

Außerschulische Bildung

4-2005

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Lernen an anderen Orten: Erkundungen, Exkursionen, Studienreisen

- Der andere Ort als Lernimpuls
- Studienfahrten als Möglichkeiten politischer Bildung
- Die Umwelt als Lernfeld
- Parteitage als medienpädagogische Lernorte

ZU DIESEM HEFT	381	<i>Kirsten Kuhlmann/Martin Placke</i> Die Umwelt als Lernfeld – Umweltbildung in der Historisch- Ökologischen Bildungsstätte Emsland	426
SCHWERPUNKT			
<i>Ulrich Müller/Ulrich Papenkort</i> Lernen an anderen Orten: Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise	382		
<i>Hanne Wurzel</i> Lernen an anderen Orten – Erkenntnisse aus der Tagungsbetreuung	390		
<i>Matthias Pfüller</i> Der leere Ort als Lernimpuls – angewandte Ästhetik in der Gedenkstättenarbeit	393		
<i>Ulrike Steimann</i> Studienfahrten als Möglichkeit politischer Bildung – Die Beispiele Berlin, Straßburg, Usedom	400		
<i>Kalle Puls-Janssen</i> Exkursionen im Bildungsurlaub: Conditio sine qua non!	409		
<i>Arno Thomas</i> Tradition trifft Moderne – Internationale Workcamps zwischen Völkerverständigung und Globalisierung	414		
<i>Martin Michalzik</i> Köpfe, Kamas, Krönungsmessen – Parteitage als medienpädagogischer Lernort?	422		
		ADB-FORUM	
		<i>Hilmar Peter</i> Was soll eigentlich diskutiert werden? Ein Kommentar zu den „21 Anmerkungen zur aktuellen Diskussion über Bildung“	430
		METHODEN UND ARBEITSFORMEN	
		<i>Gertrud Gandenberger</i> „EU-Mitentscheidungsverfahren – ein Planspiel“	432
		INFORMATIONEN	
		Meldungen	436
		Aus dem AdB	449
		Personalien	462
		Bücher	464
		Markt	470
		IMPRESSUM	474



„Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis“. Dieser von Pestalozzi überlieferte pädagogische Grundsatz liegt den in diesem Heft vorgestellten Beispielen politischer Bildung zugrunde. Ihnen ist gemeinsam, dass sie politisches Lernen durch unmittelbare Anschauung ermöglichen, sinnliche Erfahrung mit Information

und Reflexion verbinden wollen. Es geht dabei um ein Lernen, dass in der direkten Begegnung mit dem „Gegenstand“ des Interesses und seinem Umfeld geschieht. Erkundungen, Besichtigungen, Exkursionen und Studienreisen sind die Formen, die dieses „Lernen vor (bzw. am anderen) Ort“ ermöglichen.

Dass Reisen bildet, ist keine neue Erkenntnis. Davon zeugen nicht nur die Berichte über große Entdeckungsfahrten zahlreicher Wissenschaftler und die Fülle an Reiseliteratur, die Bilder von Ländern, Städten und Landschaften über Generationen hinweg geprägt hat. Bereits im späten Mittelalter gingen Handwerksburschen „auf die Walz“, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, und diese Wanderjahre waren in der Folge dann auch Voraussetzung dafür, überhaupt Meister werden zu können. In der Erwachsenenbildung haben Studienreisen schon früh eine große Bedeutung gehabt und in der außerschulischen Jugendbildung, die von der Jugendbewegung inspiriert wurde und in besonderem Maße durch die Reformpädagogik

geprägt ist, sind Methoden selbstverständlich, die Lernen und Erlebnis inner- und außerhalb von Bildungseinrichtungen miteinander verbinden. Im internationalen Austausch als Arbeitsfeld der Jugend- und Erwachsenenbildung sind das Reisen und der Wechsel von Orten ebenso selbstverständlich, wie es in der ökologischen Bildung die unmittelbare Anschauung der Natur ist.

Didaktisch-methodische Begründungen für das Lernen an anderen Orten treffen mit einem wachsenden Interesse von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an solchen Bildungsangeboten zusammen. Daraus entstehen neue Chancen insbesondere für die politische Bildung, die es nicht gerade leicht hat, dem schlechten Image der Politik mit attraktiven Angeboten zu begegnen und für die Auseinandersetzung mit Politik zu begeistern. Obwohl die politischen Institutionen selbst erhebliche und kostenintensive Anstrengungen unternehmen, um Menschen wieder für Politik zu werben, wurden die Bedingungen für die Förderung einer politischen Bildung verschärft, die den traditionellen Lernraum verlässt und auch den bei Seminaren in Bildungsstätten üblichen Zeitrahmen überschreitet. Dieses Heft soll durch die Präsentation der hier versammelten Beispiele aus der Bildungspraxis daher auch möglicherweise bestehende Befürchtungen der Bildungspolitikern entkräften und deutlich machen, unter welchen Voraussetzungen das „Lernen an anderen Orten“ zu gelingender politischer Bildung werden kann.

Ingeborg Pistohl

Lernen an anderen Orten: Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise

Ulrich Müller/Ulrich Papenkort

Die beiden Autoren erläutern die Lernmöglichkeiten, die das Lernen an anderen Orten bietet. Einsatzmöglichkeiten, Vorbereitung und Realisierung von Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreisen werden beschrieben und durch didaktisch-methodische Hinweise ergänzt. Abschließend wird auf die Grenzen medialer Vermittlungsformen hingewiesen, wobei sich jedoch die hier vorgestellten Aktionsformen hervorragend zur Integration der neuen Medien bei der Begleitung der Vor- und Nachbereitung eignen.

1. Zur systematischen Verortung der Lernformen

Fast alle Veranstaltungen der außerschulischen Jugend- und der Erwachsenenbildung sind wie der Schulunterricht erstens reine Bildungsveranstaltungen und bleiben von anderen Lebensvollzügen wie dem Ruhen, Sich-Waschen, Sich-Fortbewegen, Essen, Arbeiten, Miteinander-Plaudern, Einkaufen, Spielen etc. getrennt (nur Lernen). Sie ermöglichen zweitens ihren Teilnehmern anhand von Abbildern und Worten eine nur mittelbare Erfahrung von

Bildung findet – so scheint es – hinter verschlossenen Türen statt

Wirklichkeit (bildlich-ikonisch oder sprachlich vermitteltes Lernen). Bildung, so scheint es, findet hinter verschlossenen Türen statt, in Klassen-

zimmern oder Seminarräumen. Viel zu selten finden Lehrer/innen bzw. Dozent/innen den Weg nach „draußen“, in die Lebenswirklichkeit. Drei Veranstaltungs- bzw. Lernformen unterlaufen die Beschränkungen auf reine Bildung und bloße Mittelbarkeit. Die sog. Internatsveranstaltungen in Tagungshäusern mit Übernachtungs- und Verpflegungsmöglichkeiten öffnen sich über das Lernen hinaus zumindest zum Ruhen, Essen, Plaudern und Spielen (auch „Leben“). Niemand kann den ganzen Tag und dazu noch die Nacht ununterbrochen lernen.

Die Reiseveranstaltungen ermöglichen ein „Lernen an anderen Orten“, beherzigen den Zuruf „Heraus aus den Schulstuben“ – so ein Buchtitel aus dem Jahre 1922 (vgl. WINKEL 1982) – und finden, alternativ oder zusätzlich, in der „echten“ Wirklichkeit statt (unmittelbares Lernen): die Erkundung und Exkursion alternativ, die Studien- und Erlebnisreise zusätzlich.

Das Spezifikum der hier vorzustellenden (Reise-)Veranstaltungen wird deutlich, wenn man sich die insgesamt möglichen Lernsituationen, als eigenstän-

dige Veranstaltungsformen oder als Methoden innerhalb dieser Formen, vor Augen führt. Lernen findet als Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt statt. Der Inhalt einer Veranstaltung ist – allgemein gesprochen – ein mehr oder weniger großer Ausschnitt unserer natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt (vgl. MÜLLER/PAPENKORT 1997, S. 3). Methoden, in und als Veranstaltungen, vermitteln zwischen den lernenden Subjekten und den Lernobjekten und organisieren die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Sache. Sie kann man nach zwei Kriterien ordnen: danach, wie der Kontakt zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand hergestellt wird, in unmittelbare (Lernen in und an der Realität), bildlich-ikonisch vermittelte (Lernen in und an Simulationen und Bildern) oder sprachlich vermittelte (Lernen in und an der Sprache) Methoden und danach, in welchem Maße die Teilnehmer/innen aktiv sein können, in darbietende (Lerner sind rezeptiv), interaktive (Lerner sind im Wechsel aktiv und rezeptiv) oder erarbeitende (Lerner sind aktiv) Methoden (vgl. ebd. S. 9). Erkundungen und Exkursionen, Studien- und Erlebnisreisen als „Lernen an anderen Orten“ sind eindeutig unmittelbares Lernen in und an der Realität, das im üblichen Bildungsbetrieb kaum praktiziert wird und auch werden kann. Das Lernen wird aus dem Seminarraum

Lernen wird aus dem Seminarraum in einen Raum verlagert, der mit dem Thema zusammenhängt oder selbst das Thema ist

in einen Raum verlagert, der mit dem Thema zusammenhängt oder das Thema selbst ist. Lernort und Lerngegenstand fallen zusammen. Die Teilnehmer/innen lernen, indem sie Beobachtungen

machen und festhalten. So eröffnen Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise die Chance zu konkreten, sinnlichen Erfahrungen und vermitteln durch die „originale Begegnung“ einen lebendigen Eindruck der Sache.

Eine Einordnung in die zweite Dreiteilung lässt sich nicht prinzipiell vornehmen, sondern richtet sich nach dem jeweiligen Konzept der Reiseveranstaltung. Eine solche kann vornehmlich darbietend, interaktiv oder erarbeitend konzipiert sein oder eine ausgewogene Mixtur der drei Lernformen bieten.

2. Erkundung und Exkursion

Die Erkundung eröffnet die Möglichkeit für aktives bzw. erarbeitendes Lernen. Hier erkunden die Teilnehmer/innen selbst z. B. einen Bauernhof anhand eigener Fragestellungen, interviewen den Land-

wirt usw. Bei der Exkursion ist die Rolle dagegen eher rezeptiv: die Teilnehmer/innen werden geführt, sie bekommen etwas vorgestellt, es wird ihnen dargeboten. Allerdings ist der Übergang von der Exkursion zur Erkundung fließend.

Objekte bzw. Orte, die sich für Erkundungen anbieten, sind z. B. Betriebe aller Art, spezifische Lebensräume wie ein Bach, Landschaften, Stadtteile etc. Interessante Erfahrungen werden oft dort möglich, wo die eine oder andere Variable variiert wird, z. B. die Erkundung einer Behörde mit dem Rollstuhl (um die Perspektive eines Rollstuhlfahrers im wahrsten Sinne des Wortes zu „erfahren“) oder einer Stadt frühmorgens (und im Kontrast dazu vielleicht eines Waldes).

Einsatzmöglichkeiten

Erkundungen und Exkursionen können eingesetzt werden

- zum Einstieg in einen Lernprozess: Orientierung, Motivation, Anregung, erste Begegnung mit dem neuen Lerngegenstand, erste Formulierung der Problemstellung;
- um einen unmittelbaren, authentischen Eindruck von einer Sache zu bekommen und um eine Erfahrungsbasis für die weiterführende Arbeit zu gewinnen;
- zur methodischen Abwechslung in längerfristig angelegten Veranstaltungen (mit begrenzter Fragestellung, zur Ergänzung von Vorträgen, Gruppenarbeiten usw.);
- als zentraler Bestandteil einer ganzen Veranstaltung (mit intensiver Vor- und Nachbereitung, Dokumentation der Ergebnisse);
- als eigenständige Veranstaltungsform (z. B. Betriebserkundung).

Zum Vorgehen

Vorbereitung

- Definieren Sie – gegebenenfalls mit den Teilnehmer/innen – das Erkundungsfeld. Erkundungsfelder können weite (z. B. ein großes Unternehmen) oder enge Räume umfassen (z. B. das Atelier eines Künstlers). Möglichkeiten: Betriebe, Biotope, Behörden, soziale Gruppen, Museen, historische Stätten usw. (vgl. FLECHSIG 1996, S. 52);
- Informieren Sie sich selbst, z. B. über den zu besichtigenden Betrieb;

- Nehmen Sie Kontakt auf zu den externen Kooperationspartnern und vereinbaren Sie den Ablauf;
- Erarbeiten Sie vorab mit den Teilnehmer/innen die nötigen Informationen, damit Sie einen Überblick gewinnen. Nutzen Sie dazu Überblicks- und Informationsmaterialien zum Erkundungsfeld wie Karten, Prospekte, Übersichten, Beschreibungen etc.;
- Klären Sie alle organisatorischen Fragen (Treffpunkt, Zeiten, Anreise, Kosten, Versicherung usw.);
- Halten Sie ggf. Instrumente bereit, die zum Erheben und Speichern von Daten benötigt werden (z. B.: Messinstrumente, Fernrohre, Kameras, Tonbandgeräte, Protokollbögen, Tagebücher etc.).

Bei Erkundungen zusätzlich:

- Entwickeln Sie gemeinsam mit den Teilnehmer/innen die zentralen Fragestellungen für die Erkundung;
- Überlegen Sie, ob für die Erkundung besondere Instrumente zur Datenerhebung und -speicherung benötigt werden: Messinstrumente, Foto- oder Videokamera, Tonbandgeräte, Beobachtungsleitfäden, Mikroskop oder Fernglas.

Durchführung

- Bei Erkundungen achten Sie besonders darauf, dass sich die (aktive) Erkundung nicht unter der Hand in eine (passive) Betriebsbesichtigung verwandelt. Evtl. müssen Sie Ihre Kooperationspartner bremsen, damit die Teilnehmer/innen wirklich aktiv werden können.

Nachbereitung

- Lassen Sie Eindrücke zusammenfassen, strukturieren, analysieren und bewerten; offene Fragen werden notiert.

Bei Erkundungen zusätzlich:

- Die Teilnehmer/innen vertiefen, ergänzen die neuen Informationen durch Texte lesen, Expertenbefragung usw.;
- Evtl. erstellt die Gruppe eine Dokumentation (z. B. eine Wandzeitung). Noch ertragreicher: ein Erkundungsbericht, der die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse festhält, ordnet und die Grundlage für die Auswertung der Erkundung enthält.

Didaktisch-methodische Hinweise

Um in Exkursionen und Erkundungen wirkungsvoll lernen zu können, benötigen die Teilnehmer/innen in der Regel ein gewisses Vorwissen, das die Wahrnehmung strukturiert: „Man sieht nur, was man weiß.“ Auf der anderen Seite kann jedoch auch eine unbefangene Herangehensweise ihren Reiz haben, gerade weil ohne Vorinformation die Wahrnehmung offener und weiter ist.

Zur Erkundung:

Die Erkundung bietet den Teilnehmer/innen die Möglichkeit, eine Fragestellung unmittelbar an der Wirklichkeit zu bearbeiten. Durch das Hinausgehen in den zu untersuchenden Raum können sinnliche Wahrnehmungen in den Lernprozess mit einbezogen werden. Sehen wird ergänzt durch Riechen, Hören, Ertasten. Ein ganzheitlicher Eindruck entsteht. Im Unterschied zur Exkursion bleiben die Teilnehmer/innen jedoch nicht passiv. Sie suchen selbst, fragen, forschen, diskutieren, sammeln Informationen usw.

Vor allem in längeren Lehrgängen besteht eine mögliche Gefahr darin, dass manche Teilnehmer/-innen sich vielleicht an Unterrichtsgänge oder Ausflüge in ihrer Schulzeit erinnert fühlen und die Erkundung dann möglicherweise als eine didaktisch

verbrämte Freizeitveranstaltung missverstehen. Stellen Sie daher den Aspekt der „Abwechslung“ nicht allzu sehr in den Vordergrund.

Zur Exkursion:

In Abgrenzung zur Erkundung hat die Exkursion eher illustrierenden, demonstrierenden Charakter und zeichnet sich durch weniger Selbsttätigkeit der Lernenden aus. Die Exkursion stellt geringere Ansprüche an Vor- und Nachbereitung sowie an die didaktische Planung. Im Rahmen dieser Arbeitsform geht es v. a. darum, den Lerngegenstand oder Teilaspekte davon konkret wahrzunehmen. Statt Fotos von kranken Bäumen anzusehen, geht man hinaus und sucht kranke Bäume im Wald, studiert die Schadensmerkmale am lebenden Objekt. Damit ist bereits angedeutet, dass Exkursionen häufig eine begrenzte Aufgabenstellung haben. Exkursionen werden zumeist von einem externen Experten begleitet oder geführt; man denke etwa an eine Exkursion zu einem Kraftwerk oder zu einem Industrieunternehmen. Meist ist ein Vertreter des Unternehmens bzw. der Einrichtung maßgeblich beteiligt. Vorsicht: die Exkursion könnte zur einseitig werbenden Selbstdarstellung einer Behörde, Organisation oder eines Betriebes werden. Zudem besteht die Gefahr, dass der Experte zu wenig auf die speziellen Interessen der Lerngruppe einzugehen vermag bzw. überhaupt seinen „päda-



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten; Foto: Boris Brokmeier

Exkursion im Rahmen der AdB-Tagung für Haustechniker (2003)

gogischen Auftrag“ vergisst. Gerade bei routinier-
ten Betriebsführern bleiben viele Teilnehmer/innen
passiv. Meist beteiligt sich nur ein kleiner Teil mit
eigenen Fragen, einige wenige gut informierte
Teilnehmer/innen nehmen den Führenden in „Be-
schlag“, die restlichen dagegen bleiben weitge-
hend stumm. Viele Teilnehmer/innen äußern im
Nachhinein, sie hätten gar nicht gewusst, worauf
es angekommen wäre, was sie hätten fragen sollen
usw. Exkursionen (Besichtigungen) eignen sich des-
wegen eher für kurze Besuche, um etwas zu veran-
schaulichen. Wenn Sie eine vertiefte Auseinander-
setzung mit einem Gegenstand erreichen wollen,
sollten Sie eine Erkundung erwägen.

3. Studien- und Erlebnisreise

Studien- und Erlebnisreisen sind im Unterschied zu
Erkundungen und Exkursionen gemeinnützig (vgl.
SCHÄFER 1995) und kommerziell (vgl. RETTERATH
2000) angebotene und mehrtägige bis mehrwöchi-
ge Reiseveranstaltungen. Aufgrund der Dauer ver-
binden sie wie die eingangs erwähnten Internats-
veranstaltungen Lernen und „Leben“. Zusätzlich
gewinnt die psychosoziale Dynamik der Reisegrup-
pe an Gewicht. Während sich Erkundungen und
Exkursionen als erarbeitende bzw. darbietende
Lernformen nach dem Grad an Beteiligung der Teil-
nehmer/innen unterscheiden, setzen die Studien-
und Erlebnisreisen je anders an der Art der Beteili-
gung an. In Studienreisen stehen die Objekte und
Orte der Besichtigung im Vordergrund. Der Lern-
modus ist kognitiv ausgerichtet. In Erlebnisreisen
wird die subjektive Wirkung der Objekte und Orte
und ein emotionaler Verarbeitungsmodus betont.
Den (Er-)Kenntnissen der Studienreise stehen die
Erfahrungen der Erlebnisreise gegenüber. *Werner
von Nordheim* (1989) hat den gemeinten Unter-
schied treffend in Verse gekleidet und seine litera-
rische Reisefigur des Herrn X. zwei grundsätzliche
Reisestile benennen lassen: „Den einen nennt er
,transitiv', weil dieser auf's Objekt hinzielt; den an-
dern heißt er ,reflexiv', weil hier das Ich den Haupt-
part spielt; Im ersten Fall wird der Tourist das Wahl-
land selbst zu kennen streben; im letztern will er,
wie er ist, im Reiseland sich selbst erleben.“

Die *Erlebnispädagogik* hat den Blick dafür ge-
schärft, dass nicht nur Studien-, sondern auch
Erlebnisreisen pädagogisch relevant sind. Selbst-
verständlich gibt es auch hier, wie zwischen Erkun-
dung und Exkursion, fließende Übergänge. Selbst
Kombinationen einer „bildenden Erlebnisreise“
bzw. „lebendigen Studienreise“ sind denkbar und
werden längst praktiziert. Zur Art der Beteiligung



Auf Studienreise unterwegs in England

gehört, dass in der Studienreise mehr die einzelnen
Objekte im Vordergrund stehen, während in der
Erlebnisreise die Orte im Ganzen betont werden, in
ihrer Geschichte, aber eben auch ihrer Gegenwart.
Dass man sich in Studienreisen nur architektoni-
schen und künstlerischen Sehenswürdigkeiten wid-
met („Trümmertour“) und solche der Natur oder
der Technik oder das alltägliche Leben und die all-
täglichen Dinge außer Acht lässt, gilt dagegen
nicht mehr als selbstverständlich. Beide, die Stu-
dien- und die Erlebnisreise, entsprechen im Regel-
fall eher einer darbietenden Lernform. Der Grund
dafür dürfte weniger in der Veranstaltungsform
selbst liegen, die durchaus in erarbeitender Lern-
form konzipiert sein kann, als vielmehr in der Kos-
tenträgerschaft. Da die Teilnehmer/innen ihre Rei-
se für gewöhnlich voll oder anteilig bezahlen
müssen und der entsprechende Betrag nicht uner-
heblich ist, möchte man auch etwas (dar-)geboten
bekommen.

Einsatzmöglichkeiten

Studien- und Erlebnisreisen können eingesetzt
werden,

- um einen unmittelbaren, authentischen Ein-
druck von einem Ort und entsprechenden Ob-
jekten zu bekommen und um eine Erfahrungs-
basis für die weiterführende Arbeit zu gewinnen;
- um durch das gemeinsame Reisen eine Gruppe
zu bilden oder zu stärken;

- als zentraler Bestandteil einer ganzen Veranstaltung (mit intensiver Vor- und Nachbereitung, Dokumentation der Ergebnisse);
- als eigenständige Veranstaltungsform.

Zum Vorgehen (vgl. SCHMEER-STURM 1990, 2001, BORN 1993, GÜNTER 2003)

Vorbereitung

- Am Anfang steht das Angebot für einen und/oder die Nachfrage nach einem bestimmten geographischen Raum: einer Stadt, einer Natur- oder Kulturlandschaft, einem Ballungsgebiet, etc.
- In der Folge dieser Wahl sind, miteinander verknüpft, mehrere Entscheidungen zu treffen: Soll die Reise als Studien- oder Erlebnisreise konzipiert werden? In beiden Fällen, nach einer ersten Lektüre von Büchern und diversem Informationsmaterial, der Erinnerung und Dokumenten einer früheren Reise oder einer eigenen Pilotreise, schließt sich die Routenplanung an: Welche Objekte bzw. Orte sollen in welcher Reihenfolge und welchem zeitlichen Umfang besichtigt werden und sollen diese Besichtigungen als Standortreise (bleibender Standort) oder Rundreise (wechselnder Standort) geplant werden?
- Wenn der Routenverlauf steht, müssen der Transfer ins Zielgebiet und zurück, die Übernachtungs- und Verpflegungsmöglichkeiten und der Transfer innerhalb des Zielgebiets geklärt werden. Für beides, die Routen- und die organisatorische Planung, sind mögliche Alternativen zu bedenken, die in einem Ernstfall (der Hotelüberbuchung, des Monsuns, der Verspätung, etc.) greifen können.
- Nach der Routen- und organisatorischen Planung und verschiedenen weiteren, notwendigen Vorbereitungen technischer, gesundheitlicher, rechtlicher, politischer oder anderer Art erfolgt die Ausschreibung der Reise und insbesondere die didaktische Planung, inhaltlich wie methodisch. Nur sie rechtfertigt, von „Reisepädagogik“ (SCHMEER-STURM 1983, BUSSE/FROMME/GÜNTER 1995) zu sprechen.

Durchführung

Die Durchführung einer Studien- oder Erlebnisreise hat neben der didaktischen mindestens noch eine gruppensdynamische und eine organisatorische Dimension. Ein Reiseleiter kann sich nicht auf die Inhalte und Methoden der Vermittlung beschränken und ist insofern nicht nur Reisepädagoge. In didaktischer Hinsicht ergeben sich Lernsituationen der indirekten (Erfahrung aus erster Hand) und der direkten Vermittlung (Erfahrung aus zweiter bzw.

Reiseleiters Hand), wobei die indirekte Form direkt dem Setting des „Lernens an anderen Orten“ entspricht. Indirekt, als unmittelbares Lernen in und an der Realität, wirken z. B. geographisch orientierte Konzepte. Die Idee „Wege erzählen“ (BORN 1993) ist eher darbietend ausgerichtet und baut auf eine klug gewählte Routenplanung, die Teilnehmer/innen immer wieder aufmerksam werden und fragend innehalten lässt. Das Konzept „Lesen von Kulturlandschaften“ bzw. „Spurensuche“ (ISENBERG 1987) ist erarbeitend orientiert und erinnert schon fast an den Charakter einer Forschungsreise. Im ersten Fall werden quasi die Antworten des Weges in der Planung gelegt und so entsprechende Fragen unterwegs in der Begegnung aufgelesen, während im zweiten Fall die Fragen für den Weg vorbereitend gestellt und die Antworten durch Impulse für Begegnungen, zum Erkunden und zum Ausprobieren auf dem Weg gesucht werden. Die direkte Vermittlung des mittelbaren Lernens vor allem in und mit der Sprache dagegen scheint auf den ersten Blick wieder nach „Schulstube“ zu riechen und die besondere Kraft des „Lernens an anderen Orten“ zu konterkarieren. Dosierte und passgenau angewendet kann die zweite grundsätzliche Lernsituation jedoch helfen, diese Kraft noch zu stärken. Die direkte Vermittlung, ob darbietend in der Rede des Reiseleiters oder interaktiv im Gespräch unter und mit den Teilnehmer/innen, kann dabei während, aber auch vor oder nach dem unmittelbaren Augenschein bzw. dem Ortstermin erfolgen.

Nachbereitung

Jede Form von Nachbereitung, schon im Vorfeld geplant oder im Nachhinein organisiert, z. B. als Fototreffen, ist sinnvoll. Deren Möglichkeiten entsprechen in etwa denen der Nachbereitung von Erkundungen oder Exkursionen.

Didaktisch-methodische Hinweise

Dass „Reisen bildet“, und zwar en passant, dürfte eine alte Erkenntnis sein. Direkt zum Zwecke der Bildung zu reisen, geschah jedoch erst mit der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert, und zwar im gebildeten Bürgertum und als Individualreise. Vorher waren die Reisemotive religiöser (Pilgerreise), beruflicher (peregrinatio academica der Studenten, Walz der Handwerker), wirtschaftlicher (Reisen der Kaufleute und Entdecker) oder politischer (grand tour bzw. Kavaliereise der jungen Adligen) Natur. In der „Kreisfahrt durch das gesittete Europa“ (GOETHE) stand das Studium fremder Kunst und Kultur im Vordergrund. Die ersten Erlebnisreisen, in denen im Anschluss an *Rousseaus* Schilderungen schweizerischer Landschaft in sei-



Auf Studienreise durch England

nem Roman „La nouvelle Héloïse“ die wildromantische Natur gesucht wurde, folgten gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Studien- und Erlebnisreisen als Pauschalreisen kamen frühestens in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf. 1856 startete der englische Tischler und Baptistenprediger *James Cook*, der 1841 schon die erste Pauschalreise und das erste Reisbüro aus der Taufe gehoben hatte, eine erste Bahn-Rundreise mit Reiseleitung durch Belgien, das Rheinland und Nordfrankreich.

Bildungsreisen gibt es erst seit dem 18. Jahrhundert

Um den Bildungswert des Reisens zu erhöhen, ist den Teilnehmer/innen eine Vorbereitung

und/oder Nachbereitung zu empfehlen oder für sie zu organisieren. Allerdings sollte die Reise ihr eigenes Gewicht behalten. Denn der schon erwähnte Satz „Man sieht nur, was man weiß“ kennt zwei unterschiedlich zu betonende Lesarten: „Man *sieht* nur, was man *weiß*“ oder „Man *sieht nur*, was man weiß.“ Da die Studien- und Erlebnisreisen neben dem Lernen immer auch andere Lebensvollzüge beinhalten, sollte ihr möglicher Erholungscharakter weiterhin nicht aus didaktischen oder förderungspolitischen Begründungen herabgewürdigt,

sondern als notwendiger Kontrapunkt zum Bildungscharakter geschätzt werden.

4. Einsatz neuer Medien

Die aktuelle didaktisch-methodische Diskussion fokussiert sehr stark auf das Lernen mit Medien. Es besteht jedoch die Gefahr, aufgrund eines forcierten Einsatzes medialer Vermittlungsformen die Vielfalt möglicher Lernformen nicht auszuschöpfen. Tatsächlich eröffnen die neuen, computerunterstützten Medien eine immense Vielfalt neuer Möglichkeiten:

- Differenziertes Lernen hinsichtlich individueller Lernwege, Lerntempi, Lernzeiten, Lernstrategien;
- neue Formen der Kommunikation, z. B. Chat, E-Mail, Mailinglisten, Diskussionsforen;
- neue Formen der Kooperation, z. B. gemeinsames Arbeiten an der Lösung von Aufgaben auch bei räumlich/zeitlicher Trennung, Dokumentation von Lernerfahrungen;
- neue Zugänge zu Lerninhalten, z. B. durch multimediale Elemente wie bewegte Bilder, Töne oder Animation, durch Simulation von Wirkungs-

zusammenhängen etc. (vgl. im Überblick z. B. MÜLLER/IBERER 2000).

Dennoch ist auch das multimedial unterstützte Lernen einseitig und spricht keineswegs den ganzen Menschen an:

- Es dominiert der Gesichtssinn, trotz Einbindung von Sprache, Geräuschen und Musik. Tasten, riechen, schmecken sowie der kinästhetische Sinn bleiben außen vor.
- Die Menschen werden vor dem Bildschirm fixiert, ihre Bewegungsmöglichkeiten auf Tastatureingaben und Mausklicks beschränkt. Beides, die starke Beanspruchung der Augen und die Bewegungsarmut vor dem Bildschirm, führen zur Ermüdung und stellen eine nicht zu unterschätzende gesundheitliche Belastung dar.

Eine Engführung schulischer und außerschulischer Lernformen auf mediale Vermittlungsformen ist daher wenig sinnvoll. Erst in der integrativen Verkopplung medialer Lernangebote mit anderen Lernformen können die unterschiedlichen Zugangsweisen zu Lerninhalten ihre jeweiligen Stärken voll entfalten. Aktionsformen bzw. Veranstaltungsformen wie Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise eignen sich daher hervorragend für Ergänzung bzw. Integration neuer Medien (vgl. zum Folgenden auch IBERER/MÜLLER 2000).

Erkundungen und Studienreisen können durch ein begleitendes Internetangebot zur Vor- und Nachbereitung eine wesentliche Bereicherung erfahren

Erkundungen und Studienreisen können durch ein begleitendes Internetangebot zur Vor- bzw. Nachbereitung eine wesentliche Bereicherung erfahren. Um Zeit für die eigentliche Erkun-

dung zu gewinnen, um den unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden sowie der möglichen Heterogenität der Gruppe gerecht zu werden, lassen sich die Informationsbausteine im Seminar eher kurz halten und als Überblick gestalten. Präsentationen sowie vertiefende Informationen zu den einzelnen Inhaltsbereichen werden auf der Homepage, die zu dieser Veranstaltung eingerichtet wurde, bereitgehalten. Auf diese Seiten kann der Dozent im Bedarfsfall auch während der Veranstaltung zurückgreifen, z. B. um seine Antworten auf spezielle Nachfragen mit geeignetem Material zu veranschaulichen.

Die Integration neuer Medien in diesem Szenario könnte daher wie folgt aussehen: Bereits im Vorfeld finden die Teilnehmer/innen auf der Home-

page zu der Veranstaltung, deren Adresse auch bei allen konventionellen Ankündigungen und Werbemaßnahmen angegeben ist, die organisatorischen Vorgaben und einen Überblick zu Themen und Ablauf. Außerdem enthält die Homepage ein Angebot, mit dessen Hilfe sich die Teilnehmer/innen bereits vorab über das Thema informieren können. Dieses Infopaket kann z. B. umfassen:

- Einen Vertiefungsbaustein zum Einleitungsreferat, mit Grafiken und Bildern zu einzelnen Details,
- eine Linkliste,
- eine Adressenliste,
- ein Programm, mit dessen Hilfe kybernetische Grundlagen z. B. von Ökosystemen und die Konsequenzen von Eingriffen durch Bewirtschaftung simuliert werden können.

Während der Erkundung oder Exkursion, Studien- oder Erlebnisreise kann eine Arbeitsgruppe als „Kamerateam“ arbeiten und mit einer digitalen Kamera Fotos von einzelnen Stationen, von den beteiligten Personen, Führenden und der ganzen Seminargruppe aufnehmen. Nach der Veranstaltung werden auf der Homepage die Fotos von der Erkundung eingestellt sowie Nachträge zu einzelnen Fragen, auf die ad hoc während der Veranstaltung nicht vollständig geantwortet werden konnte. Außerdem wird eine E-Mail-Liste eingerichtet für eine Gruppe von Teilnehmer/innen, die gerne in Kontakt bleiben oder ein bestimmtes Teilthema vertiefen möchten.

Literatur

ALSHEIMER, M./MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. Lexika: München;

BORN, V. (1993): Destination Reiseleitung. Ein Leitfaden für Rundreiseleiter. Hagen: Förderverein zur Schulung von Reiseleitern;

BUSSE, G./FROMME, J./GÜNTER, W. (1995): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. 2., überarb. Aufl. Bensberg: Thomas Morus Akademie;

FLECHSIG, K.-H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland;

GÜNTER, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und or-

ganisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. 3., überarb. u. erg. Aufl. München/Wien: Oldenbourg;

HEMMER, I. (2001): Exkursion. In: Schweizer, G./Selzer, H.: Methodenkompetenzen lehren und lernen. Röll: Dettelbach, S. 79-82

IBERER, U./MÜLLER, U. (2000): E-Learning in Bildungseinrichtungen. Möglichkeiten computerunterstützten Lernens. In: Ulrich Papenkort (Hrsg.): familie@bildung. Neue Medien in Familienbildungsstätten. Eine Arbeits- und Orientierungshilfe. Landesarbeitsgemeinschaft für kath. Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, S. 60-67;

ISENBERG, W. (1987): Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in: Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus. Selbstverlag des Fachgebietes Geographie im Fachbereich der Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück;

KNIRSCH, R. R. (1979): Die Erkundungswanderung. Theorie und Praxis einer aktivierenden Lernform für Unterricht und Freizeit. Paderborn: Schöningh;

LANDESVERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN NIEDERSACHSENS U. A. (Hrsg.) (1986): Ökologie in der Erwachsenenbildung. Programmhilfen, Lehr- und Lernmaterialien, 5 Bd.

MÜLLER, U. (1987): Biologische Landwirtschaft. Verbraucherseminar mit Betriebserkundung. Deutscher Volkshochschulverband – Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/Main;

MÜLLER, U. (1989): Bildungshäuser – Lebensräume. Anstiftung zur ökologischen Erkundung von Räumen der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, 35. Jg., H. 4, S. 216-219;

MÜLLER, U. (2001): Erkundung/Exkursion. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Loseblattsammlung, Neuwied: Luchterhand, Systemstelle 7.40.20.30

MÜLLER, U./IBERER, U. (2000): Lost in Cyberspace? Bildung: personal oder medial vermittelt? In: Ulrich Papenkort (Hrsg.): familie@bildung. Neue Medien in Familienbildungsstätten. Eine Arbeits- und Orientierungshilfe. Landesarbeitsgemeinschaft für kath. Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, S. 52-59;

MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1997): Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblatt-Sammlung, Systemstelle 7.40.11, Luchterhand: Neuwied;

NORDHEIM, W. VON (1989): Querweltein mit Pegasus. Herrn X.ens lyrische Reisenotizen. Buchschlag: Mai;

RETTERRATH, A. (2000): Der Markt für Bildungsreisen. Spezifische Merkmale des Angebots- und Nachfrageverhaltens. Logophon;

SCHÄFER, K. H.: Reisen um zu lernen. Zur Funktion von Studienreisen in der Erwachsenenbildung. Paderborn: Universität Gesamthochschule 1995

SCHIERL, W. (2001): Betriebserkundung. In: Schweizer, G./Selzer, H.: Methodenkompetenz lehren und lernen. Röll: Dettelbach, S. 49-58

SCHMEER-STURM, M.-L. (1983): Handbuch der Reispädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien. München: Grafenstein;

SCHMEER-STURM, M.-L. (1990): Theorie und Praxis der Reiseleitung. Einführung in ein interessantes und anspruchsvolles Berufsfeld. Darmstadt: Jaeger;

SCHMEER-STURM, M.-L. (1990): Reiseleitung. Grundkurs. 4., unwesentl. veränd. Aufl. München/Wien: Oldenbourg;

STEINMANN, B. (1982): Erkundungen ökonomischer Realität. Theoretische Grundlegung und schulische Anwendung. Essen: Girardet

WINKEL, G. (1982): Exkursionen. In: Unterricht Biologie, Nr. 67, 6. Jg., H.3, S. 2-10



Prof. Dr. Ulrich Müller lehrt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement.

Anschrift: Postfach 220, 71634 Ludwigsburg

E-Mail: ulrich.mueller@ph-ludwigsburg.de

Internet: www.bildungsmanagement.

ph-ludwigsburg.de



Prof. Dr. Ulrich Papenkort lehrt an der Katholischen Fachhochschule Mainz.

Anschrift: Saarstr. 3, 55122 Mainz

E-Mail: papenkort@kfh-mainz.de

Internet: www.kfh-mainz.de

Lernen an anderen Orten – Erkenntnisse aus der Tagungsbetreuung

Hanne Wurzel

Hanne Wurzel beschreibt in ihrem Beitrag, welche Voraussetzungen Träger politischer Bildung erfüllen müssen, die von der Bundeszentrale für politische Bildung Exkursionen als Teil ihrer Seminare gefördert haben wollen. Sie stellt den Bildungswert des „Lernens an anderen Orten“ keinesfalls in Frage, verweist aber auf die Notwendigkeit einer eindeutigen Abgrenzung von den Angeboten touristischer Unternehmen. Die Anforderungen an förderungsfähige Exkursionen werden aufgelistet und erläutert.

Die in den letzten Jahren deutlich zu verzeichnende Zunahme der unmittelbaren „Vor-Ort-Begegnungen“ war Anlass für die *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*, Veranstaltungen mit einem hohen Exkursionsanteil als Betreuungsschwerpunkt verstärkt durch eine Tagungsbetreuung begleiten zu lassen.

So beziehen sich die folgenden Ausführungen und Folgerungen auf die Auswertung der Tagungsbetreuungen der letzten drei Jahre. Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass die bpb als fördernde Institution der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung selbstverständlich Seminartypen, die durch das Lernen an anderen Orten gekennzeichnet sind, unterstützt.

Der mit dem Verlassen der Bildungsstätte verbundene Ortswechsel eröffnet eine reiche Auswahl an attraktiven Lernorten

attraktiven Lernorten und interessanten Zugangsmöglichkeiten, politische Bildung zu vermitteln. Das Aufsuchen zeitgeschichtlicher Institutionen und Stätten, der Besuch von wirtschaftlichen Betrieben, eingebunden in Führungen und Expertengespräche, erleichtern es erheblich, Interesse für Politik und Geschichte zu wecken.

Selbst die Behandlung sog. „trockener Themen“ scheint gerade im Rahmen von Exkursionsseminaren erfolgreich zu gelingen. Es ist nicht zu übersehen, dass dieser Veranstaltungstyp eine besonders positive Wirkung auf Interesse und Motivation von Teilnehmenden aller Altersstufen hat. Selbst schwer erreichbare Zielgruppen, wie beispielsweise Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund, können bei einer Seminarkonzeption, in der besonders die Erfahrungswelt des Teilnehmer-

Mit dem Verlassen des Tagungsraums bzw. der Bildungsstätte und dem damit verbundenen Ortswechsel eröffnet sich für den politischen Bildner eine reiche Auswahl an

kreises berücksichtigt wird, über das Lernen an anderen Orten angesprochen werden. Auch die Planung und Durchführung eigenständiger Rechercheeinheiten, wie beispielsweise Erkundungsaufträge, können bei bestimmten Teilnehmergruppen eine deutlich höhere Aufgeschlossenheit gegenüber politischen Fragestellungen bewirken. Das Eingehen auf unterschiedliche Teilnehmerbedürfnisse, verbunden mit der Einlösung der immer wieder geforderten Teilnehmerorientierung, setzt voraus, dass die Verantwortlichen neben ihrer Fachkompetenz auch über eine Sozialkompetenz verfügen.

Anforderungen an Exkursionsveranstaltungen

Wenngleich eine Vielzahl der Betreuungsberichte den Bildungsträgern eine professionelle Arbeit bescheinigt, so verweist die qualitative Auswertung doch auf bestimmte Problembereiche bei Seminartypen, die durch das Lernen an anderen Orten gekennzeichnet sind.

Basierend auf dieser Analyse müssen bei der Inanspruchnahme der Fördermittel durch die bpb folgende Anforderungen an Exkursionsveranstaltungen erfüllt werden:

1. Eine Einführung, die die Zielsetzung des Seminars benennt sowie die ausgewählten Exkursionsorte vorstellt, sollte ebenso selbstverständlich sein wie eine qualifizierte Auswertung der Gesamtveranstaltung.
2. Eine deutliche Strukturierung der Gesamtveranstaltung mit dem Ziel der thematischen Fokussierung, etwa auf einzelne historische Epochen hin, ist zweckmäßig, um die inhaltliche Stringenz nicht aus den Augen zu verlieren. Auch müssen sich die in der Lernzielbeschreibung genannten Bildungsziele in der Durchführung der einzelnen Programmpunkte wieder finden.
3. Die vor Ort absolvierten Programmpunkte sollten von Fachleuten durchgeführt werden, die Gegenstand und Bedeutung der jeweiligen Programmpunkte inhaltlich in die Seminarthematik einbinden können. Falls diese Anforderung nicht geleistet werden kann, sollte die nötige Einordnung in die übergeordneten Zusammenhänge vonseiten der Seminarleitung vorgenommen werden. Mitarbeiter/innen von Tourismusämtern, kommerziell agierenden Agenturen oder PR-Abteilungen erfüllen oft nicht diese Voraussetzungen. Thematische Absprachen und Schwer-



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Foto: Boris Brokmeier

Sommerschule unterwegs – Besuch im Grenzmuseum Teistungen

punktsetzungen sind unbedingt notwendig, um Stadt- wie Betriebsbesichtigungen anzuerkennen.

4. Die vermehrte Berücksichtigung von (inhäusig) stattfindenden Reflexionsphasen zur Vor- und Nachbereitung des bereits vor Ort Erlebten untermauert den notwendigen politischen Gehalt der Veranstaltung und fördert die Nachhaltigkeit des Bildungsprozesses. Die Bedeutung und der Bedarf eines strukturierten Gesprächs, in dem Korrekturen, Ergänzungen und Einordnungen erfolgen können, sollte nicht unterschätzt werden.

Erfahrungsgemäß erfordern gerade emotional belastete Orte wie beispielsweise Hohenschönhausen oder Buchenwald trotz Führung weitere Gesprächsangebote vonseiten des Trägers. Idealerweise sollten diese zeitnah erfolgen.

5. Um die Attraktivität eines Programms zu erhöhen, macht es durchaus Sinn, touristische Elemente einzubauen, die aber nicht der förderba-

ren Veranstaltungsdauer zugerechnet werden können. Bei der zeitlichen Planung und der Seminarkonzeption sollte darauf geachtet werden, dass der Charakter als politische Bildungsveranstaltung nicht verloren geht.

6. Um eine faire Teilnehmerwerbung herzustellen, sollten die Antrags- und Ausschreibungsprogramme identisch sein. Potenzielle Interessenten/innen dürfen über die inhaltlichen, aber auch zeitlichen Anforderungen, die der Zuwendungsgeber an die Durchführung politischer Bildungsveranstaltungen stellen muss, nicht im Unklaren gelassen werden.

7. Abschließend müssen noch die Stichworte Überregionalität und Bundesinteresse erwähnt werden. Die bundesweite Relevanz muss bei der Auswahl der Exkursionsorte und inhaltlich im Rahmen der Gestaltung der einzelnen Programmpunkte berücksichtigt werden. Viel hängt von der Fachkompetenz der Referenten/innen ab und insofern auch von der Fähigkeit der Trä-

gereinrichtung, sich Experten/innen auszusuchen, die das Tagungsthema am Exkursionsort mit aktuellen politischen Bezügen behandeln oder in einen weiteren globalen Zusammenhang zu stellen vermögen.

Resümee

Das eigene Selbstverständnis und die damit vorhandene Professionalität fordert von Trägern und bpb die Einhaltung und Beachtung gewisser qualitativer Standards, um sich insbesondere von kultur-touristischen und kommerziellen Anbietern eindeutig abzusetzen und den Einsatz öffentlicher Mittel zu rechtfertigen. Der politische Bildungsgehalt einer Exkursionsveranstaltung muss gerade auch bei populären Städtereisen wie Berlin, Dresden, Brüssel, Straßburg – die von vielen Reiseveranstaltern angeboten werden – erkennbar sein.

Das zielgruppenadäquate Aufsuchen von nicht routinemäßig besuchten Institutionen, die thematische Schwerpunktsetzung, der Einbau der Reflexions- und Vertiefungsphasen, der Einsatz abwechslungsreicher Methoden, eine bewusste Referentenaus-

wahl zählen zu den wesentlichen Kernelementen der außerschulischen Bildungsarbeit. Sie bilden gleichzeitig eindeutige Abgrenzungskriterien und zeigen Wege auf, den politischen Bildungsgehalt einer Exkursionsveranstaltung sichtbar zu machen.

Durch das qualitätssichernde Instrument der Tagungsbetreuung verfügt die bpb inzwischen über viele Best-Practises auf dem Feld der Exkursionsveranstaltungen, die eindrucksvoll die Vielfalt der unterschiedlichsten Seminarkonzeptionen dokumentieren. Eine Online-Aufbereitung ist derzeit geplant, damit für einen interessierten Kreis exemplarisch Einblick in die vor Ort geleistete Arbeit des politischen Bildners gegeben werden kann. Natürlich erhofft sich die bpb auch auf diesem Wege, einen Beitrag zur Anerkennung der Trägerarbeit leisten zu können.



Hanne Wurzel ist bei der Bundeszentrale für politische Bildung Fachbereichsleiterin Trägerförderung und erreichbar über die Adresse der Bundeszentrale, Adenauerallee 86, 53113 Bonn.

E-Mail: info@bpb.de

Der leere Ort als Lernimpuls – angewandte Ästhetik in der Gedenkstättenarbeit

Matthias Pfüller

„Anderes Lernen“ wird im folgenden Beitrag von Matthias Pfüller als Versuch beschrieben, interessierten Studierenden einen Zugang zur Diktatur des Nazismus zu ermöglichen, ohne sie durch zu viele Vorgaben und durch bloße Schulzimmer-, Seminarraum- oder Hörsaal-Atmosphäre zu demotivieren. Die dabei angewandten Lern-Impulse verdanken sich Anregungen aus der „praktischen Ästhetik“ und sind möglicherweise dazu geeignet, auch in anderen Bereichen der Jugend- und Erwachsenenbildung eingesetzt zu werden.

Grundsätzliches

„Ander(e)s Lernen“ bezieht sich nicht nur auf Alternativen zum geläufigen Lernen von Grundfähigkeiten (wie Lesen, Schreiben und Rechnen) oder zum Erlernen von Grundkenntnissen (wie in Physik, Chemie oder Biologie). In allen diesen Fächern ist klar, dass die Informationsgesellschaft von heute die Lern- und Lehrformen, die beispielsweise vor 50 Jahren noch galten, zwar teilweise noch in sich schließt, sie aber bestenfalls im positiven Sinn aufheben kann – sonst müssten sie aufgegeben werden, weil sie der heutigen Lernumgebung schlicht nicht mehr entsprechen und kontraproduktiv geworden sind.

Anders verhält sich das im Bereich des kulturellen Lernens, bei der Bewahrung und Sicherung dessen, was seit etwa 15 Jahren unter dem Begriff des „kulturellen Gedächtnisses“ gefasst wird.¹ Ein zentraler Bereich – den ich im folgenden ausführlicher diskutieren möchte – ist der, in dem die Vermittlung von Kenntnissen über den Nationalsozia-

lismus² geschieht. Unsere Gesellschaft ist sich darüber einig, dass diese Kenntnisvermittlung notwendig ist (u. a. wegen der immer wieder aufkommenden Wellen von Neonazismus), sie ist aber sehr unsicher in der Frage, wie das Lernen in diesem Fall vor sich gehen soll.

Bis vor kurzem war das noch vergleichsweise deutlich: Auf der einen Seite standen die Gedenkstätten an die Verfolgung und den Terror des Nationalsozialismus, aber auch an den Widerstand dagegen – auf der anderen Seite waren es die Zeitzeug/innen, die die Arbeit am „kommunikativen Gedächtnis“ trugen. Wie das geschah, beschreibt in ebenso bewegender wie überzeugender Form beispielsweise *Inge Deutschkron* in ihrem kleinen Buch „Offene Antworten. Meine Begegnungen mit einer neuen Generation“³: „Allein der Kontakt, der häufig zwischen Schülern und Überlebenden in der Schulklasse entsteht, so kurz er auch sein mag, hilft der Glaubwürdigkeit über die Schrecken jener Zeit den Boden zu sichern. So ist es heute“. Danach aber schreibt sie weiter: „Wie aber wird es morgen sein? Wenn jene Menschen, die heute über die Greuel der Nazi-Diktatur aufzuklären suchen, nicht mehr unter uns sind? Wird allein das in Büchern, Filmen, Dokumentationen Mitgeteilte ausreichen, um nachkommenden Generationen das damalige Geschehen als Wirklichkeit zu vermitteln? Oder wird das leidvolle, wohl oft auch als leidig empfundene Thema ad acta gelegt werden? Es ist schwer, dazu eine gültige Voraussage zu machen“.

Neben den Zeitzeug/innen und den Gedenkstätten standen seit jeher die Orte des Geschehens in eben der Vielfalt, wie sie sich in den beiden dicken Bänden des Gedenkstättenverzeichnis der Bundes-

1 Vgl. dazu u. a. von *Jan Assmann*: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen (C. H. Beck-Verlag: 2., durchges. Aufl., München 1997) und darin insbesondere den „Ersten Teil: Theoretische Grundlagen“, S. 29-160, sowie die abschließenden Bemerkungen: „Das kulturelle Gedächtnis. Versuch einer Zusammenfassung“, S. 293-301. Jan und Aleida Assmann haben mit einer Vielzahl von Büchern maßgeblich dazu beigetragen, neben dem Begriff des „kulturellen Gedächtnisses“, der sich auf die bekannten historischen Quellen bezieht, auch den Begriff des „kommunikativen Gedächtnisses“ einzuführen und zu etablieren, der u. a. den ganzen Bereich der „Oral history“ in allen Facetten und Ausprägungen theoretisch untersetzt. Damit kommt ihnen neben anderen das Verdienst zu, der deutschen Praxis der Geschichtsvermittlung den internationalen Standard zu erschließen, dem man hierzulande noch zu Beginn der 80er Jahre seitens der etablierten Historiker mit großer Skepsis und eher abwehrend „begegnete“, d. h.: ihm eher auswich.

2 In der Folge natürlich auch die Vermittlung von Kenntnissen über den „real existierenden Sozialismus“; ich möchte dieses Gebiet hier nicht diskutieren, weil es ganz erhebliche zusätzliche Probleme aufwirft, vor allem im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit die „Totalitarismus-Theorie“ angemessen einbezogen werden müsse u. ä. Dennoch gilt, dass viele der Aussagen und methodischen Impulse, die mit Blick auf die Vermittlung von Kenntnissen über den Nationalsozialismus gegeben werden, auch auf den Bereich der Erarbeitung von Kenntnissen über die DDR etc. angewandt werden könnten.

3 Erschienen 2004 im Transit-Verlag, Berlin; natürlich ist es nicht das einzige Beispiel für die Hilfestellung, aber auch die Irritation durch die Zeitzeug/innen. – Das folgende Zitat findet sich in diesem Bändchen im „Nachwort“ auf S. 102. – Vgl. sonst auch die Publikationen und die Aktivitäten von *Ruth Klüger* – um nur eine weitere Zeitzeugin zu nennen.

zentrale für politische Bildung finden – allzu oft nur ganz knapp oder unzureichend gekennzeichnet. Manchmal sind sie als historische Orte vorhanden, die mehr oder weniger „überformt“ sind von dem, was sich zwischendurch, also seit 1945 ereignet hat. Immer wieder wird die Kritik daran formuliert, dass es keine „Lernorte“ seien, weil es dort eben nahezu nichts zu sehen gebe und weil weder eine Tafel noch ein Gedenkstein, geschweige denn eine Gedenkstätte vorhanden seien.

Mit der „Berliner Republik“ kam es zu einem „Boom“ bei der Einrichtung von Gedenkstätten

Dabei gibt es seit dem Entstehen der „Berliner Republik“ aufgrund der friedlichen Revolution in der DDR von 1989 inzwischen geradezu einen neuen „Boom“ bei der Einrichtung von Gedenkstätten und beim Setzen von Gedenkzeichen – sowohl auf Bundesebene wie auch in Länderverantwortung, durch Kommunen oder durch Initiativen, Vereine und Einzelne. Einerseits formulierte *Gerhard Schröder* einen extremen Anspruch an das Holocaust-Mahnmal in Berlin: Es möge werden „ein Ort, an den man gerne geht“⁴; allerdings trat man auch Befürchtungen hinsichtlich der Vermittelbarkeit des Denkmals und des Holocaust insoweit entgegen, als man unter dem Denkmal eine Informationsstätte einrichtete. – Auf der anderen Seite gibt es einen Sammelband „Böse Orte. Stätten nationalsozialistischer Selbstdarstellung – heute“⁵, in dem ebenfalls die Frage eine entscheidende Rolle spielt, wie man der Jugend und den nachfolgenden Generationen solche Orte der Selbstverherrlichung der Täter erschließen könnte: „Wie könnte ein Umgang mit solchen Orten [nationalsozialistischer Selbstinszenierung] aussehen, der weder verharmlost noch abschließt, sondern stets aufs Neue zu irritieren vermag? In zehn exemplarischen Erkundungen versuchen die Autoren dieses Buches, den Möglichkeiten eines ebenso furchtlosen wie taktvollen Gedenkens nachzugehen – indem sie sich zuallererst an die Orte selbst begeben und erzählen, was sich dort erfahren lässt“ – so heißt es auf der Rückseite des Buchumschlags.

4 So auch der Titel eines in diesem Jahr erschienenen Buches, das *Claus Leggewie* und *Erik Meyer* herausgegeben haben: „Ein Ort, an den man gerne geht“. Das Holocaust-Mahnmal und die deutsche Geschichtspolitik nach 1989, veröffentlicht im Hanser Verlag (München).

5 Herausgegeben von *Stefan Porombka* und *Hilmar Schmundt* und ebenfalls in diesem Jahr erschienen im Claassen-Verlag (Berlin).

Anderes Lernen wird dann schwierig, wenn die Orte didaktisch überladen sind

Damit ist eine Variante „anderen Lernens“ schon benannt: „Sich zuallererst an die Orte selbst begeben“ – und vielleicht nicht erzählen, sondern: sehen, „was sich dort erfahren lässt“. Dabei möchte ich allerdings eine Einschränkung machen: Anderes Lernen wird dann schwierig, wenn die Orte didaktisch überladen sind. Das sind sie dann häufig, wenn sie immer schon Orte des öffentlichen Gedenkens waren. *Insa Eschebach*, die neue Leiterin der Gedenkstätte Ravensbrück, hat in ihrem ebenfalls in diesem Jahr erschienenen Buch „Öffentliches Gedenken“⁶ beschrieben, wie – dem Bedürfnis der jeweiligen Zeit entsprechend – diese Gedenkort und Gedenkstätten zunächst als Schauplätze für ein nahezu religiöses Gedenken dienten, dann aber mehr und mehr „verweltlicht“ und dadurch immer mehr zu Informations- und Aufklärungsorten wurden. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden – soweit der gute Wille der Ausstellungsmacher/innen nicht übermächtig wird. Das ist regelmäßig dann der Fall, wenn der gleiche Effekt erzielt wird, den häufig auch die Schule erreicht: Überdross bei den „Zielgruppen“, vor allem bei Jugendlichen.

Annäherung an die Praxis

Um im Themenbereich Sozialpädagogik das nicht ganz geläufige Thema Gedenkstättenpädagogik anzugehen, verlasse ich seit langem grundsätzlich den gewohnten Lernort Hochschule/Hörsaal und fahre mit den Student/innen zu den Gedenkstätten und politischen Memorialen⁷. Wir lassen uns – soweit Personal vorhanden ist – erklären, unter welchen Umständen, mit welchen Zielgruppen und welcher Motivation dort gearbeitet wird. Dabei haben sich in den vergangenen zehn Jahren erhebliche Veränderungen ergeben; einige haben sich durch äußere Umstände eingestellt, andere waren Ergebnis eines zumeist eher unmerklichen Lernprozesses.

6 Öffentliches Gedenken. Deutsche Erinnerungskulturen seit der Weimarer Republik. Campus-Verlag: Frankfurt/New York 2005.

7 Damit ist gemeint: Es gibt nicht nur Gedenkstätten, die wie Museen ausgebaut sind; es gibt auch Orte, an denen sich wichtige Dinge ereignet haben, die nicht unmittelbar als Gedenkorte ersichtlich sind, die aber eine politische, kulturelle oder andere Aussage enthalten – wie z. B. das ehemalige KdF-Bad Prora auf Rügen; dafür gebrauchen wir den Fachbegriff „Politische Memoriale“.

Im Hinblick auf das „Lernen durch Praxis“ fällt mir immer wieder auf, in wie unterschiedlichem Maß die Student/innen auf die Gedenkstätten und -orte reagieren. So z. B. vor wenigen Wochen in Nürnberg und Flossenbürg: Das Dokumentationszentrum zum Reichsparteitagsgelände beeindruckte mit seinem hochtechnologischen didaktischen Aufwand; die Möglichkeit, im Rahmen einer Führung auf dem Gelände und den Kulissenbauten selbst herumzulaufen, machte die Gruppe um einiges lebendiger; der Besuch in der *Gedenkstätte Flossenbürg* am darauf folgenden Tag mit einem kurzen (16-Minuten-)Film und einer etwa zweistündigen Führung über das Gelände führte zu nachdenklichen und lebhaften Diskussionen sowohl in der Gruppe wie auch mit dem (einheimischen und ehrenamtlichen) Führer und zu Fragen auch noch danach.

Ein ähnliches Ergebnis hatten wir etwa ein Jahr vorher: Wir besuchten einerseits die Gedenkhalle auf dem Friedhof Halbe, dann die *Gedenkstätte Seelower Höhen* – und einen Tag später (bei sehr schlechtem Wetter) den kleinen Friedhof für 53 jüdische Frauen, die während eines Transports mit einem Zug kurz vor der Befreiung gestorben waren, am Rande des Dorfes Sülstorf südlich von Schwerin, und einen noch kleineren Friedhof für elf polnische Zwangsarbeiter (Männer, Frauen und Kinder) weitab vom Dorf Conow in der Nähe von Dömitz an der Elbe. Nach einer ausführlichen Diskussion zeigte sich die Tendenz, dass die Gruppe sich mit den „kleinen“ Friedhöfen mehr beschäftigte als mit den „großen“.

Schließlich ein letztes Beispiel: 1999 begannen Schüler/innen einer Regionalschule (also keines Gymnasiums) in Gelbensande östlich von Rostock zu ermitteln, was an einem nur örtlichen Historikern noch bekannten Ort eines ehemaligen kleinen Lagers geschehen war, an dem Zwangsarbeit für die mecklenburgischen Rüstungsbetriebe des Flugzeugbaus geleistet werden musste. Anlass war zunächst eine Zusammenarbeit mit dem *Volksbund für Kriegsgräberfürsorge* – die Schüler/innen hatten zuerst Workshops im Ausland absolviert, bevor sie auf dieses Lager in der unmittelbaren Umgebung ihrer Schule aufmerksam geworden waren. Nunmehr arbeiten sie in häufig erneuerter und ergänzter Zusammensetzung ihrer Gruppe schon sechs Jahre an einer genauen Dokumentation, haben Namen und Schicksale von Opfern ermittelt, den Ort mit einem Gedenkzeichen versehen und ein wechselseitiges Besuchsprogramm zwischen Polen und Mecklenburg in Gang gebracht: Ehemalige Zwangsar-

beiter/innen waren in Gelbensande, und die Schüler/innen besuchten sie an ihren Heimatorten.⁸

Erste Schritte zum Lernen über das Lernen an anderen Orten

Erst nach und nach fingen die studentischen Betreuer/innen und ich an, aus diesen scheinbar zufälligen gruppenspezifischen Erscheinungen und den Rahmenbedingungen für unsere Gedenkstättenfahrten einige Schlussfolgerungen zu ziehen.

Zunächst brachten wir zwei Faktoren miteinander in Verbindung: Die meisten Teilnehmer/innen an den Fahrten erzählten uns im Lauf der Zeit, dass sie zu Beginn ihrer Teilnahme durchaus skeptisch gewesen seien. Sie hatten die Befürchtung, dass sie wieder wie manchmal in der Schule in die „Betroffenheitsfalle“ gelockt werden sollten, dass man von ihnen Schuldgefühle und allgemeine Schuldbekennnisse erwarten würde. Da ich mir darüber klar war, habe ich solche „Lehr- und Lerngespräche“ von Anfang an grundsätzlich vermieden. Ich werde erst dann aktiv, wenn ich gefragt werde; als Material halte ich zunächst kaum mehr bereit als die Informationen, die in den beiden Dokumentationsbänden der *Bundeszentrale für politische Bildung* abgedruckt sind (im Lauf der Zeit ver helfe ich den meisten dazu, sich diese Bände bzw. die CD zu bestellen)⁹. Ich habe erfahren, dass die Möglichkeit, sich zuerst allein und dann in der Gruppe über das klar zu werden, was alle da gesehen haben, ein starkes Motiv dafür war, auch anderen den Besuch dieser Lehrveranstaltung zu empfehlen. (Mit ca. sechs – sieben Leuten bin ich zuerst losgefahren; heute sind es durchschnittlich 15 bei weiteren Fahrten; bei näheren Zielorten können es auch bis zu 30 Teilnehmer/innen sein)

8 Vgl. dazu den Bericht „Projektgruppe ‚Kriegsgräber‘ der Regionalen Schule Gelbensande – seit 1999 aktiv“, geschrieben von der verantwortlichen Lehrerin, Frau *Petra Klawitter*, veröffentlicht in der Broschüre „Rüstung und Zwangsarbeit im nationalsozialistischen Mecklenburg und Vorpommern“, herausgegeben in diesem Jahr vom Landesbüro Mecklenburg-Vorpommern der *Friedrich-Ebert-Stiftung* in Schwerin und über sie auch kostenlos zu beziehen (S. 59-67).

9 Natürlich werden im Lauf der Arbeiten vielfältigste andere Materialien herangezogen – unter anderem auch Archivmaterial (in diesem Zusammenhang führt die Hartnäckigkeit sogar dazu, dass Sütterlin-Schrift gelernt und geübt wird); dazu gehört bald aber auch das, was über Interviews ermittelt werden kann – mit der Transkription des Wortlauts vom Tonträger und schließlich der folgenden, akribischen Auswertung ebenfalls ein zähes, arbeitsintensives Geschäft.

Es gibt einen unterschiedlichen Grad von „Aufarbeitung“ an den verschiedenen Gedenkorten

Das zweite Faktum, das uns auffiel, war die unterschiedliche Reaktion auf den jeweiligen Grad von „Aufarbeitung“, den es an den verschiedenen Gedenkorten gab und gibt: An einem Ende der Skala stehen die bewundernswert perfekt aufgearbeiteten Orte, am anderen die, an denen vielleicht bestenfalls ein Gedenkstein zu sehen ist. Wir fanden heraus, dass es nicht in erster Linie um die Frage geht, was eine wie immer gelagerte Phantasie am meisten stimuliert – entscheidender war vielmehr, wie stark die Teilnehmer/innen sich von den vorgegebenen Informationen und Materialien geführt und manchmal sogar „gegängelt“ fühlten. Manchmal hatten sie den Eindruck, man wolle ihnen nicht nur das Spezielle vermitteln, was an diesem historischen Ort geschehen war, sondern ihnen ein weiteres Mal den ganzen Nationalsozialismus erklären. Je deutlicher dieser letztere Eindruck war, um so eher wandten sie sich ab und erklärten sich für „überfüttert“. Anders war das allerdings, wenn sich beides gleichzeitig ergab: So hat die *Gedenkstätte Ravensbrück* einerseits ein sehr durchgefeiltes Angebot bis hin zu hoch aufbereiteten Arbeitsmaterialien; andererseits gibt es die „große Führung“, die nicht nur die Ausstellungsräume umfasst, sondern bis zum Ende des dann kaum noch gekennzeichneten Lagergeländes (unter Einschluss des Jugendlagers) führt.

Das dritte Faktum setzte uns zunächst in Verwirrung: Die Teilnehmer/innen schenkten mir nach einiger Zeit einen gelben Schirm mit der Bemerkung, immer dann, wenn ich mit ihnen solche Orte besuche, gebe es dort „Gedenkstättenwetter“ – als hätte ich es darauf abgesehen, ihnen noch deutlicher zu machen, welchen Leiden die Häftlinge in diesen Lagern ausgesetzt waren. Statistisch ließ sich das nicht belegen. Deutlich wurde vielmehr etwas anderes: Die Komponente der körperlichen „Befindlichkeit“, die sich beim Gedenkstättenbesuch einstellt – ich hatte sie eher gefürchtet, keineswegs aber „gezielt eingesetzt“. Obendrein ergab es sich, dass Körperempfindungen sich immer einstellten, egal, ob es hohe oder niedrige Temperaturen gab, Regen bzw. Schnee oder nicht¹⁰.

10 Ich bedaure, dass es so wenig Berichte darüber gibt, obwohl immer wieder darüber gesprochen wird. Man würde nicht ins Psychologisieren oder gar in therapeutische, „trügerische“ Felder geraten, wenn man die „Körpersprache“ nicht nur wahrnimmt, sondern auch thematisiert.

Das Komplementäre beim Lernen an anderen Orten

Um Missverständnisse zu vermeiden: Es geht mir nicht im mindesten um Diskreditierung der „großen“ Gedenkstätten und schon gar nicht darum, die Arbeit der Kolleg/innen dort in irgendeiner Weise herabzusetzen. Ich möchte aber auf die Verknüpfung von einigen Aspekten aufmerksam machen, die wir im Einzelnen wohl alle kennen, aber nicht immer in einen Kontext bringen.

Der erste Aspekt ist der bekannteste: Wenn uns in der Zukunft die Zeitzeug/innen immer weniger helfen können, rücken die historischen Orte unweigerlich an ihre Stelle. Nur sie können mit möglichst authentischen Exponaten¹¹ annähernd so überzeugend beglaubigen, was geschehen ist, wie das sonst nur den Zeitzeug/innen möglich war und noch ist.

Der zweite Aspekt: Wir müssen uns einen Zugang nicht nur zu Jugendlichen, sondern auch zu Erwachsenen für die Bildungsarbeit über den Nazismus erst wieder freilegen. Er ist durch die Art, wie meistens noch in den Schulen unterrichtet wird, und durch die oft wenig geeigneten TV-Sendungen („Hitler und ...“) und Unterhaltungsfilm eher verschüttet. Dafür benötigen wir aber auch klare didaktische Ziele¹²; die Entwicklung einer platten „Betroffenheitskultur“ darf nicht dazugehören – sie würde letztlich eher den Rechtsextremen in die Hände arbeiten.

Schließlich muss auch deutlicher ins Bewusstsein rücken, dass die Lager und die anderen Orte nazistischer Verbrechen und Verfolgungen und ihres Größenwahns wie ein bestürzend dichtes

11 Mit sehr guter Begründung wird seit langem darauf verwiesen, dass wir uns nicht an „authentischen Orten“ aufhalten, wenn wir Gedenkorte besuchen. Sie sind allenfalls als „historische“ Orte in dem Sinn zu verstehen, dass sich dort die Ereignisse abgespielt haben, derer gedacht werden soll. „Authentisch“ können allenfalls Gegenstände der verschiedensten Art sein, die dort benutzt wurden. Auch dabei muss man vorsichtig sein: Die Debatte um die „falschen“ Gaskammern und die „echten“ Krematorien in den KZ auf („reichs“-)deutschem Boden, die vor längerer Zeit geführt wurde (wie z. B. die Frage, ob es in Dachau eine Gaskammer gegeben habe oder nicht), hat gezeigt: Um Rechtsextremisten keinen Anlass zu begründeten Vorwürfen zu geben, muss man sehr genau sein mit dem „Authentischen“ und dem „Historischen“.

12 Die bloße Kritik, ein Film wie „Der Untergang“ sei durch und durch „falsch“, genügt nicht; wir brauchen klar definierte Alternativen zur Historiographie à la *Guido Knopp*.

Netz über dem Land liegen. Dieses Bewusstsein und die Kennzeichnung dieser Orte helfen für das Verständnis der Alltagsdimensionen des Nationalsozialismus mindestens ebenso viel wie die „Leuchttürme“ der großen Gedenkstätten, die es bekanntlich ja nicht in jedem Bundesland gibt.

Die eine, erste Komplementarität besteht also darin, die Existenz des Netzes der historischen Orte nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern dieses Faktum auch bewusst zu nutzen. Jedes KZ-Stammlager hatte z. T. 100 oder mehr Außenlager¹³ – ganz zu schweigen von den allgegenwärtigen Zwangsarbeiter- und Kriegsgefangenen-Lagern und den Fabriken, in denen gearbeitet werden musste. Damit sind natürlich die Stammlager nicht etwa „abgemeldet“. Sie sind im Gegenteil der bewusst zu nutzende Bezugspunkt für eine Arbeit in der „Peripherie“ des Lagersystems.

Eine zweite Komplementarität besteht darin, die Tatsache zu nutzen, dass sich konkrete Menschen mit einer konkreten familiären und Orts-Herkunfts-Geschichte an die Standorte von Lagern oder andere historische Orte begeben. Darin liegen zwei Gesichtspunkte: Einerseits ist es für das Lernen nicht nur ein willkommenes Begleitaspekt, dass die konkrete Beschaffenheit eines historischen Ortes mit allen Sinnen wahrgenommen wird. Das konkrete Wissen, dass hier etwas Verbrecherisches und/oder Größenwahnsinniges etc. geschehen ist, verbindet sich mit der in diesem Fall ästhetisch zu verstehenden „Atmosphäre“ des Ortes¹⁴. Damit ist keineswegs in erster Linie seine manchmal eher morbide „Aura“ gemeint, sondern eher das, was der einzelne Mensch empfindet, wenn ihm klar wird: Das Berichtete ist ganz konkret hier geschehen.

13 Vgl. dazu die noch immer aktuellen Bemerkungen von *Gudrun Schwarz* in ihrem Standard-Werk „Die nationalsozialistischen Lager“ (Campus-Verlag: Frankfurt 1990); sie geht von mindestens 10.000 belegten Standorten aus, meint aber, die „Dunkelziffer“ sei noch viel höher. Das wird schon allein daraus ersichtlich, dass ein Ortsname nicht genügt; es gab Orte mit mehreren Lagern. Zudem ist für die Bevölkerung der Terminus „KZ“ eher umfassend: Wir wurden auf viele Lager hingewiesen, die nicht der SS unterstanden – die Zustände dort waren jedoch so, dass man ohne weiteres glauben konnte, es handle es sich um ein KZ.

14 Zur Begriffsbildung und Definition: Vgl. die einführenden Kapitel in *Gernot Böhme*: *Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München 2001, Campus Verlag, insbes. S. 29-71.

Andererseits kommt hinzu, dass diese Orte ja nicht gänzlich aus der Geschichte gefallen sind. Es gibt Berichte und Erzählungen, manchmal sogar noch konkrete Zeichen – oder eben auch eine ganz konkrete Vernichtung jeder Spur. Das eine wie das andere kann ermittelt, erfragt, wieder gefunden werden. Alle Untersuchungen und wissenschaftlichen Arbeiten des letzten Jahrzehnts verweisen zunehmend darauf, dass die historischen Ereignisse ihre Spuren im Bewusstsein – und ebenso im Unterbewusstsein und im körperlichen Befinden – der von diesen Ereignissen berührten Zeitzeug/innen und ihrer Kinder und Enkel hinterlassen haben¹⁵.

Jüngere Untersuchungen verweisen darauf, dass die historischen Ereignisse ihre Spuren im Bewusstsein wie im Unterbewusstsein und im körperlichen Befinden der Zeitzeug/-innen und ihrer Nachkommen hinterlassen haben

Die dritte Komplementarität besteht darin, dass man beginnen kann und muss, an der scheinbar glatten, überformten Oberfläche zu „kratzen“. Manchmal ergibt sich sehr rasch eine erste Spur und ein erstes Mut machendes Ergebnis; manchmal braucht es erstaunlich viel Ge-

duld. Dabei können die großen Gedenkstätten weit über das hinaus helfen, was sich schon manchmal durch das Internet ermitteln lässt. Die Kooperation mit den „großen Orten“ bietet einen entscheidenden Vorteil: Es gibt dort Mitarbeiter/-innen, die sofort wissen, worum es geht; die nicht nur helfen können, sondern sich auch freuen, dass etwas geschieht, und die geleistete Arbeit kritisch würdigen und anerkennen.

Die Dynamik des Lernens an „anderen Orten“

Wie oben schon kurz berichtet, motiviert offenbar die Auseinandersetzung mit konkreten Orten und Schicksalen in einem rekonstruierbaren Kontext (Nähe, Verwandtschaft, Bekanntschaft) Jugendliche, Studierende und junge Erwachsene enorm, sich auch dann anzustrengen, wenn es um eine

15 Insbesondere die Historikerin *Gabriele Rosenthal*, der Historiker *Harald Welzer* und seine Mitarbeiter/innen sowie der Schriftsteller und Therapeut *Tilman Moser* haben sehr viel dazu publiziert.

längerfristige Arbeit mit vielleicht auch ungewissem „Erfolg“ geht¹⁶.

Die Dynamik scheint vom „nahen, **leeren** Ort“ auszugehen: Nichts ist fertig vorgegeben, es kann etwas entdeckt und erarbeitet werden. Die Student/innen hören denjenigen sehr aufmerksam und interessiert zu, die sich mit ähnlichen Fragen beschäftigen und sozusagen auch „bei Null anfangen“ haben, manchmal sogar gegen die Abneigung und das Schweigen einer ganzen Stadt¹⁷.

Für manche ging die Beschäftigung so weit, dass sogar Diplomarbeiten (und in zwei Fällen Dissertationsvorhaben) daraus wurden. Die Langfristigkeit des Interesses und des Engagements ist ein zu häufiges Kennzeichen, als dass es sich nur um eine Häufung von Zufällen handeln könnte. In vielen Fällen habe ich den Eindruck, dass die Aufmerksamkeit für die inneren und äußeren Spuren des Nazismus dauerhaft wach geworden ist¹⁸.

Die Dynamik des Lernprozesses führt in der Konsequenz einer längeren Beschäftigung über den jeweils einen, konkreten Ort weit hinaus. Nicht nur,

16 Ein weiteres, schon lange bestehendes Beispiel ist das des Vereins „Jugend für Dora“ im Kontext der Gedenkstätte Mittelbau-Dora. – An „meinem“ Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Mittweida-Roßwein hat sich auf Initiative der Studierenden und der Absolvent/innen ein Verein „Politische Memoriale Sachsen e. V.“ gegründet, der eine Ausstellung über KZ-Außenlager in Sachsen erarbeitet hat; ihre Erweiterung wird von der „Aktion Mensch“ gefördert. Der Verein hat derzeit etwa 30 Mitglieder. Für eine studentische Projektgruppe zur Erarbeitung von Material über diese Außenlager von Buchenwald, Flossenbürg und Groß Rosen in Sachsen meldeten sich 20 Interessent/innen – zusätzlich; sie werden drei Semester lang arbeiten und sind zu Beginn vom sächsischen Wissenschaftsministerium gefördert worden.

17 Ein hervorragendes Beispiel dafür ist die langjährige Arbeit von *Dr. Michael Düsing* in Freiberg/Sachsen (Nachweise sind sehr leicht mit der Eingabe dieser Daten in Google zu finden) – heute beruft sich die Stadt ebenso wie der Landkreis auf der eigenen Homepage ausdrücklich auf seine Arbeit und ihre Resultate, obwohl die Widerstände gegen eine geschichtliche Aufarbeitung noch längst nicht vollkommen ausgeräumt sind.

18 Dafür steht nicht nur die Mitarbeit in einem Verein wie bei uns; so hat beispielsweise eine Absolventin des Fachbereichs zwar keine Diplomarbeit über das Außenlager Nossen (gehörte zu Flossenbürg) geschrieben, sich aber mehrere Jahre – auch über das Ende des Studiums hinaus – mit diesem Lager auseinander gesetzt und schließlich auch insofern Erfolg gehabt, als sich trotz anfänglichen Schweigens nun doch Zeitzeug/innen gefunden haben, ebenso wie Bürger/innen der Stadt, die Berichte von Eltern und Großeltern wiedergaben.

Die Dynamik des Lernprozesses führt über den jeweils einen konkreten Ort hinaus

dass er in seiner Position im Gesamtnetz der Lager erkennbar wird – aufgrund der bekannten „Internationalität“ der Lager- und Häftlings-Gesellschaften“ führt die Beschäftigung mit der Geschichte der Orte sehr bald dazu, Zeitzeug/innen und ihre Familien ausfindig zu machen. Die Spuren führen sowohl in die Nachbarstaaten, die gerade erst in die EU aufgenommen wurden, wie auch auf den Balkan und in die Nachfolgestaaten der Sowjetunion und schließlich in die USA, nach Israel und auf andere Kontinente.

Ein sehr positives Ergebnis kann die Begegnung mit der Gesellschaft sein, in der die Opfer des Nationalsozialismus heute leben. Bei aller historisch bedingten Bitterkeit, die – wie die Beispiele Polens und Tschechiens zeigen – jederzeit auch wieder aufbrechen kann, beeindrucken doch die Offenheit für Gespräche und die Unvoreingenommenheit¹⁹. Die Verschiedenartigkeit der jeweiligen Tradierung von Erfahrungen trägt dazu bei, die deutsche Eigenheit der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in diese neuen Bezüge zu setzen, die bei uns noch kaum bekannt sind, ohne dass damit etwa der Nationalsozialismus durch den Stalinismus und den „real existierenden Sozialismus“ falsch relativiert oder historisiert würde. Damit gewinnt das Lernen eine neuartige europäische Dimension, die der Situation nach dem Ende des „Ostblocks“ angemessen ist.

Perspektiven?

Ich möchte noch einmal an den Ausgangspunkt der Überlegungen zum „anderen Lernen“ zurückkehren. Ohne es zu wissen oder bewusst zu wollen, habe ich offenkundig eine „ästhetische Methode“ im neueren Verständnis der Ästhetik angewandt. Der schon zitierte *Gernot Böhme* beschreibt es auf dem Umschlag seines Buches „Ästhetik“²⁰ so: „... wird nun endlich Ernst gemacht mit dem Projekt, die Ästhetik als Aisthetik zu begründen: beginnend mit elementaren Wahrnehmungserfahrungen führt der Weg von der Wahrnehmung von Atmosphären über Befindlichkeiten, Synästhesien,

19 Nach meinen Erfahrungen in Polen insgesamt sowie speziell in Niederschlesien waren es insbesondere die Initiative des *Bundes der Vertriebenen* für ein „Mahnmal“ und die Umtriebe der in seinem Umfeld aktiven, so genannten „Preußischen Treuhand“, die starke Unruhe auslösten. Sonst aber war die Gesprächsbereitschaft nach kurzem Kennen lernen überwältigend.

20 Siehe Anmerkung 14.

Szenen, Ekstasen, Zeichen und Symbole, um erst am Ende die Wahrnehmung des Dinges zu erreichen. Das ganze Unternehmen ist von dem Interesse geleitet, der Ästhetik neben dem traditionellen Feld von Kunst und Kunstkritik eine aktuelle Bedeutung als Naturästhetik, als Theorie des Design und für die Ästhetisierung der gesellschaftlichen Wirklichkeit (von der Werbung bis zu den Medien) zuzuweisen. Ästhetik als Aisthetik dient der Ausbildung von Kompetenzen ästhetischer Praxis wie auch von Kritik gegenüber der Ausübung von Macht mit ästhetischen Mitteln, etwa durch die Ästhetisierung der Politik oder der Ökonomie“.

Wenn wir uns ein Bild machen wollen von der Realität der NS-Diktatur, können wir wohl gar nicht anders, als zunächst die Orte des Geschehens aufzusuchen, sie wahrzunehmen und zuzusehen, was sie für uns bedeuten. Was uns entgegentritt, ist zunächst ein Bild (z. B. einer Landschaft – wie in Bergen-Belsen –, eines „Geländes“ – wie etwa in Groß Rosen oder Mauthausen mit den Steinbrüchen –, eines Lagerkomplexes – wie beispielsweise in Stutthof bei Danzig –, oder eines nahezu „leeren Ortes“ – wie beispielsweise in Rechlin-Retzow am Standort eines ehemaligen Außenlagers von Ravensbrück am Südrand der mecklenburgischen Seenplatte, an dem fast nichts Konkretes mehr daran erinnert, dass dort 3000 jüdische Frauen der Vernichtung durch Zwangsarbeit an einem Flughafen- und Bunkerausbau ausgesetzt waren).

Menschen sind offenbar so beschaffen, dass sie sich in dem Sinn ein Bild machen wollen, dass sie eine vorgefundene Realität mit Sinn ausstatten, d. h. sie interpretieren. *Martin Urban* beschreibt es in einer Art Übersetzung des Konstruktivismus in seinem Buch „Wie die Welt im Kopf entsteht“ wiederum auf dem Cover des Buches so: „(...) Wir alle leben in einer Matrix. Anders gesagt: Der Mensch nimmt die Welt keineswegs so wahr, wie sie ist. Er riecht, sieht, hört, fühlt und schmeckt. Und was er wahrnimmt, setzt er sofort in Bilder um. Er kann gar nicht anders. Ständig entstehen neue Bilder in sei-

nem Kopf. Und motivieren sein Handeln. Mehr als 90 Prozent dessen, was wir zu wissen glauben, vermuten wir nur“²¹.

Insofern hat nach der Wahrnehmung des (Erscheinungs-) Bildes die Kontextualisierung ihre Funktion: Sie muss das Verständnis ermöglichen. Bei den „leeren Orten“ bedeutet das: Die allgemeine Kontextualisierung folgt der Wahrnehmung, sie geht ihr nicht voraus. Die Konkretisierung durch ein stetiges Anreichern der allgemeinen Kenntnisse folgt – am besten durch die eigene Arbeit der Wahrnehmenden und motiviert durch ihr Erkenntnisinteresse.

Ich möchte hier abbrechen. Es dürfte deutlich geworden sein, dass dieses Konzept eines „anderen Lernens“ zwar theoretisch begründbar, aber noch nicht vollständig ausgearbeitet ist. Ich hoffe aber, dass es als das erkennbar wird, was es auch ist: Ein Versuch einer Antwort auf die bekannte Problematik des Überdrusses an den traditionellen Formen der „Holocaust-Pädagogik“ ebenso wie auf das immer deutlicher werdende Defizit in der Legitimation und Grundlegung dieser Pädagogik durch die Arbeit der Zeitzeug/innen. Dieses andere Lernen ist ein möglicher Weg.



Prof. Dr. Matthias Pfüller ist Dekan des Fachbereichs Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida. Er vertritt den Verein Politische Memoriale im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten.

Adresse: Hochschule Mittweida, Technikumplatz 17, 09648 Mittweida

²¹ Hier zitiert nach der Taschenbuchausgabe im Bastei-Lübbe-Verlag, Bergisch Gladbach 2004; das Original erschien 2002 im Eichborn-Verlag, Frankfurt/Main. Trotz der etwas „schreienden“ Aufmachung ist es nützlich – ebenso wie der in die gleiche Richtung zielende, vor zehn Jahren schon von *Gottfried Böhm* herausgegebene Diskussionsband „Was ist ein Bild?“ (Wilhelm Fink Verlag: München 1995).

Studienfahrten als Möglichkeit politischer Bildung

Beispiele: Berlin, Straßburg, Usedom

Ulrike Steimann

Ulrike Steimann setzt sich mit den Möglichkeiten politischer Bildung im Rahmen von Studienreisen auseinander. An drei Beispielen wird erläutert, welche Bildungspotenziale in der Anschauung vor Ort, in der Begegnung mit den Menschen in ihrem Lebensumfeld, in den Gesprächen mit Experten liegen und wie dadurch auch nachhaltigeres Interesse an Politik geweckt werden kann. Sie kritisiert, dass die Förderung von Studienreisen zu wenig deren praktische Erfordernisse in Rechnung stellt.

„Reisen gehört im Zeitalter der Erlebnisgesellschaft zum Lebensstil. Politische Bildung ohne Scheuklappen kann vor diesen Fakten nicht die Augen verschließen“.¹ In der Tat: Die Menschen reisen, allen Krisen, Terrorgefahren und wirtschaftlichen Sorgen zum Trotz. Das Bedürfnis zu reisen ist ein elementares und ursprüngliches Bedürfnis, das über seine Triebfedern – Fernweh und Neugierde – unmittelbar im Menschsein wurzelt.² Dank Motorisierung, Ausbau der Verkehrswege und internationaler Verflechtung der Kommunikations- und Verkehrssysteme wurde Reisen zum Markenzeichen unserer modernen

Reisen wurde zum Markenzeichen unserer modernen und grenzenlos mobilen Erlebnisgesellschaft

und grenzenlos mobilen Erlebnisgesellschaft. Und schon immer verbanden viele Menschen ihre Lust am Reisen mit dem Willen zum Lernen, zum Entdecken des Unbekannten, der Neugierde auf unterschiedliche Kulturen, politische und wirtschaftliche Realitäten, Landschaften und Städte, Religionen und Sprachen. Warum also nicht die Chance nutzen, auf die Nachfrage nach dieser besonderen Art des Lernens mit einem Angebot der politischen Bildung zu reagieren?

Schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts formulierte *Adolf Reichwein* die drei Säulen der Reisepädagogik:

- eine Studienfahrt soll den geistig-politischen Horizont bereichern;
- sie soll den Blick für die politische und soziale Wirklichkeit im jeweiligen Zielgebiet schärfen;

1 *Klaus Jentzsch*: Studienreisen als Möglichkeiten politischer Bildung, in: *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Praktische politische Bildung*. Stuttgart 1997, S. 76-82.

2 *Wolfgang Günter*: Geschichte der Bildungsreise, in: *ders. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter*, München – Wien 2003, S. 1-23.

- es bedarf intensiver Vor- und Nachbereitung, um diese Lernziele zu erreichen.³

Studienfahrten als zeitgemäße Methode politischer Bildung sind notwendig und sinnvoll, um der politischen Bildung neue Impulse zu geben und neue Zielgruppen zu gewinnen. Die Bedeutsamkeit unmittelbarer Anschauung für menschliche Lernprozesse ist unbestritten, trotzdem spielte das Lernen vor Ort in der politischen Bildung lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle. Mit dieser Veranstaltungsform werden jedoch auch Menschen aktiviert und angesprochen, deren Interesse an den „klassischen“ Methoden politischer Bildung eher gering ist. Über den Anreiz einer Reise gelingt es, das durchaus vorhandene, aber zuweilen etwas diffuse Interesse an Politik für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung nutzbar zu machen. Die positiven Aspekte einer politischen Studienfahrt sollten daher nicht unterschätzt werden, denn sie liefert Werbung und Teilnehmer/innen für die unter Rechtfertigungsdruck geratene politische Bildung und fördert in vielen Fällen nachhaltige Bildungsprozesse.

Studienfahrten sind wichtig, um betriebswirtschaftlich sinnvoll politische Bildungsarbeit fortführen zu können

Studienfahrten sind darüber hinaus wichtig, um Bildungsträger in die Lage zu versetzen, weiterhin kostendeckend und betriebswirtschaftlich sinnvoll ihre politische Bildungsarbeit fortzuführen in einer Zeit, in der sich viele Bildungshäuser in einer existenziellen Krise befinden.⁴ Die *Karl-Arnold-Stiftung*, die über 40 Jahre selbst eine eigene Bildungsstätte in Bonn-Bad Godesberg betrieb, musste diese Ende des Jahres 2001 aufgeben, weil ein wirtschaftlicher Betrieb aufgrund der zu geringen Auslastung des Hauses nicht mehr möglich war. Ohne eigene Bildungsstätte können wir nun Veranstaltungen überall dort durchführen, wo sie thematisch sinnvoll sind, und kommen so dem gewandelten Weiterbildungsinteresse unserer Zielgruppen entgegen, ohne unter dem Druck der permanenten Belegung des eigenen Tagungshauses zu stehen. Studienfahrten erlauben es dem Bildungsträger außerdem, Teilnehmerbeiträge zu erheben, die um einiges höher liegen als bei „normalen“ Wochen- oder Wochenendveranstaltungen in der Bildungsstätte. Dadurch werden Bildungsträger in die Lage

3 Studienfahrt/Studienreise, in: *Georg Weißeno (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung*, Band 3, Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts. 2000, S. 180.

4 Siehe hierzu *Außerschulische Bildung* 2/2005.

versetzt, auch weiterhin hochsubventionierte Bildungsangebote, z. B. für Jugendliche und sozial Benachteiligte, im Wege der Quersubventionierung anzubieten und zugleich – trotz andauerndem Rückgang der öffentlichen Zuwendungen – das qualitative Niveau der Bildungsveranstaltungen zu halten.

Studienfahrten schaffen einen direkten erlebnisbezogenen Zugang zur gesellschaftspolitischen Wirklichkeit und der Untersuchung der Politik vor Ort. Theorie und Abstraktion werden ergänzt um die reale Anschauung, die unmittelbare Erfahrung und das persönliche Gespräch mit unterschiedlichen Entscheidungsträgern. In der konkreten Betrachtung können Erfahrungen und Kenntnisse erworben werden, die eine künstliche Form der Anschauung und Vermittlung – z. B. durch Vorträge, Diskussionen, Schaubilder, aber auch durch aktivierende Methoden wie Planspiele oder Workshops – nicht ermöglicht. Begegnungen und Gespräche statt durch Massenmedien transportierte Bilder machen den Teilnehmenden politische Gegebenheiten erfahrbar, die ihnen im Alltag verschlossen bleiben. Durch die Diskussion mit Experten und Beteiligten werden Urteile und Einstellungen überprüft und findet ein punktueller Perspektivenwechsel statt. „Vor dem Hintergrund einer durchdachten Gesamtkonzeption lässt sich [im Rahmen einer Studienreise] über Wissensaneignung, konkrete Anschauung und persönliche Begegnung eine sinnhafte, kritische Auseinandersetzung über das Gesehene und Erlebte vermitteln, die zu einem tieferen Verständnis des Zielgebietes sowie der historischen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Zusammenhänge beiträgt“.⁵

Lernen vor Ort sollte Erlebtes in geeigneter Form aufarbeiten

Die konkreten Erfahrungen vor Ort müssen um theoretisches Wissen ergänzt und ggf. auch da-

durch relativiert werden. Lernen vor Ort sollte daher nicht nur Eindrücke und Erlebnisse vermitteln, sondern Erlebtes in geeigneter Form aufarbeiten und hinterfragen durch inhaltliche Hinführung am Anfang und Reflexionsphasen während und am Ende des Seminars. Dies ist die Aufgabe des Tagungsleiters. Er ist für die Vor- und Nachbereitung, für die Einordnung des Erlebten in den Gesamtzusammenhang und für die „Sinnggebung“ im weitesten Sinne zuständig, indem er Bezüge zum

Vorwissen und zur Lebenserfahrung der Teilnehmenden herstellt.

Eine Studienreise dient aber nicht nur dem Wissenserwerb, sondern vermittelt auch soziale Erfahrungen in der Gruppe und den Umgang mit ungewohnten Situationen. Sie antwortet nicht zuletzt auf den Wunsch der Menschen nach Freude am Lernen, die bei aller Ernsthaftigkeit nicht zu kurz kommen darf und auch nicht mit Oberflächlichkeit verwechselt werden sollte. Wenn Menschen sich freiwillig für mehrere Tage die Zeit zur politischen Weiterbildung nehmen und Interesse bekunden, sich mit geistig anspruchsvollen Themen wie der komplizierten Funktionsweise von Institutionen, Strukturen und politischen Entscheidungsmechanismen in der Demokratie auseinander zu setzen, und sei es in Form einer Bildungsreise, so sollte dies den politischen Bildner freuen und nicht mit Nase-rümpfen herabgewürdigt werden.

Themen und Ziele

Die politischen Studienreisen, die von der *Karl-Arnold-Stiftung* angeboten werden, bestehen in der Regel aus thematisch miteinander verbundenen Bildungsmodulen wie Besichtigungen, Führungen, Erkundungen und Gesprächen, die eingebunden sind in Vorbereitungs- und Reflexionsphasen. Die einzelnen Module sind logisch aufeinander aufgebaut und beziehen sich inhaltlich aufeinander, auch wenn sich nicht jeder Programmpunkt immer zum gewünschten Termin realisieren lässt. Ihr thematischer Schwerpunkt liegt in den Bereichen „Deutsche Demokratie, Geschichte und Politik“ sowie „Europa“. Unsere Zielorte sind deshalb überwiegend Berlin und die europäischen Hauptstädte Straßburg und Brüssel. Daneben bieten wir unter der Themenstellung „Deutschland aktuell – Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung in den neuen Bundesländern“ auch Fahrten in ausgewählte Regionen der neuen Länder an (Dresden/Leipzig, Weimar/Erfurt und die Insel Usedom).

Unsere Studienfahrten informieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über aktuelle oder zeithistorische deutschland- und europapolitische Fragen. Eine auf ein Spezialthema, wie z. B. die Innen- und Justizpolitik der *Europäischen Union*, fokussierte Ausrichtung ist eher selten und erfolgt nur bei besonderen Zielgruppen. Durch Begegnung, durch Besichtigung historischer Orte, durch den Besuch von Parlamenten und Institutionen und das Gespräch mit Experten erhalten die Teilnehmenden Gelegenheit, ihr historisch-politisches Bewusst-

⁵ Wolfgang Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise, in: ders. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter, a. a. O., S. 144-169

sein zu schärfen, ihr Grundlagenwissen über politische Strukturen und Entscheidungsmechanismen zu vertiefen und vorhandenes Wissen aufzufrischen sowie die Hintergründe tagespolitischer Debatten zu beleuchten. Sie lernen den Arbeitsalltag in den Parlamenten und politischen Behörden kennen, Distanzen werden aufgehoben und die Arbeit der Institutionen des politischen Systems auf Landes-, Bundes- und Europaebene transparent gemacht. Das wichtigste Ziel aller unserer Studienfahrten ist es, für die parlamentarische Demokratie zu werben, die Teilnehmenden mit ihren Rechten und Pflichten in Gesellschaft und Staat vertraut zu machen und im Sinne demokratischer Grundüberzeugungen zu bilden.⁶

„Berlin – Brennpunkt deutscher Geschichte und Politik“

Berlin ist ein einzigartiger Lernort für die Aufklärung über die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts

Berlin ist ein einzigartiger Lernort für die Aufklärung über die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts sowie

die Sensibilisierung der Teilnehmenden für das Weiterwirken der Vergangenheit in der politischen Gegenwart. Keine andere Stadt in Deutschland bietet einen so unmittelbaren Zugang zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs, der deutschen Teilung und der getrennten Entwicklung in Ost und West, des Repressionssystems in der DDR, der Überwindung der deutschen Teilung und des gesellschaftlichen Wandels seit der Wiedervereinigung. In Kooperation mit Gedenkstätten und Institutionen und im Gespräch mit Zeitzeugen können Themen wie politische Unterdrückung, Schuldverstrickung, Anpassung, Widerstand und Zivilcourage erörtert und persönlich erfahrbar gemacht werden. Aus der Fülle authentischer Orte und Gedenkstätten werden je nach thematischer Schwerpunktsetzung des Seminars und der Teilnehmergruppe vor allem folgende Ziele herausgesucht: *Haus der Wannseekonferenz, Gedenkstätte Topographie des Terrors, Gedenkstätte Deutscher Widerstand, das neueröffnete Holocaustmahnmal, Gedenkstätte Hohenschönhausen, Informations- und Dokumentationszentrum der Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen („Birther-Behörde“), Gedenkstätte Normannenstraße.* Am Anfang einer jeden Fahrt nach Berlin steht außerdem ein Besuch der *Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn.* In einem Rundgang über das ehemalige Grenzgelände erläutern wissenschaftliche Referenten und Zeitzeu-

6 Zum Selbst- und Bildungsverständnis der Karl-Arnold-Stiftung s. das Leitbild der Stiftung, zu finden auf ihrer Homepage www.karl-arnold-stiftung.de.



© Karl-Arnold-Stiftung

An der Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn

gen das perfide Grenzüberwachungssystem der DDR und schildern die inneren Abläufe der Kontrollen sowie die personellen Strukturen und Unterstellungsverhältnisse der Grenzbeamten. Die Besichtigung von Wachtürmen, Kontrollräumen und geheimen Tunnelsystemen runden die Führung ab.

Natürlich dürfen die Darstellung und Vermittlung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen, denen Berlin seit der Wiedervereinigung, insbesondere in seiner Funktion als Bundeshauptstadt, gegenüber steht, auf so einem Seminar nicht fehlen. Zu diesem Zweck werden ausführliche Stadtrundgänge oder Stadtrundfahrten durchgeführt. Orts- und sachkundige Führer mit gutem politischem Hintergrundwissen stellen ausgewählte Orte und Gebäude einzelner Stadtbezirke in ihren Bezügen zur sozialen und politischen Wirklichkeit der Stadt vor, z. B. die einstigen Arbeiterviertel Moabit, Wedding und Prenzlauer Berg, oder die durch den Wegfall der Mauer zu neuer Bedeutung gelangten Stadtbezirke Mitte und Kreuzberg.

Die Vermittlung und Vertiefung von Kenntnissen über die historischen Grundlagen und die Funktionsweise der parlamentarischen Demokratie und des Föderalismus ist ein weiteres wichtiges Lernziel unserer Berlinfahrten. Bei Informationsbesuchen im Bundestag, Bundesrat oder in verschiedenen Ministerien werden die Konzeption des Grundgesetzes als Antwort auf die fehlgeschlagene Weimarer Verfassung und das Zusammenwirken der verschiedenen Verfassungsorgane praktisch erfahrbar. In Diskussionen mit Abgeordneten über die aktuellen Bemühungen der Parteien, nach einer Bundestagswahl eine stabile Regierung zu bilden, erschließt sich den Seminarteilnehmern z. B. der Sinn der Artikel 67 (Konstruktives Mißtrauensvotum) und 68 (Vertrauensfrage, Auflösung des Bundestages) unmittelbar. Sie erkennen die Instabilität eines parlamentarischen Systems, das dem Parlament die Möglichkeit einräumt, sich selbst aufzulösen und jederzeit Neuwahlen ausrufen zu können, wie es in der Weimarer Republik möglich und üblich war. Permanente Neuwahlen können schnell zur Wahlmüdigkeit bei Bürgerinnen und Bürgern führen und stärken vor allem extremistische Parteien von links und rechts, die ihre Anhänger in der Regel leichter mobilisieren können als die demokratischen Parteien.

Der Deutsche Bundestag im Reichstagsgebäude gehört wie andere Parlamente auch zu den klassischen außerschulischen Lernorten der politischen

Bildung. Kernstück des Bundestagsbesuches sind eine einführende Information über Zusammensetzung, Aufgaben und Arbeitsweise des Parlaments, die Vorstellung des Plenarsaals und die Begegnung mit einem/einer Bundestagsabgeordneten, dazu nach Möglichkeit die Teilnahme an einer Plenarsitzung, die sich jedoch aufgrund des großen Besucherandrangs nicht immer realisieren lässt. Der Wissensstand der Teilnehmer/innen um die Funktionslogik des deutschen parlamentarischen Regierungssystems ist sehr unterschiedlich. Handelt es sich um Erwachsenengruppen, kann in der Regel – anders als bei einem Besuch des Europäischen Parlaments – von einem recht guten Vorwissen ausgegangen werden. Häufig nehmen an den Studienfahrten kommunale Mandats- und Funktionsträger/innen teil oder Personen, die auf andere Weise ehrenamtlich in der Kommune arbeiten und allgemeines politisches Interesse haben. Anders sieht dies bei Schülergruppen und Auszubildenden aus, die häufig nur über unzureichende Kenntnisse verfügen, weil der Politikunterricht in der Schule vernachlässigt wurde.



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten; Foto: Elisabeth Weeber
Besuch im Reichstag (im Hintergrund); im Vordergrund Glasinstallation Dani Karavan: „Grundgesetz 49“ am Jakob-Kaiser-Haus

Aufgaben und Tätigkeit des deutschen Bundestages werden kompetent und verständlich durch den Besucherdienst erläutert und der Plenarsaal in seiner Funktionalität vorgestellt. Gelegenheit für eine vertiefende Diskussion bieten in der Regel die Gespräche mit einem oder einer Bundestagsabgeordneten, die den Teilnehmer/innen ihren Arbeitsalltag erläutern und mit ihnen die aus ihrer Sicht wichtigsten Themenfelder der aktuellen Politik erörtern. Programmpunkte dieser Art sollten nicht als „Bundestagstourismus“ abqualifiziert werden – was bei professionellen politischen Bildnern, aber auch bei Zuwendungsgebern schon einmal vorkommt.

Im Bundesrat werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über den föderalen Aufbau Deutschlands und Geschichte, Aufgaben und Kompetenzen der Länderkammer informiert. Bei Jugendgruppen ist der Besucherdienst des Bundesrates schon seit längerem dazu übergegangen, diese Wissensvermittlung durch Rollenspiele zu leisten. Ziel des Rollenspiels ist es, die „Schülerinnen und Schüler darin [zu] üben, zu einem selbst gewählten Thema klar und überzeugend Position zu beziehen. Sie gelangen zur Erkenntnis, wie komplex die Sachthemen behandelt werden müssen, wie breit das Meinungsspektrum zu einem Sachverhalt auseinander fällt und wie vielgestaltig die Gründe sind, die zu einer Entscheidung führen“.⁷ In der Tat ist es interessant zu beobachten, wie die Jugendlichen in kurzer Zeit komplexe Argumentationsmuster erarbeiten und am Rednerpult im Plenum zur Diskussion stellen, um anschließend darüber abzustimmen. Beliebte Gesetzesvorhaben, die in den vergangenen Jahren immer wieder mit jugendlichen Besuchergruppen durchgespielt wurden, waren z. B. „Legalisierung weicher Drogen“, „Führerschein mit 16 Jahren“ oder „Rauchverbot auf öffentlichen Plätzen“.

Die zwischen Besucherdienst und Seminargruppe geführten Diskussionen konzentrieren sich regelmäßig auf die politischen Auswirkungen der unterschiedlichen parteipolitischen Mehrheitsverhältnisse in Bundestag und Bundesrat, die immer wieder lähmende gegenseitige Blockade beider Verfassungsorgane und die Aufgaben des Vermittlungsausschusses. Ob gezielte Ablehnung eines Gesetzesvorhabens durch eine Partei oder gemeinsame partei- und länderübergreifende Zustimmung – die Entscheidungen im Bundesrat bieten ein gutes Beispiel, um über Stärken und Schwächen der föderalen Struktur und die politische Verantwortung der wichtigen Entscheidungsträger/innen zu reflektieren. Der Programmpunkt Bundesrat erweist sich daher immer wieder als ein wichtiger Impulsgeber zum besseren Verstehen des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland.

Gerade dieses Themenfeld – „Politisches System der Bundesrepublik Deutschland“ –, das auf unseren Studienfahrten nach Berlin intensiv bearbeitet wird, ist ein gutes Beispiel dafür, dass durch die Erweiterung des methodischen Repertoires in Richtung lebensweltorientierter Angebote die Nachfrage nach dieser an sich trockenen politischen Institutionenkunde gesteigert werden kann. Der Austausch mit Experten über die Grundlagen un-

Die intensive Bearbeitung des „Politisches System der Bundesrepublik Deutschland“ auf den Studienfahrten nach Berlin steigert die Nachfrage nach Institutionenkunde

serer Demokratie wie über aktuelle politische Themen, die je nach Interessenlage und Zusammensetzung der Seminargruppe von der Gesundheitspolitik über die Außen- und Sicherheitspolitik, die Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik bis zur Finanzpolitik reichen, stärken das Interesse an Politik und/oder Geschichte und motivieren viele Teilnehmende – so das Feedback und die Ergebnisse unserer Fragebögen – wieder verstärkt am politischen Geschehen teilzunehmen.

„Europa vor Ort“ – Studienfahrten nach Straßburg

Wie schafft es politische Bildung, in Zeiten europäischer politischer Dauerkrise Sinn und Zweck des europäischen Einigungswerkes verständlich zu machen und für ein Europa zu werben, das – bei allen Mängeln – die größte friedensstiftende Leistung der vergangenen Jahrzehnte darstellt?

Politische Bildung, die im Abstrakten verweilt, kann nicht nachhaltig wirksam werden

Die Kenntnisse in der Bevölkerung über Europa und die Europäische Union sind bekanntermaßen bescheiden, umso größer dagegen die Vorurteile gegen „die“ in Brüssel oder Straßburg. In der Europathematik zeigt sich vielleicht am deutlichsten, dass politische Bildung, die im Abstrakten verweilt, nicht nachhaltig wirksam werden kann. Da europäische Politik im Alltag kaum wahrgenommen wird, auch wenn sie de facto in das Leben eines jeden einzelnen EU-Bürgers tief eingreift, bleibt Europa für die meisten eine bürokratische Konstruktion mit Kommissionen, Räten und Beamten, erfunden und gelebt von fernen Politikern und Technokraten. Ein diffuses Unbehagen hat sich breit gemacht, das noch durch den Eindruck verstärkt wird, Europa mische sich in Dinge des alltäglichen Lebens ein, aus dem es sich besser heraushalten sollte. In der Tat überkommt selbst den europafreudigsten Menschen zuweilen das Gefühl, dass das institutionalisierte Europa seine Bürgerinnen und Bürger als unmündige Kinder begreift, die vor ihrer eigenen Dummheit durch die Weisheit und Klarsicht der Brüsseler Bürokraten geschützt werden müssen. Auf den Seminaren in Straßburg und Brüssel wird immer wieder deutlich, dass viele Teilnehmer/innen gerade auch hier den Kern der Krise der Europäischen

⁷ www.bundesrat.de, Service, Besuch des Bundesrates.

Union sehen, die Erfahrung nämlich, dass Entscheidungen fernab der täglichen Realität über die Köpfe der Bürger hinweg getroffen werden und bei den Betroffenen selbst der Eindruck entstehen muss, ein lästiger „Störfaktor“ im politischen Prozess zu sein. Die Tatsache, dass fast alle „Brüsseler“ Entscheidungen tatsächlich durch die einzelnen Mitgliedsstaaten angeregt, zumindest aber immer entschieden werden, ist dabei den wenigsten bewusst. Diese Erkenntnis als ein wichtiges Ergebnis der europapolitischen Studienfahrten löst zumindest bei dem einen oder anderen Teilnehmer einen kleinen AHA-Effekt aus.

Studienfahrten sind also eine gute Gelegenheit, den Schleier zu lüften und dem uninformierten Zeitgenossen Einblicke in die Geheimnisse der Europäischen Union zu ermöglichen. Hier vor Ort wird alles real und mit Händen greifbar. Wer einmal das institutionalisierte Europa mit eigenen Augen gesehen, dort Gespräche geführt oder eine Plenarsitzung des Parlaments besucht hat, findet plötzlich Orientierung im Begriffsdschungel zwischen „Europäischer Rat“, „Europarat“ und „Rat der Europäischen Union“.

Ohne gründliche inhaltliche Einführung können Einzelaspekte der europäischen Integration nicht eingeordnet werden

Eine gründliche inhaltliche Einführung und die Klärung von Begriffen zu Beginn und im Verlauf des Seminars haben sich als unbedingt notwendig erwiesen, da ohne

einen Gesamtüberblick über die Geschichte der europäischen Integration und die Organe der EU die Einzelaspekte des Programms nicht eingeordnet werden können. Kenntnisse über die Arbeitsweise oder die Zuständigkeiten der Organe und Institutionen der EU sind beim „normalen“ Seminarteilnehmer nur in Ansätzen vorhanden und fehlen z. B. bezüglich der „Verfassung“ völlig. Auf den einleitenden Informationsblock aufbauend werden daher an den folgenden Seminartagen jeweils vor Besuch einzelner Organe und Institutionen zielgerichtet weitere, durch Bild- und Textmaterial unterstützte Informationen gegeben. Die angewandten Methoden sind vielfältig und abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit und den vorhandenen Räumlichkeiten. So kommen abwechselnd Lehrgespräch, AV-Präsentation, Feature oder auch Videos und Rätsel zum Einsatz. Erst mit diesem Vorwissen können ertragreiche Gespräche mit Vertretern des Europäischen Parlaments, der Kommission, des Rates oder beim Europäischen Bürgerbeauftragten und im Europarat geführt werden.

Die Möglichkeit, als Zuschauer an der Debatte des Europäischen Parlaments und anschließender Abstimmung teilzunehmen, ist für die meisten Teilnehmer in vieler Hinsicht lehrreich. Hier erhalten sie Einblicke in den Ablauf und die formalen Grundlagen der Debatten wie Anwesenheitsübersicht, Statements der Europaabgeordneten zur aktuellen Thematik, zeitliche Beschränkung der Beiträge, namentliche Abstimmung und En-bloc-Abstimmungsverfahren.

Die Gespräche mit den unterschiedlichen Europaabgeordneten verlaufen in der Regel in einer entspannten und offenen Atmosphäre. Den meisten Abgeordneten gelingt es, die Besuchergruppe in die Problematik des Europäischen Parlaments und seine Aufgaben einzuführen. Eine Teilnehmerin drückte es folgendermaßen aus: „Gerade dieses stete Ringen und Suchen um die besten Entscheidungen für EUROPA, die stets zunehmende Globalisierung und deren Auswirkungen sind uns sehr deutlich vermittelt worden. Diese Fahrten haben Auswirkungen auf unser politisches Denken“.

Der Besuch des Europarates in Straßburg ist ebenfalls ein wichtiger Programmpunkt einer Seminarwoche. Während des informativen Besuchs gehen die Mitarbeiter/innen des Besucherdienstes und ausgewählte Fachreferenten besonders auf die Ursprünge des europäischen Einigungsprozesses und aktuelle Fragen des Schutzes von Menschenrechten auch in den europäischen Staaten ein. Die Rolle des Europarates, seine Geschichte und seine Möglichkeiten im Rahmen seiner Zielsetzung werden den meisten Teilnehmern hier wohl zum ersten Mal deutlich.

Im Elsass kann deutsch-französische Geschichte mit ihren Spannungen unmittelbar erfahren werden

Nirgendwo ist französische und deutsche Kultur so tief miteinander verwurzelt wie im Elsass, wo die deutsch-französische Geschichte mit ihren

unterschiedlichen Spannungen und Verhältnissen unmittelbar erfahren werden kann. Kriege, Niederlagen und Siege prägten dieses Land mehr als jedes andere in dem von Zwistigkeiten um Macht und Glauben zersetzten Europa. Im Verlauf der Fahrt durch einen Teil des Elsass' und auf einer Stadtführung durch Straßburg wird dieses über viele Jahrhunderte problematische Verhältnis der Deutschen und Franzosen thematisiert. Das Elsass war seit jeher „eine europäische Schicksalsregion“. Der Rhein bildet historisch gesehen erst seit den letzten zwei Jahrhunderten eine Grenze, über lange Zeiträume betrachtet war er dagegen vor allem

eine Achse der Kommunikation von Süden nach Norden, von Westen nach Osten und umgekehrt. Diese europäische Komponente von Geschichte und Gegenwart zu beleuchten und für die Zukunft sichtbar zu machen, ist ein Ziel der Exkursion. In Straßburg und im Elsass wird das Phänomen der Feindschaft wie der Aussöhnung lokal „erfahrbar“ und erschließt sich den Teilnehmern auf der Ebene der konkreten politischen Gestaltung. Mit Straßburg lernen die Teilnehmenden die Stadt der europäischen Einigung kennen, mit dem Europa-Viertel, den EU-Institutionen sowie dem Europarat und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte, und die Stadt des über viele Jahrhunderte besonderen deutsch-französischen Verhältnisses. Was kann z. B. die spannungsreiche und wechselvolle deutsch-französische Geschichte besser symbolisieren als das Gefallenendenkmal in der Mitte der Place de la Republique, das eine Mutter mit einem deutschen und einem französischen Soldaten im Arm darstellt?

„Deutschland aktuell: Zur politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung in der vorpommersch-polnischen Grenzregion“ – Studienfahrten auf die Insel Usedom

Die Fahrten in die neuen Bundesländer sollen Verständnis wecken für die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Entwicklung der strukturschwachen ostdeutschen Regionen. Gerade vor dem Hintergrund der immer wieder geführten Diskussion über Ziel und Ausmaß der Ostförderung und den Erfolgen rechts- und linksextemer Parteien in den neuen Ländern sind Seminare sinnvoll, in denen es darum geht, Vorurteilen und pauschaler Kritik an der allgemeinen wirtschaftlichen und politischen Entwicklung in Ostdeutschland entgegenzutreten. Studienreisen in die neuen Länder bieten vor allem Westdeutschen die Gelegenheit, den ihnen oft unbekanntem Osten kennen zu lernen, alte deutsche

Studienreisen in die neuen Länder bieten vor allem Westdeutschen die Gelegenheit, den ihnen oft unbekanntem Osten kennen zu lernen

Kulturstädte und -landschaften wieder zu entdecken und eine veränderte Sichtweise auf die politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung seit 1990 zu gewinnen.

Ein praktisches Beispiel für die zwiespältige Entwicklung in Ostdeutschland bietet die Region Vorpommern mit der Insel Usedom und den Städten Greifswald und Stralsund. Die *Karl-Arnold-Stiftung*

führt mehrere Fahrten im Jahr in diese Region durch, die stets auf große Resonanz stoßen. In vielen Gesprächen mit Bundes- und Landtagsabgeordneten aus Mecklenburg-Vorpommern, mit Landräten, Bürgermeistern oder mit Mitgliedern der kommunalen Verwaltung und verschiedener Stadtratsfraktionen eröffnet sich den Teilnehmern ein ungeschminktes Bild der Situation vor Ort: Abwanderung der jungen Menschen, Arbeitslosenquote häufig über 20 Prozent, häufig noch unzureichende Infrastruktur, kein sich selbst tragendes Wirtschaftswachstum. Aber auch die Chancen geraten ins Blickfeld. Sie ergeben sich vor allem durch die geographische Lage und den wachsenden Wirtschaftsstrom in Richtung Nord- und Osteuropa. Die Bevölkerung Vorpommerns hofft insbesondere nach der EU-Osterweiterung durch Polen auf einen neuen Wirtschaftsschub.

Wichtige Wirtschaftsfaktoren Vorpommerns sind Tourismus, Bildung und Forschung und die Energiepolitik. Die Tourismusentwicklung sorgt für überdurchschnittliche Kaufkraft im Vergleich zum Rest des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern und bietet manchen Bürgern eine saisonale oder dauerhafte Arbeitsmöglichkeit in Heimatnähe und damit eine Alternative zu anderen Tourismuszentren wie Bayern, Österreich oder die deutsche und niederländische Nordseeküste.

Neben dem Tourismus sind vor allem die Universitäten und Hochschulen ein Motor der wirtschaftlichen Entwicklung. Gleichzeitig wirken sie der demographischen Entwicklung im Nordosten Deutschlands entgegen und regen junge Menschen aus anderen Bundesländern und aus dem Ausland an, hier nicht nur ihre Ausbildung zu absolvieren, sondern vielleicht auch eine Existenz zu gründen und auf Dauer zu bleiben

Ein anschauliches Beispiel für den Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Vorpommern bieten Besuche im ehemaligen *Atomkraftwerk Lubmin* und im *Max-Planck-Institut für Plasmaphysik (MPI)* in Greifswald. Das Kraftwerk Lubmin lieferte bis 1990 Energie aus der Kernspaltung, das MPI untersucht dagegen die physikalischen Grundlagen für ein Fusionskraftwerk, das – ähnlich wie die Sonne – Energie aus der Verschmelzung leichter Atomkerne gewinnen soll.

In Gesprächen mit Mitarbeitern der Energiewerke Nord in Lubmin wird deutlich, welchen Vorteil die Region aus einem neuen Kraftwerk, mit welchem Energieträger auch immer, ziehen könnte. Seit 1991 läuft die Demontage des niemals ganz fertig

gestellten Kernkraftwerks. Die Planung sieht den Rückbau der Anlage bis 2010 vor. Rund 1100 Menschen, darunter 450 Ingenieure, sind damit beschäftigt, den Atommeiler zu zerlegen und den Restbetrieb aufrechtzuerhalten. Zurzeit ist offen, ob nach Beendigung der Abrissarbeiten das Personal weiterbeschäftigt werden kann und ob die beim Abriss entwickelten Techniken vermarktet werden können. Die Betreiber der Energiewerke Nord hoffen jedenfalls auf Anschlussprojekte und bieten ihr selbst entwickeltes Know-how international an.



Gedenktafel auf dem Golm

Ziel der Fusionsforschung am *Max-Planck-Institut* in Greifswald ist es, aus der Verschmelzung von Atomkernen Energie zu gewinnen. Die Auswahl an ausreichend ergiebigen Energiequellen, die Kohle, Erdöl und Erdgas ersetzen könnten, ist begrenzt, so dass neben Sonnen- und Windenergie sowie Kernspaltung die Kernfusion als eine zukünftige Energiequelle ins Auge gefasst wird. Da ein Fusionskraftwerk u. a. günstige Umwelt- und Sicherheitseigenschaften aufweisen wird, könnte die Fusion nach Meinung der Max-Planck-Wissenschaftler nachhaltig zur künftigen Energieversorgung beitragen.

Zum Standardprogramm der Fahrten auf die Insel Usedom gehören Gespräche und Begegnungen mit Kommunalpolitikern der Stadt Swinemünde und mit Vertretern der deutschen Minderheit in Polen. Bei dieser Gelegenheit diskutieren die Teilnehmer/innen die Auswirkungen des polnischen EU-Beitritts auf die vorpommersch-polnische Grenzregion. Noch gibt es neben den Hoffnungen auf einen anhaltenden Wirtschaftsschub als Folge des Beitritts auch viele Ängste auf beiden Seiten. Während manche Polen einen Ausverkauf ihres Landes an wohlhabende Deutsche befürchten, sorgen sich die Bewohner der Insel Usedom um die wachsende Konkurrenz, die ihnen in den polnischen Seebädern auf der benachbarten Insel Wollin erwächst. Hinzu kommt die Angst vor einem Verkehrskollaps, sollte der Grenzübergang zwischen Ahlbeck und Swinemünde komplett für den PKW- und LKW-Verkehr geöffnet werden.

Auch auf der Insel Usedom wird jede Seminargruppe von der deutschen Geschichte eingeholt. Auf dem Gelände des Golm im Süden der Insel, vor dem Krieg ein beliebtes Ausflugsziel der Swinemünder Bevölkerung, wurden die 23.000 Opfer des Luftangriffs vom 12. März 1945 auf den Militärhafen Swinemünde begraben. Die Stadt Swinemünde wurde nach dem 2. Weltkrieg polnisch, die kleine Erhebung Golm mit der Gedenkstätte blieb deutsch. Engagierte Mitglieder der *Interessengemeinschaft Golm* halten das Gedenken an die Opfer des Krieges und die deutsch-polnische Versöhnung unter schwierigen Bedingungen mit großem Engagement wach und führen die Teilnehmer/innen an die Grenze und über das weitläufige Waldgelände des Golm.

Im Norden der Insel liegt das *Historisch-Technische Informationszentrum Peenemünde*. Hier wurde in dem eindrucksvollen Gebäude des ehemaligen Kraftwerks der Raketenversuchsanlage eine ständige Ausstellung unter dem Titel „Die zwei Enden der Parabel“ etabliert, die die bahnbrechenden Neuerungen in der Entwicklung der Raketentechnik ebenso dokumentiert wie das politisch-historische Umfeld. Der enge innere Zusammenhang von wissenschaftlicher und technischer Leistung, utopischen Größenphantasien, rücksichtsloser Ausbeutung und menschenverachtender Politik wird in dieser Ausstellung anschaulich und nachvollziehbar deutlich. Das nunmehr zu besichtigende Konzept der Ausstellung ist nicht unumstritten und war nur gegen Widerstände durchzusetzen. Ob es sich auf Dauer halten lässt, ist nach dem Weggang des langjährigen Leiters noch offen.

Eine Bemerkung zum Schluss

Politische Bildung in Form von Studienfahrten gehört mittlerweile zum selbstverständlichen Angebot vieler politischer Bildner. Auch die *Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)* erkennt diese Vermittlungsform politischer Bildung durchaus als „förderungswürdig“ an. Doch stellen die unrealistischen Förderbedingungen, die auf ein als Studienfahrt konzipiertes Seminar nicht anwendbar sind, für den Zuwendungsempfänger ein Problem dar. Ein Acht-Stunden-Unterrichtsrhythmus ist in einer Veranstaltung, die auf Fortbewegung im wahrsten Sinne des Wortes angelegt ist, nicht zu schaffen. Das Pendeln zwischen Parlamenten, Ministerien, Gedenkstätten, Museen und Hotel, die Eingangskontrollen vor Ort, die notwendigen Erholungspausen und Mahlzeiten und die zum Teil eingeschränkte Mobilität der Teilnehmenden benötigen nun einmal Zeit. Eine Wegstrecke, die von Jugendlichen in fünf Minuten bewältigt wird, dauert bei älteren Teilnehmenden gern doppelt bis dreimal so lange. Auch das Zurechtfinden in fremden Gebäuden oder schlichte Selbstverständlichkeiten wie Toilettenpausen – außerhalb einer festen Tagungsstätte – sind Faktoren, die bei der zeitlichen Planung des Programms einkalkuliert werden müssen, aber bei der Berechnung von Unterrichtseinheiten keine Rolle spielen. Ein Acht-Stunden-Unterrichtstag – wie von der BpB gefordert – würde jeden Tag vom frühen Morgen bis in die späten Abendstunden dauern und selbst die engagierteste Seminargruppe spätestens am zweiten Tag zur Meuterei bringen, vom dabei erzielten Lerneffekt ganz zu schweigen.

Lehreinheiten im gemeinsamen Fortbewegungsmittel Bus sind ebenfalls von der Förderung ausgeschlossen, so dass die Forderung nach fachlichen Hinführungen zu besuchten Orten (z. B. bei Gedenkstätten, die auf der Hin- und Rückfahrt angefahren werden), irrelevant wird, wenn dazu durchgeführte „Unterrichtseinheiten“ nicht anerkannt werden, weil sie im Bus stattgefunden haben. So kommt es, dass die Teilnehmer/innen zwar von morgens bis abends ein anstrengendes Programm absolvieren, von sechs Tagen Seminardauer dann aber maximal drei Tage von der BpB als förderungswürdig anerkannt werden. Der recht hohe Teilnehmerbeitrag erlaubt es zwar in der Regel, diese „Förderungslücken“ zu überbrücken, jedoch sollte nicht übersehen werden, dass bei dieser Art der Förderung letztlich nur eine einigermaßen finanzkräftige Klientel das Angebot wahrnehmen kann. Andere Zielgruppen – Jugendliche und sozial benachteiligte Bürger/innen, von denen ein stark

reduzierter Teilnehmerbeitrag erhoben wird – laufen Gefahr, bei anhaltenden Kürzungen der Zuwendungsmittel durch den Rost zu fallen, wenn die Gewährung der ohnehin weniger werdenden Mittel sich weiterhin ausschließlich an quantitativen Förderkriterien wie erbrachten Unterrichtsstunden orientiert. Auch ein mit öffentlichen Mitteln geförderter Bildungsträger muss wirtschaftlich arbeiten und kann nicht unbegrenzt „Sonderkonditionen“ für bestimmte Zielgruppen anbieten.

Studienfahrten stellen eine Ergänzung und Bereicherung des vielfältigen Angebots außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung dar

Studienfahrten sind sicher nicht der Königsweg politischer Bildung. Sie stellen aber eine Ergänzung und Bereicherung des vielfältigen Angebots außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung dar. Mit ihnen lassen sich Lernziele erreichen, die mit konventionellen Vermittlungsformen nicht zu realisieren sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer denken nach einer Studienreise oft anders als zuvor. Viele bekunden, dass sie erst durch die Fahrt ein vertieftes Bild von Europa, von der „großen Politik“ in Berlin oder von der Situation in den neuen Bundesländern gewonnen haben und motiviert wurden, das politische Geschehen in Zukunft aufmerksamer zu verfolgen oder z. B. den europäischen Einigungsprozess aktiver und aufgeschlossener als vorher zu unterstützen. Die Nachhaltigkeit solcher Äußerungen und ihre Umsetzung im Alltag der Teilnehmenden lassen sich natürlich nicht objektiv überprüfen, doch sollte der Lern- und Multiplikatoreneffekt gerade bei den sperrigen Themen „Europa“ oder „Institutionenkunde“ nicht unterschätzt werden. Nach einer Studienfahrt sind die meisten Teilnehmer/innen außerdem von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit politischer Bildungsarbeit – und deren Unterstützung durch die öffentliche Hand – überzeugt. Politische Bildung sollte deshalb den Mut zu Studienreisen haben, auch wenn „Kritiker und Neider nur pure Reiselust unterstellen“.⁸



Ulrike Steimann ist Studienleiterin bei der Karl-Arnold-Stiftung und dort zu erreichen über die Adresse Hauptstraße 487, 53639 Königswinter.
E-Mail: u.steimann@karl-arnold-stiftung.de

⁸ Klaus Jentzsch, a.a.O. S. 82.

Exkursionen im Bildungsurlaub: *Conditio sine qua non!*¹

Kalle Puls-Janssen

Am Beispiel von Bildungsurlaubsseminaren in Ostfriesland verdeutlicht Kalle Puls-Janssen, Studienleiter am Europahaus in Aurich, welche große Bedeutung Exkursionen für das dortige Bildungsgeschehen haben. Er plädiert dafür, in Seminaren ein Lernumfeld zu organisieren, das Lernen in optimaler und umfassender Form ermöglicht. „Es gilt immer wieder neue Wege zu finden, eine Verbindung von Lernen und Tun herzustellen und damit aktives Lernen zu ermöglichen. Theoretische Vermittlung und praktische Erfahrung gehören ganz eng und untrennbar zusammen – das eine kann ohne das andere nicht zum gewünschten Erfolg führen!“

Bildungsurlauber und Bildungsurlauberinnen sind schon eine spezielle Klientel: Oftmals gehören sie sogenannten „bildungsfernen Schichten“ an und haben deshalb oft erst einmal besondere Hürden zu überwinden, wenn sie an Bildungsveranstaltungen teilnehmen wollen. Die Gesetzgeber in verschiedenen Bundesländern haben versucht, diese Hürden zu senken, indem sie eigene Bildungsurlaubsgesetze erlassen haben, die Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen eine Teilnahme an anerkannten Bildungsveranstaltungen unter Inanspruchnahme zusätzlicher Urlaubstage ermöglichen sollen.

Es fällt vielen Teilnehmenden schwer, einen großen Teil der Zeit sitzend in einem geschlossenen Raum zu verbringen

Trotzdem fällt es vielen Teilnehmenden an solchen Bildungsurlaubsseminaren zunächst schwer, sich auf diese Angebotsform einzulassen. Sie sind es in der Regel nicht

gewohnt, acht Unterrichtsstunden oder sechs Zeitstunden lang mehr oder minder aufmerksam einer unterrichtsähnlichen Veranstaltung zu folgen und diese Zeit zu einem großen Teil sitzend in einem geschlossenen Raum zu verbringen.

Das *Europahaus Aurich* führt seit 1974 (also seit der Einführung des Bildungsurlaubsgesetzes in Niedersachsen durch die damalige SPD-Landesregierung) Bildungsurlaubsveranstaltungen durch und verfügt daher über langjährige und reichhaltige Erfahrungen in dieser Arbeit.

Ich selbst biete im Europahaus vorrangig Bildungsurlaubsseminare (BU) mit ökologischem Hintergrund an. Hier einige Themenbeispiele:

- „Eine der letzten ursprünglichen Naturlandschaften stirbt – das Moor“
- „Im Spannungsfeld zwischen Ökologie und Ökonomie“
- „Modernste Technik oder Museum: Mühlen in der Region Ostfriesland“
- „Das Wattenmeer – Schutzgebiet, Erlebnispark oder Bereitstellungsgebiet für Windenergie?“
- „Ein unverzichtbares Element – das Wasser.“

Der Grundsatz: „Wer nur hört, lernt wenig – wer auch sieht, lernt mehr – wer selber macht, der lernt wirklich und nachhaltig!“, ist unumstritten und er gilt in besonderer Weise für Bildungsurlauber/innen. Es gilt immer wieder neue Wege zu finden, eine Verbindung von Lernen und Tun herzustellen und damit aktives

Verbindung von Lernen und Tun ist herzustellen und damit aktives Lernen zu ermöglichen

Lernen zu ermöglichen. Theoretische Vermittlung und praktische Erfahrung gehören eng und untrennbar zusammen

– das Eine kann ohne das Andere nicht zum gewünschten Erfolg führen.

Lebenswelt und Motivation der Teilnehmenden müssen für den Prozess des gemeinsamen Lernens fruchtbar gemacht werden. Die Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden

- Neues kennen zu lernen
- aktiv zu sein
- nicht nur zu konsumieren
- mit Frontalunterricht konfrontiert zu sein
- Region kennen zu lernen
- beide Bestandteile von „Bildung“-s-„Urlaub“ erfahren zu können
- auch Anteile von Sightseeing zu erleben
- gemeinsam in einer Gruppe zu leben

müssen berücksichtigt werden.

Der Grundsatz der umfassenden Partizipation ist zwar allgemein anerkannt, aber Fakt ist eben auch, dass viele bürokratische Regeln auf Verordnungs-, Gesetzes- und sonstigen Ebenen bei der Realisierung des oben Gesagten oftmals hinderlich sind. Bei allen länderspezifischen Unterschieden führen die nachvollziehbaren Interessen der Aufsicht führenden Institutionen, nämlich den Missbrauch von staatlichen Subventionen zu verhindern und einen effektiven Mitteleinsatz zu gewährleisten, in der Bildungsrealität oftmals zu unpraktikablen und hinderlichen Vorschriften.

In diesem Spannungsfeld bewegt sich jeder, der in diesem Bereich Bildungsangebote macht. Wer gute

¹ Frei übersetzt: „Ohne geht es nicht!“

Bildungsarbeit anbieten will, muss ein Lernumfeld organisieren, das Lernen in möglichst optimaler und umfassender Form ermöglicht. Die Teilnehmenden müssen mitgestaltende Subjekte dieser Lernprozesse sein – nicht Objekte!

Es gilt immer wieder neu, einen für alle Seiten tragbaren Kompromiss zu finden zwischen den Bedürfnissen der Teilnehmenden, den gesetzlichen (und ihnen nachgeordneten) Regelungen und den pädagogischen Grundsätzen des Lernens.

Die gesetzten Grenzen im Hinblick auf den Zeitrahmen von Exkursionen sollten nach unseren Erfahrungen offensiv interpretiert und ausgenutzt werden. Wo darüber hinaus zusätzliche Bedürfnisse bestehen oder wo sich gute Gelegenheiten bieten, vor Ort zu lernen, zu besichtigen, zu recherchieren, in Augenschein zu nehmen, nachzuspüren... da können auch zusätzliche Exkursionsanteile in der Freizeit angeboten werden. Eine Teilnahme ist nicht Pflicht... wir haben festgestellt, dass die Angebote überwiegend gerne angenommen werden.

Unsere Erfahrungen zeigen,

- dass auf Exkursionen die Motivation der Teilnehmenden erheblich leichter geweckt werden kann
- dass konstruktive gruppenspezifische Prozesse bei gemeinsamen Aktivitäten, z. B. Rad fahren oder Boot fahren, viel leichter und viel intensiver in Gang gebracht werden können
- dass ausweislich der Rückmeldungen der Teilnehmenden die Lernprozesse wesentlich nachhaltiger sind als dies bei reinen „Indoor-Seminarveranstaltungen“ der Fall sein könnte.

Einige Praxisbeispiele zur Veranschaulichung

„Modernste Technik oder Museum: Mühlen in der Region Ostfriesland“

In unserem Bildungsurlaub „Modernste Technik oder Museum: Mühlen in der Region Ostfriesland“ legen die Teilnehmenden Teile der Erkundungsfahrten mit dem Fahrrad zurück. Dabei können sie die Bedeutung der Mühlen in der Region sowohl unter geografischen wie auch unter historischen Gesichtspunkten buchstäblich „erfahren“. Unterschiedliche Mühlentypen aus unterschiedlichen Zeiten und Epochen können vor Ort in Augenschein genommen und unter verschiedensten Aspekten untersucht werden. In Gesprächen mit den Müllern an deren Arbeitsplätzen bzw. mit den Führern in den als Baudenkmäler geschützten Mühlen erge-



© Kalle Puls-Janssen

ben sich authentische Eindrücke vom jeweiligen Zeitgeist in den verschiedenen Jahrhunderten und dessen Auswirkungen auf das Leben der Menschen. Im Hinblick auf die modernen Windenergie-Anlagen lernen die Teilnehmenden die Höhe und auch den enormen Flächenbedarf der Windenergieparks aus eigener Anschauung kennen und können somit auch sinnlich nachvollziehen, dass die Windenergienutzung in Ostfriesland bzw. in den Küstengebieten nicht nur unter positiven Aspekten diskutiert wird. Diese Informationen wären in Form von Vorträgen in der Bildungsstätte so nicht zu vermitteln.

„Im Spannungsfeld zwischen Ökologie und Ökonomie“

In unserem Seminar „Im Spannungsfeld zwischen Ökologie und Ökonomie“ geht es um verschiedene Bereiche, in denen die gesellschaftliche Diskussion um den Ausgleich der Interessen zwischen Wirtschaft und Umwelt in vollem Gange ist. Es soll vermittelt werden, dass es (wie so häufig im Leben) nicht eine Wahrheit, nicht ein eindeutiges „Richtig“ oder „Falsch“ gibt, sondern dass Sichtweisen, Perspektiven und Interessen ausschlaggebend sind für eine unterschiedliche Bewertung von identischen Sachverhalten.

Am Beispiel der Emsvertiefung und des umstrittenen Emssperrwerkes bedeutet dies konkret, dass

wir mit unseren Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Jümme, einen Nebenfluss der Ems, mit Kanus befahren und damit hautnah und anstrengend die wachsenden Fließgeschwindigkeiten „erfahren“, die Folge der vielfachen Emsvertiefungen sind. Erst direkt vom Wasser aus wird erkennbar, wie die Röhrichtzonen durch die immens erhöhten Fließgeschwindigkeiten weggespült werden, wie die Uferabbrüche immer mehr zunehmen und wie die Rückzugsräume für die Tiere, die in diesem Biotop heimisch sind, immer kleiner werden. In der sich anschließenden Werftbesichtigung und dem Gespräch mit dem Betriebsrat wird aber auch deutlich, dass Vertiefungen und Emssperrwerk Voraussetzung für die wirtschaftliche Auslastung der *Meyer-Werft* sind. 2.000 Arbeitsplätze direkt auf der Werft und weitere 5.000 Arbeitsplätze in der Zulieferungsindustrie hängen also direkt oder indirekt von den Eingriffen in das Öko-System Ems ab. Im Seminarraum könnte man den Teilnehmenden sicherlich viele Argumente auch mit Hilfe von Vorträgen und visuellen Medien nahe bringen. Die eigenen Erfahrungen, die die Teilnehmenden im Boot bzw. in der Werft selbst machen, können dadurch mit Sicherheit nicht ersetzt werden.

„Eine der letzten ursprünglichen Naturlandschaften stirbt – das Moor“

In unserem Bildungsurlaubsangebot zum Thema „Eine der letzten ursprünglichen Naturlandschaften stirbt – das Moor“ konfrontieren wir unsere Kursteilnehmer/innen einerseits mit der Schönheit und der Weite des Moores, versuchen aber auch die ursprüngliche Einsamkeit und Ödnis dieser weitgehend zerstörten Landschaftsform erfahrbar zu machen. In einem der größten industriellen Torfabbaugebiete in unmittelbarer Nähe des ehemaligen Konzentrationslagers Esterwegen kann die Gruppe nachvollziehen, welche gigantischen Ausmaße die ehemals intakten Moorgebiete hatten und mit welcher industriellen Präzision und Gründlichkeit diese ausgeräumt werden. In einem weiteren Schritt werden so genannte Renaturierungsmaßnahmen besichtigt, mit denen man versucht, durch Wiedervernässung die Rahmenbedingungen für ein lebendes Hochmoor neu zu schaffen. Ob diese Versuche erfolgreich sein werden, können erst nachfolgende Generationen real beurteilen. Auch in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es unabdingbar notwendig ist, sich gemeinsam mit den Teilnehmenden vor Ort umzuschauen, um



© Kalle Puls-Janssen

Hochmoorgrünlandschaft

die Seminarinhalte nachhaltig vermitteln zu können.

„Das Wattenmeer – Schutzgebiet, Erlebnispark oder Bereitstellungsgebiet für Windenergie?“

Offensichtlich ist auch die Notwendigkeit von Exkursionen bei unserem Seminarangebot „Das Wattenmeer – Schutzgebiet, Erlebnispark oder Bereitstellungsgebiet für Windenergie?“. Die Einmaligkeit des Naturraums Wattenmeer kann nur im Zusammenspiel von theoretischer Erarbeitung und konkreter Erfahrung vermittelt werden. Das Ausmaß, die vielfältige, aber nicht unmittelbar sichtbare Tier- und Pflanzenwelt des Wattenmeeres können im Rahmen einer geführten Wattwanderung selbst entdeckt werden. Kein Film, kein Bild, keine DVD und keine Powerpoint-Präsentation können das Gefühl von schwarzem Schlick zwischen den Zehen, vom steigenden Wasser in den Prielen und vom Ausgraben des rötlich-schwarzen, oftmals als eklig empfundenen Wattwurms ersetzen.

„Ein unverzichtbares Element – Das Wasser“

Im letzten Beispiel, das ich anführen möchte, geht es um das Seminar „Ein unverzichtbares Element – das Wasser“. Auch hier werden die Exkursionen mit dem Fahrrad bzw. mit dem Boot vorgenom-

men. So werden Klärwerk und Trinkwasserwerk buchstäblich „erfahren“. Es wird deutlich, wo sie liegen, nämlich am Rande der Stadt. Die meisten der Teilnehmenden haben sich noch niemals in ihrem Leben den Geruchsbelästigungen ausgesetzt, die mit einem Klärwerksbesuch nun mal verbunden sind. Erst vor diesem Hintergrund äußern sich Teilnehmende etwa in dieser Weise: „Ich habe noch niemals darüber nachgedacht, was wir alles ins Abwasser kippen und welcher Aufwand betrieben werden muss, um dieses wieder zu reinigen“. Trinkwasserwerk und Klärwerk gehören zur unabdingbaren Infrastruktur einer Kommune, auch wenn sie in der Regel nicht im Zentrum des öffentlichen Interesses liegen. Klar, dass eine Bootstour mit Kanus durch ein Feuchtgebiet, in dem zahlreiche Watt- und Wasservögel leben, die zum Teil sogar zu den „Rote-Liste-Arten“ gehören, unbedingt zu einem solchen „Wasser-Seminar“ dazugehört.

Ohne Risiko kein Erfolg

Ein interessanter Punkt zum Schluss: Mehrfach wurde ich in den vergangenen Jahren gefragt, warum ich mir solche anstrengenden Seminare überhaupt antue. Ob ich mir eigentlich des Risikos be-



© Kalle Puls-Janssen

Im Wattenmeer

wusst sei, das ich eingehe, wenn ich mit Gruppen mit dem Fahrrad oder mit Booten unterwegs bin. Ob ich denn eine spezielle Haftpflichtversicherung abgeschlossen habe, u.s.w....

Ich mache diese Art von Seminaren jetzt seit etwa zehn Jahren. Zum Glück ist dabei noch kein nennenswerter Unfall passiert. Ich glaube, dass man Fahrrad-Exkursionen sorgfältig vorbereiten und vor allem die Strecken penibel aussuchen muss. Längst nicht jede Strecke ist für eine Gruppe geeignet. Zugegeben, Ostfriesland ist als Revier für Radfahrer geradezu ideal und mit anderen Regionen nicht nur in dieser Hinsicht kaum zu vergleichen. Zusätzlich sind bestimmte Sicherheitsmaßnahmen unumgänglich: Vor der Exkursion muss es eine klare Einweisung in die Regeln geben. Jede/r Teilnehmer/in bekommt einen eigenen Kartenausschnitt, der eine eigenständige Orientierung ermöglicht. Mindestens zwei, besser drei gelbe Warnwesten weisen darauf hin, dass eine größere Gruppe unterwegs ist. Querungen von größeren Straßen sollten nach Möglichkeit vermieden werden oder – wenn unumgänglich – nur an geeigneten Stellen mit besonderen Sicherungsmaßnahmen geschehen.

Auch wenn in den vergangenen Jahren noch niemand aus dem Boot gefallen ist (wenn man von einigen vorsätzlich provozierten Kenterungen abieht), so sind doch bei den Bootstouren eine penible Einweisung und der Gebrauch von Schwimmwesten obligatorisch. Wenn Teilnehmende nicht gewillt sind, sich darauf einzulassen, sollten sie von der Exkursion ausgeschlossen werden – mit allen Konsequenzen (ist mir erst ein einziges Mal passiert).

Wenn diese Grundsätze eingehalten werden, kann man das Risiko auf ein kalkulierbares Maß begrenzen – gänzlich ausschalten kann man es nicht.

Warum ich dieses Risiko trotzdem eingehe? Ganz einfach: Die Zahl der „Kunden“ im Bildungsurlaubsbereich geht angesichts der Lage auf dem Ar-



© Kalle Puls-Janssen

Es ist noch niemand aus dem Boot gefallen

beitsmarkt und wegen der Vorbehalte der Arbeitgeber immer weiter zurück. Der Konkurrenzdruck unter den Anbietern von Bildungsurlaub wird immer härter. Nur wer Bildungsurlaube mit attraktiven Themen und attraktivem Setting anbietet, wird auf dem Markt überleben können. Bisher gibt der Erfolg uns Recht.



*Kalle Puls-Janssen arbeitet als Studienleiter am Europahaus Aurich und ist dort zu erreichen unter der Anschrift: von-Jhering-Straße 35, 26603 Aurich.
E-Mail: KaPuJa@europahaus-aurich.de*

Tradition trifft Moderne – Internationale Workcamps zwischen Völkerverständigung und Globalisierung

Arno Thomas

Arno Thomas setzt sich mit den besonderen Lernchancen auseinander, die internationale Workcamps zu bieten haben. Er gibt einen Einblick in die Geschichte und die Motivlage nationaler und internationaler Workcamps, fragt nach deren Bildungsauftrag und beschreibt die spezifischen Lernmöglichkeiten für Teilnehmer/innen internationaler Workcamps. Hingewiesen wird zudem auf die Ergebnisse einer kürzlich der Fachöffentlichkeit präsentierten Studie zu Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen.

Die Organisation

Internationale Workcamps sind eine traditionelle Form der Freiwilligenarbeit, in der über einen kurzen Zeitraum von meist zwei bis vier Wochen eine Gruppe überwiegend junger Menschen ein gemeinsames oder gemeinwohlorientiertes Arbeitsprojekt mit ihrer Arbeitskraft unterstützt. Die *Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste e. V. (ijgd)* organisieren seit 1949 internationale Workcamps innerhalb Deutschlands¹ und vermitteln die Teilnahme an Camps in Europa, Nord- und Lateinamerika, Asien und Afrika. Mit weit mehr als 2.000 Teilnehmer/innen pro Jahr sind sie die größten Anbieter dieser besonderen Form internationaler Jugendbegegnungen. Darüber hinaus haben sich die ijgd mit der Trägerschaft des Freiwilligen Sozialen Jahres, des Freiwilligen Jahres in der Denkmalpflege, des Freiwilligen Ökologischen Jahres sowie des Europäischen Freiwilligendienstes in den letzten beiden Dekaden zu einer Fachorganisation für Freiwilligendienste etabliert.

Internationale Workcamps finden an fremden Orten statt – keine Frage. Die allermeisten der 10 bis 20 Teilnehmer/innen überschreiten Landes- und nicht selten auch kontinentale Grenzen, um zum Campport zu gelangen. Ein großer Teil der Attraktivität von Workcamps liegt, das sei an dieser Stelle nicht verschwiegen, darin begründet, dass sie eine preiswerte Alternative zum herkömmlichen Tourismus sein können. Zuschüsse der Projektpartner und öffentliche Zuwendungen machen es möglich. Kann daraus der Schluss gezogen werden, dass dabei Lernen stattfindet? Ist Lernen ein konzeptioneller Bestandteil der Durchführung internationaler Workcamps? Lässt das Arbeitsprojekt neben der „Produktion gesellschaftlichen Nutzens“ individuelles Lernen zu? Bieten die Erfahrungsberichte der Teilnehmer/innen hinreichende Rückschlüsse auf

stattgefundenes Lernen? Diesen Fragen will ich nachgehen.

Begriffsklärung

Hier sei ein Hinweis auf die Begrifflichkeit erlaubt. Der Anglizismus „Workcamp“ wurde in den Gründerjahren der ijgd im deutschsprachigen Raum noch nicht genutzt. Gemeinschaftsdienst, Zivildienst oder Arbeitsdienst und Arbeitslager waren gängiges Sprachgut. „Arbeitsdienst“ und „Arbeitslager“ sind seit den unseligen Zeiten des Nazi-Regimes außerhalb dieses Kontextes unzitiert kaum mehr nutzbar. Zu sehr sind sie konnotiert mit massenhaftem erzwungenem Leid und dem Tod Abertausender von Menschen.

„Zivildienst“ hat, zumindest in Deutschland, eine neue Bedeutung erfahren in der Möglichkeit eines Dienstes als Alternative zum Wehrdienst. Damit enthält der Zivildienst neben den ihn vom Workcamp abgrenzenden Merkmalen des Individualdienstes und der Dauer des Dienstes vor allem das Element der Pflicht und ist mit dem heutigen Selbstverständnis von Freiwilligkeit als unabdingbares Prinzip internationaler Workcamps nicht mehr vereinbar.

Gemeinschaftsdienst trifft am ehesten das, was wir heute lieber Workcamps nennen. Die Beschränkung heute auf Jugendliche als Zielgruppe und die Öffnung für Teilnehmer/innen aus dem Ausland führte zu dem differenzierteren aber auch

Gemeinschaftsdienst trifft am ehesten das, was wir heute Workcamp nennen

umständlichen Wortgebilde „internationaler Jugendgemeinschaftsdienst“. Im Sprachgebrauch der meisten Workcamp-Träger in Deutschland wird es im nationalen Zusammenhang angewandt – im Kinder- und Jugendplan des Bundes findet sich der gleich lautende Titel.

Nun besetzt der Begriff Gemeinschaftsdienst hierzulande unterschiedliche Inhalte und wirkt zudem auf die Zielgruppe, junge Menschen mit viel Idealismus und hoher Affinität zum Internationalen, umständlich, wenig aussagekräftig und altbacken, folglich abschreckend. Und er lässt sich auch im internationalen Kontext – und in dem agieren nun mal alle Träger – nicht aufrecht erhalten. Umgangssprache ist dort Englisch, die Beschränkung auf das Jugendalter der Teilnehmer/innen ist in einigen Ländern nicht üblich. So hat sich in der internationalen Szenerie hinweg der Begriff „Workcamp“

¹ *Friedhelm Boll*: Auf der Suche nach Demokratie, Bonn 1995, Seiten 203 ff

etabliert. Im Folgenden werden die Begriffe Workcamp, Camp, Jugendgemeinschaftsdienst und Gemeinschaftsdienst synonym benutzt.

Zitat: „In den drei Wochen im Workcamp habe ich tatsächlich viel über andere Kulturen gelernt, einfach tausende Kleinigkeiten, wie welche Schuhe in verschiedenen Ländern gerade in sind, dass fast alle die selbe Musik mögen, dass es in Polen noch viele Alleen gibt, in Finnland Spülmaschinen nicht so unersetzbar sind wie in Deutschland, dass es in Australien keine Einkaufswagen mit 1 € Pfand gibt, die russischen Mädchen total verrückt nach Sex and the City sind, aber auch, dass unser Marokkaner nicht so sehr viel arbeitete und unsere beiden französischen Männer nicht sehr hilfsbereit, in Bezug auf das Tisch abräumen, waren.“
(Bericht einer Teilnehmerin, Frankreich 2004)

Von der Historie...

Ein Exkurs in die Historie gibt erste Hinweise, ob Lernen konzeptionell mit der Idee der Workcamps vereinbar war und noch ist. Workcamps haben eine lange Tradition in Europa und den USA. Anfang des letzten Jahrhunderts, unter dem Eindruck des ersten Weltkrieges, der Wirtschaftskrisen und gesellschaftlichen Verwerfungen, wurden unterschiedliche Ansätze zu unentgeltlichen Arbeitseinsätzen entwickelt und realisiert. Pazifistisch orientierte Beweggründe finden sich neben volkserzieherischen und reformpädagogischen, rein karitative neben ideologisch aufgeladenen und arbeitsmarktpolitischen.

Dieter Dankwort² teilt die Orientierungen der Gemeinschaftsdienste in der Zeit zwischen 1918 und 1948 grundlegend ein in drei Kategorien:

- I. Pazifistisch-international-caritative
- II. Volkserzieherisch-nationale
- III. Sozialpolitische.

Die **caritativ** orientierten Organisationen verstanden die zu leistende Arbeit als das zentrale Element. Ziel der Workcamps war allein oder absolut vorrangig die Beseitigung eines aktuellen Notstandes, etwa in der Katastrophenhilfe. Landesgrenzen spielen keine besondere Rolle, die Camps waren **national und international** besetzt, fanden im Inland und im Ausland statt, entscheidend war der freiwillige Arbeitseinsatz als Beitrag zur Nothilfe. Lernen ist in diesem Konzept (noch) kein expliziter Bestandteil.

2 Dieter Dankwort/Dieter Claessens: Jugend in Gemeinschaftsdiensten, München 1957, Seite 11 ff



Arbeiten am Hang – Landschaftspflegecamp

Für die eher **pazifistisch** orientierten Träger spielte zwar die Hilfe in der Not ebenfalls eine herausragende Rolle, sie betteten ihre Einsätze aber in ein friedenspolitisches Konzept, das über die eigentliche Arbeitsleistung eines Workcamps hinaus klar formulierte Ziele setzte. Die durchweg **international** angelegten Camps sollten Feindschaften zwischen Völkern abbauen und Vorurteile überwinden lassen. Jedes Workcamp sollte einen konkreten Beitrag zur Stärkung des Friedens leisten. Die Erfahrungen einer gemeinsamen sinnvollen Arbeit in einer Gruppe junger Menschen ehemals verfeindeter Nationen sollte das Individuum gegenüber autoritären und nationalistischen Strömungen stärken, die im ehemals verfeindeten Land geleistete gemeinnützige Arbeit einen Beitrag zur Wiedergutmachung darstellen. Bildung und somit auch Lernen waren integraler Bestandteil dieses Konzeptes.

Die **volkserzieherisch-nationalen** Organisationen stellten den erzieherischen Gedanken (durchaus im positiven Sinn einer Art „Volkshochschulen für alle“) in das Zentrum ihres Wirkens. Wegen ihres akzentuierten und für heutige Organisationen aktuellen Bildungscharakters möchte ich hier dieses Konzept ausführlicher betrachten. Der herausragende Repräsentant dieser Form der Workcamps war in Deutschland bis 1930 sicherlich der Rechts- und Sozialwissenschaftler *Eugen Rosenstock(-Hussey)*³. Er betätigt sich ab 1926 in den von *Kurt-Martin Hahn*, *Carlo Schmid* und *Rosenstock* gegründeten Arbeitslagern („Löwenberger Arbeitslager“) für Arbeiter, Bauern und Studenten in Salem, Löwenberg (Schlesien) und Waldenburg, denen die antifaschistische Idee der Begegnung im freiwilli-

3 *Eugen Rosenstock*: Das Arbeitslager, in: Dieter Dankwort/Dieter Claessens: Jugend in Gemeinschaftsdiensten, München 1957, S. 16

gen Arbeitsdienst zugrunde liegt. *James Graf von Moltke, Adolf Reichwein* und *York von Wartenburg* zählen zu *Rosenstocks* engsten Weggefährten: dies ist auch die Keimzelle des späteren Kreisauer Kreises. Zudem fungierte *Rosenstock* als stellvertretender Direktor des „Weltbund[es] für Erwachsenenbildung“.⁴

Die *Rosenstock'schen* Arbeitslager heben sich gegenüber ihren Vorläufern durch eine projektförmig arrangierte, anthropologisch und sozialwissenschaftlich durchdachte Volksbildungsarbeit ab, die sozialreformerische Impulse intendiert.

Die **sozialpolitisch** begründeten Dienste wurden als steuerungs- und ordnungspolitische Instrumente von staatlicher Seite organisiert und durchgeführt, die Teilnehmer/innen in der Regel zum Dienst verpflichtet. Der Staat verfolgte insbesondere zwei Ziele, nämlich eine Politik zur Reduzierung der Arbeitslosigkeit und der damit zusammenhängenden gesellschaftspolitischen Problemlagen (Kriminalität, Obdachlosigkeit etc.) sowie die Schaffung gesellschaftlich nutzbarer Güter (z. B. Hochwasserschutz, Brückenbau, Straßenbau). Lernkonzepte hatten, wenn sie denn nicht unmittelbar den Umgang mit dem Arbeitshandwerk betreffen oder als staatlich gelenktes Erziehungskonzept gedacht waren, keine Relevanz.

...in die Gegenwart

„Lernen und Bildung“ haben in den aktuellen Workcampträger-Philosophien wieder einen zentralen Platz. Die Satzung der Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste e. V. spricht beispielhaft im Vereinszweck von „Förderung der (...) Erziehung und Bildung“ von der „... Förderung des Verständnisses und dem Abbau von Vorurteilen zwischen Angehörigen verschiedener Nationen, sozialer Schichten, Religionen und Weltanschauungen“, auch von dem „... Erlebnis einer Mitarbeit an der Gestaltung einer Gemeinschaft“ sowie vom „Kennen lernen einer fremden Umwelt“ bis hin zum „Einüben demokratischen Verhaltens und Handelns“ – allesamt Parameter erwünschter Lernprozesse⁵. Ähnliches gilt für alle in der „Trägerkonferenz Internationaler Jugendgemeinschafts- und

4 *Klaus-Gunther Wesseling*: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, www.bautz.de/bbkl/r/rosenstock_huessy.shtml 2004

Eugen Rosenstock/Carl Diethrich von Trotha (Hrsg.): Das Arbeitslager – Berichte aus Schlesien von Arbeitern, Bauern, Studenten. Veröffentlichung der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, Jena o. J. 1931

5 *Internationale Jugendgemeinschaftsdienste Bundesverein* e. V.: Satzung, verabschiedet in Wohldenberg/Nds. 2003

Sozialdienste“ zusammen geschlossenen Organisationen internationaler Workcamps in Deutschland.

Freiwilligenarbeit als Lern- und Handlungsfeld

Doch wenn es den Workcamp-Trägern „nur“ um Bildung und Lernen ginge, wären vielleicht andere Formen thematisch durchdachter und professionell angeleiteter internationaler Jugendbegegnungen sinnvoller als das Organisieren von drei Wochen Arbeit für 15 oder mehr Personen. Neben dem **Lernen** bildet das in Bedeutung und Wirkung ähnlich hoch einzuschätzende **Handeln** ein Identität stiftendes Merkmal aller Workcamps. Handeln in Form von Freiwilligenarbeit steht für praktisches Tun zum Wohle eines gemeinnützigen oder dem Gemeinwohl dienenden Projektes.

Zitat: „Viele verschiedene Aufgaben kamen auf uns während des Camps zu. Wir haben bei allen anfallenden Arbeiten auf dem Bau mitgeholfen, wie z. B. Maler- und Streicherarbeiten, und das Anbringen von Rigipsplatten. Außerdem haben wir eine große Fläche mit Mutterboden aufgefüllt und Rasen gesät, Rasen gemäht, Unkraut gejätet, den Teich bepflanzt, eine Grube für die Brückenfundamente ausgehoben und allgemeine Hilfsarbeiten beim Innenausbau des Jugendtreffs erledigt wie z. B. Beton mischen, Gerüste auf- und abbauen...“
(*Bericht einer Teilnehmerin, Deutschland 2005*)

Die Teilnehmer/innen an den Workcamps verpflichten sich, fünf Stunden täglich in einem Arbeitsprojekt ihrer Wahl zu arbeiten. Freiwillige gemeinnützige Arbeit bedeutet, dass sich die Gruppe in einer zwar zeitlich begrenzten, aber doch alltagsbezogenen Ernstsituation befindet. Das Arbeitsprojekt ist ein reales. Für die geleistete Arbeit erhalten die Teilnehmer/innen keine Entlohnung, sondern Unterkunft, Verpflegung, Versicherungsleistungen etc. werden ihnen gestellt. Durch diese Form von Arbeit werden Erfahrungsräume geschaffen:

- Arbeiten, ohne individuellen Konkurrenzdruck
- zusammen leben und arbeiten in einer internationalen Gruppe Gleichaltriger in repressionsarmer Atmosphäre
- Arbeit in Bereichen, die die Teilnehmenden sonst kaum kennen lernen könnten und dadurch Einblick in für sie neue gesellschaftliche Problemfelder
- Zusammenarbeit ohne gemeinsame Sprache
- Erlernen handwerklicher Fertigkeiten



© IJGD Bundesverein e. V.

Gruppenbild mit Gerüst

- Aufbau und Gestaltung neuer Formen von Beziehungen untereinander
- Erfahrung und Abbau geschlechtsspezifischer Rollen während der Arbeit.

Workcamps als dynamische Lernorte

Workcamps schaffen aufgrund der Vielfalt neuer Eindrücke (Ort, Menschen, Arbeitsprojekt, Sprachen...) eine äußerst hohe Reizdichte, die sehr schnell die Alltage der Teilnehmer/innen überdecken und sozusagen den „Kopf frei machen“ und damit erst Platz schaffen für die Aufnahme lernrelevanter Erlebnisse und Erfahrungen. Ein Workcamp ist ein dynamisches Gebilde, die Beziehungen zwischen den Akteuren entstehen, wachsen, verändern sich und bereiten auf den Abschied vor. Das Arbeitsprojekt wird vorgestellt, in Angriff genommen, bearbeitet und (hoffentlich) zu einem Abschluss gebracht. Die Kommunikation ist verhalten, Fremdsprachenkenntnisse werden vorsichtig angewandt, Sicherheit wird gewonnen, Begriffe werden in neuen Sprachen probiert, der Umgang

mit Fremdsprachen wird selbstverständlich. In einem Workcamp steckt Bewegung – Bewegung setzt Impulse – Impulse regen zum Lernen an. Die besondere Dynamik aus der Konstellation der internationalen Gruppe innerhalb eines Arbeitsprojektes wirkt äußerst anregend auf Neugier und Aufnahmebereitschaft und schafft damit eine lernfreundliche Atmosphäre. Keine fremdbestimmten Leistungsanforderungen und keine allein auf einen Zweck gerichtete Vermittlung von Kompetenzen, Wissen und Qualifikationen blockieren die Dynamik.

Workcamps wecken Neugier

Der Kontakt mit Gleichaltrigen weckt Neugier auf deren Lebensumstände (wie wohnt der? studiert die? Welche Musik hören sie? Wie viel Geld hat er? Welche Hobbys hat sie? usw.). Neugier ist als Antrieb unverzichtbar. Neugier ist das in diesem Zusammenhang positiv zu bewertende Streben, Dinge erfahren zu wollen, Neues zu lernen, es führt dazu, die Augen und Ohren offen zu halten, empfänglich zu halten für bislang Unbekanntes. Neugier schärft die Wahrnehmung.⁶

Die Authentizität des Ortes fördert Lernen

Städte, Regionen und Länder erzählen Geschichten, sie repräsentieren das ihnen innewohnende Leben, sie sind das Gedächtnis des Vergangenen und der Ausgangspunkt für Zukünftiges. Haben Teilnehmer/innen einen Bezug zum Ort ihres Workcamps gefunden, dann bieten sie eine profunde und kaum versiegende Quelle des Lernens. Für manche war der Zielort das prioritäre Motiv für die Entscheidung für einen Workcamp; für sie muss nicht erst ein Zugang geschaffen werden, sie sind „neugierig auf Land und Leute“. Andere werden ihr Interesse am Ort entwickeln – oder auch nicht. Leben und Arbeiten in einem Land, einer Region, einer Stadt, einem Dorf vermitteln authentische Erfahrungen. Was erlebt ein Mensch, wenn er an einen neuen Ort gelangt, was ist das Authentische daran? Er sieht auf dem Weg Landschaften, Hügel, Berge, Felder, Äcker, Wälder, Flüsse, Teiche, Seen; er erblickt Dörfer, Ortschaften, Städte, Straßen, Radwege, Fußwege, Geschäfte, Reklame, Schaufensterauslagen, Straßenschilder, Verkehrsschilder, Gärten, Vorgärten, Häuser, Fassaden, Architektur; er begegnet Menschen auf den Wegen, in den Geschäften, in Autos, so oder auch anders gekleidet. Er spürt die Temperatur, nimmt das Wetter wahr, er riecht die Düfte, die Gerüche des Landes, der Stadt. Das Authentische spricht alle Sinne an, es be-

⁶ Siehe auch *Daniel Ellis Berlyne*: Konflikt, Erregung und Neugier, Zur Psychologie der kognitiven Motivation, Stuttgart 1974 (Original 1960)

schränkt sich nicht aufs Sehen und Hören, wie z. B. Unterricht in der Schule es meist tut.

Workcamp als Ort des Ausprobierens

Workcamps bieten interessante Möglichkeiten, in einem von vornherein zeitlich begrenzten Rahmen in einer überschaubaren Gruppe neue Verhaltensweisen auszuprobieren. Anforderungen und Erwartungen aus Familie, Schule und Peergroup konstituieren Verhaltensmuster. Dieses soziale Umfeld hat im Workcamp aber keinen direkten Einfluss mehr. Auch wenn seine Wirkungsmechanismen dort nicht verschwinden, so bieten sich Chancen, sie zu reflektieren, sie zu reduzieren und sie zu ersetzen. Die Beziehungen innerhalb der Campgruppe haben keine gemeinsame Vergangenheit. Zwar werden Habitus, Gestik und Mimik, Kleidung und Haarschnitt der jeweils anderen wahrgenommen und interpretiert, zwar bedingen schon das Wissen um Herkunftsland und -kultur Klischees und Vorurteile. Aber – aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Herkunft manchmal völlig anders als erwartet. Dies eröffnet Spielräume „sich auszuprobieren“, ermutigt dazu, sich „anders“ zu verhalten. Stößt man in seinem gewohnten Lebensumfeld mit ungewohnten Verhaltensweisen eher auf Unverständnis und Ablehnung, so wird im Workcamp ein solchermaßen gezeigtes Verhalten als das „Normale“ angesehen und kann damit Teil einer sich verändernden Identität werden.⁷

Interkulturelles Lernen

Internationale Workcamps bieten aufgrund ihrer spezifischen Konstruktion erhebliche Chancen interkulturellen Lernens. Das Zusammenleben der Gruppe auf engem Raum, das Schlafen in den gleichen Räumen, das gemeinsame Einkaufen, die gemeinsame Essenszubereitung, das Einnehmen der Mahlzeiten, das Putzen, das Aufräumen, die Freizeitgestaltung, die Nutzung einer gemeinsamen Dusche und Toilette und natürlich das tägliche gemeinsame Arbeiten über einen Zeitraum von drei Wochen schaffen eine sehr persönliche und intime (im Sinne von nah, intensiv) Atmosphäre und gleichzeitig eine solche Fülle an Kontakten, die immer auch kulturell geprägtes Verhalten der Teilnehmer/innen offenbaren. Dies muss zwangsläufig auch zu interkulturellen Lernprozessen führen, die allerdings in der Regel nicht auf einer bewussten Ebene stattfinden und deshalb nicht sofort und im-

mer als interkulturelle Lernprozesse erkannt werden. Aber es ist diese ungeheure Menge an interkulturellen Kontakten in einem Workcamp, die es zu nutzen gilt. Die damit verbundenen Erfahrungen können von der Workcampsituation auf andere Lebenssituationen transferiert werden. Wenn dies zielgerichtet passieren soll, wird das Reflektieren der Erfahrungen im Workcamp oder auch danach, das „darüber Nachdenken und Reden“ das wirkungsvollste Mittel sein, z. B. durch gezielte Fragestellungen, durch eigene Kommentare, durch den Einsatz methodischer Varianten (Zwiegespräche, Kulturinfos, Talkshows etc.).

Zitat: „Sauber machen, einkaufen und kochen für dreizehn Personen, abwaschen – Kitt für die Gemeinschaft und Gelegenheit, die Essensgewohnheiten und -gemeinsamkeiten verschiedener Länder kennen zu lernen. Spagetti auf italienisch, serbisch und türkisch, aber auch serbische gefüllte Paprika, italienische Bruschetti und deutschen Kartoffelsalat.“

(Bericht einer Teilnehmerin Frankreich 2004)

Bleibt die Reflexion aus, unterliegt interkulturelles Lernen letztendlich doch dem Zufall und damit der Beliebigkeit. Interkulturelle geprägte Situationen können dann auch zur Stereotypen-Bildung beitragen. Auch das ist Lernen – allerdings ein aus Trägersicht unerwünschtes. Interessanterweise beobachten wir in der Praxis immer wieder die Relativierung von Stereotypen durch die Vielzahl der im Camp anwesenden Kulturkreise. Wird z. B. ein Vorurteil gegenüber einem Teilnehmenden im Camp von Teilnehmer/innen anderer Kulturkreise nicht geteilt oder in ganz anderer Weise interpretiert, dann bleibt es in seiner Relevanz gering.

Eine interessante Variante, nicht leicht erkennbar, aber dennoch vorhanden, ist das so genannte „Third-culture-Phänomen“. Eine eng und intensiv zusammen lebende multikulturelle Gruppe schafft sich eine eigene Kultur, die zwar immer auf der Matrix der jeweiligen Herkunftskulturen gründet, aber zum Teil erheblich von ihnen abweichen kann. Wenn sie als ein Mechanismus der „Distanzminimierung“ unter den Teilnehmenden die eigentlichen kulturellen Konflikte – und damit auch die Chance der Auseinandersetzung darüber – verdeckt, wird sie interkulturelles Lernen blockieren.

Viele Länder – viele Sprachen

Die Anwendung von Fremdsprachen wird von Teilnehmer/innen immer wieder als Motivation zur

⁷ Siehe auch *Ursula Mosebach*: Jugend auf der Suche nach Identität: Bieten Workcamps dazu eine Orientierung? Saarbrücken 1990



© IJGD Bundesverein e. V.

Viele Köche verderben hier keinen Brei

Teilnahme genannt. Circa 90 Prozent aller Workcamps sind multinational besetzt, folglich mit mehreren „Muttersprachen“ ausgestattet. Bevor ein babylonisches Sprachgewirr eintritt, einigt sich die Gruppe auf eine oder – falls nicht möglich – auch zwei gemeinsame Campsprachen. Daneben wird, wenn sie nicht Campsprache ist, meist auch die Sprache des Gastlandes mehr oder weniger oft gesprochen. Typisch für multinationale Gruppen ist das wall-dictionary, das als offene Wandzeitung Alltagsgegenstände und -begriffe aus dem Camp in den verschiedenen Campsprachen auflistet, z. B. Frühstück, Bohrmaschine, Klopapier, Wohngemeinschaft etc. Diese Methode verbessert nicht nur Sprachkompetenzen, sie setzt auch etymologisch und linguistisch geprägte Diskussionen in Gang. Erstaunliche Sprachbegabungen offenbaren sich immer wieder in Workcamps. Innerhalb von drei Wochen sind Teilnehmer/innen imstande, eine für sie völlig neue Sprache bis zur einfachen Konversationsreife auszubilden. Nicht hoch genug einzuschätzen, aber viel zu oft vernachlässigt, führen die in Camps geknüpften Kontakte häufig noch über Jahre zu Korrespondenzen und Gesprächen in fremden Sprachen – mit durchaus erwähnenswerten positiven Wirkungen auf die Fremdsprachenkompetenz.

Zitat: „Manchmal sitzen wir einfach bei uns im Jugendzentrum und reden über die unterschiedlichen Kulturen und lassen uns von unserem Südkoreaner seine Schriftzeichen erklären. Im Workcamp lernte ich auf Koreanisch „Gute Nacht“ sagen und meinen Namen schreiben, auch konnte ich mich in finnisch vorstellen, in polnisch „Ich liebe dich“ sagen und Teile eines tschechischen Weihnachtsliedes singen, doch letztlich sind meine Hemmungen Englisch zu sprechen einfach verschwunden und meine schon in Vergessenheit geratenen Französischkenntnisse haben sich aufgefrischt.“
(Bericht einer Teilnehmerin, Frankreich 2004)

Kenntnisse – Fähigkeiten – Kompetenzen

Internationale Workcamps zeichnen sich insbesondere durch die Vielfalt an Impulsen aus, die Lernen ermöglichen. Das Leben in einer internationalen Gruppe bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Kennen lernen anderer Kulturen, für das Vertiefen von Fremdsprachenkompetenzen, für Team-, Gesprächs-, Konflikt- und Entscheidungskompetenzen, es vermittelt aber auch Kenntnisse über Essgewohnheiten, Kultur, Mentalitäten, Landestypisches



Praktiziertes Gender Mainstreaming

des jeweiligen Gastgeberlandes. Das Arbeitsprojekt ermöglicht, für viele erstmalig, Erfahrungen in der Arbeit mit den Händen. Renovierungscamps, Naturschutzcamps, Spielplatzbau vermitteln im kleinen Rahmen Fähigkeiten, z. B. im Umgang mit Hammer, Säge, Zange und Spaten. Sie bieten aber auch eine Menge an Informationen über Natur und Umwelt, über Denkmalschutz und Denkmalpflege, über Betreuungsangebote und Schulsysteme in den jeweiligen Ländern.

Lernen fürs Leben – Langzeitwirkungen

Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Kontext eine im Juli 2005 der Öffentlichkeit präsentierte Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen“. Das Forschungsprojekt wurde unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. *Alexander Thomas* und den Diplompsychologinnen *Heike Abt* und *Celine Chang* in Kooperation mit der *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung*, den *Internationalen Jugendgemeinschaftsdiensten*, dem *Deutschen Bundesjugendring* und dem *Bayerischen Jugendring* von Dezember 2002 bis Juli 2005 an der Universität Regensburg durchgeführt und von der *Stiftung Deutsche Jugendmarke* gefördert.⁸

8 *Alexander Thomas/Heike Abt/Celine Chang*: Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen, Studie der Universität Regensburg, www.jugendaustausch-langzeitwirkungen.de, Regensburg 2005
Alle zitierten Berichte von Workcamp-Teilnehmer/innen und -Leiter/innen liegen der ijgd-Bundesgeschäftsstelle Bonn vor.

Ziele des Forschungsprojekts

Das Hauptziel des Projekts war es zu eruieren, ob die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen des Formats „Kurzzeitprogramme in Gruppen“ Wirkungen hat, die auch noch Jahre später anhalten, bedeutsam sind oder zu weiteren Entwicklungen führten, die sich in der Biografie niedergeschlagen haben. Als die in diesem Zusammenhang zentralen Fragestellungen wurden formuliert:

- Welche Langzeitwirkungen haben internationale Jugendbegegnungen nach mindestens sechs Jahren auf die ehemaligen Teilnehmer/innen? (tatsächlich lag die Teilnahme bei über 90 % der Befragten mehr als zehn Jahre zurück)
- Welche Erfahrungs- und Handlungsbereiche wurden im Programm angesprochen?
- Welche Prozesse liegen den Langzeitwirkungen zugrunde?
- Welchen Einfluss haben entwicklungspsychologisch relevante Prozesse auf das Austausch erleben?
- Wie wurde und wird der Austausch biographisch verarbeitet?
- Gibt es Unterschiede in Hinblick auf verschiedene Programmtypen?

Um eine repräsentative Auswahl der in Deutschland gängigen Jugendaustauschformate zu erreichen, wurden in enger Abstimmung mit großen Trägern oder Dachorganisationen (Bayerischer Landesjugendring, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Deutscher Bundesjugendring, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste) vier Programmformate in die Untersuchung einbezogen:

- Schüler/innenaustausch mit Unterkunft in Gastfamilien
- Jugendgruppenbegegnung auf Gegenseitigkeit am jeweiligen Ort der Partner



Internationale Medienwerkstatt

- Projektorientierte Jugendkulturbegegnung mit Gemeinschaftsunterkunft
- Multinationales Workcamp.

Ergebnisse der Studie

Die erste und überraschende Erkenntnis aus den Interviews wurde schnell und deutlich klar: Die Befragten erinnerten sich genau an die Austauschfahrt, schilderten eine Vielzahl detaillierter Situationen und konnten über ihre damaligen Gefühle, Gedanken und Handlungen berichten. Die Ergebnisse der Interviews und der Fragebogenuntersuchung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die deutschen und ausländischen Interviewten aller Programmformate berichten über eine Vielzahl von Wirkungen, die bis heute andauern und die sie in klarem kausalem Zusammenhang mit dem Austausch oder spezifischen Auslösern im Austausch stellen.

Die in **Kategorien festgestellten Langzeitwirkungen** können wie folgt zusammengefasst werden:

- Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen
- Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit
- Selbsterkenntnis/Selbstbild
- Soziale Kompetenz
- Interkulturelles Lernen
- Kulturelle Identität
- Beziehungen zum Gastland/zur Gastregion
- Fremdsprache
- Aufbauende Aktivitäten
- Ausbildung und Beruf
- Kontakte.

Die Ergebnisse werden in einem Buch mit dem bisherigen Arbeitstitel „Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance“ bei der *Thomas-Morus-Akademie* in der Reihe „*Studien zum Forscher-Praktiker-Dialog zur internationalen Jugendbegegnung*“ publiziert. Das Buch wird bis Mitte 2006 erscheinen und ist über den Buchhandel oder die *Thomas-Morus-Akademie* erhältlich.

Zitat: „As a Muslim I learned many things about other religion in same time almost everybody want to know about mine.
(Bericht eines algerischen Teilnehmers, Berlin 2005)

Resümee

Internationale Workcamps stellen eine Begegnungsform dar, die in nahezu idealer Weise drei Erfah-

rungsfelder in Verbindung bringt, die es im Alltag der meisten Teilnehmer/innen in dieser Konstellation nicht gibt:

1. Ein zeitlich begrenztes Zusammenleben in einer Gruppe Gleichaltriger verspricht Erlebnis und Spaß.
2. Die Internationalität der Gruppe fördert enge und persönliche Kontakte zu Gleichaltrigen aus anderen Ländern und Kulturen.
3. Die Unterstützung eines gemeinnützigen Projektes mit eigener Hände Arbeit initiiert die Kommunikation in der Gruppe, stärkt das Gemeinsame, verschafft Erfahrungen, vermittelt Informationen und fördert „bürgerschaftliches Engagement“.

In vergangenen Zeiten hätte mensch gesagt: Gutes tun, Neues lernen und Freunde gewinnen. Das gemeinsame Tun innerhalb eines sinnvollen Projektes und in einer Gruppe Gleichaltriger aus verschiedensten Ländern und Kulturen sowie das dichte Miteinander-Leben und das Element der Selbstorganisation geben eine Vielzahl an Lernimpulsen. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes zu „Langzeitwirkungen“ haben überraschend deutlich gemacht, welche enormen Auswirkungen ein dreiwöchiges Workcamp noch zehn Jahre nach der Teilnahme zeitigt – durchaus auch im Sinne von „Lernen“.

Die bisherigen Versuche, Lernen zum ausgewiesenen konzeptionellen Bestandteil von Workcamps zu erheben, konnten bei den Teilnehmer/innen nicht überzeugen. Sie möchten in der Mehrheit während ihrer Ferien oder ihres Urlaubs kein explizites Lernprogramm buchen. Die Unterstützung eines Arbeitsprojektes, der Besuch eines anderen Landes, Spaß haben und neue Freunde gewinnen sind die am meisten genannten Motive für die Teilnahme. Aus den Spannungsverhältnissen zwischen Arbeit und Freizeit, dem Ich und der Gruppe, der eigenen Herkunft und des Gastlandes gewinnen Workcamps ihren besonderen Charakter und Reiz, als Erlebnis- **und** als Lernorte.



Arno Thomas arbeitet seit 1991 als Bildungsreferent bei den Internationalen Jugendgemeinschaftsdiensten e. V. in Bonn. Er ist dort u. a. verantwortlich für die Aus- und Fortbildung ehrenamtlicher Workcamp- und Seminarleiter und -leiterinnen.

Adresse: IJGD-Bonn, Kasernenstraße 48, 53111 Bonn.
E-Mail: arno.thomas@ijgd.de

Köpfe, Kameras, Krönungsmessen – Parteitage als medienpädagogischer Lernort?

Martin Michalzik

Was Jugendliche auf Parteitagen lernen können, macht der Bericht von Martin Michalzik deutlich. Er beschreibt, wie Schüler und Schülerinnen bei der Beobachtung der Berichterstattung über Parteitage, im Austausch mit Journalisten und bei eigener journalistischer Produktion lernen, wie und unter welchen Bedingungen Medien arbeiten.

„Ein Parteitag ist immer ein Stück mediale Inszenierung, doch nicht alles ist inszenierbar“. *Joshua Kleinsorge*, 22, aus dem sauerländischen Lennebstadt wollte wissen, wieweit sich politische Willensbildung in Parteien dem Wunsch „von oben“ nach publikumswirksamen Bildern und Botschaften unterordnen lässt. Eng damit verbunden war für ihn die Frage, wie, was und mit welchen Maßstäben die Journalisten aus politischen Diskussionen und Ereignissen berichten.

Da die politische Meinungsbildung der Bürger ganz entscheidend von den Informationen abhängt, die uns Medien berichten, verdient das Spannungsfeld von Medien und Politik die besondere Aufmerksamkeit der politischen und medienpädagogischen Bildung. Deshalb lädt die *Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS)* in NRW gezielt junge Leute wie Joshua ein, dazu „vor Ort“ auf Entdeckungsreise zu gehen – als junge Journalisten auf einem Parteitag.

Massenmedien nehmen eine Schlüsselrolle in der gesellschaftlichen und individuellen Meinungsbildung über Entscheidungen, Institutionen und Personen in der Politik ein

Das Bürgerrecht auf Information, dem die Vereinigten Staaten sogar Verfassungsrang einräumen, ist in komplexen modernen Gesellschaften kaum unvermittelt einzulösen. Hier nehmen die (Massen-) Medien eine Schlüsselrolle in der

gesellschaftlichen und individuellen Meinungsbildung über Entscheidungen, Institutionen und Personen in der Politik ein. Ihre Bedeutung und Reichweite spitzen sich im Begriff von der „Vierten Gewalt“ zu, die sich nicht nur neben die klassischen Staatsgewalten von Parlament, Regierung und Gerichtsbarkeit stellt, sondern mitunter meint, allen gemeinsam als Korrektiv gegenüberzustehen.

Die Fähigkeit zum aktiven, selbst bestimmten und kritisch-reflektierenden Umgang mit den Medien muss daher schon im Kindes- und Jugendalter erworben werden, um auf Dauer mündig handeln zu

können. Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts.¹

Unter dem Titel „Live dabei in... – Jugendworkshop Politik und Medien“ hat die KAS in NRW daher in den zurückliegenden Jahren Parteitage als Lernorte genutzt, um handlungsorientiert und kritisch parteipolitische Diskussions- und Entscheidungsprozesse und politischen Journalismus zu untersuchen:

1. Die Teilnehmer sollten *grundsätzlich* mit Fragen des Journalismus, der Bedeutung der freien Presse im demokratischen Staat und ihren Grundlagen vertraut gemacht werden.
2. Die Jugendlichen sollten sich *authentisch* erschließen, was politischer Journalismus im Blick auf Selbstverständnis, Arbeitsbedingungen und Arbeitsweisen unterschiedlicher Medien ist.
3. Die Teilnehmer sollten *exemplarisch* und *realistisch* erfahren, wie politische Parteien ihren internen Willensbildungs- und Personalrekrutierungsprozess so gestalten, dass er über die Massenmedien große Öffentlichkeits- und Wer-

¹ s. expl. *Dieter Baacke*: „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel“; in: *A. von Rein* (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996: Klinkhardt.

Ders.: „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“, in: *D. Baacke et al.* (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn 1999.

Eine Einführung zum Themenfeld „Jugend und Medien“ mit vielen weiterführenden Hinweisen bietet ebenso das E-Learning-Modul der TU Dresden: <http://www.tu-dresden.de/erzwiae/MP/jugendundmedien>.

Medienkritik meint die Fähigkeit, sich analytisch, reflexiv und ethisch mit Medien auseinander zu setzen. Medienkunde bezieht sich auf das Wissen über heutige Mediensysteme und -strukturen: Die informative Dimension umfasst hier z. B. das Wissen um die Arbeit von Journalisten oder um Formate von Medien und Berichterstattung. Medienkompetenz muss technisch als Notwendigkeit gesehen werden, Medien richtig zu handhaben, ihre Grundfunktionen sowie die mit ihnen verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten zu beherrschen. Die interaktive Nutzung geht über den einseitigen Mediengebrauch insofern hinaus, als der Nutzer nicht nur Rezipient, sondern im Rahmen der Kommunikationssituation auch Anbieter von Medienbotschaften ist. Hierzu gehört primär die Fähigkeit, antworten zu können, wie sie z. B. beim Tele-Banking, Tele-Shopping oder im Telediskurs notwendig ist. Mediengestaltung meint den handelnden Umgang mit Medien und Möglichkeiten: die kreative Gestaltung als ästhetische Variante, die Nutzung von Lexikon und Internet als Wissensspeicher und Rechercheort für schulische Aufgaben bis zur selbstbestimmten Interessenvertretung etwa in der Schülerzeitung oder im Leserbrief. (Aus: <http://www.tu-dresden.de/erzwiae/MP/jugendundmedien>.)

bewirkung findet. In diesem Zusammenhang sollten sie untersuchen, wie ein Parteitag als politisches Medienereignis ausgerichtet und in der Kommunikation zwischen Politikern/Partei und Journalisten/Medien aufgenommen wird.

4. Die jungen Leute sollten die Probleme der Auswahl und Vermittlung politischer Prozesse und Entscheidungen in Medien aktiv mitvollziehen, indem sie innerhalb des Seminars selbst die Rolle recherchierender und schreibender „Redakteure“ übernehmen.
5. Die Teilnehmer sollten schließlich *kritisch* als junge Erwachsene Material aus unterschiedlichen Medien und aus ihrer eigenen Arbeit auf die Wirkung der unterschiedlichen journalistischen Darbietungsformen, auf die Wirkung von Texten und Bildern sowie auf die Probleme der selektiven und standortgebundenen Berichterstattung hin reflektieren und sich die gewonnenen Erkenntnisse für ihre künftige Medienrezeption bewusst machen.

Ein Bundesparteitag – zuletzt waren wir beim CDU-Bundesparteitag in Düsseldorf im Dezember 2004 – dauert zwei Beratungstage, günstig ist dafür eine Seminarlänge von vier Tagen. Bei einem eintägigen Landesparteitag, der sich auf einen Samstag beschränkt, reicht auch das klassische Wochenendseminar von Freitag(morgen) bis Sonntagnachmittag. Bei den teilnehmenden Schülern und Auszubildenden machte die Freistellung für die jeweils in Anspruch zu nehmenden Werkzeuge keine Probleme. Eine noch längere Semindauer wäre nach eigenen Angaben für die meisten der Teilnehmer aber ein Teilnahmehindernis gewesen. Wir erreichten die jungen Leute entweder über die Schulen, mit denen unser Bildungswerk zusammenarbeitet, oder durch unsere Einladungen, die wir direkt an Lokalredaktionen in NRW geschickt hatten.

Mit den Geschäftsstellen der Partei konnte vereinbart werden, dass unsere Teilnehmer als Journalisten akkreditiert wurden. Damit standen uns alle entsprechenden Zugangsmöglichkeiten für Begegnungen, für Technik und Verpflegung in der Preselounge offen. Zugleich war es für die jungen Leute eine eindrucksvolle Erfahrung, offiziell und professionell ernst genommen zu werden.

Am Anfang der Seminare stehen das wechselseitige Kennen lernen und ein intensiver Austausch über eigene journalistische Tätigkeiten, Interessen sowie vorhandene Berufswünsche im Medienbereich. Die Mehrzahl der Teilnehmer hatte Vorerfahrungen aus der Arbeit an Schülerzeitungen oder

aus freier Mitarbeit bei einer örtlichen Tageszeitung. Etwa jede/r zweite Teilnehmer/in schätzte sich als „politisch sehr interessiert“ ein, allerdings blieben Mitglieder politischer Jugendorganisationen die Ausnahme. Motiviert zur Anmeldung bei der *Konrad-Adenauer-Stiftung* hatte alle die Chance, einmal „ganz dicht dran“ an „der Politik“ und „den Medien“ zu sein und die Aussicht, die eigenen Kenntnisse zu erproben und mögliche Berufsabsichten im journalistischen Metier im direkten Umgang mit Profis zu überprüfen.

Eine Einführung in die Medienlandschaft Deutschlands, ein Überblick über Formen und Formate der politischen Berichterstattung sowie das journalistische Selbstverständnis maßgeblicher Zeitungen,

Die Teilnehmer erschließen sich, dass politischer Journalismus stets nur bedingt „unabhängig“ ist

Magazine oder TV-Redaktion sind zum Auftakt sinnvoll. Die Teilnehmer erschließen sich dabei, dass politischer Journalismus stets nur bedingt „unabhängig“

ist. Um das *Ereignis* Parteitag und das Geschehen später vor Ort rasch und kundig einordnen zu können, sollte eine Information über die Vorbereitungen, die Dramaturgie und mediale Inszenierung eines Parteitags nicht fehlen. Auch Hintergrundwissen über den aktuellen politischen Stellenwert und die grundsätzliche Rolle für die innerparteiliche Willensbildung ist nötig. Hier können versierte Journalisten als Referenten einen ersten Insider-Blick hinter die Kulissen der Berichterstattung bieten – und über die Arbeitsbedingungen und die informellen Netzwerke unter den Journalisten aufklären, auf die Teilnehmer später auch versuchen sollten zu achten.

Schließlich leitet die erste Redaktionskonferenz ins eigene Handeln über: Ideen für Themen und Recherchen, Berichte oder Kommentare werden gesammelt und nach der späteren Verwendung der Teilnehmerbeiträge geordnet. In der Zusammenarbeit mit *Jugendpresse Deutschland e. V.* konnte über den Düsseldorfer Parteitag eine professionell gestaltete, 16seitige Printausgabe aller Beiträge erstellt werden. Die Gestaltung einer „Internetzeitung“ ist eine einfachere Alternative. Bewährt hat sich schließlich, Artikel unmittelbar vom Seminar an Heimatzeitungen in die Wohnorte der Teilnehmer zu schicken, was zugleich ein konkretes Ergebnis und Erfolgserlebnis für die jungen Leute darstellt – und Öffentlichkeitsarbeit für den Seminaranbieter.

Bei einem Landesparteitag bot uns die Kooperation mit der Regionalzeitung *Westfalenpost* in Ha-

gen eine außergewöhnliche Möglichkeit, die Vorbereitungen zum Parteitag im „Ernstfall“ echter Berichterstattung zu erleben, da die Redaktionsleitung Arbeitsmöglichkeiten in den Redaktionsräumen und Platz für Artikel der Teilnehmer im Lokal- und Mantelteil der Zeitung bereitstellte.

Die grundsätzlich vorhandene Bereitschaft bei einer Reihe von Journalisten, sich von sach- und berufsinteressierten Jugendlichen bei der Arbeit „über die Schulter“ schauen zu lassen, war wesentlich für den Erfolg unseres Projektes. Nachdem ca. sechs Wochen vorab mit den Beteiligten eine präzise Absprache über Anliegen, Art, Zeit und Umfang der gewünschten Kooperation (Begleitung während des Parteitags, Besuch im Ü-Wagen etc.) stattgefunden hatte, gestaltete sich die Zusammenarbeit „vor Ort“ problemlos. Zusätzlich ergab sich eine Reihe von spontanen Gelegenheiten für die

Für die jungen Leute war es eine beeindruckende Erfahrung, von prominenten Journalisten und Politikern mit Interesse wahr- und ernst genommen zu werden

Teilnehmer, die Persönlichkeiten näher kennen zu lernen und zu befragen, die mit ihrer Arbeit hinter den Nachrichten und Kommentaren stehen. Für die jungen Leute war es eine beeindruckende und Selbstwert steigernde Erfahrung,

von prominenten Journalisten ebenso wie von TV-bekanntem Politikern mit Interesse wahr- und ernst genommen zu werden. Mit etwas Fingerspitzengefühl ließen sich zum Beispiel *Friedrich Merz* und *Ulrich Deppendorf* ebenso wie *Thomas Roth* vom „Bericht aus Berlin“ und Niedersachsens Ministerpräsident *Christian Wulff* zu intensiven Gesprächen bei den Presseabenden auf dem Bundesparteitag gewinnen.

Neben der Beobachtung und Analyse der journalistischen Arbeitsweisen und -bedingungen standen für die Teilnehmer die eigene Recherche, Interviews und individuelle oder gemeinschaftliche Textarbeit im Zentrum des Seminars. Unter den bei Parteitagen zahlreich anwesenden Organisationen, die einen Standplatz im Foyer der Veranstaltungshalle fanden, hatte das Bildungswerk seinen „Redaktionsraum“ eingerichtet. Dieser blieb stets offen einsehbar und war mit den Aktivitäten der jungen Leute ein Blickfang für das Parteitagspublikum. Beim Düsseldorfer Parteitag stand den Teilnehmern sogar eine eigene Redaktionskabine zur Verfügung, die prominent zwischen Nachrichtenagenturen und Fernsehredaktionen angesiedelt war und PC-Arbeitsplätze und ausreichend Platz für die Redaktionsbesprechungen bot.

Die jungen Leute erwiesen sich als sehr engagierte Teilnehmer, die mit Teamgeist und wachem Interesse das Parteitagsgeschehen erkundeten. Ihre in der Vorbereitungsphase abgesprochenen Recherchen und Interviews packten sie zielstrebig an. Schon während des Parteitags begann die Umsetzungsphase mit dem Erstellen von Artikeln und Kommentaren, die wir auf eine eigens vorbereitete Internetseite stellten. Hinzu kam eine Auswahl an digital aufgenommenen Bildern. Der hier an Hilfestellungen nötige Aufwand für Anleitung und Begleitung machte die Betreuung von zwei ständig anwesenden Seminarleitern erforderlich.

Die Seminargruppen erlebten, unter welchem Druck journalistische Produktion erfolgt und wie selektiv Berichte und Blickwinkel sein können

In der Arbeit an ihren Texten, unter dem Eindruck der hektischen Arbeitsbedingungen und der lebhaften Umgebung erlebten die Seminargruppen, unter welchem Druck journalistische Produktion mitunter erfolgt und wie selektiv

Berichte und Blickwinkel auf das erfasste Geschehen nur sein können. Aufschlussreich war für die jungen Leute ferner, nicht nur die Pressevertreter, sondern auch eine Reihe von Delegierten kennen zu lernen. So erlebten sie hautnah, wie unterschiedlich Mitglieder einer Partei sein können, wie vielfältig ihre Motive zum politischen Engagement sind und welche Erwartungen an das Mittun und die Partei bestehen.

Abschließend erfolgte ein ausführlicher Vergleich der eigenen Eindrücke und Texte mit der verfügbaren Berichterstattung aus Printmedien und – im Einzelfall – aus dem Fernsehen. Aufmachung, Titel- und Bildgestaltung wurden gemeinsam mit den Dozenten kritisch auf sachliche Inhalte und Tendenziosität unter die Lupe genommen. Ausführlich und nachhaltig setzten sich die Teilnehmer mit der suggestiven Kraft von Bildern in Massenmedien auseinander, z. B. während sie die Schwarzweiß-Aufnahme einer müden CDU-Vorsitzenden am Podiumstisch aus der einen Zeitung und eine strahlende *Angela Merkel* mit Blumenstrauß auf der Bühne aus einem anderen am selben Tag erschienenen Blatt nebeneinander legten und die unterschiedlichen Darstellungen erörterten.

Das Wochenendseminar zum Landesparteitag war in der Materialfülle leider etwas beschränkt, da hier nur die Sonntagszeitungen sowie die Radio- und Fernsehbeiträge sowie einige Online-Berichte von Zeitungen zur Verfügung standen. Eine weitergehende Auswertung blieb den Teilneh-

mern somit selbst überlassen. Für den pädagogischen Prozess war unter diesem Aspekt das Seminar zum Bundesparteitag ergiebiger, da Medienmaterial aus Werktagsausgaben (Montag und Dienstag), einschließlich der Vorberichte in den Samstags- und Sonntagsausgaben zur Verfügung stand. Auf der anderen Seite ist ein Landespartei-tag überschaubarer und im Blick auf den Organisationsaufwand der begleitenden politischen Bildung unaufwendiger zu handhaben.

Was die Teilnehmer abschließend einhellig als „spannende, erlebnisreiche und lernstarke“ Seminartage einschätzten, kann aus medienpädagogischer Sicht als sinnvolles und ertragsstarkes Projekt ausgewertet werden:

- Die *Handlungs- und Urteilsfähigkeit* der Jugendlichen wurde erweitert, indem sie im aktiven Umgang mit dem Medium Presse sich Kommunikations- und Mitteilungsformen erschlossen bzw. ihr vorhandenes Wissen dazu vertieften. Sie erkannten besser, was politischer Journalismus ist, unter welchen Bedingungen Nachrichten produziert werden und wie journalistische Produkte für die eigene politische Meinungsbildung kritisch aufzunehmen sind.
- Die Präsentation eigener Medienprodukte unterstützte das Selbstwertgefühl. Dies wurde durch Begleitung, konstruktive Hilfestellung und positive Bestärkung durch erfahrene Journalisten gefördert. Die hier gemachten Erfahrungen verhalfen den Jugendlichen zu mehr Sicherheit, so-

bald sie eigene Interessen in der Öffentlichkeit werden vertreten müssen.

- Die aktive Medienarbeit hat die Fähigkeiten der Jugendlichen weiterentwickelt, ihr subjektives Erleben und individuelle Sichtweisen in Bilder und Worte umzusetzen und damit mitteilbar zu machen. Auf diese Weise wurden *Ausdrucksfähigkeit* gefördert und *bewusste Kommunikation* geübt. Die Arbeit mit Medien, die die Produktion von Aussagen und Mitteilungen erfordert, kann den Teilnehmern helfen, künftig eigene Interessen zu erkennen und selbstbewusst zu vertreten.
- Schließlich wurde Teamarbeit eingeübt.

Für weitere handlungsorientierte Presseseminare wäre zu überlegen, in vergleichbaren Arrangements nicht nur das Thema „Politik“ aufzugreifen, sondern z. B. große Wirtschaftsmessen oder -konferenzen mit intensiver Vorbereitung und kompetenter Begleitung als medienpädagogische Lernorte zu erschließen.



Dr. Martin Michalzik, Diplom-Pädagoge, war Leiter des Landeshauptstadtbüros und Bildungswerks Düsseldorf der Konrad-Adenauer-Stiftung und leitet seit August 2005 das Büro des Ministers für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen.

Anschrift: Schwannstraße 3, 40476 Düsseldorf

E-Mail: Martin.Michalzik@munlv.nrw.de

Die Umwelt als Lernfeld – Umweltbildung in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Emsland

Kirsten Kuhlmann/Martin Placke

Kirsten Kuhlmann und Martin Placke stellen in ihrem Beitrag an ausgewählten Beispielen vor, wie in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Emsland der Lernort Bildungsstätte mit seiner Umgebung in Bildungsangeboten integriert wird. Gerade in der Umweltbildung ist die unmittelbare Anschauung notwendig, um Zusammenhänge sinnlich und logisch erfassen zu können. Die verschiedenen Lernansätze werden skizziert und bewertet.

Schwerpunkte in der Arbeit der HÖB

Die *Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland (HÖB)* ist ein außerschulischer Lernort, der sich als anerkannte Erwachsenenbildungsstätte des Landes Niedersachsen vorwiegend der Umweltbildung verschrieben hat. Die Einrichtung wird erweitert durch ein *Regionales Umweltbildungszentrum (RUZ)*, das Umweltbildung in halbtägiger Form auch für Kinder im Schul- und Vorschulalter anbietet. Es ist Ziel vor allem von Grundschulklassen der Stufen 2 – 4.

Die HÖB dient als Lernort für unterschiedliche Multiplikator/innen; sie ist Ziel von Studienreisen in Kooperation mit Gymnasien, Universitäten, mittelständischen Betrieben, allgemein- und berufsbildenden Schulen, für Senioren und Touristen und bietet ein breit gefächertes Programm in acht Fachbereichen an.

Zum Angebotsspektrum gehören zudem aktiv gestaltete Freizeiten für Menschen mit einer Behinderung.

Dabei werden Ansätze entdeckenden Lernens, deduktiven Lernens, vernetzenden Lernens, interaktiven und spielerischen Lernens realisiert.

Insgesamt spielt das Lernen an anderen Orten eine erhebliche Rolle für die Bildungsarbeit der HÖB. Der „andere Ort“ macht geradezu die Besonderheit dieses Lernens aus, das im Folgenden beschrieben werden soll.

Die Bildungsstätte als Ziel für Erkundungen, Exkursionen und Studienreisen

Die *Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland* liegt in Papenburg im nördlichen Niedersachsen nahe der Grenze zu den Niederlanden. Das Umfeld der Einrichtung ist ländlich geprägt. In Nord-Süd-Richtung ist die HÖB über das Schienennetz gut zu erreichen, der Anschluss in Ost-West-Richtung lässt allerdings zu wünschen übrig. Trotz dieser peripheren Lage weist sie eine Auslastung von über 90 % aus.

Insgesamt haben im Jahr 2004 rund 3250 Personen die Einrichtung besucht, darunter ca. 1970 Frauen und 1288 Männer.

Die meisten Veranstaltungen dauern drei bis vier Tage, beinhalten also zwei bis drei Übernachtungen. Es werden darüber hinaus Veranstaltungen von zwei Tagen, aber auch ein- und zweiwöchige Kurse angeboten.

Die Veranstaltungsformen sind Seminare, Workshops, Projektstage, Fachtagungen, Freizeiten und Akademieabende. Es wurden mehr Kurse während der Woche (100) als an Wochenenden (60) besucht.

Die HÖB verfügt über fünf Hektar Gelände. Dies besteht aus einem Kräutergarten, einem großen Wintergarten mit exotischen Gewächsen, einem Erlebnisgarten und einem Amphitheater auf einer „Erlebniswiese“.

Die Bildungsstätte ist sehr gut mit Medien ausgestattet, sie hat ein Wasserlabor, ein Photolabor, eine Mehrzweckhalle, eine Theaterbühne, Grillhütten aus Lehm, Weidentunnel, einen Fahrradverleih usw.

Die großzügige räumliche Ausdehnung und das besondere naturnahe Ambiente der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte sind für Teilnehmende sehr attraktiv. Deshalb gibt es kaum Probleme



© Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland

mit Vandalismus und mutwilliger Zerstörung. Die Befragungen von Teilnehmenden im Rahmen des Qualitätsmanagements haben ergeben, dass die Einrichtung, das Programm und der besondere Service des Hauses gut angenommen werden.

Die Bildungsstätte und ihr Umfeld sind also der Lernort für Seminare zu ökologischen Themen, die in etwa so ablaufen, wie die folgende Gliederung beispielhaft zeigt:

Seminar zum Thema „Ökologie von Gewässern und Mooren“

- Die Teilnehmenden stellen sich und ihre inhaltlichen Erwartungen vor.
- Ökologische Grundbegriffe werden erläutert (in Form eines Quiz', einer Rallye, eines Dia- oder Powerpoint-Vortrages)
- Eine Exkursion ins Moor bildet den Höhepunkt: Pflanzen und Tiere werden bestimmt, biologische und chemische Untersuchungen werden durchgeführt. Die Exkursion findet nach Möglichkeit mit dem Fahrrad statt.
- Eine chemische und biologische Gewässeranalyse wird kurz vorgestellt und praktisch durchgeführt. Vergleichend werden Gewässer in der unmittelbaren Umgebung der Bildungsstätte untersucht.
- Es werden Gefährdungsursachen und Schutzmaßnahmen diskutiert.

Wie wird gelernt? Besonderheiten des Lernens an anderen Orten

Entdeckendes Lernen

Die Einheiten entdeckenden Lernens finden stets im Freien statt. Anhand von Arbeitsaufgaben suchen Multiplikator/innen wie Erzieher/innen oder Lehrkräfte nach bestimmten Objekten in den behandelten Lebensräumen wie zum Beispiel Hochmooren, Gewässern, Heidelandschaften oder im Nationalpark Wattenmeer.

Deduktives Lernen

Anstatt die Teilnehmenden zu Beginn mit Informationen zu füttern, werden sie an Lernstationen geführt, an denen eine Aufgabe auf sie wartet. Erst dann wird erklärt, um was es sich handelt, und Hintergründe über ökologische Zusammenhänge werden erarbeitet. Beispiele dafür sind: Entnahme

einer Boden- oder Wasserprobe an einer unbekanntem Stelle, an der Verdacht auf menschliche Einflüsse vorliegt. Zumeist folgt eine Untersuchung mit ökologischer Bewertung.

Ein zweites Beispiel für diesen Ansatz ist die vergleichende Untersuchung zweier Moorflächen: Die eine ist naturnah, die zweite vollkommen degeneriert. Es werden Ansätze des Schutzes erörtert.

Vernetzendes Lernen

Diesem Lernansatz gebührt besondere Bedeutung; er ist von hoher Effizienz. Die Lernenden beschäftigen sich mit einem Hauptthema wie „Energie“, wobei der Schwerpunkt der Bildungsarbeit der HÖB regenerative Energieformen sind.

Die Lernenden, meist Schüler, lernen Energie definieren, Leistungen messen und Kosten einschätzen. Sie recherchieren im Internet über fossile und regenerative Energieformen. Eine Besichtigung etwa eines Blockheizkraftwerkes rundet die Veranstaltung ab.

Auf dieser Basis werden Konzepte zum Einsparen von Energie in arbeitsteiligen Gruppen entwickelt und präsentiert. Es können auch Interviews der Bevölkerung zum Umgang mit Energie integriert werden.

Spielerisches Lernen

Spätestens seit den siebziger Jahren ist die Bedeutung spielerischen Lernens für Kinder unumstritten. Die *Historisch-Ökologische Bildungsstätte* bietet auch spielerische Lernphasen in der Erwachsenenbildung an. In Quizform, wie sie aus einschlägigen Medien bekannt sind, können Lerninhalte erarbeitet und vermittelt werden.

Das bewährte Planspiel vermittelt komplexere Zusammenhänge etwa zu Fragen globaler Gerechtigkeit. Je nach Zielgruppe kann dies auf sehr hohem Niveau geschehen.

Rollenspiele fördern die Zusammenarbeit der Gruppe, ermöglichen Synergieeffekte und sprechen mehrere Bereiche der Persönlichkeit der Teilnehmenden gleichzeitig an.

Interaktives Lernen

Vor einigen Dekaden waren die „New games“ en vogue. An ihre Stelle traten erlebnispädagogische Übungen, so genanntes Outdoor-Training. Es werden Aufgaben gestellt, die ausschließlich von zusammen arbeitenden Gruppen mit gegenseitiger Unterstützung gelöst werden können.



Oft wird dabei die sogenannte Floßbauübung praktiziert: Mit begrenztem Material muss in knapper Zeit (75 Minuten) ein schwimmfähiges Floß gebaut werden, das mehrere Personen trägt und einen See überquert.

Logisches Lernen

Im Bereich der Umweltbildung geht es darum, übergeordnete Zusammenhänge zu erfassen. Diese folgen oft Gesetzmäßigkeiten, die man als Formel erlernen kann. Die Logik dieser Zusammenhänge wird erkannt bei der Auseinandersetzung mit Fragen wie beispielsweise: Warum stirbt das Moor? Woher kommen die zentralamerikanischen Wirbelstürme?

Der große Vorteil des Lernens an anderen Orten außerhalb der Seminarräume besteht darin, dass die Teilnehmenden einen unmittelbaren Zugang zur Materie bekommen. Das sinnliche Erleben (über Auge, Ohr, Nase usw.) unterstützt den Lernprozess ebenso wie die Beschäftigung mit dem Thema.



Exkursionen in der Umweltbildung

In der Umweltbildung gehört es zum Prinzip, Lebensräume, die in Seminarveranstaltungen thematisiert werden, für die Teilnehmenden erfahrbar zu machen. Das Kennen lernen eines Lebensraumes oder Ökosystems in direkter Anschauung ist nicht durch Medien vermittelbar. Das Lernen vor Ort bietet die Möglichkeit eines „Lernens mit Kopf, Herz und Hand“ oder eines entdeckenden Lernens.

Flora und Fauna werden vorgestellt und beobachtet und vorher erarbeitete Grundlagen durch praktische Übungen, Messungen und Untersuchungen ergänzt.

Durch die besondere geographische Lage Papenburgs haben sich bestimmte Exkursionsziele besonders bewährt und werden deshalb häufig angestrebt. In der Reihenfolge der Häufigkeit sind das die HÖB als Lernort selbst, die Meyer-Werft, nahe gelegene Moore und die Magnetschwebbahn Transrapid, das Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager (DIZ) sowie der Demonstrationswald. Nach Möglichkeit finden Exkursionen mit dem Fahrrad statt. Solche Erkundungen der Landschaft wurden auch im Rahmen von Veranstaltungen für Anbieter im Bereich Tourismus angeboten.

Andere Aktivitäten haben sich im Bereich der Erlebnispädagogik etabliert. Es werden im Rahmen eines ca. 25 km langen Fußweges rund 15 Stationen im Freiland rund um die Bildungsstätte angesteuert, an denen unterschiedliche Aufgaben zu lösen sind.



Erlebnispädagogische Trainings werden überwiegend von jungen Menschen in der Berufsausbildung sowie von bestehenden Teams vor allem mittelständischer Betriebe wahrgenommen.

Alle hier vorgestellten Beispiele aus der Praxis unserer Bildungsarbeit haben hoffentlich den Stellenwert des Lernens aus eigener Anschauung deutlich gemacht, von dem unsere Arbeit geprägt ist. Wir erleben immer wieder, dass besser erfahren, begriffen und behalten wird, was nicht nur kognitiv verarbeitet, sondern auch sinnlich erfasst (im ursprünglichen Wortsinne) wurde. Dass dieses integrierte Lernen nicht nur effektiver und nachhaltiger ist, sondern den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, und insbesondere den Kindern und Jugendlichen, auch noch viel Freude bereitet und Körper und Geist in eine gute Balance bringt, ist ein zusätzlicher Aspekt, der nicht vernachlässigt werden sollte.

Literatur

Benjes Hein: Was hat der Grashüpfer mit Erziehung zu tun? Verlag Hellwege 1997

Rudolf Burandt: Ich bin doof und Du bist schuld. Selbstverlag, 1999

Joseph B. Cornell, Mit Kindern die Natur erleben, Ahorn Verlag, 1979

Annette Reiners: Praktische Erlebnispädagogik, 4. Aufl., Sandmann, 1997.

Friedrich/Isensee/Strobl: Praxis der Umweltbildung, Bd. I und II, AMBOS Verlag 1994.



Kirsten Kuhlmann ist Lehrerin für Biologie und Ernährungswissenschaften und Pädagogische Mitarbeiterin an der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Papenburg. Anschrift: Spillmannsweg 30, 26871 Papenburg E-Mail: kirsten.kuhlmann@hoeb.de



Martin Placke ist Dipl.-Biologe und als Pädagogischer Mitarbeiter an der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Papenburg verantwortlich für die Koordination des Fachbereichs Ökologie. Er ist ebenfalls über die HÖB erreichbar. E-Mail: Martin.Placke@hoeb.de

Was soll eigentlich diskutiert werden?

Ein Kommentar zu den „21 Anmerkungen zur aktuellen Diskussion über Bildung“

Hilmar Peter

Im vorletzten Heft (Nr. 2/05, S. 215-217) haben wir an dieser Stelle die Ausführungen der AdB-Kommission Jugendbildung, Kulturelle Bildung und Medienpädagogik zur aktuellen Bildungsdiskussion dokumentiert. Die Kommission hat zur Diskussion ihrer Anmerkungen eingeladen. Hilmar Peter ist dieser Einladung gefolgt und nimmt in seinem Beitrag Stellung.

Es ist verständlich, wenn Praktiker/innen der politischen Bildung verzweifelt über einen Bildungsdiskurs sind, der aus ihrer Perspektive in die falsche Richtung weist, in eine Richtung, die mit den Begriffen „Marktorientierung“ und „neoliberale Wende“ nur ansatzweise beschrieben ist. Es ist nachvollziehbar, wenn die gleichen Personen den Widerspruch zwischen politischen Bekenntnissen zur außerschulischen Bildung und den zunehmenden Beschränkungen ihrer Arbeit als immer unerträglicher empfinden.

Wenn die Mitglieder der Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik des AdB diese Situation zum Anlass nehmen, um mit einem Memorandum unter der Überschrift „Jugend- und Erwachsenenbildung unter den Bedingungen des globalisierten Marktes“ zur Diskussion anzuregen, darf man gespannt sein. Die Kommission verfolgt mit ihren 21 Anmerkungen das Ziel, „einen ergänzenden Beitrag zur Klärung und zur Rückgewinnung der Begriffe (zu) leisten“ (Anm. 4), und sie kritisiert die „reagierenden Handlungsmuster der Träger der Jugend- und Erwachsenenbildung (statt Akteure zu sein)“ (ebd.). Der Begriff „Rückgewinnung“ deutet darauf hin, dass die Begriffe in Folge einer kämpferischen Auseinandersetzung (irgendwann) verloren gegangen und mit falschen Inhalten gefüllt worden seien. Es stellt sich also die Frage, mit welchen Mitteln welche Begriffe von wem zurück gewonnen werden sollen.

Nach wiederholtem Lesen der 21 Anmerkungen wollte sich bei mir nun keineswegs die Diskussionslust einstellen. Die Lektüre vermittelt mir eher das Gefühl, alles schon mal gehört, gelesen, diskutiert und besprochen zu haben. Alles ist irgendwie richtig. Man kann eigentlich zu fast jedem Satz nicken oder gar einnicken. Für wen also sind die Sätze geschrieben? Sind sie ein Akt der Selbstvergewisserung mit der unausgesprochenen Frage, ob die Leser/innen auch so denken und das Gelesene für richtig halten?

Ich fühle mich eingelullt in Einverständnis erheischende Aussagen mit dem Subtext, dass „wir“ die Guten und die „anderen“ die Bösen seien. Mit Be-

griffen wird nicht gespart, weder bei der Zeitdiagnose (komplex, differenziert, globalisiert, individualisiert, entstrukturiert) (Anm. 5), noch bei der Antwort auf diese Diagnose: Bildung! Sie soll selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, emanzipatorisch, solidarisch, demokratisch und eigenbestimmt verlaufen, Selbstbildungsmöglichkeiten sollen angeeignet werden, am Subjekt soll man sich orientieren, der Allgemeinwohlbezug soll selbstverständlich sein, die Freiwilligkeit der Teilnahme, der Lebensweltbezug, die Beteiligung an Entscheidungen und die Gleichberechtigung sollen ebenfalls gewährleistet sein.

Jetzt kommt die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ins Spiel, „die ein nicht unbedeutender Teil des deutschen Bildungssystems“ sei (Anm. 8). Wo bleibt bei dieser Formulierung das Selbstbewusstsein? Wenn man „nicht unbedeutend“ sagt, traut man sich nicht, „bedeutend“ zu sagen. Und das kann man angesichts der positiven Ergebnisse von Evaluationen der Jugend- und Erwachsenenbildung der letzten Jahre durchaus tun! Hier haben wir eine Grundlage für selbstbewusstes Auftreten, ohne spekulieren zu müssen und unbegründete, wenngleich durchaus plausible Behauptungen über die Segnungen außerschulischer Bildung aufstellen zu müssen. Anm. 10 tut dies ansatzweise, wenn sie die Stärken außerschulischer Bildung mit ihren erfahrungs- und prozessorientierten Verfahren hervorhebt.

Also: Mehr Selbstbewusstsein! aber bitte nicht hybride, wenn unausgesprochen suggeriert wird, dass außerschulische Bildung alle die wortreich umschriebenen Bildungsansprüche einzulösen in der Lage sei. Selbstbewusstes Auftreten und präzise die eigene Leistungsfähigkeit beschreiben, das wäre m. E. Ausgangspunkt für kämpferische Auseinandersetzung.

Liest man die folgenden Anmerkungen 13 bis 21, erfährt man endlich, dass es gilt, einen Bildungsbegriff – der weiter oben mit einem uferlosen Begriffsapparat beschrieben worden war – gegen die Vereinnahmung durch einen „eingeschränkten Ökonomiebegriff“, der seinerseits jedoch nicht erklärt wird, zurück zu gewinnen. Erst diese letzten Anmerkungen sind für mich einigermaßen spannend, wenn Bildung als Ideologiekritik und diese wiederum als zentraler Bestandteil von politischer Bildung eingeführt wird. Hier wird die Argumentation konkret, insbesondere in Anmerkung 20, wo festgestellt wird, dass die „marktwirtschaftliche Verwertbarkeit von Bildung ... mit Gesellschaftsbildern einhergeht, die ... Züge eines geschlossenen

Weltbildes tragen“: „Individualisierung als Gesellschaftstheorie“, „Neoliberalismus als Wirtschaftsdoktrin“ etc. Bildung würde – so die Autor/innen weiter – in diesem System selber Ungleichheit produzieren und damit ein Teil von Herrschaft sein. Damit würden aber auch „zugleich Widerspruch und Widerständigkeit (wachsen)“, wird hoffnungsvoll gefolgert – Heydorn lässt grüßen.

Wer nun – so meine Frage – soll hier diskutieren? Die letzten Anmerkungen sind eigentlich der Ausgangspunkt beim Kampf um Begriffe. Wer soll kämpfen und mit wem? Wir, die Mitglieder im AdB? Mit wem sollen wir uns zusammenschließen? Oder soll das Papier der Selbstvergewisserung dienen? Angesichts der bedrohlichen Lage um die Sache der Bildung – in dieser Einschätzung treffe ich

mich mit der Kommission – müssen Gegner angegriffen werden. Sie müssen gestellt werden in Diskussionen, mit Stellungnahmen konfrontiert werden. Die strategische Frage ist, wie das zu bewerkstelligen wäre. Darüber würde ich gerne streiten. Zur Selbstreflexion mit eklektischen Wortkaskaden habe ich angesichts dieser Situation keine Lust mehr.



Prof. Dr. Hilmar Peter leitet den Jugendhof Vlotho. Er war Mitglied des AdB-Vorstands von 1993 – 1997.

*Anschrift über den Jugendhof:
Oeynhausener Straße 1, 32602 Vlotho.
E-Mail: jugendhof.vlotho@lwl.org*

„EU-Mitentscheidungsverfahren – ein Planspiel“

Gertrud Gandenberger

Kurzcharakterisierung

Das Planspiel beinhaltet eine reduzierte Form des komplexen europäischen Entscheidungsverfahrens, das Mitentscheidungsverfahren.

Anhand des vertraglich festgelegten Mitentscheidungsverfahrens (Artikel 251 des EU-Vertrages) simulieren die Teilnehmenden in den Rollen der EU-Kommission, des EU-Ministerrates, des EU-Parlamentes und des Wirtschafts- und Sozialrats einen zurzeit in der europäischen Politik aktuellen Entscheidungsprozess, wie in diesem Beispiel die Entscheidung über den EU-Führerschein. In der Rolle eines EU-Organs und mit dessen Kompetenzen ausgestattet erfahren die Teilnehmenden, wer welche Entscheidungs- und Gestaltungsmacht in den verschiedenen Verfahrensschritten innehat und wie man diese auch durch informelle Strategien und Taktiken ausbauen kann. Ein realer Politikprozess wird auf diese Weise nachgespielt und erfahrbar. Die Reduktion der Akteure – wie beim Rat auf drei Mitgliedstaaten – dient der Vereinfachung und Realisierung des Planspiels. Um den Akteuren auch der EU-Kommission bei der Formulierung möglichst viel Gestaltungsfreiheit zu geben, wird der Vorschlag auf drei Aspekte reduziert:

1. Soll die Gültigkeit des Führerscheins begrenzt werden und wenn ja: wie viele Jahre soll er gelten?
2. Soll es ab einem bestimmtem Alter eine Gesundheitsprüfung für alle Führerscheininhaber geben? Wenn ja: Ab wann, wie oft ist diese zu wiederholen, z. B. ab 65 Jahre und dann Wiederholung alle 5 Jahre?
3. Sollen biometrische Daten in den Führerschein aufgenommen werden? Falls ja: Fingerabdruck und/oder Iris-Scan und/oder genetischer Fingerabdruck?

Das seit dem Vertrag von Maastricht 1991 eingeführte Verfahren ist unter den verschiedenen Gesetzgebungsverfahren dasjenige, bei dem das Europäische Parlament die weitestgehenden Mitwirkungsrechte hat und dem Rat der Europäischen Union (Ministerrat) gegenüber gleichberechtigt ist. Bei Entscheidungen, die die Ausgestaltung des Binnenmarktes, wie z. B. den Verbraucher- und Umweltschutz und die Zusammenarbeit im Bildungswesen betreffen, benötigt der Rat der EU das Ja des Parlaments, um abschließend entscheiden zu können. Somit fließen die Interessen der EU-Bürgerinnen und Bürger stellvertretend durch die direkt gewählten parlamentarischen Kräfte in die Gestaltung der europäischen Integration ein.

Entscheidungen, die auf europäischer Ebene fallen, betreffen uns jeden Tag, ob es um die Qualität des Trinkwassers geht, um Normen für medizinische Produkte oder eben die Berechtigung zum Führerschein. Zu wissen, wer bei diesen Entscheidungen welche Gestaltungs- und Entscheidungsmacht hat, ist wesentlich für das Verstehen europäischer Politikprozesse.

Praktisches Vorgehen

- Die Teilnehmenden werden in vier Gruppen mit mindestens je drei Personen eingeteilt: *Europäische Kommission* (EU-Komm.), *Europäisches Parlament* (EP), *Rat der Europäischen Union* (Rat der EU) und der *Wirtschafts- und Sozialausschuss* (WSA).
(Dafür benötigte Zeit: ca. fünf Minuten)
- Jede Gruppe erhält in einem ersten Arbeitsschritt ein detailliertes Rollenprofil: Zusammensetzung, Aufgaben, Mehrheitsfindung und Zusammenspiel mit den anderen EU-Organen, eine grafische Darstellung des Mitentscheidungsverfahrens und verschiedener Positionen von Ländern, Fraktionen und Interessengruppen in Bezug auf die Führerscheinrichtlinie. Die Gruppe soll ihr Rollenprofil lesen und sich ihrer Position innerhalb des EU-Institutionengefüges klar werden.
(Dauer: ca. 15 Minuten)
- In nächsten Schritt realisieren die einzelnen Organe ihre Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten innerhalb des Mitentscheidungsverfahrens und treffen Vereinbarungen über ihr weiteres Vorgehen. Die EU-Komm. erarbeitet währenddessen einen Richtlinienvorschlag für einen europäischen Führerschein.
(Dauer: 20 Minuten)
- Die Organgruppen EP, Rat der EU und WSA teilen sich zusätzlich in Fraktionen (SPE, EVP, Grüne), Staaten (Deutschland, Großbritannien, Polen) und Interessengruppen (Verbände) auf und koordinieren und besprechen ihre Interessen in Bezug auf die drei Aspekte zum Vorschlag für einen europäischen Führerschein zunächst innerhalb ihrer Teilgruppen.
(Dauer: 30 Minuten).
- Informelle Gespräche und Abstimmungen zwischen den Organgruppen sind erlaubt.
- Anschließend bringen die Teilgruppen auf der Grundlage ihrer Rollenbeschreibung und der

beigefügten Materialien ihre Interessen und Positionen in die Organgruppe ein und verhandeln. Sie entscheiden nach den dort vorgesehenen Verfahren und Mehrheiten, um zu einer gemeinsamen Position zu kommen. Währenddessen überlegt sich die EU-Komm., welche Kompromisse sie eingehen kann, ohne ihren eigenen Vorschlag zu verwässern.
(Dauer: 20 Minuten)

- Der WSA gibt eine Stellungnahme ab.
(Dauer: 3 Minuten)
- Die Kommission berät, sofern Änderungsvorschläge vom Rat der EU oder dem EP vorliegen, ob sie diese in die Richtlinie aufnehmen wollen oder ihren Vorschlag zurückziehen.
(Dauer: 15 Minuten)
- Entsprechend dem Mitentscheidungsverfahren wie z. B. der Einrichtung eines Vermittlungsausschusses, folgen die nächsten Entscheidungsschritte.
(Dauer: zwischen 5 und 30 Minuten)
- EP und Rat der EU stimmen nach den dort gelten Mehrheitsregeln ab.
(Dauer: 2 Minuten)
- Am Schluss steht ein Ergebnis: entweder gibt es eine von allen beschlossene Richtlinie zum EU-Führerschein oder eben nicht.
- Zuletzt kommen EP, Rat der EU und Kommission in einer Schlusssitzung zusammen und erläutern den anderen jeweils ihre unterschiedlichen Positionen auch innerhalb der Organe und ihre Entscheidung. Der WSA kommentiert die Entscheidung. Wichtig ist hier auch die Visualisierung der Vorschläge der Organe.
(Dauer: 20 Minuten)
- Auswertung der Simulation – Kritik der Teilnehmenden
(Dauer: 20 Minuten)

Materialien

- Rollenprofile der EU-Organe,
- Beschreibung des Mitentscheidungsverfahrens,
- Informationen über die Positionen der einzelnen Akteure zum Richtlinienvorschlag,
- grafischer Überblick über die einzelnen Verhandlungsschritte für die verschiedenen Organe,
- Namensschilder und Fähnchen,
- Glocke für die Sitzung.



© Gertrud Gandenberger

Überzeugen gehört dazu...

Räumlichkeiten

Für die einzelnen Organe und die Teilgruppen müssen eigene Räumlichkeiten vorgesehen werden, um interne Abstimmungsprozesse zu ermöglichen. Also möglichst vier Räume.

Anwendungsmöglichkeiten

Das Planspiel kann im Rahmen eines Europaseminars durchgeführt werden. Es dient der vertiefenden Auseinandersetzung mit den komplexen europäischen Entscheidungsstrukturen. Und es veranschaulicht die verschiedenen Interessenlagen, Machtstrukturen und Entscheidungswege innerhalb der Europäischen Union und damit einer für uns Bürgerinnen und Bürger wesentlichen Entscheidungsinstanz. EU-Europa verstehbar zu machen, ist eines der Hauptanliegen des Planspiels.

Alter und Bildungsniveau der Teilnehmenden spielen keine wesentliche Rolle, da sowohl die Rollenprofile als auch die Materialien den Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden können. Es sollten min. zwölf Teilnehmende sein, damit alle Rollen besetzt werden können. Optimal ist natürlich die Besetzung einer Rolle mit mehreren Personen.

Akteure	Materialien	Aktivitäten
Europäische Kommission	<ul style="list-style-type: none"> • Organbeschreibung • Kopie Mitentscheidungsverfahren • Richtlinien-Vorschlag • Europafahne • Kommission-Namensschilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisieren des Organs • Einflussmöglichkeiten und Rolle im Mitentscheidungsverfahren eruieren • Übermittlung des RL-Vorschlags an EP und Rat • Mögliche Änderungen diskutieren • Informelle Gespräche mit dem Rat und EP führen • Entscheidungen treffen
Europäisches Parlament	<ul style="list-style-type: none"> • Organbeschreibung • Position des EP zur Richtlinie • Kopie Mitentscheidungsverfahren • Fraktionsschilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisieren des Organs • Einflussmöglichkeiten und Rolle im Mitentscheidungsverfahren realisieren • Fraktionspositionen übernehmen • Richtlinie bearbeiten und Änderungsvorschläge erarbeiten • Internetrecherche • Informelle Gespräche mit dem Rat und der Komm. führen • Entscheidungen treffen
Rat der Europäischen Union	<ul style="list-style-type: none"> • Organbeschreibung • Kopie Mitentscheidungsverfahren • Position der Länder des Rats der EU zur Richtlinie • Länderschilder D, GB, P 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisieren des Organs • Einflussmöglichkeiten und Rolle im Mitentscheidungsverfahren realisieren • Länderpositionen übernehmen • Internetrecherche • Informelle Gespräche mit den EP-Fraktionen und der Kommission führen • Richtlinie bearbeiten und Änderungsvorschläge erarbeiten • Entscheidungen treffen
Wirtschafts- und Sozialausschuss	<ul style="list-style-type: none"> • Organbeschreibung • Kopie Mitentscheidungsverfahren • Stellungnahme des WSA zur Richtlinie 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisieren des Organs • Einflussmöglichkeiten und Rolle im Mitentscheidungsverfahren wahrnehmen • Interessengruppen bilden • Stellungnahme formulieren • Informelle Gespräche mit dem Rat der EU und dem EP führen

Stärken und Grenzen der Methode

Ein Planspiel ist eine nachgespielte Entscheidungssituation, die möglichst realitätsnah gestaltet sein sollte und dennoch die Komplexität jener auf das Wesentliche (eben auch der beteiligten Akteure) reduziert. Die Teilnehmenden erwerben in der Rolle einer politischen Akteurin/eines Akteurs Kenntnisse über die komplexen Organisations- und Entscheidungsstrukturen der EU. In einer für sie gefahrlosen Situation können sie Ver- und Aushandlungsprozesse gestalten, ohne persönlich zur Verantwortung gezogen zu werden. Sie lernen eigene Ziele zu definieren, Interessengegensätze auszuhalten und Entscheidungen zu treffen. Zudem erfahren sie, z. B. als WSA, dass die eigene Interessenwahrnehmung und -durchsetzung von den gegebenen politischen Entscheidungsstrukturen abhängig sind. Gerade hier liegt auch die Schwierigkeit des Planspiels. Die Teilnehmenden können durch die komplexen, langwierigen und

nicht immer erfolgreichen Entscheidungsprozesse frustriert werden. Hier gilt es immer wieder von der Planspielleitung positiv zu intervenieren. Auch verfügen nicht alle Teilnehmenden über die nötigen sozialen und kommunikativen Kompetenzen, das kann dann zu Verweigerung und Lustlosigkeit führen. Wichtig sind daher eine gute Vorbereitung bei der Materialenauswahl und Anweisungen zu Arbeit und Vorgehen für die Gruppen. Dennoch ist einer der häufigsten Sätze in der Auswertung nach einem durchgeführten Planspiel: „Jetzt verstehe ich endlich, wie das funktioniert und warum das immer so lange dauert“.

Informationslinks zu den EU-Institutionen

<http://www.bpb.de/methodik/MI46XJ,0,0,Institutionen.html>, aufgerufen am 24.10.2005
 Informationen zur EU-Führerscheinrichtlinie: Statements während der EP-Plenarsitzung:



Positionssuche bei den EU-Akteuren

<http://www.europarl.eu.int/registre/recherche/NoticeDetaillee.cfm?docid=132045&doclang=DE>,
aufgerufen 24.10.2005

Dokumente zum Legislativverlauf http://www.europa.eu.int/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=de&DosId=187270

aufgerufen am 24.10. 2005



Gertrud Gandenberger M.A. arbeitet als Studienleiterin im Internationalen Forum Burg Liebenzell, Bad Liebenzell und entwickelt seit über zehn Jahren Methoden für die politische Bildung zu den Themenschwerpunkten Europa, Menschenrechte und Demokratie

E-Mail: gandenberger@internationalesforum.de

Meldungen

Neue Regierung zur Jugend- und Bildungspolitik

Die neue Bundeskanzlerin, *Dr. Angela Merkel*, umriss am 30. November 2005 vor dem Deutschen Bundestag in ihrer ersten Regierungserklärung die Eckpunkte der Politik, die von der aus den Bundestagswahlen hervorgegangenen Regierungskoalition für die nächsten vier Jahre verabredet wurden. Zwar konzentrierte sich die Regierungserklärung in weiten Teilen auf ökonomische, sozialpolitische und außenpolitische Fragen, mit einigen Bemerkungen ließ sich die neue Bundeskanzlerin aber auch auf die Politikbereiche Jugend und Bildung ein.

Sie wolle junge Menschen dazu ermutigen, sich für ein Leben mit Kindern zu entscheiden und dafür seien ausreichende und bezahlbare Betreuungsmöglichkeiten bereitzustellen. Bis zum Jahr 2010 sollen 230.000 zusätzliche Betreuungsplätze vor allem für Kleinkinder entstehen, insbesondere auch, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen zu erleichtern. Die Einführung eines Elterngeldes soll mit einer Väterkomponente verbunden werden, die auch die teilweise Freistellung von Vätern für die Übernahme familiärer Aufgaben befördern soll. Ein weiteres Projekt der Familienpolitik sind die „Mehrgenerationenhäuser“, mit denen auf die Änderung der Altersstruktur in der Gesellschaft reagiert wird. Diese Mehrgenerationenhäuser sollen eine Plattform für bürgerschaftliches Engagement zwischen den Generationen schaffen.

Das ehrenamtliche Engagement als unersetzbarer Bestandteil der Bürgergesellschaft soll nach dem Willen der Koalition weiter gestärkt werden.

Mit Blick auf die in Deutschland lebenden Bürgerinnen und Bürger ausländischer Herkunft bekräftigte die Bundeskanzlerin, dass die Regierung sich auch als deren Anwältin verstehe und mit allem Nachdruck gegen jede Form von Extremismus, Rassismus und Antisemitismus kämpfen werde. Allerdings passten Parallelgesellschaften, in denen grundlegende Werte des Zusammenlebens in Deutschland nicht geachtet werden, nicht in diesen Kontext, und Integration sei eine Schlüsselaufgabe der Zeit. Die neu ernannte Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, Maria Böhmer (CDU/CSU), werde im Kanzleramt angesiedelt, um damit ein Signal zu setzen, dass Integration eine gesamtpolitische Aufgabe von großer Bedeutung sei.

Die Förderung von Kultur soll nicht als Subvention, sondern müsse als Investition begriffen werden. Der Bund werde auch in Zukunft eine Reihe wichtiger Kulturaufgaben wahrnehmen, selbst wenn Kultur und Kunst primär den Ländern zugeordnet seien.

Der nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs soll fortgesetzt werden. Dabei müsse man sich auch der Tatsache annehmen, dass viele junge Leute nicht ausbildungsfähig sind, wenn sie von der Schule kommen. Dies erfordere ein enges Zusammenwirken von Bund und Ländern. Bildung und Innovation seien der „Rohstoff unseres Landes“ und wenn Deutschland sich nicht am Wettbewerb um die niedrigsten Löhne beteiligen wolle, müsse es besser sein als andere und Bildung nach vorn bringen.

Die Regierungserklärung griff im Wesentlichen die im Koalitionsvertrag vom 11. November 2005

festgehaltenen Vereinbarungen auf. SPD und CDU/CSU haben darin das Ziel betont, die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von Jugendlichen deutlich zu verbessern und die Jugendarbeitslosigkeit nachhaltig zu senken. Alle ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen sollen ein Angebot auf Ausbildung oder eine angemessene Qualifizierung erhalten. Die jungen Menschen seien aber auch gefordert, die mit ihnen verabredeten Verpflichtungen einzuhalten, sonst müssten sie mit Sanktionen rechnen. Der Bildung wird als Schlüssel für individuelle Lebenschancen und kulturelle Teilhabe für Entwicklung und Innovation große Bedeutung beigemessen. Das Bildungssystem müsse insgesamt durchlässiger und transparenter sein und solle eine bessere individuelle Förderung gewährleisten. Die für das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ zum Bau von Ganztagschulen geplanten Haushaltsmittel des Bundes in Höhe von rund vier Milliarden Euro sollen bis zum Ende der Legislaturperiode abrufbar bleiben. Die Regierungsfaktionen haben sich auch darüber verständigt, an dem Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramm für Ostdeutschland als Teil des Ausbildungspaktes festzuhalten und die Ziele des „Nationalen Aktionsplans für ein kindergerechtes Deutschland“ weiter umzusetzen.

Die Aktivitäten zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen sollen gemeinsam mit den Jugendverbänden weiterentwickelt und die Bedeutung der Kinderrechte stärker in die Öffentlichkeit transportiert werden. In der frühzeitigen Heranführung von Kindern und Jugendlichen an Politik sieht die Koalition einen wichtigen Grundbaustein in der Entwicklung des Politikverständ-

nisses. Deshalb sollen Kinder und Jugendliche bei Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, in altersgemäßer Weise einbezogen werden. Das Thema soll in Abstimmung mit den Ländern und Kommunen konkretisiert und auf der Ebene des Bundes dauerhaft verankert werden.

Von der Europäischen Union erwartet die Koalition neue Chancen für die Gestaltung von Bildungs-, Berufs- und Lebensverläufen junger Menschen. Im „Pakt für die Jugend“ sieht die Koalition die besten Möglichkeiten zur Einwirkung der nationalen jugendpolitischen Akteure in europäische Politikgestaltung wie für das Mitdenken der europäischen Dimension bei der Gestaltung des lokalen, regionalen und nationalen Kinder- und Jugendangebots.

Die Chancengleichheit in der Bildung bezieht die Koalition nicht nur auf die Schule, sondern auch auf Angebote der Jugendarbeit, der kulturellen Jugendbildung, informelle Bildungsprozesse und den Umgang mit den Medien. Die Förderung aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes soll daraufhin geprüft werden, ob sie der besonderen Situation der Jugendlichen in Ostdeutschland entspricht. Auch wird an dem Ziel festgehalten, durch verschiedene Aktivitäten dazu beizutragen, dass das Berufswahlspektrum von Mädchen und Jungen erweitert und ein besonderes Augenmerk auf die Überwindung von Geschlechterstereotypen gelegt wird.

Nachhaltig verbessert werden soll der Schutz von Kindern und Jugendlichen durch die Stärkung von Prävention, insbesondere im Rahmen der internationalen und europäischen Zusammenarbeit, und durch neue Regelungen, mit

denen den Gefährdungen junger Menschen wirksam entgegengetreten werden kann.

Anregungen aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht sollen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. So gelte es, Kooperationsstrukturen zu verbessern, die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsaufträge von Elternhaus, Schule und Jugendhilfe in gemeinsamer Verantwortung wahrzunehmen und künftig stärker die Potenziale effektiver auszuschöpfen. Dringend geschlossen werden müsse die Lücke im Bereich der Jugendhilfe-Wirkungsforschung. Die Förderung aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes soll nach den Kriterien Wirksamkeit, Effizienz, Zielgenauigkeit und Nachhaltigkeit einer Prüfung unterzogen werden. Die Förderstrukturen seien umfassend zu modernisieren. Im Ergebnis seien nicht mehr begründbare Förderstrukturen und -korrelationen anzupassen. Auf der Grundlage dieser Prüfung tritt die Koalition für eine nachhaltige Sicherung der Arbeit der Jugendverbände ein.

Zur Förderung des freiwilligen Engagements sollen die Voraussetzungen für dessen Wahrnehmung verbessert werden. Dazu gehören die gesetzlichen Rahmenbedingungen, der Ausbau der Platzzahlen, die Förderung von Diensten im Ausland, die Harmonisierung sozial- und aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen und die Stärkung der Bereiche Kultur und Sport.

In der Integration von Ausländern und Aussiedlern in die deutsche Gesellschaft sieht die Koalition eine Querschnittsaufgabe vieler Politikbereiche. Die Vereinbarung verweist auf die Absicht, einen intensiven Dialog mit den großen christlichen Kirchen und mit Juden und Muslimen zu füh-

ren. Beim Ausbau und bei der Neukonzeption von Bildungs- und Betreuungsangeboten in und außerhalb der Schule sollten die spezifischen Bedingungen von Migrantenkindern berücksichtigt werden, um ihre Chancen auf gute Bildungsabschlüsse zu verbessern. Jugendmigrationsdienste sollen weiterentwickelt, die Zusammenarbeit der Bildungs- und Betreuungsinstitutionen und der Jugendhilfe im Sinne einer Erziehungspartnerschaft verstärkt werden.

Der gesamte Koalitionsvertrag ist unter www.cdu.de oder www.spd.de herunterzuladen. Die Regierungserklärung der Bundeskanzlerin ist dokumentiert im Plenarprotokoll 16/4 und herunterzuladen von der Webseite der Bundeskanzlerin unter www.bundesregierung.de.

AB-05-101

UNO aktualisierte Weltaktionsprogramm für die Jugend

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat am 6. Oktober 2005 ihr zehn Jahre altes Weltaktionsprogramm für die Jugend (WPAY) aktualisiert und durch Maßnahmen zu den Themen Globalisierung, Informationstechnik, HIV/Aids-Infektionen, bewaffnete Konflikte und Generationskonflikte in einer alternden Gesellschaft ergänzt. Damit reagierte die UNO auf die Herausforderungen, denen die Weltgemeinschaft sich stellen muss. Dabei ist die Situation, in der junge Menschen in den verschiedenen Ländern leben, sehr unterschiedlich. Die Regierungen der Mitgliedsstaaten werden aufgefordert, partnerschaftlich mit den Vereinten Nationen und der Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten, um den Problemen von

Jugendlichen im 21. Jahrhundert zu begegnen und deren Möglichkeiten für eine volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft zu verbessern. Die Regierungen werden von der Generalversammlung aufgefordert, im Einvernehmen mit Jugendorganisationen ganzheitliche und integrierte Jugendpolitik auf der Grundlage des „Weltaktionsprogramms für die Jugend bis zum Jahr 2000“ auszuarbeiten und die Weiterentwicklung des Weltaktionsprogramms regelmäßig zu evaluieren.

Das Weltaktionsprogramm für die Jugend wurde vor genau zehn Jahren verabschiedet und sollte bis zum Jahr 2000 und darüber hinaus gelten. Das Aktionsprogramm forderte die Regierungen dazu auf, ihre Anstrengungen im Bereich Jugendpolitik zu verstärken. Das Programm zielte vor allem auf die Bereiche Armut, Bildung, Beschäftigung, Gesundheit, Umwelt, Drogen, Jugendkriminalität, Freizeit, Gender und Beteiligung an der Entscheidungsfindung. Regierungen hatten sich verpflichtet, in diesen Bereichen verstärkt aktiv zu werden.

Die Aktualisierung des Programms zielt darauf, folgende Themen vorrangig zu behandeln und in den Katalog mit aufzunehmen: Die unterschiedlichen Auswirkungen der Globalisierung auf junge Frauen und Männer, den Einsatz von und den Zugang zu neuen Informationstechniken, den drastischen Anstieg der HIV-Infektionen unter Jugendlichen und die Auswirkungen der Epidemie auf ihr Leben, die aktive Beteiligung von Jugendlichen an bewaffneten Konflikten – sowohl als Opfer als auch als Täter – und die gestiegene Bedeutung, die der Bewältigung von Generationskonflikten in einer alternden Gesellschaft zukommt.

Auf der Generalversammlung traten Jugendliche als Delegierte aus über 20 Ländern auf, die ein stärkeres Bewusstsein für die Lage von Jugendlichen weltweit reklamierten. Da junge Menschen vor allem in Entwicklungsländern leben, müssten hier vor allem Bildung und Ausbildung verbessert, Beschäftigungsmöglichkeiten erweitert und ausreichende Gesundheitsversorgung und soziale Absicherung geschaffen werden.

Die Vereinten Nationen hatten vor der Verabschiedung ihrer Resolution zur Aktualisierung des Weltaktionsprogramms für die Jugend intensiv über die Lage von Jugendlichen und die bislang erzielten Fortschritte in der Jugendpolitik beraten. Eine Grundlage dafür war der von den Vereinten Nationen in Auftrag gegebene „Weltjugendbericht 2005“, der Anstrengungen zur Umsetzung der Initiativen und Programme des Weltaktionsprogramms analysiert und Empfehlungen für weitere Schwerpunktthemen gibt. Danach sind trotz erreichter Fortschritte bei Bildung und Ausbildung junge Leute weltweit besonders stark von Arbeitslosigkeit betroffen. Knapp die Hälfte der 1,2 Milliarden jungen Menschen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren muss mit weniger als zwei Dollar pro Tag auskommen. Immer noch sind junge Menschen in großer Zahl (130 Millionen) Analphabeten. Zehn Millionen sind mit HIV/ Aids infiziert. Auch die Verbreitung von Drogen betrifft vor allem die Jugendlichen, wobei hier mittlerweile viele Entwicklungsländer ebenfalls mit dieser Problematik konfrontiert sind. Der Bericht hat die Bereiche benannt, in denen mehr Mittel investiert werden müssen, um die Situation der Jugendlichen weltweit zu verbessern. Die Generalversammlung ist diesen Empfeh-

lungen mit ihrer Resolution gefolgt.

AB-05-102

EU-Aktionsrahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit

Die Jugendminister und -ministerinnen der EU-Länder haben auf ihrer Ratssitzung am 15. November 2005 eine Entschließung über Maßnahmen zur Berücksichtigung der Anliegen Jugendlicher in Europa verabschiedet. Mit Bezug auf das EU-Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ und den europäischen Pakt für die Jugend definierten die Jugendminister drei Aktionsbereiche, die Bezugspunkte für die europäische jugendpolitische Zusammenarbeit werden sollen. Der aktive Bürgersinn steht als Ziel aller Aktivitäten im Vordergrund, die im Rahmen der gemeinsamen Zielsetzung für die Bereiche Partizipation, Information, freiwilliges Engagement Jugendlicher und Jugendforschung angestrengt werden. Dabei soll die offene Methode der Koordination konsequent weiter angewandt werden.

Bei der Entwicklung einer jugendpolitischen Dimension in anderen einschlägigen Bereichen der europäischen Politik soll der Schwerpunkt auf die Bereiche Bekämpfung von Diskriminierung, gesunde Lebensführung (einschließlich Sport) sowie Forschung zu Jugendfragen gelegt werden. Bei der Umsetzung der Lissabonner Strategie soll der Europäische Pakt für die Jugend in konkrete Maßnahmen münden, unter anderem durch die Festlegung messbarer Ziele.

Mit den Jugendlichen und ihren Organisationen soll ein strukturierter Dialog über die sie betref-

fenden politischen Maßnahmen entwickelt werden. Auch soll der Zugang zum europäischen Jugendportal, zu Eures, Ploteus und Eurodesk weiter ausgebaut und gefördert werden, damit die Jugendlichen darin unterstützt werden, verschiedene Möglichkeiten für Aktivitäten auf europäischer Ebene kennen zu lernen und möglichst optimal zu nutzen. Die Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens soll bei Jugendlichen und in der Jugendarbeit und in Jugendorganisationen Tätigen gefördert werden. Dazu ist ein Jugendpass geplant, dessen Aufnahme in den Europapass geprüft wird.

Die Jugendminister haben vereinbart, dass im Jahr 2009 der Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit geprüft werden soll.

Infos über europäische Jugendpolitik gibt es unter www.jugendpolitikineuropa.de.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend war durch seinen Staatssekretär *Peter Ruhenstroth-Bauer* in Brüssel vertreten. Er erklärte zu der Entschließung des EU-Rates, dass angesichts der europäischen Situation, die durch den Austausch zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen, ethnischen und religiösen Hintergrund geprägt sei, Rassismus, Antisemitismus und Rechtsradikalismus noch entschiedener bekämpft und Toleranz und Demokratieverständnis gefördert werden müssten. Die Bundesregierung fördere deshalb umfassend Projekte und Initiativen wie die Konferenz „Jugend in Aktion für Vielfalt und Toleranz“, die zeitnah in Berlin stattfand. Es sei wichtig, die Perspektiven junger Menschen bei Bildung, Ausbildung und Beruf durch die europäische Integration zu verbes-

sern, da dies eine entscheidende Voraussetzung dafür sei, dass junge Menschen in allen Ländern Europas ihre Nachbarn eher akzeptieren würden.

AB-05-103

Neue Bildungsministerin zu Perspektiven der Bildungspolitik

Am 1. Dezember 2005 stellte die neue Bundesministerin für Bildung und Forschung, *Dr. Annette Schavan*, Schwerpunkte der künftigen von ihr verantworteten Bildungspolitik im Deutschen Bundestag vor. Die Förderung der Wissenschaft sei eine Zukunftsaufgabe für Deutschland, das zu einer „international anerkannten Talentschmiede“ entwickelt werden müsse. Voraussetzungen, dieses Ziel zu erreichen, seien mehr Bildungsbeteiligung, die konsequente Förderung von Exzellenz und mehr Investitionen in Forschung und Entwicklung.

Dabei dürfe sich Bildungs- und Forschungspolitik nicht im Management der Gegenwart erschöpfen. Der Blick sei nach vorne, auf den globalen Wettbewerb zu richten.

Mehr Geld, mehr Freiheit und mehr Chancen für Bildung und Forschung – das sind die Ziele der Bildungspolitik, die von der neuen Bundesbildungsministerin formuliert wurden. Die Ministerin betonte die Notwendigkeit, junge Menschen zu fördern, die unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die besten Chancen bei Bildung und Ausbildung haben sollten. Sie kündigte an, dass der Bund den Ausbau der Ganztagschulen weiter vorantreiben und im Nationalen Pakt für Ausbildung mit der Wirtschaft die Qualifizierung für alle Jugendlichen unter 25 Jahren sichern wolle.

Bund und Länder seien in einer besonderen Verantwortung für Bildung und Forschung. Schulen und Hochschulen bräuchten mehr Freiräume. Dazu gehöre auch die Überprüfung eines längst überholten Arbeits- und Dienstrechts für die Wissenschaft. Die Föderalismusreform solle Vielfalt und Wettbewerb zulassen, der Bund werde in der Bildungspolitik aber auch nach der Föderalismusreform kein Zuschauer sein, sondern sich verstärkt um die Bildungsforschung kümmern und mit den Ländern gemeinsam Impulse für Standardsicherung, für Benachteiligten- und Begabtenförderung setzen.

Wissenschaft und Forschung sollten nicht auf ihre ökonomische Verwertung reduziert werden. Herausragende Leistungen der Geistes- und Sozialwissenschaften und die freie Erkenntnissuche der Grundlagenforschung seien elementarer Ausdruck einer Wirtschafts- und Kulturnation.

Bei einer Veranstaltung, zu der das *Zentralkomitee der deutschen Katholiken* bereits am 18. November 2005 im Rahmen seiner Herbstvollversammlung eingeladen hatte, bekam *Annette Schavan* schon vorher Gelegenheit dazu, ihre Vorstellungen zu erläutern. Das ZdK hatte eine Erklärung zum Thema „Lernen und Arbeiten im Lebenslauf“ verabschiedet. *Annette Schavan* betonte, dass Bildung die soziale Frage der Gegenwart sei. Zukunftschancen der jungen Generation seien gefährdet, wenn das Bildungssystem nicht genügend Möglichkeiten zur Bildung und Qualifizierung anbiete. Sie wolle in den kommenden Jahren zusammen mit den Ländern verstärkt der Frage nachgehen, wie man die Gruppe der benachteiligten und schulschwachen Jugendlichen besser fördern könne. Es komme darauf an, durch mehr

individuelle Förderung Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft benachteiligter und besonders begabter Jugendlicher gleichermaßen zu entwickeln. Dies gehöre in einem ganzheitlichen Bildungskonzept zusammen. Die Reformen könnten allerdings nur gelingen, wenn die Gesellschaft die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer stärker anerkenne. Lehrer und Lehrerinnen dürften bei der Aufgabe von Bildung und Erziehung nicht allein gelassen werden.

AB-05-104

KAW und ZdK zu Perspektiven der Bildungspolitik

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) begrüßte in einer Presseinformation den hohen Stellenwert, den die Koalitionsvereinbarungen von CDU/CSU und SPD dem Bereich Bildung und Forschung einräumen. Dabei befürwortete die KAW insbesondere die im Koalitionsvertrag beschlossenen Maßnahmen zum lebenslangen Lernen. Die Bundesregierung hatte die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und die Nutzung des Wachstumspotenzials der Weiterbildung als wichtige Zielsetzungen angekündigt. Diese wichtigen Anliegen unterstütze die KAW, so ihr Vorsitzender *Hans Ulrich Nordhaus*. Er verwies auf die KAW-Weiterbildungskampagne „Weiter? Bilden!“ . Die Optimierung der Bildungsberatung, der Qualitätssicherung und die Förderung von sozial Benachteiligten seien im Bereich Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Diese Themen seien wichtig, jedoch nicht neu. In der Vergangenheit seien sie allerdings nicht konsequent genug umgesetzt worden, zumeist aus finanziellen Gründen. Deshalb bleibe abzuwarten, ob der politische Durchsetzungswille zur Um-

setzung der Vereinbarungen reiche.

Die KAW kündigte an, zum Thema des demografischen Wandels und seinen Auswirkungen ein Symposium im Frühjahr 2006 zu veranstalten.

Das *Zentralkomitee der deutschen Katholiken* hatte auf seiner Vollversammlung eine bildungs- und sozialpolitische Erklärung unter dem Titel „Lernen und Arbeiten im Lebenslauf“ beschlossen, in der die Chancen biografiebegleitenden Lernens und die Notwendigkeiten einer teilhabefördernden Bildungspolitik im Mittelpunkt stehen. Bildungspolitik müsse der nachwachsenden Generation die erfolgreiche Gestaltung von Bildungskarrieren und einen guten Start in die Berufstätigkeit eröffnen und den Älteren die Möglichkeiten bieten, Versäumtes nachzuholen und Neues hinzuzulernen. In dieser Weise seien Bildungs- und Sozialpolitik zusammenzubinden und strategisch aufeinander zu beziehen. In der Erklärung heißt es, dass Bildungspolitik ihre Aufgabe auch als präventive Sozialpolitik verstehen müsse. Die ZdK-Erklärung verweist auf den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schul- bzw. Bildungserfolg. Dabei belegten alle Statistiken und Untersuchungen, dass gute Bildung und Ausbildung die Berufsaussichten maßgeblich verbesserten und deshalb eine teilhabefördernde Bildungspolitik insbesondere für benachteiligte Kinder wichtig sei und dem Verlust von Qualifikationen begegnet werden müsse. Eltern aus schwierigen sozialen Milieus müssten nachhaltig unterstützt werden durch Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung. Für die Schule forderte das ZdK erfahrungsorientierte Lernprogramme, die soziale, kommunikative und kognitive

Kompetenzen stärken, Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft fördern und Kreativität und Organisationstalent entwickeln sollen. Besondere Aufmerksamkeit müsse bei der Förderung von Sprachkompetenz den Kindern mit Migrationshintergrund gelten, wobei neben Sprachkursen nahraumorientierte Integrationsprogramme für die ganze Familie sinnvoll seien. Nachdrücklich gefordert werden Anstrengungen zur Verbesserung der Vereinbarkeit lebenslangen Lernens und der Familiengründung. Die Schaffung von Ausbildungsplätzen habe höchste Priorität. Vorgeblich mangelnde „Beschäftigungsunfähigkeit“ Jugendlicher dürfe nicht länger zur Ausrede dafür werden, geringer qualifizierten Heranwachsenden den Zugang zum Arbeitsmarkt zu verwehren. In der persönlichen und beruflichen Qualifikation von Arbeitslosen, in einer weiterbildungsorientierten Unternehmenskultur und der Schaffung von Weiterbildungsangeboten für ältere Arbeitnehmer sieht das ZdK weitere Schwerpunkte einer sich als präventive Sozialpolitik verstehenden Bildungspolitik. Bildung als Schlüssel zur Welt müsse dazu beitragen, die Risiken von Armut und Exklusion zu minimieren.

AB-05-105

Weiterbildungsbericht Hessen

Im Herbst hat das *Landeskuratorium für Weiterbildung* in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium den Weiterbildungsbericht Hessen vorgelegt, der auf 130 Seiten einen Überblick über Ausgangssituation, Systemstrukturen der Weiterbildung, das Ergebnis einer Weiterbildungsumfrage und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen gibt. Er wird ergänzt

durch ein umfassendes Literaturverzeichnis.

Autoren des Berichts sind die Wissenschaftler *Peter Faulstich*, Universität Hamburg, und *Dieter Gnahs*, *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, Bonn.

In Hessen sind im Wesentlichen vier Ministerien zuständig für den Bereich der Weiterbildung, die in sehr unterschiedlichen Kontexten stattfindet. Die vom Bericht erfassten Bereiche der Weiterbildung, die wegen ihrer „Entgrenztheit“ nur schwer kontrolliert werden könnten, orientieren sich an den Zuständigkeiten der verschiedenen Ministerien, jedoch steht im Zentrum des Berichts die Weiterbildung von Volkshochschulen, anerkannten landesweiten Organisationen sowie der *Hessischen Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck e. V.*

Das Land Hessen hat von 1970 bis 1993 die Aufwendungen für die Weiterbildung auf gesetzlicher Grundlage kontinuierlich erhöht. Der Gipfel der Aufwendungen wurde erreicht mit 16,2 Millionen Euro im Jahr 1993. In den Folgejahren wurden die Etats reduziert, bis sie im Jahr 2001 auf 9,3 Millionen Euro sanken und im Jahr 2003 wieder leicht auf 10 Millionen Euro anstiegen.

Der Bericht beklagt die Unterausstattung der Weiterbildung, die der unbestrittenen Bedeutung dieses Bildungsbereichs nicht gerecht werde.

Die Hessische Heimvolkshochschule Fürsteneck ist die einzige nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz geförderte Heimvolkshochschule. Der Bericht gibt eine Übersicht über Angebots- und Teilnahmestrukturen und stellt die Veränderungen in der Personalstruktur des Weiterbil-

dungsbereichs dar, die durch die zunehmende Kommerzialisierung gekennzeichnet sind. Die Masse der Veranstaltungen wird durch „Nebenberufler“ erbracht, während die „Hauptberufler“ vor allem disponierende Aufgaben ausüben. Diese Entwicklung ist keineswegs hessentypisch, sondern lässt sich bundesweit beobachten.

Volkshochschulen und landesweite Organisationen decken das gesamte Themenspektrum der Erwachsenenbildung ab, wengleich sich auch eindeutige Angebotsschwerpunkte erkennen lassen, wie der Bereich „Sprachen“, der an der Spitze der Volkshochschulangebote liegt, gefolgt von den Programmbereichen „Arbeit-Beruf“ und „Gesundheit“. Bei den landesweiten Organisationen zeigen sich zwar ähnliche Schwerpunkte, jedoch haben die einzelnen Organisationen sehr ausgeprägte eigenständige Themenprofile.

Die Ergebnisse der quantitativen Weiterbildungserhebung werden ergänzt durch Schlussfolgerungen aus Interviews mit Experten, die sich zur Funktion von Weiterbildungseinrichtungen, der Rolle der Weiterbildung im Bildungssystem und den zentralen Herausforderungen äußerten, die sie als Vertreter und Vertreterinnen ihrer Organisationen in der nächsten Zeit bewältigen müssen.

Zu den von diesen Experten und Expertinnen genannten Zukunftsthemen der Weiterbildung gehören die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, neue Medien, neue Lernkulturen, selbstgesteuertes Lernen, Qualitätsentwicklung, Bildungs- und Lernberatung, Auswirkungen der Hartz-Reformen, Vernetzung/ Lernende Regionen. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird außerhalb der Universitäten und

Fachhochschulen wenig wahrgenommen, obwohl auch in Hessen ein beachtenswertes Angebotspektrum in diesem Bereich entstanden ist. Als Themen mit aktueller und noch wachsender Bedeutung wird von zahlreichen Einrichtungen die Vorbereitung auf bürgerschaftliches Engagement und die Qualifizierung von ehrenamtlich Tätigen gesehen. Auch die politische Bildung gewinnt in Zeiten des Wertewandels, der religiös motivierten Auseinandersetzungen, der Multikulturalität und der wirtschafts- und sozial-politischen Zuspitzung an neuer Brisanz, wobei sie dabei mehr und mehr die Seminarräume verlässt und andere Orte und Formen der Vermittlung sucht. Die Autoren der Studie ziehen sowohl aus der quantitativen Erhebung wie aus den Experteninterviews den Schluss, dass die anerkannten Einrichtungen der hessischen Weiterbildung nicht nur den Status Quo erhalten, sondern sich weiterentwickeln und die Weiterbildungslandschaft im Auf- und Umbruch ist. Das hessische Weiterbildungsgesetz habe sich in seiner jetzigen Fassung weitgehend bewährt, weil es Planungssicherheit gewährleistet und den Einrichtungen Entwicklungschancen gelassen habe. Von daher sollten diese Rahmenbedingungen auch nach 2006 erhalten bleiben. Die Supportstrukturen in der hessischen Weiterbildung sollten gestärkt werden, da die Einrichtungen der Unterstützung genauso bedürfen wie die Rat suchenden potenziellen Teilnehmenden. Empfohlen wird, die Pluralität der Qualitätskonzepte beizubehalten, weil es bundesweit vermutlich bei der Frage der Qualitätsentwicklung keine Vereinheitlichung geben werde. Dennoch solle die Institutionalisierung eines Arbeitskreises „Qualitätsentwicklung“ erwogen werden, der zur Entwicklung eines einheitlichen Konzepts

oder zumindest zur Konsensbildung über zentrale Fragen beitragen und für den Erfahrungsaustausch der Einrichtungen in Qualitätsfragen dienen könne.

Der Bericht ist zu beziehen über die Koordinationsstelle Weiterbildung des Hessischen Kultusministeriums, Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt, oder herunter zu laden von den Internetseiten der Koordinationsstelle Weiterbildung des Hessischen Kultusministeriums unter www.weiter.bildung.hessen.de.

AB-05-106

Regierung Baden-Württemberg zu Weiterbildung und Lebenslangen Lernen

Die Landesregierung von Baden-Württemberg hat auf eine Große Anfrage der SPD-Landtagsfraktion Stellung zur Entwicklung der Weiterbildung, zu ihrer Struktur und Finanzierung und den verschiedenen Bereichen der Weiterbildung genommen. Die SPD-Fraktion hatte die Landesregierung danach gefragt, welche Bedeutung sie dem „Lebenslangen Lernen“ und der Weiterbildung insgesamt beimesse und welche neuen Herausforderungen sie unter gesellschaftspolitischen, bildungspolitischen und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten für die Weiterbildung sieht.

In ihrer Antwort, die im Sommer vorlag und auf Drucksache 13/4285 des Landtags von Baden-Württemberg dokumentiert ist, verweist die Landesregierung auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesse, die alle Lebensbereiche betreffen und einen immer größer werdenden Bedarf an Qualifikationen und Kompetenzen des Einzelnen zur Folge haben. Im lebenslan-

gen, kompetenzentwickelnden Lernen komme der beruflichen Weiterbildung eine herausragende Rolle für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft und für die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen zu. Dabei müsse berücksichtigt werden, dass aufgrund des demografischen Wandels die Herausforderungen der Zukunft mit einer zunehmend älteren Belegschaft bewältigt werden müssten. Berufliche Weiterbildung werde unter diesen Voraussetzungen zu einem Zukunftsthema schlechthin. Sie liege zunächst in der Verantwortung der Betriebe, aber auch in der jedes Einzelnen.

Die Landesregierung vertritt die Auffassung, dass auch zur Bewältigung privater und ehrenamtlich übernommener Aufgaben zunehmend mehr Lernbereitschaft erforderlich werden wird. Der Bürger müsse motiviert und zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen befähigt werden. In beiden Bereichen seien andere und breitere Kompetenzen zur Erziehung und zur Alltagsbewältigung von den Haushalten erforderlich. Deshalb komme Eltern- und Familienbildung ein neuer Stellenwert zu. Zeitgemäße Bildung sei ein aktiver, umfassender und unabschließbarer Prozess, der auf „intelligentes“ anschlussfähiges Wissen abziele. Die Landesregierung weist der außerschulischen Jugendbildung die Funktion zu, nachhaltig Grundlagen für ein Lebenslanges Lernen zu legen. Die Jugendbildung fördere darüber hinaus konkret das soziale Lernen und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.

Bei der Frage, wie die Landesregierung Strukturen und Perspektiven der einzelnen Träger in allen relevanten Bereichen der Weiterbildung bewertet, werden Volkshochschulen und kirchliche

Bildungswerke besonders hervorgehoben. Den Volkshochschulen komme im Gegensatz zur privatwirtschaftlich organisierten Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu, da sie durch ihre kommunale Bindung im Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger stark verankert seien. Die Volkshochschulen seien als einzige in der Lage, für die Bevölkerung eine Grundversorgung an Weiterbildung sicherzustellen und niedrigschwellige Angebote zu machen.

Die Zukunftsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungsträgern hänge entscheidend von einem kundenorientierten, praxisnahen und zielgruppenadäquaten beruflichen Weiterbildungsangebot ab. Dabei sei auch die sinnvolle Berücksichtigung und Anwendung methodischer und didaktischer Gesichtspunkte wichtig. Bildungsträger im Bereich der beruflichen Weiterbildung müssten sich verstärkt zu Bildungsdienstleistern entwickeln und sich bedarfsgerecht und kundenorientiert verhalten. Die Landesregierung listet Aktivitäten auf, die zur Schaffung einer neuen Lernkultur und zur Popularisierung des Lernens beitragen sollen. Dabei orientiert sie sich an den Zuständigkeiten der einzelnen Ressorts, die unterschiedliche Bereiche der Weiterbildung abdecken. Wie die großen Weiterbildungsträger Strukturen, Aufgaben, Angebote, finanzielle Situation und ihre Zukunftsfähigkeit bewerten, bleibt offen, da dazu keine Angaben vorliegen. Die Landesregierung weist darauf hin, dass die Beteiligungsquote in den verschiedenen Bereichen der Weiterbildung sehr stark differiert und auch die einzelnen Gruppen der Bevölkerung in unterschiedlichem Maße Weiterbildung wahrnehmen. Unterrepräsentiert an beruflicher Weiterbildung sind gering quali-

fizierte Erwerbstätige, Frauen und ältere Erwerbstätige, wenn gleich hier die Landesregierung die hohe Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung in Baden-Württemberg hervorhebt. Auch die Beteiligungsquote an allgemeiner Weiterbildung sei in Baden-Württemberg im Vergleich zum Bundesdurchschnitt signifikant höher, wobei der allgemeinen Weiterbildung auch für die berufliche Qualifikation und die gesellschaftliche Teilhabe hohe Bedeutung zukomme.

Die Landesregierung geht davon aus, dass zukünftig von den Einzelnen verstärkt Eigeninitiative zum Erhalt und zur Stärkung ihrer Beschäftigungsfähigkeit gefordert sein wird. Gleichwohl wird versucht, über regionale Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung, die flächendeckend in Baden-Württemberg bestehen, zur Transparenz der beruflichen Fortbildungsangebote in den jeweiligen Regionen beizutragen. Diesem Ziel dient auch das vom Wirtschaftsministerium vorgestellte Weiterbildungsportal, das zukünftig um die Palette der allgemeinen Weiterbildung erweitert werden soll. Auch im Bereich der außerschulischen Jugendbildung gibt es regionale Jugendagenturen, in denen auf Kreisebene Informationen und Maßnahmen im Übergangsbereich Schule-Beruf dargestellt sind und von den jungen Menschen erschlossen werden können. Regionale Netzwerke sollen nicht nur Jugendarbeit und Schule mehr zusammenführen, sondern Kopplungen mit dem gesamten Bildungssystem und der Wirtschaft ermöglichen.

Bei der Frage, wie sich der Landesanteil an der Finanzierung von Maßnahmen öffentlich geförderter Weiterbildung entwickelt habe, wird in der Antwort der Landesregierung deutlich,

dass es zum Vergleich mit anderen Bundesländern zwar keine Daten gibt, der Landesanteil an der Finanzierung von Maßnahmen öffentlich geförderter Weiterbildung bei den Volkshochschulen im Land im Jahr 2003 aber bei 6,6 Prozent lag, während er im Bundesdurchschnitt 15,1 Prozent betrug. Entsprechend hoch ist auch der Anteil der Teilnahmeentgelte an der Finanzierung der Volkshochschulen, der in Baden-Württemberg im Jahr 2003 bei 55,5 Prozent, im Bundesdurchschnitt nur bei 38 Prozent lag.

Wenig konkret ist die Antwort der Landesregierung auf die Frage, wie sich die Situation der freiberuflich Lehrenden in Bezug auf Bezahlung und soziale Absicherung darstellt. Dazu gebe es keine Erkenntnisse, jedoch seien pauschale Aussagen oder Forderungen zur sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung nicht wirklichkeitsgerecht, da es zwar „Problemgruppen“ unter den Lehrenden in der Weiterbildung gebe, diese Beschreibung jedoch nicht die Situation der Lehrenden in der Weiterbildung insgesamt treffe. Für die Mehrzahl der in der Weiterbildung Tätigen handle es sich um eine Nebentätigkeit, die keine existenzsichernde Funktion habe.

Die Landesregierung bekräftigt, dass sie eine gesetzliche Regelung für den so genannten „Bildungsurlaub“ nicht beabsichtigt.

Auf die Frage nach den Aktivitäten zur Zukunftssicherung der Weiterbildung verweist die Landesregierung darauf, dass sie bereits in der Schule die Priorität auf die Entwicklung von Kompetenzen lege, die junge Menschen in die Lage versetzen, ihre persönliche Weiterbildung voranzutreiben. Dabei werde sich das Weiterbildungsbedürfnis nicht

nur auf die berufliche Weiterbildung beschränken, sondern auch die allgemeine Weiterbildung gewinne an Bedeutung, weil sich ein zunehmendes Bedürfnis der Menschen an sinnvoller Teilhabe an der Gesellschaft und ganzheitlicher Lebensgestaltung feststellen lasse. Die Landesregierung fordert von den Weiterbildungsträgern, einem differenzierteren „Kundenprofil“ gerecht zu werden, was subsidiär besser und erfolgreicher gelingen werde als durch staatliche Zielvorgaben.

Zur Weiterbildungsforschung gibt es zurzeit keine Initiativen und keine Programme. Dabei komme der Weiterbildungsforschung für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle zu. Allerdings sollten die Ergebnisse dieser Forschung praxisorientiert sein und ihren Niederschlag in entsprechenden Projekten finden können. Es gibt eine Untersuchung auf der Basis von Befragungen zum Weiterbildungsverhalten, der Weiterbildungsteilnahme, der Struktur des Weiterbildungsmarktes mit dem Schwerpunkt auf der beruflichen Weiterbildung, die im Projekt „Weiterbildung in Baden-Württemberg“ realisiert wird.

Die Antwort der Landesregierung geht ein auf Instrumente der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung und verweist auf die von den einzelnen Bereichen favorisierten Instrumentarien. Sie nimmt Stellung zur Frage, ob sie beabsichtige, den kontinuierlichen Entzug staatlicher Fördermittel für die Weiterbildung wieder umzukehren. Die Landesregierung bestreitet die in der Frage liegende Behauptung und verweist darauf, dass für die Förderung von Einrichtungen der Weiterbildung bis 2003 unverändert Zuschussmittel ausgewiesen waren, sie jedoch im Haushalts-

plan 2004 auch die Weiterbildungsmittel in die unabwiesbaren Einsparmaßnahmen einbeziehen musste. Die Bereitstellung von Zuschussmitteln müsse sich auch künftig an den Finanzmöglichkeiten des Landes Baden-Württemberg ausrichten, die in höchstem Maße von den Einnahmenentwicklungen abhängen. Deshalb erscheinen der Landesregierung in die Zukunft gerichtete Festlegungen, gegebenenfalls auf der Grundlage von „Weiterbildungsberichten“, nicht opportun. Dies scheint ihr auch geboten gegenüber den Empfehlungen, die von der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ gegeben wurden. Die Landesregierung habe zusammen mit der Wirtschaft und den Bildungsträgern einen Weiterbildungsmarkt in Baden-Württemberg geschaffen, der auf den Prinzipien der Träger- und Methodenvielfalt, der Flexibilität und des Wettbewerbs beruhe und in der Lage sei, ein den Anforderungen der Wirtschaft entsprechendes berufliches Weiterbildungsangebot zu schaffen.

AB-05-107

Empfehlungen zur Entwicklung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz möchte in den kommenden Jahren das System der Weiterbildung quantitativ und qualitativ spürbar ausbauen. Dafür hat der Sachverständigenrat „Weiterbildung in Rheinland-Pfalz“ Empfehlungen gegeben, die in einem Bericht enthalten sind, der dem rheinland-pfälzischen Minister für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, *Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner*, Mitte Oktober in Mainz übergeben wurde. Dem Sachverständigenrat, dem Wissenschaftler und Vertreter der Arbeitgeber, der

Kammern, der Gewerkschaften, der kommunalen Spitzenverbände, der Kirchen, der Bundesagentur für Arbeit und des Bildungs- bzw. Weiterbildungssystems angehörten, war im April 2004 einberufen worden, um zentrale Anstöße zur weiteren Modernisierung der rheinland-pfälzischen Weiterbildung zu geben. Das Expertengremium unter Vorsitz von *Prof. Dr. Ekkehard Nuissl*, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, hatte sich auf fünf Schwerpunktbereiche verständigt, die im Kontext des Lebenslangen Lernens und des sozialen, ökonomischen und demografischen Wandels von besonderer Bedeutung sind. Es geht dabei um die Teilnahme an Weiterbildung, Transparenz von Weiterbildung, Qualität und Professionalität, Lehr- und Lernformen und Modularisierung. Neben diesen Schwerpunktbereichen bearbeitete der Sachverständigenrat noch Querschnittsfragen wie die Finanzierung und politische Steuerung der Weiterbildung.

Insgesamt 29 Empfehlungen zielen darauf, regionale Kooperationsverbände für die Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu gründen, die Weiterbildungsbeteiligung zu stärken, eine engere Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Weiterbildungsträgern anzustreben und eine stärkere Flexibilisierung der Übergänge zwischen beruflicher und Hochschulbildung zu ermöglichen. Die Weiterbildungsplanung soll ressortübergreifend stattfinden, neue Finanzierungsinstrumente sollen eingeführt und nicht zuletzt auch die öffentlichen Mittel für die Weiterbildung erhöht werden.

Minister Zöllner bezeichnete die Wegweisung der Fachleute als äußerst hilfreich; er werde über

die Empfehlungen des Sachverständigenrates in den kommenden Wochen und Monaten mit den Vertretern des rheinland-pfälzischen Weiterbildungssystems darüber beraten, welche Empfehlungen in welcher Reihenfolge aufgegriffen werden sollen. Die Weiterbildung in Rheinland-Pfalz habe seit langem einen hohen Stellenwert und ihre Bedeutung für die Gesellschaft werde rasant zunehmen. Das Land habe durch das Bildungsfreistellungsgesetz, die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes, Lernfeste und Weiterbildungspreise die Weiterbildung im Land modernisiert und deren Entwicklung durch Modellprogramme zu Professionalität, Qualität, Medien und Bildung, Zertifizierung und andere Bereiche vorangetrieben. Mit den Empfehlungen des Sachverständigenrates und ihrer Umsetzung in einem abgestimmten Gesamtkonzept sollte die bisherige positive Entwicklung auf eine neue Qualitätsstufe gehoben und an die veränderten Notwendigkeiten der Zeit herangeführt werden.

Im November wurde ein neues Internetangebot vorgestellt, das über die Weiterbildung im Land Rheinland-Pfalz informiert. Der „Weiterbildungsserver“ vermittelt neben allgemeinen Informationen zu gesetzlichen Grundlagen und Förderrichtlinien ein Nachschlagewerk mit Kontaktadressen und Bildungsangeboten der Weiterbildungseinrichtungen im Land. Auch eine Zertifikatsdatenbank steht den Nutzerinnen und Nutzern des Weiterbildungservers zur Verfügung. Die Informationen werden ergänzt durch eine ausführliche Darstellung von Modellprojekten der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, die Professionalität und Engagement der Weiterbildungsträger im Land deutlich machen sollen. Die Bandbreite der Themen dieser Projekte rei-

chen von Gender Mainstreaming, Qualitätsentwicklung, Netzwerkbildung, Kompetenzentwicklung bis hin zur Nutzung neuer Medien in der Weiterbildung.

Der neue Server ist im Internet unter www.weiterbildungsserver.de zu finden.

AB-05-108

DIE zeichnete Innovationen in der Erwachsenenbildung aus

Zum fünften Mal verlieh das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) den „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“. Die feierliche Auszeichnung fand am 5. Dezember 2005 im Rahmen des „DIE-Forums Weiterbildung“ im Deutschen Museum in Bonn statt. In diesem Jahr wurde der Preis in vier Kategorien verliehen: Gender, Interkulturalität, Nachhaltigkeit und Qualität.

Eine Jury unter Leitung von *Wolf Gunter Brüggemann* (Frankfurter Rundschau) hatte über die Auswahl der ausgezeichneten Projekte aus den knapp 100 Bewerbungen des bundesweit ausgeschriebenen Preises entschieden.

Ausgezeichnet wurde in der Kategorie „Gender“ das *Väterzentrum Hamburg e. V.*, ein Zentrum für Väter, die gemeinsam neue Möglichkeiten gelebter Vaterschaft entwickeln.

In der Kategorie „Nachhaltigkeit“ gewann das Projekt „alt und jung – vorlesen – erzählen – zuhören“, das an der *Münchner Volkshochschule* entwickelt wurde. Ältere Menschen werden in ihrer Erzählkompetenz ausgebildet und treten durch das Erzählen von Geschichten in einen Dialog mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen.

In der Kategorie „Qualität“ wurde das neue Unternehmenskonzept und Markenmanagement der *Volkshochschule Braunschweig* ausgezeichnet, die mit ihrer Umstrukturierung in verschiedene Geschäftsbereiche sowohl auf einen veränderten Weiterbildungsmarkt als auch auf die Nachfrage einer heterogenen Kundschaft reagiert hat.

In der Kategorie „Interkulturalität“ erhielt das Projekt „Die Südstadtkids“ den Preis. In diesem Projekt des *Bildungszentrums Nürnberg* haben sich Jugendliche aus einem vom Strukturwandel hart gezeichneten Stadtteil zusammgefunden, um eine Mittlerrolle zu übernehmen und Menschen zu erreichen, die für bestehende Bildungsangebote bislang kaum zu gewinnen waren.

Der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2005“ wurde gefördert vom *W. Bertelsmann Verlag Bielefeld*, der *DaimlerChrysler AG Stuttgart*, dem *Bundesverband Arbeit und Leben*, dem *Bundesverband Paritätisches Bildungswerk*, der Zeitschrift „*Weiterbildung*“ und der *Frankfurter Rundschau*.

Der nordrhein-westfälische Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Professor *Andreas Pinkwart*, Schirmherr des Preises, nahm an der Veranstaltung teil und würdigte die bislang ausgezeichneten Projekte, deren Gemeinsamkeit in der Erneuerung und der Entwicklung von Qualität gelegen habe. Auch der Bonner Bürgermeister *Peter Finger* richtete ein Grußwort an die über 100 Gäste. *Wolf Gunter Brüggemann* wies bei der Moderation der Preisverleihung darauf hin, dass die ausgewählten Projekte verdeutlichten, wie sehr sich inzwischen die Grenzen zwischen Bildung, Information, informellem Lernen

und Beratung schon aufgelöst haben.

Die Frage nach der Identifizierbarkeit der Erwachsenenbildung griff *Prof. Dr. Ekkehard Nuissl*, Direktor des DIE, in seinem Schlusswort noch einmal auf. Er beantwortete sie positiv, da trotz der sich auflösenden Grenzen und Kooperationen, wie sie bei den ausgezeichneten Projekten zum Teil wieder deutlich wurden, immer noch als entscheidendes Merkmal von Erwachsenenbildung die Person im Mittelpunkt stehe.

Das diesjährige DIE-Forum widmete sich dem Thema „Nachhaltigkeit in der Weiterbildung“. Die UNESCO hatte die Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Dezember 2002 ausgerufen mit dem Ziel, durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 beschlossenen und in Johannesburg 2002 bekräftigten Agenda 21 beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Alle Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen sind aufgefordert, national und international Bildungsaktivitäten zu entwickeln, die das Ziel der Weltgesellschaft, die Lebens- und Überlebensbedingungen für die jetzt lebenden und die zukünftigen Generationen zu bewahren, unterstützen und Wege dorthin aufzeigen. Die Bundesregierung hatte Anfang Oktober ihren Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für den Zeitraum 2002 bis 2005 vorgelegt, der als Bundestagsdrucksache 15/6012 erschien.

Bei der Veranstaltung des DIE wurde deutlich, welche Reichweite der Begriff „Nachhaltigkeit“ inzwischen erlangt hat, in welchen sehr unterschiedlichen Kontexten

er verwandt wird und welche unterschiedlichen Vorstellungen sich mit ihm verbinden. Dabei ist auch die Gefahr der Beliebigkeit nicht zu übersehen. Das Forum erinnerte an den Entstehungszusammenhang des Begriffs und verdeutlichte seine Konkretisierung am Beispiel verschiedener Projekte, die jedoch noch in den ursprünglichen politischen Zusammenhang integriert sind. Dabei wurde durchaus Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Bildung geäußert, Nachhaltigkeit in jenen Bereichen zu erzielen, die von der Politik oft anderer Interessen wegen vernachlässigt werden. Über den Bereich der umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung hinaus hat der Begriff Nachhaltigkeit aber auch Eingang in die Lerntheorie und bei Überlegungen zur Modellentwicklung und zu Transfermöglichkeiten von Projektergebnissen gewonnen. Die Frage, die die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an dem Forum beschäftigte, war, unter welchen Voraussetzungen Bildungsprozesse nachhaltig sein können und welche Strukturen für die Nachhaltigkeit erforderlich sind. Die Forderung nach Nachhaltigkeit kann dabei in der Weiterbildungspraxis in Konflikt mit der ebenfalls geforderten Innovation geraten, die sich angesichts der Verlagerung von der institutionellen auf die Projektförderung sehr häufig eher als kurzfristig angelegte Realisierung von Projekten erweist, die nicht geeignet ist, den massiven Problemlagen adäquat begegnen zu können. Es wurde darauf hingewiesen, dass sich auch in der Politik allmählich die Einstellung gegenüber der Projektförderung ändere und eine stabile Angebotsförderung ebenso wichtig sei wie eine nachfrageorientierte. Die vorzeitige Beendigung von Projekten dürfe nicht unbedingt mit Scheitern gleichgesetzt werden, und es

müsse möglich sein, aus Fehlern zu lernen, ohne dem Druck zur Rechtfertigung ausgesetzt zu sein.

Die deutsche UNESCO-Kommission hat inzwischen zusammen mit dem Didacta Verband und dem Projektbüro SCHAU HIN! in einer Pressemitteilung angekündigt, dass die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ anlässlich der nächsten Didacta, die im Februar 2006 in Hannover stattfinden wird, präsentiert werden wird. Vorgestellt werden sollen 20 beispielhafte Projekte von Bildung für nachhaltige Entwicklung, begleitet von Workshops und Diskussionsrunden. Höhepunkt des für den 21. Februar 2006 geplanten „UNESCO-Tages“ ist ein zweistündiger TV-Talk mit internationalen Gästen aus Wissenschaft, Kultur, Gesellschaft und Politik zum Thema „Im Rausch der Bilder. Ist Medienmacht auch Bildungsmacht?“.

AB-05-109

EU fordert lebenslanges Lernen und Schlüsselkompetenzen für alle

Die EU-Kommission hat am 10. November 2005 ihre Mitgliedsstaaten zur schnelleren Reform ihrer Bildungs- und Ausbildungssysteme aufgefordert. Trotz intensiver Bemühungen seien immer noch zu wenige Fortschritte bei der Erreichung der europäischen Richtwerte für die Verbesserung der Qualifikationen und Kompetenzen junger Menschen zu verzeichnen. Wenn die Reform nicht schneller umgesetzt werde, bestehe die Gefahr, dass große Teile der nachfolgenden Generation von sozialer Ausgrenzung bedroht seien. Dies habe ernste Folgen für alle Bürger, insbesondere für benachteiligte Bevölkerungsgruppen wie die etwa 80 Millionen niedrig qualifizierten Arbeit-

nehmer und Arbeitnehmerinnen in ganz Europa. Die Kommission nahm einen Vorschlag an, in dem erläutert wird, welche Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen anzustreben sind, über die jeder Europäer und jede Europäerin in einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft verfügen sollten. Es geht dabei um muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, unternehmerische Kompetenz und kulturelle Kompetenz. Grundlage für diese Kompetenzen seien Fähigkeiten, zu denen in allen Lebensbereichen kritisches Denken, Kreativität, europäische Dimension und aktive Bürgerschaft zählten.

AB-05-110

„Plan D“ für Europa

Margot Wallström, Vizepräsidentin der EU-Kommission, besuchte Ende November/Anfang Dezember Berlin, um für den „Plan D“ zu werben, der die „Blaupause zur EU-Kommunikation“ darstellt. In der Diskussion mit 40 deutschen Nichtregierungsorganisationen betonte *Margot Wallström*, dass Europa nicht „Top-Down von Brüssel aus zu deklarieren“ sei. Der Plan D soll dazu beitragen, die europäische Politik mit der Zivilgesellschaft ins Gespräch zu bringen und Vorhaben besser zu erklären, Positionen der Interessengruppen einzuholen und diese zu berücksichtigen. Dies könne mit Online-Konsultationen nicht geleistet werden. Der Dialog zur EU werde durch die Tatsache erschwert, dass es noch immer keine europäische politische Kultur

und Mediendebatte gibt. Europa müsse besser in die nationalen Diskussionen integriert werden. In Deutschland sollen regelmäßige Tage der offenen Tür im Europäischen Haus in Berlin sowie in den Bonner und Münchner Regionalvertretungen der EU-Kommission veranstaltet werden, die Bürgern und Bürgerinnen eine Plattform bieten. Am 27. Januar wird es in Berlin einen Thementag zur EU-Dienstleistungsrichtlinie geben, die ein Beispiel dafür sei, dass der Dialog über Beweggründe für diese Richtlinie und ihre Folgen nicht ausreichend vorbereitet gewesen sei.

Mehr Informationen zum „Plan D“ gibt es auf den neuen Internet-Seiten der Vertretung der EU-Kommission unter: www.eu-kommission.de/html/presse/europa_buergernah.asp.

Die EU-Kommission hat vorgeschlagen, das Jahr 2008 zum Europäischen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen auszurufen. Sie verabschiedete am 5. Oktober einen entsprechenden Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates. Mit 10 Millionen Euro sollen über Programme und andere Gemeinschaftsaktionen vielfältige Projekte finanziert werden. Auswirkungen werden von dem Jahr des Interkulturellen Dialogs vor allem für Kultur, Bildung, Jugend, Sport und den Bereich der Unionsbürgerschaft erwartet. Das Europäische Jahr soll den interkulturellen Dialog zwischen den europäischen Bürgerinnen und Bürgern in der Europäischen Union fördern und ihnen deutlich machen, wie wichtig es ist, eine aktive und weltoffene Unionsbürgerschaft zu entwickeln, die kulturelle Vielfalt respektiert und auf gemeinsamen Werten gründet. Die Vorbereitung des Jahres soll eng mit der Vorbereitung und Durchführung des für

2007 geplanten Europäischen Jahres der Chancengleichheit abgestimmt werden, damit sich beide Initiativen ergänzen und Synergien genutzt werden.

Der Vorschlag muss jetzt von Parlament und Rat geprüft werden. Die Verabschiedung im Mitentscheidungsverfahren ist für Ende 2006 vorgesehen.

AB-05-111

Jugendliche erarbeiteten Aktionsplan gegen Rechts-extremismus

Vom 6. bis 9. November fand in Berlin eine Konferenz statt, zu der rund 180 Jugendliche und Fachleute aus 40 europäischen Ländern zusammenkamen, um darüber zu diskutieren, wie Vielfalt und gegenseitiger Respekt und der Kampf gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und andere Formen von Intoleranz unterstützt werden könnten. Die Konferenz wurde von der Europäischen Kommission und der deutschen Bundesregierung veranstaltet und knüpfte an eine erste internationale Konferenz „Jugend für Toleranz und Demokratie“ an, die vor vier Jahren ebenfalls in Berlin stattfand. Der Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Peter Ruhenstroth-Bauer*, erklärte anlässlich der Eröffnung, dass in vielen europäischen Ländern ein Anwachsen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu beobachten sei, dem entgegen gesteuert werden müsse.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen informierten sich über die aktuelle Situation in den verschiedenen Ländern und gegenseitig über laufende Aktivitäten, im Mittelpunkt stand jedoch die Erarbeitung einer Deklaration,

die auf der Abschlussveranstaltung an die Bundesregierung, die Europäische Kommission, die britische EU-Ratspräsidentschaft, das EU-Parlament und den Europarat übergeben wurde. Diese Deklaration bildet zusammen mit dem Aktionsplan ein Dokument. In der Abschlusserklärung wurden die Ergebnisse der Diskussionen in konkrete Stellungnahmen und Forderungen umgesetzt. Die Jugendlichen hatten die Themen der Arbeitsgruppen und Workshops selbst bestimmt. Die Abschlusserklärung enthält acht Kapitel zu den Themen

1. Empowerment of young people
2. Media
3. Fight Against Discriminative Extremism
4. Anti-Islamism
5. New Faces of Fascism
6. „Fortress Europe“
7. Networking
8. Diversity in Education.

Die Erklärung kann abgerufen werden unter der Website www.jugendpolitikineuropa.de. Unter www.youth-against-racism.net gibt es weitere Informationen zu Verlauf und Ergebnissen der Konferenz.

AB-05-112

DBJR-Vollversammlung zu Zukunftsthemen

Der Deutsche Bundesjugendring veranstaltete seine 78. Vollversammlung vom 28. bis 29. Oktober 2005 in München. Verabschiedet wurde ein „Münchner Appell – Die Weichen auf Zukunft stellen“, mit dem sich die Vollversammlung an die Vertreter und Vertreterinnen der CDU/CSU und SPD wandte, die zeitgleich ihre Koalitionsverhandlungen führten. Die Vertreter und Vertreterinnen der Jugendver-

bände und Landesjugendringe forderten, dass notwendiges Sparen nicht zu Lasten der Kinder und Jugendlichen erfolgen sollte, weil sich die Chancen und Möglichkeiten der jungen Generation für die Zukunft dann noch mehr verschlechtern würden. Kinder und Jugendliche sollten vielmehr ins Zentrum der künftigen Politik auf Bundesebene gestellt werden, und die Politik solle Nachhaltigkeit zur Grundlage ihrer Entscheidungen machen. Die Förderung von Kinder- und Jugendarbeit sei eine gesetzlich verankerte Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft und demzufolge keine Subvention. Die vom Bundesjugendring formulierten Erwartungen bezogen sich auf eine qualifizierte Ausbildung für Jugendliche, die Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen bundesweit, der Bekämpfung der Armut von Kindern und Jugendlichen und eine an einem ganzheitlichen Bildungsbegriff orientierte hervorragende Bildung, die auch den gebührenfreien Zugang zu Bildungsbereichen und -angeboten einschließt. In weiteren Beschlüssen zu „Alterssicherung“ und „Ausbildungs- und Arbeitsplätze statt Generation Praktikum“ werden ebenfalls Forderungen gestellt, die eine Verbesserung der Situation von Kindern und Jugendlichen in allen Lebensbereichen zum Ziel haben.

Alle Beschlüsse der 78. Vollversammlung befinden sich unter www.dbjr.de in der Rubrik „Beschlüsse & Positionen“.

AB-05-113

BAG Jugendsozialarbeit fordert Partizipation und Chancengleichheit von Jugendlichen ausländischer Herkunft

Die BAG Jugendsozialarbeit, eine Fachorganisation der Jugendhil-

fe, hat das geplante bundesweite Integrationsprogramm zum Anlass genommen, Empfehlungen für dessen Ausgestaltung im Interesse der jungen Menschen aus Migrantenfamilien zu formulieren. Diese Empfehlungen können auf der Homepage der BAG Jugendsozialarbeit unter www.bag-jugendsozialarbeit.de herunter geladen werden. Sie weisen darauf hin, dass die in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien viel zu bieten haben, ihre Integration gleichwohl oft nicht erfolgreich verläuft, wenn dies an den wichtigen Bereichen Bildungsbeteiligung und Zugang zu Ausbildung und Beruf festgemacht wird. Wenn Integration gelingen soll, nehmen aus der Sicht der BAG vor allem die Sprachförderung, schulische Bildung, Ausbildung und berufliche Qualifizierung, Erwerbstätigkeit und jugendspezifische Orientierungs- und Unterstützungsangebote Schlüsselfunktionen ein. Die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund ist nach Auffassung der BAG Jugendsozialarbeit eine zentrale gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

AB-05-114

Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik

Im Herbst hat die Bundesregierung ihren Bericht zur Auswärtigen Kulturpolitik 2004 vorgelegt, der einen Überblick über Grundlagen, Ziele, Ressourcen und Strategien sowie die Arbeitsbereiche der Auswärtigen Kulturpolitik gibt. Ein eigener Abschnitt ist der beruflichen Bildung und Weiterbildung sowie dem lebenslangen Lernen gewidmet, wobei es hier vor allem um grenzübergreifende Kooperationen in der Europäischen Union und darüber hinaus geht. Der Bericht beschreibt die

Bedeutung der Auswärtigen Kulturpolitik als Bestandteil deutscher Außenpolitik und begründet die damit verbundenen Ziele, deren Konkretisierung beispielhaft verwirklicht wird. Enthalten ist eine Übersicht über die Haushaltsmittel und deren Entwicklung in den letzten zehn Jahren. Der Anteil der Auswärtigen Kulturpolitik des Auswärtigen Amtes am Bundeshaushalt lag 2004 bei 0,22 Prozent und betrug für das Auswärtige Amt 557,6 Millionen Euro, wobei der Bund insgesamt 1,135 Milliarden Euro für Auswärtige Kulturpolitik in 2004 veranschlagt hatte. Die größten Anteile der Mittel, die das Auswärtige Amt für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik 2004 zur Verfügung stellte, bekamen der Deutsche Akademische Austauschdienst (33 Prozent) und das Goethe-Institut (30 Prozent). Bei der regionalen Schwerpunktsetzung sind die Europäische Union und Lateinamerika Spitzenreiter.

Der Bericht erschien als Bundestagsdrucksache 15/6007 und ist über die Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH zu beziehen oder über die Website des Deutschen Bundestages herunterzuladen (www.bundestag.de).

AB-05-115

Zum Stand der deutschen Einheit 2005

Im Herbst wurde noch von der alten Bundesregierung der Jahresbericht zum Stand der deutschen Einheit 2005 vorgelegt. Er bilanziert 15 Jahre Aufbau Ost, beschreibt die aktuelle Entwicklung und das Förderkonzept für den weiteren Aufbau Ostdeutschlands und geht auf den demografischen Wandel als eine besondere Herausforderung für die neuen Länder ein, die davon durch den Wegzug der jungen Generation

in besonders starkem Maße betroffen sind.

Programme und Politikfelder des Aufbaus Ost werden dann im Einzelnen erläutert. Im letzten Teil des Berichtes wird ein Überblick über die Wirtschaftsentwicklung

in den neuen Ländern gegeben.

Der Bericht ist erschienen als Drucksache 15/6000 und zu beziehen über die Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH oder ist über die Homepage des Bundesministeriums für Verkehr,

Bau und Stadtentwicklung – www.bmvbw.de als Download erhältlich. Hierzu die Rubrik Beauftragter der Bundesregierung für die neuen Bundesländer anklicken.

AB-05-116

Aus dem AdB

Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung – AdB-Jahrestagung und -jahresthema 2006

Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* hat nach einer längeren Diskussion, an der die verschiedenen Gremien des Verbandes beteiligt waren, das Thema „Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung“ zum Jahresthema 2006 gewählt. Mit dem Jahresthema 2006 soll ins Bewusstsein gerufen werden, welche zentralen Begriffe aus der Menschenrechtsdiskussion die Inhalte politischer Bildung bestimmen, aber auch in ihren Arbeitsformen konkretisiert werden. Um die Komplexität des Themas zu verdeutlichen und es im Hinblick auf die eigene Praxis zu diskutieren, fand vom 29. bis 30. November 2005 im *Bildungszentrum Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung* in Wesseling die Tagung dazu statt. Sie hatte zum Ziel, die in der politischen Bildung tätigen Pädagogen und Pädagoginnen über aktuelle Diskussionen in der Arbeit von Menschenrechtsorganisationen zu informieren und sie dazu anzuregen, gemeinsam

Ideen und Modelle für themenbezogene Bildungsangebote zu entwickeln.

Peter Ogrzall, Vorsitzender des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, erinnerte in seiner Einführung an die Gefährdung der Menschenrechte in verschiedenen Ländern dieser Welt, wies aber auch darauf hin, dass man nicht nur nach Abu Ghraib und Guantanamo oder Tschetschenien blicken müsse, sondern auch



Claudia Lohrenscheit

mit Menschenrechtsverletzungen vor der eigenen Haustür konfrontiert sei. Politische Bildung müsse nicht nur die Notwendigkeit von Menschenrechten vermitteln, sondern in ihrer Praxis auch deutlich werden lassen, was Menschenrechte bedeuten und wie sie im Alltag gelebt werden können.

Dr. Claudia Lohrenscheit vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin, näherte sich dem Thema mit der Frage, was Menschenrechte und Politische Bildung miteinander verbindet. Politische Bildung könne sowohl Instrument für Befreiung sein, aber auch zu Unterdrückung und Manipulation benutzt werden, wie die deutsche Geschichte bewiesen habe. Die Re-Education war nach der Nazidiktatur der Versuch, politische Bildung auf eine neue Grundlage zu stellen, und die *Bundeszentrale für politische Bildung* beziehe sich bei der Begründung ihrer eigenen Arbeit auf diese beiden Diktaturen, die Deutschland im 20. Jahrhundert erlebte. Grundlage für politische Bildung heute sind das Grundgesetz und die Menschenrechte.

Bei der Betrachtung der Entwicklung der Menschenrechte dominiere die eurozentrische Sichtweise. Hier beziehe man sich auf die Bibel in ihren beiden Teilen und damit auf die jüdisch-christliche Tradition, die fortgeschrieben werde bis hin zu Aufklärung und Französischer Revolution. Diese Betrachtungsweise erwecke den Eindruck, als würden Menschenrechte den nicht zu diesem Kulturkreis gehörenden Menschen aufgepfropft. Dabei werde übersehen, dass die geltend gemachten historischen Bezüge und ihre Manifestationen nicht als Ausdruck von Menschenrechten in Anspruch genommen werden können, da sie ganze Gruppen ausgrenzten, zum Beispiel Sklaven oder Frauen. Die Adressaten dieser historischen Forderungen waren weiße, gebildete, besitzende Männer. Allgemeine Menschenrechte haben erst viel später Geltung erlangt, sie sind erstmals dokumentiert in den UN-Deklarationen nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Prozess bis hin zu diesen allgemeinen Menschenrechten verlief nie einheitlich, sondern stellte sich als Weg mit Hindernissen und Widerständen dar. Die Geschichte der Menschenrechte müsse daher als eine konfliktreiche Lerngeschichte betrachtet werden. Ihren Ursprung haben die Menschenrech-

te in den Unrechtserfahrungen. Darin liege auch ihre universale Begründung, wie die Erinnerung an den Kampf um Frauen- und soziale Rechte, an antikoloniale Bewegungen verdeutliche. Auch im Deutschland von heute seien Menschenrechte nicht selbstverständlich, wie die vor kurzem noch geführte Debatte über Folter im Falle einer Kindesentführung oder terroristischer Bedrohungsszenarien zeige.

Menschenrechtsbildung und politische Bildung beziehen sich auf ähnliche Grundlagen und Konzepte. Spezifika finden sich in ihren Kontexten und in der jeweiligen Entstehungsgeschichte. Die Menschenrechtsbildung setzt die Menschenrechte in das Zentrum der Aufmerksamkeit, während Menschenrechtsbildung als Querschnittsaufgabe der politischen Bildung nicht immer unmittelbar sichtbar wird.

In vier Workshops hatten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dann Gelegenheit, sich über die Arbeit von Menschenrechtsorganisationen zu informieren und über deren Aktivitäten zu diskutieren. *Amnesty International* war vertreten durch *Jan Wetzel*, der in seinem Input internationale Menschenrechtsabkommen und ihre Wirkung erläuterte.

Kerstin Veigt, Göttingen, vertrat die *Gesellschaft für bedrohte Völker* und stellte in der Arbeitsgruppe deren Aktivitäten vor allem in den ehemaligen Kolonialländern vor. Dabei ging es auch um die deutsche Politik und deren Haltung zu den Entwicklungen in Ländern wie China und Tschetschenien.

Terre des femmes wurde durch *Sibylle Schreiber*, Tübingen, vertreten, die das Problem der Gewalt gegen Frauen im Namen der Ehre zum Thema machte. *Andreas Rister* aus Osnabrück, der Vertreter von der Terre des hommes, ging vor allem auf die UN-Kinderrechtskonvention ein.

Im Anschluss daran hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, die sie beschäftigenden Fragen und Probleme im Rahmen eines „Open Space“ zum Thema zu machen, der von *Maria Frerichs*, Sozialpädagogische Fortbildungsstätte Jagdschloss Glienicke, geleitet wurde. Sie erläuterte die Methode des Open Space, der auf die Frage konzentriert war, wie Bildungskonzepte zur Menschenrechtsbildung konkret aussehen könnten. In der ersten Runde wurden Fragestellungen geklärt und in sich spontan bildenden Arbeitsgruppen diskutiert. Aus deren Ergebnissen gingen wieder neue Gruppen hervor, die diese und neue Fragestellungen weiter verfolgten. In dem abschließenden Plenum wurden neben den inhaltlichen Ergebnissen aus den Diskussionen auch noch einmal die Möglichkeiten und Grenzen von Open Space thematisiert. *Maria Frerichs* machte deutlich, unter welchen Voraussetzungen Open Space sinnvoll eingesetzt werden kann.

Die daran Beteiligten äußerten sich insgesamt positiv zu dieser Methode, vereinzelt wurde nachgefragt, ob sie in diesem Kontext



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Foto: Elisabeth Weeber

Während der Plenumsdiskussion



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten,
Foto: Elisabeth Weeber

Maria Frerichs erläutert die Open-Space-Methode

optimal war. Positiv vermerkt wurde die Selbstverantwortlichkeit der Beteiligten, während sich Kritik eher an den Stichworten Beliebigkeit und Unstrukturiertheit festmachte und der Mangel an Zeit für den Austausch beklagt wurde. Die Ergebnisse des Open Space zielten aber auch auf konkrete Anregungen für die weitere Beschäftigung mit dem Jahresthema 2006. Vorgeschlagen wurden u. a. eine Konferenz zur Verabredung von Kooperationen, die Erarbeitung einer Methodenbox zum Thema, die Erarbeitung von Vorschlägen zur Einbeziehung der Menschenrechtsdiskussion in verschiedene Arbeitsfelder der politischen Bildung und die Aufforderung an den AdB, der politischen Bildung mit Kindern im Zusammenhang mit dem Thema mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

AB-05-117

AdB-Mitgliederversammlung verabschiedete Erklärung zum Jahresthema 2006

Die Mitgliederversammlung des Arbeitskreises deutscher Bil-

dingsstätten, die an die Jahrestagung anschloss, griff deren Thema auf und verabschiedete eine Erklärung „Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung“, in der sie daran erinnerte, dass politische Bildung dem Ideal der Menschenrechte in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung ihrer Praxis verpflichtet ist (die Erklärung ist in ihrem Wortlaut auf S. 453 dokumentiert). Das „Europäische Jahr der Bürgerschaft durch Bildung/EYCE“ des Europarats war für die Mitgliederversammlung Anlass für eine weitere Erklärung, die – mit Blick auf die Entwicklung der Europäischen Union – die Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechte als Schlüsselaufgabe in einer lebendigen demokratischen Gesellschaft beschreibt und ihre Unverzichtbarkeit für die Sicherung demokratischer Werte in einer sich erweiternden europäischen Gesellschaft betont (diese Erklärung ist auf S. 452 im Wortlaut wiedergegeben).

Die Mitgliederversammlung stand im Zeichen neuer Vorstandswahlen, wobei der bisherige Vorstand

bestätigt und zwei weitere neue Mitglieder in den Vorstand gewählt wurden (siehe dazu die Personalien in dieser Ausgabe). *Peter Ogrzall* wurde erneut zum Vorsitzenden gewählt, als seine Stellvertreterin wurde *Ulrike Steimann* bestätigt.

Bernd Vaupel berichtete über die Entwicklung der AdB-Statistik und erläuterte das Erhebungsverfahren und die bisherigen Ergebnisse der Statistikentwicklung.

Ausführlich erörterte die Mitgliederversammlung die aktuellen Bedingungen der Arbeit des Verbandes und seiner Mitglieder. *Hanne Wurzel* von der Bundeszentrale für politische Bildung hatte Gelegenheit, zu Fragen, die die Perspektiven der Förderung durch die Bundeszentrale für politische Bildung und Modalitäten der Evaluation geförderter Träger betrafen, Stellung zu nehmen. Neben der Bundesebene spielten aber auch die Entwicklungen in den Ländern eine Rolle in den Diskussionen. Die Situation ist überwiegend durch Streichungen von Zuschüssen aus Landesmit-



Der alte und neue Vorsitzende Peter Ogrzall in der Diskussion mit den Mitgliedern

Mitgliederversammlung 2005 des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten

Erklärung zum „Europäischen Jahr der Bürgerschaft durch Bildung/EYCE“ des Europarates

2005 ist das Jahr der politischen Bildung, vom Europarat als „Europäisches Jahr der Bürgerschaft durch Bildung“ ausgerufen, der mit diesem Jahr die Empfehlung des Ministerrates (2002)12 vom 16. Oktober 2002 in die Tat umsetzte. „Bildung für demokratische Bürgerschaft“ stellte der Ministerrat fest, „ist eine fundamentale Voraussetzung für die Kernaufgabe des Europarates, eine freie, tolerante und gerechte Gesellschaft zu fördern“, die die Grundlagen der Demokratie verteidigt: „die Werte und Prinzipien von Freiheit, Pluralismus, Menschenrechten und der Herrschaft des Rechts“.

Schon seit 1997 arbeiten die 46 Nationen des Europarates in einem Projekt zusammen, das in seiner zweiten Phase von 2001-2004 die Durchsetzung einer „Bildung für demokratische Bürgerschaft“ in Schule und Hochschule, in außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung, in der beruflichen und informellen Bildung zum Ziel hat. Alle Mitgliedsstaaten sind aufgefordert, die notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, um „multi-dimensional und ganzheitlich“ für die „Demokratie zu lernen und zu leben“. Diese ehrgeizige Formulierung schließt die Bildung für Demokratie und Menschenrechte als integralen Teil des Konzepts vom lebenslangen Lernen ein und erklärt politische Bildung für „unverzichtbar für die Entwicklung und Sicherung demokratischer Werte“. „Bildung für demokratische Bürgerschaft“ – erklärte der Europarat – „trägt bei zum sozialen Zusammenhalt, zu wechselseitigem Verständnis, zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zur Solidarität. Sie fördert das Prinzip der Gleichheit von Männern und Frauen und ermutigt harmonische, friedliche Beziehungen zwischen den Völkern. Sie verteidigt und entwickelt eine demokratische Gesellschaft und Kultur.“

Politische Bildung, der Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechte, wird mit diesen Zuschreibungen die Schlüsselaufgabe in einer lebendigen demokratischen Gesellschaft übertragen und anvertraut. Es ist eine späte Anerkennung des schlichten Umstands, aber auch der bitteren historischen Erfahrung, dass eine Demokratie ohne Demokraten nicht überlebensfähig ist; dass Lernen für die Demokratie nicht mit der Schule abgeschlossen ist, sondern von jeder Generation und in jedem Lebensalter neu begründet, interpretiert und weiter entwickelt werden muss; dass Demokratie überzeugte und überzeugende Menschen braucht, die ihre Werte und Prinzipien leben.

Am Ende dieses für die politische Bildung so bedeutsamen Jahres sind die erklärten Ziele an den Ergebnissen zu messen, auf europäischer und nationaler Ebene. Das Europäische Jahr sollte Ausgangspunkt für neue Perspektiven sein, für Europa und für die Mitgliedsstaaten des Europarates. Es sollte beitragen zur Entwicklung und Formulierung von Politiken, die demokratische Bürgerschaft und Menschenrechtsbildung fördern, sichern und verbreiten. Akteure des formalen, nicht-formalen und informellen Bildungswesens sollten

ihre Erfahrungen einbringen, austauschen, die Praxis entwickeln, mit Politik und Administration die Rahmenbedingungen verbessern und Bildung für Demokratie und Menschenrechte zum vorrangigen Ziel der Bildungspolitik und von Bildungsreformen machen.

Der auf der Eröffnungskonferenz in Sofia im Dezember 2004 vorgestellte Aktionsplan benannte vier Ziele für die politische Bildung:

1. Bewusstseinsbildung
2. Stärkeres Engagement der Mitgliedsstaaten und Durchsetzung nachhaltiger Reformen
3. Unterstützung der Mitgliedsstaaten für die Entwicklung einer besseren Infrastruktur, besserer Rahmenbedingungen und Instrumente
4. Unterstützung für die Entwicklung von Initiativen und Partnerschaften, um Wissen und Praxis auszutauschen.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, einer der großen, traditionsreichen, unabhängigen Trägerverbände der politischen Bildung in Deutschland, teilt die Analysen und hat mit Freude und Genugtuung die in ihnen zur Geltung kommende Wertschätzung zur Kenntnis genommen. Das Europäische Jahr war Anlass für den Verband, seine pädagogische Praxis zu Kernfragen von Demokratie und Menschenrechten und die Vielfalt von Themen und Methoden zu dokumentieren, aber auch die Reichweite der unterschiedlichen Zielgruppen, die von diesen Angeboten profitieren. Viele Bildungsstätten des AdB haben sich an den Aktionstagen der Bundeszentrale für politische Bildung beteiligt. Die Kooperation mit Schulen wird gerade in einem Projekt zur Förderung von Ganztagschulen neu ausgelotet und entwickelt. Das Jahresthema 2006 stellt den Zusammenhang und das Zusammenwirken von politischer Bildung und Menschenrechtsbildung in den Mittelpunkt und will auf die Interdependenz dieser Zwillingbereiche aufmerksam machen. Schließlich hat der AdB ein europäisches Bildungsnetzwerk für Demokratie und Menschenrechte – DARE – initiiert, dem zur Zeit 37 Mitgliedsorganisationen in 23 europäischen Ländern angehören, die sich alle ohne Ausnahme den genannten Zielen verpflichtet fühlen und durch ihre Bildungsarbeit zur demokratischen Kultur ihrer Länder entscheidend beitragen.

Gemessen an den hohen Erwartungen und ehrgeizigen Zielen des Europäischen Jahres erinnern wir jedoch daran:

- Die zentrale Rolle von NGO's – und damit auch des AdB – für die Demokratie und ihre Anerkennung durch europäische Institutionen findet in Deutschland keine Entsprechung. Die Rahmenbedingungen für die Träger politischer Bildung in Bund, Ländern und Kommunen verschlechtern sich seit Jahren und haben zur Schließung vieler Einrichtungen geführt. Wenn die Forderungen des Europäischen Jahres und die von ihm formulierten Erwartungen und Aufgaben realisiert werden sollen, müssen auch die erforderlichen materiellen Ressourcen eingeplant und bereitgestellt werden.

- Das Engagement der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wird trotz gegenteiliger Rhetorik nicht hinreichend wahrgenommen. Konkrete Vorschläge und Aktionen für die Bildung für Demokratie und Menschenrechte beziehen sich in aller Regel auf Schule und Hochschule. Es sind aber die unabhängigen Nichtregierungsorganisationen, die die „Fundamente der Demokratie schaffen“ (aus der Warschauer Erklärung vom 23.4.2005)

- Bildung für Demokratie und Menschenrechte, das wird zu Recht in allen Verlautbarungen des Europäischen Jahres unterstrichen, ist eine Schlüsselaufgabe der Bildungspolitik. Sie muss dauerhaft gefördert, langfristig entwickelt werden und verlässlich zugänglich sein. Partizipation heißt, alle Gruppen der Bevölkerung anzusprechen, sie zu beteiligen und zielgruppengenaue Angebote zu machen. Sie kann nicht „von oben“ vorgegeben werden, sondern muss sich von „unten“ entwickeln, im Dialog mit ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Es muss eine Grundausstattung für das „Leben und Lernen“ in einer Demokratie geben für alle Bevölkerungskreise und jedes Lebensalter – nachhaltiges Lernen, nicht kurzfristige Strohfeuer, wirkungslose Großereignisse, glatte Kampagnen und praxisferne Expertenrunden.

- Die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis muss verbessert und aktiviert werden. Es gilt, auf beiden Seiten, blinde Flecken zu beseitigen und eine wechselseitige Ignoranz zu durchbrechen. Forschung soll die pädagogische Praxis mit größerer Aufmerksamkeit begleiten, die pädagogische Praxis ihre Berührungspunkte aufgeben. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit beider Bereiche ist ein noch unausgeschöpftes Innovationspotenzial, „um Wissen und gute Praxis zu teilen“.

- Die deutsche politische Bildung hat eine Jahrzehnte alte Tradition demokratischen Lernens nach den Erfahrungen von NS- und SED-Herrschaft. Sie hat Geschichte aufgearbeitet und sich mit ihren europäischen Partnern um Verständigung bemüht. Sie kann eine experimentierfreudige, reiche interkulturelle Praxis vorweisen. Sie hat sich intensiv mit Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt auseinandergesetzt und zur Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit beigetragen. Diese Erfahrungen will sie mit ihren Partnern aus allen Ländern Europas teilen. Es geht nicht um die Übertragbarkeit eines deutschen Modells. Aber es lohnt sich, Gutes festzuhalten und zu bewahren und auf dieser Grundlage weiterzuarbeiten.

Wesseling, 01.12.2005

Mitgliederversammlung 2005 des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten

Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung Erklärung zum AdB-Jahresthema 2006

Die Anerkennung der Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Menschen bildet die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt. Der Realisierung dieses Ideals ist jede Form politischer Bildung in der Demokratie verpflichtet.

In einer demokratisch verfassten Gesellschaft wird den Menschen am ehesten das Recht auf Leben, Freiheit, körperliche Unversehrtheit und freie Meinungsäußerung garantiert, kann das Recht von Kindern auf Bildung und das Verbot von Kinderarbeit durchgesetzt, die Gleichberechtigung der Geschlechter befördert und die Diskriminierung von Minderheiten verhindert werden. Nur wenn diese Grundrechte sichergestellt sind, ist „die Würde des Menschen unantastbar“, können politische Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Frieden zwischen den Völkern verwirklicht werden.

Auch eine pluralistisch verfasste, die Überzeugungen anderer respektierende politische Bildung gedeiht am besten in der Demokratie, wie nur politisch gebildete und zur Partizipation bereite Bürger und Bürgerinnen die Wahrung der Menschenrechte und die Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung gewährleisten können.

Politische Bildung ist Bildung für Demokratie und Menschenrechte. Sie beruft sich auf die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, auf die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen oder die Europäische Menschenrechtskonvention. Sie tritt für diese unveräußerlichen Rechte ein, fördert das Wissen um die Rechte aller Menschen, thematisiert Menschenrechtsverletzungen im eigenen Land und weltweit, sensibilisiert Bürgerinnen und Bürger, die Verletzungen der Menschenrechte im eigenen Umfeld, aber auch darüber hinaus, zu erkennen und dagegen aktiv zu werden.

In der aktuellen Diskussion betrachtet es der AdB als Verletzung der Menschenwürde,

- wenn Frauen aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert werden (z. B. durch sexuelle Gewalt oder Zwangsheirat),
- wenn das Recht auf Bildung und die Chancen für eine bestmögliche Förderung und Ausbildung, wie die PISA-Studie immer wieder zeigt, immer mehr von der sozialen Herkunft junger Menschen abhängen,
- wenn Gefangene verschleppt und beispielsweise über deutsche Flughäfen in Drittstaaten gebracht und in Geheimgefängnissen festgehalten und gefoltert werden.

„Denn was nützt es, Menschenrechte zu haben aber nicht zu kennen? Und was nützt es, sie zu kennen, sie aber nicht zu verstehen? Wem wäre geholfen, wenn man Menschenrechte nur verstünde, aber nicht bereit wäre, sie zu achten und sich für sie einzusetzen?“ (Karl-Peter Fritzsche)

Hier liegen die genuinen Aufgaben der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Denn nur wer Menschenrechte kennt und versteht, kann sie auch achten, einfordern und verteidigen.

Das Jahresthema 2006 des AdB „Politische Bildung ist Menschenrechtsbildung“ will das Bewusstsein dafür schärfen, dass politische Bildung und Menschenrechtsbildung zwei Seiten einer Medaille sind. Der AdB und seine Mitgliedseinrichtungen wollen mit diesem Jahresthema den Respekt vor den universellen Menschenrechten und Grundfreiheiten, wie sie beispielhaft im Grundgesetz verbrieft sind, stärken und ihre Verwirklichung fördern.

30. November 2005, Wesseling

teln geprägt, damit einher gehen Anforderungen an Evaluation und Qualitätsentwicklung. Die Konsequenzen für die Träger und das Personal sind absehbar, es kommt zum Teil zu dramatischem Personalabbau. *Otmar Gad* vom *Jugendhof Steinkimmen* berichtet, wie sich die Situation dieser über 50 Jahre alten traditionsreichen Einrichtung in Niedersachsen aktuell darstellt, nachdem durch den Entzug der Landesmittel die Insolvenz unabwendbar wurde.

Der AdB nahm zwei neue Institutionen als Mitglieder auf: das An-

ne *Frank Zentrum* in Berlin und die *Bewegungsakademie* aus Verden. Das *Jugendbildungszentrum Blossin* erhielt die assoziierte Mitgliedschaft.

AB-05-118

Symposium in der Mongolei zu Jugendarbeit und Jugendbildung

Ein Bericht von Benno Hafener und Martin Karolczak

In guter und mehrjähriger Tradition hielt sich in der Zeit vom

4. bis 14. August 2005 erneut eine vierköpfige Delegation des AdB in der Mongolei auf. Anlass war das Symposium zum Thema „Jugend und Demokratie – Aufbau demokratischer Jugendbildung in der Mongolei“. Zu der Delegation gehörten *Kristina Rahe* (WannseeFORUM), *Martin Karolczak* (Jugendbildungsstätte „Mühle“), *Rolff Zlatar* (Künstler, langjähriger Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildung) und *Benno Hafener* (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg).

Die Themen der vier Workshops, die während des Symposiums stattfanden, waren: Führung und Management von Bildungsstätten, Partizipation von Jugendlichen, Didaktik und Methoden demokratischer Jugendbildung und künstlerische Bildung. Diese Workshops waren – nach einem dreiwöchigen Aufenthalt von mongolischen Hospitantinnen und Hospitanten im Mai 2005 in der Bundesrepublik – von mongolischen Kolleginnen und Kollegen in der außerschulischen Jugendbildung/-arbeit vorbereitet worden. Während ihres Deutschlandaufenthaltes hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich intensiv über ausgewählte Themen der außerschulischen politischen Jugendbildung zu informieren. Die hier erfahrenen Themenfelder, Methoden und Organisationsformen politischer Jugendbildung wurden anschließend, vor dem Hintergrund von Übertragbarkeit und Möglichkeiten ihrer Realisierung unter den Bedingungen in der Mongolei, geprüft und ausgewählt, um sie anschließend im Rahmen des Symposiums zu präsentieren. Hospitationsorte in diesem Jahr waren die Jugendbildungsstätte „Mühle“ in Bad Segeberg, deren Leiter *Dieter Fiesinger* das diesjährige Programm organisierte, das WannseeFORUM in Berlin,



Die AdB-Vertretung in der Mongolei

Zug um Zug e. V. aus Köln und der Jugendhof Vlotho.

Das Symposium fand in einem Jugendcamp im Oewoerhangai Aimak statt, etwa eine Stunde mit dem Auto von Ulaanbaatar entfernt. Daran nahmen 51 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus unterschiedlichen Aimaks der Mongolei und aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit/-bildung teil. Sie waren haupt- oder ehrenamtlich mit Jugendfragen, Jugendziehung, Jugendbildung befasst. Gastgeber waren das Jugendamt der Stadt Ulaanbaatar sowie der freie Träger „Sunrise“.

Im Folgenden sollen vier Aspekte des interessanten und spannenden (Arbeits-)Aufenthaltes etwas ausführlicher skizziert werden.

Programm – Workshops

Die Verantwortlichen für das Programm – bei dem die vier Workshops im Mittelpunkt standen – waren sehr gut vorbereitet. Gerade auch ihre Erfahrungen und Eindrücke in der Bundesrepublik haben sie inspiriert, ein für die mongolischen Herausforderun-

gen, Entwicklungen und Probleme gut begründetes Qualifizierungsprogramm für Multiplikatoren und auch aktive Jugendliche zusammenzustellen und vorzubereiten – und hier die deutschen Experten einzuplanen und zu fordern. Die Dichte der Workshops, die engagierte und von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern getragene Mitarbeit, die Neugierde und das Interesse – das waren in der Tat beeindruckende Erfahrungen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren – bei allen Problemen und schwierigen Rahmenbedingungen eines Transformationslandes (eines Agrar- und Entwicklungslandes) – hoch motiviert, hatten eine positive Grundstimmung zur Lösung von Jugendproblemen, der Entwicklung von Einrichtungen und Angeboten der Jugendarbeit/außerschulischen Jugendbildung. Beispielhaft für diese Motivation ist, wie auch in den Jahren zuvor, die Arbeit der mongolischen Fachkräfte (der so genannten Hospitant/innen), die in Deutschland an dem Fachkräfteprogramm teilgenommen, hier Erfahrungen gesammelt und sich qualifiziert haben. Wie in den

Jahren zuvor sind auch in diesem Jahr in der Zeit zwischen der Hospitation und dem Symposium von ihnen Projekte in der Mongolei initiiert und auch umgesetzt worden; gibt es eine rege Kommunikation und erste Vernetzungen zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Erstmals in der Geschichte des Austauschprogramms, das sich im nächsten Jahr zum zehnten Mal jährt, haben die Hospitant/innen in der Mongolei gemeinsam und themenübergreifend Projekte realisiert.

In vier verschiedenen Sommerferienlagern sind Symposien für Jugendliche durchgeführt worden, in denen die Themen der Hospitationen in Deutschland aufgegriffen und vermittelt wurden.

Von schnellen Erfolgen des Symposiums ist sicher (in einem Entwicklungsland) nicht auszugehen, aber die angestoßenen Prozesse und Kompetenzen bei vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind gute Voraussetzungen für innovative Diskussionen und Praxisentwicklungen im Bereich der außerschulischen Jugendbildung (und deren Vernetzung).

Die inhaltlichen Akzente des Symposiums entsprachen den vier Aufgaben- und Fragestellungen der Workshops. So wurde in dem Workshop „Führung und Management von Bildungsstätten“ mit Blick in die Problemlagen der jungen Generation vor allem über integrative Projekte (Ausbildung/Arbeit/Bildung), deren Initiierung, öffentliche Thematisierung und Förderung gesprochen. Es wurden Ideen der Förderung und Instrumente diskutiert, die in der Mongolei eine tragfähige Basis für Jugendbildung und Ausbildung sichern können. Dazu gehört auch eine gute Professionalität von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern –

das war ein zweiter Schwerpunkt in der Arbeitsgruppe.

Der Workshop „Partizipation von Jugendlichen“ befasste sich mit der Darstellung deutscher Partizipationsprojekte und Fragen nach deren Übertragbarkeit in den Alltag mongolischer Jugendlicher. Dabei stand die Förderung des Erfahrungsaustauschs zwischen den teilnehmenden mongolischen Jugendlichen als aktive Multiplikator/innen peer-bezogener Bildungsarbeit sowie die Anregung zu Vernetzungsprojekten nach dem Modell der „Infoscouts“, einem Projekt der Servicestelle Jugendbeteiligung, im Zentrum der Arbeit.

In dem Workshop „Künstlerische Bildung“ wechselten praktische Einheiten, z. B. die Herstellung vielfältiger Produkte aus einfachen Gebrauchsmaterialien sowie musikalischem Erproben, mit Einheiten der theoretischen Auseinandersetzung. Beispielhaft sind Fragen nach dem Zusammenhang von demokratischer und künstlerisch-kultureller Bildung behandelt worden. Am Beispiel des Werkstoffes Papier wurde verdeutlicht, wie ein künstlerisches Material zum Projektthema der politischen Bildung beispielsweise in Kombination mit umweltrelevanten Aspekten der Papierherstellung und des Recyclings werden kann.

In dem Workshop „Didaktik und Methoden der demokratischen Jugendbildung“ sind ausgewählte interaktive Übungen, Methoden und Themenfelder der politischen Jugendbildung, unter besonderer Berücksichtigung der Leitungsrolle, vermittelt worden. So ist durch die Moderationsmethode beispielhaft der Wechsel von der lehrenden zur moderierenden Leitung thematisiert und erprobt worden. Die Methode fand während des Aufenthalts in

Deutschland besonderes Interesse bei den Teilnehmenden und wurde als für das Symposium in der Mongolei geeignet ausgewählt. Vielen Fachkräften mangelt es nicht an Ideen, sondern an Methoden zur Realisierung ihrer Ideen. Hier erhält die Moderationsmethode als demokratisches Instrument jugendpolitischer Beteiligung eine wichtige Rolle.

Die Vermittlung und Präsentation der Ergebnisse aus den vier Workshops im Plenum zeigte am Ende des Symposiums noch einmal, mit welcher gekonnten methodischen Kreativität und Phantasie die Gruppen „ihre Sache“ bearbeitet haben. Dazu gehörten Rollenspiele, Musik, Bewegungsspiele, kurze spielerische Szenen, Wandzeitungen, gemalte Folgen (in Comicform), Präsentation von Produkten aus einfachen Materialien (z. B. Zeitungen, Glasflaschen).

Gastgeber

Neben dem Programm des Symposiums gab es weitere Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendbildung/-arbeit, einen Besuch in (der alten Hauptstadt) Karakorum (Anlage,

Ausgrabungsort) eine Stadtbesichtigung von Ulaanbaatar und den Besuch von mehreren Projekten (Internationales Jugendcamp, Jugendhilfe-/Ausbildungsprojekt), einen kurzen Besuch in einem weiteren Jugendcamp sowie einen Abstecher in die Wüste Klein-Gobi. Die Gastgeber haben ein dichtes und vielfältiges Gesamtprogramm zusammengestellt, das vor allem (und für Landeskennner immer wieder neu) beeindruckt, wenn man zum ersten Mal das Land besucht. Von den vielfältigen Eindrücken waren besonders nachhaltig: die Weite des Landes mit seiner Stepplandschaft, seinen Wüsten und Gebirgen (die Mongolei hat etwa 2,8 Millionen Einwohner und ist etwa 4 1/2 mal so groß wie Deutschland); das Leben der Nomaden (etwa 50 Prozent der Bevölkerung) in den Gers (bei uns unter dem Begriff Jurten bekannt); die Gastfreundschaft und Gesprächsbereitschaft; die Bedeutung des Buddhismus; der Alltag, Rhythmus und die Routinen des Lebens in der Verbundenheit mit der Natur; die uns unbekannte Lebens- und Wissenskultur (mit ihren Ritualen, ihrer Kleidung, ihren Ess- und Trinkge-



wohnheiten etc.); das historisch-kulturelle Selbstbewusstsein des mongolischen Volkes.

Persönliche Eindrücke

Ständig müssen neue Eindrücke und Wirklichkeiten (der Natur) bedächtig sortiert werden. Man beobachtet, führt Gespräche und stellt sich Fragen, weil man ein bisher unbekanntes Land und seine Bevölkerung mit ihren historisch-kulturellen Wurzeln und Traditionen, den vielschichtigen Entwicklungen und aktuellen Herausforderungen verstehen will. Das Land schlägt den Besucher in seinen Bann, von ihm geht eine enorme Faszination aus. Aus dieser Vielfalt sollen ein paar – gänzlich unterschiedliche – subjektiv bedeutsame Aspekte kurz angedeutet werden.

1. Mit Blick auf langjährige Erfahrungen in der nationalen Fort- und Weiterbildung wie auch in internationalen Kontakten, kann das Symposium als eine dichte, interessierte und motivierte Fortbildung charakterisiert werden. Auffallend ist – im Gegensatz zu Erfahrungen bei uns, bei denen es immer wieder auch

pessimistische Grundhaltungen gibt – eine durchweg optimistische und zukunftsorientierte Grundhaltung und Stimmung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Bei aller Kritik an den Verhältnissen und Problemen, den vielfältigen (fiskalischen, rechtlichen) Schwierigkeiten erkennt man die Bereitschaft, die geplanten Vorhaben und Projekte – als „Bohren dicker Bretter“ – auch zu realisieren. Deutlich wird dies auch durch Teilnehmende, die wiederkehrend an den Symposien teilnehmen und von ihrer Arbeit berichten. In diesem Jahr stellte eine ehemalige Teilnehmende des Programms ihre umfangreiche Arbeit dar.

2. Die vielen Gespräche mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Jugendbildung/-arbeit haben zweierlei gezeigt: Eine ausgeprägte Neugierde und das Interesse am Umgang mit der jungen Generation, an den außerschulischen Qualifizierungs-, Integrations- und Bildungsangeboten in der Bundesrepublik. Hier zeigt sich die westliche Orientierung der Gesprächs-

partner und der Blick ist nach Europa und auf die Bundesrepublik Deutschland gerichtet. Ein Hinweis dafür ist auch die relativ große Zahl von Studierenden aus der Mongolei in der Bundesrepublik; drei Dolmetscher des Symposiums studieren in Deutschland. Es gibt eine große Bereitschaft bzw. einen großen Bedarf nach Erfahrungsaustausch, Anregungen und Qualifizierung im Bereich der Jugend(sozial)arbeit, Berufsbildung und außerschulischen Jugendbildung.

3. Das Land ist auch in Pädagogik, Bildung und Kinder- und Jugendhilfe in einer vielschichtigen Umbruchsituation. Hier zeigen Vorhaben und Projekte und das Engagement aus der Verwaltung und von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, dass die Herausforderungen angenommen werden. Gleichzeitig müssen sich – so eine wiederholte Problembenennung – ein breites Bewusstsein, der notwendige politische und zivilgesellschaftliche „Rückenwind“ für Jugendprojekte noch entwickeln und organisiert werden; ebenso müssen sich eine pädagogische (bildende) Profession und Berufstradition erst langsam ausbilden.

4. Ein ganz anderer Aspekt bezieht sich auf Strukturmerkmale und den -wandel des Landes: Neben einem Anteil von etwa 50 Prozent der Bevölkerung, die zu den Nomaden zählen und auf dem Land mit ihren Herden (Pferde, Ziegen, Schafe) leben – was nicht zu Assoziationen über das Landleben bei uns führen darf – ist weiter zu bemerken: in der Hauptstadt Ulaanbaatar mit knapp 850.000 Einwohnern eine für Asien typisch chaotische Gleichzeitigkeit. Was in Asien grob gesagt die Struktur ausmacht – ein Drit-



tel ist arm, ein Drittel befindet sich zwischen Hypermodernität und Tradition auf dem Weg „in die Moderne“ und ein Drittel ist wohlhabend – ist mit seinen sozialen Spaltungen bzw. Disparitäten auch in der Mongolei anzutreffen. Im Gegensatz zu den asiatischen „Tigerstaaten“ wie Thailand oder Vietnam gibt es allerdings einige spezifische Strukturmerkmale der Mongolei, zu denen u. a. zählen: die Nomadengesellschaft, die den größten Teil der Bevölkerung ausmacht und in der Weite des Steppenlandes lebt; keine entwickelte Industrie; Infrastrukturen (Straßen, Wasser, Elektrizität etc.) stehen noch am Anfang. Die Mongolei gehört gleichzeitig zu den rohstoffreichsten Ländern.

5. Die an Rohstoffen reiche Mongolei ist ein demokratisches Land – mit spezifischen Strukturmerkmalen einer nomadischen Gesellschaft – im Aufbruch „nach der Wende“ (die Mongolen reden auch von der Wende 1989/90), am Beginn einer dynamischen Entwicklung, zwischen Tradition und (westlicher) Moderne. Wohin die Reise asiatischer Gesellschaften in den Prozessen der Modernisierung und Globalisierung geht, welche Experimente und Wege sie wählen, bleibt abzuwarten. Das gilt auch für die Mongolei, die „eingeklemmt“ zwischen den Großmächten Russland und China und – das haben die Gespräche eindrucksvoll bestätigt – ein Land mit großem historisch-kulturellen Selbstbewusstsein seiner Bewohner und Bewohnerinnen ist.
6. Und ein weiterer Aspekt ist auffallend und vergleichbar mit anderen asiatischen Ländern: die Gesellschaft ist jung, etwa 70 Prozent der Bevölke-

rung sind unter 35 Jahre alt. Das begründet auch ihre Dynamik und Zukunftsoffenheit bzw. ihren Zukunftsoptimismus, gleichzeitig ihre Probleme, nämlich der nachwachsenden Generation (auf dem Lande und in den Verstädterungsprozessen) gesellschaftliche Integrationschancen und beruflich-soziale Perspektiven zu eröffnen.

Perspektiven des Programms

Das Symposium und die Gespräche mit Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die schon im Rahmen des Programms in der Bundesrepublik waren, haben eindrucksvoll gezeigt, welche positiven Wirkungen langjährige (kontinuierliche) Programme und Kontakte haben. Vor allem zwei Aspekte sollen hier hervorgehoben werden:

1. Die ambitionierte Struktur der Programme, die Vorbereitung des Symposiums von Verantwortlichen in der Mongolei und die beratend-hospitative Mitarbeit von deutschen Experten ermöglicht eine produktive Lernsituation; einen ständigen komparativen Blick in der Klärung von Fragen und die Suche nach Lösungen. So war es selbstverständlich, dass von den deutschen Experten Inputs, Kommentare und kritisch-fragende Blicke erwartet wurden; dass gleichzeitig die mongolischen Teamerinnen und Teamer – bei aller Flexibilität – ihr Programm realisiert haben.
2. Dann hat die Zusammensetzung aus (älteren) Multiplikatoren und engagierten Jugendlichen gezeigt, dass beides wichtig ist: „erfahrene“, hauptamtliche Multiplikatoren anzusprechen, aber auch engagierte jüngere und ehrenamtliche Jugendliche/junge Erwachsene, um sie in ihren

konkreten Vorhaben und Projekten wie auch als zukünftige Multiplikatoren zu fördern und zu unterstützen.

Für die weitere Entwicklung des Programms sind drei Anregungen besonders hervorzuheben. Das ist **erstens** die Bedeutung von Kontinuität im Austausch und in den Kontakten, nur damit lassen sich Entwicklungs- und Lernerfolge erzielen, können Schritte und Wege im Prozess der Entwicklung von Jugend(bildungs)strukturen reflektiert werden. Das bestätigen die bisherigen Erfahrungen eindrucksvoll, und sie zeigen ein hohes Niveau von Fachlichkeit, das sich u. a. im lebensweltlichen Denken oder in der Umsetzung von integrierten Handlungskompetenzen festmachen lässt. Da ist **zweitens** die Entwicklung und Klärung von Formen der Kooperation und Vernetzung; außerschulische Bildung im engeren Sinne (im Rahmen von Bildungsstätten) gibt es nicht in der Mongolei. Hier mischen sich Fragen der beruflichen Qualifikation bzw. Integration in die Arbeitswelt, der Generationenfolge/Perspektiven der Jugendlichen in der Nomadengesellschaft, der Jugendsozialarbeit und von (politischer) Bildung. **Drittens** gibt es (bisher) wenig (wissenschaftliches) Wissen über Jugend; hier wäre eine Kooperation mit Einrichtungen und Experten der Jugendforschung auf beiden Seiten wünschenswert. Dabei könnten die Bildungsprogramme und der Erfahrungsaustausch, die Reflexionen und Praxisentwicklungen mit mehr Daten und Wissen über die junge Generation begleitet und qualifiziert werden. Dabei ist klar, dass es auch in der Mongolei die Jugend ebenso wenig gibt wie die Jugendarbeit/-bildung. Empirische Befunde und auch theoretische Klärungen des Feldes wären ein weiterer Beitrag, die Eigen-

ständigkeit und das Selbstbewusstsein des Feldes zu fördern.

AB-05-119

Workshop erarbeitete Vorschläge für Fortbildung in der Öffentlichkeitsarbeit

Zum wiederholten Male veranstaltete der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten gemeinsam mit der *Friedrich-Naumann-Stiftung* einen Workshop zum Thema Öffentlichkeitsarbeit, der wiederum in Hannover – am 5. Oktober 2005 – stattfand. Im Mittelpunkt der Veranstaltung sollte diesmal aber nicht – wie bei den vorausgegangenen Workshops – die Öffentlichkeitsarbeit auf der Ebene des Verbandes, sondern die Optimierung der Öffentlichkeitsarbeit in den einzelnen Mitgliedseinrichtungen stehen. Der Workshop sollte die Möglichkeit dazu bieten,

- die Notwendigkeit von Öffentlichkeitsarbeit für Bildungsstätten und politische Bildung zu begründen

- sich mit der aktuellen Öffentlichkeitsarbeit von Bildungsstätten an konkreten Beispielen auseinander zu setzen (Analyse von Stärken und Schwächen)
- Ziele der Öffentlichkeitsarbeit von Trägern politischer Bildung zu benennen und die Bedingungen für diese Arbeit zu erörtern
- dafür zur Verfügung stehende Ressourcen und Kompetenzen zu vergegenwärtigen
- realisierbare Formen der Öffentlichkeitsarbeit von Bildungsstätten zu definieren
- ein Fortbildungsprogramm zur Qualifizierung der dafür erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln.

Vorab wurde ein von *Joachim Gutmann* (der diesen Workshop ebenso wie die vier vorausgegangenen Workshops leitete) entwickelter Fragebogen an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen versandt, der Infos zur Praxis der Öffentlichkeitsarbeit in den beteiligten Einrichtungen erhob und als Grundlage für den einführenden Vortrag und weiterführende Überlegungen diente.

Susanne Liermann vom Regionalbüro Hannover begrüßte die Teilnehmer und Teilnehmerinnen und erinnerte an die bisherige Entwicklung der Zusammenarbeit im Rahmen der gemeinsamen Workshops zur Öffentlichkeitsarbeit.

Joachim Gutmann führte in das Thema des Workshops ein: Zu den Erfolg versprechenden Faktoren der Öffentlichkeitsarbeit gehört – so Gutmann – die kontinuierliche Information, die unabhängig von der jeweiligen öffentlichen Resonanz erfolgen muss.

Neben Kontinuität der Information ist deren Wahrhaftigkeit von zentraler Bedeutung für den nachhaltigen Erfolg. Öffentlichkeitsarbeit darf nicht selektieren, sondern muss gegenüber Mitarbeiter/innen, Mitgliedern und Medien, also nach innen und nach außen, gleichermaßen erfolgen. Sie muss über gesicherte Fakten informieren und darf sich nicht an Gerüchten oder Spekulationen beteiligen.

Informationen müssen zeitnah erfolgen, die Arbeitsweise der Medien muss berücksichtigt werden. Das schließt taktisches Agieren nicht aus, beispielsweise bei der Auswahl günstiger Zeitpunkte für die Platzierung bestimmter Meldungen.

Entscheidend für den Erfolg der eingesetzten Instrumentarien ist eine gezielte Kommunikationsstrategie, in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ihren Platz hat. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ist kein isoliertes Arbeitsfeld, sondern ein Baustein im Rahmen einer integrierten Kommunikation und muss durch Aktivitäten in anderen Aktionsfeldern der Verbands- bzw. Trägerarbeit unterstützt werden.



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Foto: Boris Brokmeier

Joachim Gutmann bei seiner Einführung

Diese integrierte Kommunikation muss durch eine verantwortliche Person oder ein Gremium innerhalb der Institution abgesichert werden. Das gilt nicht nur in Hinblick auf die Umsetzung einzelner Maßnahmen, sondern schon bei Planung und Zielstellung der Strategie.

Die festgelegten Kommunikationsbotschaften müssen kongruent zu den sonstigen Botschaften des Verbandes oder der Institution sein. Die Selbstaussagen müssen mit der gesamten Praxis der Institution in allen ihren Arbeitsfeldern übereinstimmen, weil sie sonst nicht überzeugen können.

Dabei ist immer auszugehen von der zentralen „Mission“, dem Kern einer Organisation oder Institution, die deren Existenz begründet. Im „Mission Statement“ wird diese Kernbotschaft in einem Satz auf den Punkt gebracht.

Aus diesem „Mission Statement“ lassen sich zentrale Botschaften ableiten, deren Ziele mit allen Beteiligten kommuniziert werden müssen. Der Zusammenhang zwischen strategischen Zielvorgaben für die Arbeit der jeweiligen Einrichtungen und den daraus abgeleiteten Botschaften muss hergestellt sein.

Die ausgewerteten Fragebogen hatten eine große Zahl sehr unterschiedlicher Zielgruppen der Öffentlichkeitsarbeit bei den beteiligten Einrichtungen erkennen lassen, die alle mit für sie angemessenen Medien und Formen angesprochen werden müssen: Teilnehmer/innen, Journalist/innen, Tagespresse, Finanzgeber, Politiker/innen. Die Kunst der Öffentlichkeitsarbeit liegt in der zielgruppenspezifischen Ansprache. Empfohlen wurde, ein Raster für die Zielgruppenbestimmung zu entwickeln, das bei der

Öffentlichkeitsarbeit zugrunde gelegt wird und auch nach den einzusetzenden Medien differenziert.

Joachim Gutmann verwies auf die Bedeutung der Repräsentanten, die eine Institution öffentlich vertreten. Diese Personen können die Arbeit der Einrichtung nur dann erfolgreich öffentlich kommunizieren, wenn sie in ihrer Erscheinung, ihrem Auftreten und in ihren Aussagen mit dem schriftlich dokumentierten Selbstbild der Institution und deren Zielen glaubwürdig übereinstimmen.

Auch die eingesetzten Materialien müssen dem eigenen Selbstverständnis adäquat sein. Es ist ständig zu prüfen, wie weit die gewählten Instrumente zu den vorgegebenen Botschaften passen.

Ein Check dieser Instrumente steht an. Bei ihrem Wechsel müssen aber die vorhandenen Ressourcen bedacht werden. Es können nur mit den eigenen Möglichkeiten zu vereinbarende Instrumente gewählt werden. Mit Blick auf die Kosten bietet sich beispielsweise die Intensivierung von Online-Marketing an.

Ein weiteres Defizit der Öffentlichkeitsarbeit scheine in der mangelnden Aufbereitung der Informationen zu liegen. Informationen für Journalisten sind dann besonders nützlich, wenn der Transfer hin zum Leser und zur Leserin schon geleistet wurde.

Bei der Festlegung von Verantwortlichkeiten scheint es den größten Regelungsbedarf zu geben, was ein weiterer Anknüpfungspunkt für die Planung von Fortbildung sein könnte. Die Regelung der Verantwortung betrifft den gesamten Prozess, be-

ginnend bei der Analyse über die Zielbestimmung/Planung, die Entscheidung über den Einsatz der Instrumente, die Realisierung und die Kontrolle von Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit.

Nach den Ausführungen von Joachim Gutmann, die der Struktur der von ihm vorbereiteten und allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellten Seminarunterlagen folgten, wurden Schwerpunkte für ein Fortbildungsangebot zur Qualifizierung für Öffentlichkeitsarbeit in einer sich anschließenden Plenumsdiskussion erörtert.

Die bei einer Kartenabfrage genannten Stichworte von den Teilnehmenden zu ihrem Fortbildungsinteresse ergaben bei ihrer Strukturierung folgende drei zentrale Fortbildungsschwerpunkte:

1. Schreibwerkstatt, auf der Schreiben von Presstexten, Flyern, Broschüren geübt werden soll. Dabei auch Auseinandersetzung mit journalistischen Denk- und Arbeitsweisen.
2. Interne Kommunikation und Organisation unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen.
3. Kommunizierung von Botschaften, Struktur der Öffentlichkeitsarbeit, Zielfindung/Zielformulierung, zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit.

In einem weiteren Schritt wurden die gewünschten Fortbildungsformen ermittelt und zu den Fortbildungsthemen in Zusammenhang gebracht und schließlich der dabei jeweils erforderliche Zeitrahmen festgelegt.

Daraus ergab sich folgendes Tableau:

Fortbildungsthemen	Fortbildungsformen	Fortbildungszeit
Stellenwert politischer Bildung	Hearing – Integrierte Tagung mit Exkursion	1 – 2 Tage
	Redaktionsbesuch	2 Stunden
Missionstrategie	Expertenbefragung	1/2 Tag
	Virtuelle Akademie	4 – 6 Wochen
Schreibwerkstatt	Workshop	2 – 3 Tage
	Praktikum	
	Internetplattform	
	Training	
Zielgruppen-PR	Workshop/Training	1 Tag
	Best-Practice-Seminar	
Interne Organisation	Planspiel	2 Tage
	Seminarhospitation	

Der AdB wurde aufgefordert, ein solches einrichtungsübergreifend angelegtes Fortbildungsangebot zu organisieren, das in einem zweiteiligen Curriculum bestehen sollte, das mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Das Angebot dazu sollte den Mitgliedern auf ihrer nächsten Versammlung präsentiert werden.

AB-05-120

Ergebnisse der AdB-Tagung zum Urheberrecht in Deutschland

Die Komplexität des Urheberrechts mit seinen Auswirkungen auf die Bildungsarbeit stand im Mittelpunkt einer Tagung, die der AdB am 11. Oktober 2005 in Hannover durchführte.

Als Referent stand der Berliner Rechtsanwalt *Dr. Wolf von Bernuth* zur Verfügung, der den Teilnehmenden einen Überblick über Hintergründe und Auswirkungen des im Jahre 2003 novellierten Urheberrechtsgesetzes vermitteln konnte. Von großem Interesse war natürlich die Frage, inwieweit Kopien von Texten („geschützten Werken“) für die Ar-

beit in einem Seminar verwendet werden dürfen.

Grundsätzlich geht der Gesetzgeber davon aus, dass Kultur und damit kulturelle Leistungen, die sich u. a. in Texten, Bildern, Grafiken, Gedichten, Zeitschriftenbeiträgen etc. ausdrücken, gesellschaftlich erwünscht sind. Die Erstellung eines solchen „Werkes“ ist mit Aufwand verbunden, der eine Vergütung des Urhebers rechtfertigt. Daraus ergibt sich

das ausschließliche Recht für den Urheber, für die Nutzung seines Werkes eine Vergütung zu verlangen.

Das Urheberrecht regelt u. a. die genehmigungsfreie Nutzung der Werke für private Zwecke und für den Bildungsbereich. Bei einem Seminar, das weder der beruflichen noch der schulischen Bildung zugeordnet werden kann, ist die Vervielfältigung von Texten aus Büchern, Zeitschriften



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Foto: Boris Brokmeier

Wolf von Bernuth im Gespräch mit den Teilnehmenden

etc. für die Teilnehmenden nicht gestattet, da es sich weder um einen privaten, noch um einen wissenschaftlichen Gebrauch handelt.

Diskutiert wurde während der Tagung eine ganze Reihe von Praxisproblemen, die sich aus dem Alltag der politischen Bildungsarbeit ergeben. Eindeutig waren die Auskünfte des Referenten, dass ohne Nutzungsrechte des Urhebers bzw. Verlages keine Kopien aus geschützten Werken für Seminarteilnehmende erstellt werden dürfen. Das gilt auch für Texte, Bilder und Filme von Homepages aus dem Internet.

Es empfiehlt sich aber, so der Hinweis des Referenten, im Rahmen der Seminarvorbereitung rechtzeitig beim Verlag eine Genehmigung zur Verwendung eines Textes zu besorgen. In der Regel kann die Anfrage beim Verlag telefonisch erfolgen und die Zustimmung wird kurzfristig erteilt, zumeist ohne die Zahlung einer Lizenzgebühr.

Weitere Informationen zum Urheberrecht sind unter www.urheberrecht.org zugänglich.

Boris Brokmeier

AB-05-121

Neues aus Steinkimmen

Nachdem der Jugendhof Steinkimmen wegen der Streichung der Landesmittel durch die Niedersächsische Landesregierung im Sommer Insolvenz anmelden musste, wurde vom Insolvenzverwalter der Weg eröffnet, die Einrichtung als Beleghaus fortzuführen. Allerdings mussten die Personalkosten gesenkt werden, was zur Entlassung zahlreicher Beschäftigter führte. Der Anfang des Jahres neu gegründete Verein der Freunde und Förderer des

Jugendhofs Steinkimmen e. V. hat sich inzwischen umbenannt in Jugendtagungsstätte Steinkimmen e. V., um als zukünftiger Trägerverein für die Einrichtung fungieren zu können. Der alte Vorstand war zurückgetreten und die Mitgliederversammlung wählte einen neuen Vorstand, dem neben Persönlichkeiten aus der Region auch *Otmar Gad* als Jugendhofleiter und *Jürgen Fiege* als ehemaliger Pädagoge angehören. Die Lokalpresse hatte über die dramatische Entwicklung und die Versuche, den Jugendhof zu retten, berichtet. Auch die überregionale und bundesweite Fachpresse hat in Beiträgen auf die Situation des Jugendhofs hingewiesen. Der Jugendhof wirbt für Belegungen, da jede zusätzliche Belegung die Existenz der Einrichtung über den Jahreswechsel hinaus sichern hilft.

AB-05-122

Bildungswerk der HU NRW beteiligte sich an Internetportal „Jüdisches Leben in Europa jenseits der Metropolen“

In einem einjährigen kooperativen Prozess hat das Westfälische Landesmedienzentrum Münster zusammen mit dem Jüdischen Museum Westfalen in Dorsten, dem Zentrum Brama Grodzka – Teatr NN (Lublin/Polen) und der Stichting Folkingestraat Synagoge und den Groninger Archiven in Groningen/Niederlande in Verbindung mit weiteren Partnern, zu denen auch das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW gehörte, eine dreisprachige Website erarbeitet, die vom EU-Programm „Kultur 2000“ gefördert wurde. Aus drei Regionen, Lublin, Groningen und Westfalen, werden Geschichten vom jüdischen Leben erzählt. Es sind Geschichten von Gebäuden, Straßen, Ge-

meinden und Institutionen, vor allem aber von Menschen, die in diesen Regionen lebten und die jüdischen Gemeinden geprägt haben. Durch den vergleichenden Blick auf drei europäische Regionen jenseits der Metropolen wird viel Gemeinsames jüdischer Geschichte deutlich, sichtbar werden aber auch die Unterschiede. Die Website vermittelt einen Eindruck von der Vielfalt, die jüdische Geschichte, jüdisches Leben und Kultur in Europa früher bedeutete und heute ausmacht.

Zentrale Bereiche jüdischen Lebens werden vorgestellt: Religion und Gemeinde – Rechtliche Stellung und Berufe – Alltag und Kultur – Mobilität und Migration – Selbstverständnisse.

Die neue Website ist zu finden unter den Adressen www.juedisches-leben.net/; www.joods-leven.net/; www.zydzi-zycie.net/.

AB-05-123

Neue Publikationen aus dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen

Bildungsarbeit mit Migranten und Migrantinnen in Deutschland und Spanien steht im Mittelpunkt einer deutsch-spanischen Broschüre, die Ergebnisse des deutsch-spanischen Kooperationsprojekts „Theorie-Praxis-Dialog“ präsentiert. An diesem Projekt waren der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* und die *Volkshochschule Cáceres/FEUP* beteiligt. Deutsche und spanische Fachkräfte der Jugendarbeit aus beiden Organisationen verständigten sich im Rahmen des Projekts über Ansätze der Bildungsarbeit für Migrantinnen und Migranten in ihren jeweiligen Ländern. Die Publikation dokumentiert die inhaltliche Aus-

einandersetzung zwischen den beteiligten Kooperationspartnern und die Ergebnisse des kontinuierlichen Austauschs, der von 2002 bis 2004 stattfand und zur Qualifizierung und Weiterentwicklung der Arbeit in den beiden Organisationen beitrug.

Die Broschüre ist kostenlos zu beziehen über die Geschäftsstelle des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten.

Zur Mitgliederversammlung 2005 präsentierte der AdB den **Jahresbericht 2004**, der die Arbeitsschwerpunkte der von ihm geförderten 16 Jugendbildungsreferenten und -referentinnen vorstellt, die an verschiedenen Mitgliedseinrichtungen des AdB ihre Bildungspraxis realisieren, aber auf Verbandsebene in drei Projektgruppen gemeinsame Fragestellungen bearbeiten. Dabei handelte es sich im Jahr 2004 um die Bereiche

- Demokratische Kompetenzen
- webXchange – Netz-Kommunikation als Inhalt und Methode politischer Bildung
- Toleranz als Ziel in der politischen Jugendbildungsarbeit.

Der Bericht ist bei der Geschäftsstelle des AdB erhältlich und ist auch auf der AdB-Homepage als PDF-Datei (www.adb.de) abrufbar.

Nummer 150 der **Deutschen Studien** erschien, die von der Ost-Akademie Lüneburg herausgegeben werden. In dieser Ausgabe geht es um Aufklärung durch Erinnerung. Die Ausgabe versammelt Artikel und Beiträge, die aus Anlass des 60. Jahrestages nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in Lüneburg gehalten wurden bzw. für die Ausgabe zur Verfügung gestellt worden sind. Das Heft ist *Prof. Dr. Helmut de Rudder* gewidmet, der 1993 das Amt des Präsidenten der Ost-

Akademie Lüneburg übernahm und dem Präsidium auch heute noch als Vizepräsident angehört.

Bezug: Nordlanddruck GmbH, Stadtkoppel 13, 21337 Lüneburg oder über den Buchhandel.

Die letzte Ausgabe der **aktuellen ostinformationen** in diesem Jahr ist bereits erschienen. Nummer 3/4-2005 enthält Beiträge zu verschiedenen Aspekten des europäischen Einigungsprozesses, bezogen auf die neuen Beitrittsländer Polen und Slowakei, und Berichte über die Arbeit des *Gesamteuropäischen Studienwerks*, das die aktuellen ostinformationen herausgibt. Wie in jeder Ausgabe sind auch hier Buchreport und Rezensionen enthalten.

Bezug: Gesamteuropäisches Studienwerk e. V. Vlotho, Südfeldstr. 2-4, 32602 Vlotho.

AB-05-124

Personalien

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat einen neuen Vorstand. Die Mitgliederversammlung wählte **Peter Ogrzall**, Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Berlin, erneut zum Vorsitzenden, stellvertretende Vorsitzende wurde **Ulrike Steimann**, Karl-Arnold-Stiftung, Königswinter.

Bestätigt wurden auch die bisherigen Vorstandsmitglieder **Anna Alberts**, Europhaus Aurich, **Ulrich Ballhausen**, Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, **Dr. Eberhard Pies**, Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter, und **Jutta Richter**, aktuelles forum nrw

e. V. Neu in den Vorstand gewählt wurden **Norbert Beckmann-Dierkes**, Bildungszentrum Wendgräben der Konrad-Adenauer-Stiftung, und **Petra Tabakovic**, Internationaler Bund, Frankfurt.

AB-05-125



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Foto: Elisabeth Weeber

Der AdB-Vorstand mit seiner Geschäftsführerin

Die Herren von links nach rechts: Ulrich Ballhausen, Dr. Eberhard Pies, Peter Ogrzall, Norbert Beckmann-Dierkes

Die Damen von rechts nach links: Jutta Richter, Mechthild Merfeld, Ulrike Steimann, Petra Tabakovic

Die Mitgliederversammlung wählte **Georg Rosenthal**, Akademie Frankenwarte, zum neuen Kassenprüfer, der damit **Bernd Vaupel**, Jugendhof Vlotho, ablöste. Zur stellvertretenden Kassenprüferin wurde **Birgit Ackermann**, Gesamteuropäisches Studienwerk e. V., Vlotho, wieder gewählt.

AB-05-126

Helmut Schröder, langjähriger Leiter der Europäischen Akademie Nordrhein-Westfalen (vormals Europäische Bildungs- und Aktionsgemeinschaft), starb Ende September 2005. Er leitete von 1953 bis 1990 die Europäische Bildungs- und Aktionsgemeinschaft, die er bis zu seinem Ruhestand 1990 im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten vertrat. 1973 wurde er zum Mitglied des AdB-Vorstands gewählt und blieb dies bis 1978. In dieser Zeit leitete er die Kommission Verwal-

tung und Finanzen, engagierte sich ab 1977 in der Kommission Internationale Arbeit und wechselte 1983 in die Kommission Bildungspolitik. Sein besonderes Augenmerk im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten galt der Anerkennung und Unterstützung kleiner Bildungseinrichtungen und der Bildungswerke ohne Haus.

Ludwig Fischer, der die Virtuelle Akademie der Friedrich-Naumann-Stiftung leitete, starb während eines Urlaubs im Alter von 47 Jahren auf Mallorca. Vor seiner Zeit in der Virtuellen Akademie, die mit dem Europäischen E-Learning Award EureleA 2005 ausgezeichnet wurde, war er Leiter der Bildungsstätte „Zündholzfabrik“ der Friedrich-Naumann-Stiftung in Lauenburg und arbeitete davor an der Ost-Akademie Lüneburg, wo er

AB-05-127

maßgeblichen Anteil an der Entwicklung einer Ausstellung zum Thema „Jugend in der DDR“ hatte.

AB-05-128

Die Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendrings wählte Detlef Raabe (Deutsche Gewerkschaftsjugend) erneut zum Vorsitzenden. Seine Stellvertreterinnen wurden

- **Andrea Hoffmeier**, Bund der Deutschen Katholischen Jugend
- **Hanna Piotter**, Bund Deutscher PfadfinderInnen
- **Ute Theisen**, Ring deutscher Pfadfinderverbände.

Zu stellvertretenden Vorsitzenden wurden außerdem gewählt:

- **Florian Dallmann**, Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland
- **Veit Dieterich**, SJD – Die Falken
- **Torsten Raedel**, Bundesjugendwerk der Arbeiterwohlfahrt.

AB-05-129

Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland wählte einen neuen Vorstand. **Rolf Ulmer**, Landesjugendpfarrer in Württemberg, wurde neuer Vorsitzender. Stellvertretende Vorsitzende wurden **Sigrid Müller**, Referentin für Jugendpolitik beim CVJM-Gesamtverband in Deutschland, und **Kay Moritz**, Pastor und Leiter des Jugendseminars im Gemeindejugendwerk des Bundes Evangelisch-Freikirchlicher Gemeinden in Deutschland sowie **Benjamin Borchers**, Ehrenamtlicher aus der Evangelischen Jugend Oldenburg.

Zu Beisitzern gewählt wurden:

- **Peter Bednarz**, Ehrenamtlicher aus der Evangelischen Jugend von Westfalen
- **Thorsten Göbel**, Ehrenamtlicher vom Jugendwerk der Evangelisch-methodistischen Kirche
- **Christian Lerche**, Ehrenamtlicher aus der Evangelischen Jugend in der Evangelisch-reformierten Kirche
- **Jörn Möller**, Nordelbischer Jugendpastor

- **Christoph Otto**, Ehrenamtlicher aus der Evangelischen Jugend Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz
- **Wolfgang Schmohel**, Generalsekretär des Verbands Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder.

Als Schatzmeister wieder gewählt wurde **Udo Bußmann**, Landesjugendpfarrer der Evangelischen Kirche von Westfalen.

AB-05-130

Neuer Bundesvorsitzender des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend wurde **Dirk Tänzler**, der seit 2000 BDKJ-Diözesanvorsitzender im Bistum Essen ist. Er löste in diesem Amt den bisherigen Bundesvorsitzenden **Knuth Erbe** ab, dessen Amtszeit insbesondere wegen seiner Verantwortlichkeit für den 20. Weltjugendtag 2005 verlängert wurde.

AB-05-131

Bücher

Hubert Klingenberger: Lebensmutig. Vergangenes erinnern – Gegenwärtiges entdecken – Künftiges entwerfen – München 2003, Don Bosco-Verlag, 227 Seiten

„Die Einzelheiten sind manchmal sehr wichtig. Sie halten gewissermaßen das Ganze zusammen, verkleben das Grundmaterial der Erinnerung.“ Dieses schöne Zitat von Sandor Marai könnte als Motto über der Veröffentlichung stehen, in der es zu finden ist: Der Band „Lebensmutig“ formuliert ein eindrückliches Plädoyer für eine intensive Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen und ist in einer Reihe „Lebensmanagement konkret“ erschienen, die Schlüsselqualifikationen für „ein Leben nach der Postmoderne“ anbieten will. „Puzzleteile aus dem Themenbereich ‚Biografie‘ und ‚Biografisches Arbeiten‘“ sollen hier für den individuellen

wie den professionellen Umgang mit Biografien fruchtbar gemacht werden. Damit formuliert Hubert Klingenberger, Praktiker wie Berater in der Erwachsenenbildung, einen recht weitgehenden Anspruch – in seinen eigenen Worten: Neben der Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung und Selbststeuerung Einzelner dient „der Blick auf die Biografie zusätzlich dem besseren Verständnis von Familienmitgliedern und Freunden, Patienten, Klienten und Bildungsteilnehmern. Somit können Familien- und Freizeitleben, Hilfs-, Pflege- und Lernprozesse angemessener und menschengerechter gestaltet werden.“

Die Einleitung macht – nicht ganz originell, aber plausibel komprimiert – mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen für das neuere Interesse an Biografien bekannt: das Zerbrechen der „Normalbiografie“ und die daraus entste-

henden Unsicherheiten sind die zentralen Stichworte. In den ersten beiden Kapiteln sowie im vierten werden die Begrifflichkeiten Biografie, Lebenslauf, Lebensphasen, Biografiearbeit usw. sowie die Chancen einer vertieften Auseinandersetzung mit Erinnerungsprozessen und ihrer Funktionsweise klargestellt. Dass neue Lebenslaufformen entstanden sind und Biografien sich aus einer sozialen, kulturellen, natürlichen, Lern- und religiös-spirituellen Dimension zusammensetzen, erläutert Klingenberger in knappen und meist überzeugenden Skizzen. Er ist zuversichtlich, dass in der Biografiearbeit neue Kräfte entdeckt werden, dass man sich entschließen kann, vom „Jammern“ zum weiterführenden Klagen voranzugehen, dass Erinnern Gemeinschaft (auch zwischen den Generationen) stiften sowie Kopf und Herz zusammenführen kann.

Das dritte Kapitel führt in die Probleme des Deutens und der Deutungskontroversen ein – der Frage also, welche interessen- und situationsgeleiteten Varianten in der Erinnerung produziert werden. Im fünften Kapitel diskutiert Klingenberg die Bedeutung biografischer Bilanzierungs- und Reflexionsarbeit für die weitere Lebensführung: Erst die Identifizierung von zurückliegenden Brüchen, Entscheidungen, Etappen und Meilensteinen ermöglicht das „Loslassen“ von Vergangenen und das Ankommen in einer Gegenwart, die Entscheidungen und Neuanfänge verlangt.

In den beiden letzten Kapiteln nähert sich der Autor den professionellen Verwendungszusammenhängen biografischer Arbeit, indem er Methoden des „Hervorholens“ und der Steuerung biografischer Kommunikation vorstellt sowie die verschiedenen Anwendungsfelder in der Pädagogik (Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Altenarbeit, Sozialpädagogik, -beratung) und anderswo, etwa in Seelsorge und Pflege, kurz porträtiert. Schreibkurse und -werkstätten, Erzähl-Cafés und Geschichtswerkstätten, der Einsatz eigener und fremder Biografie-Elemente in der Bildungsarbeit werden vorgestellt; auch die Voraussetzungen des Erzählens bzw. die möglichen Hemmungen und Chancen ihrer Überwindung und die Kompetenz des Zuhörenkönnens kommen zur Sprache. Für den Versuch, biografische Kommunikation in Gruppensituationen zu steuern, gelten ihm ein prinzipieller Respekt (und die Fähigkeit, diesen auszudrücken) sowie ein transparentes Vorgehen und das „Recht auf Schweigen“ als unverzichtbare Basis.

Wichtig hervorzuheben ist Klingenbergers sehr praxisnahes Dar-

stellungsprinzip: Jedem Kapitel folgt eine Reihe individueller und gruppenbezogener Methodenbausteine, die Leserinnen und Leser zur Vertiefung des eben Gelesenen einsetzen, damit zugleich aber für ihre weitere Einsetzbarkeit erproben können: Das geht von schlichten Impulsfragen für die Selbstbefragung und Gruppenarbeit und Varianten des „Zeitstrahls“ über visuelle Elemente und Symbole, kreative „Landkarten“, die Analyse von generationellen „Körpersprachen“ und Fotografien bis zum Blick auf Stilbiografien, kulinarische Biografien, „Mythobiografien“, Lesebiografien und dem Nachdenken über Lebens-, Kindheits- und Lieblingsorte.

Eine Fülle an Beispielgeschichten, Parabeln und literarischen Zitate illustriert außerdem den Gang der Darstellung; sie wird nicht nach Jedermanns Geschmack sein – der Autor hat keinerlei Furcht vor Kitsch oder Banalität in seinen Metaphern und Beispielen. Die Vielfalt seiner Quellen ist zunächst imposant, aber auf die Dauer leidet doch – besonders in den ersten Teilen des Buchs – seine Glaubwürdigkeit und Logik unter dem gnadenlosen Eklektizismus aus Soziologie, Belletristik, Gedächtnisforschung, Erziehungswissenschaft, Managementideologie, Oral history, Trendforschung, Gesundheitswissenschaft, fernöstlichen Weisheiten, unter dem wilden Cocktail aus Vera Birkenbihl und Peter Alheit mit einem Schuss Rainer Maria Rilke. Ist Geschichtenerzählen wirklich als „wichtiges Instrument der Führung und des Marketing“ anerkannt? Haben die von Hildegard Knef ausgedrückten lebensgeschichtlichen Utopien („Für mich soll's rote Rosen regnen“) tatsächlich noch eine Bedeutung für heutige Erwachsene und Jugendliche? Warum eigentlich sollen wir das „Fragmen-

tarische“, Gebrochene und Unge- wisse unserer heutigen Lebensumstände und -modelle bejahen lernen und doch zugleich all die Versöhnung mit der Welt gut finden, die Klingenbergers Geschichten versprechen?

Der prinzipielle (möglicherweise religiös fundierte) Optimismus des Autors bildet den roten Faden durch dieses Dickicht und ist sympathisch, gehört er doch zur Grundausstattung des menschenfreundlichen Erwachsenenbildners (und seiner Kollegin). Problematisch ist aber der geradezu erlösungsartige Duktus der Argumentation, der biografische Ansätze beinahe zum Wundermittel in jeder Lebenslage erklärt und allzu einfache „Simplify-your-life“-Rezepte anpreist: Warum haben wir eigentlich nicht schon längst von der Defizit- zur Ressourcenorientierung umgeschaltet? Was hindert uns denn tagtäglich, mit den vielen möglichen kleinen Veränderungen zu beginnen? Die hier präsentierte Art der Zuversicht und Gewissheit führt, gepaart mit dem Willen zum Eindeutigen, öfters zu relativ schwachen Passagen – zum Beispiel einem völlig unbegründeten Katalog von ausgerechnet neun Schlüsselkompetenzen oder einer recht willkürlichen Tabelle mit „20 Bewältigungsmechanismen von Lebenskrisen“.

Das Gesamturteil ist zweischneidig: Wer eine knappe und anregende Einführung in das biografische Arbeiten sucht, ist hier gut bedient; wer sich theoretisch vorinformiert fühlt und lediglich auf methodisch-didaktische Anregungen aus ist, kann selektiv lesen und aus der Fülle der Bausteine sicherlich Gewinn ziehen. Manche Passage könnte (politische) Bildner/innen, wenn sie sich der kritisierten Vereinfachungen bewusst werden, dennoch zu neuer Experimentierfreude motivieren.

Die Diskussion von Grenzen und Ambivalenzen biografischen Arbeitens sowie das Ethos beruflichen Arbeitens mit Biografien aber kommen bei Klingenberg mit wenigen Zeilen eindeutig zu kurz – welche Konsequenzen kann etwa ein „Lebensbuch“ mit individuellen Erinnerungsspuren im Kontext des Pflegeapparats nach sich ziehen, wenn eine Demenz eingesetzt hat? Wie sind Grenzen der Intimität überhaupt noch zu bestimmen in einer Zeit der Entdistanzierung? Wie müssen sich Professionelle auf den Umgang mit von ihnen unabsichtlich ausgelösten Lebenskrisen (nachdem etwa nach Klingengers Rezept ein biografischer Ort zwischen Geburt und Tod symbolisch veröffentlicht wurde) vorbereiten? Über solche Probleme – wie auch die Überforderung, die postmoderne und „postpostmoderne“ Existenz für viele Menschen darstellen – wird man bei anderen, weniger frohgemuten Autoren Rat suchen müssen...

Norbert Reichling

Klaus Ahlheim u. a.: Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Schwabach/Taunus 2004, Wochenschau Verlag, 154 Seiten

Von der Vorbereitung hängt ganz entscheidend das Gelingen von Gedenkstättenbesuchen in der historisch-politischen Bildung ab. Dies ist die Grundüberzeugung der vorliegenden Handreichung, weshalb hier Hilfestellungen für diesen Vorbereitungsprozess geboten werden. Basierend auf Erfahrungsberichten sind pädagogische Empfehlungen formuliert. Praxisberichte von Gedenkstättenmitarbeiter/innen, Lehrer/innen und Studierenden bieten Einblicke in vielfältige Lernfor-

men am historischen Ort. Zudem listet das Buch die pädagogischen Angebote einzelner Gedenkstätten auf, wobei der Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen liegt. Außerdem finden sich Hinweise zu Fördertöpfen und Beratungsangeboten, Adressen, Literaturtipps und Internetquellen.

Die Gedenkstätten der nationalsozialistischen Verbrechen werden als „Zeugen nach den Zeugen“ beschrieben, was einerseits sofort einleuchtet, weil sie eine wichtige Funktion für das Bezeugen des Geschehenen einnehmen. Andererseits liegt genau darin ein Problem, auf das die vorliegende Handreichung nicht ausführlicher eingehen kann. Die Zeugenschaft ist eine gebrochene, da es sich nicht einfach um authentische Orte, sondern um bearbeitete Orte handelt, die erinnerungspolitisch instrumentalisiert und angeeignet werden. Dieses Spannungsverhältnis von Authentizität und Repräsentation wäre pädagogisch zu reflektieren, würde dann aber wohl über die Textsorte einer Handreichung hinausgehen. Aufgrund empirischer Befunde wird festgehalten, dass Gedenkstättenbesuche inzwischen für viele insbesondere junge Leute zur „kulturellen Grundausstattung“ gehören (S. 9), und dass die Wirkung eines Besuches sowohl von der Vorbereitung als auch von der Einbettung in einen längerfristig angelegten Prozess der Geschichtsreflexion abhängt. Wichtig ist auch die sich langsam durchsetzende Einsicht, dass Gedenkstättenbesuche sich eher nicht als „Sofortmaßnahme“ gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus eignen (S. 11). Gerade weil sich der Ort einer KZ-Gedenkstätte nicht von selbst erschließt, werden Praxisbeispiele und Praxisreflexionen präsentiert, die helfen sollen, nicht naiv in solch einen Besuch hineinzuschlittern und sich über Probleme und Grenzen, aber auch über Potenziale für verschiedene Teilnehmer/innengruppen klar zu werden. Die Erwartung in die „Leistung“ der Gedenkstätte ist häufig überzogen und geht auf Kosten der Vorbereitung, so als würde sich alles vor Ort klären. Auch sollte eine Gedenkstätte nicht isoliert gesehen werden, sondern im Kontext der Umgebung. Dieser kontextuelle Zugang macht bereits auf historische Zusammenhänge aufmerksam und eröffnet die Auseinandersetzung mit Mitwisser- und Komplizenschaft der ganz normalen Bevölkerung. Gerade dies kann den Bezug auch zu eigenen biografischen Verwicklungen mit der Thematik fördern. Wissenserwerb und Wissensvermittlung sind wichtig für die Vorbereitung und können helfen, Emotionen am Ort aufzufangen.

In dem ausführlichen Gedenkstättenüberblick wird auf das pädagogische Profil einzelner Gedenkstätten eingegangen. Dabei werden auch Gedenkstätten im benachbarten Ausland berücksichtigt. Zugänge zu Fördermitteln verschiedener Programme werden erläutert und Institutionen vorgestellt, die einen bei der Vorbereitung beraten können.

Die Beiträge aus der Praxis gehen auf die Frage der Altersgruppen ein, wobei empfohlen wird, Gedenkstättenfahrten erst ab Klasse 9, also für Fünfzehn- bis Sechzehnjährige, anzubieten. Wichtig ist der Hinweis, sich nicht auf die Identifikation mit den Opfern zu beschränken, sondern die „Rationalität der Täter“ einzubeziehen (Helmut Rock, S. 112). „Möglichkeiten bieten hier u. a. die Arbeit mit Archivmaterialien und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Begriff von ‚Schuld‘ und ‚Täter‘ sowie eine Beschäftigung mit der Familiengeschichte, die

die eigene Zugehörigkeit zur ‚Tätergesellschaft‘ akzeptiert (...)“ (S. 113). Ein Gedenkstättenbesuch soll nicht der „verlängerte Arm des Geschichtsunterrichts“ sein (ebd.) und sich deutlich von unterrichtlichen Settings mit Leistungskontrolle und Konkurrenz unterscheiden. Außerschulische Lernformen sind hierfür unverzichtbar, um einer persönlichen Auseinandersetzung Raum zu geben. Freiwilligkeit ist dafür zentral. Außerdem wird auf die Nachbereitung besonderer Wert gelegt, deren Fehlen zu Ablehnung und Verdrängung führen kann. Festzuhalten ist, dass Gedenkstättenbesuche kontraproduktiv sein können, wenn sie nicht vorbereitend pädagogisch reflektiert und geplant werden. Ein Beitrag widmet sich der Frage, ob NS-Verbrechen mit Grundschulern bearbeitet werden können, und macht darauf aufmerksam, dass auch Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit bereits mit der Thematik konfrontiert werden. Der Schonraum ist nicht real. „So bleibt uns nur die Möglichkeit, den Kindern durch eine altersangemessene Beschäftigung mit dem Thema ihr diffuses Wissen zu ordnen, zu klären und zu erweitern“ (Vera Hafland, S. 116). Einblicke in die Problematik der Musealisierung von Gedenkstätten werden im Schlussbeitrag gegeben. „Was wir heute an authentischen Orten sehen, ist fast immer das Ergebnis einer partiellen Rückgängigmachung des historisch Überlieferten“ (Wulff E. Brebeck, S. 137). Zurichtung und Erschließung sind entscheidende Qualitäten einer Gedenkstätte, die es pädagogisch zu berücksichtigen gilt, anstatt auf die Aura des Ortes zu setzen. Plädiert wird für eine „bewusste Musealisierung der Gedenkstätten“ (S. 142) als Zukunftsaufgabe.

Insgesamt bietet das Buch handhabbares und die Reflexion för-

derndes Material für alle, die Gedenkstättenfahrten planen und durchführen wollen. Einige Themen können im Rahmen der Handreichung nur angerissen werden und sind mit der im Literaturverzeichnis angebotenen Fachliteratur zu vertiefen.

Astrid Messerschmidt

Margrit Frölich/Astrid Messerschmidt/Jörg Walther (Hrsg.): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft – Frankfurt a. M. 2003, Brandes & Apsel, 176 Seiten

Dieser in der Reihe „Arnoldshainer Interkulturelle Diskurse 3“ veröffentlichte Band besteht aus Beiträgen von insgesamt elf Autorinnen und Autoren, die sich in ihren Texten mit sehr unterschiedlichen Aspekten von Migration und Integration befassen. Auch haben wir es mit sehr unterschiedlichen Ansätzen, Stilen, Themen und Textsorten zu tun, so dass man mit der Lektüre dieses sorgfältig redigierten und über einen weiter führenden wissenschaftlichen Anmerkungsapparat verfügenden Buches eigentlich an beliebiger Stelle anfangen kann. In der Tat handelt es sich hier um eine geballte und beeindruckende Ladung von Betroffenheit, Erfahrung, Wissen, teilnehmender Beobachtung und Empathie. Auch wenn man dem so betrachtet durchaus legitimen Steinbruchprinzip folgt und sich nicht so sehr auf eine chronologische Lektüre einlässt, sollte man doch vielleicht mit dem direkt nach der Einleitung der Herausgeber abgedruckten Gedicht von Behdjat Mehdizadeh „Jenseits der Muttersprache“ beginnen, das eine einfühlsame Hinführung zum Generalthema darstellt.

Einem biografischen Ansatz folgt hingegen der Aufsatz von Roswitha Breckner, in dem die Autorin drei sehr unterschiedliche Biografien im Rahmen von Ost-West-Wanderungen nachzeichnet und der Frage nachgeht, ob und inwieweit es sich hierbei jeweils um „einschneidende“ Lebenserfahrungen handelt.

Dem Thema der literarischen Verarbeitung von Migration, Fremdheit und kultureller Distanz sind hingegen die lesenswerten Aufsätze von Susanne Czuba-Konrad (Migrationsliteratur – ein Minderheitsforum?), Margrit Frölich (Emine Sevgi Özdamars transkulturelle Spurensuche), Adrienne Hinze (Fremdheitserfahrungen in Kinder- und Jugendbüchern) sowie Kodjo Attikpoe (Afrika als Fiktion in der gegenwärtigen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur) gewidmet. Hier erweist sich Migration im wahren Sinne des Wortes als gut wahrnehmbare expressive Ressource, auch wenn man feststellen muss, dass die Literatur von Migranten für die Rezipienten der Mehrheitsgesellschaft weiterhin ein eher marginales Phänomen darstellt.

Astrid Messerschmidt beschäftigt sich unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus dem postkolonialen Diskurs (und feministischer Theorien) mit der Problematik der Kulturation. Dabei kommt die Autorin unter anderem zum Ergebnis, dass das Defizit der um Verständigung bemühten interkulturellen Praxis darin bestehe, dass dabei der sozialen Wirklichkeit von Migranten und den sozialen Prozessen insgesamt viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werde.

Einen absoluten Höhepunkt stellt allerdings der analytische, die Hybris einzelner Vertreter der Mehrheitskultur offen legende Beitrag

von Kien Ngli Ha dar, in dem der Autor die Sprechakte bzw. Sprechattacken der in einer TV-Talkshow mit Feridum Zamoiglu („Kanak Sprak“) beteiligten deutschen Prominenten rekonstruiert und auf ihren rassistischen Gehalt untersucht. Auch der Text von Werner Schiffauer beschäftigt sich in einem etwas anderen Kontext ebenfalls mit der Konstruktion kultureller Differenz, wobei der Autor die Phänomene kultureller Zuschreibungen und Fremdethnisierungen eingehend analysiert. Der Beitrag ist deshalb besonders beachtenswert, weil er eine konkrete Unterrichtssituation, in der die ambivalente Lage und Haltung von jugendlichen Migranten der zweiten Generation nachgezeichnet wird, widerspiegelt. Schließlich beschäftigen sich Doron Kiesel und Fritz Rüdiger Volz in Anlehnung an das Habermassche Diskursmodell mit den Grundlagen interkultureller Kompetenz, wobei die Frage der „ethischen Anerkennung“ im Zentrum ihrer Überlegungen steht.

Sicherlich liefern die in diesem Sammelband veröffentlichten kompetenten und auch durchaus spannenden Artikel für die unterschiedlichsten Zielgruppen aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft und aus den zahlreichen nichtdeutschen Minderheitengesellschaften wertvolle Anregungen und Erkenntnisse. In Schulen und Bildungseinrichtungen, in denen der interkulturelle Dialog zum pädagogischen Alltag gehört, sollten sie deshalb Pflichtlektüre sein

Zbigniew Wilkiewicz

Heide Simonis: Unter Männern – München 2003, C. H. Beck

Die Männer sind wieder unter sich. Zwölf Jahre lang war Heide

Simonis einzige Frau in der Riege der Ministerpräsidenten. Nach den Wahlen im vergangenen März musste sie den Landesregentenstab überraschend abgeben. So liest sich die Autobiografie der einstigen Landesmutter heute ex poste – und damit gleichsam interessanter. Das Wahldebakel, dies macht die Lektüre deutlich, war im Erscheinungsjahr 2003 undenkbar. Simonis zog damals mit dem Buch eine selbstbewusste Zwischenbilanz, fühlte sich „mitten im politischen Leben“.

Wenn die noch amtierende Landeschefin denkbare Optionen zum täglichen Politikgeschäft erwähnt, hat das eher kontemplativen Charakter: Vielleicht zurück in die Entwicklungshilfe, das Feld, das zu Beginn ihres politischen Lebens im Mittelpunkt stand? Oder doch lieber als Beraterin von jungen, aufstrebenden Managern und Politikern, die lernen „sich im Gestrüpp des öffentlichen Lebens zurechtzufinden“? Mehr als Gedankenspielerien scheinen solche Ideen nicht zu sein – quasi eine Art Huldigung an das Simonische Rezept gegen den „großen Absturz“: Man müsse schon früh Alternativen „für die Zeit danach“ überlegen.

Unterhaltsam, selbstbewusst und auch selbstkritisch kommt die Autobiografie daher. Mag „Unter Männern“ als Haupttitel auch werbewirksam sein, so trifft der Untertitel „Mein Leben in der Politik“ den Inhalt des Buches weitaus besser. Einige Seiten lang setzt sich Simonis zwar mit dem Thema Frau in der Spitzenpolitik auseinander. Ähnlich wie Angela Merkel machte auch sie die Erfahrung, dass Politikerinnen dann eine Chance bekommen, wenn die Kollegen „aus der Kurve getragen wurden“. Doch irgendwie scheint das

Mann-Frau-Denken nicht das eigentliche Thema der Autorin. Wesentlich leidenschaftlicher schreibt sie über Gefühl und Engagement für das Mandat – unabhängig vom Geschlecht des Funktionsträgers.

Als Abgeordnete gefiel sich Simonis in der Rolle des *enfant terrible* und nahm auch gegenüber der eigenen SPD gerne „kritische Positionen“ ein. Erst allmählich wuchs sie in das Amt der Ministerpräsidentin. Nach zehn Jahren gab sie mit der veröffentlichten Biografie auch ein klares Bekenntnis zu den Aufgaben als Landesmutter. Möglichst gut wolle sie ihre Arbeit machen, Menschen überzeugen – zum Mitmachen und zum Engagement ermutigen. Bergen solche Sätze zuweilen die Gefahr des Phrasenhaften, für die Politikerin Simonis sind sie bewusstes Motto für die tägliche Arbeit. „Man braucht einfach dieses Stückchen Überzeugung, dass man die Welt zum Besseren verändern kann, sonst würde man nicht in die Politik gehen“.

Beim Blick auf Wirtschaft, Wissenschaft und Natur in Schleswig-Holstein sieht die Autorin stolz ihr Bundesland wie aus dem „Dornröschenschlaf“ erwacht. Das entschädigt für die totale Vereinnahmung des persönlichen Lebens, die 70-Stunden-Woche und die fehlende Privatsphäre.

Privates erfährt der Leser dann auch fast nur aus der Zeit vor dem Amt als Ministerpräsidentin. Die ersten Seiten erzählen von der „nicht ganz einfachen“ Kindheit und Jugend, geprägt von der Dominanz einer unzufriedenen Mutter. Die junge Heide wollte ein anderes Leben, arbeiten und selbstständig Geld verdienen. Ein Schritt in die ersehnte Unabhängigkeit vom Elternhaus war die

Heirat, die die frisch diplomierte Volkswirtin beherzt anging, indem sie ihrem späteren Mann einen Antrag machte, „denn einer musste die Sache ja in die Hand nehmen“.

In den Sechzigern begleitete Simonis ihren Mann nach Sambia. Dort initiierte sie ein Frauenprojekt und fand in der Entwicklungshilfe erste Wurzeln des politischen Engagements. Wieder in Deutschland ging sie zu den Sozialdemokraten und durchlief schnell den Weg vom Kieler Ortsverein bis zum Bundestag 1976.

Beim Eintritt in das Bonner Leben wusste die damals 33jährige gleich: „Das ist es!“ Rückblickend beschreibt sie die Intensität der ersten Bundestagsjahre als „lustvolles Spiel, auch wenn es anfangs eher die Illusion der Macht war als tatsächliche Macht“. Ehrgeiz, Eitelkeit und die Lust am Streiten – dieses Rüstzeug brachte Simonis mit in die Politik. Als eine der entscheidenden Triebfedern für den politischen Job sieht sie das Geltungsbedürfnis – und nimmt sich davon selbst nicht aus. Solche und andere Bekenntnisse machen sympathisch, beweist die Autorin damit immer auch selbstkritische Distanz. Als sozialdemokratische Ministerpräsidentin stand sie bei den Menschen hoch im Kurs. Jeder kannte sie im Land, viele schätzten ihren Einsatz für ihre Wahlheimat Schleswig-Holstein. So hatte Simonis, bekannt dafür, keine einfache und bisweilen auch „störri-sche“ Frau zu sein, ihren Platz an der Spitze erarbeitet. Verbissen verteidigte sie diesen im März 2005. Als die Kandidatin nach der dritten Niederlage erneut einen Wahlgang forderte, verlor sie nach Meinung vieler Kommentatoren nicht nur ihr Amt, sondern auch das politische Gesicht.

Der jähe Abgang verleiht einigen Buchpassagen besondere Brisanz. Hier reflektiert eine die „Droge Macht“, Selbstüberschätzung und Ruhmessucht – und scheint zwei Jahre später selbst von der psychologischen Realität eingeholt. „Jeder, der im Rampenlicht steht, hat Angst vor dem Leben nach dem Abtritt“, notierte die Autobiografin etwa über das krampfhaft Klammern am Amt.

War es auch bei ihr die Machtverliebtheit, die sie so verbissen an der Urne kämpfen ließ? Nach der Lektüre mag man zweifeln, damit die Reaktion der einstigen Ministerpräsidentin erklären zu können. Vielleicht macht eben dies das Buch lesenswert: Neben politischen Reflexionen und beruflichen Bezügen erzählt der Text auch unaufdringlich persönlich vom Menschen Heide Simonis, ihren Werten, Ängsten und Erwartungen. Da spielen Ehrlichkeit und Loyalität eine herausragende Rolle. Dies mag durch die persönliche Geschichte bedingt sein, aber auch durch das berufsspezifische „wachsende Misstrauen gegenüber anderen“.

So gesehen war der Wahlgang Worst Case: Wiederholt versagte sich eine Stimme aus den eigenen Reihen, „gemeuchelt“ fühlte sich die Entthronte nach der Wahl. Angesichts der Anonymität des Feindes konnte die Frau, die sich selbst als offensiv, impulsiv und zuweilen ungeduldig erlebt, nur blind kämpfen – und rannte letzten Endes gegen sich selbst. „Gegen einen hinterhältigen Dolchstoß jedoch gibt es keine Abwehrmöglichkeiten“, brachte es die Getroffene im Rückblick selbst auf den Punkt. Die Biografie Simonis bleibt beispielhaft – sowohl im Aufstieg als auch im Abgang.

Katrin Fohmann

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach u. a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001 – Weinheim u. München 2003, Juventa Verlag, 335 Seiten

Wer wissen will, wie sich der grundständige, erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang seit 1969 entwickelt hat, für den ist dieses Buch, geschrieben von Wissenschaftlern der Universitäten Halle und Dortmund, eine Fundgrube.

In 16 Kapiteln werden Studium, Berufsverläufe, -erfolge und -identität, Motive und Zufriedenheit, Tätigkeitsprofile usw. untersucht.

Es präsentiert Erkenntnisse eines bundesweiten Diplom-Pädagogen-Surveys, an dem sich im Jahre 2001 über 3.200 Diplom-Pädagog/innen der Absolvent/-innenjahrgänge 1996-1998 aller 42 Universitätsstandorte in Deutschland, die diesen Studiengang anbieten, beteiligt haben. Zusätzlich wurden in einer Kohortenvergleichsstudie an drei Universitäten Diplom-Pädagog/-innen aus den 70er- und 80er Jahren befragt, um auch langfristige Berufsverläufe und -karrieren untersuchen zu können.

Anfangs skeptisch von allen Seiten betrachtet, hat sich der Diplomstudiengang Pädagogik in der Zwischenzeit „normalisiert“. Gegenüber den Absolvent/innen der ersten Stunde sind „Umwege“, „Pausen“ und „Seiteneinstiege“ seltener anzutreffen. Die Student/innen verfügen über ein enormes vorberufliches Erfahrungspotenzial, berufsnahe pädagogisch-soziale Engagements, unterscheiden sich aber sonst wenig von Hochschulabsolvent/innen anderer Fachrichtungen.

Der untersuchte Studiengang ist nach wie vor immer noch uneinheitlich, ja unübersichtlich und weist mehr praxisorientierte und handlungsbezogene Studieninhalte auf als wissenschaftliches Erklärungs- und Deutungswissen. Die beklagte Praxisferne des Studiums kompensieren die Studierenden selbst durch viele zusätzliche Praktika.

Die Arbeitsmarktsituation für die Diplompädagog/innen bezeichnet die Studie als verhältnismäßig gut, ja entspannt. Die empiri-

schen Berufsverläufe zeigen, dass sie keine fachliche Monopolstellung ausbilden konnten. Die Arbeitsmarktstrukturen in Ost und West gleichen sich für diese Berufsgruppe tendenziell an.

Etwa 80 % der Studierenden sind weiblich. Sofern sie keine Kinder haben, ist eine Benachteiligung bei der Vergütung und Erreichung von Leitungspositionen nicht festzustellen. Sie haben sich „erstaunlich gut platziert, auch im Vergleich zu anderen,

benachbarten akademischen Berufen.“

Das Buch, in seinem wissenschaftlichen Anspruch auch anspruchsvoll an seine Leser, besticht durch seine fundierten Aussagen, auch über die Stellung des Diplomstudiengangs in der aktuellen Studienreformdiskussion. Ein Buch für Sozialwissenschaftler und Bildungs- bzw. Hochschulpolitiker. Für ehemalige Diplom-Pädagogik-Student/innen ein „Muss“.

Elmar Haug

Markt

Wettbewerbe

Das **Bündnis für Demokratie und Toleranz** hat den **Victor-Klemperer-Jugendwettbewerb 2006** ausgeschrieben. Im kommenden Jahr geht es wie bei den bisherigen fünf Wettbewerben wieder um Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit, die Wettbewerbsveranstalter schlagen aktuell in diesem Kontext die Themen Fußball und Sport, Einwanderung und Integration, NS-Herrschaft und Zeitzeugen vor.

In einer Broschüre werden diese Themen präsentiert und Tipps zur Weiterarbeit gegeben.

Die Themen und Darstellungsformen können frei gewählt werden, wobei es wichtig ist, das Thema so aufzubereiten, dass auch andere daraus etwas lernen

können. Teilnehmen können Jugendliche und junge Erwachsene ab 15 Jahren. Angenommen werden Arbeiten von Einzelpersonen ebenso wie von Gruppen und Schulklassen.

Eine Jury entscheidet über die Preisvergabe.

Einsendeschluss ist der 31. März 2006.

Kontakt: Bündnis für Demokratie und Toleranz, Stresemannstraße 90, 10963 Berlin. Weitere Infos sind abzurufen über die Website www.buendnis-toleranz.de.

Das **Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland** hat den **Deutschen Jugendfoto-preis 2006** ausgeschrieben. Er richtet sich an Jugendliche bis

25 Jahre, die in Deutschland wohnen und mit Fotografie als Hobby, in Ausbildung und Studium oder in Projektgruppen kreativ sind. Bis zum 1. März 2006 können sie sich mit einer Auswahl von Fotos am allgemeinen Wettbewerb mit freier Themenwahl beteiligen oder mit Bildern, die am PC entstanden sind. Thematisch gibt es weder bei dem ersten noch bei dem zweiten Bereich Einschränkungen.

Die Preise werden von einer Fachjury vergeben und im Rahmen der photokina 2006 verliehen.

Kontakt: KJF Medienwettbewerb, „DJF 2006“, Küppelstein 34, 42857 Remscheid; Infos und Teilnahmebedingungen: www.jugendfotopreis.de.

Zeitschriften zur politischen Bildung

Die Zeitschrift **Praxis Politische Bildung** präsentiert in **Nummer 4/2005** das Thema **Migration – Integration**. Es geht um Integrationsbarrieren, Aktivitäten gegen Vorurteile und Marginalisierung und die Funktion von Bildung.

Bezug: Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 69469 Weinheim, www.juventa.de.

Der Wochenschau Verlag hat zwei neue Ausgaben seiner Zeitschrift **Wochenschau** herausgegeben, die vor allem für die politische Bildung an den Schulen konzipiert sind. Für **Sekundarstufe I** behandelt **Nummer 5/2005** das Thema **„Jugend und Gewalt“**. Dargestellt werden Ursachen der Gewalt, Gewalt in der Schule und der Umgang mit Gewalt. In **Nummer 5/2005** für die **Sekundarstufe II** geht es um **„Die neue EU II“**, hier um die Politikbereiche Wirtschaft und Soziales.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Straße 10, 65824 Schwalbach/Ts.-Limesstadt.

Nummer 44/2005 der Zeitschrift **„Das Parlament“** hat das Thema **„Jugend und politische Bildung“** in den Mittelpunkt gestellt. Die Autorinnen und Autoren setzen sich auseinander mit dem Verhältnis der Jugend zur Politik, Ansätze politischen Engagements von Jugendlichen und Projekten, die Jugendliche und Politik zusammenbringen sollen.

Das Parlament wird herausgegeben vom Deutschen Bundestag und ist zu beziehen über den Societäts-Verlag, Frankenallee 71-81, 60327 Frankfurt/Main.

Bertelsmann-Studie zur Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland

Die **Bertelsmann Stiftung** hat eine Untersuchung zum Partizipationsverhalten junger Menschen durchgeführt, die in Kooperation mit UNICEF, dem Deutschen Kinderhilfswerk, der Gemeinschaftsaktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“ sowie dem Deutschen Städte- und Gemeindebund realisiert wurde. Gefragt wurden Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kommunalverwaltungen in über 40 deutschen Kommunen. Es ging um die Frage, welche Faktoren das Engagement junger Menschen fördern und wie junge Menschen die Angebote zur Partizipation in Schule und Kommune wahrnehmen. Die Studie wurde von den Universitäten Zürich (Prof. Dr. Reinhard Fatke) und Münster (PD Dr. Helmut Schneider) veröffentlicht.

Die Broschüre mit den Ergebnissen (eine Langfassung ist ab 2006 bei der Bertelsmann Stiftung erhältlich) kann angefordert werden bei der Bertelsmann Stiftung, Themenfeld Bildung, Carl-Bertelsmann-Str. 256, 33311 Gütersloh.

Publikationen zur Kinder- und Jugendpolitik

terre des hommes ist Herausgeber einer Broschüre zum Thema **„Kinder haben Rechte“**, in der die UN-Kinderrechtskonvention vorgestellt und erläutert wird. Die Bedeutung von Kinderrechten wird an Beispielen aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen weltweit veranschaulicht.

Bezug: terre des hommes Deutschland e. V., Hilfe für Kinder in Not, Ruppenkampstr. 11 a, 49084 Osnabrück.

„Jugendliche engagieren sich für ihre Region“ ist der Titel einer Studie, die das Deutsche Jugendinstitut veröffentlicht hat. Hier geht es um die Ergebnisse einer vom Bundesjugendministerium gestarteten Initiative zur Verbesserung der Lebensverhältnisse und Perspektiven von jungen Menschen in Ostdeutschland. Die Erfahrungen und Ergebnisse dieser Initiative wurden vom DJI in einer Broschüre (mit einer Sammlung guter Beispiele auf CD-ROM) aufbereitet und sollen von Lehrerinnen und Lehrern, Jugendarbeitern, Jugendverbänden, Jugendämtern bei ihrer eigenen Arbeit genutzt werden.

Bezug: Deutsches Jugendinstitut e. V., Regionale Arbeitsstelle Halle, Franckeplatz 1, 06110 Halle.

Der **Bund Deutscher PfadfinderInnen** fragt in **Nummer 109/05** seines **„Bundesinfo“**, wie man alt werden und jung bleiben kann. Dieser Frage gehen die Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen nach, in denen sie sich mit dem Älterwerden und dem Verhältnis unterschiedlicher Altersgruppen in der Jugendarbeit auseinandersetzen.

Bezug: Bund Deutscher PfadfinderInnen, Bundesverband, Baumweg 10, 60316 Frankfurt.

Publikationen zur Erwachsenen- und Weiterbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist Herausgeber der Zeitschrift **DIE**, die vierteljährlich erscheint. In **Nummer 4/2005** wird **Bildung für nachhaltige Entwicklung** thematisiert. Es geht um den Begriff der Nachhaltigkeit und seine Anwendung auf den Bildungsbereich. Erschienen ist auch bereits die er-

ste Ausgabe des Jahrgangs 2006, die das „**Glück**“ in den Mittelpunkt stellt. Hier geht es um das Glück bei Bildungserfahrungen und als Thema der Erwachsenenbildung.

Bezug: W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld.

Das **Zentralkomitee der deutschen Katholiken** hat eine Erklärung „**Lernen und Arbeiten im Lebenslauf**“ verabschiedet. Darin fordert das ZdK, Bildungspolitik als eine wesentliche Aufgabe des Sozialstaats zu verstehen, um die Gesellschaft als solidarische Leistungsgesellschaft zukunftsfähig zu gestalten.

Die Broschüre mit dem Wortlaut der Stellungnahme ist zu beziehen beim Zentralkomitee der

deutschen Katholiken, Postfach 240141, 53154 Bonn, www.zdk.de.

DVV-Publikation zu Europa

Das **Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes** hat eine Publikation mit einer CD-ROM herausgegeben, um Materialien und Methoden für eine zeitgemäße europapolitische Bildung vorzustellen. Im Mittelpunkt der Publikation stehen öffentlichkeitswirksame Aktionen mit hoher Publikumsbeteiligung und Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit für europapolitische Bildung an VHS. Die CD-ROM stellt alle neuen EU-Länder und die Beitrittskandidaten vor und enthält eine Sammlung von Methoden.

Bezug: Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV, Obere Wilhelmstrasse 32, 53225 Bonn, www.iiz-dvv.de.

Gesundheitsbildung Thema beim Deutschen Bildungsserver

Der **Deutsche Bildungsserver** hat ein neues Modul „**Gesundheitsbildung**“. Es bietet eine Übersicht über Gesundheitsportale, die zu Fragen der Vorsorge, Ernährung und über Beratungsmöglichkeiten informieren. Berücksichtigt werden auch Patientenberatung und Hinweise auf Selbstorganisationen und -verbände.

Zu finden ist das neue Modul unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3234>.

Außerschulische Bildung 4-2005

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:

Gertrud Gandenberger, Almut Hoffmann, Wolfgang Pauls, Heinz-Wilhelm Schnieders, Ulrich Wester

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

Redaktionschluss:

1. Dezember 2005

Redaktions- und Bezugsanschrift:

AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-mail: weeber@adb.de,
pistohl@adb.de

Herstellung:

Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische
Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft
Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:

Copyrightinweise s. Fotos.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft	€ 6,00
1-3 Abonnements	(jährlich) € 16,00
ab 4 Abonnements	(jährlich) € 12,00
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich) € 12,00
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)	(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Die Außerschulische Bildung wird als Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben. Verband, Herausgeberin und Herausgeber, Redaktionsbeirat und die Redakteurin möchten dadurch

- zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung beitragen und damit die Professionalität pädagogischen Handelns stärken,
- aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft aufgreifen und im Hinblick auf ihre Behandlung in der politischen Bildung aufbereiten,
- Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich machen und ein Schaufenster des Arbeitsfeldes bieten,
- theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung setzen und die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt machen,
- Methoden der politischen Bildung vorstellen,
- neue fachbezogene Publikationen und Medienproduktionen präsentieren und in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit einschätzen,
- über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern berichten,
- Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden verbreiten.

