

Perspektiven der Arbeitswelt als Thema politischer Bildung

- Politische und berufliche Bildung aufeinander beziehen
- Arbeitsmarkt im Wandel
- Politische Bildung und Interessenvertretung
- Identifikationsangebote für eine Region im Umbruch

ZU DIESEM HEFT

SCHWERPUNKT

Peter Faulstich
 „Integration“? – „Synthese“? – „Konvergenz“?
 „Berufliche“ und „Politische“ Bildung oder aber „Bildung“? 6

Hartmut Seifert
 Der Arbeitsmarkt im Wandel 14

Andreas Michelbrink
 Politische Bildung im Auftrag einer Gewerkschaft
 Das Beispiel ver.di 20

Lutz Heinke
 Auf den Arbeitsmarkt in Europa vorbereiten
 Ein Projekt mit deutschen Handwerkern im Internationalen Haus Sonnenberg 27

Barbara Kröger / Heinz H. Meyer / H. Peter Rose
 Zukunft mit Landschaft
 Identifikationsangebote für eine Region im Strukturwandel 34

ADB-FORUM

Johannes Schillo
 Mehr Aufmerksamkeit für Hirnforschung und Neurodidaktik in der politischen Bildung?
 Eine Kritik an Schlussfolgerungen der Neurowissenschaften 40

Katja Schütze
 Produzieren für die Halde, datt kennt man im Ruhrpott ...
 Die schwarz-gelbe Medienpolitik in NRW und ihre Auswirkungen auf die Bildungsarbeit 48

5 Migration und Integration aus der Perspektive von Gender
 Beitrag der Gender-Steuerungsgruppe im AdB 52

Politische Jugendbildung und Arbeitswelt
 Diskussionspapier der AdB-Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik 55

ADB-JAHRESTHEMA

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)
 Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie
 Stellungnahme zum AdB-Jahresthema 2009 57

Habbo Knoch
 Wege in die Gegenwart
 Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten 59

INFORMATIONEN

Meldungen 66

Aus dem AdB 81

Personalien 85

Bücher 86

Markt 97

STICHWORTREGISTER 2008 101

IMPRESSUM 110

**Thema des nächsten Heftes:
 Politische Bildung zur Geschichte der SED-Herrschaft und der kommunistischen Diktaturen**





„Für die Gesamtsituation der Weiterbildung ist die traditionelle Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung bestimmend“, heißt es im Strukturplan für das Bildungswesen. Er erschien 1970, aber bei gelegentlicher Lektüre kann man feststellen, dass selbst in Zeiten beschleunigten Wandels manche Bildungs-

fragen und -probleme von erstaunlicher Dauerhaftigkeit sind oder sich unter veränderten Bedingungen erneut stellen. Ob das auf den hier zitierten Sachverhalt ebenso zutrifft, insbesondere wenn man den Begriff der allgemeinen durch politische Bildung ersetzt, lässt sich nicht so eindeutig beantworten. Immerhin gab es – wie eine Auflistung von durch die Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Curricula belegt – in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts einige Versuche, berufsbezogene und politische Bildung miteinander zu verbinden, waren in der Arbeitnehmer/-innenbildung die politischen Voraussetzungen der Organisation von Arbeit zentrales Thema, gibt es eine Reihe von Weiterbildungsträgern, die berufliche und politische Bildung gleichermaßen als ihre Aufgabe betrachten. Nun bietet nicht jede unmittelbar anwendungsbezogene berufliche Qualifizierung Anknüpfungspunkte für politische Bildung, doch wird niemand bestreiten können, dass Arbeitsbedingungen, betrieblicher Alltag, die Organisation der Interessenvertretung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, die Entwicklung von Berufsbildern oder Produkten immer auch politische Bezüge haben.

Dennoch hat man den – statistisch hier nicht zu belegenden – Eindruck, die politische Dimension der Arbeits- und Berufswelt sei in den letzten Jahren in der politischen Bildung etwas in den Hintergrund geraten. Vergessen sind die Debatten über die Zukunft der Erwerbsgesellschaft und den Wert auch von nicht durch Lohn entgoltenen Arbeit, die geführt wurden, als sich die Vollbeschäftigung als nur vorübergehende Phase der deutschen Nachkriegsgeschichte erwies. Dieser Erkenntnis zum Trotz beteiligen sich heute viele Bildungsträger an dem

Versuch, die Menschen „fit zu machen“ für die wechselnden Erfordernisse des Arbeitsmarkts. Flächendeckende Bewerbungstrainings suggerieren den daran Beteiligten, wer sich nur gut zu präsentieren verstehe, finde schneller einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. In Zeiten, in denen selbst exzellente ausgebildete junge Leute sich von Praktikum zu Praktikum hangeln müssen, erscheinen solche Maßnahmen – so hilfreich sie im Einzelfall auch sein mögen – hingegen wie Hohn.

Wir wollen mit diesem Heft dazu anregen, sich wieder mit der Arbeitswelt als Thema politischer Bildung auseinanderzusetzen. Erinnerung wird an die bildungspolitischen und didaktischen Erörterungen zum Verhältnis zwischen berufsbezogener und politischer Weiterbildung. Dargestellt werden aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen und die Veränderung von Beschäftigungsverhältnissen. Die Bildung von Arbeitnehmer/-innen wird zum einen konzeptionell aus der Perspektive einer Gewerkschaft, zum anderen als Bericht über ein konkretes Projekt exemplarisch vorgestellt. Nur wenige Regionen in Deutschland wurden durch eine vorherrschende Arbeits- und Produktionsform so geprägt wie das Ruhrgebiet. Wie aus dem Verschwinden dieser identitätsstiftenden Arbeitswelt Perspektiven für politisches, historisches und nicht zuletzt kulturelles Lernen entwickelt werden, beschreibt der letzte Beitrag zum Schwerpunkt dieses Heftes. Dass auch in der politischen Jugendbildung Diskussionsbedarf zu unserem Thema angemeldet wird, zeigt das im Rahmen des AdB-Forums dokumentierte Papier der AdB-Kommission Jugendbildung.

Ingeborg Pistohl

Ein Nachtrag zu Heft 4-2008 in eigener Sache:

Im Beitrag auf den Seiten 396 ff. („Beteiligungsprozesse sind Werkstätten für politisches Lernen“) kursierten zwei verschiedene Vornamen des Autors. Es handelt sich in jedem Fall um Matthias Schirmer. Da es auch einen mir bekannten Markus Schirmer gibt, kam es zu dieser Verwechslung, für die ich mich bei Matthias Schirmer hier ausdrücklich entschuldige.

Ingeborg Pistohl

„Integration“? – „Synthese“? – „Konvergenz“?

„Berufliche“ und „Politische“ Bildung oder aber „Bildung“?

Peter Faulstich

Peter Faulstich stellt in seinem Beitrag den Zusammenhang zwischen beruflicher und politischer Bildung her. Er verweist auf die historisch begründeten Widersprüche in Bildungskonzeptionen, die beiden Bereichen unterschiedliche Ziele und Funktionen zuordnen. Der moderne Begriff von Arbeit setze auch auf individuelle und gesellschaftliche Emanzipationsprozesse, er werde jedoch durch Entfremdung und Freisetzung als bestimmenden Momenten der Erwerbsarbeit diskreditiert. Reale Tendenzen in der Arbeitswelt wie im politischen System machten die Allgemeinbildungs- wie die Berufsbildungsstrategie obsolet, ermöglichten aber gleichzeitig die Entwicklung eines Integrationskonzepts, in dem die Bedeutung von Arbeit in den Lernprozess über Politik zurückgeholt werde.

Vielfältige Verunsicherungen in der politischen Bildung haben dazu geführt, dass ihre Eigenständigkeit in Frage gestellt wird. Im Disput um die *Integration* von „beruflicher“ mit „allgemeiner“ und darin einbezogen insbesondere „politischer“ Bildung, so wie er in den 1960er Jahren wieder einmal und seitdem öfters erneut entbrannte, geht es – so zeigt der Rückblick, wenn man versucht, sich

Es geht darum, einen Bildungsbegriff stark zu machen, der sich auf Leitlinien wie Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Emanzipation bezieht

des eigenen Standorts zu vergewissern – im Kern darum, die Selektivität, bezogen auf Bildungs- und Berufschancen, zu kritisieren und dagegen einen Bildungsbegriff stark zu machen, der sich bezieht auf Leit-

linien wie Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Emanzipation. Gegen Beschränktheit und Funktionalität wurde in der Bildungsreformdebatte der 1960er und 1970er Jahre das aufklärerische Programm der Mündigkeit und Autonomie reaktiviert. Die weitestgehende Programmatik war mit dem Begriff der Synthese verbunden, der vor allem in der Erwachsenenbildung verwendet wurde. Dies hat bildungspolitisch starke Konflikte provoziert, weil gleichzeitig im Zusammenhang der Reform der Sekundarstufe II eine Kritik am Gymnasium artikuliert wurde, das bis heute als Gralshüter der „Allgemeinbildung“ dasteht. Erstaunlicherweise setzte sich dann seit den 1980er Jahren – über die unterschiedlichen Positionen hinweg – verstärkt durch, das in der deutschen Bildungsgeschichte tief eingeschnittene traditionelle Schisma von „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ angesichts realer Tendenzen in der Arbeitswelt und des politischen Systems für überholt zu erklären. „Schlüsselqualifikationen“ oder „Kompetenzentwicklung“, welche

die Enge des Begriffs Qualifikation aufbrechen und „soziale Kompetenzen“ betonen, scheinen den alten Bruch zu heilen. Unterstellt wird eine *Konvergenz* des „Allgemeinen“ und des „Politischen“, durch die die fatale Spaltung aufgehoben würde.

Allerdings hat sich strukturell wenig geändert. Zu fragen ist dann, was eigentlich die Kritikaspekte an der Desintegration sind, woher diese kommt und welche Lösungen es geben könnte. Geprüft werden die „Allgemeinbildungs-“, „Berufsbildungs-“ und die „Integrationsstrategie“ – mit den Varianten „Synthese“ und „Konvergenz“. Vielleicht hilft ein Rückbezug auf den Begriff Bildung, obwohl dieser ebenfalls als hoch belastet und vielfach als überholt gilt.

Was ist das Problem?

Nach wie vor ist die Systemstruktur des Bildungswesens in Deutschland grundlegend von einem Dualismus zwischen „beruflicher“ und „politischer“ Bildung durchzogen. Nun könnte diese bildungstheoretische Debatte den Adressaten und Teilnehmenden egal sein, wenn nicht konkret negative Konsequenzen auftauchen würden:

- Themen werden gestrichen, weil sie nicht unter die Förderbedingungen passen.
- Programme werden gestrafft, damit sie zuzuordnen sind.
- Personal – z. B. Stellen für Sozialpädagogen – wird gekürzt, weil die Tätigkeitsschwerpunkte nicht eindeutig verortet werden können.

Die scheinbar nur abstrakte Desintegration hat also durchaus konkrete Auswirkungen. Real, in der Wirklichkeit des Bildungswesens – auch der Erwachsenenbildung –, ergeben sich Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen:

- Es geht zunächst um ein *didaktisches Problem*, nämlich Auswahl und Reichweite von Zielen, Inhalten und Methoden der Lernangebote. Es trennen sich scheinbar sachliche, instrumentelle Themen von politischen, d. h. entscheidbaren, Interessen und Macht unterworfenen Kontexten und deren Reflexion.
- Dies wird je verschiedenen Einrichtungen zugewiesen. Insofern wird die Organisation des Lernens in verschiedene *Institutionen* verlegt. Das Berufliche scheint „naturegegeben“ Domäne der Wirtschaft und der Unternehmen; das Allgemeine und Politische wird daraus ausgegrenzt und öffentlichen bzw. „pluralen“ Trägern übertragen.

- Drittens geht es um die Anteile verschiedener *Lernorte*, seien es Arbeitsplätze, Lehrwerkstätten, Trainingszentren, Unterrichtsräume, Gedenkstätten usw.
- Davon sind auch – viertens – die *Regulationsmechanismen* betroffen, inwieweit Programme entschieden werden durch staatliche Instanzen, öffentliche Gremien, Interessenorganisationen, Unternehmen, Teilnehmende und Lehrende.
- *Juristisch* – fünftens – spiegelt sich die Desintegration wider in der Kompetenz für die Gesetzgebung der getrennten Bildungsbereiche, so z. B. der des Bundes für das Arbeitsrecht gegenüber der Kulturhoheit der Länder.
- Damit sind dann sechstens auch die *finanziellen Ressourcen* verbunden. Das Sozialgesetzbuch III einerseits oder die Förderung der politischen Bildung andererseits öffnen Finanztöpfe, welche als ihre jeweilige Claims angesehen werden.

Wenn die Frage nach der Integration von „beruflicher“ und „allgemeiner“ – darin eingeschlossen – auch „politischer“ Bildung aufgeworfen wird, geht es also nicht um eine bildungstheoretische, abgehobene Fragestellung, sondern der gesamte Horizont im Verhältnis von Bildung und Beruf, von Lernen und Arbeiten ist geöffnet. Deshalb sind auch Versuche, entsprechende Ansätze zu realisieren, immer wieder zum Scheitern verurteilt, wenn sie ihre eigene Reichweite nicht mitdenken.

Was sind die Prämissen?

Grundlegend stößt die Zusammenführung „beruflicher“ und „politischer“ Bildung gegen ein fortbestehendes Strukturprinzip der kapitalistisch-bürgerlichen Gesellschaft: Demgemäß gibt es Anlass, die Ursprünge dieses Schismas historisch zu rekonstruieren. Wenn die Diskussion überhaupt einen Sinn haben kann, so dann, weil Individuen in unterschiedlichen Bezügen stehen, je nachdem, ob es um den Einsatz des Arbeitsvermögens oder um das Herstellen gesellschaftlicher Zusammenhänge geht. Nach wie vor ist Arbeitstätigkeit in der kapitalistischen Wirtschaft geprägt durch Entfremdung, Ein- und Unterordnung.

Das Berufliche steht für Einsatzfähigkeit und Verwertbarkeit, das Allgemeine, das sich als das Politische darstellt, für das Gemeinsame und Befreiende

Gleichzeitig ist es Legitimationsprinzip der bürgerlichen Gesellschaft, ausgehend von demokratischen Postulaten nach Gleichheit und Freiheit, die Entfaltung aller zu ermöglichen. Diesen

Widerspruch spiegeln die Bildungstheorien und didaktischen Konzepte in ihren verschiedenen Ausformungen im Hin- und Herschwingen zwischen Mündigkeit und Nützlichkeit. Das Berufliche steht dann für Einsatzfähigkeit und Verwertbarkeit, das Allgemeine, das sich als das Politische darstellt, für das Gemeinsame und Befreiende.

Erst mit dem Aufstieg des Bürgertums wird Aussicht auf Mündigkeit für alle überhaupt denkbar. *Heinz-Joachim Heydorn* (1916 – 1974), Mitbegründer des SDS, Synodaler der Evangelischen Kirche, zuletzt Professor für Pädagogik an der Technischen Hochschule Darmstadt, verfolgt diesen Prozess. „Im Sinne des Aufstiegs hieß Mündigkeit, daß das gesamte Geschlecht, wie es unter dem Begriff des Menschen gefaßt wird, alles Verschllossene, Untergetauchte, in das Licht des Bewußtseins gerückt wird“ (Heydorn 1972, S. 8). Dieser Anspruch einer Bildung für alle bricht sich aber an der Wirklichkeit weiter bestehender Herrschaft. „Die aufsteigende bürgerliche Klasse hat den Begriff der Mündigkeit der Bildungsinstitution in einem Augenblick verbunden, in dem sie diese zu einer frühen, bedeutsamen Reife brachte. Sie tat das mit dem Anspruch, Sachwalter aller Menschen zu sein. Jedoch ist dies nur vorübergehend; der Anspruch blieb auf die Klasse beschränkt, die ihn, mit wachsender Akku-



Jugendliche bei der Ausbildung

mulation und historischem Erfolg, immer stärker einschränkt“ (ebd. S. 9).

Beruflichkeit oder Allgemeinheit ist vorrangig nicht eine Frage des Themenbezugs, sondern der Funktionszusammenhänge, in denen das lernende Individuum steht

Hier hat die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ihren Ursprung. Es geht also keineswegs, wie in verkürzten didaktischen Diskussionen manchmal unterstellt, um eine Einteilung von Inhalten.

Beruflichkeit oder Allgemeinheit ist vorrangig nicht eine Frage des Themenbezugs, sondern der Funktionszusammenhänge, in denen das lernende Individuum steht. Dies spiegelt sich in der bürgerlichen Gesellschaft auch in der Spaltung von Privatheit und Öffentlichkeit. Spätestens der Neuhumanismus setzte die begriffliche Trennung des Beruflichen und des Allgemeinen, wobei das Kulturelle und das Politische mit gemeint war, durch und begründete damit – teils ungewollt – eine Abwertung von Beruf und Arbeit.

Als Exponent dieser Position, welche die Berufsbildung aus der Allgemeinbildung ausschließt, wird immer wieder *Wilhelm von Humboldt* (1767 – 1835) mit dem Litauischen Schulplan zitiert: „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1964, Bd. IV, S. 188).

Die Humboldt-Strategie versuchte angesichts der Machtverhältnisse der feudal-bürgerlichen Gesellschaft Beruflichkeit zu opfern, um die Allgemeinheit zu sichern. Der Neuhumanismus begründete also eine *Allgemeinbildungsstrategie*.

In der Folge, wenn auch von den geistigen Begründern keineswegs so gedacht, wurde Berufsbildung zur Anpassung. „An die Materie geklebt, der Determination unterworfen, Arbeitsteilung und Klassenherrschaft, wurde der Mensch durch Bildung zur Arbeit für andere gebracht, durfte er lernen, sich für die Entwicklung der Produktion zu schinden“ (Heydorn 1972, 32). Reziprok dazu „entzieht sich die bürgerliche Existenz dem wirklichen Kampf, um sich in einer imaginären Freiheit zu spiegeln“ (ebd. S. 37).

Demgegenüber haben die Berufsbildungstheoretiker hundert Jahre später (Spranger, Kerschensteiner



Denkmal Wilhelm v. Humboldts vor der nach ihm benannten Universität in Berlin

u. a.) die zentrale Relevanz des Berufs für die Persönlichkeit hervorgehoben und im Gegenzug die *Berufsbildungsstrategie* stark gemacht. „Die Berufsbildung steht an der Pforte der Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1954, S. 48). Und: „Der Weg zur höheren Bildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1919, S. 27). Der unterlegte Berufsbegriff allerdings ist gekennzeichnet durch handwerklich-ständische Herkunft und somit geprägt durch Normativismus und Konservatismus (Faulstich 2001).

Ein angemessener Begriff von Arbeit

Hintergrund der Sphärenklänge, die den Begriff Beruf umtönen, ist die kapitalistische Form der Arbeitsgesellschaft. Die Grundzüge eines Theoriekonzeptes, das Arbeit für die Konstitution von Gesellschaft weiterhin als zentral annimmt, gehen davon aus, dass Menschheitsentwicklung und damit verbundene Entwicklung von Gesellschaft auf der Grundlage menschlicher Tätigkeiten als Arbeit erfolgt. Als grundlegendes Konzept, die Beziehung zwischen Natur und Kultur theoretisch zu fassen, hat *Gernot Böhme* den *Stoffwechsel* Mensch/Natur

gekennzeichnet. „Die materielle Beziehung des Menschen zur Natur stellt sich als Stoffwechsel dar, das heißt wenn man den Ausdruck im engeren Sinne nimmt, als Austausch von Stoffen, im weiteren Sinne aber auch als Austausch von Energie und Informationen“ (Böhme 1985, S. 29). Dies steht in der Tradition von *Marx*, der den Begriff des Stoffwechsels genau da verortet, wo er die Notwendigkeit der Arbeit als Gebrauchswert schaffenden Prozess hervorhebt. „Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert ...“ (MEW, 23, S. 192). Dies gilt auf diesem Abstraktionsniveau sowohl in einer „Agrargesellschaft“ wie in einer „Informationsgesellschaft“.

Der neuzeitliche Arbeitsbegriff wird in dieser Tradition zum theoretischen Fundament sowohl wirtschaftlicher Entwicklung als auch individueller Befreiung und Entfaltung. Schon mit dem Aufstieg des Arbeitsbegriffs ist dieser aber auch durch einen fundamentalen Widerspruch gekennzeichnet. Arbeit wird einerseits allgemein begriffen als Quelle gesellschaftlichen Reichtums, in ihren besonderen Formen als *Tauschwert* erzeugend aber bewirkt sie andererseits eine Trennung der Arbeitenden von ihren Produkten.

Mit fortschreitender Entwicklung der industriellen Produktion ist die Marxsche Vision von den Ermöglichungsbedingungen politischer und persönlicher Emanzipationsprozesse durch die Arbeit zunehmend problematisch geworden

Mit fortschreitender Entwicklung der industriellen Produktion ist die Marxsche Vision von den Ermöglichungsbedingungen politischer und persönlicher Emanzipationsprozesse durch die Arbeit zunehmend problematisch geworden. Dem entspricht industriesozologisch und sozialphilosophisch eine Entleerung

der Arbeitskategorie. Zwei reale Effekte technisch-industrieller Arbeit – potenziert in ihrer automatisiert-informationellen Form – begründen diesen Prozess: die *Entfremdung* in der Arbeit sowie die *Freisetzung* von der Arbeit liefern die entsprechenden Bewertungsmuster. Die arbeitenden Menschen werden zu dumpfen Anhängseln der Maschinerie degradiert. Sie „bedienen“ die Maschinen und werden entfremdete Teile eines großen, unbegriffenen Räderwerks. Wenn die Automaten vormals menschliche Funktionen übernehmen, so werden die Arbeitenden als „Lückenbüßer“ der Automation überflügelt und „freigesetzt“.



Mensch und Maschine

Die Entfremdungs-Freisetzungargumentation ver einseitigt und verschleiert jedoch die Dialektik realer Prozesse; die These vom „Ende der Arbeitsgesellschaft“ ist gekennzeichnet durch Pauschalität und unterliegt einem doppelten Fehlschluss. Zum einen sehen wir, dass ein Großteil menschlicher Arbeit noch schärfer beansprucht wird durch Erhöhung der Arbeitsanforderung mit einer Zunahme der Belastung im Betrieb. Zum andern gibt es eine Vielzahl sinnvoller Arbeiten, die nicht ausgeführt

Nicht die Arbeit ist knapp, sondern das Geld, um sie zu bezahlen

werden: im Umweltschutz, im Gesundheitswesen, im Bildungsbereich. Nicht die Arbeit ist knapp, sondern das Geld, um sie zu bezahlen. Das

Gerede von der „Knappheit der Arbeit“ lässt nicht nur die geschichtliche Besonderheit der Organisation als Lohn- bzw. Erwerbsarbeit außer Acht, sondern verdeckt auch eine ganze Reihe von Arbeiten, die eben nicht Erwerbstätigkeiten sind. Es gibt große Arbeitsfelder, die der Kapitalakkumulation nicht unterworfen sind und sich ihr entziehen: ein Großteil der Hausarbeit, ehrenamtliche Arbeit, Eigenarbeit. Die Wiederentdeckung der „Eigenarbeit“ und der „öffentlichen Arbeit“ verweist auf Alternativen zur Erwerbsarbeit.

Die Kernstruktur der gegenwärtigen Gesellschaftsformation bleibt begründet in der Erwerbsarbeit

Trotzdem bleibt die Kernstruktur der gegenwärtigen Gesellschaftsformation begründet in der Erwerbsarbeit. Sie wird auch für die nächste

Generation mit Sicherheit mehr als eine Rand-situation und ein Übergangsphänomen sein, sondern bleibt weiter Existenzgrundlage und Identitätskern des überwiegenden Teils der Bevölkerung – trotz der demographischen Tendenzen. Ein angemessener Arbeitsbegriff ist einerseits zu fassen als

eine spezifische Form von Tätigkeit, andererseits nicht gleichzusetzen mit Erwerbsarbeit. Arbeit in einem erweiterten Sinn umfasst, wenn Erwerbsarbeit ansatzweise erodiert und teilweise relativiert wird, und neue Formen der Verbindung mit anderen Tätigkeiten entstehen, mindestens die Aspekte:

- Einbezug in die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Natur
- Teilnahme an der Produktion von Gütern und Dienstleistungen
- Entwicklung der Kompetenzen in der Arbeitstätigkeit
- Inanspruchnahme eines großen Teils der Lebenszeit
- Vorgabe der Strukturen der Lebenszeit in Tagen, Wochen, Jahren
- Zuweisung von Einkommen
- Prestige und sozialer Status einer Person
- Interaktionen in der Arbeitssituation
- Entstehung von Normen und Werten innerhalb der Arbeit.

In diesem Sinn wird Persönlichkeitsförderlichkeit zunehmend als Kriterium für die Bewertung von Arbeitskonstellationen verwendet. Als „Humankriterien“ hat *Walter Volpert* (1990) konkrete Anforderungen der Arbeitsgestaltung zusammengefasst:

- Erweiterung der Handlungsspielräume
- angemessene zeitliche Spielräume
- selbständige Festlegung der Prozessstruktur der Arbeitstätigkeit
- Abbau von Behinderungen in der Arbeitstätigkeit
- Ermöglichen körperlicher Aktivitäten
- Ermöglichen sinnlicher Erfahrbarkeit
- Bezugnahme zu sozialen Bedingungen
- Einräumen unterschiedlicher Umsetzungsbedingungen
- Kooperation und zwischenmenschlicher Kontakt.

Mit diesen Kriterien verbinden sich Gestaltung der Arbeitsplätze und Personalentwicklung. Es geht also um Arbeitspolitik sowohl auf betrieblicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Dabei erhalten lernförderliche Arbeitsplätze einen zentralen Stellenwert.

Ein angemessener Begriff von Politik

Was die Bildungstheorie aus dem Verdacht des Illusionären heraus bringen kann, sind reale Tendenzen sowohl in der Arbeitswelt als auch im politischen System.

Ein angemessener Begriff von Politik könnte sich rückbesinnen auf einen Kern, nämlich des Herstellens gesellschaftlich verbindlicher Entscheidungen für die Zukunft auf der Grundlage unterschiedlicher Entwürfe für ein besseres Leben und vor allem auf Formen öffentlicher Austragung von Interessenkonflikten. Dies gerät in Konflikt mit der Idee, Arbeitsverhältnisse als sachlich gegeben, interesselos und konfliktfrei zu begreifen.

Das bildungstheoretische Konzept verbindet sich mit Tendenzen, die kumulieren in der breit akzeptierten Erkenntnis einer „*Entgrenzung*“ von Politik. So gibt es einerseits das dargestellte Hervorbringen des Politischen in der Arbeitswelt, dem andererseits der gleichzeitig stattfindende Prozess des Ausbrechens des Politischen aus dem staatlichen Raum entspricht. Dies ist nicht mehr beschränkt auf die traditionellen Bereiche der Parteien und Parlamente, sondern durchdringt alle Bereiche der Lebens- und Arbeitswelt. Ein Konzentrationszentrum solcher Politikprozesse ist der Betrieb. Der Kampf um die Mitbestimmung ist ein zutiefst politisches Problem, das die Arbeitsgestaltung betrifft und gleichzeitig gesellschaftlicher Macht bedarf.

Politische Bildung ist funktional, bezogen auf die gesellschaftliche Tatsache bestehender Interessenkonstellationen und resultierender Konflikte, einzuordnen

Insofern ist politische Bildung kaum noch thematisch zu fassen, d. h. bezogen auf angebbare Gegenstandsbereiche, sondern politische Bildung ist funktional, bezogen auf die gesellschaftliche Tatsache bestehender Interessenkonstellationen und resultierender Konflikte, einzuordnen.

Diesem Verständnis von politischer Bildungsarbeit unterliegt ein weiter Begriff von Politik, der nicht institutionell gefasst ist, sondern strukturell die Phänomene Interesse, Konflikt, Institutionen, Macht und Herrschaft in ihren vielfältigen gesellschaftlichen Konstellationen betrachtet.

Politische Entscheidungen konzentrieren sich nicht mehr nur auf die Zentralen der Macht, sondern sind ausgewandert in die Netze des „*Empire*“. Die Macht verteilt sich und wächst zugleich. Hierarchische Herrschaft wird zu einer strukturell verteilten. In Paradoxie zu dem offiziell konstatierten Bedeutungsverlust entsteht allerdings gleichzeitig eine *Omni-präsenz von Politik*, weil die Grenze zu anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen sich auflöst.

Gleichzeitig verliert politische Bildung ihren Fokus. Staatsbezogene Politikdefinitionen sind nicht mehr,

jedenfalls nicht als einzig gültige, akzeptiert. Dies war allerdings auch schon in den fünfziger Jahren Streitpunkt zwischen *Theodor Wilhelm*, unter dem Pseudonym *Oetinger* Verfasser der „Partnerschaft“, und dem Staatspreußen *Eduard Spranger*; ein weiterer Politikbegriff war auch schon Grundlage für den „Weg zum Mitbürger“ von *Fritz Borinski*.

Die Politisierung des Alltags verschiebt öffentliche Konflikte in das Private der Lebenswelt

Mit der Ausbreitung des Politischen erwächst aber auch die Gefahr, dass sich der Fokus auf Politik, nämlich Interesse und Konflikt, Macht und Herr-

schaft, Konsens und Legitimation, auflöst. Die Politisierung des Alltags verschiebt öffentliche Konflikte in das Private der Lebenswelt. Der doppelte Prozess des Entgrenzens und Hervorbringens des Politischen hat eine merkwürdige „Ausbreitung“ politischer Bildung bewirkt:

- Politische Bildung hat sich *entgrenzt*, insofern als sie ihren Gegenstand nicht mehr beschränken kann auf Strukturen und Prozesse im politischen System, sondern Entscheidungen über gesellschaftliche Zukünfte auch in anderen Zusammenhängen und besonders im Betrieb getroffen werden.
- Politische Bildung hat sich *entörtlicht*, da Politik nicht mehr ausschließlich, möglicherweise sogar nicht mehr vorrangig in Parteien und Parlamenten oder Bürokratien stattfindet, sondern ebenso in sozialen Konstellationen, ökonomischen Institutionen, besonders den großen Konzernen u. a.
- Politische Bildung hat sich *verflüchtigt*, weil die Prozesse, in welchen Entscheidungen gefällt werden, immer weniger formalisiert und immer stärker informell stattfinden.

Was sind mögliche Strategien?

Reale Tendenzen in der Arbeitswelt wie auch im politischen System machen also die *Allgemeinbildungs-* wie die *Berufsbildungsstrategie* als Grundlage eines angemessenen Konzepts der Didaktik obsolet; sie ermöglichen aber gleichzeitig eine Funktionsintegration der Bildung. Die *Konvergenzthese* (Arnold 1996) zieht daraus aber einen Fehlschluss: Eine Zusammenführung stellt sich nicht von alleine her. Es bedarf gezielter Gestaltungsansätze, welche die strukturellen Möglichkeiten umsetzen

Dies ist der Versuch einer *Integrationsstrategie*. *Herwig Blankertz* (1927 – 1983), Leiter des Modell-

Das Synthesepostulat geht immer noch von zwei getrennten Bereichen aus und erzeugt Denkblockaden

versuchs Kollegschule in NRW, war Exponent des weitestgehenden Integrationskonzepts bezogen auf die Sekundarstufe II, wo durch die

Trennung von Gymnasien und beruflicher Ausbildung die schärfste Spaltung besteht. In der Erwachsenenbildung stehen *Alfred Degen* und *Edwin Klein* und *Edgar Weick* für diese Position. Das Synthesepostulat allerdings geht immer noch von zwei getrennten Bereichen aus und erzeugt Denkblockaden.

Dass es nicht um Selbstlauf geht, zeigen die Schwierigkeiten seit 1975. Die Ermöglichungsbedingungen sind eher schlechter geworden. Die Systemintegration der institutionellen Strukturen zwischen den Entscheidungsebenen von Bund und Ländern und zu anderen Bildungsbereichen wie Ausbildung und Hochschule wird eingeschränkt. Dies verstärkt die Uneinheitlichkeit der Entwicklung in den Sektoren der Weiterbildung und vermindert die Funktionsintegration zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung, weil strukturpolitisch sehr unterschiedliche Ziele mit der Gesetzgebung verfolgt werden. Nach der Föderalismusreform I hat der Bund seine Gesetzgebungskompetenzen im Bereich der Bildung weit zurückgenommen.

Bemerkenswert ist nun, dass von unterschiedlichen Positionen her – so aus der Sicht betrieblicher Bildungsarbeit, aber auch aus der Perspektive politischer Orientierungen – die Frage nach dem Verhältnis beruflicher zu politischer Bildung trotzdem immer wieder neu aufgeworfen wird.

Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese überhaupt für Lernen zugänglich wird

Der Ansatz *arbeitsorientierter-politikbezogener Bildung* (Faulstich 1997) beruht auf einem Konzept des Zurückholens von Bedeutsamkeit von

Beruflichkeit (allgemein Arbeit) in den Lernprozess über Politik (insbesondere Demokratie). Daraus ergeben sich die Perspektiven einer Intentionalität bezogen auf die jeweiligen Interessen. Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese überhaupt für Lernen zugänglich wird. Menschen lernen, arbeiten und existieren immer schon in bestimmten Lebenslagen, in denen ökonomische, politische und kulturelle Konstellationen eine bestimmte Gestalt gewonnen haben, die den Individuen als strukturelle Rahmenbedingungen gegenüberreten und in denen sie ihre Lebensformen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln.

Dabei entstehen Zusammenhänge von Sozialstruktur, Milieus und Mentalitäten, welche die individuellen Handlungen, Einstellungs- und Verhaltensweisen und die gesellschaftlichen Verhältnisse vermitteln.

Ausgangspunkt sind demnach Interessenstrukturen im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse. Hier steht die weiterhin vorrangig beruflich strukturierte Arbeitstätigkeit immer noch im Zentrum, als grundlegend nicht nur für Konsum-, sondern auch für Identitätschancen (Faulstich 1981). Insofern richten sich die Interessen dominant auf den Gegenstand Arbeit und deren Gestaltung. Arbeitspolitik wird zum zentralen Thema von Bildungskonzepten.

Damit generalisiert sich die Diskussion und bezieht sich auf die Frage nach der Tragfähigkeit des Begriffes Bildung überhaupt. Auch der Bildungsbegriff ist jedoch in den letzten Jahren vermehrt immer wieder in Zweifel gezogen worden:

- Es handele sich um eine überhöhte Forderung, welche die Lernwirklichkeit nicht erfasse;
- Es handele sich um ein historisch überholtes Persönlichkeitsideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei.

Obwohl diese Kritik durchaus bezogen auf einige Vorstellungen von Pädagogen richtige Momente enthält, rechtfertigt sie aber m. E. nicht den Verzicht auf den Bildungsbegriff als einer zentralen Kategorie, um sich angesichts der anstehenden Zukunftsaufgaben zu orientieren. *„Bildung muß in diesem Sinn zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“* (Klafki 1985, S. 17).

Die Inhalte einer solchen Bildung bestimmen sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern historisch-konkret angesichts der sich gegenwärtig stellenden „Schlüsselprobleme“. Bildung heißt demnach, diejenige Kompetenz zu erwerben, um die Ursachen solcher zentralen Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen treffen zu können und handelnd in herrschende Verhältnisse einwirken zu können.

Dabei besteht die Chance, sich zu befreien aus verkürzten Konzeptionen. Es geht um verschiedene Funktionszusammenhänge im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft. Es wird immer weniger möglich, das Politische eindeutig gegenüber dem Beruflichen abzugrenzen, weil sowohl die Gestaltung von Arbeitsinhalten zum brisanten politischen Problem

Es ist die beruflich institutionalisierte Arbeitstätigkeit, die nach wie vor das zentrale Strukturprinzip gesellschaftlicher Integration, individueller Identitätschancen und politischer Organisation ausmacht

Organisation ausmacht. Insofern begründen sich Bildungskonzepte letztlich durch die Art und Weise ihrer Arbeitsorientierung.

wird, wie auch die Entgrenzung des Politischen in die Arbeitsinhalte eindringt. Es ist die beruflich institutionalisierte Arbeitstätigkeit, die nach wie vor das zentrale Strukturprinzip gesellschaftlicher Integration, individueller Identitätschancen und politischer

Was also zu überprüfen ist, ist die Frage, ob angesichts der sich abzeichnenden gesellschaftlichen Tendenzen das lange diskutierte Postulat einer Integration beruflicher und politischer Bildung mittlerweile neue Wirksamkeit erhält. Dabei liegt es nahe, über die Integrationsstrategie hinauszugehen und sich auf den Kern des Problems – Bildung – zu beziehen.

Wenn man Klafkis Bildungsbegriff mit dem Fokus auf Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit ernst nimmt, gerät die Frage nach dem Ansatz der Bildungsarbeit unmittelbar in den Kontext betrieblicher und gesellschaftlicher Arbeitsverhältnisse. Hier allerdings scheint die Frage nach Demokratisierung und Mitbestimmung im Sinne einer Kontrolle von Macht in der Wirtschaft äußerst unzeitgemäß, aber nach der Finanzkrise seit Ende 2008 frappierend aktuell.

Betriebliche und gesellschaftliche Verhältnisse ermöglichen zunehmende Interdependenzen – das ist der harte Kern des Synthesearguments. Dies wirft Themen auf, die im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung zunehmend brisant werden und als Aspekte eines erneuerten Bildungsbegriffes relevant werden:

- Chancen von Partizipation zu ergreifen und daraus Engagement zu entwickeln, Konflikte demokratisch zu lösen;
- Die Entwicklung von Persönlichkeit in der Arbeit zu ermöglichen und Identitätschancen für ein gelungenes Leben zu entfalten;
- Gestaltbarkeit von Technik zu verstehen und entsprechende technische Kompetenzen für die Entwicklung von Alternativen zu erwerben;
- Verantwortung gegenüber der Natur zu entwickeln und Umweltfragen als gesellschaftliche Fragen zu sehen;
- Zusammenhänge zu sehen und Ganzheitlichkeit zu begreifen, global zu denken und Solidarität

mit der Weltbevölkerung zu entwickeln angesichts der Drohung von Krieg und Zerstörung;

- Den Umgang mit der knappsten Ressource, der eigenen Zeit, zu organisieren und sie sinnhaft einzusetzen;
- Gewichte von Wertfragen zu überschauen und aus gesellschaftlichen Interessen und Ideen den eigenen Sinn zu finden.

Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, wird gebunden an die Gewinnung erweiterter Souveränität über das eigene Leben. Dabei geht es um die Gestaltung sowohl von Arbeit als auch von Politik. Aufgegriffen in der *Bildungsstrategie* wird das utopische Potential von „Bildung“ als die gegenwärtige ökonomische und politische Verfasstheit überschreitende Möglichkeit.

Literatur

Arnold, Rolf: Bildende Qualifizierung. In: Neue Sammlung (1996) H.1, S. 19-34

Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969

Faulstich, Peter: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1981

Faulstich, Peter: Integration allgemeiner und beruflicher Bildung. (Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit) In: Hessische Blätter für Volksbildung 44 (1991) H. 3, S. 193-198

Faulstich, Peter: Arbeitsorientierte – politikbezogene Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1997) H.1/2, S. 19-22

Faulstich, Peter: Beruflichkeit als Identitätschance und Bildungsanlass. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (2001), S. 422-438

Hessischer Volkshochschulverband: Synthese beruflicher und politischer Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1974) H. 2, S. 161-163

Heydorn, Heinz-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972

Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Werke. Bd. IV. Darmstadt 1964

Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation (1904). München 1954

Pflüger, Albert: Weiterbildung zur Sekretärin. In: Materialien zur politischen Bildung (1974) S. 60-65

Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung. Leipzig 1919

Volpert, Walter: Welche Arbeit ist gut für den Menschen? In: Frei, F./Udris, I. (Hrsg.): Das Bild der Arbeit. Bern 1990, S. 23-40

Weick, Edgar: Die Synthese beruflicher und politischer Bildung vor neuen Herausforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1991) S. 212-219



Prof. Dr. Peter Faulstich ist Lehrstuhlinhaber am Fachbereich Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg.

Adresse: Joseph-Carlebach-Platz 1/Binderstr. 34, 20146 Hamburg.

E-Mail: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Der Arbeitsmarkt im Wandel

Hartmut Seifert

Über die Veränderungen am Arbeitsmarkt informiert dieser Beitrag, der nicht nur die quantitative Entwicklung von Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitslosigkeit darstellt, sondern auch qualitative Aspekte einbezieht. Hartmut Seifert analysiert die Auswirkungen der Hartz-Reformen auf den Arbeitsmarkt und dadurch entstandene neue Beschäftigungsformen. Die Statistiken belegen eine starke Zunahme sogenannter atypischer Beschäftigungsverhältnisse, die u. a. durch Teilzeit, Befristung oder Leiharbeit gekennzeichnet sind.

Problemstellung

Die deutsche Wiedervereinigung vergrößerte nicht nur schlagartig den Arbeitsmarkt, sie konfrontierte ihn auch mit gewaltigen Anpassungsaufgaben. Die ostdeutsche Wirtschaft erlebte einen schockartigen Zusammenbruch. Die bisherige Vollbeschäftigung schlug in Massenarbeitslosigkeit um. Mit enormem Mitteleinsatz musste die Arbeitsmarktpolitik einspringen, um soziale Verwerfungen aufzufangen oder zumindest abzumildern. Zugleich bot der westdeutsche Arbeitsmarkt keine günstigen Ausgangsbedingungen, um die im Osten fehlenden Arbeitsplätze zu kompensieren. In Westdeutschland lag die Arbeitslosenquote 1990 bei immerhin 7,2 Prozent. Zu den alten kamen neue Probleme hinzu. Sicherlich handelte es sich um eine Sondersituation, die in ihren beschäftigungspolitischen Anforderungen weit über den in dynamischen Wirtschaften üblichen Anpassungsbedarf hinausging.

Der lange Schatten der Wiedervereinigungsprobleme wirkt zweifellos immer noch nach. Wenn der nachfolgende Beitrag einige grobe Linien der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktentwicklung seit Beginn der 1990er Jahre nachzeichnet, steht jedoch der Gesamtarbeitsmarkt im Vordergrund. Spezielle aus der Wiedervereinigung resultierende Probleme bleiben im Hintergrund. Einige Indikatoren sollen Bewegungen, aber auch Verkrustungen am Arbeitsmarkt aufzeigen.

Beschäftigungsentwicklung

Quantitative Aspekte

Anhaltende Massenarbeitslosigkeit stellte in den letzten zwei Jahrzehnten eine der zentralen Herausforderungen der Politik dar. Im zyklischen Auf und Ab der Wirtschaft folgten auf zwischenzeitliche Besserungen mit jedem Konjunkturabschwung immer wieder Anstiege auf jeweils neue Rekordmarken. Den bislang höchsten Wert erreichte die Arbeitslo-

senzahl in 2005 mit jahresdurchschnittlich 4,86 Mio. oder einer Arbeitslosenquote von 9,1%. Zu Beginn der 1990er Jahre lag die Zahl der registrierten Arbeitslosen noch bei knapp unter 3 Mio. Im 2005 einsetzenden Konjunkturaufschwung erholte sich die Arbeitsmarktlage. Die Beschäftigung kletterte 2008 auf den höchsten Stand seit der Wiedervereinigung. Durchschnittlich nahmen gut 40,3 Mio. Personen entweder in abhängiger oder selbstständiger Beschäftigung am Erwerbsleben teil (Bach et al. 2008). Gegenüber dem letzten Konjunkturtiefpunkt im Jahr 2003 ist das ein Zuwachs von gut 1,6 Mio. oder 4,1 %. Mit dem kräftigen Beschäftigungsaufschwung schrumpfte auch die Zahl der Arbeitslosen. Mit jahresdurchschnittlich etwa 3,27 Mio. lag sie um 1,59 Mio. oder 32,8 % unter dem Rekordwert von 2005.

Betrachtet man den gesamten Zeitraum vom Beginn der 1990er Jahre bis 2007, dann entwickelten sich Arbeitslosigkeit und Beschäftigung längst nicht so spiegelbildlich wie in den letzten drei Jahren. In 2008 übertraf die Zahl der abhängig Beschäftigten trotz des jüngsten Aufschwungs mit 35,865 Mio. und des dabei erzielten Rekordniveaus bei der Beschäftigung den Wert von 1991 nur um 0,76 Mio. Und trotz der jüngsten Besserung lag die Zahl der

Die demographische Entwicklung entlastet den Arbeitsmarkt

Arbeitslosen auf einem um 1,76 Mio. höheren Niveau. Wenn sich Arbeitslosigkeit und Beschäftigung nicht spiegelbildlich entwickelten, dann liegt die Erklärung hierfür in dem gleichzeitigen Anstieg des Erwerbspersonenpotenzials. Der Eintritt geburtenstarker Jahrgänge in das Erwerbsleben, starke Zuwanderungen und eine steigende Frauenerwerbsquote ließen das Erwerbspersonenpotenzial um gut 1,5 Mio. anschwellen. Der Zenit war in 2005 erreicht. Seitdem hat sich die demografische Entwicklung umgekehrt, sie entlastet den Arbeitsmarkt.

Heftiger Streit ist über die Frage entbrannt, welche Faktoren den 2005 einsetzenden Beschäftigungsaufschwung auslösten. Befürworter von deregulierten und flexiblen Arbeitsmärkten machen hierfür die so genannten Hartz-Reformen verantwortlich.¹ Das Argument ist, dass die Deregulierungen bei Leiharbeit, befristeter sowie geringfügiger Beschäftigung deren Einsatz erleichtert und die Nachfrage nach Beschäftigung stimuliert hätten. Ferner hätte

¹ Eine ausführliche Diskussion führt der Sachverständigenrat in seinem Jahresgutachten 2007/08 (Sachverständigenrat 2007: Ziffer 481 ff).

das in der Arbeitsmarktpolitik neu eingeführte Prinzip des Forderns und Förderns den Druck zur Arbeitsaufnahme erhöht und dazu geführt, dass Arbeitslose schneller und konzessionsbereiter offene Stellen auch mit schlechteren Arbeitsbedingungen als an den alten Arbeitsplätzen annehmen. Dieser Mechanismus habe die Nachfrage nach Arbeit im Niedriglohnsektor ausgeweitet.

Demgegenüber führen makroökonomisch begründete Argumente die Besserung am Arbeitsmarkt auf konjunkturelle Nachfrageimpulse zurück (Horn et al. 2007). Den Auslöser für den Aufschwung sehen sie in dem weltweiten Investitionsboom, von dem die wettbewerbsstarke Investitionsgüterindustrie in Deutschland besonders profitiert habe. Sie verweisen darauf, dass der Investitionsboom die Exporte beflügelt und die Außenhandelsüberschüsse gesteigert habe. Dadurch hätten sich die Impulse auf die inländischen Investitionen verstärkt. Für weiteren Schub habe der normale Investitionszyklus gesorgt. Dynamischer noch hätte der Aufschwung verlaufen können, wenn, wie in den Wirtschaftszyklen zuvor, auch der private Konsum angesprungen wäre. Die moderate Entwicklung der Einkommen habe jedoch bremsend gewirkt. Empirisch ist dieser Mechanismus besser belegt als das Deregulierungsargument (Horn et al. 2007).

Die groß angelegte Evaluierungsforschung zu den ersten drei Hartz-Gesetzen hat allenfalls schwache positive Impulse auf die Beschäftigung ausmachen können (Bundesregierung 2006). Empirische Evidenz spricht dafür, dass die Deregulierungen bei Befristungen und Leiharbeit Überstunden substituiert haben. So fällt auf, dass im jüngsten Konjunkturaufschwung durchschnittlich etwas weniger Überstunden geleistet wurden als im vorangegangenen Boom (Bach et al. 2008: Tabelle A2). Der Rückgang der Überstundenarbeit kann aber auch auf die rasche

Die Evaluierungsforschung zu den ersten drei Hartz-Gesetzen hat allenfalls schwache positive Impulse auf die Beschäftigung ausmachen können

Ausbreitung von Arbeitszeitkonten zurückzuführen sein. Sie erlauben, die Arbeitszeit auszuweiten, ohne dass wie bei Überstunden Zuschläge zu zahlen sind (Seifert 2005). Ferner gibt es Hinweise, dass die

zunächst rasch in die Höhe geschnellte Zahl der Minijobs zu einem (nicht genau quantifizierbaren) Teil ansonsten neu entstandene Vollzeit- und Teilzeitjobs ersetzt. Im Prinzip stellt dieser Mechanismus nichts anderes dar als eine radikale Form der Arbeitszeitverkürzung.

Strukturaspekte

Welche Besonderheiten und Probleme kennzeichnen die strukturellen Veränderungen von Beschäftigung und Arbeitslosigkeit? Bei der Beschäftigung hat sich der Trend zur Tertiarisierung fortgesetzt. Arbeiteten 1991 noch 38,6 % der Beschäftigten im Produzierenden Gewerbe, waren es 2007 nur noch 26,6 %. Spiegelbildlich stieg der Anteil der Beschäftigten in den Dienstleistungen von 59,3 % auf 72,2 %. Besonders stark expandierte der Teilbereich Finanzierung und Vermietung von 9,3 % auf 16,2 %. Selbst in der Rezessionsphase zu Beginn der 2000er Jahre bauten die Dienstleistungen Beschäftigung weiter auf. Sie sind auch hauptsächlicher Träger der jüngsten Beschäftigungsexpansion.

Der Wandel des Beschäftigungssystems in Richtung Dienstleistungen begünstigte den Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit. Deren Anteil an allen abhängig Beschäftigten erhöhte sich von 41 % auf 45,3 %, gleichzeitig stieg die Erwerbsquote (Anteil der erwerbstätigen Frauen an weiblichen Personen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren) in Westdeutschland von 57,2 % auf 67,1 % in 2006, während sie in Ostdeutschland von 74,8 % auf 73,4 % zurückging. Insgesamt übertraf sie mit 68,4 % die in der Europäischen Beschäftigungsstrategie definierte Zielmarke von 60 %. Dieser Wert ist aber immer noch weit von der bei 81,1 % liegenden Erwerbsquote von Männern entfernt. Außerdem handelt es sich um eine rein quantitative Größe, die nichts über die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse aussagt. Zwischen beiden Dimensionen scheint ein enger Zusammenhang zu bestehen. Denn mit der stärkeren Erwerbs-



Der weibliche Anteil an der Erwerbstätigkeit stieg

beteiligung von Frauen wandelte sich auch die Struktur des Beschäftigungssystems. Ein nicht unerheblicher Anteil der Beschäftigungsexpansion fand in atypischen Beschäftigungsformen statt, in Teilzeitarbeit, geringfügiger und befristeter Beschäftigung.

Atypische Beschäftigung

Atypische Beschäftigungsverhältnisse nehmen zu. Unter diese Kategorie fallen Arbeitsverhältnisse, die nicht dem Modell des so genannten Normalarbeitsverhältnisses entsprechen. Zentrales Merkmal ist Vollzeitätigkeit, die unbefristet und sozialversicherungspflichtig ausgeübt wird, bei der außerdem Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis zusammenfallen. Manche Definitionen sehen als weiteres Merkmal die Tarifgebundenheit vor. In Abgrenzung zum Modell der Normalarbeitszeit können Teilzeitarbeit, geringfügige und befristete Beschäftigung sowie Leiharbeit als atypische Beschäftigungsformen bezeichnet werden (Keller/Seifert 2007).

Die Varianten atypischer Beschäftigung unterscheiden sich deutlich in ihrer Dynamik und Bedeutung

im Jahr 2007 gemessen an der Gesamtbeschäftigung (Tabelle 1).

- Teilzeitarbeit ist mit Abstand die quantitativ wichtigste Form und hat über die Konjunkturzyklen hinweg kontinuierlich auf gut 26 % der Gesamtbeschäftigung zugenommen.²
- Eine Variante von Teilzeitarbeit stellt die geringfügige Beschäftigung dar, auch als Minijobs bezeichnet. Sie hat vor allem in Folge ihrer durch die Hartz-Gesetze erfolgten Deregulierung seit 2003 erheblich an Bedeutung gewonnen. Insgesamt üben gut 20 % der abhängig Beschäftigten eine geringfügig entlohnte Tätig-

2 Die Abgrenzung von Teilzeitarbeit und geringfügiger Beschäftigung ist nicht eindeutig. Die hier ausgewiesenen Daten über Teilzeitarbeit basieren auf dem Mikrozensus; sie enthalten im Gegensatz zu den vom IAB errechneten Teilzeitquoten nur einen Teil der geringfügig Beschäftigten (Dietz/Walwei 2006). Die Zahl der geringfügig Beschäftigten schließt erwerbstätige Schüler, Studenten und Rentner ein, die im strengen Sinne nicht als abhängig Beschäftigte zu zählen sind sondern einen anderen Status haben.

Tabelle 1: Formen atypischer Beschäftigung

Jahr	Beschäftigte Insgesamt	Teilzeitarbeit ¹⁾		Geringfügig Beschäftigte ²⁾		Leiharbeit ²⁾		Beschäftigte (ohne Auszubildende) Insgesamt	Befristet Beschäftigte (ohne Auszubildende)	
		Teilzeitarbeit in 1.000	Anteil an Beschäftigten	geringfügig Beschäftigte ³⁾ in 1.000	Anteil an Beschäftigten	Leiharbeit in 1.000	Anteil an Beschäftigten		befristet Beschäftigte in 1.000	Anteil an befristet Beschäftigten
1991	33.887	4.736	14,0			134	0,4	32.323	2.431	7,5
1992	33.320	4.763	14,3			136	0,4	31.891	2.495	7,8
1993	32.722	4.901	15,0			121	0,4	31.151	2.221	7,1
1994	32.300	5.122	15,9			139	0,4	30.958	2.322	7,5
1995	32.230	5.261	16,3			176	0,5	30.797	2.388	7,8
1996	32.188	5.340	16,6			178	0,6	30.732	2.356	7,7
1997	31.917	5.659	17,7			213	0,7	30.436	2.453	8,1
1998	31.878	5.884	18,5			253	0,8	30.357	2.536	8,4
1999	32.497	6.323	19,5			286	0,9	30.907	2.842	9,2
2000	32.638	6.478	19,8			339	1,0	31.014	2.744	8,8
2001	32.743	6.798	20,8			357	1,1	31.176	2.740	8,8
2002	32.469	6.934	21,4	4.100	12,6	336	1,0	30.904	2.543	8,2
2003	32.043	7.168	22,4	5.533	17,3	327	1,0	30.513	2.603	8,5
2004	31.405	7.168	22,8	6.466	20,6	400	1,3	29.822	2.478	8,3
2005	32.066	7.851	24,5	6.492	20,2	453	1,4	30.470	3.075	10,1
2006	32.830	8.594	26,2	6.751	20,6	598	1,8	31.371	3.389	10,8
2007	33.606	8.841	26,3	6.918	20,6	731	2,2	31.906	3.291	10,3

¹⁾ jeweils April
²⁾ jeweils Ende Juni
³⁾ Mini-Jobs auf 400 € Basis

Quelle: Statistisches Bundesamt, F 1, Reihe 4. 1. 1., verschiedene Jahrgänge und <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,sfgsuchergebnis.csp>;

keit aus; über 15 % arbeiten ausschließlich geringfügig.³ Der zunächst nach der Deregulierung starke Zuwachs hat sich nach Reduzierung der Subventionierung⁴ Mitte 2006 abgeflacht und ist in Stagnation übergegangen.

- Der Anteil der befristet Beschäftigten⁵ ist trotz mehrfacher Lockerungen der rechtlichen Rahmenbedingungen seit Mitte der 1980er Jahre nur moderat gestiegen, wobei die Zunahme seit 2005 von gut 8 % auf über 10 % auf besondere Einflüsse zurückzuführen ist.⁶
- Leiharbeit entwickelt sich weitaus dynamischer als die übrigen Formen, wenngleich der Anteil an allen Beschäftigten nach wie vor auf niedrigem Niveau bei 2,4 % Mitte 2008 liegt, dem vorläufigen Höhepunkt dieser Beschäftigungsform. Der relativ starke Zuwachs seit 2003 geht vor allem auf die Deregulierung im Zuge der Hartz-Reformen zurück. Sie hoben das Befristungsverbot ebenso auf wie das Synchronisationsverbot. Seit dem Konjunkturereinbruch in der zweiten Hälfte 2008 bewegt sich Leiharbeit steil nach unten.

Um das Gesamtausmaß atypischer Beschäftigung zu quantifizieren, lassen sich die Anteilswerte nicht einfach addieren, da einzelne Formen (z. B. Teilzeit und Befristung oder Teilzeit und Leiharbeit) kombiniert auftreten können. Langfristig hat ihr Anteil zugenommen; entfielen 1991 erst etwa 20 % aller abhängig Beschäftigten auf den atypischen Bereich, waren es 2007 37%. Dieser Wandel der Beschäftigungsformen hat eine ausgeprägte geschlechtsspezifische Komponente: Bei den Frauen liegt der Anteil bei knapp 57%.⁷ Sie sind, abgesehen von der Leiharbeit, bei allen anderen Formen überrepräsentiert.

3 Dieser Wert enthält eine nicht genau zu beziffernde Zahl an Schülern, Studierenden und Rentnern, die auf etwa ein gutes Drittel zu veranschlagen ist.

4 Die Pauschalabgaben der Arbeitgeber für Sozialversicherungsbeiträge und Steuern wurden Mitte 2006 von 25 % auf 30 % heraufgesetzt.

5 Im Unterschied zu den übrigen Werten sind in dieser Ziffer Ausbildungsverhältnisse nicht berücksichtigt.

6 Der Anstieg zwischen 2004 und 2005 geht wesentlich auf die Einführung der 1-€-Jobs (Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung nach Par. 16, Abs. 3 SGB II) zurück.

7 Diese Angaben basieren auf Berechnungen mit den Daten des sozioökonomischen Panels. Diese Werte sind berechnet als Anteile der atypisch Beschäftigten (Teilzeit-, geringfügig sowie befristet Beschäftigte, Leiharbeit) an allen abhängig Beschäftigten (Brehmer/Seifert 2009).



Im Zentrum der Hartz-Reformen: Die Arbeitsagentur

Atypische Beschäftigungsformen bergen größere Prekaritätsrisiken als Normalarbeitsverhältnisse (Brehmer/Seifert 2009). Leiharbeitnehmer, befristet oder geringfügig Beschäftigte erhalten auch bei vergleichbaren Personenmerkmalen geringere Löhne, haben schlechteren Zugang zu betrieblicher Weiterbildung und tragen höhere Beschäftigungsrisiken. Die Expansion atypischer Beschäftigungsformen hat wesentlich den in den letzten Jahren stark gestiegenen Anteil der Beschäftigten im Niedriglohnsektor verursacht.

Strukturelle Arbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeit betrifft weder alle Beschäftigtengruppen noch alle Regionen gleichermaßen. Vor allem Geringqualifizierte, Ältere und Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen tragen ein höheres Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren und keinen neuen zu finden. Bei den Personen über 50 Jahre lag im Jahresdurchschnitt die Arbeitslosenquote um knapp zwei Prozentpunkte über der Gesamtquote (BA 2008). Deutlicher noch ins Gewicht fallen die Arbeitslosigkeitsprobleme von Ausländern, deren Arbeitslosenquote etwa doppelt so hoch ist wie die der Deutschen. In der gleichen Relation bewegen sich auch die Arbeitslosenquoten von Ost- und Westdeutschland.

Langfristarbeitslosigkeit hält sich hartnäckig. Unter den Arbeitslosen ist der Anteil derjenigen, die länger als ein Jahr vergeblich eine Wiederbeschäftigung

suchen, sogar im jüngsten Konjunkturaufschwung noch von 35,3 % auf 40,3% gestiegen. Diese Entwicklung dürfte mit der Aufteilung der Arbeits-

Langfristarbeitslosigkeit hält sich hartnäckig

marktpolitik in zwei Regelkreise zu tun haben. So haben Kurzfrist-arbeitslose vom Aufschwung nach 2005 deutlich stärker profitiert als Langzeitarbeitslose, die im Rechtskreis SGB II von einem Träger der Grundsicherung betreut werden. Die besseren Reintegrationschancen der ersten Gruppe dürften ferner damit zu tun haben, dass sie noch über sehr aktuelle Berufserfahrungen und Qualifikationen verfügen. Eine Rolle dürfte schließlich spielen, dass Kurzzeitarbeitslose an arbeitsmarktpolitischen Instrumenten stärker partizipieren.

Arbeitszeit

Drei zentrale Trends prägen das Muster der Arbeitszeit. Die Dauer der Arbeitszeit weist in gegenläufige Richtungen. Während Vollzeitbeschäftigte durchschnittlich wieder länger arbeiten, steigt der Anteil der nur geringfügig oder Teilzeitbeschäftigten. Der

jahrzehntelange Trend zu kürzeren Arbeitszeiten ging 2003 zu Ende. Im Zuge der konjunkturellen Krise, steigender Arbeitslosigkeit und des verschärften internationalen Wettbewerbs setzten Arbeitgeber und ihre Verbände eine Zeitenwende durch. Seitdem stieg die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit um knapp eine Stunde. Fast jeder dritte Vollzeitbeschäftigte leistet 42 und mehr Stunden pro Woche. Die Belastungen nehmen zu, das Risiko, wegen Erwerbsminderung vorzeitig das Erwerbsleben zu beenden, steigt. Auch für die Familie bleibt immer weniger Zeit. Nach einem langen Arbeitstag fällt es schwer, noch Zeit und Energie für Weiterbildung aufzubringen.

Mit einer effektiven Arbeitszeit von 40,3 Stunden pro Woche arbeiten Vollzeitbeschäftigte in Deutschland in etwa so lang wie die Beschäftigten im europäischen Durchschnitt. Lange Arbeitszeiten sind kein

Ländervergleiche zeigen, dass die Dauer der Arbeitszeit negativ mit der Produktivität je Arbeitsstunde korreliert

Ausweis von effizientem Arbeitseinsatz. Wie Ländervergleiche zeigen, korreliert die Dauer der Arbeitszeit negativ mit der Produktivität je Arbeitsstunde. Länder mit durchschnittlich kurzen

Arbeitszeiten wie Dänemark und die Niederlande weisen hohe Werte für die Stundenproduktivität auf. Sie sind beschäftigungspolitisch außerdem äußerst erfolgreich. Dagegen schneiden Länder mit langen Arbeitszeiten wie Bulgarien, Litauen oder Lettland bei der Produktivität schlecht ab. Längere Arbeitszeiten haben also eine Kehrseite. Gleichwohl können die Unternehmen davon profitieren, wenn sie, wie dies in den vergangenen Jahren häufig der Fall war, ohne Lohnausgleich durchgesetzt werden. Dadurch senken sie die Stundenlöhne.

Während Vollzeitbeschäftigte länger arbeiten, wächst die Zahl der Beschäftigten mit kurzen Arbeitszeiten, sei es in Form von Minijobs oder Teilzeit, deren Anteil sich kontinuierlich auf gut 26 % erhöhte. Dieses polarisierte Zeitmuster ist stark geschlechtsspezifisch. Männer arbeiten länger, Frauen kürzer. Da Einkommen und Karrierechancen auch von der Arbeitszeit abhängen, hat die Arbeitszeitentwicklung der letzten Jahre die geschlechtsspezifische Spaltung am Arbeitsmarkt vertieft.

Im langfristigen Trend ist das gesamtwirtschaftliche Arbeitsvolumen zwischen 1991 und 2007 von 59,254 Mrd. Stunden um 3,8 % auf 57,003 Mrd. Stunden gesunken. Wenn gleichzeitig die Zahl der Erwerbstätigen um 3,4 % gestiegen ist, dann wäre diese Entwicklung nicht ohne die umverteilend



Zeitmaschine Mensch

wirkende Expansion der Teilzeitarbeit möglich gewesen.

Überlagert werden die Trends bei der Dauer der Arbeitszeit durch die Zunahme atypischer Beschäftigungszeiten. Schicht-, Nacht- und Wochenendarbeit breiten sich aus. Rund 59 % der Beschäftigten arbeiten zu diesen Zeiten, 1991 waren es erst gut 34 %. Lange und zugleich während der Nacht und im Schichtbetrieb geleistete Arbeitszeiten bedeuten hohe Belastungen und Risiken für gesundheitlichen Verschleiß. Wenn 2006 jeder sechste Neurentner wegen verminderter Erwerbsfähigkeit in den Ruhestand ging, dann dürften belastende Arbeitszeiten eine nicht unwesentliche Ursache hierfür sein. Sollten sich die Arbeitszeittrends der letzten Jahre fortsetzen, werden immer weniger Beschäftigte in Folge verminderter Erwerbsfähigkeit die Rente mit 67 erreichen.

Schließlich haben sich Arbeitszeitkonten ausgebreitet. Für etwa die Hälfte der Beschäftigten bieten sie neue Möglichkeiten der Zeitorganisation. Sie erlauben, die Arbeitszeit variabel zu verteilen und lösen das Modell der starren Normalarbeitszeit ab, das lange Zeit das industrielle Zeitalter prägte.

Fazit

Das Problem der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit ist trotz zwischenzeitlicher Erholungen und umfangreicher Deregulierungen ungelöst geblieben. Gleichzeitig verhärten sich Segmentierungen am Arbeitsmarkt. Atypische Beschäftigungsformen mit eingeschränkten Einkommens- und Karrieremöglichkeiten gewinnen an Bedeutung. Die Hoffnung, sie könnten als Sprungbretter in Normalarbeitsverhältnisse dienen, hat sich nur teilweise erfüllt. Die Aufstiegsmobilität am Arbeitsmarkt ist eingeschränkt. Gleichzeitig wächst der Niedriglohnbereich. Zwar stieg die Erwerbsquote der Frauen. Noch aber müssen sie sich im überproportionalen Maße mit zweitklassigen Jobs im Bereich der atypischen Beschäftigung abfinden. Eine der zentralen Herausforderungen für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik wird sein, neben dem chronischen Arbeitsplatzdefizit auch die wachsenden Strukturprobleme anzugehen.

Literatur

Hans-Uwe Bach/Hermann Gartner/Sabine Klinger/Thomas Rothe/Eugen Spitznagel: Internationale Finanzkrise bringt schwere Zeiten für den Arbeitsmarkt, IAB-Kurzbericht 20, Nürnberg 2008

Wolfram Brehmer/Hartmut Seifert: Sind atypische Beschäftigungsverhältnisse prekär? Eine empirische Analyse der sozialen Risiken, erscheint in ZAF 4/2008

Bundesagentur für Arbeit, Arbeitsmarkt 2007, Nürnberg 2008

Bundesregierung: Bericht der Bundesregierung zur Wirksamkeit moderner Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, Deutscher Bundestag, Drucksache 16/3982, 2006

Gustav Horn/Camille Logeay/Rudolf Zwiener: Wer profitierte vom Aufschwung? IMK Report Nr. 27, Düsseldorf 2007

Berndt Keller/Hartmut Seifert (Hrsg.): Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken, Berlin 2007

Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung: Das Erreichte nicht verspielen, Jahresgutachten 2007/08, Wiesbaden 2007

Hartmut Seifert (2005): Vom Gleitzeit- zum Langzeitkonto, in: WSI-Mitteilungen, 58 (6), S. 308-313



Dr. Hartmut Seifert war seit 1995 Leiter der Abteilung Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans Böckler Stiftung. Lehraufträge an der Universität Konstanz und zahlreiche Aktivitäten in der wissenschaftlichen Politikberatung sowie das Amt des stellvertretenden Vorsitzenden der Deutschen

Vereinigung für Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF e. V.) gehörten zu seinem Tätigkeitsspektrum. Seit Februar 2009 ist Hartmut Seifert im Ruhestand.

Adresse über die Hans Böckler Stiftung: Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf

E-Mail: H.G.Seifert@t-online.de

Politische Bildung im Auftrag einer Gewerkschaft

Das Beispiel ver.di

Andreas Michelbrink

Der Artikel beschreibt nach einem kurzen Rückblick die Grundsätze der Bildungsarbeit in ver.di. Dabei stellt Andreas Michelbrink das Bildungs- und Selbstverständnis von ver.di und seinen Bildungsträgern vor und schließt mit den aktuellen Herausforderungen an politische Bildung.

Rückblick auf die Gründungsphase von ver.di

Im März 2001 wurde die *Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft – ver.di* gegründet. Mit der Fusion aus fünf Einzelgewerkschaften (IG Medien, DPG, HBV, DAG und ÖTV) wurden die Kräfte gebündelt und neue gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet.

In der Gründungsphase von ver.di wurde auch die Bildungsarbeit der beteiligten Organisationen neu organisiert

In dieser ver.di-Gründungsphase vollzog sich auch die Neuorganisation der gewerkschaftspolitischen Bildungsarbeit. Die Gründungsorganisationen brachten nicht nur 17 Bildungsstätten ein, sondern blickten auch auf unterschiedliche Kulturen und Traditionen in der Bildungsarbeit zurück.

Während organisationspolitische Entscheidungen schnell getroffen wurden, etwa die Fortführung von nur noch zehn Bildungszentren unter der Trägerschaft von ver.di und die Organisation der Bildungsarbeit für gesetzliche Interessenvertretungen durch einen bundesweit einheitlichen Träger, ver.di Bildung und Beratung gemeinnützige GmbH, wurde den Akteuren in der Bildungsarbeit selbst ausreichend Zeit eingeräumt, aufbauend auf den jeweiligen Organisationskulturen eine gemeinsame Konzeption für die ver.di Bildungsarbeit zu entwickeln.

Die Ausarbeitung einer Gesamtkonzeption der ver.di-Bildungsarbeit wurde als beteiligungsorientierter Prozess organisiert. Dies hieß, neben der Organisation von bundesweit offenen Workshops auch eine Diskussion mit den Bildungsakteuren in über 100 ver.di-Bezirken und die Einbindung von über 1.000 ehrenamtlichen und nebenberuflichen Trainerinnen und Trainern sowie hauptamtlichen Bildungssekretären/-innen zu bewerkstelligen.

Der Kreis der Bildungsmitarbeiter/-innen verständigte sich 2005 auf ein gemeinsames Bildungsverständnis und 2006 auf eine gemeinsame Bildungskonzeption, in der neben dem Bildungsverständnis auch Strukturen und Aufgaben beschrieben werden.

Entsprechend der demokratischen Kultur einer Gewerkschaft von über zwei Mio. Mitgliedern wurde diese Konzeption 2007 vom ver.di-Bundesvorstand und vom ver.di-Gewerkschaftsrat beschlossen und abschließend dem Gewerkschaftskongress vorgelegt.

Als Kernaufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sind „gemeinsame Interessen herauszuarbeiten und darzustellen, da diese aufgrund der Vielfalt individueller Lebensentwürfe nicht immer und unmittelbar erkennbar sind. Die Gestaltung der ver.di-Bildungsarbeit orientiert sich sowohl an der gesellschaftlichen Realität, der Lebenswirklichkeit der Menschen als auch an Utopien und Visionen für eine bessere Welt. Gemeinsam erarbeitete Positionen, demokratische Prinzipien und Grundwerte werden dabei ebenso zum Thema gemacht wie Hoffnungen und Emotionen der Mitglieder der ver.di.“¹

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versteht sich immer als politische Bildung

Ver.di und die Bildungsakteure in ver.di haben dabei insbesondere drei Zielgruppen vor Augen: Arbeitnehmer/-innen und Mitglieder, ehrenamtliche Funktionsträger/-innen und Aktive sowie Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen (z. B. Betriebs- und Personalräte).

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versteht sich dabei immer als politische Bildung. Ziel jeglichen Bildungsprozesses ist es, Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu ermöglichen und Handlungsfähigkeit herzustellen.

Warum politische Bildung in ver.di?

Ver.di versteht sich selbst als gesellschaftliche Akteurin, die sich für die Verwirklichung und Weiterentwicklung einer demokratischen und sozialen Gesellschaftsordnung einsetzt.² Die Satzung der ver.di verankert außerdem:

„Die gewerkschaftliche Kernleistung von ver.di ist die Organisation der Durchsetzung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Interessen ihrer Mitglieder. Zu diesem Zweck stellt ver.di Infrastruktur sowie Service-, Bildungs- und Beratungsleistungen zur Verfügung.“³

1 ver.di (Hrsg): Die ver.di-Bildungskonzeption, Berlin 2007, Seite 9

2 ver.di (Hrsg): ver.di-Satzung, Berlin 2008, Seite 8

3 ver.di-Satzung, Seite 15

Politische Bildung wird als eine Voraussetzung für eine demokratische, emanzipierte, fortschrittliche und sozial verantwortliche Gesellschaft verstanden. Für ver.di als gewerkschaftliche Organisation ist es jedoch auch von Bedeutung, dass durch gewerkschaftliche Bildungsarbeit wichtige Beiträge für die Organisationsarbeit sowie für den politischen Willensbildungsprozess geleistet werden. In gewerkschaftlich orientierten Bildungsangeboten werden gewerkschaftliche Handlungsfelder bearbeitet, wird das Bewusstsein für gesellschaftliche Verhältnisse erweitert und es werden Zusammenhänge und Ursachen analysiert, die für eine erfolgreiche gewerkschaftliche Strategieentwicklung notwendig sind.

„Bildung“, so heißt es in der ver.di-Bildungskonzeption, „ist ein Schlüssel zur gelebten Demokratie, d. h. dem Mitwirken an politischen Entscheidungsprozessen. Daher ist es eine entscheidende Herausforderung für die demokratische Gesellschaft, möglichst alle Menschen zum lebensbegleitenden Lernen zu motivieren.“⁴

Gleichzeitig erhofft sich ver.di jedoch auch, eigene Positionen und Werte mit Hilfe von gewerkschaftlich orientierter politischer Bildung zu transportieren. Wie in der Satzung werden damit die zwei Schwerpunkte gewerkschaftlich orientierter politischer Bildung deutlich: Einerseits der Anspruch, an einer emanzipierten, Partizipation ermöglichenden Gesellschaft mitzuwirken, und andererseits der Versuch, die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Interessen der Mitglieder mit Hilfe der Bildungsarbeit durchzusetzen. Dahinter steckt die Erkenntnis, dass nicht nur eine erhöhte Handlungsfähigkeit und Durchsetzungskraft der Organisation ver.di erfolgt, wenn Mitglieder bzw. Arbeitnehmer/-innen in ihren persönlichen, fachlichen, sozialen und politischen Kompetenzen gestärkt werden, sondern auch der partizipatorische Grundgedanke der Demokratie zur Geltung gelangt.

Gewerkschaftspolitische Bildung ist jeder organisierte Lehr-Lern-Prozess, der die Emanzipation der Arbeitnehmer/-innen fördert

Gewerkschaftspolitische Bildung ist demnach jeder organisierte Lehr-Lern-Prozess, der die Emanzipation der Arbeitnehmer/-innen fördert.

Gewerkschaftlich orientierte politische Bildungsangebote ermöglichen so,

dass ökonomische, politische, gesellschaftliche, soziale, ökologische und kulturelle Zusammenhänge erkannt, verstanden und handlungswirksam für solidarische Interessen angewendet werden.

4 ver.di-Bildungskonzeption, Seite 9

Gewerkschaftlich orientierte Bildungsangebote bieten daher eine Möglichkeit, sich über eine bestimmte Zeit mit Alternativen, Visionen und Utopien auseinanderzusetzen und eigene Positionen dazu zu entwickeln.

Durch Bildungsarbeit, so *Iris Todtenberg*, die Bereichsleiterin gewerkschaftliche Bildung in ver.di, erhält und entwickelt ver.di auch Solidarität als notwendige soziale Ressource der Gewerkschaft und motiviert zur aktiven Mitarbeit in ver.di. Ver.di selbst ist in dieser Frage gefordert, begründete und begründbare Werte, Visionen, Ziele und reale Handlungsoptionen aufzuzeigen. „Denn“, so heißt es in der ver.di-Bildungskonzeption, „Solidarität und Chancengleichheit werden mehr und mehr durch Leistungsverdichtung und soziale Selektion verdrängt. Die wachsende soziale Ungleichheit sowie die Ideologie der „Eigenverantwortung als Voraussetzung für eine Leistungsgesellschaft“ werden immer weniger hinterfragt und von vielen als unabwendbar akzeptiert. Politische Bildung ist daher wichtiger denn je.“⁵

Ver.di-Bildungsarbeit ist eingebettet in einen gesellschaftlich-gewerkschaftlichen Kontext. Es geht darum, Handlungsoptionen für die Teilnehmenden zu erweitern. Ob dies persönliche Handlungsoptionen einzelner Mitglieder, organisationspolitische Konsequenzen von ehrenamtlichen Funktionsträger/-innen oder z. B. betriebliche Lösungsmodelle von Betriebsräten sind – in allen Fällen geht es um eine Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen und damit um einen Beitrag zum demokratischen Handeln.

„Dreh- und Angelpunkt“, so formuliert im ver.di-Bildungsverständnis, „der ver.di-Bildungsarbeit ist der Mensch, der unterstützt wird, sich zu reflektieren und seine Umwelt kritisch zu analysieren, seine Kompetenzen zu vertiefen und die eigene Haltung weiter zu entwickeln. Emanzipierte, selbstbewusste Kolleg/-innen wirken so an der Ziel- und Weiterentwicklung von ver.di und ihrer gesellschaftlichen Durchsetzungskraft mit.“⁶

Unterschiedliche Zielgruppen im Blick

Im Gegensatz zu den anderen Gewerkschaften fokussiert ver.di mit seinen Bildungsangeboten nicht ausschließlich auf die Zielgruppe der Funktionsträ-

5 ver.di-Bildungskonzeption, Seite 9

6 ver.di: Zum Bildungsverständnis der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft - Kurzfassung -, Seite 4

ger/-innen und der gesetzlichen Interessenvertretungen (Betriebsräte, Personalräte, aber auch Jugend- und Auszubildendenvertretungen oder Schwerbehindertenvertretungen etc.), sondern hat sich auch die politische Bildung von Mitgliedern und Arbeitnehmer/-innen zur Aufgabe gemacht.

Sowohl regional vor Ort als auch in den Bildungszentren werden umfassende Angebote für Arbeitnehmer/-innen und Mitglieder entwickelt. Der bundesweite Bildungsträger ver.di GPB gemeinnützige GmbH bietet jährlich ca. 250 Seminare für Mitglieder und Arbeitnehmer/-innen zur allgemeinen politischen Bildung in den ver.di-Bildungszentren an. Entsprechend groß ist auch die Spannweite der Themen, die sich an den Fragen und Bedürfnissen der Mitglieder orientieren und von Seminaren zur Thematik „Familie und Arbeitswelt“ über „alternative Arbeitskämpfformen“, „Rolle der Parteien“ bis hin zu europäischen Themen und Rechtsextremismus reichen.⁷

In den Bezirken und Landesbezirken der ver.di finden vielfältige Kurzveranstaltungen zu aktuellen Themen wie Hartz IV, Wirtschafts- und Finanzkrise oder zum Thema Rechtsextremismus statt. Einige Tarifkonflikte wurden auch durch Modelle mobiler Bildungsarbeit unterstützt. Streikveranstaltungen werden auch für kurze politische Bildungseinheiten genutzt, um gesellschaftliche Zusammenhänge deutlicher herauszuarbeiten.

Ver.di selbst hat es sich zur Aufgabe gemacht, Aktive, Vertrauensleute und Funktionsträger/-innen zu qualifizieren, und stellt dafür die entsprechenden finanziellen Ressourcen zur Verfügung. Die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen, mit denen sich gewerkschaftliche Funktionsträger/-innen konfrontiert sehen, reichen von der Konfliktberatung für Arbeitnehmer/-innen über Organizing und Kampagnenorganisation bis zu Rhetoriktraining und Arbeitsorganisation.

Es geht vor allem darum, die aktiven Mitglieder und Funktionsträger/-innen in ihren Tätigkeiten in der Organisation und in den Betrieben zu unterstützen

Es geht vor allem darum, die aktiven Mitglieder und Funktionsträger/-innen in ihren Tätigkeiten in der Organisation und in den Betrieben zu unterstützen.

Engagierte Mitglieder wollen etwas bewegen

und verändern. Dabei ist es ihnen wichtig, eigene Vorstellungen und Ideen einzubringen, an Ent-

scheidungen beteiligt zu sein, Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung für ihr Engagement zu erfahren und sich insgesamt dabei persönlich weiterzuentwickeln. Diese Haltung und Einstellung ist für die ver.di wichtig und wird entsprechend gefördert.

Eine dritte Säule bildet das Angebot für die Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen. Dieses Angebot wird bundesweit durch den mit ver.di verbundenen gemeinnützigen Bildungsträger ver.di Bildung und Beratung (ver.di b+b) organisiert und durchgeführt. Die Besonderheit besteht darin, dass sich ihre Lerninhalte aus den betrieblichen und dienstlichen Problemen sowie aus den jeweiligen gesetzlichen Grundlagen ergeben. Die gesetzlichen Grundlagen geben neben den spezifischen und definierten Lerngegenständen auch die Pflicht der Arbeitgeber zur Freistellung der Teilnehmenden und zur Kostenübernahme vor. Die Teilnahme an diesen Bildungsveranstaltungen erfolgt in der Regel auf der Grundlage eines Entsendebeschlusses der zuständigen Gremien.

Die Teilnehmenden kommen demzufolge nicht nur mit individuellen Erwartungen oder persönlichen Motiven, sondern auch mit einem (klaren) Auftrag des entsendenden Gremiums und – vermittelt – auch der Beschäftigten.

Das Bildungsangebot für Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen ist das einzige gewerkschaftlich orientierte Bildungsangebot, welches sich – unter zunehmendem Konkurrenzdruck auch von privaten Anbietern – am Markt behaupten muss.

In seiner Zielstellung orientiert sich auch das Angebot für Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen an der Vermittlung erforderlicher Inhalte. Dazu gehört aber untrennbar auch die Förderung einer politischen Grundhaltung und einer engagierten Mitgestaltung gesellschaftlicher Aufgaben. Die Vermittlung von Kenntnissen über gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge, das Angebot, sich über betriebliche, gesellschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklungen eine Meinung zu bilden sowie sich mit gewerkschaftlichen Positionen auseinanderzusetzen, gilt auch für Bildungsprozesse, die sich auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitsbedingungen konzentrieren.

Entsprechend wird durch die Verbindung von erforderlichen rechtlichen Grundlagen, den betrieblichen Problemen der Teilnehmenden mit gesellschaftspolitischen, gewerkschaftspolitischen Sichtweisen der ver.di und klarer Handlungsorientierung eine besondere Qualität des Bildungsangebots erreicht.

⁷ Seminare findet man unter www.verdi-bildungsportal.de

Dadurch wird es den Teilnehmenden ermöglicht, sich in der Rolle als Mitglied einer Interessenvertretung in historische, gesellschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge zu stellen und somit ihre Aufgabe zu verstehen und aktiv zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Das Bildungsverständnis in der ver.di-Bildungsarbeit

Unter Bildung verstehen die in der ver.di-Bildungsarbeit Tätigen in Anlehnung an *K. Hurrelmann* und *Erhard Meueler*⁸ den „Prozess der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person“, also Bildung als vom Individuum selbst betriebene Subjektentwicklung“⁹.

Lernen, so der prägende Leitgedanke, ist ein persönlicher und eigenverantwortlicher Prozess. Dabei ist die Vorstellung leitend, dass Menschen das Bedürfnis haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ihre Umwelt zu beeinflussen. Entsprechend entstehen Lernbedürfnisse. Die Motivation zum Lernen entsteht in Situationen, in denen Menschen auf Probleme stoßen, ihre Handlungsfähigkeit als unzureichend empfinden und sich weiterentwickeln wollen.

Die Fragen und Bedürfnisse der Lernenden sind es, die zum Gegenstand der Lernhandlung gemacht werden sollen

Damit werden die Lernenden in den Mittelpunkt des Lehr-Lernprozesses gestellt. Ihre Fragen und Bedürfnisse sind es, die zum Gegenstand der Lernhandlung gemacht werden sollen. Gleichzeitig verabschiedet sich die ver.di-Bildungsarbeit dabei von dem (überspitzt dargestellten) Motiv, dass man den abhängig beschäftigten Massen nur das „richtige“ Bewusstsein „eintrichtern“ müsste und schon wären sie automatisch in der Lage, die gemeinsamen Interessen zu erkennen und die Veränderung der Gesellschaft in die eigene Hand zu nehmen. Der Lehrende steht nicht mehr auf einer „höheren Stufe“ der Erkenntnis, sondern bringt in einem demokratischen Lehr-Lernprozess sein Wissen und seine Positionen ein, aber auch die Kompetenz und das Wissen der Teilnehmenden werden wertschätzend einbezogen.

Kritiker dieses „subjektorientierten“ Bildungsansatzes warfen ihm vor, unpolitisch zu sein und auf

⁸ *Erhard Meueler*: Ich und die anderen – Zum Selbstverständnis von ErwachsenenlehrerInnen, Mainz 2001

⁹ ver.di-Bildungsverständnis, Seite 2



politische Inhalte zu verzichten. Dies ist mitnichten so. Allerdings werden die Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Lernenden im Seminar mit den ver.di-Lehrangeboten in Beziehung gebracht und die Inhalte sowie Lehr- und Lerninteressen immer wieder in einem kooperativen Prozess aufeinander abgestimmt.

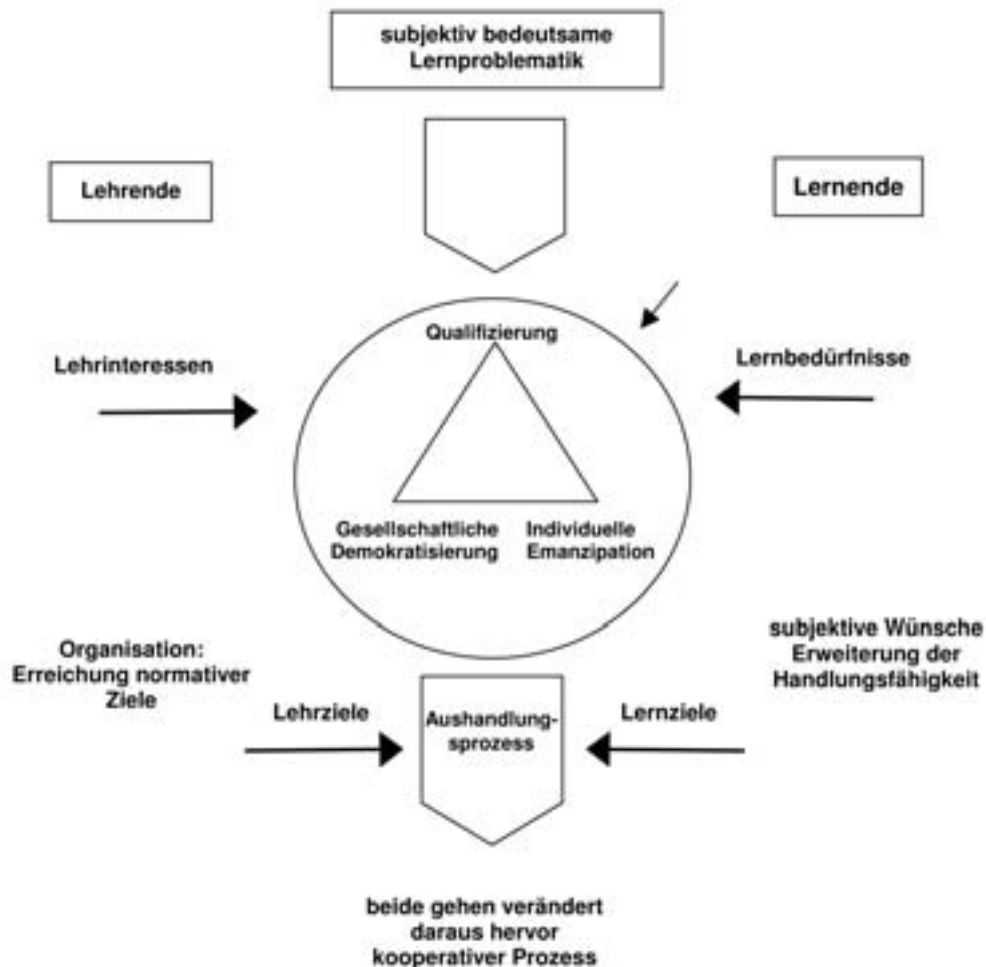
Lehrende haben in diesem kooperativen Prozess unterschiedliche Rollen. Im Auftrag von ver.di leiten sie Seminare, sie sind aber gleichzeitig auch Lernende, Beratende, Lernbegleitende, Moderierende, Experten/-innen und Vermittelnde. Lehrenden kommt die Aufgabe zu, den Lernprozess zu begleiten, zu unterstützen, zu strukturieren und zu organisieren. Sie haben Verantwortung für das Lehrhandeln, aber nicht für das Lernhandeln der Lernenden. Selbstverständlich bringen die Lehrenden auch ihr Wissen und die Ziele und Positionen von ver.di in den Lehr-Lern-Prozess ein.

Ver.di verbindet so einen emanzipierten und subjektorientierten Bildungsansatz mit dem organisationspolitischen Interesse der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Dabei kommt der Ansatz der Subjektorientierung, der das selbstbestimmte Individuum in den Mittelpunkt stellt und ihn im gemeinsamen Bildungsprozess eine Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung einräumt, dem gewerkschaftli-

ver.di – Ress. 19
 Bereich Gewerkschaftliche Bildung

Zum ver.di Bildungsverständnis

Dieser Prozess ist zugleich ein Modell für den konstruktiven Umgang mit Unterschieden.



Quelle:
 abgewandelt nach Zech, dargestellt in: Herbert Schmidt, Projektbericht zur Weiterentwicklung der zentralen Bildungsarbeit, Stuttgart/ÖTV 2001 – Das Modell beschreibt den idealtypischen Aushandlungsprozess, der beeinflusst wird durch gruppenspezifische Prozesse und durch das Umgehen der Lehrenden und Lernenden damit.

- Ziel des Lehrhandelns im Lehr-Lern-Prozess ist es,
- die Auseinandersetzung mit anderen und neuen Positionen zu ermöglichen,
 - Selbstkritik sowie Gesellschaftskritik zu unterstützen,
 - neue Perspektiven zu eröffnen und
 - Handlungsfähigkeit für die tägliche Praxis zu erweitern.
- Dabei bringen die Lehrenden auch die Ziele, Positionen und Werte von ver.di ein.

chen Ideal von Demokratie und Mitbestimmung am nächsten.

So verstanden kann Subjektorientierung nicht als Entpolitisierung der Bildungsarbeit missverstanden werden. Es knüpft vielmehr an der Kant'schen Philosophie der Aufklärung an, die Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszuführen und sie aufzufordern, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Dass eine Unmündigkeit nicht durch eine andere abgelöst wird, ist eine gewerkschaftliche Selbstverständlichkeit, subjektorientierte Bildungsprozesse sind also eine logische gewerkschaftliche Bildungsform.

Zu akzeptieren, dass Menschen selbst entscheiden, was sie lernen, heißt nicht, eigene Bildungsziele aufzugeben. Nach wie vor ist es zentrale Aufgabe von gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die gemeinsamen Interessen herauszuarbeiten und darzustellen. Diese sind häufig nicht mehr in der Vielfalt der individuellen Lebensentwürfe zu erkennen.

Aktuelle Herausforderungen für die politische Bildungsarbeit in ver.di

Bildung ist in aller Munde. Seit dem Bildungsgipfel der Kanzlerin und den zusätzlichen Investitionen im Rahmen der Wirtschafts- und Finanzkrise soll nun der Investitionsstau der vergangenen Jahrzehnte angepackt werden und die Bundesrepublik in eine Bildungsrepublik umgewandelt werden. Was schon im Bereich der allgemeinen, universitären und

Politische Bildung hat längst ihren selbstverständlichen Status in der Gesellschaft verloren

beruflichen Bildung an realer Politik kaum über Lippenbekenntnisse hinausgeht, erweist sich im Bereich der politischen Bildung als reine Farce. Politische Bildung hat längst ihren selbstverständlichen Status in der Gesellschaft verloren. Politik und politische Bildung werden von den meisten Menschen als etwas empfunden, mit dem sie selbst nichts zu tun haben. Politik und politisches Handeln werden nicht mehr mit einem individuell erfahrbaren Nutzen verknüpft. Die Ohnmacht vor den Sachzwängen der Globalisierung der Finanz- und Produktmärkte und den Dimensionen der Finanzkrise, in der Staaten finanzielle Interventionen tätigen, die das Bruttosozialprodukt kleinerer EU-Staaten übersteigen, lässt auch den Nutzen an politischer Bildung zweifelhaft erscheinen. Politik und demokratische Wahlen dienen in einem solchen Verständnis nur noch dem Erhalt der jeweiligen politischen Klasse. „Die da oben

und wir hier unten“ wird gerade in Krisenzeiten verstärkt als Realität wahrgenommen. Das Fehlen realistischer Aufstiegschancen und die Verfestigung von „Verlierer“-Biografien über Generationen, soziale Segregation bis hin zu sozial homogenen Lebensräumen in den Großstädten verstärken dieses Gefühl. Während öffentliche Schulen verkommen, erfahren die Privatschulen einen nie erlebten Nachfrageboom. Aufstiegschancen werden durch Studiengebühren gebremst, und der ökonomische Nutzen wird über alles gestellt. Marktwirtschaftliches Handeln verdrängt jegliche andere Handlungsoption, Freiheit wird auf wirtschaftliche Freiheit reduziert und vernachlässigt wird die kulturelle und politische Freiheit.

Es stellt sich die Frage, ob sich das Politische der politischen Bildung mit den instrumentellen Bildungsinteressen beruflicher Weiterbildung verknüpfen lässt, oder ob nicht das Politische in der „Verberuflichung“ der politischen Bildung verschwindet. Lässt sich der Anspruch an die politische Bildung in einer Zeit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Umbrüche überhaupt noch verwirklichen?

Die Verfolgung individueller und kollektiver Interessen, so hat schon der Soziologe *Pierre Bourdieu* nachgewiesen, erfordert jedoch ein Minimum an sozialer und Arbeitsplatzsicherheit, damit eine rationale Lebensführung überhaupt erst möglich wird.¹⁰ Dem steht gegenüber, dass 67 Prozent der jungen Menschen unter 30 im DGB-Index „Gute Arbeit“ angeben, dass sie Angst um ihre berufliche Zukunft haben. Zwei Drittel haben dem Index entsprechend ein Beschäftigungsverhältnis, das als prekär eingestuft werden kann. Sie arbeiten entweder zu Niedriglöhnen und/oder sind atypisch beschäftigt (befristete Beschäftigung, Leiharbeit oder Minijobs).¹¹

Nach vorsichtigen Schätzungen arbeiten zwischen 29 und 35% der abhängig Beschäftigten in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Dabei verzeichnet diese Beschäftigungsform einen dynamischen Zuwachs. Die „Zone des Prekariats“ wirkt dabei gleichzeitig disziplinierend auf die Zone der Integration. Wer einen Kampf ums alltägliche Überleben führt, ist, so *Klaus Dörre*, mit den herkömmlichen Mitteln politischer Bildung kaum zu erreichen.¹²

10 *Pierre Bourdieu*: Prekariat ist überall. In: Gegenfeuer, Wortmeldung im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz 1998

11 DGB-Jugend: Arbeitsqualität aus Sicht von jungen Beschäftigten – Sonderauswertung des DGB-Index Gute Arbeit 2008, Berlin

12 *Wolf Jürgen Röder/Klaus Dörre* (Hrsg.): Das Politische an (in) der Politischen Bildung, Recklinghausen 2006

Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen verzichten auf ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit bzw. versuchen diese auf ein absolutes Minimum zu reduzieren

Dieser wirtschaftliche Druck und die Arbeits- und Leistungsverdichtung zeigen sich auch in der Wahrnehmung der politischen Bildungsangebote von ver.di. Immer öfter wird auf den Anspruch, politischen Bildungsurlaub zu nehmen, verzichtet, weil eine Akzeptanz schon bei den eigenen Kollegen nicht gegeben ist. Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen verzichten auf ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit bzw. versuchen diese auf ein absolutes Minimum zu reduzieren und als In-house-Schulung im eigenen Betrieb zu organisieren. Aktive Mitglieder und Funktionäre/-innen klagen über Zeitmangel und inhaltliche Überfrachtung. Politische Bildung sieht sich gezwungen, auf diese individuellen Bedürfnisse flexibel zu reagieren und alternative Formen anzubieten.

Ver.di versucht außerdem mit Kampagnen (Lidl) und Organizing Prozessen (HWP, Bewachungsgewerbe), geringfügigen und atypischen Beschäftigungsformen eine Organisationsform zu geben. Bildungsarbeit unterstützt hier punktuell die Erweiterung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen. Gleichwohl können diese Ansätze nicht darüber hinwegtäuschen, dass politische Bildungsangebote für prekär Beschäftigte, zum Beispiel für Leiharbeiter/-innen, für Minijobber und für einen Großteil der Einzelhändler/-innen außerhalb ihrer Nutzenorientierung liegen.

Diese Erkenntnis geht einher mit einem dramatischen Werteverlust und Zweifeln an der Lösungskompetenz demokratischer Organisationen. Die Studie der *Friedrich-Ebert-Stiftung*, „Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008“¹³, zeigt in den

Dieser wirtschaftliche Druck und die Arbeits- und Leistungsverdichtung zeigen sich auch in der Wahrnehmung der politischen Bildungsangebote von ver.di. Immer öfter wird auf den Anspruch, politischen Bildungsurlaub zu nehmen, verzichtet, weil eine Akzeptanz schon bei den eigenen Kollegen nicht gegeben ist. Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen verzichten auf ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit bzw. versuchen diese auf ein absolutes Minimum zu reduzieren und als In-house-Schulung im eigenen Betrieb zu organisieren. Aktive Mitglieder und Funktionäre/-innen klagen über Zeitmangel und inhaltliche Überfrachtung. Politische Bildung sieht sich gezwungen, auf diese individuellen Bedürfnisse flexibel zu reagieren und alternative Formen anzubieten.

Dieser wirtschaftliche Druck und die Arbeits- und Leistungsverdichtung zeigen sich auch in der Wahrnehmung der politischen Bildungsangebote von ver.di. Immer öfter wird auf den Anspruch, politischen Bildungsurlaub zu nehmen, verzichtet, weil eine Akzeptanz schon bei den eigenen Kollegen nicht gegeben ist. Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen verzichten auf ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit bzw. versuchen diese auf ein absolutes Minimum zu reduzieren und als In-house-Schulung im eigenen Betrieb zu organisieren. Aktive Mitglieder und Funktionäre/-innen klagen über Zeitmangel und inhaltliche Überfrachtung. Politische Bildung sieht sich gezwungen, auf diese individuellen Bedürfnisse flexibel zu reagieren und alternative Formen anzubieten.

Dieser wirtschaftliche Druck und die Arbeits- und Leistungsverdichtung zeigen sich auch in der Wahrnehmung der politischen Bildungsangebote von ver.di. Immer öfter wird auf den Anspruch, politischen Bildungsurlaub zu nehmen, verzichtet, weil eine Akzeptanz schon bei den eigenen Kollegen nicht gegeben ist. Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen verzichten auf ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit bzw. versuchen diese auf ein absolutes Minimum zu reduzieren und als In-house-Schulung im eigenen Betrieb zu organisieren. Aktive Mitglieder und Funktionäre/-innen klagen über Zeitmangel und inhaltliche Überfrachtung. Politische Bildung sieht sich gezwungen, auf diese individuellen Bedürfnisse flexibel zu reagieren und alternative Formen anzubieten.

Dieser wirtschaftliche Druck und die Arbeits- und Leistungsverdichtung zeigen sich auch in der Wahrnehmung der politischen Bildungsangebote von ver.di. Immer öfter wird auf den Anspruch, politischen Bildungsurlaub zu nehmen, verzichtet, weil eine Akzeptanz schon bei den eigenen Kollegen nicht gegeben ist. Mitglieder gesetzlicher Interessenvertretungen verzichten auf ausreichende Qualifizierung für ihre Tätigkeit bzw. versuchen diese auf ein absolutes Minimum zu reduzieren und als In-house-Schulung im eigenen Betrieb zu organisieren. Aktive Mitglieder und Funktionäre/-innen klagen über Zeitmangel und inhaltliche Überfrachtung. Politische Bildung sieht sich gezwungen, auf diese individuellen Bedürfnisse flexibel zu reagieren und alternative Formen anzubieten.

Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Thüringen den höchsten Anteil an Zustimmung zu antisemitischen Vorurteilen. Auch Ausländerfeindlichkeit und die Zustimmung zur Diktatur als besserer Staatsform unter bestimmten Umständen sind deutschlandweit erschreckend weit verbreitet.

Dies alles stellt neue Herausforderungen an die politische Bildungsarbeit nicht nur in ver.di dar. Neben den neuen Formen politischer Bildungsarbeit (mobilere Angebote nach Maß, Abendveranstaltungen) gilt es, eine neue Akzeptanz für die Notwendigkeit politischer Bildung in der Gesellschaft herzustellen und den Flickenteppich der politischen Bildungsurlaubsgesetze durch eine neue Rahmengesetzgebung zu ersetzen.

Schließlich geht es auch darum, die Nützlichkeit von Interessenorganisationen wie Gewerkschaften in einer radikal veränderten Gesellschaft unter Beweis zu stellen, denn Demokratie lebt davon, dass Interessen artikuliert und Möglichkeiten zur Gestaltung der Gesellschaft aufgezeigt und genutzt werden. Denn, so hat es schon Oskar Negt formuliert, „Demokratie ist die einzige Staatsform, die gelernt werden muss.“



Andreas Michelbrink ist Geschäftsführer des gemeinnützigen Bildungsträgers ver.di Gewerkschaftspolitische Bildung (ver.di GPB) und hat davor als Gewerkschaftssekretär für den ver.di-Bereich Gewerkschaftliche Bildung auf Bundesebene die Entwicklung des ver.di-Bildungsverständnisses und der ver.di-Bildungskonzeption mitgestaltet und begleitet.

Adresse: Paula-Thiede Ufer 10, 10179 Berlin.

E-Mail: andreas.michelbrink@verdi-gpb.de

13 Oliver Decker/Elmar Brähler: *Bewegung in der Mitte – Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*, Berlin 2008

Auf den Arbeitsmarkt in Europa vorbereiten

Ein Projekt mit deutschen Handwerkern im Internationalen Haus Sonnenberg

Lutz Heinke

Der Arbeitsmarkt hat mittlerweile die nationalen Grenzen überschritten. Welche Kompetenzen brauchen Menschen, die ihren Arbeitsplatz in einem anderen Land suchen? Lutz Heinke beschreibt am Beispiel von Handwerkern des Baugewerbes, die in Dänemark arbeiten, wie Menschen auf ihren Einsatz in einem fremden Land vorbereitet werden. Dass sie dabei neben den für sie beruflich nützlichen Informationen auch politische Bildung erfahren können, zeigt dieser Beitrag.

Arbeit, Arbeitsmarkt und (politische) Bildung

Aus der Sicht der Arbeitnehmer ist die Ausgangslage klar: die Ware Arbeitskraft muss nach wie vor am Markt verkauft werden¹. Dies war schon in den Jahren vor der Finanzkrise nicht einfach: ungeachtet zumindest statistisch zurückgehender Arbeitslosenzahlen machte eine große Zahl prekärer Arbeitsverhältnisse das Leben unsicher, und drohende Arbeitslosigkeit zwang zu immer neuen Zugeständnissen in Bezug auf die Dauer der Arbeitsverhältnisse, die Höhe des Einkommens und die Arbeitszeit. Dabei blieb die soziale Bedeutung von Arbeit in Form bezahlter Tätigkeiten unverändert hoch: auch nach Jahren hoher Arbeitslosenzahlen geht der Verlust des Arbeitsplatzes mit dem Verlust von gesellschaftlichem Ansehen einher. Die Annahme, dass, wer Arbeit haben

Auch nach Jahren hoher Arbeitslosenzahlen geht der Verlust des Arbeitsplatzes mit dem Verlust von gesellschaftlichem Ansehen einher

wolle, auch welche bekommen könne, erweist sich als überaus resistent gegenüber den realen Gegebenheiten. Für die eigene Identität bedeutet der Verlust des Arbeitsplatzes in der Regel

auch die Entwertung beruflicher Qualifikation, er erzeugt ein Gefühl von eigener Wertlosigkeit und geht nicht selten einher mit Auseinandersetzungen mit der Agentur für Arbeit und dem sozialen Abstieg zum Hartz IV-Empfänger. Erschwerend kommt hinzu, dass längerfristig Arbeitslose zunehmend schwerer vermittelbar sind. Das wissen inzwischen die Betroffenen selbst auch genau, der Druck auf den Einzelnen erhöht sich dadurch weiter.

Aus Sicht der Verantwortlichen für den Arbeitsmarkt und die Finanzetats ist Arbeitslosigkeit nur ein Pro-

blem unter vielen². Es erhält sein Gewicht einerseits dadurch, dass Arbeitslose und deren Angehörige auch Wähler sind, andererseits durch die Kosten, die Arbeitslosigkeit auf verschiedenen Ebenen verursacht, weit über die direkte Zahlung von Arbeitslosengeld hinaus.

Nationale Arbeitsmärkte sind heute mehr denn je abhängig von internationalen Entwicklungen. Die Möglichkeiten nationaler Regierungen, den „eigenen“ Arbeitsmarkt zu regulieren, werden damit zunehmend kleiner. In Zeiten der Globalisierung konkurrieren nicht nur Städte und Gemeinden untereinander um die Ansiedlung von Unternehmen und damit von neuen Arbeitsplätzen; die Mitbewerber kommen längst auch aus anderen Staaten oder gar Erdteilen.

Die Europäische Union bietet immerhin einen übernationalen Markt für Arbeitsplätze an und bietet damit zumindest tendenziell die Möglichkeit, Ungleichgewichte auf nationalen Arbeitsmärkten international auszugleichen. Damit dies funktionieren kann, sind Arbeitnehmer gefragt, die zur Arbeitsaufnahme über die Grenzen des eigenen Landes hinaus bereit sind und sich den oft unterschiedlichen Anforderungen in anderen Ländern stellen. Die EU-Kommission hat eine „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen“ herausgegeben mit dem Titel „Mobilität, ein Instrument für mehr und bessere Arbeitsplätze: der europäische Aktionsplan für berufliche Mobilität (2007 bis 2010)“.³ Darin wird unter anderem darauf hingewiesen, dass „der Mobilität der Arbeitnehmer weiterhin eine Reihe von erheblichen Hürden entgegen (steht). Nicht nur sind sich die Beschäftigten über die Vorteile der Mobilität nicht sicher, sondern sie haben mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen. Diese reichen möglicherweise von Hindernissen rechtlicher und administrativer Art über Probleme mit der Verfügbarkeit und den Kosten von Wohnraum, mangelnde Beschäftigungsmöglichkeiten für Ehe- und Lebenspartner, die fehlende Übertragbarkeit von Renten sowie Sprachbarrieren bis zur Frage der Anerkennung von Qualifikationen in anderen Mitgliedstaaten.“

Im Folgenden werden von der Kommission für die weitere Arbeit der EU „drei Hauptbereiche vorgeschlagen:

- gezielte Orientierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung am Arbeitsmarkt

1 Und das gilt nicht nur für ungelernete und schlechter Ausgebildete, wie uns immer wieder glauben gemacht werden soll.

2 Das ist es objektiv gesehen auch. Die zentrale Bedeutung dieses Bereichs nicht nur für die öffentlichen Haushalte, sondern auch die demokratische Kultur insgesamt wird dabei allerdings oft vernachlässigt.

3 am 06.12. 2007



Die an der Fortbildung auf dem Sonnenberg beteiligten Handwerker

Arbeitslose haben unmittelbarere Probleme, als sich in Seminaren darüber zu informieren, weshalb sie gerade keinen Arbeitsplatz haben

nicht gerade die klassische Zielgruppe für Seminare der politischen Bildung. Arbeitslose haben in aller Regel viel unmittelbarere Probleme, als sich in Seminaren darüber zu informieren, welche nationalen und internationalen Ursachen dazu führen, dass sie gerade keinen Arbeitsplatz haben. Der viel zitierte Satz

„Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“⁵ gilt nach wie vor. Für die zentralen Fragen von Arbeitslosen („wo finde ich einen Arbeitsplatz und wie?“) oder von Arbeitnehmern in prekären Arbeitsverhältnissen („wie kriege ich eine sichere Arbeitsstelle?“) erwarten Arbeitnehmer von der politischen Bildung keine Antwort.

Um entgegen dieser Meinung zu verdeutlichen, was politische Bildung Arbeitnehmern zu bieten hat, soll über ein Projekt berichtet werden, das im *Internationalen Haus Sonnenberg* im Jahr 2008 abgeschlossen wurde.

Das Projekt „Deutsche Handwerker in Dänemark“ (DHDK)⁶

Es war das Ziel dieses Projektes, deutsche Bauhandwerker, die sich mit dem Gedanken trugen, in Dänemark⁷ zu arbeiten und gegebenenfalls – mindes-

- und Vorbereitung auf die Mobilität durch Erlernen von Sprachen
- Beseitigung rechtlicher und administrativer Hindernisse und Förderung der grenzübergreifenden Anerkennung von Qualifikationen und
- Einrichtung eines zentralen Informationsportals für Fragen der Mobilität auf der Grundlage des Arbeitsplatzvermittlungssystems EURES.“

Im Unterschied zum akademischen Bereich, in dem die Europäische Union schon seit langem Programme mit Erfolg anbietet (z. B. im Programm ERASMUS), und dem Bereich beruflicher Bildung, der zum Beispiel über das Programm Leonardo da Vinci abgedeckt ist, wird die berufliche Mobilität für Arbeiter über Ländergrenzen hinweg wenig gefördert. Dies scheint der Zuständigkeit der Agenturen für Arbeit und deren internationalem Ableger EURES sowie der Zentralen Arbeitsverwaltung überlassen zu sein; diesen Mangel beabsichtigt die Kommission – wie in ihrem Aktionsprogramm beschrieben – baldmöglichst zu beseitigen.

Der interkulturelle Bereich wird leider nicht erwähnt. Dies ist schade, denn in Deutschland wissen wir um die Folgen, wenn Arbeitsmigranten lediglich als Arbeitskräfte begriffen werden.⁴

Politische Bildung hat es in diesem Spannungsfeld nicht leicht: selbst ständig von Streichungen und Kürzungen bedroht, findet sie in Arbeitslosen

4 Zur Erinnerung: Diese Menschen nannte man früher – und meinte es auch so – „Gastarbeiter“. Max Frischs Ausspruch „Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen“ bezog sich ursprünglich auf die Schweiz; auch andere Länder haben sich offensichtlich nicht sehr viel anders verhalten.

5 Aus der „Ballade über die Frage: Wovon lebt der Mensch?“, „Dreigroschenoper“ von Bertolt Brecht (1928)

6 Das Projekt hat eine eigene Website www.dhdk.nlcitai.dk. Um die mögliche Frage zu beantworten, warum es Deutsche Handwerker in Dänemark heißt (und nicht *für* oder *nach* Dänemark): Der Aufforderungscharakter dieser Formulierungen („auf nach Dänemark“) hat den Organisatoren nicht gefallen, weil es nach Werbung und den Auswanderungssendungen im deutschen Fernsehen klingt; darüber hinaus sollten auch Handwerker angesprochen werden, die schon in Dänemark arbeiten, beziehungsweise deren Arbeitgeber. In der Tat wird im Augenblick darüber nachgedacht, mindestens Teile dieses Projektes für eben diese Zielgruppe in der Nähe von Arhus anzubieten.

7 Dänemark verzeichnet einen strukturell und demographisch begründeten starken Mangel an (Bau-)Handwerkern.

tens eine Zeit lang – dorthin auch ihren Hauptwohnsitz zu verlegen, mit dem notwendigen „Handwerkszeug“ auszustatten.

Der Anstoß zu diesem Projekt kam im Jahr 2006 vom Hauptverband der dänischen Bauwirtschaft *Dansk Byggeri* selbst. Dieser hatte festgestellt, dass viele deutsche Handwerker, die bereits in Dänemark arbeiteten, relativ rasch wieder zurückgingen. Die Vermutung des Hauptverbandes war, dass diese Bauhandwerker sich in Dänemark nicht wohl fühlten, unter anderem, weil sie ihre Arbeit mit falschen Vorstellungen aufgenommen hatten. Ihre Kenntnisse beruhten auf Urlaubsaufenthalten, sie wussten kaum etwas über den dänischen Arbeitsmarkt, die dänische Sprache und Kultur.

In der Kooperation zwischen *Entrepreneurskolen*, dem Ausbildungszentrum von *Dansk Byggeri* in Ebeltoft, dem Konsultanten und ehemaligen Leiter der Sprachschule *ES Sproog*, *Sven Erik Bruun*, und dem *Internationalen Haus Sonnenberg* sollte ein vierwöchiges Fortbildungsangebot entwickelt werden, das auf die Erarbeitung folgender Schwerpunkte zielte:

- **Vermittlung von Grundkenntnissen der dänischen Sprache**
Wegen der Kürze der Zeit sollten vor allem Kenntnisse vermittelt werden, die für Bauhandwerker in der konkreten Situation auf der Baustelle von Bedeutung sind: Bezeichnungen der Werkzeuge, Zahlen, Datum, Uhrzeit, sehr einfache Sätze im Präsens, grundlegende Begriffe des gesellschaftlichen Umgangs (bitte und danke, Begrüßungsformeln usw.). Dieser Teil umfasste etwa 50 % der Gesamtzeit des Unterrichts.
- **Vermittlung von Grundkenntnissen über den dänischen Arbeitsmarkt**
Dieser Bereich betraf sowohl rechtliche Fragen (Arbeitsrecht Tarifrecht, Versicherungsschutz usw.) wie auch bestimmte kulturelle Aspekte (Hierarchie, Umgangsformen usw.), aber auch Infos zur Bewerbung (welche Unterlagen werden erwartet, wo kann ich mich bewerben, wie finde ich Stellen, was erwartet mein Arbeitgeber von mir?). Dieser Teil umfasste etwa 25 % der zur Verfügung stehenden Zeit.
- **Vermittlung von Grundkenntnissen in den Bereichen Europäische Union und interkulturelle Kompetenz/Sensibilität im Bezug auf die Europäische Union**
Hier war das Ziel, grundlegende historische Entwicklungslinien verständlich zu machen und damit zu verdeutlichen, wie die Europäische

Union generell bzw. im speziellen Fall ihr Leben beeinflusst und welche Möglichkeiten sie bietet. Im interkulturellen Bereich ging es zunächst um ein gewisses Verständnis der eigenen Kultur und ihrer Regeln; darauf aufbauend sollte eine gewisse Sensibilität für andere Kulturen erreicht werden. Auch dieser Teil umfasste etwa 25 % der Gesamtzeit.

Für dieses Projekt wurde von *Sven Erik Bruun* ein völlig neuartiger Sprachkurs entwickelt, der an die berufliche Situation der Handwerker anknüpft. Auch die Materialien wurden komplett neu erarbeitet:

- Ein allgemeines Sprach-Lernbuch (mit Texten, Bildern, Grammatikübungen),
- die sogenannten Handwerkerhefte, in denen die speziellen Vokabeln der jeweiligen Gewerke (Werkzeuge, Materialien) bearbeitet werden,
- das Glossar, in dem alle Vokabeln aus den Texten verzeichnet sind, deren Übersetzung aber die Teilnehmenden selber eintragen,
- ein MP3-Player, auf dem die Texte des Sprach-Lernbuchs (auf Dänisch) vorgelesen werden, so dass die Teilnehmenden auch an den Wochenenden zwischen den Unterrichtswochen damit arbeiten und gegebenenfalls auch nach dem Ende des Kurses ihr Dänisch weiter verbessern können.



© Lutz Heinke

Beim Sprachkurs



© Sven Erik Bruun

Besuch auf einer dänischen Großbaustelle in der Nähe von Aarhus – Experten unter sich

Der dänische Kollege vom Hauptverband der dänischen Bauwirtschaft, der den Bereich Arbeitsmarkt vertrat, traf in unseren Kursen auf die für ihn übliche Klientel und musste an seinem Konzept wenig ändern. Er hat große internationale Erfahrung⁸ in der Anwerbung und Begleitung ausländischer Arbeitnehmer.

Sowohl im Bereich Europa-Kompetenz als auch in der interkulturellen Bildung waren erhebliche Anpassungen an die Bildungserfahrungen und den Kenntnisstand der Teilnehmenden vorzunehmen. Der Autor, der für diesen Teil der Kurse verantwortlich war, profitierte von der Durchführung eines internationalen Projekts, das vor dem Handwerkerprojekt zu Ende gegangen war und in dem das Hauptaugenmerk auf der Erarbeitung von Materialien zur Vermittlung von Europa-Kompetenz gelegen hatte.⁹

Insgesamt fanden im Zeitraum August/September und September/Oktober zwei Kurse im Rahmen dieses Pilotprojektes statt, jeweils drei Wochen im *Internationalen Haus Sonnenberg* und anschließend

8 Dadurch, dass er selbst in verschiedenen europäischen Ländern gearbeitet hat, kann er sich in die Probleme von Arbeitsmigranten einfühlen.

9 „Die Vermittlung von Europakompetenz als Zukunftsaufgabe der außerschulischen Bildungsarbeit in Niedersachsen“ im Auftrage des Landes Niedersachsen: <http://eu.sonnenberg.homeip.net>

eine Woche in Dänemark im Schulungszentrum der dänischen Bauwirtschaft. Die Zielzahl von insgesamt 40 Teilnehmern konnte nicht ganz erreicht werden (am Ende waren es 33)¹⁰, davon haben sechs die Kursgebühr aus eigener Tasche bezahlt, die anderen wurden über die Agentur für Arbeit/Jobcenter/optierende Kommunen finanziert, bezogen also Arbeitslosengeld I oder Arbeitslosengeld II (Hartz IV).

Im November fand das geplante Wochenendtreffen in Ebeltoft statt, zu dem die Ehefrauen/Lebenspartnerinnen mit eingeladen waren. Im Mittelpunkt standen Fragen, die sich ergeben, wenn

die Familie komplett nach Dänemark umzieht: Arbeitsplätze für die Frauen, Sprachkurse für Frau und Kinder, Wohnung, Schule etc.

Die wissenschaftliche Begleitung und externe Evaluation wurde von dem Institut *Organisation Studies* der *Universität Hildesheim* durchgeführt.

Es ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, über die Schwierigkeiten zu berichten, die sich bei Finanzierung, Teilnehmerwerbung, Durchführung und Abrechnung eines solchen Projektes gezeigt haben, obwohl auch sie einen längeren Artikel wert wären. Das Augenmerk liegt aber im Folgenden auf einigen Rückschlüssen, die aus diesem Projekt für die politische Bildung gezogen werden können.

Ergebnisse des Projektes in Bezug auf politische Bildung

Die Teilnehmer an einem solchen Kurs erwarten die Vermittlung von Qualifikationen, die möglichst unmittelbar zu einem Arbeitsplatz führen, am besten einen Arbeitsplatz selber. Eine möglichst direkte Verwertbarkeit des Gelernten ist das Interesse dieser Teilnehmer; sie sind weder materiell noch psychisch in der Position, sich mit längeren theoretischen Erörterungen auseinanderzusetzen. Im Rah-

10 Das lag vor allem an der Kürze des Vorlaufs für den ersten Kurs.

men der vierwöchigen Kurse mit 40 Unterrichtsstunden pro Woche fanden (gesellschafts-)politische Themen dennoch ihren Platz und bei einem großen Teil der Teilnehmer auch Interesse und Aufmerksamkeit.

Insgesamt handelte es sich um einen integrierten Ansatz: in die Lernbereiche (Sprache, dänischer Arbeitsmarkt und Europakompetenz/kulturelle Sensibilität) wurden von den Lehrenden immer wieder Themen der politischen Bildung eingeflochten. Gelegenheiten dazu gibt es reichlich (im Bereich Sprache zum Beispiel „die dänische Monarchie“¹¹, Bauvorschriften im Zusammenhang mit Umweltfragen etc., im Bereich Arbeitsmarkt die dänischen Regeln eines Arbeitsvertrages¹², die Hierarchie am Arbeitsplatz etc.).

Die Inhalte zu den Themen Europakompetenz und interkulturelle Sensibilität wurden mit voranschreitendem Kursverlauf von den meisten Teilnehmern mit zunehmendem Interesse aufgenommen. Auch in der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur gelang eine immer weitergehende Öffnung und Sensibilisierung. Die politischen Fragen beispielsweise im Zusammenhang mit der Entstehung der Europäischen Union wurden ebenfalls zunehmend offener aufgenommen – je klarer die Zusammenhänge zur aktuellen (arbeitsmarkt-)politischen Lage wurden.

Dies zeigt sich unter anderem an einigen Ergebnissen der internen und externen Auswertungen. Für alle Fragen war eine Skala zwischen minus drei und plus drei (sehr schlecht bis sehr gut) zum Ankreuzen angeboten. Null als neutrale Antwort war nicht vorgesehen.

Aus der internen Auswertung:

Frage 18
Wie wichtig fandest Du den Bereich Europakompetenz insgesamt?
37 von möglichen 57 Punkten, Durchschnitt 1,95

Frage 20
Die Kursanteile, die sich mit der Europäischen Union direkt befassten, fand ich persönlich eher gut oder eher überflüssig?
36 von möglichen 57 Punkten, Durchschnitt 1,89

11 Die dänische Königin ist die einzige Person, die mit „Sie“ angesprochen wird.

12 Es gibt faktisch keine Kündigungsfrist in Dänemark.



© Lutz Heinke

Stellen finden und Bewerbungen eingeben

Frage 23
Wie schätzt Du Deinen Lernerfolg für diese Teile (Europakompetenz) des Kurses ein?
35 von möglichen 57 Punkten, Durchschnitt 1,84

Aus der externen Auswertung:

Frage 2
Sie haben auch etwas über Europa gelernt. Wie beurteilen Sie Ihren Lernerfolg im Blick auf den Erwerb von Europakompetenz? Wie weit helfen Ihnen die neuen Kenntnisse zu Europa weiter, um in Dänemark als Handwerker arbeiten zu können?
39 von möglichen 47 Punkten, Durchschnitt 2,05

Frage 4
Was meinen Sie, inwieweit helfen Ihnen die Kenntnisse über Europa auch dann weiter, wenn Sie nicht nach Dänemark gehen?
37 von möglichen 47 Punkten, Durchschnitt 1,95

Der Evaluationsbericht fasst zusammen:

„Folgende Aspekte kommen klar zum Ausdruck: Der Kurs führe dazu, dass

- ein Überblick vermittelt wird,
- der Perspektivenwechsel angeregt und unterstützt wird,

- die Interessenabhängigkeit von Arbeitskultur(en) verstanden wird,
- auch Entwicklungsfortschritte im Sinne „Förderung der individuellen Biographie“ thematisierbar werden,
- die Frage nach dem Nutzen immer mitgedacht werde
- Sprachkompetenz wird höher bewertet als Europakompetenz
- eine Thematisierung möglicher ‚Kulturschocks‘ nicht ausbleibt
- das didaktische Dilemma „relativ geringer zeitlicher Umfang dieser Qualifikation“ vs. „objektiver Bedarf einer umfassenden Vorbereitung“ angemessen erörtert wird.

Insgesamt lassen die befragten Teilnehmer aber deutlich erkennen, dass sie die gewählte Balance aus ‚realisiertem Kursumfang‘ und ‚Qualität der Vorbereitung auf das Leben in Dänemark‘ eindeutig positiv bewerten“.¹³

„Wenngleich die geringe Anzahl der Datensätze keine empirisch gesicherte statistische Relevanz beanspruchen können, geht es bei den Ergebnissen doch um belegbare Trends zum Projekterfolg, die von Bedeutung sind. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Teilnehmer der Qualifizierungsmaßnahme durchweg zufrieden urteilen, dieses nicht nur im Blick auf die lernorganisatorische, didaktische und räumlich-zeitliche Durchführungsqualität,

13 Evaluationsbericht Seite 10



Hat sich was getan bei den Bewerbungen?

sondern vor allem auch im Blick auf die Erfolgseinschätzung der jeweils subjektiven ‚biographischen Weiterentwicklung‘. Deutlich geworden ist nochmals die als wesentlich betonte, wertschätzende Unterstützung durch die Dozenten, die sich – auch in zeitlicher Hinsicht – überdurchschnittlich engagiert hätten.“¹⁴

Ingesamt also ein durchaus zufriedenstellendes Ergebnis, auch was die Beurteilung der Bereiche interkulturelle und politische Bildung anbelangt, wenn auch festgehalten werden muss, dass die Bewertung des Themenfeldes Europakompetenz etwas schlechter ausfällt (etwa 0,5 im Durchschnitt) als für die anderen Bereiche.

Versuch einiger Schlussfolgerungen

Förderung

Sowohl in der nationalen Förderung Deutschlands als auch in der Förderpolitik der EU wird im Bezug auf die Förderung der Mobilität von Arbeitnehmern eher auf „harte“ Qualifikationen gesetzt.

Konkret: der Erwerb des Führerscheins, der zum Führen von Baumaschinen berechtigt, ist – zum Beispiel aus den Mitteln der Agentur für Arbeit – relativ leicht zu fördern, ebenso wie der allgemeine Spracherwerb. In diesen Bereichen gibt es auch eine Reihe von Anbietern, die auf Grund ihrer Erfahrung in der Lage, sind dieses Segment abzudecken. Wenn es gelingt, eine gewisse Gruppengröße zu erreichen, lässt sich in diesem Segment sogar eine einigermaßen verlässliche Förderung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) aufbauen.

Für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z. B. interkulturelle Kompetenz oder Kenntnisse der gesellschaftlichen Situation im Zielland im Vergleich zum Heimatland oder allgemeines Wissen über die politische Situation der Europäischen Union, lassen sich erheblich schwerer Mittel rekrutieren. Dies deckt sich mit der Erfahrung der Arbeitnehmer, die bei Bewerbungsgesprächen – zumindest in

14 Evaluationsbericht Seite 27

Deutschland – auch eher nach formalen Qualifikationen gefragt werden, im klaren Unterschied zur Situation in Dänemark zum Beispiel, wo viel mehr danach gefragt wird, ob der Arbeitnehmer in das Betriebsklima passt und bereit ist, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Dies spiegelt sich wider in der geringen Bereitschaft der Teilnehmer, sich mit der Europäischen Union oder kulturellen Fragen auseinanderzusetzen. Hier sind Veränderungen notwendig, will die EU tatsächlich die „Schaffung einer europäischen Sphäre“¹⁵ erreichen.

Ort und Zeit

Die Unterbringung in Heimvolkshochschulen – entfernt von den alltäglichen Problemen gerade dieser Zielgruppe – wirkte sich überaus positiv aus und förderte die konzentrierte Arbeit und die Diskussion innerhalb der Gruppe sowie den Austausch über Erfahrungen, sie ist allerdings mit höheren Kosten verbunden. Der Zeitraum von vier Wochen war zu kurz, vor allem für den Sprachbereich, insgesamt aber richtig gewählt. 40 Stunden in der Woche sind hart für die Teilnehmer, die zum Teil seit Jahren „nicht mehr die Schulbank gedrückt“ haben, sie waren aber Teil der von den Teilnehmern akzeptierten Förderbedingungen.

Inhalte und Methoden

Der direkte Bezug zur Arbeits- und Lebenssituation beziehungsweise zu den damit verbundenen geplanten Veränderungen war höchst förderlich für den Lernprozess, auch und gerade in den Bereichen, die die politische Bildung anspricht. Politische Bildung muss – unbenommen aller notwendigen theoretischen Auseinandersetzungen – heruntergebrochen werden (können) und sowohl metho-

disch-didaktisch als auch inhaltlich bei der alltäglichen Situation „andocken“.

Politische Bildung muss heruntergebrochen werden (können) und sowohl methodisch-didaktisch als auch inhaltlich bei der alltäglichen Situation „andocken“

Gerade der internationale Arbeitsmarkt und die für manche Arbeitnehmer notwendige Mobilität mindestens im europäischen Raum bieten Ansatzpunkte, um auch politische Themen zu vermitteln. Das geschieht

nicht deshalb, weil sich über die Krücke des realen Bedarfes an Bildung (z. B. des Lernens der fremden Sprache) den Teilnehmerinnen und Teilnehmern politische Bildungsinhalte „unterjubeln lassen“. Vielmehr ist für die Teilnehmenden offensichtlich, dass das Wissen um politische Zusammenhänge, Fördermöglichkeiten, andere Kulturen, eigenes Verhalten etc. für real zu treffende Entscheidungen von großer Bedeutung ist. Es wird ihnen deutlich, dass es nicht darum geht, eine Unmenge von Einzelfakten zu lernen, sondern dass es notwendig ist, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Kultur und Politik im eigenen bzw. im anderen Land funktionieren, weil man sich nur dann angemessen verhalten und richtig entscheiden kann. In diesem Sinne ist politische Bildung dann eine sehr konkrete Hilfe und wird in dieser Form angenommen.



Lutz Heinke ist Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendarbeit.

Als langjähriger Mitarbeiter im Internationalen Haus Sonnenberg war er in den vergangenen Jahren vor allem für Projekte zuständig.

E-Mail: l.heinke@sonnenberg-international.de

¹⁵ Weißbuch über eine europäische Kommunikationspolitik, Brüssel, 1. Februar 2006

Zukunft mit Landschaft

Identifikationsangebote für eine Region im Strukturwandel

Barbara Kröger / Heinz H. Meyer / H. Peter Rose

Im folgenden werden drei Bildungs- und Kommunikationsprogramme – ein Lehrgang, ein allgemeines Angebot und ein Multiplikatorenforum – vorgestellt, die verschiedene Adressaten ansprechen, aber von gleichen Voraussetzungen und Überlegungen ausgehen: Nämlich einen bestimmten Raum, das Ruhrgebiet, in dem seit Jahrzehnten massive Veränderungsprozesse im Bereich der Arbeit stattfinden, auf pädagogischen Wegen und durch systematische Kommunikation zugänglich zu machen, damit er verstanden und mitgestaltet werden kann. Die Ernennung der Region zur Europäischen Kulturhauptstadt Ruhr.2010 mit seinem Motto „Wandel durch Kultur – Kultur durch Wandel“ hat diese Intention ausgelöst bzw. verstärkt.

Kocht der Pott noch?

Das Ruhrgebiet ist Realität und Mythos zugleich. Realität sind 5,3 Millionen Menschen, eine hohe Arbeitslosenquote bei abnehmender Bevölkerungszahl und eine Landschaft, die seit 150 Jahren sichtbar unter dem Diktat des Bergbaus und der Schwerindustrie leidet.

Die 53 Städte des Ruhrgebiets versuchen nach dem sukzessiven Rückzug der Montanindustrie neue Arbeitsplätze anzusiedeln und der Region ein neues Gesicht und eine neue Identität zu geben – jenseits von Kohle und Stahl. Dieser Prozess wird Strukturwandel genannt.

Die Industrialisierungsgeschichte mit ihren Zeugnissen prägt bis heute nicht nur das Aussehen der Region, sondern auch nachdrücklich das Bewusstsein der Menschen an

Im Ruhrgebiet wird nach wie vor die Industriegeschichte mit ihren Leistungen in den Vordergrund gestellt

Ruhr, Emscher und Lippe. Daran ändert auch die Tatsache wenig, dass das Ruhrgebiet sich seit vielen Jahren als eine reiche und dichte Theater- und Konzertszene ins Gespräch zu bringen sucht. Zukunft ist mit einer einfachen Umbenennung von Ruhrgebiet zu „Ruhr“ – auf dem Weg zur Metropole – nicht zu gewinnen. Identifikation entsteht nicht auf Zuruf, sie bedarf der inneren Überzeugung und sie muss zukunftsrelevant erarbeitet werden.

In wenigen Jahren wird das letzte Bergwerk im Ruhrgebiet geschlossen und eine ganze Epoche, aus der tatsächlich keine Zukunft mehr erwachsen kann, ist damit Vergangenheit. Das fossile Zeitalter hat seine Bedeutung eingebüßt. Im Ruhrgebiet wird aber nach wie vor die Industriegeschichte mit ihren hervorgebrachten Leistungen in den Vorder-



Symbol für die Geschichte des Bergbaus: Förderturm der Zeche Zollverein in Essen

grund gestellt – auch bei der Ansiedlung von Betrieben heute.

Mit den sogenannten „Kathedralen der Arbeit“, wie Zeche Zollverein in Essen oder Zollern III/IV in Dortmund, den Landmarken auf den Abraumhalden, wie z. B. der Tetraeder in Bottrop, wird versucht, ein unverwechselbares Profil zu behaupten. Damit soll auch das Selbstbewusstsein der Bevölkerung, der „Ruhris“ gestärkt und gleichzeitig um Touristen geworben werden, die sich auf die „Route der Industriekultur“ begeben sollen, um das Vergangene zu bestaunen und zu bewundern.

Dieser Ansatz, der, um es überspitzt zu formulieren, mit stillgelegten Arbeitsplätzen wirbt, spiegelt die Komplexität und Vielfalt des Raumes, seine Widersprüche, Schattenseiten, Kontraste, Erfahrungen und vor allem seine Potenziale und Chancen – zum Beispiel als „Raum der Lernorte“ – nur unzureichend wider. Außer Betracht bleibt dabei auch, dass im Ruhrgebiet historisch und aktuell ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse wirksam waren bzw. sind – mit der Folge ungleicher Verteilung von Einfluss auf Fördermittel. Die Großstädte des Hellwegs entlang der Ruhr lassen sich von anderen Interessen leiten als die kleinen und mittleren Städte an Emscher und Lippe, die aber von den Großen unter den Mythos Ruhrgebiet subsumiert

Das Ruhrgebiet ist keine homogene Einheit, sondern besteht aus mehreren Teilräumen, die über unterschiedliche Potenziale und Ressourcen („personelle und materielle Begabungen“) verfügen

werden – ob sie wollen oder nicht.

Das Ruhrgebiet ist keine homogene Einheit – auch wenn es die neue Dachmarke „Metropole Ruhr“ suggeriert – sondern besteht aus mehreren Teilräumen, die über unterschiedliche Potenziale

und Ressourcen („personelle und materielle Begabungen“) verfügen. Gerade diese könnten spezifische Ausgangspunkte für politisches Handeln sein und Anknüpfungen für die Initiierung von Lernprozessen auf breiter Basis über Gestalt und Zukunft der verschiedenen Räume des Ruhrgebiets bieten.

Wir sind Europäische Kulturhauptstadt ...

Mit der Entscheidung der EU, das Ruhrgebiet zur Europäischen Kulturhauptstadt 2010 zu ernennen, ist eine neue Sachlage entstanden. Nicht „Essen für das Ruhrgebiet“, sondern 53 Städte (mit vier Kreisen) präsentieren im Jahr 2010 die Europäische Kulturhauptstadt. Diese Auszeichnung fordert das Ruhrgebiet heraus, sich neu zu erfinden und Mythen infrage zu stellen, bisherige Bilder („Images“) auf Aussagekraft und Zukunftsfähigkeit hin zu prüfen und durch neue zu ersetzen.

Die einzelnen Städte können vor diesem Hintergrund selbstbewusst ihre urbanen Stärken zur Geltung bringen, und zwar im Unterschied zu früher im regionalen Zusammenhang, so wie es beispielsweise 16 Städte im nördlichen und östlichen Ruhrgebiet mit ihrem Zusammenschluss zur Kommunalen Initiative Fluss-Stadt-Land beim Thema Strukturwandel bereits seit dem Jahr 2000 erfolgreich praktizieren. Dabei helfen ihnen Bedingungen, die von den Bewerberstädten um den Titel „Europäische Kulturhauptstadt“ erfüllt werden müssen: Nämlich der Nachweis des Modellcharakters der Bewerbungsinhalte, Bereitschaft zu Vernetzung und Nachhaltigkeit. Diese Kriterien weisen über das einmalige Ereignis Kulturhauptstadt hinaus und sollen helfen, Verbindendes und Gemeinsames dauerhaft zu betonen und zu vermitteln. Sie sollten auch Gegenstand von Lernprozessen sein und mit der Zukunft der Region verknüpft werden.

Die Einwohner/-innen des Ruhrgebiets können aus Anlass der Kulturhauptstadt entsprechende Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Ruhrgebiet und seinen Klischees erwarten, sie müssen aber selbst aktiv werden und eine neue Lesart der Region

mit ihren spezifischen Räumen in die öffentliche Diskussion einbringen können.

Die Regioguide-Ausbildung verfolgt nicht die Perpetuierung tradierter Bilder und Wahrnehmungsweisen, sondern ein neues und entschlacktes Konzept von Heimatkunde

Hier setzt die Regioguide-Ausbildung an, die nicht die Perpetuierung tradierter Bilder und Wahrnehmungsweisen verfolgt, sondern ein neues Arrangement von Inhalten und Aneignungsformen anbietet

und erprobt: wenn man so will, handelt es sich um ein neues und entschlacktes Konzept von Heimatkunde, um den Aufbau einer kritisch-konstruktiven Beziehung zur eigenen Lebenswelt. Selbstverständlich werden die tradierten und meistens nicht hinterfragten Kategorien und Begriffe sowie Marketingstrategien, die bisher identitätsstiftend gewirkt haben, einer kritischen Überprüfung unterzogen, allerdings nicht mit dem Ziel, das Ruhrgebiet schlecht zu reden, sondern um ein möglichst authentisches Bild entstehen zu lassen.

Den „Strukturwandel“ zum Thema pädagogischer Aufklärung machen

Manche Kritiker sehen in dem Begriff „Strukturwandel“ eine „strukturelle Täuschung“ durch Vertreter aus Politik, Ökonomie und Medien, da er mehr verschleiert als erklärt. Tatsächlich kann von



© Arbeit und Leben NW

Unterwegs im Ruhrgebiet



Während der Zertifikatsübergabe durch Regionaldirektor Heinz-Dieter Klink (sitzend, zweiter von links) in Mülheim/Ruhr

Strukturwandel nur gesprochen werden, wenn Strukturen erhalten bleiben und nicht wegbrechen – wie es auf breiter Front im Ruhrgebiet nach dem Rückzug der Montanindustrie geschehen ist.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der Begriff „Strukturwandel“ auch eine psychologische Dimension beinhaltet. Denn er soll die Tatsache abmildern, dass Strukturwandel für viele mit dem Verlust ihres Arbeitsplatzes einhergeht. Mit der Denkfigur des Wandels lassen sich die mit der Arbeitslosigkeit verbundenen Nachteile und Kränkungen leichter verarbeiten.

Analytisch richtig, politisch treffender und in gesellschaftlicher Hinsicht wohl auch folgenreicher wäre es jedoch, nicht von Strukturwandel zu sprechen, sondern von Transformationsprozessen, also von der Überwindung von überkommenen Zuständen und Konstellationen hin zur Konstruktion von etwas Neuem. Dabei stellt das Gewesene („Industriekultur“) einen wichtigen, allerdings nicht alleinigen, Aspekt eines komplexen Aneignungsprozesses dar, der sich neben Themen der Gegenwart auch Zukunftsherausforderungen widmet.

Wissen erwerben, verarbeiten und weitergeben

Lernprozesse sind unabdingbar an den Faktor Zeit gebunden. Zeit wird insbesondere bei komplexen und mehrdimensionalen Themen benötigt. Der

Strukturwandel bzw. die Transformation ist ein solches Thema. Informationen im Schnelldurchgang bewirken kein tiefes Verständnis der Materie. Erforderlich ist die Entwicklung kohärenten Wissens, die Fähigkeit, sich disparate Konstellationen mit ihren Hintergründen und Zusammenhängen weitgehend selbst erschließen zu können.

Seit Herbst 2007 bieten deshalb die Geschäftsstelle Oberhausen von *Arbeit und Leben NW*, die *Kulturinitiative Emscher-Lippe (K.I.E.L.)* und 16 Volkshochschulen des Ruhrgebiets mit Unterstützung durch Förderprogramme der EU an sieben Wochenenden und weiteren Exkursionsterminen einen 90 Unterrichtsstunden

umfassenden Lehrgang an, der die genannten Ziele zu erreichen sucht:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben und erfahren während des Lehrgangs, wie auf stillgelegten Zechenanlagen neue Wohngebiete entstehen, Halden zu künstlerischen Landmarken umgestaltet und Kanalhäfen für neue Nutzungen (Freizeit und Sport) vorbereitet werden.

Sie beschäftigen sich mit der Industriegeschichte, den Infrastrukturen des Raumes und mit den ökonomischen Entwicklungstendenzen, die letztlich aus Gegenwart Zukunft werden lassen.

Und: Die Teilnehmenden erwerben soziale und methodische Kompetenzen, um das erworbene Wissen weitergeben zu können.

Die Resonanz auf das Lehrgangsangebot übertraf alle Erwartungen

Die Resonanz auf das Lehrgangsangebot hat alle Erwartungen übertroffen. War man am Anfang von der Realisierung

lediglich eines Lehrganges ausgegangen, mussten Wartelisten angelegt und Parallelkurse eingerichtet werden. Bis Dezember 2008 wurden – immer von mehreren VHS gemeinsam – vier Lehrgänge in Gelsenkirchen, Mülheim an der Ruhr, Marl und Castrop-Rauxel durchgeführt.

Von Januar bis Juni 2009 sind weitere drei Lehrgänge vereinbart, von denen zwei bereits begonnen haben. Die Kurse finden im östlichen Ruhrgebiet um Bergkamen (Kamen, Bönen, Selm, Schwerte,

Hamm, Unna, Lünen, Werne und Bergkamen als Veranstaltungsort) sowie zweimal in Bochum, Herne und Hattingen statt.

Es nehmen jeweils 25 Personen teil, die am Ende bei regelmäßiger Teilnahme ein Zertifikat erhalten. Bis Sommer 2009 werden wir ca. 175 Regioguides ausgebildet haben. Abmeldungen gibt es übrigens (fast) keine. Alle Teilnehmenden (auch die Referenten und Seminarleiter) halten durch: Motivation und Disziplin sind beeindruckend. Die Gründe liegen im Lernarrangement, d. h. in der Mischung von Vorträgen durch Experten und Expertinnen aus Hochschule und Verwaltung, Arbeitsphasen und Exkursionen – und vor allem im neu entstehenden Blick auf vermeintlich Bekanntes.



Zertifikatsübergabe in Gelsenkirchen (von links nach rechts: Heinz H. Meyer, Seminarleiter, Günther Schneider, Geschäftsführer Arbeit und Leben NW, Dr. Manfred Beck, Kulturdezernent Stadt Gelsenkirchen, Heinz-Dieter Klink, Regionaldirektor Regionalverband Ruhr)

Die Teilnehmenden sind zum großen Teil berufstätig, einige stehen kurz vor der Rente oder haben ihren neuen Lebensabschnitt gerade begonnen, viele haben einen akademischen Hintergrund – aber es gibt auch die Bademeisterin und den Straßenbahnfahrer – und verfügen größtenteils über reichlich Lebenserfahrung. Männer und Frauen halten sich die Waage, das Durchschnittsalter liegt bei Mitte 50. Fast alle wollen ihr Wissen weitergeben – sei es im privaten oder betrieblichen Umfeld oder als Gästeführer für die städtischen Marketinggesellschaften.

Es hat sich jedoch gezeigt, dass mit der Ausbildung zum Regioguide ein neues Marktsegment erschlossen worden ist, das von den etablierten Veranstaltergesellschaften mit ihren traditionellen Angeboten nicht bedient wird. Wir entwickeln zurzeit deshalb neue Möglichkeiten und Wege des weiteren Einsatzes der Regioguides, die weniger auf Er-

lebnistourismus setzen, sondern auf die Bildungsinteressen der Besucher und Einwohner des Ruhrgebiets.

Arbeiten und Leben in der „Metropole Ruhr“

Die Ausbildung zum Regioguide ist ebenso Teil eines seit einigen Jahren bestehenden Arbeits- und Vermittlungszusammenhangs von *Arbeit und Leben* und den kooperierenden Volkshochschulen wie die Veranstaltungsreihe „Neue Netze“. Bei dieser Reihe handelt es sich um eine Programmlinie mit Exkursionen und Einzelveranstaltungen, die das Ruhrgebiet als Arbeitsort thematisieren. Es werden Betriebe aufgesucht, infrastrukturelle Stationen wie Wasserwerke und Kläranlagen und vieles mehr wird zum Gegenstand der Erkundungen.

Ziel ist es, einen Blick hinter die Kulissen werfen zu können, um unmittelbar und direkt Sachverhalte erfahren und beurteilen zu können.

Thematisch verfolgen die Touren die Fragen:

- Wo kommen wir her?: Geschichte(n) und Erlebnisse
- Wo stehen wir?: Probleme und Aufgaben
- Wohin wollen wir?: Zukunftsvisionen und Perspektiven.

Die Touren werden zum Beispiel zu Stahlstandorten im Ruhrgebiet, zur Textilindustrie und natürlich auch



Museum Wasserturm in Mülheim/Ruhr

zum Bergbau durchgeführt. In der zurzeit laufenden Erprobungsphase werden zeitliche und inhaltliche Kombinationen überprüft und im Jahr 2010 in den Programmen der beteiligten VHS im Ruhrgebiet und zusätzlich in einem gemeinsamen Flyer präsentiert.

Das Emscher-Lippe-Forum für Wirtschaft und Kultur

Auf einer anderen, aber thematisch gleichen Ebene sind die Aktivitäten der *Kulturinitiative Emscher-Lippe (K.I.E.L.)* angesiedelt. Die Zwei-Personen-Initiative bemüht sich seit einigen Jahren – ausgestattet mit dem Kapital jahrzehntelanger Berufserfahrung – um eine bessere regionale Vernetzung verschiedener kultureller Aktivitäten untereinander und stellt Verknüpfungen mit den kommunalen Kultur- und Bildungseinrichtungen her.

Ein Ergebnis dieser Arbeit ist der dargestellte Lehrgang zum Regioguide in Kooperation mit Arbeit und Leben und weiteren Einrichtungen der Region. Ein weiteres Ergebnis ist das „*Emscher-Lippe-Forum für Wirtschaft und Kultur*“, das in Kooperation mit der regionalen *Wirtschaftsförderungsgesellschaft „Wirtschaftsinitiative Emscher-Lippe (WiN). Gesellschaft für Strukturentwicklung mbH“* mit Sitz in Herden, realisiert wird. Ziel des Forums ist es, Vertreter der Wirtschaft und Akteure aus Bildung und Kultur zusammenzuführen, um gemeinsam Perspektiven zur Gestaltung des Strukturwandels zu entwickeln.

Bisher haben vier Foren mit jeweils ca. 80 Personen stattgefunden. Die Foren finden immer an Orten statt, die den vollzogenen Strukturwandel auch baulich veranschaulichen. Das zuletzt realisierte Forum war dem Thema „Kreativwirtschaft“ gewidmet. Das 5. Forum wird die Chancen des Tourismus im Ruhrgebiet untersuchen.

Räume als Thema politischer Bildung

Die genannten Programmlinien sprechen unterschiedliche Zielgruppen an. Sie sind jedoch ideell aufeinander bezogen und es verbindet sie ein gemeinsamer Bezugspunkt, der Raum, oder besser: Räume und das Leben und Arbeiten in ihnen. Räume sind nicht einfach nur vorhanden, sie werden von der Natur und den Menschen geschaffen. In gestalteter Form sind sie Ausdruck und Ergebnis von funktionalen Interessen und Nutzungen.

Räume kann man aufschließen und entschlüsseln. Sie enthalten Erkenntnisangebote, denn sie geben

Räume geben Auskunft über den jeweils spezifischen Stand des Stoffwechselprozesses zwischen Mensch und Natur

Auskunft über den jeweils spezifischen Stand des Stoffwechselprozesses zwischen Mensch und Natur (also die Arbeit), über historische Nutzungsformen und ästhetische Sichtweisen. Wo

könnte man diese Zusammenhänge besser sichtbar machen als in den von der Industriegeschichte gegebenen Lernorten des Ruhrgebiets, zu denen selbstverständlich auch die architektonisch herausragenden ehemaligen Zechen Zollverein und Zollern gehören?

Entstehung, Blüte, Funktionsverluste und Umnutzung von Infrastrukturen können am Beispiel von Kanälen und Zechenbahnen und insbesondere an Hand der Emscher, die kurz vor ihrer Wiedergeburt als Fluss steht, nachdem sie 100 Jahre als Kloake genutzt worden ist, sichtbar und verstehbar gemacht werden. Außerdem werden aus Hafenkais Promenaden zum Flanieren wie in Lünen; auf dem ehemaligen Zechenge-lände *Graf Bismarck* in Gel-



© Bildungswerk der Humanistischen Union

Altes für Neues nutzbar machen: Neugestaltetes Maschinenhaus der Zeche Waltrop

senkirchen entsteht ein solares Wohnquartier; der Landschaftspark *Halde Hoheward* in Herten wurde zu einem Observatorium umgestaltet, und auf der ehemaligen Zeche Ewald zu seinen Füßen entsteht ein Zukunftsstandort mit Wasserstofftechnologie und Dienstleistungssektor.

Aus den ehemaligen *Chemischen Werken Hüls* in Marl wurde der *Chemiepark Infracor*, der Anschluss hält an die modernen Entwicklungen in Chemie und Biologie. Ebenfalls in Marl wird eine stillgelegte Schule, in den 1950er Jahren von *Hans Scharoun* im Stil pädagogischer Architektur gebaut, renoviert und zu einer Modellschule mit einem Schwerpunkt „Strukturwandel/Transformation“ umgestaltet. Sie wird zudem die kommunale Musikschule beherbergen.

Die Bauernfamilie Dalhaus in Dorsten spendiert dem Ruhrgebiet und der Kulturhauptstadt ein Areal, auf dem 53 alte Apfelsorten, für jede Ruhrgebietsstadt eine, ausgepflanzt werden – ein Beitrag zur Wiederherstellung und Erhaltung von Artenvielfalt und ein Symbol für Gemeinsamkeit. Diese Beispiele ließen sich fortsetzen.

Wir stellen eine Hinwendung zum Nahbereich fest, ein wachsendes Interesse an der Verfasstheit des Raumes, in dem man lebt, und seiner – gestaltbaren – Zukunft

Das Interesse, das der Lehrgang zum „Regio-guide“ ausgelöst hat, die große Resonanz auf die Exkursionen und die Zuwendung von Multiplikatoren und Entscheidern zu den Emscher-Lippe-Foren weisen auf

eine Grundströmung hin, die u. E. mit einer bestimmten Art der Wahrnehmung der Gegenwart zusammenhängt. Wir stellen eine Hinwendung zum Nahbereich fest, ein wachsendes Interesse an der Verfasstheit des Raumes, in dem man lebt, und seiner – gestaltbaren – Zukunft.

Dahinter verbirgt sich der Wille, die Hoheit über die eigene Wahrnehmungsfähigkeit nicht aufzugeben bzw. zurückzugewinnen. Damit wird eine tiefe Vertrauenskrise gegenüber einer durch Politik, Me-

dien und tradierte Pädagogik vorstrukturierten Öffentlichkeit offenkundig. Man schenkt lieber seinen eigenen Augen und seinem eigenen Verstand Vertrauen und organisiert seinen Lern- und Erkenntnisprozess demzufolge selbst bzw. gemeinsam mit anderen. Für die politische Bildung ergeben sich nach unserer Meinung aus diesen Befunden und Erfahrungen interessante und teilweise neue Perspektiven.



Barbara Kröger ist Dipl.-Pädagogin und arbeitet als Geschäftsführerin von Arbeit und Leben e. V. Oberhausen

E-Mail: kroeger@aunrw.de



Heinz H. Meyer, Dipl.-Sozialwirt und M.A., war Projektleiter im Adolf Grimme Institut. Er leitet gemeinsam mit Dr. Vera Bücken die Regioguide-Lehrgänge.



H. Peter Rose, Dipl.-Sozialwirt, war Kulturdezernent in Gelsenkirchen.

Heinz H. Meyer und H. Peter Rose sind als Bildungs- und Kulturbbeauftragte für die WiN Emscher-Lippe, Gesellschaft für Strukturentwicklung mbH Herten, tätig, haben die Kulturinitiative Emscher-Lippe (K.I.E.I.) gegründet und koordinieren das „Kompetenznetz Transformation und Kommunikation“.

E-Mail: kulturmess@gelsennet.de

Mehr Aufmerksamkeit für Hirnforschung und Neurodidaktik in der politischen Bildung?

Eine Kritik an Schlussfolgerungen der Neurowissenschaften

Johannes Schillo

Johannes Schillo kommentiert Aussagen der Hirnforschung, die von feststellbaren Vorgängen im Gehirn auf Voraussetzungen des Lernens, Prozesse verantwortlicher Willens- und Bewusstseinsbildung schließen. Er vermutet eine ideologische Offensive in dem Versuch, menschliches Handeln als biologisch determiniert zu begründen und damit soziale Faktoren zu relativieren. An aktuellen Publikationen aus dem Bereich der Neurowissenschaften belegt er, wie Ergebnisse der Hirnforschung auch pädagogische Konzepte beeinflussen und allzu oft unkritisch adaptiert werden.

„Kaum etwas hat in den vergangenen Jahren den Diskurs zwischen den Wissenschaften und den Medien so sehr bestimmt wie das Vordringen neurowissenschaftlicher Erkenntnisse und Konzepte in Themenbereiche, die bisher Theologen, Philosophen, Geistes- und Sozialwissenschaftlern vorbehalten waren.“ (Roth 2008, S. 6) Das schreibt der Hirnforscher und -philosoph *Gerhard Roth* in seinem Aufsatz „Homo neurobiologicus – ein neues Menschenbild?“, der im Schwerpunktheft „Hirnforschung“ der von der *Bundeszentrale für politische Bildung* herausgegebenen Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ (APuZ 44-45/2008) erschienen

Man hat es hier nicht nur mit einem naturwissenschaftlichen Erkenntniszugewinn über ein menschliches Organ zu tun, sondern mit einer ideologischen Offensive

ist. Der selbstbewusste Ton, der von der Expansion der Neurowissenschaften und der Besetzung des öffentlichen Raums berichtet, aber auch die Zeitschriftenausgabe¹ selber, in der kein Kritiker der neuen Wissenschaftsmode zu

Wort kommt, deren Editorial dafür die Menschenbild-Konstruktionen von *Roth*, *Singer* und Co. als definitiven Erkenntnisfortschritt und die Hirnfor-

schung als „neue Leitdisziplin der Humanwissenschaften“ feiert, legen Zeugnis davon ab, dass man es hier nicht einfach mit einem naturwissenschaftlichen Erkenntniszugewinn über ein menschliches Organ, sondern mit einer „wissenspolitischen“ Aktion, mit einer ideologischen Offensive zu tun hat.

Der neurowissenschaftliche Boom ...

Die Tatsache einer solchen Offensive belegt auch der Eröffnungsbeitrag von *Franz M. Wuketits* in der genannten APuZ-Ausgabe, der ohne nähere Bezugnahme auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse auskommt, sich statt dessen mit Hinweisen auf Alltagsbeispiele, namentlich Fehlleistungen, und auf einige evolutionsbiologische Gemeinplätze begnügt, um die These von der „Illusion des freien Willens“ aufzustellen: Der Mensch werde von seiner Biologie und von biographischen „Prägungen“ bestimmt, seine Vorstellung von frei gefassten, willentlichen Entschlüssen sei eine Illusion, allerdings eine nützliche, denn „die Vorstellung, etwas sozusagen aus sich heraus, allein und autonom bewirkt zu haben, vermittelt uns im Allgemeinen positive Gefühle. Schon ein prähistorischer Mensch, der mit einem einfachen Steinwerkzeug einen Ziegenbock erschlug – und damit sich und den Seinen eine Mahlzeit sicherte –, wird von dem befriedigenden Gefühl ‚Das war ich!‘ ergriffen worden sein.“ (Wuketits 2008, S. 4f.)

Das ist eine merkwürdige Argumentation. Fehlleistungen wie Vergessen oder Versprechen, in denen tatsächlich Unbeabsichtigtes geschieht, sollen die Willensfreiheit dementieren. Dabei kann jeder solche Fälle oder ähnlich gelagerte wie Rausch, Traum, Geistesabwesenheit von seinen sonstigen Handlungen unterscheiden, in denen der Wille am Werk ist. Es drängt sich auch die Frage auf, was die Kategorie des Nutzens in einer solchen Kontroverse verloren hat. Die Feststellung der Nützlichkeit, die der Autor leistet, hat zudem etwas Absurdes an sich. Es kommt doch sehr auf den Verlauf einer Aktion an, ob deren Zurechnung zum eigenen Willensentschluss ein befriedigendes Gefühl ergibt oder nicht. Wenn das Resultat aus irgendwelchen Gründen unerwünscht ist – die Keule des Jägers trifft daneben ... –, wäre doch das Gefühl „Das war ich nicht!“ viel nützlicher. Ferner überrascht die Kenntnis vom Seelenle-

Der Autor will ein deterministisches Menschenbild plausibel machen und präsentiert dafür allerlei Anekdoten und Einfälle

¹ Aus der *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb) kamen übrigens schon einige Initiativen zur Propagierung der Hirnforschung (vgl. Schillo 2004). Startschuss war der Kongress „Abenteuer Bildung“, den die bpb Ende 2004 durchführte (vgl. die Berichterstattung in *Praxis Politische Bildung* 1/05), und auf dem ein Bonner Hirnforscher über Neuroökonomie referieren sollte. Da er vor der Veranstaltung verstarb, kam als sein Stellvertreter *Christian Hoppe*, Fachmann für Epileptologie, der sich auf die medizinisch-naturwissenschaftlichen Leistungen beschränkte und sich weitergehende Spekulationen, speziell im Blick auf die politische Bildung, versagte. Im genannten Heft der bpb-Zeitschrift ist *Hoppe* jetzt mit einem Beitrag vertreten, der sich über Neuromarketing, Neuroethik etc. auslässt.

ben der prähistorischen Menschen. Könnte es nicht sein, dass die Menschen im mythologischen Zeitalter ihre Erfolge wie Misserfolge dem Wirken höherer Kräfte zuschrieben? Immerhin war der Ziegenbock in der europäischen Antike eine mythische Figur, die Nahrungsmittelversorgung ein Werk von Göttin Demeter etc. Wie dem auch sei, Beweischarakter hat hier nichts. Der Autor will ein deterministisches Menschenbild plausibel machen und präsentiert dafür allerlei Anekdoten und Einfälle.

Über die Konsequenz dieses Menschenbildes wird dann eine bezeichnende Auskunft gegeben – es ist praktisch so gut wie bedeutungslos: „Wenn man entgegen der früheren – und nach wie vor beliebten – Auffassung, wonach der Mensch ein ‚Geistwesen‘ sei, nun sagen muss, er sei ein ‚Gehirnwesen‘, dann ändert das in unserem ‚praktischen‘ Leben kaum etwas.“ (Wuketits 2008, S. 5) „Geistwesen“ versus „Gehirnwesen“, das ist die ideologische Überhöhung eines Streites, der sich von natur- wie sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen völlig emanzipiert und sich der Deutung menschlicher Lebensvollzüge, zu denen er praktisch nichts beitragen kann, verschrieben hat. Die Wissenschaftsmode der Hirnforschung dient eben nicht, wie ein Teil der Kritiker argwöhnt (vgl. Schillo 2007), der Bereitstellung von Manipulationstechnologie; sie will auch nicht, so das Bedenken der anderen, konservativen Kritikabteilung (vgl. Geyer 2004), eine Untergra-

Die Natur legitimiert die sozialen Zustände, Biologie ist das Schicksal

bung von Moral und Sitte in die Wege leiten. Wuketits beteuert eigens, dass man nicht daran denke, das Schuld-

bewusstsein aus dem Strafrecht zu eliminieren. Nein, alles bleibt so, wie es ist, wird nur naturalistisch gedeutet. Dass z. B. viele Menschen an den harten Anforderungen der kapitalistischen Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft scheitern, hat nichts mit der Konstruktion dieser Gesellschaft zu tun, sondern mit den Konstruktionsprinzipien von Neuronen, Synapsen etc. Es geht in der wissenschaftlichen Offensive um die Herstellung von Legitimationsfiguren: Eine Unzufriedenheit, die sich gegen geltende gesellschaftliche In-teressen wegen der Einrichtung unbehaglicher Verhältnisse wenden könnte, wird auf die Instanz verwiesen, die keinen Einspruch duldet – auf die Natur. Diese legitimiert die sozialen Zustände, Biologie ist das Schicksal.

Man tut *Gerhard Roth* wohl nicht Unrecht, wenn man das, was *Wuketits* philosophisch plaudernd an Plattitüden vorträgt, als Quintessenz seiner For-

schung nimmt.² Wie der Titel seines Aufsatzes bereits ankündigt, handelt er vom Menschenbild, also von etwas, das noch kein Naturforscher unters Mikroskop gelegt oder in einem Reagenzglas destilliert hat. Das ist der erste wichtige Punkt beim Neuroboom: Man verlässt hier das Gebiet der Naturwissenschaften. Es handelt sich um Hirnphilosophie, um Ideologie, die sich naturwissenschaftlicher Erkenntnisbruchstücke, genau so aber (zielstrebig ausgewählter)³ philosophischer oder geisteswissenschaftlicher Traditionsbestände nur dazu bedient, ihre Konstrukte vorzutragen. Zweitens: Ob in philosophischer Hinsicht oder im Blick auf Nutzanwendungen (Pädagogik, Psychotherapie...), es wird nichts Neues entwickelt. Die Propagandisten der Hirnforschung reden explizit davon, dass sie nur „alte Hüte“ anzubieten haben. So „beeindruckend“ die neuen Erkenntnisse auch seien, „sie gehen nicht über das hinaus, was Philosophen und Wissenschaftler seit der Antike in Opposition zum dominierenden Menschenbild gedacht und geschrieben haben ... Die Bedeutung der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung liegt also nicht in deren Originalität, sondern in der empirischen Unterstützung bestimmter – meist alternativer – Ansichten vom Menschen.“ (Roth 2008, S. 11f)

Explizites Ziel dieser Wissenschaftsmode ist die „Begründung einer umfassenden ‚Psycho-Neurowissenschaft‘“, die „eines der großen Themen zukünftiger Wissenschaft“ (Roth 2003, S. 12) werden und die angeblich vorherrschende soziologische Denkweise verdrängen soll. Bisher dominiere das Menschenbild vom *Homo sociologicus*. Das damit verbundene „Dogma lautet: Der Mensch ist in seinem Kern ein gesellschaftliches Wesen, er ist nur das, was die Gesellschaft aus ihm macht.“ (Roth 2003, S. 555) Diametral dagegen setzt *Roth* seine

2 *Roth* ist ein führender Vertreter der neurowissenschaftlichen Mode und wird hier, wie auch in der APuZ-Ausgabe, exemplarisch gewürdigt. Zur ausführlichen Kritik vgl. *Huisken* 2005, *Cechura* 2008, zu *Roths* Anspruch auf einen neurowissenschaftlichen Paradigmenwechsel vgl. *Schillo* 2007. Eine Rezension der beiden Suhrkamp-Bestseller von *Roth* findet sich in „Außer-schulische Bildung“ 4/04.

3 Auffällig bei *Roth*, der mit seiner philosophischen Bildung prunkt, sind die Leerstellen: Außer einer eher belanglosen Namensnennung wird z. B. *Hegel* in „Fühlen, Denken, Handeln“ nicht erwähnt. D. h. ausgerechnet der Philosoph, der in seiner Rechtsphilosophie eine ganze Theorie des Willens entwickelt oder in seiner Philosophie des subjektiven Geistes die beliebte Opposition von Gefühl und Verstand kritisiert hat (s. u. die Ausführungen zu *Dustdar*), kommt nicht vor.

These: „Die gesellschaftliche Natur des Menschen ergibt sich aus seiner biologischen Natur und nicht umgekehrt, und deshalb ist die gesellschaftliche Natur des Menschen ohne die (neuro)biologische nicht verständlich. Nur weil der Mensch über angeborene Mechanismen verfügt, die ihn biologisch, psychisch und kommunikativ an andere Menschen binden, gibt es eine menschliche Gesellschaft.“ (Ebda., vgl. S. 11f.)

In *Roths* neuem Aufsatz findet sich dabei wieder ein Bescheidenheitsgestus, den die Zunft bei Gelegenheit (siehe das Manifest „Gehirn und Geist“) an den Tag legt. Der Biologismus erscheint nicht einfach als Umsturz des herrschenden Soziologismus, als der sonst angekündigte Paradigmenwechsel, sondern als Versuch, einer lange unterdrückten Meinung Gerechtigkeit widerfahren zu lassen und altgediente wissenschaftliche Kontroversen wie die Anlage-Umwelt-Debatte wieder stärker im Sinne des biologischen Faktors zu gewichten. Solche Überlegungen machen den Großteil von *Roths* Publikationen aus. Im neuen Aufsatz beschränken sich die naturwissenschaftlichen Informationen auf einige kurze Bemerkungen, hier die Kernsätze: „Alle einschlägigen Untersuchungen zeigen, dass bestimmte Bewusstseinszustände, von einfachen Wahrnehmungen bis hin zu Zuständen des Wissens oder Glaubens, und bestimmte Hirnvorgänge *untrennbar* miteinander verbunden sind. Ebenso lässt sich ... nachweisen, dass allen Bewusstseinszuständen unbewusste Prozesse zeitlich (200 Millisekunden oder länger) in systematischer Weise vorhergehen.“ (Roth 2008, S. 6) Mit solchen Resümees begründet *Roth* sein deterministisches Menschenbild – nämlich die Grundthese, dass „die Auffassung eines indeterminierten ‚freien‘ Willens in sich widersprüchlich und unhaltbar“ ist. (Roth 2008, S. 11)

Nun mag ja beim Resümee wissenschaftlicher Erkenntnisse Kürze angebracht sein, hier mogelt sich aber ein Text in erstaunlicher Weise über alle Begründungsschritte hinweg. Zum einen hat der Autor nur mitzuteilen, dass eine Parallelität von Bewusstseinszuständen und Hirnvorgängen entdeckt

Der Biologismus erscheint nicht einfach als Umsturz des herrschenden Soziologismus, sondern als Versuch, einer lange unterdrückten Meinung Gerechtigkeit widerfahren zu lassen

wurde, woraus sich aber nicht die Determinierung ersterer durch letztere ergibt. Das ist das Dogma der Hirnphilosophie. Reeller Erkenntnisstand ist dagegen, dass sich auf Grundlage des speziellen Organs Bewusst-

seinstätigkeit vollzieht und dass die jeweiligen Aktivitäten von physisch messbaren Prozessen begleitet werden, und zwar in funktionellen Zusammenhängen, wie die moderne Hirnforschung weiß, die frühere Lokalisierungstheorien (der Sensus Religiosus sitzt in Areal 12, die Bereitschaft zum Helden-tod in Nr. 14) ad acta gelegt hat. Dass *Roth* besonders auf der Untrennbarkeit beider Seiten besteht, soll wohl seiner Theorie vom neuronal gesteuerten Ich Plausibilität verleihen, betont aber nur die Parallelität und ist zudem, streng genommen, falsch. Wenn mir eine Wahrnehmung oder ein Glaubensakt bewusst ist, kann ich das als Satz formulieren und mit einer PC-Tastatur in ein elektronisches Signal verwandeln oder mit einem Stift auf ein Blatt Papier auftragen. Ich kann die betreffenden Bewusstseinszustände also von ihrer materiellen Grundlage – Gehirn – abtrennen und ihnen eine andere Grundlage – elektrische Ladung, Graphit/Papier – geben. Ohne diese geht es freilich nicht, und wenn das Gehirn ganz fehlt, stellt auch das Bewusstsein seine Tätigkeit ein. Das muss man zweifellos zugeben.

Zum ändern verallgemeinert *Roth* angebliche Erkenntnisse aus dem Libet-Experiment, wo von Probanden eine eigentümliche Willkürentscheidung abverlangt und bei Ausführung ein „Vorlauf“ von Gehirnströmen im Millisekundenbereich gemessen wurde. Dies soll gleich Aufschluss über „alle Bewusstseinszustände“ geben und zwar derart, dass das Gehirn in seinen unbewussten Tiefen die Entscheidung trifft und kurz darauf dem Menschen durch einen trickreichen Mechanismus (siehe die Hypothese von Wuketits) die Illusion verschafft, er sei das entscheidende Subjekt gewesen. Eine solche Interpretation verdankt sich aber nur deterministischer Voreingenommenheit. Wirklich gemessen wurde kein Steuerungsvorgang, sondern – in banaler zeitlicher, nicht „in systematischer Weise“ – eine physikalische Größe, ein Stromfluss. Was dieser bedeutet, weiß die Hirnforschung nicht. Alles was sie über die geistige Rolle von Hirnströmen, -schaltungen etc. weiß, hat sie aus der Auskunft von Personen über ihre Bewusstseinsinhalte. Und *Roths* Interpretation ist weder zwingend noch allgemein gültig. Im vorliegenden Fall ist davon auszugehen, dass die Versuchspersonen, die sich freiwillig auf das Experiment eingelassen haben, eine Abwägung vornehmen, ob sie den Willkürakt jetzt oder später realisieren. Die freie, d. h. willentliche Entscheidung hat es nämlich mit Alternativen zu tun, über die befunden werden muss, bis der Entschluss gefasst ist. Das von *Libet* gemessene „Bereitschaftspotenzial“ (Roth 2003, S. 519), hier in „unbewusste Prozesse“ übersetzt, wird wohl diesen Abwägungsprozess

dokumentieren, aus dem dann der Beschluss hervorgeht.⁴

Im wirklichen Leben – statt in der künstlichen Laborsituation mit ihren künstlichen Ja-Nein-Alternativen – hat es der Mensch übrigens mit zahlreichen Gründen und Notwendigkeiten zu tun, die er bei seiner Entscheidung abwägt. In das Libet-Experiment ist aber schon die idealistische Konstruktion von Willensfreiheit jenseits materieller Motive eingeflossen – eine Konstruktion, die sich ähnlich wie *Wuketits* mit seinem „Geistwesen“ einen Popanz aufbaut, um dann nachzuweisen, dass die Sache nicht haltbar ist, dass der Mensch vielmehr aus Haut und Haaren, aus Fleisch und Blut besteht.

... und seine pädagogische Bedeutung

Wo die zentrale Bedeutung der Hirnforschung propagiert wird, fehlt natürlich nicht der Hinweis, dass auch politisches und soziales Lernen sich an den neuen Erkenntnissen auszurichten und den Vorgaben einer Neurodidaktik zu folgen habe. In einer früheren APuZ-Ausgabe (7-8/2004) wurde das am Beispiel der Europapolitik verdeutlicht, in der neuen Themenausgabe dient dazu die Demokratieerziehung. Bislang gehe man davon aus, so die Autorin, dass ein Homo rationalis zweckrational in der Demokratie handle.

Wo die zentrale Bedeutung der Hirnforschung propagiert wird, fehlt natürlich nicht der Hinweis, dass auch politisches und soziales Lernen den Vorgaben einer Neurodidaktik zu folgen habe

„Dieses Bild eines rein rational denkenden und handelnden Menschen ist durch die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung widerlegt worden.“ (Dustdar 2008, S. 32) Die seit *Thukydides* oder *Macchiavelli* bekannte Banalität, dass

in der Politik Gefühle eine Rolle spielen, wird mit in der Mediendemokratie, wo mit Emotionalisierung und Dramatisierung das zeitgemäße Politikbild gezeichnet wird, als bedeutsame Entdeckung präsentiert. Mit der simplen Mitteilung, dass Gefühle Relevanz haben, ist übrigens – wie auch im erwähnten Fall der Europapolitik (vgl. Schillo 2004, S. 207f) – der Bezug auf die Hirnforschung erledigt.

4 Das wäre eine sinnvolle Interpretation, wenn man das Libet-Experiment gutwillig ernst nimmt. Das Experiment wurde Anfang der 80er Jahre mit einigen Versuchspersonen durchgeführt (vgl. Libet 2005, S. 159ff.) und in den 90er Jahren mit zwei Variationen wiederholt. *Libet* äußert sich in seiner Publikation auch zu möglichen Fehlerquellen und immanenten Problemen des Experiments.

Es werden keine spezifischen Erkenntnisse über „limbische System“ oder die „subkortikalen Regionen“ referiert. Der Respekterweis vor der „neuen Leitdisziplin“ ist mit einigen Floskeln erbracht, anschließend werden Vorschläge zur Demokratieerziehung gemacht, für deren Trivialität ein Autor sich sonst wohl schämen müsste, die aber im vorliegenden Fall als taufrische Entdeckung der Hirnforschung hochinteressant sind ...

Soll es die politische Bildung also unterlassen, Hirnforschung, Neuropsychologie und Neurodidaktik mehr Aufmerksamkeit zu schenken? Soll sie die Mode auf sich beruhen lassen? Das wäre keine sinnvolle Konsequenz. Gegen ein solches pauschales Verdikt hier ein Vorschlag zur Differenzierung:

1. Hirnforschung ist ein wichtiger Gegenstand der politischen Bildung

Der Fortschritt der Naturwissenschaften ist ohne Zweifel ein wichtiges Thema der außerschulischen politischen Bildung, die eben auch ein Publikum erreicht, das entweder seine Schulzeit hinter sich hat oder im laufenden Schulunterricht nicht mit den neuesten naturwissenschaftlichen Fortschritten vertraut gemacht wird. Naturkunde, Gen- und Hirnforschung, Nano- oder Informationstechnologie, Klimawandel, Artenvielfalt, Gesundheit und Ernährung sind in der Bildungspraxis und in der fachlichen Debatte (vgl. etwa die Themenausgaben „Gesundheit“ von AB 4/07 oder „Naturwissenschaften“ von Praxis Politische Bildung 2/98) als wichtige Aufgaben anerkannt. In der allgemeinen Erwachsenenbildung hat das etwa in Form des Public Understanding of Science (PUS) seinen Platz, doch ist hier gerade auch die politische Bildung gefragt.

„Die öffentliche Rezeption naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Anwendungen“, schreibt *Wolfgang Beer* (2008, S. 99), „kann sich nicht, wie auch in Popularisierungsstrategien z. B. des Public Understanding of Science angelegt, in Form einer Kaskade vollziehen, indem aus dem spezialisierten Experten das Wissen über unterschiedliche Vermittlungs-, Anschauungs- und Erfahrungswege hinab zu den aufnahmebereiten Laien fließt. Vielmehr sind ein öffentliches Verständnis und eine angemessene gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften nur in Formen des Diskurses möglich.“ *Beer* hat dies auch in einer von der *Bundeszentrale für politische Bildung* herausgegebenen Arbeitshilfe (*Beer/Droste* 2006) exemplarisch am Thema Biopolitik dargelegt. Grundthese ist dabei die politische Relevanz des Erkenntnisfortschritts. Mit der Verfügbarkeit des neuen Wissens sei die

Frage aufgeworfen, ob Anwendung und technologische Umsetzung sinnvoll sind, an welchen Interessen und Maßstäben sie sich zu orientieren oder zu relativieren haben, und auf welche Technikfolgen sich die Gesellschaft einzustellen hat. Unter-

Das, was sich in Genforschung, Biowissenschaften etc. heute tut, dürfte bei seiner systematischen Nutzung weit reichende Konsequenzen haben

stellt ist: Das, was sich in Genforschung, Biowissenschaften etc. heute tut, dürfte bei seiner systematischen Nutzung weit reichende Konsequenzen haben – fürs Produzieren und Konsumieren, fürs kulturelle

und gesellschaftliche Selbstverständnis, fürs Leben und Sterben. Aus diesem Grund soll eine demokratische Gesellschaft, so die Position von *Beer/Droste*, ihren Bürgern Gelegenheit geben, sich mit solchen folgenreichen Entwicklungen auseinanderzusetzen: „Sie müssen sie in der Sache und in den Konsequenzen für das eigene Leben nachvollziehen, sie politisch und ethisch entsprechend der eigenen Position einschätzen und sich selbst in die vielfältigen Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbringen.“ (2006, S. 4)

Im Blick auf die Hirnforschung liegen noch nicht so viele praktische Erfahrungen wie bei der Bioethik oder der Genforschung vor. Zu erwähnen ist hier etwa die „Europäische Bürgerkonferenz zur Hirnforschung“, die das *Deutsche Hygiene-Museum Dresden* 2005/06 durchführte. Das Vorhaben ging explizit über die bloße Popularisierung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse hinaus. Den Ansatz der Bürgerkonferenzen, die sich als exemplarische Partizipationsinstrumente verstehen, haben *Silke Schicktanz* und *Jörg Naumann* in „Praxis Politische Bildung“ 1/02 erläutert und dabei auch Nachdruck auf den politisch relevanten Gesichtspunkt einer Konfrontation von Bürgerdialog, Politikerentscheidung und Expertenwissen gelegt.

2. Dass Hirnforschung eine Leitfunktion beansprucht, ist als „wissenspolitischer“ Akt zu thematisieren und zu problematisieren

Wie im ersten Teil dargelegt, hat man es beim neurowissenschaftlichen Boom nicht einfach mit einer Akkumulation von Erkenntnissen über bestimmte, klar abgrenzbare Naturprozesse zu tun. Es geht vielmehr um einen Akt der „Wissenspolitik“ (Nico Stehr). Was angestrebt wird, ist ein Paradigmenwechsel, der die gesamten Humanwissenschaften betreffen soll. Prominente Vertreter der Disziplin wie *Roth* sprechen es offen aus, dass sie das Menschenbild und das Gesellschaftsverständnis neu be-

Prominente Vertreter der Hirnforschung sprechen offen aus, dass sie das Menschenbild und das Gesellschaftsverständnis neu bestimmen wollen

stimmen wollen – wenn nicht heute, dann in einigen Jahren. Solche Ankündigungen finden sich auch im „Manifest der Hirnforscher“, das sich mit der Frage befasst, was die Forscher „in zehn

Jahren“ und „eines Tages“ wissen werden, und wo es abschließend heißt: „Was unser Bild von uns selbst betrifft, stehen uns in sehr absehbarer Zeit beträchtliche Erschütterungen ins Haus.“ (Gehirn & Geist, Nr. 6/2004, S. 36) Hier wird also eine weitreichende, öffentlich-wissenschaftliche Definitionsmacht reklamiert, die nicht nur wegen ihrer formalen Anspruchshaltung, sondern auch wegen ihrer Inhalte von äußerster Brisanz ist.

Inhaltlich wurde der Hauptpunkt bereits genannt: Biologismus. Seit einiger Zeit ist eine Ausbreitung biologistischer, naturalistischer oder sozialdarwinistischer Tendenzen festzustellen, die die politische Bildung schon in den Abteilungen des Antirassismus oder der interkulturellen Arbeit beschäftigen. Die Gewaltbereitschaft gegenüber Ausländern oder „Andersartigen“, Schulversagen und sozialer Abstieg, Leistungsstörungen und Depression werden auf hormonelle, genetische oder neuronale Ursachen zurückgeführt; mit gesellschaftlichen Gründen sollen solche Entwicklungen nichts zu tun haben. Eine mächtige Tradition des Biologismus besteht speziell in Kriminologie (vgl. *Krauth* 2008) und Psychiatrie (vgl. *Jurk* 2008), wobei diese beiden Fälle zeigen, dass sich die naturalistisch-deterministischen Argumentationsmuster, die die moderne Hirnforschung präsentiert, bereits vor hundert Jahren finden lassen, als noch keine modernen „bildgebenden Verfahren“ den Blick ins „arbeitende“ Gehirn ermöglichten. *Charlotte Jurk* hat z. B. nachgewiesen, wie die Depression von einem Symptom persönlicher Verstimmung zur Volkskrankheit der globalisierten Marktwirtschaft aufgestiegen ist – nämlich nicht auf Grund einer wissenschaftlich zuverlässigen Diagnose, sondern durch ein Zusammenspiel sozioökonomischer, gesundheitspolitischer, pharmakologischer Triebkräfte: „In einer Gesellschaft, die die seelischen Ressourcen ihrer Mitglieder als arbeits- und wertungsrelevant anzapft, in der Glück als Pille käuflich ist und Einsamkeit zur ‚Autonomie‘ hochstilisiert wird, muss der niedergeschlagene Mensch krank sein. Eine steigende Anzahl psychischer ‚Abweichungen‘ speist das medizinische Versorgungssystem in einer gut geölten Maschinerie mit Medikamenten und Verhaltenstherapie ab.“ (*Jurk* 2008, S. 200)

Dagegen vertritt *Roth*, Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen lasse sich letztlich auf genetisch bedingte, durch Umweltfaktoren verstärkte „Serotonin-Polymorphismen“ zurückführen. „Diese Befunde wurden inzwischen vielfach bestätigt und zeigen, dass im Hinblick auf Gewaltbereitschaft, aber auch bei psychischen Erkrankungen wie Angststörungen, Depression und Schizophrenie in aller Regel weder die Gene noch die Umwelt die Hauptursache sind, sondern das Zusammentreffen beider Typen von Faktoren.“ (Roth 2008, S. 11) Eine Kon-

Wenn Menschen massenhaft mit ihren Plänen und Absichten scheitern, wird nicht der gesellschaftliche Zustand thematisiert, sondern die physische Konstitution des Einzelnen und deren Verstärker

zession im Sinne der Anlage-Umwelt-Kontroverse wird gemacht, doch ändert das nichts an der deterministischen Prämisse: Das genetische Potenzial, das den Menschen steuert, wird durch Umweltbedingungen aktiviert; die sich willentlich betätigende Subjektivität des Menschen ist

und bleibt eine Illusion; wenn Menschen massenhaft mit ihren Plänen und Absichten scheitern, z. B. „abweichendes Verhalten“ zeigen, ist nicht der gesellschaftliche Zustand zu thematisieren, sondern die physische Konstitution des Einzelnen und deren Verstärker. Bemerkenswert ist auch, wie locker *Roth* „Angststörungen, Depression und Schizophrenie“ als sichere medizinische Befunde nebeneinander reiht. Zu den beiden letzt genannten gibt es eine umfangreiche Literatur, die das Krankheitsbild bestreitet und von psychiatrischen Konstruktionen spricht. Auch beim Thema Angst sollte man sich vor einer vorschnellen Überweisung an die Psychiatrie hüten. Wenn man Fälle wie „Schulangst“ oder „Angst vor dem Terrorismus“, „Islamophobie“ oder „Homophobie“ nimmt, müsste man sich erst einmal mit sozialen Zusammenhängen befassen und nicht mit der individuellen Ausprägung des Serotoninspiegels ...

3. Politikdidaktik muss sich mit dem Mythos vom hirngerechten Lernen, mit dem Ideal von Manipulation und Sozialtechnologie auseinandersetzen

Die Neurodidaktik verspricht eine Optimierung von Lernprozessen. Insofern ist die Reflexion übers politische und soziale Lernen herausgefordert, die Entwicklung zur Kenntnis und selber Stellung zu nehmen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Neurobiologie über die „inneren“ Bedingungen von Lernprozessen eines Tages Wissenswertes zu Tage fördert – so wie man über die „äußeren“ Bedin-

gungen (Lernumgebungen, Lernorte, Inszenierungen oder Institutionen) mittlerweile einiges weiß. Der heutige Stand ist aber ein anderer. Die Pädagogik-Professorin *Nicole Becker*, die auch eine Monographie über „die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik“ (2006) vorgelegt hat, schrieb vor Jahren zusammen mit *Roth* noch vorsichtig von den eher banalen neurologischen Erkenntnissen, bei denen offen bleibe, was sie für die konkrete pädagogische Umsetzung bedeuten: „Je stärker der Anspruch vertreten wird, aus den Erkenntnissen der Neurowissenschaften didaktische Forderungen und Handlungsanleitungen abzuleiten, um so vergeblicher sucht man nach direkten Zusammenhängen zwischen angeführten Erkenntnissen und didaktischen Forderungen.“ (Becker/Roth 2004, S. 109, ähnlich die zusammenfassende Bewertung bei Reich, 2005, S. 161)

Inzwischen äußert sich *Becker* schärfer, sie spricht von einem „Mythos“, also von wissenschaftlichem Schwindel. „Die Rede vom ‚hirngerechten Lernen‘ gehört zu den Neuromythen, die nicht vergehen wollen. Sie ist ein Beispiel dafür, wie oft schon der bloße Hinweis auf die Hirnforschung genügt, um die Illusion von harten Fakten zu erzeugen“, heißt es im Resümee eines aktuellen Artikels (Becker 2008, 18). *Becker* führt dies an einzelnen Beispielen aus und zeigt auch, dass die guten Ratschläge der Neu-

Die guten Ratschläge der Neurodidaktik decken sich mit den Empfehlungen der Ratgeberliteratur zur Hirnoptimierung

rodidaktik sich mit den Empfehlungen der Ratgeberliteratur zur Hirnoptimierung decken, wie sie bereits seit Jahrzehnten, ohne Kenntnis der neueren Forschungsv erfahren, verbreitet werden.

In der pädagogischen Aus- und Fortbildung würde „bestenfalls intuitiv Plausibles“ vermittelt. Angesichts dieses Sachstandes fühlt man sich an das Eingeständnis eines amerikanischen Hirnforschers erinnert, seine Zunft könne den Eltern derzeit nur Erziehungsratschläge à la „Sperrn Sie ihr Kind nicht in einen dunkeln Schrank und hauen Sie ihm nicht mit der Pfanne auf den Kopf!“ an die Hand geben. Instruktiv ist auch der Hinweis von *Becker* auf den Selbstwiderspruch des neurowissenschaftlichen Aufbruchprogramms von *Spitzer, Singer, Roth* und Co.: „Es ist erstaunlich, dass einerseits so intensiv über die vorgeblich nicht vorhandene Willensfreiheit diskutiert wird, andererseits dann aber – wenn es ums Lernen geht - von einer beinahe grenzenlosen (Selbst-)Manipulierbarkeit des Gehirns ausgegangen wird.“ (Ebda.) *Becker* hält abschließend fest: „Bei all den Versuchen, aus der Hirnforschung Strategien zum hirngerechten Ler-

nen und Erziehen abzuleiten, wird beharrlich ausgeblendet, dass bislang keine neurowissenschaftlichen Erkenntnisse vorliegen, die grundsätzlich neue Sichtweisen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse eröffnen.“ (Ebda.)

Suitbert Cechura hat in einer Monographie (2008) am Beispiel der Neuropsychologie den „Mythos einer naturwissenschaftlichen Theorie menschlichen Verhaltens“ einer minutiösen Kritik unterzogen. Sein Buch bestätigt den hier vorgetragenen Befund, dass der moderne Neuroboom das Feld naturwissenschaftlicher Erkenntnisse verlässt und sich einer ideologischen Aufgabe zuwendet. *Cechura* greift auch die Empfänglichkeit der Humanwissenschaften für eine solche Mythenbildung an. Er kritisiert das merkwürdige theoretische Bedürfnis, sich einer Leitwissenschaft anzuschließen oder die Beschäftigung mit den jeweiligen Gegenständen einer psychologischen oder pädagogischen Analyse hierfür anschlussfähig zu machen. Damit wendet er sich auch allgemein gegen das Entwerfen von Menschenbildern als wissenschaftliche Aufgabe. „Mit der Bestimmung, was der Mensch ist, soll ja keine einfache biologische Aussage getroffen werden im Sinne einer Artbestimmung, sondern festgestellt werden, wozu der Mensch da sein soll ... Mit dem Menschenbild erhält der Mensch eine Zweckbestimmung, die nicht in ihm selbst liegt, sondern außerhalb von ihm, er dient einem übergeordneten Zweck ... So wird mit dem Menschenbild das legitimiert, was man vom Menschen will bzw. dieses dient als Berufungsinstanz für das, was mit dem Menschen angestellt wird.“ (Cechura 2008, S. 170f.)

Bei *Becker* und *Cechura* wird deutlich, dass es fatal ist, wenn sich eine erziehungswissenschaftliche Strategie darum bemüht, die eigenen theoretischen oder praktischen Anliegen durch den Schulterchluss mit dem Bündnispartner Neurowissenschaft aufzu-

Es ist fatal, wenn sich eine erziehungswissenschaftliche Strategie darum bemüht, die eigenen theoretischen oder praktischen Anliegen durch den Schulterchluss mit dem Bündnispartner Neurowissenschaft aufzuwerten

werten – etwa nach dem Muster: Was wir als Reformperspektive seit langem vertreten, können wir jetzt, mit neurowissenschaftlicher Rückendeckung, viel besser vortragen (zu Beispielen siehe Schillo 2007, 2008). Diese Absicherung baut auf ein fragwürdiges Fundament. Denn der Mythos vom hirngerechten

Lernen hat einen spezifischen Inhalt, die Stichworte lauten Manipulation und Sozialtechnologie. Der Mensch wird als ein Steuerungsproblem vor-

stellig gemacht. Das Konzept der Manipulation – unter Umgehung von Willen und Bewusstsein werden Menschen zu einem bestimmten Verhalten bewegt – erfährt hier eine Zuspitzung und explizite Rechtfertigung: Das manipulative Ideal ist von der Physis ins Recht gesetzt, da Willen und Bewusstsein sowieso Pseudoinstanzen, illusionäre Größen sind. Erstaunlich, dass aus dem Mainstream der Politikdidaktik, die die Menschenwürde als abstraktes Prinzip feiert und für unverzichtbar hält, kein Einspruch gegen solche Entwicklungen erfolgt ...

Literatur

Nicole Becker: Reißt eure Zeitfenster zum Lernen auf! In: FAZ, 11.06.08

Nicole Becker/Gerhard Roth: Hirnforschung und Didaktik – Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven. In: Erwachsenenbildung 3/04

Wolfgang Beer: Den Diskurs ermöglichen. Partizipative Technikfolgenabschätzung – Aufgabe und Chance für die politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung 2/08

Wolfgang Beer/Edith Droste: Biopolitik im Diskurs – Argumente, Fragen, Perspektiven. Bonn 2006

Suitbert Cechura: Kognitive Hirnforschung – Mythos einer naturwissenschaftlichen Theorie menschlichen Verhaltens. Hamburg 2008

Farah Dustdar: Demokratie und die Macht der Gefühle. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45/2008

Christian Geyer (Hrsg.): Hirnforschung und Willensfreiheit – Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt/M. 2004

Freerk Huisken: Zur Kritik der Bremer „Hirnforschung“: Hirn determiniert Geist – Fehler, Funktion und Folgen. Neuausgabe, Bremen 2005, siehe: www.fhuisken.de

Charlotte Jurk: Der niedergeschlagene Mensch. Depression – Geschichte und gesellschaftliche Bedeutung einer Diagnose. Münster 2008

Stefan Krauth: Die Hirnforschung und der gefährliche Mensch – Über die Gefahren einer Neuauflage der biologischen Kriminologie. Münster 2008

Benjamin Libet: Mind Time – Wie das Gehirn Bewusstsein produziert. Frankfurt/M. 2005

Eberhard Reich: Denken und Lernen – Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt 2005

Gerhard Roth: Fühlen, Denken, Handeln – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollständig überarbeitete Ausgabe, Frankfurt/M. 2003

Gerhard Roth: Homo neurobiologicus – ein neues Menschenbild? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45/2008

Johannes Schillo: Der Mensch denkt, das Gehirn lenkt – Neurodidaktik und politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung 3/04

Johannes Schillo: Muss die Bildung neurowissenschaftlich neu begründet werden? Zur Diskussion um Hirnforschung, Neurodidaktik und Pädagogik. In: Jahrbuch für Pädagogik 2006, Frankfurt/M. u. a. 2007

Johannes Schillo: Bildungsforschung. In: Außerschulische Bildung 1/08

Franz M. Wuketits: Die Illusion des freien Willens. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45/2008



Johannes Schillo arbeitet als freier Journalist und redigiert die Zeitschrift Praxis Politische Bildung. Redaktionsanschrift: In der Maar 26, 53175 Bonn.

E-Mail: schillo@t-online.de

Produzieren für die Halde, datt kennt man im Ruhrpott...

Die schwarz-gelbe Medienpolitik in NRW und ihre Auswirkungen auf die Bildungsarbeit

Katja Schütze

In Nordrhein-Westfalen hat die Landesregierung den Offenen Kanälen die Zukunftsfähigkeit abgesprochen und versagt seither die bisherige Unterstützung dieser Artikulationsplattform von Bürgern und Bürgerinnen. Katja Schütze, jahrelang an der Schnittstelle zwischen Medienproduktion und politischer Bildung tätig, beklagt den politisch gewollten Niedergang dieser Form der Öffentlichkeit und begründet, weshalb sie allen Einwänden zum Trotz erhalten bleiben sollte.

Im Kontext des Themenkreises „Die Frage nach den Anderen“ beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 der Städtischen Realschule Übrerruhr ein halbes Jahr lang mit der Geschichte von Essener Bürgern/Bürgerinnen jüdischen Glaubens, Formen der Gedenkkultur und Aufarbeitung der NS-Vergangenheit im Essener Stadtbild. Mit der Kamera dokumentierten sie Orte des Erinnerens, sie führten Gespräche mit Passanten in Stadtteilen, sahen den Film „10.000 Abschiede“, erarbeiteten das Konzept für eine Hörfunksendung und organisierten zwei Veranstaltungen anlässlich des 27. Januars 2009, des Internationalen Gedenktags an die Opfer des Nationalsozialismus. Ihre selbst produzierte Radiosendung konnte noch die Hörer/-innen von „102.2 radio essen“ im Bürgerfunk erreichen. Der filmische Mitschnitt ihrer beeindruckenden Präsentation verbleibt ohne vorherige Ausstrahlung in den Archiven des Offenen Kanals Fernsehen.

Frustriert von den medienpolitischen Direktiven der schwarz-gelben Landespolitik sind auch *Özlem Kur-*

sum und *Saadeddin Badr*. Als Auszubildende des *OK 43 – Offener Kanal Essen* begleiten sie seit Oktober 2008 ein interkulturelles Projekt des örtlichen Jugendamts mit der Kamera. Unter dem Motto „Sei cool – bleib cool“ findet hier im strukturell benachteiligten Essener Norden nicht nur ein klassisches Anti-Aggressionstraining statt; wöchentlich treffen sich libanesische, türkische und deutsche Jugendliche, um sich mit ihrer Lebens-, Ausbildungs- und Schulsituation auseinanderzusetzen und ihren Ängsten und Gefühlen einen Ausdruck zu geben. Die im Projekt gedrehten Videoclips mit ihren selbst geschriebenen Raps können sie jetzt allerdings nur noch ihren Freund/-inn/-en privat vorführen, denn der *OK 43* hat wie viele andere Offene Fernsehkanäle in NRW zum 1. Januar 2009 seinen Sendebetrieb einstellen müssen. Der *Offene Kanal Essen e. V.* hat momentan noch eine Schonfrist bis zum Sommer 2009 – solange können zumindest die Auszubildenden weiterarbeiten – jedoch ohne Sendebetrieb und nur mit eingeschränkter fachlicher Anleitung.

Da heißt es übrigens auch „cool bleiben“ für die angehenden Mediengestalter. *Saadeddin Badr* hat Glück, denn seine Ausbildung endet im Mai 2009. *Özlem Kursum* ist erst im zweiten Ausbildungsjahr, sie sucht händeringend nach einem Betrieb, der ihr den angestrebten Berufsabschluss ermöglicht.

Zugangsbeschränkungen und Sendezeitverknappung im Bürgerfunk NRW

... und Einstellungen des Sendebetriebs zahlreicher Offener Kanäle im Kabelnetz sind auch eine Beschneidung der Handlungsfelder politischer Bildung.

In 19 Jahren Bürgerfunk ist mir jedwede Kritik an den lokalen Partizipationsmedien zu Ohren gekommen. „Mikro auf – Mikro zu – fertig ist das Interview“ war noch eine der höflichsten Geringschätzungen seitens der professionellen Radiomacher gegenüber den nicht formatgerechten Beiträgen aus den Radiowerkstätten. Damit konnten gestandene Bürgerfunker leben, denn die zunehmende Verflachung und das werbegestützte und teilweise von Werbung nicht trenn-



scharf zu unterscheidende Programm der Lokalsender galten nicht als Maßstab für ambitionierte, vielfältige Berichterstattung. Doch gegen das Vorpreschen der Verleger in NRW und ihren Druck auf die schwarz-gelbe Landesregierung konnten die Bürgerfunker im Sommer 2007 nichts ausrichten. Die 12. Novelle des Landesmediengesetzes, die im Juli 2007 in Kraft trat, bedeutete das Ende für etwa die Hälfte – genaue Zahlen lassen sich nicht ermitteln – der Radiowerkstätten.

Von denen gab es einmal 150 im bevölkerungsreichsten Bundesland NRW: Freie Radiowerkstätten, Radiowerkstätten in gewerkschaftlicher, kirchlicher oder städtischer Trägerschaft.

Die praktische Arbeit in Radiowerkstätten vor Ort band alle gesellschaftlichen Gruppierungen in einen gestalterischen gesellschaftlichen Diskurs ein

Die meisten von ihnen gründeten sich Anfang der 90er Jahre. Damals rang die sozialdemokratische Medienpolitik den Verlegern des Lokalen Rundfunks 15 % ihrer Sendezeit für sogenann-

te Bürgergruppen ab – als Tribut für eine Monopolstellung auf dem kommerziellen Rundfunkmarkt.

Landesweit sind in NRW daraufhin lokale Kommunikationsbewegungen mit vorher ungeahnten gesellschaftlichen Kreativitäts- und Innovationspotenzialen entstanden, die gerade in Zeiten zunehmender Politikverdrossenheit und Werteverfalls eine über Konsum- und Anspruchsdenken hinausreichende Orientierung und Anstoß zu gesellschaftlich verantwortlichem und kreativem Handeln boten. Durch die praktische Arbeit in Radiowerkstätten vor Ort konnten *alle* gesellschaftlichen Gruppierungen in einen gestalterischen gesellschaftlichen Diskurs eingebunden werden. Die Vielfalt der im Bürgerfunk tätigen Gruppen führte zu einem lebendigen Abbild des lokalen Kulturraums, was so von keinem Lokalradio oder anderem Medium geleistet wurde.

Die Zahlen sprechen für sich

Jährlich produzierten dort 18.000 Menschen aus NRW unter medienpädagogischer Anleitung in 2.680 Bürgerfunkgruppen ihr Programm. Die Ausstrahlung regelte das Landesmediengesetz, die Finanzierung garantierte die *Landesanstalt für Medien NRW* aus den Rundfunkgebühren. Über weitere Projektgelder, zum Teil städtische Zuschüsse und Produktionszuschüsse der Betriebsgesellschaften der Lokalradios, und in Kooperationen mit ört-

lichen Bildungseinrichtungen konnten große Radiowerkstätten hauptamtliche Mitarbeiter/-innen beschäftigen und zumeist ein anspruchsvolles Programm liefern. Nachweislich führten die Sendungen der sogenannten Radiolaien nicht zu Abschaltedefekten, wie häufig behauptet wurde. Im Verbreitungsgebiet Essen, landesweit als Bürgerfunkparadies von vielen ehrenamtlichen Radiomachern beneidet, erzielte der Bürgerfunk sogar Reichweitenzuwächse. Zurückzuführen war dieses Phänomen auf eine breit gefächerte Bürgerradiolandschaft, eine wohlwollende Veranstaltergemeinschaft des Lokalsenders, die sogar attraktive Sendeplätze für den Bürgerfunk zur bevorzugten Sendezeit am Vormittag verteidigte, und nicht zuletzt auf ambitionierte Mitarbeiter und Nutzergruppen in den Radiowerkstätten.

Die Grundlagen für diese einmalige Partizipationskultur, die man wohl zu Recht als eine der größten gesellschaftspolitisch innovativen Leistungen nordrhein-westfälischer Medienpolitik bezeichnen durfte, sind für den Bürgerfunk seit Sommer 2007 und für die Offenen Kanäle seit Januar 2009 durch die nordrhein-westfälische Landesregierung zerstört.

Der Bürgerfunk darf zwar noch zu schlechteren und stark reduzierten Sendezeiten sein Programm wochentags nach 21.00 Uhr und sonntags nach 19.00 Uhr für jeweils eine Stunde täglich ausstrahlen (vormals gab es z. B. drei Stunden tägliche Sendezeit in Essen). Die verschärften Zugangsberechtigungen zum – und inhaltliche Einschränkungen im – Bürgerfunk verschrecken zahlreiche langjährig Engagierte – Neueinsteigern wird die Partizipation fast unmöglich gemacht. Die finanzielle Förderung der Radiowerkstätten ist komplett eingestellt, eine Förderung für Kooperationsprojekte mit Schulen und Qualifikationsangebote zum Erwerb der Bürgerfunklizenz sind auf Antrag möglich. Die Finanzierung der Offenen Kanäle im Kabelnetz (Fernsehen) ist ebenfalls seit dem 1. Januar 2009 bis auf Weiteres ungeklärt. Ein Ausbildungs- und Erprobungskanal in Dortmund soll Mitte des Jahres landesweit auf Sendung gehen. Dass Bürger/-innen dort mit ihren Beiträgen das Programm mitgestalten können, ist vorgesehen, die Zugangsbestimmungen und ein sogenanntes Redaktionsstatut sind angeblich in Arbeit.

Medienkompetenz als Angebot politischer und gesellschaftlicher Teilhabe

Das *Bildungswerk der Humanistischen Union* hat sich mit der Fusion 2006 mit dem *Hannah Arendt Bil-*

dungswerk – Bildungswerk des Fördervereins für einen lokalen Rundfunk in Essen – mit Medienkompetenzvermittlung einen neuen Schwerpunkt geschaffen und zahlreiche medienpädagogische und crossmediale Medienprojekte initiiert. Bis dahin war es ein langer Weg. Anfang der 90er Jahre war das *Hannah Arendt Bildungswerk* Vorreiter mit Angeboten zur Medienkompetenzvermittlung und zu Partizipationsmedien. Damals bedurfte es noch einer dezidierten Rechtfertigung von Seminarangeboten wie „Radiomachen – eine soziale und pädagogische Aufgabe“ oder „Öffentlichkeitsarbeit für Selbsthilfegruppen“ und „Heranführung von MigrantInnen an die Offenen Kanäle im lokalen Rundfunk“ als Angebote der politischen Bildung. Doch die Zeiten ändern sich. Mittlerweile rangiert Medienkompetenz in den Kernfeldern der *Landeszentrale für politische Bildung NRW* und steht gleichberechtigt neben lebendiger Demokratie und Partizipation. Und das aus guten Gründen: Denn der

Der Erwerb von Medienkompetenz wird immer mehr zur notwendigen Qualifikationsanforderung für viele Berufsfelder

Erwerb von Medienkompetenz wird immer mehr zur notwendigen Qualifikationsanforderung für viele Berufsfelder. Er gestaltet sich zur zentralen Voraussetzung im Wettbewerb um berufliche aber auch bildungspolitische Angebote. Zugleich ist er notwendige Voraussetzung für ein Zurechtfinden in allen gesellschaftlichen Bereichen, die über eine Öffentlichkeit unter Anwesenden hinausgehen soll. Wer von dieser Öffentlichkeit nicht ausgegrenzt werden und nicht nur als passiver Konsument in den Fängen der Meinungsmacher verharren will, muss die Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zu den Medien kennen und nutzen lernen. Auf die vielfältigen Möglichkeiten der auf Partizipation ausgerichteten Medien haben sich die Bildungsarbeit allgemein und die politische Bildung im Besonderen spezialisiert. Menschen erlernen journalistische, medienpraktische und technische Voraussetzungen, sich am öffentlichen Kommunikationsprozess zu beteiligen und aktiv die demokratischen Angebote der neuen Kommunikationstechnologien als Voraussetzung für selbstbewusste Teilhabe am öffentlichen Leben zu nutzen. Im Mittelpunkt der Bildungsarbeit stehen gerade diese Zielgruppen, die bislang die Integrations- und Artikulationsangebote der auf Partizipation ausgerichteten Medien wenig in Anspruch genommen haben: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, Langzeitarbeitslose, Migrant/-innen-Selbstorganisationen und Senior/-inn/-en. Die Ursachen, warum gerade diese Personengruppen an der lokalen Kommunikationsstruktur wenig partizipiert haben, sind vielfältig

und ohne eingreifendes pädagogisches Handeln und den ausdrücklichen politischen Willen nicht aus dem Weg zu schaffen.

Freie Radiowerkstätten und Offene Kanäle: Ausdrucksmöglichkeit für kritische Öffentlichkeit

Auch wenn die Schaffung einer Öffentlichkeit unter Anwesenden eine der vornehmsten Aufgaben politischer Bildung bleibt, so arbeiten wir im *Bildungswerk der Humanistischen Union* gerne und erfolgreich mit den lokalen Partizipationsmedien zusammen.

Voraussetzung für die Partizipation an öffentlicher Kommunikation in lokalen Medien ist neben dem Wissen um die Zugangsmöglichkeiten das technische Know-how. Zur Produktion eines sendefähigen Beitrages, der auch noch Interesse bei den Hörern/Hörerinnen finden soll, bedarf es vielfältiger Vorbereitung in medientheoretischen und -praktischen Bereichen, aber auch einer Ideenvielfalt in künstlerisch-kreativen Fragen und nicht zuletzt einer vom Partizipationsgedanken beflügelten Medienpädagogik. Gerade freie Radiowerkstätten und Radiowerkstätten in Trägerschaft von Volkshoch-

Die Praxis von fast 20 Jahren Produktion einer nichtkommerziellen Öffentlichkeit hat zahlreiche Dokumente lokaler Geschichtsschreibung, Portraits lokaler Persönlichkeiten und historischer Ereignisse im Rahmen von Seminaren geschaffen

schulen, Kirchen und anderen Bildungsträgern wissen dies: Schulprojekte, Erzählcafés für Senioren, lokale Geschichtswerkstätten und vieles mehr bekamen durch die medienpraktische Arbeit eine neue Qualität. Die Praxis von fast 20 Jahren Produktion einer nichtkommerziellen Öffentlichkeit hat zahlreiche Dokumente lokaler Geschichtsschreibung, Portraits lokaler Persönlichkeiten und historischer Ereignisse im Rahmen von Seminaren geschaffen. Dieses unerschöpfliche Material der „oral history“, aufgearbeitet zu Hörfunkbeiträgen mit lokalpolitischer und -historischer Brisanz, findet kaum noch einen Ort der Hörbar- oder Sichtbarmachung.

Durch die Präsenz der Gruppen in den lokalen Medien, wie aber auch durch die mediale Darstellung und Problematisierung ihrer Realität, schieben sich diese Themen aus Sicht der Betroffenen in den öffentlichen Raum und in das gesellschaftliche Blickfeld. Das funktioniert aber nur, wenn mehr als nur

ein symbolischer Raum in den Medien gegeben wird.

„Professionalisierung“ versus „Betroffene zu Wort kommen zu lassen“

Hier geht es um eine nicht von der Hand zu weisende Kontroverse. Die Mediengesellschaft kann und muss allen gesellschaftlichen Gruppen Artikulationsraum bieten und auch ertragen, dass nicht-professionelles Radio sich anders anhört, sich auch – meiner Meinung nach erfreulich – von dem Mainstream abhebt. Ebenso erfordert es manchmal viel Toleranz bei den politischen Bildnern/Bildnerinnen und bei den Hörern. Auch noch so vom Partizipationsziel Beflügelte wissen: Die Praxis, jede/-n die/der kann, in den Medien zu Wort kommen zu lassen, führt zu Ernüchterung. Denn nicht jeder Meinung liegt Vernunft zugrunde. Der „gut gemeinte Betroffenheitsjournalismus“ kann auch das Gegenteil seiner Absicht bewirken; es mangelt ihm manchmal nicht nur an journalistischem und technischem Know-how. Dennoch: Bürgerfunk und Offene Kanäle waren Oasen in der Medienlandschaft, öffentlich finanzierte Experimentierfelder für soziale, kulturelle und gesellschaftliche Gruppen, auf denen alle zu Wort kommen durften und sollten, und bereicherten viele Angebote der politischen Bildung.

Dem Verweis der Landespolitiker/-innen in NRW, diese Form der Partizipation und Medienpraxis gehöre ins vergangene Jahrhundert, heute gebe es das Internet als globalen Verbreitungsweg, steht der arbeitsintensive Selbstversuch des *Medienforums Duisburg* entgegen. Neun Monate lang wurden alle Bürgerfunksendungen für das Internet aufbereitet, d. h. die Musik wurde wegen der GEMA-Gebühren isoliert und lediglich die Wortbeiträge und Moderationen wurden ins Netz gestellt. Die Zugriffszahlen waren frustrierend: Durchschnittlich zählten die Kolleg/-inn/-en vier bis sechs Klicks je MP3-Beitrag auf ihrer Homepage. Wahrscheinlich war einer dem Netzwerker zuzuschreiben und die anderen drei bis fünf den Mitgliedern der Bürgerfunkgruppe, die einfach kontrollieren wollten, ob ihre Sendung schon im Netz stand. Einzige Ausnahme bildete die Sendung einer Selbsthilfegrup-



pe für Alkoholranke – sie hatte bundesweit für ihre Sendungen im Netz bei anderen Suchtselbsthilfegruppen geworben und brachte es auf stattliche 150 Zugriffe. Ein schwacher Trost, wenn beim Bürgerfunk in Essen vormittags mehrere zigtausend Hörer/-innen erreicht wurden und selbst nach 20.00 Uhr noch 13.000 Zuhörer/-innen zu verzeichnen waren.

Dem Vorwurf, lokale Partizipationsmedien würden sich dem technologischen Fortschritt verweigern, gefolgt von dem Ratschlag, Bürgerfunker sollten sich gefälligst im virtuellen Netz tummeln, widerspricht nicht nur diese Erfahrung. Im Internet wird nur gefunden, wer oder was auch gesucht wird. Der große Vorteil der lokalen Partizipationsmedien war, dass jedermann sie hören und sehen konnte und neugierige Zufallshörer/-innen waren unser großes Glück.



Katja Schütze ist Pädagogische Mitarbeiterin des Bildungswerks der Humanistischen Union und dort erreichbar unter der Adresse: Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen.

E-Mail: katja.schuetze@hu-bildungswerk.de

Die beiden Abbildungen entstanden während eines Medienworkshops und wurden von der Autorin zur Verfügung gestellt.

Migration und Integration aus der Perspektive von Gender

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat sich in seiner Satzung dazu verpflichtet, die Geschlechterperspektive in Entwicklung, Organisation und Überprüfung von Entscheidungsprozessen auf allen Ebenen des Verbandes zum Prinzip zu machen. Eine zu gleichen Teilen mit Frauen und Männern besetzte „Steuerungsgruppe Gender Mainstreaming im AdB“ begleitet diesen Prozess und erarbeitet Vorschläge zur Beachtung von Gender Mainstreaming in der Praxis der Verbandsarbeit. Zum Jahresthema 2008 des AdB „Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ hat die Gender-Steuerungsgruppe ein Papier vorgelegt, das hier dokumentiert wird.

Migration und Integration als Themen für die Politische Bildung

Migration ist zu einem bestimmenden Merkmal unserer Gesellschaft geworden. Sie hat aus Deutschland ein Einwanderungsland gemacht. Wie diese Einwanderung gestaltet werden soll, welches die richtigen Konzepte und Wege für ein Zusammenleben von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sind, wird in Politik und Gesellschaft kontrovers diskutiert. Für unsere demokratische Entwicklung ist es wichtig, wie über Einwanderung und Integration diskutiert wird und wer sich mit welchen Einflussmöglichkeiten beteiligen kann.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat mit seiner Stellungnahme „Politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft. Zum Beitrag Politischer Bildung bei der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels“ vom 30.11.2006 auf die Bedeutung politischer Bildungsarbeit hingewiesen: „Der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung kommt bei der lebensweltorientierten Auseinandersetzung mit dem Politischen eine entscheidende Rolle zu: sie bietet Orte und Gelegenheit für faire Diskussionen und Kontroversen, sie befähigt und ermuntert zu kritischem Urteil und kompetenter Einmischung und sie fördert und qualifiziert zivilgesellschaftliches Engagement. Politische Bildung ist auch deshalb integraler und unverzichtbarer Bestandteil eines zukunftsfähigen und nachhaltigen Bildungssystems, weil sie Position bezieht für die Verwirklichung des Verfassungsanspruchs auf Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität.“

Politische Bildung in diesem Sinne zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich qualifiziert in gesellschaftliche Debatten einzumischen und Verantwortung für sich und die Gesellschaft als Ganzes zu übernehmen. Damit leistet Politische Bildung ei-

nen Beitrag zur Demokratisierung. Mit Blick auf Migrantinnen und Migranten heißt es: Sie sind Teil dieser Gesellschaft und „müssen verstärkt in das Blickfeld Politischer Bildung rücken“.

Migration und Integration sind für die Politische Bildung in der aktuellen Situation zentrale Themen, denn die damit verbundenen Fragen sind entscheidend für die Entwicklung unserer Demokratie. Wenn Integration bedeutet, dass alle hier lebenden Menschen akzeptierter Teil der Gesellschaft sein sollen, dann ist es notwendig, die gesellschaftlichen Strukturen so zu verändern, dass eine gleichberechtigte Teilhabe am politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Leben für alle hier lebenden Menschen möglich wird.

Deshalb ist es wichtig, die unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven der Mehrheiten und Minderheiten, der Einheimischen und der Eingewanderten in den Blick zu nehmen und miteinander in Beziehung zu bringen. Die bundesdeutsche Integrationsdebatte zeigt, dass der Prozess der Integration nicht ohne Konflikte verläuft. Umso wichtiger ist es, dass die damit verbundenen Fragen und Probleme genau benannt werden und mit Argumenten im Dialog ausgetragen werden.

Geschlecht und Migration

„Gender“ kommt aus dem Englischen und beschreibt die historisch, sozial und kulturell geprägten Geschlechterrollen und nimmt Bezug auf das Geschlechterverhalten. Die wissenschaftliche und pädagogische Beschäftigung mit Gender zeigt, dass Geschlechterrollen erlernt und damit auch veränderbar sind. Dies gilt für das Geschlechterverhältnis ebenfalls. Trotz Rechtsgleichheit steht die allgemeine Gleichstellung von Frauen und Männern weiterhin aus. Sie bleibt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Die Geschlechterforschung hat den Zusammenhang von geschlechtlichen Identitätskonstruktionen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen konkreter herausgearbeitet und hier vor allem die Bedeutung einer hegemonialen Männlichkeit mit den Merkmalen „männlich, bürgerlich, weiß, heterosexuell“ gegenüber anderen Formen von oftmals marginalisierten Formen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten betont. Sie hat zugleich dazu beigetragen, die Mechanismen des individuellen wie auch des gesellschaftlichen „doing gender“ transparenter zu machen. Dies ist eine zentrale Voraussetzung, um Möglichkeiten zur Veränderung aufzuzeigen. Hier-

zu haben Angebote der geschlechtsbezogenen Bildung bereits wichtige Beiträge geleistet.

Geschlechtergerechtigkeit lässt sich in der Einwanderungsgesellschaft nicht ohne Berücksichtigung von Migrationsaspekten herstellen, denn Geschlechtergerechtigkeit und Gerechtigkeit in der Einwanderungsgesellschaft sind miteinander verschränkt. Durch Migration und Einwanderung verändert sich die Zusammensetzung unserer Gesellschaft kontinuierlich. Damit einher geht eine Pluralisierung der gelebten Geschlechterentwürfe. Gleichzeitig nimmt die Mehrheitsgesellschaft diese Pluralisierung nicht wahr und pflegt stattdessen einseitige Stereotype, zum Beispiel: „Kopftuch tragende Frauen sind alle unterdrückt oder nicht emanzipiert.“ Dementsprechend werden Migranten als autoritäre Ehemänner und Familienväter eingestuft.

Die Gruppe der Migrantinnen und Migranten zeichnet sich ebenso wie die deutsche Mehrheitsbevölkerung durch heterogene Lebensentwürfe und Weltanschauungen aus. Differenzlinien zwischen Mehrheits- und Minderheitsbevölkerung sind weniger auf kulturelle Unterschiede als vielmehr auf soziale Ausschlussmechanismen zurückzuführen, sei es in der Schule, auf dem Wohnungsmarkt, bei der Arbeitssuche oder hinsichtlich der politischen Teilhabe. Wenn es um Fragen von Demokratieentwicklung, Emanzipation und gerechter Teilhabe geht, dann müssen alle Unterdrückungsmechanismen in ihrer Verschränktheit wahrgenommen und thematisiert werden. Es gibt keine Geschlechterdemokratie, ohne Rassismus und Ausgrenzungen in unserer Gesellschaft zu benennen.

Auf europäischer Ebene gibt es seit den 1990er Jahren eine Auseinandersetzung mit allen Formen von Diskriminierung. Mit dem Abschluss des Amsterdamer Vertrages ist Gender Mainstreaming rechtlich verankert. In Deutschland hat die Bundesregierung 1999 mit entsprechenden Beschlüssen die EU-Vorgaben umgesetzt. Mit dieser Strategie soll die Gleichstellung von Frauen und Männern politisch gefördert werden. Gender Mainstreaming zielt auf Veränderung hierarchisch organisierter Geschlechterverhältnisse und geht davon aus, dass Politik nicht geschlechtsneutral ist. Die Herstellung von Chancengleichheit wird als Querschnittsaufgabe begriffen, die auch darauf zielt, institutionelle Strukturen im Sinne von gleicher Teilhabe für beide Geschlechter zu verändern.

In einem weiteren Punkt strebt die EU die Beseitigung von Ungleichheiten und Diskriminierungen an. In der beim EU-Gipfel von Nizza verabschiede-

ten Charta der Grundrechte der Europäischen Union heißt es, dass alle Formen von Diskriminierungen „insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen und sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen und sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung“ aufgehoben werden sollen. Mit ihrer Charta der Grundrechte trägt die EU den gesellschaftlichen Verhältnissen Rechnung, denn neben der Geschlechterdifferenz sind Hautfarbe und/oder Herkunft oftmals wichtige Differenzmerkmale, die die soziale Positionierung entscheidend beeinflussen.

Anforderungen an die Politische Bildung

Politische Bildung geht es darum, die Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Menschen zu fördern. Sie zeigt Einzelnen und Gruppen Wege zur Partizipation. Mit Blick auf Gender und Migration heißt dies:

1. Eine demokratisch orientierte politische Bildungsarbeit achtet darauf, dass alle Adressaten und Adressatinnen in ihren unterschiedlichen Kontexten und gesellschaftlichen Verankerungen sowie den persönlichen Belangen wahrgenommen werden. Politische Bildung stellt selbstverständliche Deutungs- und Handlungsmuster bezüglich Einwanderung und Geschlechterverhältnissen infrage und initiiert bewusst Irritationen bei allen Beteiligten. Die Benennung der Konflikte zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörigen und die Fähigkeit, mit diesen Konflikten umzugehen, sind Aufgaben der Politischen Bildung.
2. Die Machtverhältnisse zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörigen sind unausgewogen und die Zugänge zu Bildung, ökonomischem und rechtlichem Status, sozialen und kulturellen Ressourcen sind ungleich verteilt. Geschlechtsbezogene und interkulturelle Bildungsansätze thematisieren die Ungleichverteilung und wenden sich gegen pauschalisierte Zuschreibungen bezüglich der Deutung von Frauen und Männern mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund. Die Politische Bildung steht für eine kritische Auseinandersetzung mit nationalen und individuellen Identitätskonstruktionen.
3. Lebendige Demokratie basiert auf Werten, die mit den Menschenrechten vereinbar sind, und schließt jegliche Diskriminierung aus. Politische

Bildung befähigt Minderheits- und Mehrheitsangehörige, sich an demokratischen und gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Darüber hinaus hat politische Bildung die Aufgabe, Diskriminierungserfahrungen ernst zu nehmen und Betroffenen Räume für den Austausch und zum Erlernen von Widerstandsstrategien zur Verfügung zu stellen.

4. In einer sich pluralisierenden Gesellschaft bedarf es eines kontinuierlichen Verständigungsprozesses über grundlegende Werte. Politische Bildung fördert den Diskurs darüber. Sie tritt für Religionsfreiheit und die Akzeptanz unterschiedlicher Wertvorstellungen in der demokratischen Gesellschaft ein. Nur Anerkennung und Respekt ermöglichen eine konstruktive Auseinandersetzung über Konfliktlinien und gesellschaftliche Entwicklung.
5. Politische Bildungsarbeit verfolgt das Ziel, Ausgrenzung und Diskriminierung entgegen zu wirken und zur Herstellung von Chancengleichheit beizutragen. Dazu muss sie die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft befähigen, sich kritisch mit den eigenen Lebenskontexten, Annahmen und bestehenden Bildern auseinanderzusetzen und Prozesse von Migration zu begreifen sowie die

Herstellung von Geschlechterverhältnissen zu verstehen. Weiterhin ist es Aufgabe der politischen Bildung, alle Beteiligten in ihrer Kompetenz zur Reflexion zu unterstützen und auf die gemeinsame Bereitschaft zur Integration aller Mitglieder unserer Einwanderungsgesellschaft hinzuwirken.

6. Damit die Belange von Migrantinnen und Migranten in der Politischen Bildung berücksichtigt werden, ist es wichtig, dass Frauen und Männer mit Migrationshintergrund als Pädagoginnen und Pädagogen vertreten sind.
7. Politische Bildung orientiert sich an den universellen Menschenrechten. Interkulturelle und geschlechtsbezogene (-sensible) Bildung ist somit immer eine pädagogisch-politische Arbeit. Sie fördert nicht nur die individuelle Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Veränderungen, sondern setzt sich für gerechtere und demokratischere Strukturen und eine gleichberechtigte Teilhabe aller ein. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. unterstützt seine Mitglieder in dieser Richtung.

Berlin, im Oktober 2008

Politische Jugendbildung und Arbeitswelt

Diskussionspapier der AdB-Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik

1. Warum dieses Diskussionspapier?

Das Thema Arbeitswelt spielt in der außerschulischen politischen Jugendbildung eine untergeordnete Rolle. Es ist in den Veranstaltungsangeboten und den Bildungsprogrammen der Träger der politischen Bildung kaum vorhanden. Eine Fachdiskussion unter den Bildungsreferenten/-referentinnen findet nur ansatzweise statt.

Die Kommission Jugendbildung, kulturelle Bildung und Medienpädagogik hat sich mit dem Arbeitsweltbezug der politischen Jugendbildung auseinandergesetzt und sieht den Bedarf für eine intensivere Diskussion innerhalb des AdB. Als Grundlage für eine weitere handlungsleitende Debatte hat die Kommission das vorliegende Diskussionspapier verabschiedet.

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens wird wesentlich auf die berufliche Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und des angeeigneten Wissens bezogen. Politische Bildung kann in diesem Kontext eine Mehrwertfunktion entwickeln, um insbesondere junge Menschen bei der Rollenfindung und Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt zu unterstützen.

Das Papier soll dazu anregen, das Thema stärker in den Blick zu nehmen und als wichtiges Arbeitsfeld der politischen Bildung auch inhaltlich zu gestalten. Die Kommission wird dieses Thema für das Jahresthema des AdB im Jahr 2009 vorschlagen.

2. Der Wandel der Erwerbsarbeit

Der Wandel der Erwerbsarbeit ist unübersehbar. Die Angebotsstruktur des Arbeitsmarktes und anhaltend hohe Arbeitslosenzahlen lassen erkennen, dass es eine Vollerwerbsgesellschaft nicht mehr geben wird.

Zugleich hat eine Flexibilisierung der Erwerbsarbeit eingesetzt. Diese Flexibilisierung beinhaltet einen Anstieg von befristeten Arbeitsverhältnissen, die Zunahme von Arbeitsverhältnissen ohne tarifliche Lohnbindung, die Flexibilisierung von Arbeitszeiten sowie die zunehmende Notwendigkeit zur Mobilität bei der Suche nach einem Arbeitsplatz. Erwerbsbiographien mit kontinuierlichen Beschäftigungszeiten in einem oder wenigen Unternehmen werden zu Ausnahmen.

Gering entlohnte Erwerbsarbeit hat in bestimmten Branchen zur Folge, dass trotz einer Vollzeitbeschäftigung vielfach das Einkommen nicht mehr

ausreichend ist und staatliche Transferleistungen in Anspruch genommen werden müssen. In einigen Dienstleistungsbranchen sind sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse von Arbeitgeberseite nicht mehr vorgesehen.

Die Situation in Ostdeutschland ist gekennzeichnet durch eine durchschnittlich deutlich höhere Arbeitslosenquote als in den alten Bundesländern und die Abwanderung von mobilen und qualifizierten Bevölkerungsteilen.

Frauen sind auf dem Arbeitsmarkt deutlich häufiger von prekären Arbeitsverhältnissen betroffen. Zugleich arbeiten sie seltener als Männer in Vollzeitbeschäftigungen.

Der Zugang für Nicht-Deutsche zum Arbeitsmarkt ist erschwert. Die Arbeitslosenquote von Ausländern ist fast doppelt so hoch wie die von Deutschen.

Für Jugendliche gestaltet sich vor allem der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben problematisch. Aufgrund mangelnder Ausbildungsplätze überbrücken zahlreiche Jugendliche die Zeit mit Qualifizierungsmaßnahmen. Zudem ist die Arbeitswelt gekennzeichnet von Übergangsproblemen bzw. von mangelnden Perspektiven nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung oder Maßnahme.

3. Arbeitswelt als Thema in der politischen Bildung

Mit den nachfolgenden Fragen soll die Debatte in der politischen Bildung über die stärkere Einbeziehung arbeitsweltlicher Bezüge in die Tätigkeit der Träger eröffnet und angeregt werden:

- a) Wie können Träger der politischen Bildung Themen der Arbeitswelt stärker in ihre Bildungsarbeit integrieren?
- b) Wie kann politische Bildung die o. g. Prozesse der Flexibilisierung bearbeiten und insbesondere jungen Menschen helfen, eine Position dazu zu entwickeln?
- c) Welchen Beitrag kann politische Bildung zum kritischen Diskurs zwischen Akteuren des Arbeitsmarktes (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Auszubildende, Agentur für Arbeit, Gewerkschaften, etc.) leisten?
- d) Wie kann politische Bildung auf die Benachteiligung von Männern oder Frauen im Arbeitsleben

hinweisen und zur Verbesserung der Chancengleichheit beitragen?

- e) Welche Bildungsformate kann politische Bildung für junge Menschen in Ostdeutschland, die einer besonders verschärften Arbeitsmarktsituation ausgesetzt sind, anbieten?
- f) Welche didaktischen Beiträge leistet politische Bildung zur Integration junger Migrantinnen und Migranten im Zusammenhang mit der Arbeitswelt?
- g) Warum müssen Arbeitslosigkeit und ihre Folgen als gesellschaftliches Phänomen Gegenstand von politischer Bildung sein?
- h) Was kann politische Bildung leisten, wenn es um die Entwicklung von Utopien zur gesellschaftlichen und persönlichen Relevanz von Arbeit in der Zukunft geht?
- i) Wie gehen Träger in ihrer Funktion als „Betrieb“ mit den veränderten Bedingungen, wie Stellenabbau, Teilzeitbeschäftigung, Gehaltsreduktion, Abbau von Sozialleistungen etc. um?

4. Standortbestimmung der politischen Bildung

Politische Bildung setzt sich mit den Schlüsselproblemen einer Gesellschaft auseinander, die von existenzieller Bedeutung für ein menschenwürdiges Zusammenleben sind. Politische Jugendbildung hat vor allem jene Lebensbereiche zu thematisieren, in denen die gesellschaftliche Wirklichkeit der Jugendlichen zum Ausdruck kommt und entwickelt zukunftsfähige Modelle der Teilhabe und aktiver Mitgestaltung.

Politische Bildung dient der Entwicklung von Urteilsfähigkeit auf der Grundlage von Selbst- und Gesellschaftsreflexion sowie der Herstellung gesellschaftspolitischer Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten.

Politische Bildung zeigt gesellschaftliche Zusammenhänge auf, fördert die ganzheitliche Auseinandersetzung mit sozialen und ökonomischen Entwicklungen und zielt auf die Entwicklung adäquaten Handelns.

Politische Bildung führt Menschen aus unterschiedlichen sozialen, politischen und kulturellen Milieus zusammen und ermöglicht Solidaritätserfahrungen durch Begegnung und Austausch.

Wenn die politische Bildung ihren Arbeitsauftrag ernst nimmt, muss sie die Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt und ihren Bedingungen stärker in den Mittelpunkt stellen.

5. Perspektiven zur Einbeziehung des Arbeitsweltbezugs in die politische Bildung

Wenn politische Jugendbildung Antworten auf Zukunftsfragen finden will, dann muss sie sich auch mit der Zukunft der Arbeit intensiv auseinandersetzen.

Unsere zukünftige Gesellschaft wird eine Arbeitsgesellschaft sein, die sich jedoch von der uns bekannten Vollerwerbsgesellschaft mit ihren durchgängigen Erwerbsbiografien deutlich unterscheiden wird.

Es geht darum, Zeit- und Arbeitsutopien zu entwickeln, ohne die eine Zukunft der Arbeit nicht auskommen wird. Politische Bildung kann hierzu einen Beitrag leisten.

Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie

Stellungnahme zum AdB-Jahresthema 2009

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beschließt jährlich ein Thema, das aus seiner Sicht von grundsätzlicher oder aktueller Bedeutung für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist und von seinen Mitgliedseinrichtungen unter verschiedenen Aspekten aufgegriffen werden soll. In diesem Jahr hat er das Thema „Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie“ beschlossen. Es geht darum, die Möglichkeiten historisch-politischer Bildung in einem Jahr zu verdeutlichen, das von Erinnerungen an bedeutende Ereignisse der deutschen Geschichte geprägt sein wird.

Die Dokumentation von Beispielen aus der Bildungspraxis zum Jahresthema in den folgenden Ausgaben ist geplant. Wir beginnen hier mit der Stellungnahme, mit der der AdB seine Entscheidung für das Thema 2009 begründet. Abgedruckt ist außerdem das Referat, das Dr. Habbo Knoch auf der AdB-Tagung zum Jahresthema 2009 hielt.

Das Jahr 2009 wird ein Jubiläumsjahr der Demokratie in Deutschland. Zahlreiche Gedenktage werden an die Wiedereinführung der Demokratie und den Aufbau demokratischer zivilgesellschaftlicher Organisationen in Deutschland erinnern.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat für das 50. Jahr seines Bestehens bewusst ein Jahresthema gewählt, das die Auseinandersetzung mit der Geschichte, auch der eigenen, in den Mittelpunkt stellt. Historische Bildung ist ein wichtiger Bestandteil der Praxis außerschulischer politischer Bildung. Die Auseinandersetzung mit Geschichte schafft ein Bewusstsein über Herkunft und Grundlagen der Demokratie, unterstützt das Denken in historischen Zusammenhängen und bietet Orientierung für das eigene politische Handeln in Gegenwart und Zukunft.

Nach dem Scheitern der Weimarer Republik, deren Verfassung vor 90 Jahren in Kraft trat, wurde vor 60 Jahren das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verabschiedet und damit der zweite demokratisch verfasste Rechtsstaat errichtet. Die verfassungsmäßig garantierten Menschenrechte für alle in der Bundesrepublik lebenden Menschen sind essentielle Voraussetzungen, die den Aufbau einer demokratischen Gesellschaftsordnung erst möglich gemacht haben. Die Akteure politischer Bildung haben es stets als ihre Aufgabe verstanden, diesen Aufbau zu unterstützen und zu gestalten.

Begründet wird diese zentrale Aufgabe der politischen Bildung vor allem durch die Tiefpunkte deutscher Geschichte – an erster Stelle die NS-Terrorherrschaft, geprägt durch Totalitarismus, Rassismus und planmäßige Vernichtung. Nach dem Ende der menschenverachtenden NS-Terrorherrschaft wurde im westlichen Teil Deutschlands die Chance der Demokratisierung genutzt, eine Gesellschaftsordnung zu errichten, die den Menschen persönliche Freiheit und politische Mitwirkung ermöglicht.

Die Auseinandersetzung mit der SED-Herrschaft in der DDR ist besonders seit dem Erfolg der friedlichen Revolution vor 20 Jahren ein weiteres zentrales Feld der Aufarbeitung deutscher Geschichte durch die politische Bildung. Parteidiktatur, Missachtung der Bürger- und Menschenrechte, Opposition und Widerstand, informelle politische Bildung sowie das Alltagsleben in der DDR sollten zukünftig wieder eine stärkere Bedeutung in der politischen Bildungsarbeit bekommen.

Die Vielzahl der Träger politischer Bildung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, die aufgrund unterschiedlicher politischer, weltanschaulicher und gesellschaftlicher Bewegungen entstanden sind, garantieren eine plurale, unabhängige und zielgruppenorientierte Angebotsvielfalt, mit der die beschriebenen Themen mit großer fachlicher und pädagogischer Kompetenz aufgegriffen werden. Diese Angebotsvielfalt gilt es zu erhalten und zu fördern. Denn sie sichert, mehr als die im Jahr 2009 zu erwartenden „Leuchtturm“-Veranstaltungen und Geschichtsevents, die notwendige Nachhaltigkeit historisch-politischer Bildung.

Zugleich müssen sich die Träger und Einrichtungen selbst der Weiterentwicklung des Aufgabenfeldes widmen. Rahmenbedingungen, Zielgruppen, auch Themen haben sich verändert und sollten in den Angeboten berücksichtigt werden:

- Deutschland ist ein Einwanderungsland mit einer sich weiter ausdifferenzierenden pluralen Gesellschaft. Diese Pluralität wird die Erinnerungskultur und damit auch die historisch-politische Bildungsarbeit stärker als bisher prägen.
- Nationalsozialismus und SED-Herrschaft sind zentrale Themen historisch-politischer Bildung. Politische Bildung hat die Aufgabe, verschiedene Formen diktatorischer und autoritärer Herrschaft aufzuarbeiten, ohne diese gleichzusetzen.

- Menschen, die als Zeitzeugen über den Nationalsozialismus aus eigener Anschauung berichten können, werden in naher Zukunft nicht mehr leben. Dieser große Verlust nicht zuletzt für die Bildungsarbeit wird durch ein differenziertes Methodenangebot auszugleichen sein.
- Neue Medien und ihre technischen Möglichkeiten prägen wesentlich Vorstellungsvermögen, Kommunikationsverhalten und Lernkultur vor allem junger Menschen. Sie sollten Eingang in die historisch-politische Bildungsarbeit finden, aber auch kritisch reflektiert werden.
- Politische Bildung schließt eine europäische und internationale Dimension ein und eröffnet dadurch Chancen, unterschiedliche Perspektiven herauszuarbeiten und ein gemeinsames Verstehen zu entwickeln.

Die Zukunftsfähigkeit der Demokratie in Deutschland und Europa setzt die Auseinandersetzung mit der Geschichte voraus. Dadurch wird es möglich, Kontinuitäten und Brüche gleichermaßen sichtbar zu machen und ein Verständnis für heutige Entwicklungen und Zusammenhänge zu schaffen. Aus der Vergangenheit lernen heißt auch, den aktuellen Zustand der demokratischen Kultur kritisch zu begleiten. Seit Bestehen der Bundesrepublik sind Grundrechte immer wieder in Gefahr gewesen, eingeschränkt, verändert oder ausgehöhlt zu werden. Die Gefährdungen der Demokratie am historischen Beispiel zu vergegenwärtigen und den Wert einer offenen und demokratischen Gesellschaft für alle Menschen deutlich zu machen, ist ständige Aufgabe der politischen Bildung.

Beschlossen von der Mitgliederversammlung am 27.11.2008 in Bad Zwischenahn

Wege in die Gegenwart

Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten

Habbo Knoch

NS-Gedenkstätten müssen mit der wachsenden Entfernung zur NS-Zeit ihre Bildungsziele profilieren, ohne dass die grundsätzliche Verpflichtung zum Gedenken unter einen Legitimationsvorbehalt durch Lernpostulate gestellt wird. Als Schnittfelder einer Gedenkstättenarbeit im Kontext historisch-politischer Bildung lassen sich Entrechtung, Partizipation und Empathie bestimmen. Dem entspricht eine Reflexion und Aktivierung politischer Bürgerlichkeit von Besucherinnen und Besuchern in Gedenkstätten als Bildungsziel. Dieses kann nur in nachhaltig angelegten Bildungsketten und in Netzwerken mit anderen Bildungseinrichtungen angestrebt werden, die zeitlich und räumlich über den historischen Ort der NS-Verbrechen hinausweisen.

„Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie“: Die Einladung zur Jahrestagung des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten* 2008 hat unter diesem Titel an der Schwelle zum erwartbaren „Supergedächtnisjahr“ auf die Notwendigkeit einer fundierten konzeptionellen Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten der politischen Bildung aufmerksam gemacht. Der Text lässt eine nicht unberechtigte Skepsis gegenüber der zu erwartenden „Gedächtniskonjunktur“ und einer „flourierenden Erinnerungskultur mit

Droht politische Bildung durch kurzfristige Feierlichkeiten mit repräsentativem Gepräge marginalisiert zu werden?

immer ausgefeilteren Events und Leuchtturm-Veranstaltungen“ erkennen. Drohen politische Bildung und insbesondere entsprechende Einrichtungen durch kurz-

fristige Feierlichkeiten mit repräsentativem Gepräge oder eine fortschreitende Popularisierung und Medialisierung der Zeitgeschichte marginalisiert zu werden – oder ist gerade diese Situation als Chance zu verstehen und zu nutzen?

In diesem Kontext über NS-Gedenkstätten als außerschulische Lernorte der historisch-politischen Bildung zu sprechen, eröffnet ein weiteres Bezugsfeld: Welche Rolle spielen NS-Gedenkstätten und andere zeithistorische Bildungsorte in Verbindung mit den historischen Orten gegenüber Einrichtungen der politischen Bildung, denen dieser Bezug zur Authentizität fehlt? Wie verhalten sich Gedenkstätten als multifunktionale Orte, die eine *diachrone* Perspektive in der Bildungsarbeit betonen, gegenüber Bildungskonzepten, die von *synchronen* Problemlagen ausgehen? Oder drohen letztlich beide Ansätze durch konjunkturelle Aktualisierungen und eine Pluralisierung von Scheinbedeutsamkeiten historischer Ereignisse in den Hintergrund gerückt zu werden?

Sicherlich nicht ganz zu Unrecht erkennen manche in der gewachsenen Aufmerksamkeit, die NS-Gedenkstätten in den letzten Jahren zugekommen ist, eine Verschiebung zwischen der Förderung von Erinnerungsarbeit und derjenigen der „politischen Bildung“. Zumindest von staatlicher Seite ist dieser Konnex in vielen Bundesländern, wo er historisch meist seit den 1980er Jahren entstanden ist, noch durch eine entsprechende Zuständigkeit für Gedenkstättenarbeit bei den Landeszentralen für politische Bildung gegeben. Die Gründung eigener

Stiftungen für NS-Gedenkstätten wie in Niedersachsen oder Bayern hat demgegenüber die Eigenständigkeit und Bedeutung der Erinnerung an die NS-Verbrechen für die politische Kultur betont. Am weitesten ist in dieser Gestaltung der politischen Bildung durch Demokratie das Land Niedersachsen gegangen: Im Zuge der Gründung der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten im Herbst 2004 ist – bislang einmalig – die Landeszentrale für politische Bildung mit aufgelöst worden. Weder ist die Stiftung so ausgestattet worden, diese Aufgaben in größerem Umfang wahr-



Gedenkstein in Bergen-Belsen

zunehmen, noch gibt es eine institutionelle Alternative.

Dennoch wäre es eine falsche Polarisierung, „Erinnerung“ gegenüber politischer Bildung als Leitwert zu setzen, auch wenn es sich um zwei institutionelle Bereiche in relativer Unabhängigkeit und mit

Im Kontext von politischer Bildung und Demokratielernen nehmen NS-Gedenkstätten wesentliche Funktionen wahr

beiderseitiger Unschärfe in der politischen Bildungskultur der Bundesrepublik handelt. Unabhängig von der institutionellen Situation sollte die gewisse Spannung zwischen Gedenkstätten

und Einrichtungen der politischen Bildung jedoch gerade angesichts der genannten Herausforderungen produktiv gewendet werden. Im Kontext von politischer Bildung und Demokratielernen nehmen NS-Gedenkstätten wesentliche Funktionen wahr, doch weder erschöpfen sich ihre Legitimation und Aufgaben darin, noch ließe sich politische Bildung allein durch sie gewährleisten. Wie auch immer Gedenkstättenarbeit einerseits, historisch-politische Bildung andererseits institutionalisiert, politisch gefördert und bürgerschaftlich getragen werden, ist gemeinsam über Schnittmengen, Bildungsformen und Vernetzungschancen zu diskutieren.

Gedenkstätten zur Erinnerung an NS-Verbrechen sind mehr als „aktive Lernorte“

In den vergangenen 25 Jahren haben sich Gedenkstätten zur Erinnerung an die NS-Verbrechen in der Bundesrepublik zu unverzichtbaren Orten der außerschulischen historisch-politischen Bildung entwickelt. Sie haben nachhaltig zu einem Wandel der politischen Kultur beigetragen, in der Anfang der 1980er Jahre eine aktive und gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit auf viel Widerstand und Indifferenz stieß. Verschiedene Zwischenstufen wachsender öffentlicher Akzeptanz und politischer wie staatlicher Unterstützung – insbesondere seit 1990 unter dem Eindruck der Integration vormals rein staatlicher Gedenkstätten in der ehemaligen DDR – haben von veritablen Konflikten zu einer engen Verschränkung von bürgerschaftlichem Engagement und staatlicher Verantwortung geführt. In wachsendem Maße kann sich die Arbeit von NS-Gedenkstätten inzwischen von einem überparteilichen

Gedenkstätten zur Erinnerung an die NS-Verbrechen haben nachhaltig zu einem Wandel der politischen Kultur beigetragen

Beischulischen historisch-politischen Bildung entwickelt. Sie haben nachhaltig zu einem Wandel der politischen Kultur beigetragen, in der Anfang der 1980er Jahre eine aktive und gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit auf viel Widerstand und Indifferenz stieß. Verschiedene Zwischenstufen wachsender öffentlicher Akzeptanz und politischer wie staatlicher Unterstützung – insbesondere seit 1990 unter dem Eindruck der Integration vormals rein staatlicher Gedenkstätten in der ehemaligen DDR – haben von veritablen Konflikten zu einer engen Verschränkung von bürgerschaftlichem Engagement und staatlicher Verantwortung geführt. In wachsendem Maße kann sich die Arbeit von NS-Gedenkstätten inzwischen von einem überparteilichen

Konsens gerahmt und getragen sehen, der die Notwendigkeit des Erinnerns und Gedenkens betont.

Diesen Konsens hat jüngst Bundespräsident *Horst Köhler* in seiner Rede zum 27. Januar bekräftigt, als er folgendes „Versprechen“ ablegte: „Wir Deutsche werden die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus und das Gedenken an die Opfer wach halten. Wir sehen einen Auftrag darin. In unserem Einsatz und in unserer Arbeit für die Freiheit, für die Menschenrechte und für die Gerechtigkeit. Für die Seelen der Toten. Und für unsere eigenen.“ Der Punkt zwischen „Auftrag darin“ und den folgenden Sätzen verlangt hierbei besondere Beachtung. Ohne das Satzschlusszeichen stünde der Auftrag in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Lernpostulaten eines Handelns für Freiheit, Menschenrechte und Gerechtigkeit. Erst der Punkt schafft eine (instabile) Trennung, die das Erinnern und Gedenken an sich und unabhängig von Bildungseffekten oder Instrumentalisierungen heraushebt. Instabil ist diese Trennung, weil es im Absatz zuvor nur hieß, „die *Lehren* aus der Vergangenheit“ gehörten zum „Fundament unseres Selbstverständnisses als Nation“ (Hvhg. v. Vf.). Doch nur durch eine nutzfremde Erinnerung um der Opfer selbst willen ist dem Zivilisationsbruch zu entsprechen.

Eine Legitimation von bürgerschaftlich getragenen NS-Gedenkstätten war ihre Funktion als „aktiver Lernort“ gegenüber unbelebten Mahnmalen

Eine Legitimation von bürgerschaftlich getragenen NS-Gedenkstätten war ihre Funktion als „aktiver Lernort“ gegenüber unbelebten Mahnmalen. Fraglos – und auch dies ist als Konsequenz der NS-Verbrechen in Art und Dimension zu begründen – ist nach erforderlichen Lernanschlüssen und Bildungsaufgaben zu fragen, die mit der Erinnerung an die NS-Verbrechen verbunden sind. Doch Gedenkstätten sind mehr als Lernorte; im Kern sperren sie sich in ihrem negativen Potenzial dagegen, mit Bildungsaufgaben deckungsgleich gesetzt zu werden. Genau darauf lenkt der zitierte Passus aus der Rede des Bundespräsidenten den Blick. Bei aller Klarheit von „Versprechen“ und „Auftrag“ greift die anschließende elliptische Ergänzung einen gegenwärtigen Übergang in der Erinnerungskultur und Gedenkstättenarbeit auf: Die Zweck- und Zielfrage wird gestellt, dringlicher, zumindest expliziter und in einer anderen Bildungssemantik als in den vergangenen Jahren. Sie bringt Orientierungsbedarf, Kritik und – eben doch – Legitimationsfragen in das Versprechen ein: Wozu „die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus und das Gedenken an die Opfer wach halten“?

Viel hängt deshalb an dem genannten Punkt als Satzzeichen. Es öffnet einen Raum des Fragens und der erforderlichen Verständigung. Der Satz vor dem Punkt konstatiert das Unhinterfragbare einer Erinnerungspflicht als Auftrag, die ihren Grund in der Tat selbst und der besonderen Verantwortung von Staat und Gesellschaft in Deutschland dafür hat - unabhängig von der Frage, welchen Bildungs- oder Handlungswert Erinnern und Gedenken haben. Zugleich öffnet der Satzanschluss den Blick auf die erforderliche Reflexion, wie dieses Erinnern und Gedenken in Bildungsprozesse und (politisches) Handeln zu integrieren ist. Die zweite Ergänzung – zugleich das Ende der Rede – bindet diese Lernpostulate aber wieder zurück an die erinnernde und gedenkende Person als Individuum: „Für die Seelen der Toten. Und für unsere eigenen.“ Über die religiösen Implikationen ließe sich diskutieren, auch über die Mehrdeutigkeit des letzten Satzes, gerade wenn es um die prekäre Grenze zwischen einem Gedenken an sich und einem von Lerneffekten ausgedachten geht. Doch macht der letzte Satz deutlich, dass beide unlösbar verbundenen und gleichwohl für sich stehenden Formen von Erinnern und Gedenken auf das empfindende Individuum, den Menschen im ganzen Sinne zurückverweisen.

Die komplexe Beziehung zwischen dem Gedenken an sich, der lernenden Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und dem gegenwärtigen Menschen kommt nirgends so zusammen wie in den NS-Gedenkstätten

Genau diese komplexe Beziehung zwischen dem Gedenken an sich, der lernenden Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und dem gegenwärtigen Menschen kommt nirgends so zusammen wie in den NS-Gedenkstätten, die an die Konkretheit des historischen Ortes gebun-

den sind. Besucherinnen und Besucher sind hier emotional wie kognitiv mit einer Situation der latenten Überforderung konfrontiert. Insbesondere hat sie keinen oder nur punktuellen Bezug zur Lebenswelt, aus der sie kommen. Umgekehrt folgt aus der Gewaltgeschichte des Ortes eine erhöhte Sensibilität hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers zwischen subjektiver Gegenwart und vergangenem Geschehen.

Gedenkstätten als multifunktionale Einrichtungen

Zur Besonderheit von Gedenkstätten an den historischen Orten der NS-Verbrechen als außerschulischen Bildungsorten gehören ihre vielfältigen Auf-

gaben. Als multifunktionale Einrichtungen vereinen sie Tätigkeitsmerkmale von Museen, Archiven, Forschungsstellen, Bildungszentren und Gedenkort, ohne dafür – trotz hoher Erwartungen von außen an Serviceleistungen, Präzision und Seriosität – in der Regel hinreichend ausgestattet zu sein.

Bewahren – Sammeln – Archivieren:

Der historische Ort und seine Überreste sind Anschauungsstätten für ein zeitlich und örtlich spezifisches Gewaltgeschehen. Jeder dieser Orte stellt ein singuläres Prisma der Verfolgungs- und Vernichtungsgewalt des Nationalsozialismus dar. Erst das Untersuchen, Bewahren und Lesbarmachen der baulichen Spuren und topographischen Formen schafft die erforderlichen Voraussetzungen für eine aktive Auseinandersetzung mit dem konkreten Ort. Dazu gehört die Sammlung, Archivierung und Erfassung von Dokumenten, Objekten und Zeugnissen jeglicher Art. Die auf dieser Grundlage so präzise wie möglich dokumentierten unterschiedlichen historischen Funktionen der einzelnen Lager oder Verfolgungsorte eröffnen jeweils ortsspezifische Anknüpfungspunkte für Vermittlungs- und Lernnarrative.

Gedenken – Gestalten – Reflektieren:

Als Hinrichtungsstätten, Orte willkürlicher Morde, Vernichtungslager, Massengräber und Friedhöfe konfrontieren NS-Gedenkstätten mit systematisch herbeigeführtem gewaltsamem Tod und Massensterben. Dies bleibt gerade im Vergleich zu den ubiquitären medialen Gewaltdarstellungen der Gegenwart unsichtbar und entzieht sich zugleich herkömmlichen Sinnstiftungsformen. Wo das Unsichtbare durch Gedenkformen wie Mahnmale, zu Friedhofsanlagen gestaltete Massengräber oder andere Formen der Trauerbekundungen ästhetisch übersetzt worden ist, sind diese selbst als Zeichen der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und verschiedener Zeitschichten, Narrative und Deutungsformen der Erinnerungskulturen zugänglich zu machen. In dieser mehrschichtigen Zeit-Raum-Textur bieten Gedenkstätten Anlass, sich mit der Nachgeschichte des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen und über geeignete Formen des Gedenkens und Erinnerns zu reflektieren.

Forschen – Ausstellen – Dokumentieren:

Gedenkstätten sind Forschungsstellen zur Geschichte des Nationalsozialismus, auch wenn die Förderpolitik von Bund und Land das bislang nur unzureichend unterstützt. Erst auf der Grundlage

substantieller Forschung und nicht nur anwendungsbezogener Recherchen kann das breite Spektrum der Vermittlung durch Ausstellungen und Dokumentationen erwachsen. Allein schon die namensbezogenen Anfragen von Überlebenden und deren Angehörigen setzen oftmals umfangreiche Recherchen voraus. Nur lassen sich die historischen Verläufe und Strukturmerkmale des jeweiligen Ortes nicht durch individuelle Namenskenntnisse und ebenso wenig ohne die Kontextualisierung in der NS-Verfolgungsgeschichte erkennen.

Erfahren – Bilden – Kommunizieren:

In der Verbindung von historischem Ort, Vermittlungsangeboten und einer aktiven Nutzung der Dokumentationsbestände eröffnen Gedenkstätten Erfahrungs- und Bildungsräume, die der professionellen Gestaltung und Begleitung bedürfen.

Demokratische Bildung muss in Gedenkstätten auch den Zugang zu demokratischen Bildungsformen bedeuten

Dazu gehört die Reflexion – auch der emotionalen Situation des Besuchs – in diskursiven Formen, für die Raum und Zeit gegeben sein müssen. Noch in einem zu geringen Anteil an den (schulischen) Besuchergruppen sind diese Elemente eines nachhaltigen Lernprozesses durch offene Arbeitsformen und eigene Aneignungserfahrungen möglich, doch als Leitziel unverzichtbar. Demokratische Bildung muss in Gedenkstätten auch den Zugang zu demokratischen Bildungsformen bedeuten.

Standards außerschulischen Lernens in NS-Gedenkstätten:

In allen Aufgabenfeldern war und ist eine moralische Leitaufgabe der Erinnerungsarbeit essentiell, die ohne das Engagement und die Bereitschaft von Überlebenden, sich an der Aufarbeitung der Geschichte ihrer Verfolgungsorte zu beteiligen, noch unerfüllt geblieben wäre, als dies immer noch der Fall ist: die Geschichten der aus unterschiedlichsten Gründen und Lebenskontexten im Zuge der NS-Herrschaft diskriminierend und gewaltsam Ausgegrenzten zumindest über

ihre Namen, Biographien und Zeugnisse wieder in die Diskursgemeinschaft der deutschen und europäischen Nachfolgegesellschaften zurückzuholen. Dies kann nur in dauernder Wahrnehmung der absoluten Grenze dieses Bemühens geschehen, denn die Überlebenden sind Zeugen willkürlichen und systematischen Mordens, aber nicht die Stellvertreter der Toten. Sie führen uns auch über ihre eigenen Sagbarkeitsgrenzen an die Erfahrungen, die ungesagt blieben.

Gegenwärtig stehen die Gedenkstätten mit dem absehbaren Ende der „Zeitzeugenschaft“ in einer Übergangssituation, die auch begrifflich durch das Aufkommen des Begriffs der „Erinnerungslandschaft“ angezeigt wird. Die Gedenkstättenförderung des Bundes hebt seit ihrer Aufnahme im Jahr 2000 auf die Bedeutung des historischen Ortes und seines Erhalts ab. In den Überlebendenkreisen wird hingegen vermehrt über die Aufgabe der „zweiten Generation“, also der Kinder und Kindeskinde, diskutiert, die Repräsentation für die Erfahrungsgeneration zu übernehmen. Beide Richtungen stellen Orientierungen für eine zu erwartende Diskussion über die Legitimität des Erinnerns an die NS-Verbrechen dar, die in den Kontext weiterer Veränderungstendenzen zu stellen ist:

1. die **Pluralisierung** zeithistorischer Bildungsorte durch die Aufwertung und Ausweitung insbesondere von Themen wie der SED-/DDR-Geschichte, von Flucht, Vertreibung und Migration;
2. die erforderliche Fortsetzung der musealen und pädagogischen **Professionalisierung** der Gedenk-



Zeitzeugin Rachel Moses aus Israel (von hinten) diskutiert mit Schülerinnen und Schülern der GHRS Fassberg

© Stiftung niedersächsische Gedenkstätten

stättenarbeit, die auf Erwartungen und Bedarfe hinsichtlich der Vermittlungsstandards, aber auch auf Veränderungen der sozialen wie kulturellen Zusammensetzung von Besucherinnen und Besuchern (Stichwort: „Migrationshintergrund“) reagieren (müssen);

3. die **Personalisierung** der öffentlichen Erinnerungskultur quer zu den jeweiligen historischen Epochen als Standard der populären wie offiziellen Befassung mit der Zeitgeschichte und der damit oftmals verbundene Verlust an strukturellen Erklärungsversuchen.

In dieser Übergangsphase ist das Bildungsprogramm und sind die Zielsetzungen von Gedenkstätten neu zu profilieren. NS-Gedenkstätten leisten – nicht nur, aber über Jugendliche als dominante Zielgruppe – als außerschulische Bildungsorte unter anderem einen grundlegenden Beitrag zur wertbildenden Sensibilisierung politischer Bürgerlichkeit in der Auseinandersetzung mit der

NS-Gedenkstätten verstehen sich als aktive Lern- und Bildungsorte, an denen die Erarbeitung des historischen Geschehens durch gegenwartsorientierte Fragestellungen kontextualisiert wird

NS-Zeit und ihren Folgen. Sie verstehen sich dabei als aktive Lern- und Bildungsorte, an denen die Erarbeitung des historischen Geschehens durch gegenwartsorientierte Fragestellungen kontextualisiert wird. Jedoch werden kurzfristige Immunisierungseffekte durch einmalige Gedenkstättenbesuche zum Beispiel gegenüber rechtem Gedankengut – das zeigt die praktische Erfahrung von mehr als zwei Jahrzehnten historisch-politischer Bildungsarbeit – überschätzt. Bedingungen einer erfolgreichen und nachhaltigen Präventionsarbeit gegen die Ausbreitung menschenfeindlichen Denkens und Handelns sind:

te durch einmalige Gedenkstättenbesuche zum Beispiel gegenüber rechtem Gedankengut – das zeigt die praktische Erfahrung von mehr als zwei Jahrzehnten historisch-politischer Bildungsarbeit – überschätzt. Bedingungen einer erfolgreichen und nachhaltigen Präventionsarbeit gegen die Ausbreitung menschenfeindlichen Denkens und Handelns sind:

1. Eine wissenschaftlich fundierte, **quellennahe Aufklärung** über die vor Ort konkret gewordenen Menschheitsverbrechen des Nationalsozialismus,
2. eine umfassende **qualifizierte Betreuung** und Begleitung insbesondere von jugendlichen Besuchergruppen, die schulische und außerschulische Lernumgebungen eng miteinander verbindet,
3. eine dialogische und professionelle **nachhaltige Bildungsarbeit**, die Zugänge über die mehrschichtige Authentizität des Ortes und historische Dokumente vermittelt.

Die Erwartungen von Besucherinnen und Besuchern an die Gedenkstätten sind diesbezüglich in den vergangenen Jahren erheblich gestiegen. Dabei ist – oft aufgrund mangelnden Vorwissens – eine grund-



© Stiftung niedersächsische Gedenkstätten
Zeitzeuge Kazimierz Orłowski aus Polen (vor der Tafel links) mit Schülerinnen und Schülern der Aueschule Wendeburg

ständige Vermittlung von Demokratiekonzepten, der Gefahren totalitärer Systeme und der Sensibilisierung für Ausgrenzungsprozesse in historischer Perspektive nicht selten erforderlich, ohne derzeit im nötigen Umfang geleistet zu werden. Gerade die Kontextualisierung des historischen Wissens durch Gegenwartsfragen und im Rahmen einer so universal wie diskursiv verstandenen Rechts- und Moralkultur setzt ausreichendes Personal voraus, das wissenschaftlich qualifiziert, historisch-pädagogisch ausgebildet und mit der jeweiligen konkreten Geschichte des historischen Ortes vertraut ist.

Nachhaltige Vermittlungsziele bedürfen historisch-politischer Bildungsketten

Schnittmengen der Vermittlungsziele von Gedenkstättenarbeit und historisch-politischer Bildung lassen sich in drei Feldern bestimmen:

1. **Entrechtung:** Anhand der systematischen Ausschaltung von Rechten und der Einschränkung von Handlungsspielräumen lässt sich die verordnete Entrechtung als grundlegender Prozess der NS-Herrschaft herausarbeiten. Erst aus der Entblößung des Bürgers von seinen elementaren Rechten sind die Exklusionsprozesse als staatlich und administrativ getragenes Verbrechen verständlich. Nicht in der lange Zeit betonten Willkür der Gewalt, sondern in der Systematik der Entrechtung im Maßnahmen- und Normenstaat liegen die wesentlichen Anknüpfungspunkte für Bildungserfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Geschichte von NS-Verbrechensorten. Diese Dimension zu betonen, trägt zu einem besseren Verständnis von sich selbst als Rechts-

person bei. Es hilft zur Befähigung, eigene Rechte wahrzunehmen, durchzusetzen und sich für deren Erhalt einzusetzen.

2. **Partizipation:** Die Zerstörung von politischen Teilhabemöglichkeiten und die Ausschaltung von Dissens und Diskurs aus dem öffentlichen Raum bildeten den Anfang und die Grundlage des NS-Systems. Umgekehrt war die bürgerschaftliche Forderung nach einer aktiven Auseinandersetzung mit der NS-Zeit von einem breiten politischen Referenzrahmen getragen, der politische Partizipation zum Grundprinzip einer funktionierenden Demokratie erklärte. Dies war unter anderem in der Wahrnehmung fehlenden Widerstands der Eltern- und Großelterngeneration begründet. Fragen in dieser Richtung waren vielfältig belastet. Erst in den letzten Jahren sind sie wieder intensiver in der unter Begriffen wie „Volksstaat“ (Götz Aly) oder „Zustimmungsdiktatur“ (Frank Bajohr) geführten Debatte um die sozialen Grundlagen der NS-Herrschaft zum Thema geworden. Konzepte politischer Ordnung und Partizipation, der Rolle des handelnden Subjekts in demokratischen Strukturen und deren Veränderung beziehungsweise Gefährdung lassen sich nicht als Ableitung aus der NS-Zeit, aber von einer stärkeren Betonung von Handlungsspielräumen während dieser Jahre aus diskutieren.

3. **Empathie:** Die selbstkritische Auseinandersetzung mit den impliziten Bildungszielen der frühen Gedenkstättenarbeit hat in den letzten Jahren zu einer grundsätzlichen Absage an das Ziel der „Betroffenheitspädagogik“ geführt. Schülerinnen und Schüler durch Besuche in ehemaligen

Demokratielernen bedarf demokratischer Formen, die das lernende Subjekt in seinen emotionalen Valenzen respektiert und nicht die erwünschte Emotion verordnet

Konzentrationslagern zum Schweigen zu bringen und so einen bleibenden emotionalen Eindruck mit imprägnierender Absicht zu hinterlassen, gilt längst nicht mehr als adäquater Zugang. Gerade daraus ist der

Umgang mit den Emotionen von Gedenkstättenbesuchen als zentrales Feld der Bildungsprofessionalisierung erkannt worden. Demokratielernen bedarf demokratischer Formen, die das lernende Subjekt in seinen emotionalen Valenzen respektiert und nicht die erwünschte Emotion verordnet. Dennoch ist die Befähigung zur Empathie in Verbindung mit einer Reflexion über die Strukturen und Grundlagen individuellen Handelns und Leidens ein Teilziel von Bildungsbemühungen, zu denen Gedenkstätten

beitragen können. Da es sich hierbei um einen biographisch begleitenden Sozialisationsprozess handelt, können Gedenkstätten nur ein Baustein in dieser Entwicklung sein.

Alle drei Bildungsdimensionen, die Streben in das eingangs benannte Verhältnis zwischen dem historischen Ort, der lernenden Auseinandersetzung mit der Geschichte der NS-Verbrechen und dem gegenwärtigen, empfindenden Menschen einziehen sollen, verweisen auf die begrenzten Möglichkeiten einer Kurzzeitpädagogik, die immer noch mit den meisten Gedenkstättenbesuchen verbunden ist. „Besser diese Art von Besuchen als keine“ ließe sich zu Recht sagen, und doch erklären sich die historischen Orte nicht von selbst und nicht auf die Schnelle, sollen sie mehr sein als musealisierte Ausstellungsorte. Voraussetzungen für mehr Nachhaltigkeit und die Entfaltung der genannten Vermittlungsziele zu schaffen, steht auf der Tagesordnung einer zukunfts-fähigen Bildungsarbeit in den Gedenkstätten. Dies bedeutet, Bildungsprozesse

1. in das **Wechselverhältnis von Forschungs- und pädagogischer Arbeit** zu stellen, um sie nicht von der Erneuerung und Reflexion des vorhandenen historischen Wissens abzukoppeln;
2. unabhängig von richtungspolitischen Vorgaben, aber in staatlicher Protektion und Unterstützung zu entwickeln, um aus dieser **Autonomie der Bildungsarbeit** auf die Implikationen des Verhältnisses von Staat, Politik und Demokratie gerade im Kontext der Zerstörung von Grundlagen menschenrechtsbegründeten Handelns reflektieren zu können;
3. in Gedenkstätten als Bestandteile von Netzwerken schulischer und außerschulischer Bildungsorte zu verankern und solche Netzwerke aus den Gedenkstätten aktiv mit zu entwickeln, um auf die mehrschichtigen Bildungsvoraussetzungen und Sozialisationsprozesse der (jugendlichen) Besucherinnen und Besucher in **längerfristig angelegten und mehrstufigen Bildungsketten** mehrerer Partner eingehen zu können.

Dies beinhaltet das Plädoyer, bei den Bildungszielen in Gedenkstätten gegenüber der Vermittlung der Geschichte des historischen Ortes – so unabdingbar diese auch ist – systematischer die reflektierte Sensibilisierung der Besucherinnen und Besucher selbst als Bürgerinnen und Bürger zu betonen. Deren oftmals unreflektiertes oder vorreflexives Selbstverhältnis zu ihrer politischen Bürgerlichkeit gilt es zu aktivieren, um einen Bezug zwischen dem Geschehen vor Ort als Prisma der NS-Verbrechen einerseits und der gegenwärtigen Lebenswelt an-

dererseits herzustellen. Als Bürgerinnen und Bürger migrieren sie ihre Vorstellungen von Rechten und Handlungschancen in die historischen Orte hinein und nehmen sie wieder mit, ob sie durch den Besuch verändert wurden oder nicht. Sie gilt es einzubinden und ihnen gilt es zu folgen, um Bildungswege stärker mitzugestalten. Dafür sind Bildungspartnerschaften zwischen Gedenkstätten und anderen Lernzentren erforderlich, um aktiv gestaltende Angebote entwickeln zu können. Sie sollten sich nicht zuletzt gerade an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren richten und diese schließlich aktiv einbinden.

Ausblick

Politisch-moralische Urteilskompetenz als Rahmenaufgabe historisch-politischer Bildung erwächst nicht aus Gedenkritualen oder Immunisierungsgesten. Sie zu aktivieren, bedarf es individuell nachvollziehbarer Bildungsakte, die sich aus dem Zusammenspiel von Erfahrungen, Reflexionen und

Politisch-moralische Urteilskompetenz als Rahmenaufgabe historisch-politischer Bildung erwächst nicht aus Gedenkritualen oder Immunisierungsgesten

Wissensangeboten speisen, wie sie NS-Gedenkstätten anbieten. Politische Bürgerlichkeit als Grundlage einer demokratischen Ausgestaltung von Lebenswelten erwächst aus einer diskursiven Auseinandersetzung mit ihren historischen

wie strukturellen Grundlagen. In den NS-Gedenkstätten verdichtet sich ein Eindruck davon, wie im Sinne *Hannah Arendts* das Mensch- als Bürgersein zerstört werden konnte und gezielt rechtlose Einzelne geschaffen wurden. In Verbundprojekten mit

schulischen und außerschulischen Bildungspartnern sollten NS-Gedenkstätten die Erinnerung an diese Zerstörung als Grundlage der Verfolgung und Vernichtung zwischen 1933 und 1945 bewahren und zugleich gemeinsam nach Wegen von dort in die Gegenwart suchen, die das historische Geschehen weder der Instrumentalisierung durch vorschnelle Nutzenanwendungen noch der Scheinhaftigkeit von Geschichtevents preisgeben.

Literatur

Habbo Knoch: Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg 2001

Habbo Knoch (Hrsg.): Bürgersinn mit Weltgefühl. Politische Moral und solidarischer Protest in den 60er und 70er Jahren, Göttingen 2006

Habbo Knoch: Spurensuche. NS-Gedenkstätten als Orte der Zeitgeschichte, in: Frank Bösch/Constantin Goschler (Hrsg.), *Public History. Öffentliche Darstellungen des Nationalsozialismus jenseits der Geschichtswissenschaft*, Frankfurt 2009 (im Erscheinen), S. 191-219.



Dr. Habbo Knoch ist Historiker und leitet die Stiftung niedersächsische Gedenkstätten. Davor war er wissenschaftlicher Assistent an der Universität Göttingen, wo er nach wie vor Lehraufträge wahrnimmt. Anschrift über die Stiftung: Welfenallee 32, 29225 Celle.

E-Mail: habbo.knoch@stiftung-ng.de

Meldungen

Mehr Geld für Bildung durch Konjunkturpaket II

Die Bundesregierung hatte Anfang 2009 beschlossen, im Rahmen des zweiten Konjunkturpakets, mit dem Impulse zur Bewältigung der Finanzkrise gegeben werden sollen, 11 Mrd. Euro in diesem und im nächsten Jahr zusätzlich in Bildung, Forschung und Innovation zu investieren. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) und der Bundesausschuss für Politische Bildung (bap) begrüßten das geplante Konjunkturpaket II der Bundesregierung, mahnten jedoch an, bei den für die Sanierung von Bildungseinrichtungen vorgesehenen Ausgaben die Weiterbildungsinstitutionen nicht zu vergessen. Der spätere Beschluss des Konjunkturpakets II schloss die Weiterbildungseinrichtungen auch ein.

Zur Eröffnung der didacta 2009 strich Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan die Anstrengungen der Bundesregierung im Bereich der Bildungspolitik heraus. Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten sei es wichtig, in die Weiterentwicklung des Bildungssystems – und in die Weiterbildung – zu investieren. Die vorgesehenen 11 Mrd. aus dem Konjunkturprogramm II seien das „größte Investitionsprogramm für Bildung, das es je in Deutschland gab.“

Im Vorfeld der didacta äußerte der Präsident des didacta-Verbandes, Prof. Wassilios E. Fthenakis, Kritik an den angekündigten Investitionen aus der Perspektive der Bildungswirtschaft. Das von der Bundesregierung beschlossene Konjunkturpaket zielt auf die Verbesserung der Infrastruktur und die energetische Gebäudesanierung von Kindergärten, Schulen und Berufsschulen, jedoch seien diese durchaus sinn-

vollen Maßnahmen nicht dazu geeignet, die Qualität der Bildung in Deutschland nachhaltig zu verbessern. Das Konjunkturpaket zielt weder darauf, die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte auf internationales Niveau anzuheben, noch könne es bewirken, dass die Gruppen- und Klassengrößen verringert werden. Neben der Reparatur von Gebäuden sei schließlich auch die dringend notwendige Verbesserung der Ausstattung mit Bildungsmedien erforderlich.

Bei einer Anhörung im Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung wurden die geplanten Investitionen in Bildung und Forschung im Rahmen des Konjunkturpakets II von den Sachverständigen hingegen grundsätzlich begrüßt. Dennoch wurde auch hier angemerkt, dass weitere Verbesserungen denkbar seien. Dieter Dohmen vom Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie erläuterte, dass man im Einklang mit den Beschlüssen des Bildungsgipfels die Betreuung der unter dreijährigen Kinder hätte ausbauen können. Achim Meyer auf der Heide vom Deutschen Studentenwerk regte ebenso wie Klaus Hebborn vom Deutschen Städtetag an, die Investitionen in die Hochschulen auf die Hochschulinfrastruktur auszuweiten, damit auch Mensen und Studentenwohnheime von den Investitionen profitieren könnten. Der Investitionsbegriff sollte zudem mehr umfassen als die energetische Sanierung von Gebäuden. Ulrich Thöne, Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, sah in dem Vorwurf, dass durch die geplanten Investitionen vor allem in Beton und nicht in Köpfe investiert werde, „einen wahren

Kern.“ Peter Strohschneider vom Wissenschaftsrat forderte, die vorgesehenen Investitionen müssten „zusätzlich und mit nachhaltiger Wirkung vorgenommen werden.“

Am 13. Februar 2009 stimmte der Deutsche Bundestag dem Konjunkturpaket II zu, das insgesamt 50 Mrd. Euro umfasst. Neben den Investitionsmitteln von 14 Mrd. Euro, die der Bund für bessere Kitas und Schulen, neue Straßen und Krankenhäuser bereitstellt, geben die Länder weitere 3,3 Mrd. dazu. Der Schwerpunkt der Investitionen liegt mit 65 % im Bildungsbereich.

Dass bei der Umsetzung dieses 17 Mrd. Euro umfassenden Teils des Konjunkturprogramms das Geld nicht in ohnehin geplante Baumaßnahmen fließen dürfe, sondern stattdessen darauf geachtet werden müsse, dass die damit finanzierten Maßnahmen einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung des deutschen Bildungswesens dienen, mahnte der Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Heinz-Peter Meidinger, in einer Pressemitteilung zur Verabschiedung des Konjunkturpakets II an. Er verwies darauf, dass nach seinem Eindruck viele Kommunen und Bundesländer versuchten, bereits geplante Baumaßnahmen mit Hilfe des Konjunkturprogramms vorzuziehen. Wenn diese Entlastung dazu führe, dass die in den kommunalen und landesbezogenen Haushalten frei werdenden Investitionsmittel in bildungsferne Bereiche fließen würden, sei das nicht der erwünschte Effekt. Es dürfe bei der Bildung nicht nur in Beton, sondern müsse vor allem in qualitätsorientierte Innovationen investiert werden.

Der Bundesrat stimmte dem Konjunkturpaket II am 20. Februar 2009 zu. Anlässlich der Verabschiedung begrüßte der Präsident der Kultusministerkonferenz Henry Tesch, dass das zweite Konjunkturprogramm einen großen Teil der Investitionsmittel dem Bildungsbereich vorbehalte. Es komme darauf an, diese Mittel für Kindergärten, Schulen und Hochschulen mit dem größtmöglichen Effekt einzusetzen. Die Kultusminister aller Länder seien bereit, bei der Entscheidung über Investitionsvorhaben als zuverlässige Partner bei der Beurteilung über die Nachhaltigkeit der einzelnen Projekte zur Seite zu stehen und dabei schnell und unbürokratisch zu handeln. In Sachsen-Anhalt wird es auf Anregung von Kultusminister Prof. Dr. Jan-Henrik Olbertz auch einen Investitionsschwerpunkt Musikschulen geben. Gerade bei den Musikschulen bestehe aufgrund der kommunalen Haushaltssituation ein beträchtlicher Investitionsstau, weshalb in diesem Bereich ein Schwerpunkt im Rahmen des Konjunkturprogramms gesetzt werden solle. Minister Olbertz betonte, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Orte des lebenslangen Lernens im wachsenden Umfang Bildungs- und Qualifizierungsaufgaben wahrnehmen und dabei gerade Themen der kulturellen und politischen Bildung eine Schlüsselrolle spielten. Deshalb sei es wichtig, auch diesen Bereich in die Konjunkturförderung einzubeziehen.

Nach einem Bericht des Berliner „Tagesspiegels“ vom 5. März 2009 weist die Umsetzung des neuen Konjunkturpakets der Bundesregierung allerdings auch auf Probleme hin, die sich vor allem als Folge der Föderalismusreform zeigen. Bundesmittel dürfen danach nun nicht mehr in Schulen investiert werden, abgesehen von der energetischen Gebäude-

sanierung. Da die Kommunalverbände in dieser Frage Klarheit wollten, wurde die zweite Föderalismuskommission mit der Frage konfrontiert, wie dieses Problem zwischen Bund und Ländern geregelt werden solle. Auf Vorschlag der Vorsitzenden der zweiten Föderalismuskommission, Günther Oettinger (CDU) und Peter Struck (SPD), soll nun eine Ausnahmeklausel greifen, die Bundeshilfen im Fall der „Störung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts“ auch dort erlaubt, wo der Bund keine Gesetzgebungsbefugnis hat. Diese „Störungsklausel“ steht auch im Verschuldungsartikel 115 des Grundgesetzes, was bei manchen Ländern die Furcht weckte, der Bund könne die Klausel dazu nutzen, die Länder in der Bildungspolitik wieder an den „goldenen Zügel“ zu nehmen. Die Föderalismuskommission II schlug vor, eine Schuldenbremse im Grundgesetz zu verankern, die den Bund verpflichtet, ab dem Jahr 2016 seine Neuverschuldung auf 0,35 % des Bruttoinlandsproduktes zu beschränken. Die Länder dürfen von 2020 an in wirtschaftlich normalen Zeiten keine neuen Schulden mehr aufnehmen. Die Föderalismuskommission II empfahl Konsolidierungshilfen für die ärmeren Bundesländer Berlin, Bremen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Ihnen soll der Übergang zur Einhaltung der neuen Schuldenregelung erleichtert werden. Sie sollen von 2011 bis 2019 Konsolidierungshilfen in Höhe von insgesamt 800 Mio. Euro jährlich erhalten. Die finanziellen Lasten wollen Bund und Länder je zur Hälfte tragen. Im Gegenzug müssen sich diese Länder zur Einhaltung eines strikten Konsolidierungspfades und dessen Kontrolle durch einen neu zu schaffenden Stabilitätsrat verpflichten.

Die Föderalismuskommission II schlug zusätzlich zu den neuen

Schuldenregeln ein so genanntes „kooperatives Frühwarnsystem“ für den Bund und für alle Länder vor. Eine fortlaufende Überwachung der Haushalte von Bund und Ländern soll die Entstehung von Haushaltsnotlagen künftig verhindern.

Die von der Föderalismuskommission vorgeschlagenen Rechtsänderungen sollen nun in das Gesetzgebungsverfahren eingebracht werden.

Die Investitionen in Bildung und Forschung in der Krise sind nach Aussage einer von der Bundesregierung berufenen unabhängigen „Expertenkommission Forschung und Innovation“ die richtigen innovationspolitischen Zeichen. Diese Expertenkommission hat nun zum zweiten Mal ein Gutachten zur Forschungs- und Innovationspolitik der Bundesregierung erstellt. Nach den über die Pressemitteilungen der Bundesregierung bekannt gewordenen Ergebnissen des Gutachtens empfiehlt die Expertenkommission vorrangig:

- Das neue Konjunkturpaket II stärker auf die Belange von Bildung, Forschung und Innovation auszurichten
- die Maßnahmen mit High-tech-Strategie zu vernetzen
- das Bildungssystem qualitativ zu verbessern und die Zahl der Hochschulabsolventen zu erhöhen
- attraktivere Rahmenbedingungen für den Arbeitsmarkt Wissenschaft zu schaffen, um die Abwanderung hochqualifizierter Fachkräfte zu verhindern und ausländische Spitzenforscher nach Deutschland zu holen
- das Steuersystem innovationsfreundlicher zu gestalten und den Zugang zu Wagniskapital zu verbessern

- kleine und mittlere Unternehmen über das Konjunkturprogramm II hinaus mehr zu fördern
- Vernetzung und Informationsaustausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu verbessern
- wissensbasierte Dienstleistungen als wichtiges Zugpferd für Wachstum und Beschäftigung in Deutschland besonders zu beachten.

Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan verwies darauf, dass die Regierung die Ausgaben für Forschung und Entwicklung in den vergangenen Jahren massiv gesteigert und seit dem Jahr 2005 die jährlichen Investitionen von 9 Mrd. um rund drei Mrd. Euro auf mittlerweile 12 Mrd. Euro im Jahr 2009 erhöht habe.

Ende April will die Regierung mit ihrem Bericht „Forschung und In-

novation für Deutschland“ detailliert Stellung zu dem Gutachten der Expertenkommission nehmen.

Quellen: bap-Newsletter 1/2009, BMBF-Newsletter vom 9. Februar 2009, Pressemitteilung der didacta vom 19. Januar 2009, bildungsklick vom 6. Februar 2009, 19. Februar 2009, 20. Februar 2009, Heute im Bundestag Nr. 042

Programm „Lernen vor Ort“ soll „Standortfaktor“ Bildung fördern

Der Parlamentarische Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Andreas Storm, würdigte die Partnerschaft von Bund, Kommunen und Stiftungen im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“. Viele Kreise und Städte hätten erkannt, dass Bildung ein entscheidender Standortfaktor sei, sagte der Staatssekretär. Im Rahmen des Programms werden Projekte gefördert, in denen aufeinander abgestimmte Bildungsangebote das lebensbegleitende

Lernen vor Ort weiter entwickeln. Das Programm ist ein zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, die Bildungsangebote innovationsbereiter Kommunen drei bis fünf Jahre lang fördert und dafür zusammen mit dem Europäischen Sozialfonds 60 Mio. Euro zur Verfügung stellt. Ein aus etwa 30 Stiftungen bestehender eigens gegründeter Stiftungsverbund unterstützt die Kommunen durch Patenschaften. Die Stiftungen stellen ihre Kenntnisse und Er-

fahrungen aus erfolgreichen Modellprojekten zur Verfügung, aktivieren das bürgerschaftliche Engagement und stärken öffentlich-private Kooperationen vor Ort. In der Zwischenzeit hätten sich 150 Standorte aus 15 Bundesländern mit Ideenskizzen an der Ausschreibung des Programms beteiligt. Von den eingegangenen Skizzen wurden in einem ersten Auswahlsschritt 59 Kommunen ausgewählt, die ihre Förderanträge bis Anfang Mai ausarbeiten sollen.

Größte Langzeitstudie über Bildungsverläufe startete in Bamberg

Am 3./4. Februar 2009 fand in der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die Auftaktveranstaltung des Nationalen Bildungspanels statt, zu der die Universität zusammen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung eingeladen hatte. Die Veranstaltung bot zwei Podiumsdiskussionen zum Thema Bildungspanel und Vorträge von Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan, dem Bayerischen Staatsminister Dr. Wolfgang Heubisch und DFG-Präsident Prof. Dr. Matthias Kleiner. Wissenschaftlicher

Leiter des Nationalen Bildungspanels ist Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, der ein interdisziplinär zusammengesetztes Forschungsnetzwerk organisiert, das untersuchen soll, wie sich Kompetenzen im Laufe eines Lebens entwickeln und welche Faktoren für den Bildungserfolg von Bedeutung sind. Auch nach dem Einfluss von Bildungseinrichtungen auf diese Bildungsbiographien wird gefragt.

Bundesbildungsministerin Schavan betonte bei der Eröffnung

der Veranstaltung, dass Deutschland mit dem Nationalen Bildungspanel einen „neuen Leuchtturm in der Bildungsforschung“ erhalte, der auch im internationalen Vergleich Maßstäbe setze. Mit dem Bildungspanel soll erstmals beobachtet werden, wie sich Kinder aus gleichen Herkunftsfamilien und mit gleichen Kompetenzen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen entwickeln, welche Faktoren positive Entwicklungen begünstigen oder zum Scheitern beitragen. 60 000 Bürgerinnen und

Bürger verschiedenen Alters werden über mehrere Jahre hinweg begleitet, um den Verlauf ihrer Bildungswege nachzuvollziehen. Im Forschungsnetzwerk sind mehr als 150 Wissenschaftler/-innen

aus wichtigen Forschungsinstituten Deutschlands vertreten.

Zudem soll das Nationale Bildungspanel wichtige Grundlagen für die Umsetzung der von

Bund und Ländern beschlossenen Strategie zum lebenslangen Lernen und den sich ergebenden Anforderungen an den Einzelnen und an das Bildungssystem liefern.

Weiterbildungsanbieter fördern Weiterbildung ihres Personals

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung eine Umfrage gestartet, an der sich mehr als 1800 Anbieter beruflicher und allgemeiner Weiterbildung beteiligten. Die Auswertung ergab, dass die Mehrheit der Anbieter die Weiterbildung des eigenen Personals unterstützt, wobei die größeren Anbieter vorne liegen. Von den Weiterbildungsmöglichkeiten profitieren jedoch vor allem die fest angestellten Lehrkräfte, die zahlenmäßig in der Minderheit sind. Dieses Stammpersonal wird nicht nur durch Fachpublikationen, sondern auch bei der Teilnahme an Tagungen, Vorträgen oder Bildungsmessen sowie durch Freistellung und/oder Beteiligung an Weiterbildungskosten unterstützt. Zudem gibt es interne Weiterbildungen und die Anrechnung von Seminarteilnahmen als Arbeitszeit.

Jeder zweite Anbieter sieht Weiterbildungsbedarf beim Thema „Erfolgreich lehren“. Hier geht es vor allem um die Vermittlung neuer didaktisch-methodischer Anforderungen, zum Beispiel durch den Einsatz neuer Medien. Auch Fortbildungen zur besseren Marktpositionierung

der eigenen Einrichtung haben bei den Weiterbildungsanbietern einen hohen Stellenwert.

Bei den Anforderungen an die Kompetenzen des leitenden Weiterbildungspersonals ergab die Umfrage, dass vor allem personale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kreativität und Durchsetzungsstärke als wichtig betrachtet werden, während Berufserfahrungen und Abschlüsse bestimmter Studiengänge bei der Einstellung der Führungskräfte von nachrangiger Bedeutung sind. Im Vordergrund steht hier der Abschluss eines pädagogischen Studiums.

Was sich Arbeitgeber in Deutschland von ihren Mitarbeiter/-n/-innen in puncto Weiterbildung erhoffen, ergab eine Forsa-Studie, die unter dem Titel „Weiterbildung und Fernstudium aus Arbeitgeberperspektive“ in Zusammenarbeit mit dem ILS-Institut für Lernsysteme GmbH und der Europäischen Fernhochschule Hamburg realisiert wurde. Die Studie zeigte, dass sich Unternehmen nur in zwei Bereichen wirklich in der Pflicht sehen, in die Qualifikation ihrer Mitarbeiter/-innen zu investieren: 65 % der befragten Personalchefs über-

nehmen die volle Verantwortung für die Mitarbeiterfortbildung beim stellenspezifischen Know-how, 41 % auch bezogen auf das allgemeine berufsbezogene Fachwissen, während in allen anderen Bereichen, insbesondere in der Allgemeinbildung, die Verantwortung eher auf Seiten des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin gesehen wird.

Das gilt auch für die Entwicklung von Soft Skills wie Teamfähigkeit und Rhetorik, für die sich nur 23 % der befragten Arbeitgeber in hohem Maße zuständig fühlen. Die Arbeitgeber-Umfrage von Forsa zeigte allerdings auch, dass Arbeitgeber durchaus bereit sind, privates Weiterbildungsengagement ihrer Mitarbeiter/-innen zu honorieren. Zwei Drittel haben angegeben, ihre Mitarbeiter/-innen bei ihren berufsbegleitenden Weiterbildungsvorhaben zu unterstützen, indem sie beispielsweise Kursgebühren übernehmen, bei erfolgreichem Abschluss einen Bonus zahlen oder zusätzliche Urlaubstage gewähren.

Die Forsa-Studie kann im Internet heruntergeladen werden auf: www.ils.de, www.ils-professional.de und www.euro-fh.de.

Bundesweiter Fernstudientag 2009

Zum vierten Mal initiierte der Fachverband Forum Distance-Learning den jährlich stattfindenden Bundesweiten Fernstudientag, der am 27. Februar 2009 alle Anbieter von Fernlernen, Fernstudium und E-Learning dazu aufrief, mit eigenen Aktionen und Info-Veranstaltungen Weiterbildungsinteressierte auf das Potenzial von Fernlernen aufmerksam zu machen. Der Fernstudientag soll die Bandbreite an Abschlussmöglichkeiten per Fernunterricht oder Online-Studium verdeutlichen. An diesem Tag fand zudem ein Fachkongress in Berlin zum Thema „Bildung und Qualität“ statt, den das Forum Distance-Learning ausrichtete. Dabei betonten sowohl Prof. Dr. Klaus Landfried, ehemaliger Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, als auch der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Andreas Storm, die Bedeutung des Fernlernens

für die Qualifizierung neben der Erwerbstätigkeit. Mediengestütztes Lernen werde eine immer größere Rolle spielen, wobei – so die These von Prof. Dr. Dieter Baumgartner, Leiter des Departments für interaktive Medien und Bildungstechnologien der Donau-Universität Krems – sich Mischformen aus Fernstudien, Präsenzlernen und E-Learning etablieren werden. Von besonderer Bedeutung bleibe dabei die persönliche Betreuung. Es wird mit der Verzehnfachung der Zahlen Interessierter gerechnet, die sich berufsbegleitend wissenschaftlich weiterbilden wollen.

Im Mittelpunkt des Kongresses stand die Frage nach der Qualität mediengestützter Bildungsangebote und deren Messbarkeit. Dabei warnten Experten vor einer Überregulierung durch ausufernde Qualitätskontrollen und sich doppelnde Zertifizierungen und

Akkreditierungen sowie vor einer Fokussierung auf die Überprüfung der bloßen Lehrinhalte. Die spezifischen Voraussetzungen von Fernstudienanbietern, die in gängigen QM-Systemen zu wenig berücksichtigt werden, haben nunmehr Eingang gefunden in ein QM-System, das speziell auf die Organisationsstruktur von Fernstudienanbietern eingeht und die Besonderheiten dieser Dienstleistung berücksichtigt.

Einige Mitglieder des Forums Distance-Learning haben dieses branchenspezifische Qualitätsmanagementsystem bereits erfolgreich eingeführt und sind danach zertifiziert.

Die Dokumentation des Kongresses „Bildung und Qualität“ findet sich im Internet unter: www.forum-distance-learning.de und www.fernstudientag.de/kongress/.

Empfehlungen zum Lebensbegleitenden Lernen Erwachsener in Hessen

Das Hessische Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen hat Empfehlungen zum Lebensbegleitenden Lernen Erwachsener in Hessen vorgelegt, die Ergebnis eines im März 2008 begonnenen Diskussionsprozesses sind und sich an die hessische Landesregierung richten. Sie gehen aus von dem Wandel, der neue Herausforderungen an eine Erwachsenenbildung stellt, die in öffentlichem Auftrag realisiert wird. Allgemeine, politische und kulturelle Bildung werden als existenziell für eine freiheitliche demokratische Grundordnung, berufliche Bildung wird angesichts ökonomisch-

technologischer Entwicklung als wesentliche Voraussetzung individueller Existenzsicherung betrachtet. Es wird gefordert, dass die Angebote der im öffentlichen Auftrag arbeitenden Bildungsträger auch künftig die Vielfalt gesellschaftlicher Werte, Normen und Interessen in demokratischen Strukturen abbilden müssen.

Von der öffentlich geförderten Weiterbildung wird u. a. erwartet, dass sie folgende Funktionen erfüllen möge: Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, Weiterbildungsberatung, Eröffnung von Zugangsmöglichkeiten für alle Bürger/-innen, Stärkung von

Chancengleichheit, Hilfe bei der individuellen und gemeinsamen Bewältigung des Wandels, Stärkung des ehrenamtlichen Engagements, Bereitstellung von Angeboten politischer, kultureller und sprachlicher Bildung und des sozialen Lernens.

Die Empfehlungen beschreiben Erwachsenenbildung als Teil eines alle Lebensphasen begleitenden Lernprozesses. Die Bildungsangebote sollen daher anschlussfähig sein. Die hessischen Strukturen der Weiterbildung werden charakterisiert, wobei den Volkshochschulen durch ihre besondere Nähe zu den Men-

schen vor Ort, ihre regionale Einbindung und die Beachtung gemeinsamer landes-, bundes- und europaweit geltender Standards eine hervorragende Bedeutung beigemessen wird.

Bei den in Hessen vertretenen Landesorganisationen der freien Träger wird deren Rolle bei der Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens und für die Orientierung und persönliche Entwicklung der Lernenden hervorgehoben.

Eine besondere Rolle im hessischen Spektrum der Weiterbildungsanbieter spielt Burg Fürsteneck – Akademie für berufliche und musisch-kulturelle Weiterbildung als einzige noch nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz geförderte Internatseinrichtung. Burg Fürsteneck bietet mehrtägige und mehrwöchige Veranstaltungen an in den Bereichen Berufliche Weiterbildung, EDV/ Neue Medien, musisch-kulturelle Bildung, persönliche Lebensgestaltung und verfolgt das Ziel der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung.

Die Empfehlungen des Landeskuratoriums sind in weiten Teilen ein Überblick über die hessische Weiterbildungslandschaft, zu der auch Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung, die Bildungsträger von Industrie und Handwerk, Schulen für Erwachsene und die Hochschulen zählen. Dieser Überblick stellt ihre besonderen Leistungen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens her-

aus und verweist auf ihre spezifischen Möglichkeiten.

Nicht zuletzt vergewissert sich das Hessische Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen auch der eigenen Geschichte und seiner Aufgaben.

In einem eigenen Kapitel wird schließlich ein regionales System des Lebensbegleitenden Lernens entwickelt, das als Antwort auf die Globalisierung verstanden wird. Der Bezug auf die „Lernende Region“ (womit das Landeskuratorium an das zur Zeit der rot-grünen Koalition im Bund aufgelegte Bund-Länder-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ anknüpft) wird mit dem Ziel begründet, auf dieser nicht näher zu bestimmenden geographisch-politischen Ebene könne Lebensbegleitendes Lernen Institutionen übergreifend ermöglicht und der Zugang zu den Bildungsangeboten erleichtert werden.

Das Landeskuratorium fordert auch für diese Ebene die Verpflichtung auf eine Grundversorgung, die verhindern soll, dass Weiterbildung ausschließlich ökonomischen Zwecken unterworfen wird. Gefordert werden außerdem eine regionale, Institutionen übergreifende Bildungskoordination und ein regionaler Weiterbildungsbericht, der regelmäßig Auskunft über die regionale Entwicklung und die Wahrnehmung von regionalen

Weiterbildungsangeboten und -abschlüssen geben soll.

Das Landeskuratorium unterstützt zudem die Initiative „Hessencampus/Zentren Lebenslangen Lernens“ als Verbundprojekt kommunaler Partner zur erweiterten Dienstleistung für die Bildung und Qualifizierung hessischer Bürger/-innen.

Empfohlen wird außerdem der Aufbau landesweiter Unterstützungsstrukturen für die Weiterbildungseinrichtungen, da bestimmte Aufgaben wie die Beratung von Organisationen, Fortbildung für das Weiterbildungspersonal, die Entwicklung von Forschungsprojekten nicht auf kommunaler oder regionaler Ebene sinnvoll wahrgenommen werden könnten. Es wird vorgeschlagen, das bereits vorhandene Institut des Hessischen Volkshochschulverbands mit solchen landesweiten Dienstleistungsaufgaben zu betrauen und dessen Gesellschafterkreis über den Volkshochschulverband hinaus zu erweitern.

Die Empfehlungen betonen die Bedeutung der Qualitätssicherung und verweisen auf die in Hessen vor allem angewandten Qualitätsmanagement- und -zertifizierungsverfahren.

Land und Kommunen werden aufgefordert, zusätzliche Mittel zur Verfügung zu stellen als Voraussetzung für die Bewältigung zusätzlicher Aufgaben und erhöhter Anforderungen an die Bildungseinrichtungen in Hessen.

DIE-Literaturdatenbank umfasst mittlerweile 100.000 Datensätze zur Erwachsenenbildung

Vor mehr als 50 Jahren wurde die Institutsbibliothek der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Ver-

bandes (PAS) in Frankfurt am Main als erste zentrale Bibliothek zur Erwachsenenbildung errichtet. Sie entwickelte sich zu einer

wissenschaftlichen Spezialbibliothek, die dem Fachpublikum auch öffentlich zugänglich ist. Anfang der achtziger Jahre wurden die

Zettelkataloge von einer elektronischen Datenbank abgelöst, die nunmehr 100.000 Datensätze zu Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen umfasst. Alle Datensätze zu Büchern, Buch- und Zeitschriftenaufsätzen sind inhaltlich und formal erschlossen und lassen

sich seit 2001 im Internet über den Web-Opac recherchieren: <http://mail.die-bonn.de/webopac/>. Die Bestände des DIE können über das Bibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen als Fernleihe aus der DIE-Bibliothek ausgeliehen werden. Die umfangreichste Bibliothek zur Erwachsenenbildung in Deutschland

liefert regelmäßig aktuelle Informationen zu neuen Veröffentlichungen, die über die Website des DIE abgerufen werden können. In der Bibliothek kann man auch vor Ort mit den Büchern und Zeitschriften arbeiten. Ansprechpartnerin: Gisela Ticheloven (ticheloven@die-bonn.de).

Bundesregierung will Berufstätige fördern

Im Sommer 2008 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung das Programm Aufstiegsstipendien gestartet. Es soll die Aufstiegschancen beruflich besonders begabter Menschen verbessern und sie dazu motivieren, ein Studium aufzunehmen und sich so zusätzlich weiterzubilden. Sieben Wochen nach Beginn des Programms konnte das Ministerium bereits über 2000 Bewerbungen zählen und hat sich deshalb entschlossen, die noch zu vergebende Zahl von 500 Stipendien auf 1000 zu erhöhen. Gefördert werden vor allem Berufserfahrene, die die Möglichkeit des Hochschulzuges durch Ausbildung, Fortbildung oder Berufspraxis erworben haben. Drei Viertel der Stipendiatinnen und Stipendiaten sind älter als 25 Jahre. Knapp 40 % von ihnen planen ein Studium in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik. Für Studierende im Vollzeitstudium beträgt das Aufstiegsstipendium 650 € sowie 80 € Büchergeld im Monat. Zusätzlich gibt es eine Kinderbetreuungs-pauschale von 113 € für das erste Kind und 85 € für jedes weitere. Stipendiatinnen und Stipendiaten, die in einem berufsbegleitenden Studiengang studieren, erhalten jährlich 1700 € für Maßnahmen.

Um Anreize für die Wahrnehmung von Bildungs- und Qualifizierungschancen zu geben, hat die Bundesregierung bereits vor Jahren das sogenannte „Meister-BAföG“ geschaffen. Die Förderung wird von Bund und Ländern gemeinsam getragen. Das „Meister-BAföG“ soll das lebensbegleitende Lernen stärken. Es wurde durch einen von der Koalition beschlossenen Gesetzentwurf inzwischen weiterentwickelt. Bund und Länder hatten beim Bildungsgipfel in Dresden vereinbart, die Bereiche Bildung und Weiterbildung stärker zu fördern. Mit der Novelle des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes werden in den nächsten vier Jahren etwa 272 Mio. Euro zusätzlich in die Aufstiegsfortbildung investiert, von denen der Bund etwa 212 Mio. Euro, die Länder rund 60 Mio. Euro tragen. Mit dem neuen Gesetz erhalten nun auch diejenigen, die bereits selbstfinanzierte Förderungen absolviert haben, Rechtsanspruch auf Förderung einer weiteren Aufstiegsfortbildung, während bislang nur eine erste Aufstiegsfortbildung gefördert wurde. Ferner erhalten alle, die die Prüfung bestehen, einen Darlehens-teil erlassen in Höhe von 55 % des auf die Lehrgangs-Prüfungsgebühren entfallenden Restdarlehens. Fortbildungswillige mit

Kindern erhalten für jedes Kind statt bisher 159 € pro Monat nunmehr 210 €, die zudem mit 50 % bezuschusst und nicht mehr wie bisher nur als Darlehen gewährt werden.

Diese Leistungsverbesserungen werden nach dem Inkrafttreten des Gesetzes am 1. Juli 2009 künftig auch für die Aufstiegsfortbildung zum Erzieher sowie die neu einbezogenen Fortbildungen in der Altenpflege gelten. Verbessert wurden die Fördermöglichkeiten für Migranten mit einer Bleibeperspektive in Deutschland. Sie müssen künftig nicht mehr wie bisher vor der Fortbildung mindestens drei Jahre lang berufstätig gewesen sein.

Die Bundesbildungsministerin betonte anlässlich der Debatte zum Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz vor dem Bundestag, dass mit dem Meister-BAföG das lebensbegleitende Lernen nicht nur im Handwerk, sondern in allen Berufsbereichen gestärkt werde und mit der Förderung von Abschlüssen im sozialen Bereich auch eine sozialpolitische Verantwortung übernommen werde.

Quellen: Bulletin der Bundesregierung vom 16. Februar 2009, BMBF-Pressemitteilung Nr. 43/2009 vom 6. März 2009

Planungen zum Erinnerungsjahr 2009

Nach einer Mitteilung von Kulturstaatsminister Bernd Neumann soll das Jahr 2009 dazu genutzt werden, die Geschichte des eigenen Landes lebendig zu halten und vor allem der jungen Generation nahezubringen. Das Verständnis der eigenen Geschichte, so Neumann, trage zur Identitätsbildung jeder Nation bei. Das Jahr 2009 gibt Gelegenheit, nicht nur an die ersten demokratischen Wahlen in Deutschland am 19. Januar 1919 zu erinnern, sondern an die im selben Jahr verabschiedete Weimarer Verfassung und an die Verkündung des Grundgesetzes im Mai vor nunmehr 60 Jahren. Zugleich jährt sich in diesem Jahr zum zwanzigsten Mal der Fall der Mauer im Herbst 1989, der die deutsche Wiedervereinigung nach sich zog. Erinnert werden muss aber auch an den Überfall auf Polen, mit dem Deutschland 1939 den Zweiten Weltkrieg begann und millionenfaches Leid über die Welt brachte. Kulturstaatsminister Bernd Neumann wird aus seinem Haushalt rund drei Mio. Euro für herausragende Projekte im Erinnerungsjahr zur Verfügung stel-

len und zahlreiche Veranstaltungen und Ausstellungen fördern, unter anderem die Ausstellung „Flagge zeigen“, die von der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn und Leipzig präsentiert wird. Eine Ausstellung der Robert-Havemann-Gesellschaft zur friedlichen Revolution 1989/90 in Berlin wird ebenfalls gefördert. Sie wird ab Mai 2009 auf dem Alexanderplatz in Berlin zu sehen sein. Eine Sonderausstellung des Deutschen Historischen Museums zum Verhältnis Polen und Deutschland beleuchtet die Entwicklungen seit dem deutschen Überfall auf Polen am 1. September 1939.

Eine Übersicht der Veranstaltungen ist unter: www.freiheit-und-einheit.de abrufbar.

Das herausragende Engagement der Bürger und Bürgerinnen Ostdeutschlands bei der friedlichen Revolution im Jahr 1989 soll zudem mit einem Freiheits- und Einheitsdenkmal gewürdigt werden. Daran will sich der Bund mit einem Anteil von bis zu fünf Mio.

Euro beteiligen. Das Denkmal wird gemeinsam vom Bund, dem Land Sachsen und der Stadt Leipzig errichtet und finanziell getragen. Eine Ausschreibung soll am 9. Oktober 2009 starten, bis spätestens 2014 – dem 25. Jahrestag der friedlichen Revolution – soll das Denkmal eingeweiht sein.

Bereits 2007 hatte der Bundestag entschieden, mit einem Nationaldenkmal in Berlin die Freiheits- und Einheitsbestrebungen der letzten beiden Jahrhunderte unter besonderer Berücksichtigung der friedlichen Revolution und der Wiedererlangung der staatlichen Einheit Deutschlands zu würdigen. Der Sächsische Landtag und der Leipziger Stadtrat hatten sich für ein eigenes Freiheits- und Einheitsdenkmal in Leipzig ausgesprochen. Überlegungen gibt es auch zur Erinnerung an die Geschichte der Berliner Mauer und zum Gedenken der Opfer der DDR-Herrschaft. Im Mittelpunkt steht hier der Bereich der Bernauer Straße, der zu einem großen Gedenkareal von gesamtstaatlicher Bedeutung ausgestaltet werden soll.

Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Gedenkstätten und in politischer Bildung

Bereits im November 2008 erörterte der Deutsche Bundestag Konzepte der Vermittlung des Wissens zur Zeit des Nationalsozialismus und setzte sich in diesem Zusammenhang auch mit der historisch-politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen auseinander. Dabei wurde noch einmal das bereits im Juni beschlossene Gedenkstättenkonzept des Bundes bekräftigt, das Fördervoraussetzungen klärt und Ziele und Schwerpunkte der Aufarbeitung

der beiden Diktaturen auf deutschem Boden formuliert. Dabei wurde betont, dass auch das vorliegende Gedenkstättenkonzept nicht als abgeschlossen gelten dürfe. Zu den Projekten, mit denen an die Opfer des Nationalsozialismus erinnert werden soll, gehört auch das Denkmal für die ermordeten Sinti und Roma, mit dessen Bau Ende des Jahres 2008 begonnen wurde. Dieses Denkmal wird von der Bundesregierung nach einem Entwurf des israeli-

schen Künstlers Dani Karavan als kreisförmige Wasseranlage errichtet. Das Denkmal soll im Jahr 2009 in unmittelbarer Nähe des Reichstagsgebäudes seinen Platz finden.

Der alljährliche Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar 2009 war Anlass, erneut an die Brüche der wechselvollen Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert zu erinnern, die im Mittelpunkt des Erinne-

rungsjahres 2009 stehen werden. Bundespräsident Horst Köhler wies in seiner Ansprache in der Gedenkstunde des Deutschen Bundestages darauf hin, dass Hitler und seine Leute ihre Verbrechen nicht hätten begehen können, wenn es nicht so viele Mittäter und Mitläufer gegeben hätte. Sinn des Erinnerns sei es, die Vergangenheit in eine Beziehung zur eigenen Gegenwart und Zukunft zu setzen und Lehren aus ihr zu ziehen. Wer sich der eigenen Vergangenheit nicht stelle, dem fehle das Fundament für die Zukunft. Köhler verwies auf viele Erinnerungsprojekte, die verdeutlichten, dass die Erinnerung an die Schreckensherrschaft der Nationalsozialisten

und das Gedenken an die Verfolgten und Ermordeten lebendig sei. Dennoch zeigten Untersuchungen immer wieder, dass es mit dem Geschichtswissen bei jungen Leuten nicht zum Besten stehe. Historische Bildung, die als gemeinsame Aufgabe für alle in Deutschland gelte, sei zugleich ein Baustein für die Humanität der Gesellschaft, in der wir morgen leben werden.

Bundestagspräsident Norbert Lammert bezeichnete den Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus als „roten Faden“, der die kommenden Gedenktage miteinander verbinde, weil das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus jeden dieser

Gedenktage begleiten werde. Dies gelte insbesondere für den sechzigsten Jahrestag der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, die auf den Trümmern eines totalitären Regimes entstanden sei. Man müsse sich darauf einstellen, dass die wichtige Aufgabe des Erinnerns bald ganz allein in den Händen der Nachgeborenen liege, wenn die letzten Zeitzeugen nicht mehr lebten. Lammert würdigte das ehrenamtliche Engagement insbesondere von Jugendlichen gegen Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, das ihn mit der Zuversicht erfülle, dass auch die junge Generation Formen des Erinnerns finden und ihre Lehren aus der Vergangenheit ziehen werde.

Weimar erinnert an erste Nationalversammlung

In Weimar wurde am 5. und 6. Februar an die erste Nationalversammlung vor 90 Jahren erinnert, die „ein Meilenstein in der deutschen Geschichte“ gewesen sei, wie Thüringens Landtagspräsidentin Dagmar Schipanski (CDU) sagte. Als Geburtsstunde der Demokratie bezeichnete sie Weimars Oberbürgermeister Stefan Wolf (SPD). Neben dem Landtag und der Stadt Weimar planten auch die Landeszentrale für politische Bildung, die Friedrich-Ebert-Stiftung und die Rosa-Luxemburg-Stiftung verschiedene Aktivitäten. Neben einer neuen Ausstellung mit dem Thema „Weimar 1919 – Chancen einer Republik“ sollten eine öffentliche Lesung von Auszügen damaliger Parlamentsreden und ein zweitägiges Demokratiesymposium mit Wissenschaftlern verschiedener deutscher Universitäten stattfinden.

Am einstigen Tagungsort der Nationalversammlung, dem Weimarer Nationaltheater, fand am 6. Februar 2009 die Gedenkveranstaltung „90 Jahre Weimarer Nationalversammlung“ statt, auf der der Bundesminister des Auswärtigen, Dr. Frank-Walter Steinmeier, eine Rede hielt. Er stellte darin eine Verbindung zwischen dem Ende der Weimarer Republik 1933 und dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches 1945 her, wobei er sich jedoch gegen ein negatives Bild von Weimar, der ersten Demokratie auf deutschem Boden, wandte. Über Weimar reden, bedeute auch, daran zu erinnern, wie Demokraten mitten in einer schlimmen Krise Verantwortung übernahmen. In der unseligen Verbindung von Vertretern einer untergegangenen Ord-

nung mit Populisten und Extremisten von beiden Seiten sei die Weimarer Republik schließlich zugrunde gegangen, bevor sie den Nazis in die Hände fiel. Weimar sei gescheitert, weil es eine Demokratie mit zu wenigen Demokraten, mit zu wenig demokratischer Haltung und demokratischem Engagement gewesen sei. Die Weimarer Nationalversammlung indes sei stolzer Bestandteil der deutschen und der europäischen Freiheits- und Demokratiegeschichte. Dieser Traditionslinie, die mit vielen Unterbrechungen und Rückschlägen vom Hambacher Fest über die Paulskirche und das Weimarer Nationaltheater bis zum Grundgesetz und zum Mauerfall führe, sei es zu verdanken, dass wir heute in einer geglückten Demokratie leben.

Integration über Bildung und Ausbildung

Bei der Festveranstaltung zum 30. Amtsjubiläum der Ausländer- und Integrationsbeauftragten der Bundesregierung im Dezember 2008 erinnerte Bundeskanzlerin Angela Merkel an den Wandel, den das Thema Integration in der Politik der Bundesregierung in diesem langen Zeitraum erfahren habe. Alle Amtsträger/-innen hätten auf ihre je eigene Art und Weise für die Rechte derjenigen gekämpft, für die sie sich einsetzten, und das Amt geprägt. Merkel verwies auf die Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland und die Erfolge bei der Integration von Glaubensflüchtlingen und Vertriebenen und Spätaussiedlern nach dem Zweiten Weltkrieg. Auch damals sei Integration ein langwieriger und schwieriger Prozess gewesen, der jedoch gelungen sei, was zu einem großen Teil auf die gemeinsame Sprache zurückgeführt werden könne. Die aktuelle Lebensrealität in Deutschland bedeute, dass 15 Mio. Menschen hier leben, die selbst oder deren Eltern zugewandert seien. Während die erste Generation der sogenannten Gastarbeiter noch durch innerbetriebliche Gleichberechtigung und eine ökonomische Perspektive aufgrund eines sicheren Arbeitsplatzes günstige Voraussetzungen angetroffen habe, seien Folgegenerationen von Einwanderern, auch nachgezogene Familienangehörige, mit anderen Umständen konfrontiert, und es sei wichtig, die großen Anteile der unter 25jährigen Menschen mit Migrationshintergrund als künftige Fachkräfte auszubilden. Wer hier aufsteigen könne, der lebe Integration als Selbstverständlichkeit.

Die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund soll mit Hilfe eines Integrationsförder-

plans erleichtert werden. Wie eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ergab, zahlt sich die Erstellung eines detaillierten Förderplans für Zuwander/-er/-innen aus und beschleunigt ihre Integration in Deutschland wesentlich. Bei der Studie wurden mehr als 4000 junge Neuzuwander/-er/-innen über ihre berufliche, sprachliche und soziale Integration befragt. Die Ergebnisse belegen, dass individuelle Förderung und Begleitung nachhaltige Auswirkungen haben. Sie erleichtern die erfolgreiche Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

Wie die Potenziale von Migranten genutzt und ihre Aufstiegschancen verbessert werden können, war eine Fragestellung, mit der sich ein internationales Symposium unter dem Thema „Chancen schaffen – Integration, Arbeit und soziale Mobilität: Europäische Erfahrungen und Gestaltungsperspektiven“ im Januar in Berlin befasste. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer, verwies darauf, dass Investitionen in eine qualifizierte Bildung und Ausbildung auch die Aufstiegschancen von Migranten in Deutschland sicherten.

Auf dem Symposium erläuterten Vertreter verschiedener Länder aus Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft Möglichkeiten zur Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen für Migranten. Bundeskanzlerin Angela Merkel nahm an dem Symposium teil und sprach sich dafür aus, alle Anstrengungen zu unternehmen, damit Kinder mit Migrationshintergrund gleiche Chancen, gleiche Perspektiven und gleiche Möglichkeiten wie

die anderen haben. Deutschland dürfe auf kein einziges Talent im Land verzichten. Die Integration sei ein wichtiger Schlüssel, um den demografischen Wandel zu bewältigen. Auch in Zeiten der Krise dürften Themen nicht vernachlässigt werden, die auf langfristige Herausforderungen zielen.

Auch die Bundesagentur für Arbeit rief dazu auf, verstärkt die besonderen Qualifikationen von Migranten in den Blick zu nehmen. Gemeinsam mit Staatsministerin Maria Böhmer erklärte Heinrich Alt vom Vorstand der Bundesagentur für Arbeit auf einer Pressekonferenz im Februar in Berlin, dass die Unterstützung von Menschen mit Migrationshintergrund einen Aufgabenschwerpunkt im Bereich des Sozialgesetzbuches II bilde. Die Situation der Migranten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sei deutlich schlechter als die von Menschen ohne Migrationshintergrund. Die Arbeitslosigkeit lag im vergangenen Jahr bei Ausländern im Jahresdurchschnitt bei 18,1 %, bei deutschen Bürgern/Bürgerinnen hingegen bei 8 %. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind seltener in Ausbildung als deutschstämmige Jugendliche. Die Bundesagentur für Arbeit wolle bei den schulischen und beruflichen Qualifikationen ansetzen, um die Nachteile der Menschen mit Migrationshintergrund abzubauen. Dabei setze sie vor allem auf die Optimierung von Deutschkenntnissen, die Förderung der beruflichen Qualifikationen und die Anerkennung ausländischer Abschlüsse. Darüber hinaus seien Mehrsprachigkeit, spezifische interkulturelle Kompetenzen und Abschlüsse aus dem Herkunftsland ein Potenzial, das Unternehmen und Dienstleister besser nutzen sollten.

Das Institut der Deutschen Wirtschaft legte im Februar eine Studie vor, die auf die Schwierigkeiten der Migranten hinweist, sich in erfolgreiche Bildungsprozesse, den Bildungsmarkt und die ökonomischen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu integrieren. Dabei wird insbesondere auf die Bedeutung der Lernerfolge in frühen Lebensphasen hingewiesen. Staatsministerin Maria Böhmer, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, forderte, dass Kindergärten zu Orten der Bildung werden sollten und alle Mädchen und Jungen aus Zuwandererfamilien einen Kindergarten besuchen. Die Eltern, insbesondere die Mütter, sollen verstärkt einbezogen werden. Schulen mit einem hohen Migrantenanteil sollten unterstützt werden. Die Studie belege, dass engagierte Elternarbeit auch in den Schulen besonders wichtig sei. An die Länder wurde appelliert, ihre im Nationalen Integrationsplan gemachten Zusagen zur Unterstützung der Schulen mit hohem Migrantenanteil einzuhalten. Wie die Studie zeigte, erreichten einige Bundesländer trotz eines hohen Ausländeranteils überdurchschnittliche Werte bei der Integration und erzielten diesen Erfolg mit einer hohen Betreuungsquote bei den Kindern.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V., ein bundesweiter Fachverband, der sich für die spezifischen Belange von benachteiligten Jugendlichen mit dem Ziel ihrer politischen und gesellschaftlichen Teilhabe einsetzt, hat Ende 2008 ein Papier vorgelegt, in dem sie gleiche Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fordert. Anlass ist die Initiative der Europäischen Kommission, eine Diskussion über die Verbesserung von Bildungssystemen in Bezug auf die Integra-

tion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund anzuregen. Die BAG EJSa moniert, dass die von der Kommission formulierten Überlegungen sich zu stark auf den schulischen Kontext konzentrierten, wengleich Erfahrungen gezeigt hätten, dass es den heutigen Schulsystemen nicht gelinge, als integrierende Kraft zu wirken. Es sei vielmehr ein ganzheitliches Bildungsverständnis erforderlich, das zu einer Verzahnung unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten führe und die Anbindung verschiedener gesellschaftlicher Akteure und deren gezielte Zusammenarbeit berücksichtige.

Die Vorschläge der BAG EJSa gehen von der Alltagserfahrung aus, dass es in der deutschen Gesellschaft aktuell für viele Menschen mit Migrationshintergrund keine Chancengerechtigkeit gebe. Beklagt wird, dass ein gesellschaftlicher Diskurs über die Vereinbarkeit dieser Benachteiligungen mit unserem Demokratieverständnis und den menschlichen Grundrechten so gut wie nicht stattfinde. Das Papier der BAG EJSa argumentiert zwar, dass diese gesellschaftspolitischen Kontroversen durch das Bildungssystem nicht aufgelöst werden können, fordert aber, dass die Bildungseinrichtungen – die Schule ebenso wie außerschulische Bildungsträger – ihre integrierende Funktion gleichwohl wahrnehmen sollen. Das deutsche Schulsystem sei allerdings geprägt von früher Segregation und von mehreren kritischen Übergängen. Die aktuellen Integrationsmaßnahmen transportierten unterschwellig die Mitteilung, dass es sich bei Migrantinnen und Migranten um eine Bevölkerungsgruppe handele, die der besonderen Unterstützung bedürfe. Von dort sei es nur ein kleiner Schritt hin zu defizitorientierten Ansätzen und zur Fortschreibung

bestehender Stereotypisierungen. Der Migrationshintergrund als Erklärungsvariable werde bei vielen Problemanalysen überstrapaziert, sei für die Existenz von sozialen Problemen aber häufig nachrangig. Bildungspolitik solle deshalb nicht zu solchen Kategorisierungen und Zuschreibungen beitragen, sondern sich ausschließlich am konkreten Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen orientieren. Dazu gehöre auch, die Heterogenität innerhalb der Gruppen mit Migrationshintergrund wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Die BAG EJSa fordert, die Bildungspläne um soziales Lernen und Erziehung zu Toleranz und Demokratie zu erweitern und den Organisationen der Jugend(sozial)arbeit in Ergänzung der schulischen Bildung größere Bedeutung zukommen zu lassen. In den Aktivitäten auf der Ebene der Europäischen Union sieht die BAG EJSa einen Ansatz, der nicht zu eindimensional auf die Bereiche formale Bildung und Beschäftigung gerichtet sei. Diesem Ansatz stimmt die BAG EJSa zu, sie sieht allerdings die Notwendigkeit, auf der Ebene der europäischen Politik die bislang getrennt geführten Debatten über die Bildungsbenachteiligung von Migranten und Migrantinnen und andere Aspekte der Migrations- und Integrationspolitik sowie der Sozialpolitik zusammenzuführen. Die Rolle der EU sollte sich nicht zu sehr auf Details der Bildungspolitik beziehen, sondern auf die wesentlichen Rahmenbedingungen, die Chancengerechtigkeit ermöglichen. Die BAG EJSa unterstützt die Bestrebungen der EU und der OECD im Rahmen der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen und die Förderung des Freiwilligenengagements, das zur sozialen (und beruflichen) Integration junger Menschen beitrage.

Das bürgerschaftliche Engagement und der kulturelle Austausch junger Menschen in ganz Europa werden mit dem Jugendprogramm der Europäischen Union „Jugend für Europa“ gefördert, das am 1. Februar 1989 ins Leben gerufen und damit in diesem Jahr 20 Jahre alt wurde. Der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Hermann Kues, würdigte zum 20-jährigen Jubiläum das Programm, das sich bewährt ha-

be. In den vergangenen 20 Jahren seien gut 300000, meist 15- bis 25-jährige Jugendliche aus Deutschland in mehr als 22000 Projekten gefördert worden.

Das EU-Programm ergänzt die internationale Jugendarbeit des Bundes über den Kinder- und Jugendplan, etwa beim Youthpass. Mit „Jugend in Aktion“ läuft aktuell die fünfte Programmgeneration. Bis zum Jahr 2013 werden insgesamt 885 Mio. Euro bereitgestellt, die Jugendlichen

in 31 Ländern Europas zugute kommen können. Deutschland erhält davon einen Anteil von 82 Mio. Euro. Das Bundesjugendministerium steuert für die Umsetzung mehr als eine Million Euro pro Jahr bei. Damit haben jährlich 10.000 junge Menschen aus Deutschland die Chance, bei einer Jugendbegegnung, einem Freiwilligendienst oder einem Austauschprojekt dabei zu sein. Von dem EU-Jugendprogramm haben EU-weit mehr als 3,6 Mio. Jugendliche bislang profitiert.

Neuer Freiwilligendienst

Der neue Freiwilligendienst aller Generationen startete am 1. Januar 2009. Das Programm hat ein Volumen von 23,25 Mio. Euro, die den so genannten „Leuchtturm-Projekten“ zugute kommen sollen, die in Kooperation von Ländern, Kommunen, den kommunalen Spitzenverbänden und den Wohlfahrtsverbänden zur Weiterentwicklung der Strukturen bürgerschaftlichen Engagements dienen sollen. Neben dem Aufbau der „Leuchttürme“ wird auch der Einsatz mobiler Kompetenzteams vorgesehen, die bei der Organisation von freiwilligen Projekten helfen. Zusätzlich sollen 2000 kommunale Internetplattformen eingerichtet werden, die als Marktplätze für freiwilliges Engagement dienen sollen. Zudem werden innerhalb des Programms Qualifizierungsmaßnahmen für Freiwillige und Koordinatoren angeboten und erprobt. Der Bundestag hatte zusätzliche Mittel für den Freiwilligendienst aller Generationen bewilligt, sodass weitere 16 „Leuchttürme“ als Beispiel für herausragendes bürgerschaftliches Engagement mit jeweils 50000 Euro im Jahr gefördert werden können. Außerdem wird der Etat des Freiwilligendienstes im Jahr um 750000 Euro aufgestockt. Mit dem Start des neuen Freiwilligendienstes wurden die bislang gültigen vielfältigen Versicherungsregelungen für den ehrenamtlichen Einsatz gebündelt und der Versicherungsschutz ausgedehnt; die bisher erforderlichen und in vielen Fällen komplizierten Einzelfallprüfungen entfallen. Zusätzlich zur Unfallversicherung garantiert der neue Dienst den Freiwilligen auch den Schutz einer Haftpflichtversicherung.

Beim Welttag des Ehrenamtes am 5. Dezember 2009 würdigte Bundespräsident Horst Köhler in Berlin das bürgerschaftliche Engagement als Ausdruck wachen Bürgersinns und Ausdruck auch von Freiheit und von Verantwortung in Freiheit, auf der die Solidargemeinschaft beruhe. Dieses bürgerschaftliche Engagement könne auch der reichste Sozialstaat nicht ersetzen. Bürgerschaftliches Engagement dürfe allerdings nicht als eine Art Ausfallbürge für staatliche Daseinsvorsorge und für gute staatliche Sozialpolitik verstanden werden. Notwendig sei eine Balance zwischen Ehrenamt und Hauptamt.

Köhler forderte Investitionen in die soziale Infrastruktur des Landes, Hilfen zum Beispiel für Bürgerstiftungen, und verwies auf die Wertschöpfung, die ehrenamtliches Engagement hervorbringt.

Bürgerstiftungen werden laut Pressemitteilung des BMFSFJ immer beliebter. Es gibt in Deutschland derzeit 210 Bürgerstiftungen, von denen 166 das Gütesiegel des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen tragen. In den Stiftungen engagieren sich Bürgerinnen und Bürger gemeinschaftlich für ihr örtliches Umfeld. An erster Stelle steht die Förderung von Kindern und Jugendlichen. Es folgen soziale und generationenübergreifende Projekte. Inzwischen sind rund 13000 Bürgerstifter/-innen in Deutschland aktiv, die 2008 mehr als 260000 Arbeitsstunden leisteten.

Die erste Bürgerstiftung wurde 1996 gegründet, seither stieg ihre Zahl auf 210 Stiftungen an. Damit ist Deutschland nach den USA das Land mit den meisten Bürgerstiftungen, an dritter Stelle folgt Kanada.

Die erste Bürgerstiftung wurde 1996 gegründet, seither stieg ihre Zahl auf 210 Stiftungen an. Damit ist Deutschland nach den USA das Land mit den meisten Bürgerstiftungen, an dritter Stelle folgt Kanada.

Bundesregierung sieht Deutschland auf bestem Weg zur kindergerechten Gesellschaft

Im Dezember legte der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Hermann Kues, den Zwischenbericht zum „Nationalen Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland 2005 – 2010“ vor. Der Aktionsplan soll die Situation von Kindern und Jugendlichen unter anderem in den Bereichen Bildung, Schutz vor Gewalt und Gesundheit verbessern. Der Bericht zeige, so Kues, dass Deutschland auf dem richtigen Weg sei. Mit dem Kinderförderungsgesetz würden die letzten juristischen Hürden zum Ausbau der Kinderbetreuung verbessert. Der Bildungsgipfel habe höhere Ausgaben für Bildung und Forschung beschlossen, zudem wurde die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ ins Leben gerufen. Das Bundesfamilienministerium habe im Bereich Prävention vor Gewalt mit dem Aktionsprogramm „Frühe Hilfen“ wirksame Bausteine gegen Vernachlässigung und Missbrauch von Kindern geschaffen und im Bereich Gesundheit einen Aktionsplan beschlossen, um noch gezielter gegen Bewegungsmangel und schlechte Ernährung bei Kindern und Jugendlichen vorzugehen. Elterngeld und erhöhtes Kindergeld schützten die Familien vor dem Abrutschen in die Armut.

Im Dezember informierte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend über die Verbesserung von Leistungen für Familien im Jahr 2009. Dazu zählten die Erhöhung des Kindergeldes, neue Steuervorteile für haushaltsnahe Dienstleistungen, Bundesförderung für mehr Tagesmütter und Kita-Personal. Das Familienleistungsgesetz fördere Familien mit Kindern finanziell und entlaste sie steuerlich. Das

Kinderförderungsgesetz beschleunige den Ausbau des qualitativ hochwertigen Betreuungsangebotes und eröffne so den Eltern echte Wahlmöglichkeiten. Ein neues Modellprogramm gebe wertvolle Impulse für generationenübergreifendes freiwilliges Engagement. Hinzu komme Großelternzeit zur Unterstützung von jungen Eltern bei der Betreuung ihrer Kinder und die deutliche Aufstockung des Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, mit dem Jugendliche und ihre Eltern bei Problemen in Schule und Ausbildung unterstützt werden sollen.

Nachdem die voreilige Ankündigung der Bundesfamilienministerin, die von der Bundesregierung initiierten familienpolitischen Maßnahmen hätten zu einem Anstieg der Geburten geführt, durch aktuelle Zahlen widerlegt wurde, zeigte auch eine erste UNICEF-Vergleichsstudie zur Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, die am 11. Dezember 2008 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, dass es in Deutschland allen Aktivitäten zum Trotz noch familienpolitischen Nachholbedarf gibt. Die Studie attestiert Deutschland nur Mittelmaß unter 25 Industrieländern, während Schweden als einziges von 25 untersuchten Industrieländern alle 10 von UNICEF formulierten Mindeststandards für die jüngsten Kinder erfüllt. Nach Einschätzung von UNICEF vergeben viele Industrieländer die Chance, alle Kinder von klein auf bestmöglich zu fördern.

In den untersuchten OECD-Ländern werden heute über 80 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen täglich viele Stunden außerhalb

der Familie betreut. Gleichzeitig steigt der Anteil der unter Dreijährigen in Einrichtungen kontinuierlich. Der internationale Vergleich wurde durch eine Untersuchung von Prof. Dr. C. Katharina Spieß vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) zur Nutzung und Finanzierung von Kindertagesstätten in Deutschland ergänzt. Die Untersuchung förderte erhebliche regionale und soziale Unterschiede bei Zugang und Nutzung von Kindertageseinrichtungen zutage. Nach wie vor reicht die Angebotsstruktur für unter Dreijährige in Westdeutschland nicht aus. Zudem zeigt sich, dass Kinder aus benachteiligten Familien deutlich seltener solche Einrichtungen besuchen, obwohl gerade sie davon profitieren würden. UNICEF fordert, dass Deutschland, das nur fünf der von UNICEF zugrunde gelegten Kriterien erfüllte, allen Kindern die Möglichkeit bieten müsse, die einmaligen Entwicklungschancen der ersten Lebensjahre zu nutzen. Dem quantitativen Aufbau der Kinderbetreuung müsse eine qualitative Weiterentwicklung entsprechen, die den Bedürfnissen und den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder gerecht werde. Wenn dies nicht gelinge, würden benachteiligte Kinder schon vor der Einschulung abgehängt.

Zu den Kriterien, die als Mindeststandards der UNICEF-Vergleichsstudie zugrunde gelegt wurden, zählen unter anderem

- ein Jahr Elternzeit nach der Geburt bei mindestens 50 Prozent des Einkommens (mit der Einführung des 12- bzw. 14-monatigen Elterngeldes erfüllt Deutschland zusammen mit sechs anderen Industrieländern ein sehr wichtiges Kriterium)

- ausreichende Angebote für unter Dreijährige (in Deutschland hat gegenwärtig etwa jedes zehnte Kind unter drei Jahren einen Platz in einer Kindertageseinrichtung, wobei der Anteil in Ostdeutschland deutlich höher liegt)
- gute Ausbildung und Bezahlung von Mitarbeitern in Einrichtungen (in Deutschland gibt es zwar Bemühungen, den Status der Fachkräfte in diesem Bereich anzuheben, jedoch sei eine umfassende Politik für einheitliche Qualitätsstandards noch nicht zu erkennen)
- ein Mindestpersonalschlüssel von 1 zu 15
- ein Nationaler Aktionsplan mit Priorität der Förderung benachteiligter Kinder
- ausreichende öffentliche Investitionen (ein Prozent des Bruttonationaleinkommens für Kindergärten/ Kindertageseinrichtungen; Deutschland gab bislang hierfür 0,4 Prozent aus, wird diese Mittel aber erhöhen)
- eine Kinderarmutsrate von unter 10 Prozent (in Deutschland stehen 16 Prozent der Kinder weniger als 50 Prozent des Durchschnittseinkommens zur Verfügung).

Zum Auftakt des Jubiläumsjahres des Deutschen Grundgesetzes, das im Mai 2009 60 Jahre alt wird, forderten Berliner Kinder mit einer Protestaktion im Januar, dass die seit 20 Jahren international verbrieften Kinderrechte auch in der deutschen Verfassung verankert werden. Während der Tierschutz schon vor Jahren ins Grundgesetz aufgenommen worden sei,

warteten die Kinder in Deutschland immer noch darauf, ihre Rechte ausdrücklich in der Verfassung zu finden, sagte Anne Lütkes, Vorstandsmitglied von UNICEF-Deutschland und dem Deutschen Kinderhilfswerk bei der Protestaktion in Berlin. Das Aktionsbündnis Kinderrechte, dem UNICEF-Deutschland, Kinderschutzbund und Deutsches Kinderhilfswerk angehören, forderte CDU- und SPD-Bundestagsfraktionen dazu auf, sich rasch auf Bundesebene auf die entsprechende Verfassungsreform zu verständigen. Die Parteien sollten im Superwahljahr 2009 das Wohl der Kinder in den Mittelpunkt stellen und über Parteigrenzen hinweg die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz vorantreiben. Weitere Informationen: www.unicef.de

Rolle von Frauen in der Politik soll gestärkt werden

Zum 60. Jahrestag des Grundgesetzes vergibt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstmals den mit 10000 Euro dotierten Helene Weber Preis als Auszeichnung für hervorragende Leistungen von Frauen in der Kommunalpolitik. Er richtet sich an Mandatsträgerinnen, die nicht länger als zwei Legislaturperioden in der Kommunalpolitik aktiv sind. Das Vorschlagsrecht liegt bei den Abgeordneten des Deutschen Bundestages, eine Jury wählt 50 Preisträgerinnen aus. Sie erhalten ein individuelles Coaching, der mit 10000 Euro dotierte Hauptpreis dient zur Förderung kommunalpolitischer Projekte. Der Preis wird im Mai 2009 verliehen.

Die Namensgeberin des Preises, Helene Weber, war eine der vier „Mütter des Grundgesetzes“ und

gehörte zu den ersten Frauen, die nach Einführung des Frauenwahlrechts 1919 in die verfassunggebende Nationalversammlung gewählt wurden. Bundesfrauenministerin Dr. Ursula von der Leyen wies darauf hin, dass Deutschland auf Bundesebene mit einer Bundeskanzlerin und sechs Ministerinnen im europäischen Vergleich gut dastehe, in der Kommunalpolitik jedoch nur ein Viertel aller Mandate mit Frauen besetzt sei und Frauen in Führungspositionen Seltenheitswert hätten. Der Preis solle noch mehr Frauen dazu bewegen, aktiv zu werden und sich stärker in die Politik einzumischen.

Auch Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel forderte die Frauen dazu auf, sich stärker in der Politik zu engagieren. Aus Anlass des 90. Jahrestags des Frauenwahl-

rechts in Deutschland erinnerte Merkel an den Beginn des allgemeinen, geheimen und gleichen Wahlrechts in Deutschland, das Frauen ebenso wie Männer wahrnehmen konnten. Deutschland sei damals eines der ersten Länder gewesen, die das Frauenwahlrecht einführten. Frauen machten inzwischen von ihrem Wahlrecht zwar fast genauso häufig Gebrauch wie Männer, seien jedoch, wenn es um Mandate gehe, immer noch unterrepräsentiert. Es gebe nach wie vor Nachholbedarf, gerade auch in den Kommunen und in den Landtagen.

Auf der Festveranstaltung zum 90. Jahrestag des Frauenwahlrechts beschrieb die Bundeskanzlerin die Veränderungen, die sich im politischen Umgang mit Frauen in den letzten Jahren vollzo-

gen haben. Sie würdigte ausdrücklich die Verdienste Alice Schwarzers für die Emanzipation der Frauen, deren Generation vieles habe hart erkämpfen müssen. Dennoch bleibe viel zu tun. Bislang seien die Erwartungen vor allem an die Frauen gerichtet worden, während zu wenig darüber gesprochen werde, wie sich in der Gesellschaft das Verhalten und die Akzeptanz von Männern ändern müsse. Als Beispiel für immer noch bestehende unterschiedliche Erwartungen an Frauen und Männer führte die Bundeskanzlerin die Auseinandersetzung um das Elterngeld an.

Dass gerade Frauen bei dem Versuch, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren, nach wie vor benachteiligt sind, ist Grund für ein Aktionsprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Frauen nach einer mehrjährigen Auszeit beim Wiedereinstieg in den Beruf helfen soll. Bundesweit – gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit – wurden 17 Projekte und ein Internetportal mit ausgewählten Informations- und Beratungsangeboten gestartet. Die 17 Modellprojekte haben die Aufgabe, die Frauen im Rahmen des gesamten Wiedereinstiegsprozesses zu begleiten und deren Erwartungen mit

den Erfordernissen der Arbeitgeber in Übereinstimmung zu bringen. Die Wiedereinsteigerinnen werden dabei individuell betreut und gefördert und es wird auf eine Einbindung der Partner und Familien der Frauen geachtet. Die Modellprojekte arbeiten in enger Kooperation mit Arbeitsagenturen, Arbeitgebern und Weiterbildungseinrichtungen zusammen.

Die Modellprojekte und das Lotsenportal werden drei Jahre lang mit insgesamt 30 Mio. Euro gefördert. Dabei stammen 14 Mio. Euro aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, kofinanziert von der Bundesagentur für Arbeit sowie Trägern und Kommunen.

Die Bundesfamilienministerin nahm am 5. März 2009 vor dem Deutschen Bundestag erneut zur Lage der Frauen Stellung. Anlass war der 30. Geburtstag des Übereinkommens der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau. Der im Februar vorgelegte CEDAW-Staatenbericht für Deutschland habe zwar Fortschritte in diesem Politikbereich festgestellt, jedoch gebe es nach wie vor Bereiche, in denen viel zu tun bleibe. In diesem Zusammenhang verwies die Ministerin auf die Armut vor allem von Frauen und ihren geringen Anteil in Führungspositionen.

Immer noch verdienten Frauen in Deutschland für ein und dieselbe Tätigkeit im Durchschnitt fast ein Drittel weniger als ihre männlichen Kollegen. Im europaweiten Vergleich der „Entgeltungleichheit“ liege Deutschland im schlechten hinteren Mittelfeld. Es gebe keinen plausiblen Grund, warum ganze Branchen, nur weil in ihnen überwiegend Frauen arbeiten, schlechter bezahlt würden. Gegen einige Ursachen für diese Lohnlücke könne die Politik nur schwer etwas tun; hier seien Gewerkschaften bei den Tarifverhandlungen gefordert. Frauen müssten jedoch durch die Politik unterstützt werden, da sie ihre Erwerbstätigkeit wegen der Familie häufiger und länger als Männer unterbrechen. In diesem Zusammenhang verteidigte die Ministerin erneut die Einführung des Elterngeldes mit den Vätern und den Ausbau der Kinderbetreuung. Auch Ganztagschulen und haushaltsnahe Dienstleistungen seien unverzichtbar, um die Lohnlücke weiter schließen zu können.

Quellen: Pressemitteilungen des BMFSFJ Nr. 358/2008, 359/2008, Nr. 354/2009, 357/2009, 361/2009, 364/2009, 366/2009, Bulletins der Bundesregierung vom 24. Januar 2009, 2. Februar 2009, 9. März 2009

Aus dem AdB

Service in Bildungsstätten benötigt qualifiziertes Personal

Über 20 Leitungskräfte aus Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten tagten vom 16. bis 19. Februar 2009 in der Franken-Akademie Schloss Schney im oberfränkischen Lichtenfels, um ihre Erfahrungen auszutauschen und sich vor allem mit zwei Schwerpunktthemen zu befassen: Personaleinsatzberechnung in der Hauswirtschaft sowie Gestaltung und Dekoration von Räumen in Bildungsstätten. Der Bildungsstättenberater Norbert Krause führte die Teilnehmenden in das von ihm entwickelte System der Personalbedarfsberechnung ein. Mittels vorliegender Tabellen, die auch elektronisch verfügbar sind, kann der individuelle Personalbedarf nachvollziehbar errechnet werden. Dabei wurde deutlich, dass dieser Bedarf in jedem Haus anders ist und nicht nur von der Belegungszahl abhängt. Der Referent äußerte seine Vorbehalte zu Faustregeln à la „drei Hauswirtschaftskräfte bei 100 Gästen im Haus“, denn nicht nur voneinander abweichende Betten- und Belegungszahlen charakterisieren die Unterschiedlichkeit von Bildungsstätten, sondern auch das Serviceangebot, die Reinigungsintervalle, die Produktionstiefe in der Küche und vor allem die räumliche und bauliche Situation des Hauses. Anhand eines fiktiven Modells berechneten die Teilnehmenden den Personalbedarf für Küche und Reinigung und ermittelten den Gesamtstundenbedarf, nach dem der Personaleinsatz

vorgenommen werden muss. Der Vergleich mit einer Belegungssituation vor 20 Jahren zeigte bei gleicher Übernachtungszahl einen höheren Personalbedarf auf, der vor allem in der Reduzierung der Verweildauer in Bildungsstätten und im gestiegenen Service- und Reinigungsaufwand begründet ist.

Die Referentin Sabine Mück führte die Teilnehmenden sodann in die Farbenlehre und die Wirkung von Farben ein, gab Tipps zu Gestaltungselementen in Gebäuden und hob insbesondere die Auswahl von Materialien als wichtigen Gestaltungsfaktor hervor. Insbesondere bei Wandverkleidungen und Bodenbelägen ist auf die Pflege und den Reinigungsaufwand besonderes Augenmerk zu legen. Es wurden neue Reinigungsgeräte und -techniken vorgestellt und unter Anleitung von Alfred Radtke, Fachwirt für Reinigungs- und Hygienemanagement in Cuxhaven, auch ausprobiert und darüber beraten, wie die notwendige Schulung des Personals erfolgen könne. Die Erfahrungen der Hauswirtschaftsleitungen mit den unterschiedlichen Materialien und deren Pflege flossen in die Diskussionen mit ein und ergaben in der Summe eine große Bandbreite an unterschiedlichen Erfahrungen.

Der letzte Tagungstag diente dem Informationsaustausch über aktuelle Entwicklungen und neue gesetzliche Vorschriften. Im Mittelpunkt stand die Bewertung

der aktuellen Lebensmittelkontrollstatistik des Bundes, die gerade für Lebensmittel verarbeitende Betriebe wie z. B. Bildungsstätten eine relativ hohe Zahl an Verstößen insbesondere im Bereich baulicher und technischer Hygiene, aber vor allem in der Umsetzung der HACCP-Richtlinie verzeichnet. Leider unterscheidet die Statistik nicht zwischen Gaststätten und Einrichtungen der Gemeinschaftsverpflegung (Bildungsstätten).

Die Teilnehmenden kamen zu dem Schluss, dass Küchen von Bildungsstätten überwiegend vorbildlich geführt werden, was auch die jüngsten Kontrollen ihrer Betriebe bestätigen. Dort gab es nur wenig bis keine Beanstandungen. Das Thema ESL-Milch – damit ist Frischmilch mit einer Mindesthaltbarkeit von drei Wochen gemeint – wurde kritisch diskutiert. Einerseits bieten diese Milch Vorteile durch die längere Haltbarkeit, insbesondere wenn Gruppen kurzfristig absagen, andererseits habe sie aber durch ihr Herstellungsverfahren nichts mehr mit der herkömmlichen Frischmilch zu tun und sei aus Verbrauchersicht abzulehnen. Abgerundet wurde die Tagung mit einer Exkursion zur nahe liegenden Basilika Vierzehnheiligen in Bad Staffelstein, die als Wallfahrtskirche jedes Jahr Tausende von Menschen anlockt und mit dem ihr eigenen barocken Stil beeindruckt.

Bericht: Boris Brokmeier

Kommission Erwachsenenbildung stellte Arbeitsergebnisse von Mitgliedern in den Mittelpunkt

Die Kommission Erwachsenenbildung kam zu ihrer Frühjahrssitzung vom 11. bis 13. Februar 2009

in der Ländlichen Heimvolkshochschule Mariaspring zusammen. Im Mittelpunkt der Sitzung

standen Präsentationen von Kommissionsmitgliedern zu Schwerpunkten ihrer Arbeit:

- Sonja Schweizer informierte über das Marketingkonzept ihrer Einrichtung und bisherige Erfahrungen bei seiner Umsetzung
- Dr. Josef Schiffer erläuterte seine Erkenntnisse über Ergebnisse der Hirnforschung und deren Bedeutung für die Organisation von Lernprozessen
- Karl-Heinz Keil stellte am Beispiel des Filmes „Wag the dog“ Möglichkeiten des Spielfilmeinsatzes in der politischen Bildung vor und berichtete über Schwerpunkte seiner medienpädagogischen Arbeit.

Darüber hinaus befasste sich die Kommission mit bildungspolitischen Fragen, den Förderrichtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung, dem AdB-Jahresthema 2010 und dem Selbstverständnis politischer Bildung.

Die Themen zu den einzelnen Präsentationen waren auf der letzten Sitzung festgelegt und von den betreffenden Kommissionsmitgliedern sorgfältig vorbereitet worden. Sie veranschaulichten ihre Ausführungen mit Power-Point und ergänzten sie durch zusätzliche Materialien. Alle Vorträge regten zu Nachfragen und ausführlichen Diskussionen an.

Bei der Präsentation der Marketingstrategie wurde dargestellt, wie die eigene Einrichtung, orientiert an den LQW-Vorgaben aus dem Zertifizierungsprozess, ihr eigenes Marketingkonzept entwickelte und für welche Instrumentarien sie sich entschied. Der daraus entstandene „Marketing-Mix“ wurde in seiner Bedeutung für die Nachfrage- und Einnahmesteigerung und die Kundenbindung erläutert. Dabei zutage tretende betriebswirtschaftlichen Kriterien und Begriffe provozierten allerdings Widerspruch bei einigen Kommissionsmitgliedern.

Der Vortrag über die Ergebnisse der Hirnforschung informierte über Strukturen und Untersuchungsmethoden des Gehirns, die Entwicklung der Gehirnforschung und die spezifischen Beiträge einzelner Wissenschaftler (z. B. Freud, Skinner, Piaget, Darwin). An den Reaktionen des Gehirns auf Impulse (Stimuli) wurden deren Wirkungen auf Gehirnstrukturen und Vernetzungen verdeutlicht, wobei das Verhältnis zwischen kognitiven und emotionalen Dimensionen Ausgangspunkt für die Fragen war, auf welche Weise Werte entstehen, Menschen nachhaltig lernen, sich neu orientieren können.

Der Vortrag über den Einsatz von Spielfilmen verwies auf lernpsychologische Voraussetzungen, Kriterien für die Spielfilm-Auswahl (medienpädagogische oder inhaltliche Ziele), notwendiges technisches Equipment und didaktisch-methodische Fragen, die sich angesichts des Überwältigungsverbots beim Zeigen wirkungsmächtiger Bilder stellen. Die rechtlichen Bestimmungen wurden ebenso angesprochen wie Möglichkeiten der Spielfilmpräsentation in bestimmten Zusammenhängen.

Beim Austausch über bildungspolitische Entwicklungen wurde aus einzelnen Bundesländern berichtet. So werden in Bayern und NRW Novellen der EB-Gesetze vorbereitet. Die Zertifizierung als Förderungsvoraussetzung ist in Niedersachsen festgeschrieben, in NRW müssen bis 2011 alle geförderten Träger zertifiziert sein, in Bayern und Mecklenburg-Vorpommern wird über Zertifizierung diskutiert, sind aber noch keine für die Träger verbindlichen Beschlüsse gefasst worden. Die Haushaltsmittel für Erwachsenenbildung stagnieren länderweit, wurden in NRW überrollt, wo es

immer noch nicht gelungen ist, die vor einigen Jahren erfolgte Kürzung der WBG-Mittel um 8 Mio € rückgängig zu machen. In NRW steht auch die Evaluation des Weiterbildungsgesetzes an, mit der das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn beauftragt wurde. Das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz in NRW muss möglicherweise novelliert werden; hier ist eine Klage wegen der Gemeinnützigkeitsklausel anhängig, die auf die Benachteiligung der nicht gemeinnützigen WB-Träger abhebt.

In den Ländern werden nun auch die Mittel aus dem Konjunkturprogramm II weitergereicht, wobei in NRW das Geld an die Kommunen gegeben wird, was befürchten lässt, dass kommunale Einrichtungen wie die Schulen gegenüber den nichtkommunalen Weiterbildungsträgern bevorzugt werden.

Die restriktivere Auslegung von Steuerregelungen bedroht Träger in ihrer Existenz, da nachträglich auf der Grundlage von Prüfungen durch die Finanzämter Rückforderungen geltend gemacht werden, für die Mittel in der geforderten Höhe zumeist aktuell nicht zur Verfügung stehen, weil dafür keine Rückstellungen erfolgt sind.

Die Kommission griff erneut die Diskussion über die Förderrichtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung auf und erörterte das von ihr erarbeitete Papier, das durch die nachträgliche Intervention eines Kommissionsmitglieds noch einmal geändert worden war. Die Kommission stimmte diesen Änderungen nachträglich weitgehend zu, beschloss aber, den dabei gestrichenen Absatz zum Kontroll- und Berichtswesen unverändert wieder aufzunehmen.

Zum AdB-Jahresthema 2010 empfahl die Kommission, das

nächste Jahr der Frage „Finanzkrise – Krise der Demokratie!?“ zu widmen.

Auf der Sitzung wurde ausführlich berichtet über die Arbeit der Gender-Steuerungsgruppe. Deren Fragebogen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in den Bildungseinrichtungen wurde ver-

teilt und ausgefüllt. Das Papier der Gender Steuerungsgruppe zum Thema „Gender und Migration“ soll mit der Einladung zur nächsten Sitzung verschickt werden.

Die Diskussion über das Selbstverständnis von politischer Bildung konnte nur angerissen werden. Hier ging es vor allem um die Fra-

ge nach dem Verständnis von Politik und geeigneten Formen der Politikvermittlung in Zeiten großer Politikdistanz insbesondere bei Jugendlichen, um die Bedeutung der Zielgruppenansprache und die Verbindung von Alltagserfahrung und „großer Politik“.

Bericht: Ingeborg Pistohl

Arbeitsgruppe Interkulturelle Öffnung des AdB organisierte Erfahrungsaustausch

Eine Forderung der AdB-Jahrestagungen und Mitgliederversammlungen 2006 und 2007 war die interkulturelle Öffnung des Verbandes. Um diesen Prozess voranzubringen, ihn fachlich zu begleiten und auf der Grundlage von Erfahrungen und Erkenntnissen einzelner Mitglieder zu unterstützen, hatte der AdB-Vorstand eine „Arbeitsgruppe Interkulturelle Öffnung des AdB“ ausgeschrieben.

Am 18. Februar 2009 trafen sich die Mitglieder der AG zu ihrer zweiten Sitzung in Berlin. Auf der Tagesordnung standen die Planung eines Erfahrungsaustausches als eintägige Workshopveranstaltung sowie eine Befragung der AdB-Mitglieder zum Thema „Interkulturelle Öffnung“.

Zahlreiche Mitgliedseinrichtungen im AdB verfügen bereits über umfangreiche Erfahrungen in der Zusammenarbeit z. B. mit Migrantenselbstorganisationen, mit Teamerinnen und Teamern mit Migrationshintergrund, mit sozialen Organisationen, die aufgrund ihrer spezifischen Zielgruppen zur interkulturellen Öffnung der Einrichtung beitragen. Eine erste Diskussionsrunde in der AG machte schnell deutlich, dass es einhelliger Wunsch war, einrichtungsübergreifend über die eigenen Erfahrungen zu be-

richten und an den Erfahrungen anderer zu partizipieren, um Positives und Negatives, Chancen und Möglichkeiten, potenzielle Kooperationspartner und neue Kolleg/-innen kennen zu lernen.

Die AG hat einen solchen Austausch für den 28. Mai 2009 in Berlin geplant. Nach einer moderierten allgemeinen Austauschrunde sollen, voraussichtlich in Kleingruppen, folgende zentrale Themen diskutiert und bearbeitet werden:

- Wann und wie gelingen/misslingen Kooperationen?
- Was sind gemeinsame Themen für Kooperationsveranstaltungen?
- Welche Rahmenbedingungen brauchen Kooperationen?
- Gender und Migration.

Den Abschluss der Tagesveranstaltung, die in Form eines offenen Workshops konzipiert sein wird, soll eine Zusammenstellung und Auflistung von unterstützenden und hilfreichen Angeboten bilden, die aus dem Kreis der Anwesenden erarbeitet werden soll.

Eingeladen zur Teilnahme sind neben den AG-Mitgliedern alle Kolleginnen und Kollegen aus den Einrichtungen des AdB.

Um die Arbeit in der AG qualifiziert und zielorientiert leisten zu

können, ist die AG auf Informationen aus den Mitgliedseinrichtungen angewiesen. Sie beschloss deshalb, eine Mitgliedsbefragung durchzuführen, um fundierte Informationen über den Stand im AdB zum Thema „Interkulturelle Öffnung“ zu erlangen. Auf folgende Fragen legte sich die AG fest:

- 1) Mit welchen Trägern/Institutionen/Gruppen arbeiten Sie zusammen?
- 2) Welche Themenfelder greifen Sie in diesem Zusammenhang auf?
- 3) Nennen Sie konkrete Veranstaltungen/Formate/Projekte etc.
- 4) Welche Zielgruppen erreichen Sie mit Ihren Angeboten?
- 5) Wie kann Sie der AdB bei dieser Arbeit unterstützen?
- 6) Welchen Stellenwert hat diese Fachthematik oder sollte sie in Ihrer Einrichtung haben? Spiegelt sie sich in den Strukturen wider (Personal, Teamer/-innen, Essen etc.)?
- 7) Welche Ideen/Zukunftsprojekte verfolgen Sie?

Sofern erste Informationen aus der Befragung im Mai vorliegen, sollen sie zu Beginn des eintägigen Erfahrungsaustausches bereits präsentiert werden.

Die „Bestandsaufnahme“ sowie der geplante Erfahrungsaus-

tausch sollen den Auftakt zu weiteren Aktivitäten bilden. Vorgeplant wurde bereits eine Fachtagung in Form einer Sondierungskonferenz mit Expert/-innen aus Bildung und Politik.

Die AG-Mitglieder sammeln in einer Art „Brainstorming“ Ideen für Themen, Fragestellungen, Referent/-innen, Kooperationspartner und gelungene Praxisprojekte. Die anderthalbtägige

Veranstaltung soll in Kooperation mit einer AdB-Mitgliedereinrichtung stattfinden, ein genauer Termin wird noch festgelegt.

Bericht: Ina Bielenberg

Zentrale Arbeitstagung im Programm Politische Jugendbildung im AdB

Das Thema Rassismus und die Auseinandersetzung damit in der politischen Jugendbildung standen im Mittelpunkt der Zentralen Arbeitstagung im Programm Politische Jugendbildung des AdB, die vom 2. bis 6. März 2009 in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte in Weimar stattfand.

Zunächst setzten sich die ca. 24 Jugendbildungsreferent/-innen mit der aus den USA stammenden Methode „Critical Whiteness“ auseinander. Dieser Ansatz thematisiert das „Weißsein“ als Privileg und als asymmetrisches Machtverhältnis. Das Nicht-Weißsein hingegen wird problematisiert. Somit stellt Weißsein nicht nur eine Hautfarbe, sondern auch eine politische Ka-

tegorie dar. Anhand von Übungen und in Gruppenarbeit wurden die Teilnehmenden für einen selbstkritischen Umgang sensibilisiert und didaktische Zugänge zur konkreten politischen Bildungsarbeit entwickelt.

Die Auseinandersetzung mit einer grauenvollen historischen Dimension des Rassismus führte die Teilnehmer/-innen an der Tagung an einem Nachmittag in die nahegelegene Gedenkstätte Buchenwald. Neben einem geführten Rundgang über das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers diskutierten die Jugendbildungsreferent/-innen mit dem pädagogischen Leiter der Stiftung Gedenkstätte Buchenwald, Daniel Gaede, über die Bedeutung und Aufgabe dieser Ein-

richtungen als Erinnerungs- und Lernorte insbesondere für die politische Bildung.

Die drei Projektgruppen des Programms hatten an einem Tag Zeit, ihren kommenden Arbeitsprozess zu besprechen und inhaltliche Schwerpunkte für das laufende Jahr weiter zu entwickeln. Abgerundet wurde die Tagung mit einem „Nachtwächterrundgang“ durch das nächtliche Weimar. Im Schein des Laternenlichts auf regennassen Gassen und Wegen entfaltete die Klassik-Stadt eine ganz eigene Stimmung, die eine zufällige Begegnung mit Geheimrat Goethe als wenig spektakulär erscheinen ließ.

Bericht: Boris Brokmeier

AdB feiert 50jähriges Jubiläum und schreibt dafür MEDIEN-PRAXIS-PREIS POLITISCHE BILDUNG aus

Der AdB wird in diesem Jahr 50 Jahre alt und feiert im Dezember sein Jubiläum. Zu diesem Anlass wurde ein Medien-Praxis-Preis ausgeschrieben, um den sich die Mitglieder bewerben können. Sie können jeweils zu den Themen

- 2029: 40 Jahre wiedervereinigtes Deutschland

- In guter Verfassung? 60 Jahre Grundgesetz
- Wachsende EU = mehr Demokratie?

einen Radiobeitrag, eine Reportage, ein Hörspiel im Rahmen eines Seminars produzieren und als Wettbewerbsbeitrag bis Ende Juni 2009 einreichen. Über die Bewertung entscheidet eine Jury.

Alle eingereichten Beiträge sollen auf einer DVD gesammelt und bei der Jubiläumsveranstaltung vorgestellt werden.

Bewerbungsschluss: 30.06.2009

Weitere Informationen:
Boris Brokmeier, AdB,
Tel.: 030-400401-15,
E-Mail: brokmeier@adb.de

BASA-Weiterbildung Konfliktbewältigung und Gewaltprävention

Die Bildungsstätte Alte Schule Anspach (basa e. V.) bietet in Kooperation mit der Hochschule Darmstadt und dem hessischen Sozialministerium eine einjährige Weiterbildung für Kräfte der Jugendhilfe, Lehrerinnen und Lehrer an. Die berufsbegleitende Fortbildung wurde auf der Basis der Forschungsergebnisse im Projekt Pädagogische Konflikt- und Gewaltforschung der HdA konzipiert. In fünf Modulen, begleitet von Studiengruppen, lernen die Teilnehmenden, wie man Konflikte professionell begegnet,

die eigene Haltung entwickelt und adäquate Lösungsstrategien für Konfliktsituationen erarbeitet. Das konzeptionelle Fundament bildet ein körperorientierter, tiefenpsychologischer, fallbezogener und kritischer Zugang. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht nur auf der Methodenkompetenz, sondern auf der Weiterentwicklung und Stärkung der professionellen Persönlichkeit. Neben dem Verfahren des Szenischen Spiels werden aktuelle Ansätze der mediativen und partizipativen sowie der konfrontativen Methoden

vermittelt. Die gesellschaftlichen und lebensbiographischen Bedingungen von Gewalt und der Umgang mit Störern werden ebenso reflektiert.

Die Weiterbildung ist akkreditiert und zertifiziert. Teilnehmen können bis zu 18 Personen. Die Fortbildung kostet 1800 €.

Nähere Informationen unter:
http://www.h-da.de/weiterbildung/konflikt_und_gewalt oder
 per E-Mail:
angela.merkle@basa.de

Personalien

Hans-Jochen Moka, der den Internationalen Bund – IB – Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre als Mitglied im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten vertrat, starb nach langer Krankheit im Januar 2009 in Frankfurt/Main. Er war mehr als 30 Jahre in der Zentralen Geschäftsführung des Internationalen Bundes tätig, unter anderem von 1983 bis zu seinem Ausscheiden im Jahr 1993 als Landesgeschäftsführer Hessen.

Gabriele Naundorf, Leiterin des wannseeFORUMS/Wannseeheims für Jugendarbeit, wurde am 20. Februar 2009 mit einem feierlichen Akt in den Ruhestand verabschiedet. Sie arbeitete im Wannseeheim für Jugendarbeit seit 1972, zunächst als Dozentin, in der Nachfolge Moritz v. Engel-

hardts als Leiterin der Einrichtung. Dort trieb sie den Aufbau der Mädchen- und Frauenbildung voran, an deren Etablierung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten sie ebenfalls entscheidenden Anteil hatte. Sie engagierte sich im AdB in den Kommissionen Mädchen- und Frauenbildung und Erwachsenenbildung und nahm nach dem Tod Moritz v. Engelhardts auch die Mitgliedschaft des wannseeFORUMS im AdB wahr.

Ihre Nachfolgerin in der Leitung des wannseeFORUMS ist **Eva Eschenbruch**, die bei Gabriele Naundorfs Verabschiedung in ihr neues Amt eingeführt wurde.

Prof. Dr. Dr. h.c. C. Wolfgang Müller wurde (zusammen mit dem SPD-Vorsitzenden Franz

Müntefering) mit der Regine-Hildebrandt-Medaille der AWO-Landesverbände Berlin und Brandenburg ausgezeichnet. C. Wolfgang Müller leitete das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Haus am Rupenhorn in Berlin und gehört zu den Gründungsmitgliedern des AdB. 1965 wurde er als Professor für Erziehungswissenschaft an die Pädagogische Hochschule Berlin berufen, zuletzt leitete er das von ihm gegründete Institut für Sozialpädagogik an der Technischen Universität Berlin.

Almut Hoffmann, Bildungsreferentin in der Jugendbildungsstätte Kaubstraße und Mitglied der AdB-Kommissionen Mädchen- und Frauenbildung und Internationale und Europäische Bildungs-

arbeit, geht Mitte des Jahres 2009 für zweieinhalb Jahre nach Ramallah/Palästina, um dort als Friedensfachkraft im Rahmen des Zivilen Friedensdienstes zu leben und zu arbeiten.

In der Hauptabteilung Politische Bildung der Konrad-Adenauer-Stiftung gab es einige personelle Veränderungen:

- **Dr. Ralf Altenhof** löste **Reinhard Wessel** als Bildungswerksleiter in Bremen ab;
- **Dr. Karsten Dümmel** ist Nachfolger von **Dr. Manfred Dahlke** als Bildungswerksleiter in Hamburg
- neuer Bildungswerksleiter in Potsdam ist **Dr. Christian Schmitz** in der Nachfolge von **Dr. Bernhard Lamers**;
- **Jörg Jäger** trat die Nachfolge von **Christian Schleicher** als Bildungswerksleiter in Hannover an.

Ivonne Jurisch, seit 2006 im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten im Bereich Öffentlichkeitsarbeit tätig, ist seit diesem Frühjahr in Elternzeit. Der Grund dafür ist

Paul Ferdinand, der kurz nach Weihnachten 2008 geboren wurde und seither stetig an Größe und Gewicht zunimmt. Ivonne Jurisch wird während ihrer Elternzeit von **Vilma Mikutaviciute** vertreten.

Dr. Klaus Holz, zuletzt tätig beim Evangelischen Studienwerk Villigst, wurde neuer Generalsekretär der Evangelischen Akademien in Deutschland. Er folgt **Dr. Franz Grubauer** in diesem Amt, der Ende 2008 nach Darmstadt wechselte, um dort nun als Referent für Statistik und Sozialforschung in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau zu arbeiten.

Gretel Wildt wurde zur neuen Vorstandssprecherin der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) gewählt. Sie ist Mitglied des von der Mitgliederversammlung der BAG EJSA Ende 2008 für weitere drei Jahre bestätigten Vorstands, dem neben ihr **Ingrid Scholz** und **Norbert Litschko** angehören.

Neuer Leiter der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung wurde **Frank Richter**, der dem aus Altersgründen ausgeschiedenen langjährigen Direktor **Wolf-Dieter Legall** im Amt folgt.

Das Deutsche Nationalkomitee für internationale Jugendarbeit, ein Zusammenschluss des Deutschen Bundesjugendrings, der Deutschen Sportjugend und des Rings Politischer Jugend für die jugendpolitische Interessenvertretung in den europäischen und weltweiten Strukturen der Zusammenarbeit von Jugendorganisationen, wählte **Silke Gebel** (Ring Politischer Jugend) zur neuen Sprecherin. Als stellvertretende DNK-Sprecher/-innen wurden **Maren Schulz**, **Benjamin Folkmann** und **Torsten Raedel** bestätigt.

Die Bundesversammlung der Katholischen Landjugendbewegung Deutschlands bestätigte **Wolfgang Ehrenlechner** für weitere drei Jahre als KLJB-Vorsitzenden.

Bücher

Theo W. Länge/Barbara Menke (Hrsg.): Generation 40plus. Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt – Bielefeld 2007, Bertelsmann Verlag, 172 Seiten

Der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN führt derzeit, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Projekt „KEB 40plus: Kompe-

tenz – Erfahrung – Beschäftigungsfähigkeit“ durch, mit dem Ziel der Entwicklung eines modularen Curriculums für die allgemeine und berufsbezogene Bil-

dung. Es soll Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Menschen ab der Lebensmitte motivieren und qualifizieren, die Arbeitswelt unter Nutzung der

„Potentiale des Alters“ zu gestalten.

Über die „Potentiale des Alters“ ist in der Vergangenheit geforscht und geschrieben worden, immer unter dem Gesichtspunkt einer aktiven Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase, einer positiven Alterskultur. Die demografischen Veränderungen der kommenden Jahrzehnte, die zunehmende Alterung der Gesellschaft, werden strukturelle Folgen haben: die Belegschaften „ergrauen“, das Erwerbskräftepotential wird älter, und zugleich prognostizieren Arbeitsmarktexperten, dass die Zahl der Erwerbstätigen weiter sinken, das Angebot an Fachkräften in Teilbereichen des Arbeitsmarktes zurückgehen wird.

Treffen diese Prognosen zu, dann wird man der Integration der Älteren in den Arbeitsprozess, der Sicherung ihrer Kompetenzen und Leistungspotentiale wie der Fortentwicklung ihrer Fähigkeiten einen wesentlich höheren Stellenwert beimessen müssen als bisher. Die „Älteren“, das ist die Generation der heute 40- bis 45-Jährigen, die in aller Regel voll im Arbeitsleben stehen, in 20, 25 Jahren in Rente gehen werden. „Die Generation 40plus wird sich in ihrer erwerbsbiografischen Orientierung, aber auch gesellschaftspolitisch mit den genannten Fragestellungen besonders auseinandersetzen müssen. Sie wird voraussichtlich die erste Generation sein, für die Angebote der Frühverrentung nicht mehr in Frage kommen. An der Generation 40plus kann – positiv gewendet – beispielhaft sichtbar werden, wie sich die Arbeitswelt altersgerecht entwickeln kann, ohne das Ziel einer insgesamt humaneren Arbeitswelt aus den Augen zu verlieren“. (S. 7)

Die Veröffentlichung von Länge/Menke dokumentiert die Ergebnisse der ersten Projektphase.

Harald Künemund geht dem Zusammenhang von Beschäftigung, demografischem Wandel und Generationengerechtigkeit nach und setzt sich intensiv mit dem Diskurs über die intergenerationale Gerechtigkeit auseinander. Vor allem drei wichtige Hinweise seien herausgegriffen: in diesem „als Vehikel einer generellen, immer schon gehegten Fundamentalkritik des Sozialstaates“ (S. 20) geführten Diskurs bleiben die positiven Wirkungen bzw. der gesellschaftliche Nutzen der sozialstaatlichen Transfers undiskutiert, die strukturellen Unterschiede in Wirtschaftsbereichen und Regionen bleiben außen vor, aber auch zunehmend stärker von Flexibilität und un stetigen Beschäftigungsverhältnissen geprägte Erwerbsbiografien zwingen zu einer anderen Sicht auf die Beteiligung Älterer, sei es durch längere Erwerbstätigkeit oder in produktiver Unterstützung der Lebensorganisation Jüngerer im Sinne von „sozialem Kitt.“

Jürgen Grumbach und Urs Peter Ruf untersuchen den Handlungsrahmen von Unternehmen, Gewerkschaften und Staat. Ihre Feststellung, „ein entscheidender Ansatz zur Bewältigung der Folgen des demografischen Wandels liegt in der Erhöhung des Anteils älterer Menschen in Beschäftigung“ (S. 35), scheint plausibel und liegt auf der Linie der Ziele der Europäischen Beschäftigungsstrategie von Lissabon 2000, gleichzeitig bewegen sich in Deutschland aktuell weder Gesetzgeber noch Unternehmen in diese Richtung. Und auch im Bewusstsein vieler Beschäftigter ist die Herausforderung „länger im Beruf, länger leistungsfähig“ noch nicht angekommen. Eine Sensibilisierung der gesellschaftlichen und betrieblichen Akteure steht an, zu deren Gestaltung die Autoren eine Reihe von Handlungsansätzen anbieten. Deutlich

ist aber: Das Thema hat noch keine Konjunktur, auch nicht in den Gewerkschaften oder den betrieblichen Interessenvertretungen.

Frerichs Thema sind Weiterbildung und Personalentwicklung. Auch hier ist die zutreffende Ausgangsfeststellung, dass es eine dem Problem angemessene Orientierung auf altersgerechte Qualifizierung und Personalentwicklung nicht gibt.

Die Mängelliste reicht von ungenügender Problemsicht der Betriebe über fehlende individuelle Lern- und Weiterbildungsmotivation bis zur unzureichenden methodisch-didaktischen Ausrichtung auf das Lernverhalten Älterer.

Anja Gerlmaier untersucht die nachhaltige Arbeits- und Erwerbsfähigkeit: Gesundheit und Prävention. Die Situationsbeschreibung lautet, wie in den anderen Bereichen, „dass in Zeiten eines hohen Arbeitskraftangebotes an jungem, qualifiziertem Personal und den vielfältigen Möglichkeiten der Externalisierung älterer MitarbeiterInnen in den Betrieben/Unternehmen bisher nur ein geringer Anreiz besteht, mehr in die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit ihrer MitarbeiterInnen zu investieren als unbedingt notwendig, oder – im Falle des Arbeitsschutzes – gesetzlich vorgegeben war“ (S. 111) Gerlmaier registriert allerdings einen wachsenden Problemdruck, für den die notwendigen Instrumente weitgehend noch erarbeitet werden müssen. Altersgerechte Arbeitszeitgestaltung ist das Arbeitsgebiet von Gabi Schilling. Sie geht den Bedingungen und Wirkungen der unterschiedlichen Arbeitszeitgestaltungen und Arbeitszeitmodelle nach und kommt zu dem Ergebnis, dass eine Vielzahl von Ansätzen zu einer umfassenden Konzeption einer lebensphasen-

orientierten Arbeitszeitpolitik gebündelt werden müsste. Wichtig ist dabei ihr Hinweis, dass angesichts der Tendenzen zur Individualisierung der Arbeitszeit unter dem Gesichtspunkt betrieblicher Erfordernisse „insbesondere die Konsequenzen für

die individuelle soziale Sicherung zu klären sind.“ (S. 162)

Die im Band abgedruckten Expertisen bieten einen intensiven und umfassenden Einstieg in einen der konfliktträchtigsten gesellschaftlichen Diskurse. Die Weiterent-

wicklung der Curricula in enger Kooperation mit Betrieben und Verwaltungen werden dokumentiert auf der Projekt-Homepage: www.keb40plus.arbeitund-leben.de.

Walter Schulz

Jörg Althammer/Uwe Andersen/Joachim Detjen/Klaus-Peter Kruber (Hrsg.): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Reihe Politik und Bildung, Band 51 – Schwalbach/Ts. 2007, Wochenschau Verlag, 525 Seiten

Wirtschaftsordnung – Soziale Marktwirtschaft/Märkte und Akteure/Geld und Währung/Wachstum und Strukturen/Beschäftigung/Verteilung und Sozialpolitik/Umweltpolitik/Finanzpolitik/Außenwirtschaft und Globalisierung/Weltwirtschaftsordnung – das sind die zehn Einzelkapitel dieser Veröffentlichung. Sie kombinieren jeweils zwei Fachbeiträge aus der Feder von Vertretern der Ökonomie und der Politikwissenschaft mit einem Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive und tragen so der pädagogischen Vermittlungsaufgabe in der Schule Rechnung. Wäre das nicht auch etwas für die außerschulische politische Jugendbildung? Endlich eine Handreichung, die hält, was andere nur versprechen? Wie viele von uns fühlen sich nicht im harten Alltagsgeschäft, wo es auch seit Jahren um das ökonomische Überleben der eigenen Bildungseinrichtung geht, von solch komplizierten Fragestellungen oftmals überfordert? Eines vorneweg: Wer nun glaubt, mit dem vorliegenden Handbuch alle Sorgen los zu sein und gleichsam nur mit dieser Quelle in Seminaren erfolgreich bestehen zu können, ist auf dem Holzweg. Auch auf mehr als 500 Seiten können nur Orientierungspunkte gegeben werden, wie systematisch

in der Vorbereitung weiter gearbeitet werden könnte. Das ist immerhin viel mehr als nichts. Es sollte gelingen, auf diesem Wege allzu verständliche Berührungspunkte abzubauen und sich komplexen ökonomischen Fragestellungen zu nähern, auch ohne jahrelange spezielle akademische Ausbildung.

Hier nun ein paar Kostproben, die Lust auf mehr machen können: Das Kapitel „Märkte und Akteure“ ist im Zeitalter der Globalisierung wichtiger denn je. Da gibt es viele nützliche Hinweise und Anregungen, aber auch leise Zweifel, ganz gewiss auch über den Unterricht in der Schule hinaus, wenn es heißt „Als zentrales heuristisches Instrument hat in der ökonomischen Analyse der Modellansatz des homo oeconomicus seinen Stellenwert. (Nur) in dieser Betrachtung erschließen sich für Schülerinnen und Schüler die Logiken, Funktionsweisen und Zwecke der gesellschaftlichen Institution Markt, werden Anreizekonstellationen und Wirkungsweise von Entknappungsinstrumenten, aber auch die Risiken (in Bezug auf die Allokationsfunktion von Markteingriffen deutlich“ (S. 131). Die ganze Bandbreite der an die geneigte Leserschaft gestellten Ansprüche wird dann spätestens zwei Seiten später deutlich: „Lernprozesse

gelten dann als besonders erfolgversprechend, wenn den Lernenden Möglichkeiten offeriert werden, den Lernprozess aktiv mitzugestalten, wenn sie sich mit offenen und authentischen Problemen selbstständig auseinandersetzen können und wenn der Lernweg nicht vorgezeichnet, sondern vielmehr ein entdeckender und von Neugier gesteuerter Prozess ist, in welchem eigene Lernergebnisse an fachliches Wissen rückgekoppelt werden.“ (S. 132 f.) – Wer hätte das gedacht! So geht es weiter, über 525 Seiten. Ein Handbuch im herkömmlichen Sinne ist das sicher nicht, erst recht nicht für den außerschulischen Jugendbildner, der sich mehr als einmal vor kommt wie der Artist in der Zirkuskuppel vor langer Zeit: ratlos.

Beschäftigung, Vollbeschäftigung zumal, hat und behält überragende Bedeutung in Politik und Wirtschaft, Gesellschaft und Schule. So gibt es auch zur Arbeitslosigkeit als sozialem Problem eine knappe Seite (S. 272 f.) innerhalb des 5. Kapitels Beschäftigung, wohlgemeint und sicherlich nicht falsch, aber hilfreich für den, der etwas daraus machen soll, was junge Menschen spannend und lehrreich zugleich finden sollen? Die methodischen Bearbeitungsmöglichkeiten bieten breiten Raum für eigene Kre-

ativität, weiterführende Literatur fehlt nicht und dürfte so manche Not in der konkreten Vorbereitungsphase lindern.

Wer nun etwa glaubt, beim Thema Umweltpolitik (Kapitel 7) fündig zu werden und Modelle zu finden, fix und fertig, um sie Jugendlichen vorzusetzen, weil doch das Thema so schön naheliegend ist, der wird nur einen kleinen Teil

der Sorgen los. Ob das Planspiel in Gestalt des „Fischer-Spiels“ wirklich das Nonplusultra ist in Sachen Wirtschaftsbürgerbildung, muss jeder selbst beurteilen.

So geht es weiter, Seite für Seite, Kapitel für Kapitel. Fachbegriffe werden geklärt, nicht immer leicht verständlich, erste Anregungen für die Umsetzung gegeben – so weit, so gut. Aber dann,

bei der konkreten Arbeit zur Vorbereitung von Unterricht oder Seminar, da ist man schon ziemlich allein. Nicht mehr ganz am Anfang, ein wenig schlauer als zuvor: In diesem Sinne ist es ein Handbuch, das man zu Rate ziehen kann, als erste oder zweite Orientierung – mehr nicht, trotz des beträchtlichen Umfangs.

Burkhardt Siebert

Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexikonen – Perspektiven – Bielefeld 2007, W. Bertelsmann Verlag, 222 Seiten

Vor allem zwei Veröffentlichungen haben in den letzten beiden Jahren die zum Teil erregte, vor allem aber kontroverse Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, die seit der ersten PISA-Untersuchung in der Öffentlichkeit leidenschaftlich geführt wird, nicht nur auf einen neuen Höhepunkt gebracht, sondern ihr auch eine neue Dimension verliehen: Den Bezug auf die Menschenrechte, explizit das Menschenrecht auf Bildung. Zum einen ist dafür die Präsentation des Deutschlandberichts durch Vernor Muñoz, des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, zur Umsetzung der UN-Resolution „Rat für Menschenrechte“ im März 2007 verantwortlich. Zum anderen hat das „Jahresgutachten 2007“ des von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft initiierten und finanzierten Aktionsrates Bildung zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ für eine anhaltende öffentliche Diskussion gesorgt. Der gerechte Zugang zu Bildung ist eine der wichtigsten sozialen Fragen der Gegenwart. Vor allem Dank des Deutschlandbesuchs von Muñoz wird sie zunehmend als Menschenrechtsthema diskutiert.

Noch bevor diese Diskussion jedoch richtig in Gang gekommen ist, haben der Lehrstuhl für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie der Universität Bamberg und das Forschungsinstitut für Philosophie Hannover bereits ein Jahr vorher ein durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft finanziertes Projekt „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ begonnen. Dabei geht es um anwendungsorientierte Grundlagenforschung und schließt eine, so die Projektleiter, empfindliche Forschungslücke innerhalb der christlichen Sozialethik, die sich bisher erstaunlich wenig mit dem Thema Bildung beschäftigt hat. Erste Ergebnisse wurden im Januar 2007 auf einer Tagung vorgestellt und sind in dem (bemerkenswert schnell!) vorgelegten Band, um weitere wichtige Beiträge zu Status und Verständigung über Beteiligungsgerechtigkeit ergänzt, dokumentiert. Und genau das bietet das Buch auch an: Vor allem sozialethische Grundlagentexte, nicht nur mit einem hohen wissenschaftlichen Anspruch, sondern auch in der Sprache nicht immer ganz ein-

fach nachzuvollziehen. Das soll aber bitte nicht als Kritik verstanden werden, vielmehr als eine Einordnung, wenn der Band für eine Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung rezensiert wird. Antworten auf die eher pragmatischen Alltagsfragen, die bei Praktikern meist „obenauf liegen“, bietet das Buch weniger an, dafür aber einen sehr grundlegenden, von katholischer Sicht geprägten Einblick in ein wichtiges Thema der deutschen Bildungsdebatte: Die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit. Der Rahmen des Forschungsprojektes wird umfassend dargestellt und die beiden o. g. Texte aus dem Frühjahr 2007 werden kritisch rezipiert. Damit wird zwar nur ein kleiner, aber durchaus sehr bestimmender Ausschnitt aus der gegenwärtigen Diskussion kommentiert, vor dessen Hintergrund die aktuellen Forschungsfragen des Projektes entwickelt werden. Unter dem Stichwort „Diagnosen“ geht der zweite und umfangreichste Teil aus unterschiedlichen Blickwinkeln der Frage nach, wie das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland verwirklicht wird und wo sich Probleme bei der Umsetzung zeigen. Aus-

gewählte Aspekte wie der Zusammenhang von Menschenrechten und Diskriminierungsschutz, Bildungssegregation, die Bildungschancen für Migranten (am Beispiel der Stadt Nürnberg) und weitere Konfliktfelder werden thematisiert. Zugleich werden auch Einblicke in die Praxis der Bemühungen um die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit gegeben. Aus systematischer Perspektive reflektiert der dritte Teil das Recht auf Bildung. Hier wird wieder sehr grundsätzlich vorgegangen, wenn über Gehalt und Grenzen dieses

Menschenrechtes diskutiert oder Gedanken aus rechtsphilosophischer Sicht dargelegt werden. Abschließend werden Perspektiven entwickelt, die sich vor allem aus den Beiträgen und Diskussionen der Tagung für die weitere Arbeit in Forschung und Praxis ableiten lassen. Dabei wird deutlich, dass ein hoher Grad an differenzierter Problembeschreibung vorhanden ist. Zugleich wird aufgezeigt, wie viele Aspekte, die für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung entscheidend sind, noch in Hinblick auf prakti-

sche Konsequenzen ungeklärt sind. Das Forschungsprojekt wird diese Antworten weiter zu finden versuchen, und künftige Veröffentlichungen in einer mit diesem Band begonnenen Reihe „Forum Bildungsethik“ sind angekündigt. Für die Auseinandersetzung mit diesem Thema sind solche Beiträge insgesamt von großem Wert, da sie zu einer grundlegenden Versachlichung beitragen werden und einen normativen Bezugsrahmen schaffen.

Stephan Schack

Beatrice Hecht-El Minshawi: Interkulturelle Kompetenz. Soft Skills für die internationale Zusammenarbeit – Weinheim und Basel 2008, 2. Auflage, Beltz Verlag, 160 Seiten

Ohne Zweifel ist die Firmenlandschaft internationaler geworden, sowohl Mitarbeiter als auch Netzwerke und Firmenkontakte sind nahezu weltumspannend geworden. Insofern ist das Thema der interkulturellen Kompetenz hoch aktuell, weil Teamkonflikte oft auf interkulturelle Missverständnisse zurückzuführen sind, weil manchmal Geschäftsbeziehungen leiden und weil bisweilen vielversprechende Projekte scheitern.

Das Buch von Beatrice Hecht-El Minshawi ist in drei Themen aufgeteilt: interkultureller Workshop, Kulturdimensionen, Konzepte und Empfehlungen. Manche Teile des Buches sind auch ins Englische übersetzt worden, wobei nicht ganz klar wird, warum nicht das ganze Buch zweisprachig konzipiert wurde. Oder besser: warum nicht auf die Übersetzung verzichtet wurde. Manchmal, das zeigen die einleitenden Kapitel, sind die Aussagen so wahr bzw. schon so selbstverständlich, dass es etwas banal wirkt. Natürlich hat sich in einigen Unternehmen viel getan, wenngleich noch nicht

genug (S. 8), und die Forderung nach einer „neuen Lernkultur“ (S. 10) hört man zu oft.

Der erste Teil des Buches beschreibt eine Weiterbildung in Melbourne, an der zehn Mitarbeiter eines Unternehmens aus unterschiedlichsten Ländern teilnehmen. Zuerst werden diese Mitarbeiter mittels eines Steckbriefes beschrieben. Dass Alice McLoughlin (S. 17) aus Melbourne ein Motto der österreichischen Schriftstellerin Ilse Aichinger wählt, die in Australien wenig bekannt sein dürfte, ist sehr unwahrscheinlich. Manche persönlichen Daten hätten in der 2. Auflage aktualisiert werden sollen. Dann beginnt das Seminar, unter anderem mit einem Zitat von Marie Ebner-Eschenbach (S. 34). Leider kennen viele Studenten diese Schriftstellerin nicht, aber den Teilnehmern dieses Seminars ist sie sicherlich gänzlich unbekannt. „Kennen Sie den Spruch von Marie von Ebner-Eschenbach?“ (S. 34) ist also eine sehr rhetorische Frage. Methodisch ist die Autorin sehr mutig. Nach einer ausführlichen Vorstellungsrunde,

bei der Erwartungen und Wünsche festgehalten und zentrale Begriffe wie z. B. eigene und fremde Kultur diskutiert werden, eröffnet sie den Teilnehmern, dass am folgenden Tag die Teilnehmer in Spaziergängen Stadt, Land und Leute kennen lernen können. Jeder Teilnehmer entscheidet selbst, was er an diesem Tag unternimmt. Das ist eine ungewöhnliche Idee, es bleibt jedoch ein Rest Skepsis. Wäre es nicht besser, diese Anregung mit bestimmten Aufträgen zu verbinden, z. B. aus der Methodenkiste von City Bound (Crowther 2005) oder mit einer kleinen Projektidee? So jedenfalls muss das Unternehmen bzw. der CEO erst gefunden werden, der ein solches Weiterbildungskonzept genehmigt. Auch wären noch ein bis zwei Tage mehr notwendig, um die vielen Ideen und Anregungen (S. 82f) konkretisieren zu können. Im nächsten Abschnitt geht es um kulturelle Dimensionen. Hier werden in aller Kürze, aber durchaus übersichtlich, einige Theorien vorgestellt. Die Charakteristika internationaler Kulturen nach Gesteland (S. 11f) hätten etwas

ausführlicher erklärt werden sollen. Die Landes-Kulturprofile (S. 114) sind für Anfänger durchaus erhellend. Vielleicht wäre es noch eine gute Ergänzung gewesen, jedem Länderprofil die zehn „To Dos“ und die zehn „Not to dos“ zuzuordnen.

Der dritte Abschnitt bringt Konzepte und Empfehlungen. Die Hinweise auf sinnvolle Methoden interkultureller Seminare (S. 128) sind zu wenig zugeschnitten auf diese Thematik. Inputs, Referate, Gruppenarbeit, Fallbeispiele, Rol-

lenspiele, Simulationen, Arbeit mit Texten - diese Hinweise gelten für alle Arten von Seminaren. Der letzte Teil dieses Kapitels geht auf die Schwierigkeiten ein, die für Fachleute und deren Partner bei einer Auslandstätigkeit entstehen. Es ist keine Neuigkeit, dass man durch Filme und Filmsequenzen dazulernen kann (S. 143ff). So wie der Starnberger „Studienkreis für Tourismus und Entwicklung“ Broschüren zum Verstehen von Ländern entwickelte, so müsste auch das filmische Material aufbereitet werden, damit effi-

zient gelernt wird. Insofern bleiben diese Ausführungen zu vage.

Nach dem Epilog folgen noch drei Seiten Werbung in eigener Sache. Das sind drei Seiten zuviel. Das Buch von Hecht-El Minshawi ist in vielen Teilen durchaus anregend, vor allem dann, wenn die Autorin aus ihrer eigenen Trainerinnenpraxis berichtet. Manchmal sind Zitate und Formulierungen etwas banal. Die Übersetzung ins Englische hätte man sich sparen können

Werner Michl

Jörg-Dieter Gauger: Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/ Richtlinien und Schulbücher für Geschichte – Schwalbach/Ts. 2008, Wochenschau-Verlag Wissenschaft, 390 Seiten

Diese umfängliche und sorgfältig erarbeitete Untersuchung, deren Befunde aus Lehrplänen und Schulbüchern ausführlich dokumentiert werden (S. 114-190), wobei die nordrhein-westfälischen Geschichtsrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe 1998 und 1999 im Hinblick auf eine eigenständige Sequenz „Polen und Deutsche“ besonders intensiv diskutiert werden (S. 191-390), befasst sich mit 62 Lehrplänen/ Richtlinien sowie „Bildungsstandards“ ab Jahrgangsstufe 5 in den jeweiligen Schulformen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Klassen- und Jahrgangsstufen handelt es sich um insgesamt 300 Lehrpläne/Richtlinien mit einem Umfang von über 3.000 Seiten. Parallel dazu hat Jörg-Dieter Gauger 45 Geschichtsschulbücher aus allen 16 Bundesländern analysiert. Die Auswertung wurde dabei auf die folgenden Themenkomplexe konzentriert:

1. Ostsiedlung/Deutscher Orden
2. Die polnischen Teilungen
3. Polen und Deutschland im 19. Jahrhundert
4. Die Situation nach 1918

5. Flucht und Vertreibung nach 1945/Integration
 6. Ostpolitik/Ostverträge der BRD in den 1970er Jahren
 7. Zwei-plus-Vier-Vertrag.
- Folgende relevanten ostgeschichtlichen Themenkomplexe, die in sämtlichen Lehrplänen auftauchen, wurden aufgrund ihrer Abstraktheit und ihrer allgemeinen Nennung nicht gesondert ausgewiesen: Städtebünde (Hanse), NS-Außenpolitik, Zweiter Weltkrieg, Verbrechen des Nationalsozialismus, Zusammenbruch 1945, Nachkriegsordnung, Teilung Deutschlands nach 1945, Entspannungspolitik, Friedliche Revolution 1989.

Aus der informativen Übersichtstabelle (S. 40-41), die die entsprechenden thematischen Schwerpunkte in den Lehrplänen aller 16 Bundesländer ausweist, geht bereits sehr deutlich hervor, dass ostgeschichtliche Themen wie Ostsiedlung, Polnische Teilungen, Flucht und Vertreibung, Ostpolitik, Vertriebene/Aussiedler in deutschen Lehrplänen und Lehrbüchern nur defizitär behandelt werden.

Im Anschluss an diese Tabelle, die angesichts der unübersichtlichen und komplexen Quellenlage einen ausgezeichneten ersten Überblick liefert, handelt der Autor die einzelnen Schwerpunktthemen sukzessive ab.

Hinsichtlich der Thematik der deutschen Ostsiedlung konstatiert Gauger ein Verschwinden der „Fernerinnerung“, was sowohl für die untersuchten Lehrpläne als auch für die Schulbücher gelte. Aktuell werde das Thema Ostsiedlung kaum oder gar nicht behandelt. Im Unterschied zu den 1950er und 1960er Jahren sei die zivilisatorische Rolle der Ostsiedlung und des Deutschen Ordens vollkommen unterbelichtet. Die Rolle der „Deutschen“ sei dabei negativ besetzt, während die „Polen“ im Sinne des umstrittenen Schlagworts vom „Deutschen Drang nach Osten“ unter der „deutschen“ Expansionslust leiden und ausschließlich als Opfer dargestellt werden. Insgesamt kommt der Autor zu dem plausiblen Ergebnis, dass die Richtlinien- und Schulbuchtexte im Hinblick auf die unzeitgemäße nationale

Deutung „deutsch-polnischer Konflikte“ überarbeitet und versachlicht werden müssten. (S. 57) Im nächsten Abschnitt stellt Gauger im Rahmen seiner Auswertung fest, dass die polnischen Teilungen zu wenig behandelt werden. Aufgrund des Umstands, dass die polnischen Teilungen für die Polen bis heute ein Trauma darstellen, seien sie für die deutsch/preußisch-polnischen Beziehungen ein eminent wichtiges Thema, so dass ihnen eine eigene Unterrichtssequenz gewidmet werden sollte. Allerdings warnt der Autor vor einer zu stark moralisierenden Deutung dieser Vorgänge, die zumeist ex post eingebracht werde und den herrschenden Zeitgeist nur unzureichend widerspiegele. (S. 59) Der vor allem gegen Russland gerichtete Freiheitskampf der Polen (1794, 1830/31) sowie die deutsche liberale Polenfreundschaft nach 1830 finden außer in den Lehrplänen von Rheinland-Pfalz (Hambacher Fest) kaum Erwähnung. So bleibe diese kurze Phase positiver Beziehungen und Polenbilder (deutsche Polenlieder!) eine ungenutzte Leerstelle, wodurch der einseitige Eindruck verstärkt werde, dass es sich bei den deutsch-polnischen Beziehungen um eine durchgängige Konfliktgeschichte handele, bei der Deutschland die Rolle des Verursachers/Übeltäters zugewiesen werde. (S. 60)

Im Hinblick auf das Thema der polnischen Zuwanderung ins Ruhrgebiet wird festgestellt, dass das Thema nur in fünf Landeslehrplänen Erwähnung finde. In den Schulbüchern gehe es zudem nicht so sehr um die Darstellung der Situation der zugewanderten Polen, sondern eher um den aktuellen Migrationsdiskurs und die Problematik von Zuwanderung und Integration bzw. Assimilation. Unabhängig von der Einschätzung des Autors sollte m. E. in diesem Kontext die weiterhin

akute Fragestellung diskutiert werden, welches Integrationskonzept damals angewendet wurde und welches Konzept heute in Frage käme, also grosso modo die Kontroverse zwischen den idealtypischen Modellen „melting pot“ versus „salad bowl“. Auch die preußische Polenpolitik, die im kollektiven Bewusstsein der Polen so nachhaltige Spuren hinterließ, wird nur in fünf Ländern etwas ausführlicher behandelt. Die Bismarcksche „Realpolitik“, die anhaltenden preußischen Germanisierungsversuche sowie die ab 1885 massiv einsetzende Ostmarkenpolitik bleiben somit so gut wie unerwähnt. Bei der Behandlung der preußischen Polenpolitik in den Lehrbüchern erfolgt eine Kritik am aggressiven preußischen Nationalismus, der die polnische Minderheit assimilieren bzw. verdrängen möchte und dabei zu rigiden Mitteln (Ausweisungen, Kulturkampf) greift. Im Abschnitt über Versailles und die Folgen macht der Autor noch einmal sehr deutlich, welche untergeordnete Rolle der polnischen Geschichte in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern zukommt. In elf Bundesländern gibt es nicht einmal einen Hinweis darauf, dass nach 1918 ein neuer polnischer Staat wieder entstand. So gut wie unerwähnt bleiben die Kämpfe um Oberschlesien sowie der damit verbundene aggressive polnische Nationalismus. Zu wenig Beachtung finden auch das Wilsonsche Konzept des Selbstbestimmungsrechts der Völker sowie die daraus resultierenden Widersprüche und Konflikte im Hinblick auf die Lage nationaler Minderheiten nach den Grenzziehungen von Versailles. Im Vordergrund der Darstellungen steht die deutsche Perspektive der Revision von Versailles, während die diskriminierende Minderheitenpolitik beider Staaten nicht behandelt wird. Der Zweite Weltkrieg als zentra-

les Thema der deutsch-polnischen Beziehungen mit dem durch die Wehrmacht und die deutschen Sondereinheiten bereits ab 1939 begonnenen Vernichtungskrieg (neben der jüdischen Shoah Exterminierung, Vertreibung und Abschiebung polnischer Bevölkerung sowie der Ghetto- und der Warschauer Aufstand) wird in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern nur unzureichend dargestellt. Auch bleibt der Hitler-Stalin-Pakt in der Regel unerwähnt. Dies gilt auch für den von der Sowjetführung verfügteten Massenmord an polnischen Soldaten und Zivilisten, für den Katyn steht. Weder der entschiedene Widerstand der polnischen Heimatarmee, der sich gegen die deutsche sowie sowjetische Okkupation des Landes richtete noch das Thema polnischer Zwangsarbeit im Dritten Reich werden gebührend behandelt. So werde lediglich ein rudimentäres, unvollständiges Bild geliefert.

Flucht und Vertreibung sind als Themen zwar in allen Lehrplänen vertreten, werden aber häufig an die zeitgenössische Behandlung des Themas Migration gekoppelt. Begriffe, die, wie in den Lehrplänen der 1950er und 1960er Jahre, eine moralisierende Haltung suggerieren konnten, sind verschwunden. Der häufig hergestellte Kontext von deutschen Verbrechen und Vertreibung deutscher Bevölkerung scheint die Vertreiber zu entschuldigen. (S. 74) Umgekehrt wird die sog. „Westverschiebung“ Polens – mit allen bevölkerungspolitischen Konsequenzen für die einstigen Ost- und die neuen Westgebiete Polens – gar nicht behandelt. Auch in den Schulbüchern stellen Flucht und Vertreibung ein durchgängiges Thema dar. Termini wie „Zwangsumsiedlung“ setzten sich nicht durch, allerdings gibt es im Hinblick auf die Kontextualisierung des Themas mit dem

Thema Migration durchaus verharmlosende Formulierungen, die die historischen Vorgänge nicht adäquat beschreiben. (S. 75) Die Fakten werden selten wiedergegeben, Emotionalisierung soll vermieden werden. Der Anspruch, dass Unrecht nicht mit Unrecht vergolten werden darf, wie er noch in den Lehrbüchern der 1950er und 1960er Jahre formuliert wurde, fehlt. Vielmehr wird die These lanciert, dass das gemeinsame Schicksal verbinden sollte, weil beide Völker zu Opfern von Flucht und Vertreibung wurden.

Im Kontext der neuen Ostpolitik und der Ostverträge postuliert der Autor, dass der Charakter der Brandtschen Ostverträge als Gewaltverzichtsverträge, nicht als Anerkennungsverträge dargestellt werden sollte. Auch solle die Kontroverse um die Rolle der Brandtschen Ostpolitik für die Vereinigung beider deutscher Staaten nicht ausgespart werden. In allen Lehrplänen und Schulbüchern wird die neue Ostpolitik der sozialliberalen Koalition nach 1970 behandelt. Dabei werden die Ostverträge indirekt als Station auf dem Weg zur Wiedervereinigung gewertet und gelten demnach als historisch notwendig, während der Widerstand der Vertriebenenverbände als unzeitgemäß hingestellt wird. Die häufig abgedruckte Abbildung vom Kniefall Willy Brandts vor dem Warschauer Ghetto-Denkmal sei die markante Geste für die deutsch-polnische Annäherung und gelte als „Symbol der Anerkennung deutscher Schuld und des Willens zur Aussöhnung.“ (S. 78)

Den Demokratisierungsprozessen im Ostblock werde hingegen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Weder die Bedeutung der „Solidarność“ noch die immense Rolle Papst Johannes Paul II. im Hinblick auf die Aufhebung der Spaltung Europas, die Befreiung der

Ostblockstaaten und die Wiedervereinigung Deutschlands finden in den deutschen Lehrplänen und Lehrbüchern eine adäquate Beschreibung. Ebenso wenig wird die polnische Nachkriegsgeschichte behandelt.

Hinsichtlich der Darstellung des Zwei-plus-Vier-Vertrags kommt der Autor zu einem ganz ähnlichen Ergebnis. Der Vertrag wird nur in acht Lehrplänen erwähnt, während die Schulbücher lediglich ihre Informationspflicht erfüllen. Auch werde nicht erklärt, dass die Unterzeichnung des Vertrags für die Deutschen den endgültigen Abschied aus 800 Jahren deutscher Geschichte im Osten bedeutete, während er für die Polen jenes Maß an Sicherheit brachte, das für einen gemeinsamen Aufbruch nach Europa notwendig war. (S. 79)

In seiner zusammenfassenden Beurteilung führt Gauger aus, dass es aufgrund des deutschen Bildungsföderalismus weder halbwegs einheitliche Kenntnisse noch halbwegs einheitliche Bilder der „deutschen“ Geschichte im Osten gebe. Dies gelte auch für die deutsch-polnischen Beziehungen sowie für die Geschichte des Nachbarn Polen, die keinesfalls angemessen gewürdigt werde. Eine zweite dominierende Tendenz erblickt Gauger in der faktischen Eliminierung des Faches Geschichte aus den deutschen Lehrplänen/Richtlinien, ein Trend, der sich angesichts der Einführung der sog. „Bildungsstandards“ wohl weiter fortsetzen werde. Als besonders prägnantes Beispiel führt der Autor die Behandlung der deutschen Ostsiedlung an. In den deutschen Rahmenplänen sei das Thema systematisch reduziert und ausgedünnt worden. Auch die Periode nach Tannenberg (1410) bis zu den polnischen Teilungen (1772) sei als ausgesprochene Leerstelle zu bewerten. Weder der Wiener Kongress (1815) noch die Napoleonische

Ära oder die deutsche liberale Polenfreundschaft ab 1830/31 finden Erwähnung. Dies gelte auch für die Ära nach 1848, zu der es nur ausgesprochen spärliche Informationen gebe. Diese Tendenz setze sich – wie oben besprochen – bis in die neueste Geschichte fort.

Außer den offenkundigen Leerstellen kritisiert der Autor aber auch die Art der Darstellung. Er geht ausführlich auf die Positionsdebatte um die Rolle des Deutschen Ordens ein, aber auch auf die moralisierende Darstellungsweise der deutsch-polnischen Geschichte nach 1968 und in den 1970er Jahren, für die die damals geprägten und ständig wiederkehrenden Begriffe Aussöhnung, Versöhnung, Schuld, Sühne, Buße etc. stehen. (S. 89) Damals wurde die Nationalzentriertheit und der deutsche Überlegenheitsgestus der 1950er und 1960er Jahre endgültig überwunden, der „andere“ wurde in die Darstellung mit eingebunden und Perspektivenwechsel gefordert. So gelangten auch polnische Sichtweisen und Wertungen sowie Quellen in deutsche Lehrbücher. Hier konstatiert der Autor allerdings eine weit verbreitete Tendenz zur deutschen Schuldzuweisung an sich selbst, die kritisch hinterfragt werden müsse, zum Beispiel im Hinblick auf die deutsche Ostsiedlung und den Deutschen Orden. Hinsichtlich des Themas Flucht und Vertreibung kann auf die oben formulierte Kritik Gaugers verwiesen werden. Allerdings wird noch einmal akzentuiert, dass im Unterschied zu den 1950er und 1960er Jahren der Hinweis auf Unrecht und Völkerrechtswidrigkeit dieses Vorgangs nunmehr vollkommen entfalle und dessen völkerrechtlicher Abschluss durch den Zwei-plus-Vier-Vertrag lediglich nüchtern notiert werde. (S. 96) Bezüglich des in den Lehrplänen und Schulbüchern enthaltenen

Polenbildes werde Polen durchgängig in seiner Opferrolle dargestellt, während Deutschland ebenso durchgängig die Täterrolle zukomme. So betreffe das Bekenntnis zur eigenen Schuld nicht nur die ferne Vergangenheit, sondern wirke sich auch auf die Darstellung der deutschen Nachkriegsgeschichte im Verhältnis zu Polen aus. Hieraus entwickelt der Autor die These, dass das deutsche historische Gedächtnis sowie die selektive Interpretation der Vergangenheit sich in vielen Elementen an eher polnische Geschichtsbilder angenähert haben. (S. 102) Jörg-Dieter Gauger hat eine umfassende, sorgfältige und kritische Studie vorgelegt, aus der deutlich

hervorgeht, dass wir es bei der Vermittlung der deutsch-polnischen Beziehungen in Geschichte und Gegenwart an deutschen Schulen mit erheblichen Defiziten zu tun haben. Es wäre wünschenswert, wenn man die Ergebnisse dieser Arbeit mit Befunden aus polnischen Lehrplänen und Geschichtslehrbüchern vergleichen könnte. Sicherlich würde man hier ebenfalls auf erhebliche Defizite stoßen, die der nationalen Optik und Tradierung von nationaler Geschichte geschuldet sind. Inwiefern sich die polnische Geschichtswissenschaft und Didaktik diesbezüglich verändert und „internationalisiert“ hat, wäre zu prüfen. Angesichts anhaltender

Kontroversen über die Rolle der Geschichtspolitik und der historischen Erinnerung in beiden Ländern muss dem Autor sicherlich beigegeben werden, wenn er für beide Nachbarn anregt, die Initiative zu ergreifen und sich zu einem gemeinsamen Geschichtswerk durchzuringen. (S. 105) Aber auch dann bliebe die Frage offen, ob die gemeinsam erarbeiteten Desiderate Eingang in die Lehrpläne und Lehrbücher beider Staaten fänden. Die einschlägigen Erfahrungen mit den deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen geben zu einer eher skeptischen Haltung Anlass.

Zbigniew Wilkiewicz

Suitbert Cechura: Kognitive Hirnforschung. Mythos einer naturwissenschaftlichen Theorie menschlichen Verhaltens – Hamburg 2008, VSA, 188 Seiten

Der „Mythos vom hirngerechten Lernen“ (Nicole Becker) steht seit einiger Zeit in der Kritik (Siehe dazu auch den Beitrag im AdB-Forum dieser Ausgabe). Dies ist auch Thema der Studie von Suitbert Cechura, der nicht nur die Grundlegung und Herleitung neuerer Lerntheorien durch die Neuropsychologie angreift, sondern zugleich die Anschlussfähigkeit theoretischer Konstrukte in Psychologie und Pädagogik für den neurowissenschaftlichen Boom kritisiert: Der Boom bedeute keine Verbreitung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, es handle sich vielmehr um eine ideologische Offensive, um einen „wissenspolitischen“ Akt, was der Autor auch am Anspruch der Hirnforschung auf den Status einer humanwissenschaftlichen Leitdisziplin und auf die maßgebliche Rolle bei der Konstruktion eines zeitgemäßen Menschenbildes darlegt. Überhaupt bestreitet Cechura,

dass es eine wissenschaftliche Aufgabe sei, Menschenbilder zu entwerfen. Bei einem solchen Unterfangen gehe es nicht um biologische Aussagen über den Menschen – etwa um Aufklärung über den Evolutionsprozess, der den Homo Sapiens zum Resultat hatte. Mit einem Menschenbild werde etwas anderes geleistet, hier erhalte der Mensch „eine Zweckbestimmung, die nicht in ihm selbst liegt, sondern außerhalb von ihm, er dient einem übergeordneten Zweck (...) So wird mit dem Menschenbild das legitimiert, was man vom Menschen will, bzw. dieses dient als Berufungsinstanz für das, was mit dem Menschen angestellt wird (...) Seine Natur verlangt eine entsprechende Behandlung.“ (Cechura)

Cechura begründet diese Position in seiner Studie, deren Hauptteil aus einer minutiösen, kritischen Lektüre des einschlägigen Fachkurses besteht, vorzugsweise an-

hand der beiden Publikationen, mit denen der Hirnforscher und -philosoph Gerhard Roth bekannt geworden ist (vgl. die Doppelrezension in AB 4/04). Die Kritik leistet dreierlei: Erstens belegt sie an wichtigen Stationen der neuropsychologischen Argumentation, dass der jeweilige naturwissenschaftliche Befund die „reduktionistischen“, „deterministischen“ Deutungen nicht hergibt, dass diese sich vielmehr auf philosophische Setzungen und psychologische Konstrukte (vom Unbewussten bis zur Konditionierung) stützen. Zweitens unterzieht Cechura solche Konstrukte ebenfalls der Kritik. Drittens macht er das problematische Verfahren kenntlich, ältere Theorien wie die von Freud oder Skinner – die sich in fundamentalen Annahmen widersprechen – gar nicht in ihrer Erkenntnisleistung und ihren Differenzen zu thematisieren, sondern für die scheinbare Plau-

sibilität des eigenen Vorhabens auszubenten.

Cechuras Analyse bietet anspruchsvolle Lektüre, die sich sowohl an der mangelnden Stringenz der neuropsychologischen Argumentation abarbeitet als auch generell die Konsensfindung in der heutigen Scientific Community aufs Korn nimmt. Zu-

dem kritisiert sie untaugliche Versuche, den Universalitätsanspruch des neueren Biologismus zurückzuweisen. Mit dem Buch liegt eine beeindruckende, exemplarische Bestandsaufnahme zum Geisteszustand moderner Wissenschaft vor – nämlich zu einem Wissenschaftsbetrieb, der im Einklang mit dem Zeitgeist seine

eigenen Ansprüche und Verheißungen in Sachen Verhaltenssteuerung zur Sprache bringt und damit in der Forschungspolitik, aber auch beim breiten, naturwissenschaftlich eher ungebildeten Publikum Anerkennung finden will.

Johannes Schillo

Nicole Becker: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik – Bad Heilbrunn 2006, J. Klinkhardt, 244 Seiten

Eberhard Reich: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis – Darmstadt 2005, Wiss. Buchgesellschaft, 176 Seiten

Der neurowissenschaftliche Aufbruch, die „Wissenschaftsmode“ der Hirnforschung, steht seit einiger Zeit in der Kritik (s. o. die Rezension zu Cechura). Dabei geht es vor allem um zwei Punkte: Erstens wird bezweifelt, dass sich die philosophischen Deutungen eines Determinismus oder Reduktionismus, die z. B. die Willensfreiheit bestreiten und ein neues, biologisch fundiertes Menschenbild etablieren wollen, zwangsläufig aus dem Zuwachs an naturwissenschaftlichen Erkenntnissen ergeben. Zweitens wird der Anspruch der Neurowissenschaften, via Neurodidaktik oder Neuropsychologie einen entscheidenden Beitrag zur fachlichen Entwicklung von Pädagogik oder Psychologie zu leisten, aus grundsätzlichen Erwägungen oder angesichts des derzeitigen Erkenntnisstandes in Zweifel gezogen.

Zum zweiten Typus gehören die beiden angezeigten Publikationen. Sie tragen die Kritik eher in moderater Form vor – teilweise im Einklang mit einem Bescheidenheitsgestus, der sich bei Gelegenheit oder bei einzelnen Forschern auch in der heutigen

Neurowissenschaft findet. Reich hält z. B. fest, „dass die Hirnforschung derzeit zwar Erhellendes zum Lernen aussagen, aber keine grundsätzlich neuen Methoden anbieten kann.“ Becker geht einen Schritt weiter. Sie kritisiert überhaupt den Wunsch pädagogischer Praktiker, aber auch vieler Theoretiker, dass die Hirnforschung für die jeweiligen Belange ihrer Arbeit „anwendbares Wissen“ liefern solle: Diese „lineare Produktions- und Anwendungslogik“ sei falsch, der Entwurf einer eigenständigen Neurodidaktik könne kein sinnvolles Ziel sein. Reich formuliert den Gedanken etwas pragmatischer: Pädagogen sollten sich aus einer „Position der eigenen Stärke heraus“ und voller „Selbstbewusstsein“ der Auseinandersetzung mit der Hirnforschung stellen. Hier wird deutlich, dass der neurowissenschaftliche Boom der letzten Jahre eben auch eine wissenschafts- und forschungspolitische Herausforderung für die Humanwissenschaften darstellt – für einen modernen Wissenschaftsbetrieb, der ganz materiell, also im Blick auf Forschungsgelder und Kapazitäten, zur Konkurrenz angehalten

wird. So ergeben sich neue, innerwissenschaftliche Problemlagen und Anspruchshaltungen, die nichts mit Fragen des sachlichen Erkenntnisfortschritts, sondern mit der Positionierung in einer Hierarchie des Wissens und der Durchsetzung auf einem Markt der Meinungen und kommerziellen Möglichkeiten zu tun haben. Dieses unübersichtliche Feld des interdisziplinären Austauschs wird von der Pädagogik-Professorin Becker und dem pädagogischen Praktiker Reich in ihren Publikationen vermessen. Die Arbeit von Becker, die auf einer Dissertation aus dem Jahr 2004 basiert, ist eher wissenschaftstheoretisch angelegt, wobei ein ausführliches Kapitel auf die moderne Ratgeberliteratur eingeht, die das hirngerechte Lernen propagiert. Reichs Buch ist besonders als Einführungsschrift geeignet, da es einzelne wissenschaftliche Entwicklungen in der Pädagogik wie in den Nachbardisziplinen resümiert und auch in einem eigenen Kapitel eine kurze Übersicht zum derzeitigen Erkenntnisstand der Hirnforschung bietet.

Johannes Schillo

Anselm Cypionka/Hans-Peter Ehrentraut-Daut/Carl Deichmann/Eva Müller (Hrsg.): Perspektiven politischer Kultur. Projekte politischer Bildungsarbeit – Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt 2007, 288 Seiten

Der Sammelband ist ein Gemeinschaftsprojekt des Thüringer Instituts für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, der Thüringer Landeszentrale für politische Bildung, des Vorstands der Deutschen Vereinigung für politische Bildung/Landesverband Thüringen sowie des Lehrstuhls für Didaktik der Politik an der FSU Jena und seines Mitarbeiterkreises und kann nur über die Landeszentrale für politische Bildung in Thüringen bezogen werden. Zugleich ist die Publikation ein Schaufenster in die institutionelle und programmatische Vielfalt schulischer und außerschulischer politischer Bildung in Thüringen, denn es handelt sich genauer gesehen um einen Projektverbund der vier oben genannten Institutionen mit den Einrichtungen der politischen Bildung bei dem Versuch, politische Einstellungs- und Kulturforschung mit politischer Bildung zu verkoppeln.

Seit einigen Jahren gibt es den Thüringen-Monitor, eine Befragung der Bürgerinnen und Bürger zu verschiedenen Themen, die von einer Forschergruppe an der Universität Jena entwickelt und ausgewertet wird. Ausgewählte Ergebnisse dieser Beobachtungen werden in einem einleitenden Beitrag von Michael Edinger und Andreas Hallmann vorgestellt, im Zentrum stehen dabei die Meinungen und Einstellungen der Bevölkerung zu Politik und Demokratie. Die Untersuchung subjektiver Dimensionen des Politischen wird zugleich als politische Kulturforschung begriffen. In einem systematischen Beitrag reflektiert Karl Deichmann über das Verhältnis von politischer Kultur und politischer

Bildung: Das „Leitziel der politischen Bildung“ besteht für ihn in der „Befähigung zur aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins“. Die Ausbildung eines politischen Deutungs- und Ordnungswissens, das Deichmann im Weiteren spezifiziert, wird in diesem Zusammenhang als Voraussetzung bürgerschaftlicher Betätigung gesehen. Allerdings besteht die politische Kultur aus den jeweils durch Erfahrungen und Milieuhintergründen generierten Ensembles von Interpretationen und Sprachmustern und den dahinter stehenden Werten und Normen. Die Ergebnisse des Thüringen-Monitors zeigen nun die Defizite der Bürger und den entsprechenden Handlungsbedarf der politischen Bildung an. Die hinter den Deutungsmustern liegenden Werte und Normen z. B. müssen dechiffriert und ggf. problematisiert werden. Der Autor identifiziert als aktuelle Problemkonstellationen Furcht vor Globalisierung, Demokratieverdrossenheit, Rechtsextremismus sowie DDR-Nostalgie und schlägt der Praxis eine Kombination von systemischen, werteerzieherischen, personenbezogenen und institutionenkundlichen Ansätzen vor. Dabei macht er keinen Unterschied zwischen politischer Jugend- und Erwachsenenbildung oder schulischer politischer Bildung. Aber nicht nur deshalb wirkt sein Ansatz relativ schematisch und praxisfern.

Die im folgenden Hauptteil geschilderten 19 Projekte, die nicht nur von Bildungswerken und Akademien, sondern auch von Gedenkstätten, Schulen, Univer-

sitäts- und Landeseinrichtungen durchgeführt wurden, werden drei (von den vorhin genannten vier) Problembereichen zugeordnet: Zwei Angebote dem Thema DDR-Geschichte, bezeichnenderweise von zwei evangelischen Einrichtungen, zehn Projekte sollen der Demokratieentwicklung dienen und schließlich sieben der kritischen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus. In unterschiedlicher Länge, Tiefe und Qualität werden Projektdesign und Durchführungserfahrungen beschrieben. Dabei wird eine methodische Vielfalt deutlich, ein praktisches Eigenleben und ein Überschreiten disziplinärer Grenzen, die die vorhin referierten politikdidaktischen Überlegungen etwas ins Leere laufen lassen. Ist das nur ein neuerlicher Beweis für den Widerspruch oder – wie man es heute besser charakterisiert – die Selbstreferentialität von Theorie und die Eigenlogik der Praxis? Der Ansatz Carl Deichmanns wirkt recht konventionell, ableitungslogisch und wissenszentriert konstruiert, eben sehr politikdidaktisch. In den Praxisberichten verwirbeln und verdampfen solche Ansprüche unter den außerdem erkennbar wirkenden Gestaltungskräften wie Teilnehmerinteressen, Erwartungen von Anerkennung, Beteiligung, Methodenvielfalt und anderen Erlebnisqualitäten offenbar. Die Beschreibungen und Auswertungen der Projekte, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann, sind in der Mehrheit nicht uninteressant und können die eigene Arbeit in verschiedener Weise anregen.

Paul Ciupke

Markt

Termine

Vom 5. bis 23. Mai 2009 finden die **Aktionstage Politische Bildung** statt, in deren Rahmen die Träger politischer Bildung ihre Veranstaltungen präsentieren können. Sie werden von der Bundeszentrale für politische Bildung in einer Broschüre gesammelt, die Interessierten unentgeltlich zur Verfügung gestellt wird. Zentrale Veranstaltung der Aktionstage ist die **Lange Nacht der Demokratie**, mit der am 23. Mai, also zum Abschluss der Aktionstage, in Bonn an die Unterzeichnung des Grundgesetzes vor 60 Jahren erinnert werden soll. Für die Veranstaltung wurde ein Format gewählt, das vielfältige Aktivitäten für verschiedene Zielgruppen zum thematischen Schwerpunkt bieten und die Vielfalt der politischen Bildung auf öffentlichkeitswirksame Weise anschaulich machen soll. Vorgesehen sind Podiumsgespräche, Workshops, Vorträge, Lesungen, Kunstaktionen und eine „Grundgesetz-Geburtstagsparty“. Veranstalter sind die Bundeszentrale für politische Bildung, der Bundesausschuss Politische Bildung, die Landeszentrale Politi-

sche Bildung NRW, die Stadt Bonn und Museen der Museumsmeile.

Infos: Bundeszentrale für politische Bildung, Svetlana Alenitskaya, FB Veranstaltungen, Adenauerallee 86, 53113 Bonn, svetlana.alenitskaya@bpb.bund.de, www.bpb.de/aktionstage

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. veranstaltet vom 16. bis 18. September 2009 an der Technischen Universität ihre **Jahrestagung 2009** zum **Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?“** Sie soll Antworten auf die Frage geben, ob die wissenschaftliche Weiterbildung zehn Jahre nach Verabschiedung der Bologna-Erklärung tatsächlich die ihr in diesem Kontext zugewiesene neue Kernaufgabe der Hochschulen einnehmen konnte und welche Auswirkungen Bologna auf die wissenschaftliche Weiterbildung hat. Schwerpunkte sind dieser Tagung werden sein:

- Bologna: Verzahnung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des grundständigen Studiums
- Bologna: Bildungsausschluss oder Bildungsanschluss?
- Bologna: Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Standardisierung und Qualitätsmanagementverfahren
- Bologna: Adressaten und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Bologna und die Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung.

Zu diesen Schwerpunkten hat die DGWF Referate im Umfang von maximal 20 Minuten erbeten, die allerdings bereits bis zum 31. März angemeldet sein mussten. Über ihre Annahme entscheidet die Programmkommission bis Mitte Mai 2009.

Infos zur Veranstaltung und zum call for papers unter www.dgwf.net oder bei Ulrike Strate, Technische Universität Berlin, Zentraleinrichtung Kooperation, Tel. +49(0)30314-23530.

Wettbewerbe

JUGEND für Europa startete mit dem Portal Youthreporter einen **Schreibwettbewerb** zum Thema **„Verliebt in Europa“**. Zur Teilnahme aufgerufen sind Jugendliche zwischen 13 und 30 Jahren, die europäische Auslandserfahrungen gemacht haben. Einsendeschluss für die Texte, unter denen die 12 besten prämiert werden, ist der 1. Mai 2009.

Infos unter www.youthreporter.eu/

Die Bundeszentrale für politische Bildung ruft zur Teilnahme am **„einheitspreis – Bürgerpreis zur Deutschen Einheit“** auf. Mit diesem Wettbewerb werden seit 2002 alljährlich Beiträge zum deutschen Einigungsprozess gewürdigt, die von einzelnen Bürgern/Bürgerinnen oder Initiativen geleistet werden. Seit letztem Jahr werden zudem Menschen und Projekte prämiert, die das Zusammen-

wachsen von Ost und West in Europa fördern. Bewerbungen können in den Kategorien „Menschen“, „Kultur“ und „Jugend“ für den einheitspreis 2009 eingereicht werden. Zusätzlich wird ein Sonderpreis an eine Person des öffentlichen Lebens für herausragende Leistungen zum europäischen und/oder deutschen Vereinigungsprozess vergeben.

Einsendeschluss für Bewerbungen ist der 15. August 2009.

Infos und Bewerbungsunterlagen unter www.einheitspreis.de

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur hat gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bundesweit den **Dieter Baacke-**

Preis ausgeschrieben, mit dem beispielhafte medienpädagogische Projekte der Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit ausgezeichnet werden.

Adressaten sind außerschulische Träger wie Jugendzentren, Kindergärten, Träger der Jugendhilfe, Medienzentren oder -initiativen. Bewerben können sich aber auch Projekte, die in der Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Trägern ent-

standen sind. Erwartet werden Wettbewerbsbeiträge, die zeigen, wie auf innovative, originelle oder mutige Weise pädagogisch orientierte Medienkompetenz gefördert werden kann.

Bewerbungsschluss: 31. August 2009.

Information und Anmeldungen unter www.gmk-net.de/wettbewerb/dieter_baacke_preis.php

Aufruf Europäischer Freiwilligendienst

JUGEND für Europa und IJAB e. V. wollen mit ihrem Projekt „JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“ die Integration von Jugendlichen aus Migrantenfamilien in und durch internationale Jugendarbeit fördern. Ihr Anteil in Feldern internationaler Jugendarbeit soll – insbesondere

im Europäischen Freiwilligendienst – erhöht werden. Migrantenorganisationen, Jugendmigrationsdienste und bereits anerkannte Träger des Europäischen Freiwilligendienstes sind aufgerufen, EFD-Projekte unter Beteiligung Jugendlicher mit ausländischen Wurzeln zu

entwickeln. Es ist das Ziel des Aufrufs, die spezifischen Kompetenzen der Jugendlichen durch ihre Mitarbeit in EFD-Projekten einzubringen und zu fördern.

Infos: www.jugendfuereuropa.de/jfe/aufruf-jive-efd/

Lehrgang Menschenrechte

Die Donau-Universität Krems bietet einen berufsbegleitenden Masterlehrgang „Menschenrechte“ an, der im Herbst 2009 startet. Er soll den Studierenden Kenntnisse vermitteln, die sie

in die Lage versetzen, die Menschenrechtsproblematik beurteilen, die Komplexität der Materie verstehen und Lösungsansätze ausarbeiten zu können.

Infos zum Lehrgang „Menschenrechte/Human Rights“ unter www.donau-uni.ac.at/de/studium/menschenrechte/index.php

Neue Netzangebote

Der Deutsche Volkshochschul-Verband hat – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung – das **Inter-netportal „ich-will-lernen.de“** entwickelt, das Jugendliche beim Nachholen eines Schulabschlusses unterstützen soll. Die von DVV-Präsidentin Prof. Dr. Rita Süß-

muth und Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen (BMBF) im Januar gestartete kostenlose Lernplattform umfasst mehr als 9.000 interaktive Übungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in individuell wählbaren Lernstufen. Die Inhalte orientieren sich an den Bildungs-

standards der Kultusministerkonferenz und bieten einen Querschnitt des Lernstoffes zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses.

Infos unter www.ich-will-lernen.de oder www.dvv-vhs.de

Seit 1. März 2009 können Einrichtungen der Jugendarbeit und Medienzentren mit einem **Partnerportal des Jugendportals netzcheckers.de** eine eigene interaktive Internetseite gestalten. Geboten wird medienpäda-

gogischer Service, der von der Teilnahme an Fachveranstaltungen und Spielaktionen über Beratung bis hin zu Methoden-Sets für Medienprojekte reicht. Mit den Partnerportalen sollen die Jugendarbeit in Deutschland

vernetzt, bestehende Kooperationen gestärkt und medienpädagogische Angebote ausgeweitet werden.

Infos unter
www.netzcheckers.de

Zeitschriften zur Politischen Bildung

Ausgabe 1-2009 der vom Bundesausschuss politische Bildung herausgegebenen Zeitschrift **„Praxis politische Bildung“** stellt die politische Bildung im Wahljahr in den Mittelpunkt der Beiträge. Es geht darum, so Redakteur Johannes Schillo im Editorial, die Daueraufgabe und die neuen, durch die Entwicklung der Mediengesellschaft bedingten Herausforderungen politischer Bildung im Superwahljahr 2009 zu verdeutlichen.

Bezug: Über den Juventa Verlag, Ehretstraße 3, 69469 Weinheim, oder den Buchhandel.

„Deutschland 1949/1989/2009“ ist das Thema von Nr. 4-2008 der Zeitschrift **politische bildung**, die im Wochenschau Verlag erscheint. Im Zentrum stehen die Entwicklungen in der Zeit nach 1989 und ihre Auswirkungen auf

das heutige Selbstverständnis, wobei aber auch an die doppelte Staatsgründung 1949 und das wechselseitige Verhältnis der beiden deutschen Staaten und ihre Einbindung in die jeweiligen Bündnissysteme erinnert wird.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Straße 10, 65824 Schwalbach/Ts., oder den Buchhandel.

Im Wochenschau Verlag (Bezugsadresse s. o.) sind zwei neue Ausgaben der für den politischen Unterricht konzipierten Zeitschrift **Wochenschau** erschienen.

- Nr. 6-2008 für die Sek. II konzentriert sich auf „Regieren“ als Unterrichtsthema und stellt Grundlagen und aktuelle Beispiele für Regierungshandeln vor.
- Die Sonderausgabe vom Dezember 2008 für die Sek. I

und II behandelt das Thema Sozialstruktur und beschreibt Gesellschaftsindikatoren, Verfahren der Datenermittlung über gesellschaftliche Gruppen und ihre Lebenssituation, soziale Ungleichheit und andere Aspekte zur Charakterisierung von Gesellschaften.

Im Dezember kam eine neue Ausgabe des von der Bundeszentrale für politische Bildung verantworteten Magazins **fluter** heraus, das vor allem die Zielgruppe Jugendliche ansprechen soll. Im Mittelpunkt von Nr. 2-2008 stehen die Menschenrechte, ihre Bedeutung und aktuelle Gefährdungen 60 Jahre nach der Verabschiedung der Menschenrechtsdeklaration 1948.

Bezug: über www.fluter.de/abo oder abo@heft.fluter.de

Merz-Ausgabe zu Medienpädagogik in Ganztagschulen

In Nr. 1-09 der Zeitschrift **medien + erziehung** geht es um den Schwerpunkt Medienpädagogik in der Ganztagschule. Die Zunahme von Ganztagschulen ist

Anlass, über Möglichkeiten der Integration von Medienpädagogik nachzudenken und ausgewählte innovative Modelle dazu vorzustellen.

Bezug: kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Straße 64, 81538 München.

Kinder- und Jugendschutz in Europa

Ausgabe 1-2009 der von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz herausgegebenen Zeitschrift **Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis** widmet sich dem Thema Europa. Sowohl das Inter-

net als auch das Satellitenfernsehen sind Bereiche, die verdeutlichen, dass Gefährdungen junger Menschen grenzüberschreitend sind. Jugendschutzstandards auf der europäischen Ebene gibt es allerdings bislang nicht. Das Heft

setzt sich mit den daraus resultierenden Herausforderungen auseinander.

**Bezug: Ernst Reinhardt Verlag,
Kemnatenstraße 46,
80639 München.**

Außerschulische Bildung

39. Jahrgang 2008

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/Mitgliedseinrichtungen

- Lebensmittelsicherheit und Hygiene in der Hauswirtschaft, S. 108
- AdB-Fortbildung in Sachen Öffentlichkeitsarbeit, S. 109
- Die Szenario-Methode in der politischen Bildung – Zentrale Arbeitstagung im Programm Politische Jugendbildung des AdB, S. 110
- Demokratieentwicklung in der Informationsgesellschaft – Jugendpolitisches Forum des AdB, S. 111
- „The last 3 weeks will have a huge impact on my whole further life“ – Moskauer Student/-inn/-en hospitieren in Bildungseinrichtungen des AdB, S. 111-112
- Neuberufung der AdB-Kommissionen und deren konstituierende Sitzungen, S. 114-118
- Rap Musik und Mitmachspiele: Politische Jugendbildung präsentiert sich auf dem 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, S. 234
- Friedrich-Naumann-Stiftung feierte 50-jähriges Bestehen, S. 235
- Deutsch-mongolisches Hospitationsprogramm in der Mongolei, S. 337-338
- Herbstsitzungen der AdB-Kommissionen, S. 338-341
- Heinrich-Böll-Stiftung weihte neues Haus ein, S. 341-342
- Aktivitäten von AdB-Mitgliedsinstitutionen, S. 342-343

- Bielenberg, Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Rückblick auf das AdB-Jahresthema 2008, S. 408-410
- AdB-Jahrestagung „Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie“, S. 431-434
- AdB-Mitgliederversammlung beschloss Stellungnahme zum Jahresthema 2009 und nahm drei neue Mitglieder auf, S. 434-435
- AdB-Fortbildung „Europa vor Ort: Europäische Fördermittel für die politische Bildung“, S. 435-436
- Die Haustechniker des AdB tagten in Papenburg, S. 437
- „Update Medienkompetenz!“ – für Politische Jugendbildner/-innen im AdB, S. 438
- Kommission Europäische und internationale Arbeit arbeitete zum Thema Menschenrechtsbildung, S. 438-439
- Basa erhielt hessischen Weiterbildungspreis, S. 439
- Neue Projekte von AdB-Mitgliedern, S. 439-440

Arbeitsmarkt

- BMFSFJ startet Aktionsprogramm „Perspektive Wiedereinstieg“, S. 335

Berufliche Bildung

- Bundesbildungsministerin legt Berufsbildungsbericht 2008 vor, S. 107-108

- Berufsbildungsbericht 2008 im Parlament, S. 220-221

Bildung/Bildungspolitik

- Becker, Pimp your project! Valorisation und Validierung als Herausforderung für die politische Bildung, S. 14-21
- Bretschneider/Seidel, Das ProfilPASS-System – Kompetenzfeststellung im Spannungsfeld von Empowerment und Employability, S. 22-27
- Innovationskreis Weiterbildung, Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, S. 65-74
- Bundesausschuss Politische Bildung (bap) Stellungnahme zu den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, S. 75-80
- Schillo, Bildungsforschung – ein paar Trends, S. 77-80
- Bildungschancen für Kinder unter sechs Jahren, S. 91
- Jeder Bildungsweg soll zu einem Abschluss führen, S. 91
- Aufstieg durch Bildung, S. 91
- Den Übergang von der Schule in die Hochschule erleichtern, S. 91
- Mehr Aufmerksamkeit für Technik und Naturwissenschaften, S. 91
- Chancen für Frauen verbessern, S. 91
- Weiterbildung – Lernen im gesamten Lebenslauf, S. 91
- Nationale Qualifizierungsinitiative in der Diskussion, S. 91-93

- Deutsches Bildungssystem in der Kritik, S. 93 - 94
 - Weiterbildungstrends, S. 94-96
 - Erwachsenenbildung und Bundesländer, S. 96-98
 - Kompetenznachweise in Europa, S. 98-99
 - Bundesbildungsministerin legt Berufsbildungsbericht 2008 vor, S. 107-108
 - Neuer Bericht „Bildung in Deutschland“ liegt vor, S. 216-217
 - Berufsbildungsbericht 2008 im Parlament, S. 220-221
 - Regierungskoalition zur Lage der politischen Bildung, S. 221-222
 - OECD-Bildungsbericht 2008, S. 323-324
 - Nationaler Bildungsbericht zu Erfolgen und Defiziten, S. 325
 - Bildungsministerin auf Bildungsreise, S. 325
 - Erwartungen an den Bildungsgipfel, S. 327
 - Einkommen und Bildung bestimmen über soziale Teilhabe, S. 328
 - Ganztagschulkongress betont Bedeutung dieses Schultyps, S. 328
 - Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien (Heimvolkshochschulen) in NRW e. V. (@ba), Schwerter Erklärung. Zur Bedeutung und Wichtigkeit des Teilnehmertages in der außerschulischen Bildung, S. 402-403
 - Bildungsgipfel enttäuschte Erwartungen, S. 417-419
 - Bildung in der Diskussion, S. 419-421
 - DFG startet Bildungspanel, S. 422
 - Volkshochschulen im Aufwind, S. 422-423
 - Bundestag zur Lage der Politischen Bildung in Deutschland, S. 423
 - AdB-Fortbildung „Europa vor Ort: Europäische Fördermittel für die politische Bildung“, S. 435-436
- Bundesländer**
- Erwachsenenbildung und Bundesländer, S. 96-98
 - Ciupke, Verluste und Konstanten. Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW, S. 210-211
 - Diskussion über politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, S. 222
 - Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien (Heimvolkshochschulen) in NRW e. V. (@ba), Schwerter Erklärung. Zur Bedeutung und Wichtigkeit des Teilnehmertages in der außerschulischen Bildung, S. 402-403
- DARE**
- Neues von DARE, S. 112-113
 - DARE-Konferenz zum interkulturellen Dialog in Wien, S. 436-437

Didaktik/Methodik

- Bächter, S-Bahn 1 – Vielfalt leben im Revier. Ein Medien-seminar für bildungsferne Jugendliche, S. 84-87
- Die Szenario-Methode in der politischen Bildung – Zentrale Arbeitstagung im Programm Politische Jugendbildung des AdB, S. 110
- Waldmann, Protest und Anpassung im geteilten Deutschland der 60er und 70er Jahre. Ein Projekt historisch-politischer Jugendbildung, S. 202-209
- Mansury, „Auf Augenhöhe – Wie Integration vor Ort in der Praxis gelingt“, S. 212-215
- George/Winter, „Wir entdecken unsere Geschichte“ Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, S. 296-300
- Wylezol, „Zusammenleben“ Ein Produktseminar mit 45 Jugendlichen aus Berlin-Neukölln, S. 315-318
- Schädlich, Keine Angst vor den Fremden! – ein Projekt für Bernauer Schulen, S. 404-407

Erwachsenenbildung

- Franz, Die Regierung der Qualität. Qualitätsmanagementverfahren in Jugend- und Erwachsenenbildung S. 6-13
- Erwachsenenbildung und Bundesländer, S. 96-98
- Kompetenznachweise in Europa, S. 98-99
- Ciupke, Verluste und Konstanten. Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur

politischen Erwachsenenbildung in NRW, S. 210-211

- Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien (Heimvolkshochschulen) in NRW e. V. (@ba), Schwerter Erklärung. Zur Bedeutung und Wichtigkeit des Teilnehmertages in der außerschulischen Bildung, S. 402-403
- Volkshochschulen im Aufwind, S. 422-423

Europa

- Becker, Pimp your project! Valorisation und Validierung als Herausforderung für die politische Bildung, S. 14-21
- Gandenberger, Museumsmethode Europa, S. 88-90
- Kompetenznachweise in Europa, S. 98-99
- AdB-Fortbildung „Europa vor Ort: Europäische Fördermittel für die politische Bildung“, S. 435-436

Förderungspolitik

- Ciupke, Verluste und Konstanten. Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW, S. 210-211
- Das neue Gedenkstättenkonzept des Bundes wurde verabschiedet, S. 233
- Bundestagsbeschluss Kinderförderungsgesetz, S. 335
- Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien (Heimvolkshochschulen) in NRW e. V. (@ba), Schwerter Erklärung. Zur Bedeutung und Wichtigkeit des Teilnehmertages in der außerschulischen Bildung, S. 402-403

tages in der außerschulischen Bildung, S. 402-403

- AdB-Fortbildung „Europa vor Ort: Europäische Fördermittel für die politische Bildung“, S. 435-436
- Basa erhielt hessischen Weiterbildungspreis, S. 439

Frauenpolitik

- Chancen für Frauen verbessern, S. 91
- BMFSFJ startet Aktionsprogramm „Perspektive Wiedereinstieg“, S. 335

Geschichte

- Das neue Gedenkstättenkonzept des Bundes wurde verabschiedet, S. 233
- Lucke, Der Kampf um „68“ – im Lichte seiner Jubiläen, S. 158-164
- Siegfried, Zwischen Pop und Politik. Jugendkultur in der Bundesrepublik um 1968, S. 165-171
- Ciupke, Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung, S. 172-180
- Revolte im Gulasch-Kommunismus. Ein Interview mit György Dalos, S. 181-185
- Sterbling, Rumänien 1968: Kontext, Geschehnisse und Folgewirkungen, S. 186-194

- Tschiche, Zur historischen Bedeutung des Prager Frühlings 1968, S. 195-201
- Waldmann, Protest und Anpassung im geteilten Deutschland

der 60er und 70er Jahre. Ein Projekt historisch-politischer Jugendbildung, S. 202-209

- Bundestagsdebatte 60 Jahre Israel, S. 230
- George/Winter, „Wir entdecken unsere Geschichte“. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, S. 296-300
- Bundesregierung beschließt Ausstellungs- und Dokumentationsstätte zu Flucht und Vertreibung, S. 334
- Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte, S. 427
- AdB-Jahrestagung „Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie“, S. 431-434

Gesellschaft

- Jugendliche sollen sich mit Folgen des demographischen Wandels auseinandersetzen, S. 102
- Siegfried, Zwischen Pop und Politik. Jugendkultur in der Bundesrepublik um 1968, S. 165-171
- Bremer, Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung, S. 266-272
- Einkommen und Bildung bestimmen über soziale Teilhabe, S. 328
- Lösch, Deliberation und politische Bildung, S. 378-383
- Neue Studien zur politischen Einstellung der deutschen Bundesbürger/-innen, S. 425

Historisch-politische Bildung

- Waldmann, Protest und Anpassung im geteilten Deutschland der 60er und 70er Jahre. Ein Projekt historisch-politischer Jugendbildung, S. 202-209
- AdB-Jahrestagung „Zukunft hat Herkunft – Politische Bildung gestaltet Demokratie“, S. 431-434
- AdB-Mitgliederversammlung beschloss Stellungnahme zum Jahresthema 2009 und nahm drei neue Mitglieder auf, S. 434-435

Hochschulen

- Stifterverband fordert Umbau von Hochschulen zu Stätten Lebenslangen Lernens, S. 330

Institutionen/Organisationen

- Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Stellungnahme zu den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, S. 75-80
- Stifterverband fordert Umbau von Hochschulen zu Stätten Lebenslangen Lernens, S. 330
- Akademie Remscheid feierte 50. Geburtstag, S. 336
- Heinrich-Böll-Stiftung weihte neues Haus ein, S. 341-342
- Borchard/Pieperschneider, Für die Zukunft gut beraten – die Arbeit der politischen Stiftungen, S. 384-389
- Volkshochschulen im Aufwind, S. 422-423

Integration

- Büchter, S-Bahn 1 – Vielfalt leben im Revier. Ein Medien-seminar für bildungsferne Jugendliche, S. 84-87
- Integrationspolitik in der Diskussion, S. 99-101
- Mansury, „Auf Augenhöhe – Wie Integration vor Ort in der Praxis gelingt“, S. 212-215
- Bundestag diskutierte über Lage der Ausländer/-innen in Deutschland, S. 227
- Bremer, Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung, S. 266-272
- Schiele, Politische Bildung für alle – kein Traum, sondern eine Notwendigkeit, S. 280-287
- Schillo, Massenmedien und Migration. Zum Diskussionsstand und zu den Konsequenzen für die Bildungsarbeit, S. 288-295
- George/Winter, „Wir entdecken unsere Geschichte“. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, S. 296-300
- Pohlkamp, Fragmente einer politischen Bildungspraxis mit „sozial benachteiligten“ Jugendlichen, S. 301-305
- Wylezol, „Zusammenleben“. Ein Produktseminar mit 45 Jugendlichen aus Berlin-Neukölln, S. 315-318
- Einbürgerungstests und andere Aktivitäten der Integrationspolitik, S. 331
- Bilanzierung von 20 Jahren Politik für Aussiedler und

nationale Minderheiten, S. 333

- Schädlich, Keine Angst vor den Fremden! – ein Projekt für Bernauer Schulen, S. 404-407
- Bielenberg, Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Rückblick auf das AdB-Jahresthema 2008, S. 408-410
- Migrationsbewegungen und Integrationsbemühungen, S. 429-430

Internationales

- „The last 3 weeks will have a huge impact on my whole further life“ – Moskauer Student/-inn/-en hospitieren in Bildungseinrichtungen des AdB, S. 111-112
- Neues von DARE, S. 112-113
- Revolte im Gulasch-Kommunismus. Ein Interview mit György Dalos, S. 181-185
- Sterbling, Rumänien 1968: Kontext, Geschehnisse und Folgewirkungen, S. 186-194
- Tschiche, Zur historischen Bedeutung des Prager Frühlings 1968, S. 195-201
- IJAB zur Zukunft internationaler Jugendarbeit, S. 229-230
- Bundestagsdebatte 60 Jahre Israel, S. 230
- Deutsch-mongolisches Hospitationsprogramm in der Mongolei, S. 337-338

Jugendarbeit/Jugendbildung

- Franz, Die Regierung der Qualität. Qualitätsmanage-

mentverfahren in Jugend- und Erwachsenenbildung, S. 6-13

- Gill, Die Initiative „Oberschulen in Brandenburg“, S. 310-314
- Siegfried, Zwischen Pop und Politik. Jugendkultur in der Bundesrepublik um 1968, S. 165-171
- IJAB zur Zukunft internationaler Jugendarbeit, S. 229-230
- Rap-Musik und Mitmachspiele: Politische Jugendbildung präsentiert sich auf dem 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, S. 234
- Pohlkamp, Fragmente einer politischen Bildungspraxis mit „sozial benachteiligten“ Jugendlichen, S. 301-305
- Borkenstein, Jugendbeteiligung – ein Leitfaden, S. 390-395

Jugendpolitik

- Jugendliche sollen sich mit Folgen des demographischen Wandels auseinandersetzen, S. 102
- Kinderrechte in die Verfassung, S. 103
- Bundestag beschließt Neuregelung der Jugendfreiwilligendienste, S. 106-107
- Kinderarmut als Herausforderung der Kinder- und Jugendpolitik, S. 224-226
- Deutscher Jugendhilfetag in Essen stellte Thema „Gerechtes Aufwachsen“ in den Mittelpunkt, S. 226-227

- IJAB zur Zukunft internationaler Jugendarbeit, S. 229-230

Markt (Aktionen, Tagungen, Fortbildungsangebote, Materialien und Medien)

- S. 130-131, S. 356-358, S. 254-257, S. 454-457

Materialien und Publikationen

- Bücher, S. 124-130, S. 239-253, S. 345-355, S. 443-453
- Neue Publikationen vom AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen, S. 119-120, S. 342, S. 236-237, S. 440

Medien/Medienpädagogik

- Bächter, S-Bahn 1 – Vielfalt leben im Revier. Ein Medien-seminar für bildungsferne Jugendliche, S. 84-87
- Schillo, Massenmedien und Migration. Zum Diskussionsstand und zu den Konsequenzen für die Bildungsarbeit, S. 288-295
- „Update Medienkompetenz!“ – für Politische Jugendbildner/-innen im AdB, S. 438

Menschenrechte

- Kinderrechte in die Verfassung, S. 103
- Bürgerrechtler fordern Rücknahme von Grundrechtseinschränkungen, S. 223-224
- Kommission Europäische und Internationale Arbeit arbeitete zum Thema Menschenrechtsbildung, S. 438-439

Methoden und Arbeitsformen

- Gandenberger, Museumsmethode Europa, S. 88-90
- Schinkel, Die Wertebörse – eine aktivierende Methode in der Erwachsenenbildung, S. 319-321
- Berger, Die Szenario-Methode, S. 411-415

Migration

- Integrationspolitik in der Diskussion, S. 99-101
- Mansury, „Auf Augenhöhe – Wie Integration vor Ort in der Praxis gelingt“, S. 212-215
- Bundestag diskutierte über Lage der Ausländer/-innen in Deutschland, S. 227
- Schillo, Massenmedien und Migration. Zum Diskussionsstand und zu den Konsequenzen für die Bildungsarbeit, S. 288-295
- Einbürgerungstests und andere Aktivitäten der Integrationspolitik, S. 331
- Bilanzierung von 20 Jahren Politik für Aussiedler und nationale Minderheiten, S. 333
- Bielenberg, Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Rückblick auf das AdB-Jahresthema 2008, S. 408-410
- Migrationsbewegungen und Integrationsbemühungen, S. 429-430

Partizipation

- Neue Impulse für die Freiwilligendienste, S. 222-223

- Lösch, Deliberation und politische Bildung, S. 378-383
- Borkenstein, Jugendbeteiligung – ein Leitfaden, S. 390-395
- Schirmer, Beteiligungsprozesse sind Werkstätten für politisches Lernen. Erfahrungen und Resümees aus der Stadt(teil)entwicklung in Leipzig-Volkmarsdorf, S. 396-401

Personalien

- Ackermeier, S. 441
- Aigner, S. 123
- Alberts, S. 441
- Ali, S. 441
- Banzer, S. 123
- Becker, S. 441
- Behrens, S. 344
- Beyersdorf, S. 344
- Bobran, S. 441
- Buchstein, S. 123
- Christmann, S. 344
- Ciupke, S. 238
- Deisel, S. 441
- Dittmann, S. 238
- Duckwitz, S. 441
- Ebert, S. 441
- Egerter, S. 344
- Eich, S. 238
- Eith, S. 441
- Faulstich, S. 344
- Flach, S. 123
- Fuchs, S. 238
- Gehb, S. 123
- Glamayer, S. 441
- Gwosdz, S. 238
- Hammelrath, S. 123
- Hanisch, S. 344
- Hasenbein, S. 123
- Herbst, S. 122
- Hexel, S. 238
- Hinz, S. 123
- Hirrlinger, S.441
- Homsj, S.441
- Hörr, S. 344
- Jagemann, S. 441
- Jannssen-Kucz, S. 441
- Jostmeier, S. 441
- Karolczak, S. 441

- Karwatzki, S. 123
- Klatt, S. 123
- Kraft, S. 123
- Kramp-Karrenbauer, S. 123
- Krenz, S. 441
- Kübler, S. 123
- Ludwig, S. 344
- Lüers, S.121
- Mascher, S. 441
- Möbes, S. 238
- Moosdorf, S. 441
- Nottebohm, S. 441
- Pellert, S. 441
- Peschel, S.238
- Piepenschneider, S. 122
- Reimann, S. 123
- Richter, S. 122,
- Richter, S. 123
- Rosenzweig, S. 441
- Röspel, S. 123
- Sandbrink, S. 123
- Schieder, S. 123
- Schöll, S. 122
- Schrötter, S. 441
- Sitte, S. 123
- Staudacher, S.238
- Strate, S. 344
- Stratmann, S. 123
- Strauß, S. 344
- Tetzner, S. 344
- Thielen, S. 238, 344,
- Vogt, S. 344
- Wachs, S. 238
- Wendt, S. 122
- Westphal, S. 441
- Widmaier, S. 441
- Widmann-Mauz, S. 123
- Wittemeier, S.441
- Wolff, S. 123
- Zöllner, S. 122

Philosophie

- Tschiche, „Ist das utopische Denken überholt?“, S. 370-377
- Lösch, Deliberation und politische Bildung, S. 378-383

Politik

- Bundestagsdebatte zum Haushalt 2009, S. 322-323

- Bundestag verabschiedet Bundeshaushalt 2009 im Zeichen der Finanzkrise, S. 416

Politische Bildung

- Gapski, Strategien und Formen der politischen Bildung. Ergebnisse einer Studie zur Programmpraxis, S. 56-64
- Ciupke, Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung, S. 172-180
- Regierungskoalition zur Lage der politischen Bildung, S. 221-222
- Diskussion über politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, S. 222
- Beer/Waldmann, Kein Reparaturbetrieb, sondern eigenständige Gestaltungskraft S. 273-279
- Schiele, Politische Bildung für alle – kein Traum, sondern eine Notwendigkeit, S. 280-287
- George/Winter, „Wir entdecken unsere Geschichte“. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, S. 296-300
- Pohlkamp, Fragmente einer politischen Bildungspraxis mit „sozial benachteiligten“ Jugendlichen, S. 301-305
- Wylezol, „Zusammenleben“. Ein Produktseminar mit 45 Jugendlichen aus Berlin-Neukölln, S. 315-318
- Lösch, Deliberation und politische Bildung, S. 378-383
- Borchard/Piepenschneider, Für die Zukunft gut beraten – die

Arbeit der politischen Stiftungen, S. 384-389

- Schirmer, Beteiligungsprozesse sind Werkstätten für politisches Lernen. Erfahrungen und Resümeees aus der Stadt(teil)entwicklung in Leipzig-Volkmarsdorf, S. 396-401
- Schädlich, Keine Angst vor den Fremden! – ein Projekt für Bernauer Schulen, S. 404-407
- Bielenberg, Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Rückblick auf das AdB-Jahresthema 2008, S. 408-410
- Bundestag zur Lage der Politischen Bildung in Deutschland, S. 423
- Politische Bildung stellt sich Herausforderungen, S. 426-427

Qualifizierung/Zertifizierung/ Evaluation

- Franz, Die Regierung der Qualität. Qualitätsmanagementverfahren in Jugend- und Erwachsenenbildung S. 6-13
- Becker, Pimp your project! Valorisation und Validierung als Herausforderung für die politische Bildung, S. 14-21
- Bretschneider/Seidel, Das ProfilPASS-System – Kompetenzfeststellung im Spannungsfeld von Empowerment und Employability, S. 22-27
- Hufer, Ist alles messbar, was gemessen wird? Von den Grenzen der Evaluation und Qualitätskontrolle in der politischen Bildung, S. 28-34

– Kill/Schlutz, Uniformierung durch Zertifizierung? Empirische Beobachtungen und organisationsanalytische Perspektiven zum Thema „Qualitätssicherung“, S. 35-39

- Clausius, Berichtswesen und kein Ende? S. 40-46
- Stietenroth, Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach der Norm DIN EN ISO 9001:2000, S. 46-50
- Wilkiewicz, Wie das Gesamteuropäische Studienwerk zu seinem Zertifikat kam. Ein Erfahrungsbericht, S. 51-55
- Kompetenznachweise in Europa, S. 98-99

Rechtsextremismus

- Bestandsaufnahmen der neuen Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus, S. 104-105
- Antisemitismus auch in der Mitte der Gesellschaft, S. 231-233
- Signale gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, S. 336

Schule

- Den Übergang von der Schule in die Hochschule erleichtern, S. 91
- Mehr Aufmerksamkeit für Technik und Naturwissenschaften, S. 91
- Broszeit, Benachteiligung überwinden – Freiräume in der Schule schaffen, S. 306-309
- Gill, Die Initiative „Oberschulen in Brandenburg“, S. 310-314

– Ganztagsschulkongress betont Bedeutung dieses Schultyps, S. 328

Sozialpolitik

- Kinderarmut als Herausforderung der Kinder- und Jugendpolitik, S. 224-226
- Deutscher Jugendhilfetag in Essen stellte Thema „Gerechtes Aufwachsen“ in den Mittelpunkt, S. 226-227
- BMFSFJ legt Evaluation des Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser vor, S. 227

Veranstaltungen

- Rap-Musik und Mitmachspiele: Politische Jugendbildung präsentiert sich auf dem 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, S. 234
- Friedrich-Naumann-Stiftung feierte 50-jähriges Bestehen, S. 235
- Deutscher Weiterbildungstag mit rund 500 Veranstaltungen, S. 330
- Weltkindertag 2008, S. 334
- Akademie Remscheid feierte 50. Geburtstag, S. 336
- Heinrich-Böll-Stiftung weihte neues Haus ein, S. 341-342

Weiterbildung

- Innovationskreis Weiterbildung, Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, S. 65-74
- Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Stellungnahme zu

- den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, S. 75-80
 - Weiterbildung – Lernen im gesamten Lebenslauf, S. 91
 - Nationale Qualifizierungsinitiative in der Diskussion, S. 91-93
 - Weiterbildungstrends, S. 94-96
 - Kompetenznachweise in Europa, S. 98-99
 - Bundesregierung beschließt Weiterbildungsprämie, S. 219-220
 - Weiterbildung: Kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit, S. 329-330
 - Deutscher Weiterbildungstag mit rund 500 Veranstaltungen, S. 330
 - Basa erhielt hessischen Weiterbildungspreis, S. 439
- 1968**
- Lucke, Der Kampf um „68“ – im Lichte seiner Jubiläen, S. 158-164
 - Siegfried, Zwischen Pop und Politik. Jugendkultur in der Bundesrepublik um 1968, S. 165-171
 - Ciupke, Die Protestbewegung in den 60er Jahren und die außerschulische politische Bildung, S. 172-180
 - Revolte im Gulasch-Kommunismus. Ein Interview mit György Dalos, S. 181-185
 - Sterbling, Rumänien 1968: Kontext, Geschehnisse und Folgewirkungen, S. 186-194
 - Tschiche, Zur historischen Bedeutung des Prager Frühlings 1968, S. 195-201
 - Waldmann, Protest und Anpassung im geteilten Deutschland der 60er und 70er Jahre. Ein Projekt historisch-politischer Jugendbildung, S. 202-209

Außerschulische Bildung 1-2009

40. Jahrgang

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

Herausgeber:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch
Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion:

Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat:

Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Christoph Meyer,
Wolfgang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Imke Scheurich

Namentlich gekennzeichnete Beiträge entsprechen nicht unbeding-
t der Meinung des Herausgebers/der Herausgeberin und der
Redaktion.

Redaktionschluss:

10. März 2009

Redaktions- und Bezugsanschrift:

AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-Mail: mikutaviciute@adb.de,
pistohl@adb.de

Herstellung:

Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische
Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft
Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:

Copyrightinweise s. Fotos. Die Abbildungen von Wikipedia ste-
hen unter der GNU Free Documentation License.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft	€ 6,00
1-3 Abonnements	(jährlich) € 16,00
ab 4 Abonnements	(jährlich) € 12,00
Abonnements für Studenten, Prakti- kanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich) € 12,00
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)	(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten er-
halten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesminis-
teriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und
von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-West-
falen unterstützt.

Die Außerschulische Bildung wird als
Fachzeitschrift für politische Jugend-
und Erwachsenenbildung vom Ar-
beitskreis deutscher Bildungsstätten
(AdB) herausgegeben. Verband, Her-
ausgeberin und Herausgeber, Redak-
tionsbeirat und die Redakteurin
möchten dadurch

- zur fachlichen und wissenschaft-
lichen Reflexion der Praxis politi-
scher Jugend- und Erwachsenen-
bildung beitragen und damit die
Professionalität pädagogischen
Handelns stärken,
- aktuelle und relevante Themen
aus Politik und Gesellschaft auf-
greifen und im Hinblick auf ihre
Behandlung in der politischen Bil-
dung aufbereiten,
- Beispiele der Bildungsarbeit öf-
fentlich machen und ein Schau-
fenster des Arbeitsfeldes bieten,
- theoretische und fachliche Diskus-
sionen in Beziehung setzen und
die Diskurse in der Profession und
den wissenschaftlichen Bezugs-
disziplinen jeweils miteinander
bekannt machen,
- Methoden der politischen Bildung
vorstellen,
- neue fachbezogene Publikationen
und Medienproduktionen präsen-
tieren und in ihrer Relevanz für
die Bildungsarbeit einschätzen,
- über bildungs- und jugendpoliti-
sche Entwicklungen in Bund und
Ländern berichten,
- Nachrichten aus dem AdB und an-
deren Fachverbänden verbreiten.

