „ganzen Haus“ (meist mit einem betriebswirtschaftlich unerfahrenen Pädagogen in der Direktion) – prima vista Erfolg versprechende Dualismus, die strikte Funktions- oder Firmentrennung von Hotel- und Bildungsbereich, kann die Probleme offenbar nicht lösen: Auch wenn in der „Konzernspitze“ noch an der Einheit von pädagogischem Leitbild und wirtschaftlichem Interesse festgehalten wird: Der gastronomische Betrieb muss (Personal-)Kosten sparen, widmet sich in pädagogischer Hinsicht allenfalls der Ausbildung von Hotelfachkräften; das Hotelpersonal kann (und will) die überkommenen Betreuungsqualitäten der Bildungsstätten nicht (mehr) erbringen; der – nur noch belegungsrelevante – pädagogische Kollege mutiert bisweilen zum lästigen Geschäftspartner, dem nicht einmal die Sonderkonditionen der Tagungshotels eingeräumt werden (können).

b) ...überzeugt zunehmend weniger Menschen

Das Dilemma ist nicht neu: Wie ist es möglich, mit den äußerst begrenzten Mitteln der (politischen) Bildung möglichst viel zu „bewirken“? Entweder ging das, anknüpfend an ältere Theorien der Weimarer Epoche, über Elitebildung: *Eduard Weitsch*, der Gründer der thüringischen Modell-Heimvolkshochschule *DreiBigacker*, wandte sich an die „sauerteiglich weiterwirkenden Führer“, die „besten Kräfte... die das Zeug dazu haben, Führer in ihrem Kreise zu sein, und sie (die HVHS) muss sich nach solchen umsehen, die den größten Radius des Weiterwirkens versprechen“ (zitiert nach *Olbrich*, Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 171). In von amerikanischen und britischen Reeducation-Programmen beeinflussten Jugendbildungseinrichtungen lebte dieser Ansatz fort. Ich erinnere mich an „Ausleseverfahren“ in meiner Schulklasse in den 1950er Jahren zur Rekrutierung der (ganz wenigen) Auserwählten für Seminare des *Jugendhofs Vlotho*...

Oder man setzte bewusst auf Breitenbildung – bis hin zur Erwartung einer ausdifferenzierten quartären Bildung im Zuge der Einführung von Weiterbildungsgesetzen und/oder Freistellungsregelungen für sog. „Bildungsurlaub“. Im Falle der ESTA (sie hatte das Glück, mit mitarbeiterstarken Partnern in Unternehmen und staatlichen Verwaltungen „ins Geschäft“ zu kommen) ging mit dem Interesse an (auch quantitativ) breit angelegten Weiterbildungsangeboten einher ein unverkennbarer Sendungsgedanke. Vermutlich viel stärker ausgeprägt als in den zur Überparteilichkeit verpflichteten Seminaren der parteinahen Stiftungen ging es nicht nur um den „Versuch, die mündig gesprochene Gesellschaft zur wirklichen Mündigkeit zu führen“ (Gründungsdirektor *Gerd Jans*), sondern explizit auch um die europapolitische Überzeugungsarbeit: „Es möge deutlich werden“, wie es etwas holprig hieß, „dass der Europäische Einigungsprozess als Informationseingabe und die Weckung des Bürgerwillens dazu als europäische Bewusstseinsbildung und Engagementsvorbereitung sich didaktisch wie ein roter Faden“ durch die präsentierten Seminaraktivitäten ziehe (Vorwort des damaligen Studienleiters zu einer umfassenden internen Aufarbeitung des ESTA-Seminarangebots in den Häusern Bad Oeynhausen, Bocholt und Berlin aus dem Jahre 1980).

Zur Diskussion steht an dieser Stelle nicht die mögliche Divergenz zwischen den pädagogischen Intentionen von Trägern bzw. Erwachsenenbildner/innen und den je individuell unterschiedlichen Weiterbildungserwartungen von Teilnehmer/innen. Hatte sich die überkommene Heimvolkshochschule – die Weiterbildungshäuser der Weimarer Ära gehen letztlich alle auf den dänischen Theologen und Erzvater der Heimvolkshochschulbewegung *Nicolai Grundtvig* zurück – in den 1920er und 30er Jahren eher kompensatorisch um ländliche Bevölkerung mit „Bildungsdefiziten“ oder um städtische Arbeiterinnen und Arbeiter bemüht (mit emanzipatorischen oder eher sozialromantisch- „völkischen“ Leitvorstellungen), so erreichten Angebote zum Bildungsurlaub – die Gesetzgebung ist ohne die heute utopisch anmutende Sozialformation der Vollbeschäftigung nicht mehr recht verständlich zu machen – im wesentlichen Mitarbeiter/innen größerer Unternehmen und/oder personell gut ausgestatteter Bundes- und Landesbehörden sowie kommunaler Verwaltungen (wohlgemerkt: vor der Diktatur des Rotstifts, vor den Ausgabenstopps, vor Etablierung der Leitbilder vom „schlanken Staat“ und „lean management“, vor der beschäftigungspolitischen Revolution seit den mittleren siebziger Jahren also). Erinnerung sei an die bundesweit benei-

dete „Blüte“ der niedersächsischen Bildungseinrichtungen, die sich primär der Aufgeschlossenheit des Volkswagenwerks für Arbeitnehmerweiterbildung verdankt; Akademien wie die ESTA konnten expandieren, weil Bundesbildungsurlaubs- und weitere Freistellungsregelungen die „Entsendung“ von Beamten und Angestellten des öffentlichen Dienstes ermöglichten, darüber hinaus auch das persönliche Engagement von Behördenchefs und Unternehmensleitern für überfachliche Weiterbildung ihres Personals – bisweilen einschließlich des Interesses an der europäischen Integration...

Im Kreise der Pädagog/innen wurde das weitgehende Fehlen von Arbeitslosen, von Mitarbeitern kleiner und mittlerer Betriebe, insgesamt die mangelnde „Erreichbarkeit“ sog. bildungsferner Schichten mehr oder minder beklagt, indes – unter dem Primat wachsender Belegungszwänge und betriebs-

Die „Blüte“ der niedersächsischen Bildungseinrichtungen verdankt sich primär der Aufgeschlossenheit des Volkswagenwerkes für Arbeitnehmerweiterbildung

wirtschaftlich gebotener Grenzen – in der täglichen Praxis immer seltener „hinterfragt“. Man ging (auch hier gilt zu betonen: die Argumentation ist einseitig und keinesfalls ungeprüft zu verallgemeinern) lieber den bequemeren Weg und fragte nach Zielgruppen, die sowohl Bildungsinteresse zeigten als auch über Abkömmlichkeit und „das nötige Kleingeld“ verfügten. Je weniger die Häuser mit Arbeitnehmer/innen, mit Angehörigen des öffentlichen Dienstes oder mit jungen Erwachsenen – bekanntlich lässt die Bindekraft der Partei- und Gewerkschaftsjugendorganisationen drastisch nach – zu „füllen“ waren, desto bereitwilliger organisierte man Studienseminare und Bildungsreisen für „Senioren“, jene im Zeitalter des demographischen Umbruchs, der Altersteilzeit- und Frühverrentungsregelungen „erfreulich“ wachsende Schicht der iunggebliebenen, aktiven „Alten“, die nach der Berufs- und Familienphase über Zeit, Interesse und Kaufkraft für Weiterbildungsangebote verfügen.

Der Kreis potenziell für mehrtägige Bildungsangebote aufgeschlossener Personen schrumpfte gleichwohl in dem Maße, in dem die hergebrachten Rekrutierungsfelder an Bindekraft verloren. Wo Kirchen Mitglieder verlieren, Parteien und Gewerkschaften massenhaft Austritte zu verzeichnen haben, wo junge Leute sich eher in ad-hoc-Kampagnen engagieren als sich auf „Ochsentouren“ in Ortsverbänden, Gemeinderäten und Wahlkampagnen einzulassen, da läuft eine Seminarwerbung

„Rhetorik für angehende Politikerinnen“ (ein Beispiel) ins Leere...

Schließlich wird kein/e Verantwortliche/r für die Bildungshäuser bestreiten, dass die Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unserer Arbeit steigen: Nach charakteristisch längerem Zögern, das „Messen“ von Bildung überhaupt zu akzeptieren, besteht heute als *communis opinio* die Vorstellung, letztlich gebe es keine allgemeinverbindlichen Kriterien und Parameter für die Bewertung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Das trifft zweifellos zu in Bezug auf die pädagogische

Normen und Gütesiegel im Interesse des Verbraucherschutzes werden den Wettbewerb der Häuser auf einem stagnierenden Weiterbildungsmarkt verschärfen

Arbeit im engeren Sinne, weniger indes hinsichtlich der Professionalität von Teilnehmerwerbung und Seminarverwaltung, kaum im Blick auf die „Regelerwartungen“ an Komfort und Ausstattung der Häuser selbst. Ohne dass derzeit bereits ein Urteil möglich ist, kann

doch prognostiziert werden, dass – im Zuge der auch staatlicherseits geforderten Qualitätsdebatte – Normen oder Gütesiegel entwickelt werden, die im Interesse des „Verbraucherschutzes“ den Wettbewerb der Häuser (mit Internatsbildung) auf einem stagnierenden oder schrumpfenden Weiterbildungsmarkt verschärfen werden.

Ob es gelingt, mit dem überkommenen Leitbild der Einheit von Leben und Lernen neue Adressaten zu erreichen, ist mit Blick auf die Zukunft der deutschen Gesellschaft (nicht nur wegen der demographischen Prognose) eher zweifelhaft.

c) ...am wenigsten die öffentlichen Hände

Nicht nur aus Sicht unserer „Kunden“ – der Gebrauch dieses Wortes garantiert noch stets zeitraubende Debatten unter Verantwortlichen der Bildungsstätten - wird Fort- und Weiterbildung immer „kostbarer“. Auch wenn sich Strukturen und Verfahren, die von den Bildungsträgern als mögliche Antwort auf die Herausforderung „lifelong learning“ entwickelt werden, insgesamt noch im Experimentierstadium befinden – erprobt wird nicht zuletzt die Vernetzung des regionalen Bildungsangebots im Interesse von Information und Transparenz für Menschen mit je individuellen Qualifizierungswünschen –, so bedarf es kaum prophetischer Gaben, um zu unterstellen, dass Einrichtungen, die sich jahr(zehnt)elang auf staatliche Subvention ihrer Belegung eingerichtet haben, sich in einem fraglos härter werdenden Weiterbildungswettbewerb schwerlich behaupten werden.

Die Zeichen stehen an der Wand. Es geht wohl kaum noch „bloß“ um weitere Kürzungen gesetzlicher oder freiwillig gewährter Fördermittel für allgemeine, politische und personenbezogene Jugend- und Erwachsenenbildung, vielmehr steht wahrscheinlich ein Paradigmenwechsel bevor. In den Worten des „Schlusskommuniqués“ der aufgelösten AdB-Kommission Bildungspolitik und außerschulische Bildung: „Zurzeit...sind die Weiterbildungsträger und -einrichtungen von einer Finanzkrise bisher noch nicht dagewesenen Ausmaßes bedroht...Es geht aber... nicht mehr allein darum, eine – wenn auch schwere – finanzielle Krise zu überwinden. Es kommt jetzt vielmehr darauf an, sich auf ein grundlegend anderes Politikverständnis einzustellen. Wir müssen damit umgehen lernen, dass staatliches Handeln sich umzuorientieren scheint, unabhängig davon, ob künftig wieder genug Steuermittel zur Verfügung stehen werden oder nicht.“

PolitikerInnen und Ministeriale, sie sind, wie wir alle wissen, von Jahr zu Jahr weniger von der Unvergleichlichkeit und Unersetzbarkeit unserer „besonderen“ Bildungsarbeit zu überzeugen. Zwei Beispiele mögen diesen Trend veranschaulichen. Die eine Herausforderung heißt: Von der KOMM- zur GEH-Struktur; die andere betrifft den Wegfall der staatlichen Finanzierung von Übernachtungen. Gemeinsam ist beiden Tendenzen die Kritik an einer anscheinend oder tatsächlich „einseitigen“, wenig zukunftsorientierten Status quo-Politik der Bildungshäuser.

Der nordrhein-westfälische Arbeits- und Sozialminister *Harald Schartau* – charakteristischerweise resortiert die allgemeine Weiterbildung zusammen mit der beruflichen in seinem Hause – setzt im „Rahmenkonzept Aus- und Weiterbildung“ (Februar 2002) folgende besonders förderungswürdigen Prioritäten: Beteiligung an der Wissensgesellschaft; Umgang mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der heutigen Gesellschaft; Hilfestellung bei den fragmentierten Arbeitsbiographien nach Auflösung der tradierten „Normalbiographie“ (Schule, Ausbildung, Tätigkeit im gelernten Beruf, Rente). In diesen Bereichen seien die wesentlichen Zielgruppen zu sehen, auf die sich folglich auch die Weiterbildungspolitik des Landes konzentrieren müsse. „Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägter Eigen- und Sozialkompetenz“ – Rede des Ministers auf der Weiterbildungskonferenz NRW am 15.05.2002 – „ist Beschäftigungsfähigkeit heute gar nicht mehr denkbar... Die Entwicklung in Richtung Wissensgesellschaft ist unaufhaltsam... Je höher das Tempo..., desto mehr Menschen laufen Ge-

fahr, den Anschluss an die berufliche Entwicklung zu verlieren.“

Aber: diese seien von den Angeboten der Einrichtungen in kommunaler (VHS) und anderer Trägerschaft (HVHS) in der Regel nicht zu erreichen. Daher die Forderung, das Ruder herumzuwerfen: „Weiterbildung wird sich von einem Anbietermarkt zu einem Nachfragermarkt entwickeln.“ Schartaus Mitarbeiter *Roland Matzdorf*, zuständig für das Weiterbildungsgesetz (WbG), wird nicht müde, die Einrichtungen von dieser neuen Akzentsetzung zu überzeugen: Sie hätten die „Verpflichtung, Konzepte zu entwickeln, wie man auf bildungsferne Menschen (mit ‚Schwellenangst gegenüber Angeboten der Akademien‘) zugehen könne, die wir „bisher nicht erreichten“. Es gelte, auf diese potentiellen Interessenten zuzugehen (daher GEH-Struktur), in die Betriebe zu gehen, gemeinsam mit Betriebsrat und Geschäftsleitung die Beschäftigten für Weiterbildung im Interesse ihrer ‚employability‘ zu gewinnen...(Zitate nach dem Gespräch im *Europa-Institut Bocholt*).

Auch wenn viele Einrichtungen, so etwa die *Europäischen Akademien*, die ja nicht über eine sozusagen natürliche Klientel verfügen wie etwa kirchen- oder parteinahe Träger, seit eh und je auf ihre potenziellen Partner (in Behörde und Betrieb) zugehen und potenzielle Teilnehmer/innen einzeln mit gezielten Angeboten anschreiben (Beispiel: ESTA Kommunal-Kolleg), so ist die spürbare, wenn auch erst allmähliche Schwerpunktverlagerung als Herausforderung für primär an der Belegung interessierte Heimvolkshochschulen durchaus ernst zu nehmen, zumal sie mit einer weiteren Veränderung der Weiterbildungsförderung korrespondiert. Hatte das ‚alte‘ WbG von 1975 die Förderung von Teilnehmertagen noch ausdrücklich an den Aufenthalt in Häusern **mit** Übernachtungsbetrieb gebunden – „wenn eine Person an einer Lehrveranstaltung in einer Einrichtung mit Internatsbetrieb oder an einer Internatsveranstaltung in einem entsprechend ausgestatteten Haus teilnimmt“ (Verordnung... § 3) –, so verlangt das seit Anfang 2000 geltende ‚neue‘ WbG lediglich die Mehrtägigkeit als Voraussetzung für die Finanzierung von „Teilnehmertagen“, die eine Mindestzahl von Unterrichtsstunden umfassen müssen. Lediglich der erfolgreichen Lobbyarbeit einer in NRW weitgefächerten Trägerlandschaft war es zu verdanken, dass der Teilnehmertag überhaupt erhalten blieb, freilich unter Aufgabe des Internatskriteriums, was bedeutet: Die einst von den (sozialdemokratischen) Anhängern der kompensatorischen Arbeitnehmerfortbildung verfochtene „Philosophie“ des ganzen Hauses als (notwendige) Bedingung für die temporäre Einheit von Lernen und Leben, sie „zählt“ heute nicht mehr.

Die Philosophie des „ganzen Hauses“ als Bedingung für die Einheit von Lernen und Leben zählt heute nicht mehr

Wer an Seminaren in „Einrichtungen in anderer Trägerschaft“ teilnimmt, erhält (mittelbar über die Preisgestaltung der Bildungsstätte) einen Landeszuschuss für das Lehrangebot (einschließlich der Mitfinanzierung der hauptamtlichen Pädagog/innen), für das Hotelangebot“ aber er/sie zahlt aus eigener Tasche. Dies entspricht immer schon der Förderpolitik der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), die freilich indirekt (im Wege der subsidiären Fehlbedarfsfinanzierung von Bildungsveranstaltungen) auch Übernachtungs- und Verpflegungskosten anerkennt.

BpB-Präsident *Thomas Krüger* hat sich – um eine weitere „Bedrohung“ kurz anzusprechen – jedenfalls in Hintergrundgesprächen verschiedentlich recht kritisch gegenüber den – nach seiner Auffassung träge gewordenen – Anbietern politischer Bildung geäußert, die „immer wieder dieselben“ Zielgruppen ansprechen und wesentliche Teile der Gesellschaft (u. a. berufstätige Erwachsene, arbeitslose und schwer vermittelbare Jugendliche) selten oder gar nicht erreichen. Ob damit ein sensibler Punkt berührt ist, muss in jeder Einrichtung individuell analysiert werden. Alle Bildungsträger mit eigenem Haus, das aus betriebswirtschaftlichen Gründen auf eine vorausschaubare Mindestbelegung angewiesen ist, „kämpfen“ jedoch mit dem Zielkonflikt zwischen Offenheit und „Allgemein zugänglichkeit“ der Seminare (BpB-Richtlinien 7.1.2) sowie Planungssicherheit zur Zahlung der Löhne und Gehälter. Im jetzt anlaufenden Prozess der Erarbeitung von Qualitätskriterien für Veranstaltungen zur politischen Bildung – die Beratungen finden partnerschaftlich am „Runden Tisch Trägerförderung“ statt – wird auch zu klären sein, welchen Stellenwert eine pädagogisch geführte Tagungsstätte für Seminare zu politischen Themen „von überregionaler Bedeutung“ künftig haben wird für Veranstaltungen, die „allgemein zugänglich“ sind und „den didaktischen Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung entsprechen“ (Richtlinien 4.1.)

Totgesagte leben länger

Für Leitungen und hauptamtliches pädagogisches Personal, soviel sollte mit diesen Thesen angedeutet werden, wird die Arbeit nicht leichter, wird die Gratwanderung zwischen betriebswirtschaftlichen Tugenden auf der einen und zugleich immer massiver geforderten innovatorischen Künsten auf der anderen Seite keineswegs bequemer.

Zwei Wege scheinen sich zu öffnen: die noch konsequentere Trennung von Bildung und Hotel, wie in den Niederlanden zum Beispiel, oder die Konzentration auf Marktbehauptung durch Qualität.

- Der „niederländische Weg“: Auflösung traditioneller Volkshochschulen und deren Aufteilung in Tagungshotels (conferentiecentrum) sowie Bildungsträger. Auf Initiative des Verfassers haben sich die Teilnehmer/innen des AdB-Hauswirtschaftsleiter/innen-Seminars (September 2002) davon überzeugen können, dass und wie das funktioniert. Der Leiter der Weiterbildungseinrichtung mit dem treffenden Namen „Odyssee“ in Berg en Dal (bei Nimwegen), *Theo van der Heijden*, früherer Leiter der integrierten Bildungsstätte am selben Ort, ließ freilich auch den äußerst schmerzhaften, konfliktreichen Weg (die Odyssee eben) bis zum heutigen Zustand nicht unerwähnt.

Der Anstoß zum Abschied vom Modell der ganzheitlichen Bildung in Holland lag im Wesentlichen bei einer (möglicherweise hierzulande ebenfalls bevorstehenden) Veränderung der staatlichen Finanzierung. „Seit über 15 Jahren“, so *Theo van der Heijden* in einem 1995 publizierten Beitrag (Informationen Weiterbildung NRW), „läuft in den Niederlanden ein Prozess der Rationalisierung, der Schließung und Fusion von Einrichtungen...Der Staat zieht sich immer mehr zurück...Damit einher geht eine Orientierung auf bestimmte Zuschussquellen, Inhalte und Zielgruppen, die meisten Einrichtungen haben eine Dreiteilung: Ein Drittel der Aktivitäten wird in direkter Zusammenarbeit mit Firmen bzw. den Betriebsräten für Vorruhestandskurse ausgeübt; ein Drittel über staatlich subventionierte Zielgruppen; ein Drittel rein marktwirtschaftlich ausgerichtet.“

Und kommerziell arbeitet „selbstverständlich“ auch das Konferenzzentrum, in dem ein Teil der Odyssee-Kurse durchgeführt wird; professionell vermarktet, hatten wir den Eindruck, schien die Tagungsstätte, großstadtnah, doch in idyllischer Landschaft optimal gelegen, ohne größere Probleme wirtschaften zu können.

- Oder man verabschiedet sich, als Konsequenz der dargestellten Schwierigkeiten und Herausforderungen, rechtzeitig vom belegungsfixierten „Bettenbetrieb“ und konzentriert sich auf den einzig verbleibenden Vorteil einer Bildungsstätte gegenüber dem Tagungshotel, auf die Qualität des Weiterbildungsangebots, auf Innovation und „marktgerechte“ Hilfen für eine „lebenslang lernende“ Wissensgesellschaft der Zukunft.



Zwischen allen Stühlen

Folgen wir abschließend einer Positionsüberprüfung aus dem Bereich kirchennaher Bildungsstätten: „Bildungshäuser müssen ihr Profil verändern vom Anbieter eines Bildungsprogramms mit einer ‚Komm-Struktur‘ zu Dienstleistern mit einer ‚Geh-Struktur‘. Eine Bildungsarbeit, die ein selbst organisiertes Lernen mit einem unterstützenden Auftrag im Auge hat, muss in kooperativen Bezügen mit Menschen vor Ort, in der Kommune und Region, entwickelt werden...Dabei geht es auch darum, die Hemmschwellen, besonders für Bildungsgewohnte...zu senken. Bildungshäuser müssen sich im Besonderen der Herausforderung stellen, gesellschaftlich benachteiligte Personen und Gruppen zu erreichen, solche, die kaum oder gar nicht an politischen Prozessen partizipieren“ (*Wilfried Wiener*, Politische Bildung braucht ein Dach über dem Kopf. Zur Bedeutung von Bildungshäusern als Lernorte. Beilage zu „Einsichten 1999“ des Oswald-von-Nell-Breuning-Hauses, April 2000)

Dann, so das Resümee des zitierten Papiers, sind „Bildungshäuser als...Kompetenzzentren für lebensbegleitendes Lernen in unserer Lern- und Wissensgesellschaft unverzichtbar.“



Dr. Peter Leibenguth-Nordmann, Historiker, arbeitete bis Anfang 2004 bei der Europäischen Staatsbürgerakademie in Bocholt. Während der Fahnenkorrektur seines Beitrags erreichte uns die Nachricht von seinem Unfalltod.

Come together oder: Warum Fusionen von Bildungsstätten sinnvoll sein können

Boris Brokmeier

Die rückläufige Förderung von Institutionen politischer Jugend- und Erwachsenenbildung und ihrer Bildungsangebote zwingt zu Überlegungen, wie bei gleichbleibenden Leistungen Kosten gespart und Qualität erhalten werden können. Boris Brokmeier begründet in seinem Beitrag Sinn und Nutzen von Fusionen von Bildungsstätten. Er entwickelt ein Modell für solche Fusionierungen und verweist auf damit verbundene Vorteile und Chancen. Dabei hält er an der Notwendigkeit verlässlicher öffentlicher Förderung von Bildungseinrichtungen fest.

Deutsche Unternehmen liegen schon seit längerem, aber nicht zuletzt durch die Börsencrashes der letzten Jahre, im Fusionsfieber. Nachdem die Kurse in den Keller gingen und deshalb das Kapital ausblieb, die Kauflust der Kunden nachließ und der Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen stark rückläufig wurde, stellte sich für viele Unternehmen, egal welcher Größe, die Überlebensfrage. Die Manager der großen deutschen Banken zittern immer noch bei der Vorstellung, durch feindliche Übernahme eines größeren Konkurrenten geschluckt zu werden und hegen heimliche Fusionspläne als Abwehrmaßnahme.

Wenn sich zwei oder mehrere Unternehmungen zusammenschließen, kann das auf verschiedenen Wegen geschehen: Entweder durch eine lose Form der mündlichen oder schriftlichen Vereinbarung (Abrede), durch Gründung einer Gesellschaft bürgerlichen Rechts, durch gegenseitige Kapitalbeteiligung (Kapitalverflechtung) oder durch die Verschmelzung von Unternehmungen, die als Fusion bezeichnet wird¹. Diese wird vor allem dann gewählt, wenn es um Kostenreduzierung geht. Im poli-

Fusionen dienen der Reduzierung von Kosten

lierten Neudeutsch werden „Synergieeffekte“ und „verbesserte Chancen am Markt“ als Grund angeführt, die ohne Zweifel vorhanden sind, wenn nur noch ein Vertriebsnetz oder eine alleinige Firmenzentrale benötigt werden. So lassen sich mancher Euro und teure Arbeitskraft einsparen. Diese Strategie verfolgt das wirtschaftliche Prinzip der Gewinnsteigerung durch Senkung von Kosten. Unternehmen sind nun einmal private Firmen, die zur Gewinnerzielungsabsicht, wie im HGB definiert, gegründet werden.

Das unterscheidet sie von gemeinnützigen Betrieben und Einrichtungen in der Rechtsform als Ver-

ein, Stiftung oder gGmbH, die keine Gewinne erwirtschaften und nur in ausgewiesenen Bereichen, wie z. B. der Bildung oder sozialen Arbeit, tätig sein dürfen. Die *Deutsche Bank*, geführt als eingetragener Verein mit anerkannter Gemeinnützigkeit, wäre nach geltendem Recht nicht möglich. Näheres regelt die Abgabenordnung (AO).

Prinzip der Wirtschaftlichkeit gilt auch für gemeinnützige Bildungsstätten

Für gemeinnützige Bildungsstätten gilt dennoch das Prinzip der Wirtschaftlichkeit, nämlich die Maximierung des Nutzens bei gegebenen Mitteln. Mit anderen Worten: nur durch die Verbesserung der Effizienz, die wesentlich mittels Einsparung von Kosten und Änderung der Arbeitsabläufe erreicht werden kann, erfolgt die Realisierung eines Nutzengewinns. Das schließt keinesfalls die Erhöhung von Einnahmen zur Verbesserung der wirtschaftlichen Situation aus. Der Erfolg dieser Bemühung bedarf allerdings einer detaillierten Berechnung der Grenzkosten, also der zusätzlichen Kosten bei steigenden Einnahmen.

Fusionen in der Bildungslandschaft

Bildungsstätte hält Infrastruktur für Funktionsfähigkeit eines Betriebes vor

Eine Bildungsstätte ist in der Regel ein selbstständiger Betrieb mit eigenem Wirtschaftsplan, Personal und Immobilie. Das wirtschaftliche Ziel dieses Betriebes ist oben bereits benannt. Zur Erreichung dieses Ziels ist Personal angestellt, das arbeitsteilig unter wirtschaftlichen Bedingungen dazu beitragen soll, ein möglichst hohes Betriebsergebnis bei geringen Kosten zu erreichen. Der wirtschaftliche Erfolg hängt also von vielen Faktoren ab, und grundsätzlich hält eine Bildungsstätte die gesamte Infrastruktur vor, die für die Funktionsfähigkeit eines Betriebes nötig ist.

Derzeit besteht (noch) kein Zwang, mit anderen Einrichtungen zu fusionieren. Die Fusionswelle, die quer durch die Unternehmerwelt schwappte und so manch ehrenwerte Firma für immer fortspülte, ist offensichtlich noch nicht in der außerschulischen Bildungslandschaft angekommen, die Insolvenzwellen hingegen schon.

Im Hochschulbereich und im weiten Feld kultureller Einrichtungen sind Fusionen bereits vollzogen worden oder befinden sich in Vorbereitung. Der Zusammenschluss der Unis in Essen und Duisburg ist ein Beispiel dafür. Auch Behörden sind vor der

¹ Vgl. Jürgen Bloech: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaft, Göttingen 2000, S. 79

Fusionitis nicht mehr sicher. Im großen Stil werden zurzeit in Hessen Amtsgerichte und Katasterämter geschlossen bzw. mit benachbarten Ämtern zusammengelegt.

Nun könnte man zu dem Schluss kommen, die Welle werde einen in den nächsten Jahren schon noch ergreifen und man solle jetzt die Zeit zur Vorbereitung nutzen, um dem Absaufen mit einem rettenden Konzept zu entgehen. Diese Vorsorge ist berechtigt, wie ich meine, und ich möchte deshalb im Folgenden mögliche Varianten, Vorzüge aber auch Gefahren der Fusionierung aufzeigen.

Reduzierung öffentlicher Mittel bei gleichbleibenden Kosten und Leistungen

Die öffentlichen Mittel für politische Bildung, die den Häusern zur Verfügung stehen, werden seit Jahren geringer und

wurden gerade im letzten Jahr noch einmal z. T. drastisch um bis zu 40 Prozent in einigen Bundesländern reduziert. Damit verringert sich zunächst die zur Verfügung stehende Summe für den Betrieb. Nach wie vor fallen aber dieselben Kosten an und Leistungen müssen erbracht werden. Die Überlegung, fehlendes Geld woanders zu beschaffen, versetzt nach jeder Kürzungswelle die Cheftagen in den Bildungseinrichtungen in Aufregung. Zusätzliche Fördermittel werden z. T. mit Erfolg eingeworben und über eine Erhöhung der Tagungsgebühren wird immer mal wieder nachgedacht. Wäre die Bildungsstätte eine freie Unternehmung, die auf dem „Markt“ Leistungen zu marktgängigen bzw. kostendeckenden Preisen anbieten müsste, so wäre das Ende des Trägers absehbar, da Preise von 200 EUR und mehr für ein Wochenendseminar nicht durchsetzbar wären.

Der Spagat für die Bildungsstätten liegt in der ständigen Zunahme von Aufgaben und den immer knapper werdenden Ressourcen, über deren optimale Nutzung und Verteilung im Rahmen einer Fusionsdiskussion nachgedacht werden muss. Die Notwendigkeit der Qualitätssicherung spielt hier ebenso eine Rolle wie weitere Professionalisierungen in zentralen Bereichen.

Trotz unterschiedlicher Traditionen viele inhaltliche und organisatorische Gemeinsamkeiten

Jede Einrichtung verfügt über eine eigene Tradition, ist das Ergebnis unterschiedlicher gesellschaftlicher und weltanschaulicher Strömungen

und fühlt sich ihren Wurzeln mehr oder weniger innig verbunden. Doch auch wer dies voraussetzt, stellt beim genaueren Studium der Jahrespro-

grammbroschüren ein hohes Maß an Übereinstimmungen in Themen und Veranstaltungen der Einrichtungen fest. Es fällt mittlerweile schwer zu unterscheiden, wo denn die trägerspezifischen Besonderheiten in der Bildungspraxis liegen, was zunächst eine weitere Diskussion über mögliche Fusionen erleichtern könnte.

Regionale Fusionen

Würde man auf einer Deutschlandkarte alle Bildungsstättenstandorte mit Fähnchen markieren, dann ließen sich sehr schnell die „Nester“ und die weißen Flächen der Bildungslandschaft lokalisieren. Insbesondere für die Nester mit mehreren Einrichtungen in einer Region könnte ein regionales Trägermodell entwickelt werden, dessen Aufbau- und Ablauforganisation wie folgt aussehen könnte:

Bildungshäuser schließen sich auf regionaler Ebene zu einem Träger zusammen, der als Anstellungsträger für das Personal fungiert

Regionale Zusammenschlüsse von Bildungshäusern zu einem Träger, der als Anstellungsträger im Wesentlichen für das pädagogische Personal, Verwaltungsmitarbeiter/innen und ggf. neben-

amtliche Kursleiter/innen fungiert. Die bereits bestehenden Trägervereine einzelner Bildungsstätten könnten als Vermögensträger der Liegenschaft bestehen bleiben, um teure Grundstücksübertragungen zu vermeiden, die ggf. Zahlungen von Grunderwerbssteuer zur Folge haben können.

Der neu entstandene Bildungsträger errichtet einen zentralen Sitz, während in den jeweiligen Bildungsstätten Verwaltungsmitarbeiter/innen für Belegung und Rezeption eingesetzt werden. Die pädagogischen Mitarbeiter/innen können ggf. in allen Häusern des Trägers je nach Bedarf und Planung tätig werden und finden dort auch adäquate Arbeitsmöglichkeiten für die Seminararbeit, die administrative und konzeptionelle Tätigkeit, vor, u. a. durch den Aufbau eines trägerinternen Intranets.

Zur konzeptionellen Schwerpunksetzung und Profilierung der Bildungsarbeit werden Fachgruppen gebildet, denen die pädagogischen Mitarbeiter/innen zugeordnet sind. Diese Fachgruppen decken jeweils einen thematischen Schwerpunkt ab und entwickeln Bildungsangebote für definierte Zielgruppen. Die vorhandenen Häuser des Bildungsträgers ermöglichen einerseits eine Auswahl des am besten geeigneten Lernortes für das jeweilige Seminar, bieten andererseits aber auch die Option,

das gleiche Seminar in weiteren Bildungsstätten zu veranstalten. Auch parallele bzw. zeitgleiche Bildungsveranstaltungen sind denkbar, bei denen die Teilnehmenden über Internet miteinander arbeiten und kommunizieren können. Völlig neue Lern- und Seminarkonzepte der außerschulischen politischen Bildung könnten entwickelt und erprobt werden.

Werbung und Public Relations für die Bildungsangebote und Einrichtungen werden von der neu zu gründenden Marketing-Abteilung des Trägers entwickelt und verantwortet,

Zentralisierung von Marketing und Buchhaltung ermöglicht Konzentration auf Bildungsarbeit

die darüber hinaus mit den Pädagoginnen und Pädagogen an der bildungs- und gesellschaftspolitischen Profilierung arbeitet. Die Positionierung von Trägern und Programmen der politischen Bildung in der Öffentlichkeit wird zunehmend bedeutungsvoller, um diese Arbeit prägnant und wirksam dazustellen. Nur mit professionellem Know-how kann Marketing zielgerichtet und kontinuierlich realisiert werden. Pädagoginnen und Pädagogen erledigen diese Arbeit zum Teil nebenbei und häufig in Zusammenarbeit mit einem Grafikbüro, ohne aber über eine qualifizierte Ausbildung auf diesem Gebiet zu verfügen. Diese Entlastung versetzt die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wieder mehr in die Lage, sich auf ihre Profession der konzeptionellen und praktischen Bildungsarbeit zu konzentrieren.

Eine zentrale kaufmännische Abteilung des Trägers erledigt die Buchhaltung für alle Häuser, besorgt die Aufbereitung von Daten für ein hausinternes Controlling-System und die Erstellung notwendiger Verwendungsnachweise für diverse Förderprogramme. Eine zentrale Steuerung von Zahlungsströmen sowie der Kosten- und Ertragssituation, verbunden mit installiertem Frühwarnsystem bei zurückgehender Liquidität, schaffen auch in diesem, für den Bildungsträger wichtigen Arbeitsfeld wünschenswerte Effizienz.

Die dargestellten Eckpunkte haben zentrale Bedeutung bei der weiteren Diskussion über die Fusion von Bildungsstätten. Da der Teufel bekanntlich im Detail steckt, werden in der konstruktiven Weiterführung dieser Diskussion noch viele Einzelaspekte zu diskutieren sein.

Bilanzierend lässt sich bis hierhin festhalten, dass diese Variante

- keinen Stellenabbau verfolgt,
- eine Zentralisierung von Aufgaben vorsieht,
- politische Bildung nachhaltig absichert,
- zur Profilierung der Einrichtungen beiträgt und
- die öffentliche Wahrnehmung eines großen Trägers statt einzeln auftretender Bildungsstätten verbessert.

Zu klären wäre jetzt noch, wo sich bei dieser Neuorganisation tatsächlich Geld sparen lässt, da bekanntermaßen große Unternehmen zur Bildung von Wasserköpfen neigen.

Einsparpotenziale bei Neuorganisation?

Im Rahmen einer Fusion muss zwangsläufig ein Reengineering-Konzept

entwickelt und umgesetzt werden, das auf flache Hierarchien abzielt und möglichst viele Arbeitsbereiche in die Wertschöpfungskette mit einbezieht. Dazu zählt ein zeitgemäßes Personalentwicklungskonzept, ein Haustarifvertrag, der professionelle Arbeit auch anständig vergütet und Leistung honoriert. Dazu gehört aber auch eine Geschäftsprozessentwicklung mit klar beschriebenen Kompetenzen und Aufgaben aller Mitarbeitenden, die im Fusionsprozess so manchen Synergieeffekt erzielen. Ein hohes Maß an Flexibilität ist sicher nötig, um als Einrichtung nicht an Dynamik zu verlieren und sich auf politische und gesellschaftliche Herausforderungen einstellen zu können.

Statt zwei, drei oder vier Veranstaltungsprogrammen erscheint zukünftig nur noch ein gemeinsames Programmheft. Die erzielten Einsparpotenziale kommen den weiteren Marketingaktivitäten zugute, die wiederum dazu beitragen, die Bekanntheit der Einrichtungen zu verbessern und die Teilnehmendenzahlen und damit die Wertschöpfung zu steigern.

Durch flexiblen Personaleinsatz Engpässe überbrücken und Kosten einsparen

Der flexible Einsatz von Personal hilft beim Überbrücken von Engpässen und kann z. T. die Einstellung zusätzlichen Aus-

hilfspersonals vermeiden. Personalkosten machen den Löwenanteil der Kosten aus und müssen daher so optimal wie möglich kalkuliert und das Personal eingesetzt werden. Die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen erweitert auch die Möglichkeiten der Projektentwicklung und -planung. Wo vielleicht bisher ein Bildungsreferent oder Studienleiter allein über neuen Programmen brütet, wird in den Fachgruppen die Isolation durch Teamarbeit ersetzt und in vielen Fällen eine qualitative Verbesserung erreicht.

Aber dennoch: Keine Einrichtung wird von Dritten zur Fusion gedrängt. Größere Häuser haben, wenn sie wie moderne Betriebe geführt werden, eher eine Chance, allein für die Zukunft gerüstet zu sein als kleinere Einrichtungen. Die Chancen und Möglichkeiten einer Fusion gleicher Partner kommen sicher zunächst dort zum Tragen. Es gilt darüber hinaus in der Arbeit, die pluralen Wurzeln der Jugend- und Erwachsenenbildung, seien es konfessionelle Ansätze, gewerkschaftliche, humanistische etc. nicht zu verdrängen, sondern in die politische Bildungsarbeit mit einzubeziehen.

Politische Bildung in institutionalisierter Form muss auch weiter als nicht-formales Element der Bil-

dungslandschaft im Deutschland erhalten bleiben und durch staatliche Förderung in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben wahrzunehmen. Nur so kann Bildung zur Demokratie verstanden werden: Als subsidiäre Aufgabe in freier Trägerschaft.



Boris Brokmeier ist stellvertretender Geschäftsführer des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten und dort zuständig für die Bereiche Jugend- und Fortbildung. Er ist zu erreichen über die AdB-Geschäftsstelle, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, E-Mail: brokmeier@adbildungsstaetten.de

Das Wunder der politischen Bildungsarbeit:

Über die Schwierigkeit, den Inhalt nicht aus den Augen zu verlieren

Barbara Munske

Barbara Munske setzt sich mit den Auswirkungen der Ökonomisierung von politischer Bildungsarbeit auf die in diesem Bereich Tätigen auseinander. Zwar steht für sie außer Frage, dass auch Bildungseinrichtungen als Wirtschaftsbetriebe besonderen Gesetzmäßigkeiten unterliegen, aber sie mahnt auch an, welche Ansprüche sich aus dem Bildungsauftrag von Einrichtungen ergeben. Im Mittelpunkt ihrer Darstellung stehen die Belastungen, unter denen heute außerschulische politische Bildung geleistet werden muss. Der mit der Veranstaltungsförderung verbundene hohe bürokratische Aufwand und der Zwang zur Erschließung immer neuer Geldquellen demotivieren nicht nur die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Einrichtungen, sondern beeinträchtigen auch die Bemühungen um Qualität und Weiterentwicklung der Angebote.

„Stellen Sie sich vor, es würde über Nacht ein Wunder geschehen und die Europäische Akademie Berlin hat sich – am nächsten Morgen, wenn Sie aufwachen – verändert. Da Sie aber geschlafen haben, wissen Sie nicht, dass sie sich verändert hat. Woran werden Sie merken, dass ein Wunder geschehen ist, wenn Sie in die Akademie zur Arbeit kommen?“

Mit dieser Frage begann im Januar 2001 die Organisationsentwicklung einer Einrichtung, die 32 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigte, die in den Arbeitsbereichen Hauswirtschaft, Studienbetrieb und Verwaltung tätig waren. Drei Jahre später, im Januar 2004, sind es noch 22 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Ist dies als Qualitätsmerkmal einer gelungenen Umstrukturierung zu bewerten? Oder wurde zu Beginn des Prozesses die falsche Einstiegsfrage gestellt?

Blick zurück nach vorn

Es ist in der Bundesrepublik Deutschland in den vergangenen 50 Jahren gelungen, eine vielfältige Trägerlandschaft der politischen Bildung aufzubauen. Der historische bildungspolitische Auftrag, „das demokratische Bewusstsein in der Bevölkerung zu fördern und die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland zu motivieren und zu befähigen, mündig, kritisch und aktiv am politischen Leben teilzunehmen“¹, wurde landauf, land-

ab in verschiedensten Seminaren und Tagungen umgesetzt. Durch die Existenz von politischer Bildung und ihrer staatlichen Förderung schaffte sich die Bundesrepublik Deutschland in Europa ein Alleinstellungsmerkmal. Historisch gab es wichtige Gründe für die Entwicklung und finanzielle Förderung einer derart pointierten Bildungsarbeit. Es ging nicht nur um die Aufarbeitung von „Schuld“, um Möglichkeiten des „Sühnens“. Es ging auch um die Förderung kritischen, politischen Denkens.

Neben dem gesellschaftspolitischen Auftrag sind Träger der Politischen Bildung auch Wirtschaftsbetriebe, die einer gesonderten Gesetzmäßigkeit unterliegen. Diese Erkenntnis ist zwar inzwischen bei jeder Einrichtung angekommen, aber der Beginn der Erkenntnis liegt vielfach nicht einmal zehn Jahre zurück. Man könnte dies als einen „clash of civilizations“ beschreiben: Einerseits eine vom Staat gut subventionierte, mit hohem ideellem gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag besetzte Trägerlandschaft. Andererseits ein stetig abnehmender Bildungs- und Staatsetat, der zunehmend Kürzungen ausspricht und „finanzielle Effizienz“ anmahnt (gleichzeitig jedoch den bürokratischen Aufwand erhöht). In diesem Spannungsfeld mussten sich die Bildungsträger positionieren und kamen vielfach nicht umhin, sich den finanziellen Veränderungen, die durch Zuwendungsgeber veranlasst wurden, anzupassen. Allerdings ent-

Staat entledigt sich zunehmend der Förderung gesellschaftspolitischer Bildung

ledigte sich der Staat damit zunehmend seines Teils des Auftrags zur gesellschaftspolitischen Bildung – der finanziellen Förderung derselben.

Durch Haushaltssperren, Etatkürzungen und hohen Verwaltungsaufwand der entsprechenden staatlichen Institutionen wird die außerschulische politische Bildungsarbeit insgesamt in Gefahr gebracht. Die ständige Kürzung der Zuwendungen ist dabei nur ein Teil des Problems. Hinzu kommt, dass der Staat auch bei den Mitteln, die er noch zur Verfügung stellt, unzuverlässig geworden ist. „Pauschale Minderausgaben“, Haushaltssperren oder gar das Fehlen eines Etats werden immer mehr zur Normalität in Deutschland. Planungsunsicherheit ist die Folge. Darüber hinaus verfügen die Administratoren der verbliebenen Finanzmittel über einen enormen Bewilligungsspielraum, wobei oft genug nebulös bleibt, nach welchen Kriterien er genutzt wird. Viele Träger werden sich schon einmal die Frage gestellt haben, ob hier der Bildungsauftrag erfüllt werden soll oder ein internes Schauspiel der Administration vorgeführt wird.

1 Aus: Leitbild der Bundeszentrale für politische Bildung; Ziel und Aufgabenprofil

Das ökonomische Überleben: Aufspüren des Geldes versus Bildungsinhalte

Konsequenz aus der Finanzmisere war für alle Träger, sich wirtschaftlich neu aufzustellen. Wer dies nicht tat, existiert mit hoher Wahrscheinlichkeit heute nicht mehr oder ist im Begriff, in Konkurs zu gehen. Die Notwendigkeit für eine Organisationsentwicklung der *Europäischen Akademie Berlin (EAB)* entstand im Jahr 2001 aus zwei Erfahrungen heraus: 1. die Finanzmittel der traditionellen Zuwendungsgeber sinken immer weiter, und 2. die Motivation der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verschlechtert sich parallel dazu.

Die EAB ist primär ein Haus der politischen Erwachsenenbildung. Ein wesentliches Element ihrer Arbeit ist die Organisation und Durchführung internationaler Tagungen und Seminare für Multiplikatoren aus Politik, Wirtschaft, Pädagogik und Medien. Geographisch und inhaltlich lag und liegt ein Schwerpunkt der Arbeit in Mittel- und Osteuropa sowie Südosteuropa. Die *Europäische Akademie Berlin* ist eine Einrichtung der residentiellen Erwachsenenbildung, hat also ein eigenes Haus. Das bedeutet, 33 Gästezimmer müssen das ganze Jahr

hindurch gefüllt werden. Diese Herausforderung unterscheidet sie deutlich von den Bildungseinrichtungen „ohne Haus“, weil diese auch keine technischen Mitarbeiter/innen (Hauswirtschaft, Haustechniker etc) haben, die besonders zu berücksichtigen sind.

Mit zunehmenden Mittelkürzungen der öffentlichen Hand konfrontiert, hat sich die EAB schon beizeiten um Partner fernab der „klassischen“ Zuwendungsgeber bemüht

Bemühen um neue Partner und „marktgerechte“ Themen

und versucht, neue inhaltliche- und finanzielle Partner (Sponsoren) für ihre Arbeit zu interessieren. Diese Ausrichtung bedeutete schon früh, sich auch um „marktgerechte“ Themen zu kümmern. Hinter diesen fortlaufenden, primär nach Außen gerichteten Modernisierungsmaßnahmen blieb die interne Umstrukturierung zurück. Dieses Ungleichgewicht galt es aufzuheben, denn der Leitung des Hauses war bewusst, dass eine thematisch wie administrative Modernisierung und Umsteuerung hin zu einer zukunftsorientierten Einrichtung nur unter der Einbeziehung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelingen wird.



© EaB

Europäische Akademie Berlin

Sich einer Organisationsentwicklung zu stellen, hat klare Vorteile: Sie führt (wenn sie gelingt) zu einer Verbesserung der administrativen Struktur und der internen Arbeitsabläufe, zu mehr Transparenz und verbindlicherer Kommunikation unter den Mitarbeitern. Dadurch kann die Einrichtung effektiver geführt werden. Dies gilt ebenso für schwerfällige Staatsbetriebe, die es in der politischen Trägerschaft gab und gibt, wie für kleine und mittlere Träger. Eine verbesserte Struktur führt zu einer stärkeren Einbindung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und dies wiederum wirkt sich positiv auf Teilnehmer und Zielgruppen aus.

Bildungsinhalte bleiben bei Kosten-Nutzen-Rechnungen vielfach auf der Strecke Allerdings bleiben Bildungsinhalte bei einer Kosten-Nutzen-Rechnung vielfach auf der Strecke. Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen werden zu „Kunden“. Gute Kunden sind Kunden, die kaufkräftig sind. Die anderen muss man sich leisten können. In der EAB führte dies zu einer Überprüfung aller Seminare, Tagungen und Konferenzen nach ihrer wirtschaftlichen Rentabilität. Dann wurden sie mit dem bildungspolitischen Interesse abgeglichen. Welche Tagungen rechnen sich so, dass wir auch eine nicht so gut finanzierte, aber für das Profil des Hauses wichtige Tagung durchführen können? Wie oft gelingt dies?

Eine andere Möglichkeit, der Kosten-Nutzen Rechnung gerecht zu werden, ist z. B. die Entwicklung von „Modulen“. Das sind Seminare bzw. Seminarelemente, die man wiederholen und/oder verschiedenen Teilnehmerkreisen anbieten kann. Oder aber man schafft es, das Interesse eines Sponsors oder eines traditionellen Zuwendungsgebers für eine bestimmte „Kundengruppe“ oder ein bestimmtes Thema zu wecken.

Die Ökonomisierung der außerschulischen politischen Bildungsarbeit führt zu einer gefährlich eindimensionalen Wahrnehmung dessen, was ebenfalls implizit Bildungsauftrag ist: Vielfalt abbilden, verschiedene Sichtweisen abwägen, den Perspektivwechsel ermöglichen. Dazu ist in einer primär auf Ökonomisierung ausgerichteten Bildungsarbeit kaum noch Raum. Das Verwalten der Themen wird zur Priorität. Mitarbeiter der politischen Bildung werden zu Spürnasen für Geldquellen, zu cleveren Taktikern und Strategen, wenn es um die Koordinie-

In einer auf Ökonomisierung ausgerichteten Bildungsarbeit hat das Verwalten von Themen Priorität

Kein kleiner oder mittlerer Träger kann sich diesen zeitlichen und personellen Aufwand leisten, den es bedeutet, einen Antrag an die Europäische Kommission zu stellen. Das heißt, das große Geld geht

verschiedener Länder – Reisekosten, Teilnehmertage und Antragsformalitäten – geht. Antragskonzepte werden so formuliert, dass sie akzeptiert werden, egal, ob sie den traditionellen Zielgruppen der Einrichtungen entsprechen. Seminargruppen, Teilnehmerzusammensetzungen, Themenauswahl werden nach übergeordneten, durch die Zuwendungsgeber jährlich vorgegebenen sogenannten Bildungsthemen konzipiert. Das heißt, Bildungsträger entwickeln und konzipieren Seminare und Tagungen nach der Wahrscheinlichkeit von Finanzquellen.

An diesem Punkt stößt jede gelungene Organisationsentwicklung an ihre Grenzen: Inhalte und Zielgruppen stehen nicht mehr Mittelpunkt.

Förderungspolitik – jeden Tag das Beste geben

Am deutlichsten werden diese „Grenzerfahrungen“ bei der Mittelvergabe. Die Träger der politischen Bildung sind mit einem komplexen, vielfältigen Antragsverfahren vertraut. Jährlich werden durch die *Europäische Kommission*, die *Bundeszentrale für politische Bildung* und andere Zuwendungsgeber „Bildungsthemen“ veröffentlicht. Jedes Jahr neu. Zu diesen Themen werden Anträge entworfen. Und man hofft, dass für die Zuwendungsgeber, die man als weitere Kofinanzierungspartner benötigt, diese Themen auch in diesem Jahr aktuell sind.

Geht es um internationale Massnahmen, an denen mehr als zwei Länder beteiligt werden sollen, ergibt sich ein Finanzierungsproblem: Das *Deutsch-Polnische Jugendwerk* fördert nur Deutsche und Polen, bei der *Bundeszentrale für politische Bildung* muss die Mehrheit der Teilnehmenden (über 50 %) deutsch sein, beim *Deutsch-Französischen Jugendwerk* kann unter Umständen auch ein Drittland dazukommen. Tandem, das *Deutsch-Tschechische Jugendwerk*, finanziert Veranstaltungen mit Deutschen und Tschechen.

Ist der Antrag geschrieben, die Kofinanzierung durchgerechnet, der Antrag abgeschickt – beginnt das Warten. Vielleicht gibt es eine Haushaltssperre. Das wäre schlecht. Dann verlängert sich das Warten. Sechs Monate werden es bestimmt. Es ist immer ein Warten mit unsicherem Ausgang.

Kein kleiner oder mittlerer Träger kann sich diesen zeitlichen und personellen Aufwand leisten, den es bedeutet, einen Antrag an die Europäische Kommission zu stellen. Das heißt, das große Geld geht

Welcher Träger kann sich den Aufwand leisten, den ein Antrag an die Europäische Kommission erfordert?

auf die Ressourcen der mittleren und kleineren Träger zurück. Konkurrenz belebt das Geschäft, heißt es immer so schön. Hier entsteht jedoch der Verdacht des Mitnahmeeffekts. Für die kleinen und mittleren Träger heißt das vielfach, sie können nicht mehr ihre eigenen Konzepte entwickeln, die an ihren Zielgruppen ausgerichtet sind. Sie werden zu „tool boxes“ der Großen. Die Großen wiederum scheinen sich immer stärker zu Serviceagenturen zu entwickeln, die sich auf Antragstellungen spezialisieren. Positiv gewendet, könnte diese Entwicklung zu einer stärkeren Vernetzung der Bildungsträger untereinander führen. Darin könnte eine Chance für Kooperation liegen.

Mitarbeitermotivation

Die Ökonomisierung der politischen Bildungsarbeit hat nicht nur Konsequenzen in einem größeren gesellschaftspolitischen Rahmen. Dies sind mittelbare Konsequenzen, die sich der Staat meint leisten zu können, indem er sie ignoriert. Unmittelbar hat diese Entwicklung jedoch auch Konsequenzen für die politischen Bildner und alle, die in diesem Bereich tätig sind. Den zunehmenden wirtschaftlichen Druck spüren alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und alle spüren die Auswirkungen auf ihre Motivation. Zunehmende Demotivation führt zu schlechterem „Output“. Schlechterer „Output“ führt zu schlechterem wirtschaftlichen Ergebnis.

Die Bedrohung des Arbeitsplatzes, Streichung und/oder Zusammenlegung von Arbeitsbereichen, eine Reduzierung der finanziellen Mittel für die Arbeit sind Faktoren, die nicht allein für die politische Bildungsarbeit gelten. Der ideelle Bezug zur Arbeit ist allerdings ein

Der ideelle Bezug zur Arbeit gerät in Mitleidenschaft

struktive politische Bildungsarbeit lebt. Politische Bildner verlieren den Bezug zum „Sinn“ ihrer Arbeit, wenn sie primär dazu angehalten sind zu verwalten, Mittel zu akquirieren und nach bestimmten Vorgaben Seminarmodule zu entwerfen.

zu den großen Trägern. Die verfügen wiederum nicht über die Kapazitäten oder das Know-how, ihre Aufträge selbst auszuführen und greifen

mittleren und kleineren Träger zurück. Konkurrenz belebt das Geschäft, heißt es immer so schön. Hier entsteht jedoch der Verdacht des Mitnahmeeffekts. Für die kleinen und mittleren Träger heißt das vielfach, sie können nicht mehr ihre eigenen Konzepte entwickeln, die an ihren Zielgruppen ausgerichtet sind. Sie werden zu „tool boxes“ der Großen. Die Großen wiederum scheinen sich immer stärker zu Serviceagenturen zu entwickeln, die sich auf Antragstellungen spezialisieren. Positiv gewendet, könnte diese Entwicklung zu einer stärkeren Vernetzung der Bildungsträger untereinander führen. Darin könnte eine Chance für Kooperation liegen.

Faktor, der, in Zeiten wirtschaftlicher Krise, in Mitleidenschaft gerät, von dem aber jede konstruktive politische Bildungsarbeit lebt. Politische Bildner verlieren den Bezug zum „Sinn“ ihrer Arbeit, wenn sie primär dazu angehalten sind zu verwalten, Mittel zu akquirieren und nach bestimmten Vorgaben Seminarmodule zu entwerfen.

Der ursprüngliche Auftrag der politischen Bildungsarbeit, Informationen zu vermitteln, Institu-

tionenkunde zu betreiben, hat sich sicherlich in den Jahren immer mehr zugunsten anderer Zugangsweisen verändert. Jeder und Jede kann sich inzwischen die notwendigen Informationen auf vielfältige Weise beschaffen. Wichtiger denn je ist heute dafür das Strukturieren von Informationen, das Aufbereiten und das Anbieten von Möglichkeiten zur Verarbeitung. Um in der heutigen Zeit dafür kreative Konzepte entwickeln zu können, braucht es: Zeit. Gerade die haben politische Bildner heute kaum noch.

Es sollte nicht vergessen werden, dass der persönliche zeitliche Aufwand derjenigen, die im politischen Bildungsbereich tätig sind, ohnehin schon hoch ist. Seminare, Tagungen, Konferenzen finden auch und gerade an Wochenenden statt, eben dann, wenn die Seminarteilnehmer Zeit haben oder sich freistellen lassen können. Seminare sind in der Regel verbunden mit dichten Teilnehmertagen, bei denen das Programm nicht um 17.00 Uhr beendet ist, sondern eher um 22.00 Uhr schließt. Und der nächste Tag beginnt spätestens um 09.00 Uhr. Diese Zeiten gelten übrigens gleichermaßen für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Servicebereichs.

Wer in der politischen Bildung arbeitet, braucht verständnisvolle Partnerschaft

In der politischen Bildung zu arbeiten, bedeutet, auf viel Verständnis vom Partner/der Partnerin angewiesen zu sein, wenn man keine geregelten Arbeitszeiten und im Turnus von 14 Tagen Seminare hat. Reich wird man in der Bildungsarbeit auch nicht.

Mit anderen Worten, es handelt sich um Menschen, die den Bildungsauftrag, „das demokratische Bewusstsein in der Bevölkerung zu fördern und die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland zu motivieren und zu befähigen, mündig, kritisch und aktiv am politischen Leben teilzunehmen“,² ernst nehmen.

Die politischen Bildner sind ein Mitarbeiter/innenpotenzial, das sich der Staat sicherlich für die eigene Verwaltung und seine Einrichtungen, vielleicht sogar für die schulische Bildung, wünschen würde. Allerdings ein Potenzial, das der Staat aktuell nicht zu würdigen weiß.

Eine gelungene Organisationsentwicklung muss das Thema Mitarbeitermotivation daher als gleich-

2 Aus: Leitbild der Bundeszentrale für politische Bildung; Ziel und Aufgabenprofil

Die Motivation der Mitarbeitenden gehört zur gelungenen Organisationsentwicklung berechtigten Bestandteil der Arbeit integrieren. Die Erfahrung der OE in der *Europäischen Akademie Berlin* zeigte, dass gerade an diesem Punkt angesetzt werden konnte, um die Effizienz der Arbeit zu steigern – und somit den „Output“ zu erhöhen und eine größere „Kundenzufriedenheit“ zu erreichen. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen müssen die Möglichkeit haben, sich mit der Institution in einem hohen Maß zu identifizieren. Die Entwicklung eines Leitbildes der Einrichtung kann hierbei hilfreich sein, um alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einzubinden und sie als Team zusammenzufassen.

Fazit

Qualitätssicherung und Evaluation der eigenen Arbeit sind eine positive Voraussetzung für die Entwicklung der politischen Bildungslandschaft der vergangenen Jahre. Professionalität als ernstzunehmendes Konzept in der Struktur einer Einrichtung zu verankern, bedeutet für den Seminarbetrieb unter anderem, den Nutzen für den Teilnehmer und die Teilnehmerin regelmäßig zu überprüfen. Das bedingt eine Seminarevaluation, die nicht nur nach der „Nettigkeit“ des Trainers/der Trainerin fragt, sondern nach Konzept, Erlerntem und Nützlichem für den persönlichen und beruflichen Handlungsrahmen der Teilnehmenden. Sicherlich gibt es hier für die verschiedenen Träger Entwicklungspotenziale, die von der jeweiligen Struktur und Orientierung der Einrichtung abhängig sind. Auch eine Stärkung der Servicementalität gehört zu dieser Professionalität

Qualitätssicherung und Evaluation erhöhen die Professionalität der Arbeit ebenso wie der „Dienst am Kunden“ Motivation und Zufriedenheit steigern

dazu. Eine Dienstmentalität, in der nicht das Küchenpersonal über den Ablauf eines Seminars entscheidet, sondern in der alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus Hauswirtschaft und Studienbetrieb den „Kunden“ und seine Belange in den Vordergrund stellen, erhöht Motivation und Zufriedenheit.

Organisationsentwicklungen und Evaluationen der eigenen Arbeit sind wichtige Kontrollelemente, denn sie führen zu mehr Transparenz und damit zu einer „Kontrolle für alle“. Diese dient dazu, ein Team zusammenzuschweißen. Die Vielfältigkeit der Diskussion und der Verfahren zeigt, dass die

Träger der politischen Bildung diese Herausforderung sowohl ernst- als auch annehmen. Das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* hat eine breit angelegte Studie in Auftrag gegeben, um die politische Bildung der Bundesrepublik Deutschland zu evaluieren.³ Die ersten Forschungsergebnisse der Studie, die seit März 2002 läuft, zeigen ähnliche Erkenntnisse, wenn es um eine Basis für die Fortführung der politischen Bildung geht. Politische Bildner erhoffen sich zukünftig eine „Stabilisierung von Form und Kontinuität der Förderung, Entbürokratisierung der Förderstrukturen, Erhalt der Pluralität der Trägerlandschaft und Flexibilisierung der gesetzlichen Rahmenbedingungen“.⁴

Es fehlt ein gesellschaftspolitischer Diskurs über den Stellenwert der politischen Bildung

Der gesellschaftliche Bildungsauftrag kann nicht nur von den Trägern der politischen Bildung eingelöst werden. Es fehlt ein gesellschaftspolitischer Diskurs, der zu einer Verständigung darüber führt, welchen Stellenwert politischen Bildung einnehmen soll. Dies bedeutet nicht nur einen Diskurs in der „in-group“ zu führen, mit Wissenschaftlern und aktiven Bildnern, sondern bedeutet Öffentlichkeit herzustellen und „Krach zu schlagen“.⁵ Bildung ist immer wieder ein Thema, das schnell verdrängt wird. Nach kurzen, aufflammenden Disputen über PISA, Elite-Universitäten o. ä. wird es immer wieder still um Bildung. Sicherlich wäre es wünschenswert, wenn die Bildungsträger aktiver wären und ihre Kommunalpolitiker, Bundestagsabgeordneten und sonstige Bildungsvertreter stärker in die Pflicht nähmen – auch das kostet allerdings Zeit. Dennoch brauchen wir groß angelegte Kampagnen und viele kleinere Aktionen, um dieses Thema tatsächlich in den alltäglichen gesellschaftspolitischen Diskurs zu bringen. Es mag sein, dass der Staat dabei ist, sich aus seinem Teil des Bildungsauftrags zurückzuziehen. Vielleicht wird der Bildungsauftrag zukünftig an die Stiftungen in der Bundesrepublik Deutschland delegiert. Dies könnte als sinnvolle Strukturveränderung wahrgenommen werden, nicht zuletzt, weil eine fundierte fi-

3 *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Das Projekt wird von Prof. Dr. *Lothar Böhnisch* geleitet. Kontakt über den wissenschaftlichen Mitarbeiter: karsten.fritz@mailbox.tu-dresden.de

4 *Karsten Fritz/Katharina Maier*, „Zur Evaluation der politischen Erwachsenenbildung“ in: *Praxis Politische Bildung*, 1/2004

5 Siehe auch: „Es müsste zwischen Politik und politischer Bildung mal wieder richtig krachen ...“ *Thomas Krüger* im Interview in: *Praxis Politische Bildung*, 1/2003

nanzielle Grundlage vorhanden wäre, wengleich auch jede Stiftung wiederum eine bestimmte inhaltliche Ausrichtung verfolgt.

Wenn wir diesen Diskurs nicht führen und aktiv gestalten, werden wir am Ende feststellen: Die Demokratie verrät ihre Kinder. Es sei denn, es geschieht ein Wunder und alle am Prozess Beteiligten werden sich ihrer Verantwortung über Nacht – während sie schlafen – bewusst. Woran werden Sie – wenn Sie am nächsten Morgen in Ihre Bildungseinrichtungen kommen – dies merken?

Literatur:

Ausgaben der *Praxis Politische Bildung* 2003/2004

Zeitschrift „*Erwachsenenbildung*“ 2003

Johannes Weinberg: Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript 2003, www.epb-tu.de

Klaus Ahlheim: Vermessene Bildung – Zur Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, 2003, Schwalbach/Ts.

*Klaus-Peter Hufer, Unter dem Druck des Marktes. Politische Erwachsenenbildung in der Zange in: *Erziehung und Wissenschaft – Zeitschrift der GEW*, 1/02*



Dr. Barbara Munske ist Politikwissenschaftlerin, Dozentin, Mediatorin und systemische Beraterin. Von 1997-2002 war sie Studienleiterin und stellvertretende Leiterin der Europäischen Akademie Berlin.

Sie lebt in Berlin.

E-Mail: bmunske@t-online.de

Erwachsenenbildung für die Zukunft sichern

Thomas Südbeck

Thomas Südbeck erläutert, welche Möglichkeiten sich Weiterbildungsträgern heute bieten, um in einer Zeit kontinuierlich sinkender öffentlicher Zuschüsse ökonomisch überleben und gleichzeitig an eigenen Bildungsansprüchen festhalten zu können. Sie können nicht auf eine Strategie zurückgreifen, sondern sollten ein Bündel unterschiedlicher Möglichkeiten erwägen. Im Beitrag werden Kriterien entfaltet, um inhaltliche Schwerpunkte im Programm setzen zu können, die Profil bildend sind und auf ausreichende Nachfrage hoffen lassen. Dabei wird auch gefragt, wie das Seminarangebot didaktisch aufbereitet und arrangiert werden könnte. Diskutiert werden zudem die den Bildungsträgern durch verstärkte Vernetzungen in der Region und neue Kooperationsformen innerhalb des Bildungssystems sich bietenden Möglichkeiten und der Stellenwert einer systematischen Qualitäts- und Organisationsentwicklung.

In allem Reden über die Zukunftsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland spielt Bildung eine herausragende Rolle. Um das Land im internationalen Vergleich wieder an die Spitze führen zu können, scheinen Innovationen im Bildungssystem unerlässlich.

Veränderungen in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung werden öffentlich kaum zur Kenntnis genommen

Die Bemühungen zur Verbesserung der Schulen und Hochschulen erfreuen sich daher auch großer öffentlicher Aufmerksamkeit, während die Veränderungen im

Bereich der Weiterbildung, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, kaum zur Kenntnis genommen werden.

In den letzten Jahren sah sich die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung trotz aller öffentlich geäußerten Wertschätzung für das Thema „Bildung“ ständigen Kürzungen ihrer Zuschüsse ausgesetzt. Der Anteil der öffentlichen Förderung am Gesamtetat der Bildungshäuser ist um durchschnittlich unter 30 % gesunken, was große Auswirkungen auf ihre Arbeit hat und den Bestand so mancher Einrichtung akut gefährdet.

Ich möchte im Folgenden entfalten, welche Handlungsmöglichkeiten Bildungsstätten und Heimvolkshochschulen haben, um auf diese veränderten Rahmenbedingungen reagieren, um auch in Zukunft ökonomisch bestehen und zugleich an eigenen Bildungsansprüchen festhalten zu können.

Ich beziehe mich dabei auf praktische Erfahrungen als Leiter der *Historisch-Ökologischen Bildungsstätte* in Papenburg (HÖB), einer anerkannten Heimvolkshochschule des Landes Niedersachsen.

Eine Bemerkung vorweg: Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung werden niemals ohne öffentliche Förderung auskommen, sollen sie auch weiterhin ihrem Auftrag gerecht werden, für breite Bevölkerungskreise ein Forum „öffentlicher Verständigung“ zu bieten, in dem über die dringenden Zukunftsfragen unserer Gesellschaft nachgedacht und kontrovers diskutiert werden kann, so dass sich jede/r einzelne in einer sich immer schneller wandelnden Welt orientieren und eigene Handlungsperspektiven erschließen kann.

Themenvielfalt mit klarem Profil

Wenn wir über Wege nachdenken, wie eine Einrichtung ökonomisch auf Kurs gehalten und gleichzeitig eine gehaltvolle Idee von Bildung vertreten werden kann, führt es nicht weiter, Bildung und Ökonomie als Gegensätze zu konstruieren. Nur ein Haus, das ökonomisch auf gesunden Füßen steht, kann (mittelfristig) interessante Bildungsangebote entwickeln, und umgekehrt gilt: nur wer attraktive und innovative Bildungsangebote entwickelt, wird auch ökonomisch überleben. Doch was sind attraktive Bildungsangebote?

Es sollte Ziel jedes Hauses sein, für sich ein **klares inhaltliches Profil** zu erarbeiten und nach außen z. B. in seinem Leitbild zu kommunizieren. Nur so kann es gelingen, im vielstimmigen Konzert der unterschiedlichen Weiterbildungsanbieter wahrgenommen zu werden – und auch seinen Platz in der Wahrnehmung potenzieller Geldgeber und Förderer zu finden. In der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte entfallen etwa 35 % der Seminaraktivitäten auf den Bereich der Umweltbildung, verteilt auf drei Fachbereiche: Ökologie, Energie- und Bautechnik sowie Gesundheit und Ernährung. Wir verfügen damit über ein erkennbares Profil, das wir pflegen und behutsam weiter entwickeln, indem wir z. B. neue Seminarangebote auf den Weg bringen im Bereich der ganzheitlichen Gesundheitsbildung zur Stärkung der Prävention und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zur Verknüpfung ökologischer und ökonomischer Betrachtungsweisen. Zudem trägt die Bauweise unserer nach ökologischen Kriterien gestalteten Bildungsstätte dazu bei, das Haus als ökologischen Lernort zu profilieren, eine ökologische Lernkultur



Historisch-Ökologische Bildungsstätte Papenburg

zu schaffen, die unsere Schwerpunktsetzung im Bereich der Umweltbildung deutlich und erfahrbar macht.¹

Ein einziger thematischer Schwerpunkt reicht nicht aus, um ein Haus mit 85 Übernachtungsmöglichkeiten wirtschaftlich zu führen. Deshalb war über die Jahre eine Erweiterung unseres Themenangebotes notwendig – und sie bleibt notwendig.

In den letzten Jahren wurde eine Fülle von Problembereichen deutlich, die unsere Gesellschaft vor große Herausforderungen stellen. Mit *Horst Siebert* möchte ich sie als **gesellschaftliche „Sorgethemen“** beschreiben: Toleranz und Integration in einer Einwanderungsgesellschaft, Umgang mit Gewalt und Gewaltprävention, Entwicklung bürgerschaftlichen Engagements in der Zivilgesellschaft, Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit und Vermeidung von Arbeitslosigkeit insbesondere bei jungen Erwachsenen, Schaffung einer kinderfreundlichen Gesellschaft und Stärkung der Erziehungskompetenz in den Familien... – um nur einige zu nennen. Bildungsstätten tun gut daran, die gesellschaftliche Diskussion und Bearbeitung dieser Themen zu beobachten und sich zu fragen, welchen Beitrag zu welchem Thema sie leisten wollen und können. Sicher kann nicht jedes gesellschaftliche Problem durch die Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Bildungshäuser sollten ihre gesellschaftliche Akzeptanz auch durch ihre Beiträge bei der Bearbeitung öffentlich diskutierter Fragen und Probleme sichern

zu lösen versucht werden. Gleichwohl erscheint es mir unerlässlich, dass Bildungshäuser ihre gesellschaftliche Akzeptanz und Anerkennung auch dadurch sichern, dass sie deutlich machen, welchen Beitrag sie zu diesen Fragen leisten und dass sie entsprechende Angebote – Projekte, Aktionen etc. – entwickeln.

Allein schon, um den Rückgang der Fördermittel zumindest zu einem Teil kompensieren zu können, sind Bildungsstätten darauf angewiesen, **innovative Bildungsprojekte** zu initiieren und dafür zusätzliche Projektmittel zu akquirieren, die auf Landes-, Bundes- oder europäischer Ebene ausgeschrieben werden. Neben den finanziellen Aspekten bieten solche Projekte, bei entsprechender Öffentlichkeitsarbeit, in hervorragender Weise Gelegenheit dazu, das inhaltliche Profil einer Bildungsstätte in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit zu schärfen. Noch zu wenig berücksichtigt wird in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung insbesondere die europäische Dimension, so dass grenzüberschreitende Kontakte in einer mehr und mehr europäisch werdenden Bildungslandschaft weiter an Bedeutung gewinnen werden. Wir haben hier in den letzten Jahren erste Projekte realisiert zur „Kommunikation und Kooperation in der Grenzregion Deutschland-Niederlande“, die noch weiter ausgebaut und fortgesetzt werden sollen.

¹ Nähere Informationen über die Historisch-Ökologische Bildungsstätte finden Sie auf unserer Homepage unter www.hoeb.de

Der (nicht nur berufliche) Qualifizierungsbedarf nimmt in unserer Gesellschaft beständig zu. Veränderungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt erfordern immer höher qualifizierte Mitarbeiter/innen, für die sich auch in ländlichen Regionen anspruchsvolle Weiterbildungsmöglichkeiten bieten müssen. Unter dem Aspekt des „lebenslangen Lernens“ ist es notwendig, dass die Menschen ihre Kompetenzen auch nach Abschluss einer Ausbildung oder eines Studiums kontinuierlich überprüfen und erweitern. Hier wächst auch den Bildungsstätten eine immer wichtiger werdende Aufgabe zu. Die Bedeutung und den Stellenwert von Bildung, immer verstanden als Selbst-Bildung², gilt es herauszustellen, ohne sie als Gegenbegriff zu Ausbildung oder beruflicher Weiterbildung zu profilieren. Auch Ausbildung hat zumeist (in unterschiedlich ausgeprägter Weise) bildenden Charakter, der den Menschen immer neue Handlungsperspektiven eröffnet.

Die fachliche Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern ist bereits für zahlreiche Bildungshäuser ein wichtiges Arbeitsfeld. Darüber hinaus wird die Vermittlung **berufsfeldübergreifender „Schlüsselqualifikationen“** für die Bildungshäuser in Zukunft noch bedeutender werden und sie haben die Chance, für unterschiedliche Zielgruppen, wie z. B. ältere Arbeitnehmer/innen, Frauen, Auszubildende, Schüler/innen berufsbildender Schulen entsprechende Programmangebote zu entwickeln. Um das „lebenslange Lernen“ im überfachlichen Bereich zu konturieren, haben wir in der *Historisch-Ökologischen Bildungsstätte* ein Modul-Konzept „Kompetenzen entwickeln – qualifiziert in die Zukunft“ erarbeitet, mit dem wir den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, in vier Kompetenzfeldern

- Kommunikation und Kooperation
- Veränderungen gestalten
- Selbstmanagement und Ressourcenaufbau
- Reden – Auftreten – Wirkung erzeugen

ihre überfachlichen Qualifikationen mit Schwerpunktsetzungen in Modulen ihrer Wahl zu erweitern.

Es ist keineswegs eindeutig zu bestimmen, welche Themen im Seminarangebot einer Bildungsstätte aufgegriffen werden sollten – und welche nicht. Das muss innerhalb des pädagogischen Teams einer Einrichtung immer wieder aufs Neue ausge-

Themen müssen immer wieder neu ausgehandelt werden

handelt werden. Für uns hat es sich als hilfreich erwiesen, zu diesen Fragen auch immer wieder gezielt „Außensichten“ einzuholen, das eigene Handeln durch „critical friends“ einer Befragung zu unterziehen. Dazu haben wir in unserem Haus einen aus Vertretern unterschiedlicher Institutionen zusammengesetzten Beirat eingerichtet, der unsere Arbeit wohlwollend-kritisch begleitet und so manchen „blinden Fleck“ aufdeckt.

Zielgruppenorientierung und didaktisches Arrangement

Inwieweit sollten sich die Seminare an klar zu umreißende Zielgruppen wenden und auf ihre besonderen Lernbedürfnisse orientiert werden? Es ist ein besonderer Charme von Bildungsstätten und Heimvolkshochschulen, dass sie einen Teil ihrer Seminare offen ausschreiben und Menschen aus unterschiedlichen beruflichen oder privaten Lebenszusammenhängen einladen. Diese Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Erfahrungshintergründe eröffnet Lernchancen, die so fast nur in unseren Bildungshäusern zu finden sind. Das macht sie für potenzielle Teilnehmende attraktiv.

Dieses offene Angebot ist mit einer klaren Zielgruppenorientierung anderer Seminarangebote zu kombinieren und zu ergänzen. D. h. für unterschiedliche Zielgruppen sollten die Seminarinhalte jeweils neu bestimmt und differenziert aufgearbeitet werden. Dabei empfiehlt es sich, mit den Teilnehmenden zu Beginn einer Veranstaltung einen Lehr-/Lernvertrag zu schließen, was und wie gelernt werden soll. Während des Seminars ist dieser von Zeit zu Zeit zu überprüfen, um sicherzustellen, dass die vereinbarten Lehr- und Lernziele auch tatsächlich erreicht werden können. Für viele Lernenden und Lerner wird immer wichtiger, dass der persönliche Nutzen einer Veranstaltung deutlich erkennbar sein muss. Sie fragen stärker: Was nützt mir dieses Seminar? Wobei hilft es mir? Wie kann ich die im Seminar gewonnen Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten zur Lösung meiner Probleme und Herausforderungen im Alltag nutzen? Diese Tendenz wird zunehmen, wenn die Teilnehmenden in Zukunft eine höhere Eigenbeteiligung für die Seminare aufbringen müssen.

Es gilt hier, die Chancen des besonderen didaktischen Konzeptes und der „Lernkultur“ der Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten zu nutzen. In unseren Häusern dominiert ein Bildungskonzept, das sich am Subjekt orientiert, erfahrungsorientiertes Lernen ermöglicht und dem Transfer

² Vgl. dazu grundlegend *Erhard Meueler*: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1993

Die Chancen des Konzepts und der Lernkultur von Bildungshäusern sind zu nutzen des in den Seminaren Erarbeiteten in den Alltag der Teilnehmenden besondere Beachtung schenkt. Diese Verbindung von Theorie und Praxis, das Lernen über einen längeren Zeitraum in einer festen Gruppe (oft mit einer Reflexion des am Tag Gelernten in geselliger Runde am Abend), der Abstand der Lernenden vom Alltag bei gleichzeitig hoher Servicequalität, machen es ihnen leichter, ihre Spielräume zu erweitern, sich neue Verhaltensmöglichkeiten für ihren privaten und beruflichen Alltag zu erschließen. Die Chancen einer solchen an der Zielgruppe bzw. den Teilnehmenden orientierten didaktisch-methodischen Strukturierung der Seminarthemen wird in der *Historisch-Ökologischen Bildungsstätte* besonders deutlich im Arbeitsbereich Umweltbildung. Seminarangebote mit praktischen, handlungs- und erlebnisorientierten Zugängen und Transfermöglichkeiten in den eigenen Alltag erfreuen sich nach wie vor reger Nachfrage, während theoretisch orientierte Seminare, die im Titel ein „Einführung in die...“ oder „Grundlagen der...“ führen, mangels Nachfrage aus unserem Angebot verschwunden sind.

Vernetzung in der Region

Auch für Bildungsstätten und Heimvolkshochschulen werden regionale Einbindung und Vernetzung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Sie sind angewiesen auf vielfältige Kontakte vor Ort, die im praktischen Alltag so vieles erleichtern. Auch die *Historisch-Ökologische Bildungsstätte* versteht sich als eine Heimvolkshochschule in der Region und für die Region. Sie hat über die letzten Jahre hinweg ihre regionale Einbindung z. B. über lokale Beschäftigungsprojekte für Langzeitarbeitslose, die Mitarbeit in Prozessen der Lokalen Agenda oder regional orientierte Umweltbildungsprojekte deutlich verstärkt. Sie hat sich aktiv beteiligt an den Entwicklungsprozessen in der Region – als Begleiter und Moderator, manchmal auch als Initiator und Impulsgeber – und ist so in den letzten Jahren zu einem wesentlichen Kristallisationszentrum und Kooperationspartner für unterschiedliche Initiativen und Bewegungen zur nachhaltigen Entwicklung der Region geworden. Dabei hat sie auch Menschen erreicht, die bis dahin nicht zu ihrer



Wintergarten der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte

Stammklientel gezählt haben, z. B. mit dem Projekt „Senioren im Emsland aktiv für die Umwelt“, das von der *Deutschen Bundesstiftung Umwelt* gefördert wurde.

Neue Formen der Kooperation innerhalb des Bildungssystems

Mit der zunehmenden Bedeutung des „lebenslangen Lernens“ wird sich auch die bisherige Arbeitsteilung zwischen allgemein bildenden Schulen, berufsbildenden Schulen, den Hochschulen und

Die bisherige Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und ihren Institutionen wird sich verändern

Fachhochschulen sowie den Einrichtungen der Weiterbildung verändern. Es wird neu zu bestimmen sein, wer welche Aufgaben im Bildungssystem übernimmt und es wird neue Formen der

bildungsbereichsübergreifenden Kooperation zwischen den verschiedenen Einrichtungen geben. *Heino Apel* hat zutreffend beschrieben, dass die Modellprogramme des Bundes, wie „Lebenslanges Lernen“ oder auch „Lernende Regionen“, gerade darauf abzielen, die „Versäulung der Bildungssparten“ zu überwinden und flexiblere Formen der Kooperation zu implementieren³. Hier werden auch die Einrichtungen der Weiterbildung, die Bildungsstätten und Heimvolkshochschulen, gefordert sein, ihre Leistungsfähigkeit und ihr Leistungsvermögen unter Beweis zu stellen und im öffentlichen Diskurs zu vertreten.

Nachzudenken sein wird über neue Möglichkeiten der Kooperation mit Fachhochschulen und Universitäten, etwa wenn es darum geht, die Studierfähigkeit der jungen Menschen zu fördern, um die Abbrecherquoten unter den Studierenden zu senken, oder darüber, Weiterbildungsangebote, die zum Teil als E-Learning-Angebote konzipiert werden, durch Präsenzphasen in Bildungsstätten und Heimvolkshochschulen zu ergänzen. Das wirft für die Bildungsstätten auch die Frage auf, ob Seminarangebote mit einer veränderten Zeitstruktur konzipiert werden können, z. B. verstärkt als Intervallseminare, die immer noch die oben beschriebenen Vorteile der besonderen pädagogischen Arbeit in Heimvolkshochschulen bieten, gleichzeitig aber der wachsenden Zeitflexibilisierung und Zeitknappheit möglicher Teilnehmender Rechnung tragen.

³ *Heino Apel*: Lebenslanges Lernen – Erfahrungen aus dem Programm der Bund-Länder-Kommission, in: *Außerschulische Bildung*, 3-4/2003

Um in dem sich neu strukturierenden Bildungsmarkt als leistungsfähige Anbieter wahrgenommen zu werden, erscheint es unausweichlich, dass die Bildungsstätten ihre Außendarstellung überdenken und versuchen, ihr Image zu modernisieren. Werben die niedersächsischen Heimvolkshochschulen mit dem Slogan „Leben und Lernen unter einem Dach“, fehlt in einer solchen Außendarstellung eine eindeutige Produktorientierung. Es wird zu wenig deutlich, was potenzielle Seminarteilnehmer/innen davon haben (können), wenn sie eine unserer Veranstaltungen besuchen. Und das in einer Zeit, wo der deutlich erkennbare individuelle Nutzen für eine mögliche Seminarteilnahme immer entscheidender wird. (Weiter-)Bildung ist ein Gut, in das es sich zu investieren lohnt! In einer solchen Perspektive werden unsere Teilnehmenden mehr als bisher die Rolle eines „Kunden“ annehmen, dem wir ein attraktives Produkt anbieten.

Organisationsentwicklung

Auch Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten sind Institutionen, soziale Systeme, die sich in der Interaktion mit der sie umgebenden Umwelt weiter entwickeln. Veränderungen in dieser Umwelt gilt es wahrzunehmen und zu verarbeiten. Der Ausweis von „Qualität“ ist eine Anforderung, die in den letzten Jahren verstärkt an die Einrichtungen heran getragen worden ist, in Niedersachsen sogar festgehalten im derzeit geltenden Erwachsenenbildungsgesetz. Die Etablierung eines konsequenten Qualitätsmanagementsystems, das sowohl

Die Etablierung eines konsequenten Qualitätsmanagementsystems ist für jede Einrichtung eine dringende Voraussetzung für mittel- und langfristige Bestandssicherung

die „äußere Qualität“, d. h. die Ausstattung und den Komfort in den Bildungshäusern, als auch die „innere Qualität“, die eigentliche pädagogische Arbeit, beachtet, ist für jede Einrichtung eine dringende Voraussetzung mittel- und langfristiger Bestandssicherung.

Mit dem vom Hannoveraner *Art-Set-Institut* entwickelten Konzept der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ liegt ein Qualitätsmodell vor, das die Arbeitsrealität in den Einrichtungen der Weiterbildung abbildet und wichtige Verbesserungsimpulse und Veränderungsschritte anstößt. Es kann nur empfohlen werden, sich als Bildungsstätte z. B. nach diesem Modell auch zertifizieren zu lassen, um zum einen nach außen hin die Qualität seiner Arbeit zu dokumentieren, zum anderen wirkt ein solcher Quali-

tätsentwicklungsprozess in die Institution hinein. Er setzt vielfältige Aktivitäten und bislang unbekannte Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den verschiedenen Arbeitsbereichen frei und konzentriert die Kräfte auf die Erreichung eines gemeinsamen Ziels: zufriedene Gäste und Teilnehmer in für sie gewinnbringenden Seminaren.

Um sich einem solchen Ziel nähern zu können, bedarf es einer systematischen Personalentwicklung. Nur wenn es gelingt, eine hohe Mitarbeiterzufriedenheit in der Bildungsstätte aufzubauen, darf ich davon ausgehen, dass dies seine Entsprechung in einer hohen Kundenzufriedenheit findet. Hier lohnt es sich zu investieren!

Die Bedeutung des Lernortes für den angestrebten Bildungsprozess ist nirgends so hoch wie in Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten. Die „Lernkultur“ einer Heimvolkshochschule wird nicht allein geschaffen und gestaltet durch die Leiter/innen und Referent/innen der einzelnen Seminare, sondern ebenso von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der übrigen Arbeitsbereiche im Haus, der Hauswirtschaft, der Haustechnik und der Rezeption/Verwaltung. Damit diese Mitarbeiter/innen den an sie gestellten Ansprüchen gerecht werden können, ist es wichtig, ihre kontinuierliche Weiterbildung und Qualifizierung zu fordern und zu fördern. Dabei sollte es nicht allein in ihr Belieben gestellt werden, zu welchen Themen sie sich fortbilden, sondern dies ist gemeinsam zu vereinbaren etwa als Entwicklungsmaßnahme im Rahmen jährlicher Personalentwicklungsgespräche. Die besondere Lernkultur eines Bildungshauses ist das Produkt des Zusammenwirkens aller Mitarbei-

Die besondere Lernkultur eines Hauses ergibt sich aus dem Zusammenwirken aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

terinnen und Mitarbeiter. Zufriedene Teilnehmer/innen, die positiv über ihre Lernerlebnisse berichten und das Haus weiter empfehlen, sind das beste Werbemittel

für Attraktivität und Leistungsfähigkeit der Einrichtung.

Die Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Bildungsstätten und Heimvolkshochschulen kann sich nicht alleine auf eine Strategie konzentrieren, etwa die Verbesserung der betriebswirtschaftlichen Effizienz. Sie macht es vielmehr erforderlich, eine Fülle von Aspekten in den Blick zu nehmen, wenn auch mittel- und langfristig anspruchsvolle Bildungsideen in einer ökonomisch lebensfähigen Einrichtung realisiert werden sollen. Und dafür ist auch weiterhin eine angemessene öffentliche Grundförderung erforderlich. Denn gerade in Zeiten, in denen die Notwendigkeit „lebenslangen Lernens“ so lautstark proklamiert wird, bedarf es für professionelle Bildungsarbeit einer öffentlich geförderten Infrastruktur, die die Verantwortung dafür nicht allein dem Individuum zumutet.



*Dr. Thomas Südbeck leitet die Historisch-Ökologische Bildungsstätte in Papenburg und ist dort zu erreichen unter der Adresse Spillmannsweg 30, 26871 Papenburg.
E-Mail: thomas.suedbeck@hoeb.de*

Politische Bildung in der beruflichen Bildung

Didaktische Überlegungen und methodische Handreichungen

Petra Tabakovic

Politische Bildung und berufliche Bildung haben sich zu zwei verschiedenen Lernfeldern entwickelt, die allen Forderungen nach Integration zum Trotz in der Praxis zumeist wenig miteinander kooperieren. Gerade bei Jugendlichen, die – aus in diesem Beitrag dargestellten Gründen – für politische Bildung nur schwer erreichbar sind, bietet sich der Zugang zu politischem Lernen über berufsbezogene Bildung an. Petra Tabakovic beschreibt an einem Beispiel aus ihrer Arbeit, wie Materialien zur politischen Bildung gegen Rechtsextremismus beschaffen sein müssen, damit sie in berufsvorbereitenden Bildungsangeboten sowohl von den Lehrenden gern eingesetzt als auch von den Jugendlichen angenommen werden.

Politische Bildung hat keine ausgeprägte Tradition in der außerschulischen beruflichen Bildung, zumindest wenn es um politische Bildung im engeren Sinne als eigenständiges Lernfeld geht. Zu sehr stehen bislang Grundqualifizierungen der benachteiligten Jugendlichen mit Konzentration auf die „Hauptfächer“ im Vordergrund. Die Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung, die Zielgruppen der Angebote, die Erfordernisse beruflicher Integrationsbemühungen und die Orientierung an Prüfungsinhalten lassen politischen Unterricht in der außerschulischen beruflichen Jugendbildung häufig zu kurz kommen.

Zunehmende Politikverdrossenheit und fortbestehender Rechtsextremismus fordern politische Bildung als Teil beruflicher Integrationsangebote heraus

Angesichts zunehmender Politikverdrossenheit einerseits und der unverminderten Existenz unterschiedlichster Ausprägungen rechtsextremen Gedankenguts andererseits ist politische Bildung auch in beruflichen

Integrationsmaßnahmen erneut herausgefordert. Eine Vielzahl von Konzepten, Bausteinen und Materialien für die schulische wie außerschulische politische Jugendbildung wurde in den letzten Jahren veröffentlicht, die sich der Erziehung zur Demokratie bzw. gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt widmen. Diese Konzepte sind allerdings von ihrem Abstraktionsniveau her überwiegend sehr anspruchsvoll und für die Arbeit mit benachteiligten und bildungsungewohnten Jugendlichen, die mit wenigen Ausnahmen den Teilnehmerkreis in den Maßnahmen der beruflichen Bildung ausmachen, so nicht einsetzbar. In der Mehrzahl intendieren diese Materialien zudem eine Arbeit in Form von Projekten, Seminaren oder Aktionen, die mit einem hohen Zeit- und Umsetzungsaufwand verbunden ist. Dies kann im

pädagogischen Alltag in Berufsbildungszentren nur schwer, bestenfalls als einmalige Sonderveranstaltung geleistet werden.

Bedarf nach Kontinuität politischen Lernens im alltäglichen Bildungsgeschehen

Der Sinnhaftigkeit projektorientierten politischen Lernens, das sich angesichts didaktisch-methodischer Erfordernisse

zweifelloos bewährt hat, steht jedoch auch ein Bedarf nach Kontinuität politischer Bildungsarbeit im alltäglichen Bildungsgeschehen gegenüber. Wenn es in den Berufsbildungszentren, ob im Unterricht, in den Werkstätten, in der sozialpädagogischen Begleitung oder im Umfeld der Kurse, zu Konfrontationen mit Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und rechtsextremen Einstellungen kommt, was in der Praxis der Fall ist, muss die berufliche Bildung sich in alltäglicher Regelmäßigkeit diesen Themen widmen. Neben die Vermittlung fachlicher Inhalte tritt damit die Notwendigkeit, in den Maßnahmen verstärkt auf die demokratische und humane Orientierung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinzuwirken.

Die Zielgruppen in der beruflichen Bildung

Dass das Interesse von Jugendlichen an der Politik sinkt, ist schon lange kein Geheimnis mehr. Zunehmende Parteienverdrossenheit, sinkende Wahlbeteiligung, aber auch Verluste im Ansehen von Nichtregierungsorganisationen, lassen sich nach vorliegenden Studien als Gesamttrend mit etwas



© Konzept und Bild/Max Lautenschläger

stärkerer Ausprägung im Osten Deutschlands ausmachen. Das Ausmaß der Politikferne wird davon beeinflusst, in welchem Maße die Jugendlichen glauben, mit ihrer Zukunft zurechtzukommen.

Ein weiteres Ergebnis beispielsweise der Shell-Studien ist die Verankerung ausländerfeindlicher Einstellungen; im Jahr 2000 waren danach 27 % der deutschen Jugendlichen als hoch ausländerfeindlich einzustufen, 62 %

Politische Einstellungen und Interessen hängen mit Einschätzungen eigener Zukunftsperspektiven zusammen

hielten den Ausländeranteil in Deutschland für zu hoch. Aktuelle Untersuchungen, wie der Thüringen-Monitor 2003, weisen ähnliche Ergebnisse auf. Die Angst vor der eigenen Chancenlosigkeit wird als der stärkste Auslöser für Fremdenfeindlichkeit angegeben, und das bei Jugendlichen jeglicher Herkunft.

Sowohl politisches Interesse als auch politische Einstellungen scheinen also mit Einschätzungen eigener Zukunftsperspektiven und den Möglichkeiten zu deren Beeinflussung zusammenzuhängen. Pessimistische Einstellungen dazu häufen sich bei den Jugendlichen, die objektiv schlechtere Ausgangsbedingungen haben: Jugendliche mit geringer Bildung, ein Teil der ostdeutschen Jugendlichen, ein Teil der ausländischen Jugendlichen: die sogenannten benachteiligten Jugendlichen.

Bei den Teilnehmern der berufsvorbereitenden, -orientierenden und -fördernden Maßnahmen handelt es sich zum größten Teil um benachteiligte Jugendliche. Fehlende Berufsreife, Bildungsdefizite, gescheiterte Ausbildungsplatzsuche oder Arbeitslosigkeit sind die Gründe für ihre Teilnahme an den Kursen. Viele von ihnen hatten schulische Schwierigkeiten oder brachen die Schule ab, haben einen schlechten oder gar keinen Hauptschulabschluss. Schule und Unterricht wurden von ihnen als eine Aneinanderreihung von Scheitern, Resignation und Demütigungen erlebt. Die damit einhergehende Bildungsdistanz ist teilweise noch verstärkt durch Zwangspausen nach dem Verlassen der Schule, die mit vergeblicher Arbeitssuche und unausgefüllten Wartezeiten verbracht wurden. Häufig kommen soziale Probleme hinzu: etwa schwierige familiäre Hintergründe, Wohngebiete mit hoher Problemdichte, Migrationshintergründe oder Flüchtlingserfahrungen mit sprachlichen Schwierigkeiten. Durch Schulbildung und soziales Umfeld erworbenes Wissen über politische Zusammenhänge kann bei diesen Jugendlichen nur begrenzt vorausgesetzt werden. Sie sind in der Regel bildungsunge-

wohnt und mit herkömmlichen Materialien für die politische Bildung in der schulischen oder außerschulischen Bildung nicht erreichbar.

Benachteiligung ist das Merkmal, das den Teilnehmern in den Maßnahmen gemeinsam ist, auch wenn die Zusammensetzung der Kurse regional sehr unterschiedlich ist. Vor allem in den westdeutschen Großstädten sind die Gruppen multikulturell besetzt; hier ist der Anteil junger Migranten und Migrantinnen aus vielen Kulturen und Nationen, mit deutschem Pass oder ohne, relativ hoch, während er in ostdeutschen Berufsbildungszentren verschwindend gering ist.

Die Kombination von familiären, sozialen und ökonomischen Problemlagen und Bildungsdefiziten machen junge Menschen anfällig für rechtsextremistisches Gedankengut

Für den politischen Unterricht relevant ist zudem die Zusammensetzung der Lerngruppen hinsichtlich politischer Orientierungen. Zwar sind es „nicht immer die schwierigen sozialen Verhältnisse, sondern – neben Frust, Langeweile und Imponiergehabe – oftmals der Mangel an sozialer wie ethischer Orientierung und zu geringe aufklärerische Bildung, die junge Menschen anfällig werden lassen für rechtsextremistisches Gedankengut und darauf aufbauendes Verhalten“ (Rita Süßmuth im Geleitwort zu M. Büttner, Braune Saat in jungen Köpfen, Hohengehren 1999). Dennoch werden in der Kombination von familiären, sozialen und ökonomischen Problemen Ursachen für rechte Orientierungen gesehen, vor allem, wenn als vierter Faktor die Zugehörigkeit zu einer Clique, in der rechte Gesinnung propagiert und durch die Attraktivität der Clique aufgewertet wird, hinzukommt. Geht man also davon aus, dass benachteiligte Jugendliche gefährdeter sind, in die rechte Szene abzurutschen, kommt den Maßnahmen der beruflichen Bildung, in denen letztendlich ein Teil dieser Jugendlichen versammelt ist, verstärkt die Aufgabe präventiver und gegensteuernder Arbeit zu.

Unterteilt man (nach Jochen Sonntag in: U. Hirschfeld/U. Kleinert, Zwischen Ausschluss und Hilfe, Leipzig 2000) die Jugendlichen nach folgenden Zugehörigkeiten:

- I. rechtsextrem organisierten,
 - II. rechtsextrem orientierten,
 - III. rechts orientierten,
 - IV. politisch nicht festgelegten und
 - V. demokratisch engagierten Jugendlichen,
- so ist die Mehrzahl der Jugendlichen in den Berufsbildungszentren sicherlich bei den politisch nicht

festgelegten einzuordnen, wie Praktiker des *Internationalen Bundes (IB)* bestätigten. Rechtsextrem orientiert sind einzelne Teilnehmer; der Anteil rechts Orientierter variiert, nimmt aber einen zweiten Schwerpunkt ein, während demokratisch Engagierte nur selten in den Kursen anzutreffen sind. Zur Unterscheidung der Blöcke II und III: Der Identifikationsgrad mit Bruchstücken rechtsextremer Ideologien ist in Block III nicht so hoch wie in dem durch zusätzliche Bereitschaft zu rechter Gewalt gekennzeichneten Block II (vgl. Sonntag, ebenda). Nach Sonntag ist politische Aufklärung und Erziehung zur Demokratie ab Block III aufsteigend in zunehmendem Maße möglich und sinnvoll.

Vermittlung demokratischer und humaner Orientierung anstelle ausschließlicher Kenntnisvermittlung

Keine Didaktik – für sich allein – reicht aus, um mit Erfolg auch jene Jugendlichen zu erreichen, die mit rechtem Gedankengut infiziert oder ausländerfeindlich, geschweige denn ins rechte Lager abgeglitten sind, stellt *Manfred Büttner* in seiner Einführung zu „Braune Saat in jungen Köpfen“ fest. Aber er fordert, besonders von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen sowie der Sozialpädagogik, wenigstens einen Anfang zu machen.

IB versucht durch Materialien für die Behandlung politischer Themen in beruflicher Bildung auch jene bildungsbenachteiligten Jugendlichen zu erreichen, die gefährdet sind, in rechte Szenen abzurutschen

In diesem Sinne wurde im IB ein Konzept entwickelt, das sich als Beitrag zur stärkeren Verankerung politischer Themen wie Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus in Maßnahmen der beruflichen Bildung versteht. Die „Materialien für den politischen

Unterricht in der beruflichen Bildung“ (Internationaler Bund, Frankfurt 2001) stellen insofern einen solchen Anfang dar, als sie mit kleinen Schritten die Auseinandersetzung mit diesen Themen aufnehmen, unkompliziert einsetzbare Unterrichtseinheiten liefern, die sowohl die Lernbedingungen benachteiligter Jugendlicher berücksichtigen, als auch der Tatsache Rechnung tragen, dass die Unterrichtenden in der Regel keine politischen Bildner sind. Die Lehrerinnen und Lehrer in Berufsvorbereitungs- und Stützkursen, ebenso die Sozialpädagogen und Ausbilder, sollen mit Hilfe dieser Handreichung auch ohne entsprechende Lehrerfahrungen die Themen aufgreifen und die Materialien einsetzen können.

„Die politische Bildung kann die Ursachen von Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt nicht beseitigen, aber darüber aufklären und so einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der politischen Kultur leisten“, schreibt *Christoph Butterwegge*, einer der führenden Rechtsextremismusforscher (in: „Braune Saat in jungen Köpfen“, S. 188). Und weiter: „Trotz verbreiteter Zweifel an ihrer Realisierung sollten kritisches Denken, Konfliktfähigkeit und -bereitschaft, solidarisches Verhalten, Möglichkeiten demokratischer Partizipation, Perspektiven gesellschaftlicher Emanzipation und Maßnahmen zur Integration von (ethnischen) Minoritäten ins Zentrum politischer Bildung rücken, die rationale Aufklärung betreiben und die bestehende Gesellschaft verändern will“ (ebenda, S. 189). Daraus abgeleitet wird hier eine aktive gedankliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fakten und Hintergründen sowie Positionen und Ausprägungen rechten Gedankenguts für notwendig erachtet, die Gegenargumente entwickelt.

Die IB-Materialiensammlung soll argumentativ-rationale und sinnlich-emotionale Zugänge ermöglichen

Die Materialiensammlung des IB soll mit argumentativ-rationale wie sinnlich-emotionalen Zugängen die Wertschätzung demokratischer Strukturen und Prozesse, die

Achtung vor dem Leben und solidarisches Denken und Handeln erzielen. Angestrebt wird weder eine unkritische Fremdenfreundlichkeit noch eine Toleranz gegenüber Fremden, die im Sinne des Wortes (tolerare = dulden) als Duldung durch Höherstehende verstanden wird, sondern eine Einstellung der Gleichwertigkeit aller Menschen. Diese Ziele sollen exemplarisch anhand der Bearbeitung von Themen wie „Vorurteile und Diskriminierung“, „Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“, „Flucht und Asyl“, „Rechtsextremismus heute“ oder „Nationalsozialismus in Deutschland“ verfolgt werden.

Die Jugendlichen sind in ihrem Alltag in unterschiedlichen Rollen – als Jugendliche ausländischer Herkunft oder als Deutsche – konfrontiert mit Diskriminierung, Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Rechtsextremismus und Gewalt. Diese Erscheinungen kommen aus der Mitte der Gesellschaft, werden aber bei Jugendlichen besonders auffällig. Von daher tangieren diese Themen die Jugendlichen, und es gibt persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, die im Sinne von Subjektorientierung politischer Bildung mit politischen Inhalten verbunden werden können.

Ein Ansatzpunkt dazu ist auch die Teilnahme an den jeweiligen Maßnahmen der beruflichen Inte-

gration. Da diese auf Abbau von Benachteiligungen angelegt sind und Chancen für persönliche Perspektiven eröffnen sollen, befinden sich die Teilnehmer/innen in einem Prozess neuer und positiver Beschäftigung mit ihrer Zukunft. Hier bietet sich auch eine Zugangsmöglichkeit für Reflexion von politischen Kategorien an. Eine vorteilhafte Rahmenbedingung dafür ist ebenfalls die feste, über einen längeren Zeitraum bestehende Gruppenstruktur in den Maßnahmen, die gegenseitiges Kennen bedingt, Einschätzungen von Eingangsverhalten wie Gruppenprozessen ermöglicht und individuellen Spielraum für die Einbettung der vorliegenden Unterrichtsreihen in die Maßnahmen bietet.

Motivation und Interesse für eine aktive gedankliche Auseinandersetzung schaffen

In allen Lernsequenzen der Handreichung ist besonderer Wert darauf gelegt, dass den Jugendlichen positive Präsentationsmöglichkeiten eröffnet werden. Gerade die schulischen Vorerfahrungen von benachteiligten Jugendlichen, die Bildung oft mit Scheitern und Demütigungen verbunden haben, erfordern eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die Erfolgserlebnisse nicht nur ermöglicht, sondern provoziert. Dies bedeutet nicht, dass Sachverhalte vereinfacht, sondern veranschaulicht werden. Es gilt, die Motivation und das Interesse der Jugendlichen zu wecken, um eine Bereitschaft zu selbstständiger Weiterbeschäftigung mit den Inhalten zu fördern und diesbezügliches Engagement zu initiieren. In diesem Zusammenhang kommt der Methodenwahl eine tragende Bedeutung zu.

Erfolgserlebnisse sollen nicht nur ermöglicht, sondern provoziert werden

möglicht, sondern provoziert. Dies bedeutet nicht, dass Sachverhalte vereinfacht, sondern veranschaulicht werden. Es gilt, die Motivation und das Interesse der Jugendlichen zu wecken, um eine Bereitschaft zu selbstständiger Weiterbeschäftigung mit den Inhalten zu fördern und diesbezügliches Engagement zu initiieren. In diesem Zusammenhang kommt der Methodenwahl eine tragende Bedeutung zu.

Zwar ist die Förderung von Engagement, Einmischung und Beteiligung besonders im Falle benachteiligter Jugendlicher ein hochgestecktes Ziel, gleichwohl wird es in den Materialien verfolgt. Anregungen dazu finden sich in der Handreichung, etwa das Aushandeln von Regeln für den Sprachgebrauch in der Gruppe oder der Aushang von Collagen und Unterschriftenliste zur Solidaritätsbekundung mit Minderheiten im Eingangsbereich der Einrichtung. Da Jugendliche nach dem Ergebnis von Studien am ehesten bereit sind, sich in ihrem persönlichen Umfeld zu engagieren, bietet das Berufsbildungszentrum und eine dort angesiedelte Mitgestaltung Ansatzpunkte für demokratische Beteiligungsformen.

Diskussionen und Gespräche haben Vorrang

Um die zuvor benannten Ziele zu erreichen, ist in der Methodik die Auswahl und Ausrichtung nach den zielgruppenspezifischen Erfordernissen benachteiligter, bildungsungewohnter Jugendlicher ausschlaggebend. Das bedeutet an erster Stelle, dass die „Textlastigkeit“, die in herkömmlichen Unterrichtskonzepten zum Thema immer noch vorherrscht, vermieden werden muss. Umfangreiche Textarbeit überfordert die Teilnehmer nicht nur von ihrem sprachlichen Vermögen, ihrer Konzentrationsfähigkeit, den Anforderungen an abstraktes Denken u. a., sondern demotiviert sie zudem durch die Besetzung mit negativen schulischen Erfahrungen. Das Lesen spielt bei ihnen als Aneignungsform in der Lebensbewältigung eine untergeordnete Rolle. Gleiches gilt für ununterbrochenes Zuhören etwa bei langatmigen Vorträgen. Methodische Gleichförmigkeit im Lernprozess schlechthin bringt die Jugendlichen dazu, schneller abzuschalten bzw. sich anderweitig abzulenken.

Methodenvielfalt und Methodenwechsel sind angesagt bei den Jugendlichen

Die Methodenwahl unserer Handreichung achtet deshalb auf Methodenvielfalt und -wechsel. Sie will die Jugendlichen

zum Reden bringen, Diskussionen provozieren und dem Unterrichtsgespräch Vorrang geben, die Lehrr Dominanz abbauen. Die Planung ist offen gestaltet und soll von den Unterrichtenden auch so gehalten werden, damit auf Gesprächsbedürfnisse, Fragen und Emotionen der Jugendlichen eingegangen werden kann. Die Materialien sind so aufgebaut, dass kognitives und affektives Lernen sich ergänzen, unterschiedliche Fähigkeiten und Sinne angesprochen werden, um individuellen Stärken oder Präferenzen entsprechend Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, damit das Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken und schlichtweg Spaß am Lernen zu fördern. Nur so können in der Zielgruppe Selbsttätigkeit, aktives Lernen und Handlungsbereitschaft wie -kompetenz erzielt werden.

Das Spiel als Methode wird vor allem in den Motivationsphasen benutzt und zwar sowohl als Rollen- oder Simulationsspiel als auch in der Variante des Quiz- und Gesellschaftsspiels. So ist als Einstieg in die Gesamthematik das „Spiel vom sich kennen und sich fremd sein“ entwickelt worden, das die Jugendlichen nicht nur subjektorientiert auf die folgenden politischen Inhalte einstimmt, sondern sie für die Auseinandersetzung mit sich und anderen als (politisch) Handelnde und Entscheidende

sensibilisiert. Es provoziert unmittelbar Meinungsäußerungen, Fragen und Diskussionen zu politischen Inhalten aus den Themenkomplexen und leitet zu diesen über.

Weitgehender Verzicht auf schriftliche Materialien Die Arbeitsmaterialien versuchen so weit wie möglich auf schriftliche Texte zu verzichten. Ersatzweise werden Bilder, Fotos, Zeichnungen, Karikaturen, Grafiken, Diagramme und Schaubilder in den Erarbeitungsphasen herangezogen. Wenn Textarbeit unumgänglich ist, wurde darauf geachtet, dass die Texte kurz gehalten sind und nicht allein bearbeitet werden, sondern in Partner- oder Gruppenarbeit. Texte in Dialogform, Musiktexte, die zunächst gehört und dann gelesen werden, Bildergeschichten oder – wenn möglich – Texte aus dem Internet sollen attraktive Alternativen zu „Bleiwüsten“ darstellen.

Insgesamt sollen die Methoden und ein häufiger Methodenwechsel mit Abwechslungsreichtum die Konzentrationsbereitschaft und -fähigkeit der Teilnehmer stärken, Interessen wecken, argumentativ-rationale mit sinnlich-emotionalen Unterrichtsformen verbinden und Aktivität fördern.

Die Materialien im Internet

Handreichung konnte Lücke schließen und hatte große Nachfrage Die entwickelte Handreichung scheint eine Lücke geschlossen zu haben, die zwischen den Zielgruppen beruflicher Bildung und der Praxis politischer Bildung besteht. Im Verlauf des Projektes, das im Rahmen des Programms *entimon* gefördert



Das Logo der Arbeitshilfe auf der Webseite des IB

wurde, bestätigten sowohl die Sichtung vorhandener Materialien als auch Gespräche mit Praktikern, dass es in diesem Feld an Konzepten und vor allem an Materialien fehlte. Erprobungen und der spätere Einsatz des Ordners in den Bildungszentren des IB verliefen sehr positiv. Die Nachfrage war entsprechend groß, so dass der Ordner trotz zweiter Auflage inzwischen völlig vergriffen ist. Deshalb haben wir die gesamte Arbeitshilfe mit einem funktionalen Navigationssystem und der Möglichkeit zu Downloads ins Internet eingestellt. Sie ist auf der IB-Homepage unter dem Link „Schwarz-Rot-Bunt“ zu finden. Der direkte Link lautet: www.internationaler-bund.de/ib/unterrichtsmaterialien/index.htm

Schulung von Multiplikatoren/innen in der beruflichen Bildung

Es war ein Schritt, geeignete Materialien zur politischen Bildung in beruflichen Maßnahmen zu entwickeln und zu publizieren, aber es zeigte sich dass ein weiterer folgen musste, um diese Materialien zu einem breiten Einsatz zu bringen. Die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der beruflichen Bildung sind keine politischen Bildner/innen, viele haben Berührungängste, die betreffenden Themen in ihrem pädagogischen Alltag aufzugreifen. Die bisherigen Erfahrungen innerhalb des IB sprechen dafür, dass mit der Publizierung Einführung und Fachberatung einhergehen müssen, um den Lehrkräften, Sozialpädagogen und ggf. auch Ausbildern Anleitung und Sicherheit zu geben und so die Nachhaltigkeit der Inanspruchnahme der Materialsammlung zu gewährleisten.

Gleiches gilt für viele der potenziellen externen Nutzer. Auch anderen Trägern, Institutionen und Einrichtungen sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine Schulung bzw. ein Training quasi „aus erster Hand“ zu erhalten. Aus diesem Grund hat der IB Multiplikatorentrainings zu den Materialien konzipiert, deren Schwerpunkte in der Vermittlung der didaktisch-methodischen Grundlagen, der Reflexion der Unterrichtsmaterialien, in praktischen

Übungen und in Methoden und Techniken zur Weitervermittlung liegen. Nach zwei Jahren zahlreicher durchgeführter und evaluierter Seminare können wir nun feststellen, dass sich der Einsatz des entwickelten Arbeitsordners stark erhöht hat. Die in den Seminaren geschulten Multiplikatoren/innen gaben nach

einem halben Jahr mit einem Auswertungsbogen Rückmeldung über die Weiterarbeit in ihren Einrichtungen; fast alle multiplizierten in ihren Bezügen weiter, und drei Viertel der so erreichten Kolleginnen und Kollegen bezogen die Materialien zur politischen Bildung in die berufliche Integrationsarbeit ein. Als weiterer Effekt stiegen in gleichem Maße Seminarbesuche von Gruppen aus Berufsbildungszentren in unseren Bildungsstätten.

Die Erfahrungen im IB machen deutlich, dass es vorrangig zielgruppenspezifische Materialien und Schulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sind, die für eine Verbindung von politischer und beruflicher Bildung benötigt werden. Hier neue Ansätze zu entwickeln, ist eine Möglichkeit für die politische Bildung zur Erweiterung ih-

rer Zielgruppen. Wenn es auf diesem Wege gelingt, politische Inhalte im Alltag beruflicher Integrationsmaßnahmen zu verankern, werden auch die Angebote in Bildungsstätten stärker auf das Interesse von Gruppen der beruflichen Bildung stoßen.



*Petra Tabakovic arbeitet als Referentin für Jugendsozialarbeit und Politische Bildung in der Zentralen Geschäftsführung des Internationalen Bundes (IB) in Frankfurt am Main; Anschrift: Burgstraße 106, 60389 Frankfurt/Main
E-Mail: Petra.tabakovic@internationaler-bund.de*

Politische Bildung als Dienstleistung an der Demokratie erhalten!

In der aktuellen Diskussion über die Zukunftsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland spielt Bildung eine zentrale Rolle. Sie soll adäquate Antworten auf gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Herausforderungen geben. Sie soll nicht nur Informationen, sondern auch soziale, emotionale und zum Handeln befähigende Kompetenzen vermitteln. Sie kann nicht mehr mit Schule, Ausbildung oder Studium abgeschlossen werden, sondern soll Menschen aller Altersstufen zu lebenslangem Lernen motivieren und befähigen. Schließlich soll sie zur Förderung und Integration aller sozialen Schichten und ethnischen Gruppen beitragen.

Vermehrte Investitionen in Bildung werden von Bund und Ländern gefordert. Im Vergleich der Bildungsausgaben auf OECD-Ebene zeigt sich, wie dringlich ihre Erhöhung in Deutschland ist.

Teil des deutschen Bildungssystems ist die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird in pluralistischer Verfasstheit von gemeinnützigen Trägern in Bildungsstätten, Bildungswerken, Verbänden und Initiativen für alle Gruppen der Gesellschaft angeboten und realisiert. Sie ist in hervorragender Weise geeignet, die genannten Aufgaben zu erfüllen.

Sie trägt zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie bei. Ihre Aufgaben sind im Kontext aktueller Herausforderungen immer wieder neu zu definieren. So stellen heute die europäische Erweiterung, Ursachen und Folgen von Migration und Globalisierung, Arbeitslosigkeit und Strukturwandel, Forderungen nach Geschlechtergerechtigkeit und die Integration von Minderheiten hohe Anforderungen an die Bürgerinnen und Bürger.

Der nicht nur in Zeiten des Umbruchs virulenten Neigung zu Vereinfachung, Ausgrenzung und Diskriminierung setzt politische Bildung Information, Begegnung und Orientierung entgegen. Sie schafft Foren für Argumentation und faire Auseinandersetzung und trägt damit zum Abbau von Ressentiments und pauschalen Schuldzuweisungen bei. Sie ermutigt und befähigt zu kritischem Urteil und kompetenter Einmischung; sie fördert und qualifiziert zivilgesellschaftliches Engagement.

Folgerichtig sollte außerschulische politische Bildung durch ihre Funktion für die politische Kultur in unserem Land an der Wertschätzung und der Unterstützung Teil haben, die der öffentlich verantworteten Bildung zukommt.

Wir erfahren zunehmend das Gegenteil.

Verglichen mit den Ausgaben für die vorschulische Erziehung, Schulen und Hochschulen nehmen sich die Zuwendungen für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung äußerst bescheiden aus. Selbst diese Förderbeträge werden derzeit von fast allen Landesregierungen zur Disposition gestellt. Die Änderung von Jugend- und Erwachsenen- oder Weiterbildungsgesetzen und/oder massive Kürzungen schränken die Existenzgrundlagen der Bildungsträger immer weiter ein. Die Grundförderung von leistungsfähigen Einrichtungen – eine entscheidende Voraussetzung für professionelle Bildungsarbeit – wird infrage gestellt. Die Bildungsstätten in den östlichen Bundesländern trifft der Abbau der öffentlichen Förderung besonders hart, da sie in den letzten Jahren nur mit großer Mühe Fuß fassen konnten und von Anfang an eine sehr eingeschränkte Absicherung erfahren haben.

Die außerschulische politische Bildung wurde nie ausschließlich aus Steuermitteln finanziert, sondern die freien Träger haben immer erhebliche Beiträge aus anderen Quellen akquiriert. Inzwischen ist aber der Anteil der öffentlichen Förderung durchschnittlich unter 30 % gesunken. Also müssen die Teilnehmenden, die Institutionen und andere Geldgeber mehr als zwei Drittel der Kosten tragen. Das hat gravierende Auswirkungen auf die Personalausstattung und Angebote der Einrichtungen und die soziale Zusammensetzung der Zielgruppen.

Wenn die gegenwärtige Finanz- und Förderpolitik der Bundesländer fortgesetzt wird, verschwindet die außerschulische politische Bildung als eine notwendige und unverzichtbare Basis für die Entwicklung demokratischer Kultur und qualifizierter Partizipation.

Deutschland liegt im internationalen Bildungsvergleich in den Bereichen Schule und Hochschule unter dem Durchschnitt, im Bereich der außerschulischen politischen Bildung zeichnet es sich – jedenfalls jetzt noch – durch eine einmalige pluralistische Trägerstruktur und Angebotsvielfalt aus. Es könnte also dem für 2005 ausgerufenen „Europäischen Jahr der aktiven Bürgerschaft durch Bildung“ mit Selbstbewusstsein entgegensehen, wenn es nicht selbst zielstrebig dazu beitrüge, diesen hervorragenden Platz einzubüßen.

Politische Bildung kann ihre Aufgaben nur dann adäquat wahrnehmen und erfolgreich bewältigen, wenn ihre Existenz wieder abgesichert und ihre

rhetorische Anerkennung durch verlässliche finanzielle Förderung glaubwürdig untermauert wird. Wer glaubt, der Politikferne und dem Ansehensverlust von Parteien und Politiker/Innen durch singuläre Ereignisse und spektakuläre Events begegnen zu können, verkennt, dass Bildung – auch für die Demokratie – den langen Atem und verlässliche Strukturen braucht und sich nicht in kurzfristigem Aktionismus und öffentliche Aufmerksamkeit erheischenden Spektakeln erschöpfen kann.

Gegen die Kurzsichtigkeit der aktuellen Bildungs- und Förderungspolitik setzen wir deshalb unsere Forderung, den Stellenwert außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung im Prozess des lebenslangen Lernens anzuerkennen. De-

mokratische Bildung, Erziehung zur Demokratie müssen wieder selbstverständlich zu den öffentlich verantworteten Bildungsaufgaben im Rahmen formaler und nichtformaler Lernprozesse gehören. Politische Bildung ist in den Bildungsalltag in und außerhalb der Schule zu integrieren und muss für alle Bürgerinnen und Bürger zugänglich sein. Sie ist keine Ware auf dem freien Markt, sondern gehört zum Grundbestand des Rechts auf Bildung in einer Demokratie.

Der Vorstand des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten

Berlin, 03. Februar 2004

Zukunft braucht Investitionen in Bildung und Jugend!

Aufruf des Bundesausschusses Politische Bildung (bap)

Die politische und soziale Bildung von Kindern und Jugendlichen ist unbestritten eine zentrale Aufgabe für eine Gesellschaft, deren Zukunft immer mehr von der Gestaltungsfähigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger abhängt. Je komplexer die politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge werden, um so dringender wird es, die nachwachsende Generation mit den Fähigkeiten auszustatten, die sie braucht, um selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und demokratisch handeln und nachhaltige Entscheidungen treffen zu können.

Diese Aufgabe wird zugleich mit ihrer Dringlichkeit schwieriger. Das Wissen um politische Zusammenhänge und demokratische Werte, die Zuversicht in Teilhabemöglichkeiten und die Motivation, diese zu nutzen, nehmen bei Kindern und Jugendlichen eher ab als zu. Elternhaus und andere Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen leisten diese Aufgabe immer weniger. Auch von der Schule kann sie nicht erledigt werden.

Nachweislich zugänglich sind Kinder und Jugendliche jedoch dort, wo ein differenziertes, heterogenes Lernen an ihren Bedürfnissen anknüpft und sie Selbstbestimmung und Selbststeuerung erfahren, wo ihr Eigensinn gefragt und ihre Verantwortung provoziert werden, wo ihr Handeln Wirkungen auf ihre Lebenswelt hat. Außerschulische Politische Kinder- und Jugendbildung hat diese Zugänge und befördert Selbstbewusstsein, Teilhabefähigkeit, die Einsicht in politische Gestaltungsmöglichkeiten und die Lust, sich einzumischen.

Die öffentliche Anerkennung, die Bildung neuerdings wieder erfährt, schließt neben dem formalen Lernen auch nicht-formelles und informelles Lernen ein. Die Einsicht, dass drei Viertel des nachhaltig Gelernten außerhalb von Schule erworben werden, verweist darauf, dass der Bereich außerschulischen Lernens professionell zu stützen ist, will man die Qualität der Bildung unserer Kinder und Jugendlichen verbessern. Dies gilt auch und

gerade dann, wenn Schule und Jugendhilfe künftig stärker zusammenarbeiten.

An Bildung, so heißt es derzeit einmütig, dürfe und werde nicht gespart werden. Im krassen Gegensatz dazu stehen die finanziellen Kürzungen der öffentlichen Hand auf kommunaler, Landes- und Bundesebene für den Bereich der außerschulischen Jugendbildung. Der Rückgang der Förderungen für Personal und Sachmittel nimmt Dimensionen an, die die Existenz des Arbeitsbereichs gefährden. Es ist absehbar, dass die Infrastruktur der Träger und damit der Wirkungskreis außerschulischer Jugendbildung erheblich eingeschränkt wird, dass die personelle Ausstattung und damit die Professionalität des Arbeitsgebiets leiden wird und dass als Folge die Qualität und die Vielfalt der Angebote zurückgehen werden. Wenn sich die öffentliche Verantwortung nicht auch auf die außerschulische Jugendbildung bezieht, werden Kommerzialisierung und Privatisierung genau das befördern, was als dringend reformbedürftig erkannt wurde: eine ungerechte Verteilung von Bildungschancen. Die öffentliche Förderung der außerschulischen Jugendbildung ist eine Investition in die Zukunft, die sich mittel- und langfristig bezahlt macht. Und umgekehrt: Wird keine öffentliche Verantwortung übernommen, ist eine „Kultur des Aufwachsens“ (11. Jugendbericht) für alle Kinder und Jugendlichen nicht gewährleistet.

Politikerinnen und Politiker: Auch Sparpläne müssen dem Gebot der Nachhaltigkeit folgen! Nehmen Sie Jugend und Bildung von den Kürzungen aus! Erhalten Sie die außerschulischen sozialen und politischen Lernangebote für Kinder und Jugendliche und die dafür notwendige Infrastruktur! Zeigen Sie Verantwortung: Unsere Zukunft braucht Investitionen in Bildung und Jugend!

Verabschiedet auf der bap-Mitgliederversammlung am 05. November 2003

Meldungen

Bundesregierung zur Weiterbildung in Deutschland

Anfang März veröffentlichte die *Bundesregierung* ihre Antwort auf eine Kleine Anfrage der FDP-Bundestagsfraktion zur Situation der Weiterbildung in Deutschland. Die FDP-Fraktion zielte damit auf Pläne der Bundesregierung, die berufliche Weiterbildung neu auszurichten und u. a. durch die Ausgabe von Bildungsgutscheinen zu effektivieren, qualitativ zu verbessern und in Verbindung mit anderen Maßnahmen der Arbeitslosigkeit so wirksamer zu begegnen. Sie forderte die Bundesregierung auf, über die bisherige Entwicklung bei der Umsetzung dieser Pläne Auskunft zu geben.

Die Antwort der Bundesregierung konzentriert sich auf die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach SGB III, die als ein wichtiges arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt angeführt wird. Im Jahr 2003 wurde den Agenturen für Arbeit für die Weiterbildungsförderung ein Betrag von rund fünf Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Diese Weiterbildungsförderung zielt stärker als bisher auf höhere Wirksamkeit, nachhaltige Qualitätsentwicklung und mehr Wettbewerb zwischen den Bildungsträgern. Obwohl der Bundesregierung bekannt ist, dass sich durch diese Neuorientierung die Wettbewerbssituation bei vielen Weiterbildungsanbietern verschärft hat, sieht sie in den eingeleiteten Reformen den richtigen Weg für mehr Beschäftigung und weniger Arbeitslosigkeit. Sie kündigt an, dem Deutschen Bundestag Ende 2005 einen Bericht vorzulegen, in dem neben der Evaluation der Umsetzung von Vorschlägen der Hartz-Kommission auch die Evaluation der Weiterbildungsförderung

nach der Neuausrichtung einfließen wird.

In der Vergabe von Bildungsgutscheinen sieht die Bundesregierung eine Möglichkeit der an Weiterbildungsangeboten partizipierenden Menschen, maßgeblichen Einfluss auf die Marktanteile von Bildungsträgern nehmen zu können. Die Position der Weiterbildungsträger auf dem Markt sei aber nur zu einem Teil durch die Ausgabe von Bildungsgutscheinen bedingt; sie hänge ebenso von anderen Elementen der Weiterbildungsförderung und auch von Marktentwicklungen außerhalb der Nachfrage durch die Bundesagentur für Arbeit ab.

Die Erstattungsbeträge für die Weiterbildungskosten haben sich von 2002 auf 2003 von 2,705 Milliarden Euro auf 2,029 Milliarden Euro reduziert. Darin sieht die Bundesregierung unter anderem einen Ausfluss der verstärkt auf Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt ausgerichteten Geschäftspolitik. Sie sieht auch Auswirkungen auf den Gesamtumsatz der Bildungsträger, die aus BA-Mitteln geförderte Weiterbildung anbieten. Bei 32 Prozent von ihnen sank das Finanzierungsvolumen durch die Agenturen für Arbeit im ersten Halbjahr 2003.

Allerdings gebe die bisherige Datenlage noch keinen Aufschluss darüber, ob sich die Neuorientierung der Weiterbildungsförderung auch positiv auf Anfragen aus der Wirtschaft nach Arbeitnehmern ausgewirkt hat.

Deutlich wird in der Antwort der Bundesregierung, dass sich die Anforderungen an die Qualität der Weiterbildungsangebote und ihre Träger verschärft haben und künftig nur solche Träger Mittel der Bundesagentur für Arbeit erhalten werden, die ein System

zur Qualitätssicherung anwenden, wobei die Bundesregierung davon absehen will, sich auf ein bestimmtes Qualitätssicherungssystem festzulegen.

Die Frage nach den Konsequenzen für das hauptberufliche Personal in Unternehmen der Weiterbildung wird von der Bundesregierung mit dem Hinweis auf den Mangel an Informationen offen gelassen.

AB-04-1

Weiterbildung attraktiv für Leistungswillige

Nach dem Ergebnis einer Studie, die das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* in Auftrag gegeben hatte, bildet sich rund die Hälfte der Menschen in Deutschland weiter. An Weiterbildung beteiligen sich vor allem junge und leistungsbereite Menschen.

Die Studie wurde von der *Ludwig-Maximilians-Universität* in München und der *Heinrich-Heine-Universität* in Düsseldorf erarbeitet. Untersucht wurde, wie Menschen verschiedener Milieus in Deutschland Chancen der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens nutzen. Die Ergebnisse beruhen auf rund 3000 Telefoninterviews und 160 persönlichen Gesprächen. Einbezogen wurden nicht nur Alter und Geschlecht, sondern auch Herkunft, Lebensstil und Wertorientierungen der Befragten. Mit der Studie sollen Anbieter von Weiterbildung darin unterstützt werden, ihre Angebote noch stärker an Zielgruppen auszurichten.

Von den „Leistungsbereiten“ nehmen über zwei Drittel Weiterbildungsangebote wahr (auf Deutschland bezogen insgesamt sind es rund 50 Prozent). Die Leis-

tungsbereiten begreifen Weiterbildung als Chance, ihre Qualifikation und damit ihre Position auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Für ältere und traditionsbewusste Menschen ist Weiterbildung eher eine Möglichkeit, sich auf dem Weiterbildungsmarkt nicht zu verschlechtern. Sie beteiligen sich vor allem an Umschulungen und Reintegrationsangeboten. Die dritte starke Gruppe, die unter den Befragten hervortrat, besteht aus so genannten „Experimentalisten“, für die der individuelle Gewinn aus Bildung im Mittelpunkt steht. Sie sind Teilnehmende an Sprachkursen und Persönlichkeitstrainings.

Die Studie ist im Internet unter www.bmbf.de/de/1366.php abrufbar.

Wie Bildungsanbieter besser auf die Bedürfnisse ihrer Zielgruppen eingehen können, wurde noch im vergangenen Dezember auf einer Fachtagung der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) unter dem Titel „Lebenswelten – Arbeitswelten“ erörtert. Bei dieser Tagung standen Überlegungen zu einem modernen, „kundenorientierten“ Weiterbildungsmarketing im Mittelpunkt.

Professor *Rudolf Tippelt* von der *Ludwig-Maximilians-Universität* in München demonstrierte, wie Bildungsangebote auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und deren Weiterbildungsverhalten und -interessen zugeschnitten werden können. Er verwies in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse seiner Studie zu sozialen und regionalen Milieus. Je passgenauer Weiterbildungssträger die Ausgangslage und die Interessen ihrer Zielgruppen bekannt seien, desto leichter sei es, die Angebote zu spezifizieren. *Bernd Gäbler*, Leiter des *Adolf-Grimme-Instituts*, empfahl die Nutzung professioneller Formen

der Medien, um spröde Themen wie „Lernen“ und „Bildung“ sowohl für Medien als auch ihre Zuschauer attraktiv zu machen. Dr. *Volker Baethge-Kinsky* vom *Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen* beleuchtete die Bedeutung konkreter Arbeitserfahrungen für die Ausprägung von Lernkompetenz. Die „Wissengesellschaft“ erfordere das kontinuierliche „Lernen als Bürgerpflicht“. Arbeitgeber und Arbeitnehmer seien dabei gleichermaßen gefordert, Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Unternehmen als Begleitung auf dem Berufsweg anzuerkennen und zu fördern.

AB-04-2

BMBF zieht positive Bilanz aus Bildungskreditprogramm

Im April 2001 startete das Bildungskreditprogramm, mit dem das Bundesministerium für Bildung und Forschung Studierende und volljährige Schülerinnen und Schüler in ihrer Abschlussphase unterstützen will. Betreut vom Bundesverwaltungsamt und ausgezahlt von der Kreditanstalt für Wiederaufbau werden Kredite vergeben, bei denen für die Vergabe Einkünfte und Vermögen keine Rolle spielen.

In einer Pressemitteilung vom 31. März 2004 zog das Bundesbildungsministerium eine positive Bilanz aus der bisherigen Laufzeit. Seit dem Programmstart wurden 28.000 Bildungskredite in Höhe von insgesamt 150 Millionen Euro vergeben. Während es im Anfangsjahr zunächst rund 5000 Kredite waren, stieg deren Zahl im Jahr 2002 schon auf knapp 8000 und betrug im Jahr 2003 12.200. Rund 73 Prozent der Anträge werden bewilligt. Die Zinsen liegen bei drei Prozent, der Bund bürgt für die Auszubil-

denden. Der Bildungskredit wird in der Regel in monatlichen Raten von 300 Euro ausgezahlt und ist auf maximal zwei Jahre begrenzt. Für eine weitere Ausbildung kann er erneut beantragt werden.

AB-04-3

Erster Europäischer Bildungsbericht veröffentlicht

Im Februar berichtete das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* über die Veröffentlichung des ersten Europäischen Bildungsberichts, der unter der Web-Adresse www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf abgerufen werden kann. Er soll die Grundlagen für eine gemeinsame Entwicklung der Bildungssysteme in Europa schaffen. Der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Wolf-Michael Catenhusen*, wies bei der Vorstellung des Berichts darauf hin, dass Investitionen in Bildung die Grundlage eines wettbewerbsfähigen europäischen Wirtschaftsraumes seien. In dem Bericht werden als zentrale Handlungsfelder Investitionen in „Humankapital“, die Förderung europaweiter Mobilität und die Verwirklichung des Prinzips lebenslangen Lernens hervorgehoben. Deutschland hat nach den Worten von *Catenhusen* einen klaren Reformbedarf in der Bildung. In Deutschland liegt der Anteil der 15-jährigen mit schwacher Lesekompetenz mit 22,6 Prozent über dem europäischen Durchschnitt von 17,2 Prozent. Ähnlich ungünstig sind für Deutschland auch die Ergebnisse beim Fremdsprachenerwerb, bei dem die deutschen Schülerinnen und Schüler unter dem europäischen Durchschnitt liegen. Die deutschen Hochschulen stehen dagegen in Europa vergleichsweise erfolgreich da. Nach dem

Bericht hat Deutschland mit zehn Prozent einen relativ hohen Anteil ausländischer Studierender und ist eines der beliebtesten Zielländer für Studierende anderer Länder.

Der Staatssekretär geht davon aus, dass sich die Bedingungen für einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum in den kommenden Monaten weiter verbessern werden. Das neue ERASMUS-Mundus-Programm werde die Attraktivität europäischer Hochschulbildung gegenüber Studierenden aus Drittstaaten stärken. Auf einer Tagung des EU-Rates wurden die Weichen für einen neuen „EURO-PASS“ gestellt, der Bildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen bei der Darstellung ihrer Kompetenzen auf dem europäischen Arbeitsmarkt unterstützen soll.

AB-04-4

Weiterbildungsnachrichten aus Bundesländern und Regionen

Die Bundesregierung fördert mit rund 15 Millionen Euro im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ Betriebe und Bildungsträger in **Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen**, die sich zusammengeschlossen haben, um neue Angebote für lebenslanges Lernen zu entwickeln und in der Praxis zu verankern. Im Frühjahr 2004 fand in Zschopau die erste „Mitteldeutsche Konferenz“ statt, die dem Erfahrungsaustausch und dem Aufbau einer Länder übergreifenden Kooperation dienen sollte. An dieser Konferenz nahm auch der parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Christoph Matschie*, teil, der dazu aufforderte, gemeinsam durch Investitionen

in die Bildung die Innovationskraft und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu steigern und die Möglichkeiten zur Qualifizierung und Lebensgestaltung des Einzelnen zu erweitern. Davon seien Staat und Wirtschaft gleichermaßen gefordert. Die geförderten Netzwerke der Lernenden Regionen zeigten vorbildlich, wie man gemeinsam bestehenden Problemen wirksam begegnen könne. Eines der wichtigsten Ziele der Lernenden Regionen in Ostdeutschland sei die Behebung des Fachkräftemangels in regional bedeutenden Branchen durch die gemeinsame Entwicklung passgenauer Weiterbildungsangebote, die von Bildungsträgern und Unternehmen gemeinsam erarbeitet würden.

Auch die Lernende EU-Region **Niederrhein** hat mit einer Pressemeldung im März die Öffentlichkeit über erste Ergebnisse ihres Kooperationsverbundes informiert. Dabei ging es um eine Studie, die im Auftrag der Lernenden EU-Region Niederrhein in den Kreisen Kleve und Wesel durchgeführt wurde. In 300 Telefoninterviews bei Firmen unterschiedlicher Größe und 800 Passantenbefragungen in den genannten Kreisen wurden erstmals umfassende Daten zum Thema Weiterbildung erhoben. Die Studie ergab, dass Weiterbildung am Niederrhein zwar für sehr wichtig angesehen wird, die gesetzlichen Möglichkeiten im Rahmen des so genannten Weiterbildungsurlaubs jedoch kaum bekannt sind. Firmen sind bereit, ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auch längere Zeit für eine Weiterbildung freizustellen. Rund drei Viertel aller Betriebe haben in den letzten beiden Jahren auch die Möglichkeit zur Weiterbildung angeboten. Ebenso viele Betriebe schätzen den Nutzen für den Betrieb als groß oder sehr groß ein. Der für solche Bildungs-

maßnahmen kalkulierte Zeitbedarf wird mit bis zu fünf Tagen angesetzt. Während Bildung in diesem Sinne auf Zustimmung zählen kann, gibt es deutliche Probleme bei den Veranstaltungen, die nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (Bildungsurlaub) anerkannt sind. Insgesamt 40 Prozent aller Firmen am Niederrhein ist dieses Gesetz unbekannt und nur 39 Prozent der Unternehmensleitungen stehen dem Bildungsurlaub positiv gegenüber. Drei Viertel der Erwerbstätigen kennen das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz nach eigener Auskunft nicht. Allerdings antwortete die Hälfte der Befragten, dass sie bereits einmal an einer Weiterbildung teilgenommen haben, wobei die Bereiche EDV, Sprachen, kaufmännische Themen, Sozial- und Gesundheitswesen und Kommunikation vor allem genannt wurden. Die befragten Niederrheiner waren insgesamt mit den Angeboten zufrieden und konnten beruflich großen und sehr großen Nutzen aus den Lehrgängen ziehen.

Künftig sollen in „Runden Tischen“ alle Beteiligten der Lernenden Region Niederrhein ausloten, wie auf der Basis der Umfrageergebnisse die Abstimmung zwischen Weiterbildungsanbietern, Wirtschaft und Wünschen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen verbessert werden kann.

In **Nordrhein-Westfalen** haben die Landtagsfraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen in einem Entschließungsantrag zum Gesetz über die Feststellung der Haushaltspläne für die Haushaltsjahre 2004/2005 gefordert, dass die Qualität der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen gesichert und weiterentwickelt werden soll. Sie beziehen sich dabei auf die Kürzungen, die trotz anders lautender Versprechungen über

den Förderumfang in den Jahren 2003 und 2004/2005 wegen des Rückgangs der Steuereinnahmen nicht eingehalten werden konnten. Allerdings halten sie die Kürzungen für vertretbar. SPD und Bündnis 90/Die Grünen weisen darauf hin, dass Weiterbildung den Menschen und seinen Anspruch auf ganzheitliche Bildung in den Mittelpunkt stellen sollte. Erinnert wird daran, dass nach dem im Jahr 2000 in Kraft getretenen „Gesetz zur Modernisierung der Weiterbildung“ die Weiterbildung Bereiche der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung umfassen und den Erwerb von Schulabschlüssen und Eltern- und Familienbildung einschließen sollte. In dem Entschließungsantrag wird die Verlängerung des Übergangszeitraumes für die Anwendung der Bestimmungen des „Gesetzes zur Modernisierung der Weiterbildung“ bis zum Ende des Jahres 2005 begrüßt. Dieser erweiterte Zeitraum müsse genutzt werden, um zusammen mit den Trägern der Weiterbildung und ihren Landesorganisationen den verfassungsrechtlichen Anspruch auf Förderung der Weiterbildung gestaltbar abzusichern. Dieser Zeitraum ermögliche auch, die Ergebnisse der von der Landesregierung in Auftrag gegebenen Evaluation der Weiterbildung einzubeziehen. Der Landtag wird aufgefordert, die im „Gesetz zur Modernisierung der Weiterbildung“ festgelegten Aufgaben und Prinzipien zu bekräftigen. Die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen zeichne sich durch die folgenden Qualitätsmerkmale aus:

- Sicherung der Grundversorgung an Weiterbildungsangeboten durch das Pflichtangebot der Kommunen
- Pluralität der Träger von Weiterbildungsangeboten zur Sicherung der Bedarfsdeckung

- hauptamtliche Struktur in den Einrichtungen der Weiterbildung
- Grundsatz der „Einheit der Bildung“ bei der Planung und Organisation der Bildungsangebote.

Die verstärkte Hinwendung zur arbeitsweltbezogenen Weiterbildung schließe neue Aufgaben wie die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und die Gestaltung eines lebensbegleitenden Lernangebotes ein und erfordere die Zusammenarbeit mit der von den Unternehmen zu finanzierenden betrieblichen Bildung.

Der Landtag NRW entschied im Rahmen der Abstimmung über den Doppelhaushalt unter anderem auch über diesen Antrag, der mit den Stimmen der Koalitionsfraktionen angenommen wurde.

Der Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags von NRW plant für den April eine Expertenanhörung zum Thema „Modernität und Innovation in der nordrhein-westfälischen Weiterbildungslandschaft“.

In **Rheinland-Pfalz** hat zum Ende des Jahres 2003 die 1000. Organisation einen Antrag auf Anerkennung von Bildungsveranstaltungen nach dem Bildungsfreistellungsgesetz eingereicht. Der rheinland-pfälzische Minister für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Professor Dr. E. Jürgen Zöllner, sah darin einen Beweis für die feste Verankerung des Prinzips des lebenslangen Lernens in der Gesellschaft. Das Bildungsfreistellungsgesetz trat im Jahr 1993 in Kraft. Im Gegensatz zu anderen Ländern scheint die Bildungsfreistellung in Rheinland-Pfalz kein Konfliktfeld zu sein, was der Minister darauf zurückführt, dass die Einbeziehung der Sozialpartner und anderer wichtiger gesellschaft-

licher Gruppen bei Planung und Durchführung des Bildungsfreistellungsgesetzes zu einem breiten gesellschaftlichen Konsens führte, der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bei der Inanspruchnahme ihres Freistellungsrechts ein großes Maß an Rechtssicherheit gibt.

Im Jahr 2003 wurden insgesamt 4102 Veranstaltungen für Bildungsfreistellungen anerkannt, von denen insgesamt 3195 im Bereich der beruflichen Weiterbildung angesiedelt sind.

Das Land stellt für Arbeitgeber mit weniger als 50 Beschäftigten einen Lohnkostenzuschuss in Höhe von zurzeit 53,50 Euro bereit und fördert damit die Bereitschaft kleiner und mittlerer Unternehmen, ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen für Zwecke der Bildung Freistellung zu gewähren.

AB-04-5

Berufsausbildung 2004

Die Bundesregierung legte im Frühjahr den Entwurf für den Berufsbildungsbericht 2004 vor. Wie bereits im Jahr 2003 bleibt die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge hinter dem Vorjahr zurück. Davon sind alle Länder mit Ausnahme von Schleswig-Holstein betroffen. Überdurchschnittlich hohe Rückgänge verzeichnen die zuständigen Stellen des Handwerks, der Freien Berufe und des öffentlichen Dienstes. Bei den Agenturen für Arbeit ist ein Rückgang der gemeldeten Stellen um 6,7 Prozent bundesweit zu verzeichnen. Demgegenüber nahm die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber um 1,1 Prozent zu. Zu Beginn des neuen Ausbildungsjahres waren noch 35.015 junge Menschen als unvermittelt registriert, denen

14.840 nicht besetzte Ausbildungsstellen zur Verfügung standen. Die Zahl der nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerber konnte bis zum Jahresende 2003 jedoch auf 16.273 reduziert werden.

Insbesondere in den neuen Ländern und in Berlin hat sich im Jahr 2003 trotz massiver Förderung zusätzlicher Ausbildungsplätze durch Bund und Länder die Ausbildungssituation weiter zugespitzt. Die Zahl der gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber blieb nahezu unverändert gegenüber dem Vorjahr, jedoch hat sich die Zahl der gemeldeten betrieblichen Ausbildungsstellen im Vergleich zum Vorjahr um 5,5 Prozent verringert. Die Zahl der noch unvermittelten Jugendlichen stieg um rund 25 Prozent.

Der *Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung* nahm am 10. März 2004 zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2004 Stellung. Es handelt sich dabei um ein viertelparitätisch mit Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes besetztes Gremium. Wie in jedem Jahr brachten die Gruppen der Beauftragten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zum Entwurf jeweils ein eigenes Votum ein.

In seiner Stellungnahme begrüßt der Hauptausschuss die Fortführung der erstmals im Berufsbildungsbericht 2003 eingeführten differenzierten Darstellung der neu abgeschlossenen Verträge in den einzelnen Ländern und regt an, auch in anderen Bereichen der Darstellung für die Erhöhung der Transparenz zu sorgen. Er sieht in den vorgelegten Daten noch keinen Hinweis auf eine Trendwende in der Ausbildungssituation und spricht sich, insbesondere mit Blick auf die Situa-

tion in den neuen Ländern und Berlin, für die Beibehaltung der öffentlichen Förderung zusätzlicher Ausbildungsplätze aus. Die Bundesregierung wird aufgefordert, von der vorgesehenen Absenkung des Gesamtkontingentes zusätzlicher Ausbildungsplätze im Ausbildungsplatzprogramm 2004 abzusehen und das Programm auch im Folgejahr fortzusetzen.

Besonderes Augenmerk widmet der Hauptausschuss dem Zuwachs von „Altbewerberinnen und -bewerbern“ im abgelaufenen Berichtsjahr, deren Anteil an der Gesamtzahl der Bewerberinnen und Bewerber auf rund 45 Prozent stieg. Viele Jugendliche würden aufgrund dieser Entwicklung immer später in das Berufsleben eintreten und damit auch später in die Sozialversicherungssysteme einzahlen. Der Hauptausschuss spricht sich in diesem Zusammenhang für eine gute Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihre Lehr- und Erwerbstätigkeit aus. Hier stehen die allgemein bildenden Schulen in einer besonderen Verantwortung. Empfohlen wird, die vielen verschiedenen Angebote an öffentlich finanzierten Ausbildungsstellen und berufsvorbereitenden Maßnahmen einer Evaluation zu unterziehen. Mit Blick auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe stellt der Hauptausschuss fest, dass in den kommenden Jahren die wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Entscheidungen des Bundes sowie die dadurch mitbedingte konjunkturelle Entwicklung großen Einfluss darauf haben würden. Jedoch sei selbst bei einer Verbesserung der Konjunktur nicht mit einer sofortigen Zunahme der Beschäftigtenzahlen und des Ausbildungsstellenangebots zu rechnen. An die Wirtschaft wird appelliert, ihre Bemühungen zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze zu ver-

stärken, und auch Länder und Bund müssten flankierende Maßnahmen fortführen und gegebenenfalls intensivieren.

Der Hauptausschuss fordert die Schaffung neuer Berufsbilder mit weniger komplexen Anforderungen, um jungen Menschen den direkten Übergang von der Schule in eine Ausbildung zu erleichtern. Gegen die Einführung einer Ausbildungsplatzumlage sprechen sich die Länderbeauftragten des Hauptausschusses nachdrücklich aus, da sie nicht geeignet sei, das Problem knapper Ausbildungsplätze zu lösen, sondern sie belastete die Unternehmen und erhöhe die Lohnnebenkosten und verursache einen hohen bürokratischen Aufwand. Entscheidend sei jedoch die dadurch bewirkte Verschiebung der direkten Verantwortung einzelner Betriebe in der Wirtschaft für einen bedarfsgerecht qualifizierten Nachwuchs auf staatlich geregelte Institutionen.

In der Stellungnahme des Hauptausschusses wird auch Bezug genommen auf berufliche Weiterbildung, die im Berufsbildungsbericht großen Raum einnimmt. Berufliche Weiterbildung gewinne auch vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung an Bedeutung. In der Ordnung der beruflichen Weiterbildung sieht der Hauptausschuss eine Daueraufgabe. Er empfiehlt eine ergebnisorientierte Fortentwicklung der Arbeiten der Sozialpartner und des Bundesinstituts mit dem Ziel zukunftsorientierter Regeln. Ausdrücklich bedauert wird die durch das Haushaltsbegleitgesetz zum Subventionsabbau zu erwartende erhebliche Leistungsbeschränkung im Rahmen des Aufstiegsfortbildungs-Förderungsgesetzes. Der Hauptausschuss befürchtet in der Folge eine rückläufige Zahl der Antragsteller und Geförderten. Ein wirkungs-

volles Instrument werde in seiner Effizienz gefährdet.

Die *Beauftragten der Arbeitgeber* relativieren in ihrem Minderheitenvotum zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2004 die „Lehrstellenlücke“, die von interessierter Seite an die Wand gemalt werde, um „endlich uralte ideologische Konzepte durchzusetzen“. Damit ist die Ausbildungsabgabe gemeint, gegen die sich vor allem das Minderheitenvotum der Arbeitgeber-Beauftragten richtet. Die Drohung mit der Ausbildungsabgabe belastete die Bemühungen der Wirtschaft zur Mobilisierung von Ausbildungsplätzen schwer.

Die Arbeitgeber-Beauftragten warnen vor gravierenden Folgen, falls die Abgabe eingeführt wird. Die Wirtschaft werde ihre Ausbildungsoffensive auch 2004 fortsetzen und fordere, die Rahmenbedingungen für die Betriebe zu verbessern, da nur Unternehmen, die optimistisch in ihre Zukunft blicken können, auch in Ausbildung investierten. Es seien nicht nur weitergehende Reformen in der Sozial-, Steuer- und Arbeitsmarktpolitik notwendig, sondern auch die Ausbildungsreife der Schulabgänger müsse verbessert werden. Eine nachhaltige Verbesserung der Qualität des allgemein bildenden Schulsystems sei dringend erforderlich.

Das Minderheitenvotum der Gruppe der *Beauftragten der Arbeitnehmer* zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2004 sieht in der Ausbildungsstellensituation 2003 das Ergebnis einer kontinuierlichen Verschlechterung auf dem Ausbildungsstellenmarkt seit der Wiedervereinigung. Wo Betriebe nicht mehr ausbilden, müsse der Staat mit Not- und Sofortprogrammen einspringen. Mittlerweile machten die außerbetrieblichen Ausbildungsplätze

mehr als 10 Prozent der abgeschlossenen Ausbildungsverträge aus. Mit der Einführung einer Ausbildungsplatzumlage werde es möglich, mittelfristig die staatlichen Ersatzmaßnahmen zurückzufahren und die öffentlichen Hände in die Lage zu versetzen, freiwerdende Mittel für die Förderung benachteiligter Jugendlicher für Beratung und ausbildungsbegleitende Hilfen zu verwenden.

Die Arbeitnehmer-Beauftragten beklagen eine überhastete Inkraftsetzung von Instrumentarien, die negative Folgen zeitige. In diesem Zusammenhang wird vor allem auf die Einführung von Bildungsgutscheinen verwiesen, die zusammen mit den Sparmaßnahmen der Arbeitsämter zu einem dramatischen Einbruch in der BA-geförderten beruflichen Weiterbildung geführt habe. Mit Blick auf die berufliche Weiterbildung werden bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen für erforderlich gehalten, um Transparenz und Akzeptanz zu erhöhen und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer besser in die Lage zu versetzen, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Zudem werde im Berufsbildungsbericht die europäische Dimension der Berufsbildung nur gestreift, obwohl eine umfassendere Darstellung nötig wäre. Die Arbeitnehmerbeauftragten mahnen eine stärkere Verbindlichkeit der europäisch vereinbarten Absprachen in den Mitgliedstaaten an, damit die bildungspolitischen Ziele auf europäischer Ebene bis 2010 noch erreicht werden können.

Im Frühjahr brachte die rot-grüne Regierungskoalition einen Gesetzentwurf ein, der vorsieht, dass bis Ende September 15 Prozent mehr freie Ausbildungsstellen als Lehrstellen suchende Bewerber zur Verfügung stehen

müssen. Wenn dieses Ziel nicht erreicht wird, müssen Betriebe mit mehr als zehn Beschäftigten mit einer Ausbildungsquote von unter sieben Prozent in einen Ausbildungsfonds einzahlen. Mit dem Geld sollen zusätzliche Lehrstellen geschaffen und Betriebe unterstützt werden, die mehr ausbilden als gesetzlich vorgeschrieben.

Die *Bundesregierung* hat ein Projekt für Jugendliche in den neuen Bundesländern gefördert, das eine Perspektive für ihre berufliche Entwicklung eröffnen und sie in ihrer Eigeninitiative unterstützen soll. Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Renate Schmidt*, stellte – zusammen mit dem Vorsitzenden der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, *Lothar Späth*, und dem Bundesminister für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen, Dr. *Manfred Stolpe*, im Frühjahr in Berlin dieses Projekt vor. Es wendet sich an Jugendliche in den neuen Bundesländern, die keinen Ausbildungsplatz in ihrer Heimatregion finden oder die nach ihrer Ausbildung eine berufliche Perspektive in ihrer Region suchen. Gefördert werden Ideen und Projektnetzwerke, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen berufliche und soziale Perspektiven in ihrer Heimatregion ermöglichen und damit dem Abwanderungstrend begegnen sollen. Mit der Wirtschaft und den Jugendlichen selbst sollen neue Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten entwickelt werden. Vernetzt werden die bereits erfolgreich arbeitenden Bundesprogramme zu Arbeit, Ausbildung und sozialer Entwicklung wie Jump plus, Die soziale Stadt, Regiokom, TeamArbeit für Deutschland und Lokales Kapital für soziale Zwecke. Junge Menschen sollen motiviert werden, durch Eigeninitiative neue Möglichkeiten für berufliches oder

gesellschaftliches Fortkommen zu entdecken. Partner dieses Projekts sind die *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung* sowie die *Stiftung Demokratische Jugend*. Mittlerweile sind rund 300 Projekte an den Start gegangen, die von den beiden Stiftungen gemeinsam mit regionalen Partnern realisiert werden.

AB-04-6

PISA-Folgen für die Weiterbildung

Noch im vergangenen Herbst hat der *KMK-Ausschuss für Fort- und Weiterbildung* ein Positionspapier vorgelegt, das die Konsequenzen von PISA für die Gestaltung der Weiterbildung beschreibt. Es geht davon aus, dass die durch PISA festgestellte Notwendigkeit, die Bildungschancen von Jugendlichen zu verbessern, eine zentrale Herausforderung für alle Bildungsbereiche, damit auch für die Weiterbildung, darstellt. Vor allem der Weiterbildung komme im Konzept des Lebenslangen Lernens eine besondere Bedeutung zu. Da Weiterbildung auf den in der Schule zu vermittelnden Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaue, würden sich die Reformaktivitäten in den Ländern, die die Schule im Blick haben, auch im Bereich der Weiterbildung auswirken. Künftig werde die Weiterbildung sich neben dem Schnittstellenaufgabenfeld Elternbildung auch weiteren Schnittstellen mehr widmen müssen. Die im Folgenden genannten Handlungsfelder seien im Kontext der Befunde der PISA-Studie noch wichtiger geworden:

- Kompensatorische Weiterbildung/Weiterbildung für Benachteiligte
- Brücke von Schule zu Ausbildung

- Deutschkurse für Personen mit Migrationshintergrund
- Elternweiterbildung.

Das Positionspapier sieht in den neuen Lernkulturen, die im Weiterbildungsbereich schon seit längerem zur Praxis gehören, eine Möglichkeit, entsprechende Tendenzen auch in Schulen und Hochschulen zu fördern. Das gelte auch für die Entwicklung fächerübergreifender basaler Kompetenzen wie Schlüsselqualifikationen.

Der Weiterbildungsbereich müsse sich jedoch auch weiterentwickeln, wobei es vor allem darauf ankomme, die Transparenz des Weiterbildungsmarktes und die Qualitätssicherung der Bildungsangebote im Sinne der Nutzer zu verbessern. Im BLK-Verbundprogramm „Lebenslanges Lernen“ sowie dem Bundesländer-Programm „Lernende Regionen“ sieht das Papier wichtige Beiträge auf dem Weg zu diesem Ziel. Angeregt werden sollten Kooperation und Vernetzung von Bildungsbereichen, es gehe aber auch um die Entwicklung von Verfahren zur Qualitätstestierung in der Weiterbildung sowie die Anerkennung formellen und informellen Lernens, zum Beispiel über einen Weiterbildungspass mit Zertifizierung über einen Portfolio-Ansatz.

Das Papier spricht sich für die Fortführung stärker modularisierter Bildungsgänge über Weiterbildung aus und für die Vergabe von Leistungspunkten sowie die Zertifizierung und Anerkennung von Weiterbildungsergebnissen und Berechtigungen. Die Weiterbildungsbeteiligung soll durch veränderte Lehr- und Lernkulturen gesteigert werden. Alternative, nachfrageorientierte und „die Individuen stärkende“ Finanzierungen sollten ermöglicht werden. Für unverzichtbar wird

die zunehmende Kooperation der Institutionen in der Weiterbildung, insbesondere auch bei unterschiedlichen pluralen Trägerstrukturen, gehalten.

Der KMK-Ausschuss für Fort- und Weiterbildung begrüßt in seinem Papier zwar Elemente der Umsetzung des Hartz-Konzepts wie Bildungsgutscheine, Zertifizierungsverfahren und Akkreditierung, hält sie aber nur im Zusammenhang mit der Sicherstellung geeigneter Rahmenbedingungen für zielführend und verweist dabei auf Finanzierung, Qualitätssysteme, Beteiligungen, Kooperation, Information und Beratung.

Die professionellen Infrastrukturen der Weiterbildung dürften nicht gefährdet, sondern müssen gestärkt werden. Die Weiterbildungsberichterstattung sei zu verbessern. Für die Weiterbildungsforschung wird vorgeschlagen, auf Weiterbildungsbeteiligung bzw. -nichtbeteiligung, auf Lernprozesse und Lernergebnisse, auch über Längsschnittuntersuchungen, den Blick zu richten. Daraus seien auch Rückwirkungen auf schulische Lehrpläne, Standards, Zeitstrukturen und Didaktik/Methodik abzuleiten.

Zwar habe sich Weiterbildung mittlerweile sowohl hinsichtlich der Teilnahme als auch des Mittelvolumens zum größten Bildungsbereich entwickelt, jedoch nehme nach wie vor etwa nur jede und jeder zweite Bürger/in an Weiterbildung teil. Dabei beteiligen sich an Weiterbildung vor allem diejenigen, die bereits über eine gute Erstausbildung verfügen, während so genannte bildungsferne bzw. benachteiligte Gruppen, ältere Personen und Personen mit Migrationshintergrund die Chancen der Weiterbildung immer noch zu wenig nutzen. Für Beschäftigte sei die

Einstellung der Betriebe, ihre Funktion und Rolle, ein entscheidender Faktor für die Teilnahme.

Das Positionspapier fordert umfassende Maßnahmen zur Steigerung der Weiterbildungsbereitschaft und empfiehlt die Weiterentwicklung von bereits bestehenden Ansätzen wie Lernfesten, Weiterbildungskonten und anderen Anreizen.

Die Regionalisierung ermögliche weitere Schnittstellen zur Bildung in Schule, Betrieb und Hochschule. Auch Formen der Verbindung von E-Learning und Präsenzlernen könnten als Schnittstelle für das Lernen an anderen Lernorten und auch in Schulen wirken.

Die Folgen von PISA für die Weiterbildung standen auch im Mittelpunkt des DIE-Forums 2003, das in der ersten Dezemberwoche veranstaltet wurde. Das DIE-Forum thematisierte „PISA-Schlussfolgerungen für die Weiterbildung“. Die PISA-Studie und das ihr zugrunde liegende Kompetenzkonzept wurden von Dr. Gesa Ramm vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, erläutert. Das der Studie zugrunde liegende Kompetenz- bzw. Bildungsverständnis wurde in einer anschließenden Diskussionsrunde kritisch hinterfragt, bei der Prof. Ekkehard Nuißl (wissenschaftlicher Direktor des DIE), Dr. Johannes Hartkemeyer (VHS Osnabrück) und Dr. Klaus Seitz (Experte für internationale Bildungsforschung aus Frankfurt) miteinander diskutierten. Sie stimmten zwar darin überein, dass PISA als bildungspolitisch bedeutsames Unternehmen zu betrachten ist, jedoch wurde auch kritisch darauf hingewiesen, dass das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis die Gefahr beinhalte, Bildung instrumentell zu verkürzen. Klaus Seitz verwies auf die Initiatoren von

PISA, Weltbank und OECD, und auf die Funktion internationaler Vergleichsuntersuchungen, die durch Standardisierung die Voraussetzung für Vereinheitlichung liefern, die wiederum Basis dafür ist, dass ein Produkt „Bildung“ marktgängig ist. Johannes Hartkemeyer bemängelte, dass wesentliche Kompetenzbereiche bei der Studie ausgeklammert worden seien. Er sprach sich insbesondere dafür aus, eine „ecological literacy“ einzubeziehen. Die Konsequenzen aus PISA wurden mit Blick auf unterschiedliche Felder der Weiterbildung in verschiedenen sich anschließenden Arbeitsgruppen diskutiert. „Grundbildung“, „Eltern- und Familienbildung“ und „Schule-Lehrerfortbildung-Weiterbildung“ waren die Themen der Arbeitsgruppen, in die durch Impulsreferate aus der Bildungspraxis und -wissenschaft eingeleitet wurde. Dabei wurde insbesondere die kompensatorische Funktion deutlich, die Weiterbildung in einer Vielzahl von Angeboten bereits bereithält, auch wenn diese Funktion noch verstärkt werden könne.

Im sich anschließenden Teil des DIE-Forums standen die Programme „Lernende Regionen“ und „Lebenslanges Lernen“ im Mittelpunkt. Bei der Diskussion dieser Programme ging es vor allem um die Frage, wie durch die Vernetzung regional agierender Bildungsträger insbesondere bildungsferne Gruppen erreicht werden können.

Bei der sich anschließenden und das Programm abschließenden Podiumsdiskussion konzentrierten sich die Beteiligten auf die Frage, inwieweit das von der OECD angestrebte „PISA für Erwachsene“ eine wünschenswerte Perspektive sei. Hier wurden zwar methodische Probleme gesehen, jedoch wurde ein solches

Vorhaben für sinnvoll gehalten, da der Zuwachs empirischer Daten es erleichtere, den Investitionsbedarf in Weiterbildung zu beziffern und die öffentliche Aufmerksamkeit für die Belange der Weiterbildung zu erhalten.

Ein erster Schritt in diese Richtung wird getan mit einem gemeinsamen Bildungsbericht, auf den sich Bund und Länder im Frühjahr verständigten. In einem Gespräch vereinbarten die Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), die rheinland-pfälzische Bildungsministerin Doris Ahnen, und ihre hessische Kollegin Karin Wolff mit der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, dass noch im Laufe dieses Frühjahrs die Ausschreibung für eine gemeinsam finanzierte Bildungsberichterstattung fertig gestellt werden soll mit dem Ziel, nach der Sommerpause den Auftrag dafür gemeinsam an ein Konsortium zu vergeben. Der gemeinsame Bildungsbericht soll alle bildungsbiographischen Etappen – vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung – umfassen und sich dabei an den jeweiligen verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten orientieren. In die Vorlage sollen auch die Jugendministerkonferenz und die kommunalen Schul- und Jugendhilfeträger einbezogen werden. Der erste Bericht ist für das Jahr 2006 geplant; er soll auch die Ergebnisse aktueller internationaler Vergleichsstudien berücksichtigen.

Die Ministerinnen betonten, dass mit dem Bericht wichtige Impulse für die Weiterentwicklung des Bildungssystems gegeben werden könnten.

Der künftige Bildungsbericht soll nach übereinstimmender Vorstellung einen auf wesentliche Punkte konzentrierten Überblick über das Bildungssystem in Deutsch-

land von der vorschulischen und schulischen über die berufliche Bildung bis hin zu Hochschule und Weiterbildung bieten. In einem zweistufigen Verfahren sollen zunächst zentrale Indikatoren und dann der Bildungsbericht vorgelegt werden. Der Bildungsbericht soll auch jeweils ein Schwerpunktthema haben. Für den ersten Bericht ist das Thema „Integration von Kindern, Jugendlichen und Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund“ geplant. Die Arbeit des Konsortiums an dem künftigen Bildungsbericht für Deutschland soll von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet werden, der mit Sachverständigen aus dem Ausland ergänzt werden soll.

AB-04-7

Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern

Die Bundesregierung hat im Januar des Jahres zum veröffentlichten Vergleich einiger Länder im Rahmen der IGLU-Studie erklärt, dass diese Untersuchung abermals die Defizite des deutschen Schulsystems vor Augen geführt habe. Mit der IGLU-Studie wird international vergleichend das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe getestet. In Deutschland nehmen alle Bundesländer an dieser Studie teil. IGLU/E ist eine nationale Erweiterung von Pirls/IGLU. Mit IGLU/E werden in Deutschland in zwölf Ländern die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich getestet.

An dem neuen Test, der im Januar vorgestellt wurde, beteiligten sich nur sieben von 16 Bundesländern. Während die Ergebnisse der internationalen Studie zur

Leistung deutscher Viertklässler im April 2003 Deutschland einen Platz im oberen Drittel zugewiesen hatte, belegte Deutschland bei der neuen Untersuchung den sechsten Rang in Naturwissenschaften und in Mathematik Platz zwölf (international nahmen jeweils 27 Staaten teil).

Der neue Ländervergleich bezog Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen ein. Bei der Prüfung der Lesekompetenz schnitt Baden-Württemberg am besten ab, während Brandenburg und Bremen als Schlusslichter fungierten. Auch in den Bereichen Naturwissenschaften und Mathematik lag Baden-Württemberg mit Bayern an der Spitze, während Bremen erneut deutlich unter dem deutschen Mittelwert lag. Die gleiche Reihenfolge ergab sich auch bei der Auswertung der Ergebnisse in Mathematik.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, *Edelgard Bulmahn*, erklärte zu dem Vergleich, dass es in allen Ländern Deutschlands eine Menge zu tun gebe und sich kein Land zurücklehnen könne. Der alarmierendste Befund sei allerdings, dass fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse falsche Schullempfehlungen erhalte. Damit werde den Kindern die Chance auf ihre Zukunft verbaut und Bildungsreserven würden verschenkt. Die Bundesregierung bewertet die Ergebnisse der Studie als Bestätigung für ihren bildungspolitischen Weg, bundesweit Ganztagschulen aufzubauen. Sie werde sich auch in den nächsten Jahren für den bundesweiten Aufbau von Ganztagschulen engagieren und empfehle den Ländern, das Angebot anzunehmen und eigene Reformanstrengungen in der Schulpolitik zu unternehmen.

Beim Aufbau von Ganztagschulen spielt auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren eine wichtige Rolle. Die Mitgliederversammlung der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* stellte deshalb ihre diesjährige Mitgliederversammlung unter das Thema „Jugendhilfe und Bildung – Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe“. Der Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Peter Ruhenstroth-Bauer*, appellierte an die Delegierten der AGJ-Mitgliederversammlung, die Ende Januar 2004 in Osnabrück tagte, sich aktiv an den Debatten über die Modernisierung des Bildungssystems zu beteiligen und sich den Herausforderungen im Bildungssystem zu stellen. Die Jugendhilfe verfüge als zentraler Akteur im Bereich der außerschulischen Bildung über immense Erfahrungen und Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die in der Schul- und Jugendsozialarbeit genutzt werden sollten, um ein qualitativ hochwertiges Angebot für die Kinder zu schaffen. Eine enge Verzahnung von Jugendhilfe und Schule sei erforderlich, denn nur durch eine quantitativ und qualitativ hochwertige Betreuung könne man sozial schwache Familien entlasten, auf Benachteiligungen, aber auch Begabungen individuell eingehen und jedem Kind optimale Startchancen geben. Auch vor dem *UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes* betonte Staatssekretär *Ruhenstroth-Bauer* die Notwendigkeit, eine bessere Infrastruktur für Kinder und für eine bessere Bildung zu schaffen, und hob dabei das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes hervor, mit dem vier Milliarden Euro zum Aufbau von Ganztagschulen in den Bundesländern zur Verfügung gestellt sowie 1,5 Milliar-

den Euro den Kommunen ab 2005 jährlich aufwachsend für den Ausbau der Bildung, Erziehung und Betreuung insbesondere von Kindern unter drei Jahren zur Verfügung stehen werden.

Im März bilanzierte Bundesbildungsministerin *Edelgard Bulmahn* die bisherige Entwicklung des Programms der Bundesregierung „Zukunft Bildung“. Sie berichtete, dass bisher rund 300 Millionen Euro für fast 900 Schulen von den Bundesländern beantragt wurden. Bereits im Herbst werde es die erste große Ausbauwelle in Deutschland geben. Schon im kommenden Schuljahr würden nach Auskunft der Länder mehrere tausend neue Ganztagsschulangebote in allen Regionen Deutschlands zur Verfügung stehen. Es gebe eine Abstimmung mit den Füßen, da Eltern und Lehrer die Ganztagschule für die Kinder wollten. Zentrales Ziel dieses Programms sei eine neue Lern- und Lehrkultur. Notwendig seien eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler und mehr soziales Lernen.

Nach einer Mitteilung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* ist Rheinland-Pfalz Vorreiter beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Dort ist der Aufbau von rund 300 zusätzlichen Ganztagschulen geplant sowie der Ausbau bereits bestehender Einrichtungen. Die rheinland-pfälzische Bildungsministerin *Doris Ahnen* kündigte an, dass es in Rheinland-Pfalz bis 2006 ein flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen geben werde.

Bei der Bundesförderung ist Nordrhein-Westfalen Spitzenreiter. Es erhält bis zum Jahr 2007 insgesamt 914 Millionen Euro. Im Jahr 2003 sind bereits rund 9,3 Millionen Euro Bundesmittel

in die Förderung von Ganztagschulen in NRW geflossen. Das Land hat insgesamt Vorhaben in Höhe von 46 Millionen Euro für mehrere hundert Schulen angemeldet.

In Baden-Württemberg, dem Bundesland, das bei allen Bildungsvergleichen von allen Bundesländern am besten abschnitt, wurden bis zum Herbst 2003 insgesamt 103 Anträge auf Förderung aus dem Investitionsprogramm des Bundes eingereicht. Dies teilte die Landesregierung auf eine Anfrage der FDP/DVP-Landtagsfraktion mit. Die Landesregierung verwies in diesem Zusammenhang auf die seit vielen Jahren bestehenden Kooperationen der Schulen mit außerschulischen Partnern. Die Träger der außerschulischen Jugendbildung sind nach Meinung der Landesregierung weniger im Bereich der Betreuung als bei kooperativen Bildungsangeboten als Partner der Schulen geeignet. Die von ihnen angestrebten Bildungsziele unterschieden sich zwar von denen der Schulen, wiesen jedoch in Teilbereichen eine gemeinsame Schnittmenge auf, die in den Bereichen Alltagskompetenz, Medienkompetenz oder Kommunikationskompetenz gesehen werde. Die Landesregierung empfiehlt, Rahmenvereinbarungen über die Kooperation mit Trägern der Jugendarbeit und anderen außerschulischen Partnern vornehmlich auf örtlicher Ebene abzuschließen, um den spezifischen Bedingungen vor Ort Rechnung tragen zu können.

AB-04-8

KMK beschließt Bildungsstandards

Noch Ende des vergangenen Jahres hat die *Kultusministerkonferenz* Bildungsstandards für

den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch beschlossen. Bildungsstandards sollen notwendige Parameter zur internen und externen Evaluation liefern. Sie verpflichten die Schulen einerseits zur Rechenschaftslegung über ihre Ergebnisse, ermöglichen andererseits aber auch zugleich mehr Eigenverantwortung der Schulen. Die Kultusministerkonferenz erwartet, dass die Standards zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schulen beitragen mögen.

Bei der Kultusministerkonferenz im Dezember 2003 verpflichteten sich die Länder, die jetzt verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen zu übernehmen. Die Einhaltung der Standards soll ab 2006 länderübergreifend überprüft werden. Dazu wird eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung gegründet, die als „wissenschaftliches Institut der Länder zur Qualitätssicherung“ im Jahr 2004 mit ihrer Arbeit beginnt. Dieses Institut soll zur Verbesserung schulischer Bildung in Deutschland beitragen, den Anschluss an das internationale Leistungsniveau fördern, die verschiedenen Anstrengungen der Länder um eine höhere Qualität in Unterricht und Schule stärken, den länderübergreifenden Austausch über spezifische Maßnahmen fördern und damit für eine bessere Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungswesen sorgen. Die zentrale Aufgabe des Instituts ist ein kontinuierliches länderübergreifendes Bildungsmonitoring auf der Grundlage repräsentativer Stichproben.

Der Prozess der Standardentwicklungen soll fortgesetzt werden.

Im Jahr 2004 werden Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss (nach Jahrgangsstufe 9) in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) und für den Mittleren Schulabschluss (nach Jahrgangsstufe 10) in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik vorgelegt.

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern und hält Bildungsstandards in diesem Zusammenhang für besonders bedeutsam. Bildungsstandards seien Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, beschreiben erwartete Lernergebnisse und ihre Anwendung und bieten Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen.

AB-04-9

Kinder- und Jugendarbeit unter Druck

Meldungen aus der Fachpresse weisen darauf hin, dass sich in den letzten Monaten die Bedingungen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland massiv verschärft haben. Das gilt vor allem für die Bundesländer, in denen Beschlüsse zur Konsolidierung von Haushalten zu zusätzlichen Einschnitten in die Etats geführt haben, aus denen Träger und Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit finanziert werden. Neben Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bayern wurden auch aus Baden-Württemberg und Niedersachsen solche Einschnitte in die Jugendförderung gemeldet.

Ganze Bereiche der Jugendarbeit und die darin tätigen Träger sind mittlerweile in ihrer Existenz gefährdet und haben sich in ihrer Not an die Öffentlichkeit gewandt. Jugendverbände und andere Organisationen der Jugendarbeit haben öffentlich gegen die Kürzungen protestiert und zu deren Rücknahme aufgefordert. Der BDJ in **Nordrhein-Westfalen** rechnet damit, dass die Umsetzung der bislang beabsichtigten Kürzungen für die Jugendarbeit in NRW einen Rückgang der finanziellen Förderung von insgesamt 40 Prozent des Niveaus von 2002 zur Folge hätte, und wirft dem Land vor, dass es sich allmählich aus der ganzheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen verabschiede.

Die Landesregierung **Baden-Württemberg** will nach Angaben der *Jugendstiftung Baden-Württemberg* in diesem Jahr 1,28 Millionen Euro an der Jugendarbeit sparen. Massive Einschnitte seien beispielsweise für den Förderbereich Interkultur und Internationales vorgesehen und auch das Förderprogramm „Jugendarbeit und Schule“ werde ab dem Schuljahr 2004/2005 um 40 Prozent gekürzt. Die Fördersätze für Seminare und Jugendleiterschulungen sollen von 9,7 auf 9,2 Euro pro Teilnehmer tag herabgesetzt werden. Im Entwurf des 39. Landesjugendplans 2004, der dem Landtag Baden-Württemberg Ende des letzten Jahres vorgelegt wurde, konzentrieren sich die Kürzungen vor allem auf die Etats des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport und des Innenministeriums. Die Zuschüsse für die Jugendverbände zu den Beschäftigungskosten für Bildungsreferenten sind gegenüber dem Jahr 2003 in diesem Jahr mit gleicher Höhe veranschlagt. Das gilt auch für die Zuschüsse für zentrale

Aufgaben der Jugendorganisationen, die 2003 gegenüber dem Vorjahr erhöht wurden. Die Mittel für den Ring politische Jugend wurden allerdings um 40.000 Euro reduziert und auch die Zuschüsse zur Förderung von Jugendberufshilfen um rund knapp 100.000 Euro gekürzt. Für die vier überverbandlich in Baden-Württemberg tätigen Jugendbildungsstätten Weil der Stadt, Wiesneck, Bad Liebenzell und Rotenberg sollen Mittel in gleicher Höhe wie 2003 zur Verfügung gestellt werden. Auch der Ansatz für die Investitionsmittel zur Sanierung dieser Einrichtungen ist gegenüber dem Vorjahr unverändert. Eingespart werden Mittel für jugendpflegerische Maßnahmen, Mittel für die Kooperation Jugendarbeit/Schule (von 502.300 Euro auf 300.000) und für internationale Begegnungen (von 786.800 auf 536.800 Euro). Einsparungen sind auch zu verzeichnen bei den Summen, die für Studienfahrten zu Gedenkstätten nationalsozialistischer Unrechts zur Verfügung standen (von 109.600 Euro auf 67.700 Euro). Die Integration von jungen Ausländerinnen und Ausländern sowie Aussiedlern und Aussiedlerinnen wurde durch die Sparbeschlüsse 2004 von 511.300 Euro auf 200.000 Euro zusammengestrichen. Insgesamt weist der Entwurf des 39. Landesjugendplans 2004 auf dem Gebiet der Jugendarbeit und Jugendbildung im Verantwortungsbereich des Kultusministeriums ein Volumen von rund 30,6 Millionen Euro auf (im Vorjahr waren es 34,6 Millionen Euro).

In **Bayern** fürchten die Jugendverbände, dass das Engagement der ehrenamtlich tätigen Jugendleiter und Jugendleiterinnen durch die Sparbeschlüsse der Regierung unter Ministerpräsident *Stoiber* nachhaltig behindert

oder mittelfristig sogar zerschlagen wird. Der Jugendarbeit im Freistaat droht nach Auskunft des *Bayerischen Jugendrings* eine Kürzung um 30 Prozent. Die Einschnitte hätten schlimmste Auswirkungen auf alle Felder der Jugendarbeit in Bayern und würden im Einzelfall ganze Förderbereiche erledigen. Die Vorsitzende des Bayerischen Jugendrings, *Martina Kobriger*, rechnet damit, dass die Träger das Fundament der bisherigen Jugendarbeit nicht mehr sichern können. Auch die fachliche Unterstützung ehrenamtlicher Jugendarbeit werde durch die Sparbeschlüsse weitgehend vernichtet. Man befürchtet Entlassungen auch bei den Jugendbildungsstätten.

Im Landtag von **Niedersachsen** hat die SPD-Fraktion die niedersächsische Ministerin für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit, *Dr. Ursula von der Leyen*, aufgefordert, über die Umsetzung des Niedersächsischen Kinder- und Jugendplanes in der laufenden Wahlperiode zu berichten. Die SPD bezieht sich dabei auf die Ankündigungen der niedersächsischen Sozialministerin, Förderprogramme zu streichen. In der Antwort der Ministerin heißt es, dass die Niedersächsische Kinder-, Jugend- und Familienpolitik besondere Akzente bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit im Rahmen der Jugendsozialarbeit, auf die Jugendarbeit und die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sowie die Erziehung in den Familien und das ganzheitliche Konzept der Mehrgenerationenhäuser setze. Der erstmals im August 2002 veröffentlichte Kinder- und Jugendplan wird von dem Ministerium als Bestandsaufnahme über die Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe des Landes bewertet, er enthalte jedoch Bereiche, die nicht zum genuinen Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gehörten.

Deshalb werde die Landesregierung künftig eine Jugendhilfeplanung entwickeln, die sich auf die tatsächlichen Programme der Jugendhilfe des Landes beschränke. Das Konzept für eine kontinuierliche Jugendhilfeplanung soll durch das Landesjugendamt erarbeitet werden, um auf der Grundlage dieser Planung die durch das SGB VIII vorgegebenen Aufgaben des Landes zu erfüllen. Die im Landeskinder- und Jugendplan 2002 aufgeführten Impulsprogramme seien nicht geeignet, die Kinder- und Jugendhilfe des Landes grundlegend weiterzuentwickeln und sollten daher gestrichen werden.

AB-04-10

Studie zu Lebenssituation und Einstellung von Jugendlichen

Im Februar stellte die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Renate Schmidt*, eine von ihrem Ministerium in Auftrag gegebene Studie „Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland“ vor. Mit dieser Untersuchung beauftragt war das Mannheimer *Institut für praxisorientierte Sozialforschung*, das 2000 Jugendliche und junge Erwachsene zu ihren aktuellen Lebenseinschätzungen und Einstellungen befragte.

Die Ergebnisse der Studie zeigen die fortwährende Annäherung zwischen ost- und westdeutschen jungen Menschen. Lebensbedingungen, Werteorientierungen und Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterscheiden sich 13 Jahre nach der Wiedervereinigung kaum noch, allerdings weichen die Werte in Ost und West deutlich voneinander ab, wenn es um die Einstufung von Arbeitslosigkeit

und der wirtschaftlichen Lage als wichtigstes persönliches Problem geht.

In der Studie wurden Wohnsituation, ökonomischer Status (Arbeitsplatzsicherheit, Bereitschaft zur Mobilität etc.), soziale und familiäre Situation, religiöse Einstellungen, Freizeitgestaltung (einschließlich gesellschaftliches Engagement), politische Einstellungen, Einstellungen zu Gewalt und Einstellungen zu Ausländerinnen und Ausländern zum Thema gemacht. Erstmals wurden auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Sonderstichprobe in die Befragung einbezogen.

Die Studie ergab, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine ausgeprägte Mobilitätsbereitschaft zeigt, wenn sich dies wegen besserer Arbeitschancen als notwendig erweist. 76 Prozent der westdeutschen und 82 Prozent der ostdeutschen Befragten würden einen Umzug in Kauf nehmen, wenn sie damit leichter einen Arbeitsplatz finden.

Die Bereitschaft, in Gewaltsituationen Zivilcourage zu zeigen, ist seit 1993 deutlich angestiegen. 60 Prozent der Westdeutschen und 51 Prozent der Ostdeutschen bejahten die Frage, ob sie bei gewalttätigen Übergriffen auf Ausländer zu Hilfe kommen würden. Das waren 1993 noch 49 bzw. 38 Prozent. Auch die Ressentiments gegenüber ausländischen Menschen sind zurückgegangen. 82 Prozent der jungen Westdeutschen haben in ihrem Freundeskreis eine oder mehrere Personen ohne deutschen Pass. Bei jungen Ostdeutschen liegt der Anteil bei 38 Prozent. Auch die in dieser Frage immer noch deutliche Differenz zwischen Ost und West ist von 47 auf 34 Prozentpunkte zurückgegangen. Sehr viel näher

liegen sich Jugendliche und junge Erwachsene in Ost und West in ihrer Ablehnung der Gewalt gegen Ausländer (Ost 89 Prozent und West 94 Prozent).

Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nützt das Internet auch für private Zwecke. Ein Drittel der Befragten gab an, das Netz selten oder nie zu nutzen. 63 Prozent aller 14 bis 27-Jährigen verfügen über einen eigenen Internetanschluss. Jungen und junge Männer nutzen das Internet in stärkerem Maße als Mädchen und junge Frauen.

Die vollständige Studie ist im Internet unter www.bmfsfj.de abrufbar.

AB-04-11

Bayerisches Manifest zur politischen Bildung

Im *Wochenschau Verlag* erschien eine Broschüre unter dem Titel „Bayerisches Manifest zur politischen Bildung“, die vom *Arbeitskreis politische Jugendbildung* herausgegeben wurde. Sie ist das Ergebnis einer Fachdiskussion, die unter Fachleuten des Bereichs politische Bildung in Bayern geführt wurde. Der Arbeitskreis politische Bildung will mit diesem Manifest eine breitere Diskussion über die Bedeutung der politischen Bildung anstoßen und die öffentliche Aufmerksamkeit für diesen Bildungsbereich wecken.

Zentrale Aussage des Manifestes ist die Feststellung, dass politische Bildung eine wichtige Aufgabe aller mit der Bildung junger Menschen beauftragten Institutionen und Personen ist, deren praktische Förderung weit hinter der ihr zukommenden Bedeutung zurückbleibt. In der öffent-

lichen Diskussion werde die Bedeutung politischer Bildung zwar hoch, aber auch falsch eingeschätzt. Ihr werde meist sehr undifferenziert zugemutet, dass sie mit ihren Maßnahmen alle möglichen Defizite Jugendlicher abstellen und positive Verhaltensweisen und Einstellungen bewirken könne. Kurzfristige, einmalige Maßnahmen seien in der Regel aber wirkungslos.

Die Autorin und die Autoren stellen fest, dass die Zeichen in Europa eindeutig auf rein ökonomischer Standortsicherung stehen und gerade deshalb die Demokratie politische Bildung brauche. Dabei bleibe in der Praxis vielfach unklar, wie der Begriff politische Bildung gegenüber der kulturellen Bildung oder der Förderung von Sozialkompetenzen abzugrenzen ist. Auch die institutionelle Verankerung politischer Bildung könne hinterfragt werden. Mit Bezug auf die neuesten Jugenduntersuchungen konstatiert die Arbeitsgruppe, dass sich Politikverdrossenheit unter Jugendlichen zunehmend ausbreitet und Jugendliche inzwischen ein weit größeres Vertrauen in Verbände, Umweltorganisationen und in die Justiz setzen als in die institutionalisierte Politik in Form von Parteien oder Parlamenten. Politische Bildung müsse sich mit einem gewandelten Verständnis von Politik auseinandersetzen. Der Begriff „politische Jugendbildung“ sei nicht optimal, um Jugendliche zu erreichen. Umso mehr komme es darauf an, Jugendliche in den Bereichen anzusprechen, die sie in ihrem Alltag erfahren.

Das Manifest verweist auf den Rückzug der politischen Bildung im Lehrplan der Schulen und auf die für politisches Lernen ungünstige Organisationsform politischer Bildung im schulischen Unterricht. Aber sowohl auf der

Ebene des Staates als auch in der Wissenschaft seien neue jugendpolitische Schwerpunkte als Leitgedanken verankert worden. In diesem Zusammenhang wird auf jugendpolitische Entscheidungen der Bundesregierung und programmatische Aussagen verwiesen. Auch wenn die Debatte über die angestoßenen Entwicklungen noch sehr in der Fachöffentlichkeit geführt werde, sei mit Auswirkungen auf die politische Bildung vor Ort zu rechnen.

Das Manifest beschreibt politische Bildung als Teil der Sozialisation, verstanden als Prozess, in dem der Mensch mit der Domäne des öffentlichen Lebens umzugehen lernt. Politische Bildung als organisierter Lernprozess bedeute, dieses Lernen durch systematisierte und organisierte Formen der Unterweisung zu unterstützen und gerade junge Menschen in bestimmte, von der Gesellschaft gewollte kulturelle, soziale und fachliche Richtungen zu lenken. Die Arbeitsgruppe bevorzugt den Begriff „Lernen“, da er anders als der in der deutschen Bildungstradition übliche Begriff „Bildung“ für die Beschreibung zu planender politischer Bildungsprozesse geeigneter sei.

Als zentrale Lernagenturen organisierter politischer Jugendbildung betrachtet das Manifest die Schule und die Träger außerschulischer Jugendbildung. In der Theoriediskussion beider zentraler Bereiche habe es in den zurückliegenden Jahren kaum Berührungspunkte und Querverbindungen gegeben. Zwar werde der außerschulischen politischen Jugendbildung in Hinblick auf ihre Methoden und Lernformen oft ein Innovationsvorsprung gegenüber der schulischen politischen Jugendbildung attestiert, umgekehrt aber auch ein Theoriedefizit der außerschulischen

Jugendbildung festgestellt. Die Arbeitsgruppe verweist auf den immensen Zwang zu Innovationen in einem auf Freiwilligkeit der Teilnahme basierenden Lernfeld wie der außerschulischen politischen Jugendbildung, der gleichzeitig aber auch eine höhere Subjektorientierung gegenüber der schulischen politischen Jugendbildung bewirke. Demgegenüber trete die didaktische Seminarkonzeption im Sinne des Lernens bestimmter Stoffe oder Inhalte innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens und mit einem curricular definierten Lernziel eher in den Hintergrund.

Unabhängig von den Unterschieden beider Bereiche gebe es eine Gemeinsamkeit im Lernziel Urteilsfähigkeit.

Die Arbeitsgruppe spricht sich dafür aus, Stärken und Schwächen der beiden Bereiche zu benennen, die gleichermaßen für die Partizipation der nächsten Generation an dieser Demokratie unerlässlich seien. Das Manifest nimmt Stellung zur Pluralität der wertgebundenen Träger politischer Jugendbildung, die ein Ergebnis der Reeducation-Politik sei, ihre Grenzen jedoch innerhalb eines gemeinsamen Grundverständnisses von politischer Bildung finde. Dieses Grundverständnis wird in dem Manifest umrissen mit den Prinzipien Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Analyse politischer Situationen und eigener Interessen. In der außerschulischen politischen Bildung seien diese Prinzipien jedoch nicht in gleicher Weise verpflichtend wie in der schulischen Bildung, was mit der Einbindung der Bildungsarbeit in ein spezifisches Wertesystem des Trägers und der Freiwilligkeit der Teilnahme begründet wird.

Das Manifest konstatiert eine „pragmatische Wende“ in der außerschulischen politischen Jugendbildung nach dem Ende der großen systemkritischen Theorieerzählungen der Jugendarbeit. Außerschulische politische Jugendbildung verstehe sich heute vor allem als „integrativ“, Ziel sei nicht mehr die Veränderung des politischen Systems, sondern die Integration der Jugendlichen in das System der repräsentativen Demokratie. Im Mittelpunkt stehe die Frage, wie die Beteiligungschancen der nächsten Generation am politischen Prozess erhöht werden können. Gerade in der außerschulischen politischen Bildung biete sich die Möglichkeit, Demokratie unmittelbar zu erleben. Demokratieerziehung gehe weit über bloßes Faktenwissen zu diversen Staats- und Regierungsformen oder zu den Funktionsmechanismen des politischen Systems hinaus.

Das Manifest unterscheidet drei Lernebenen: die individuelle Ebene (Persönlichkeitsentwicklung), die soziale Ebene (soziales Verhalten im unmittelbaren Bezugssystem), die öffentliche, gesellschaftspolitische Ebene (politische Meinungsbildung, Haltung und Handeln). Für jede dieser drei Ebenen lasse sich ein Lernfeld beschreiben, das spezifische Erfahrungen ermögliche, zugleich aber auch auf das Handeln in weiteren Ebenen vorbereite.

Das Manifest bezieht Themen politischer Bildung ein und begründet sie im Zusammenhang mit den Dimensionen außerschulischer politischer Jugendbildung und der Reichweite des Begriffs.

Mit Blick auf die Zielgruppen, Lernorte und Lernformen sowie die Zugänge zur politischen Bildung wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, sie den immer

schnelleren Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik anzupassen. Damit wird jedoch keiner instrumentalen Herangehensweise das Wort geredet, sondern dem Versuch, die „Brauchbarkeit“ politischer Bildung bei der Bewältigung des Alltags erfahrbar zu machen. Das Manifest spricht sich für eine Erweiterung des Zielgruppenspektrums aus, insbesondere für die Ausweitung des Altersspektrums, und das verstärkte Bemühen um bildungsferne Gruppen und Personen. Auch neue Lernorte und alternative Lernformen seien insbesondere für diese Zielgruppen angesagt. Traditionelle Lernorte wie Jugendbildungsstätten und Akademien seien zu ergänzen durch Betriebe, Outdoor-Maßnahmen, Initiativen und die Mitarbeit in unterschiedlichen Medien.

Empfohlen wird auf der institutionellen Ebene nicht nur eine verbesserte Kooperation und Vernetzung verschiedener Träger der politischen Bildung, sondern auch die Verbesserung der Beziehungen zu Institutionen, Organisationen und Verbänden, die nicht unmittelbar der politischen Bildung zuzurechnen sind. Besonders hervorgehoben wird die Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung. Außerschulische Bildung könne einer Schule, die sich vielfältigen neuen Anforderungen stellen müsse, wichtige inhaltliche und methodische Impulse geben.

Das Manifest nimmt Stellung zu den Auswirkungen prekärer finanzieller und struktureller Entwicklungen auf die politische Jugendbildung. Die Konzentration auf Marketing und Qualitätskontrollen lasse teilweise das Bemühen um inhaltliche und qualitativ hochwertige Angebote in den Hintergrund treten. Die Umstellung von der institutionellen För-

derung auf Projektförderung erschwere eine kontinuierliche politische Bildung. Das Manifest verweist darauf, dass politische Bildung auf dem freien Markt nicht zu finanzieren ist. Es warnt vor den Konsequenzen der aktuellen Förderungspolitik, die jedoch weiter forciert würden. Letztlich würden Inhalte und Formen politischer Bildung zunehmend von öffentlicher Hand und Rechnungshöfen bestimmt.

Das Manifest stellt politische Bildung, Pädagogik, Politikwissenschaft und Politik in ein wechselseitiges Beziehungsgeflecht. Politische Bildung werde in ihrer zentralen Bezugswissenschaft, der Politikwissenschaft, zunehmend stiefmütterlich behandelt. Politische Bildung und Politik hätten gemeinsame Strukturmerkmale: Beide stehen unter Legitimationsdruck bei gleichzeitig schlechter öffentlicher Wahrnehmung und Akzeptanz. Zugleich werde die Reichweite politischer Bildung abwechselnd unter- und überschätzt. Angesichts der marginalen Bedeutung politischer Bildung im öffentlichen Bewusstsein spricht sich das Manifest für eine Imagekampagne aus. Der Sparzwang der öffentlichen Hand und die Finanzierungsstrukturen gefährdeten die Infrastruktur und damit den Pluralismus politischer Bildung. Es zeichne sich eindeutig die Tendenz zu einer Konzentrierung und Reduzierung auf kurzfristige Projektarbeit ab. Die Evaluierungen politischer Bildung in der Schule und im außerschulischen Bereich zielten zwar einerseits auf die Qualität politischer Bildung, andererseits loteten sie Potenziale für weitere Einsparungen aus.

Das Manifest schließt mit Empfehlungen für eine zukunfts-gewandte politische Jugendbildung (siehe dazu den Kasten)

6. Empfehlungen für eine zukunfts-gewandte politische Jugendbildung

Die nachfolgenden Empfehlungen wollen notwendige Erneuerungen aufzeigen und anregen. Sie ergeben sich aus Erfahrungen in der Praxis jugendpolitischer Bildung, beziehen sich jedoch auf die Probleme und Perspektiven politischer Bildung generell:

- Politische Bildung ist im Sinne des erweiterten Politikbegriffs zu verstehen: Es geht nicht nur um Vermittlung grundlegender Strukturmerkmale der Demokratie und des politischen Systems, sondern vielmehr um Stärkung der Gemeinschaftsfähigkeit und der Partizipation.
- Politische Bildung muss den Schwerpunkt auf Handlungsorientierung, Interventions- und Partizipationsfähigkeit sowie auf Methoden der Ich- und Gemeinschaftsstärkung legen.
- Politische Bildung muss den Weg der Vernetzung von Trägern intensivieren. Institutionen müssen sich neuen Formen öffnen. Die Trennung von schulischer und außerschulischer politischer Bildung muss zugunsten einer nachhaltigen und sich gegenseitig stärkenden Kooperation von Schule und außerschulischen Trägern gelockert werden.
- Politische Bildung braucht eine andere Öffentlichkeit. Notwendig ist eine regelmäßige produktive Berichterstattung oder eine „Imagekampagne“, um die Wertschätzung ihrer Arbeit für die Gesellschaft zu verbessern. Politische Bildungsträger müssen ihre Interessen stärker vertreten.
- Politische Bildung braucht weiter die öffentliche Förderung als wesentliches Standbein, wenngleich Formen der Mischfinanzierung gesucht werden müssen.
- Politische Bildung bedeutet Unterstützung und Entwicklung einer demokratischen Bürgergesellschaft. Sie ist eine Aufgabe des Staats nicht nur in guten, sondern erst recht in finanziell schlechteren Zeiten. Politische Bildung muss als eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Bürgergesellschaft auch von privaten Stiftungen und Unternehmen flankierend unterstützt werden.
- Politische Bildung ist nicht Feuerwehr, wenn es brennt. Sie ist umgekehrt nicht überflüssig, wenn die Zeiten ruhig sind. Sie muss vielmehr als Wegbegleitung und Querschnittsaufgabe, aber auch als Frühwarnsystem von Politik verstanden und entsprechend strukturell gefördert werden.
- Politische Bildung muss den Dialog mit der Politik intensivieren. Politische Bildung und andere Politikbereiche müssen ineinander greifen. Politische Bildung muss sich als Teil der politischen Kultur begreifen.
- Politische Bildung braucht Kontinuität. Sie kann sich nicht auf zeitlich begrenzte Projektstellen stützen. Für die gewollte und notwendige Qualität ist eine langfristige Förderung sowohl inhaltlich unerlässlich als auch volkswirtschaftlich geboten.
- Politische Bildung hat ein immer breiter werdendes Themenspektrum zu behandeln, unübersichtlicher werdende gesellschaftliche, ökonomische und soziale Zusammenhänge zu erläutern und auf neue Herausforderungen angemessen zu reagieren. Die internationale Dimension der politischen Bildung wird dabei immer noch zu wenig reflektiert.
- Politische Bildung braucht eine Ist-Analyse ihrer Formen und Angebote. Insbesondere außerschulische politische Jugendbildung muss bei den Lernchancen und Lernbedürfnissen ihrer Adressaten ansetzen.
- Politische Bildung braucht den „Gender-Mainstreaming-Aspekt“: und zwar sowohl in ihrer Angebotsstruktur als auch in ihren institutionellen Strukturen. Gerade junge Frauen und Mädchen sind zu ermutigen, gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen; junge Männer haben ihre Rolle in Familie und Beruf neu zu lernen. Auf Trägerseite ist das männliche Übergewicht in Leitungsfunktionen der politischen Bildung abzubauen.
- Politische Bildung muss noch stärker handlungsorientiert werden, wobei die Jugendarbeit Vorbild für die Schule sein kann: Um die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ist eine Auflösung des bisher starren Unterrichtsschemas zugunsten des Projektunterrichts und des fächerübergreifendes Verständnisses politischer Bildung notwendig.
- Politische Bildung (im weitesten Sinne) beginnt im Kindesalter. Hier entwickeln sich Grundmuster der Wahrnehmung von und Verhalten in der Öffentlichkeit. Die Formen und Methoden vorschulischer Erziehung sind daraufhin zu überprüfen, ob sie ein Grundverständnis für demokratische Werte und solidarisches Verhalten fördern.

Quelle: Bayerisches Manifest zur politischen Bildung, S. 26/27

Kinder- und jugendpolitisches Diskussionspapier der AGJ

Im Juni 2004 veranstaltet die *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* den 12. Deutschen Jugendhilfetag, der unter dem Motto „LEBEN LERNEN“ steht. Aus diesem Anlass hat die AGJ ein kinder- und jugendpolitisches Diskussionspapier vorgelegt, das zu den vier Schwerpunkten des DJHT Stellung nimmt:

- Kultur und Kulturen des Aufwachsens
- Bildung als Lebensaufgabe
- Jung sein in einer alternden Gesellschaft
- Soziale Gerechtigkeit ist kein Luxus.

Unter der Überschrift Kultur und Kulturen des Aufwachsens wird festgestellt, dass die Sozialisationsinstanzen nicht mehr durchgehend als bedeutend und unhinterfragbar erlebt und empfunden werden. Eine komplexer und teilweise unübersichtlich werdende Gesellschaft verstärke die Anforderung an immer mehr Jugendliche und ältere Kinder, eine „Patchwork-Identität“ zu entwickeln, mit der sie situativ unterschiedliche Aufgaben zu meistern suchten. Nicht für alle Kinder und Jugendlichen seien Phasen des Heranwachsenden bruchlos, harmonisch und sorgenfrei. Für Mädchen und junge Frauen sei diese Phase seit langem mit der Erfahrung von Widersprüchen und Uneindeutigkeiten zwischen individuellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Leitbildern verbunden. Auch die gesellschaftliche Gewissheit über die männliche Normalbiografie nehme ab. Ungleichheitsstrukturen zwischen Jungen und Mädchen deutscher Nationalität und insbesondere mit Migrationshintergrund verschärften sich zunehmend. Auch wenn sich Kinder und Jugendli-

che mit Migrationshintergrund in einer fremden und doch heimisch gewordenen Gesellschaft erfolgreich und mit Gewinn platzieren könnten, gebe es immer mehr Jugendliche, bei denen dies nicht ohne weiteres gelingt und für die der Weg durch die Kindheits- und Jugendbiografie zu einer holprigen Tour mit der Gefahr des Scheiterns werden könne.

Zu den Aufgaben der Bildung heute stellt der AGJ-Vorstand in seinem Diskussionspapier fest, dass Bildung nicht auf unmittelbar verwertbares Wissen oder berufsverwertbare Fertigkeiten reduziert werden dürfe, sondern auch die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen beinhalte, die es ermöglichten, verantwortlich zu handeln und Gesellschaft mitzugestalten. Das Papier enthält Ausführungen zur Veränderung von Bildungs- und Lernorten und Bildungszeiten. Lebenslanges Lernen werde immer mehr zur Aufgabe der Menschen in einer modernen Gesellschaft und Bildung sei ein Generationenthema und Teil eines neuen Generationenvertrages. Angesichts der aktuellen Bildungssituation und der sich dem Bildungssystem stellenden Herausforderungen fordert das Papier eine Bildungsoffensive, die Bildungschancen für alle ernst nimmt, an aktuell feststellbaren Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen anknüpft und entsprechende Veränderungen einleitet.

Unter der Überschrift „Jung sein in einer alternden Gesellschaft“ wird auf die demographische Entwicklung in Deutschland und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Verhältnis der Generationen zueinander hingewiesen. Eine Neubestimmung des Generationenvertrages müsse auch veränderte weibliche Biografien in den Blick nehmen.

Zur sozialen Gerechtigkeit führt der AGJ-Vorstand aus, dass soziale Ungleichheiten nach wie vor „vererbt“ werden. Soziale Gerechtigkeit könne nicht der Eigenverantwortung des Einzelnen überlassen werden. Allzu häufig werde übersehen, dass die Komplexität des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sich zuerst in den Familien konkretisiere und diese vor erhebliche Anforderungen stelle. Das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Generation müsse neu ausbalanciert werden. Dabei trete öffentliche Verantwortung nicht an die Stelle privater Verantwortung, sondern stärke diese und fördere Familien in der Wahrnehmung ihrer privaten Zuständigkeiten.

Der Diskussionsbeitrag der AGJ endet mit Hinweisen auf nötige Konsequenzen für die Kinder- und Jugendhilfe. Sie müsse ihren Bildungsauftrag künftig offensiver umsetzen als bislang geschehen und habe die Aufgabe, ihre Bildungsfelder zu profilieren und anwaltschaftlich einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten. Erforderlich seien ein hohes Maß an sozialpädagogischer Professionalität und Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule, die systematisch und rechtlich verbindlich ausgestaltet sein sollten. Es gehe um eine neue Qualität von Bildung, in der formelle, nichtformelle und informelle Bildung gleichrangig miteinander verbunden und mit der demokratischen Mitgestaltung vermittelt und eingeübt werden. Kinder und Jugendliche müssten mehr als bisher in informelle und formale Entscheidungsprozesse einbezogen werden, die ihre Zukunft als Erwachsene betreffen. Das Papier fordert eine Jugendhilfepolitik, mit der die Rahmenbedingungen eines gelingenden Aufwachsens in der Gesellschaft

gesichert werden. Kinder und Jugendliche sollten Rahmenbedingungen des Aufwachsens und der Teilhabe vorfinden, unter denen sich LEBEN LERNEN lohne.

Die AGJ nimmt in einem weiteren Diskussionspapier zur Kinder- und Jugend(hilfe)politik in Europa zu der sich wandelnden Beziehung zwischen nationaler Kinder- und Jugendhilfe und europäischer Politik Stellung. Dabei geht sie von der Erkenntnis aus, dass vor dem Hintergrund der steigenden Einflussnahme europäischer Entwicklungen auf die Lebensrealitäten junger Menschen ein jugendpolitisches Handeln auf der europäischen Ebene an Bedeutung gewinnt und sich die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland dem Thema Europa nicht verschließen dürfe. Die Jugendhilfe müsse sich fragen, wie sie in ihren Angeboten und Strukturen die europäische Dimension sehr viel selbstverständlicher als bisher berücksichtigen wolle.

Die AGJ plädiert für eine europäische Plattform der Kinder- und Jugendhilfe, die Politikberatung auf europäischer Ebene leisten soll. Die Einrichtung eines solchen Forums auf europäischer Ebene bedürfe der inhaltlichen und fachlichen Unterstützung durch nationale Akteure ebenso wie durch zivilgesellschaftliche Akteure auf europäischer Ebene sowie einer finanziellen Strukturförderung.

Eine europäisch organisierte Kinder- und Jugendhilfe müsse sich in beiden Kontexten verstärkt einsetzen, als Mitglied einer europäischen Sozialplattform und als Kooperationspartner des europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses. Gleichzeitig gelte es, das nationale Engagement der Akteure mit Blick auf Europa auszubauen. Die Mitgestaltung

europäischer Politik werde immer ein Wechselspiel von jugendpolitischer Einmischung auf nationaler und europäischer Ebene sein. Die AGJ spricht sich dabei für Beteiligungsverfahren aus, die durch Transparenz in der Abstimmung und Entscheidungsfindung sowie ein insgesamt demokratisch legitimes Verfahren gekennzeichnet sind.

Die Papiere sind erhältlich bei der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, www.agj.de.

AB-04-13

AGJ zur Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe

Der AGJ-Fachausschuss „*Personal, Qualifikation, Forschung*“ hat einen Bericht vorgelegt, der sich mit der Qualifizierung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe befasst und die dringende Notwendigkeit einer intensiveren, empirisch unterfütterten und breiter angelegten Fachdebatte betont. Die Veränderungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe begründeten eine fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Fort- und Weiterbildung.

Trotz der gestiegenen Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung des Personals wird ein Rückzug der Anstellungsträger aus ihrer Verantwortung für diese Form der Personalentwicklung beobachtet.

Der AGJ-Fachausschuss hat einen thematischen Wandel bei den Fort- und Weiterbildungsangeboten festgestellt. An Stelle psychologischer und psychosozialer, methodischer und adressatenbezogener Fragestellungen seien betriebswirtschaftliche, managementorientierte und organisationsbezogene Frage- und Pro-

blemstellungen in den Vordergrund getreten. Diese Tendenz werde durch das Hinzukommen neuer Anbieter von Fort- und Weiterbildung in unterschiedlicher Trägerschaft forciert. Bisher gebe es keine hinreichende Evaluierung, auch existierten keine Standards geschweige denn verlässliche Hinweise und Empfehlungen hinsichtlich der Qualifikation der im Bereich der Fort- und Weiterbildung Tätigen. Beobachtet werden konnte auch, dass zunehmend mehr Qualifizierungen auf regionaler oder örtlicher Ebene stattfinden und nicht selten eng an die Anstellungsträger gebunden sind. Diese Umorientierung berge einerseits den Vorteil, das erarbeitete Wissen und Können direkter auf konkrete Aufgabenstellungen der Praxis beziehen zu können, jedoch sei andererseits als negativer Effekt festzustellen, dass mit der Verkürzung und Technokratisierung der Praxis von Fort- und Weiterbildungen auf die vergleichende und über andere Erfahrungen provozierte Reflexion der Praxis ebenso weitgehend verzichtet werde wie auf eine von konkreten Vor-Ort-Problemen abstrahierende innovative, wenn zuweilen auch nur gedankliche Fortschreibung der Kinder- und Jugendhilfe.

Vorherrschend sei eine Orientierung an spezifischen Arbeitsplatzanforderungen, während Fragen der professionellen Persönlichkeitsbildung und des beruflichen Selbstverständnisses vernachlässigt würden. Dieser Trend werde möglicherweise auch durch die Weiterbildungs-gesetze der Bundesregierung forciert, in denen allgemeine Bildungsangebote und die individuelle Professionalität reflektierende Qualifizierungsangebote nicht in dem Umfang als förderungswürdig angesehen würden wie Fort- und Weiterbildungs-

maßnahmen, die auf das Erlernen von anwendungsbezogenem Wissen abzielen.

In der Fort- und Weiterbildung sieht der AGJ-Fachausschuss für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendhilfe das wesentlichste Bildungsforum lebenslangen Lernens. Dennoch sei ein Mangel an Konzeptionen zur Fort- und Weiterbildung sowie zur Personalentwicklung bei den Anstellungsträgern zu beobachten.

Der AGJ-Fachausschuss empfiehlt vor dem Hintergrund dieser Situationsbeschreibung, der Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe mehr Bedeutung beizumessen und eine Debatte über sinnvolle Fort- und Weiterbildungskonzepte zu führen, die Fachkräfte, Anstellungsträger und Bildungsanbieter beteiligen soll. Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe sollen Fort- und Weiterbildungskonzepte als wesentliches Element ihrer Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung akzeptieren und erarbeiten und eine kontinuierliche Weiterqualifizierung in den jeweiligen Arbeits- und Förderungsverträgen verankern sowie bei Ausschreibungs- und Zuteilungsverfahren verbindlich berücksichtigen. Fort- und Weiterbildung im sozialen Bereich müsse auch über den konkreten Arbeitsplatzbezug hinaus Angebote umfassender Persönlichkeitsbildung beinhalten. Empfohlen wird außerdem eine systematische Bestandsaufnahme und Analyse des gegenwärtigen Fort- und Weiterbildungsmarktes und die Entwicklung von Standards für Fort- und Weiterbildung, die in den zentralen Gremien der Kinder- und Jugendhilfe verabschiedet werden sollen.

AB-04-14

Migrationsbericht 2003 liegt vor

Ende des vergangenen Jahres hat die *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marie-Luise Beck*, den zweiten Migrationsbericht vorgelegt, der über die Entwicklung der Zu- und Abwanderung in Deutschland Auskunft gibt. Er beinhaltet außerdem einen europäischen Vergleich der Zuwanderung sowie eine Darstellung möglicher Folgen der EU-Erweiterung für den Migrationsprozess. Der Schwerpunkt dieser Darstellung des deutschen Migrationsgeschehens liegt auf den Jahren 2001 und 2002.

Marie-Luise Beck wies bei der Vorstellung des Berichts vor der Presse im Januar in Berlin darauf hin, dass die aktuellen Migrationsdaten keinen Anlass für aufgeregte Diskussionen bieten. Die Fakten belegten, dass Deutschland gleichermaßen Einwanderungs- und Auswanderungsland ist.

Der Bericht verweist auf eine hohe Mobilität von Ausländern wie Deutschen. Auch die vorübergehende Wanderung, die nicht zu einem bleibenden Aufenthalt in Deutschland führt, habe deutlich zugenommen.

Das Migrationsgeschehen hat sich im Vergleich zu Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts deutlich beruhigt. Das Einwanderungssaldo beträgt jetzt etwa 200.000 Menschen pro Jahr. Dabei ist eine fallende Tendenz zu verzeichnen. Die eigentliche Zuwanderung wird, bezogen auf die deutsche Bevölkerung von etwa 82 Millionen Menschen, mit 0,25 Prozent beziffert.

Auch die Zuwanderung durch Spätaussiedler hat sich deutlich verändert. Kamen zu Beginn der 90er Jahre noch etwa 400.000 Per-

sonen nach Deutschland, so sank ihre Zahl im Jahr 2003 auf 79.000 Menschen. Auch die Zahl der Antragsteller auf Asyl ging deutlich zurück.

Im Jahr 2002 wurden insgesamt 843.000 Zuzüge (darunter 658.000 Zuzüge von ausländischen Staatsangehörigen) und 623.000 Fortzüge (darunter 506.000 Fortzüge von Ausländern) registriert. Bei den Zuwanderergruppen machen Menschen aus EU-Mitgliedstaaten an der Gesamtwanderung nur einen kleinen Anteil (13 Prozent) an den Gesamtzuzügen aus. Die Zahl der Asylbewerber und -bewerberinnen betrug im Jahr 2002 71.127 Menschen. Der Ehegatten- und Familiennachzug von Drittstaatsangehörigen liegt bei der Gesamtzuwanderung lediglich bei etwa 10 Prozent, auch wenn er von 1996 bis zum Jahr 2002 kontinuierlich von 54.886 auf 85.305 anstieg.

Der Vergleich unserer Zuwanderungszahlen mit Staaten der EU und der Schweiz im Verhältnis zur jeweiligen Bevölkerungsgröße zeigt, dass Luxemburg, die Schweiz, Irland und Österreich einen höheren Zuzug pro Kopf zu verzeichnen hatten als Deutschland.

Die Deutschen stellten die größte Gruppe der Zugezogenen im Jahr 2002. Hierbei handelt es sich zum einen um Personen, die im Rahmen der Spätaussiedleraufnahme eingereist waren, zum anderen um eine beachtliche Anzahl an deutschen Rückwanderern. Auch bei Fortzügen stellten deutsche Staatsangehörige im Jahr 2002 mit 19 Prozent Anteil an der Gesamtabwanderung die größte Gruppe vor Polen, Jugoslawen und Türken. Polnische Staatsangehörige nahmen sowohl bei der Zu- als auch bei der Abwanderung den zweiten Rang nach den

deutschen Staatsangehörigen ein – was die Beauftragte der Bundesregierung als Zeichen einer regen genutzten Migrationsbeziehung zwischen Polen und Deutschland insbesondere zum Zweck der befristeten Arbeitsaufnahme in Deutschland bewertet. Sowohl die Russische Föderation als auch die Türkei wiesen einen relativ positiven Wanderungssaldo auf. Bei den jugoslawischen Staatsangehörigen lässt sich dagegen ein negativer Wanderungssaldo feststellen, der Ausdruck der sich fortsetzenden Rückkehr nach der Beendigung des Kosovo-Konflikts ist.

Das Migrationsgeschehen in Deutschland verteilt sich auf die einzelnen Bundesländer, wenn nur die Wanderung über die Außengrenzen ohne Berücksichtigung der Binnenwanderung zwischen den Bundesländern betrachtet wird, wie folgt: Die höchsten Zuzugszahlen im Jahr 2002 haben Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg. Bezogen auf die jeweiligen Bevölkerungszahlen liegt Niedersachsen im Jahr 2002 an der Spitze vor Hamburg, Berlin und Baden-Württemberg. Die niedrigsten Zuzugszahlen, bezogen auf die Bevölkerung, verzeichnen die neuen Bundesländer Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. Die höchsten Abwanderungsquoten im Jahr 2002 wiesen Hamburg, Baden-Württemberg, Hessen und Berlin auf, die niedrigsten wiederum die neuen Bundesländer.

Der Anteil der Frauen ist sowohl bei den Zuzügen als auch bei den Fortzügen geringer als der Männeranteil. Einige Länder sind jedoch durch einen überproportional hohen Frauen- bzw. Männeranteil gekennzeichnet. Der Frauenanteil der ausländischen Zugezogenen aus Thailand lag

im Jahr 2002 bei etwa 74 Prozent, der der Fortgezogenen bei ca. 64 Prozent. Weitere Herkunftsländer mit hohem Frauenanteil an den ausländischen Zugezogenen sind Estland, Peru, Litauen, die Philippinen und Kuba. Ein überproportional hoher Männeranteil an den ausländischen Zugezogenen wird für die Herkunftsländer Algerien, Sierra Leone, Slowenien, Ungarn, Indien, Irak und Tunesien festgestellt. Bei der Betrachtung der Altersstruktur der Zuzugsbevölkerung zeigen sich deutliche Unterschiede gegenüber der Gesamtbevölkerung (Deutsche und Ausländer). Die Zugezogenen sind durch einen hohen Anteil von Personen jüngeren und mittleren Alters (18 bis unter 40 Jahre) gekennzeichnet. Im Jahr 2002 gehörten über dreiviertel (77,4 Prozent) der Zuziehenden dieser Altersgruppe an. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den fortziehenden Personen. Hier sind fast dreiviertel der im Jahr 2002 Fortgezogenen jünger als 40 Jahre, wobei der Effekt der durch die Zuwanderung sich „verbessernden“ (sich verjüngenden) Altersstruktur teilweise durch die Abwanderung wieder verloren geht.

Im Jahr 2002 lag der Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung bei 8,9 Prozent und stieg damit gegenüber dem Vorjahr um 0,2 Prozent.

Der Bericht geht auch auf mögliche Entwicklungen auf der Basis der vorhandenen Studien zur EU-Erweiterung ein und wagt die Prognose, dass die Zuwanderung kurz nach Einführung der Arbeitnehmerfreizügigkeit am höchsten sein und sich dann im Laufe der nächsten Jahrzehnte auf niedrigerem Niveau einpendeln wird. Die Schätzungen des Migrationspotentials, das sich in der Folge

der EU-Erweiterung abzeichnet, seien jedoch durch eine große Bandbreite gekennzeichnet und machten deutlich, dass eine verlässliche Prognose äußerst schwierig sei. Die konkreten Wanderungszahlen würden letztlich davon abhängen, wann die Freizügigkeit eingeführt werde und wie sich die wirtschaftlichen Verhältnisse und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowohl in den Beitrittsländern als auch in den EU-Ländern bis dahin entwickeln werden.

Der Migrationsbericht ist abrufbar unter www.integrationsbeauftragte.de/download/migrationsbericht_2003.pdf

AB -04-15

Parlament beschloss OSZE-Antisemitismuskonferenz

Ende des letzten Jahres beschloss der *Deutsche Bundestag* mit der gemeinsamen Initiative zur Bekämpfung des Antisemitismus auch den Antrag von SPD, CDU/CSU, Bündnisgrünen und FDP zur Gestaltung der OSZE-Antisemitismuskonferenz 2004 in Berlin. Die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus sei eine Aufgabe aller. Antisemitismus sei kein ausschließlich deutsches Phänomen, sondern ein Problem des gesamten OSZE-Raumes und auch darüber hinaus. Die Konferenz soll dem Austausch zwischen den OSZE-Staaten über das Auftreten des Antisemitismus in unterschiedlichen Kontexten dienen und außerdem ein Forum für die Diskussion von Möglichkeiten bieten, wie gegen Antisemitismus und die Diskriminierung von Minderheiten vorgegangen werden kann.

In dem gemeinsamen Antrag der Bundestagsfraktionen wird allerdings auf die Situation in Deutsch-

land Bezug genommen. Der Deutsche Bundestag verurteilt jede Form des Antisemitismus und erinnert daran, dass Antisemitismus der geistige Nährboden für die beispiellose von Deutschland ausgegangene Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden war. Deutschland habe die besondere Verantwortung, sich mit dessen Ursachen und Folgen auseinander zu setzen und die Wiederholung einer solchen Entwicklung auszuschließen. Die Erinnerung an das Geschehene sei Teil der nationalen Identität. In dem Antrag wird auch darauf hingewiesen, dass antisemitische Ressentiments nicht nur bei Randgruppen, sondern weit in die Gesellschaft hinein spürbar sind. Es sei die Pflicht, antisemitisches Denken, Reden und Handeln zu bekämpfen. Dabei sei das Engagement jedes Einzelnen gefordert. Der Kampf gegen Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung von Minderheiten sei eine Sache der gesamten Gesellschaft; er müsse mit allen Mitteln des demokratischen Rechtsstaates auch von Polizei und Justiz geführt werden. Appelliert wird an Bildung und Erziehung, die bei ihrer Aufklärungsarbeit in Familie, Schule und Gesellschaft die Fähigkeit vermitteln müssten, Antisemitismus in seinen vielfältigen Erscheinungsformen zu erkennen und ihm im Alltag entgegenzutreten.

Der Opfer des Nationalsozialismus gedachte der Deutsche Bundestag im Januar mit einer Gedenkstunde im Plenarsaal des Reichstagsgebäudes, bei der *Simone Veil*, ehemalige Präsidentin des *Europäischen Parlaments*, eine Rede hielt. Simone Weil hatte den Holocaust überlebt. Sie forderte Europa zum gemeinsamen Gedenken auf, unterstrich die Bedeutung der Erinnerung und verwies darauf, dass Europas

künftiges Aussehen wesentlich davon abhängen werde, welchen Platz der Holocaust im historischen Bewusstsein einnehmen werde. Bei der Gedenkfeier sprach sich Bundestagspräsident *Wolfgang Thierse* für eine grenzüberschreitende Aufarbeitung des Holocaust aus, die jungen Menschen zeigen solle, dass die positiven Werte Europas nicht selbstverständlich sind. Zu der diesjährigen Veranstaltung im Reichstagsgebäude waren auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer internationalen Jugendbegegnung eingeladen, Jugendliche aus Deutschland, Frankreich und Polen, die sich gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus engagieren.

Vor der Gedenkveranstaltung eröffneten Bundestagspräsident *Wolfgang Thierse* und *Simone Veil* die Ausstellung „Mannheim – Izieu – Auschwitz“, die das Schicksal von jüdischen Kindern thematisiert, die in Izieu bei Lyon versteckt, 1944 nach Auschwitz deportiert und dort getötet wurden. Die Ausstellung wurde nach ihrer Präsentation im Foyer des Schöneberger Rathauses eine Woche lang in den Berliner Räumen des *Deutsch-Französischen Jugendwerkes* am Molkenmarkt gezeigt.

AB-04-16

Jahresbericht 2003 des Wehrbeauftragten

Der *Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages* hat – wie in jedem Jahr – auch 2004 einen Jahresbericht vorgelegt, der sich auf Vorgänge in der Bundeswehr bezieht, die dem Wehrbeauftragten von den Soldaten zur Kenntnis gebracht wurden. Insgesamt lässt sich gegenüber dem Vorjahreszeitraum im Jahr 2003 ein

Rückgang der zu bearbeitenden Vorgänge um rund 5,5 Prozent ausmachen, wobei den mit Abstand größten Eingabeblock die Personalangelegenheiten der Zeit- und Berufssoldaten ausmachen.

Seit einigen Jahren nimmt der Bericht auch Stellung zur Situation von Frauen in den Streitkräften. Ihr Anteil an der Gesamtstärke der Bundeswehr stieg im Berichtsjahr auf 4,71 Prozent gegenüber 3,97 Prozent im Jahr 2002 an. In den Eingaben der Soldatinnen ging es insbesondere um Laufbahnberatung und die Vereinbarkeit von Familie/Partnerschaft und Beruf. Die Integration von Frauen in die Bundeswehr wird insgesamt als positiv bezeichnet, auch wenn es im Umgang mit den Soldatinnen bei einigen Vorgesetzten zu „unangemessenem Auftreten“ kam. Seit Soldaten und Soldatinnen gemeinsam in der Bundeswehr Dienst tun, wird dem Verhältnis von Sexualität und Bundeswehr im Bericht mehr Raum als in früheren Berichten eingeräumt. Insbesondere Soldatinnen beklagen Vorkommnisse, die als „Verstoß gegen die sexuelle Selbstbestimmung“ gewertet werden.

Wie in jedem Jahr ist der politischen Bildung in der Bundeswehr ein eigener Absatz gewidmet. Im Berichtszeitraum ging es vor allem um Fragen, die sich aus dem Auftragswandel der Bundeswehr ergeben. Die Rechtmäßigkeit bestimmter Dienste, wie der Einsatz der Luftwaffe im Innern, die Bewachung amerikanischer Kasernen, der Einsatz in Kuwait/Irak und die Festnahme von Personen, die in Guantanamo festgesetzt wurden, waren Bezugspunkte. Der Bericht führt aus, dass es nicht verwundern könne, wenn Soldaten aller Dienstgradgruppen nach dem Sinn und Zweck von Auslandseinsätzen,

der zukünftigen Struktur der Bundeswehr und der Finanzierung der Reform fragen. Jedoch ließen Auftragsfülle und Personalmangel zu wenig Zeit für politischen Unterricht. Der Wehrbeauftragte stellt daher fest, dass in diesem Bereich Handeln angesagt sei.

Auch Rechtsextremismus ist ein in jedem Bericht wiederkehren-

der Punkt. Im Berichtsjahr wurden 139 „besondere Vorkommnisse“ mit Verdacht auf rechtsextremistischen oder fremdenfeindlichen Hintergrund gemeldet. Dabei habe es sich ausschließlich um Propagandadelikte gehandelt. Es gehe im Wesentlichen um Schmierereien, das Hören von rechtsextremistischer oder fremdenfeindlicher Musik sowie um das Zeigen des „Hit-

lergrußes“, „Sieg-Heil“-Rufe und die Kundgabe nationalsozialistischer Parolen.

Der Bericht betont, dass Rechts- extremismus und Fremdenfeindlichkeit in der Bundeswehr keinen Platz hätten und den entsprechenden Vorkommnissen nachgegangen worden sei.

AB-04-17

Aus dem AdB

AdB beteiligt sich an GEMINI-Aktionen zur politischen Jugendbildung

Am 9. Februar fand eine Veranstaltung in der Landesvertretung Rheinland-Pfalz in Berlin statt, zu der GEMINI – Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung – eingeladen hatte. Unter der Schirmherrschaft von Renate Schmidt, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Titel „Public Affairs – Gesellschaftliche Kommunikation über politische Jugendbildung“ wollen die beteiligten Träger Einblicke in ihr

Arbeitsfeld geben und so die öffentliche Präsenz politischer Jugendbildung verstärken. Im Mittelpunkt des Abends, der Auftakt für weitere Aktivitäten sein sollte, stand die Präsentation eines Theaterstücks, das als Kooperationsprojekt von *Arbeit und Leben*, *DGB/VHS* und den *Ruhrfestspielen Recklinghausen* mit Jugendlichen gemeinsam entwickelt wurde: „Heile Welten – Scherbenhaufen. Politische Jugendbildung macht Theater“. Gezeigt wurden Szenen, in denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen spielerisch deutlich machen mit

- Heimat, Migration und Fremdheit
- Rollenklischee und Ausbruch
- Verunsicherung und Gewissheit
- Generationenkonflikt und Verständigung
- Zukunftsangst und Hoffnung.

Dieser beeindruckenden Präsentation schloss sich eine Gesprächsrunde über politische Jugendbildung an, an der sich *Christel Riemann-Hanewinkel* MdB (Parlamentarische Staatssekretärin im BMFSFJ), *Kerstin Griese* MdB (Vorsitzende des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages), *Ernst Kuchler* MdB (Vorsitzender des Kuratoriums der Bundeszentrale für politische Bildung) und *Kristina Rahe* (Jugendbildungsreferentin beim wannseeForum – Wannseeheim für Jugendbildung) unter der Moderation von *Theo W. Länge* (Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung) beteiligten. Zu der gemeinsamen Aktion von GEMINI ist auch ein Flyer gestaltet worden, der bei weiteren gemeinsamen GEMINI-Aktivitäten eingesetzt werden soll. Als nächs-



Die jugendlichen Laiendarsteller/innen nehmen den Applaus entgegen

tes wird sich GEMINI auf dem Jugendhilfetag präsentieren und dort ein Fachforum zum Thema „Politische Bildung für bürgerschaftliches Engagement“ veranstalten. Auf dem Markt der Jugendhilfe werden die GEMINI-Träger am Stand L 08 im Zelt L ihre Arbeit vorstellen. Dort wird es an jedem Tag Präsentationen, Diskussionen, Gespräche mit Prominenten und Aktionen geben.

In diesem Zusammenhang verweisen wir auch auf den Aufruf des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) „Zukunft braucht Investitionen in Bildung und Jugend!“, den wir im AdB-Forum dieses Heftes dokumentieren.

AB-04-18

AdB-Vorstand zur Weiterbildungspolitik in den Bundesländern

Die besorgniserregende Entwicklung in der Weiterbildungspolitik der Bundesländer hat den AdB-Vorstand zu einer Stellungnahme veranlasst, die auf die verhängnisvollen Folgen der aktuellen Haushaltspolitik verweist. Der Vorstand befürchtet aufgrund bereits erfolgter bzw. angekündigter Mittelkürzungen weitreichende Konsequenzen für die Arbeit der Träger politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Die Schließung traditionsreicher Einrichtungen sei ebenso wenig auszuschließen wie die Einschränkung von Themen und die Vernachlässigung von Zielgruppen, die keine kostendeckenden Teilnahmegebühren zahlen können. Die gegenwärtige Bildungspolitik gefährde eine in Europa einmalige Struktur von Trägern und Angeboten außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung.

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussion über notwendige Anstrengungen zur Verbesserung von Bildungsvoraussetzungen und -angeboten und angesichts der aktuellen nationalen und internationalen Herausforderungen, denen Gesellschaft und Politik in Deutschland sich stellen müssen, wird an die Verantwortlichen appelliert, den Stellenwert außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung im Prozess des lebenslangen Lernens anzuerkennen und ihre Existenz durch verlässliche finanzielle Förderung abzusichern.

Die Stellungnahme wurde in der Fachöffentlichkeit verbreitet und ist in diesem Heft im „AdB-Forum“ dokumentiert.

AB-04-19

Neue AdB-Homepage

Seit dem 25. Februar präsentiert sich der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) im Netz mit seiner neuen Homepage. Der Webauftritt wurde komplett überarbeitet. Ein neues Layout sollte die Informationen übersichtlicher strukturieren und benutzerfreundlicher anbieten. Der ursprüngliche Inhalt wurde erweitert, so dass jetzt auch mehr Seiten auf der Homepage zur Verfügung stehen. Die Geschäftsstelle entwickelte zusammen mit der Agentur *Chili con Graphics*, die das Design erarbeitete, die Struktur der Homepage.



AB-04-20

AdB-Kommissionen konstituierten sich

Im vergangenen Herbst endete die „Amtszeit“ der AdB-Kommissionen, die nach vier Jahren wieder neu zu berufen waren. Das Verfahren sieht vor, dass die AdB-Mitglieder für die einzelnen Kommissionen Vertreter und Vertreterinnen ihrer Einrichtungen benennen und der Vorstand des AdB dann über deren Berufung entscheidet. Dieser Prozess war zu Beginn des Jahres 2004 abgeschlossen und die konstituierenden Sitzungen konnten im März stattfinden. Dabei wählten die Kommissionen ihre Vorsitzenden und stellvertretenden Vorsitzenden und ihre Vertretungen in den Redaktionsbeirat „Auerschulische Bildung“ und die Arbeitsgruppe Öffentlichkeitsarbeit (siehe dazu auch die Personalien in diesem Heft).

Kommission für europäische und internationale Bildungsarbeit

Auf der konstituierenden Sitzung der Kommission für europäische und internationale Bildungsarbeit nahm die Vorstellung der einzelnen Kommissionsmitglieder breiten Raum ein. Bei den Erwartungen an die Kommissionsarbeit zeigte die Diskussion, dass der kollegiale Austausch zur europäischen und internationalen Bildung im Vordergrund des Interesses an der Kommissionsarbeit steht. Die Kommissionsmitglieder wollten aber auch unterschiedliche Bildungsstätten kennen lernen und sich über internationale Programme informieren. Die Kontaktpflege in Brüssel und auf internationaler Ebene, die Beteiligung am DARE-Projekt und die Qualifizierung der internationalen Arbeit durch Fortbildung und stärkere Profilierung waren wei-

tere Aspekte, die von den Kommissionsmitgliedern als Motiv für die Mitarbeit in der Kommission genannt wurden. Für die zukünftige Arbeit wurden Prioritäten festgelegt, die auf den Tagesordnungen der nächsten Sitzungen regelmäßig behandelt werden sollen.

Die Kommissionsmitglieder erarbeiteten einen Aktionsplan für ihre nächsten Sitzungen. Dazu gehören u. a. eine Recherche zu Förderungen internationaler Bildungsarbeit/Projekte, Gespräche mit Nationalen Agenturen, die Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung und Kontakte zu Mitgliedern des Europäischen Parlaments.

Die Kommission informierte sich ausführlich über den Stand der Beratungen im europäischen Bildungsnetzwerk DARE, in dem der AdB eine tragende Rolle hat, da er das Projekt initiierte und die AdB-Referentin für europäische und internationale Bildungsarbeit, Dr. Hannelore Chiout, DARE-Vorsitzende ist.

Die Kommission befasste sich – wie die anderen Kommissionen auch – mit dem aktuellen Jahresthema des AdB „Zivilgesellschaft neu denken“ und setzte sich in diesem Zusammenhang mit der Frage auseinander, was die Kommission für europäische und internationale Bildungsarbeit dazu beitragen könne. Die Kommission beschloss, bis zu ihrer nächsten Sitzung alle Aktivitäten zum Thema Zivilgesellschaft in ihrem Rahmen zu sammeln. Sie empfahl als Thema für das nächste Jahr „Armut und Reichtum – Politische Bildung im Kontext von Gerechtigkeit und Teilhabe“.

AB-04-21

Kommission für Mädchen- und Frauenbildung

Die Kommission für Mädchen- und Frauenbildung, die vom 15. bis 17. März 2004 in der Bildungsstätte „HochDrei“ in Potsdam tagte, gab dem fachlichen und überregionalen Erfahrungsaustausch Vorrang bei der Nennung von Interessen und Erwartungen an die Kommissionsarbeit. Aber auch die Beteiligung an den im AdB angeregten Prozessen wie beispielsweise der Implementierung von Gender Mainstreaming und Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten waren wichtige Motive für die Mitwirkung in dieser Kommission. Auf der Sitzung wurden die Schwerpunkte für die kommende Sitzungsperiode verabredet. Gender Mainstreaming wird als Querschnittsaufgabe sämtliche Themenbereiche mitbestimmen. Die Kommission will sich bei ihrer nächsten Sitzung mit der Globalisierung auseinander setzen und deren Auswirkungen auf die Lebenssituationen von Frauen erörtern und eine Bilanz nach der Weltfrauenkonferenz in Peking ziehen. Die Kommission erörterte das Jahresthema 2004 und setzte

sich ausführlicher mit dem Jahresthema des kommenden Jahres auseinander, bei dem sie sich nach einer längeren Diskussion für das Thema Armut und Reichtum entschied, dabei jedoch besonderes Augenmerk auf die Frage richtet, welche Bedeutung Geschlechtergerechtigkeit in diesem Zusammenhang hat. Die Kommission sammelte Stichwörter zu diesem Thema, die in eine Vorlage für den AdB-Vorstand aufgenommen werden sollen.

AB-04-22

Kommission Verwaltung und Finanzen

Die Kommission befasste sich ausführlich mit ihrem Arbeitsprogramm in den kommenden Jahren und legte die Schwerpunkte für die kommende Sitzung fest. Informationen über Fördermöglichkeiten und der Erfahrungsaustausch bleiben ständige Programmpunkte; auch jenseits der Sitzungen sollen hierfür neue Formen geprüft und realisiert werden. Die Optimierung betriebswirtschaftlicher Abläufe und Verfahren zur Absicherung



Mitglieder der Kommission Verwaltung und Finanzen (llinks im Bild die Kommissionsvorsitzende Anna Alberts)

der pädagogischen Arbeit der Bildungsstätten wird als zentrale Aufgabe für die kommenden Jahre angesehen. Die Aktualisierung der Arbeitshilfen für die Mitgliedseinrichtungen, die Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Konsequenzen von Kooperationen in Netzwerken und Konzentrationstendenzen, Veränderungen im Gemeinnützigkeits- und Steuerrecht, Qualitätssicherung und Testierungsverfahren werden neben anderen Themen die Kommission beschäftigen.

Ein Vortrag über die Bestimmungen zur sicherheitstechnischen und arbeitsmedizinischen Betreuung durch die mit dem Europahaus zusammenarbeitende Fachkraft für Arbeitssicherheit machte die Komplexität der Verpflichtungen und die Notwendigkeit der sorgfältigen Beachtung der Vorschriften deutlich und führte zu zahlreichen Rückfragen und angeregter Diskussion.

Die Kommission befasste sich mit der Verbandsstatistik, setzte sich mit der jüngsten Stellungnahme des AdB-Vorstands zur Situation der politischen Bildung auseinander und erörterte die bislang von den Mitgliedern unterbreiteten Vorschläge für das Jahresthema 2005. Favorisiert wurden die Themenkomplexe „Armut und Reichtum“, „Bildung“ und „Zukunft der politischen Bildung“.

AB-04-23

Kommission Erwachsenenbildung

Die Sitzung der Kommission Erwachsenenbildung fand vom 17. – 19. März 2004 in der Franken-Akademie Schloss Schney statt. Mehr als die Hälfte der Kommissionsmitglieder sind erstmals berufen worden. Entspre-



Kommission Erwachsenenbildung in Schney

©Klaus Hamann

chend groß war der Bedarf an Information und Klärung von Arbeitsvoraussetzungen und -bedingungen und groß war auch das Interesse, sich gegenseitig kennen zu lernen und Erfahrungen auszutauschen.

In den Berichten der Kommissionsmitglieder über die Situation der Erwachsenenbildung in den einzelnen Bundesländern zeichnet sich allen landesspezifischen Unterschieden zum Trotz ein einheitliches Bild ab: Die öffentliche Förderung politischer Erwachsenen- (auch Jugend-)bildung wird zurückgefahren, das Sterben von Einrichtungen hat begonnen. Novellierungen von Weiterbildungsgesetzen stehen an, Kürzungen der Fördermittel in unterschiedlicher Prozenzhöhe wurden angekündigt. Strukturen und Zuständigkeiten werden verändert, bisherige Leistungen zur Disposition gestellt. Bisherige Überlebensstrategien der Träger greifen nicht mehr, frühere Zielgruppen sind nicht mehr in der Lage, Angebote wahrzunehmen und die Beiträge dafür zu zahlen. Fortbildungsmittel wurden gekürzt oder auf Null reduziert. Bildungseinrichtungen müssen mehr Leistungen für weniger

Geld erbringen. Bisherige Förderungszuständigkeiten werden durch Behörden (Rechnungshöfe!) in Frage gestellt.

Die Kommission beschloss, sich auf ihrer nächsten Sitzung mit der Evaluation der Erwachsenenbildung auseinander zu setzen; auf der übernächsten Sitzung sollen gegenwärtig laufende Zertifizierungsverfahren vorgestellt, verglichen und erörtert werden. Die Kommission will sich auf jeder Sitzung neben dem bildungspolitischen Austausch auf Länderebene auch mit Entwicklungen auf der Ebene der EU, insbesondere in der Folge der Osterweiterung, auseinander setzen. Im kommenden Jahr stehen die Beschäftigung mit der Entwicklung von E-Learning, die Verbindung von politischer mit beruflicher Bildung und die historisch-politische Bildung auf der Kommissions-Agenda.

Das aktuelle Jahresthema (Zivilgesellschaft) diskutierte die Kommission unter dem Aspekt, welche Folgerungen sich daraus für die eigene Praxis ergeben und welche Ansätze bereits realisiert werden, die auf ehrenamtliches Engagement zielen.

Für das Jahresthema 2005 empfahl sie, die Auswahl zwischen

den Themen „Armut und Reichtum“, „Gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung“ und „Das Erbe des 20sten Jahrhunderts annehmen“ zu treffen, die ihr gleichermaßen wichtig und aufeinander bezogen erschienen

AB-04-24

Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik

Die Kommission kam zu ihrer konstituierenden Sitzung vom 22. bis 24. März in der Bildungsstätte Bahnhof Gohrde zusammen. Hier wurde die ausführliche Vorstellungsrunde ergänzt durch eine Vorstellung der Bildungseinrichtung, in der die Kommission tagte. Die Kommission informierte sich über die aktuellen Diskussionen im Vorstand und über die Entwicklung in verschiedenen Arbeitsfeldern des AdB. Für die Kommission besonders interessant war der Stand der Diskussion über die zukünftige Förderung von Jugendbildungsreferentinnen und -referenten nach dem Kinder- und Jugendplan des Bundes. Die Kommission erörterte in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse der Evaluation der nach dem Kinder- und Jugendplan geförderten politischen Jugendbildung und mögliche Konsequenzen für die künftige Regelung dieses Bildungsbereichs. Im Mittelpunkt der Sitzung stand ein Referat von Prof. Dr. Peter Euler zum Bildungsbegriff. Er stellte den Bildungsbegriff in den Zusammenhang der heutigen Diskussion über Bildung in Deutschland und begründete das Festhalten an einem kritischen Begriff von Bildung in einer Zeit, in der sich Bildungstheorien zunehmend zu Lerntheorien entwickeln und von einer Wissens- oder Informationsgesellschaft als bildungspolitisches Ziel anstelle einer Bil-

dungsgesellschaft die Rede ist. Die Kommissionsmitglieder informierten sich über die Geschichte der SOKO Jugendbildung und über deren bisherigen Diskussionsstand. Die SOKO Jugendbildung ist eine Arbeitsgruppe der Kommission, die sich zusammengeschlossen hat, um für die Kommission bildungspolitische Statements zu verfassen.

Zum Jahresthema 2005 nahm die Kommission Jugendbildung ebenfalls Stellung und entschied sich für das Thema „Armut und Reichtum im Kontext von Demokratie“.

AB-04-25

JBR-Frühjahrstagung 2004

Die Jugendbildungsreferenten/-innen des AdB trafen sich vom 8. bis 12. März 2004 zu ihrer Frühjahrstagung in der Bildungsstätte *Alte Schule Neu Anspach* im Taunus.

Im Mittelpunkt der Tagung stand die Fortsetzung der erfolgreichen Arbeit hauptamtlicher Jugendbildungsreferenten/-innen über das

Jahr 2004 hinaus. Prof. Dr. Achim Schröder erläuterte während der Tagung die Ergebnisse der von ihm durchgeführten Evaluation des Programms Politische Bildung im Kinder- und Jugendplan des Bundes und hob insbesondere Aussagen über Wirkung bzw. Wirksamkeit politischer Jugendbildung hervor.

Die Teilnehmenden setzen sich ergänzend mit Methoden der Messbarkeit von Bildungsprozessen auseinander und entwickelten konstruktive Ideen zur Weiterführung des Programms unter geänderten Förderbedingungen. In den drei Projektgruppen wurden die für 2004 geplanten Arbeitsschwerpunkte zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen, zur Auseinandersetzung mit Toleranz als Ziel politischer Bildung und dem Projekt „Webxchange“ weiter konzipiert und erste Erfahrungen ausgewertet.

Während eines Nachmittages konnten die Jugendbildungsreferenten/-innen Erfahrungen im Bereich der Erlebnispädagogik sammeln. In einem Indoor-Parcours konnten sie an der Kletter-



Die JBR-AG auf ihrer Frühjahrstagung im Taunus

wand und im Hochseilgarten üben; dabei handelte es sich um Übungen, die zur Schärfung von Sozialkompetenz und Teamtrai-

ning mit verschiedenen Zielgruppen eingesetzt werden.

AB-04-26

Neue Publikationen



Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* hat sein Jahresthema 2004 dem Nachdenken über die Zukunft der „Zivilgesellschaft“ gewidmet. Im vergangenen Herbst wurde dieses Thema auf der zentralen Tagung des AdB vorgestellt und erörtert. Es soll in diesem Jahr von den Mitgliedern des AdB in ihren Veranstaltungen aufgegriffen und von allen Gremien des Verbandes diskutiert und in Hinblick auf seine Konsequenzen für die politische Bildung reflektiert werden.

In einer gerade erschienenen Broschüre wurden Angebote zusammengetragen, die von im AdB vereinigten Bildungseinrichtungen zu verschiedenen Aspekten des AdB-Jahresthemas entwickelt wurden.

Bezug: AdB-Geschäftsstelle, Mühlendamm 3, 10178 Berlin.

„*Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen*“ ist der Titel einer dickleibigen Publikation, die im Klartext-Verlag in der Reihe Geschichte und Erwachsenenbildung als Band 17 erschien. *Paul Ciupke* und *Norbert Reichling* vom *Bildungswerk der Humanistischen Union NRW* haben sie zusammen mit *Bernd Faulenbach* und *Franz-Josef Jellich* vom *Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation, Recklinghausen*, herausgegeben und auch einige Beiträge dazu verfasst. Der Sammelband enthält Darstellungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen von 1945 bis heute, die am Beispiel ausgewählter Institutionen, Themen und Konzepte untersucht und vermittelt wird.

Bezug: Klartext Verlag, Essen, oder den Buchhandel.

Aus Anlass der Verabschiedung von *Alfred Hagedorn*, der bis zum Jahresende 2003 die *Politische Akademie Biggensee* geleitet hatte, gaben seine Söhne *Martin* und *Udo* eine Festschrift heraus,



Alfred Hagedorn

die unter dem Titel „*Partizipation als Chance*“ 20 Autoren und Autorinnen versammelt. Es handelt sich um berufliche Weggefährten von *Alfred Hagedorn*, die ihre Gedanken zur Teilnahme und zur Teilhabe in der Gesellschaft auf über 200 Seiten niedergelegt haben. Dazu gehören *Friedrich Merz* und *Werner Remmers* ebenso wie *Eugen Drewwermann* und *Bernhard Claußen*, der AdB-Vorsitzende *Peter Ogrzall* und *Reinhard Marx*. Sie befassen sich aus dem Blickwinkel ihrer Arbeitsfelder und Fachbereiche mit Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung. Die Publikation erschien im *Wochenschau-Verlag* und ist dort oder über den Buchhandel zu beziehen.

In der ersten Ausgabe des von der *Politischen Akademie Biggensee* herausgegebenen *Seminar-Briefs* steht der Leitungswechsel in der Akademie im Vordergrund. Berichtet wird über die Verabschiedung von *Alfred Hagedorn*, der in der Akademieleitung von *Jochen Voss* abgelöst wurde.

Bezug: Politische Akademie Biggensee – Seminar für Staatsbürgerkunde e. V. Olpe, Ewiger Str. 7-9, 57439 Attendorn.

Die Doppelausgabe Dezember 2003/Januar 2004 der „*Risserner Einblicke*“ enthält eine Reihe von Beiträgen, die sich auf politische und ökonomische Entwicklungen in den Beitrittsstaaten zur Europäischen Union beziehen, aber auch aktuelle Fragen aufgreifen, die Russlands Gegenwart und Zukunft betreffen.

Bezug: Haus Rissen – Internationales Institut für Politik und Wirtschaft, Rissener Landstraße 193, 22559 Hamburg.

Um die *Qualität der Arbeit* geht es in Nummer 1/2004 der „*Momente aus Kirche und Arbeitswelt*“, die vom Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt herausgegeben wird.

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

Die *Hanns-Seidel-Stiftung* hat in ihrem *Jahresbericht 2003* eine Leistungsbilanz ihrer Arbeit im vergangenen Jahr vorgelegt. Die Broschüre gibt einen Überblick über die nationalen und internationalen Aktivitäten der Hanns-Seidel-Stiftung und dokumentiert die Ergebnisse der Arbeit in den einzelnen Bereichen.

Bezug: Hanns-Seidel-Stiftung, Lazarettstraße 33, 80636 München.

Einige Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten informieren mit Newslettern über ihre Arbeit. Das *Salvador-Allende-Haus* hat die Erstausgabe seines Newsletters vorgelegt, der über Neuigkeiten in der Bildungsstätte berichtet und auf Bildungsangebote verweist.

Bezug: Sozialistisches Bildungswerk Haard e. V., Haardgrenzweg 77, 45739 Oer-Erkenschwick.

Das *Herbert-Wehner-Bildungswerk* informiert mit der „*Wehnerpost*“ über die Arbeit der Einrichtung in Dresden und Aktivitäten, die sich mit dem Namen Herbert Wehners verbinden.

Bezug: Herbert-Wehner-Bildungswerk e. V., Kamenzer Straße 12, 01099 Dresden.

Fortbildungsangebote

Sommerschule 2004

Vom 6. bis 9. Juli 2004 findet zum zweiten Mal die Sommerschule *Politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, diesmal in der *Europäischen Jugend- und Begegnungsstätte Weimar*, statt. Die Sommerschule bietet ein Diskussionsforum für aktuelle Probleme und Selbstverständnisse politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, intensive Weiterbildungsmöglichkeiten vor allem in Fragen der Methoden, eine Börse für neue Projekte, Ideen und Praxiserfahrungen sowie einen trägerübergreifenden Austausch unter politischen Jugend- und Erwachsenenbildnern. Veranstalter sind der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten*, die *Bundeszentrale für politische Bildung* und das *Bildungswerk der Humanistischen Union* in Kooperation mit der *Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar*.

Weitere Informationen und Anmeldung bei: Bildungswerk der Humanistischen Union – wissenschaftlich-pädagogische Arbeitsstelle, Kronprinzenstr. 15, 45128 Essen
Tel.: 0201/227982,
Fax: 0201/235505,
e-mail: arbeitsstelle@bildungswerk.de

Die *Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“* beginnt im September 2004 mit einer Weiterbildungsreihe, bei der Gender-Kompetenzen in Pädagogik vermittelt werden sollen. Die Basis dafür bildet eine fundierte geschlechterpolitische Analyse, die Reflexion der eigenen Biographie im Hinblick auf Geschlecht sowie die Vermittlung weiblicher bzw. männlicher Sozialisation. In wei-

teren Schritten geht es um Konzeption, Methoden und Instrumente geschlechtsbezogener Pädagogik.

Die Qualifikation bezieht sich auf die Bereiche

- Pädagogik mit Jugendlichen (Mädchenarbeit, Jungenarbeit, Koedukation)
- Erwachsenenbildung
- Gender Mainstreaming.

Zu diesen Bereichen werden Bausteine angeboten, die zu unterschiedlichen Zeiten realisiert werden können.

Ein ausführliches Faltblatt kann angefordert werden bei Fenna Paproth, HVHS „Alte Molkerei Frille“, Freithof 16, 32469 Petershagen, e-mail: paproth@hvhs-frille.de.

Der *Jugendhof Steinkimmen* veranstaltet im Juni ein deutsch-israelisches Fachprogramm für Mitarbeiter/-innen in der Jugend-, Sozial- und Kulturarbeit. Das Programm sieht Informationen zur Jugend- und Sozialarbeit in Israel, landeskundliche Exkursionen und Diskussionen zu aktuellen sozialen und politischen Fragestellungen in Israel und im Nahen Osten vor.

Informationen gibt es bei Jürgen Fiege, Jugendhof Steinkimmen, Am Jugendhof 35, 27777 Ganderkesee, e-mail: fiege@jugendhofsteinkimmen.de

Der *Jugendhof Vlotho* veranstaltet eine Fachtagung, auf der die open space-Methode vorgestellt wird. Das Training besteht aus drei Teilen:

- Teil I ist ein vollständiger open space einschließlich Aktionsplanung und Dokumentation

AB-04-27

- Teil II ist ein open space über open space zur Reflexion und Auswertung der Erfahrungen
- Teil III reflektiert die Rolle des open space-Begleiters/der Begleiterin und wird von den

Teilnehmenden selbstständig geplant, durchgeführt und ausgewertet.

Termin: 19. bis 23. September 2004.

Interessenten und Interessentinnen wenden sich an: Jugendhof Vlotho, Oeynhausener Straße 1, 32602 Vlotho, e-mail: margarete.steingroever@lwl.org

AB-04-28

Personalien



Dr. Peter Leibenguth-Nordmann, der dieser Zeitschrift als Mitglied des Redaktionsbeirats, Autor und Rezensent über viele Jahre verbunden war, wurde Opfer eines schweren Verkehrsunfalls. Er starb an den Folgen seiner Verletzungen am 30. April 2004 in Bocholt. Er hinterlässt seine Frau und eine Tochter. Sein unerwarteter plötzlicher Tod hat uns schockiert. Wir sind traurig und werden ihn sehr vermissen. In dieser Ausgabe ist er noch einmal mit einem Beitrag vertreten.

Peter Leibenguth-Nordmann

(Jahrgang 1942) arbeitete seit 1977 (nach vorheriger zehnjähriger Tätigkeit als Historiker an der Universität zu Köln) als hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter und stellvertretender Institutsleiter des Europa-Instituts Bocholt der Europäischen Staatsbürgerakademie (ESTA). Seit 1995 war er auch Leiter der Europäischen Umweltakademie der ESTA, deren Fachbereich Umwelt er aufgebaut hatte. Peter Leibenguth-Nordmann war seinem Selbstverständnis nach ein „bekennender Feminist“, der Gender Mainstreaming zu einem Grundsatz seiner Arbeit machte, lange bevor sich dieser Begriff in der politischen Diskussion etabliert hatte. Er vertrat die ESTA im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und die Kommission Erwachsenenbildung im Redaktionsbeirat der „Außerschulischen Bildung“. Kurz vor Ablauf der Arbeitsphase seiner freiwillig angetretenen Altersteilzeit wurde ihm aufgrund der ESTA-Insolvenz gekündigt. Er hatte uns einige Angaben zu seiner Person für eine Personalie anlässlich seines Ausscheidens aus dem AdB und damit auch dem Redaktionsbeirat mit dem ironischen Hinweis „anbei ein kleiner ‚Nachruf‘“ gemailt. Es ist schmerzlich und tragisch, dass wir uns ein paar Monate später in einem wirklichen Nachruf von unserem Kollegen Peter Leibenguth-Nordmann für immer verabschieden müssen.

Ingeborg Pistohl

Die Kommissionen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten haben sich in diesem Frühjahr neu konstituiert und auf den ersten Sitzungen ihre Vertretungen gewählt.

Neue Kommissionsvorsitzende wurden:

- **Anna Alberts**, Europahaus Aurich, Kommission Verwaltung und Finanzen; **Bernd Vaupel**, Jugendhof Vlotho, wurde ihr Stellvertreter
- **Jutta Richter**, aktuelles forum NRW, Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit; Stellvertretender Vorsitz: **Kalle Puls-Janssen**, Europahaus Aurich
- **Prof Dr. Matthias Pfüller**, Politische Memoriale e. V., Kommission Erwachsenenbildung; Stellvertretende Vorsitzende: **Hedda Jungfer**, Georg-von-Vollmar-Akademie
- **Ulrike Seinen-Schatz**, Europahaus Aurich, Kommission Mädchen- und Frauenbildung; Stellvertretende Vorsitzende: **Dr. Hildegard Schymroch**, Stätte der Begegnung
- **Petra Tabakovic**, Internationaler Bund, Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik; Stellvertretender Vorsitzender: **Dr. Reiner Hartel**, BST Alte Schule Anspach.

AB-04-29

Der Redaktionsbeirat der „Außer-schulischen Bildung“ wurde durch die Konstituierung der Kommissionen ebenfalls wieder besetzt. Von den Kommissionen als Mitglieder des Redaktionsbeirats bestätigt bzw. neu gewählt wurden:

- **Gertrud Gandenberger**, Internationales Forum Burg Liebenzell, Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit
- **Almut Hoffmann**, Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Kommission Mädchen- und Frauenbildung
- **Wolfgang Pauls**, Bildungsstätte Kinder- und Jugendzentrum Bahnhof Göhrde e. V., Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik
- **Heinz-Wilhelm Schnieders**, Europahaus Aurich, Kommission Erwachsenenbildung
- **Ulrich Wester**, Internationaler Bund Mönchengladbach, Kommission Verwaltung und Finanzen.

Die bisherigen Mitglieder des Redaktionsbeirats **Jürgen Fiege**, Jugendhof Steinkimmen, und Dr. **Peter Leibenguth-Nordmann**, Europäische Staatsbürger-Akademie Bocholt, waren mit Ablauf der Sitzungsperiode aus den Kommissionen ausgeschieden, die sie im Redaktionsbeirat vertraten.

Dem Redaktionsbeirat gehören außerdem an

- **Dr. Paul Ciupke**, Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, und
- **Ulrike Steimann**, Karl-Arnold-Stiftung e. V., die im Auftrag des AdB-Vorstands die Zeitschrift herausgeben.

AB-04-30

Erstmals ist auch jede Kommission in der Arbeitsgruppe Öffentlichkeitsarbeit vertreten, die der AdB vor drei Jahren berufen hatte, um die Öffentlichkeitsarbeit innerhalb des Verbandes zu qualifizieren. In dieser Arbeitsgruppe arbeiten neben Mitgliedern des Vorstands und der Geschäftsstelle künftig folgende Kommissionsmitglieder mit:

- **Gertrud Gandenberger**, Internationales Forum Burg Liebenzell, für die Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit
- **Almut Hoffmann**, Jugendbildungsstätte Kaubstraße, für die Kommission Mädchen- und Frauenbildung,
- **Oliver Krauß**, Karl-Arnold-Stiftung e. V., für die Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik,
- **Harald Meves**, Stätte der Begegnung, für die Kommission Erwachsenenbildung,
- **Georg Rosenthal**, Gesellschaft für Politische Bildung e. V., für die Kommission Verwaltung und Finanzen.

AB-04-31

Die Hanns-Seidel-Stiftung e. V. hat eine neue Leitung. Anfang März trat **Hans Zehetmair**, Staatsminister a. D., sein Amt als Vorsitzender an. Er folgte damit **Dr. Alfred Bayer**, Staatssekretär a. D. Die Mitgliederversammlung wählte zum Stellvertretenden Vorsitzenden Landtagspräsident **Alois Glück** sowie als Schriftführer den CSU-Landesgruppenchef **Michael Glos**.

Die bisherige Stellvertretende Vorsitzende **Prof. Ursula Männle** und Schatzmeister **Dr. Wolfgang Piller** sind in ihren Funktionen weiterhin im Vorstand vertreten.

Der Hauptgeschäftsführer der Hanns-Seidel-Stiftung, **Manfred Baumgärtel**, ging nach 13jähriger Tätigkeit für die Stiftung in den Ruhestand. Der Vorstand benannte **Dr. Peter Witterauf** zu seinem Nachfolger. Er war bislang als Geschäftsführer der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag tätig.

AB-04-32

Jürgen Wittmer, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste, wurde von der Mitgliederversammlung des IJAB als Vorsitzender bestätigt. Stellvertretende Vorsitzende wurden:

- **Werner Baulig**, Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern,
- **Rebekka Kemmler**, Deutsche Sportjugend,
- **Ute Theisen**, Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg,
- **Rolf Witte**, Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e. V.

AB-04-33

Werner Bövingloh, Leiter der Villa Fohrde, wurde vom Landesbeirat für Weiterbildung Brandenburg zum Stellvertretenden Vorsitzenden dieses Gremiums gewählt.

AB-04-34

Prof. Dr. C. Wolfgang Müller, emeritierter Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft/ Sozialpädagogik an der TU Berlin, feierte im November 2003 seinen 75. Geburtstag. Er leitete in den frühen 60er Jahren das Haus am Rupenhorn und hat maßgeblichen Anteil an der Entwicklung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten in

den ersten Jahren seines Bestehens.

AB-04-35

Dr. Bernhard Schalhorn, Leiter der Akademie für Ost-West-Kooperation in Lüneburg und ehemaliger stellvertretender Vorsitzender des AdB, vollendete im März sein 65. Lebensjahr.

AB-04-36

Das Deutsch-Französische Jugendwerk hat eine neue Leitung. Am 1. Januar 2004 begann die fünfjährige Amtszeit für **Max Claudet** und **Dr. Eva Sabine Kuntz**. Der Franzose Max Claudet übernimmt turnusgemäß das Amt des Generalsekretärs, während die Deutsche Dr. Kuntz stellvertretende Generalsekretärin ist.

AB-04-37

Dr. Rudolf Rohlmann, ehemaliger Vorsitzender und zuletzt Ehrenvorsitzender des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V., verstarb Anfang des Jahres in Frankfurt/Main. Er wurde 76 Jahre alt.

AB-04-38

Im Herbst 2003 verstarb **Rudolf Hauck**, Mitglied des Bundestages

von 1965 bis 1987, im Alter von 79 Jahren. Er war von 1969 bis 1982 Vorsitzender des Ausschusses für Jugend, Familie und Gesundheit.

AB-04-39

Der Deutsche Bundesjugendring hat auf seiner Mitgliederversammlung im Herbst 2003 einen neuen Vorstand gewählt. Neuer Vorsitzender wurde **Detlef Raabe** von der DGB-Jugend. Er trat die Nachfolge von **Gaby Hagmans** an, die in diesem Jahr nicht mehr kandidierte. Stellvertreter Raabes im Vorstand sind künftig **Ute Theisen**, Ring deutscher Pfadfinderverbände, **Andrea Hoffmeier**, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, und **Heike Hildebrandt** von der Naturschutzjugend. Weitere Vorstandsmitglieder wurden **Veit Dieterich**, Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken, **Florian Dallmann**, Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend, und **Torsten Raedel**, Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt.

AB-04-40

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat einen Weiterbildungsrat berufen. Seine Aufgabe ist die Unterstützung des Instituts bei der Politikberatung für die Weiterbildung.

Der Weiterbildungsrat setzt sich aus zumeist nicht mehr aktiven Vertreterinnen und Vertretern von Bildungspolitik und -administration sowie Wissenschaft und Presse zusammen. Ihm gehören an:

- **Dr. Friedrich Baptist**, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
- **Dr. Werner Boppel**, Bundesministerium für Bildung und Forschung,
- **Dr. Christoph Ehmann**, Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern,
- **Dr. Gerd Harms**, Kultusministerium Sachsen-Anhalt,
- **Prof. Dr. Hans-Georg Löbl**, Bundeswehr-Hochschule München,
- **Jutta Roitsch-Wittkowsky**, Frankfurter Rundschau,
- **Dr. Edgar Sauter**, Bundesinstitut für Berufsbildung,
- **Christiane Schmerbach**, Hessisches Kultusministerium,
- **Prof. Dr. Horst Siebert**, Universität Hannover,
- **Dr. Christa Thoben**, Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur in Berlin,
- **Dr. Dieter Wunder**, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

AB-04-41

Bücher

Karsten Rudolf/Melanie Zeller-Rudolf: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen – Bielefeld 2004, W. Bertelsmann Verlag, 332 Seiten

Das Buch enthält zwei sehr unterschiedliche Texte: Karsten Rudolf skizziert auf ca. 25 Seiten ein – wie er es nennt – bürgerorientiertes Marktforschungsmodell für die politische Erwachsenenbildung. Der Beitrag von Melanie Zeller-Rudolf behandelt auf fast 300 Seiten das Verhältnis von Unternehmen und politischer Bildung und Möglichkeiten, diese zusammenzubringen.

In einer Einleitung stellen die Autorin und der Autor ihr gemeinsames Grundverständnis vor: Sie fordern eine stärkere Orientierung der politischen Bildung am Bürger und seinen Erwartungen und somit eine „qualifizierte bürgerschaftliche Wende“. In ihrer aktuellen Zustandsbeschreibung der politischen Erwachsenenbildung urteilen sie nicht gerade zimperlich: Die „Pluralität politischer Erwachsenenbildung“ generiere unter einer „hochsubventionierten Käseglocke“ „interessengruppengebundene“ Träger mit einer „inhaltliche(n) und pädagogische(n) Missionskultur“, diese richteten sich nicht auf die Bürger aus, sondern nur auf „Randgruppen“ und die „Elite kleiner werdender politischer Lager“. Als weiteres Ergebnis konstatieren sie einen unübersichtlichen Anbietermarkt, Profillosigkeit, Entgrenzung in benachbarte Bereiche allgemeiner Erwachsenenbildung und fehlende Vermittlung elementarer Grundkenntnisse. Wer Vorurteile über die politische Erwachsenenbildung sucht, wird hier also prompt bedient. Diese Art von Unterstellungen durchzieht im Übrigen auch Karsten Rudolfs anschließenden Aufriss einer am Bürger ausgerichteten Marktforschung.

Man muss allerdings Rudolf und Ekkehard Nuissl von Rein, der mit einer Vorbemerkung den Band eröffnet, der in einer von ihm herausgegebenen Reihe erschien, unbedingt Recht geben, wenn sie auf empirische Defizite der politischen Bildung verweisen; hier gibt es eine Bringschuld von Disziplin und Profession. Rudolf will dem unter anderem durch eine Marktanalyse, die die Bedürfnisse der Bürger erhebt, abhelfen. Er schlägt ein Dreikomponenten-Modell vor: erstens eine Bedarfsanalyse, zweitens Reflexion der diese filternden Fachansprüche, Demokratie- und Trägerselbstverständnisse und schließlich drittens eine Angebotsanalyse. Dass eine Erhebung der Teilnehmerinteressen mehr Planungssicherheit für die Angebote der politischen Erwachsenenbildung schafft, ist natürlich nicht zu bestreiten. Rudolf übersieht aber geflissentlich, dass es so etwas z. B. in Form der Milieuforschung auch schon gibt. Darüber hinaus ist Rudolfs Modell unterkomplex, er ignoriert die konkreten Aushandlungsprozesse in den Veranstaltungen und die vielfältigen Netzwerke zwischen Politik, sozialen Bewegungen, Milieus, zivilgesellschaftlichen Akteuren, die alle bei dem Zustandekommen von Angeboten und ihrer Nutzung mitwirken. Für Rudolf sind diese Netzwerke eher Störfaktoren und ideologische Verzerrungsanstalten zwischen Nutzer und Anbieter oder zwischen dem Kunden und dem Dienstleistungsunternehmen politische Bildung, er denkt letztlich ökonomisch und nicht soziologisch und pädagogisch. Rudolf kennt die Wirklichkeit der politischen Bildung nicht, er konstruiert sie nach seinen Vorurteilen. Er hat auch keinen Begriff von der pädagogischen Eigenlogik professionellen Handelns in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – den „interessengebundenen Trä-

gern“ gesteht er so etwas ohnehin kaum zu –, welche selbstverständlich eine Orientierung an den Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden erforderlich macht, allerdings auch als komplizierte Suche nach der Balance von Inhalten, Erwartungen und methodischen Zugangswegen. Aus seiner Sicht vielleicht konsequent fordert er u. a. die Umstrukturierung der Trägerlandschaft, eine Neuordnung der Förderung, neue Veranstaltungsformate und ein übergeordnetes Analysezentrum für die politische Bildung.

Nachdem Rudolf im Schnelldurchlauf die Welt der politischen Bildung verrissen und ihren völligen Umbau gefordert hat, entwickelt Melanie Zeller-Rudolf mit einem erheblich weniger prätentösen Gestus ein differenziertes und sachliches Argumentationstableau, um Möglichkeiten der verstärkten Kooperation von Unternehmen und politischer Bildung aufzuzeigen. Ihre Studie ruht empirisch auf einer Reihe von leitfadengestützten Interviews und schriftlichen Befragungen, die sie mit Großunternehmen und deren Repräsentanten durchgeführt hat, teilnehmender Beobachtung von Veranstaltungen, Besuch von Expertentagungen und ergänzenden Recherchen bei Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft und Institutionen der politischen Erwachsenenbildung, vor allem Volkshochschulen und Landeszentralen der politischen Bildung. Andere Einrichtungen der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung fehlen leider – oder bezeichnenderweise? Dass sich Unternehmen auch verstärkt im politischen Raum positionieren müssen und ihre Ziele und Leitbilder mit der Gesellschaft kommunizieren wollen, macht die Autorin zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und knüpft damit nicht nur an die Diskussion um Schlüsselqualifikationen, son-

den auch um corporate citizenship an, die Notwendigkeit, sich im öffentlichen Raum als Agent eines Gemeinsinns zu verhalten. Nur aber, wenn beide Seiten – Wirtschaft und politische Bildung – davon profitieren, macht es einen Sinn, nach Kooperationsmöglichkeiten zu suchen. Thematische Gemeinsamkeiten sieht Zeller-Rudolf vor allem auf folgenden Feldern: Umweltbildung, bürgerschaftliches Engagement, Unternehmensleitbilder, Personalentwicklungskonzepte, interkulturelle Bildung, soziale Kompetenzen, wirtschaftliche politische Bildung. Die Besuche und Analysen verschiedener Großkonzerne: BASF, Siemens, Dresdener Bank, Otto-Versand bestätigen diese Annahmen, weniger ergiebig waren die Recherchen bei Opel und BMW. Als besonderes Handicap der politischen Bildung gilt Zeller-Rudolf, dass diese für Unternehmen ohne Gesicht, Inhalt und Profil geblieben ist, und sie fordert den Abbau von Resentiments und Wahrnehmungsbarrieren. Insbesondere die politische Bildung müsse sich aber hier um ein in den Unternehmen wahrnehmbareres Image bemühen. Auch die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung sollten einen Perspektiv- und Seitenwechsel vollziehen, das Aufeinanderzugehen von Wirtschaft und politischer Bildung fördern.

Zwar diskutiert bzw. benennt die Autorin einerseits die Bedenken der Weiterbildungslandschaft und konzidiert, dass es sich um Nischen handelt, in denen Kooperationen forciert werden könnten, andererseits macht sie nachhaltige Vorschläge und entwickelt Kritikansätze an der staatlichen Förderung, deren Berücksichtigung zum Umbau des ganzen Systems der politischen Erwachsenenbildung führen würde. Und hier liegt unter anderem das grundsätzlichere Problem. Ist

die politische Erwachsenenbildung ein Sektor sui generis oder hat sie sich künftig wirtschaftlichen Zwecken unterzuordnen? Melanie Rudolf-Zeller schlägt eine verstärkte Zusammenarbeit mit größeren Unternehmen vor – natürlich kann man das im begrenzten Rahmen tun; anderswo, z. B. in NRW, wird eine Unterstützung der kleineren und mittleren Unternehmen präferiert und eine stärkere Ausrichtung sowohl der allgemeinen wie der politischen Bildung an der employability angestrebt. Steht also die politische Erwachsenenbildung vor einem Paradigmenwechsel, wie es Klaus-Peter Hufer befürchtet? Dass die politische Jugend- und Erwachsenenbildung im Rahmen verschiedener – wie es manche Verwalter und Politiker sehen mögen – Flurbereinigungen untergepflügt wird, das ist heute mehr als eine ferne Sorge: Änderungen der gesetzlichen Grundlagen, Kürzungen der öffentlichen Förderung, von manchen schon als Subventionen charakterisiert, Evaluationen und neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den einschlägigen Programmen bestimmen seit Jahren den Handlungshorizont der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Diese Tendenzen des staatlichen Rückzuges sind für die Autorin nur oder gerade ein zusätzliches Argument für die Zusammenarbeit mit Unternehmen. Zeller-Rudolf sieht in den freien Trägern keine Akteure des zivilgesellschaftlichen Netzwerkes, ihre Praxis ist keine Form demokratischer Öffentlichkeit und offenbar kein Forum des Diskurses über die gemeinsamen Fragen der Zukunft und der Deutung von Vergangenheit. Ihnen, die hier interessengebundene Träger heißen, wird Partikularität, das Verfolgen von Sonder- und Gruppeninteressen und implizit fehlendes professionelles Aufgabenverständnis unterstellt, während

den Unternehmen ein wachsender Hang zum Universellen, zur Nachhaltigkeit und zum Gemein-sinn zugeschrieben wird; damit wird unter der Hand die Welt der politischen Bildung von den Füßen auf den Kopf gestellt. Grundsätzlich gilt, dass der Zweck unternehmerischen Handelns ein ganz anderer ist als der der politischen Bildung. Diese stellt nämlich eine autonome Sphäre der Aneignung und Kritik politischer und gesellschaftlicher Fragen dar und eine öffentliche Suchbewegung. Ob ein solches Verständnis der Verfasserin und dem Verfasser des hier besprochenen Buches nur als eine weitere Variante des missionarischen Gestus' gilt?

Paul Ciupke

**Rudolf Tippelt (Hrsg.):
Handbuch Bildungsforschung
– Opladen 2002, Verlag Leske
+ Budrich, 845 Seiten**

Dieses anderthalb Kilogramm schwere und fast tausend Seiten starke Handbuch versammelt neben dem Einleitungsbeitrag 43 Beiträge und ein umfassendes Sachregister. Der Herausgeber Rudolf Tippelt, der lange Zeit Erwachsenenbildung in Freiburg lehrte und nun einen Lehrstuhl für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in München innehat, verteilte die Beiträge des Bandes unter folgende Rubriken: Theorien und Bezugsdisziplinen; Regionaler und internationaler Bezug; Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung; Methoden in der Bildungsforschung; Lebensalter; Aktuelle Bereiche der Bildungsforschung und wissenschaftliche Einrichtungen der Bildungsforschung.

Dass allerdings sich nur drei Beiträge mit den Methoden im Besonderen auseinander setzen,

kennzeichnet die grundsätzliche Ausrichtung der Publikation. Es geht weniger um die empirische Bildungsforschung im engeren Sinne, wie sie etwa in der PISA-Studie zum Tragen kann, sondern um nichts weniger als eine Gesamtschau von „wissenschaftlichen Informationen“ und Diskursen, die geeignet sind, „eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen (zu) ermöglichen“ (S. 9).

Den Begriff der Bildung legt Tippelt eher plural und in Abgrenzung zu den in Deutschland lange dominanten philosophischen und geisteswissenschaftlichen Traditionen und deren metaphysischen Implikationen auch erfahrungswissenschaftlich aus. Gleichzeitig ist es kein Zufall, dass nicht der Begriff des (lebenslangen) Lernens in den Überschriften signalgebende Wirkungen entfaltet, sondern die Kategorie der Bildung: Bildungsforschung ist für Tippelt auch „Orientierungsforschung“, die sich der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Trends mitversichern muss. Dem kann man natürlich nur zustimmen; gleichzeitig wäre bei manchen Einzelbeiträgen ein bisschen mehr Fliegenbeinzählerei und empirische Konkretion schön gewesen. Dass die Erwachsenenbildung und die politische Bildung besonders immer noch etliche empirische Defizite in einem ganz grundsätzlichen Sinne aufweisen, ist ein zu beklagender Umstand, der allerdings durch solch ein Handbuch auch nicht zu beheben ist.

Mindestens ein Dutzend der Beiträge ist unmittelbar relevant für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung: so etwa – wenn man einige herausheben möchte – die Beiträge von Benno Hafener zur politischen Bildung, von Christian Lüders und

Andrea Behr zur außerschulischen Jugendbildung, von Ekkehard Nuissl zur Erwachsenenbildung, von Peter Alheit und Bettina Dausien zum Thema „Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen“ oder Wilhelm Mader zur Bildung im mittleren Lebensalter. Heiner Barz referiert den für die politische Bildung relevanten Stand von Milieuforschung, Lebensstil und Bildungsbeteiligung. Cornelia Gräsel schreibt zur Umweltbildung und Marianne Horstkemper über Bildungsforschung aus Sicht der Frauenforschung.

Zu umfangreich ist das Opus, um alle Facetten und Themen hier zu nennen oder gar abzuhandeln. Erwähnenswerte anspruchsvolle Beiträge der Eingangssektion „Theorien und Bezugsdisziplinen“ sind Heinz-Elmar Tenorths zur historischen Bildungsforschung und der von Yvonne Ehrenspeck, der den Bildungsbegriff im aktuellen Spannungsverhältnis philosophischer und empirischer Bezüge auslotet.

Handbücher wie dieses geben dem Praktiker auf den ersten Blick natürlich wenig konkrete Hilfestellungen für den komplexen Handlungsalltag, aber einer Profession, die ständig neuen politischen und gesellschaftlichen Anforderungen und sich jährlich vernutzenden Legitimationsansprüchen ausgesetzt ist, kann der Blick in die Arbeit der Disziplin auf verschiedene Weise ein Gelände bieten, und sei es nur, um die stetig wachsende Unsicherheit und Ungewissheit nicht nur auszuhalten, sondern im Hinblick auf die Vielfalt von Problemsichten und Untersuchungsperspektiven als geradezu selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit zu begreifen.

Gisela Clausen: Vorstands- und Gremienarbeit aktiv gestalten – Weinheim und Basel 2002, Beltz Verlag, 164 Seiten

Wer kennt sie nicht, die langatmigen, wenig effektiven Sitzungen, in denen sich Vielredner profilieren, manche ausdauernd schweigen, andere ständig streitbar sind und einige zu vermitteln versuchen? Verbände und Vereine sind eine deutsche Leidenschaft. Die etwa fünfhundertfünfzigtausend Vereine (S. 9) gliedern sich auf in Sportvereine (40 %), Freizeitvereine (20 %), Berufs- und Wirtschaftsverbände (20 %), sozial-karitative Vereine (12 %) und Kulturvereine (10 %). Nebenbei: das ergibt in der Summe 102%; irgendwo also gibt es zwei Prozent weniger Mitglieder. So viel zur Tragweite des ehrenamtlichen Engagements in Deutschland! Allerdings geht viel an Impulsen, Energie und Engagement durch unprofessionelles Arbeiten verloren, aber auch durch eine sehr diffuse Motivationslage von Vereinsmitgliedern. Auf letzteren Punkt, der eine eigene Betrachtung wert wäre, geht die Autorin weniger ein. Natürlich gilt nicht selten für die Vorstandsarbeit „viel Arbeit und wenig Ehre“ (S. 10), manchmal trifft aber genau das Gegenteil zu.

Das Buch von Gisela Clausen gliedert sich in sieben Kapitel. Das erste gilt dem „Innenleben von Vereinen“. Hier hätte man sich noch mehr Grundlegendes gewünscht, z. B. das Muster einer Satzung, auch eine juristische Definition und die Abgrenzung gegenüber anderen Formen gesellschaftlicher Aktivitäten wie Stiftungen, GmbH, GBR, Körperschaften des öffentlichen Rechts... . Ansonsten bietet Clausen aber einen übersichtlichen und verständlichen Einstieg in die Struktur des Vereinslebens. Die ersten Seiten zeigen, dass die

Paul Ciupke

Autorin fundierte praktische Erfahrungen zu bieten hat. Besonders gelungen ist die Beschreibung unterschiedlicher Organisationskulturen (S. 29 -31), vom „Countryclub“ bis zur „Abnickrunde“, von den „Frühstücksdirektoren“ bis zu den „Profis“. Jedes Kapitel endet mit einem Fragebogen an den Leser bzw. die Leserin, hier „zur Diagnose Ihres Vereins“.

Das zweite Kapitel zeichnet den Weg zum Vorstandsmitglied nach. Nach einigen kurzen einleitenden Worten geht es um die Kandidatenkür, die Anforderungsprofile, um Wahlausschüsse und Quotierungen. Dabei werden immer wieder praktische Hinweise gegeben, so z. B. wie ein Anforderungsprofil im Rahmen einer Klausursitzung erarbeitet werden könnte.

Das nächste Kapitel beschreibt einen Balanceakt, die „Zusammenarbeit im Vorstand“. Ohne Zweifel sind dabei klare und konkrete Ziele die Basis für eine fruchtbare Zusammenarbeit. Der nette Hinweis, dass Ziele smart sein sollen, „s“ wie spezifisch, „m“ wie messbar, „a“ wie akzeptabel, „r“ wie realistisch, „t“ wie terminiert, reicht letztlich als Handwerkszeug für ungelernete Vorstandsmitglieder nicht aus. Auch der Hinweis auf das Konzept der „Balanced Score Card“ hätte noch etwas vertieft werden können. Der Verweis auf „Moderationstechniken“ (S. 59) ist gut gemeint, aber auch hier scheitert der Laie, wenn er nicht weiterführende Informationen bekommt oder das Buch eine kurze Einführung bietet. Sehr anschaulich sind die „Rollen, die den Zusammenhalt im Vorstand sichern“ (S. 67f) und die „Analyse der Arbeitsfähigkeit im Vorstand“ (S. 69).

Im 4. Kapitel sollen die Machtfragen geklärt werden. „Die vier

Arenen des Machtgefüges“ (S. 75) sind nach Clausen „Persönliche Autorität, Machtspiele, Strukturelle Machtverhältnisse und Vereinskultur“. Neben den formellen Machtverhältnissen stellt das informelle System nicht selten eine heilende Katharsis dar. Dieses System pendelt aber zwischen Vergiftung der Atmosphäre und notwendiger Ableitung von Aggressionen. Es ist das Salz in einer Suppe, die schnell versalzt sein kann.

Der nächste Abschnitt zeigt die „Zusammenarbeit mit Geschäftsführung und Gremien“ auf. Auch hier besticht die Autorin durch ihre praktischen Tipps, weist auf Gefahren hin, auf die Schnittstellen zwischen Gremien, Ausschüssen, Vorstand, Mitglieder, auf Arbeits- und Kompetenzverteilung. Das 6. Kapitel befasst sich mit „Innovationsmanagement“ – ein unschönes Modewort – und mit der „Lenkung von Vereinen“ (S. 109). Obwohl es sicherlich viele Überschneidungen gibt, sind das zwei selbstständige Themen. Das letzte Kapitel stellt „Klassische Konfliktfelder“ dar. Gut ist der Hinweis: „Nicht jeder Konflikt muss gelöst werden.“ Das bringt die notwendige Gelassenheit, die dann doch zur Lösung vieler Konflikte führt. Auch die kritische und sehr realistische Einstellung der Autorin zu Allheilmitteln des Coachings, wie die Erstellung eines Leitbildes, tut gut. Manchmal liegt es einfach daran, dass die Führungsspitze nicht die notwendige Fachkompetenz aufbringt und ausgewechselt werden muss.

Insgesamt liegt ein sehr praktisches Werk vor, das man allen ehrenamtlichen Vorstandsmitgliedern empfehlen kann. Trotz der kleinen kritischen Anmerkungen muss festgehalten werden, dass dieses Buch wirklich lesenswert ist, ein ansprechendes

Layout hat, nahezu keinen orthografischen Fehler enthält, viele praktische Hinweise bietet und auf einem fundierten theoretischen Hintergrund gebaut ist.

Werner Michl

Folker Kraus-Weysser: Praxisbuch Public Relations. Mit überzeugender Öffentlichkeitsarbeit zum Erfolg – Weinheim und Basel 2002, Beltz Verlag, 132 Seiten

Dieses Praxisbuch wurde wirklich von einem Praktiker geschrieben: Folker Kraus-Weysser war PR- und Marketing-Berater u. a. bei VW, Siemens, Boehringer Ingelheim und beim Bundespresseamt. Ferner arbeitete er in den Redaktionen von Tageszeitungen, Zeitschriften, Hörfunk- und Fernsehsendern.

Zunächst betont Kraus-Weysser die große Bedeutung von Public Relations – nur sie könne wichtige und komplexe Botschaften wie Unternehmensphilosophie und -interessen transportieren, Vertrauen und Verständnis für das unternehmerische Handeln aufbauen sowie das Image aufwerten. Dies hätten aber erst wenige Branchen, z. B. die Automobilindustrie, erkannt. Gerade in einer Informationsgesellschaft mit zunehmend kritischer werdenden Konsumenten sollte deshalb PR zur „Chefsache“ gemacht werden.

Dann stellt Kraus-Weysser heraus, dass PR nichts mit Werbung zu tun habe: Werbung sei Kommunikation, unterstütze den Verkauf und zielen auf Emotionen, während PR dem Management von Kommunikation diene, das Ansehen des Unternehmens verbessere und sachlicher argumentiere.

PR beginne bei den eigenen Mitarbeiter/-innen: Sie müssten zunächst von Inhalt und Sinn der PR-Botschaften überzeugt werden. Prinzipiell sollte zuerst eine Konzeption für PR entwickelt werden, in der die Ziele der Maßnahmen festgelegt und diese genau geplant werden. Da sich viele Kampagnen an öffentliche Medien richten, sei zu berücksichtigen, dass diese die Botschaften auch verändern und verfälschen könnten.

Krauss-Weysser betont, dass PR wohl im Krisenfall besonders gefragt sei, dass sie dann aber den Image-Schaden letztlich nur abschwächen kann. Auch würden gerade in dieser Situation viele Fehler gemacht, die jedoch bei einer entsprechenden (Vor-) Planung durchaus verhindert werden könnten. Generell sei es wichtig, kontinuierlich an der Verbesserung des Ansehens des Unternehmens in der Öffentlichkeit zu arbeiten, da dieses dann im Ernstfall einen größeren Vertrauensvorschuss genießen würde.

Der Autor warnt vor „selbstgestrickter“ PR – es werde ein hohes Maß an Professionalität verlangt. Er stellt verschiedene Formen von PR vor: von Firmenzeitschriften, Prospekten, Presse- und Faxdiensten über Homepages und Newsletters bis hin zu Pressekonferenzen, Veranstaltungen, Events und Sponsoring. Eine besondere Bedeutung komme den Investors Relations zu. Bei jeder PR-Maßnahme solle genau geprüft werden, an welche Zielgruppe sie sich richte und ob genügend Informationen über dieselbe vorlägen. Schließlich sollten alle PR-Maßnahmen evaluiert werden – auch wenn Agenturen sie durchführen.

Krauss-Weysser stellt die Vor- und Nachteile einander gegenüber, wenn PR entweder durch das ei-

gene Unternehmen oder durch eine Agentur gemacht wird. Letztlich spricht er sich für Agenturen aus, da diese kompetenter seien. Dennoch müsse es auch dann in der Chefetage Mitarbeiter/-innen geben, die sich mit PR auskennen, also z. B. mit der beauftragten Agentur die Ziele der Maßnahmen festlegen und den Erfolg derselben kontrollieren können. Am Schluss der Buches finden sich drei Fallbeispiele „PR der Generäle: 11. September 2001“, „PR für Türken in Deutschland“ und „Pharma-PR im Internet“, die noch einige Probleme verdeutlichen.

Abschließend ist festzuhalten, dass Krauss-Weysser ein gut gegliedertes, mit vielen Kästchen und Marginalien versehenes, verständlich und interessant geschriebenes Buch vorlegt. Es kann auch Institutionen außerhalb des Wirtschaftssektors wärmstens empfohlen werden. Gerade die außerschulische Bildung sollte spätestens in einer Zeit zurückgehender finanzieller Zuschüsse die Bedeutung von PR erkennen - auf der Führungsebene!

Martin R. Textor

Gabriele Müller: Systemisches Coaching im Management. Das Praxisbuch für Neueinsteiger und Profis – Weinheim/Basel/Berlin 2003, Beltz Verlag, 161 Seiten

Management in der Bildungsarbeit, für manchen ein Buch mit sieben Siegeln, für viele ein Gräuel, bei Licht besehen aber ein absolutes Muss, das bei näherem Hinsehen viel von seinem Schrecken verliert. Kann ich das selbst lernen, es mir beibringen lassen, vielleicht sogar mit System, und – wenn es geht – mit Spaß? Das alles und viel mehr kann Systemisches Coaching im Management

sein. Grund genug also, dieses Büchlein zur Hand zu nehmen, immer und immer wieder, es durchzukneten und für die tägliche Arbeit Gewinn daraus ziehen, (noch) mehr Spaß zu haben als bisher. Es geht! Egal, wie knapp die Zeit sowieso schon ist. Es lohnt sich in jedem Fall, auch in der Bildungsarbeit! Lust auf mehr? Bitte sehr:

Gabriele Müller ist nicht irgendwer, die Dipl.-Soz.-Pädagogin ist im Vorstand der ISCO AG (Institut für Systemisches Coaching und Organisationsberatung) seit mehr als zehn Jahren freiberufliche Trainerin. Sie weiß, wovon sie spricht und gibt zunächst einen Überblick über das systemische Coaching. Dabei ist zu unterscheiden: *Coaching* ist eine Form der zielbezogenen Beratung, *Supervision* eine prozessbezogene Beratung, *Therapie* eine symptombezogene Beratung, *Training* eine fähigkeitsbezogene Beratung, *Mediation* schließlich ist eine Form der ausgleichsorientierten Beratung. Bewährt hat sich für Gabriele Müller ein Methodenmix, fußend auf mehreren Ansätzen:

Der amerikanische Psychotherapeut und Lehranalytiker *Arnold Mindell* hat die prozessorientierte Psychologie entwickelt. Prozess wird dabei umfassend verstanden und schließt den Inhalt mit ein. Den primären Prozess erlebt man mit vollem Bewusstsein, der sekundäre Prozess umfasst alle unbewussten Phänomene: „Wer in Prozessen denkt, betrachtet die Gesamtsituation. Die verschiedenen Arten sich auszudrücken, sind wie kleine Bäche, die in einen großen Fluss münden.“ (S.19) – Dem Fluss des Lebens folgen, das ist es.

Systemisches Denken und Handeln nach *Gunther Schmidt* wird vorgestellt, mit dem dringenden

Rat, Kategorien von entweder/oder und wenn/dann zu verlassen, Denken in Wechselwirkungen ist gefragt. Den Soziologen *Steve de Shazer* und seiner Frau *Insoo Kim Berg* verdanken wir die lösungsorientierte Kurzzeittherapie. Erwachsene, aber auch junge Menschen finden danach in sich selbst alle Ressourcen, die ihnen helfen, ihre Probleme in den Griff zu bekommen. Die äußerst effektive Kommunikationstechnologie Neurolinguistisches Programmieren NLP verbindet Erkenntnisse der Psychologie und der Gehirnforschung, in den USA entwickelt von *Richard Bandler* und *John Grinder*, während der britische Anthropologe *Gregory Bateson* sechs logische Ebenen definierte, auf denen sich das Verhalten von Individuen abspielt. Alles knapp und knackig dargeboten, in erster Linie als Appetithäppchen gedacht, angereichert mit vielen Fragen und Tipps aus der beruflichen Erfahrung der Autorin.

Die Kapitel 2 (Die Akquisitionsphase) und 3 (Vorphase und Auftragsklärung) sind vor allem für (selbstständige) Trainerinnen und Trainer gedacht und sollen bei dieser gezielten Buchvorstellung außer Betracht bleiben, auch wenn Fragen wie das verordnete Coaching und Honorarfragen schon interessant sind. Das gilt natürlich auch für die Beziehung zwischen Coach und Coachee, also der oder dem zu Trainierenden. Hier gibt es viel zu erfahren über *Pacen*, *Leaden*, *Kalibrieren*, aber auch über neun Vorschläge für ein konstruktives Feedback (S. 91). Damit lässt sich selbst im schnöden Bildungsalltag etwas anfangen.

Aus unserer Perspektive noch spannender wird es dann mit Betrachtungen über die Prozessphase (Kapitel 4). Da geht es zunächst um Interventionsmetho-

den, um assoziiertes und dissoziiertes Erleben (S. 101). Ausführlicher vorgestellt werden sodann Systemische Coaching-Methoden nach dem prozessorientierten Ansatz. Fallbeispiele machen deutlich, wie wichtig die Wahl des richtigen Zeitpunktes ist, inwiefern die Zustandsbeschreibung vom Coach hilfreich zur Prozessanalyse ist. Der Zugang zu Körpersignalen muss ermöglicht werden, positive Absicht ist zu erfragen. Vom Problemzustand in den Ressourcezustand zu kommen, gelingt durch Kanalwechsel, eindrucksvoll beschrieben (vgl. S. 106). Anhand eines Fallbeispiels werden Auswirkungen auf Primär- und Sekundärbereich geschildert.

„Prozessorientierte Coachingmethoden für Gruppen stützen sich insbesondere auf die Prozessmoderation nach *Mindell*. Diese richtet ihre primäre Aufmerksamkeit auf all das, was durch direkte Kommunikation und als offizielle Regeln und Ziele im Gruppencoaching oder in Trainings offen geäußert wird. Ihre sekundäre Aufmerksamkeit gilt dem Traumprozess und den ungewöhnlichen Informationen, die nicht mit dem Fluss der beabsichtigten Kommunikation im Zusammenhang stehen.“ Es geht um Doppelsignale, sich widersprechende Botschaften, die Prozessarbeit mit Fokus auf das Problem. Eine Übung zum Primär- und Sekundärprozess rundet dieses Kapitel ab (Einzelheiten S. 107 ff.).

Gabriele Müller stellt sodann Systemische Coaching-Methoden nach dem lösungsorientierten Ansatz vor. Dieser ist ressourcenbezogen und nicht auf ein Problem fokussiert. Wert wird darauf gelegt, die Prozesse in den Lösungsraum zu lenken und dadurch eine Kompetenzorientierung vorzunehmen. Lösungsorientierte Fragetechniken spie-

len dabei eine große Rolle. Die Problemlösungsbalance mildert oder vermeidet die innere Zerrissenheit. Gute Fallbeispiele und Übungsaufgaben ergänzen und verdeutlichen die Aussagen. Zu knapp ist hingegen die Schilderung des Teamentwicklungsprozesses mit Metaplan-Arbeit geraten, zu cursorisch die vorgeschlagene Übung, die auch nur selten innerhalb des vorgegebenen Zeitrasters zu schaffen sein dürfte, will man nicht allzu oberflächlich arbeiten.

Mehr Raum gibt es dann zum Glück für die Vorstellung systemischer Coaching-Methoden nach dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP). Anhand von Fallbeispielen wird erläutert, wie mit den verschiedenen logischen Ebenen im Veränderungsmanagement umzugehen ist. Fragen für den Coach gemäß den logischen Ebenen sind im Einzelnen aufgelistet, klingen zunächst harmlos, haben es aber in sich. Hilfreich ist ebenfalls eine Übung zur Konfliktmoderation mit den verschiedenen Wahrnehmungspositionen (S. 134). Metaphern und Symbole werden angesprochen, auch das Reframing, Prozess des Umdeutens, des Einnehmens einer neuen Perspektive. Damit ist Reframing ein wichtiges Werkzeug für NLP, dazu dienend, Wahlmöglichkeiten zu vergrößern. Bedeutungs- und Kontextreframing werden klar getrennt; die Timeline, Zeitlinie eines Menschen, findet ebenfalls die notwendige Beachtung. Zugehörige Übungen widmen sich der Motivation und der Führungsqualität.

Das fünfte Kapitel des Praxisbuchs behandelt die Abschlussphase des Coaching. Das Selbstbewusstsein des Coachees ist gestärkt, er/sie hat zukünftig mehr Wahlmöglichkeiten in schwierigen Situationen, eine

Nachbetreuung kann durchaus wünschenswert sein. Aus eigener langjähriger Erfahrung als Trainer in der beruflichen Bildung kann der Rezensent hinzufügen, dass oftmals allein die Ankündigung der Bereitschaft, für eine Nachbetreuung (kostenlos) zur Verfügung zu stehen, wahre Wunder wirkt und die Standfestigkeit von Teilnehmern in einem beträchtlichen Maße erhöht. Für die Beendigung des Gruppencoachings gelten besondere Kriterien, von der Vorbereitungsphase bis hin zur Wiedereingliederung (Einzelheiten S. 154 f.).

Das kurze Schlusswort glänzt mit einer einzigen Überschrift: „Verblüffen Sie sich selbst mit Ihren eigenen Ideen“. Knappes Glossar und Literaturverzeichnis runden das Werk ab, das natürlich auch ein wenig Reklame macht für die Ausbildung zum Coach im eigenen Institut von Gabriele Müller – wer wollte ihr das verdenken. Klappern gehört nun mal zum Handwerk, könnte auch in der außerschulischen Bildungsarbeit nicht schaden. Der Nachholbedarf ist groß, noch größer vielleicht die Einsicht, bei sich selbst und bei anderen dafür zu sorgen, dazu beizutragen, dass neue Wege in schwerer Zeit beschritten werden müssen. Bei sich selbst mit grundlegenden oder erst einmal vorsichtigen, kleineren Veränderungen anzufangen, war noch nie verkehrt, selten zu spät. Die positiven Auswirkungen auf sich selbst und andere sind oftmals fulminant. Ein Grund mehr, dieses Praxisbuch für lange Zeit immer wieder in die Hand zu nehmen, nicht nachzulassen, sich nicht beirren zu lassen. Wird funktionieren, nur Mut!

Burkhardt Siebert

Klaus Seitz: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens – Frankfurt/Main 2002, Brandes & Apsel, 492 Seiten

Dr. Klaus Seitz, Publizist und Erziehungswissenschaftler, hat u. a. als Sprecher der AG Bildung des Verbandes Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) die Innovationsprozesse in der deutschen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der letzten Jahre aktiv begleitet. So war er Ende 2000 am entwicklungspolitisch orientierten Bildungskongress „Bildung 21“ der Nichtregierungs-Organisationen in Bonn, durchgeführt von VENRO in Verbindung mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), beteiligt.

Seitz hat bei dem Kongress auf die veränderte Situation entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und auch auf die Gefahr der Marginalisierung aufmerksam gemacht, so etwa auf die häufig anzutreffende Einschätzung, das Thema „Dritte Welt“ sei bei den Zielgruppen der außerschulischen Bildung „nicht mehr angesagt“. Entwicklungspolitik gilt ja überhaupt in der modernen Mediengesellschaft als „Quotenkiller“ – wenn es sich nicht gerade um spektakuläre Einzelfälle handelt. Dagegen haben die Diskussionsbeiträge beim Bonner Kongress vor allem die Chancen zur Sprache gebracht, durch neue Zugänge zum Thema, etwa im Rahmen des „globalen Lernens“, wieder Interesse zu wecken und der Aktualität dieses Bildungsansatzes öffentlichen Nachdruck zu verleihen.

Solche Begründungen sind in der Kongress-Dokumentation „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Ent-

wicklung“ (hrsg. vom VENRO e. V., Bonn 2001) nachzulesen. Seitz hat das Erfordernis globalen Lernens zudem für die außerschulische politische Bildung expliziert, so in einem Beitrag für den Sammelband von Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges über „Politische Bildung und Globalisierung“ (Opladen 2002) oder in dem Aufsatz „Politische Bildung und der Nord-Süd-Konflikt – Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen“, der in Praxis Politische Bildung (PPB) 1/01 erschienen ist.

Bekanntlich haben sowohl der allgemeine Globalisierungs-Diskurs als auch die daraus folgende pädagogische Diskussion um das globale Lernen eine Reihe von skeptischen Stimmen auf den Plan gerufen. Seitz tritt dieser Skepsis entgegen, er sieht im Aufgreifen des Globalisierungs-Paradigmas, wie er in PPB schrieb, „eine konstruktive Weiterentwicklung der Traditionslinie engagierter entwicklungspolitischer Bildung, die die Chance bietet, neue Zugänge für die politische Bildung zu erschließen und die internationale und globale Perspektive als elementare Dimension jeglichen politischen Lernens zu begründen.“ Hierbei werde auch die Kritikfunktion von Bildungsarbeit nicht ad acta gelegt. Die sozio-ökonomischen Disparitäten zwischen den Regionen der Welt, die im Zuge der Globalisierung dramatisch anwachsen, sollten aus der Sicht des globalen Lernens nicht in den Hintergrund rücken, müssten jedoch „im weiteren Kontext globaler Entwicklungsprobleme neu interpretiert werden.“

Diese Argumentationslinie hat Seitz jetzt in der elaborierten (und nicht unbedingt leserfreundlichen) Form einer umfangreichen Habilitationsschrift vorgelegt. Er nimmt die „Denationalisierungsprozesse“ der Glo-

balisierung als generelle Herausforderung für Bildung und Erziehung – mit dem Fazit, dass pädagogische Bemühungen sich nicht nur beim speziellen Nord-Süd-Thema, sondern auch in anderen, bisher national gedachten Abteilungen umzustellen hätten. Dazu gibt das Buch, recht erschöpfend, Auskunft; die einschlägigen Debatten werden referiert und resümiert, vom pädagogischen Globalisierungs-Diskurs (1. Kapitel) über die Globalisierungsforschung (2. Kapitel) und das Szenario einer „Weltgesellschaft“ (3. Kapitel) bis zu den Konsequenzen für eine globale Ethik (4. Kapitel) und für die Bildung (5. und 6. Kapitel).

Die Publikation, die die maßgeblichen sozialwissenschaftlichen Diskurse der letzten Zeit streift, wirft natürlich eine Menge Fragen auf. Helle Becker hat jüngst in ihrem Aufsatz über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (PPB 4/03) einiges davon aufgegriffen und der Hauptthese zugestimmt, dass der neue Bezugspunkt der „Weltgesellschaft“ eine besondere pädagogische Relevanz besitzt: „Gesichertes Wissen wird abgelöst durch die Multiperspektivität auf komplexe Problemlagen“ (Becker), was für die Grundannahmen und Leitbilder von Bildungsarbeit Konsequenzen habe. So sei die Vorstellung einer (von einer universalen Moral abgeleiteten) moralischen Erziehung, die quasi automatisch eine nachhaltige Entwicklung hervorbringe, obsolet. In Seitz' Darlegungen werde vielmehr deutlich, dass die Ausdifferenzierung der Welt im globalen Maßstab ernst genommen werden müsse; das schließe ein, dass auch moralische Grundsätze multiperspektivisch zu werten sind.

Als Prämisse, die das theoretische Gebäude von Seitz zentral betrifft, wäre jedoch die Behauptung

von der Dominanz der „Denationalisierungsprozesse“ zu überprüfen. Ist man da nicht nach dem 11. September, nach Enduring Freedom, nach der neuen US-Sicherheitsstrategie, nach dem Irakkrieg klüger? Verhält es sich nicht eher umgekehrt, dass nämlich der Prozess der „Nationalisierung“ deutlicher die heutige Weltgesellschaft prägt, die damit gerade ihre kosmopolitische Kontur verliert und sich im Grunde als Phrase entlarvt? Bestimmt nicht ein einziger Staat mit seinem charismatischen Präsidenten und seinen übrig gebliebenen Supermacht-Utensilien – explizit und de facto, demnächst wohl auch de jure – die Richtlinien der Weltpolitik? Hat nicht die US-Hegemonie bei den Vereinigten Staaten von Europa zu neuen Renationalisierungsprozessen geführt, deren Ende noch nicht absehbar ist? Wäre von daher nicht eher eine erneuerte, verschärfte Fassung der alten Skepsis gegenüber dem Globalisierungs-Diskurs angebracht, statt mit Gelehrtenfleiß die sozialwissenschaftlichen Platitüden der letzten Jahre zu sammeln und zu katalogisieren?

Johannes Schillo

Bardo Heger/Klaus-Peter Huffer (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung – Schwalbach/Ts. 2002, Wochenschau Verlag; 254 Seiten

Der Sammelband ist Klaus Ahlheim zum 60. Geburtstag gewidmet und enthält außer Vorwort und Autorenverzeichnis 14 Beiträge, die zwei Kapiteln („Erwachsenenbildung ist Bildung – was denn sonst? Bildung zwischen Anpassung und Autonomie“ und „Zumutungen an das Subjekt. Sozialisation und gesellschaftliches Klima“) zugeordnet

sind. Bei der Lektüre ergibt sich bedauerlicherweise der Eindruck, dass die Titel der Kapitel erst nach Sammlung der Beiträge formuliert wurden und somit keine Aufgabenstellung für die Autoren darstellten. Denn eine systematische oder auch nur exemplarische Erschließung der damit verbundenen Fragen(komplexe) ist nicht zu verzeichnen, und es fehlt auch ein Versuch, die Abteilungen miteinander zu verbinden.

So reicht die Themenpalette zwar von Anmerkungen zur Bildungspolitik, zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung und zum Konstruktivismusstreit über die Zustandsbeschreibung der Politischen Erwachsenenbildung bis zu einem Versuch über Aufklärung und Emanzipation in der Politischen Jugendbildung und zum Bildungsalltag in Asien (Kapitel I) sowie von biographischer Politischer Bildung, der Sekundäranalyse eines Interviews mit gewaltbereiten jungen Männern, über Reflexionen zur gesellschaftlichen Zurichtung der Sozialisationsinstanz Familie, das Verhältnis von Schule und Menschenrechten und Diskurse der deutschen Frauenbewegung von 1860 bis 1933 bis hin zu Überlegungen zum Bildungsziel ‚Produktivität im Alter‘, zur Standortideologie und Fremdenfeindlichkeit sowie Rechtsextremismus und Journalismus (Kapitel II). Doch fehlt den meisten Beiträgen die explizite oder auch nur nominelle Bezugnahme auf die von den Herausgebern beschworenen politisch-bildnerischen Zielperspektiven ‚Autonomie‘ und ‚Kritikfähigkeit‘ sowie ihre Explikation und politikdidaktische Unterfütterung angesichts aktueller politisch-gesellschaftlicher Wandlungstendenzen. Auch die Verwendung einiger weiterer Kernbegriffe der Politikdidaktik erfolgt – wenn überhaupt – eher unangemessen nachlässig.

Ob und inwiefern die größtenteils sicherlich nicht uninteressanten Abhandlungen mit dem Werk des Geehrten kompatibel sind, wird nicht erwogen und kann hier auch nicht Untersuchungsgegenstand sein. Dass jedoch selbst einige wenige Hinweise zum ‚Werdegang‘ des Geburtstagskindes fehlen und die Herausgeber es nicht für erforderlich hielten, über das bisherige Werk Klaus Ahlheims in Form eines Schriftenverzeichnisses zu informieren, trägt zur Verstärkung des Eindrucks bei, dass es sich bei dem Buch – trotz des Anlasses – um eine ohne großes Engagement realisierte ‚Nebenbei-Produktion‘ handelt, die – trotz des fragmentarischen Charakters – nicht unbedingt zu Anschlussstudien anregt.

Birgit Wellie

Benno Hafenegger: Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung – Schwalbach/Ts. 2003, Wochenschau Verlag, 91 Seiten

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Modernisierung von Jugendkulturen, wobei der Autor versucht, deren Bedeutung für die Herausbildung des Subjekts und der Identität sowie die sich rapide verändernden Voraussetzungen für das Lernen, die Bildung und die politische Bildung im Besonderen herauszuarbeiten. Dabei bedient sich Hafenegger eines phänomenologisch-deskriptiven Ansatzes, mit dessen Hilfe er solche Tendenzen wie Mediatisierung und Kommerzialisierung, Thematisierung und Informalisierung, aber auch Subjektivierung sowie Ritualisierung und Emblematisierung beschreibt.

In einem zweiten Schritt werden jugendkulturelle Gesellungsfor-

men und ihre Bedeutung für die Jugendphase und das Erwachsenwerden anhand von acht „Merkmalen“ charakterisiert: Jugendkulturen sind historisch betrachtet nicht nur als ein selbstgenügsames einheitliches Empfinden (G. Wyneken) zu verstehen, sondern auch als ein Einüben in die Lebensform der Erwachsenen (H. Kentler). Gegenwärtig haben Jugendkulturen allerdings ihre einstige soziale und generationelle Dimension des Protests und der Ablehnung der einengenden Erwachsenenwelt verloren. So betrachtet sind sie heute keine Gegenkulturen mehr, vielmehr zeichnen sie sich durch einen hohen „Verschleiß“ aus und verfügen über zahlreiche Übergänge sowie eine nur begrenzte Tiefenbildung. Während Mitgliedschaften in Kirchen, Gewerkschaften und Verbänden als konventionelle und institutionalisierte Organisationsformen abnehmen, bleibt die gemeinschafts- und sinnstiftende Wirkung von Jugendszenen weiterhin wichtig und übt eine integrierende Wirkung aus. Dabei spielt die Selbstsozialisation als offener und chaotischer Suchprozess eine zunehmende Rolle.

In der Postmoderne sind Jugendkulturen dem permanenten Zugriff von Markt, Kommerz und Massenmedien sowie Mode- und Musikmachern ausgesetzt. Als „Kulturen ohne Tiefgang“ unterliegen sie dem jeweiligen, kurzlebigen Zeitgeist. Insofern lässt sich mit L. Böhnisch ausführen, dass nicht nur der Habitus „Jugendlichkeit“, sondern auch die Jugendkultur an sich nicht mehr (allein) den Jugendlichen gehört (S. 28). Die Grenzen zwischen Jugend und Erwachsensein zerfließen, wozu die Verjugendlichung der Gesellschaft (Versportung und Körperbewusstsein) maßgeblich beiträgt. Hieraus resultiert auch ein neues Verhältnis zwischen den Generationen: Auto-

rität und Gehorsam, Vorbild und Nachahmung in tradierter Form tragen kaum noch.

Mit dem Aufweichen traditioneller Lebensbedingungen steigt auch der Grad der Uneindeutigkeiten, Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten. In Abhängigkeit von den jeweiligen materiellen, kulturellen, sozialen und psychischen Ressourcen können entweder demokratische, offene und aufgeklärte oder aber defensive, medienvermittelte und autoritäre Identitäten entstehen (P. Bourdieu).

Der Körper als Medium der Subjektivierung (Body-Consciousness), als Medium der Selbstdisziplin (Fitness) und als Medium der Selbstvorsorge (Wellness) hat eine prägende Bedeutung für die Herausbildung der personalen Identität. Dabei bilden die körperbezogenen Aktivitäten in Anlehnung an Bourdieu ein „Kapital“ mit unterschiedlichen Verwendungsverfahren, die von Lebensbejahung (Sport, Tanz) bis hin zu selbstzerstörerischen Akten (Drogen, Verstümmelung) reichen können.

Die 14. Shell-Jugendstudie (2002) attestiert den Jugendlichen eine neue pragmatische Haltung, bezeichnet sie als einen Generationentypus von „Egotaktikern“. Hierbei spielen die Medienkulturen und die mediale Beeinflussung hinsichtlich der Interpretation und Aneignung von Welt- und Wirklichkeitsvorstellungen bekanntlich eine immer relevantere Rolle.

Im Anschluss an diese kurze Charakterisierung der acht „Merkmale“ setzt sich Hafenegger in einem dritten Schritt mit dem Problem der Subjektausstattung und der (post)modernen Identität auseinander. Dem Übergang vom adoleszenten „Chaos“ zur gesellschaftlich-erzieherischen „Ordnung“ geht der Autor mit Hilfe von sieben „Angeboten“

nach, die er aus der aktuellen Diskussion zu Modernisierungsprozessen und Subjektbildung herleitet. Hafener diskutiert zunächst das Verhältnis von Identität und Interaktion und stellt den Begriff der Patchwork-Identität vor. Des Weiteren reicht seine Rekonstruktion von „Dezentrierung und Intersubjektivität“ über „Spiegel und Echo der anderen“ bis hin zur Problematik von „Bindung und Beziehung zwischen dem Selbst und dem (jeweils) Anderen“. In Anlehnung an N. Luhmann diskutiert der Autor das Verhältnis zwischen Systemen, Kopplung und Autopoiesis und verweist auch auf den aktuellen Diskurs hinsichtlich der Produktion von Wissen und Erkenntnis im Rahmen des klassischen, wenn auch erheblich relativierten Subjekt-Objekt-Schemas. Schließlich behandelt er im Zusammenhang mit den zwischen 2001 und 2003 erschienenen Studien von M. Castells die Beziehung zwischen der Netzwerkgesellschaft und dem Selbst. In diesem Kontext wird auch auf die ambivalenten und widersprüchlichen Tendenzen verwiesen, die sich aus dem Verhältnis von Globalisierung und individueller Identität ergeben (S. 55).

Im abschließenden Kapitel „Lernen, Bildung und politische Bildung“ skizziert Hafener, welche Konsequenzen sich aus der Modernisierung der Jugendkulturen in einer postmodernen Welt für das Lernen und die (politische) Bildung ergeben können. Im Zusammenhang mit der subjekttheoretischen Fundierung der Identitätsentwicklung und des Lernprozesses kommt der Autor unter anderem zum Ergebnis, dass mit der inneren Pluralisierung der Subjekte das klassische Bild der Ich-Stärke in Frage gestellt werde. Das reife Subjekt definiert sich demnach nicht mehr durch Ich-Stärke und Abgeschlos-

senheit, sondern durch Offenheit und die Fähigkeit zur Öffnung. Hieraus ergibt sich auch die mehr oder minder entwickelte Fähigkeit zum inneren Dialog. Das Selbst benötigt so betrachtet für seine Sozialisation die Spiegelung und das Echo. Für die Pädagogik ergeben sich angesichts der Mediatisierung jugendlicher Lebenswelten, in der sich Spiegelung und Echo als (Selbst)wahrnehmung vollziehen, entsprechende Herausforderungen, denn die Logik des Lernens folgt weder Markt- noch Managementgesetzen.

Das Einüben von Demokratie (als Streit der Meinungen) benötigt, da es keine verbindlichen Formen von Erwachsensein mehr gibt (Familie, soziale Verantwortung, Rechte und Pflichten), eine adäquate Lernkultur und entsprechende Erfahrungsräume, damit Jugendliche lernen, eigene Bedürfnisse zu entwickeln, zu artikulieren und (selbstgewählte) Zugehörigkeiten zu erleben. Allerdings hat die Ökonomisierung der Bildungsdebatte, die auf die Verwertbarkeit von Lernen und Wissen abzielt, wobei die Lernenden als Kunden und Konsumenten verstanden werden, die in dem sich beschleunigenden Wettbewerb ihren Wert steigern sollen, einen Typus des Pädagogen als Manager und Techniker zur Voraussetzung. In der am Markt als Vergesellschaftungsform orientierten neoliberalen Perspektive geraten Subjekte so zur „Ich-AG“ oder zu „Unternehmen ihrer selbst“. Im Gegensatz hierzu wird im Kontext mit der „Streitschrift“ und den „Leipziger Thesen“ des Bundesjugendkuratoriums zwischen formeller (Schule, Ausbildung, Hochschule), nicht formeller (freiwilliger) und informeller Bildung (Alltag, Familie) unterschieden. Es wird verdeutlicht, dass Bildung im Unterschied zu anpassender Qualifizierung über

die formelle Bildung hinaus auch nicht formelle und informelle Bildung meint, und dass es sich dabei um einen langen und nachhaltigen Prozess handelt: „Er ist weder auf den Schnellstraßen des Lernens noch in Form kleiner Kompetenzhäppchen möglich. Er kann nicht verordnet, sondern nur veranlasst und ermöglicht werden, und dem Ganzen muss ein Bildungskonzept zu Grunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht“ (S. 69).

Pädagogen und Bildner können dabei Lernumgebungen schaffen, die erfolgreiches (politisches) Lernen ermöglichen, sie können das Lernen der Teilnehmenden begleiten und die Erfolge ihrer Angebote angemessen evaluieren, allerdings bleibt das Lernen per se immer nur Leistung des einzelnen Lernenden und ist dem Lehren somit nicht verfügbar. (W. Sander) Lern- und Bildungsprozesse lassen sich mitnichten beliebig steuern und beschleunigen, sie brauchen Zeit, Geduld und günstige Gelegenheiten. Die Selbstbezüglichkeit des Lernens zielt dabei darauf, sich als politisch-gesellschaftliches Wesen selbstreflexiv und -befragend mit den Verhältnissen in emanzipatorischer Absicht in Beziehung zu setzen. (S. 75) Dabei – so Hafener – bedarf Lernen in erster Linie eines Inhalts und nicht vordergründiger „Mogelpackungsmethoden“.

Aus der Offenheit und Ungewissheit der Zukunft, für die es keine verlässlichen Prognosen geben kann (H. Keupp), resultiert, dass sich Bildung als Unterstützungsangebot von Selbstbildungs-, Orientierungs- und Suchprozessen von Jugendlichen zu verstehen hat. Pädagoginnen und Pädagogen sollten so betrachtet eine dialogische Praxis ermöglichen und sich als ernsthafte Gesprächspartner verstehen, die um attraktive und einladende Lernangebote bemüht sind.

Das Urteil über dieses recht kurze, dafür aber sehr komprimiert verfasste Desiderat Hafenegers, in dem der Autor einen Großteil der aktuellen Diskussion über das Verhältnis von jugendkultureller Modernisierung und dem Subjektbezug von Lernen und Bildung rekonstruiert, wobei eigene Thesen zu den Voraussetzungen erfolgreichen Lernens und Lehrens behutsam abgeleitet und formuliert werden, fällt nicht schwer. Dieser Grundlagen-Text, der mit einem ausführlichen Anmerkungsapparat und einer gut sortierten Auswahlbibliographie relevanter Fachliteratur versehen ist, sollte nicht nur von Lehrenden in der formellen und nicht formellen Bildung aufmerksam gelesen werden, sondern ebenfalls und besonders von denjenigen politisch Verantwortlichen im Bund, in Ländern und Gemeinden, die im Auftrag der Gesellschaft die notwendigen materiellen und personalen Ressourcen zur Verfügung stellen müssen, um die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche, wertorientierte gesellschaftliche und politische Bildung der jungen Generation zu gewährleisten.

Zbigniew Wilkiewicz

**Hans-Jürgen Wirth (Hrsg.):
Hitlers Enkel – oder Kinder
der Demokratie? Die 68er
Generation, die RAF und die
Fischer-Debatte – Gießen
2001, Psychosozial-Verlag,
236 Seiten**

Mit dem hier zu besprechenden Sammelband liegt ein weiterer Versuch vor, die Geschichte der „68er-Generation“ aufzuarbeiten. Vor dem Hintergrund der Diskussionen um Joschka Fischers Vergangenheit als Frankfurter Sponti und allgemein um die Frage der Gewalt in der 68er-Bewe-

gung, erscheint nun eine erweiterte Fassung des bereits 1996 unter dem Titel „Versuche, die Geschichte der RAF zu verstehen. Das Beispiel Birgit Hogefeld“ im gleichen Verlag veröffentlichten Buches. Dass der größte Teil dieses neuen Bandes bereits unter anderem Titel veröffentlicht wurde, erfährt der Leser leider erst im Impressum bzw. im Vorwort.

Neu im Vergleich zur ersten Ausgabe ist im Wesentlichen nur ein dreißigseitiger Beitrag von Hans-Jürgen Wirth, der sich mit dem Fortwirken der 68er beschäftigt. Dies ist die einzige Stelle in diesem Buch, an der auf die im Untertitel des Bandes so genannte „Fischer-Debatte“ (in Anlehnung an die „Fischer-Kontroverse“ der 1960er Jahre, in der die Rolle Deutschlands im ersten Weltkrieg und das deutsche Geschichtsbild im Mittelpunkt standen) eingegangen wird. Wirth bezeichnet die Karriere Joschka Fischers „als ein Kompliment an die Durchlässigkeit, Offenheit und Wandlungsfähigkeit des demokratischen Systems der Bundesrepublik Deutschland“. Gleichzeitig wirft er Fischer jedoch vor, seine Haltung zur RAF sei in den 70er Jahren nicht eindeutig gewesen, sondern habe zwischen Distanzierungen und Solidaritätsbekundungen geschwankt. Zumindest diskussionswürdig ist Wirths Einschätzung, die Rebellion der 68er sei nicht gegen die Eltern gerichtet gewesen, sondern sei „als Wiedergutmachung zu verstehen, die einen wirklichen Neubeginn nach 1945 ermöglichen sollte“. An wem sollte was wiedergutmacht werden?

Der Schwerpunkt des Buches liegt klar auf den Selbstreflexionen von Beate Hogefeld. Sie kommt in drei Kapiteln auf rund 90 Seiten zu Wort. Wiedergegeben werden eine Erklärung „Zur Ge-

schichte der RAF“, Ausführungen über Isolationshaft und ihr Schlusswort im Prozess. Hogefeld selbst setzt sich durchaus kritisch mit ihrer und der RAF-Geschichte auseinander. So bezeichnet sie die Konzentration der RAF „auf Eskalation und das militärische Moment“ als „fatal falsche Konsequenz“. Die Ermordung des US-Soldaten Edward Pimental durch Mitglieder der RAF im August 1985 empfindet sie im Rückblick „als grauenhaft und zutiefst unmenschlich“. Diese Äußerungen bedeuten jedoch nicht, dass sich Hogefeld von jeglicher Gewaltanwendung und der Ideologie der RAF verabschiedet hätte.

Es fehlt im vorliegenden Band eine kritische Analyse der Ausführungen Hogefelds. Sie müssten in einen größeren Zusammenhang gestellt und hinterfragt werden. Stattdessen argumentieren die übrigen Autoren in die gleiche Richtung und üben sich in Verständnis. So wird an der Prozessführung gegen Hogefeld starke Kritik geübt. Richtern und Staatsanwälten wird Voreingenommenheit attestiert. Das Urteil habe schon vor Beginn des Prozesses festgestanden. Insbesondere Pfarrer Hubertus Janssen vom Komitee für Grundrechte und Demokratie e. V., der den Prozess beobachtete und dem eine Besuchserlaubnis zu Hogefeld verweigert wurde, äußert sein Missfallen. Das Gericht sei nie von der Unschuldsvermutung ausgegangen und habe das Verfahren nicht nach fairen, rechtsstaatlichen Prinzipien geführt. Janssen selbst kritisiert aber Regelungen des bundesdeutschen Rechtsstaats, etwa wenn er eine lebenslängliche Gefängnisstrafe als „Barbarei“ bezeichnet.

Es finden sich hier überwiegend psychoanalytische Herangehensweisen an die Thematik. Die Fol-

ge ist eine recht einseitige Betrachtungsweise. Die Versuche des Verstehens der Motive und Vorgehensweise Hogefelds und anderer RAFler stehen im Vordergrund. Dabei wandeln die Autoren auf einem schmalen Grat: Der Übergang zwischen dem Verstehen wollen und dem Einverständnis mit Hogefeld und der RAF wird oft nur knapp vermieden. Hier hebt sich lediglich (logischerweise, möchte man sagen) Carl-Christian von Braunmühl, Bruder des von der RAF erschossenen Gerold von Braunmühl, ab. In seinem 1994 entstandenen Text ist er aber durchaus bereit, die Motive der RAF ernst zu nehmen. Er setzt sich für eine faire Behandlung der Inhaftierten ein und anerkennt eine Veränderung ihrer Einstellung.

Für Zeithistoriker bietet dieses Buch leider nichts Neues. Es macht jedoch zumindest deutlich, dass dieses Kapitel der jüngsten deutschen Geschichte noch lange nicht aufgearbeitet ist, wovon beispielsweise auch die jüngsten Auseinandersetzungen um die geplante RAF-Ausstellung zeugen. Zu Recht macht der Herausgeber im Vorwort deutlich, dass die einstigen 68er sehr verschiedene Wege eingeschlagen haben. Während die einen den „Marsch durch die Institutionen“ antraten und inzwischen in höchsten Staatsämtern angekommen sind, haben sich andere in Sackgassen verrannt und in Dogmatismus und Gewalt verstrickt. Was weiterhin fehlt, ist eine unvoreingenommene Analyse dieser beiden Stränge.

Markus Trömmner

Gerhard Himmelmann: Demokratie – Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch – Schwalbach/Ts. 2001, Wochenschau Verlag, 311 Seiten

Dieses Buch wurde mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung und des Bildungswerks der GEW erstellt; es richtet sich in erster Linie an Studierende, die später Politik oder Sozialkunde in der Schule unterrichten werden. Nach seinem Konzept jedoch ist „Demokratie lernen“ keineswegs auf diese Unterrichtsstunden beschränkt, gerade die allgemeinen Regeln und Umgangsformen, das „hidden curriculum“ bietet viele Ansatzpunkte, Demokratie „zu leben“.

Die zentrale Frage des Autors ist die nach der erkenntnisleitenden Idee der politischen Bildung. Diese Frage beschäftigt auch alle diejenigen, die in der Erwachsenenbildung politische Bildung anbieten oder lehren.

Himmelreich begründet überzeugend, dass dies in einer säkularen, pluralistischen Demokratie nur die Idee der Demokratie selbst sein könne. Von dort aus entwickelt er das Konstrukt der verschiedenen Ebenen der Demokratie: als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform.

Die Hauptkapitel des Buches sind diesen drei Formen gewidmet. Der Autor beginnt jeweils mit einer ausführlichen historischen Darstellung der Entwicklung, geht dann auf die Verhältnisse in unserem Land, der Bundesrepublik Deutschland, ein, formuliert Thesen für entsprechende Lernziele und gibt auch noch Hinweise auf die didaktische Umsetzung in der Schule. Neben einem umfangreichen Literaturverzeichnis

bietet der Band zu jedem Kapitel im Anhang „Fragen zum Text“, anhand derer die Leser/innen ihr Verständnis des Gelesenen überprüfen können.

Hierzu eine kritische Anmerkung: Die Texte selbst sind ein wenig redundant, enthalten viele „Spiegelstrich“-Aufzählungen, und es fehlen Kapitelzusammenfassungen. Die Fragen im Anhang sind dafür kein Ersatz. Oft wirken sie beliebig, man könnte auch andere fragen.

Insgesamt jedoch ist dieser Band eine hervorragende Zusammenstellung von Konzepten und Ideen zur Politischen Bildung unter einem unmittelbar einleuchtenden Leitthema: der Demokratie selbst.

In dem Teil „Demokratie als Lebensform“ werden die Konzepte von John Dewey, Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm und die Re-Education in der politischen Pädagogik behandelt, wie auch die Erörterung des Themas u. a. in der politischen Wissenschaft, Philosophie, Kirchenpolitik. Als neuere Strömungen werden die Transformationsforschung (Demokratie als Kultur) und die Konzepte zum bürgerschaftlichen Engagement referiert.

„Demokratie als Gesellschaftsform“ behandelt vor allem Prinzipien der Struktur einer demokratischen Gesellschaft: Pluralismus und Gruppenkoordination, Konflikt und Konfliktregulierung, Konkurrenz, Markttausch und Solidarität, Offenheit und Öffentlichkeit. Insbesondere in diesem letzten Teil wird sehr idealistisch die Funktion der Medien dargestellt (im Teil Demokratie als Herrschaftsform). Hier wäre eine Auseinandersetzung zwischen den Prinzipien „Zwang zur Unterhaltung“ (um Leser/innen, Hörer/innen, Zuschauer/innen zu

gewinnen) und „Pflicht zur Information“ in den Massenmedien angebracht.

Im Teil „Demokratie als Herrschaftsform“ wird zunächst sehr ausführlich die historische Entwicklung von Demokratiekonzepten dargestellt, es geht um „Macht und Machtteilung“, „Menschenrechte, Parlamentarismus und Volkssouveränität“, „Volksherrschaft, Konkurrenz- und Parteiendemokratie“ sowie „plebiszitäre und repräsentative Demokratie“. Ausführlich wird das Regierungssystem in der Bundesrepublik referiert – von seiner Entstehungsgeschichte bis zum „kooperativen Föderalismus“ und dem Regieren in verflochtenen Institutionen und entgrenzten Räumen.

Insgesamt handelt es sich um ein sehr lesenswertes Buch: wegen der einleuchtenden Fundierung aller politischer Bildung und der systematischen Zusammenschau aller Aspekte und Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft. Positiv auch, dass der Autor gleich zu Beginn seinen Standort – als Pragmatiker, wie John Dewey – beschreibt und damit zugleich deutlich macht, dass es auch andere Standorte gibt.

Hedda Jungfer

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt – Schwalbach/Ts. 2003, Wochenschau Verlag, Buch, Video und CD-ROM

Spätestens seit der Veröffentlichung der viel diskutierten PISA-Studie müsste auch einer breiteren Öffentlichkeit klar geworden sein, dass es im deutschen Bildungssystem erhebliche Defizite gibt. Auch wenn – oder gerade weil – deren Ursachen vermutlich

noch zum geringsten Teil den Lehrkräften anzulasten sind, ist es zu würdigen, wenn sich Pädagogen ihrer Verantwortung stellen und nach Wegen suchen, „neu über Unterricht nachzudenken und auch zu reflektieren“¹. Zu denjenigen, die dies nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch leisten, zählt Hans-Werner Kuhn, Professor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Leiter eines multimedialen Projektes, dessen Ergebnisse nun im renommierten Wochenschau Verlag veröffentlicht wurden. Wie Kuhn im Vorwort des Buches anmerkt, war die Arbeit ursprünglich lediglich als Beitrag zum Thema „Wie können Schülerinnen und Schüler politische Urteilsfähigkeit erwerben?“ im Rahmen eines Werkstattgespräches der Bundeszentrale für politische Bildung vorgesehen. Über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg entwickelte sich daraus schließlich ein umfassendes Publikationsprojekt mit drei Modulen: einem Buch, einem Videofilm und einer CD-Rom. Diese Medien bieten naturgemäß verschiedene Nutzungsmöglichkeiten und Chancen, folgen aber einer gemeinsamen Grundidee, wie sie Peter Massing in seinem Beitrag erläutert:

Demnach bestehe in der politischen Bildung „weitgehend Einigkeit darüber, dass es einerseits eine zentrale Aufgabe des Politikunterrichts ist, Schülerinnen und Schüler zur politischen Urteilsbildung zu befähigen, dass aber andererseits diese Aufgabe zu den schwierigsten der Unterrichtspraxis gehört.“ (S. 91) Häufig verwechsle man Urteil mit Meinung, und wenn im Unterricht tatsächlich einmal geurteilt werde, blieben die dabei angewandten Kriterien der Schülerinnen und Schüler „mehr oder

weniger bewusst, wenig differenziert oder reflektiert, häufig emotional, gelegentlich auch irrational“ (S. 95).

Dies zeigt sich zunächst auch in den dokumentierten Unterrichtssequenzen. Thema der Einzelstunden ist ein ausgewählter Fall der politischen Realität, nämlich die Diskussion um die Auslieferung bzw. Abschiebung des für zahlreiche Verbrechen gegen die Menschlichkeit verantwortlichen ehemaligen chilenischen Präsidenten Pinochet aus Großbritannien sowie die mögliche Aufhebung seiner Immunität. Zwar weiß wohl die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ohne Vorbereitung heute nichts mehr mit dem mittlerweile aus den Nachrichten verschwundenen Namen Pinochet anzufangen. Dennoch eignet sich dieser Fall nach wie vor für die Entwicklung der politischen Urteilsbildung. Ein komplexes Geflecht aus moralischen, politischen und rechtlichen Aspekten stellt die Schülerinnen und Schüler vor die anspruchsvolle Aufgabe, sich von ausschließlich moralisch begründeten Positionen (Identifikation mit den Opfern, Wunsch nach Rache) zu lösen und weitere Kategorien (innen- und außenpolitische, völkerrechtliche, wirtschaftliche) in ihre Urteilsbildung einzubeziehen. Dabei ermöglichen die theoretischen Konzeptionen über das punktuelle Projekt hinaus Transfermöglichkeiten für ähnliche Unterrichtsprojekte. Wie die Beispiele Argentinien und Liberia im Sommer 2003 zeigten, bedarf es dazu bisweilen nicht einmal großer Modifikationen.

Modul 1: Buch

Das Buch gliedert sich in fünf Hauptkapitel: Die einführende Problemskizze weist unterschiedliche Zugänge zur Frage der politischen Urteilsbildung auf und

¹ So Bernd Knittel im besprochenen Band, S. 35

begründet die Wahl eines Fallbeispiels, um verallgemeinerbare Erkenntnisse über die „Architektur von politischen Urteilen“ bei Schülerinnen und Schülern (S. 14) zu gewinnen. Eine von Kerstin Pohl erstellte Sachanalyse des Entscheidungsprozesses im Fall Pinochet beschäftigt sich mit den rechtlichen und politischen Aspekten, während Mark Arenhövel die innerchilenischen Verhältnisse unter der Fragestellung „umkämpfte Vergangenheit“ analysiert. Beide Beiträge liefern alle notwendigen Grundinformationen zum Thema Pinochet. Es wäre allerdings interessant gewesen, wenn die chilenische Literatur stärker berücksichtigt worden wäre.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen zwei Unterrichtssequenzen, die der Frage „Wie urteilen Schüler?“ nachgehen. Ausgewählt wurden zwei neunte Klassen einer Charlottenburger Oberschule, deren unterschiedliche Lernbiografien vom beteiligten Lehrer Bernd Knittel vorgestellt werden. Sein „Hauptanliegen war, die Lernenden so vorzubereiten, dass sie selbstständig ein inhaltlich begründetes Urteil zu der Frage: ‚Soll dem ehemaligen Staatschef Pinochet Straffreiheit (Immunität) gewährt werden?‘ in einer Hauptlernaktion entwickeln konnten.“ (S. 55) Die entsprechenden Unterrichtssequenzen wurden anhand der Aufzeichnungen transkribiert und ergänzt durch Fotos, Schülerplakate und Marginalien. Hans-Werner Kuhn interpretiert anschließend die jeweiligen Schlüsselszenen aus fachdidaktischer Perspektive.

Im Kapitel „konzeptionell-empirische Analysen“ erfolgt eine weitere fachdidaktische Interpretation der Unterrichtseinheiten durch Bernd Knittel, der den Unterricht plante und leitete, Peter Massing und Karin Kroll. Die detaillierten Auswertungen erör-

tern eine Reihe von Fragen allgemeinen Interesses, darunter auch die nach geschlechtsspezifischen Kommunikationsmustern. Gegen die positive Bewertung des koedukativen Politikunterrichts im Beitrag von Karin Kroll sei allerdings eingewandt, dass man sich hierbei den Unterrichtsvergleich mit einer reinen Mädchen- bzw. Jungenklasse gewünscht hätte.

In einem umfangreichen Teil mit drei getrennt durchgeführten Interviews erhalten der Politiklehrer und Seminarleiter Bernd Knittel selbst sowie Kurt Lach, ebenfalls Politiklehrer, Fachseminarleiter und Lehrbeauftragter an der FU Berlin und der durch einschlägige Publikationen bekannte Politikwissenschaftler Peter Massing, Politikdidaktiker an der FU Berlin, Gelegenheit, ihr Fachwissen einzubringen. Entlang eines von Hans-Werner Kuhn vorbereiteten Leitfadens entwickeln sie Vorstellungen eines „guten“ Politikunterrichts, Konzepte zur politischen Urteilsbildung und unterschiedliche Strategien zur Entwicklung von Urteilskompetenz. Die drei Interviews bieten eine sinnvolle Ergänzung zu den Aufsätzen, hätten aber – wie das im journalistischen Bereich nicht ohne Grund üblich ist – zu Gunsten der Lesefreundlichkeit sprachlich geglättet werden können, ohne den Inhalt zu verfälschen.

Wer schon einmal ein Lehrerfortbildungsseminar besucht oder geleitet hat, weiß, dass das legitime Interesse, Angebote auf ihren Nutzwert für den eigenen Unterricht zu prüfen, im Vordergrund steht. Insofern dürften die von Hans-Werner Kuhn ausgearbeiteten Unterrichtsstrategien, mit denen das Buch schließt, zu den wichtigsten Beiträgen des Projektes zählen. Kuhn analysiert zunächst Zeitungsartikel auf ihre Verwendbarkeit für den Unter-

richt und stellt dann fünf Unterrichtsstrategien vor. Die Schlagworte mögen hier genügen: Metakommunikation, professionelle Urteile, Karikatur, Planspiel sowie Pro-Contra-Debatte. Besonders dankbar ist der Nutzer für graphisch hervorgehobene Checklisten, Ablaufpläne, Rollenprofile (erarbeitet von Mirko Macke, Kerstin Pohl und Astrid Zeh) und Beispiele, die die praktische Vorbereitung des eigenen Unterrichts wesentlich erleichtern.

Manko des Buches: Die Schriftgröße ist wenig benutzerfreundlich, so dass man sich nach der 200-Seiten-Lektüre auf den Medienwechsel freut.

Modul 2: Video

Das zweite Modul des Projekts, der Videofilm, bietet vier Stunden überwiegend ungeschnittenes Filmmaterial. Da ist es hilfreich, dass bereits auf der Schutzhülle der Kassette ein Inhaltsüberblick mit Angaben zu Beginn und Dauer der jeweiligen Sequenzen angegeben ist. In solchen Details zeigt sich, dass die Projektbeteiligten nicht nur über theoretische Kompetenz, sondern auch über praktische Erfahrung verfügen. Zunächst werden Sequenzen aus dem Unterricht der beiden Klassen 9 E und 9 F wiedergegeben, es folgen Aufzeichnungen der Interviews, die Hans-Werner Kuhn mit Bernd Knittel, Kurt Lach und Peter Massing führte, schließlich werden die beiden Unterrichtsstunden noch einmal (fast) in voller Länge dokumentiert. Dass ausgerechnet die Aufzeichnung einer spannenden Stelle, in der der Lehrer aus pädagogischen Gründen seine Unterrichtsplanung ändert, einem Batteriewechsel an der Kamera zum Opfer fiel, ist zwar schade, wird aber durch Texttafeln hinreichend erläutert und überbrückt.

Grundsätzlich ist es sinnvoll, das Textmaterial des Buches um Bild und Ton zu ergänzen. Viele Facetten des Unterrichts werden so erst deutlich: Rahmenbedingungen wie Gruppengröße und Sitzordnung, aber auch Aspekte des Schülerverhaltens wie aktive und passive Mitarbeit, Gestik und Mimik auch des Lehrers etc. Eine Veränderung im Vergleich zum Buch bietet der Film dadurch, dass die Interviews entsprechend der zehn erörterten Fragenkomplexe (Interviewpartner, „guter“ Politikunterricht, Unterrichtsstrategien, Lehrerausbildung, Bürgerleitbilder, Sozialisation, Unterrichtsanalyse, Kriterien, offene Fragen, Forschung) neu montiert und die Aussagen der Interviewten einander gegenübergestellt werden.

Der Gebrauchswert des Films und nicht zuletzt der Spaß, der dem Zuschauer im Vorspann gewünscht wird, werden indes erheblich gemindert durch die schlechte Bild- und vor allem Tonqualität. Die Wortbeiträge im Unterricht sind z. T. schwer bis unverständlich, werden überlagert von Nebengeräuschen; die Kameraführung ist leider im besten Fall als laienhaft zu bezeichnen. In den Interviewsequenzen ist dies nur graduell besser. Es gibt in der politischen Bildungs-Szene durchaus bezahlbare Fachleute mit Zugang zur benötigten Technik, die die Aufgabe sicherlich ansprechender bewältigt hätten.

Modul 3: CD

Den dritten Teil des Multimedia-Projektes bildet eine CD-ROM, die keine großen Anforderungen an die technische Ausstattung des Rechners beim Benutzer stellt. Ab Windows 95 als Betriebssystem kann – eine Soundkarte und ein Paar Lautsprecher vorausgesetzt – die CD auf jedem PC eingesetzt werden. In vielen Fällen wird allerdings noch das

Installieren des mitgelieferten DivX-Codecs notwendig sein, um die auf der CD enthaltenen Videosequenzen auch sehen zu können. Nach einem kurzen Intro präsentiert die CD, bei der leider auf eine Autostart-Funktion verzichtet wurde, sechs zentrale Bereiche: Lernwege, Politikunterricht, Politikdidaktische Analysen, Unterrichtsstrategien, Interviews und ein sehr umfangreicher Materialpool. Die kurzen Erläuterungen, die beim Überfahren der jeweiligen Fotos in der Hauptnavigation eingeblendet werden, helfen dem Benutzer, sich schnell zurechtzufinden. Ergänzt wird diese Menüführung auf den Folgeseiten durch weitere Optionen wie z. B. die Sitemap zur Orientierung innerhalb der Gesamtstruktur der CD-ROM oder die Suchfunktion, die angesichts der Fülle von Informationen gute Dienste leistet. Bereits im Vorwort des Buches weist Hans Werner Kuhn darauf hin, dass bei der Nutzung der CD „erst die richtigen Fragen verhindern, dass die Nutzerin bzw. der Nutzer in der Flut von Informationen versinkt“.

Hans-Werner Kuhns ausgezeichnete Idee, Lehrerinnen und Lehrern zusätzlich zur Präsentation einen umfangreichen Fundus an Bildern, Karikaturen und Texten für den eigenen Unterricht zur Verfügung zu stellen, leidet etwas an der Umsetzung. Ein direkter Download bestimmter Textteile oder ausgewählter Fotos aus der Präsentation heraus ist nicht möglich. Nur der direkte Zugriff auf das entsprechende Verzeichnis des Datenträgers über den Explorer von Windows eröffnet dem Nutzer die Möglichkeit, auf die dort hinterlegten Texte und Bilder für die Erstellung eigener Unterrichtsmaterialien zuzugreifen. Allerdings sind alle Bereiche druckbar, was vielen Anwendern schon reichen dürfte.

Bei der Konzeption und dem Design hätte mehr Wert auf eine benutzerorientierte Gestaltung gelegt werden müssen. Aus verschiedenen Richtungen einschwebende Textteile oder sich aus Einzelteilen zusammensetzende Buttons in den unterschiedlichsten Farben und Formen dokumentieren zwar die zahlreichen Möglichkeiten, die die eingesetzte Software bietet, jedoch hätte zu Gunsten eines gewissen Maßes an Usability durchaus auf einige Effekte verzichtet werden können.

Die CD-ROM verbindet mediengerecht Texte, Bilder, Ton- und Filmdokumente, auch wenn dies zwangsläufig zu Überschneidungen mit den Inhalten des Buchs und des Videos führen muss. Sie stellt aber nicht nur eine spannende Ergänzung zu den beiden anderen traditionellen Informationsträgern dar, sondern entwickelt sich durch die technischen Möglichkeiten des Mediums zu einem eigenständigen und ausbaufähigen Modul innerhalb dieses Multimedia-Projekts. Und in der nächsten Fassung der CD werden diese technischen Möglichkeiten sicherlich geschickter ausgenutzt und stärker an den Bedürfnissen der Zielgruppe ausgerichtet.

Insgesamt darf man den Verantwortlichen zu diesem sehr spannenden Projekt mit vielen inhaltlichen Anregungen gratulieren. Abgesehen von den formalen Schwächen zur Nachahmung empfohlen!

Michael Walter/Jan-Eric Reuß

Alfred Grosser: Wie anders sind die Deutschen? – München 2002, Verlag C. H. Beck, 237 Seiten

Der bekannte Politologe und international anerkannte Deutsch-

land-Experte Alfred Grosser hat eine Studie vorgelegt, in der er – verteilt auf sechs Kapitel – mit großer Empathie für den deutschen Nachbarn und ebenso großer Gelassenheit die Entwicklung in Deutschland nach der Wende der Jahre 1989/90 kommentiert. Dies geschieht auf lockere, essayistische Weise, was dem komplexen Gegenstand ein Stück Schwere nimmt und sich als erfrischend leserfreundlich erweist. Dadurch, dass Grosser die deutschen Verhältnisse fast durchgängig mit den französischen konfrontiert und die meisten Entwicklungen aus einer abgeklärten, transnationalen und europäischen Perspektive betrachtet, kann das Werk gewiss nicht nur für deutsche, sondern auch für französische Leser einen Erkenntnisgewinn darstellen.

Im einleitenden Kapitel „Ist Deutschland noch auf andere Art anders als die anderen?“ kommt der Autor nach einem Rückblick auf die Spezifik der deutschen Teilung nach 1945 zum Ergebnis, dass das vereinigte Deutschland heute zwei Besonderheiten aufweise: Zum einen die spezifische Last der Vergangenheit, zum anderen die noch nicht allzu lang zurückliegende mehr oder minder gelungene Vereinigung.

Bevor sich Grosser diesen beiden zentralen Fragestellungen explizit widmet, setzt er sich aber zunächst mit dem Verhältnis Deutschlands zu seinem Grundgesetz auseinander. Nach einer kurzen Diskussion der deutschen Verfassungstradition(en) und der kursorischen Darstellung etlicher konstitutioneller Institutionen expliziert der Autor zunächst die Ursachen für die ausgesprochen schwache Stellung des deutschen Bundespräsidenten und verdeutlicht dann, dass der eigentliche Wächter der deutschen Verfassung zweifelsohne das Bundes-

verfassungsgericht sei. Allerdings – so Grosser – gerate das Bundesverfassungsgericht ähnlich wie sein französisches Pendant immer dann in Schwierigkeiten, wenn es von der politischen Minderheit als Berufungsinstanz gegen die politische Mehrheit verwendet werde oder der Mehrheit als Sündenbock diene, wenn diese eines ihrer (unvorsichtigen) Wahlversprechen nicht einhalten könne (S. 28).

Eine weitere Besonderheit hinsichtlich der deutschen Verfasstheit erblickt Grosser im Unterschied zu Frankreich und zu fast allen übrigen europäischen Staaten im deutschen Föderalismus, dessen Vor- und Nachteile er auch im Hinblick auf den deutschen Einigungsprozess analysiert. Hierbei beleuchtet er besonders die Rolle des Bundesrats mit seiner Möglichkeit zur Blockade wichtiger Gesetzesvorhaben.

In der Überschrift zum zweiten Kapitel konstatiert Grosser lakonisch, dass die deutsche Einheit noch nicht vollendet sei. Bevor der Autor diese plakative These belegt, rekonstruiert er unter anderem die Ostpolitik der Bundesrepublik, insbesondere deren offenkundige Schwächen und Fehler bei der Einschätzung der politischen Regime des Ostblocks und der dortigen Oppositionsbewegungen. Als dann greift er die Diskussion um das Tempo der deutschen Vereinigung auf, wobei er die These vom politischen Primat einer raschen Vereinigung einerseits kritisch beleuchtet, andererseits aber auch verdeutlicht, dass bei den wirtschaftlichen Regelungen gravierende Fehler gemacht wurden. Hierfür macht er nicht nur die „Treuhand“, sondern auch ganz explizit die Kohl-Regierung verantwortlich, indem er auf das damals kontrovers diskutierte Konzept „Rückerstattung vor Entschädigung“ näher eingeht. Negativ-Phänomene wie

die peinliche Überheblichkeit der „Wessis“ gegenüber den „Ossis“, die stark divergierende wirtschaftliche Entwicklung in West und Ost (mit den damit verbundenen immensen Transferleistungen) sowie die bedrohliche Entvölkerung der neuen Bundesländer beschreibt der Autor zwar ausführlich, meint aber auch, dass man sich gelegentlich auf die Rede von Christa Wolf besinnen sollte, die die berühmte Autorin am 27. Februar 1994 in Dresden hielt, und in der es unter anderem heißt:

„Ja, die Vereinigung hat sich auf wirtschaftlicher Ebene als Verteilungskampf entwickelt, in dem die meisten Ostedeutschen keine Chance hatten. Ja, es gibt eine Tendenz zur Kolonisierung der ostdeutschen Gebiete durch westdeutsche Verwalter, die für ihre löbliche Tätigkeit in einem unterentwickelten Land eine ‚Buschzulage‘ bekommen; aber irgendwann sollte jemand auch ein Loblied singen auf die vielen Westdeutschen auf allen Ebenen von Wirtschaft, Verwaltung, Kultur, die, selbstlos und ohne Überheblichkeit, die Probleme nicht beschönigen und mit Takt und Sachverstand mit ihren ostdeutschen Kollegen zusammenarbeiten“ (S. 84).

Für die weiterhin unvollendet gebliebene Vereinigung macht Grosser aber auch die unterschiedlichen Formen des kollektiven Bewusstseins, die zum Teil stark auseinander driftende Bewertung des Dritten Reichs und der ehemaligen DDR verantwortlich. Er verweist auf das Paradoxon, dass das Fach Geschichte an deutschen Schulen zwar eine absolut untergeordnete Rolle spiele, dass man sich aber in keinem anderen europäischen Land so intensiv mit den dunklen Seiten seiner eigenen Geschichte beschäftige wie in Deutschland. Ob schon man nicht von einer deut-

schen Kollektivschuld sprechen könne und obschon die Erlebnisgeneration so gut wie ausgestorben sei, gebe es doch eine historische Haftung der Nachkommen. Insofern sei zu begrüßen, dass der Holocaust und das Dritte Reich weiterhin in zahlreichen Publikationen und Sendungen behandelt würden. Im Unterschied zur Situation in Deutschland habe man sich in Frankreich weitaus weniger mit der Kollaboration, dem Vichy-Regime oder dem Algerienkrieg beschäftigt. Der Wille, sich zu erinnern, sei in Deutschland also stark ausgeprägt. In diesem Zusammenhang zitiert Grosser aus einigen bedeutenden Reden deutscher Bundeskanzler und -präsidenten, relativiert die Bedeutung des so genannten Historikerstreits und konstatiert im Zusammenhang mit der Holocaust-Thematik eine deutsche „Übersensibilität“. Als weitere Beispiele für diese These führt er die Debatte über das 1996 in den USA erschienene Buch „Hitlers willkommene Vollstrecker“ von Daniel Goldhagen an sowie den Streit um die Walser-Rede vom 11. Oktober 1998, in der die umstrittene These aufgestellt wurde, dass Auschwitz instrumentalisiert werde, indem man auf Vergangenes zurückgreife, um heutige Ziele durchzusetzen (S.105).

Viel komplexer und kontroverser gestalte sich hingegen die Auseinandersetzung mit der ehemaligen DDR und die Einordnung dieses Staats als totalitäres und menschenverachtendes Regime. Hier gebe es bei „Wessis“ und „Ossis“ weiterhin unterschiedliche Optiken, was auch anlässlich der Debatte um das „Schwarzbuch des Kommunismus“ zum Ausdruck gekommen sei. Während sich das deutsch-polnische Verhältnis durch eine intensive Aufarbeitung der gegenseitigen Geschichte weitgehend normali-

siert habe, blieben im deutsch-tschechischen Verhältnis etliche Fragen offen, nicht zuletzt wegen der Sanktionierung der Vertreibung der Sudetendeutschen durch die weiterhin gültigen Benesch-Dekrete. Nur in Ansätzen greift Grosser dabei die aktuell diskutierte Frage auf, inwiefern sich zukünftig eine neue Form der deutschen „Vergangenheitsbewältigung“ durchsetzen könnte, bei der man sich nicht mehr ausschließlich als Täter, sondern ebenfalls als Opfer von Vertreibung und Kriegsfolgen begreifen könnte.

Neben historischen sind es aber vor allem auch wirtschaftliche und soziale Fragestellungen, die den Politologen Grosser interessieren. Dabei ist ihm auch an einer Korrektur der gängigen französischen Optik gelegen. In Frankreich sei das „deutsche Wirtschaftswunder“ stets übertrieben dargestellt worden, auch habe man die deutsche Organisationsfähigkeit überschätzt. Eine katastrophal kalkulierte Expo 2000 sowie der Skandal um die Bundesanstalt für Arbeit konnten die Franzosen so eines Besseren belehren. Trotzdem sei die deutsche Wirtschaft besser, als man es ihr im Jahre 2002 nachsagte: So müsse neben der Entwicklung beeindruckender neuer Technologien auch zur Kenntnis genommen werden, dass die permanente Aufwertung der D-Mark durch die Einführung des Euro gestoppt worden sei. Ungelöst bleibe ähnlich wie in Frankreich allerdings die Finanzkrise der Kommunen, denen man all jene Kosten aufgebürdet habe, bei denen die Zuständigkeit durch die Verfassung nicht eindeutig festgelegt worden war. Hier wie auch hinsichtlich des deutschen Föderalismus seien Reformen unerlässlich. Positiv sei freilich hervorzuheben, dass etliche deutsche Großunternehmen durch ihre Stiftungen

(Bosch, Volkswagen, Hertie) deutlich machen, dass Eigentum verpflichte. Andererseits gebe es Konzerne, die in einer Zeit der Massenentlassungen ihren Managern unverständlich hohe Gehälter zukommen ließen. Damit vergrößere sich die Schere zwischen arm und reich beträchtlich. Hinsichtlich der Integration von Einwanderern seien in Deutschland zwar große Integrationsanstrengungen unternommen worden, nicht zuletzt PISA sowie eine latente Fremdenfeindlichkeit verdeutlichten allerdings, dass deren Erfolg eher gering einzustufen sei. Zuwanderung, Integration sowie die prekäre demographische Entwicklung, die man lange unterschätzt habe und die eine durchgreifende Rentenreform erfordere, seien Fragestellungen, die von der Politik entschlossen angepackt werden müssten. Hier habe es aber in der Vergangenheit – ähnlich wie in Frankreich – am nötigen Mut gefehlt. Dass es in Frankreich in den Jahren 2000 und 2001 zu einem starken Geburtenanstieg gekommen ist, führt der Autor auf die positive Rolle der französischen Vorschulen (Ecoles maternelles) zurück, für die es in Deutschland keine Entsprechung gebe. Auch sei die Einstellung zum Kinderkriegen in beiden Ländern unterschiedlich, da es in Deutschland eine viel stärkere Tendenz gebe, sich gegen Kinder zu entscheiden. Die gesetzliche Gleichberechtigung der Geschlechter habe sich faktisch nur in Ansätzen durchgesetzt: daran ändere weder die positive Diskriminierung der Frau in Frankreich etwas noch die so genannte Quoten-Frau in Deutschland. Angesichts der Tatsache, dass man in Deutschland länger jung bleibe als in Frankreich, wenn man das Alter und das Erwachsenwerden mit der beruflichen Eingliederung gleichsetze, und der Niedergang der alten drei Ks (Kinder, Kirche, Kü-

che) durch den Aufstieg drei neuer Ks (Kinder, Krippe, Karriere) kompensiert wurde, scheint diese deutsche Entwicklung nachvollziehbar zu sein. Ob sie in Ansätzen reversibel ist, bleibt offen.

Die Werteproblematik sowie ihre Übermittlung behandelt der Autor in engem Zusammenhang mit der Rolle der Medien. Die Konzentrationsprozesse privater Sender (Kirch-Gruppe) sowie der Presse (Springer) seien keine rein deutsche, sondern eine gesamteuropäische Erscheinung. Als problematisch erweise sich die mediale Ausrichtung auf Skandale, Gewalt und Sensationen sowie die Haltung zahlreicher Journalisten und Kritiker, die von den Politikern einerseits gerechtes und menschenwürdiges Handeln einfordern, andererseits aber dazu neigen, Inszenierungen zu loben, „in denen sich die Gewalt in Blut und Sperma Bahn bricht“ (S. 174). Ob grundsätzliche Fragen nach dem menschlichen Wesen und Leben mit Hilfe von speziell eingesetzten Ethik-Räten auch nur ansatzweise gelöst werden können, müsse offen bleiben. Grosser bezieht sich dabei auf die kontrovers geführte Diskussion über die Stammzellen-Forschung, auf die verschiedentlich vorgebrachten Euthanasieanliegen, die unterschiedliche Gesetzgebung hinsichtlich der Abtreibung sowie die diesbezüglich ebenfalls divergierenden Auffassungen innerhalb der deutschen Kirchen. In diesem Kontext versucht er auch, den in Deutschland wenig verständlichen Begriff der französischen *laïcité* zu erläutern und kritisiert die Haltung der deutschen Kirchen, die ganz offensichtlich der Ansicht seien, dass die Vermittlung von Werten ohne Religionsunterricht unmöglich sei.

Im letzten Kapitel „Deutschland in Europa“ hebt Grosser zunächst hervor, dass man in Deutschland

gewöhnlich vergesse, welchen enormen politischen Nutzen die Bundesrepublik aus der Idee eines geeinten Europa gezogen habe und welchen großen wirtschaftlichen Nutzen man weiterhin aus dem gemeinsamen Markt ziehe. Im gesamteuropäischen Kontext sei die deutsch-französische Kooperation trotz gelegentlicher Irritationen und Krisen zwar von großem Gewicht, allerdings gebe es auch ausgesprochen betrübliche Tendenzen, wie zum Beispiel das gegenseitig abnehmende Interesse an der jeweiligen Landessprache. Dabei stehe das Europa der 15 vor weiteren wichtigen Herausforderungen: Angesichts der baldigen Osterweiterung habe trotz des Gipfels in Nizza noch immer keine grundsätzliche Reform der EU stattgefunden. Bei der Definition der neuen Rolle der Nato und der Zukunft einer effektiven europäischen Verteidigungsgemeinschaft sei man ebenfalls kaum weiter gekommen, protektionistische Tendenzen herrschten sowohl in Deutschland als auch in Frankreich vor. Dabei unterstelle man Deutschland häufig zu Unrecht, dass dessen Traum einer Vorherrschaft in Europa weiterhin aktuell sei. Während es in Frankreich die Tendenz zur Selbstüberschätzung gebe, pflege man in Deutschland indessen eine durchaus reelle Bescheidenheit. Gleichzeitig erwarte die Weltgemeinschaft – besonders hinsichtlich militärischer Einsätze – von Deutschland mehr als bisher. Dass diese Erwartung – besonders jüngst im Hinblick auf den Konflikt um den deutschen militärischen Beitrag im Irakkrieg und anderswo – nur partiell erfüllt werden dürfte, führt Grosser auf einen aus historischen Gründen tief sitzenden Pazifismus sowie auf die von ihm aufgestellte, wohl durchaus vertretbare These zurück, dass das dominierende Merkmal der deutschen öffentlichen Meinung in dem

Wunsch bestehe, bei größtmöglichem Wohlstand in aller Ruhe leben zu können, unbehelligt von den tief greifenden Veränderungen auf dem Kontinent und in der Welt nach 1990. (S. 234) Diese These ließe sich ohne weiteres auch auf andere Bereiche der deutschen Politik und Gesellschaft übertragen, der es spürbar an Energie und Visionen mangelt und die traditionell zur Selbstbespiegelung und Wehleidigkeit neigt. Diesbezüglich stehen die Deutschen aber – Dank sei Gott – in Europa und in der ganzen Welt nicht allein da. Insofern sind sie mit den Worten Alfred Grossers durchaus „anders und doch gleich“.

Zbigniew Wilkiewicz

**Petra Lutz/Thomas Macho/
Gisela Staupe/Heike Zirten
(Hrsg.): Der (im-)perfekte
Mensch. Metamorphosen von
Normalität und Abweichung –
Köln/Weimar 2003, Böhlau
Verlag, 483 Seiten**

Was erwartet man, wenn man einen schönen Einband öffnet, auf dem hinter einem transparenten Umschlag eine große stilisierte Schwarz-weiß-Zeichnung hervorschimmert, ein Gesicht, und einen bestechenden Titel, „Der (im-)perfekte Mensch“ in rot gelesen hat? – Man erwartet einen gnädigen und sanften Blick auf das menschliche Äußere, wie ihn die Öffentlichkeit nicht gewährt, in der nur das Perfekte lobenswert scheint und das Imperfekte mit einem Makel behaftet ist – zumindest mit dem Makel der Gewöhnlichkeit. Man erwartet zumindest die Pole: gewöhnlich und außergewöhnlich, schön und hässlich.

Beim Aufschlagen des Buches, beim Durchblättern der Texte und Fotografien wird schnell klar, dass

die Blickrichtung viel ungewöhnlicher ist: Sie wird genommen von der jahrmarktschreierischen Freude am Grusel, der medizinischen Klassifikation des Abnormen und der ästhetischen Inszenierung körperlicher Versehrtheit, hin auf das Verständnis von Normalität und die menschliche Selbstdefinition, so dass am Ende ein noch anderer Blick auf das eigene und fremde Äußere, auf die Empfindung von Perfektion insgesamt steht – nur eben nicht bloß das angenehme Gewöhnliche und Außergewöhnliche, sondern auch das auf den ersten Blick „zu wenig“ und „zu viel“, das Ergänzungsleistungen unseres Gehirns erfordert, das Hässliche, Schaurige – Aspekte und Körper, die gemeinhin ausgeblendet, abgeschoßen, mit Prothesen verdeckt werden, auch Implantate und andere Verschönerungen, die die Perfektion sicherstellen sollen, um Idealen und Sehgewohnheiten zu entsprechen, aber auch bewusste Verstümmelungen im Sinne idealer Maße.

Das Buch geht dabei so vor, dass es mit der Erkundung der Normalität und ihrer naturwissenschaftlichen Messung beginnt – wie wohl es den Herausgebern nach eigener Aussage schwer fällt, gelassen von einer so genannten Normalität zu sprechen: Das allgemeine Empfinden schließt viele verschiedene Menschen mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, Defiziten usw. aus oder ordnet sie Klassen und Typen zu, erklärt sie zu Behinderten und folgt dabei dem historischen Einfluss der Wissenschaft und deren Bestreben zu zählen, zu klassifizieren, einzuordnen – einer Wissenschaft, die die Welt vereinfacht beschreibt und damit quasi im Nebenprodukt menschliche Urängste und Unsicherheiten über abweichendes Aussehen und Verhalten fundiert und salonfähig gemacht hat.

Die vielfältigen Textbeiträge entstanden in mehrjähriger Zusammenarbeit der Aktion Mensch und der Stiftung Deutsches Hygienemuseum. Die Abbildungen stehen den anspruchsvollen Texten in Anzahl und Illustrationskraft nicht nach. Ein rund 500 Seiten starker philosophisch und ästhetisch anspruchsvoller Band ist entstanden, der an den Sehens- und Verstehensgewohnheiten erst anknüpft und sie dann in Frage stellt.

So vermittelt das Buch auf ganz ungewöhnlichem Weg den Wert und die Ästhetik des Menschlichen, so, wie es ist – und wird dabei den Erwartungen gerecht, die Einband und Titel geweckt hatten: Der gnädige Blick gegen andere und sich selbst und damit vor allem: gegen die Ausblendung, das Ignorieren und der zerstörerischen Suche nach Perfektion.

Diana Leusenrink

Albert Schweitzer: Kultur und Ethik in den Weltreligionen. Werke aus dem Nachlass im Verlag C.H. Beck – München 2001, Verlag C.H. Beck, 467 Seiten

Albert Schweitzer, evangelischer Theologe, Kulturphilosoph, Tropenarzt, Bachinterpret, geb. 14.01.1875 in Kaysersberg (Oberelsaß), gest. 04.09.1965 in Lambarene (Franz. Kongo, heutiges Gabun).

Schweitzer sagte einmal von sich selbst: „Ich bin zu einem Drittel Professor, zu einem Drittel Apotheker und zu einem Drittel Bauer.“ Er war mehr: Apostel der tätigen Nächstenliebe, dessen philosophische Theorie und ärztliches Handeln Zeit seines Lebens eine Einheit bildeten. Sein Lebensweg ist so einzigartig, dass er sich kaum mit dem eines ande-

ren Menschen unserer Zeit vergleichen lässt.

Als Religionsphilosoph ist Albert Schweitzer Agnostiker. Sein Gottdenken hält er seit seinem 15. Lebensjahr in bewusster Schwebelage zwischen Theismus und Pantheismus. Schweitzer betont zwischen Philosophie und Theologie fließende Grenzen. Den Weltreligionen verdankt er viele Anregungen. Als Philosoph ist Schweitzer von Schopenhauer, Nietzsche, Goethe, den Stoikern, den altchinesischen Weisen und den französischen Denkern Fouillé und Guyau beeinflusst.

Intuitiv ging Albert Schweitzer im September 1915 das Lösungswort „Ehrfurcht vor dem Leben“ auf. Er findet das Grundprinzip des Sittlichen: Gut ist: Leben erhalten, Leben fördern heißt, entwicklungsfähiges Leben auf sein höchstes Niveau bringen. Böse ist: Leben vernichten, Leben schädigen, entwickelbares Leben niederhalten. Er betont den universellen Charakter der Ethik. Sein Grundprinzip nennt er denotwendig und absolut. Ausgangspunkt seines Denkens ist ihm die Erkenntnis: „Ich bin Leben, das leben will inmitten von Leben, das leben will“. Von Albert Schweitzer gibt es unzählige Veröffentlichungen auf den Gebieten der Theologie, der Philosophie, der Ethik, der Musik, der Medizin sowie zahlreiche Plattenaufnahmen.

Dem Verlag C.H. Beck liegt ein umfangreicher theologischer und philosophischer Nachlass von Albert Schweitzer vor. Er umfasst mehrere vollständige Werke, die Schweitzer nicht selbst publizierte, meist, weil er zu viel zu tun hatte, um die Drucklegung selbst vornehmen zu können. Daneben gibt es unzählige Entwürfe, Varianten, Skizzen; im Ganzen umfasst dieser Nachlass weit über

zehntausend Manuskriptseiten, die Schweitzer in einer Zeit geschrieben hat, die mehr als ein halbes Jahrhundert dauerte, teils in Lambarene, teils auf dem Schiff und während seiner Europa-Aufenthalte. Die von Johann Zürcher besorgte Dokumentation des Nachlasses ist heute weitgehend abgeschlossen und soll zu einem späteren Zeitpunkt interessierten Forscher/innen zugänglich gemacht werden.

Der vorliegende Band enthält drei nachgelassene Schriften Albert Schweitzers über Kultur und Ethik in den Weltreligionen von überraschender Aktualität. „Kultur und Ethik“, entstanden 1919-1921, skizziert den Beitrag der Weltreligionen zu einer universalen Ethik. Gleichzeitig bietet dieses überaus präzise, meisterhaft geschriebene und in sich geschlossene Werk nicht nur eine dichte Darstellung der Ethik Jesu, sondern auch der eigenen theologischen und ethischen Grundansichten Schweitzers. „Mensch und Kreatur in den Weltreligionen“, geschrieben 1933, bündelt Schweitzers Gedanken zur Tierethik und vermittelt zentrale Grundansichten der Ethik in der Ehrfurcht vor dem Leben. Die 1934 gehaltenen „Hibbert-Lectures“, bislang nur aus Presseauszügen

bekannt, beleuchten in einer pointierten Gegenüberstellung das Verhältnis des Christentums zu den Weltreligionen. Die drei Schriften des vorliegenden Bandes gehören in den Umkreis von Schweitzers Kulturphilosophie und bieten eine wichtige Ergänzung zu seiner „Kulturphilosophie III“.

Schweitzer führt in diesem Band die für seine Fragestellung relevanten religionshistorischen Texte auf, wodurch man sozusagen nebenbei einen breiten Fundus von wichtigen Quellen erhält. Die wissenschaftliche Arbeit Schweitzers und seine interdisziplinäre Art zu denken und zu arbeiten, wird eindrucksvoll deutlich. Auch die Aufarbeitung des Nachlasses geschieht mit größter Sorgfalt und Übersichtlichkeit. Der umfangreiche Anhang ist eine wertvolle Ergänzung zu den Texten, jede bekannte Notiz ist aufgeführt, jede Quelle benannt und die Entwicklung des Textes bis hin zu seiner Druckfassung nachvollziehbar.

Die Spannbreite von Schweitzers Anschauung der Weltreligionen umfasst die Ethik in den primitiven Religionen und im assyrischen, ägyptischen und griechischen Polytheismus, die Ethik

und Kultur im chinesischen Denken, im indischen Denken, in der Religion Zarathustras, im jüdischen Denken, im Denken Jesu und im Denken des Christentums. Über den Islam schreibt Albert Schweitzer nicht, begründet dies aber in einer Fußnote.

Sein Anliegen wird besonders in den Hibbert-Lectures deutlich. Ich zitiere daraus Seite 274, aus der Vorlesung vom 25. Oktober 1934 in Oxford: „In der heutigen Welt herrscht die Gedankenlosigkeit. Der Geist der Realitäten. Keine ethischen Ideale. Das zeigt sich darin, dass die Ethik keine Rolle im öffentlichen Leben spielt. Diese Sinnlosigkeit wirkt sich aus in der Geringschätzung des Lebens. Die Gefahr besteht, dass Millionen von Menschen zerstört werden, für Werte, die keine Bedeutung haben, für Fragen, die mit einiger Vernunft sich regeln ließen. Keines der Völker weiß, ob nicht das andere morgen über es herfällt. Die Gesinnung der Nicht-Ehrfurcht vor dem Leben herrscht. Und in dieser müssen wir geistig und materiell zugrunde gehen. Die Gesinnung der Ehrfurcht vor dem Leben kann uns retten.“

Martina Winkel

Markt

Termine

Die Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken feiern ihren **hundertsten Geburtstag** und veranstalten aus diesem Anlass über Pfingsten ein viertägiges **Camp** in Berlin. Eingeladen sind über 1000 Falken aller Generationen und zahlreiche internationale Gäste von befreundeten Organisationen.

Für Infos und Anmeldungen wende man sich an SJD – Die Falken, Bundesvorstand, Kaiserstraße 27, 53113 Bonn.

Vom 2. bis 4. Juni 2004 findet der **Deutsche Jugendhilfetag** (DJHT), einer der größten Fachkongresse mit Fachmesse Europas, in Osnabrück statt. Unter www.jugendhilfetag.de sind Informationen zu dieser Veranstaltung abzurufen.

Der Veranstaltungskalender ist zu beziehen bei der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Mühlendamm 3, 10178 Berlin.

„**Bildung gewinnt 2004**“ ist der Titel eines bundesweiten Kongresses, der vom 3. bis 4. Juni 2004 in Hamburg stattfindet. Dazu laden ein das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die „Lernende Metropolregion Hamburg“ und die Landesregierungen von Niedersachsen und Schleswig-Holstein sowie die Hamburger Behörde für Bildung und Sport.

Es ist das Ziel des Kongresses, konkrete Lösungen für aktuell drängende Fragen wie Kundenakquise, Entwicklung neuer Produkte und Aufbau neuer Arbeitsstrukturen zu finden. Angesprochen werden sollen Vertreter und Vertreterinnen aus allen Bildungsbereichen, von Schulen

über Universitäten bis hin zu Aus- und Weiterbildungseinrichtungen.

Informationen gibt es unter www.lernende-metropole.de und www.weiterbildung-hamburg.de.

Am 15. Juni 2004 findet in Göttingen eine Tagung zum Thema **„Qualität und Zertifizierung in der Weiterbildung – die Bedeutung der aktuellen Debatte für DistanzE-Learning und Fernunterricht“** statt. Veranstalter ist das Forum DistanzE-Learning, ein Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e. V. Die Tagung bietet Fernunterrichts- und E-Learning-Anbietern Gelegenheit zum fachlichen Austausch und zur Positionierung in der aktuellen Qualitätsdebatte nach der Hartz-Reform.

Für Infos und Anmeldungen wende man sich an die Geschäftsstelle des Forum DistanzE-Learning unter Telefon 040/675 70-280 oder im Internet unter www.forum-distance-learning.de.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung veranstaltet vom 22. bis 24. Juni 2004 in Frankfurt/Main einen Workshop zum Thema **„Lernkulturveränderung“**. Der Workshop behandelt die organisatorischen, personellen und didaktischen Voraussetzungen für die Gestaltung der Lernkultur. Dabei werden die Erfahrungen und Ergebnisse aus der Zusammenarbeit mit 17 Weiterbildungseinrichtungen aus ganz Deutschland weitergegeben, die im Projekt „SELBER – Service Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erarbeitet wurden.

Ansprechpartnerin für Informationen und Anmeldungen: Angela Fischer (DIE), e-mail fischer@die-bonn.de.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., der frühere AUE, veranstaltet vom 16. bis 17. September 2004 in Hannover die Jahrestagung zum Thema **„Wandel der Hochschulkulturen? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz“**. Es sind Workshops vorgesehen zu den Themenbereichen:

- Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschulkultur
- Bedarfe und Märkte kultureller wissenschaftlicher Weiterbildung
- Veränderte Angebotsstrukturen – veränderte Hochschulkultur
- Neue Lernkulturen – Anforderungen an Didaktik und Methodik
- Modelle der Institutionalisierung und Finanzierung kultureller wissenschaftlicher Weiterbildung.

Infos gibt es unter www.aue-net.de oder bei der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., Vogt-Kölln-Str. 30, Haus E, 22527 Hamburg.

Wettbewerbe/Aktionen/Ausschreibungen

Abgeordnete des Bundestages, die Städte, Gemeinden, Landkreise Deutschlands und die Sparkassen haben die Initiative **„für mich, für uns, für alle“** gegründet, deren Ziel es ist, ehrenamtliche Leistungen öffentlich anzuerkennen. Diese Initiative zeichnet jedes Jahr vorbildliche Freiwilligen-Projekte zu einem

Schwerpunktthema aus. In diesem Jahr lautet das Thema „**Jung & Alt**“. Bewerben können sich Projekte oder Einzelpersonen; es ist auch möglich, Einzelpersonen, Vereine oder Initiativen für den Preis vorzuschlagen. Die Bewerbungsformulare mit weiteren Teilnahmebedingungen liegen in vielen Sparkassenfilialen aus oder können im Internet unter www.buerger-engagement.de herunter geladen werden.

„Mythos Markt? Die ökonomische, rechtliche und soziale Gestaltung der Arbeitswelt“

ist das Thema des Deutschen Studienpreises, den die Körber-Stiftung im Januar ausgeschrieben hat. Der Wettbewerb richtet sich an alle bis einschließlich 30 Jahre, die studieren, lehren oder forschen.

Die Informationen und Teilnahmebedingungen sind abzurufen unter www.studienpreis.de.

Die **Aktion Mensch** startet eine neue Förderaktion. Ein Jahr lang werden 5.000 Projekte in der Kinder- und Jugendarbeit mit jeweils bis zu 5.000 Euro unterstützt. Grund für die Initiative ist die Finanznot in vielen Städten und Gemeinden, die dazu führt, dass wichtige Projekte in der Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr fortgeführt werden können. **Projektanträge können unter www.5000xZukunft.de online gestellt werden.** Unter dieser Netzadresse gibt es auch Formulare, Förderrichtlinien, eine Liste von Partnerorganisationen, Checklisten und weitere Informationen.

Zeitschriften zur politischen Bildung

Im Mittelpunkt von Nummer 1/2004 der von Johannes Schillo

redigierten Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ steht die Frage, **„Was ist politische Bildung wert?“**. In den Beiträgen werden Ergebnisse der Evaluation politischer Bildung mit Jugendlichen und Erwachsenen vorgestellt und die aktuellen Bedingungen der öffentlichen Förderung problematisiert.

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom Bundesausschuss politische Bildung (bap) und ist zu beziehen über den Juventa-Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim

Im Wochenschau Verlag sind wieder einige Ausgaben der Zeitschrift Wochenschau erschienen, die sich an die Sekundarstufen I und II wenden:

- **Recht im Alltag** ist das Thema von Ausgabe 6/2003 für die Sekundarstufe I. Vermittelt werden Informationen zur Geschäftsfähigkeit, zur Vertragsgestaltung, zu Interessenkonflikten im Zusammenhang mit rechtlichen Regelungen und zum Wandel von Recht im Alltag.
- Um **Arbeitsmarktpolitik** geht es in Ausgabe 6/2003 für die Sekundarstufe II. Dargestellt werden die Entwicklungen und Ursachen der Arbeitslosigkeit und Schwerpunkte der Debatte über arbeitsmarktpolitische Konzepte.
- Eine Sonderausgabe, die sich gleichermaßen an die Sekundarstufen I und II wendet, konzentriert sich auf den **Klimaschutz**.
- Nummer 1/2004 für die Sekundarstufe I thematisiert **Vorurteile** und was sie bewirken können.
- **Kommunalpolitik** ist Schwerpunkt von Nummer 1/2004 für die Sekundarstufe II. Hier geht es um die Finanznot der Kommunen und Pers-

pektiven der Kommunalpolitik.

Im Wochenschau Verlag erscheint auch die Zeitschrift „kursiv – Journal für politische Bildung“. In der letzten Ausgabe des vergangenen Jahres werden die Herausforderungen für die politische Bildung erörtert, die sich im Zusammenhang mit **Krieg und Frieden** stellen.

Alle genannten Wochenschau Publikationen sind zu beziehen über den Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Taunus oder über den Buchhandel.

Nummer 281 der Informationen zur politischen Bildung, die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben werden, hat **Russland** zum Thema. Dargestellt werden Geschichte, politisches und wirtschaftliches System, Aspekte der postsowjetischen Gesellschaft und die Entwicklung des Transferprozesses nach dem Zerfall der UdSSR.

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

Publikationen zur Erwachsenenbildung

„**Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole**“ ist der Titel einer Studie, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung im Bertelsmann Verlag veröffentlichte. Sie erschien in der DIE-Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Untersucht wurden Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen der Münchner Bevölkerung. Erforscht wurde aus der Perspektive der Milieuforschung der Zusammenhang von sozialer Lage, Lebensstil und

Weiterbildung am Beispiel der Stadt München. Als Autorin und Autoren der Studie zeichnen Rudolf Tippelt, Meike Weiland, Sylva Panyr und Heiner Barz.

Bezug: über den W. Bertelsmann Verlag oder den Buchhandel.

Die „**Praxis selbstregulierten Lernens**“ steht im Mittelpunkt einer Spezialausgabe, die die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung als Nummer 8 veröffentlicht hat. Arnim Kaiser, Astrid Lambert und Monika Uemminghaus sind die Autorinnen und der Autor, die Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Projekts „Neues Lernen und die Vermittlung von Selbstlernkompetenz (SeLK)“ in einer Handreichung vorgelegt haben. Während der erste im Zusammenhang mit diesem Projekt entstandene Band die dem Projekt zugrunde liegende Theorie darstellte, konzentriert sich diese Publikation auf die praktischen Konsequenzen, die sich aus der Projektarbeit ziehen lassen.

Bezug: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Joachimstraße 1, 53113 Bonn.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat in der Reihe Berufliche Bildung und Weiterbildung eine Schrift mit dem Titel „**Selbstständig – aber sicher!**“ herausgegeben, in der es um die soziale Sicherung von Dozentinnen und Dozenten in der Weiterbildung geht.

Bezug: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand – Organisationsbereich berufliche Bildung und Weiterbildung, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/Main.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Donau-Universität Krems hat unter dem Titel „**Studies in Lifelong Learning 2**“ ihre Vorstellungen zur eigenen Weiterbildungsforschung formuliert. Die Broschüre enthält einen Artikel, der verschiedene Zugänge bei der Erforschung wissenschaftlicher Weiterbildung akzentuiert, das aktuelle Arbeitsprogramm der interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung und die Thesen der Donau-Universität zur Förderung der Erforschung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die Autoren sind Werner Fröhlich, Ernst Prokop und Wolfgang Jütte.

Bezug: Donau-Universität Krems, Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung, Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30, A – 3500 Krems.

Anfang des Jahres erschien die neue Ausgabe der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“, die von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. – AUE – herausgegeben wird. Sie enthält Artikel zum **Lebenslangen bzw. Lebensbegleitenden Lernen** von verschiedenen Autorinnen und Autoren.

Bezug: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., Vogt-Kölln-Str. 30, Haus E, 22527 Hamburg

Untersuchung von Weiterbildungsveranstaltungen der STIFTUNG WARENTEST

Die STIFTUNG WARENTEST testet seit dem vergangenen Jahr **Weiterbildungsveranstaltungen**

gen bzw. -medien. Die Untersuchungen sollen noch bis Ende 2005 laufen. Finanziert werden sie durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt erschienen die Ergebnisse von insgesamt elf Untersuchungen. Darunter waren Tests von Kursen zur Persönlichkeitsentwicklung oder für Gesundheitsberufe, Seminare für Projektmanagement, Lernsoftware Wirtschaftsent Englisch sowie Weiterbildungsdatenbanken.

Die Untersuchungen sind zu finden unter der Internetadresse www.weiterbildungstest.de.

Fort- und Weiterbildung

Das Institut für Weiterbildung an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik – veranstaltet zum vierten Mal am 11. Juni 2004 eine „**Lange Nacht der Weiterbildung**“, in der es über seine berufsbegleitend organisierten Studiengänge und Seminarreihen informiert. Im Angebot sind unter anderem Qualifizierungsmöglichkeiten in den Bereichen Sozial- und Gesundheitsmanagement, Kultur-, Bildungs- und Medienmanagement sowie Seminare in den Bereichen „Betrieb – Wirtschaft – Management“. Die Angebote beziehen sich auf das Wintersemester 2004/2005. Im Herbst beginnt eine praxisnahe Qualifizierung für Trainer, die mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Das Weiterbildungsangebot „Trainer-the-Trainer“ vermittelt umfassende Kenntnisse und definiert gleichzeitig im Weiterbildungsmarkt fehlende Standards.

Informationen zu den Weiterbildungsangeboten gibt das Institut für Weiterbildung an der HWP –

Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, Rentzelstraße 7, 20146 Hamburg, www.hwp-hamburg.de/weiterbildung.

Die Fernuniversität Hagen hat ein Angebot zur **Wissenschaftlichen (Weiter)Bildung** entwickelt, das „on demand“ Studienprogramme zusammenstellt, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Interessenten und Interessentinnen orientieren.

Informationen und Bewerbungsunterlagen sind erhältlich bei der Fernuniversität in Hagen, Zentrale Studienberatung/Studentensekretariat, Konkordiastraße 5, 58084 Hagen, www.fernuni-hagen.de.

Materialien zur Jugendarbeit

Der Deutsche Bundesjugendring hat sein **Handbuch 2004** herausgegeben, das eine Übersicht über nützliche Adressen im Bereich der Jugendpolitik und -jugendarbeit enthält und den DBJR und seine Mitgliedsorganisationen präsentiert.

Bezug: DBJR, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, www.dbjr.de.

Das Deutsche Jugendinstitut in München hat aus Anlass seines 40-jährigen Bestehens eine Ausgabe seiner Publikation Diskurs den Beiträgen gewidmet, die auf einem Jubiläums-Symposium diskutiert wurden. Unter dem Titel **„Jugendforschung: Bilanz und Ausblick nach vier Jahrzehnten“** werden verschiedene Aspekte der Arbeitsfelder des DJI vorgestellt.

Bezug: Verlag Leske + Budrich, Leverkusen oder über den Buchhandel.

Die letzte Ausgabe der Zeitschrift „Jugend – Beruf – Gesellschaft“, die von der BAG JAW – Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit herausgegeben wird, hat die **ganzheitliche Bildung in der Jugendsozialarbeit** zum Thema.

Bezug: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit, Hohe Straße 73, 53119 Bonn.

Im Brandes & Apsel Verlag erschien eine vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. herausgegebene Publikation unter dem Titel **„Vielfalt ist unser Reichtum“**. Darin wird begründet, weshalb Heterogenität eine Chance für die Bildung der Kinder in Schule und Kindergarten ist. Die Beiträge benennen Defizite im Umgang mit der Differenz und stellen aus verschiedenen Blickwinkeln dar, wie mit Vielfalt im interkulturellen Bildungszusammenhang professionell umzugehen ist.

Bezug: Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt oder über den Buchhandel.

Die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz in Nordrhein-Westfalen hat im Auftrag des Jugendministeriums einen Leitfa-den zum neuen Jugendschutzrecht für Eltern, Kinder und Jugendliche sowie für Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit und Lehrerinnen und Lehrer herausgegeben. Dieses **„Jugendschutz-Info“** informiert unter anderem über die gesetzlichen Abgabe-Verbote bzw. -Beschränkungen von Alkohol und Tabak an Kinder und Jugendliche.

Bezug: AJS, Poststr. 15-23, 50676 Köln.

Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. hat ein Faltblatt erarbeitet, in dem Eltern die neuen Regelungen in verständlicher Form vorgestellt werden. Beispielhaft erläutert wird, in welchen Fällen Eltern einen Erziehungsauftrag erteilen können. Sie werden auf ihre Verantwortung hingewiesen, die mit der Übertragung des Erziehungsauftrags verbunden ist.

Das mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erarbeitete Faltblatt ist in allen Jugendämtern erhältlich und steht auf der Homepage der BAJ zum Download bereit: www.bag-jugendschutz.de/aktuelles.

Die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention beim Deutschen Jugendinstitut hat Ergebnisse und Erfahrungen aus fünf Modellprojekten unter dem Titel **„Evaluierte Kriminalitätsprävention in der Kinder- und Jugendhilfe“** präsentiert.

Der Band ist kostenlos zu beziehen über: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, Postfach 90 03 52, 81503 München.

Schule und Jugendarbeit

Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) hat ein neues Buch herausgegeben, das unter dem Titel **„Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe“** konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ dokumentiert und jugendpolitische sowie pädagogische

Empfehlungen zur Diskussion stellt.

Bezug: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), Mühlendamm 3, 10178 Berlin.

Bildung ist mehr als Schule

behauptet eine neue Ausgabe des Bundesinfos, das der Bund Deutscher PfadfinderInnen herausgibt. Der Bund Deutscher PfadfinderInnen hat darin Ergebnisse seiner Diskussion zum Thema Ganztagschule, Ganztagsangebote, Ganztagsbetreuung dokumentiert.

Bezug: Bund Deutscher PfadfinderInnen, Bundesverband, Baumweg 10, 60316 Frankfurt/Main.

Historische Bildung

„Orte des Erinnerns“ ist der Titel einer Publikation, die im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur und der Bundeszentrale für politische Bildung von Anne Kaminsky und Ruth Gleinig erarbeitet und herausgegeben wurde. Sie soll dazu anregen, sich an historischen Orten mit der Geschichte der SED-Diktatur und der deutschen Teilung im Rahmen schulischer und außerschulischer Bildung, aber auch individuell vor Ort auseinander zu setzen.

Bezug: Forum Verlag Leipzig, Gottschedstraße 30, 04109 Leipzig

Klaus Ahlheim, Professor an der Universität Duisburg-Essen, hat zusammen mit anderen Autoren und Autorinnen eine Handreichung zu **Gedenkstättenfahrten** erarbeitet, die von der Landeszentrale für politische Bildung NRW in Auftrag gegeben wurde. Sie soll bei der Vorbereitung von Gedenkstättenfahrten in der

Schule und in der Jugend- und Erwachsenenbildung unterstützen. Es handelt sich um Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Nordrhein-Westfalen und ausgewählte Gedenkstätten in anderen Bundesländern und im benachbarten Ausland, die kurz vorgestellt werden. Die Publikation enthält aber nicht nur pädagogische Hinweise zu Gedenkstättenfahrten, sondern auch praktische Tipps für die organisatorische und finanzielle Vorbereitung.

Bezug: Wochenschau Verlag oder den Buchhandel.

Die Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken haben aus Anlass ihres hundertsten Geburtstags ein „**Falken Mitmachbuch zum Spielen, Schnippeln und Schmökern**“ produziert, das auf über 90 Seiten Ideen, Praxistipps und methodische Hinweise für Aktionen und Geschichtsarbeit vor Ort versammelt. Neben Texten über die Geschichte der Falken und Ideen für die Gruppenarbeit gibt es Bastel- und Spielideen, die bei der Beschäftigung mit der Verbandsgeschichte und der Geschichte der Arbeiterbewegung nützlich sind.

Die Broschüre ist gegen Erstattung der Versandkosten beim Bundesvorstand der SJD – Die Falken, www.wir-falken.de erhältlich.

Materialien zur Genderbildung

Nummer 3/2003 der von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. herausgegebenen Zeitschrift „EB-Forum“ enthält Beiträge zur **Frauenbildung**. Dokumentiert werden wesentliche Beiträge und Denk-

schritte der 5. Frauenkonferenz der DEAE.

Bezug: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V., Emil-von-Behring-Str. 3, 60439 Frankfurt/Main.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit hat ein Materialheft zum Thema **„Gender Mainstreaming: Das geht uns alle an!“** veröffentlicht. Es zeigt das Spektrum der Arbeit der BAG EJSa zum Thema Gender Mainstreaming im Jahr 2003. Die Bedeutung des Gender Mainstreaming für die verschiedenen Bereiche der Arbeit dieser Organisation wird an Beispielen aus der Praxis beschrieben.

Das Heft ist zu erhalten bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit – BAG EJSa e. V. – Wagenburgstraße 26-28, 70184 Stuttgart.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz hat zusammen mit der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen Arbeitsmaterialien zu Prävention und Geschlecht unter dem Titel **„Grenzen und Brücken“** vorgelegt. Dargestellt werden Unterschiede im gesundheitsrelevanten Verhalten von Mädchen und Jungen, ergänzt durch Hinweise auf institutionelle Rahmenbedingungen, die die Einführung bzw. Etablierung geschlechtsbewusster Sichtweisen und Arbeitsformen in der Praxis unterstützen. Ein Konzept für eine Fortbildungsreihe und Methoden aus der Fortbildungsarbeit zum Schwerpunkt runden die Broschüre ab.

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

Niedersachsen, Leisewitzstr. 26,
30175 Hannover, info@jugend-
schutz-niedersachsen.de

Medienarbeit

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat ein neues Computerspiel entwickelt, das als „**Grundrechte-Jogging**“ das politische Grundwissen trainieren und das demokratische Bewusstsein beleben soll.

„**Grundrechte-Jogging**“ gibt es bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg als CD-ROM oder zum Herunterladen direkt auf der LpB-Homepage (www.lpb.bwue.de).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat ein neues Projekt vorgestellt, mit dem die Medienkompetenz und -nutzung älterer Menschen erweitert werden soll. Das Projekt „**Online-Kompetenz für die Generation 50plus**“ bündelt Aktivitäten aus dem Non-Profit-Bereich und kommerzielle Angebote, die bei Senioren und Seniorinnen das Interesse am Internet wecken sollen. Im Frühjahr und im Herbst 2004 werden Internetkurse von der T-Com, der Dresdner Bank, von ver.di und anderen Trägern angeboten. Das neue Internetportal www.50plus-ans-netz.de bietet dazu aktuelle Informationen, Veranstaltungankündigungen, Literaturempfehlungen, Linklisten und anderes.

Die Ordnung der Medienkontrolle in Deutschland wird in einer Publikation der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. vorgestellt. Es handelt sich dabei um eine grundlegende und detaillierte Darstellung des Jugendmedienschutzes in Deutschland.

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

Außerschulische Bildung

34. Jahrgang 2002

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

- Bundesjugendministerin Schmidt im Haus der Jugendarbeit S. 81-82
- Online-Datenbank der AdB-Mitgliedseinrichtungen S. 82
- Russische Studenten und Studentinnen informierten sich über Modelle demokratischer Jugendbildung S. 82-83
- Jugendarbeit muss sich durch Lebensnähe und Praxisorientierung auszeichnen - Mongolische Fachkräfte hospitierten beim AdB S. 83-84
- Haustechnikertagung zu Brandschutz und Betriebssicherheit S. 84-85
- AdB-Jugendbildungsreferenten und -referentinnen erörterten aktuelle Methoden für die Auseinandersetzung mit Gewalt und Rassismus S. 85-86
- AdB beteiligte sich an GEMINI-Stellungnahmen S. 86-87
- Erweiterungsbau von Burg Liebenzell S. 91
- Brand in Jagdschloss Glienicke S. 91
- Droht dem Internationalen Haus Sonnenberg das Aus? S. 91
- AdB Mitveranstalter der Sommerschule Politische Jugend- und Erwachsenenbildung S. 92
- Erste Mitgliederversammlung von DARE S. 183-184
- „Wir haben viel und intensiv gearbeitet und es fühlte sich dennoch wie Urlaub an“ – Sommerschule „Politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ S. 184-187
- Hoffnung für den Sonnenberg S. 188-189
- Ost-Akademie feierte 50jähriges Bestehen S. 189
- Fortbildungsangebote von AdB-Mitgliedsinstitutionen S. 190-191
- Zivilgesellschaft neu denken – Jahrestagung und Mitgliederversammlung des AdB S. 317-319
- Was bleibt von der öffentlichen Aufgabe Weiterbildung? S. 319-321
- Nachhaltigkeit in der Hauswirtschaft S. 321-322
- Workshop Öffentlichkeitsarbeit S. 322-323
- Herbsttagung der Jugendbildungsreferenten/-innen S. 323-324
- Berichte aus den Kommissionen S. 87-90, 187-188, 324-325
- 50 Jahre Europäische Akademie Nordrhein-Westfalen S. 325
- 25 Jahre IKAB S. 325
- 25 Jahre verändern lernen. Arbeitskreis Entwicklungspolitik e.V. und AKE-Bildungswerk feierten Jubiläum S. 325-326
- AKE-Bildungswerk fordert weitere Unterstützung kommunaler „Eine-Welt-Arbeit“ S. 326
- Konferenz der Landesfilmdienste:
Neuer Internet-Service S. 326
- ESTA-Insolvenz S. 327
- BMBF sieht positive Effekte des EU-Programms SOKRATES S. 71
- Aufregung über GATS S. 71-73
- Bund will nationale Bildungsstandards S. 74
- Bundestag diskutierte Reformen der beruflichen Bildung S. 74-75
- Zehn Jahre Bildungsfreistellungsgesetz in Rheinland-Pfalz S. 76-77
- Protest gegen Kürzungen im außerschulischen Bildungsbereich in Brandenburg S. 77
- Politische Bildung an Schulen in Baden-Württemberg S. 78-79
- Landesregierung und Landesrechnungshof zur Förderung der niedersächsischen Erwachsenenbildung S. 171-173
- Qualitätssicherung bei GATS-Verhandlungen garantieren S. 174-175
- Bundesregierung zu Bildungsgutscheinen S. 175
- GEW zur Bildungsfinanzierung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung S. 178-179
- Diskussion des Berichts zur Beruflichen Bildung S. 179-180
- Aufbau von Ganztagschulen vereinbart S. 180-181
- Apel, Lebenslanges Lernen - Erfahrungen aus dem Programm der Bund-Länder-Kommission S. 228-231
- Becker, Augen auf und Kopf hoch: Die offene Ganztagschule S. 232-236
- Zedler, Förderung von Schlüsselqualifikationen im Bildungswesen S. 265-271
- Bedingungen für die Förderung Lebenslangen Lernens werden verbessert S. 303
- Europaweite Hochschulreform beschlossen S. 303-304
- Besorgniserregende Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt S. 304-305
- Ministerin spricht sich für politische Jugendbildung aus S. 308-309

Arbeitsmarkt

- Jugendhilfeorganisationen zur Situation am Arbeitsmarkt S. 75-76

Berufliche Bildung

- Bundestag diskutierte Reformen der beruflichen Bildung S. 74-75
- Diskussion des Berichts zur Beruflichen Bildung S. 179-180
- Zedler, Förderung von Schlüsselqualifikationen im Bildungswesen S. 265-271
- Besorgniserregende Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt S. 304-305

Bildungspolitik

- BMBF stellt Programm für neue Legislaturperiode vor S. 70-71

- Innenministerium Baden-Württemberg zur Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen S. 310-311
- Neues aus der Schulpolitik S. 311-312
- Weiterbildung auf Länderebene S. 314-316
- Was bleibt von der öffentlichen Aufgabe Weiterbildung? S. 319-321

Bildungsurlaub

- Zehn Jahre Bildungsfreistellungsgesetz in Rheinland-Pfalz S. 76-77

Bürgerrechte

- Ciesla, Die Kraftprobe – der 17. Juni 1953. Ursachen, Verlauf und Folgen S. 6-12
- Mähler, Der 17. Juni 1953 - Arbeiteraufstand oder Volks-erhebung? S. 13-17
- Mechtenberg, Der 17. Juni 1953 im Spiegel der Literatur S. 18-24
- Tschiche, Zwei verschiedene Paar Schuhe. Der 17. Juni 1953 und die Bürgerrechtsbewegung in der DDR S. 25-29

Bundeswehr

- Wehrbeauftragter legte Jahresbericht 2002 vor S. 79-80
- Veränderungen des Kriegsdienstverweigerungsgesetzes S. 80-81

Deutsche Geschichte

- Ciesla, Die Kraftprobe – der 17. Juni 1953. Ursachen, Verlauf und Folgen S. 6-12
- Mähler, Der 17. Juni 1953 - Arbeiteraufstand oder Volks-erhebung? S. 13-17
- Mechtenberg, Der 17. Juni 1953 im Spiegel der Literatur S. 18-24

- Tschiche, Zwei verschiedene Paar Schuhe. Der 17. Juni 1953 und die Bürgerrechtsbewegung in der DDR S. 25-29
- Leibenguth-Nordmann, Fünfzig Jahre deutschlandpolitische „Lebenslüge“? Zum Stellenwert des „17. Juni“ in der westdeutschen Erinnerungskultur und Geschichtspolitik S. 31-42
- Meyer, Des Gedenkens gedenken S. 43-48
- Schalhorn, Die getrennte deutsche Vergangenheit zum gemeinsamen Thema machen. Von Ausstellungen über die DDR vor 1990 zur Präsentation des 17. Juni 1953 als gesamtdeutsches Thema – ein Praxisbericht der Ost-Akademie Lüneburg S. 49-55
- Wagner, Das Jahr 1953 im regionalen Gedächtnis: Das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern S. 56-61

Deutschlandpolitik

- Ciesla, Die Kraftprobe – der 17. Juni 1953. Ursachen, Verlauf und Folgen S. 6-12
- Mähler, Der 17. Juni 1953 - Arbeiteraufstand oder Volks-erhebung? S. 13-17
- Mechtenberg, Der 17. Juni 1953 im Spiegel der Literatur S. 18-24
- Tschiche, Zwei verschiedene Paar Schuhe. Der 17. Juni 1953 und die Bürgerrechtsbewegung in der DDR S. 25-29
- Leibenguth-Nordmann, Fünfzig Jahre deutschlandpolitische „Lebenslüge“? Zum Stellenwert des „17. Juni“ in der westdeutschen Erinnerungskultur und Geschichtspolitik S. 31-42
- Meyer, Des Gedenkens gedenken S. 43-48
- Schalhorn, Die getrennte deutsche Vergangenheit zum gemeinsamen Thema machen. Von Ausstellungen über die

DDR vor 1990 zur Präsentation des 17. Juni 1953 als gesamtdeutsches Thema – ein Praxisbericht der Ost-Akademie Lüneburg S. 49-55

Didaktik/Methodik

- Hufer, Politische Bildung gegen Populismus S. 152-158
- Schlamann, Stammtischparolen im Argumentationstraining: Bühne frei für Populismus? S. 159-163

Entwicklungspolitik

- AKE-Bildungswerk fordert weitere Unterstützung kommunaler „Eine-Welt-Arbeit“ S. 326

Europa

- BMBF sieht positive Effekte des EU-Programms SOKRATES S. 71
- Ahrens, Die europäische Zivilgesellschaft als Perspektive. Strategien gegen Rechtspopulismus S. 146-151
- Erste Mitgliederversammlung von DARE S. 183-184
- Europaweite Hochschulreform beschlossen S. 303-304

Förderungspolitik

- Haushalt 2003 S. 67-69
- Kritik der Opposition am Aktionsprogramm gegen Rechts S. 69-70
- BMBF stellt Programm für neue Legislaturperiode vor S. 70-71
- BMBF sieht positive Effekte des EU-Programms SOKRATES S. 71
- Protest gegen Kürzungen im außerschulischen Bildungsbereich in Brandenburg S. 77

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg will mit Spezialprojekten Integration fördern S. 77-78
- Regierungsentwurf Haushalt 2004 S. 170-171
- Landesregierung und Landesrechnungshof zur Förderung der niedersächsischen Erwachsenenbildung S. 171-173
- Bundesregierung zu Bildungsgutscheinen S. 175
- GEW zur Bildungsfinanzierung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung S. 178-179
- Debatte über Haushalt 2004 S. 302-303
- Bedingungen für die Förderung Lebenslangen Lernens werden verbessert S. 303
- Innenministerium Baden-Württemberg zur Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen S. 310-311
- Weiterbildung auf Länderebene S. 314-316

Forschung

- AGJ-Plädoyer für Ausbau der Kinder- und Jugendhilfeforschung S. 78

Gender Mainstreaming

- GenderKompetenzZentrum eröffnet S. 309-310

Historische Bildung

- Leibenguth-Nordmann, Fünfzig Jahre deutschlandpolitische „Lebenslüge“? Zum Stellenwert des „17. Juni“ in der westdeutschen Erinnerungskultur und Geschichtspolitik S. 31-42
- Meyer, Des Gedenkens gedenken S. 43-48
- Schalhorn, Die getrennte deutsche Vergangenheit zum gemeinsamen Thema machen.

Von Ausstellungen über die DDR vor 1990 zur Präsentation des 17. Juni 1953 als gesamtdeutsches Thema – ein Praxisbericht der Ost-Akademie Lüneburg S. 49-55

- Wagner, Das Jahr 1953 im regionalen Gedächtnis: Das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern S. 56-61
- Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung S. 176-177

Hochschule

- Europaweite Hochschulreform beschlossen S. 303-304
- AUE-Jahrestagung S. 313-314

Institutionen/Organisationen

- Jugendhilfeorganisationen zur Situation am Arbeitsmarkt S. 75-76
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg will mit Spezialprojekten Integration fördern S. 77-78
- AGJ-Plädoyer für Ausbau der Kinder- und Jugendhilfeforschung S. 78
- 40 Jahre Deutsch-Französisches Jugendwerk S. 79
- Bundesjugendministerin Schmidt im Haus der Jugendarbeit S. 81-82
- Haustechnikertagung zu Brandschutz und Betriebssicherheit S. 84-85
- AdB beteiligte sich an GEMINI-Stellungnahmen S. 86-87
- Qualitätssicherung in der Weiterbildung S. 173-174
- DIE vergab Innovationspreise S. 175-176
- Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung S. 176-177
- 50 Jahre DVV S. 177
- GEW zur Bildungsfinanzierung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung S. 178-179

- 40 Jahre Deutsches Jugendinstitut S. 182
- DFJW-Geburtstagsfeier S. 182-183
- Erste Mitgliederversammlung von DARE S. 183-184
- Hoffnung für den Sonnenberg S. 188-189
- Ost-Akademie feierte 50jähriges Bestehen S. 189
- BMFSFJ wurde 50 Jahre alt S. 305
- Remscheider Appell für eine leistungsfähige Kulturarbeit S. 309
- GenderKompetenzZentrum eröffnet S. 309-310
- DIE unterstützt Entwicklung neuer Lernkulturen S. 313
- AUE-Jahrestagung S. 313-314
- 50 Jahre Europäische Akademie Nordrhein-Westfalen S. 325
- 25 Jahre IKAB S. 325
- 25 Jahre verändern lernen. Arbeitskreis Entwicklungspolitik e. V. und AKE-Bildungswerk feierten Jubiläum S. 325-326
- AKE-Bildungswerk fordert weitere Unterstützung kommunaler „Eine-Welt-Arbeit“ S. 326
- Konferenz der Landesfilmdienste: Neuer Internet-Service S. 326
- IB-Kampagne gegen Gewalt S. 326-327
- Fortbildungs- und Kooperationsangebote S. 327
- ESTA-Insolvenz S. 327

Integration

- Projekte zur Integration von Migrantinnen und Migranten S. 181-182
- John, Integrationsland Bundesrepublik? S. 277-281
- Schmidt, Neue Brücken zum Bosphorus. Deutsch-Türkische Kulturwochen 2003 S. 288-294

- Wolf, „Hier kann ich zur Ruhe kommen, treffe Gleichgesinnte und mein Kopf fängt wieder an zu denken“. Zur Arbeit mit russischsprachigen Migrantinnen in Berlin S. 295-301

Interkulturelles Lernen

- Schillo, „Dialog der Kulturen“. Hat der zivilgesellschaftliche Diskurs noch eine Chance? S. 62-66
- Schmidt, Neue Brücken zum Bosphorus. Deutsch-Türkische Kulturwochen 2003 S. 288-294
- Wolf, „Hier kann ich zur Ruhe kommen, treffe Gleichgesinnte und mein Kopf fängt wieder an zu denken“. Zur Arbeit mit russischsprachigen Migrantinnen in Berlin S. 295-301

Internationales

- Aufregung über GATS S. 71-73
- Netzwerke für Globales Lernen S. 73-74
- Russische Studenten und Studentinnen informierten sich über Modelle demokratischer Jugendbildung S. 82-83
- Jugendarbeit muss sich durch Lebensnähe und Praxisorientierung auszeichnen – Mongolische Fachkräfte hospitierten beim AdB S. 83-84
- Rahe, „Rechtsextremismus in Europa und Strategien demokratischer Gegenwehr“. Internationale Jugendbegegnung in Weimar S. 164-169
- Qualitätssicherung bei GATS-Verhandlungen garantieren S. 174-175
- Verstärkung des deutsch-russischen Jugendaustauschs S. 316-317

Jugendbildung

- Russische Studenten und Studentinnen informierten sich über Modelle demokratischer Jugendbildung S. 82-83
- Jugendarbeit muss sich durch Lebensnähe und Praxisorientierung auszeichnen – Mongolische Fachkräfte hospitierten beim AdB S. 83-84
- AdB-Jugendbildungsreferenten und -referentinnen erörterten aktuelle Methoden für die Auseinandersetzung mit Gewalt und Rassismus S. 85-86
- AdB beteiligte sich an GEMINI-Stellungnahmen S. 86-87
- Rahe, „Rechtsextremismus in Europa und Strategien demokratischer Gegenwehr“. Internationale Jugendbegegnung in Weimar S. 164-169
- Bollinger, „We are the champions – are we?“. Außerschulische Jugendbildung: Orte, Aufgaben, Ziele S. 222-227
- Becker, Augen auf und Kopf hoch: Die offene Ganztagschule S. 232-236
- Schröder, Wenn es mit der Partizipation was werden soll... „Demokratie lernen“ in Beteiligungsprojekten S. 237-243
- Eschler, Demokratie und Toleranzförderung in der Schule - eine Vision S. 244-249
- Blome/Fürstenow/Ogrzall, „Mach bloß keinen Stress“. Wie Haupt- und RealschülerInnen zu Peer-Group-MediatorInnen ausgebildet werden S. 250-256
- Hasenbein, Wie Schule und außerschulische Bildung voneinander profitieren können S. 257-263
- Gandenberger, Grenzerfahrungen - Menschen auf der Flucht. Ein Seminar über Fluchtursachen, Fluchtwege und Fluchtorte S. 282-287
- Ergebnisse politischer Jugendbildung in Weimar präsentiert S. 305-308

- Ministerin spricht sich für politische Jugendbildung aus S. 308-309
- Herbsttagung der Jugendbildungsreferenten/-innen S. 323-324

Jugendpolitik

- Kritik der Opposition am Aktionsprogramm gegen Rechts S. 69-70
- Jugendhilfeorganisationen zur Situation am Arbeitsmarkt S. 75-76
- AGJ-Plädoyer für Ausbau der Kinder- und Jugendhilfeforschung S. 78
- Bundesjugendministerin Schmidt im Haus der Jugendarbeit S. 81-82
- Bollinger, „We are the champions – are we?“. Außerschulische Jugendbildung: Orte, Aufgaben, Ziele S. 222-227
- BMFSFJ wurde 50 Jahre alt S. 305
- Ergebnisse politischer Jugendbildung in Weimar präsentiert S. 305-308
- Ministerin spricht sich für politische Jugendbildung aus S. 308-309
- Verstärkung des deutsch-russischen Jugendaustauschs S. 316-317

Kooperationen

- Netzwerke für Globales Lernen S. 73-74
- 40 Jahre Deutsch-Französisches Jugendwerk S. 79
- AdB Mitveranstalter der Somerschule Politische Jugend- und Erwachsenenbildung S. 92
- Fortbildungs- und Kooperationsangebote S. 327

Kulturelle Bildung

- Remscheider Appell für eine leistungsfähige Kulturarbeit S. 309

Länder

- Landesregierung und Landesrechnungshof zur Förderung der niedersächsischen Erwachsenenbildung S. 171-173
- Weiterbildung auf Länderebene S. 314-316

Literatur

- Mechtenberg, Der 17. Juni 1953 im Spiegel der Literatur S. 18-24

Mädchen-/Frauenbildung

- Grimminger, Mädchen und junge Frauen im Netz. LizzyNet – die Community für Mädchen von Schulen ans Netz e. V. S. 272-276

Markt (Aktionen, Tagungen, Materialien und Medien)

- S. 110-113, 208-212, 342-345

Migration

- Projekte zur Integration von Migrantinnen und Migranten S. 181-182
- John, Integrationsland Bundesrepublik? S. 277-281
- Gandenberger, Grenzerfahrungen – Menschen auf der Flucht. Ein Seminar über Fluchtursachen, Fluchtwege und Fluchtorte S. 282-287

- Wolf, „Hier kann ich zur Ruhe kommen, treffe Gleichgesinnte und mein Kopf fängt wieder an zu denken“. Zur Arbeit mit russischsprachigen Migrantinnen in Berlin S. 295-301

Netzwerk

- Netzwerke für Globales Lernen S. 73-74

Neue Medien

- Online-Datenbank der AdB-Mitgliedseinrichtungen S. 82
- Grimminger, Mädchen und junge Frauen im Netz. LizzyNet - die Community für Mädchen von Schulen ans Netz e. V. S. 272-276
- Bildung im Netz S. 312-313
- Konferenz der Landesfilmdienste: Neuer Internet-Service S. 326

Parteien

- Decker, Von Schill zu Möllemann. Keine Chance für Rechtspopulisten in der Bundesrepublik S. 126-133
- Priess, Inszenierte Politik und Glaubwürdigkeit – ein Widerspruch? S. 134-139
- Roick, „War da was?“ Zum vermeintlichen „rechtspopulistischen Kurswechsel“ der FDP S. 140-145

Partizipation

- Schröder, Wenn es mit der Partizipation was werden soll... „Demokratie lernen“ in Beteiligungsprojekten S. 237-243
- Tag der Bürgerstiftungen S. 310

Personalien

- S. 94-95, 191, 329-330

Politische Bildung

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg will mit Spezialprojekten Integration fördern S. 77-78
- Politische Bildung an Schulen in Baden-Württemberg S. 78-79
- AdB beteiligte sich an GEMINI-Stellungnahmen S. 86-87
- AdB Mitveranstalter der Sommerschule Politische Jugend- und Erwachsenenbildung S. 92
- Hufer, Politische Bildung gegen Populismus S. 152-158
- Schlamann, Stammtischparolen im Argumentationstraining: Bühne frei für Populismus? S. 159-163
- „Wir haben viel und intensiv gearbeitet und es fühlte sich dennoch wie Urlaub an“ – Sommerschule „Politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ S. 184-187
- Schröder, Wenn es mit der Partizipation was werden soll... „Demokratie lernen“ in Beteiligungsprojekten S. 237-243
- Eschler, Demokratie und Toleranzerziehung in der Schule – eine Vision S. 244-249
- Blome/Fürstenow/Ogrzall, „Mach bloß keinen Stress“. Wie Haupt- und RealschülerInnen zu Peer-Group-MediatorInnen ausgebildet werden S. 250-256
- Gandenberger, Grenzerfahrungen – Menschen auf der Flucht. Ein Seminar über Fluchtursachen, Fluchtwege und Fluchtorte S. 282-287
- Schmidt, Neue Brücken zum Bosphorus. Deutsch-Türkische Kulturwochen 2003 S. 288-294

- Ergebnisse politischer Jugendbildung in Weimar präsentiert S. 305-308

Politische Kultur

- Schillo, „Dialog der Kulturen“. Hat der zivilgesellschaftliche Diskurs noch eine Chance? S. 62-66
- Decker, Von Schill zu Möllemann. Keine Chance für Rechtspopulisten in der Bundesrepublik S. 126-133
- Priess, Inszenierte Politik und Glaubwürdigkeit – ein Widerspruch? S. 134-139
- Roick, „War da was?“ Zum vermeintlichen „rechtspopulistischen Kurswechsel“ der FDP S. 140-145
- Hufer, Politische Bildung gegen Populismus S. 152-158
- Schlamann, Stammtischparolen im Argumentationstraining: Bühne frei für Populismus? S. 159-163
- Zivilgesellschaft neu denken - Jahrestagung und Mitgliederversammlung des AdB S. 317-319

Populismus

- Decker, Von Schill zu Möllemann. Keine Chance für Rechtspopulisten in der Bundesrepublik S. 126-133
- Priess, Inszenierte Politik und Glaubwürdigkeit – ein Widerspruch? S. 134-139
- Roick, „War da was?“ Zum vermeintlichen „rechtspopulistischen Kurswechsel“ der FDP S. 140-145
- Ahrens, Die europäische Zivilgesellschaft als Perspektive. Strategien gegen Rechtspopulismus S. 146-151
- Hufer, Politische Bildung gegen Populismus S. 152-158

- Schlamann, Stammtischparolen im Argumentationstraining: Bühne frei für Populismus? S. 159-163

Publikationen

- Neue Publikationen aus dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen S. 92-93, 190, 327-328
- Bücher S. 95-110, 192-208, 330-341
- Über die Schwierigkeiten der Erinnerung. Ein Schriftwechsel zur Rezension der Biographie von Werner Rietz S. 99-102

Qualitätssicherung

- Qualitätssicherung in der Weiterbildung S. 173-174
- Qualitätssicherung bei GATS-Verhandlungen garantieren S. 174-175
- Netzwerkkonferenz von ArtSet S. 313
- Nachhaltigkeit in der Hauswirtschaft S. 321-322

Rechtsextremismus

- Kritik der Opposition am Aktionsprogramm gegen Rechts S. 69-70
- AdB-Jugendbildungsreferenten und -referentinnen erörtern aktuelle Methoden für die Auseinandersetzung mit Gewalt und Rassismus S. 85-86
- Rahe, „Rechtsextremismus in Europa und Strategien demokratischer Gegenwehr“. Internationale Jugendbegegnung in Weimar S. 164-169

Schule

- Aufbau von Ganztagschulen vereinbart S. 180-181

- Becker, Augen auf und Kopf hoch: Die offene Ganztagschule S. 232-236
- Eschler, Demokratie und Toleranzerziehung in der Schule – eine Vision S. 244-249
- Blome/Fürstenow/Ogrzall, „Mach bloß keinen Stress“. Wie Haupt- und RealschülerInnen zu Peer-Group-MediatorInnen ausgebildet werden S. 250-256
- Hasenbein, Wie Schule und außerschulische Bildung voneinander profitieren können S. 257-263
- Neues aus der Schulpolitik S. 311-312
- Bildung im Netz S. 312-313

Stichwortregister 2002

- S. 114-120

Veranstaltungen

- Schillo, „Dialog der Kulturen“. Hat der zivilgesellschaftliche Diskurs noch eine Chance? S. 62-66
- Bildungsmesse 2003 in Nürnberg S. 177-178
- „Wir haben viel und intensiv gearbeitet und es fühlte sich dennoch wie Urlaub an“ – Sommerschule „Politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ S. 184-187
- Fortbildungsangebote von AdB-Mitgliedsinstitutionen S. 190-191
- Nachhaltigkeit in der Hauswirtschaft S. 321-322
- Workshop Öffentlichkeitsarbeit S. 322-323
- Herbsttagung der Jugendbildungsreferenten/-innen S. 323-324
- Fortbildungs- und Kooperationsangebote S. 327

Weiterbildung

- Zehn Jahre Bildungsfrei-
stellungsgesetz in Rheinland-
Pfalz S. 76-77
- Teilnahme an allgemeiner
Weiterbildung geht zurück
S. 170
- Landesregierung und Lan-
desrechnungshof zur Förde-
rung der niedersächsischen
Erwachsenenbildung
S. 171-173
- Qualitätssicherung in der
Weiterbildung S. 173-174
- DIE vergab Innovationspreise
S. 175-176
- Projekte zur Integration von
Migrantinnen und Migranten
S. 181-182
- Apel, Lebenslanges Lernen –
Erfahrungen aus dem Pro-
gramm der Bund-Länder-
Kommission S. 228-231
- Bedingungen für die Förde-
rung Lebenslangen Lernens
werden verbessert S. 303
- DIE unterstützt Entwicklung
neuer Lernkulturen S. 313
- Weiterbildung
auf Länderebene S. 314-316
- Was bleibt von der öffent-
lichen Aufgabe Weiter-
bildung? S. 319-321

Zivilgesellschaft

- Schillo, „Dialog der Kulturen“.
Hat der zivilgesellschaftliche
Diskurs noch eine Chance?
S. 62-66
- Ahrens, Die europäische Zivil-
gesellschaft als Perspektive.
Strategien gegen Rechtspo-
pulismus S. 146-151
- Zivilgesellschaft neu denken -
Jahrestagung und Mitglieder-
versammlung des AdB
S. 317-319

Ausserschulische Bildung 1-2004

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

Herausgeber:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion:

Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat:

Jürgen Fiege, Gertrud Gandenberger, Dr. Peter Leibenguth-Nordmann, Heinz-Wilhelm Schnieders

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

Redaktionschluss:

31. März 2004

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

Bildnachweis:

Copyrightinweise s. Fotos. Fotos ohne Copyrightinweis wurden von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt oder sind Besitz des AdB.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft € 6,00

1-3 Abonnements (jährlich) € 16,00

ab 4 Abonnements (jährlich) € 12,00

**Abonnements für Studenten, Praktikanten,
Referendare, Arbeitslose** (jährlich) € 12,00

(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)

(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

