

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2015

THEMA IM FOKUS

Alles nur ein Film?

—
4 Zur Filmerfahrung
in Zeiten digitaler
Medienkultur
von Manuel Zahn

—
10 Die Macht der Bilder
von Markus Huff

—
17 Broken Heroes
von Rita Morrien

—
25 Inszenierung als Chance
von Karl Heinz Keil
und Johannes Schmitt

—
33 Medienworkshops zu
Zivilcourage im Alltag
von Dejan Simonovic
und Gertrud Gadenberger

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2015

Zu diesem Heft

Filme umgeben uns alltäglich – als Werbespots, als Animationen im Internet, in den Nachrichten oder abends vor dem Bildschirm. Sie werden eben mal schnell mit der Handykamera produziert, auf Videoplattformen eingestellt und tausendfach mit anderen geteilt. Wir sitzen abends vor dem Fernseher oder dem Computer, um Filme zu sehen, surfen vielleicht nebenbei über das Handy und sehen gleichzeitig weitere Spots.

Filme sprechen unsere Sinne vielfältig an: Wir sehen die bewegten Bilder, hören die Menschen sprechen, nehmen die Hintergrundgeräusche wahr und die Musik, die die Handlung unterstützt. Filme ziehen uns emotional in ihren Bann, lassen uns träumend in eine andere Welt eintauchen oder bringen die Schrecken der Welt in unsere Wohnzimmer. Filme rufen Erinnerungen wach, wecken unseren Ärger, regen zum Protest an oder sind selbst Protest. In dokumentarischen Filmen kommen uns reale Ereignisse aus aller Welt nah. Spielfilme wollen dagegen unterhalten, halten aber auch eine Botschaft bereit, die nicht immer sofort erkennbar ist. Filme können manipulieren, Meinungen bilden, Informationen verbreiten und auch verfälschen.

Diese unvollständige Aufzählung von mit Filmen verbundenen Assoziationen zeigt auch die Bedeutung des Films für die politische Bildung. Filme werden schon lange als besonderes Medium wahrgenommen und geschätzt. Sie sind Gegenstand von Reflexionen, werden zur Unterstützung von Diskussionsprozessen genutzt, sind aber auch eigenständiges mediales Produkt. Mit ihren Wirkungsweisen als Informations-, Sensibilisierungs-, Manipulations- und Machtinstrument sind sie notwendigerweise auch Gegenstand politischer Bildung.

In dieser Ausgabe wird ein Blick „hinter die Kulissen“ geworfen: Wie verändern sich individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Artikulationsformen mit und durch Filme? Wie gelingt es, Filme zu verstehen? Wie prägen Filme Einstellungen und Mentalitäten, z. B. in Hinblick auf die Geschlechter? Auf diese Fragen gehen die Beiträge zum Schwerpunkt ein und stellen Beispiele aus der Praxis politischer Bildung vor, die das Medium „Film“ in ihre Methodik integriert haben.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben
Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes: SprachGewaltig. Sprache und Sprechen in Politik und politischer Bildung

Die Ausgaben der Außerschulischen Bildung, deren Erscheinen mehr als zwei Jahre zurückliegt, können auf der AdB-Homepage über folgenden Link kostenlos abgerufen werden: www.adb.de/zeitschrift_ab

Thema im Fokus:

Alles nur ein Film?

- 4 **Zur Filmerfahrung in Zeiten digitaler Medienkultur**
von Manuel Zahn
- 10 **Die Macht der Bilder** von Markus Huff
- 17 **Broken Heroes** von Rita Morrien
- 25 **Inszenierung als Chance**
von Karl Heinz Keil und Johannes Schmitt
- 33 **Medienworkshops zu Zivilcourage im Alltag**
von Dejan Simonovic und Gertrud Gandenberger
- 39 **Tipps, Hinweise, Links zum Thema**
- 42 **Ausgewählte Literatur zum Schwerpunktthema**

Forum

- 43 **Übergänge gestalten** Interview mit Moritz Kilger
- 49 **Weiterbildungsgesetz NRW:
40 Jahre – 15 Thesen** von Norbert Reichling

Politische Bildung praktisch

- 52 **Filmclips von jungen Erwachsenen zu Konflikten einzelner
Menschenrechte** von Veronika Nahm

Jahresthema im AdB

- 56 **„Hotel California“** von Henning Wötzel-Herber

Rezensionen

- 61 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 71 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 81 **Personalien**
- 82 **Aus Profession und Politik**
- 91 **Ausschreibungen und Wettbewerbe**
- 92 **Veranstaltungen**
- 93 **Zeitschriftenschau**
- 95 **pb-digital**
- 96 **Impressum**

Zur Filmerfahrung in Zeiten digitaler Medienkultur

Allgegenwärtige Datenströme auf mobilen Sozialmedien

Der Text versteht sich als grundlegender Beitrag zum Thema Filmrezeption in der aktuellen digitalen Medienkultur. Sein Fokus liegt dementsprechend auf der Beschreibung der sich verändernden medientechnologischen Distributions- und Rezeptionsformen von Film. Die zeitgenössischen Formen der Amateurvideoproduktion auf Internetplattformen von vimeo bis YouTube finden keine Berücksichtigung. Die medientechnologischen Veränderungen, so die leitende These, sind aufs Engste verschlungen mit Veränderungen der individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Artikulationsformen mit und durch Medien. Zum Ende diskutiert der Text am Beispiel der zerstreuten Aufmerksamkeit eine (Neben-)Wirkung der digitalen Medienkultur auf ihre konsumierenden User und leitet daraus Konsequenzen für die politische Filmbildung ab.

von Manuel Zahn

Wenn wir über den Film in der politischen Bildung nachdenken, müssen wir uns heute nicht nur fragen, welche Formen des Films (im Sinne von Gattung oder Genre) oder welche Filminhalte (im Sinne von politischen Themen und Fragen) damit gemeint sein könnten, sondern wir müssen uns auch fragen, *wo* und *wie* Film heute wahrgenommen wird, existieren doch in der aktuellen Medienkultur eine Vielzahl unterschiedlichster Präsentations- und Erfahrungsmodi von Film nebeneinander: Den einen Film sehe ich im Kino, den nächsten zuhause im Fernseher, den darauffolgenden auf meinem Rechner in einem Hotelzimmer oder auf meinem Tablet-PC in der Bahn. Diese Ausdifferenzierung der Orte filmischer Erfahrung geht einher mit neuen Technologien und Praktiken der Produktion und Distribution von Filmen. Diese Entwicklung hat das Kino als privilegierten Ort der Filmerfahrung schon lange hinter sich gelassen. Das Kino ist heute lediglich ein Ort oder genauer: ein Dispositiv des Films, da es in sogenannten postkinematographischen Zeiten mit anderen Dispositiven wie dem Fernsehen, dem Museum oder dem Internet konkurriert oder in Verbindung steht, die alle hinsichtlich ihrer ökonomischen wie materiell-technischen Aufzeichnungs-, Bearbeitungs- und Aufführungsbedingungen, ihren diskursiven

Rahmungen u. a. m. unterschieden werden müssen (vgl. Zahn 2014). ¹

Digitale Medienkultur und postkinematographische Dispositive des Films

Im Folgenden werde ich einige markante Unterschiede der neuen digitalen und rechnergestützten Distributions- und Präsentationsarten des Films im Vergleich zum Kinodispositiv skizzieren. In einer ersten Annäherung lassen sich wie zuvor schon erwähnt grob zwei Arten von Dispositiven audiovisueller Bewegtbilder unterscheiden: kinematografische und postkinematographische Dispositive. Erstere sind technisch dadurch bestimmt, dass ihre Bilder mittels fotochemischer Prozesse gespeichert und übertragen werden, und räumlich dadurch, dass die mediale Präsentation an einem öffentlichen, architektonisch abgegrenzten Ort stattfindet. Postkinematografische Dis-

¹ Für einen ersten Überblick über die filmwissenschaftliche Beschäftigung mit der gegenwärtigen Ausdifferenzierung der Filmkultur vgl. die 19. Ausgabe von *Montage AV zur Erfahrung*, Sommer/Hediger/Fahle 2011, Koch/Pantenburg/Rothöhler 2012 und Pauleit et al 2014.

positive hingegen speichern und übertragen die audiovisuellen Informationen in elektronischer Form. Dadurch wird es möglich, dass ihre audiovisuellen Bewegtbilder zunächst in Gestalt der Fernsehbilder in den privaten Wohnraum eindringen und dann, mit der Durchsetzung der VHS-Kassetten und unter digitalen Vorzeichen mit DVD, *Video-on-Demand* und mobilen Abspielgeräten wie dem Smartphone Teil der persönlichen Intimsphäre werden.

Die Ausbildung der postkinematographischen Dispositive ist wiederum das Symptom größerer gesellschaftlicher und medienkultureller Entwicklungen, die in der medienwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskussion unter den Schlagworten „Web 2.0“, „social web“ und „Netzwerkultur“ diskutiert werden. Die digital vernetzten Medien produzieren neue kulturelle und soziale Umwelten, in denen zurzeit eine Generation von *digital natives* (Prensky 2001) heranwächst. Sie leben in und mit dem *social web*, kreieren ihre Selbstbilder bei *Facebook*, kommunizieren über *Twitter* oder *WhatsApp*, fotografieren mit dem Telefon und sehen fern mit *YouTube*.

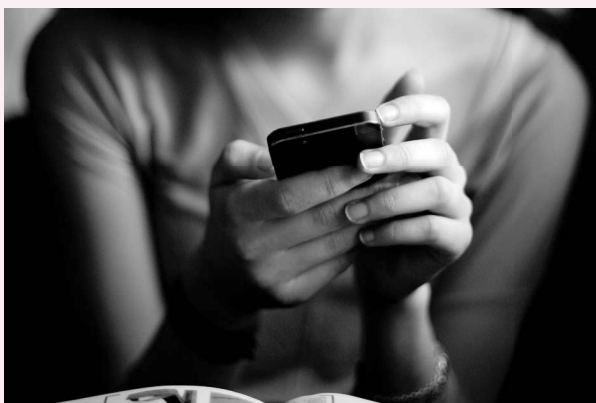


Foto: inkje, photocase.de

Medienkonvergenz, Mobilisierung und Intimisierung

Eine der zentralen Voraussetzungen für die neuen digitalen Medienkulturen wird im Begriff der Medienkonvergenz gefasst. Er ist zuerst einmal ein technischer und bezeichnet das zunehmende Verschmelzen der Funktionalität unterschiedlicher Einzelmedien in einem digitalen Endgerät. Verbesserte Komprimierungsprogramme und immer größere Bandbreiten zur Übertragung und Vernetzung digitaler Daten haben den Prozess medientechnischer Konvergenz unterstützt und beschleunigt.

Die technische Entwicklung hin zu immer kleineren und leistungsstärkeren Endgeräten, wie Tablet-PCs und Smartphones, erlaubt eine Rezeption von audiovisuellen Bildern

zu jeder Zeit sowie an jedem Ort. Das bedeutet, dass wir uns als Filmbetrachter/-in nicht länger ausschließlich zwischen klar begrenzten Orten und Zeiten der audiovisuellen Erfahrung wie dem Kino, dem Museum, dem Fernseher im heimischen Wohnzimmer oder dem Desktop-PC bewegen, sondern wir sehen Filme, manchmal auch einen Film oder eine Serie in der U-Bahn, im Auto oder im Flugzeug.

Die angesprochene Mobilisierung der Filmrezeption geht für den Medienwissenschaftler *Geert Lovink* einher mit ihrer Intimisierung: „Mit der Verbreitung von Bildschirmtelefonen und Mp4-Playern, reist der Film-Video-Fernseh-Komplex mit uns, wird Teil der Intimsphäre unseres Selbst. Wir tragen die Bildträger in unseren Taschen, nahe am Körper, und halten sie beim Sehen direkt vors Gesicht. Die Intensität des einsamen Betrachtens, unterwegs, im Bett, am Küchentisch oder auf dem Heimkino-Plasmaschirm definiert die Online-Video-Erfahrung.“ (Lovink 2011, S. 65)

Convergence Culture

Neben der technischen Entwicklung sind es immer mehr auch die Medieninhalte, die konvergieren: Fernsehserien leben auf Internetseiten weiter, Popsongs mutieren zu Handy-Klingeltönen, Internetblogs bestücken Zeitungsbeiträge, Comics und Computerspiele werden zu Kinofilmen. In ökonomischer Perspektive konvergieren zudem ganze Medienzweige, und klassische Verlagshäuser machen Umsätze mit Internetportalen, Computerhändler mit Internetmusikbörsen.

Die digital vernetzten Medien produzieren neue kulturelle und soziale Umwelten, in denen zurzeit eine Generation von „digital natives“ heranwächst.

Das komplexe Netz aus Interaktionen zwischen alten und neuen Mediensystemen, ihren Technologien wie den Praktiken der produzierenden und konsumierenden Teilnehmer/-innen, fasst der amerikanische Medienwissenschaftler *Henry Jenkins* in den Begriff der *convergence culture*. Dieser Prozess ist für ihn vor allem durch Veränderungen in der Produktion und Konsumtion von Medien- →

inhalten gekennzeichnet (vgl. Jenkins 2006, S. 16). Jenkins beschreibt zwei Entwicklungen, die zeitgleich und ineinander verschränkt verlaufen; und zwar sieht er Konvergenz sowohl als einen „*corporate driven process*“, der von oben nach unten verläuft („*top down*“), als auch als einen „*consumer driven process*“, der sich von unten entwickelt („*bottom up*“) (ebd., S. 18).

An aktuellen trans- und crossmedialen Vermarktungsstrategien (in Form von Merchandise-Artikeln, Spielfiguren, Computerspielen, Postern und Comics, aber auch durch Making-Ofs, Special Feature DVDs und Webseiten) großer Filmproduktionen lässt sich veranschaulichen, wie deren Top-Down-Inhalte mit den Bottom-up-Prozessen der Fankulturen und anderen Konsumenten ineinandergreifen. Die Tatsache, dass in der Filmproduktion der letzten zehn Jahre immer stärker auf sogenannte *Pre-sold*-Inhalte zurückgegriffen wird und zunehmend *Sequels*, *Prequels*, Adaptionen, *Remakes* und *Spin-Offs* schon vorliegender kultureller Artefakte entstehen, ist ebenfalls ein Zeichen dafür, dass man in der Filmproduktion mit schon bestehenden Fanstrukturen rechnet. Heutige Blockbuster sind quasi von außen nach innen konstruiert, die Zielgruppenadressierung und Sekundärvermarktung ist sorgfältig geplant und in die Filme eingeschrieben.

Diese Formen des *Franchising* konstruieren die Filme weder als Objekt noch als Erfahrung, das/die je abgeschlossen ist, sondern ermöglichen den Konsumenten immer wieder andere Einstiegspunkte, Zugänge zum Film und Verlängerungen der Film-Erfahrung. Für die Zuschauer/Konsumenten ermöglicht „die modulare Filmform (wiederum, M. Z.) direkten Zugriff, flexible Formatierungen wie auch persönlichen Besitz. (...) Der/Die Zuschauer/in kann den Film in elektronischer Form besitzen (...), und damit eröffnet er sich auch für Eingriffe, Veränderungen und Neuzusammenstellungen.“ (Hagener 2011, S. 57)

Social media

Die Rezeption solch offener und manipulierbarer digitaler Filmobjekte ist heutzutage eingebettet in die Netzwerke und Praktiken der *social media*. Das Soziale ist somit ein „konstitutives Kernelement der zeitgenössischen Videopraxis“ (Lovink 2011, S. 64) und markiert einen weiteren deutlichen Unterschied zu Formen der Filmrezeption des Kino- und Fernsehzeitalters: „Während wir YouTube-Material betrachten, sind in aller Regel auch andere Fenster geöffnet. Der eine chattet oder skypet, schickt eine Mail oder liest einen Blog; die andere twittert, spielt oder telefoniert.“ (Ebd.)

Diese soziale Struktur des Kommentierens, Bewertens, Teilens und Kommunizierens ist nicht nur längst in die Programmarchitektur von Onlinevideoplattformen wie *YouTube* eingebaut, sondern bestimmt die heutige Struktur der Distribution, Präsentation und Wahrnehmung von Online-Videos im Allgemeinen, die immer stärker auf den Empfehlungssystemen des *social web* beruht. Dazu weiter Lovink: „Während wir nach dem neuesten Status-Update bei Facebook sehen, spielt links ein Clip, der einem Freund ‚gefällt‘ und ‚verwandte Videos‘ vom selben uploader erscheinen rechts. Das Computer-Interface funktioniert nach der Methode mehr vom Selben. (...) Die im Code implementierte Maxime lautet: ich will sehen, was Du siehst.“ (Ebd.) Lovink bezeichnet die Form der Filmerfahrung im postkinematographischen Dispositiv des Onlinevideos als „Datenbanksehen“ oder auch „Social Viewing“ (ebd.).

Von Bedeutung scheint mir, dass die am und mit der Logik der geöffneten Programmfenster des Computerbildschirms eingeübte Wahrnehmung und Aufmerksamkeit mittlerweile auch auf andere Formen der Filmrezeption angewendet wird, wie sich am Beispiel des *Second Screen* zeigt. Der Begriff des *Second Screen* bezeichnet die Nutzung eines zweiten Bildschirms parallel zum laufenden Fernsehprogramm, einem Film von DVD oder einer gestreamten Seriensepisode. Dieser zweite Bildschirm gehört in der Regel zu einem Smartphone oder einem Tablet-Computer, über das/den die Zuschauer zusätzliche Informationen im Internet recherchieren, ihre Meinung zum

Heute existiert keine dominante Form der Filmerfahrung mehr, sondern das, was wir immer noch „Film“ nennen, die digitale Information, verteilt sich auf ein gleichwertiges Spektrum von technischen und sozialen Formen der Filmerfahrung.

Film o. Ä. in den digitalen sozialen Netzwerken posten und/oder mit anderen Zuschauern online diskutieren.

Nach dieser Skizze postkinematographischer Dispositive des Films lässt sich zusammenfassend festhalten: Konnte man vom Fernsehen und der Videokassette noch als Er-

gänzungen der Kinoerfahrung von Filmen sprechen, hat diese Aussage schon für die digitalen Formate wie DVD, Blue-ray und HD Video-on-Demand samt ihren HomeCinema-Anlagen keine Gültigkeit mehr – und schon gar nicht mehr gilt sie für die Erfahrung von audiovisuellen Bewegtbildinformationen auf mobilen digitalen Endgeräten. Mit



Foto: Tim Reckmann, pixelio.de

anderen Worten: Heute existiert keine dominante Form der Filmerfahrung mehr – wie sie einmal das Kinodispositiv darstellte –, sondern das, was wir immer noch „Film“ nennen, die digitale Information, verteilt sich auf ein gleichwertiges Spektrum von technischen und sozialen Formen der Filmerfahrung. Die Einbettung der Filmerfahrung in die Sozialmediensphäre bringt weitere Ausdifferenzierungen mit sich: Die digitalen audiovisuellen Bewegtbildinformationen zirkulieren allgegenwärtig in den sozialen Netzwerken ohne klar definierte Grenzen und Kontrolle; dementsprechend ubiquitär sind sie verbreitet, ihre Rezeption zeichnet sich durch ein hohes Maß an Mobilität aus und bringt hybride mediale Räume hervor, welche die Grenzen zwischen privat und öffentlich ständig neu verhandeln. Die heutigen Publika der Filme sind über den gesamten Globus verstreut und finden sich als miteinander kommunizierende Interessengruppen in den sozialen Netzwerken.

Bildende (Neben-)Wirkungen der digitalen Medienkultur

Abschließend stellt sich nun die Frage: Welche Rolle spielen die postkinematographischen Bedingungen der Filmerfahrung für die Persönlichkeitsbildung und damit auch für die Bildung eines politischen Bewusstseins von Heranwachsenden?

Es ist im medienpädagogischen Diskurs unbestritten, dass die Kinder und Jugendlichen nach wie vor die Filmin-

halte und die Kommunikation über die Filme als Material für ihre Persönlichkeitsbildung, d. h. zur Bildung ihres ästhetischen Geschmacks, ihrer medialen Selbstinszenierung sowie zur Einübung von politischen Haltungen und moralischen Urteilen, nutzen. Dementsprechend stellen Theorien und Diskurse des Internets und der sozialen Netzwerke die Begriffe der Partizipation und der Interaktion ihrer User sowie die Aneignung von Filmen in den Vordergrund, allerdings ohne dabei genauer zu klären, was jenseits der Speicherung von Daten und Informationen eigentlich (z. B. an Wissen oder Erfahrungen) mittels der Filme von den heranwachsenden Usern angeeignet wird.

Es ist ebenso unbestritten, dass die neuen postkinematographischen Formen der Filmerfahrung und Videopraxis strukturell die Möglichkeiten der Heranwachsenden zur Kommunikation über den Filmkonsum, die eigenen Vorlieben u.a.m. und gleichsam zur Partizipation an einer medialen, globalisierten Öffentlichkeit erhöhen. Dabei denke ich sowohl an den kommunikativen Austausch über und mittels Filme auf den unterschiedlichen Programmen und Plattformen der Sozialmedien als auch an die Erzeugung von medialen Gegenöffentlichkeiten, wie wir sie beispielsweise im Jahre 2009 im Zusammenhang mit der sogenannten „Grünen Revolution“ im Iran erleben konnten.

Diesen emanzipierenden Möglichkeiten des *social web* steht gegenüber, dass die neuen konvergenten Mediensysteme der digitalen Netzwerkkultur und der Sozialmedien von einer kalkulierenden Aufmerksamkeitsökonomie abhängig sind, die auf den Konsum von Neuheit ausgerichtet ist und die wiederum ihre Effekte auf die Bildungsprozesse ihrer Nutzer/-innen hat. Welcher Art diese bildenden Effekte sind und welche Reichweite sie haben, können wir zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht genau sagen, und doch gibt es in der jüngeren Kultur- und Medienwissenschaft einige Untersuchungen, die am Beispiel der mediatisierten Aufmerksamkeit der User von Sozialmedien Aussagen über die Tendenz der bildenden oder formierenden Wirkung digitaler Medienkultur anstellen. Ich will im Folgenden eine Argumentation vorstellen.

Der französische Philosoph und Medienwissenschaftler *Bernard Stiegler* veröffentlicht 2008 mit „Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien“ eine Kritik der bewusstseinsindustriellen Situation der kapitalistischen Gesellschaften. Für ihn versuche derzeit eine digital und global operierende, audiovisuelle „Hyperkulturindustrie“ vor allem junge Heranwachsende an das Dispositiv der digitalen audiovisuellen Bewegtbilder und Sozialmedien anzuschließen (vgl. Stiegler 2008, S. 28), um deren →

Aufmerksamkeit zu kontrollieren, sie auf die imaginären Ansprüche und Triebregungen der sich in kurzer zeitlichen Taktung wiederholenden Kreisläufe von Bedürfnisschaffung und -befriedigung durch Konsum zu richten und sie als gute Konsumenten zu informieren. Dabei treten die „psychotechnologischen Apparaturen“ (ebd.) der Kulturindustrien, wie *Bernard Stiegler* sie bezeichnet, nicht nur in Konkurrenz mit den Erziehungsinstitutionen (Familie, Schule und außerschulische Bildungsinstitutionen), sondern sie pervertieren auch den Gebrauch und die Sorge um das symbolische Erbe, in dem sie es auf Konsumierbarkeit umstellen und dabei eine dissoziierende Gemeinschaft von Produzenten und Konsumenten erschaffen. ²

Schon in *Theodor W. Adornos* und *Max Horkheimers* (1947, S. 160 f.) Analyse der Kulturindustrie aus den 1940er Jahren wird der Vorteil der „Kulturwaren“ gegenüber der Erziehung deutlich: Sie verlangen den Konsumentinnen und Konsumenten nichts ab und bereiten sie auf lustvolle Weise auf das „neue Tempo“ und das Leben in einer Gesellschaft vor, die auf der „Brechung allen individuellen Widerstandes“ beruht. Die Aneignungen von medialen Massenkulturwaren wie Filme sind daher, so kann man heute entgegen den Hoffnungen der *Cultural Studies* sagen, meist keine Bildungsprozesse, sondern führen wahrscheinlich sogar häufiger tiefer in die Halb- und Unbildung. Dummheit, schreiben *Markus Metz* und *Georg Seeßlen* in „Blödmaschinen“ (2011 S. 35), ist „(d)er weitläufigste Rohstoff des Kapitalismus“. Zu dieser inhaltlichen Kritik kommt noch die mit *Geert Lovink* im Begriff des Datenbanksehens beschriebene Struktur der individualisierten, zerstreuten und durch die Suchalgorithmen der Sozialmedien rekonfigurierten Filmwahrnehmung auf immer kleineren und beweglicheren Medien.

Gegen Dummheit, Indifferenz und zerstreute Aufmerksamkeit können wiederum Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wirken. Ihre Aufgabe wäre zu verhindern, dass die gegenwärtig vielerorts und in besonderem Maß bei Kindern und Jugendlichen auffällig werdenden Aufmerksamkeitsprobleme sich epidemisch über die gesamte Gesellschaft ausbreiten, die dadurch strukturell unfähig

werden würde zu erziehen (vgl. *Stiegler* 2008, S. 11). In letzter Konsequenz fürchtet *Bernard Stiegler* eine weltweite Aufmerksamkeitsdefizitstörung (vgl. ebd., S. 90). Gegen Aufmerksamkeitsdefizite hilft nur die „Formierung von Aufmerksamkeit durch soziale Aufmerksamkeitsvereinnahmung“, die *Stiegler* Erziehung nennt. Vereinnahmt werden muss zumindest ein Teil der Aufmerksamkeit, bevor sie sich vollkommen in die Medienkultur zerstreut.

Die von *Stiegler* beschriebenen (Neben-)Wirkungen der ineinander verwobenen medienkulturellen und kapitalistischen Transformationsprozesse verunsichern und fordern so zu Bildungsprozessen auf individueller und kollektiver Ebene heraus. Wir müssen angesichts der rasanten medienkulturellen Entwicklungen unser Verhältnis zur Welt und uns selbst befragen, neue Strategien entwickeln und überdenken, wie wir leben wollen. Die Frage, wie wir zukünftig leben wollen, ist nicht nur eine der individuellen Lebensführung, sondern auch eine eminent politische Frage. Bildung lässt sich eben nicht trennen „von der Einrichtung der menschlichen Dinge“ (Adorno 1959, S. 95). Und sie beginnt immer noch mit der Zueignung von Kultur, zu der heute umso mehr Medienobjekte wie Filme gehören.

Konsequenzen für die politische Filmbildung

Für die politische Filmbildung ergeben sich meines Erachtens aus der zuletzt genannten medienbildungstheoretischen Perspektive vor allem drei Konsequenzen:

Die Filmbildung sollte gezielt eine Vielfalt der Erfahrungen von Film ermöglichen. Neben der erstarkenden Tendenz, Filme als audiovisuelle Datenströme in immer kleineren und mobileren Abspielgeräten wahrzunehmen, sollte zum Beispiel die Möglichkeit der Filmerfahrung im Kino oder im Kontext des Museums verstärkt angeboten werden. Die genannten Filmerfahrungen sollten in ihrer Verschiedenheit ebenfalls Thema der Filmvermittlung werden.

Zudem sollten die Filme so ausgewählt werden, dass sie möglichst komplex sind und eine langfristige Auseinandersetzung ermöglichen. Dabei ist, wie *Stefanie Schlüter* (2009) vorschlägt, nicht nur auf inhaltliche Themenstellungen und Thematisierungsweisen, sondern vor allem auch auf die je spezifischen Inszenierungsweisen und filmischen Formen, verstanden als bildpolitische Haltungen der Filme, einzugehen. Dabei denke ich auch an Filme, denen man vor dem Hintergrund eines filmästhetischen Mainstreams bzw. gängiger Blickregime der aktuellen Medienkultur ein Irritations- oder Fremdheitspotential (vgl. *Walberg* 2011) zusprechen kann. Eine tiefe Aufmerksamkeit im Sinne *Bernard Stieglers*, die Emanzipationsprozesse erheblich er-

² Christoph Türcke (2012) argumentiert – zwar mit einem anderen philosophisch begrifflichen Hintergrund – strukturell ähnlich, wenn er in seinem Buch „Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur“ von einer kapitalistischen Logik der Deregulierung, Desubjektivierung und gleichsam der Aufmerksamkeitszersetzung spricht, die sich der technischen Struktur der digitalen, audiovisuellen Apparate und Bildmaschinen bedient.

leichtert, übt sich noch immer besonders gut im Umgang mit komplexen, widerständigen Filmerzählungen.

Daraus folgend plädiere ich auch im Feld der politischen Bildung für Formen ästhetischer Filmbildung. Ausgehend von genauen Betrachtungen einzelner Filme oder dem Vergleich von mehreren Filmen bzw. Filmausschnitten lenken sie die Aufmerksamkeit neben ihren Inhalten auch auf die formalen Gestaltungsdimensionen des Films, seine materialen, technischen Bestandteile, auf die ästhetischen Entscheidungen der Produktionsprozesse und auch auf die Medialität sowie die Historizität der Produktionstechniken des Films, seiner Präsentations- und Rezeptionsformen, u. v. a. m. Kurz: Sie verweisen ihre Zuschauer/-innen auf die filmischen Strukturen und Formen, in denen sich die erzählten Geschichten präsentieren. Eine solche Praxis fördert ein genaues und differenziertes Sehen und Sprechen über Film und seine vielfältigen Erscheinungsformen, und somit die ästhetische Sensibilität und Reflexionsfähigkeit. Sie bildet zudem bei den Kindern und Jugendlichen film- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge aus. Filmbildung bezeichnet in dieser ästhetischen Perspektive nicht die Ansammlung von Wissen und Kompetenzen über Film, sondern vielmehr das Praktizieren eines differenzsensiblen vergleichenden Sehens und Sprechens, in dem die eigenen Seherfahrungen mit fremden, anderen Filmen und anderen Seherfahrungen konfrontiert und reflexiv bearbeitet werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zum Autor



Dr. Manuel Zahn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung und Medienpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Arbeitsgebiete sind Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Medienphilosophie und Ästhetik, die Visuelle Bildung, insbesondere Film-Bildung, die Psychoanalyse und die Filmvermittlung. Derzeit arbeitet er an einem Forschungsprojekt über Pädagogiken des Films.

manuel.zahn@uni-hamburg.de

Literatur

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften (Bd. 8). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93-121

Adorno, Theodor W. / Horkheimer, Max (1947): Dialektik der Aufklärung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften (Bd. 3). Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hagener, Malte (2011): Wo ist Film (heute)? Film/Kino im Zeitalter der Medienimmanenz. In: Sommer, Gudrun / Hediger, Vinzenz / Fahle, Oliver (Hrsg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Marburg: Schüren, S. 45-59

Jenkins, Henry (2006): Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: University Press

Koch, Gertrud / Pantenburg, Volker / Rothöhler, Simon (Eds.) (2012): Screen Dynamics. Mapping the Borders of Cinema. Wien: SYNEMA

Lowink, Geert (2011): Datenbanken sehen. ‚Lass uns durch deine Listen klicken.‘ Online-Video-Ästhetik im Zeitalter der Sozialmediensphäre. In: Cargo 11/2011, S. 62-67

Metz, Markus / Seeßen, Georg (2011): Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität. Berlin: Suhrkamp

Montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Medien, Ausgabe 19/1/2010. Schwerpunkt: Erfahrung

Pauleit, Winfried / Ruffert, Christine / Schmid, Karl-Heinz / Tews, Alfred / Odorico, Stefano (Hrsg.) (2014): Filmerfahrung und Zuschauer. Zwischen Kino, Museum und sozialen Netzwerken. Berlin: Bertz + Fischer

Presky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon 9(5), Oktober 2001, pp. 1-6

Schlüter, Stefanie (2009): „Geht dich das was an?“ Das politisch Bildende im Film. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Mit Bildern bewegen – der politische Film heute. Hamburg: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 74-83

Sommer, Gudrun / Hediger, Vinzenz / Fahle, Oliver (Hrsg.) (2011): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Marburg: Schüren

Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Türcke, Christoph (2012): Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur. München: Verlag C. H. Beck

Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: Transcript

Zahn, Manuel (2014): Das Kino als ein Dispositiv filmischer Bildung. In: Othmer, Julius / Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-140

Die Macht der Bilder

Wie bewegte Bilder unsere Wahrnehmung prägen

Warum verstehen wir Filme trotz der Unzulänglichkeiten der menschlichen Wahrnehmung sehr gut? Ist die menschliche Fähigkeit, Filme verstehen zu können, erlernt oder angeboren? Welche konkreten Wahrnehmungs- und Kognitionsprozesse laufen beim Filmschauen ab? Und in welcher Weise können Filme sinnvoll in Bildungsprozessen eingesetzt werden? In diesem Beitrag werden Antworten auf diese Fragen gegeben.

von Markus Huff

Einführung

Wollen Filmemacher/-innen eine Geschichte erzählen oder einen Sachverhalt in einem Lernvideo darstellen, stehen sie vor großen Herausforderungen. Der Raum, den eine Handlung oder bestimmte Aktivität einnimmt, ist oft zu groß für eine einzelne Kamera-Einstellung. Wenn die Handlung in ausreichender Größe dargestellt werden soll, ist es oft notwendig mehrere Kameras zu verwenden. Dann kann man zum Beispiel mit einer Kamera eine Großaufnahme machen, während eine zweite Kamera die Handlung oder den Sachverhalt aus größerer Distanz aufnimmt. Die daraus resultierenden Einstellungen müssen anschließend aneinander geschnitten werden. Durch diese Filmschnitte entstehen künstliche Diskontinuitäten. In modernen Spielfilmen (wie beispielsweise „Das Bourne Vermächtnis“ oder „James Bond 007: Ein Quantum Trost“) ist der Abstand zwischen zwei Filmschnitten im Durchschnitt nur 1,6 Sekunden lang. Das heißt, die Zuschauer/-innen werden alle 1,6 Sekunden mit neuen Informationen konfrontiert, die in ein kohärentes mentales Modell der Handlung integriert werden müssen.

Neben dieser räumlichen Herausforderung ist die zeitliche Strukturierung zentral für Filmemacher/-innen. Ein be-

rühmtes Zitat, das *Alfred Hitchcock* zugeschrieben wird, beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: „Movies are life with the boring parts cut out.“ Dies bedeutet, dass Filme nur die für das Verstehen der Handlung relevanten Inhalte zeigen. Für die Handlung nicht relevante Inhalte werden dagegen weggelassen. So werden beispielsweise alltägliche Notwendigkeiten wie der Gang auf die Toilette oder das Aufschließen der Autotür nur dann gezeigt, wenn sie für das Verstehen der Handlung notwendig sind. Solche und ähnliche zeitliche Auslassungen werden als *Ellipsen* bezeichnet.

Die Tatsache, dass Menschen Filme und TV-Sendungen anschauen, ist ein erster Hinweis darauf, dass die Filmemacher/-innen die Herausforderungen der räumlichen und zeitlichen Diskontinuitäten gut meistern. Die Integration von Informationen über Filmschnitte hinweg scheint kein Hindernis zu sein. Ganz im Gegenteil, Menschen finden generell Filme mit Filmschnitten interessanter als Filme ohne Filmschnitte (vgl. Kraft 1986). Entwicklungspsychologische Studie legen nahe, dass es genau diese Filmschnitte sind, die die visuelle Aufmerksamkeit der Menschen auf den Bildschirm ziehen. In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass Filmschnitte (die oft

mit einer plötzlichen Veränderung der Helligkeit verbunden sind), aber auch akustische Signale wie ulkige Stimmen dazu beitragen, dass Kinder auf den Fernsehschirm schauen (vgl. Schmitt/Anderson/Collins 1999). In der Tat werden diese Befunde aus der Grundlagenforschung unterstützt. Die menschliche Aufmerksamkeit wird generell von Bewegungen angezogen (vgl. Pratt/Radulescu/Guo/Abrams 2010).

Jedoch ist es von der Wahrnehmung einzelner Lichtreize bis zum Verständnis der filmisch vermittelten Inhalte ein weiter Weg. In den folgenden Abschnitten wird dabei den Fragen nachgegangen:

- „Warum verstehen wir Filme?“
- „Passt sich der Mensch an die Filme oder die Filme an den Menschen an?“
- „Was passiert bei der Filmwahrnehmung mit den Augen und dem Gehirn der Betrachter?“ und
- „Wie können Filme als Bildungsmedien eingesetzt werden?“

Warum verstehen wir Filme?

Filmschnitte stellen die zentrale Herausforderung für die menschliche Informationsverarbeitung dar. An einem Filmschnitt werden die Informationen auf der Retina (Netzhaut) plötzlich und abrupt durch neue Informationen überschrieben. Die zentrale Frage ist dabei, wie viel Informationen denn über einen Filmschnitt hinweg verarbeitet werden können. Oder prägnanter formuliert: Wie viel kann man sich von einer Einstellung zur nächsten Einstellung merken? Die kurze Antwort darauf lautet: „Nicht sehr viel“. Ein in der Forschung viel beachteter Effekt in diesem Zusammenhang ist der *Change Blindness Effect*, die Veränderungsblindheit. *Daniel Levin* und *Daniel Simons* konnten in mehreren Experimenten zeigen, dass Veränderungen, die an Filmschnitten im Film eingeführt wurden, von Filmzuschauerinnen und -zuschauern nicht bemerkt werden (vgl. Levin/Simons 1997). Bei einer Konversation von zwei Personen an einem Tisch haben sich bei jedem Filmschnitt Dinge in der Szene verändert; beispielsweise verschwand ein sehr farbenfrohes Halstuch einer Schauspielerin plötzlich. Nach dem Betrachten des Films wurden die Teilnehmer/-innen gefragt, ob und wenn ja welche Veränderungen sie wahrgenommen hatten. Kaum ein/e Teilnehmer/-in konnte auch nur eine Veränderung berichten.

In einem weiteren Experiment wurde sogar der zentrale Schauspieler während eines Filmschnittes ausgetauscht. Nur 33 % der 40 Teilnehmer/-innen bemerkten dies, ob-

wohl die beiden Schauspieler sich deutlich voneinander unterschieden. Im Übrigen tritt dieser Effekt nicht nur im Film, sondern auch im echten Leben auf. In einem Experiment von *Simons* und *Levin* (1998) fragte eine Person (bei der es sich in Wahrheit um einen Vertrauten des Versuchsleiters handelte) eine ihm unbekannte Person (Versuchsteilnehmer) nach dem Weg. Inmitten der Konversation trugen zwei Handwerker (ebenfalls Vertraute des Versuchsleiters) eine Tür so, dass die Konversation der beiden Personen gestört wurde. In diesem Moment wurde die fragende Person ausgetauscht. Nur sieben von 15 Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmern bemerkten diesen Wechsel.

Man geht davon aus, dass die Aufmerksamkeit für die Entdeckung einer Veränderung eine wichtige Rolle spielt. Nur wenn ein/e Teilnehmer/-in des Experiments also auf den Schal geachtet hat, wird er diesen in der nächsten Einstellung vermissen. Da ein Film jedoch eine so reichhaltige Umgebung mit sehr vielen visuellen Reizen bietet, ist die Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass die Aufmerksamkeit genau auf diese Stelle gerichtet ist. Filme profitieren von dieser Eigenschaft der Wahrnehmung. Dies ermöglicht beispielsweise den Einsatz von Stuntmen/-women, ohne dass dies von den Zuschauerinnen und Zuschauern bemerkt oder gar als störend empfunden wird.

Trotz dieser Unzulänglichkeiten der menschlichen Wahrnehmung ist das Filmverständnis sehr gut. Zuschauer können einer Handlung problemlos folgen. Dies liegt daran, dass die Filmemacher/-innen mit der Zeit eine gute Vorstellung der menschlichen Wahrnehmung und Kognition entwickelt haben. Daraus haben sie verschiedene Heuristiken über die menschliche Wahrnehmung entwickelt. Aus diesen wurden Regeln über das Filmemachen abgeleitet. Diese sind als sogenanntes *Continuity Editing System* bekannt und sollen gewährleisten, dass der Zuschauer durch filmische Stilmittel (wie Filmschnitte und Kamerafahrten) nicht verwirrt wird (vgl. z. B. Arijon 1976).

Beispielhaft soll an dieser Stelle die 180° Regel des *Continuity Editing Systems* vorgestellt werden. Diese besagt: Werden für die Aufnahme einer Handlung mehrere Kameras benötigt, sollten diese nur auf einer Seite der Handlungsachse platziert werden. Dadurch wird gewährleistet, dass die räumlichen Beziehungen auf dem Bildschirm erhalten bleiben. In der Abbildung wird dies am Beispiel einer Konversation von zwei Personen verdeutlicht. Zwischen der blauen und der orangefarbenen Person befindet sich die (virtuelle) Handlungsachse. Werden die Kameras nun ausschließlich auf der rechten, grün eingefärbten →

Seite dieser Handlungsachse platziert, bleibt die räumliche Anordnung der Protagonisten zueinander auf dem Bildschirm erhalten: Die Person mit dem orangefarbenen Oberteil ist links, die mit dem blauen rechts. Dies gilt für alle möglichen Kamerapositionen im grün eingefärbten Bereich. Wird dagegen diese Handlungsachse übersprungen, in dem eine Kamera in den linken, roten eingefärbten Bereich platziert wird, ist die räumliche Konsistenz nicht mehr gegeben und zwischen zwei Einstellungen springen die Personen auf dem Bildschirm von links nach rechts (und umgekehrt). Tatsächlich konnte diese Regel in psychologischen Untersuchungen bestätigt werden. Sie erleichtert das Verständnis von Filmszenen in denen die räumlichen Beziehungen der Beteiligten zueinander wichtig sind (z. B. bei Verfolgungsjagden; vgl. Huff/Schwan 2012) und Gedächtnisprozesse (vgl. Frith/Robson 1975).

Warum verstehen wir Menschen also Filme? Die Basis dafür bieten die bemerkenswerte Eigenschaft der menschlichen Informationsverarbeitung mit zeitlichen und räumlichen Unterbrechungen und Inkonsistenzen umgehen zu können. Nicht weniger wichtig ist jedoch das hervorragende Gespür der Filmemacher für den menschlichen Wahrnehmungsprozess. Dadurch wird der Einsatz von mehreren Kameras und damit die filmische Abbildung einer Erzählung erst möglich.

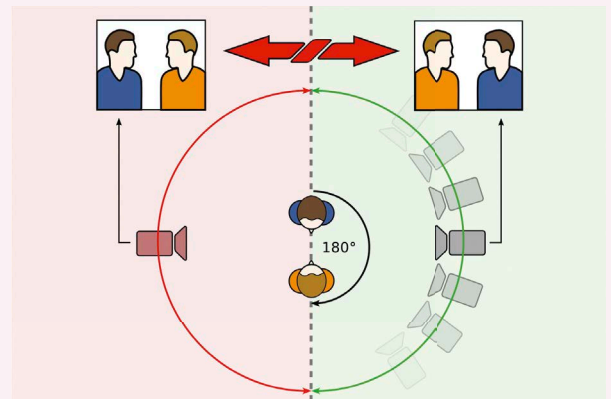
Ist die menschliche Fähigkeit, Filme verstehen zu können, erlernt oder angeboren?

Passt sich der Mensch an die Filme oder die Filme an den Menschen an?

Ist die menschliche Fähigkeit, Filme verstehen zu können, erlernt oder angeboren? Wenn das *Continuity Editing System* tatsächlich so weit entwickelt ist, dass eine Handlung möglichst störungsfrei erzählt werden kann und die Filmschnitte so gestaltet sind, dass sie den Zuschauer nicht verwirren, könnte man durchaus davon ausgehen, dass auch erwachsene Menschen, die noch nie einen Film gesehen haben, Filme verstehen können. Genau diese Fragestellung untersuchten *Stephan Schwan* und *Sermin Ildirar*. Es stellte sich dabei heraus, dass erwachsene Menschen, die zum ersten Mal in ihrem Leben kurze Filmclips sahen, keine Schwierigkeiten beim Filmverstehen hatten, solange ein bekannter semantischer Inhalt (z. B. die Zubereitung ei-

nes Tees) gezeigt wurde (vgl. Schwan/Ildirar 2010). Überraschenderweise war dafür die Einhaltung der Regeln der Kameraführung nahezu unbedeutend. Die Platzierung der Kameras scheint an Bedeutung zu verlieren, wenn eine bekannte Handlung gezeigt wird.

Filme veränderten sich über die letzten Jahrzehnte. Jeder, der erst kürzlich einen Film von *Alfred Hitchcock* ge-



Darstellung der 180° Regel des Continuity Editing

Quelle.: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:180_degree_rule.svg

sehen hat, kann das bestätigen. Die Filme des „Master of Suspense“ wirken nicht aufregend. Das Erzähltempo von Filmklassikern wirkt oft langsam und diese Filme wirken im Vergleich zu aktuellen Blockbustern oft gar langweilig. Und tatsächlich, vergleicht man die durchschnittliche Länge einer Einstellung über die letzten Jahrzehnte hinweg findet sich ein erstaunlicher Trend: von durchschnittlich 10 Sekunden pro Einstellung in den 1930er Jahren bis zu knapp 4 Sekunden pro Einstellung in den 2000er Jahren. Gleichzeitig wurden die Filme über die Jahrzehnte hinweg dunkler und die Bewegung im Bild schneller (vgl. Cutting u. a. 2011). *Cutting* und Kollegen beschreiben diese Veränderungen als „Evolution des Films“ und gehen davon aus, dass diese hergestellt wurden, um Kontrolle über die Aufmerksamkeit des Betrachters zu erlangen und dessen Involvement – das Eintauchen des Zuschauers in die Handlung – zu erhöhen.

Im folgenden Abschnitt soll nun genauer auf die konkreten Wahrnehmungs- und Kognitionsprozesse beim Filmschauen eingegangen werden.

Was passiert bei der Filmwahrnehmung mit den Augen und dem Gehirn der Betrachter?

Ist es tatsächlich so, dass Filme die Aufmerksamkeit der Betrachter/-innen kontrollieren? Das Konzept der (visuellen) Aufmerksamkeit ist eng verknüpft mit den Blickbewe-



Foto: sör alex, photocase.de

gungen des/der Betrachters/-in. Eine erste Verarbeitung der visuellen Information findet in den Augen statt. Wenn man weiß wo jemand hinblickt, kann man in etwa vorher-sagen, was dieser in diesem Moment denkt. Obwohl diese sogenannte *Eye-Mind Hypothese* (Just/Carpenter 1984) nicht ohne Einschränkungen gültig ist, hat sie in den letzten Jahren vielfältige Forschung initiiert. Moderne Technik (sogenannte *Eye Tracking*) erlaubt die Messung von Blickverhalten. Als Ergebnis erhält man ein Protokoll darüber, wann ein Betrachter wo hingeschaut hat. Dadurch wird es möglich, Prozesse der Aufmerksamkeit beim Lesen, bei der Bildbetrachtung und auch beim Filme schauen zu messen. Dies hat zu interessanten Einsichten in den menschlichen Wahrnehmungsprozess geführt. Unter anderem lassen sich damit Aussagen wie „Filme kontrollieren die Aufmerksamkeit“ genauer untersuchen. Es ist in der Tat so, dass Menschen meist in die Mitte des Bildschirms blicken, wenn sie Fernsehen schauen (vgl. Brasel/Gips 2008). Filme bilden also für die Handlung zentrale Personen und Gegenstände meist in der Mitte des Bildschirms ab. Davon abgesehen registriert man bei Großaufnahmen sehr viele Blicke auf Gesicht (Augen, Nase und Mund) des abgebildeten Protagonisten (vgl. Vö/Smith/Henderson 2012). Es zeigt sich, dass die Synchronität zwischen Menschen sehr hoch ist. Menschen schauen also zum gleichen Zeitpunkt auf die gleiche Stelle im Film. Dies sind meist Situationen mit hoher Geschwindigkeit wie beispielsweise der Ball bei einem Tennisspiel (vgl. Mital/Smith/Hill/Henderson 2010).

Diese Synchronität geht aber noch einen Schritt weiter. Viel beachtet wurden Untersuchungen der Arbeitsgruppe von *Uri Hasson* (vgl. Hasson et al. 2008). Diese zeigten, dass die Gehirnaktivität von Filmzuschauerinnen und -zuschauern ähnlich den Blickbewegungen erstaunlich synchron ist. Obwohl diese Synchronität vom Inhalt und der Schnitttechnik des Film abhängt, ist dies ein weiteres Indiz dafür, dass Filme die Aufmerksamkeit und auch weitere kognitive Prozesse der Zuschauer/-innen kontrollieren.

Es ranken sich viele Gerüchte um die Macht der unter-schweligen Wahrnehmung in Filmen. Subliminal dargebotene Reize sollen das Verhalten von Kinobesuchern messbar beeinflusst haben. So konnte eine Studie von *James Vicary* angeblich zeigen, dass die unterschwellige Einblendung der Sätze „Drink coke“ und „Eat popcorn“ die Absatzzahlen von Cola und Popcorn nach dem Kinobesuch sprunghaft ansteigen ließen. Obwohl *James Vicary* später eingestand, keine Daten für seine Behauptung zu haben, hält sich dieser moderne Mythos hartnäckig (vgl. Pratkanis 1992).

Filme kontrollieren die Aufmerksamkeit des Betrachters. Moderne Technik (*Eye-Tracking* Technologien und bildgebende Verfahren wie fMRT) erlauben es, Prozesse der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung im Detail zu messen und zu beschreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Prozesse durch Filme synchronisiert werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Filmemacher/-innen eine hohe Kontrolle über die Aufmerksamkeit der Betrachter/-innen haben. →

Wie können Filme als Bildungsmedien eingesetzt werden?

Filme beeinflussen also die menschliche Aufmerksamkeit und Wahrnehmung. Filmemacher/-innen haben ein gutes Gespür dafür entwickelt, komplexe dynamische Inhalte so aufzubereiten, dass diese für den Betrachter verständlich sind und dieser der Handlung ohne Probleme folgen kann. Nun stellt sich die Frage, ob man Filme nicht auch als Vehikel für Bildungsinhalte verwenden kann. In der Tat sind die Überlegungen dazu nicht neu und in der Literatur werden eine Reihe von Studien berichtet, die die Wirksamkeit von Filmen im Unterricht untersucht haben. Dabei will ich zunächst auf Studien eingehen, die Lernen von Filmen mit Lernen von Texten verglichen haben.

Film oder Buch – Was ist besser beim Lernen?

Gavriel Salomon hat einen wegweisenden Ansatz beschrieben, der es erlaubt, Wissenserwerbsprozesse bei verschiedenen Medien zu beschreiben und konkrete Vorhersagen über die Lernleistung zu treffen (vgl. Salomon 1984). *Salomon* sagt voraus, dass erfolgreiches Lernen von dem Ausmaß an investiertem mentalen Aufwand („amount of invested mental effort“, AIME) abhängt. AIME wiederum hängt vom Zusammenspiel zweier Prozesse ab: von den wahrgenommenen Anforderungsmerkmalen des Mediums (1) und von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit im Umgang mit Medien (2).



Foto: KMJ; commons.wikimedia.org/wiki/File:35_mm_Filmkamera_02.png

Die wahrgenommenen Anforderungsmerkmale des Mediums sind subjektive Annahmen darüber, wie viel mentale Energie oder geistiger Aufwand zum Verständnis der Inhalte notwendig sind. Diese kann erheblich zwischen verschiedenen Medien variieren und zu beachtlichen Teilen von den Vorerfahrungen des Lernenden abhängen.

Schüler/-innen schätzen üblicherweise die Anforderungen bei Büchern (schriftliche Medien) als sehr viel höher ein als bei Filmen (audiovisuellen Medien).

Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit im Umgang mit Medien ist die subjektive Annahme darüber, wie effizient ein Lernender mit einem Medium kognitiv umgehen kann. Dieses Konzept geht auf *Albert Bandura* (1977) zurück. Lernende mit hoher wahrgenommener Selbstwirksamkeit fühlen sich kompetent im Umgang mit dem Medium, während Lernende mit geringer wahrgenommener Selbstwirksamkeit sich nicht kompetent im Umgang mit dem Medium fühlen.

Das AIME ist hoch, wenn sowohl die wahrgenommenen Anforderungsmerkmale als auch die wahrgenommene Selbstwirksamkeit hoch eingeschätzt werden. Es ist dagegen gering, wenn mindestens einer der beteiligten Prozesse gering eingeschätzt wird. Kinder gehen im Allgemeinen davon aus, dass man mit Filmen und Fernsehen besser/leichter lernt als mit Büchern. Die wahrgenommenen Anforderungsmerkmale sind bei audiovisuellen Medien im Vergleich zu schriftlichen Medien also gering ausgeprägt. Gleichzeitig haben diese Kinder eine hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit gegenüber audiovisuellen Medien. Sie schätzen sich selbst als kompetent im Umgang mit Film und Fernsehen ein. Diese Kombination führt nun dazu, dass das AIME bei audiovisuellen Medien geringer ausgeprägt ist als bei schriftlichen Medien.

Salomon konnte dies in einer groß angelegten Studie mit 124 Kindern aus der 6. Jahrgangsstufe belegen. Diese trägt den berühmten Titel „Television is easy and print is tough“. Er hat dabei das Lernen mit Fernsehen verglichen mit dem Lernen aus Texten und der Titel des Aufsatzes sagt eigentlich schon alles: Inhalte, die filmisch dargeboten werden, werden als weniger anstrengend wahrgenommen. Auch fühlten sich die Kinder kompetenter im Umgang mit dem audiovisuellen Medium und nahmen es als realistischer war. Diese Kombination aus subjektiv geringer Anforderung durch das Medium und hoher subjektiver Selbstwirksamkeit führte zu einer vergleichsweise geringen Elaboration der Inhalte. Dieser niedrige AIME bewirkte wiederum, dass die audiovisuell präsentierten Lerninhalte weniger stabil im Gedächtnis verankert wurden als Lerninhalte, die durch das Lesen von Printdokumenten erworben wurden, sodass die Kinder, die die audiovisuell präsentierten Lerninhalte nutzten im abschließenden Wissenstest schlechter abschnitten. Dagegen wurde das Lernen mit Text als anstrengender empfunden, führte aber auch zu einer höheren Anstrengung (AIME) bei den Lernern.

Wissenserwerbsprozesse mit Filmen

Aus der oben berichteten Studie nun den Schluss zu ziehen, dass bei Filmen keine Elaboration der Inhalte stattfindet, wäre falsch. Sie zeigt lediglich, dass es keinen einfachen Weg zum Lernen gibt. Lernen ist und bleibt ein aufwändiger Prozess mit mehreren daran beteiligten psychologischen Prozessen. Neuere Studien haben genau an dieser Stelle angesetzt und konkrete Prozesse während des Filmverstehens untersucht. Demnach kann man durchaus auch beim Filmverstehen Inferenzprozesse beobachten (vgl. Tibus/Heier/Schwan 2013). Die Betrachter eines Films bilden ähnlich wie Leser/-innen eines Textes Inferen-

Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit im Umgang mit Medien ist die subjektive Annahme darüber, wie effizient ein Lernender mit einem Medium kognitiv umgehen kann.

zen, die gerade gesehene Inhalte mit dem Inhalt des Films semantisch und konzeptuell verknüpfen. Dies deutet darauf hin, dass Filme durchaus geeignet sind, Wissensinhalte zu vermitteln.

Filme bestehen nicht nur aus abgefilmter Realität. Es gibt eine Vielzahl von technischen Möglichkeiten Filme so aufzubereiten, dass bestimmte Eigenschaften von Sachverhalten herausgehoben werden. Ein klassisches Beispiel ist die Zeitlupe, die es erlaubt einen Film oder eine einzelne Szene in verlangsamter Geschwindigkeit zu präsentieren. Die Zeitlupe wird häufig bei Sportübertragungen im Fernsehen eingesetzt. Aber auch in Lernkontexten hat sich diese Präsentationsform als hilfreich erwiesen. So können besonders schwierige und komplizierte Sachverhalte in angemessener Geschwindigkeit angeschaut werden und das Verständnis für den Lerninhalt erhöht sich (vgl. Schwan/Riempp 2004).

Mit filmischen Stilmitteln kann man beispielsweise auch Sachverhalte sichtbar machen, die mit dem bloßen Auge nicht zu beobachten sind, weil die Prozesse in Echtzeit zu langsam ablaufen. Mit Zeitrafferaufnahmen können solche Phänomene sichtbar gemacht werden. In Lernumgebungen konnte gezeigt werden, dass eine beschleunigte Abspielgeschwindigkeit hilft, Sachverhalte für Lerner verständlich aufzubereiten. So führte eine Zeitrafferaufnahme eines mechanischen Uhrwerks zu einem besseren mecha-

nischen Verständnis als eine Aufnahme, die in Echtzeit abgespielt wurde (vgl. Fischer/Lowe/Schwan 2008).

Neben dem klassischen Film, der passiv betrachtet wird, erlaubt es aktuelle Technologie auch interaktive Komponenten hinzuzufügen. Somit kann man Eigenschaften, die es etwa beim Lesen eines Textes gibt (einen Abschnitt nochmals lesen, Notizen machen) auf audiovisuelle Medien übertragen. Hier ist es dem Nutzer erlaubt, Filme zu stoppen, rückwärts laufen zu lassen oder gar Anmerkungen an bestimmte Stellen im Video anzufügen. Dies hat sich als sehr hilfreich herausgestellt, wenn es um den Erwerb von motorischem Wissen wie beispielsweise das Knüpfen von Seemannsknoten oder um historische Filme im Geschichtsunterricht ging (vgl. Merkt/Schwan 2014; Schwan/Riempp 2004).

Abschluss

Filme stellen ein sehr reichhaltiges Medium dar, das die Psychologie vor einige Herausforderungen stellt. Betrachter/-innen fällt es leicht, räumliche Beziehungen in Filmen zu verstehen, sofern sie sich an das *Continuity System* des Hollywood Kinos halten. Die Art des Filmemachens hat sich über die Jahrzehnte hinweg verändert und sich an die menschliche Informationsverarbeitung angenähert. Studien, die das menschliche Blickverhalten und die Gehirnaktivität gemessen haben, bestätigen diese Annahme und zeigen eine hohe Synchronität zwischen den Betrachterinnen und Betrachtern eines Films. Die Beliebtheit von Filmen führte dazu, dass diese vermehrt auch als Lernmedium in Bildungsprozessen Verwendung fanden. Es zeigte sich jedoch, dass es keinen einfachen Zusammenhang zwischen Beliebtheit eines Mediums und Lernerfolg gibt. Das Motto „Mit Filmen lernt es sich einfacher als mit Texten“ ist nicht haltbar. Vielmehr ist es ein komplexer Zusammenhang von subjektiven Einschätzungen und Erwartungen, der letztendlich zum erfolgreichen Wissenserwerb führt. Ungeachtet dessen finden bei Filmen Lernprozesse statt, die durch die Auswahl geeigneter filmischer Stilmittel unterstützt werden können.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zum Autor



Prof. Dr. rer.-nat. Markus Huff, Dipl.-Psych., erforscht mit seiner Arbeitsgruppe grundlegende Prozesse der Wahrnehmung und Verarbeitung dynamischer Szenen. Er studierte Psychologie und Informatik an der Eberhard Karls-Universität Tübingen. Er promovierte am Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) in Tübingen. Seine Dissertation wurde mit dem Leibniz-Nachwuchspreis der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) ausgezeichnet. Seine Post-Doc Zeit verbrachte er am IWM, an der Washington University in St. Louis, MO, USA und an der Universität Tübingen. Zum Wintersemester 2010 wurde er auf die Juniorprofessur für Allgemeine Psychologie an der Universität Tübingen berufen.

markus.huff@uni-tuebingen.de

Literatur

- Arijon, Daniel (1976):** Grammar of the film language. Los Angeles: Silman-James Press
- Bandura, Albert (1977):** Social learning theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Brasel, S. Adam / Gips, James (2008):** Points of view: Where do we look when we watch TV? In: Perception, 37(12), pp. 1890-1894
- Cutting, James E. / Brunick, Kaitlin L. / DeLong, Jordan E. / Iricinschi, Catalina / Candan, Ayse (2011):** Quicker, faster, darker: Changes in Hollywood film over 75 years. In: I-Perception, 2(6), pp. 569-576 (Doi:10.1068/i0441aap)
- Fischer, Sebastian / Lowe, Richard K. / Schwan, Stephan (2008):** Effects of presentation speed of a dynamic visualization on the understanding of a mechanical system. In: Applied Cognitive Psychology, 22(8), pp. 1126-1141
- Frith, Uta / Robson, Jocelyn. E. (1975):** Perceiving the language of films. In: Perception, 4, pp. 97-103
- Hasson, Uri / Landesman, Ohad / Knappmeyer, Barbara / Vallines, Ignacio / Rubin, Nava / Heeger, David J. (2008):** Neurocinematics: The neuroscience of film. In: Projections, 2(1), pp. 1-26 (doi:10.3167/proj.2008.020102)
- Huff, Markus / Schwan, Stephan (2012):** Do not cross the line: Heuristic spatial updating in dynamic scenes. In: Psychonomic Bulletin & Review, 19(6), pp. 1065-1072 (doi:10.3758/s13423-012-0293-z)
- Just, Marcel Adam / Carpenter, Patricia A. (1984):** Using eye fixations to study reading comprehension. In: Kieras, David Edward / Just, Marcel Adam (Eds.): New methods in reading comprehension research. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 151-182
- Kraft, Robert N. (1986):** The role of cutting in the evaluation and retention of film. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 12(1), pp. 155-163 (doi:10.1037/0278-7393.12.1.155)
- Levin, Daniel T. / Simons, Daniel J. (1997):** Failure to detect changes to attended objects in motion pictures. In: Psychonomic Bulletin & Review, 4(4), pp. 501-506
- Merkt, Martin / Schwan, Stephan (2014):** How does interactivity in videos affect task performance? In: Computers in Human Behavior, 31, pp. 172-181
- Mital, Parag K. / Smith, Tim J. / Hill, Robin L. / Henderson, John M. (2010):** Clustering of Gaze During Dynamic Scene Viewing is Predicted by Motion. In: Cognitive Computation, 3(1), pp. 5-24 (doi:10.1007/s12559-010-9074-z)
- Pratkanis, Anthony R. (1992):** The cargo-cult science of subliminal persuasion. In: Skeptical Inquirer, 16(3), pp. 260-272
- Pratt, Jay / Radulescu, Petre V. / Guo, Ruo Mu / Abrams, Richard A. (2010):** It's alive!: animate motion captures visual attention. In: Psychological Science, 21(11), pp. 1724-1730 (doi:10.1177/0956797610387440)
- Salomon, Gavriel (1984):** Television is „easy“ and print is „tough“: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. In: Journal of Educational Psychology, 76(4), p. 647
- Schmitt, Kelly L. / Anderson, Daniel R. / Collins, Patricia A. (1999):** Form and content: Looking at visual features of television. In: Developmental Psychology, 35, pp. 1156-1167
- Schwan, Stephan / Ildirar, Sermin (2010):** Watching film for the first time: How adult viewers interpret perceptual discontinuities in film. In: Psychological Science, 21(7), pp. 970-976 (doi:10.1177/0956797610372632)
- Schwan, Stephan / Riempp, Roland (2004):** The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. In: Learning and Instruction, 14(3), pp. 293-305 (doi:10.1016/j.learninstruc.2004.06.005)
- Simons, Daniel J. / Levin, Daniel T. (1998):** Failure to detect changes to people during a real-world interaction. In: Psychonomic Bulletin & Review, 5(4), pp. 644-649
- Tibus, Maïke / Heier, Anke / Schwan, Stephan (2013):** Do films make you learn? Inference processes in expository film comprehension. In: Journal of Educational Psychology, 105, pp. 329-340
- Vö, Melissa L.-H. / Smith, Tim J. / Mital, Parag K. / Henderson, John M. (2012):** Do the eyes really have it? Dynamic allocation of attention when viewing moving faces. In: Journal of Vision, 12(13) (doi:10.1167/12.13.3)

Broken Heroes

Die (Un-)Ordnung der Geschlechter im populären Film

Unsere Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind stark von den populären Medien geprägt. Dem Kino kommt dabei eine exponierte Rolle zu, weil sowohl auf der Story- als auch auf der Rezeptionsebene genderspezifische Mechanismen und Konventionen greifen. An ausgewählten Filmbeispielen der Geschichte und vor allem der Gegenwart wird gezeigt, wie die „Traumfabrik“ Hollywood an der Konstruktion und auch Dekonstruktion von Geschlechtermodellen beteiligt ist. Fokussiert werden die Aspekte Blickkonstellationen im Kino, Genre- und Genderkonventionen, Gewaltdarstellungen, (post-)moderner Heroismus und die „Krise“ der binären Geschlechterordnung.

von Rita Morrien

Zwillingsgeburt: Das Kino und die Psychoanalyse

Das Kino ist seit jeher ein Ort, an dem gesellschaftliche Umbrüche, Irritationen und Krisen reflektiert werden. Das gilt auch – und vielleicht in besonderer Weise – für Veränderungen auf der Ebene der Geschlechterordnung. Die Kulturtechnik Film ist um 1900 entstanden – in etwa zeitgleich mit einer anderen Kulturtechnik, die das 20. Jahrhundert, genauer: das Verständnis von der „natürlichen“ und sozialen Ordnung der Geschlechter nachhaltig geprägt hat, nämlich der psychoanalytischen Theorie *Sigmund Freuds* (vgl. Liebrand 2006, S. 73). Während die Erfindung der laufenden Bilder eine Erschütterung der menschlichen Wahrnehmungsweise mit sich brachte, bedeutete die Wissenschaft der Psychoanalyse eine Erschütterung des menschlichen Bewusstseins: Nicht nur, dass das Ich nicht Herr im eigenen Haus ist, weil das Es, die Instanz des Unbewussten, permanent das Fundament des Hauses zu unterspülen droht. Auch die These von der kindlichen Bisexualität und die damit verbundene Erkenntnis, dass beide Geschlechter einen störungsanfälligen psychosozialen Prozess durchlaufen müssen, bevor sie eine stabile Position als Mann bzw. Frau einnehmen und den Anforderungen der Heteronormativität gewachsen sind, stellten

eine Irritation innerhalb der Geschlechterordnung dar. Wie kaum ein anderes Massenmedium war und ist das Kino ein Ort, an dem normative Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit verhandelt, propagiert oder unterlaufen werden. Weder ist die voyeuristische Disposition der Zuschauerin/des Zuschauers unabhängig vom jeweiligen Geschlecht zu betrachten, noch sind die Genese und permanente Weiterentwicklung von Filmgenres und -sujets jenseits von genderspezifischen Fragestellungen zu diskutieren.

Wer zuletzt schaut ... – Geschlecht und Blickkonstellationen im Kino

In ihrem kanonischen Aufsatz „Visuelle Lust und narratives Kino“ vertritt die feministische Filmwissenschaftlerin *Laura Mulvey* die These, dass der klassische Hollywoodfilm durch das Unbewusste der patriarchalischen Gesellschaft strukturiert ist und eine „ungebrochene, gesellschaftlich etablierte Interpretation des Geschlechtsunterschiedes reflektiert“ (Mulvey 1980, S. 30). Wesentliches Merkmal dieser Interpretation ist, dass die Frau als (passives) Material für den (aktiven) Blick des Mannes ins Spiel kommt und der Mann als Träger des Blicks seine Phantasie auf die →

Frau bzw. den weiblichen Körper projiziert (ebd., S. 36 f.). Wenngleich *Laura Mulvey* auch von feministischer Seite kontrovers diskutiert wurde, ist ihr Aufsatz insofern zu Recht in den filmtheoretischen Kanon eingegangen, als er einen Paradigmenwechsel im wissenschaftlichen Umgang mit populären Filmen markiert, nämlich die Überwindung einer primär inhaltsanalytischen Ausrichtung zu Gunsten einer Analyse der Repräsentationsformen (vgl. Klippel 2008, S. 744). Problematisch ist *Mulveys* These von der männlichen Blickdominanz und dem weiblichen Bildstatus vor allem, weil sie die Möglichkeit einer weiblichen Subjektivität kategorisch ausschließt. Offen bleibt bei ihr die Frage, welchen Gewinn die Kinoszauerin haben könnte, wenn das Kino ausschließlich die voyeuristischen Bedürfnisse des männlichen Subjekts befriedigt, ihr selbst aber nur die Rolle des entweder gedemütigten oder fetischisierten Schauobjekts zugewiesen wird. Hinzu kommt, dass *Mulvey* die Heterogenität auch des klassischen Hollywoodkinos unterschätzt. Die Beispiele, die sie zur Illustration ihrer Thesen wählt, nämlich Filme von *Josef Sternberg* und *Alfred Hitchcock*, zeugen mitnichten von einer souveränen männlichen Subjektposition: In „Das Fenster zum Hof“ (USA 1954) haben wir es mit einem bindungsunwilligen und infolge eines Berufsunfalls an den Rollstuhl gefesselten Protagonisten (*James Stewart* als Fotojournalist *Jeff*) zu tun, der bis zum Ende „seinen Mann gerade nicht steht“, sondern eine „defekte Männlichkeit“ repräsentiert. In *Sternbergs* „Morocco“ (USA 1930) erleben wir eine *Marlene Dietrich*, die im doppelten Sinne „die Hosen anhat“, während ihr Geliebter, der blutjunge *Gary Cooper* als einfacher Soldat, von einer erfrischenden Naivität und Unbekümmertheit ist. ¹ Ihr erster Auftritt als Bühnenstar *Amy Jolly* ist weder wegen des Gesangs noch aufgrund eines manifest erotischen Körpereinsatzes in die Filmgeschichte eingegangen, sondern weil die *Dietrich*, mit Frack, Zylinder und Zigarette ausgestattet (siehe Foto: *Marlene Dietrich* in ihrer legendären Hosenrolle), gerade nicht als Objekt des männlichen Blicks in Erscheinung tritt, sondern ihr undiszipliniertes Publikum sekundenlang aus der überlegenen Distanz mustert, bevor die eigentliche Darbietung einsetzt.

Dass auch der männliche Körper als Objekt des Blicks und des Begehrens inszeniert werden kann, ist spätestens seit *John Travoltas* legendären Tanzdarbietungen in „Sa-

¹ Das devote Ende des Films (*Marlene Dietrich* in der Rolle der *Amy Jolly* folgt dem geliebten Mann barfuß in die Wüste) darf als Zugeständnis an die Konventionen des Hollywood-Liebesfilms gesehen werden.

turday Night Fever“ (USA 1977) kein Tabu im Mainstreamfilm mehr. Aber auch in der Zeit, bevor *Travolta* den männlichen Körper als „Sexobjekt“ salonfähig machte, gab es durchgehend Möglichkeiten, den Schauspieler als Objekt des kinematografischen Voyeurismus ins Spiel zu bringen: Sei es im Rahmen von *Mantel und Degen-Filmen*, deren ästhetisches Kernstück qua Genrekonvention die elegante Choreographie der Fechtenden ist, *Western*, bei denen der Protagonist als Akrobat auf dem Pferd brilliert und mit Colt und Lasso phallisch ausgestattet ist, „Sandalenfilmen“, in



Marlene Dietrich als *Amy Jolly* in „Morocco“ (*Josef Sternberg*, USA 1930) Quelle: Deutsches Filminstitut (DIF), Frankfurt am Main, Foto: Dreamworks Pictures/Universal Pictures

denen leicht bekleidete Gladiatoren unter dem Jubel der Massen den Schauraum betreten, *Actionfilmen*, in denen der Held seinen gestählten Körper als biologische Waffe einsetzt.

Geschlecht und Gewalt im populären Film

Obwohl auch der männliche Körper immer schon, in früheren Zeiten verdeckt bzw. legitimiert durch Genrekonventionen und seit den 80er Jahren offen, Objekt des voyeuristischen Blicks war, bleibt als gewichtige Differenz bestehen, dass der weibliche Körper tendenziell als der vergewaltigbare Körper und die Frau damit als potentielles Opfer von Gewalt inszeniert wird. Genau die-

se geschlechtsspezifische Differenz steht in Ridley Scotts Roadmovie „Thelma & Louise“ (USA 1991) zur Disposition. Erzählt wird in diesem Film die Geschichte zweier (heterosexueller) Frauen, für die der geplante Wochenendtrip zu einer *journey of no return* wird, weil Louise (*Susan Sarandon*) rot sieht, als ihre junge und naive Freundin Thelma (*Geena Davis*) Opfer sexueller Gewalt zu werden droht. Sie erschießt den Mann, und obwohl juristisch gesehen ein Fall von Notwehr vorliegt, wird diese Tat für beide Frauen zur Initialzündung, nicht in die alten Beziehungsstrukturen zurückzukehren, sondern weiterzufahren und sich gegen jedes Hindernis auch unter Einsatz von Gewalt zur Wehr zu setzen. Was erst im Laufe des Films enthüllt wird, ist, dass Louise als junge Frau vergewaltigt wurde – und dieses an ihr begangene Verbrechen nicht juristisch geahndet wurde. Bemerkenswert ist der Film in mehrfacher Hinsicht: Erstmals wird in einem Blockbusterfilm mit der Konvention gebrochen, dass das Roadmovie ein männliches Genre ist. Diese Neuinterpretation des Genres geht handlungslogisch damit einher, dass die beiden Titelfiguren den ihnen qua Geschlecht zugewiesenen Objekt- und Opferstatus negieren und die Straße als einen männlich konnotierten öffentlichen Raum für sich beanspruchen. Auf der psychologischen Ebene funktioniert das *progressive* Roadmovie dagegen paradoxerweise nach der Struktur eines analytischen Dramas – also *rückwärtsgerichtet*, wird doch ein traumatisches Ereignis aus der Vergangenheit enthüllt, das die Motivation der Täterin Louise nachvollziehbar macht. Ebenfalls bemerkenswert ist, dass die männlichen Sympathieträger des Films, Louises Lebensgefährte (*Michael Madsen*) und vor allem der die Vorgeschichte enthüllende Polizist (*Harvey Keitel*) letztlich nicht als Retter der verfolgten Frauen reüssieren können. Die letzte Nahaufnahme zeigt *Keitel* (bekannt für – im doppelten Sinne – starke Männerrollen), der ohnmächtig zusehen muss, wie die beiden Frauen in den Tod rasen.

Mit „Thelma & Louise“ ist die Figur der handlungsmächtigen Rächlerin, die nicht mehr aus geheimen Kammern heraus intrigiert, sondern im offenen Raum agiert, in das Mainstreamkino eingeführt. Ein Jahrzehnt später fügt *Quentin Tarantino*, der Großmeister des „Pulp-Genre“ ²

2 Tarantino ist bekannt für seine plakativen Genremixturen, die gespickt sind mit Zitaten aus der Filmgeschichte (gern auch mit Anleihen aus B- und C-Movies). Neben dem schon genannten Film „Pulp Fiction“ sind besonders „From Dusk Till Dawn“, „Jacky Brown“, „Kill Bill“ und „Inglourious Basterds“ zu nennen. Umstritten ist Tarantino, weil kaum einer seiner Filme ohne Gewaltexzesse auskommt.

und ein Beispiel für die lebhaftige Wechselbeziehung zwischen dem *Independent Film* und der Traumfabrik Hollywood (vgl. Morrien 2012, S. 41 f.), ein weiteres markantes Kapitel hinzu: „Kill Bill“ (USA Vol. 1 2003, Vol. 2 2004) ist ein schreiender Genrehybrid aus Western, Eastern, Actionfilm und – Melodram. Erzählt wird die Geschichte der Auftragskillerin Beatrix (*Uma Thurman*), die angesichts ihrer Schwangerschaft beschließt, die „Karriere“ an den Nagel zu hängen und ein bürgerliches Leben als Ehefrau und Mutter zu führen. Nicht einverstanden mit dieser Entscheidung ist ihr früherer Chef Bill, der auch der Vater des ungeborenen Kindes ist. Er lässt Beatrix (!) am „glücklichsten Tag ihres Lebens“ samt Priester, Bräutigam und weiterer Hochzeitsgesellschaft durch ein Killerteam niederschließen. Beatrix überlebt als einzige, liegt jedoch vier Jahre im Koma und stellt nach ihrem Erwachen fest, dass Bill ihr nicht nur den Bräutigam, sondern auch das Kind geraubt (ihr aus dem Bauch geschnitten) hat. Nach ihrer erstaunlich zügigen Rekonvaleszenz begibt Beatrix sich auf einen grandiosen Rachefeldzug, der einerseits als gewaltverherrlichende „Männerphantasie“ von der phallisch gerüsteten Furie kritisiert werden kann, der aber andererseits eine interessante Herausforderung – Demontage? – der psychoanalytischen und feministischen Filmtheorie darstellt (vgl. Feise 2006). So wie Tarantino unbekümmert, losgelöst von Kriterien wie Handlungslogik und psychologischer Glaubwürdigkeit, mit Stil- und Strukturelementen verschiedener Genres „bastelt“ und auf diese Weise einen dekonstruktivistischen Metadiskurs über den populären Film schafft, so greift er auch tief in die „Klamottenkiste“ der psychoanalytischen Theorie und der feministischen Kritik an der freudischen Lehre von der Frau als Mangelwesen. Als Beatrix aus ihrer scheinbaren Dornröschenexistenz abrupt erwacht, geht das mit einem unkonventionell gefilmten Perspektivwechsel einher: Der sexistische Blick der männlichen Figuren, dem sie als leicht bekleidete Kompatientin ohnmächtig ausgeliefert war, wird abgelöst durch eine subjektive Kameraperspektive, die plötzlich Beatrix' Blick auf ihre Beine zeigt (*I-Camera*). Gleichzeitig hören wir ihren Kommentar aus dem *Off* – ab hier liegt die Blick- und Handlungsgewalt bei der weiblichen Hauptfigur.

Obwohl ihr Körper nach dem vierjährigen Koma noch nicht voll funktionstüchtig ist (was dann aber nur eine Frage von Stunden zu sein scheint), „kastriert“ Beatrix erst einmal einen potentiellen Vergewaltiger (beißt ihm die lüsterne Zunge ab, bevor sie ihn tötet), um sich dann auf einen Rachefeldzug zu begeben, in dessen Verlauf *beide* Geschlechter gleichermaßen als Mangelwesen ge- →

kennzeichnet werden: Beatrix trennt mit ihrem aus einer legendären Schmiede stammenden Samuraischwert quasi im Vorbeigehen zahlreiche Körperteile ihrer Widersacherinnen und Widersacher ab, um am Ende ihrer „Heldenreise“ mit bloßen Händen Vater- und Gattenmord an dem Mann zu begehen, der ihr beruflicher Ziehvater und die Liebe ihres Lebens war. Motiviert ist Beatrix' Rache – darin liegt eine weitere Ironie – durch das tiefste und wichtigste Gefühl, das laut Freud von der weiblichen Psyche Besitz ergreifen kann und soll: Mutterliebe **3**. Das bildet dann auch den Rahmen des Zweiteilers: Am Anfang sehen wir die hochschwangere Beatrix am Traualtar, die um des Kindes Willen eine bürgerliche Existenz gewählt hat. Am Ende sind Mutter und Tochter wieder glücklich vereint, und Bills Regime wird abgelöst durch eine matrilineare Genealogie, die angesichts der früh geübten Schwert- und Messerfertigkeiten der Vierjährigen auch ohne schützende Vaterinstanz beste Aussichten zu haben scheint – und das freudsche Diktum von der weiblichen Penislosigkeit augenzwinkernd Lügen straft.

Geschlechtsspezifische Spielarten des Heroischen im Zeitalter der digitalen Medien – „Gladiator“ und „The Hunger Games“

Wenngleich die außerordentliche (physische) Tat nicht mehr Privileg des männlichen Geschlechts ist, sondern Hollywood die Tore für weibliche Action Stars seit den 90er Jahren weit geöffnet hat **4**, bleiben „Amazonen, tomboys, weibliche Outlaws (...) in der populären Mythologie Göttinnen niederen Rangs“ (Seeßlen 2003, S. 2). Ein Paradigmenwechsel zeichnet sich erst mit der Verfilmung von *Suzanne Collins'* „The Hunger Games“ ab, steht hier doch eine, mit der eigenwilligen US-Schauspielerin *Jennifer Lawrence* stark besetzte, Actionheldin zur Verfügung, die tatsächlich einen weiblichen Heroismus repräsentiert. Das Handeln der Protagonistinnen in „Thelma & Louise“ und „Kill Bill“ ist durch persönliche Gewalterfahrungen motiviert, nicht durch den Glauben an eine überindividuelle Sache. Von einer heroischen Tat lässt sich aber erst reden, wenn das „Schicksal“ einer Gemeinschaft, einer Nation oder gar der Welt auf dem Spiel steht. Eine hero-

3 Freud favorisiert allerdings die Mutter-Sohn-Beziehung, da nur das männliche Kind den physischen Mangel der Frau kompensieren kann.

4 Neben *Sigourney Weaver* („Alien“) sind beispielsweise *Linda Hamilton* in „Terminator“, *Angelina Jolie* in „Tomb Raider“, *Carrie Ann Moss* in „Matrix“, *Drew Barrymore*, *Lucy Liu* und *Cameron Diaz* in „Drei Engel für Charlie“ zu nennen.

sche Figur ist eine Persönlichkeit, die in außeralltäglichen Konstellationen grenzüberschreitend agiert, die über Charisma verfügt und der die Verehrung einer Gemeinschaft angetragen wird (vgl. von den Hoff/Asch u. a. 2013, S. 8). Bevorzugte Genres für derartige Szenarien sind zum einen Katastrophen-, zum anderen Science Fiction-Filme. Bis zu den vier „Alien“-Filmen (USA 1979 bis 1997), in denen es dem weiblichen Weltraumoffizier *Ellen Ripley*, dargestellt von der androgyn inszenierten *Sigourney Weaver*, oblag, die Menschheit vor einer außerirdischen Bedrohung zu retten, war das Geschlecht des Heroischen fast ausschließlich männlich: So männlich-markant wie etwa *Russell Crowe* als Heldendarsteller in *Ridley Scotts* „Gladiator“ (USA

Das Handeln der Protagonistinnen in „Thelma & Louise“ und „Kill Bill“ ist durch persönliche Gewalterfahrungen motiviert, nicht durch den Glauben an eine überindividuelle Sache.

2000), der insofern eine idealtypische „heroische Narration von Männlichkeit“ (Schössler 2008, S. 146) verkörpert, als er – schon auf der Schwelle zum Tod – für die Rettung Roms als Republik kämpft. *Scotts* monumentales Filmepos ist, bei allen Schwächen im Plot, sehenswert, weil es das Verhältnis von Heroismus und (antiker) Massenkultur in einer Weise reflektiert, die auch angesichts der Exzesse in den heutigen Massenmedien entlarvend ist.

Das Duell mit seinem Gegenspieler, dem „Vatermörder und Thronusurpator *Commodus*“ (Kleiner 2006, S. 198), sucht der frühere Feldherr *Maximus (Crowe)*, der infolge einer Intrige zum Gladiator degradiert wurde, nicht primär aus Rache. Mit seinem persönlichen Leben hat er nach der Ermordung seiner Familie und dem Verlust der heimatischen Scholle abgeschlossen, was ihn schon früh zu einer Figur des Grenzgängers zwischen Leben und Tod macht. **5** Den Dienst als Gladiator verweigert er zunächst, nimmt die

5 Als Privatmann huldigt *Maximus* vor allem dem Gedenken an die Toten, die ihn als kultische Lehmfiguren beständig begleiten. Daran ändert auch die Begegnung mit seiner früheren Geliebten, der Schwester *Commodus'*, nichts. Auf ihre erotische Annäherung reagiert er passiv, der Funke der männlichen Sexualität wird offenbar nicht neu entflammt.

Herausforderung dann aber doch an (siehe Foto: *Russell Crowe* als gerechter Kämpfer und männliches Schaustück in der Arena), um die mit ihm Verurteilten zu retten, ihnen



Russell Crowe als Maximus in „Gladiator“ (Ridley Scott, USA 2000) Quelle: Deutsches Filminstitut (DIF), Frankfurt am Main, Foto: Dreamworks Pictures / Universal Pictures

Solidarität und Kampfkunst beizubringen und schließlich weil er die Möglichkeit sieht, von der römischen Arena aus die Nation von dem dekadenten Imperator Commodus zu befreien – was ihm, schon tödlich getroffen, auch gelingen wird. Wenn *Ridley Scott* dem verstaubten „Sandalen-Genre“ neue Impulse versetzen konnte, so hängt das im Kern damit zusammen, dass die *Gladiatorenspiele* konsequent als Bestandteil der (antiken) Massenkultur (vgl. Steiner 2004, S. 539) gezeigt werden. Auf der diegetischen wie auf der rezeptionsästhetischen Ebene geht es um ein Spiel auf Leben und Tod, das vor einem breiten Publikum entfaltet wird. In der jubelnden oder in atemloser Stille verharrenden Masse, die den Gladiatorenspielen beiwohnt, spiegelt sich immer auch die anonyme Masse des Kinopublikums, die einst wie heute nach „Brot und Spielen“ giert, um von den realen sozialen oder politischen Bedrängnissen absehen zu können. Das mag die Zuschauerin/der Zuschauer im Fall von „Gladiator“ noch ausblenden können, bei den „Hunger Games“ fällt es dagegen ungleich schwerer, die selbstreferenzielle Dimension zu ignorieren – was

auch darin begründet liegt, dass das Publikum hier keine Wahl hat: Das Massenspektakel *muss* auf höchste Anordnung hin alljährlichen von allen Bewohnern der zwölf Distrikte über Großleinwände verfolgt werden.

Mit *Gary Ross’ „The Hunger Games“* (USA 2012) erreicht erstmalig eine unangefochten weibliche – nicht androgyne, künstlich hergestellte oder mutierte – Verkörperung des Heroischen das Massenpublikum. *Katniss Everdeen (Jennifer Lawrence)* zieht wie *Maximus* zunächst wider Willen in die Kampfarena ein. Die Abscheu gegenüber dem sinnlosen Blutvergießen als *tödliches Spiel* ist Voraussetzung dafür, dass *Katniss* ihre Weiblichkeit auch als Amazone erhalten kann. Das traditionell weiblich konnotierte Primat des Lebens behauptet sie am Ende des ersten Teils, indem sie den Tyrannen *Snow (Donald Sutherland)* zwingt, zwei Sieger – Überlebende – zu akzeptieren. Diese Abweichung von den Spielregeln ist der erste Riss im Machtgefüge *Panems* und die Gewährleistung dafür, dass der Sieg der Protagonistin nicht auf Kosten ihrer Weiblichkeit geht. *Collins’* in vier Teilen verfilmte Trilogie lebt über weite Strecken von einem klug kalkulierten Spannungsverhältnis zwischen einem eher klassischen Konzept weiblichen Heroentums und einem hochaktuellen Diskurs über die Auswüchse der heutigen Mediengesellschaft: Die Welt als digital gesteuertes *Global Village*, zynisches *Reality TV*, tödliches *Dschungel Camp*, pervertierte *Top Model Show* – all das bekommen wir als düsteres postapokalyptisches Szenario präsentiert. Erträglich, ja gut konsumierbar ist das nur, weil *Katniss Everdeen* als weibliche Allegorie eherner Werte wie (Nächsten-)Liebe, Familie, Freundschaft, Natürlichkeit, Gerechtigkeitssinn und Nicht-Korruptierbarkeit das Versprechen verkörpert, dass es in der Welt trotz der in aller Brutalität vorgeführten medialen Exzesse noch einen Hort der Menschlichkeit gibt.

In Teil 1 und 2 der Verfilmung gelingt dieser Spagat hervorragend: Alljährlich muss jeder Distrikt per Losentscheid einen männlichen und einen weiblichen Tribut in das „televised game to the death“ (*Dubrofsky/Ryalls 2014, S. 2*) schicken. Die Spiele dienen – anders als im antiken Rom – nicht primär der Unterhaltung, sondern der Machtdemonstration *Panems*. Auf *Katniss* fällt die Wahl nicht per Losentscheid, sondern sie zieht in Teil 1 als Stellvertreterin für ihre erst 12-jährige Schwester in den Kampf. Am Anfang der Heldinnengeschichte steht also ein selbstloses Opfer – das ist die Voraussetzung dafür, dass *Katniss* im weiteren Verlauf Blut vergießen kann, ohne in ihrer Weiblichkeit demontiert zu werden. Diese Opferbereitschaft wird am Ende des Kampfreigens dramatisch in →

Erinnerung gerufen, als Katniss sich weigert, gegen den letzten Überlebenden (Peeta, den männlichen Tribut aus ihrem Distrikt) zu kämpfen. Das Volk „liebt“ sie für diesen Regelverstoß, weil Katniss und Peeta ein noch stärkeres



Jennifer Lawrence als Katniss Everdeen in „The Hunger Games“ (Gary Ross, USA 2012) Quelle: Deutsches Filminstitut (DIF), Frankfurt am Main, Foto: Lionsgate

Narrativ als den Kampf auf Leben und Tod in die Waagschale werfen: die Liebe, die stärker noch ist als der Tod. Der zweite Teil, „Catching Fire“ (USA 2013, Regie: *Francis Lawrence*), funktioniert, was die Kompatibilität von „authentischer“ Weiblichkeit und Kampfmaschine angeht (siehe Foto: Jennifer Lawrence als Menschenjägerin und ungeschminkte Schönheit in der digitalen Arena), ganz ähnlich. Der Topos der weiblichen Opferbereitschaft wird hier ausgetauscht oder vielmehr ergänzt durch einen anderen klassisch zu nennenden Weiblichkeitstopos: Die heilige Kriegerin, die – wie einst *Jeanne D’Arc* ⁶ – das blinde Werkzeug einer höheren Macht ist. Blind im Sinne von unwissend/unschuldig ist Katniss in „Catching Fire“, weil sie, als sie erneut in die High-Tech-Kampfarena geordert wird, nicht weiß, dass es inzwischen eine Verschwörung gibt, um das Imperium Panem zu stürzen. Die Idee des Spiels wird also potenziert dadurch, dass die anderen Spieler nur spielen, Katniss töten zu wollen. Tatsächlich ziehen aber fast alle, einschließlich des diesjährigen Spielleiters (*Philip Seymour Hofmann*), der im Zentrum der Macht *undercover* für die Rebellen arbeitet, an einem Strang, um das Überleben der Widerstandskönigin zu sichern. Die (Psycho-)Logik, die sich dahinter verbirgt, ist ebenso hanebüchen wie stereotyp:

⁶ Die Geschichte der legendären Volksheiligen Frankreichs wurde nicht nur mehrfach verfilmt, zuletzt von Luc Besson (1999), sondern auch immer wieder literarisch aufgegriffen, u. a. von Friedrich Schiller in seinem Drama „Die Jungfrau von Orleans“ (1801).

Überleben und überzeugen kann diese Leinwandheldin nur, wenn sie ganz und gar wahrhaftig ist. (Weibliche) List und Verstellung sind ihr fremd, sie steht für weibliche Authentizität. Wenn Teil 3 („Mockingjay“, USA 2014, Regie: *Francis Lawrence*) gegenüber den ersten beiden Filmen stark abfällt, liegt das auch daran, dass der dritte Teil der Romantrilogie, vermutlich wegen des höheren Profits, gesplittet wurde und „Mockingjay“ eine primär vorbereitende und somit zwangsläufig retardierende Funktion hat. Das ist aber auch ein Grund, warum der oben beschriebene Balanceakt zwischen klassischem weiblichem Heroentum und kritischer Reflexion der heutigen High-Tech-Medienkultur nicht funktioniert. Katniss ist in diesem künstlich aufgeblähten Teil eine Figur, die traumatisiert ist nach der Zerstörung ihrer Heimat und durch den Verlust ihres Gefährten Peeta, der nach den letzten Spielen zurückgelassen werden musste. Als trauernde Liebende entspricht sie zwar einem tradierten Weiblichkeitstopos, aber sie wird, abgesehen von kleinen, mühsam abgerungenen Auftritten, nicht mehr auf Großleinwänden als „das Mädchen, das in Flammen steht“ – als postmoderne *Jeanne d’Arc* – gesendet. Alter Wein in neuen Schläuchen also: „Even in the post-apocalyptic world of Panem, age-old racialized and gendered tropes endure.“ ⁷ (Dubrofsky/Ryalls 2014, S. 13)

Diesseits und jenseits des Mainstream: Gender Trouble im Film

Wenn in diesem Beitrag bisher klar zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit unterschieden wurde, so ist dabei außer Acht geblieben, dass der Bruch mit dem binären Geschlechtercode und der Norm der Heterosexualität inzwischen auch die Kinoleinwand und den TV-Bildschirm erreicht hat. Anfang der 90er Jahre erregte die amerikanische Philosophin und Kulturtheoretikerin *Judith Butler* Aufsehen mit ihrer Position, dass Geschlecht nicht etwas ist, das man/frau hat, sondern Männlichkeit und Weiblichkeit performativ hergestellt werden. Die strikte Trennung in zwei Geschlechter und die damit verbundene Heteronormativität sind keine biologischen Tatsachen, sondern eine kulturelle Lesart, so *Judith Butler* in ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991). Um ihre gezielt provokativ formulierten Thesen zu verdeutlichen, verweist *Butler*

⁷ Dubrofsky und Ryalls (2014, S. 6) sprechen von einem „postracial ethos“, weil die Verfilmung (anders als die Buchvorlage) suggeriert, die Kategorie Rasse sei irrelevant, tatsächlich aber ausschließlich weiße Figuren im Zentrum stehen.

auf die Figur des *cross-dressers*, die illustriert, dass Frauen/Mannsein nicht zuletzt eine Frage des vestimentären Codes (Kleidung, Gesten u. a. performative Akte) ist: „Indem die Travestie die Geschlechtsidentität imitiert, offenbart sie implizit die Imitationsstruktur der Geschlechtsidentität als solcher – wie auch ihre Kontingenz.“ (Ebd., S. 202)

Mit dieser radikal anti-essentialistischen und anti-biologistischen Absage an die binäre Geschlechterordnung korrespondiert ein Phänomen, das seit einigen Jahren auch jenseits des Queerfilms anzutreffen ist. Während die Transgenderfigur bis in die 90er Jahre hinein ausschließlich in Komödien (*Billy Wilders* „Some like it hot“, *Sydney Pollacks* „Tootsie“, *Blake Edwards* „Victor und Victoria“) oder im Psychothriller (*Alfred Hitchcocks* „Psycho“, *Brian de Palmas* „Dressed to Kill“) anzutreffen war, sprengt die Regisseurin *Kimberly Peirce* mit ihrem auf einen authentischen Fall zurückgehenden Filmdrama „Boys don’t cry“ (USA 1999) die Gender- und Genrekonventionen. In diesem Film, der analog zum Transgendersujet auch Elemente unterschiedlicher Genres (Melodram, Western, Roadmovie) vermischt, geht es um die 20-jährige Teena Brandon (*Hilary Swank*), die als Mann verkleidet ihren Heimatort verlässt und in Falls City/Nebraska einen Neuanfang versucht. Sie/er findet nach einem Initiationsritus, einer „mannhaft“ ausgestandenen Schlägerei, Anschluss an eine jugendliche Clique und beginnt als Brandon Teena ein Liebesverhältnis mit der aus „prekären“ Verhältnissen stammenden Provinzschönheit Lana. Durch einen Zufall fliegt Brandons Transgenderidentität nach einiger Zeit auf. Zwei Cliquenmitglieder, die beiden Ex-Häftlinge Tom und John, schlagen Brandon aus Wut über den „Betrug“ zusammen und vergewaltigen den früheren Freund – und reinstallieren so die „biologische Wahrheit“ des Geschlechts. Das Erschütternde des Films liegt aber nicht nur in der Vergewaltigung und späteren Ermordung Brandons. Erschütternd und entlarvend ist auch der Umstand, dass der Polizist, der mit der Klärung des Falls betraut ist, die Vergewaltigung durch die aggressive Art des Verhörs des Opfers (!) wiederholt. Die physische Gewalt, die das Transgendersubjekt erfahren hat, wird also auf der institutionellen Ebene bekräftigt. Statt das Vergewaltigungsdelikt und die Täter zu verfolgen, wird zunächst das Opfer als „Verbrecher“ an der Heteronormativität überführt – auch in diesem Punkt folgt der Film übrigens dem authentischen Fall. ⁸

⁸ Der Fall wurde von Greta Olafsdottir unter dem Titel „The Brandon Teena Story“ (USA 1998) als Dokumentarfilm rekonstruiert. Zum Spiel- und Dokumentarfilm vgl. Bronfen 2002.

Kimberly Peirces Filmdrama ist international auf breite Resonanz gestoßen ⁹ und hat vermutlich einen Anteil daran gehabt, dass das Transgender-Thema heute nicht mehr eine Nischenexistenz im Bereich des Queerfilms und der Queerstudies führt, sondern in den Mainstream eingegangen ist. Davon zeugen auch deutsche TV-Filme wie „Tatort: Altes Eisen“ (2011), „Polizeiruf 110: Der Tod macht Engel aus uns allen“ (2013) und – in einem weniger gewalttätigen Unterhaltungssektor – der Sieg von *Conchita Wurst* beim 59. *Eurovision Song Contest* (2014). Ob diese Etablierung des Themas tatsächlich auf mehr Toleranz und Offenheit schließen lässt oder eine Einverleibung in den Mainstream zwecks Neutralisierung des gesellschaftskritischen Potentials bedeutet, wird die Zukunft zeigen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zur Autorin



apl. Prof. Dr. phil. Rita Morrien ist Akademische Rätin an der Universität Paderborn. Sie studierte Germanistik, Kommunikationswissenschaften und Politik und wurde an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg habilitiert. Forschungsbeiträge über: Erzählliteratur des 19. bis 21. Jahrhunderts, Themen und Theorien der Gender Studies, Intermedialität, Film, u. a. in: Michael Hofmann/Rita Morrien (Hrsg.) (2012): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart*. Amsterdam/New York: Rodopi

rita.morrien@uni-paderborn.de

⁹ Der Film erhielt zahlreiche Nominierungen und Preise, darunter den Oscar und den Golden Globe 2000 für Hilary Swank als beste Hauptdarstellerin.

Literatur

Bronfen, Elisabeth (2002): Masculinity; see under crisis: Die Verfilmung der Teena Brandon. In: Steffen, Therese (Hrsg.): Masculinities – Maskulinitäten. Mythos – Realität – Repräsentation – Rollendruck. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 127-143

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: Gender Trouble, USA 1990)

Dubrofsky, Rachel E. / Ryalls, Emily D. (2014): „The Hunger Games“: Performing Not-performing to Authenticate Femininity and Whiteness. In: Critical Studies in Media Communication, DOI: 10.1080/15295036.2013.874038, S. 14; <http://dx.doi.org/10.1080/15295036.2013.874038> (Zugriff: 22.02.2015)

Feise, Patricia (2006): Quentin Tarantinos „Kill Bill“: Geburt einer Heldin oder Demontage feministischer Filmtheorie? In: Geiger, Annette u. a. (Hrsg.): Wie der Film den Körper schuf. Ein Reader zu Gender und Medien. Weimar: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, S. 233-256

Hoff, Ralf von den / Asch, Ronald G. u. a. (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. Transformationen und Konjunkturen von der Antike bis zur Moderne. Konzeptionelle Ausgangspunkte des Sonderforschungsbereichs 948*; www.sfb948.uni-freiburg.de/e-journal/ausgaben/012013/helden.heroes.heros.2012-01-03 (Zugriff: 22.02.2015)

Kleiner, Felicitas (2006): Grenzgang an Eysiums Pforten. Russell Crowes Heldendarstellung in Ridley Scotts „Gladiator“ (2000). In: Kiefer, Bernd (Hrsg.): Grenzsituationen spielen. Schauspielkunst im Film: Fünftes Symposium (2001). Remscheid: Gardez!-Verlag, S. 197-211

Klippel, Heike (2008): Film. Feministische Theorie und Geschichte. In: Becker, Ruth / Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 744-749 (3. Auflage)

Liebrand, Claudia (2006): Totgesagte leben länger? Psychoanalyse und Filmstudies. In: Mauser, Wolfram / Pfeiffer, Joachim (Hrsg.): Freuds Aktualität. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 73-83

Morrien, Rita (2012): Sentimental Journeys. Die Transformation der Heldenfigur in Tom Tykwers „Das Parfum“ (Patrick Süskind) und Stephen Daldrys „Der Vorleser“ (Bernhard Schlink). In: Weimarer Beiträge 1/2012, S. 39-62

Mulvey, Laura (1980): Visuelle Lust und narratives Kino. In: Nabakowski, Gisliind u. a. (Hrsg.): Frauen in der Kunst. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30-46 (Der Aufsatz ist die überarbeitete Fassung des Vortrags „Visual Pleasure and Narrative Cinema“ aus dem Jahr 1973.)

Schössler, Franziska (2008): Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag

Seeßlen, Georg (2003): Eiskalte Engel. Weibliche Stars im Actionfilm; zuerst erschienen am 02.07.2003 in epd Film; www.filmzentrale.com/essays/eiskalteengelgs.htm (Zugriff: 30.09.2014)

Steiner, Ines (2004): Spectacular! The never-ending story of the epic film. Muskeln und Sandalen digital in Ridley Scotts „Gladiator“. In: Liebrand, Claudia / Steiner, Ines (Hrsg.): Hollywood hybrid. Genre und Gender im zeitgenössischen Mainstream-Film. Marburg: Schüren Verlag, S. 205-233

Inszenierung als Chance

Spielfilme in der politischen Erwachsenenbildung

Spielfilminszenierungen bieten besondere Möglichkeiten. So kann aus dem cineastischen Erleben auch die Chance für einen Bildungsprozess erwachsen, der Jung und Alt, Menschen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen gleichermaßen erreicht. Die Autoren gehen davon aus, dass jede scheinbar noch so unpolitische filmische Inszenierung letztlich einen Ausdruck ihrer „Politischen Kultur“ ist und Rückschlüsse auf Politik und Gesellschaft zulässt. Dies ermöglicht den Einsatz einer großen Bandbreite von filmischen Inszenierungen in der Bildungsarbeit. Anhand der Arbeit eines der einflussreichsten Regisseure, Schauspieler und Komiker des 20. Jahrhunderts, Charles Chaplin, stellen die Autoren dies exemplarisch dar. von Karl Heinz Keil und Johannes Schmitt

Chaplins legendäre Figur des Tramps auf Goldsuche in Alaska: „Das ist der Film, mit dem ich meinen Namen für immer verknüpft sehen möchte“, sagte der Regisseur später. Dabei dachte *Chaplin* vermutlich nicht an den pädagogischen Wert seiner Arbeit. Heute gehört die Stummfilm-Komödie von 1925 zu einem von 35 Filmen, die die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in ihrem Filmkanon ¹ auflistet. 2003 hatten sich Filmschaffende, Filmhistoriker, Filmkritiker und Filmpädagogen getroffen, um eine Reihe von 35 Filmen zu diskutieren und zu beschließen. Die bpb wollte damit bedeutenden Werken der Filmgeschichte auch im Schulunterricht mehr Aufmerksamkeit verschaffen. Doch welche Bedeutung hat filmische Bildung heute, zwölf Jahre später, nicht nur in der Schule, sondern auch in der Jugend- und Erwachsenenbildung?

¹ Die bpb bietet kurze Inhaltsangaben zu den 35 Filmen. Der Kanon erhebt dabei nicht den Anspruch, einen vollständigen Überblick über das umfangreiche Schaffen der schon über 100-jährigen Filmgeschichte zu geben. Die bpb verlinkt in diesem Kontext auch auf aktuelle Filme auf dem Filmbildungsportal www.kinofenster.de (vgl. <http://www.bpb.de/filmkanon>).

Filmbildung im Zeitalter von Internet und Social Media?

Die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien, speziell des Internets, hat in der Politikwissenschaft zu völlig neuen wissenschaftlichen Fragestellungen geführt. Dies blieb auch in der Bildungsarbeit nicht ohne Auswirkungen. Im vergangenen Jahrzehnt hat sich die politische Bildung des Themas Internet ² intensiv als Gegenstand und Methode angenommen. Digitalisierung und Vernetzung mit Social Media als Synonym eines Medienwandels sind heute in der politischen Bildung zunehmend verbreitet. Dabei schwankt die Diskussion um „Politische Bildung 2.0“, je nach Sozialisierung des politischen Bildners/der Bildnerin, zwischen naiver Euphorie und einem deprimierten Kulturpessimismus. Die Politikdidaktik muss sich der hohen Dynamik neuer Medien stellen. Dabei sind mangelnde Ressourcen nur eine von vielen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, die komplexen didaktischen und inhaltlichen →

² Eine der ersten systematischen und sehr umfassenden Analysen über das Verhältnis von Internet und politischer Bildung findet man bei Harth 2000.

Anforderungen der Medienpädagogik allein auf das Thema Social Media zu reduzieren. Dass Medienbildung, also Seminare mit und über Medien, in der politischen Erwachsenen-



Der „Jüdische Friseur“ als Chaplins letzte Interpretation seiner traditionellen Tramp-Figur Abb.: Chaplins Doppelrolle aus: *The Great Dictator*, USA 1940 (Schmitt 2006, S. 97)

erziehung ihre Verortung gefunden hat, ist mittlerweile weitgehend unstrittig (vgl. Sarcinelli 2000). Dabei ist Filmbildung mehr als YouTube und Videoclip-Analyse. Spezifische Elemente einer Spielfilmszenierung garantieren weiterhin unersetzliche Aspekte politischen Lernens, deren Stellenwert in der politischen Bildungsarbeit hier noch einmal anhand des Begriffs der Inszenierung verdeutlicht werden soll. Dabei soll herausgearbeitet werden, wie aus dem cineastischen Erleben der Bildungswert eines Spielfilms entsteht.

Visualisierung entspricht unserer Lebenswelt

Die Arbeit mit Filmen hat verschiedene medienwissenschaftliche und pädagogische Prämissen. Der Soziologe Dieter Baacke stellte schon vor 25 Jahren fest: „Lebenswelten sind Medienwelten.“ (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990) Dies ist heute mehr denn je gültig. Besonders die audiovisuellen Medien, Film und Fernsehen, spielen mit ihren unterschiedlichen technischen Verbreitungswegen eine wesentliche Rolle in unserer Lebenswelt. Unser Alltag ist von Medien geprägt, ob wir es wollen oder nicht. Unsere Informationen über und daraus abgeleitet auch unsere Einstellung zu gesellschaftlichen bzw. politischen Fragen werden durch Bilder geprägt. So hat der Erfurter Kommunikationswissenschaftler Friedrich Krotz festgestellt, dass sich die audiovisuellen Medien dem Alltag der Menschen in vielfältiger und zunehmender Art und Weise annähern und durch bestimmte regelmäßige TV-Formate Alltag sogar „in Abhängigkeit von den Medien“ gestaltet wird

(Krotz 2007, S. 112). Nun mag man kritisch einwenden: Visualisierung entspreche zwar der heutigen alltäglichen Lebenswelt und schaffe damit quasi auch Identifikation mit Bekanntem. Aber ist die Alltäglichkeit und Identifikation mit Bekanntem eine ausreichende didaktische Begründung? Wenn ja, macht nur der Einsatz von Dokumentationen, Lehrfilmen etc. Sinn? Auch wenn es an einer „breiten, systematisch ausgearbeiteten Begründung des Filmeinsatzes mangelt“ und „die Unterscheidung von fiktional und nicht fiktional die Gesamtsicht sperrig zu machen scheint“ (Goll 2007, S. 3), gibt es doch verschiedene Aspekte, die gerade den Einsatz von „fiktionalem Material“, also von Spielfilmen, nahelegen.

Eine kurze Annäherung an eine didaktische Begründung

Auch wenn die Lerntypentheorie wissenschaftlich umstritten ist (vgl. auch Looß 2001) und das Konzept der Lernstile, das immerhin bis in die Siebzigerjahre zurückreicht, an Aktualität verloren hat, mag man sich doch darauf einigen können, dass die meisten Menschen individuelle Methoden bevorzugen, mit Stimuli und Informationen umzugehen. Dies soll auch nicht dem gern propagierten Lernen mit allen Sinnen widersprechen. Die Hirnforschung wird hier für die Pädagogik in den nächsten Jahren vermutlich noch viele neue Impulse bereitstellen. Konsens

Dass Medienbildung, also Seminare mit und über Medien, in der politischen Erwachsenenbildung ihre Verortung gefunden hat, ist mittlerweile weitgehend unstrittig

herrscht hinsichtlich der immensen Bedeutung visueller Stimulation. Die „konstruktive Kraft der visuellen Intelligenz“, also wie und nach welchen Regeln die gesehenen Dinge rund um uns im Kopf abgebildet werden, erläuterte der US-amerikanische Kognitionswissenschaftler Donald D. Hoffmann (vgl. Hoffmann 2001): Auch wenn unser Hirn nicht das „wirklichkeitsgetreu“ übernimmt, was ihm Auge, Netzhaut und Sehnerv vermitteln, sondern sich eine Interpretation aus zahllosen Bildern selbst und aktiv konstruiert, zeigt er, dass unser Gehirn eben nicht passiv rezeptiv auf visuelle Reize reagiert, sondern daraus autonome Gebilde

konstruiert. Ein Spielfilm besteht aber nicht nur aus einem Bild, sondern aus einer Abfolge von Bildern, zudem gepaart mit auditiven Reizen, die über die Sprache hinausgehen (z. B. Filmmusik). ³

Es ist also davon auszugehen, dass ein Film einen sehr komplexen und intensiven Reiz auslöst. Die Kombination aus einer Abfolge visueller und auditiver Reize innerhalb eines Spielfilms bedient verschiedene Sinne in einer speziellen Kombination und bewirkt sozusagen dadurch neue Bilder im Kopf. In diesem Kontext sollten wir einen kurzen Blick auf die psychologischen Fachbegriffe Emotion und Kognition werfen. Denn die „autonomen Gebilde“, die unser Hirn durch das komplexe Zusammenspiel von Sinnesindrücken konstruiert (vgl. Hänze 1997), führt durch geschickte Inszenierung im Erzählstil zu Emotionen.

Mehr Emotion, weniger Kognition

„In den letzten Jahren ist jedoch eine Renaissance der Emotionsforschung zu verzeichnen, und es gibt eine wachsende Zahl von Theorien und Forschungsarbeiten, die sich mit dem Zusammenhang von Emotion und Lernen befassen.“ (Krapp 2005, S. 603) Das ist vermutlich kein Zufall, weil Lernen auch lange Zeit primär aus dem Blickwinkel kognitiver Motivations- und Lerntheorien untersucht wurde. Dabei ist in vielen Modellen der Lerntheorie klar, dass die kognitiven Prozesse des Lernens von emotionalen Begleitprozessen unterstützt werden. *Gordon Bower* verdeutlichte bereits in den frühen Achtzigerjahren mit seiner Theorie der „Stimmungskongruenz“ die Interdependenz von Emotion und Kognition, kurz gesagt: „Wir denken, was wir fühlen!“ (vgl. Bower/Hilgard 1983)

Filme vermögen eine emotionale Wirkung hervorzurufen, die ohne die spezifischen dramaturgischen Elemente dieses Mediums kaum vorstellbar wäre und somit hat Filmbildung einen spezifischen Vorteil gegenüber vielen anderen Elementen der Erwachsenenbildung. Sie öffnet uns sozusagen Türen, die durch andere Methoden eher verschlossen bleiben. Der Einsatz von Spielfilmen muss sich aber, auch wenn man die affektive Komponente bejaht, einigen Einwänden erwehren.

³ Inwieweit hier der aktuelle Trend von 3D-Filmen, also Filme mit Tiefeneindruck für stereoskopisches Sehen, noch komplexere Reize auslöst oder gar 3D-Filmen mit Spezialeffekten (z. B. vibrierende Sitze, Duftstoffe, Wind etc.; wird manchmal auch als „4D-Kino“ deklariert) die Zukunft gehört, bedarf einer weiteren wissenschaftlichen Analyse.

Politische Relevanz von Spielfilmen – ein vermeintlicher Einwand

Wer Spielfilme als didaktisch wertvolles Instrumentarium ablehnt, tut dies häufig mit dem Argument, dass das Thema des Films gar nicht politisch sei, und wenn der Film politische Themen aufgreife, so tue er dies realitätsfern, künstlerisch, lediglich als inszenierte Wirklichkeit. Aber Filme wollen gar nicht in allen Fällen die Realität detailgetreu abbilden. Man darf in und durch einen Spielfilm keine quasi lexikalische Erklärung der Funktionsweise des Deutschen Bundestages erwarten. Selbst die sogenannten amerikanischen Präsidentenfilme bilden nicht die Arbeitsweise von *Clinton*, *Bush* oder *Obama* in all ihren Facetten ab. Aber in diesem Kontext lehrt uns der Umgang mit Filmen eine andere Herangehensweise. Spielfilme sind keine didaktisch aufbereiteten Lehrfilme oder andere Informationsmedien. Ein Regisseur plant seinen Film nicht mit dem primären Ziel, sein Werk möge pädagogische Zwecke erfüllen. Es sind dramaturgische, sprich künstlerische oder auch, und dies ist in vielen Fällen nicht von der Hand zu weisen, kommerzielle Interessen ausschlaggebend, zumal wenn es sich um „Hollywood-Produktionen“ handelt.

Um sich die politische Relevanz von Spielfilmen klarzumachen, sollte man den Begriff der „Politischen Kultur“ in Betracht ziehen und hier speziell die „Politische Sozialkultur“: Dieser Begriff beinhaltet, dass „Phänomene der Alltags- und Unterhaltungskultur“, dazu gehören Spielfilme zweifelsfrei, Rückschlüsse auf die „Politische Kultur“ einer Gesellschaft zulassen. Jeder Film spiegelt also auch ohne expliziten Verweis indirekt das jeweilige politische System wider (Heinecke 2002, S. 226 f.). So lohnt sich beispielsweise ein Blick auf alte DEFA-Filme. Kaum eine andere Kunstform gibt mehr Sichten auf den Alltag der Menschen in der DDR frei und lässt somit wieder Rückschlüsse auf das politische System zu. Oder wie es *Dagmar Schittly* ausdrückt: „Damit bieten sie (die DEFA-Filme) als zeitgeschichtliche Dokumente einzigartige Einblicke in die gesellschaftliche Realität der DDR und den Alltag der Menschen. Und die Beschäftigung mit dem DEFA-Filmerbe macht dabei eines ganz deutlich: Alltag war in der DDR nie privat, sondern immer politisch.“ (Schittly 2002, S. 29)

Konzeptionelle Überlegungen zum Bildungswert eines Spielfilms

Ob einem Spielfilm mehr als nur ein cineastischer Wert zukommt, ist eine Frage seiner Lesart und hier eine Frage, wie er in einer Seminarveranstaltung verwertet werden könnte. Führt etwa das Unterhaltungsangebot eines →

Spielfilms zur politischen Einsicht und davon ausgehend zur Bildung von Meinung und Standpunkt, ist dies ein Ergebnis, das im gegebenen Fall weit über die Intentionen seiner Hersteller hinausführt.

Folgende Rezeptionshaltungen, die schließlich in einen politischen Bildungsprozess münden und aufeinander aufbauen können, sollten voneinander zu unterscheiden sein: Den Vorgaben einer Inszenierung vorbehaltlos zu folgen bedeutet, sich dem Kalkül der Produzenten hinzugeben. Das heißt, dass sich der Wert einer Inszenierung nicht darin erschöpft, die szenischen Vorgänge auf der Leinwand zu gestalten. Vielmehr zielt die Kunst des Erzählens auf ihr Publikum und ist bemüht, dessen Verhältnis zum szenischen Vorgang möglichst lückenlos zu bestimmen. Demnach ist das cineastische Erlebnis idealerweise eine kalkulierte Form des emotionalen Erlebens, in der Parteinahmen oft genug provoziert und Einsichten weniger sachlich als vielmehr emotional befestigt werden. Die Binnendramaturgie des Spielfilms ist also ein Mittel, dies ins Werk zu setzen.

Den Vorgaben einer Inszenierung vorbehaltlos zu folgen bedeutet, sich dem Kalkül der Produzenten hinzugeben.

Auf diese Zusammenhänge einen analytischen Blick zu werfen und das Kalkül der Inszenierung zu verstehen, ist ein notwendiger weiterer Schritt. Damit verbindet sich zumindest in Ansätzen die Erkenntnis um ein spezialisiertes Wissen, das Regiepersönlichkeiten als ihre Fachkunde der Inszenierung nutzen. Im Wesentlichen entsteht diese aus den Erfahrungen der Filmgeschichte. Sie ist als eine bestimmte Art der kreativen Stellungnahme zu dem zu verstehen, was als Bestand spielfilmischer Gestaltungsweisen gewissermaßen zum artifiziellen Portfolio gehört. Dies beruht auf einem aus der künstlerischen Erfahrung gestützten Verifikationssystem, das als komplementär zur oben erwähnten wissenschaftlichen Praxis verstanden werden sollte. Man denke hier vor allem an die marktwirtschaftliche Bindung der Spielfilmindustrie, in der eine stete evolutionäre Auslese stattfindet. Das Wissen, erfolgreich mit dem Medium Spielfilm zu erzählen, entsteht aus der Erfahrung um all diejenigen szenischen Versionen, die in der

Kinovorführung funktioniert haben oder aber fehlgeschlagen sind: Erfolgreiches wird wieder verwendet oder variiert.

Daraus Einsichten im Sinne der politischen Bildung zu gewinnen, setzt ein Weiterdenken voraus, das die eigene Position im Verhältnis zum politischen Umfeld betrifft. Diese Einsicht soll durch den Spielfilm initiiert, nicht aber dominiert werden, so dass eine intellektuelle Distanz zur Inszenierung notwendig ist.

Grundsätzlich könnte jeder Spielfilm hierzu herangezogen werden. Auch eine scheinbar unpolitische Kinostory ist letztlich ein Ausdruck ihrer politischen Bedingtheit; mit anderen Worten: ein Ausdruck ihrer „Politischen Kultur“. Dies allein deswegen, weil sie in ihrem jeweiligen sozialen Umfeld als massenmediales Produkt zu wirken hat, d. h. im weitesten Sinne ihren Regeln entsprechen muss, um ihre Zielgruppe zu finden. Dennoch ist es naheliegend, vor allem Spielfilme, die zur politischen Nutzenanwendung hergestellt wurden, also Propagandafilme, für die Zwecke der politischen Bildung einzusetzen. An diesen Beispielen ist wohl am deutlichsten zu erleben, wie enorm wirkungsvoll via Spielfilm ein Weltbild vermittelt werden kann.⁴ Genauso deutlich ist aber auch analytisch zu erklären, wie dominant die Inszenierung das Denken des Publikums bestimmt. Entsprechend tiefgreifend kann aufgrund dieser Beispiele über den besonderen Wert eines freiheitlichen Weltbildes reflektiert werden.

Filme, die das Politische in direkter Form behandeln, etwa als Lehrstücke, Enthüllungsgeschichten oder sonst wie geartete Abhandlungen über das Sein und die Auswirkung von Regierungssystemen⁵ bilden wahrscheinlich die anspruchsvollste Materie, da hier oft genug und intensiver als anderswo höchstpersönliche Einsichten ihrer kreativen Autoren mit dem Gestus hoher Plausibilität und ethischer Verantwortung verallgemeinert werden. Dies analytisch zu hinterfragen, bedeutet nicht nur den Film, sondern auch die Reputation ihrer Macher in den Blick zu nehmen.⁶

⁴ Das Kardinalbeispiel dazu ist die berühmte Vergewaltigungssequenz aus Veit Harlans „Jud Süß“ (Deutschland 1940). Vgl. dazu die Szenenanalyse in Schmitt 2010, S. 63-73.

⁵ Utopien, Skandalgeschichten, politische Historien etc.

⁶ Als besonders aussagekräftig zu der hier geübten Unterscheidung von Unterhaltung, Propaganda und Lehrstück ist das weite Feld der DEFA-Spielfilme anzuführen, das in der Intention der Produzenten möglichst gleichzeitig diese Qualitäten umfasst. Im historischen Rückblick andererseits sind diese Filme ein unverzichtbares Quellenmaterial zum Sosein der DDR-Gesellschaft, ihren Perspektiven und ihren Realitäten.



The Kid, USA 1921; Überglücklich schließt der Tramp (Charles Chaplin) das Kind (Jackie Coogan), das er aus dem Gewahrsam der Fürsorge befreit hat, in seine Arme (Schmitt 2006, S. 52).

Charles Chaplins Filme als Beispiel – Charakteristika eines Œuvres

Bleiben wir beim eingangs erwähnten Beispiel von Charles Chaplin und seinem filmischen Œuvre: Bereits zu Zeiten seiner Bühnenkarriere hat Chaplin gelernt, mit den Möglichkeiten der Komik den Nerv der Zeit und des Publikums zu treffen. Aus diesem Grund entstehen seine Themen aus der Abbildung derer, die zu seinen Zuschauern gehören und die über ihn lachen. Seine Satire folgt insofern der Logik einer Spiegelung.

Chaplins Witze sind gerade deswegen Anspielungen auf gesellschaftliche Gegebenheiten bzw. Lebenssituationen. So wird er in den USA wegen seiner Darstellung von Betrunknen berühmt, die dort auf die Diskussion um die Einführung der Prohibition trifft. Sein Witz wird insofern als ein Reflex des damals aktuellen gesellschaftlichen Diskurses um das Alkoholverbot verstanden und durch diesen – gleich ob im Geiste der Ablehnung oder Zustimmung – getragen.

Charles Chaplin ist als Medienprofi auch ein aktiv Handelnder um seine öffentliche Reputation. So begründet sich seine Doppelrolle in *The Great Dictator* (USA 1940), in der er sowohl als *Jewish Barber* als auch als *Dictator Adenoid Hynkel* auftritt, sowohl aus seinem Image, Jude zu sein, als auch aus seiner Ähnlichkeit zu *Adolf Hitler*. Der berühmte Zweifingerbart und das nahezu gleiche Geburts-

datum ⁷ werden so zur Basis, mithilfe einer Doppelrolle den Betrug Hitlers an den Geboten der Menschlichkeit zu entlarven.

Anmerkungen zur Praxis der politischen Bildung

Diese Filme im Rahmen eines Seminarprogramms verstehbar zu machen, also zu analysieren, warum gelacht und im gegebenen Fall auch geweint wird, ist ein erster Schritt, dem Know-how des professionellen Medienmachers nachzuspüren. Es ist aber auch ein Schritt zur Bildung von Medienkompetenz, nicht mehr das Objekt der erzählerischen Fähigkeiten dieses Regietitanen zu sein, sondern das Kalkül seiner Filme mit kundigem Blick einschätzen zu können.

Die Politik des 20. Jahrhunderts kann mit *Chaplins* Filmen in reichhaltiger Form thematisiert werden. Zu beachten ist, dass *Chaplin* eben nicht nur als Beobachter oder Analytiker, sondern auch als medienprofessioneller Akteur zuweilen als verbittertes Opfer seine Geschichten erzählt. Seine Filme vor diesem Hintergrund in der politischen Bildung erfolgreich einzusetzen, setzt eine Differenzierung der daran beteiligten Motivationen voraus, um aus ange- →

⁷ Adolf Hitler wurde am 20. April 1889, Charles Spencer Chaplin am 16. April 1889 geboren. In der angelsächsischen Presse ist der 50. Geburtstag beider im April des Jahres 1939 der Anlass, die Frage zu stellen, wer von den beiden weltbekanntesten Persönlichkeiten eigentlich der Komiker und wer der Politiker sei.



„Adenoid Hynkel“, der Diktator von Tomanien, als Parodie von Adolf Hitler Chaplins Doppelrolle aus: *The Great Dictator*, USA 1940 (Schmitt 2006, S. 97)

messener Distanz zur Schlussfolgerung für gegenwärtige Problemstellungen zu gelangen. *Chaplins* Spielfilme sind insofern nicht nur Impulsgeber, sondern auch Quellenmaterial, das einer kritischen Beurteilung unterzogen werden muss.

Die Entwicklung einer ethischen Perspektive ist in *Chaplins* Universum immer eine, die an der Frage der Menschlichkeit orientiert ist, was üblicherweise in die Seminar Diskussion übernommen wird. Wesentlich ist hier, das Konzept der komischen Anspielungen, in denen Widersinniges oder Widerstreitendes auf entlarvende Weise verbunden wird, als Interpretation von Zeitgeist und Wirklichkeit zu verstehen. Sein Witz ist insofern eine Denkaufgabe für das Publikum, die ihrerseits das Weiterdenken provoziert. ⁸ Dies gilt übrigens auch für *Chaplins* Kriegspropaganda, die, obwohl mit dem Gestus des Nationalismus strukturiert, in einer komischen Perspektive inszeniert ist. ⁹

Bereits die Filme zu erleben, mobilisiert die Bereitschaft, über deren Themen zu reflektieren. Das Wissen um das inszenatorische Kalkül verhindert dabei, die von Chaplin

⁸ Monsieur Verdoux in der Todeszelle: „(...) das ist der Ausgangspunkt aller großen Geschäfte. Kriege, Konflikte. Alles nur Geschäft! Ein Mord macht zum Mörder, Millionen zu Helden. Ob Mörder oder Held, wird durch die Zahl entschieden.“ (aus: *Monsieur Verdoux*, USA 1947).

⁹ Etwa *The Bond* (USA 1918) als Werbung für Kriegsanleihen oder *Shoulder Arms!* (USA 1918) als patriotisches Heldenstück.

vertretene Moral als allein gültige zu verstehen, und fordert entsprechende Relativierungen: In *The Kid* (USA 1921) wird beispielsweise die Unmenschlichkeit sozialstaatlicher Maßnahmen thematisiert. Neben der eher allgemeinen Frage von Sinn oder Unsinn öffentlicher Fürsorge ist dies gleichzeitig ein Abbild von *Chaplins* konkreten Kindheits-erlebnissen, in dem er sein Zuhause in der Verelendung romantisch verklärt und staatliche Eingriffe als Bedrohung

Die Entwicklung einer ethischen Perspektive ist in *Chaplins* Universum immer eine, die an der Frage der Menschlichkeit orientiert ist.

erinnert. Seine Aussagen werden darüber hinaus nicht nur durch Witze transportiert, sondern auch durch hochemotional vorgetragene Szenen befestigt, in denen kritiklose Einfühlung gefordert wird. Gerade dann ermöglicht der fachkundige Blick auf die Inszenierung, eine Haltung der intellektuellen Distanz einzunehmen.

Weitere Problematisierungen zur Politik des 20. Jahrhunderts sind aus *Chaplins* Œuvre reichlich zu folgern: *The Gold Rush* (USA 1925) zum Thema Reichtum und Menschlichkeit, *Modern Times* (USA 1936) zum Thema des mo-

dernen Industriekapitalismus, *A King in New York* (GB 1957) zum Thema der McCarthy-Ära etc.

Chancen der Filmarbeit

Filmische Inszenierungen sind immer auch ein Ausdruck ihrer „Politischen Kultur“. Dies ermöglicht den Einsatz einer großen Bandbreite von Inszenierungen in der Bildungsarbeit. So umfasst der eingangs erwähnte Filmkanon selbstverständlich nicht nur ein Meisterwerk von *Charles Chaplin*. Man findet im Filmkanon ebenso eine Komödie mit *Stan Laurel und Oliver Hardy* wie auch *Erich Kästners* Kinderbuchverfilmung „Emil und die Detektive“, also Filme, die erst durch die geschilderte Herangehensweise ihren erkennbaren Bildungswert entfalten und erklärbar machen.

Bei den Methoden zur Bearbeitung von Spielfilmen sollte die Didaktik kein Selbstzweck sein. „Kompetentes Arbeiten mit dem Film muss in jedem Falle darauf angelegt sein, die sinnliche und intellektuelle Freude zu wecken oder zu erhöhen.“ (Krammer 2008, S. 52) *Gerhard Teuschers* Zusammenstellung von 21 Methoden (vgl. Teuscher 2005) sollte in diesem Sinne mehr als Anregung verstanden werden denn als verbindliche Methodenlehre. Ob Plenumsgespräch oder Gruppenarbeit, das Verfassen einer Filmkritik oder das Entwerfen eines Filmplakats: Bei allen didaktischen Empfehlungen sind einige grundlegende Herausforderungen zu beachten. Der Zeitaufwand beim Betrachten eines Spielfilms ist groß.¹⁰ Aber genau deswegen dürfen Spielfilme in der politischen Erwachsenenbildung nicht nur als „Lückenfüller“ dienen, die ohne inhaltliche Vorbereitung gezeigt werden können. Der Zeitaufwand verpflichtet geradezu zu einem sorgsamem Umgang: „Das Medium verführt sonst zu einer geminderten Anstrengungsbereitschaft.“ (Goll 2007, S. 8) Die emotionalisierende Wirkung von Spielfilmen in einer mediatisierenden und visualisierten Lebenswelt darf auch über ein weiteres Phänomen nicht hinwegtäuschen: Die mobile und digitale Welt, also die permanente Verfügbarkeit von E-Mails, Chats, Musik und Videos via Smartphones, trägt zu einer vermutlichen Verminderung von Aufmerksamkeitsspannen und Konzentrationsfähigkeit bei. Spielfilme sind also heute keine Selbstläufer mehr, sondern werden teilweise von einer „Kultur der medialen Beschleunigung“ überholt. Dies ist bei der Auswahl der Filme, der Zielgruppe und der gewählten Methodik zu berücksichtigen.

¹⁰ Dies gilt insbesondere dann, wenn man den Film einmal in ganzer Länge zeigt und anschließend Schlüsselszenen per Sequenzmethode analysiert (vgl. auch methodische Überlegungen von Heinecke, 2002, S. 233).

Verschiebung von argumentativem zu narrativem Denken

Aber auch in unserer beschleunigten Gesellschaft spricht ein aktueller Trend für den Einsatz von Spielfilmen. Der Zugang zu Informationen erfolgt immer mehr über Narrationen im „Mixed-Media-Stil“. Für *Christian Feichtinger* ist es die „zunehmende Verschiebung von argumentativem zu narrativem Denken in der digitalen Gesellschaft“ (Feichtinger 2014, S. 14). Dieser Analyse folgen auch journalistische Handbücher: Das sogenannte „Storytelling“ (vgl. Ihle 2013) geht davon aus, dass eine gut erzählte Geschichte eher die Aufmerksamkeit und Konzentration von Menschen erreicht als ein sachlicher Bericht. Dabei ist das gar keine neue Erkenntnis. Die Menschen wollten seit jeher Geschichten hören, lesen, sehen. Seien es überlieferte Sagen, Legenden, Mythen, Märchen oder neuzeitliche Phänomene wie „Herr der Ringe“ oder „Star Wars“, das Erzählen einer Geschichte, im Film die bildliche Inszenierung von Handlung und Charakteren mit dramaturgischem Aufbau – all dies bietet Bildungschancen, die mit anderen Methoden nur schwer erreichbar sind. Inszenierungen wirken häufig deswegen generationenübergreifend und können hinsichtlich des unterschiedlichen Bildungshintergrundes erwachsener Teilnehmer/-innen beachtliche Erfolge erzielen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zu den Autoren



Karl Heinz Keil leitet das Referat „Politisches Management und Kommunikation, Medien und Innovation“ im Institut für Politische Bildung bei der Hanns-Seidel-Stiftung in München.

keil@hss.de



Johannes Schmitt ist habilitierter Theater- und Medienwissenschaftler. Sein Schwerpunkt liegt im Bereich der Inszenierungsforschung. Für die Hanns-Seidel-Stiftung ist er seit mehr als 10 Jahren in der politischen Bildung tätig.

schmitt.j@t-online.de

Literatur

Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (1990): Medienwelten Jugendlicher. Band 1: Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen: Leske & Budrich

Bower, Gordon H. / Hilgard, Ernest R. (1983): Theorien des Lernens. Stuttgart: Klett-Cotta

bpj – Bundeszentrale für politische Bildung: Filmkanon – 35 ausgewählte Filme, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43639/filmkanon> (Zugriff: 11.02.2015)

Feichtinger, Christian (2014): Filmeinsatz im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Goll, Thomas (2007): Filme im Politikunterricht. In: Forum Politikunterricht 1/2007, S. 2-12

Hänze, Martin (1997): Denken und Gefühl. Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht. Neuwied/Kriftel/Berlin: Beltz Verlag

Harth, Thilo (2000): Das Internet als Herausforderung politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Heinecke, Herbert (2002): Spielfilme im Unterricht. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 223-235

Hoffmann, Donald D. (2001): Visuelle Intelligenz. Stuttgart: Klett-Cotta

Ihle, Jörg (2013): Storywelten. In: Kaiser, Markus (Hrsg.): Innovation in den Medien. Crossmedia, Storytelling, Change Management. München: Verlag Dr. Gabriele Hooffacker, S. 118-130

Krammer, Reinhard (2008): Der politische Film im Unterricht: Analyse, Interpretation, Diskussion. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung; Band 29. Innsbruck/Bozen/Wien: Studienverlag, S. 51-57

Krapp Andreas (2005): Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51/2005/5, S. 603-609

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Springer Verlag

Looß, Maike (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Die deutsche Schule, 93/2001/2, S. 186-198

Robinson, David (1989): Chaplin. Sein Leben, seine Kunst. Aus dem Englischen von Brigitte Mentz und Matthias Müller. Zürich: Diogenes Verlag (Original: 1985; Chaplin. His Life and Art, London: William Collins Ltd.)

Sarcinelli, Ulrich (2000): Medienkompetenz in der politischen Bildung. Pädagogische Allerweltsformel oder politische Kategorie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B25/2000, S. 29-38

Schittly, Dagmar (2002): DDR-Alltag im Film. Verbotene und zensierte Filme der DEFA. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B17/2002, S. 23-29

Schmitt, Johannes (2006): Charlie Chaplin. Eine dramaturgische Studie. Münster: Lit Verlag

Schmitt, Johannes (2010): Der bedrohte „Arier“. Anmerkungen zur nationalsozialistischen Dramaturgie der Rassenhetze. Münster: Lit Verlag

Teuscher, Gerhard (2005): Auswahl an Methoden zur Bearbeitung von Spielfilmen im Unterricht (Online-Publikation). Berlin; http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/medienpaedagogik/filmpaedagogik/pdf/Methoden_Spielfilmanalyse.pdf (Zugriff: 11.02.2015)

„Sei nicht gleichgültig“ – Medienworkshops zu Zivilcourage im Alltag

Eine bilaterale Jugendbegegnung im Internationalen Forum
Burg Liebenzell

Seit mehr als zehn Jahren realisieren das Internationale Forum Burg Liebenzell e. V. und die Internationale Jugendbegegnungsstätte Oświęcim bilaterale Jugendbegegnungen unter dem Rahmenthema „Menschenrechte gestern – Menschenrechte heute“. Dieser Artikel berichtet über den Medienworkshop über Zivilcourage mit dreiundzwanzig Jugendlichen im Alter zwischen vierzehn und achtzehn Jahren.

von Dejan Simonovic und Gertrud Gandenberger

Diskriminierende, bedrohliche und gewalttätige Situationen kann jeder Mensch erleben. Ob diese Situationen von Dritten verändert oder beendet werden, hängt ganz davon ab, ob ein anderer Mensch die Situation ebenso (menschlich) unerträglich empfindet und sich verantwortlich fühlt einzugreifen, um der bedrängten Person zu helfen. Zivilcourage im Alltag ist ein großes gesellschaftspolitisches Thema. Die Übergriffe in U-Bahnen wie in München mit jugendlichen Gewalttätern, die zum Tod der helfenden Person führten, sorgten für enorme mediale Aufmerksamkeit und öffentliche Empörung. Im Alltag sind es häufig diskriminierende, ausgrenzende und bedrohliche Momente wie rassistische Bemerkungen, sexistische Witze und Mobbing von Gleichaltrigen, die das Gefühl auslösen, etwas dagegen tun zu müssen. Mitgefühl für die Opfer, soziale Verantwortung für das Geschehen und die Überzeugung, dass mein Tun etwas an der verletzenden Situation verändern kann, bewegen Menschen Zivilcourage im Alltag zu leben. Manche Menschen bringen diese Persönlichkeitsstruktur aufgrund ihrer inneren Werthaltungen mit, andere wiederum können durch interaktive Übungen Formen und Wege einüben, wie man Dritten in diskriminierenden und bedrohlichen Lagen helfen kann –

natürlich immer mit der Maßgabe, sich nicht selbst zu gefährden.

Nicht wegschauen, eingreifen, ohne sich selbst zu gefährden, ein gewaltfreies Klima schaffen, Überraschendes tun, sich um das Opfer kümmern (das sind zentrale Handlungsmuster, wenn es darum geht, Zivilcourage im Alltag aufzuzeigen – s. u.). Auch Jugendliche kommen in ihrem Lebensalltag in Situationen, in denen Zivilcourage gefragt ist. Die Hemmschwelle vor dem Eingreifen ist jedoch nicht leicht zu überwinden. Das kann verschiedene Gründe haben: z. B. weil man die Problematik der Situation nicht richtig einschätzt, nicht weiß was man tun soll, unter Gruppenzwang steht oder einfach Angst hat. Die mediale Verarbeitung von Ideen in einem Film oder Radiofeature, die zum einen für Zivilcourage und Nichtdiskriminierung sensibilisieren und zum anderen konkrete Anleitungen für Verhaltensformen in diskriminierenden oder bedrohlichen Situationen geben, waren pädagogischer Auftrag und Ziel des Medienworkshops auf Burg Liebenzell zugleich.

Mit der Verbreitung von Handys bzw. Smartphones und der digitalen Vernetzung tauchen immer wieder Fälle von Mobbing im Netz, sogenanntes Cybermobbing, auf. In einigen Fällen wurde das diskriminierende und gewalttätige →

Verhalten und deren Opfer gefilmt und entweder über das Handy geteilt oder gar online vor der medialen Öffentlichkeit zur Schau gestellt. Zeitweise sprach man sogar von einem Trend unter Jugendlichen, der unter dem Begriff „Happy Slapping“ bekannt wurde. Der Begriff kommt von einer Art Mutprobe, einer Person unerwartet einen Schlag („Slap“) zu verpassen, während der Rest der Gruppe die Situation mit einer Handkamera filmt.

Solche Phänomene sowie einige extreme Einzelfälle von Cybermobbing erwecken den Eindruck, dass die neuen Medien die Gewalt, der Jugendliche ausgesetzt sind, nur verschlimmern. Was jedoch oft dabei übersehen wird, sind die neuen Möglichkeiten, die gleichen Medien für die Sensibilisierung gegen Diskriminierungen zu nutzen und (witzige) Ideen für Zivilcourage im Alltag aufzuzeigen. Zudem bieten Smartphones heute die Chance, sofort Hilfe zu rufen und gleichzeitig mit einem Foto oder Video einen Beweis zu sichern, um den Täter oder die Täterin später identifizieren zu können.

Noch wichtiger ist die Rolle der neuen Medien allerdings in der Gewaltprävention. Das Internet und insbesondere die sozialen Netzwerke bieten Jugendlichen eine Plattform, sich zu präsentieren und eigene Interessen und Meinungen zu vertreten. Auf den ersten Blick könnte man denken, es geht Jugendlichen vor allem um Spaß und Unterhaltung und darum, ihre Nische in der Pop- und Jugendkultur zu finden, indem sie Trends und Stars nacheifern. Wenn man genauer hinschaut bemerkt man, dass gerade Jugendliche klare Positionen beziehen und für Werte wie Toleranz, Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit eintreten. So wurde z. B. auch die „Je suis Charlie“-Bewegung Anfang des Jahres von vielen Jugendlichen unterstützt. Unrecht hingegen wird häufig, sobald es erkannt wird, strengstens verurteilt.

In der Regel sind es fremde Inhalte, die kommentiert und geteilt werden, doch immer mehr Jugendliche produzieren auch selbst Fotos, Videos oder Musik und laden diese auf Internetplattformen hoch. Die technische Umsetzung stellt dabei immer weniger ein Problem dar. Fotos, Ton- oder kurze Videoclips mit dem eigenen Smartphone aufzunehmen gehört schon lange zum jugendlichen Alltag. Nachbearbeitung ist ohne großen Aufwand direkt auf dem Smartphone mit Apps möglich oder wer mehr kreative Freiheit möchte, zieht die Daten auf einen Computer.

Verbindet man die technischen Möglichkeiten mit relevanten Inhalten, bieten die digitalen Medien Jugendlichen völlig neue Optionen sich auszudrücken, Meinungen

zu vertreten und auch politisch-gesellschaftliches Engagement zu zeigen, indem sie z. B. für Zivilcourage eintreten.

Das Projekt

In einem einwöchigen Medienworkshop erarbeiteten sich die Jugendlichen aus Deutschland und Polen die zentralen Aspekte für zivilcouragiertes Verhalten und entwickelten Möglichkeiten, wie sie das zivilcouragierte Verhalten so medial präsentieren können, dass Dritten ihre Vorstellungen von diesem sozial erwünschten Verhalten vermittelt wird. Gleichzeitig wollten sie Impulse für andere Jugendliche setzen, welche Handlungsalternativen es gibt. Der Transfer von der theoretischen Reflexion von zivilcouragiertem Verhalten in diskriminierenden, ausgrenzenden, rassistischen und physisch bedrohlichen Situationen in eine selbstentwickelte Szenerie, die eben jenes Verhalten zum Ausdruck bringt, war eines der Ziele des Seminars. Gleichzeitig entwickelten die Jugendlichen durch die konkrete Umsetzung ihrer Ideen in Realfilm, Trickfilm und Radiofeature ihre Medienkompetenz weiter.

Im ersten Programmteil setzten sich die Jugendlichen mit den unterschiedlichen Facetten des Themas Zivilcourage auseinander. Im zweiten Schritt erstellten sie eigene Drehbücher und Konzepte für die mediale Umsetzung. Zentral war hierbei, dass die Jugendlichen sehr unterschiedliche Wahrnehmungen von und Reaktionen auf Zivilcourage in der deutschen und der polnischen Zivilgesellschaft in ihre Arbeit einfließen lassen konnten.

Mit der Vermittlung von Film- und Radiotechniken sollten die Jugendlichen befähigt werden, Elemente, die ih-

„Jede/r kann Zivilcourage zeigen, dazu muss man nicht der / die Stärkste sein.“

nen persönlich wichtig sind und ihre Wertvorstellungen bzw. Ansichten zum Thema Widerstand und Zivilcourage spiegeln, filmisch zum Ausdruck zu bringen. Durch einen Ausstellungsbesuch des Zentrums für Kommunikation und Medien in Karlsruhe erhielten die Jugendlichen weitere Impulse, wie man Filme kreativ gestalten kann.

Eine multimediale Kampagne für Zivilcourage

Die Grundidee des Medienworkshops war, eine gemeinsame und in sich stimmige multimediale Kampagne zu entwickeln, die zum einen auf das Problem mangeln-

der Zivilcourage aufmerksam macht und zum anderen Lösungsansätze anbietet, bzw. zum Handeln auffordert und konkrete Handlungsanweisungen vorstellt, wie man Zivilcourage zeigt. Vorbilder für die Jugendlichen waren Kampagnen von großen Non-Profit-Organisationen wie Greenpeace oder Amnesty International. Die technische Einführung umfasste die Vermittlung von technischen Fachbegriffen und deren konkrete Umsetzung in die eigene Arbeit wie Parallelmontage, Einstellungsgrößen (Weit, Totale, Halbtotale, Halbnah, Amerikanisch, Nah, Groß, Detail), Clip, Kameraperspektive, Kamerabewegung, Objektbewegung, Schnitt, Tonaufnahme, Untertitel, Sounddesign, Atmo, Foley und Special Effects für die Film- und Radiogestaltung. Darauf folgte die Vermittlung der für die eigene Videogestaltung zentralen Aspekte, wie Drehplan und Storyboard entwickeln.

Nachdem einige Filmbeispiele und die vielfältigen Möglichkeiten unterschiedlicher Medien vermittelt wurden, konnten sich die Teilnehmenden aussuchen, welches Medium, ob nun Film, Trickfilm oder Radio sie selbst realisieren wollten. Vier Gruppen mit unterschiedlicher Besetzung schlossen sich zusammen. Während sich drei Gruppen jeweils für Film, Trickfilm und Radiofeature entschied, wollte eine kleine Gruppe lieber ein Plakat und eine PowerPoint-Präsentation gestalten.

Gruppe 1: Plakat-Kampagne „Sei nicht gleichgültig! – Zeig dein Herz!“

Zwei Hände die ein Herz formen, bilden durch ein „Living-Logo“ das Symbol der Kampagne, passend zum Slogan. Die Jugendlichen entwarfen drei Plakate, die jeweils Themen ansprechen, bei denen Zivilcourage besonders gefragt ist. Sie fordern zum Eingreifen bei Rassismus, Homophobie und Sexismus auf. Die Herausforderung bestand darin, für jedes der Themen ein passendes Motiv zu finden, welches ihre Aussage auf einen Blick zusammenfasst und über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg eindeutig verständlich ist. Dazu inszenierte die Gruppe Standbilder und fotografierte diese. Beim Fotografieren wurde bewusst auf gestalterische Elemente wie Perspektive und Bildaufteilung geachtet. Danach wurden die Bilder noch leicht digital nachbearbeitet, um z. B. die gewünschte Lichtstimmung zu bekommen, um die Aussage zu stärken, grafische Elemente und zweisprachige Titel hinzuzufügen. Die Plakate wurden schließlich ausgedruckt und in eine große Plakatwand eingebunden. Gemeinsam präsentierten die Gruppe auf Deutsch und Polnisch ihre Kampagne „Zeige dein Herz“. „Es liegt an uns, Menschen mit Liebe

und Respekt zu begegnen“, so das Resümee einer Teilnehmerin.

Gruppe 2: Film „Zivilcourage im Alltag – Guide“

Die zweite Gruppe entschloss sich dazu, einen Videoclip als Realfilm zu produzieren, einen humorvoll inszenierten Verhaltensleitfaden für Zivilcourage im Alltag. Dazu überlegte sich die Gruppe stellvertretend eine typische Situation, in der Zivilcourage gefordert ist. Anhand der wichtigsten Regeln für zivilcouragiertes Verhalten entwickelte sie ein Drehbuch, das die zentralen Regeln in Szenen humorvoll verdeutlicht. Die Szenerie war ein Überfall auf eine junge Frau an einer Bushaltestelle, die durch eine dritte Person beobachtet wurde und die nun couragiert auftritt.



Foto: Dejan Simonovic

Um den Clip unterhaltsam zu gestalten, wurden natürlich auch die typischen Fehlverhaltensweisen humoristisch eingebaut.

Nun ging es darum, die Rollen und Aufgaben beim Dreh zu verteilen. Hier bilden sich meist von alleine Präferenzen heraus. Während die einen gerne vor der Kamera als Darstellende agieren, stehen andere lieber dahinter und bedienen die Technik. Oft gibt es auch Einzelne, die quasi die Rolle des Regisseurs/der Regisseurin einnehmen und den inhaltlichen und organisatorischen Gesamtüberblick über den Dreh behalten. Es hat sich bewährt, sich auf diese Eigendynamik einzulassen, da in der Regel jede/r seinen Platz im Team findet. Dies funktionierte auch bei diesem Dreh. Der nächste entscheidende Punkt in der Produktion war es, die passenden Drehorte zu finden, Kostüme und Requisiten zu besorgen und den Drehplan zu erstellen. Haupthandlungsort wurde die Bushaltestelle an der Auffahrt zur Burg. Zentrale Requisiten waren eine Bierflasche für den Angreifer und diverse Mullbinden für das →

Opfer. Enorm wichtig war es nun, einen effizienten Zeitplan zu erstellen, der den jeweiligen Aufwand der Szenen berücksichtigte. Genügend Zeit musste auch für die sogenannte Postproduktion – also die Bearbeitung des gedrehten Materials – eingeplant werden. Gerade bei diesem Clip ging es nicht nur darum, die Szenen am Computer einfach zusammenzuschneiden, sondern Texte, Musik sowie Soundeffekte in die Szenen einzufügen. So wurden z. B. die Regeln im fertigen Film in Deutsch und Polnisch eingeblendet. Dieser nicht zu unterschätzende Aufwand wurde am Schluss vor allem von zwei Jugendlichen aus der Gruppe bewältigt. Aber auch das ist normal bei einer Filmproduktion, dass nicht immer alle gleichzeitig beschäftigt sind, aber trotzdem letztlich jede/r ihren/seinen Teil zum Gesamtwerk beigetragen hat. So entstand in einer knappen Woche ein informativer aber auch kurzweiliger Film, der ohne gesprochene Worte funktioniert und durch seine witzig übertriebene Darstellung unterhält.

Gruppe 3: Tonprojekt „Radio X-Change“

Die dritte Gruppe wollte ein Radiofeature produzieren. Die große Herausforderung bestand darin, ein Feature zu erstellen, das inhaltlich und sprachlich so gestaltet ist, dass es in Deutsch und in Polnisch informativ und interessant ist. Dabei ging es zunächst darum, ein Konzept zu entwickeln und sich auf Interviewfragen zu einigen und das Ganze schließlich noch mit Moderationstexten und Musik zu verbinden.

Die Gruppe führte zuerst zwei Interviews mit deutschen und polnischen Teilnehmenden. Die Frage lautete, was für sie persönlich Zivilcourage bedeutet, und ob sie jemals selbst in eine Situation gekommen seien, bei der Zivilcourage gefordert gewesen sei. Interessanterweise berichteten alle interviewten Personen von Prügeleien in die sie eingegriffen hätten, weil es ihnen unerträglich war einfach

„Toll, dass wir so viel selbst entscheiden durften.“

zuzuschauen, wie die anderen Menschen, die auch vor Ort waren. Hilfsbereitschaft und die Wahrnehmung, dass jemand Unterstützung braucht, waren die meist genannten Gründe der Gesprächspartner/-innen für ihr zivilcouragiertes Verhalten. Jedes Interview wurde in die jeweils andere Sprache übersetzt, damit die Radioredakteure die Sequen-

zen auswählen konnten, die sie in dem Feature zu Gehör bringen wollten und jeweils die passenden Übersetzungen zur Verfügung hatten.

Den Rahmen bildete eine An- und Abmoderation auf Englisch und natürlich durfte auch die Musik beim Zusammenschnitt als Trennung zwischen den Interviews nicht zu kurz kommen. Die Jugendlichen arbeiteten mit einem Audiorecorder und der freien Audioschnittsoftware Audacity. So entstand schließlich ein Beitrag, der über die Sprachgrenzen hinweg für polnische und deutsche Zuhörer/-innen gleichermaßen „hörbar“ und verständlich ist.

Gruppe 4: Trickfilm „Courage Man“

Die vierte Gruppe realisierte einen Trickfilm (slow-motion Verfahren). Bei dieser Animationsgruppe stand der



Foto: Dejan Simonovic

Gedanke im Vordergrund, dass es oft an Mut fehlt in einer Alltagssituation Zivilcourage zu zeigen. Die Gruppe entschloss sich daraufhin, die Figur des „Courage Man“ in Anlehnung an Superman zu kreieren. Seine Rolle sei es – so die Macher/-innen – den wegschauenden und unentschlossenen Personen Mut zu machen, damit diese in diskriminierenden und bedrohlichen Situationen eingreifen. Courage Man wird somit zum entscheidenden Faktor, wenn es um Zivilcourage geht.

Im Gegensatz zum Videofilm ist man beim Trickfilm deutlich weniger von realen Gegebenheiten eingeschränkt, wie z. B. von verfügbaren Drehorten. Stattdessen kann man eine eigene kleine Fantasiewelt erschaffen, in der alles möglich ist. So wurden alle Figuren des Trickfilms stilvoll mit Knete modelliert und liebevoll gestaltet. Mit einer Spiegelreflexkamera wurden die Einzelaufnahmen in einem sogenannten Trickfilmkoffer gemacht. Dieser sorgt mit zwei Neonröhren für eine gleichmäßige Ausleuchtung

und ermöglicht es, die Kamera direkt von oben anzubringen. Sodann bewegten die Trickfilmer/-innen die Figuren Stück für Stück – entsprechend dem Storyboard – und fotografierten jede Bewegung einzeln. Diese Einzelbilder schnitten sie anschließend mit einem Schnittprogramm (hier gibt es eine breite Vielfalt an Programmen) zu einem Film. Der Stummfilm wurde dann noch vertont und mit einer Musik für Vor- und Abspann versehen. Insgesamt entstand so ein wundervoller kleiner Trickfilm, der auf kreative Weise zu Zivilcourage im Alltag auffordert. Und eine neue Figur „Courage Man“ steht jetzt als Mutmacher für die Überwindung des inneren Schweinehundes zur Verfügung, wenn es mal wieder darum geht, sich für zivilcouragiertes Verhalten zu motivieren.

Selbstwirksamkeitserfahrung durch aktive Medienarbeit

Während der praktischen Phase des Medienworkshops hatten die Jugendlichen einerseits große Freiheiten in der Umsetzung ihrer Ideen, verfügten andererseits jederzeit auch über professionelle Ansprechpartner/-innen, wenn es technische oder inhaltliche Fragen gab. Für die Über-

„Vorurteile stimmen selten, man muss nur gemeinsam leben, dann checkt man es ganz schnell.“

windung der Sprachbarrieren standen zwei Sprachmittlerinnen zur Verfügung. Doch meist kommunizierten sie im Team ihre Vorstellung über das Medium, das sie als Darstellungsform gewählt hatten, sei es mit der Knete für den Trickfilm oder dem eigenen Körper für den Realfilm.

Insgesamt konnte man beobachten, dass die Gruppen über den gesamten Zeitraum sehr selbstständig und selbstbewusst an der Umsetzung ihrer Projekte arbeiteten und als Team zusammengewachsen sind.

Am letzten Tag sollten die Ergebnisse natürlich auch der gesamten Gruppe präsentiert werden und daher war der Eifer groß, die Produktionen auch bestmöglich fertigzustellen. Wie oft bei produktorientierter Projektarbeit, beförderte das gemeinsame Ziel auch den Prozess. Alle waren von sich aus motiviert, das Beste herauszuholen. Es war ja ihr eigenes Werk, das ihre Vorstellung und Haltung zu Zivilcourage zum Ausdruck brachte. Um diese Wirkung zu erzielen, hatten sie fast unbewusst die Ei-

genheiten des jeweiligen Mediums kennengelernt und für sich genutzt, sei es nun Film, Fotografie oder Radio. Dabei ist ihnen auch bewusst geworden, welchen gro-



Foto: Dejan Simonovic

ßen Einfluss selbst kleine gestalterische Eingriffe, wie z. B. Veränderungen der Schnittrihenfolge bei den Ton- oder Videoaufnahmen auf die Wirkung und damit nicht zuletzt auf die Aussage ihres Werkes hatte. So setzten sie sich ganz praktisch mit der Manipulationswirkung von Medien auseinander, indem sie sich ständig damit befassen mussten, ob und wie ihre Aussage, die sie vertreten möchten, bei Dritten ankommt, die ihr Werk sehen bzw. hören. Dadurch wurde ihre Medienkompetenz aktiv erweitert.

Gleichzeitig haben sich die Teilnehmenden auch tiefgreifend mit den Inhalten auseinandergesetzt, mit dem Bewusstsein: Bevor ich ein Thema medial bearbeiten möchte, muss ich selbst in die Materie eingedrungen sein und verstanden haben, sonst kann ich auch kein verständliches Medium für Dritte erstellen.

So haben die Jugendlichen innerhalb einer knappen Woche interessante und vorzeigbare Werke produziert, auf die sie zu Recht stolz sind, und eine Menge neuer Erkenntnisse und Medienkompetenz gewonnen.

Nun können sie, ausgestattet mit dem Wissen über Zivilcourage im Alltag und den technischen Möglichkeiten ihren Ideen filmisch Ausdruck verleihen und das social web mit impulsgebenden Eigenproduktionen bereichern. Sensibilisiert durch das Einüben von zivilcouragiertem Verhalten, können sie ihre Überzeugungen nicht nur medial vermitteln, sondern auch im Alltag leben.

Eine Teilnehmerin hat die neu gewonnene Medienkompetenz bereits erfolgreich genutzt, um einen Trickfilm als Werbung für ihr Antirassismusprojekt an der Schule zu produzieren.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zum Autor / zur Autorin



Dejan Simonović, M. A., schloss 2012 sein Masterstudium „Elektronische Medien“ an der Hochschule der Medien in Stuttgart ab. Bereits hier setzte er mehrere große Filmprojekte als Autor und Regisseur erfolgreich um. In Baden-Württemberg arbeitete er u. a. für das Landesmedienzentrum und den Landesfilmdienst als Filmemacher und Medienpädagoge, in der aktiven Medienarbeit, im Bereich des Jugendmedienschutzes und der Filmbildung. Am Stadtmedienzentrum Stuttgart konzipiert, betreut und koordiniert er aktuell Schülerradioprojekte in Kooperation mit den freien Radiosendern.

dejan.simonovic@gmx.de



Gertrud Charlotte Gandenberger, Politologin M. A., ist Studienleiterin am Internationalen Forum Burg Liebenzell. Ihre Arbeitsschwerpunkte in der politischen Bildung und internationalen Jugendbegegnung sind Europäische Politik, Menschenrechtsbildung, Migration, Partizipation junger Menschen und Methodentrainings für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

gandenberger@internationalesForum.de

Weblinks

Fachliche Tipps für angehende Filmemacher/-innen:

<http://cineschool.ph-freiburg.de/Home.28.0.html>

www.friedenspaedagogik.de/themen/handeln_in_gewalt_und_gefahrsituationen/10_punkte_fuer_zivilcourage

YouTube-Links zu den Projektergebnissen:

Trickfilm „Courage Man“: https://youtu.be/RN_xUjLtPTI

Animationsfilm „Arrat – Stoppt“: <https://youtu.be/SLjzS46Pok8>

Videoclip „Zivilcourage im Alltag – Guide“:

<https://youtu.be/uaPTyeZDefE>

Radiobeitrag „Radio X-Change – Zivilcourage“:

<https://youtu.be/TNIYaF8jQU>

Die Zitate im Text sind Feedbacks der Jugendlichen nach der Jugendbegegnung.

Tipps, Hinweise, Links zum Thema „Film und politische Bildung“

Die **FRIEDRICH-WILHELM-MURNAU-STIFTUNG** wurde im Jahr 1966 gegründet. Sie setzt sich für den Erhalt und die Pflege eines Großteils des deutschen Filmerbes ein und will ihre Bestände öffentlich zugänglich machen. Wichtigstes Stiftungskapital ist ein in sich geschlossener Filmstock, der Kopien und Materialien der ehemaligen Produktionsfirmen Ufa, Universum-Film, Bavaria, Terra, Tobis und Berlin-Film aus über sechs Jahrzehnten deutscher Filmproduktion umfasst. Die Stiftung hat es sich zur Aufgabe gemacht, dieses kulturelle Filmerbe zu erhalten, wiederherzustellen, zu restaurieren und zu rekonstruieren sowie der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Zum Bestand gehören auch 42 sogenannte Vorbehaltsfilme aus dem Dritten Reich. Es sind antisemitische Hetzfilme, Durchhaltefilme oder andere Propagandafilme. Diese Filme werden Vorbehaltsfilme genannt, weil ihre Vorführung nur im Kontext einer Veranstaltung erfolgt und die Filme einer erläuternden Einführung bedürfen.

Quelle und weitere Informationen: www.murnau-stiftung.de

Das **MEDIENPROJEKT WUPPERTAL** konzipiert und realisiert seit 1992 Modellprojekte aktiver Jugendvideoarbeit unter dem Motto „das bestmögliche Video für das größtmögliche Publikum“. Die Videos entstammen verschiedenen medienpädagogischen Modellprojekten. Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14-28 Jahren werden produktorientiert bei ihren Videoproduktionen unterstützt, ihre Videos im Kino, in Schulen, Jugendeinrichtungen etc. in Wuppertal präsentiert und als Bildungsmittel bundesweit vertrieben. Die Formen der Filme sind Reportagen, Spielfilme, Trickfilme, Computeranimationen, Experimentalfilme und Musikclips i. d. R. als Kurzfilme. Aktuell sind drei neue DVDs mit Dokumentationen mit den Titeln „Muslimfeindlichkeit. Eine Filmreihe über antimuslimischen Rassismus“, „Typisch Jude. Eine Dokumentation über aktuellen Antisemitismus“ und „Antiziganismus. Eine Filmreihe über Sinti und Roma und Antiziganismus“ erschienen.

Bestellungen für Kauf oder Ausleihe: www.medienprojekt-wuppertal.de

Human Rights Film Festivals sind eine gute Ressource für Filme und Medien zu Fragen politischer Bildung. **DAS NETZWERK INTERNATIONALER MENSCHENRECHTSFILMFESTIVALS** bietet auf seiner Webseite eine Direktverlinkung zu allen größeren Filmfestivals weltweit. Über die Seiten der jeweiligen Festivals selbst gelangt man zu aktuellen Filmen und auch zu vielen Hintergrundinformationen. Festivals wie das Nürnberger Filmfestival der Menschenrechte, das Watch Doc in Warschau, das Open World in Prag mit seinem Ableger in Berlin oder das inconvenient film festival in Vilnius widmen neben den thematischen Filmscreenings viel Zeit und Raum für pädagogische Begleitprogramme, Diskussionen mit Regisseuren und Menschenrechtsaktivistinnen etc. Es lohnt sich jedoch auch im lokalen Kontext zu schauen, es gibt kaum eine deutsche Kleinstadt in der es kein Dokumentarfilmfestival o. Ä. gibt. Hier kann man mit seiner Arbeit anknüpfen, falls man nicht direkt im Umfeld eines der größeren Filmfestivals seinen Standort hat.

www.humanrightsfilmnetwork.org

Der Verein „Jugendkultur, Medien und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (ufug.de) hat in Zusammenarbeit mit der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg das **FILMPAKET „WIE WOLLEN WIR LEBEN? FILME UND METHODEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS ZU ISLAM, ISLAMFEINDLICHKEIT, ISLAMISMUS UND DEMOKRATIE“** zusammengestellt. Es enthält Materialien, Methoden und pädagogische Übungen, die eine Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und deren Übersetzung in allgemeine Diskussionen über Werte und Normen erleichtern. Die dort zusammengestellten Filme greifen Themen wie Islam, Islamfeindlichkeit, Scharia, Grundrechte und Geschlechterrollen sowie Islamismus, Salafismus und Dschihadismus auf. Die Akteure von ufug.de, Islam- und Sozialwissenschaftler, die an der Schnittstelle von Wissenschaft, Medien, Jugendkultur und pädagogischer Praxis arbeiten, wollen für Feind- und einfache Weltbilder und für den Umgang mit gesellschaftlichen Unterschieden sensibilisieren. Sie wollen Medienkompetenzen stärken und das Engagement junger Muslime fördern. Das Handbuch mit pädagogischen Hinweisen und Hintergrundinformationen, mit Hinweisen auf Methoden und Übungen für die Arbeit mit den Filmen kann gegen eine →

Schutzgebühr bestellt werden. Das Projekt wird vom BMFSFJ gefördert.

Weitere Informationen: www.ufuq.de/filmpaket

Auf den Seiten der **BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG** (bpb) gibt es einen Bereich zur Filmbildung. U. a. findet sich dort ein Dossier „Audiovisuelle Filmvermittlung“, das einen Überblick über Formen, Geschichte, didaktische Einsatzmöglichkeiten und die mögliche Zukunft der audiovisuellen Filmvermittlung geben will. Darüberhinaus hat die bpb dort einen Filmkanon mit 35 ausgewählte Filmen bereitgestellt, denen kurze Inhaltsangaben beigelegt sind. Der Kanon erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit, sondern will lediglich einen Ausschnitt der in den mehr als 100 Jahre währenden Filmgeschichte zeigen. Er ist aus einem Symposium der bpb im Jahr 2003 heraus entstanden, auf dem diskutiert wurde, wie das Medium Film als wesentliches Element unserer Kultur stärker als bisher in Bildungsprozessen verankert werden kann. Der Kanon schließt keine aktuellen Filme mit ein und wird (derzeit) nicht weitergeführt.

Dossier Audiovisuelle Filmvermittlung: www.bpb.de/lernen/projekte/43390/audiovisuelle-filmvermittlung

Quelle und weitere Informationen zum Filmkanon: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43639/filmkanon

Das **KINOFENSTER.DE** ist ein **ONLINE-PORTAL FÜR FILMBILDUNG**. Auf den Seiten findet sich u. a. eine Datenbank mit Links zu mehr als 1.500 externen filmpädagogischen Begleitmaterialien, ein Glossar, eine Methodensammlung mit einem großen Repertoire an Möglichkeiten der Filmpädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. In Themen-Dossiers werden aktuelle Fragen aufgegriffen, z. B. das Thema Inklusion im Film, DDR und die Wiedervereinigung oder Rechts-extreme Jugendliche im neueren deutschen Kinofilm. Alle im Portal benannten Filme sind ausführlich beschrieben. Jeden Monat widmet sich [kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) einem aktuellen bildungsrelevanten Kinofilm oder einem filmspezifischen Thema. Das Online-Portal ist ein Kooperationsprojekt der bpb und der Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz und ist eine Fundgrube für Bildner/-innen, die sich mit dem Thema Film in Bildungsprozessen beschäftigen.

Filmbildungsportal: www.kinofenster.de

Auf dem **INFORMATIONSPORTAL ZUR POLITISCHEN BILDUNG**, einem Angebot der Landeszentralen für politische Bildung, gibt es eine Unterseite zum Thema **FILMBILDUNG**, auf der Links und Hinweisen zum Thema gesammelt wurden, z. B. zu YouTube-Kanälen mit „Erklärfilmen“, zu Video-Podcasts von Jugendlichen und Anregungen für die Bildungsarbeit.

Portal: www.politische-bildung.de/filmbildung_politische_bildung.html

Im Rahmen des **PROJEKTS WISSENSWERTE** produziert, publiziert und verbreitet **/E-POLITIK.DE/ E. V.** eine Reihe von Animationsclips zu politischen Themen, sogenannte Erklärfilme. Die Akteure schreiben dazu: „(...) nur wer in der Lage ist, politisch zu denken und zu verstehen, kann sich eine differenzierte Meinung bilden, auf deren Basis er seine demokratischen Rechte verantwortungsvoll nutzen kann. In unserer zunehmend individualisierten und entpolitisierten Gesellschaft sinkt jedoch die Bereitschaft, gerade von jungen Bürgern, sich politisch zu informieren oder gar zu engagieren. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass politische Zusammenhänge in einer globalisierten Welt zunehmend komplex und unübersichtlich geworden sind. Hier wollen wir ansetzen und Möglichkeiten schaffen, sich einfach und unterhaltsam über politische Zusammenhänge und Akteure zu informieren.“ Die Clips laufen unter einer Creative Commons 4.0 Lizenz.

Quelle und weitere Informationen: <http://e-politik.de/wissenswert-animationclips-zur-politischen-bildung>

YouTube-Kanal: www.youtube.com/user/epolitikwissenswert

Auch auf dem YouTube-Kanal von poliWHAT?! findet man kurze Clips zu politischen Themen mit verschiedenen Animationselementen. Die Macher hatten das Ziel, nicht nur Betrachter/-innen der Filme zu gewinnen, sondern mit diesen ebenso in eine Diskussion zu treten. Das Projekt ist mittlerweile ausgelaufen. Es wurden neun Videos produziert, die nach wie vor abrufbar sind und die erklären wollen, wie in Deutschland Politik funktioniert und wie sich junge Menschen beteiligen können. Das Projekt ist gemeinsam vom Landesjugendring Brandenburg (Träger), der Agentur edeos-digital education (Produktion) und /e-politik.de/ e. V. (Medienpartner) umgesetzt worden. Es wurde durch Aktion Mensch und das Deutsche Kinderhilfswerk gefördert.

YouTube-Kanal: www.youtube.com/user/poliwhat

Auf der Website www.filmab-gegennazis.de/ stehen 12 Filme, die die Amadeu Antonio Stiftung für die schulische und außerschulische Arbeit empfiehlt. Die Filme werden vorgestellt, es werden Informationen zum Verleih, zur Zielgruppe und zu pädagogischen Fragestellungen weitergegeben. Ein Glossar hilft, die Schlagwörter zu den in den Filmen angesprochenen Themen vertiefend zu behandeln. Zahlreiche Links führen zu weiterführenden Informationen und Quellen.

Quelle und weitere Informationen: www.filmab-gegennazis.de

Das **DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDFILMZENTRUM** (KJF) ist ein bundesweit tätiges Zentrum für kulturelle Medienbildung. Es bietet Information, Expertise, Orientierung und Inspiration bei der Nutzung von audio-visuellen Medien und schafft Rahmenbedingungen für einen verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit Medien. Es richtet sich an Kinder und Jugendliche, Familien und ältere Menschen, an Pädagoginnen und Pädagogen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Sozial-, Bildungs- und Kulturarbeit. Das Zentrum führt im Auftrag des BMFSFJ Medienwettbewerbe durch. Es werden altersgerechte Online-Informationen zu Kinder- und Jugendfilmen gegeben, aktuelle Filminformationen veröffentlicht und es wird eine multimediale Informations- und Lernplattform geboten. Zudem werden medienpädagogische Konzepte entwickelt, Veranstaltungen zu den Themen Filmbildung und Medienkompetenz angeboten. Das Deutsche Kinder- und Jugendfilmzentrum wurde 1977 gegründet. Es wird aus Mitteln des KJP des BMFSFJ gefördert. Rechtsträger ist die Akademie Remscheid für kulturelle Bildung e. V.

Quelle und weitere Informationen: www.kjf.de

Das **DEUTSCHE FILMINSTITUT** wurde 1949 gegründet und ist damit das älteste filmwissenschaftliche Institut der Bundesrepublik. Gemeinsam mit dem Bundesarchiv/Filmarchiv (www.bundesarchiv.de) und der Stiftung Deutsche Kinemathek (www.deutsche-kinemathek.de/de) erfüllt das Deutsche Filminstitut, das in Frankfurt am Main und Wiesbaden beheimatet ist, die Aufgaben einer zentralen deutschen Kinemathek. Das Deutsche Filminstitut hat die Auf-

gabe, deutsche und internationale Filmgeschichte und Filmkultur durch Symposien, Ausstellungen, Publikationen, Filmverleih und Filmreihen zu vermitteln. Dabei spielt das Filmarchiv eine wichtige Rolle.

Quelle und weitere Informationen: www.deutsches-filminstitut.de

Die **DEFA-STIFTUNG** bewahrt die Filme der DEFA und macht sie als Teil des nationalen Kulturerbes für die Öffentlichkeit nutzbar. Hinzu kommt eine ständig wachsende Sammlung von Zeitzeugendokumenten. Die Stiftung fördert die deutsche Filmkunst und Filmkultur durch die Vergabe von Projektmitteln, Stipendien und Preisen. Sie ist eine rechtsfähige, gemeinnützige Stiftung bürgerlichen Rechts.

Quelle und weitere Informationen: www.defa-stiftung.de

Das Projekt **„24 STUNDEN JERUSALEM“** erzählt einen Tag in dieser magischen und widersprüchlichen Stadt. Es ist ein weltweit einzigartiges Projekt, das die Stadt als einen ungewöhnlichen Ort der Grenzerlebnisse, Sehnsüchte und Ideologien zeigt. Das Projekt zeigt das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen, verschweigt die Konflikte und Kämpfe nicht, macht aber auch die Lebensfreude und Kreativität sichtbar. Das Projekt bietet eine eintägige Reise in diese besondere Stadt, ermöglicht spannende Begegnungen in den Gassen und Gemäuern der Stadt, die jahrtausendalte Geschichte atmen, und zeigt den Alltag der Bewohner/-innen, die immer wieder an Grenzen stoßen.

Quelle und weitere Informationen: www.24hjerusalem.tv/de

Ausgewählte Literatur zum Thema „Alles nur ein Film?“

Ausgewählt und zusammengestellt von der **Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung/Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)**

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen u. a.: Budrich

STICHWORTE: Erwachsenenbildung; Kooperation; Inklusion; Soziologie; Erwachsenenbildungseinrichtung; Behindertenhilfe

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn/München u. a.: Schöningh

STICHWORTE: Erziehungswissenschaft; Dokumentarische Interpretation; Qualitative Sozialforschung; Qualitative Methode; Bildverstehen; Bildanalyse; Methodologie; Bild; Filmanalyse; Video; Wissenssoziologie

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011): eQualification. Mit digitalen Medien zu neuen Wegen der Qualifizierung. Bonn: BMBF

STICHWORTE: Qualifikation; Berufliche Bildung; Neue Medien; Neue Technologien; Berufsvorbereitung; Video; Karriere; Weiterbildung; Erzieherin; Älterer Arbeitnehmer

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

STICHWORTE: Pädagogik; Video; Wissenschaftliche Beobachtung; Forschung; Methode

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (Hrsg.) (2008): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Bielefeld: GMK

STICHWORTE: Jugendlicher; Internet; World Wide Web 2.0; Medienpädagogik; Training; Portal Internet; Fotografie; Video; Web log; Jugendarbeit

Herrle, Matthias (2013): Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS

STICHWORTE: Weiterbildung; Weiterbildungsteilnehmer; Kurs; Kursleiter; Interaktion; Anfangssituation; Erwachsenenbildungseinrichtung; Pädagogische Fähigkeit; Lehr-Lern-Forschung; Weiterbildungsforschung; Erwachsenenendidaktik; Unterrichtsmethode; Video; Methode; Lernsituation

Luca, Renate/Decke-Cornill, Helene (Hrsg.) (2010): Jugend – Film – Gender. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. Stuttgart: Ibidem-Verlag

STICHWORTE: Film; Geschlecht; Stereotyp; Medienpädagogik; Rezeption; Heranwachsende; Geschlechterbeziehung; Soziale Konstruktion; Aufsatzsammlung

Straßner, Veit (Hrsg.) (2013): Filme im Politikunterricht. Wie man Filme professionell aufbereitet, das filmanalytische Potenzial entdeckt und Lernprozesse anregt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

STICHWORTE: Politischer Unterricht; Film; Filmanalyse; Jugendlicher; Sekundarstufe II

Ungewitter, Carsten (2004): Perspektiven. Erfahrungen aus einem interkulturellen Filmprojekt. Bonn: DIE; www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/ungewitter04_01.pdf

STICHWORTE: Politische Bildung; Interkulturelle Bildung; Migration; Einwanderer; Film

Vogel, Norbert/Krämer, Michael (Hrsg.) (2013): Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Bielefeld: Bertelsmann

STICHWORTE: Katholische Erwachsenenbildung; Entwicklung; Perspektive; Video; Kursleiterfortbildung; Volkshochschule; Kulturelle Bildung; Frauenbildung; Männerbildung; Inklusion; Soziologie; Qualitätsmanagement

Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: transcript

STICHWORTE: Film; Medienpädagogik; Bildungstheorie; Bildungsarbeit; Bildungsprozess; Fremdheit

Übergänge gestalten – Bedingungen für gelingende Leitungswechsel in Bildungsstätten

Interview mit Dr. Moritz Kilger, Geschäftsführer der EJBW

In der „Außerschulischen Bildung“ wird in jeder Ausgabe ein Beitrag im FORUM veröffentlicht, der aktuelle Themen aufgreift, Kontroversen anregt, Position bezieht oder interessante Studien vorstellt. Die Beiträge in den vier Ausgaben im Jahr 2015 widmen sich dem Thema „Personal in der politischen Bildung“ aus verschiedenen Perspektiven. In diesem Interview mit Dr. Moritz Kilger, Geschäftsführer der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW), geht es um die Bedingungen für einen gelingenden Leitungswechsel und gelingende Leitung in Bildungsstätten. Moritz Kilger ist seit 2012 Leiter der EJBW. Das mündliche Interview wurde aufgezeichnet und transkribiert.

Außerschulische Bildung:

Wir möchten Sie zunächst bitten, uns zu berichten, was Sie bewogen hat, die Leitung einer Bildungsstätte mit ca. 40 Mitarbeitenden zu übernehmen.

Moritz Kilger:

Bis 2004 habe ich an der Universität mein Studium der Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften, Geschichte und Sprachwissenschaften absolviert und danach in Wirtschaftswissenschaften promoviert. Ich habe dann in der Wirtschaftsberatung gearbeitet und 2009 einen Schwenk vollzogen, indem ich meine Aktivitäten in der Jugendarbeit wieder aufgenommen haben, die ich bereits als junger Mensch begonnen hatte. Ich war dann erst ein halbes Jahr an einem Gymnasium in Köln und danach habe ich zwei Jahre an einer Hauptschule gearbeitet in dem Programm Teach First Deutschland als Fellow – das ist ein internationales Programm für Menschen, die keine Lehrer sind, sich aber für zwei Jahre in Schulen mit herausfordernden Rahmenbedingungen bewähren wollen. Mein Einsatz dort endete im Juli 2012. Für mich war danach klar, dass ich weiterhin mit Jugendlichen arbeiten wollte. Dann habe ich die Ausschreibung der EJBW für die Geschäftsführung

gesehen und habe mich dort beworben, ohne wirklich genau zu wissen, was mich da erwartet. Nun mache ich auch nach wie vor etwas mit Jugendlichen, nur in einer anderen Funktion.

Die Idee, eine Bildungsstätte zu leiten, kam mir tatsächlich erst, als ich die Ausschreibung gesehen und mich damit beschäftigt habe. Es hat mich gereizt, bei einer solchen Institution eine Leitungsfunktion zu übernehmen. Mich hat aber auch das Inhaltliche stark getrieben, das wir da etwas machen, von dem wir überzeugt sind, dass es bestimmten Jugendlichen sehr viel bringen kann. Dass sie in der Bildungsstätte Erfahrungen machen können, die sie in dieser Art sonst nicht machen können. Damit meine ich explizit auch die Jugendlichen, mit denen ich in der Hauptschule zusammengearbeitet habe. Wenn diese jungen Menschen längere Zeit bei uns sind, bekommen sie etwas mit, was sie in der Schule nicht erfahren können. Das ist immer noch mein Ansporn.

War das Profil der Einrichtung als international ausgerichtete, historisch-politische Bildungsstätte mit regionaler Einbindung auch ausschlaggebend?

→

Ich habe ja auch Politikwissenschaft und Geschichte studiert. Klar ist das etwas, was mich ohnehin auch im Studium und nebenher beschäftigt hat und interessiert. Es ist nicht nur die deutsche Geschichte, die in Weimar plastisch vor Augen geführt wird, sondern auch die europäische. Für mich ist es spannend, dass wir mit dem Material, was wir in Weimar haben, diese Themen an Jugendliche bringen können, die überhaupt keinen Bezug dazu haben. Das Internationale war nicht unbedingt ausschlaggebend für mich. Wie schon erwähnt, liegt mein Fokus eher auf denjenigen, die in ihrem Alltag solche Erfahrungen nicht machen können, und diese jungen Menschen können auch aus dem internationalen Kontext kommen. Wenn man sich eine deutsche Hauptschule anguckt, dann ist das ja Internationalität pur. Aber Europa spielte auch schon in meiner Uni-Laufbahn eine Rolle. Ich habe über europäische Währungsintegration aus einer institutionsökonomischen Sicht promoviert. Deshalb habe ich mich dafür eingesetzt, dass wir in der EJBW ein Thema mit ökonomischem Bezug bekommen.

Was sind – vor dem Hintergrund der ersten Jahre und Erfahrungen – aus Ihrer Sicht die wichtigsten Kompetenzen, die Sie für Ihre jetzige Arbeit mitbringen?

Ich habe vorher nicht wirklich viele Leitungserfahrungen gemacht und kein Team mit so vielen Menschen geführt. In meiner Beratungszeit war ich Projektleiter; als Teach-First-Fellow war ich Sprecher einer Regionalgruppe. Aber ich hatte bisher noch keine Position, in der ich formal bestimmten Menschen weisungsbefugt war. Bei Teach-First haben wir immer gesagt: Derjenige, der Lehrer ist, im Klassenzimmer steht oder mit Jugendlichen zu tun hat, hat auch eine Leitungsfunktion inne. Wir hatten dafür auch viele Trainings. Da sind schon viele Parallelen da. Ich habe in meiner Zeit als Berater viel Management- und Business-Know-How mitbekommen. Das war auch Bestandteil der Stellenausschreibung. Es wurde explizit jemand gesucht, der diese Kenntnisse mitbringt, gleichzeitig aber auch pädagogische Erfahrungen gemacht hat. Das Profil der Stellenausschreibung scheint ganz gut mit meinem Profil zusammengepasst zu haben. In meiner täglichen Arbeit spielt das Management, also die Organisationsentwicklung auf jeden Fall die Hauptrolle. Klar, wenn ich jetzt nur BWL gemacht hätte, hätte ich überhaupt keine Ahnung, wovon die Rede ist, oder könnte mit geschichtlichen, politischen Themen aus Weimar überhaupt nichts anfangen. Und dann wäre das auch schwierig. Genauso wie es umge-

kehrt nicht passen würde, wenn ich nur in den inhaltlichen Themen drinstecken würde, ohne einen Draht zu einer Leitungsfunktion zu haben.

Was waren und sind für Sie die größten Herausforderungen in der Leitung Ihrer Bildungsstätte?

Die größte Herausforderung war mit Sicherheit, dass es der erste Leitungswechsel seit Gründung dieser Einrichtung war. Das war ein Thema sowohl intern vom Team her – das hatte es halt noch nie gegeben – als auch extern mit Blick auf die Einrichtung. Das hatte ich tatsächlich nicht auf dem Schirm, dass die EJBW in Thüringen und darüber hinaus eine so wichtige Einrichtung ist. Ich hatte nicht erwartet, dass die Menschen so genau darauf schauen und sehen, was dort passiert. Das war für mich die größte Herausforderung. Den Menschen, sowohl intern wie auch extern musste ich das Gefühl geben: Es ändert sich jetzt sehr viel, es muss sich auch etwas ändern, aber das bedeutet nicht das Ende dieser Einrichtung, sondern im Gegenteil. Was wir machen dient dazu, dass die Einrichtung langfristig in einer guten Qualität weiterexistieren kann.

Veränderungen anstoßen, den Dingen ein eigenes Profil geben, festgefahrene Strukturen auflösen – nicht immer werden die Prozesse von allen Mitarbeitenden in gleicher Weise unterstützt und mitgetragen. Diese Erfahrungen werden auch andere Leiter/-innen von Bildungsstätten machen. Wie ist es Ihnen gelungen, die Menschen mitzuziehen und für den Wandel zu begeistern? Wie gelingt es, Ängste zu nehmen?

Wir haben vor zweieinhalb Jahren angefangen, die gesamte Einrichtung in allen Facetten zu durchleuchten und wirklich alle „Steine“ umzudrehen und zu hinterfragen. Mit meiner Ankunft hat die Einrichtung auch eine neue Leitungsorganisation bekommen. Es gab vorher einen Leiter, der gleichzeitig auch pädagogischer Leiter war. Daneben gab es eine Verwaltungsleitung. Mit dem Leiterwechsel ist ein Leitungsdreieck implementiert worden. Das war zwar vorher schon angedacht, ist aber nach dem Leitungswechsel umgesetzt worden. Es gibt jetzt einen Pädagogischen Leiter, eine Verwaltungsleiterin und den Leiter. Wir gemeinsam haben angefangen, alles zu hinterfragen. Wir haben uns mit jedem an einen Tisch gesetzt und zugehört: Berichten Sie mal, wo drückt der Schuh und wie schaut es aus? Und da kam relativ schnell heraus, dass es einen bunten Strauß von Themen gibt, die angegangen werden soll-

ten. Es ist nichts Neues, das steht in jedem Management-Buch, dass Wandel einhergeht mit Begeisterung, klar wir verändern jetzt etwas, und dann sackt es aber ab in eine Art Motivationstal hinein: „Was machen wir da? Ich hab überhaupt keine Ahnung, was hier vor sich geht. Wo geht das jetzt hin? Alles ändert sich, das nervt!“ Gewohntes hört auf zu existieren und es kommt Neues. Dann, nach einer Zeit, fängt sich das und stabilisiert sich an einem gewissen Punkt. Wir sind nach meiner Einschätzung jetzt so weit, als hätten wir dieses Tal durchschritten und sind auf dem aufsteigenden Ast. Wir müssen jetzt schauen, dass wir möglichst weit oben landen. Bei einer Einrichtung mit 40 Mitarbeitenden mit einer völlig unterschiedlichen Zusammensetzung (Alter, jung/alt, West/Ost, neu dazu gekommen bzw. schon ganz lange da, im pädagogischen Bereich aktiv/nicht im pädagogischen Bereich arbeitend) läuft es natürlich nie für alle gleich gut und es können nie alle ganz zufrieden gestellt werden. Das ist so. Es haben auch Menschen die Einrichtung verlassen. Letztes Jahr gab es eine erhebliche Fluktuation. Es geht nie, dass alle zufrieden sind. Mein Ziel ist es trotzdem, dass jeder die Notwendigkeit und die Gründe versteht, warum wir das machen. Und es ist, glaube ich, auch etwas ganz Zentrales, dass man eine Transparenz schafft, warum wir etwas machen, dass wir wirklich viele, viele Gespräche führen, im Plenum mit der gesamten Belegschaft, in Einzelbereichen, Vier-Augen-Gespräche, so dass einfach Verständnis dafür da ist, warum wir das machen, dass das kein Selbstzweck ist, sondern dass es um die EJBW geht. Es geht also letztendlich nicht nur um uns, die da arbeiten, sondern es geht um die Stiftung. Und diese Stiftung kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Leute, die dahinkommen, irgend einen Wert für sich da herausziehen. Also, eigentlich geht es noch nicht einmal um die Stiftung, sondern um die Leute, die zu uns kommen.

Wandel, das ist ein kontinuierliches, permanentes Thema. Es ist ein kontinuierlicher Prozess. Und den zu organisieren gehört ganz entscheidend zu einer Leitungsfunktion dazu. Diesen Wandel zu gestalten und die Menschen dabei mitzunehmen. Das Ziel ist schon auch, dass wir in der Leitung einerseits unsere Vorstellung über die Dinge entwickeln wollen, andererseits aber bestrebt sind, möglichst das Team immer mit einzubeziehen. Und sehr viele Veränderungen kommen aus dem Team heraus. Wo eben Menschen, seien es Gruppen, seien es Einzelne, sagen, es müsse sich etwas ändern. Wir schauen dann, ob das Sinn macht. Das ist immer ein gewisses Austarieren zwischen den Interessen und Funktionen der einzelnen Bereiche, so

dass wir dann gemeinsam Dinge umsetzen, die aber aus dem Team kommen, oder von einzelnen Menschen.

Ein Beispiel: Wir haben ein neues Raumkonzept, haben viele Räume neu geschaffen, neue Seminarräume geschaffen oder Räume, die keine Funktion hatten, aufgelöst. Und die Pädagogen haben nun einen gemeinsamen Bereich, so dass sie räumlich alle zusammen sind. Das war die Idee von einer Person aus dem Clean-Team. Clean-Team nennen wir unser Reinigungspersonal. So wurde dieser Prozess angeregt und dann umgesetzt.

Sehen Sie dieses Leitungs-dreieck als einen Vorteil und Unterstützung oder fühlen Sie sich manchmal auch etwas ausgebremst in dem, was Sie gerne machen würden?

Ich glaube, von der Organisationsstruktur her kann es gar nichts anderes geben als das. Das macht absolut Sinn. Es ist sachlogisch, es gibt keine andere Lösung. Klar ist es so, dass da natürlich Menschen sitzen, die eine ganz eigene Vorstellung davon haben, wie ihr jeweiliger Bereich laufen sollte. Das ist natürlich in unserer täglichen Arbeit auch ein Abwägungsprozess. Meine Funktion ist vielleicht nicht diejenige, eigene Dinge durchzusetzen, sondern das maximale Potenzial aus dieser Einrichtung herauszuholen, eine eigene Plattform für alle Menschen, die da arbeiten, zu bieten, damit sie sich bestmöglich entfalten können – nach ihren Qualifikationen, nach ihren Interessen, nach ihren Befähigungen. Leiter – Mitarbeiter, das ist ein Verhältnis, was sich eigentlich völlig umkehrt. Meine Funktion ist eigentlich vielmehr, dieses System auszutarieren. Das gilt aber für alle. Das gilt nicht nur für mich, sondern das gilt genauso für den pädagogischen Leiter, für den Pädagogen, der seine Teamer anleitet oder steuert. Es gehört auch mit dazu herauszufinden, wer wo seine Befähigungen oder seine Stärken hat, und wer sich wann, wie wohlfühlt. Ich glaube, das ist eine ganz entscheidende Führungsqualifikation. Also zu sehen, dass manche Leute klare Anweisungen brauchen, also ein ganz klares Schema, und manche Leute sehr viel Freiraum brauchen. Das wirklich zu erkennen und zu ermöglichen, dass die Mitarbeitenden sich gemäß ihrer Dispositionen ausleben können, das sehe ich als wesentlichen Teil meiner Aufgabe.

Können Sie einige für Sie wichtige Aspekte, die zu einem guten Personalmanagement und zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung gehören, benennen? →

Personalmanagement und Personalentwicklung ist wahrscheinlich die zentralste Aufgabe, die ich habe. Im Umfeld der EJBW – und das wird bei anderen Bildungsstätten ja nicht viel anders sein – sind wir in den TV-L eingruppiert. Das heißt, es ist anders als in einem freien Marktumfeld, wo monetäre Anreize die zentrale Rolle spielen. Das gibt es bei uns nicht. Es gibt, wie bei anderen Bildungsstätten sicherlich auch, keine monetären Anreize, es ist alles klar, was enorm viele Vorteile hat. Und es gibt keine – in diesem Sinne – Aufstiegsmöglichkeiten. Hin und wieder scheidet jemand altersbedingt aus und dann wird etwas frei. Aber sonst gibt es das nicht. Egal, ob das jetzt ein Pädagoge ist, oder jemand aus der Reinigung oder ein Koch – meine Aufgabe ist zu erkennen, oder zumindest ein Forum dafür zu schaffen, wo die einzelnen Kollegen das formulieren können, was ihnen Spaß macht und was ihre Stärken sind. Also, dass eine Motivation da ist, dass sich auch etwas ändert und dass man sich entwickeln und einbringen kann. Das ist nicht immer so einfach.

Ein großes Thema war bei uns das Zusammenspiel zwischen den Bereichen. Als die EJBW 2011 einen Neubau eröffnete, wurde gleichzeitig der Zivildienst abgeschafft. Also hatten wir Mehrarbeit durch den Neubau und gleichzeitig weniger Personal durch den Wegfall des Zivildienstes. Da hat es verständlicherweise total geknirscht. Dann haben wir gesagt: Wenn wir die Qualität so halten wollen, brauchen wir mehr Personal. Dass wir das umsetzen konnten hat auch dazu geführt, dass die Arbeitszufriedenheit deutlich angestiegen ist. Wir sind in der glücklichen Lage, dass die EJBW direkt in Weimar liegt und die Leute von sich aus kommen, obwohl wir wenig Werbung machen, und dass wird vom Land Thüringen unterstützt werden.

Umgang mit Konflikten ist, das wurde schon deutlich, ein zentrales Thema. Welche Strategien haben Sie da entwickelt und welche haben sich bewährt?

Am 24. Februar 2015 beginnen wir bei uns in der EJBW mit einem Prozess, mit dem wir Verschiedenes erreichen wollen. Da geht es genau darum, wie wir in der EJBW als Kolleginnen und Kollegen miteinander umgehen wollen. Das ist ein Prozess, der extern über bestimmt ein halbes Jahr begleitet wird. Da halten wir uns einfach mal einen Spiegel vor. Was ich mir da vorstelle ist einerseits, dass die Themen und Konflikte, die es ja überall gibt, herauskommen und formuliert werden. Wenn wir diese Hürde schaffen, ist das schon einmal gut. In einem zweiten Schritt wollen wir dann einen gemeinsam erarbeiteten Konsens

finden, wie wir damit umgehen. Vielleicht so eine Art „Klassenregel“. Also im Klassenraum sind auch die Regeln immer für alle sichtbar und transparent, wie der Umgang miteinander sein sollte. In größeren Organisationen hängt das natürlich nicht als Klassenregel für alle sichtbar an der Tür, aber es gibt so etwas auch.

Woher kam diese Idee? Kam das aus der Mitarbeiterschaft heraus, oder war das aufgrund von konkreten Konflikten? Oder haben Sie gesagt, das ist jetzt ein Plus, das wir uns gönnen?

Also, das war tatsächlich meine Idee, weil es so etwas noch nie in der Einrichtung gab. Also, dass man sich einmal ins Gesicht geschaut hat und aufeinander konzentriert und fokussiert hat. Wir hatten aber schon auch Konflikte innerhalb des Teams, zwischen einzelnen Kollegen, die aber wahrscheinlich bei so einer großen Einrichtung nicht unüblich sind. Es war einfach klar, dass wir gemeinsame Umgangsregel brauchen. Da spielt auch eine Willkommenskultur eine Rolle, wenn neue Kollegen anfangen.

Ich bin sehr gespannt, wie das wird. Ich halte das aber für absolut zentral. Das ist eigentlich überhaupt die Voraussetzung, dass man bestimmte Konflikte auf der Arbeitsebene, an bestimmten Schnittstellen, zwischen den Bereichen, vernünftig angehen kann. Wenn es kein gemeinsames Verständnis davon gibt, wie man miteinander umgehen kann, nützt die Organisation von Arbeitsprozessen wenig.

Es gibt viele gesellschaftliche Herausforderungen, gesellschaftliche Diskussionen, die sicherlich auch bis in die Bildungsstätten hineinreichen. Stichworte könnten sein: neue Formen des Lernens, Zeitknappheit, aber auch Pegida. Wie gelingt es Ihnen, oder auch Ihren Mitarbeitenden im ganz konkreten Kontakt mit den Teilnehmenden, damit umzugehen? Welche Veränderungen nehmen Sie wahr?

Also, wir nehmen zunächst natürlich schon wahr, wie alle anderen Bildungsstätten mit Sicherheit auch, dass es für Klassen oder Schülergruppen schwieriger wird, sich Zeit für Bildungsveranstaltungen zu nehmen. Zeitliche und finanzielle Ressourcen werden einfach weniger. Das ist so. Darauf müssen wir uns einstellen. Aber wir können wahrscheinlich nicht allen ein gutes Angebot machen. Aber die, die wir erreichen wollen, wollen wir natürlich noch stärker davon überzeugen, dass es das Richtige ist, zu uns zu kommen. Da arbeiten wir ganz eng mit unserer Verant-



Foto: Steffen Walther / Jan Bernert

wortlichen für Kommunikation zusammen und überlegen, wie wir das Angebot noch schmackhafter machen können.

Das zweite ist, dass in den Seminaren mit prozessorientiertem Lernen Kolleginnen und Kollegen immer auf Unvorhergesehenes reagieren müssen. Wir hatten letztes eine deutsch-türkische Begegnung, bei der es zwischen den Deutschen und den Türken ein Konflikt gab. Das hat der Kollege dann thematisiert, obwohl eigentlich ein ganz anderes Thema auf dem Programm stand.

Das dritte sind solche Themen wie Pegida: Wir haben kein spezielles „Pegida-Label“ für das, was wir machen, sondern wir sehen es als ein Phänomen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit aus der Mitte der Gesellschaft heraus. Das ist ein Thema, das wir schon lange in verschiedenen Kontexten bearbeiten. Wir bauen seit knapp zwei Jahren einen neuen Schwerpunkt auf, bei dem es um Fragen der wirtschaftlichen Verfasstheit unserer Gesellschaft geht. Da spielen Fragen der sozialen Gerechtigkeit eine Rolle, Vermögensverteilung, Chancen, Gerechtigkeit, aber auch Fragen wie Wohlstand ohne Wachstum. Wie wollen wir leben? Was ist das gute Leben? Das ist ein Schwerpunkt, den wir auch in Pilotprojekten mit Jugendlichen aufgegriffen haben und den wir noch weiter ausbauen wollen. Wir reagieren damit auf Themen, die unterschwellig da sind. Das hat auch mit den Kompetenzen und Interessen der Kolleginnen und Kollegen zu tun. Wir haben aber auch festgestellt, dass das ein Thema ist, das bisher wenig bearbeitet wird, auch nicht an Schulen.

Deutlich ist aber auch: Wir können nicht auf alles reagieren, das hat auch Grenzen. Wir machen zum Beispiel nichts zu Ökologie. Da haben wir nicht die Fähigkeiten, da müssten wir ganz anders ausgerichtet sein. Und dann müssen wir immer auch schauen, dass Menschen zu uns kommen und unsere Bildungsstätte belegen. Für die müssen unsere Programme passen. Das heißt, dass wir nicht alles machen können, von dem wir denken, das ist super, weil das vielleicht keinen interessieren würde.

Welche Rolle spielt die Stiftung für die Bildungsstätte?

Wir sind eine Stiftung, die vom Land Thüringen gefördert wird. Natürlich will der Fördergeber sehen, dass die Förderung den Thüringerinnen und Thüringern zugute kommt. Das heißt, wir machen Fortbildungsangebote für andere Thüringer Einrichtungen, wir arbeiten mit dem Jugendministerium zusammen und bearbeiten dort bestimmte Themen, z. B. haben wir im letzten Jahr eine Fortbildung zu Erasmus+ angeboten. Teilnehmende aus Thüringen zahlen einen geringeren Preis. Und für uns als Team ist der Lernort Weimar gesetzt. Aber sonst gibt es keine inhaltlichen Vorgaben vonseiten der Stiftungsgremien.

Würden Sie sagen, dass sich das Verständnis von politischer Bildung in den letzten Jahren gewandelt hat? Und wenn ja, in welcher Weise?

→

Also, da muss ich sagen, da bin ich noch nicht lang genug dabei. Ich kann das noch nicht über einen langen Zeitraum überblicken. Ich glaube aber schon, dass sich die Anforderungen an die Politikvermittlung bzw. an politische Bildung, sei es in Schule oder außerschulischen Kontexten, verändern müssen. Mir erscheint es zu oft noch so, dass sich politische Bildung nur auf einem akademischen Niveau bewegt. Es geht um Theoriesysteme, bestimmte Zusammenhänge, die sich aus dem Institutionengefüge ergeben, Entscheidungsprozesse auf nationaler oder EU-Ebene. Aus meiner Erfahrung heraus weiß ich, dass es viele Menschen gibt, die völlig abgehängt sind, die keine Chance haben, in dieses System reinzukommen, aber natürlich dennoch Teil dieses Systems sind; die keine Stimme haben oder keine Möglichkeiten haben, dieses System in ihrem Sinne zu beeinflussen. Das ist schon immer eine Herausforderung für eine Demokratie, die von Menschengruppen oder von Interessengruppen bestimmt ist, die die Möglichkeiten, die Ressourcen, die finanziellen Mittel, die Einflusskanäle haben, dieses System irgendwie in ihrem Sinne auch zu bestimmen. Ich glaube, es ist eine wesentliche Herausforderung für die politische Bildung, Menschen, die wenig deutsch sprechen, die keine Ahnung haben, die von zu Hause wenig mitbekommen, deutlich zu machen, wie sie als Teil dieses Systems Wege finden, aktiv zu handeln und mitzugestalten. Unter dem Schlagwort: Teilhabe. Das ist, glaube ich, das Wesentliche, was politische Bildung leisten muss. Und ich glaube, da braucht es völlig andere oder vielleicht nur in einzelnen Ansätzen bereits begangene Wege und Formen, wie das gelingen kann.

Diese Wege zu gehen ist auch für uns eine große Herausforderung. Die Teilnehmenden sind eine Woche bei uns, maximal zwei Wochen. Wir können da kleine Impulse setzen. Mit kleinen Impulsen an die Lehrerschaft können wir versuchen, auf das formale Bildungssystem, das ja dominierend in einer Bildungsbiografie ist, einzuwirken. Wir können da – anders als Schulen – modellhaft arbeiten und aufzeigen, wie politische Bildung mit Menschen, die „überhaupt keine Aktien“ haben, funktionieren kann.

In Bildungsstätten arbeiten Menschen mit vielfältigen Biografien und Erfahrungen. Sie haben eine andere Sicht auf Bildung und machen eine andere Form von Lernen möglich. Bildung muss neue Perspektiven eröffnen.

Wir definieren uns eigentlich schon in Abgrenzung zur Schule. Wir wollen anderes Lernen bieten, als es in der Schule möglich ist. Wir merken aber immer wieder, dass die Teilnehmenden nicht nur ganz normale, völlig neutrale, aus einem anonymen Kontext kommende Jugendliche

sind, sondern sie kommen – in ihrem Selbstbild – als Schülerinnen und Schüler.

Die Ausgangsfrage war ja, wie ein Leitungswechsel in Bildungsstätten gelingen kann. Würden Sie sagen, er ist gelungen?

Ja, ich denke, wenn Sie die Kollegen fragen würden, würde die Mehrheit das wahrscheinlich bestätigen. In gewissen Teilen ist eine Aufbruchstimmung zu spüren. Weil vielleicht auch viele sagen: „Hey, wir sind jetzt ein Team.“ Oder: „Warum haben wir das nicht schon früher gemacht?“ Klar, gibt es auch welche, die sagen: „Ach, dauernd passiert was Neues.“ Und: „Wann hört denn das endlich einmal auf?“ Das gibt es auch. Ja, aber aus meiner Sicht sind wir in etwa dort, wo ich mir vorgestellt habe nach zweieinhalb Jahren gemeinsamem Prozess hinzukommen. Der Prozess ist aber noch lange nicht abgeschlossen. Aber die Richtung, glaube ich, stimmt schon. Wenn man irgendwo neu hinkommt, und hat viele Ideen im Kopf, darf man natürlich nicht das Gefühl vermitteln, dass alles, was bisher gemacht wurde, geändert werden müsste. Wir machen das weiter, von dem was wir denken, dass es richtig ist. Aber wir gucken uns wenigstens alles einmal an. Wir können immer noch entscheiden: Wir machen es genauso wie immer. Aber wir haben es eben einmal angeguckt und überlegt, ob es Sinn macht. Es ist ein Balanceakt: Wir wollen etwas verändern, aber das, was davor war, ist nicht alles schlecht gewesen. Und: Wir wollen es gemeinsam machen.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

kilger@ejbweimar.de



EUROPÄISCHE
JUGENDBILDUNGS &
BEGEGNUNGSSTÄTTE
WEIMAR

Weiterbildungsgesetz NRW

40 Jahre – 15 Thesen

Vor 40 Jahren trat in Nordrhein-Westfalen das „Erste Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung“ in Kraft. Anlässlich des Jubiläums wird in diesem Beitrag mit 15 Thesen ein Blick auf die Entwicklungen, auf die bildungspolitische Bedeutung des Gesetzes und die Rolle, die das Gesetz für die Professionalisierung und die Entwicklung des Arbeitsfelds hatte, geworfen. von Norbert Reichling

Im alt- und neubundesdeutschen Föderalismus gehört mit dem Bildungswesen auch die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zu den zentralen landespolitischen Gestaltungsfeldern. Anfang 1975 trat im großen Flächenland Nordrhein-Westfalen das „Erste Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung“ (WbG) in Kraft. (Ein „zweites“ kam nie, es sei denn, man zählt das 10 Jahre später ergangene Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz = Bildungsurlaubsgesetz als solches.) In vier Jahrzehnten mehrfach verändert und finanziell beschnitten und nach einer Vielzahl von bildungspolitischen Paradigmenwechseln kann das Gesetz dennoch als strukturbildend und nachhaltig wirksam angesehen werden. Diese relativ hohe Stabilität hat allgemeine und landespolitische Gründe.

1.) Das NRW-Weiterbildungsgesetz gehört (wie die nahezu gleichzeitig erlassenen in der Mehrzahl der Bundesländer) zu einer Gesetzes-Generation, die von einer *Aufbruchsstimmung* geprägt waren: Es zielte auf die Herausbildung eines quartären Sektors als „gleichberechtigter Teil des Bildungswesens“ (§ 2 WbG), auf die Ablösung als überholt angesehener Subsidiaritätskonzepte durch sozialstaatlich normierte Institutionen und auf Bildungsexpansion. Vereinfacht ausgedrückt: eine späte Reaktion auf den

„Sputnik-Schock“ und seine Folgedebatten und -memoranden (und die noch spätere Einlösung eines Verfassungsauftrags von 1946).

2.) Die generellen Ziele waren nicht sehr länderspezifisch: In dieser Phase umfassender Bildungsmobilisierung konvergierten *wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Motive*: die Hoffnung auf die Erschließung neuen „Humankapitals“ und allgemeine Reformhoffnungen. So wurden berufliche bzw. Aufstiegsfortbildung und „emanzipatorische“ politische Bildung und Allgemeinbildung nicht besonders stark voneinander geschieden, vielmehr als sich wechselseitig bedingende Momente gesehen. Über diese beiden Begründungsstränge herrschte ein breiter politischer Konsens, der in den beiden großen Volksparteien unterschiedlich akzentuiert war.

3.) Ungeachtet dieser allgemeinen Trends hat dieser Aufbruch auch eine sozialdemokratische Färbung: Es waren die SPD-regierten Flächenländer und Stadtstaaten, die solche Gesetze initiierten; damit strahlte der Bildungsoptimismus der Arbeiterbewegung, in dem gesellschaftliche Reformhoffnung und Bildungsmobilisierung (einschl. des Motivs der Bildungsgerechtigkeit) sich schon länger durchdrangen, in die Bundesrepublik aus. →

4.) Mit dem Ziel der Strukturbildung war ein zeittypischer *Planungsoptimismus* verbunden, der auch manche illusorische Blüten trieb. Das Vordringen der Weiterbildungseinrichtungen in die ländlichen Regionen eines Flächenlandes gelang, u. a. indem den Kommunen eine (quantifizierte) „Pflichtaufgabe Weiterbildung“ auferlegt wurde. Andere Planungen wie die intensive gemeinsame Entwicklungs- und Ressourcenplanung konkurrierender Träger und Einrichtungen, die planmäßige Kooperation von Hochschulen und Weiterbildung oder eine kontinuierliche Ausdehnung von Angebot und Teilnahme erwiesen sich als unrealistisch; sie zerschellten am Eigensinn von Institutionen, Teilnehmenden und an finanziellen Restriktionen, die schon 1981 einsetzen.

5.) Die „realistische Wende“ der Weiterbildung – also ein sozialwissenschaftlich informierter Blick auf Bildungsbedarfe und -bedürfnisse anstelle der teilweise kulturkritisch übertünchten Hobby- und Gymnastik-Dominanz früherer Jahrzehnte – wurde durch eine beispiellose Personalexpansion unterstützt, ja erst ermöglicht: 20-25 % des bundesweit beschäftigten pädagogischen Personals ist in NRW tätig. *Hauptberuflichkeit und Professionalisierung*, gemeinsame Fortbildungen dieser neuen Zunft wurden erst mit dem WbG in relevantem Ausmaß möglich; gemeinsame Berufsverständnisse und „lagerübergreifende“ Fachdiskurse – lange unterstützt durch ein wirksames Support-Landesinstitut – haben noch stärker als die Ausbildungsbemühungen der Universitäten die Umrisse eines Berufsbilds „Weiterbildner“ konstituiert.

6.) NRW-spezifisch ist ein Austarieren von kommunalen und freien Trägern, das in anderen Bundesländern weniger stark ausgeprägt ist. Die starke Macht und Marktposition freier Träger aus Kirchen, Gewerkschaften, Verbänden und Vereinen war politisch und in den regionalen Milieus seit langem verankert und auch schon mit dem NRW-Volkshochschulgesetz von 1953 staatlich anerkannt worden. Zwar wurden mit dem neuen Gesetz von 1975 die Volkshochschulen materiell privilegiert (mit der Pflichtaufgabe der „Grundversorgung“ wurde das begründet), doch bot das nordrhein-westfälische Gesetz von 1975 stärker als andere Ländergesetze Entwicklungschancen für einen realen *Weiterbildungspluralismus*, der auch „neue soziale Bewegungen“, Selbsthilfegruppen, Stadtteilinitiativen und Migrantenselbstorganisationen sich als Bildungseinrichtungen zu etablieren erlaubte. Die neueren Einrichtungen wurden zwar klein gehalten und immer wieder unter Fusionsdruck gesetzt, dennoch konnten sie als organisierende Kerne für neue „postmoderne“ Weiterbildungsbedarfe wirken.

7.) Diese Verberuflichung und eine komplementäre

halbwegs angemessene Bezahlung glückte allerdings nur im Bereich der hauptberuflichen, vorwiegend planenden Mitarbeiter/-innen (HPM). In der Vergütung der neben- und freiberuflichen Lehrenden hat sich zumeist bis heute ein Honorarniveau erhalten, das im Umfeld des Mindestlohns liegt und den hohen inhaltlichen Anforderungen sowie der Lebenswirklichkeit vieler „hauptberuflicher *Nebenberufler/-innen*“ nicht gerecht wird.

8.) Kein Landesgesetz ohne Abhängigkeit von *Finanzkrisen*: Das WbG erlebte die erste drastische Kürzung der gesetzlich verbrieften Förderansprüche 1981, weitere Einschnitte folgten von den 1980er bis zu den frühen 2000er Jahren. Diesen Restriktionen sind Angebote, Stellen und Institutionen zum Opfer gefallen, aber auch Qualitäten: Die Verdichtung der planenden, disponierenden und lehrenden Tätigkeiten hat hohe Ansprüche der „Gründerzeit“ auf Beratung und biografische Passung, Inklusion und Zielgruppenarbeit oft reduziert. Neu hinzutretende Belastungen durch Drittmittel-Akquise, Berichtssystem und Qualitätsmanagement haben diese Entwicklungen noch forciert.

9.) Trotz solcher Belastungen sind bewegliche, lebensweltnahe und adressatenbewusste Strukturen entstanden und geblieben: Drei Evaluations-Studien haben seit den späten 90er Jahren bestätigt, dass das vom WbG gestützte System *neue gesellschaftliche Herausforderungen* – wie z. B. informationstechnologische Modernisierungen, globale Zusammenhänge und die Einwanderungsgesellschaft – früh wahrgenommen und produktiv bearbeitet hat.

10.) Die Logik dieses Weiterbildungsgesetzes – „Input-Steuerung“ – gilt hier und da als veraltetes Modell; immer wieder verfallen Politikberater/-innen und Bildungspolitiker/-innen auf Phantasien einer intensiveren Lenkung. Gerade in Zeiten knapper Ressourcen hat sich die Weiterbildung der Frage „Wen erreicht die öffentlich geförderte Weiterbildung?“ und ihrer ökonomischen Relevanz zu stellen. Bisher konnten die Einrichtungen und ihre Verbände plausibel machen, dass sie Ansprüche auf breite Teilhabe, Bildung „Bildungsferner“ und Qualifizierung neben ihren weiteren Ambitionen ausreichend erfüllt und dass *die professionelle Steuerung* und „Suchbewegung“ einer administrativen Lenkung überlegen ist. Radikale Engführungen – z. B. auf berufliche Bildung oder die Ausrichtung der geförderten Angebote an sogenannten Bildungsfernen – konnten bisher großenteils vermieden werden, wenn man von eher symbolischen Zielvereinbarungen absieht.

11.) Mit der bei aller relativen Stabilität gesunkenen Finanzierungsquote durch das WbG haben sich die *Berufsbilder* der Mitarbeiter/-innen nachhaltig verändert. Neben

die Tätigkeit des planenden, manchmal auch selber pädagogisch tätigen HPM sind mindestens zwei weitere Jobs getreten: der des rationalisierenden, statistikproduzierenden und berichtenden, qualitätssichernden und organisationsentwickelnden Einrichtungs-Managers und der des mindestens zwei, drei Jahre voraus planenden Projekt-Managers, der sich entsprechend den oft wechselnden Förderkonjunkturen um Konzepte, Anträge und Auftragsakquise, Fundraising, eine qualitätsvolle und preiswerte Durchführung, eine EU-konforme Abrechnung und den Nachweis glänzenden Erfolgs in mehreren Projektlinien auf Landes-, Bundes- und Europaebene zugleich zu kümmern hat.

12.) In den letzten Jahren hat die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen bekräftigt, an einer *dialogorientierten Weiterentwicklung* des WbG festhalten zu wollen und modifizierte Aufgabenbeschreibungen nicht über Nacht, sondern im fachlich-politischen Diskurs zu formulieren. Die starke Position „anderer Träger“ und auch die anhaltende weiterbildungspolitische Konsensorientierung im Landtag mildern Instrumentalisierungsgefahren für kurzatmige landespolitische Kampagnen ab.

13.) *Politische Bildung* hat im Fördersystem des WbG eine weitgehend unangefochtene Position: Das Gesetz sah seit seinem Inkrafttreten ergänzende Fördermechanismen für die außerschulische Jugendbildung, die politische Bildung, die berufliche Bildung und die Familienbildung vor. Die komplementäre Bezuschussung von Einrichtungen und Veranstaltungen durch die Landeszentrale für politische Bildung NRW sorgt, wenngleich auch sie nicht verschont blieb von Einbrüchen, bis heute für eine starke Präsenz von „Spezialisten der politischen Bildung“ (etwa 10 % aller Einrichtungen) in NRW.

14.) Ihr Engagement in *Sektoren „besonderen gesellschaftlichen Interesses“* (auch in Nordrhein-Westfalen nun meist „gemeinwohlorientiert“ genannt) werden die öffentlich geförderten Weiterbildungs-Einrichtungen argumentativ weiterhin nachweisen müssen. Doch wie diese Akzente ausbuchstabiert werden, sollte nicht ausschließlich Politik und Bildungsadministration überlassen werden. Bildungsarbeiter/-innen und Weiterbildungseinrichtungen sollten ihre Teilnehmenden ermutigen, sich in diese Debatten einzumischen.

15.) *Internationale Entwicklungen* geben wenig Anlass zu Optimismus: Die Qualifikations- und Kompetenz-Kategorien des Europäischen Qualifikationsrahmens können zur Delegitimierung von Allgemeinbildung und politischer Bildung und zu neuen Steuerungsambitionen beitragen.

Internationale Freihandelsabkommen wie TTIP und TISA gefährden eine staatliche Förderung ausgewählter Institutionen, indem sie den Abbau von „Handelshemmnissen“ und „Wettbewerbsverzerrungen“ vorsehen.

Zum Autor



Norbert Reichling Dr. phil., M. A., ist Mitglied des Leitungsteams im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Essen) und seit 1979 in der politischen Erwachsenenbildung hauptberuflich tätig. Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichte, Oral History und biografisch orientierte Bildung, soziale Bewegungen und Bürgerrechte. Veröffentlichungen zu Fragen der Arbeiterkultur, Geschichte und Gegenwart politischer Bildung, Geschichtskultur und Gedenkstättenarbeit; ehrenamtlicher Leiter des Jüdischen Museums Westfalen (Dorsten).

norbert.reichling@hu-bildungswerk.de

Literatur

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. Abschlussbericht zum Projekt Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Bonn: DIE; www.die-bonn.de/doks/2011-evaluation-weiterbildungsgesetz-nrw-01.pdf (Zugriff: 05.02.2015)

Schlutz, Erhard (2003): Modernisierung durch Professionalisierung. Ein Blick auf die 1970er Jahre der nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildung. In: Ciupke, Paul / Faulenbach, Bernd / Jelic, Franz-Josef / Reichling, Norbert (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945.* Essen: Klartext

Filmclips von jungen Erwachsenen zu Konflikten einzelner Menschenrechte

Jugendbegegnung „Free2Choose-Create Berlin-Tunis“

Im September 2014 kamen zehn engagierte junge Erwachsene aus Tunesien und Deutschland in Berlin und Tunis zusammen. Sie setzten sich in Workshops mit Menschenrechten, ihrer Geschichte und der Bedeutung für ihre jeweilige Gesellschaft auseinander. Sie wählten drei Szenarien, in denen einzelne Menschenrechte miteinander in Konflikt geraten. Sie befragten dazu Passanten und schnitten die kontroversen Antworten jeweils zu einem etwa vierminütigen Videoclip. Sie organisierten öffentliche Veranstaltungen, in denen sie die Videoclips zeigten und mit den Teilnehmenden diskutierten. von Veronika Nahm

Wie kam es zur Jugendbegegnung „Free2Choose-create Berlin-Tunis“?

Das *Anne Frank Zentrum* ist die deutsche Partnerorganisation des *Anne Frank Hauses* in Amsterdam. Es rückt deutschlandweit die Erinnerung an *Anne Frank* und ihr berühmtes Tagebuch in den Blickpunkt. Dabei engagiert sich das Zentrum für Freiheit, Gleichberechtigung und Demokratie und tritt Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung entschieden entgegen. Es zeigt die Ausstellung *Anne Frank. hier & heute* in Berlin und führt Wanderausstellungsprojekte in ganz Deutschland durch. Es entwickelt zeitgemäße Angebote zur Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen des Holocaust und bietet Projektstage, Seminare und Fortbildungen an.

Wie kommt das *Anne Frank Zentrum* nun dazu, ein Projekt in Tunesien durchzuführen? Angesichts des demokratischen Umbruchs und des Transformationsprozesses in Tunesien nach 2011 suchten der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* (AdB) und seine Mitgliedseinrichtungen 2012 den Kontakt zu tunesischen NGO. Auf zwei deutsch-tunesischen Fachforen wurden Entwicklungsoptionen und Themenfelder der demokratischen Jugendbildung ausgelotet sowie Jugendaustausche und Projekte demokratischer

Jugendbildung angeregt. *Patrick Siegele* vom *Anne Frank Zentrum* nahm an diesen Fachforen teil und hatte die Idee, zusammen mit dem *Anne Frank Haus* auf der Grundlage des Bildungsprogramms *Free2Choose-Create* eine Jugendbegegnung mit Partnern in Tunesien zu realisieren.

Free2Choose-Create ist ein Bildungsprogramm des *Anne Frank Hauses Amsterdam* zu gesellschaftlichen Konflikten im Bereich der Menschenrechte. Bei *Free2Choose-Create* entdecken junge Menschen ihre eigenen Menschenrechte, wie zum Beispiel das Recht auf Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit oder Schutz der Privatsphäre. Diese Rechte sind eng mit der Lebensgeschichte von *Anne Frank* verbunden. Sie waren ihr während der Zeit im Versteck im Hinterhaus verwehrt, und sie beschreibt diese Erfahrung in ihrem heute weltberühmten Tagebuch. Vor diesem geschichtlichen Hintergrund fragen sich junge Menschen: Warum sind die Menschenrechte so wichtig? Haben sie auch Grenzen? Und was passiert, wenn diese Rechte miteinander im Konflikt stehen? Die Jugendlichen wählen Situationen aus, in denen Menschenrechte miteinander in Konflikt stehen und die für ihre Lebensrealität von Bedeutung sind. Sie produzieren kurze Filmclips, die möglichst ausgewogen verschiedene Positionen aufzeigen.

Die Clips dienen dann als Ausgangspunkt für Diskussionen über Menschenrechte.

Das *Anne Frank Haus Amsterdam* hat das Bildungsprogramm *Free2Choose-Create* initiiert und in mittlerweile bereits 11 Ländern durchgeführt, darunter auch in Marokko und in der Türkei. Dabei arbeitet das *Anne Frank*



Diskussion zur pädagogischen Arbeit mit den Filmclips

Foto: Jan Schapira

Haus jeweils mit Partnerinstitutionen vor Ort zusammen. In Tunesien konnte *Cihan Tekeli*, der Projektkoordinator im *Anne Frank Haus*, *Nour Mzoughi* von der tunesischen NGO *Ness el Fen* gewinnen, die am Fachforum des ADB teilgenommen hatte. Finanziell wurde das Projekt ermöglicht durch eine Förderung im Programm *zivik* des *Institut für Auslandsbeziehungen (ifa)*. *zivik* fördert, dokumentiert und evaluiert weltweit Projekte in Krisenregionen. Das Förderprogramm wird vom Auswärtigen Amt finanziert. Das *ifa* ist die weltweit agierende Einrichtung der Bundesrepublik Deutschland für Kulturaustausch, Dialog der Zivilgesellschaften, außenkulturpolitische Informationen und interkulturelle Kommunikation.

Wie verlief die Jugendbegegnung? Welche Filme sind entstanden?

„Wir können sehr viel von den tunesischen Jugendlichen lernen, die die Revolution erlebt haben. Sie sind unter schwierigen Bedingungen für Menschenrechte eingetreten. Wir können viel lernen über ihre Einstellungen zu Menschenrechten und das erweitert den Horizont sehr“, sagt *Fabian Kleinert*, einer der deutschen Teilnehmenden, zu Beginn der Jugendbegegnung. Die ersten drei Tage verbrachten die jungen Erwachsenen in Berlin. Verschiedenen Kennenlern-Aktivitäten folgte eine erste inhaltliche Einheit in der Berliner Ausstellung *Anne Frank. hier & heute*. Die Teilnehmenden sollten mehr über die Erinnerungsarbeit

und den Ansatz des biografischen Geschichtslernens erfahren, den die beiden *Anne Frank*-Organisationen verfolgen. Gleichzeitig wurde der Zusammenhang zwischen der Beschäftigung mit der Geschichte *Anne Franks*, dem Holocaust, historischem und aktuellem Antisemitismus mit den positiven Werten verdeutlicht, die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) niedergeschrieben sind. „Nach dem 2. Weltkrieg hat Deutschland eine erfolgreiche Demokratie aufgebaut. Nach den politischen Umbrüchen in Tunesien können wir einiges von diesem Land lernen. Wir haben noch viel Arbeit vor uns. In Tunesien müssen wir etwa die Gedanken- und Pressefreiheit noch stärken“, äußerte *Brahim Gargouri* aus Tunesien. Anschließend arbeiteten die Teilnehmenden in Kleingruppen mit dem Text der AEMR. Für die meisten Teilnehmenden war es das erste Mal, dass sie sich direkt mit den einzelnen Paragraphen auseinandersetzten. In den Diskussionen tauschten sich die Teilnehmenden anhand der Rechte über die politische Situation in ihren Heimatländern aus. „Meine Vorstellung von Menschen in Deutschland hat sich verändert. Die Medien geben uns von den Europäern ein falsches Bild, etwa, dass sie Rassisten sind. Aber durch dieses Projekt habe ich viele Europäer kennen gelernt, die sehr nett sind und sich für Tunesien interessieren. Das entsprach überhaupt nicht meiner

„Nach den politischen Umbrüchen in Tunesien können wir einiges von diesem Land lernen. Wir haben noch viel Arbeit vor uns.“

Vorstellung von Europäern“, führte *Siwar Mezghani* aus. Am nächsten Tag führte *Sandra Reitz* vom *Deutschen Institut für Menschenrechte* weiter in die Entstehung und die Grundgedanken der Menschenrechte ein. Die Teilnehmenden lernten einen Ort kennen, der sich auf unterschiedlichen Ebenen für die Menschenrechte einsetzt. Von hier aus machten sie sich auf einen Rundgang durch die Stadt mit den Fragen: Wo haben in der Geschichte Menschenrechtsverletzungen stattgefunden? Wo haben sich Menschen für ihre Rechte eingesetzt? Der letzte Tag in Berlin war der Produktion der Filmclips gewidmet. Nach einer Vorstellung schon bestehender Filme und einer technischen Einweisung wählten die jungen Erwachsenen drei →

Themen aus. Es waren Fragestellungen, in denen unterschiedliche Menschenrechte im Konflikt miteinander stehen und wo es für beide Positionen gute Argumente gibt. Die Fragestellungen wurden als für beide Gesellschaften relevant und Streitbar eingeschätzt. Jeweils eine Gruppe bearbeitete die Fragen: „Sollten die Medien Extremisten eine Plattform bieten?“, „Sollte das Verbrennen von Flaggen verboten sein?“ und: „Sollte es Zeitungen erlaubt sein, abwertende Kommentare über Flüchtlinge zu veröffentlichen?“ Die Teilnehmenden befragten Passanten an verschiedenen Orten in der Stadt und hielten die Antworten mit Videokameras fest. Dasselbe taten sie am übernächsten Tag in Tunis. Etwa einen Tag schnitten sie aus den gesammelten Aussagen die kurzen Filmclips, die alle gleich aufgebaut sind: Am Anfang wird die Frage eingeblendet, es gibt ein kurzes Intro mit einer Hinführung zum Thema, dann folgen die Statements der interviewten Menschen in Berlin und Tunis abwechselnd, jeweils mit Name und Alter und am Ende wird noch einmal die Frage eingeblendet. Alle Filmclips wurden in deutsch, englisch und arabisch untertitelt.

Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit den Filmen

Ziel der pädagogischen Arbeit mit den Filmclips ist es, eine engagierte und respektvolle Diskussion der Teilnehmenden zu den angesprochenen Menschenrechten anzustoßen. Die Diskussion kann unterschiedlich gerahmt und moderiert werden. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte einer Gruppendiskussion beschrieben, die mindestens zwei Einheiten von etwa 50 Minuten umfassen sollte. Die Gruppendiskussion eignet sich für Jugendliche im außerschulischen Setting ebenso wie für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 9.

1. Was haben die Menschenrechte mit mir zu tun? (20 min): Zum Einstieg in das Thema Menschenrechte sollte eine Methode gewählt werden, die den Teilnehmenden die Möglichkeit bietet, ihre eigenen Gedanken und Assoziationen zu äußern:

- eine Mindmap mit dem Wort „Menschenrechte“ in der Mitte einer großen weißen Wandzeitung und der Dokumentation der Zurufe auf gemalten Linien, die von dem Wort abgehen
- eine Assoziationsübung anhand von Alltagsgegenständen, die die Teilnehmenden aus einem Leinenbeutel ziehen, oder anhand von Fotopostkarten, die für alle sichtbar präsentiert werden und von denen sich jeder Teilnehmende eine Karte auswählt
- die Fortführung von Impuls-Sätzen wie „Bei Menschen-

rechten denke ich an ...“, „Freiheit ist für mich ...“ oder „Das letzte Mal haben mir meine Menschenrechte genutzt, als ich ...“

2. Beispiele aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte kennenlernen: Um über die Grenzen von Menschenrechten zu diskutieren, müssen diese Rechte bekannt sein. Die Moderatorin oder der Moderator stellt die Artikel kurz vor, die bei den *Free2Choose-Create* Filmclips am relevantesten sind: Artikel 1 (Recht auf Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität), Artikel 2 (Freiheit von Diskriminierung), Artikel 12 (Schutz der Privatsphäre), Artikel 18 (Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit) und Artikel 19 (Meinungs- und Informationsfreiheit). Variante: Wenn die Teilnehmenden wenig über Menschenrechte wissen, sollten sie die Möglichkeit haben, den Text der entsprechenden Artikel zu lesen und sich dazu auszutauschen. Die Gruppen kann dazu in fünf Kleingruppen aufgeteilt werden. Jede „Expertengruppe“ bekommt den Text eines Artikels, liest den Text und klärt schwierige Wörter und Begriffe und stellt den Artikel dann mit eigenen Worten in der großen Runde vor.

3. Wo kommen diese Filme her? Die Moderatorin oder der Moderator stellt kurz das Bildungsprogramm *Free2Choose-Create* und die Jugendbegegnung Berlin-Tunis als Entstehungszusammenhang für die Filmclips vor. Für ältere Gruppen eignet sich der etwa neunminütige Dokumentarfilm zum Projekt, der mit deutschen und englischen Untertiteln auf der Projekt-Website zur Verfügung steht. Es ist abzuwägen, inwiefern man an dieser Stelle bereits auf die Unterschiede in der politischen Situation und der gesellschaftlichen Real-

„Ziel der pädagogischen Arbeit mit den Filmclips ist es, eine engagierte und respektvolle Diskussion der Teilnehmenden zu den angesprochenen Menschenrechten anzustoßen.“

tät zwischen Tunesien und Deutschland eingeht. Die Aussagen der Passanten in den Filmclips spiegeln diese Kontexte natürlich wieder. Die befragten Tunesierinnen und Tunesier haben beispielsweise zum Thema „Flüchtlinge“ Menschen im Kopf, die aus den anderen Mittelmeeranrainerstaaten kommen und genügend Geld mitbringen, um sich ein Haus zu kaufen und sich in einem Krankenhaus behandeln zu lassen. Die Befragten aus Deutschland denken eher an Men-

schen, die voll und ganz auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind. Diese Analyse-Ebene steht aber nicht im Vordergrund der anschließenden Diskussion zu den Grenzen der Menschenrechte. Insofern kann man die Teilnehmenden auch lediglich ermuntern nachzufragen, wenn sie Aussagen nicht einordnen können.

4. Filme gemeinsam ansehen und eine Position finden: Die drei Filme werden gezeigt. Nach jedem Film fasst die Moderatorin oder der Moderator das Gesehene kurz zusammen und gibt die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen. Eventuell ist es notwendig, den Film noch ein zweites Mal anzusehen. Dann werden die Jugendlichen aufgefordert, sich auf verschiedenen Seiten im Raum zu positionieren: Eine Seite ist die Pro-Seite, die andere die Contra-Seite. Wenn jeder Teilnehmende für sich einen Platz gefunden hat, fragt die Moderatorin oder der Moderator die Begründungen und Argumente ab. Die Argumente können auf einer Wandzeitung notiert werden. Es sollten möglichst abwechselnd Argumente von beiden Seiten genannt werden, die sich idealerweise aufeinander beziehen. Wenn alle Argumente ausgetauscht sind haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Seite zu wechseln, wenn sie von der Gegenseite überzeugt wurden.

Variante: Die Moderatorin oder der Moderator kann den Teilnehmenden auch die Position „neutral“ anbieten. Die Teilnehmenden auf dieser Position nennen bei der Abfrage ebenfalls ihre Argumente.

Die Rolle der Moderatorin oder des Moderators ist sehr anspruchsvoll und muss gut reflektiert und vorbereitet werden: Die Person muss die einzelnen Beiträge strukturieren und zusammenfassen, ohne sie zu bewerten und selbst Stellung zu beziehen. Sie muss darauf achten, dass die Diskussion an der Sache, nicht an den beteiligten Teilnehmenden orientiert ist. Sie muss den roten Faden im Auge behalten und ggf. Streitgespräche zwischen einzelnen Beteiligten beenden. Wenn die Gruppe sich sehr homogen verhält, muss sie ggf. selbst Argumente für die nicht oder wenig vertretene Position stark machen, die in den Filmen genannt werden. Dabei muss sie aber die Situation vermeiden, dass lediglich sie selbst gegen die Gruppe argumentiert.

5. Diskussion gemeinsam reflektieren: Die Moderatorin oder der Moderator kann die Gruppendiskussion nachbereiten, indem sie oder er die Jugendlichen auffordert, sich die Liste mit den Argumenten noch einmal anzusehen. Welche Argumente waren in ihren Augen am wirksamsten? Aus welchem Grund? Können sie unterschiedliche Arten von Argumenten ausmachen, etwa moralische, rechtliche, logische usw.?

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zur Autorin



Veronika Nahm M. A. ist Historikerin. Sie arbeitete von 2004 bis 2007 in der Museumspädagogik des Deutschen Historischen Museums Berlin und seit 2008 als Bildungsreferentin und Projektleiterin im Anne Frank Zentrum. Seit 2014 leitet sie den Bereich Berliner Ausstellung und Pädagogik des Anne Frank Zentrums. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind das Lernen über Geschichte und Menschenrechte sowie das historische Lernen in der Grundschule.

nahm@annefrank.de

Hinweise und Links

Beispiele für Free2Choose-create Filme des Anne Frank Hauses aus anderen Ländern können hier aufgerufen werden: www.youtube.com/user/Free2chooseCreate

Ergebnisse und Erfahrungen der deutsch-tunesischen Kooperation zwischen dem AdB und der Unite Euromed IV Jeunesse, Tunis wurden in der Broschüre „Know How? Education for Democracy, Human Rights and Civil Society with Young People“ dargestellt: www.adb.de/projektdokumentationen

Die drei Filmclips, der Dokumentarfilm zum Jugendaustausch sowie die Handreichung mit der Beschreibung verschiedener pädagogischer Methoden zur Arbeit mit den Filmen (auf Englisch) sind auf der Projekt-Website abzurufen: www.annefrank.de/projekte-angebote/projekte/free2choose-create/jugendbegegnung-2014

Der Text der AEMR ist in einer Kurzfassung und im Volltext nachzulesen auf der deutschsprachigen Onlineversion von KOMPASS-Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit <http://kompass.humanrights.ch>

„Hotel California“

Erfahrungsbericht über ein Film- und Bildungsprojekt für Bleiberecht und gegen den strukturellen und den ganz alltäglichen Rassismus

Zwanzig Seminartage, zwölf Drehtage, unzählige Vor- und Nachbereitungstreffen in verschiedenen Konstellationen und ein wachsendes Netzwerk von engagierten Menschen verschiedener Hintergründe und Herkunft, von motivierten Kooperationspartnerinnen und -partnern und vielen Unterstützerinnen und Unterstützern ermöglichten das politische Bildungs- und Filmprojekt „Hotel California“. Von diesem erfolgreichen Prozess berichtet der Autor und leistet damit einen Beitrag zum Jahresthema 2015 des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten: „Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung“. von Henning Wötzel-Herber

„Was ich mit dem Film erreichen möchte ist, dass etwas geändert werden sollte, was rassistisch ist und wie Flüchtlinge in Deutschland behandelt werden.“ (Jaspreet Singh, Teilnehmer und Schauspieler in „Hotel California“)

Im Film wie im Projekt geht es darum, das Zusammenleben verschiedener Menschen in einer globalisierten Einwanderungsgesellschaft zu thematisieren, (Alltags) Rassismus sichtbar zu machen, Fluchtgründe und Lebensbedingungen von Geflüchteten in Europa zu thematisieren, mediale Vorurteile zu durchbrechen und dem ein eigenes – professionell erstelltes – filmisches Werk entgegenzusetzen. Die Dreharbeiten zum knapp 40 minütigen Kurzspielfilm wurden von einem breiten und intensiven politischen Seminarprogramm begleitet. Zusammen mit Jugendlichen wird im Laufe der ersten Jahreshälfte 2015 flankierend zum Film und ausgehend von den Meinungen und Ideen der Jugendlichen sowie den Workshopergebnissen ein pädagogisches Begleitmaterial erarbeitet, das die Nutzung des Films in außerschulischen wie schulischen Bildungskontexten noch handhabbarer macht.

Seit einigen Jahren hat das *ABC Bildungs- und Tagungszentrum* vermehrt Workshops und Seminare organisiert, die sich speziell an Jugendliche und junge Erwachsene

mit Fluchterfahrung richten (unter anderem die Sommer FilmSprachCamps und die Seminarreihe Politik ohne Grenzen). Die Veranstaltungen wurden u. a. in Kooperation mit *Jugendliche ohne Grenzen (JOG)*, einem Zusammenschluss jugendlicher Flüchtlinge, durchgeführt. Diese Arbeit wurde von allen Beteiligten als bereichernde Horizonterweiterung wahrgenommen. Gleichzeitig boten die Erfahrungsberichte junger Geflüchteter erschreckende Einblicke in die unmenschlichen Erlebnisse, die jungen Migrantinnen und Migranten ertragen mussten und müssen: Viele der Seminarteilnehmenden mussten ihre Familie bereits als Kinder verlassen; ganz auf sich gestellt waren sie monate- oder gar jahrelang auf der Flucht. Und in Europa werden sie nicht willkommen geheißen und unterstützt sondern lediglich geduldet. Junge Menschen, die lernen wollen, die auf eine Ausbildung hoffen und ein Zuhause suchen, müssen warten, werden herumgereicht oder gar abgeschoben.

Ein intensives Aufeinandertreffen

Es gibt erfreulicherweise eine zunehmende Anzahl politischer und kultureller Projekte, die sich an Jugendliche mit Fluchterfahrung richten und mit denen dieser Zielgruppe eine Stimme gegeben wird. Und es gibt auch zahlreiche

Seminare und Workshops für Jugendliche, die in Deutschland aufgewachsen sind, zu Themen wie Alltagsrassismus, Diskriminierung und Zivilcourage. Oft ist es jedoch ein Sprechen über und ein sich beschäftigen mit anstatt ein gemeinsames Arbeiten an diesen Themen. Um dieses Gemeinsame zu ermöglichen, ist es essentiell, dass heterogene Gruppe zusammenfinden, in denen sich Jugendliche begegnen, deren Lebenswelten sich sonst kaum berühren. Die Erstellung eines Großprojekts wie eines Spielfilms scheint ein ideales Mittel zu sein. „Wir gehen davon aus, dass Jugendliche und junge Menschen ähnliche Interessen, Lebensthemen und Bedürfnisse haben. Unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer Biografie – auch wenn diese sehr prägend ist – sind sie in erster Linie Jugendliche, die sich ausprobieren wollen, die den Kontakt zu Gleichaltrigen suchen und die Welt neu erfinden wollen,“ schildert *Andrea Keller* (Produktionsleitung). „Hotel California“ stellt ein Projekt dar, das viele dieser Interessen bedient. Das Verbindende ist die kreative Arbeit, sowie die gemeinsame politische Auseinandersetzung und nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. In der Arbeit bildeten sich neue Gruppen, abseits von gängigen Differenzierungskategorien: Etwa nach Interesse am Musizieren, am Diskutieren, am Schauspielern. Ob jemand in Deutschland aufgewachsen ist oder nicht, wurde hier zweitrangig. So konnten tragfähige Beziehungen für das Leben in unserer interkulturellen Gesellschaft entstehen.

Mitreden und Medien selber gestalten

Bei der Arbeit am Projekt „Hotel California“ wurde an fast allen Stellen ein Spagat zwischen Professionalität und Beteiligungsmöglichkeiten vollzogen. Erfahrungsberichte von Jugendlichen und deren Ideen aus vorherigen Seminaren flossen in Projektkonzeption und Drehbuch ein. Inhaltliche Entscheidungen und Fragen wurden gemeinsam mit den Teilnehmenden erörtert. Die Arbeiten zwischen politischen Bildnerinnen und Bildnern, erfahrenen Filmprofis und den etwa 30 Jugendlichen gingen Hand in Hand. Profis hinter der Kamera und in den Seminarräumen trugen zwar die Verantwortung für den inhaltlichen wie ästhetischen Erfolg des Projekts, ohne die außerordentlich engagierten, begeisterten und hart arbeitenden Jugendlichen wäre ein solches Großprojekt aber undenkbar gewesen.

Die intensive Zusammenarbeit „an der Sache“ zwischen den sehr heterogenen Beteiligten (Teilnehmenden wie Fachkräften, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, vom Land und aus der Stadt) ist auch das, was den interkulturellen Rahmen des Projekts so produktiv ge-

macht hat: „Wir nehmen etwas, was alle gerne machen – hier das Filmen – und stellen dies in den Mittelpunkt. Das intensive Aufeinandertreffen rückt dann die Themen fast automatisch in den Mittelpunkt. Es kann fast hinderlich sein, zu kopflastig in die Planungen eines solchen Projektes zu gehen.“ – so *Patrick Merz*, Regisseur und Drehbuchautor von „Hotel California“.

Die aktuelle Studie „Wie politische Bildung wirkt“ bestätigt diese These. Die Autorin und Autoren fassen zusammen, dass sich in dem dort ausgewerteten empirischen Material zeigt, „dass politische Jugendbildung in Form von längerfristigen Projekten ihre Wirkungsstärke – neben der Kontinuität im Bildungsprozess – vor allem in der hohen Identifikation der Teilnehmenden untereinander und dem Gruppenzusammenhalt besitzt.“ (Balzter et al. 2014, S. 197)

Über eine lange Produktionszeit, während unendlich anstrengenden Drehtagen, bei den öden und unvorhergesehenen Wartezeiten und auch mitten in den härtesten (Wetter-)Bedingungen – alle Beteiligten waren immer voll und ganz dabei. Alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die ganze Crew blieben am Ball, arbeiteten mit,

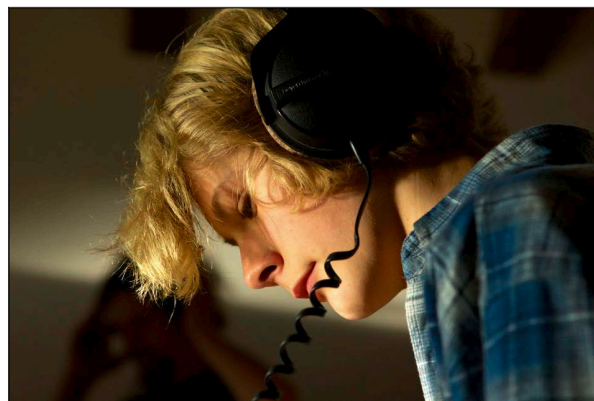


Foto: cc-by-nc-3.0, Jeremy Boschung

gaben alles. „Ich glaube, das liegt daran, weil wir den Film zu unserem Film gemacht haben“, schreiben die Seminarteilnehmenden *Merlin Lauert* und *Linda Verweyen* in einen Blogpost zu dem Projekt und ergänzen: „Genauso wichtig ist die (Bildungs)arbeit, die gleichzeitig läuft: Auch Schauspielerinnen und Schauspieler, die auf dem Set gerade nicht gebraucht werden, arbeiten (...) mit und reflektieren die Story von „Hotel California“, erarbeiten politisches Begleitmaterial und diskutieren über die Unterbringung von Geflüchteten in Deutschland, Essensgutscheine und Duldung.“ →



Foto: cc-by-nc-3.0, Jeremy Boschung

Rassismus zeigen ohne ihn zu reproduzieren?

In dem Kurzspielfilm werden Geschichten aus dem Leben junger Menschen mit und ohne Fluchterfahrungen erzählt. Autor und Regisseur *Patrick Merz* und Produktionsleiterin *Andrea Keller* haben bei der Konzeption sehr eng mit den beteiligten Jugendlichen zusammengearbeitet. Viele Erlebnisse und Details aus den im Film verarbeiteten Erfahrungen haben Geflüchtete in Seminaren des *ABC Bildungs- und Tagungszentrum* geschildert. An den Seminaren waren neben den Referentinnen und Referenten und dem Jugendbildungsreferenten (und Autor dieser Zeilen), sowie den Kooperationspartnern *Dock Europe*, *CreaClic* und der *Hüller MedienWerkstatt* auch der Drehbuchautor *Patrick Merz* beteiligt. Etliche Szenen des Films sind auch an Kurzfilme angelehnt, die junge Geflüchtete selbst in Seminaren der politischen Bildung und im Sommer-FilmSprachCamp im *ABC* entwickelt und gedreht haben.

In dem Kurzspielfilm werden Geschichten aus dem Leben junger Menschen mit und ohne Fluchterfahrungen erzählt.

Auch während des Drehbuchschreibens und bei Seminaren, die zum Teil parallel zum Filmdreh stattfanden, wurden Inhalte, Kontexte, Aussagen und Textpassagen immer wieder mit den Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte diskutiert, angepasst oder geändert. So gab es etwa lange Diskussionen über rassistische Aussagen und Schimpfwörter, die im Film vorkommen, wie etwa über das

oft gegen Menschen mit türkischen Hintergrund geäußerte „K-Wort“: Sollen solche Begriffe im Film (von Person in rassistischer Rolle) benutzt werden, weil dies authentisch ist und den real-existierenden (Alltags-)Rassismus unserer Gesellschaft widerspiegelt? Oder sollte eine solche rassistische Sprache komplett vermieden werden, weil sie Stereotype und Zuschreibungen reproduziert?

Nicht immer konnten für alle Probleme Lösungen gefunden werden und nicht immer kann in einem solchen Seminar- (und Filmproduktions-)Kontext jedes Argument zu Ende geführt und eine Konsenslösung gefunden werden. In dem genannten Beispiel mit dem „K-Wort“ gab es vor allem Seitens der Produzentinnen und Produzenten Bedenken, damit an rassistischen und kolonialistischen Denkweisen und Tradierungen festzuhalten, die durch den „normalen“ Sprachgebrauch konserviert und reproduziert werden. Diese, an aktuelle antirassistische Diskurse (vgl. u. a. Arndt/Ofuatey-Akazard 2011) anknüpfenden Überlegungen hatten Platz im Seminar und wurden diskutiert. Die Jugendlichen bildeten dazu sogar noch einen kleinen Arbeitskreis, der weiter recherchierte und diskutierte und die Gedanken mit dem Plenum teilte. Auf Wunsch aller beteiligten Jugendlichen wurde das „K-Wort“ im Film belassen, um vorherrschenden Rassismus zu zeigen „wie er ist“. An anderer Stelle im Film wurde eine Sequenz eingebaut, die noch mal auf den Begriff zurückgreift. Zudem wurde sich darauf geeinigt, dass im pädagogischen Begleitmaterial zu dem Film – mit dem andere außerschulische und schulische Bildungseinrichtungen weiter an den Projektthemen arbeiten können sollen – noch einmal dezidiert darauf eingegangen werden soll.

Mitreden und Medien selbst gestalten

Bei den meisten (kleineren) politischen Filmbildungsprojekten steht das komplette „Selbermachen“ von der ersten Idee über das damit transportierte politische Ziel bis zum fertigen Seminarfilm im Zentrum der Projektkonzeption. Bei „Hotel California“ lag der Schwerpunkt etwas anders. Zwar war auch hier ein erwünschtes Ergebnis, durch praktische Medienkompetenzvermittlung den Teilnehmenden Werkzeuge zur politischen und persönlichen Artikulation an die Hand zu geben. Gleichzeitig sollte aber ein Film in Kinoqualität geschaffen werden, der schlicht und einfach auch „Spaß macht“, angeguckt zu werden und dadurch zu einem nachhaltigeren Werk werden kann, als verwackelte Filme mit verrauschten Ton und Kammertheatercharme. Die Beteiligten hatten in Making-of-Filmen und anderen Nebenprojekten die Chance, auch komplett eigene Filme

zu machen und einige Jugendliche entschieden sich auch für die Arbeit in der Regie- oder Kameraassistenten. Statt der praktischen, herrschte jedoch die politische Facette von Medienkompetenz vor. Statt um technische Anwendung ging es eher darum, Prozesse von Medienerstellung zu begreifen, dadurch Medienkritik zu und Beteiligung an den Inhalten zu ermöglichen. Und auch damit gab das Projekt den Jugendlichen schon sehr viel mehr gestalterische Perspektiven, als es im Schnitt der Fall ist, wo unter „Aktive Beteiligung“ (wie in der JIM-Studie 2014 erwähnt) für einen Höchstwert von 21 Prozent der Befragten damit das „Magisch-Button-drücken“ auf Videoportalen etc. gemeint ist und nur drei Prozent der Jugendlichen eigene Videos einstellen oder in Web-Blogs Beiträge verfassen oder kommentieren.

Große Ziele und hohe Hürden

Schon in der Beratungs- und Antragsarbeit für das Projekt gab es immer wieder Nachfragen, ob es denn überhaupt denkbar und realistisch sei, die Ziele des Projekts zu erreichen, also:

- jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in einer längerfristigen, nachhaltigen Kooperation zu begleiten;



Foto: cc-by-nc-3.0, Jeremy Boschung

- mit Laienschauspielerinnen und -schauspielern einen Film in Kinoqualität zu drehen;
- über Gründe von Flucht und Migration zu diskutieren;
- eine Auseinandersetzung mit Vielfalt, Herkunft und Multikulturalismus in der Einwanderungsgesellschaft zu stärken;
- den Dreh des Kurzspielfilms kritisch-politisch zu begleiten;
- zum Film Lern-Ressourcen vorzubereiten, welche Pädagoginnen und Pädagogen zu nutzbaren Materialien für die politische Bildung aufbereiten können, wodurch

eine an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientierte Arbeit gewährleistet werden soll;

- Verbindungen zwischen Politik und Kunst, Alltag und Metaebene, Theorie und Praxis, Aktivismus und professioneller Bildungsarbeit herzustellen.

„Das scheitert doch allein schon an den mangelnden sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden!“, war ein häufiges Argument. Zwar machten sprachliche Hürden die praktische Arbeit tatsächlich sehr viel langsamer und

Statt um technische Anwendung ging es eher darum, Prozesse von Medienerstellung zu begreifen, dadurch Medienkritik zu und Beteiligung an den Inhalten zu ermöglichen.

komplexer, doch diese These betont nur vermeintliche Defizite und ignoriert vorhandene Kompetenzen der jungen Geflüchteten. Viele sind über mehr als ein halbes Dutzend Staaten nach Deutschland gekommen und haben weit höhere Sprachkenntnisse als die meisten in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen. Das Projekt – und das waren unsere Erfahrungen auch bei anderen Bildungsprojekten mit heterogenen Zielgruppen – konnte durch und durch auf Peer-Education-Ansätze setzen. So konnten Teilnehmende mit besseren Deutschkenntnissen Übersetzungsaufgaben unternehmen. Im Zweifelsfall wurde eher auf Brückensprachen oder Peer-Übersetzungen zurück gegriffen, als dass auf Deutsch als einzige Seminarsprache bestanden wurde. Bei dem Seminarprogramm ging es nicht um sprachliche Perfektion, sondern darum, die eigenen politischen Gedanken und Meinungen zu artikulieren. Dies sollte das übergeordnete Ziel stützen: Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund zusammenzubringen, Austausch zu fördern und gemeinsam an den politischen Fragestellungen des Projektrahmens zu arbeiten. Sprachförderung war ein (gewünschter) Nebeneffekt, aber nicht das Kernziel des Projekts. Im Film selbst sprechen die schauspielenden Teilnehmenden oft auch in ihren Muttersprachen oder in gut beherrschten Zweitsprachen. Sprache und sprachliche Barrieren sind im Film durchgehend Thema der Geschichte. Auch dies greift auf Ideen zurück, →

die beteiligte Jugendliche beim SommerFilmSprachCamp (vgl. filmsprachcamp.wordpress.com) im *ABC* entwickelten. Die Muttersprachen des Teams hinter der Kamera waren am Set dominierend: Switzer-dytsch, Deutsch, Englisch, Dari, Persisch und Arabisch. Aber auch hier wurde im Bedarfsfall durch Peer-to-Peer-Übersetzungen kleine Hürden überwunden. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die an dem Projekt mitgewirkt haben, waren Garanten für dessen Gelingen und alles andere als eine Hürde.

Die größeren Hürden lagen vor allem in der Finanzierung des Vorhabens. Das ganze Projekt hat etwa 100.000€ gekostet. Die tatsächlichen Kosten wären weit höher ausgefallen, wenn alle Beteiligten (vom Regisseur, über die Produktionsleitung und den Ton, bis hin zum Technikverleih und dem Übernachtungshaus) nicht auf große Teile der üblichen Sätze und Margen verzichtet hätten und sehr viel an unentgeltlicher Arbeit geleistet wurde. Vom Engagement der Teilnehmenden ganz zu schweigen. Jedoch fiel das Projekt auf der Schnittstelle zwischen politischer Bildung, Kunst, Kultur und Profifilm durch die gängigen Förderraster. Von soziokulturellen Stellen wie Filmförderung und auch Förderern politischer Bildungsprojekte gab es viele freundliche Worte, aber kein Geld. Dank der *Bundeszentrale für politische Bildung*, der *Landeszentrale für politische Bildung Hamburg*, dem *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten*, der *Lotto-Sport-Stiftung Niedersachsen*, dem *Paritätischen Jugendwerk Niedersachsen*, der *EWE-Stiftung* und 75 Einzelspenden über das Crowdfunding bei *Nordstarter/Startnext* konnte das Nötigste realisiert werden.

Fertig, aber nicht zu Ende

Nach den Premieren in Hüll, Hamburg und hoffentlich Berlin und anderswo geht der Film auf die Reise. Die Mitwirkenden freuen sich auf Einladungen, um nach Vorführungen als Diskussionspartner/-innen zur Verfügung zu stehen. Ziel dabei ist es nicht, mit dem Film Geld zu verdienen, sondern ihn bei möglichst vielen Gelegenheiten zu zeigen: vom Seminarraum oder Klassenzimmer bis zum Kino- oder Konferenzsaal und später auch als kostenloser Download. So soll auch die Nachhaltigkeit des Projekts „Hotel California“ sichergestellt und Raum geschaffen werden für ein politisches Statement für mehr Solidarität und Menschlichkeit und eine andere Flüchtlingspolitik.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2015

Zum Autor



Henning Wötzel-Herber ist Jugendbildungsreferent und pädagogischer Leiter im ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. in Hüll. Bei dem Projekt „Hotel California“ hatte er die Rolle des (Ko-)Produzenten und Verantwortlichen für das begleitende politische Seminarprogramm sowie eine Nebenrolle als Polizist.

hwh@abc-huell.de

Literatur

Balzer, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt – Wirkungsstudie zur biografischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

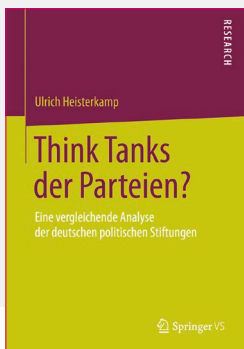
Arndt, Susan/Ofuatey-Akazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verlag

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart. In: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf (Zugriff: 16.03.2015)

Alle Informationen zu dem Projekt „Hotel California“ unter <http://hotelcaliforniafilm.de>

Rezensionen

Ulrich Heisterkamp: *Think Tanks der Parteien?* Eine vergleichende Analyse der deutschen politischen Stiftungen



Wiesbaden 2014,
Springer VS, 558 Seiten

VON DETMAR DOERING Zu den Besonderheiten des politischen Gefüges der Bundesrepublik gehören die politischen Stiftungen. Sie bieten ein breites Spektrum politischer Dienstleistungen von der politischen Bildung über die Begabtenförderung bis zur Auslandsarbeit an, sind jeweils politischen Parteien zugeordnet, aber nicht Teil derselben und werden vom Staat gefördert. Diese Konstruktion hat häufig schon zu Verdächtigungen geführt, die politischen Stiftungen seien verkappte Instrumente der staatlichen Parteienförderung. Entsprechend mutet auch die Frage auf dem Titel des vorliegenden Buches des Politikwissenschaftlers Ulrich Heisterkamp an: *Think Tanks der Parteien?*

Heisterkamp liegt indes nichts an dem Sensationalismus mancher „Entlarvungsliteratur“, die bisher das Bild von den Stiftungen in zuweilen recht dunklen Farben zu malen trachtete. Seine Inauguraldissertation, die in ihrer Wissenschaftlichkeit dem Leser/der Leserin – wie es bei diesem Format oft geschieht – schon einiges abverlangt, ist ein Muster an Sachlichkeit und wird dem schwierigen Gegenstand gerecht. Umfangreiche Recherchen und ebenso umfangreiche Interviews mit Akteuren aus allen parteinahen Stiftungen – Konrad-Adenauer-Stiftung (CDU), Friedrich-Ebert-Stiftung (SPD), Friedrich-Naumann-Stiftung (FDP), Hanns-Seidel-Stiftung (CSU), Heinrich-Böll-Stiftung

(Grüne) und Rosa-Luxemburg-Stiftung (Linke) – ergeben ein recht vorurteilsloses und ausgewogenes Bild.

Als Ausgangspunkt bestimmt er zunächst ein Aufgabengebiet, auf das er seine Fragestellung fokussiert, nämlich die Funktion des politischen Think Tanks. Hier bieten sich aufgrund der Forschungslage die besten internationalen Vergleichsmöglichkeiten, die sich allerdings, wie Heisterkamp feststellt, nicht eindeutig und umfassend auf die deutschen politischen Stiftungen anwenden lassen. Das liegt unter anderem daran, dass die Tätigkeiten der Stiftungen deutlich über das hinausgehen, was international bei Think Tanks zu finden ist. Deutsche Stiftungen sind äußerst multifunktional aufgestellt.

Heisterkamp zeigt, wie sich in den Stiftungen die eigentlichen, oft institutionalisierten Think-Tank-Strukturen mit anderen Komponenten (insbesondere der internationalen Arbeit und der Veranstaltungstätigkeit) verbinden und vermischen und dadurch ihren spezifischen Charakter erlangen.

Näher am Kern ist für Heisterkamp die Frage nach der grundsätzlichen Typologisierung. In der Think-Tank-Forschung wird gemeinhin zwischen zwei Typen von Think Tanks unterschieden: den „akademischen“, der auf wertneutrale Expertise oder Problemlösungskompetenz abzielt, und den „advokatorischen“, der bestimmte „ideologisch“ oder „parteilich“ ausgerichtete Positionen verbreiten will. Während man gemeinhin den parteinahen Stiftungen oft unterstellt, sie seien per se „advokatorisch“ und nicht an wertfreier Forschung interessiert, ist die von Heisterkamp gelieferte Analyse deutlich vielschichtiger. Zwar sei der „advokatorische“ Grundcharakter der Stiftungen quasi gesetzt, doch gebe es markante Abweichungen, bei denen wissenschaftliche Kompetenz deutlich im Vordergrund stünde. Direkte Parteiarbeit – die den Stiftungen, notabene, gesetzlich untersagt ist – wird auch nicht angestrebt. Zudem gäbe es viele langfristige Grundlagenprojekte, die sich der Tages- und Parteipolitik entzögen. Schwer einzuordnen sind etwa auch die Monitoring-Aktivitäten der jeweiligen Auslandsbüros.

Und letztlich gewinnt das Phänomen der deutschen politischen Stiftung noch dadurch an Komplexität, dass sie in ihrer Struktur und inhaltlichen Gewichtung trotz des gemeinsamen öffentlichen Auftrags keineswegs uniform ausgerichtet ist. Das zeigt sich schon an der unterschied-

lichen Gewichtung von theoretischer Grundsatzarbeit und praktisch orientierter Politikberatung.

Heisterkamp arbeitet die Profile der einzelnen Stiftungen detailliert auf, analysiert Zielgruppen, Verteilungswege, Publikationsformate, Veranstaltungskonzepte und mediale Vorgehensweisen, wobei auch ihre historische Genese berücksichtigt wird. Auch die institutionellen, politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, denen die Stiftungen unterliegen, kommen nicht zu kurz. Desgleichen gilt auch für die komplizierten (ganz überwiegend öffentlich budgetierten) Finanzierungsgrundlagen.

Alles in allem: Wer sich wissenschaftlich oder vertieft mit dem „deutschen Sonderfall“ der politischen Stiftungen befassen will, findet hier alle Informationen, die er sich nur wünschen kann.

Bernhard H. F. Taureck: Überwachungsdemokratie

Die NSA als Religion



Paderborn 2014,
Wilhelm Fink, 103 Seiten

VON JENS KORFKAMP Spätestens seit Juni 2013 besteht kein Zweifel mehr: Wir alle werden überwacht und abgehört. Die Enthüllungen des ehemaligen US-Geheimdienstmitarbeiters Edward Snowden gaben Einblicke in das Ausmaß der globalen Überwachungspraktiken von Geheimdiensten – überwiegend der USA und Großbritanniens.

In einem Essay zeigt der Philosoph Bernhard H. F. Taureck, der an der TU Braunschweig lehrte, die gefährliche Ideologie, die hinter der NSA steht, auf und beschreibt, wie man sich den Aufbau einer Überwachungsdemokratie vorstellen könnte. Dabei ist die Frage nach der Zukunft der zwangsoffenbarten NSA zentral. Der Autor stellt vier

Optionen vor. Die erste Option, die moralisch und juristisch durchaus gebotene Abschaffung der NSA und aller Totalüberwachung, verwirft er, da sie politisch nicht realistisch erscheint und aus Sicht der US-Regierung einem Kollaps gleichzusetzen wäre, der auf die Selbstabschaffung der USA hinausliefe. Die zweite Option, die eine Balance zwischen Überwachung und Freiheitsrechten finden will, bestimmt zurzeit die politische Kultur und wird von ihm als gesellschaftlicher Übergangszustand eingeordnet. Der für die Öffentlichkeit ausgelegte Köder ist die „Politik einer Versicherung“ (S. 26) gegenüber künftigen Terrorangriffen. Allerdings hat schon US-Präsident Barack Obama auf das Kernproblem hingewiesen: „Man kann nicht 100 Prozent Sicherheit und 100 Prozent Schutz der Privatsphäre haben. (...) Als Gesellschaft muss man sich für das eine oder das andere entscheiden.“ (S. 39) In der praktischen Politik der USA sind Überwachungen im Namen der Sicherheit vorrangig. Nach der Beschreibung dieser beiden im alltäglichen Diskurs bekannten Optionen wendet sich Taureck zwei Optionen zu, die für ihn „im Hintergrund am Werke“ (S. 41) sind. Auch wenn es für viele Europäer eher unvorstellbar bzw. schwer erträglich erscheint, so sind die USA ein demokratischer Nährboden für theokratische Vorstellungen (Bsp. Kreationismus-Debatte). Aber diese dritte Option handelt er eher beiläufig ab, da er die Unterwerfung der Sicherheitsbehörde NSA unter eine theokratische Ordnung in Anbetracht ihres potenten Imperiums für unwahrscheinlich hält. Die vierte Option: NSA-Religion statt moderner Theokratie ist für ihn auf Dauer die wahrscheinlichste und das Herzstück seines Essays. Ein Grundzug der NSA-Religion ist ihr Wissensmonopol. Sie besitzt erheblich mehr Wissen über die Menschen als diese über sich selbst und befindet sich bereits in einer „übermenschlichen Position gegenüber den Bevölkerungen“. Zur Rechtfertigung dieses Monopols bleibt, so Taureck, „langfristig kaum eine andere Wahl als die Erfindung einer religiösen Sprachregelung, welche von der Bevölkerung akzeptiert wird“ (S. 45). Die NSA-Religion wäre gesellschaftlich vollständig erfolgreich, wenn sie einen neuen Gesellschaftsvertrag erreichte, der einen Konsens über eine Vereinbarkeit von Überwachung und Grundrechten, die numinose Doppelheit von Schrecken und Geborgenheit, beinhaltet. In der politischen Architektur der Vereinigten Staaten wird es darum gehen, den Anschein einer Demokratie zu wahren ohne auf das Wissen der NSA zu verzichten, dies ergibt die Paradoxie einer Monitorkratie (im Sinne einer demokratischen Überwachungsherrschaft). Starke Anzeichen für die Entstehung dieser beobachtet er in den USA in den

zirkulierenden Religionsvorstellungen, den ständigen Ap-pellen an das Vertrauen in die demokratische Kontrollma-schinerie, im Internet, im Rechtssystem und schließlich in der Bewusstseinslenkungsindustrie der visuellen Medien. Das hierdurch beförderte quasi-religiöse System der To-talüberwachung, das ein System der Schwäche und Zer-brechlichkeit ist, versucht den „Freiheitsraum des Unvor-hersehbaren“ (S. 98) zu kassieren und verursacht so den Tod der Demokratie.

In seinem Essay stellt Taureck kenntnisreich die aktuel-len Entwicklungen dar. Der von ihm gewählte Ansatz, die NSA als Religion zu untersuchen – etwas kurz in seiner Herleitung und Begründung ausgefallen –, bietet durchaus neue Perspektiven auf die demokratietheoretischen Impli-kationen der Überwachungspraktiken von Geheimdies-ten. Ein wenig getrübt wird die Lektüre durch die vielfache Verwendung des Konjunktivs II, der den Leser in die irrealer Welt der Phantasien führt und so dem Gegenstandsbe-reich geschuldet, bei Tendenzvoraussagen und Vermutun-gen verbleiben muss.

**Thomas Poguntke / Martin Morlok /
Heike Merten (Hrsg.): Auf dem Weg
zu einer europäischen Parteien-
demokratie** Schriften zum
Parteienrecht und zur Parteienforschung,
Bd. 44



Baden-Baden 2013,
Nomos, 226 Seiten

VON RAINER GRIES Vor dem Hintergrund der Kritik an der unzureichenden demokratischen Verfasstheit der Europäischen Union, die mit den für die Bürger/-innen intransparenten Entscheidungen im Zusammenhang mit der

Finanz- und Wirtschaftskrise zugenommen hat, stellen die Herausgeber im Vorwort heraus, dass politische Parteien auch auf europäischer Ebene unabdingbar für die Verwirklichung des Demokratieprinzips seien. Eine demokratische Legitimation über die mitgliedstaatliche Ebene sei nur begrenzt geeignet, Defizite in diesem Bereich auszugleichen. Zur Herausbildung einer europäischen Öffentlichkeit bedürfe es einer funktionierenden europäischen Parteiendemokratie, um die Unionsbürger/-innen als solche in den gesamteuropäischen Willensbildungsprozess einzubinden.

Unterschieden werden muss beim Begriff „europäische Parteien“ zwischen den europäischen Parteienbünden (u. a. EVP, SPE), deren Mitglieder die entsprechenden nationalen Parteien sind, und möglichen europäischen Mitgliederparteien – mit dem Ziel einer europäischen Parteiendemokratie.

Der Sammelband leistet einen interdisziplinären parteienwissenschaftlichen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen einer europäischen Parteiendemokratie bis hin zu Themen wie „Die Finanzierung der Europaparteien“, „Der Einfluss der Europaparteien auf mittel- und osteuropäische Partnerparteien: Eine Reise durch die Archive von EVP und SPE“ oder „Die Kandidatenkür zum Europäischen Parlament: Vom nationalen Hinterzimmer auf die europäische Bühne“. Die Publikation geht zurück auf ein parteienwissenschaftliches Symposium des Instituts für Deutsches und Internationales Parteienrecht und Parteienforschung, das 2012 an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf zum Thema „Auf dem Weg zu einer europäischen Parteiendemokratie?“ stattfand.

Im Unterschied zu den Mitgliedsländern fehle, so Thomas Poguntke (S. 10 f.), in der EU eine Parteienregierung sowie eine wirklich starke Verbindung zwischen europäischen Entscheidungsinstitutionen und der europäischen Bevölkerung. Die Kommission setze sich aus Mitgliedern zusammen, deren zentrales Auswahlkriterium ihr nationales politisches Standing sei. Auch die Wahlen zum Europäischen Parlament (EP) seien de facto nationale Sekundärwahlen, nur geringfügig von europapolitischen Themen beeinflusst. „Es ist unverkennbar, dass die Erfolgsaussichten der skizzierten Parlamentarisierung des europäischen Regierungssystems begrenzt sind. Die Gegenkräfte sind beträchtlich. Letztlich sind die Akteure, die (...) auf eine Stärkung der Europaparteien und des EP hinwirken müssen, aus den nationalen Parteien hervorgegangen und hinsichtlich ihrer weiteren politischen Karriere von diesen abhängig. Und die wahren Führer der nationalen Partei →

en sitzen im Europäischen Rat, der sich schwerlich vom EP das Heft des Handelns aus der Hand nehmen lassen wird.“ (S. 19)

Chancen werden in zunehmenden öffentlichen Erwartungen und öffentlichem Druck gesehen, da mit zunehmender Relevanz der EU sich die Frage nach der demokratischen Kontrolle der Kommission und der demokratischen Legitimität europäischen Regierens immer drängender stelle. (S.19) Entsprechende Spannungen zwischen Vertretern des EP und des Europäischen Rates nach der Europawahl 2014 machen das deutlich.

Vor dem Hintergrund einer auch von den Medien beförderten Kritik an mangelnder Transparenz von Entscheidungen auf EU-Ebene oder unzureichenden Kompetenzen des EP ist die Feststellung von Jürgen Mittag erstaunlich, dass zum EP und seinen Abgeordneten kaum wissenschaftliche Untersuchungen vorliegen. Mittag untersucht exemplarisch und anschaulich die Kandidatenkür der SPD in Nordrhein-Westfalen, Bezirk Westliches Westfalen. Auf die Gegenwart bezogen sieht Mittag die Chancen europäischer Parteien so realistisch wie skeptisch: „Solange für weitere Vereinheitlichungsschritte die Einstimmigkeit im Ministerrat und eine Änderung des Primärrechts erforderlich ist (...), solange bleiben die Mitgliedsstaaten jedoch nicht nur Herr der Verträge, sondern wohl auch die Herren der Wahlurnen. Dies umso mehr, da die Parteien in den Nationalstaaten keine Tendenz erkennen lassen, eine ihrer wichtigsten Funktionen und Kompetenzen, die Kandidatenrekrutierung, aus den Händen zu geben.“ (S. 213)

Der breit angelegte interdisziplinäre Sammelband bietet auch für die politische Weiterbildung eine fundierte und umfassende Information zu den Perspektiven der Entwicklung einer europäischen Parteiendemokratie. Er bietet den Mittlern politischer Weiterbildung Unterstützung und Argumentationshilfen, die Thematik in europapolitische Weiterbildungsangebote aufzunehmen. Diese Rezension stellt die im Band genannten kritischen Aspekte voran, die vor allem geeignet erscheinen, Anstöße zur Diskussion zu geben.

Heinz Reinders: Jugend – Engagement – Politische Sozialisation

Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz



Wiesbaden 2014
Springer VS, 206 Seiten

VON ALEXANDER WOHNIG Der Bildungsforscher Heinz Reinders hat die Ergebnisse einer Längsschnittstudie vorgelegt, die u. a. die Wirkungen gemeinnützigen Engagements von Jugendlichen auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer politischen Sozialisation untersucht. Reinders ist in diesem Feld ein ausgewiesener Forscher. Er hat bspw. mit dem bekannten amerikanischen Wissenschaftler James Youniss zu eben diesen Fragen gearbeitet.

Der Autor hat, ausgehend von seiner Forschung, in früheren Publikationen betont, dass er es für Bildungsprozesse bei Jugendlichen als sinnvoll erachtet, gemeinnützige Tätigkeit institutionell zu verankern und diese als Alternative zu traditioneller politischer Bildung beschrieben. Verschiedene Lehr- und Lernkonzepte – bspw. Service-Learning – beziehen sich in ihrem Anspruch, auf der Basis gemeinnütziger Tätigkeiten Lernprozesse zu initiieren, auf die Forschungen von Reinders und Youniss.

Das Buch ist in 14 Kapitel unterteilt, denen jeweils ein das Lesen vereinfachendes Fazit sowie weiterführende Literatur beigefügt sind. Die ersten sechs Kapitel behandeln den begrifflich-theoretischen Rahmen der Studie. Reinders definiert zunächst gemeinnützige Tätigkeit als einen „Handlungsanreiz, eigene Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um den Zustand einer Person, einer Gruppe oder eines Objekts zu verbessern“ (S. 19). Anschließend gibt der Autor einen gelungenen Überblick über die Verbreitung (S. 39 ff.), die Motivation zu (S. 51 ff.) und die Auswirkungen von (S. 65 ff.) gemeinnütziger Tätigkeit bei Jugendlichen.

Den theoretischen Rahmen der Studie liefert die „Theorie gemeinnütziger Tätigkeit“ (TGT). Sie beschreibt die

Auswirkungen von sozialem Engagement auf den Entwicklungsprozess von Jugendlichen, die sich durch solche Tätigkeiten als „Teil ihrer Gesellschaft“ (S. 75) begriffen, anhand dreier Konstrukte: Die Reflexion sozialer Stereotype, die Entwicklung prosozialen Verhaltens, die von dem „Ausmaß der Stereotypen-Reflexion prädiert“ werde (S. 96) und die Bereitschaft zu politischer Beteiligung, die anhand der Ausprägung des prosozialen Verhalten vorausgesagt werden kann. Die TGT definiert zudem zwei, für die positiven Auswirkungen relevanten Erfahrungen, gemeinnütziger Tätigkeit: „die Selbstbildveränderung sowie die soziale Handlungswirksamkeit“ (S. 80). Während die Selbstbildveränderung bei Jugendlichen zu einer Reflexion sozialer Stereotype führten (kognitive Ebene), habe die Erfahrung sozialer Handlungswirksamkeit positive Auswirkungen auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens und auf die sozio-politische Beteiligungsbereitschaft (Verhaltensebene) (S. 83/97).

In der von der DFG geförderten Studie „Jugend – Engagement – Politische Sozialisation“ (jeps) knüpft Reinders an die Annahme des positiven Zusammenhangs von gemeinnütziger Tätigkeit und politischer Sozialisation/politischer Partizipation an. Im Rahmen einer Längsschnittstudie mittels Telefoninterviews wurden 1.824 gemeinnützig tätige Jugendliche im Alter von 14 bis 15 Jahren sowie ein Jahr später im Alter von 15 bis 16 Jahren befragt.

In den sehr anschaulich beschriebenen Ergebnissen der jeps-Studie kann Reinders Aussagen zu den Zugängen zu, den biographischen Voraussetzungen von, den Erfahrungen bei gemeinnützigen Tätigkeiten und der Motivation und den Entwicklungsprozess durch eben diese machen. Insgesamt erhöhe sich durch die jeps-Studie die Plausibilität der TGT (S. 195). Allerdings sind an entscheidenden Punkten geringe Wirkungen von gemeinnütziger Tätigkeit auszumachen. Diese „wirkt (...) nur schwach direkt auf die politische Partizipationsbereitschaft und das politische Wissen der Jugendlichen“ (S. 201). Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen werde zwar durch soziale Handlungsbereitschaft vorherbestimmt, die Resultate gelten jedoch „nur für Jugendliche, die häufig über sich und ihre Alltagstätigkeiten reflektieren“ (S. 195). Die Lektüre legt nahe, dass eine politische Reflexion gemeinnütziger Tätigkeit, bspw. in Seminaren der außerschulischen politischen Bildung, eine entscheidende Rolle einnimmt, um die Ziele politisches Wissen und Partizipationsbereitschaft zu erreichen. Einen automatischen Transfer gibt es nicht. Zudem problematisiert Reinders die Blindheit der TGT gegenüber der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch

gemeinnützige Tätigkeit (sozial engagierte „Jugendliche stammen aus bildungsnahen und einkommensstärkeren Familien“ (S. 153), der er mit der Habitustheorie Bourdieus begegnen will (S. 203).

Anknüpfend an diese Ergebnisse lohnt eine bildungspolitische Debatte, die die Aufgaben von politischer Bildung in diesem Kontext diskutiert (bspw. Sichtbarmachen und Analyse von Ausschlüssen und sozialer Ungleichheit). Kritikwürdig ist die fehlende Reflexion der gesellschaftlichen und politischen Rolle gemeinnütziger Tätigkeit, die im Kontext des Umbaus des Wohlfahrtsstaates vereinnahmt zu werden droht.

Achim Schröder / Angela Merkle: Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe



Schwalbach/Ts. 2014,
Debus Pädagogik, 205 Seiten
(3. überarbeitete und aktualisierte
Auflage)

VON DOROTHEE STIEBER-SCHÖLL Die Autoren arbeiten in dem Projekt „Pädagogische Konflikt- und Gewaltforschung“ zusammen und haben nach intensiver Recherche 2007 den Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention erstmalig veröffentlicht und nun in der dritten Auflage überarbeitet und ergänzt.

Im ersten Teil des Buches geben sie eine thematische Einführung in die Phänomene Konflikt und Gewalt bei Heranwachsenden. Jeder Mensch ist herausgefordert, im Umgang mit inneren und äußeren Konflikten seinen Weg zu finden. Jedoch: „Gewalt ist kein Konflikt, sondern eine Konfliktaustragungsform.“ (S. 17) Wer Gewalt ausübt, hat oft sozialverträgliche Formen der Konfliktaustragung nicht kennen gelernt. „Nahezu alle gewaltbereiten Heranwach →

senden und Mehrfachtäter haben Gewalt in ihrer Familie und an sich selbst erlebt.“ (S. 25)

Jugendgewalt ist ein Thema. Praktiker wissen das und empirische Daten belegen es. Standen früher für Heranwachsende vor allem Generationskonflikte im Mittelpunkt sind es heute vermehrt Konflikte innerhalb der eigenen Generation. Den zentralen Konflikt zwischen der Entfaltung der eigenen Autonomie und dem Erhalt der Sicherheit in der (An-)Bindung zur sozialen Gruppe in der Familie wie mit den Peers gilt es jedoch nach wie vor für jeden Menschen zu lösen.

Kritisch beleuchten die Autoren das Label „Gewaltprävention“. Darunter kann sehr Verschiedenes verstanden werden. Bedenklich erscheinen ihnen Konzepte mit einer verengten Ausrichtung auf Herstellung von normgerechtem Verhalten. Präventive Arbeit, die Jugendliche in ihrer Persönlichkeit stärkt und in ihren Lebensweltbezügen wahrnimmt, ist jedoch sehr sinnvoll. Sie erschließt Erfahrungs-Räume Respekt, Wertschätzung und soziale Anerkennung selbst zu erfahren und anderen gegenüber ausdrücken zu lernen, was in den alltäglichen Lebenssituationen in Familie und Schule meist zu kurz kommt.

Im zweiten und Hauptteil des Buches werden unter den Kapitelüberschriften „konfrontative Ansätze“, „mediative Verfahren“, „körperorientierte und erlebnispädagogische Konzepte“, „Training sozialer Kompetenzen“, „Förderung interkultureller und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen“, „szenische Verfahren“, „Trainings zum Umgang mit Mobbing und Bedrohungssituationen“, „medienpädagogische Angebote“ und „Opferhilfe und Traumabearbeitung“ eine Vielzahl von Konzepten und Trainings vorgestellt. Praktiker/-innen aus verschiedenen beruflichen Arbeitsfeldern (Jugendknastr, Bewährungshilfe, Schule und Schulsozialarbeit, Jugendsportverbände, außerschulischer Kontext) haben sie entwickelt, um mit gewalttätigem Handeln ihres Klientels hilfreicher umgehen zu können.

Alle Ansätze werden im Überblick mit ihrer Entstehungsgeschichte, den Schwerpunkten, ihrer Zielsetzung, Ergebnissen aus Evaluationen und bestehender Kritik dargestellt.

Besondere und erfolgreiche Projekte einzelner Träger von Maßnahmen werden als Praxisbeispiele näher erläutert. Die Angabe von Kontaktadressen und Links ermöglichen interessierten Leserinnen und Lesern weiterführende Informationssuche.

Diese Vielfalt an Ansätzen ist sehr beeindruckend. So entstand beispielsweise am runden Stadtteil-Tisch das Projekt „Mitternachtssport in Hannover“ als Antwort auf Pro-

bleme mit gewaltbereiten Jugendlichen. Fußball und viele andere Sportangebote werden von 25 bis 600 Personen pro Veranstaltung wahrgenommen und in Kooperation von (Sport-)Pädagogen und Polizei angeboten.

Alle dargestellten Verfahren werden abschließend nach ihrer Eignung für die Zielgruppen „alle Kinder und Jugendlichen“, „Kinder und Jugendliche, die bereits auffällig wurden“, „Jugendliche, die bereits straffällig wurden und besonders gefährdet sind“ und „Multiplikatoren und Multiplikatorinnen“ eingeordnet.

Beim Lesen wird deutlich: Wenn Erwachsene (Eltern, Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Sozialarbeiter/-innen) dazulernen und neue Kompetenzen erwerben, anders mit schwierigen Verhaltensweisen von Jugendlichen umzugehen, treten weniger Probleme auf. So berichten 85 % der Lehrer/-innen nach Teilnahme an einem Training, dass dieses hilfreich für sie war.

Wie Pädagoginnen und Pädagogen sich grundlegend und in den einzelnen Verfahren weiterbilden können, wird im dritten Teil des Buches dargestellt. Abschließend werden sechs Forschungseinrichtungen mit ihren Forschungsschwerpunkten in den Themenbereichen Konfliktbewältigung, Gewaltforschung und -prävention kurz vorgestellt.

Das Buch ist geeignet für alle Studierenden und Praktiker/-innen, die sich einen Überblick verschaffen wollen, was es an Trainings und Hilfen für Kinder und Jugendliche sowohl grundlegend präventiv als auch intervenierend bei verstärkt auftretendem gewaltbereitem Handeln gibt. Inwieweit eine eigene Entscheidung dann leichter zu fällen ist oder man doch eher vor der Qual der Wahl steht, auf welches Programm man zugehen will, wird der Einzelne für sich feststellen. In jedem Fall hat sich der eigene Horizont erweitert und möglicherweise geht es anderen Lesern wie mir, dass man die ein und andere neu gewonnene Information gezielt im Kollegen- und Freundeskreis weitergeben wird.

Christian Koller: Die Fremdenlegion Kolonialismus, Söldnertum, Gewalt. 1831-1962



Paderborn/München/Wien 2013,
Ferdinand Schöningh Verlag,
337 Seiten

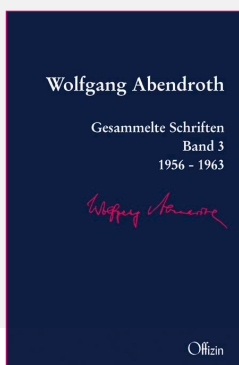
VON ZBIGNIEW WILKIEWICZ Der Schweizer Historiker Christian Koller legt hier eine Langzeitstudie über die Fremdenlegion vor, die auf einer breiten Quellenbasis fußt. Ausgewertet hat der Autor sogenannte Ego-Dokumente von (Ex) Legionären, also Memoiren, Autobiographien, Tagebücher und Briefe, fiktionale Texte mit autobiographischem Hintergrund sowie gerichtliche Verhandlungsprotokolle und Interviews (oral history). Quellenkritisch und konzise stellt Koller in seiner Einleitung die mit diesen Quellengattungen verbundenen Kautelen (Authentizitätsfrage, Darstellung ex post, ghost writer ...) dar, und hebt zugleich hervor, dass sie das Fundament seiner Untersuchung darstellen, in der es in erster Linie um die Sicht von „unten“ bzw. von „innen“ gehen soll. Abgeglichen werden diese aus subjektivem, persönlichem Antrieb verfassten Zeugnisse allerdings auch mit institutionellen Quellen, etwa durch die in Vincennes zugänglichen Akten des „Service Historique de la Défense“. Zutreffend hebt der Autor hervor, dass bisher kaum Arbeiten zur Geschichte der Fremdenlegion mit angemessenem historisch-kritischem Standard erschienen sind. Eine Ausnahme bildet die erst 1991 veröffentlichte Darstellung des amerikanischen Militärgeschichtlers Douglas Porch (The French foreign legion. A complete history). Insofern schließt dieses gut redigierte, ansprechend edierte und in einem leserfreundlichen Stil gehaltene Buch in der Tat eine klaffende Forschungslücke.

Das Werk besteht aus fünf Hauptteilen. Im ersten gibt Koller einen historischen Überblick, der von der Gründung der Legion im Jahre 1831 bis zum Ende des Algerienkriegs reicht (Einsätze, institutioneller Aufbau, soziale und nationale Zusammensetzung der Legionäre). Im zweiten Teil

wird die Identitätspolitik der Legion analysiert (Legio patria nostra, rite de passage, invention ...). Hierzu gehört auch die ausführliche Analyse der Traditionspflege, der Symbol- und Sprachpolitik sowie des explizit gepflegten Paternalismus. Im Einschluss daran gewährt Koller einen ausgesprochen aufschlussreichen Einblick in die Binnenstruktur der Fremdenlegion, wobei die Mikroperspektive schreibender Ex-Legionäre rekonstruiert wird: Überschriften sind hier Hierarchie, Disziplin, Kameradschaft, der berühmt-berühmte depressive „Carfard“, Alkohol, Prostitution sowie die häufig thematisierte gleichgeschlechtliche Sexualität unter Legionären. Im vierten Kapitel, das den kulturellen Transgressionsprozessen gewidmet ist, beschreibt und analysiert Koller die Interaktion mit Einheimischen in den Kolonien sowie mit afrikanischen und asiatischen Kameraden und die hieraus resultierenden reziproken Akkulturations- und Abgrenzungsprozesse. Schließlich wird im letzten Hauptteil das Selbstbild schreibender Legionäre und Ex-Legionäre beschrieben.

Die Ergebnisse seiner Untersuchung bilanziert der Autor in seinem Fazit unter dem Titel „Pluralitäten und Uniformitäten post (kolonialer) Erfahrungen“. Koller kommt darin zum Ergebnis, dass die Legionärsselfzeugnisse und die darin reflektierten Erfahrungen als „kolonial“ und zugleich als „postkolonial“ charakterisiert werden können. Einerseits eigne sich diese Literatur als Multiplikator des „kolonialen Blicks“, andererseits erweisen sich die Schriften aber auch als postkolonial, da ihre Autoren – nach Europa zurückgekehrt – den Kolonialismus hinter sich lassen, ihn zum Teil sogar explizit ablehnen. Überdies – so die abschließende These Kollers – seien die Legionäre zu Trägern einer für postkoloniale Gesellschaften typischen Transkulturalität geworden. Auch wenn dieses Ergebnis nicht wirklich überraschen dürfte, besteht sein heuristischer Wert darin, dass der Autor seine Befunde auf Grundlage einer außerordentlich breiten Quellenbasis und eines gut strukturierten und überzeugenden wissenschaftlichen Ansatzes belegt und präsentiert. Somit ein wichtiger Beitrag zur Geschichte und Funktionsweise einer sehr spezifischen, legendären und höchst umstrittenen Söldnertruppe, die heute noch – allerdings unter sich schnell wandelnden politischen, wirtschaftlichen und militärischen (post)kolonialen Rahmenbedingungen – aktiv ist.

Wolfgang Abendroth: Gesammelte Schriften Band 3: 1956-1963



Hannover 2014,
Offizin-Verlag, 614 Seiten

VON JOHANNES SCHILLO Wolfgang Abendroth (1906-1985) zählt zu den renommierten Politikwissenschaftlern, die das Fach nach dem Zweiten Weltkrieg wieder in Deutschland etablierten. Von 1950 bis zu seiner Emeritierung 1972 lehrte Abendroth wissenschaftliche Politik an der Universität Marburg, wo er u. a. die Habilitationsschrift von Jürgen Habermas über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ betreute, nachdem Max Horkheimer vom Institut für Sozialforschung sich dieser unbequemen Aufgabe entledigt hatte. Der Offizin-Verlag in Hannover startete 2006 eine Edition von Abendroths Gesammelten Schriften. Der erste Band versammelt die frühen Arbeiten aus der Weimarer Republik, aus dem Widerstand und aus der wissenschaftlichen Tätigkeit in der Sowjetischen Besatzungszone. Dem folgte 2008 der zweite Band, der die Schriften zum Aufbau der Politikwissenschaft im Nachkriegsdeutschland, zur Funktion der Gewerkschaften und zum Begriff des sozialen Rechtsstaats enthält. Im Frühjahr 2014 erschien der dritte Band, der u. a. Abendroths Auseinandersetzungen mit christ- wie sozialdemokratischen Gegnern dokumentiert. Abgedruckt ist etwa sein Gegenentwurf zum Godesberger Programm oder sein Statement zum Ausschluss des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) aus der SPD – eine Initiative, die ihm in der Folge selber den Parteiausschluss einbrachte.

Mit der Publikation der Gesammelten Schriften, die auf acht Bände angelegt ist, will der Offizin-Verlag das Denken Abendroths in seiner Vielfalt und mit seinem wissenschaftlichen wie praxisbezogenen Anspruch wieder zugänglich machen. Dieses sozialwissenschaftliche Erbe gewinne durch die heutzutage fortschreitende Interpretationsvor-

herrschaft des Neoliberalismus erneut an Aktualität – gerade im Blick auf die Diskussion über eine selbstbestimmte Gestaltung von Wirtschaft und Politik, die nach den Krisenentwicklungen der letzten Jahre allenthalben als Notwendigkeit anerkannt wird. Zugleich würdigt die Edition einen Wissenschaftler, der sich im Nachkriegsdeutschland von Anfang an gegen den restaurativen Zeitgeist stellte. Der als nächstes angekündigte Band 4 soll den Zeitraum 1964-67 und damit die „klassischen“ Schriften Abendroths erfassen: „Aufstieg und Krise der Sozialdemokratie“, „Sozialgeschichte der europäischen Arbeiterbewegung“ und „Das Grundgesetz“. Die Bände 5 und 6 werden dem Zeitraum 1968-77 bzw. 1978-85 gewidmet sein, die Bände 7 und 8 dem Briefwechsel.

Der jetzt vorgelegte dritte Band führt mitten in den Kalten Krieg und in die Formierung der politischen Kultur Westdeutschlands, wo man mit alternativen politischen Vorstellungen kurzen Prozess machte. Wie der Herausgeber Michael Buckmiller einleitend festhält, wird mit Abendroths engagierten Stellungnahmen ein wichtiger Teil „der Oppositionsbewegungen gegen die Wiederherstellung der kapitalistisch-bürgerlichen Ordnung im westlichen Staatsfragment“ sichtbar – ein Teil, „der in der gängigen historischen Rückschau der ‚Erfolgsgeschichte Bundesrepublik‘ gerne klein geredet oder gar verdrängt wird“ (S. 13). Einer der ersten Texte über das „politische Scheitern der deutschen Widerstandskämpfer“ (1956) dokumentiert Abendroths Enttäuschung angesichts dieser Entwicklung. Es wäre zu erwarten gewesen, schreibt er, „dass der Zusammenbruch des Dritten Reiches den Gruppen Einfluss und Macht verliehen hätte, die unmittelbar nach der Errichtung der Diktatur Hitlers den Widerstand aufgenommen und dadurch die Ehre des deutschen Volkes gerettet haben. (...) Die restaurative Entwicklung der Bundesrepublik hat nicht nur die ökonomisch-sozialen Machtverhältnisse wiederhergestellt, die der Weimarer Republik vor der großen Krise das Gepräge gegeben hatten, sondern auch in der politischen Führungsschicht die Kräfte wieder hervortreten lassen, die nach 1930 ihr Unvermögen, die Entwicklung in einer Krisenperiode zu meistern und seit 1933 ihre mangelnde Festigkeit gegenüber faschistisch-antihumanitären Tendenzen eindeutig erwiesen hatten.“ (S. 71)

Der Band enthält viele kleinere Arbeiten Abendroths, mit denen er in die politischen Auseinandersetzungen seiner Zeit eingriff, so z. B. zur „Wende des Stalinismus“ im Ostblock, zum KPD-Verbot oder zur Remilitarisierung in Westdeutschland und zur beginnenden atomaren Rüstungsdiplomatie auf internationaler Ebene. Auch wird

ein kurzer Aufsatz über die „politische Erziehung“, der an abgelegener Stelle 1961 erschien, wieder zugänglich gemacht. Es ist interessant zu lesen, wie man (auch schon) zu dieser Zeit über das verbreitete politische Desinteresse der Jugend klagte. Abendroths Gegenrede, es seien die „sozialen Grundtendenzen“, die „zur Inaktivierung des demokratischen Beteiligungswillens drängen“ (S. 352), überzeugt auch heute noch.

Hans-Ulrich Wehler: Die neue Umverteilung Soziale Ungleichheit in Deutschland

Hans-Ulrich Wehler
**DIE NEUE
UMVERTEILUNG**
Soziale
Ungleichheit
in Deutschland

München 2013,
Verlag C.H. Beck, 192 Seiten
(4. Auflage)

C.H.Beck

VON MARTIN R. TEXTOR Hans-Ulrich Wehler, emeritierter Professor für Allgemeine Geschichte an der Universität Bielefeld, kontrastiert das von Medien, Politikern und Soziologen weit verbreitete Bild von der deutschen Wohlstandsgesellschaft, in der Menschen ihre Individualität in ganz verschiedenen Milieus ausleben können, mit der Realität einer immer größer werdenden Ungleichheit zwischen den Deutschen.

Schon in der Einleitung stellt Wehler den Erwerbstätigen mit ihren seit vielen Jahren stagnierenden Einkommen und den zahlreichen Hartz IV-Empfängern die Unternehmer mit stark steigenden Gewinneinnahmen und die Manager gegenüber, mit ihren in „schwindelerregende Höhen“ anwachsenden Gehältern und der „Selbstbereicherung mit spektakulären Bonuszahlungen und Vorzugsaktien als begehrte Zusatzbelohnung für eine bereits übermäßig honorierte Leistung“ (S. 8). Er befürchtet: „Mit verschärfter Ungleichheit wird, über kurz oder lang, die Legitimationsgrundlage des politischen Systems durch wachsende Zweifel in Frage gestellt. Denn die Glaubwürdigkeit der modernen sozialstaatlichen Massendemokratie beruht

vor allem darauf, dass sie eine allzu schroffe Ungleichheit der Lebenslagen erfolgreich bekämpft (...)“ (S. 9) Nur der Staat könne für mehr Gerechtigkeit sorgen; zugleich müsse er aber auch den in den letzten Jahren deregulierten Markt neu ordnen.

Im ersten Kapitel wirft Wehler einen Blick zurück in die Geschichte der Hierarchietheorien: Erst seit der schottischen Aufklärung sei die Sozialstruktur Gegenstand empirischer Analysen und werde von den Sozialtheoretikern nicht mehr als gottgegeben, sondern als von der Wirtschaft geprägt verstanden. Dieser Denkansatz von Adam Smith und seinen Zeitgenossen wurde im Verlauf der Geschichte von Denkern wie Karl Marx, Lorenz v. Stein, Max Weber, Émile Durkheim, Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu aufgegriffen und um viele neue Theorien bereichert, die auf 44 Seiten skizziert werden.

Im zweiten Kapitel beleuchtet Wehler ganz kurz die internationale Debatte um die weltweit wachsende Einkommens- und Vermögensungleichheit, bevor er sich in den folgenden 13 Kapiteln mit der Situation in Deutschland befasst. Zunächst analysiert er, wie sich die Einkommenshierarchie und die Vermögensverhältnisse von der Gründung der Bundesrepublik bis zum Jahr 2011 verändert haben. Vor allem bei letzteren nahm die Ungleichheit stark zu: Beispielsweise besaß 1970 das oberste Dezil 44 % des gesamten Nettogeldvermögens – im Jahr 2010 waren es bereits über 66 %. Den untersten fünf Dezilen verblieben gerade einmal 2 % des Gesamtvermögens. Im Jahr 2012 wurden 100 Milliardäre und 345.000 Vermögensmillionäre gezählt. Zudem können die Reichen ihr Vermögen nahezu ohne Abzüge vererben – zwischen den Jahren 2000 und 2020 werden vier Billionen Euro der jüngeren Generation ohne eigene Leistung zufallen. Wehler macht deutlich, dass sich auch Topmanager wie z. B. die Vorstände bereicherten: „1985 stand das Verhältnis der Vorstandsgelälter deutscher Aktiengesellschaften zur durchschnittlichen Vergütung ihrer Arbeitnehmer noch bei 20:1, doch 2011 erreichte es 200:1.“ (S. 79) Hinzu kommt, dass die Wirtschaftselite weitgehend unter sich bleibt: Sie rekrutiere bei frei werdenden Spitzenposten vor allem ihre Nachkommen.

Als nächstes analysiert Wehler den Heiratsmarkt und stellt fest, dass weiterhin etwa 70 % der Ehepartner aus der eigenen Schicht stammen. Hier spielt auch ein vergleichbarer Bildungsstand eine große Rolle – und die Bildungschancen sind in der deutschen Gesellschaft ungleich verteilt: Akademikerkinder befinden sich weiterhin zu einem viel höheren Prozentsatz an Gymnasien und Hoch →

schulen als Arbeiterkinder; die Expansion des Bildungsbereichs sei aber allen sozialen Schichten zugutegekommen. Ähnliches gilt für geschlechtsspezifische Unterschiede: Frauen erwerben inzwischen wohl häufiger das Abitur oder einen Hochschulabschluss, sind aber noch immer hinsichtlich Erwerbseinkommen und Aufstiegschancen benachteiligt – und müssen wie früher die Hauptlast der Familientätigkeit schultern.

Ferner befasst sich Wehler mit der sozialen Ungleichheit bei Senioren, von Kranken, von türkischen Einwanderern und von Menschen aus den „neuen“ Bundesländern. Er schließt mit den Worten: „Als realistische Politik kann (...) nur die Abmilderung einer allzu krass ausgeprägten Hierarchie gelten. Denn auf die Mobilisierungsdynamik, welche die unverzichtbare gesellschaftliche Differenzierung vorantreibt und aufrechterhält, kann der pragmatisch klug handelnde Interventions- und Sozialstaat nicht verzichten.“ (S. 169)

So endet das gut lesbare Buch von Hans-Ulrich Wehler mit einem konservativen Schlussston. Dennoch rüttelt es auf, macht deutlich, dass die soziale Ungleichheit in vielen Bereichen zugenommen und in nur einigen wenigen abgenommen hat. Spätestens bei der nächsten großen Finanzkrise oder Rezession wird der Druck auf die Politik wachsen, insbesondere die extremen Unterschiede bei Einkommen und Vermögen zu reduzieren.

AdB aktuell

Bildungsstätten – Lernorte der Zukunft

Vertreter/-innen aus Bildungsstätten diskutieren Herausforderungen und Chancen



Reinhard Weil (FES), Falko von Ameln, Boris Brokmeier und Nadine Balzter Foto: AdB

Vom 9. bis 10. Februar 2015 fand in der Ländlichen Heimvolkshochschule Mariaspring in Bovenden bei Göttingen die Fachtagung „Bildungsstätten – Lernorte der Zukunft“ statt. Sie wurde vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten gemeinsam mit dem Niedersächsischen Landesverband der Heimvolkshochschulen geplant und durchgeführt.

Ausgehend von den zwei Studien „Lernort Heimvolkshochschule“ (Falko von Ameln) und „Biographische Nachhaltigkeit politischer Bildung“ (Nadine Balzter, Yan Ristau, Achim Schröder) wurde diskutiert, welche Bedeutung dem Lernort Bildungsstätte für die erfolgreiche Gestaltung politischer Bildung zukommt. Beide Studien und auch die Diskussionen während der Tagung attestieren den Bildungsstätten als Lernorte einen unverzichtbaren Wert für die politische Bildung. Denn Bildungsstätten sind darauf ausgelegt, Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstüt-

zen, eine anregende und motivierende Lernumgebung zu schaffen und nicht zuletzt Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden auszudrücken.

Deutlich wurde in der Tagung aber auch, dass sich Bildungsstätten auf dem erreichten guten Stand weder ausruhen wollen noch können. Neue gesellschaftliche Entwicklungen und förderrechtliche Anforderungen, geänderte Erwartungen und Ansprüche der Teilnehmenden sowie neue Formen des Lernens machen es immer wieder erforderlich, über neue Konzepte und Ideen nachzudenken und diese zu entwickeln.

In den Workshops am zweiten Tag der Tagung wurde dann auch über die Entwicklung angemessener Konzeptionen und Strategien nachgedacht. Dabei ging es um die konzeptionelle Verbindung der Bildungsarbeit in den Einrichtungen mit neuen Formen dezentraler Bildungsanlässe, um die Frage der Reichweite und der Erreichbarkeit von Zielgruppen, um die regionale und überregionale Vernetzung, sowie um die Herausbildung eines eigenen Profils. Fragen nach dem Umgang mit neuen Formen der Vergemeinschaftung und Gruppenbildung sowie der Einbindung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in die praktische Bildungsarbeit konnten nur angerissen werden. Sie müssen weiter diskutiert werden.

Die Bildungsstätten verstehen sich als Bildungsanbieter und wollen als solche wahrgenommen werden. Das heißt, dass sie sich in den aktuellen Diskursen positionieren und diese aktiv mitgestalten müssen. Dafür war diese Fachtagung ein wichtiger Auftakt.

Wie attraktiv ist die Ausbildung zur Hauswirtschafterin in Bildungsstätten?

Fachtagung für Hauswirtschaftsleitungen



Foto: AdB

Wie attraktiv ist die Ausbildung zur Hauswirtschafterin in Bildungsstätten? So lautete die zentrale Frage während der diesjährigen Fachtagung für Hauswirtschaftsleitungen im AdB, die vom 17. bis 20. Februar 2015 in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) stattfand. Die Teilnehmenden analysierten die Ausbildungssituation in den Bildungsstätten und die zurückgehende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, wie sie in vielen Berufsfeldern festzustellen ist. Der demografische Wandel hat Auswirkungen auf den Bereich der dualen Ausbildung und führt, auch an attraktiven Standorten, zu nicht besetzten Ausbildungsplätzen und zu wenigen Bewerbungen.

Die Bemühungen zur Steigerung der Attraktivität der Hauswirtschaft als Ausbildungs- und Arbeitsplatz müssen vorangetrieben werden, forderte Birgit Walther vom Bundesverband Hauswirtschaft in ihrem Vortrag und stellte die Vielseitigkeit des Berufes heraus. Die Hauswirtschaftsleitungen schlossen sich dieser Auffassung an und entwickelten vielfältige Ideen, wie sich Bildungsstätten besser und sichtbarer als Ausbildungsbetriebe präsentieren können. Neben der Kooperation mit Berufsschulen, eigen-

nen Informationsmedien und gezielten Stellenausschreibungen wurden Strategien zur Präsenz bei sogenannten Ausbildungsmessen entwickelt, die flankiert werden mit weiterführenden Informationen auf den jeweiligen Homepages der Einrichtungen und einem Print-Produkt, wie z. B. einem Flyer. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass die Ausbildung eigenen Personals für die Arbeitsprozesse im Haus von Vorteil ist und daher einen hohen Nutzen hat, obschon nicht immer eine Übernahme nach erfolgreich absolvierter Ausbildung erfolgen kann.

Die „Vorläufige Lebensmittelinformations-Ergänzungsverordnung“ mit ihren Vorschriften zur Kennzeichnung von Zusatzstoffen und Allergenen in Einrichtungen mit Gemeinschaftsverpflegung, forderte ebenfalls die Aufmerksamkeit der Tagungsteilnehmenden, die die eigenen Erfahrungen und die Möglichkeiten der Umsetzung dieser Verordnung diskutierten und Lösungen entwickelten. Aufsteller und Aushänge im Speisesaal einer Bildungsstätte wurden als wirkungsvollster Weg angesehen, um Speisepläne nicht zu überfrachten. Einige Lebensmittellieferanten haben bereits entsprechende Infomaterialien erstellt und den Gemeinschaftsverpflegern zur Verfügung gestellt, dennoch liegt die Herausforderungen für die Bildungsstätten darin, für ihre unterschiedlichen Zielgruppen aus dem In- und Ausland aber auch aus unterschiedlichen Kulturen entsprechend aufbereitete Informationen anzubieten.

Die Tagung bot genug Raum, um die Stadt Weimar und insbesondere das Goethe-Haus kennenzulernen, sowie eine Führung durch das Bauhaus-Museum wahrzunehmen. Die dort ausgestellten Möbel und Einrichtungsgegenstände wurden vor rund 100 Jahren nach ähnlichen Prinzipien entwickelt, wie sie auch für die Einrichtung von Bildungsstätten gelten: Einfach, formschön, zweckentsprechend und preiswert.

Kartenspielen, über Kunst sinnieren und den HipHop-Kodex entschlüsseln?

Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit tagt in Schloss Trebnitz

Auf ihrer Frühjahrssitzung im Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz beschäftigte sich die Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit (EIA) des AdB vom 2. bis 4. März 2015 mit zwei thematischen

Schwerpunkten. Den Einstieg bildete die Frage: Wie kann man Prozesse zu komplexen Fragen politischer Bildung spielerisch und mit niedrighschwelligem Zugängen eröffnen? Gemeinsam mit Simon Raiser und Christopher

Haarbeck (planpolitik) testeten und diskutierten die Kommissionsmitglieder ein im EU-Projekt „EDC for ALL“ entwickeltes Kartenspiel „S*Intro“, das zum Ziel hat, situativ Fragen der Teilhabe und des Ausschlusses aus Gesellschaft zu stellen und den Blick auf die dahinterliegenden gesellschaftspolitischen Fragen zu öffnen. Im Fokus der Diskussion stand dabei weniger das Spiel, sondern die Frage, welche Themen politischer Bildung, welche didaktischen Settings und Wege der Reflexion, sich mit dem Spiel eröffnen lassen.

Um grundlegende Fragestellungen ging es auch am zweiten Tag in einer Diskussion mit Barbara Mayer, Geschäftsführerin der Schlesischen 27, einem internationalen JugendKunst- und Kulturhaus im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. Die Kommissionsmitglieder erörterten die Frage, welche Schnittmengen es zwischen Ansätzen ästhetischer Konzeption und Kunst sowie Herangehensweisen politischer Bildung gibt. Beide verfolgen die Zielsetzung, Menschen zu gesellschaftlichem Handeln anzuregen und beide begreifen Kultur als Form von Lebensgestaltung. Künste verstehen sich dabei als Labore zum Ausprobieren. Sie schaffen auf diese Weise Raum für gesellschaftliches Handeln. Ausgehend von Platons Höhlengleichnis, erhiel-

ten die Kommissionsmitglieder einen lebendigen Einblick in ästhetisch-künstlerische Konzeptionen und stellten den Bezug zu gesellschaftspolitischer Partizipation her.

Einig waren sich die Mitglieder der EIA-Kommission, dass Kunst und Ästhetik ideale Felder für Lernprozesse gesellschaftspolitischer Partizipation eröffnen, da ein ästhetisch-gestaltender Zugang nicht durch soziale Barrieren verengt scheint. Geht man vom Anliegen aus, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, Staat, Mensch und Gesellschaft als Ordnungskonstrukte zu begreifen, die geplant und (mit-)gestaltet werden können, so ergeben sich ähnliche Wirkungsdimensionen. Eine strikte Trennung in politische Bildung und vermeintlich „nur“ kulturelle Bildungsmethodik – so schien es den Diskutierenden –, erfolgt oftmals eher aus der Notwendigkeit einer fachpolitischen Abgrenzung.

Am Abend gingen die Kommissionsmitglieder auf eine virtuelle Reise in die Bronx und setzten sich ganz praktisch mit Jugendkulturen auseinander. Neben Informationen über HipHop, Graffiti, Rap, und DJing als kulturell-gesellschaftspolitische Ausdrucksformen arbeiteten sie – unterstützt durch eine Trainerin – an einer Breakdance-Choreografie.

Generationenwechsel in der politischen Bildung

Kommission Erwachsenenbildung diskutiert über Kontinuität und Wandel



Foto: AdB

Vom 3. bis 4. März 2015 traf sich die Kommission Erwachsenenbildung des AdB in der Akademie Biggese in Attendorn. Inhaltlicher Schwerpunkt war der Generationen-

wechsel in der politischen Bildung. Mit verschiedenen Inputs konnte das wichtige Thema, das den AdB und seine Mitgliedseinrichtungen auch über die Kommission hinaus beschäftigt, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Fragen, auf die die Kommission Antworten finden möchte, sind z. B.: Wie können Erfahrungswissen und Inhalte von einer Generation an die andere weitergegeben werden? In welcher Weise ändert sich der Blickwinkel auf die politische Bildung und das Verständnis von ihr? Wofür wird heute politische Bildung gebraucht? Lässt sich ein Paradigmenwechsel beobachten?

Nina Pauseback und Matthias Kirch von der Jakob-Kaiser-Stiftung in Königswinter führten aus Sicht der jüngeren Generation und ihrer Bildungsarbeit sowie ausgehend von ihrem Verständnis von politischer Bildung in das Thema ein. Ihrer Meinung nach hat sich das Anforderungsprofil →

an den politischen Bildner/die Bildnerin erweitert und fordert andere Kompetenzen und Qualifikationen als bisher. Die heutigen Anforderungen und ihr pragmatisches, nach vorn schauendes Agieren mache sie zu Bildungsmanagern.

Auch wenn die meisten Kommissionsmitglieder der Analyse folgten, sahen sie doch Gefahren für das Professionsverständnis. Wirtschaftlichkeit und Effizienz seien auch in der politischen Bildung wichtig, dürften aber nicht dazu führen, dass politische Gestaltungskraft verloren gehe. Es stehe die Frage im Raum, was aus der politischen Bildung und ihren Inhalten wird, wenn sie nur noch aus Sicht des Bildungsmanagements betrieben wird.

Ein Beitrag aus der Perspektive jahrzehntelanger Erfahrung stellte konkrete inhaltliche Überlegungen zu verschiedenen Themen für die politisch-historische Bildungsarbeit

und deren zukünftiger Bearbeitung in den Fokus. Matthias Pfüller von dem Verein Politische Memoriale in Schwerin ist der Überzeugung, dass die „Innenausstattung“ einer Generation, das eigene Erleben und die biographischen Erfahrungen für die politische Bildung nutzbar gemacht werden können und Aspekte von Professionalität sein sollten.

Herausforderung ist es nun, das „Vermächtnis“ aus den Lebenserfahrungen mit dem neuen Zugang und den anderen Fragen der jüngeren Generation zusammenzubringen und Schnittmengen zu finden. Die Diskussion über das Thema konnte – wie zu erwarten war – nur begonnen werden und wird die Kommission weiterhin beschäftigen.

Die Kommission informierte sich zudem über bildungspolitische Entwicklungen auf der Ebene des Bundes und der Länder und über Ereignisse und Entwicklungen im Verband.

Politische Bildung im ländlichen Raum

Kommission Jugendbildung diskutiert aktuelle Herausforderungen



Foto: AdB

Die Kommission Jugendbildung tagte am 12. und 13. März 2015 in der Akademie Biggensee, Attendorn. Sie befasste sich insbesondere mit dem Thema „Politische Bildung im ländlichen Raum“. Boris Brokmeier vermittelt in einem Input unterschiedliche Aspekte und Definitionen zum „ländlichen Raum“. Politische Strategien, Aktivitäten der Jugendarbeit, Forschung und Fragen der demografischen Entwicklung wurden beleuchtet und anschließend vor der Fragestellung diskutiert, welche Funktion politische Bildung im ländlichen Raum besitzt. Angesprochen wurden auch Momente der abnehmenden Daseinsvorsorge, des

Demokratieabbaus und der Zuzug rechter Kameradschaften insbesondere in Teilen Mecklenburg-Vorpommerns. Auch im niedersächsischen Umland von Bremen versuchen Rechtsextreme Einfluss bei jungen Menschen durch verschiedene Aktivitäten zu bekommen.

Es wird ein Mangel an Angeboten zur Vermittlung von Demokratie festgestellt. Einige Kommissionsmitglieder schilderten die Situation der Jugendarbeit im Umfeld ihrer Bildungsstätten als dünne Struktur von Akteuren der Jugendarbeit und der Kommunalpolitik. Das macht es umso bedeutsamer, dass Bildungsstätten im ländlichen Raum auch als solche wahrnehmbar sind.

Die Kommission plädiert für eine stärkere Kooperation mit Schulen, um kontinuierliche Angebote zur Demokratieförderung und Partizipation zu schaffen. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit und Ansprache von Kommunalpolitikern zu intensivieren. Politische Bildung muss sich als Teil aktiver Jugendpolitik begreifen. Allerdings muss die Fördersituation für die Kooperation mit Schulen dringend verbessert werden, um dem tatsächlichen Aufwand gerecht zu werden. Angeregt wird darüber hinaus die verstärkte Zusammenarbeit mit den Trägern der sozialen Arbeit im ländlichen Raum.

Als Konsequenzen für die politische Jugendbildung und

für die weitere Befassung der Kommission werden als wesentliche Schritte Gespräche mit Trägern der (Jugend-)Sozialarbeit zu Kooperationen, die bessere Darstellung des Engagements der Bildungsstätten sowie die Qualifizierung kommunalpolitischer Akteure für wichtig erachtet.

Die Kommission befasste sich darüber hinaus mit dem neuen Bundesprogramm „Demokratie leben“. Die Kommissionsmitglieder, deren Einrichtungen mit ihrem Projektvorschlag ausgewählt wurden, stellten ihre Projektide-

en vor: Ein Modellprojekt der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein und zwei Träger, die als bundeszentrale Einrichtungen gefördert werden: das Anne-Frank-Zentrum Berlin und die Jugendbildungsstätte Bremen LidiceHaus. Der Kommission fiel bei der Durchsicht der Trägerliste auf, dass einige Träger mehrfach gefördert werden, während viele Modellprojekte abgelehnt wurden. Sie wird das Bundesprogramm weiter begleiten und Erkenntnisse daraus in die Diskussion der Kommission einbeziehen.

Inklusion und Gender

Kommission Mädchen- und Frauenbildung diskutiert das Verhältnis der beiden Konzepte



Foto: Akademie Frankenwarte

Die Kommission Mädchen- und Frauenbildung des AdB traf sich am 17. und 18. März 2015 in der Akademie Frankenwarte in Würzburg. Den inhaltlichen Schwerpunkt der Sitzung bildete das Thema „Inklusion“. Als Referentin war Stefanie Wiens eingeladen, die als freiberufliche Teamerin in der Bildungsstätte HochDrei arbeitet.

Stefanie Wiens erläuterte, dass Bildungsstätten, die inklusiv sein wollten, sich Fragen stellen müssten nach der Zugänglichkeit zur Einrichtung, nach der Repräsentanz der unterschiedlichen Zielgruppen im Bildungsprogramm sowie nach der Partizipation der Teilnehmenden. Inklusion sollte bereits im Leitbild der Einrichtung verankert werden, da es alle Arbeitsbereiche einer Einrichtung beträfe. Die Referentin ging insbesondere auf die Rolle des pädagogischen Personals ein, dem bei der Umsetzung eines inklusiven Konzeptes eine entscheidende Rolle zukommt.

Ausführlich diskutierte die Kommission das Verhältnis

von inklusiver Pädagogik und Genderpädagogik. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, ob das eine Konzept das andere überflüssig macht. Im Laufe der Diskussion kamen die Kommissionsmitglieder jedoch zu dem Ergebnis, dass beide Konzepte große Übereinstimmungen aufweisen. In beiden geht es um eine Analyse bestehender Verhältnisse, die Aufdeckung gesellschaftlicher Konstrukte, die Offenlegung von Diskriminierung, die Herstellung von Gleichberechtigung sowie die Ermöglichung von Heterogenität. Daher zogen die Kommissionsmitglieder am Ende der Besprechungen den Schluss, dass es nicht darum gehen kann, das eine Konzept gegen das andere auszutauschen, sondern dass Genderpädagogik Bestandteil der Inklusionspädagogik ist.

Für die Umsetzung eines inklusiven Konzeptes in den Einrichtungen ergaben sich folgende konkrete Hinweise:

- Inklusion bedeutet, die Grundhaltung zu verändern, die auch offen kommuniziert werden muss. Vielfalt ist als Bereicherung zu verstehen und stellt eine pädagogische Herausforderung dar.
- Zur Umsetzung braucht es sowohl einen bottom-up und einen top-down Ansatz.
- Menschen mit Behinderungen sollten zu Teamerinnen und Teamern ausgebildet werden.
- Die Einrichtungen sollten Vielfalt ermöglichen und mitdenken, aber auch keine Scheu davor haben, ihre Grenzen zu kennen und sichtbar zu machen. Nicht alles kann für alle und sofort funktionieren!
- Mädchen- und Frauen mit Behinderungen sollen als neue Zielgruppe gewonnen werden. →

- Hilfe und Unterstützung können auch externe Dienstleister ermöglichen.
- Verbände wie der AdB sollten sich für passende politische Rahmenbedingungen einsetzen, da in den Einrichtungen Ressourcen gebraucht werden (Anerkennung, Unterstützung, Personal, Qualifizierung u. a.)

Auf der Tagesordnung der Kommission Mädchen- und Frauenbildung standen zudem die Punkte Informationen aus dem AdB sowie Berichte aus der BAG Mädchenpolitik. Ausführlich setzten sich die Frauen zudem mit dem vorgelegten Papier zur Neuverortung internationaler Bildungsarbeit auseinander sowie mit dem AdB-Jahresthema 2016.

Wie viel Ungleichheit verträgt unsere Demokratie?

13. Bundeskongress Politische Bildung 2015 in Duisburg

Wie viel Ungleichheit verträgt unsere Demokratie? – Dies war eine der Leitfragen, die den Kongress Politische Bildung, der vom 19. bis 21. März 2015 in Duisburg stattfand, begleitete. Er wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVVB) veranstaltet.



Professor Dr. Benjamin Barber während seines Vortrags
Foto: AdB

Der Kongress wurde mit einer Keynote von Professor Dr. Benjamin Barber, Politikwissenschaftler aus den USA, eröffnet. In zwölf Sektionen, die verschiedene Perspektiven auf das Thema wie z. B. Arm und Reich, Inklusion und Exklusion, die Entwicklung der Städte, globale Gerechtigkeit oder die Herausforderungen für die politische Bildung eröffneten, konnten die Teilnehmenden dann an zwei Tagen auf die fachlichen Inputs von Expertinnen und Experten reagieren und miteinander diskutieren. In zahlreichen Workshops wurden diese Perspektiven vertieft und weitere Fragen und Themen zur Diskussion gestellt.

Auch der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten bot einen Workshop zum Thema „Wahlrecht für alle?! – Erfordern Migration und demografischer Wandel ein Nachdenken über das Wahlrecht?“ an. Hier ging es darum, gemeinsam zu überlegen, wie politische Bildung dazu beitragen kann, das Thema Wahlrecht als zentrales Instrument in der Demokratie (neben allen anderen Formen der Teilhabe) stärker in die Diskussion zu bringen. Hier konnte auch auf das AdB-Projekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit“ (<http://zumwaehlenzujung.eu>) aufmerksam gemacht werden, das im Rahmen des Innovationsfonds des BMFSFJ durchgeführt wird. In diesem Projekt werden intergenerationelle Dialoge initiiert und in sogenannten Townhall-Meetings öffentlich gemacht.

Mit einem eigenen Stand machte der AdB auf die politische Bildung im Verband und in seinen Mitgliedseinrichtungen sowie auf die Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“ aufmerksam, die mit der Ausgabe 1/2015 mit neuem Konzept und in neuem Layout erschienen ist. In vielen Gesprächen konnten Kontakte geknüpft und Ideen für eine Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen vereinbart werden.

Am Abend des zweiten Kongresstages wurde der „Preis Politische Bildung“ vom bap verliehen. Mit Videoclips wurden die prämierten Projekte vorgestellt. In kurzen Interviews berichteten die Vertreter/-innen der Projekte über ihre Erfahrungen. Schülerinnen und Schüler des prämierten Jugendprojekts „King-Code“ begeisterten das Publikum mit einer Performance. Der AdB gratuliert allen Preisträgerinnen und Preisträgern: Der erste Preis ging an das Projekt „früh aufgestellt – Prävention gegen rechte Ideologien. Für mehr Demokratie an der Grundschule!“ der



Christine Reich und Johannes Kreye nehmen den ersten Preis von Ina Bielenberg entgegen Foto: AdB

Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V. aus Werneuchen. Das Jugendprojekt „King-Code“ des Rosa-Luxemburg-Gymnasiums und Ernst-Reuter-Oberschule in Berlin belegte den zweiten Platz. Das Online Projekt „Die Wählerischen“ der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde mit dem dritten Platz ausgezeichnet.

In einem Grußwort der Parlamentarischen Staatssekretärin im BMFSFJ, Caren Marks, das als Laudatio für das

Projekt „früh aufgestellt“ von Ina Bielenberg, Geschäftsführerin des AdB, verlesen wurde, hieß es: „Die Ausschreibung zum Preis politische Bildung hat in diesem Jahr die wichtige Frage nach „drinnen oder draußen?“ gestellt und damit die Frage nach der Chancen- und Teilhabegerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ich freue mich sehr darüber, dass fast 70 Bewerbungen aus dem gesamten Bundesgebiet eingegangen sind. Alle Bewerbungen haben sich dieser doch gar nicht so einfachen Frage in zahlreichen Kursen, Projekten, Seminaren und Workshops gestellt und haben sich konstruktiv, kreativ und kritisch mit Fragen von Ungerechtigkeit, Ungleichheit und Diskriminierung auseinandergesetzt und sie haben nach den Folgen für die Demokratie gefragt. Ich danke allen, die sich beteiligt und damit gezeigt haben, wie viel Potenzial in der politischen Bildung steckt.“

Weitere Informationen zum Bundeskongress: www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/13-bundeskongress-politische-bildung-ungleichheiten-in-der-demokratie

Zur Preisverleihung: www.bap-politischebildung.de

Aspekte des Personalmanagements

Kommission Verwaltung und Finanzen diskutiert Arbeitszeitgestaltung in Bildungsstätten



Foto: AdB

Die Fachkommission Verwaltung und Finanzen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten tagte vom 24. bis 25. März 2015 in der ländlichen Heimvolkshochschule Maria-spring in Bovenden.

Nach ausführlichen Informationen über die aktuellen Entwicklungen auf Bundes- und Länderebene und dem AdB sowie offenen und aufschlussreichen Berichten aus den Einrichtungen und Diskussionen zum Jahresthema und der neuen Verbandsstatistik, wurde die Themenreihe der Kommission zur Auseinandersetzungen mit Personalfragen fortgeführt. Dieses Mal standen Aspekte der Arbeitszeitgestaltung im Fokus.

Im Vorfeld der Sitzung wurde eine Umfrage bei den Kommissionsmitgliedern gestartet. In dieser Umfrage ging es um Details der Arbeitszeitgestaltung. Diese Details reichten von Fragen zu vereinbarten Arbeitszeiten und deren Verteilung auf die in Bildungsstätten klassischerweise vorkommenden Berufsgruppen über Fragen der Beteiligung der Beschäftigten bis hin zu Vor- und Nachteilen einzelner Modelle.

Die Ergebnisse der Befragung wurden durch den Kommissionsvorsitzenden Bernd Vaupel skizziert. Er machte →

darauf aufmerksam, dass die vorliegende Datenbasis nicht als repräsentativ angesehen werden könne, wohl aber interessante Aspekte zeige und somit für eine konstruktiven Diskussion eine gute Ausgangsbasis böte.

Es wurde festgestellt, dass der Arbeitszeitumfang sich primär auf die Frage Halbtags- oder Ganztagsarbeit zu spitzt. Ferner wurde offensichtlich, dass Arbeiten geringeren Zeitumfangs sich stark auf die haustechnischen Bereiche konzentrieren, während in den Bereichen Pädagogik und Verwaltung eher das Gegenteil festzustellen sei. Bei den Teilzeit-Arbeitsverhältnissen wurde positiv hervorgehoben, dass damit eine größere (und notwendige) Flexibilität des Arbeitseinsatzes von Vorteil ist. Als besonders problematisch wird ein fehlendes oder geringeres „Wir“-Gefühl konstatiert. Bei den Arbeitsverhältnissen mit deutlich um-

fangreicheren Wochenarbeitszeiten (30 Stunden und mehr) wird die häufige Anwesenheit und der höhere Informationsstand positiv hervorgehoben. Bemängelt wird hier aber dann die geringere Flexibilität (Arbeitszeit).

Die Fragen, ob Arbeitszeitmodelle nach bestimmten Kriterien zuverlässig bestimmt werden können, ob auch andere als die hier genannten sinnvolle Modelle wären (z. B. Jahresarbeitszeitmodelle), muss weiter diskutiert werden.

Das Thema Personal, das das zentrale Leitthema in dieser Kommissionsperiode war, wird auf der kommenden Kommissionsitzung fortgeführt. Es werden Fragen der Leitung und Führung bzw. Führungsverantwortung im Mittelpunkt stehen.

Politische Bildung im ländlichen Raum

Zentrale Arbeitstagung im Programm Politische Bildung des AdB befasst sich mit Formen der Beteiligung junger Menschen



Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in der Gedenkstätte Esterwegen Foto: AdB

Chancen und Möglichkeiten der Partizipation und Demokratie in und mit der Schule standen im Mittelpunkt der diesjährigen Zentralen Arbeitstagung der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, die in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte im emsländischen Papenburg stattfand.

Die in diesem Themenschwerpunkt tätigen Jugendbildungsreferentinnen stellten ihre Ansätze zur Partizipation,

unterschiedliche Definitionen und das Stufenmodell zur Partizipation nach Roger Hart vor. Sie betrachten Partizipation als Praxis von Demokratie mit dem Recht der Beteiligung an Prozessen und Entscheidungsfindungen in allen öffentlichen Angelegenheiten. Insbesondere die Möglichkeiten der Beteiligung und Mitwirkung junger Menschen an Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, standen im Mittelpunkt der Diskussion. Als ein Modell zur Gestaltung von Partizipationsverfahren als Bildungsprozesse simulierten die Teilnehmenden fiktive Interessen von Schülerinnen und Schülern in einer Planspielsituation.

Einen weiteren Aspekt brachte Jascha Rohr vom Oldenburger Institut für partizipatives Gestalten mit dem Modell der kollaborativen Partizipation ein, das Verfahren zusammenfasst, die das prozedurale, methodische und gestaltungsorientierte Erarbeiten gemeinsamer Lösungen zum Ziel haben. Dieses Verfahren kann aus Sicht der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten einen Beitrag zur besseren Strukturierung von Partizipationsverfahren leisten, scheint aber nur bedingt in zeitlich eher begrenzten Bildungsseminaren einsetzbar zu sein.

Eine Exkursion führte die Tagungsteilnehmenden zur nahegelegenen Gedenkstätte Esterwegen, die als zentraler Gedenkort für alle 15 ehemaligen Konzentrationslager im Emsland fungiert und erst im Jahr 2011 eröffnet wurde. Besichtigt wurden die Ausstellung und das Außengelände der Gedenkstätte, das Spuren des ehemaligen Lagers durch eine moderne Formsprache kenntlich macht. Der einführende Vortrag des Leiters der Gedenkstätte, Kurt Buck, umriss die Entstehungsgeschichte der Emslandlager, die damit verbundene offensive Informationspolitik der SS in der Region und stellte Persönlichkeiten vor, die dort inhaftiert waren, wie z. B. der Berliner Publizist Carl von Ossietzky. Die Gedenkstätte als Lernort zur politischen

Bildung stand im Mittelpunkt der nachfolgenden Diskussion. Von den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten wurde nicht nur der Gegenstand der Ausstellung sondern auch die Beschäftigung mit der Gedenkstätte und ihrer späteren Eröffnung als wichtige Aufgabe historisch-politischer Bildungsarbeit hervorgehoben.

Einen weiteren Schwerpunkt der Tagung stellte die Arbeit in den vier Projektgruppen dar, die sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer noch verbleibenden Arbeitsphase bis zum Ende 2016 befassten. Die geplanten Publikationen, Tagungen und weiteren Vorhaben werden nunmehr auf die Zielgerade geschickt, um sie rechtzeitig abschließen zu können.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Das *ver.di-Institut für Bildung, Medien und Kunst* (IMK) und das *Heinrich-Hansen-Haus* in Lage-Hörste feierte im September 2014 sein 60-jähriges Jubiläum mit einem kleinen Festakt. Die Bildungsstätte versteht sich als Weiterbildungsträger als ein Ort des emanzipatorischen Lernens.

Weitere Informationen: www.imk.verdi.de

Ende 2014 hat die *Konrad-Adenauer-Stiftung* Abschied vom *Bildungszentrum Schloss Eichholz*, Wesseling, genommen. Die *Hauptabteilung Politische Bildung* zog nach St. Augustin. Auch *Schloss Wendgräben* wurde geschlossen. Das Politische Bildungsforum Sachsen-Anhalt zog nach Magdeburg um.

Weitere Informationen: www.kas.de

Anfang März wurde mit einem Festakt an den 90. Jahrestag der Gründung der *Friedrich-Ebert-Stiftung* erinnert. Die Erinnerung galt insbesondere *Friedrich Ebert*, der erste Präsident der Weimarer Republik, der am 28. Februar 1925 starb. Nur wenige Tage nach seinem Tod wurde in seinem Namen die Stiftung gegründet und damit sein politisches Vermächtnis bewahrt.

Weitere Informationen: www.fes.de

Das *AKE-Bildungswerk* musste im Dezember 2014 Insolvenz anmelden und hat mittlerweile den Betrieb eingestellt. Hintergrund war die Rückforderung eines sechsstelligen Betrags eines Zuwendungsgebers. Der *Arbeitskreis Entwicklungspolitik e.V.* (AKE) ist unabhängig vom Bildungswerk und nicht von der Insolvenz betroffen. Er besteht weiter fort und bleibt Mitglied im AdB.

Am 5. Mai 2015 feiert der *Arbeitskreis Demokratischer Bildungswerke* (ADB) im Haus Neuland, Bielefeld, sein 60-jähriges Gründungsjubiläum. Seit 60 Jahren gehen die Mitglieder des ADB mit Unterstützung der *Bundeszentrale für politische Bildung* der Aufgabe nach, interessierte Bürger/innen qualifiziert und kostengünstig mit politischer Bildung in Kontakt zu bringen. Der Arbeitsgemeinschaft gehören neun Bildungsstätten in Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Bayern, Sachsen und Hamburg an, von denen → einige ebenso Mitglied im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) sind.

Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* (KAS) hat ein Positionspapier „Bildung für ein Leben und Arbeiten im digitalisierten 21. Jahrhundert“ herausgegeben, das unter der fachlichen Mitarbeit einer speziell dafür zusammengestellten Expertengruppe entstand. Anliegen ist es, auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass sich Deutschlands Bildungssystem →

verstärkt für die Anforderungen der digitalen Welt rüsten muss. Als eine der Schlüsselstellen für eine Verbesserung der digitalen- und informationsbezogenen Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler ist – so die Autorin *Daphne Wolter* und der Autor *Tobias Wangermann* – die Ausbildung und damit die Qualität ihrer Lehrer.

Download des Positionspapiers: www.kas.de/wf/de/33.40112

Ines Pohlkamp aus dem *Tagungshaus Bredbeck* hat im Unrast-Verlag den Band „Genderbashing – Diskriminierung und Gewalt an den Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit“ veröffentlicht. Sie beschäftigt sich seit langem mit der geschlechtersensiblen Pädagogik und Bildung, mit der queer-feministischen Mädchenarbeit und mit Trans*Inter* und anderen geschlechtlich non-konformen Existenzweisen. In diesem Buch geht es um heteronormative Machtmechanismen und die Verletzlichkeit non-konformer Geschlechter. Es geht um „neue“ Existenzweisen der Geschlechter wie z. B. Transgender, Intersexuelle, Transsexuelle und Crossdresser/-innen. Was bedeutet es, wenn geschlechtlich non-konforme Personen von massiven Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen berichten, die gesell-

schaftlich unbekannt und/oder nicht anerkannt werden? Die Studie befasst sich mit dieser Leerstelle der Gewaltforschung. In 18 qualitativen Interviews und in einer Gruppendiskussion berichten Menschen von ihren Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen.

Bestellung des Buches: www.unrast-verlag.de

Die *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* hat im Dezember 2014 die Broschüre „Vielfalt Leben lernen. Diversity-Strategien an Grundschulen entwickeln und umsetzen“ veröffentlicht. Sie ist im Rahmen des gleichnamigen Projekts im Programm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ des BMFSFJ entstanden. Es werden die konzeptionellen Grundlagen des Projekts vorgestellt, Ergebnisse und Erfahrungen beschrieben und es werden didaktisch-methodische Hinweise zur Praxis der politischen Bildung mit Kindern und zu folgenden vier Themenschwerpunkten gegeben: „Kinder haben Rechte“, „Gemeinsam sind wir bunt“, „Ausgrenzung und Diskriminierung“ und „Eine Schule für ALLE“.

Bestellung der Broschüre: www.kurt-loewenstein.de

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

PATRIK SIEGELE, Direktor des Anne Frank Zentrums, ist in den Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus der Bundesregierung berufen worden. Die konstituierende Sitzung fand am 19. Januar 2015 im Bundesministerium des Innern statt. Im Expertenkreis arbeiten acht unabhängige Sachverständige aus Wissenschaft und Praxis zusammen. Sie werden bis Ende 2016 einen Bericht zum Antisemitismus in Deutschland verfassen und Empfehlungen zu dessen Bekämpfung geben.

Seit dem 1. Januar 2015 ist **SILKE VETH** die Direktorin der Akademie für Politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Sie folgt damit Dr. Evelin Wittich nach.

Am 8. März 2015 wurde **ANETTE KLASING**, Bildungsreferentin im Lidice-Haus Bremen, zur Frau des Jahres gewählt. Mit dieser Auszeichnung, die ihr bei einem Festakt in der Oberen Rathaushalle in Bremen überreicht wurde, wurde ihre langjährige Friedensarbeit gewürdigt. Im Mittelpunkt der Würdigung standen besonders die Dialogprojekte und Jugendbegegnungen mit Partnern in Israel und Palästina sowie das langjährige Frauenprojekt „Between the lines“.

Am 20. März 2015 wurde **DR. SABINE ACHOUR** für deren Dissertation „Bürger muslimischen Glaubens – Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam“ der Walter-Jacobsen-Preis in der Kategorie Promotion verliehen. Der Preis wurde von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) im Rahmen des Kongresses für politische Bildung in Duisburg vergeben.

Am 6. April 2015 ist **DR. BERND KARL-GERD HÜBINGER** im Alter von 57 Jahren verstorben. Er war seit 13 Jahren Fachabteilungsleiter und seit 12 Jahren Stellvertreter des Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung. Bernd Hübinger studierte Geschichts- und Rechtswissenschaften und promovierte in „Neuerer Geschichte“. Bevor er zur Bundeszentrale kam, leitete er für 10 Jahre den Bereich „Soziale Marktwirtschaft und aktuelle Politik“ in der Konrad Adenauer-Stiftung.

Am 12. April 2015 verstarb **ALMUT HOFFMANN** im Alter von nur 47 Jahren. Bevor sie 2008 für den Weltfriedensdienst e. V. als Koordinatorin des Programms „Ziviler Friedensdienst“ nach Palästina ging, war sie Referentin der Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Berlin. Sie arbeitete im Redaktionsbeirat der „Außerschulischen Bildung“ mit, war Mitglied der AdB-Kommission Mädchen- und Frauenbildung und der Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit.

Aus Profession und Politik

Impulse für die Praxis: Transferstelle politische Bildung bringt Wissenschaft und Praxis zusammen

Mit ihrem praxisorientierten Angebot setzt die neu gegründete „Transferstelle politische Bildung“ Impulse für eine stärkere Vernetzung von empirischer Wissenschaft und politischer Bildung. Die Transferstelle will die Wahrnehmung empirischer Wissenschaft in der Praxis verbessern, die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis unterstützen und innerhalb empirischer Wissenschaft anregen. Sie will die Professionalisierung und Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung befördern und die öffentliche Wahrnehmung politischer Bildung in Politik, Fachwelt und Öffentlichkeit verbessern.

Praktiker/-innen finden hier Analysen von Forschungsergebnissen zu unterschiedlichen Themengebieten politischer Bildung sowie Anregungen für ihre Praxis. Wissenschaftler/-innen haben die Möglichkeit, ihre Forschungsprojekte publik zu machen und wissenschaftliche Arbeiten von Kolleginnen und Kollegen zu rezipieren. Darüber hinaus erhalten sie Impulse, die Praxis politischer Bildung zu erforschen.

Gleichzeitig ist die Transferstelle eine Plattform für den Austausch und die Vernetzung von Praxis, Wissenschaft und Politik, die Anregungen zur Entwicklung von (interdisziplinären) Forschungsfragen und Forschungsdesigns gibt, damit wissenschaftliche Forschungsarbeiten stärker an die Praxis politischer Bildung anschließen.

Seit März 2015 steht eine Online-Datenbank mit Kurzanalysen aktueller Studien und daraus abgeleiteten Empfehlungen zur Verfügung. Interviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Berichte von Tagungen und Kongressen liefern Hintergrundinformationen. Rezensionen, Literaturlisten und Berichte über Forschungen run-

den das Transferangebot ab. Ein regelmäßiger elektronischer Newsletter dient der schnellen Information über aktuelle Entwicklungen. Die Transferstelle arbeitet außerdem intensiv zu einem Jahresthema, zu dem auch eine Publikation und eine Fachtagung geplant sind. Daneben sind Veranstaltungen zur Aktivierung eines interdisziplinären Austauschs und des Austauschs zwischen empirischer Wissenschaft und Praxis politischer Bildung geplant.

Das Team der Transferstelle mit Sitz in Essen arbeitet seit Herbst 2014 unter Leitung von Dr. Helle Becker. Unterstützt wird die Transferstelle von einem Beirat. Vertreter/-innen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich politischer Bildung, Zuwendungsgeber und Unterstützer bringen die Bedarfe der Praxis in die Arbeit der Transferstelle ein und wirken an der Auswahl thematischer Schwerpunkte mit. Ein Expertinnen- und Expertenrat aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begleitet und ergänzt die Arbeit der Transferstelle und wirkt bei Veröffentlichungen der Transferergebnisse mit. Die Transferstelle politische Bildung ist ein Projekt des Transfer für Bildung e. V. und wird gefördert aus Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung.

Weitere Informationen und Online-Datenbank:

www.transfer-politische-bildung.de

Kontakt: Niklas Schmidt; schmidt@transfer-politische-bildung.de



Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft – www.jugendgerecht.de ist online

Die Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ hat mit www.jugendgerecht.de einen neuen Online-Auftritt. Auf den Seiten wird die Jugendstrategie „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ und ihre Koordinierungsstelle präsentiert. Das Motto steht für alle Aktivitäten, die das Bundesjugendministerium und viele Gestaltungspartner im Rahmen der Weiterentwicklung der Eigenständigen Jugendpolitik von 2015 bis 2018 umsetzen werden. Es geht darum, dass Politik und Gesellschaft die Herausforderungen und Bedürfnisse von jungen Menschen zwischen 12 und 27 Jahren zum selbstverständlichen Bestandteil ihres Handelns machen. Dazu gehört es, Jugendliche und junge Erwachsene an allen sie betreffenden Belangen zu beteiligen. Die Koordinierungsstelle ist das Nachfolgeprojekt des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik. Folgende Schwerpunkte werden u. a. gesetzt: Ent-

wicklung eines Jugend-Checks als Sensibilisierungs- und Prüfinstrument für jugendgerechte Politik; die Stärkung des Themas „Jugend“ im Rahmen der Demografiestrategie der Bundesregierung und der Transfer der Eigenständigen Jugendpolitik auf die Landes- und die kommunale Ebene. Über die damit verbundenen Konzepte, Vorhaben und Partner wird berichtet, Hinweise auf Materialien, Vernetzungsmöglichkeiten und Kooperationsangebote werden eingestellt.

Quelle und weitere Informationen: www.jugendgerecht.de



Baden-Württemberg kann jetzt auch Bildungsurlaub

Nun gibt es 13 Bundesländer mit dem Recht auf Bildungsurlaub: Am 11. März 2015 hat der Landtag von Baden-Württemberg ein „Bildungszeitgesetz“ beschlossen, das in seinen Grundzügen den Standards entspricht, die auch in den anderen Bundesländern mit Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub gelten: bis zu fünf Tage bezahlte Freistellung; möglich sind Themen aus der politischen und beruflichen Bildung sowie die Qualifizierung für Ehrenämter; Kleinbe-

triebe erfahren speziellen Schutz. Die Regelung soll am 1. Juli 2015 in Kraft treten.

Download des Gesetzestextes: www.landtag-bw.de



Entwurf für Thüringer Bildungsfreistellungsgesetz

Der Landtag Thüringen hat den angekündigten Gesetzentwurf zur Bildungsfreistellung veröffentlicht. Fünf Tage Freistellung für politische, berufliche und ehrenamtsbezogene Bildung, „Überlastungsschutz“ für Arbeitgeber, die Anerkennung von qualitätstestierten Trägern (statt einzelner Veranstaltungen) sind die wichtigsten Merkmale des Entwurfs. Manche Details (etwa zu den anerkannten Gütesiegeln und zur Ehrenamtsbildung) sollen per Rechtsverordnung geregelt werden. Die Verabschiedung des Gesetzes

ist im Sommer 2015 und das Inkrafttreten am 1. Januar 2016 geplant.

Download des Gesetzentwurfs: www.parldok.thueringen.de



Die europäischen Dimensionen in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) hat ein Diskussionspapier veröffentlicht, das europäische Themen aufgreift und sich mit den Herausforderungen einer stärkeren europäischen Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland auseinandersetzt. Es geht um die Einordnung der auf europäischer Ebene stattfindenden relevanten Entwicklungen für den fachlichen Diskurs in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe, um die Einordnung von „Kinder- und Jugend(hilfe)politik im europäischen Kontext“, insbesondere mit Blick auf die Zuständigkeiten der EU in den für die deutsche Kinder- und Jugendhilfe relevanten Politikfeldern. Ebenso geht es um die Einordnung des im europäischen Diskurs benutzten Begriffes „Youth Work“ sowie um die Erläuterung der Relevanz und des Potenzials europäischer Politikansätze und Programme für die deutsche Kinder- und Jugendhilfe anhand der unterschiedlichen Wirkungsebenen europäischer Politik, insbesondere auch für die kommunale Ebene. Im Fazit heißt es

unter anderem, dass eine Beförderung europäisch ausgerichteter Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne der aufgelisteten europäischen Dimensionen für Kinder, junge Menschen, Fachkräfte und Organisationen einen Mehrwert bringen kann. Die bisherige Praxis zeigt, dass sie für sämtliche Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe relevant sind und die praktische Arbeit vor Ort bereichern können. Diese Ansätze sind weiterzuentwickeln, um eine Engführung und Funktionalisierung zu vermeiden.

Quelle: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)

Download des Diskussionspapiers: www.jugendhilfeportal.de



Wie geht Inklusion in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit?

Die Broschüre „Auftrag Inklusion – Perspektiven für eine Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit“ ist das Ergebnis eines gemeinsamen Projekts der Aktion Mensch, der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej) und der Diakonie Deutschland. Es handelt sich hierbei um einen Tagungsband, der die Ergebnisse der Fachtagung „Auftrag Inklusion“ im Jahr 2013 zusammenfasst. Es werden inhaltliche Grundlagen und Diskussionsansätze vermittelt und Tipps und Handlungsempfehlungen gegeben. Zudem werden gelungene Projektbeispiele vorgestellt, wie das selbstverständliche Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit gelebt werden kann. Die Publikation richtet

sich vor allem an pädagogische Fachkräfte, die im außerschulischen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind. Sie will Orientierungs- und Aktionshilfe in der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion sein. Die Printversion kann kostenlos bestellt werden.

Quelle, weitere Informationen und Download: www.aktion-mensch.de



Partizipation Jugendlicher im Web 2.0

Der Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und die Technische Universität Dortmund haben im Januar 2015 einen Band mit drei Expertisen zur politischen Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 veröffentlicht. Der Band mit dem Titel: „Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Chancen, Grenzen, Herausforderungen“ enthält in einem Beitrag von Jan Hinrik Schmidt zum Thema „Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet“ grundsätzliche Einschätzungen zum Themenfeld. Von Ulrike Wagner, Peter Gerlicher und Annika Potz werden „Politische Aktivitäten von Heranwachsenden und von jungen Erwachsenen im Internet“ in den Blick genommen. Der

Beitrag von Nadia Kutscher u. a. fokussiert auf „Politische Netzwerkaktivitäten junger Menschen“. Zudem entwickelt Erich Sass unter dem Titel „Das Internet als Ort politischer Sozialisation“ Perspektiven für die künftige Forschung zur politischen Partizipation junger Menschen im Web 2.0.

Quelle und Download: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de



Kommunale Jugendbeteiligung in der digitalen Gesellschaft. Ein Leitfaden

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) hat den Leitfaden „Kommunale Jugendbeteiligung in der digitalen Gesellschaft“ als Ergebnis des Modellprogramms „Youthpart#lokal – kommunale Jugendbeteiligung“ veröffentlicht. Über zwei Jahre wurden ausgewählte Kommunen bei der Einführung internetbasierter Methoden (ePartizipation) begleitet, die helfen sollten, Jugendliche besser in kommunale Prozesse einzubeziehen. Im ersten Teil der Broschüre werden Chancen, Grenzen und Voraussetzungen von ePartizipation beschrieben und im zweiten Teil praktische Tipps zur Umsetzung der Methoden gegeben. Darüber hinaus werden Beispiele gelungener Praxis aus

den Kommunen vorgestellt. Das Projekt war eine Initiative der DKJS zusammen mit IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland e. V. Das Projekt wurde vom BMFSFJ gefördert. Die Publikation steht unter einer Creative Commons Lizenz (cc by-NC-ND).

Quelle und weitere Informationen: www.dkjs.de



Bundesprogramm „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ gestartet

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) unterstützen ab 2015 mit dem ressortübergreifenden Programm „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ 185 Kommunen in 15 Bundesländern dabei, junge Menschen aus sozialen Problemgebieten auf einen erfolgreichen Einstieg in Ausbildung und Arbeit vorzubereiten. Das Programm wird zunächst für vier Jahre in benachteiligten Stadt- und Ortsteilen von 185 Kommunen deutschlandweit umgesetzt. Dafür stehen rund 115 Millionen Euro aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und Bundesmitteln zur Verfügung. Die Modell-

kommunen wurden durch ein bundesweites Interessenbekundungsverfahren ermittelt und konnten zum Jahresbeginn mit der Umsetzung ihrer Vorhaben starten. Mit der Initiative wollen die Ministerien ein deutliches Zeichen für eine starke Jugendpolitik setzen und eine bessere Integration benachteiligter Jugendlicher in Deutschland erreichen.

Quelle und weitere Informationen: www.jugend-staerken.de



Armutsbericht des Paritätischen Gesamtverbands

Der Paritätische Gesamtverband hat im Februar 2015 seinen jährlichen Armutsbericht mit den Daten aus dem Jahr 2013 veröffentlicht. Der Bericht trägt den Titel „Die zerklüftete Republik. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2014“ und zeigt: Die Armut in Deutschland ist auf einem Rekordhoch und die Einkommensschere ist so weit geöffnet wie noch nie. In ihrem Fazit schreiben die Herausgeber: „Es gibt aktuell (...) keine politischen Weichenstellungen, die Anlass zu der Vermutung geben könnten, dass sich dieser Trend kurzfristig umkehren könnte. Der Armutsbericht macht deutlich, dass sich die steigende Armut von wirtschaftlichen Entwicklungen gänzlich abgekoppelt hat. Auch in Zeiten volkswirtschaftlicher Prosperität geht die Einkommensschere weiter auseinander und die relative Armut nimmt zu. (...) Wo

wirtschaftliches Wachstum jedoch die Einkommensschere nicht schließt, sondern sogar noch vergrößert und zusätzliche Armut erzeugt, ist in einem Sozialstaat politisches Handeln gefragt. Es geht um die Vermeidung von Armut und es geht um Verteilungsgerechtigkeit. Angesichts auch zunehmender regionaler Disparitäten ist darüber hinaus eine Politik gefordert, die in der Lage ist, für Ausgleich zu sorgen und die relative Verelendung von Regionen solidarisch zu verhindern.“

Quelle und Download des Berichts: www.der-paritaetische.de



Forschungsbericht „Arbeitsmarkt 2030. Die Bedeutung der Zuwanderung für Beschäftigung und Wachstum“ vorgelegt

Im Februar 2015 wurde der zweite Forschungsbericht „Arbeitsmarkt 2030. Die Bedeutung der Zuwanderung für Beschäftigung und Wachstum“ von der Bundesministerin für Arbeit und Soziales (BMAS), Andrea Nahles, der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Manuela Schwesig, und der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration, Staatsministerin Aydan Özoguz, vorgestellt. Der Bericht wurde im Auftrag des BMAS erstellt. Er will eine detaillierte und wissenschaftlich fundierte Einschätzung der Entwicklung der gesamtwirtschaftlichen Arbeitskräftenachfrage und des -angebots bis zum Jahr 2030 in Deutschland vorlegen. Die im Bericht konstatierte positive Entwicklung des Arbeitsmarkts wird u. a. auf eine höhere Nettozuwanderung und das durch die Bundesregierung entwickelte Fachkräftekonzept zurückge-

führt. Damit die Prognose eintritt muss jedoch weiterhin viel getan werden. Fachkräftelücken werden bis zum Jahr 2030 insbesondere bei den Gesundheitsberufen, Managern und leitenden Angestellten, Ingenieuren und Naturwissenschaftlern erwartet. Besonders großes Potenzial für die Fachkräftesicherung sieht der Bericht bei den Frauen sowie bei Menschen mit Migrationshintergrund.

Quelle, weitere Information und Zusammenfassung des Berichts: www.bmas.de



Stellungnahme zu „Unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“

Die Kinderkommission des deutschen Bundestags (Vorsitzende Susann Rührich, MdB) hat sich in ihrem öffentlichen Expertengespräch am 4. Februar 2015 mit der Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge befasst und eine Stellungnahme erarbeitet. Vor dem Hintergrund des anstehenden Gesetzgebungsverfahrens zur „Aufnahmeverpflichtung der Länder zur Ermöglichung eines am Kindeswohl ausgerichteten landesinternen und bundesweiten Verteilungsverfahrens“ hat die Kinderkommission Anregungen und Forderungen, die sie zum Schutz der genannten Personengruppe als dringend notwendig berücksichtigt sehen möchte, zusammengefasst. „Auch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge stehen unter dem Schutz der

UN-Kinderrechtskonvention“, heißt es in der Stellungnahme. Weiter heißt es: „Bei allen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge betreffenden Entscheidungen muss in jedem Falle das Kindeswohl („the best interests of the child“) als Maßstab dienen.“ Vor diesem Hintergrund werden 13 Forderungen formuliert.

Quelle und Download der Stellungnahme: www.bundestag.de[^]



„Große Vielfalt, weniger Chancen“ – Studie „Bildung, Milieu & Migration“ vorgestellt

Am 24. März 2015 wurde in der Bundespressekonferenz in Berlin der Projektbericht zur Studie „Bildung, Milieu & Migration“ vorgestellt. Die Studie der Universität Düsseldorf wurde von der Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland gefördert. Sie untersucht milieuspezifische Bildungserfahrungen von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Deutlich wird ein hoher Bildungsoptimismus, aber oft fehlende spezifische Unterstützungsangebote. Eltern mit Migrationshintergrund wünschen sich mehr interkulturelle Öffnung von Schule. Sie haben hohe Bildungsziele für ihre Kinder und investieren viel Zeit und Ressourcen, um die Schullaufbahn ihres Nachwuchses bestmöglich zu unterstützen. Oft scheitern sie und ihre Kinder jedoch an der mangelnden Verfügbarkeit von spezifischen Informations- und Unterstützungsangeboten und der noch immer ungenügenden interkulturellen Öffnung von Schule. Ziel des zweijährigen Forschungspro-

jekts „Bildung, Milieu & Migration“ war, die unterschiedlichen Lebensweisen und Alltagskulturen von Migranten in Deutschland systematisch zu untersuchen, um einen differenzierten Einblick in deren Bildungserfahrungen und -einstellungen zu erhalten. Für die Beschreibung sozio-kulturell geprägter Lebenswelten haben die Forscher auf das Gesellschaftsmodell der Sinus-Milieus zurückgegriffen. Die Analyse anhand der acht Migranten-Milieus zeige deutliche Unterschiede in den Bildungsmotiven von Migranten, so die Forscher.

Quelle, Download und weitere Informationen:
www.phil-fak.uni-duesseldorf.de



„Mitreden! Kompetent gegen Islamfeindlichkeit, Islamismus und dschihadistische Internetpropaganda“

Die Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes haben das Medienpaket mit dem Titel „Mitreden! Kompetent gegen Islamfeindlichkeit, Islamismus und dschihadistische Internetpropaganda“ erstellt. Es richtet sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der schulischen und der außerschulischen Bildungsarbeit, der Elternarbeit sowie in der Aus- und Fortbildung. Im Medienpaket sind zwei Kurzfilme (ca. 20 Minuten) mit den Titeln „Stand up for your rights“ (Schwerpunkte: Islamfeindlichkeit, salafistische Propaganda und engagierte junge Muslime) und „My Jihad“, der den Streit um einen Begriff und den Kampf um Gerechtigkeit aufgreift. Darüber hinaus enthält das

Medienpaket ein ausführliches Begleitheft zu den Filmen und fünf Bonusinterviews mit namhaften Experten aus dem Themenbereich. Beide Filme wollen einen Beitrag dazu leisten, dass junge Menschen – Muslime und Nichtmuslime – in ihrer Kompetenz gestärkt werden, Medienberichte kritisch zu konsumieren und zu hinterfragen.

Quelle, weitere Informationen und Download: www.polizei-beratung.de



Rechtsextremismus und Rassismus als Themen der Internationalen Jugendarbeit

In der Schriftenreihe des Innovationsforums Jugend global ist eine neue Broschüre mit dem Titel „Rechtsextremismus und Rassismus als Themen der Internationalen Jugendarbeit“ erschienen. Es ist ein Angebot von der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (IJAB) und dient der Qualifizierung und Weiterentwicklung der internationalen Jugendarbeit. Die Broschüre bietet praxisorientierte Informationen zu den fachlichen Grundlagen, Empfehlungen, Tipps und Anregungen für die Bildungsarbeit – u. a. mit einer Zusammenstellung von Literatur und Materialien. Akteurinnen und Akteure der internationalen Jugendarbeit ver-

schiedener Träger schildern darin ihre Erfahrungen und reflektieren die Bedeutung des Themas für ihre Arbeit. Die Broschüre fasst die Ergebnisse der gleichnamigen Fachtagung im September 2014 zusammen.

Kostenfreie Bestellung oder Download: www.ijab.de/publikationen



Studie: Pegida, Protest und Demokratie

Für diese Studien haben 58 Forscher/-innen und Studierende des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) und der Freien Universität Berlin die Teilnehmenden der zwölften Pegida-Veranstaltung Mitte Januar 2015 in Dresden beobachtet und Reden, Sprechchöre sowie Plakate ausgewertet und eine Online-Befragung (an der sich 123 Personen beteiligt haben) durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung hat das Team der Autorinnen und Autoren in einer 50-seitigen Studie veröffentlicht und auf der Website der Otto-Brenner-Stiftung kostenfrei zur Verfügung gestellt. Das WZB, die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Otto-Brenner-Stiftung und die Technische Universität

Chemnitz haben die diesem Bericht zugrundeliegende Forschung finanziell unterstützt. Sie sind aber nicht Auftraggeber der Studie. Ausgangsfrage der Untersuchung war: Welche Haltung steht hinter der Pegida-Bewegung und wie heterogen ist sie wirklich?

Download der Studie: www.otto-brenner-stiftung.de



NSU-Morde und Medien: Studie der Otto-Brenner-Stiftung

Im Herbst 2011 wurde bekannt, dass die Mordserie an Menschen mit Migrationshintergrund und weitere Gewaltverbrechen vom „Nationalsozialistischen Untergrund“ (NSU) verübt worden waren. Staatliche Behörden hatten ein Jahrzehnt lang in die falsche Richtung ermittelt. In der Studie wird der Frage nachgegangen, ob auch Medien bei der Aufdeckung der Hintergründe der NSU-Mordserie versagt haben. Die Studie rekonstruiert die Medienberichterstattung über die NSU-Mordserie und fragt nach den redaktionellen Bedingungen der Berichterstattung und unterbreitet Vorschläge, die Eingang in die journalistische Aus- und Weiterbildung finden sollten. Grundlage der Studie

ist die Analyse der Berichterstattung zwischen September 2000 und November 2011. Rund 300 Beiträge und 290 Bilder in der deutsch- und türkischsprachigen Presse in Deutschland wurden ausgewertet. Ergänzend wurden medienkritische Analysen herangezogen und Experteninterviews mit Journalisten geführt.

Quelle und Download der Studie: www.otto-brenner-shop.de



Position Paper „Why Education should be excluded from TTIP“

Die European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) hat mit einem neuen Positionspapier „Why Education should be excluded from TTIP“ auf die aktuellen Verhandlungen zur Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP) reagiert. Es sind die Ergebnisse von gemeinsamen Diskussionen im Februar 2015, in denen die Positionen zur Bildung bei TTIP im Mittelpunkt standen. In einer Newsmeldung dazu heißt es: „EUCIS-LLL promotes a comprehensive approach to education where bridges are made between non-formal and formal education. Without a clear exemption system, the agreement could represent a threat to most educational sectors and in turn be a threat

to our European social model. EUCIS-LLL thus wants to firmly underline that education is a public good and asks the European Commission and the Member States to exclude education from the negotiations as it did for the audio-visual sector based on the public interest in preserving and promoting cultural and linguistic diversity.“

Download des Positionspapiers: www.eucis-lll.eu



Betterplace Trendreport 2014 erschienen

Das betterplace lab ist eine Netzwerkorganisation, die digitale Innovationen mit sozialen Zielen verbinden möchte. Die Mitstreiter/-innen unterschiedlichster Professionen erforschen und verbreiten digital-soziale Trends und veröffentlichen sie im betterplace Trendreport. Sie schreiben Studien und Handbücher, wie z. B. den Social Media Leitfaden. Zudem veranstalten sie eine digital-soziale Konferenz, das betterplace labtogether. Für die Arbeit werden immer wieder Experten aus Forschung und Praxis mit einbezogen. Im Betterplace Trendreport 2014, dem Herzstück der vielen Aktivitäten, werden aktuelle, digitale Trends analysiert und vorgestellt. An über 500 Beispielen aus aller

Welt wird gezeigt, wie digitale Innovationen (Apps, SMS-Kampagnen, Crowdfunding, Giving Days etc.) Menschen helfen, soziale Probleme zu lösen. Daraus leiten sie neue digitale Trends für die Zivilgesellschaft ab. Der Trendreport ist kostenlos. Freiwillige Spenden sind willkommen.

Quelle, weitere Informationen und Bestellung des Trendreports: <http://trendreport.betterplace-lab.org/bestellen>



Publikation „50 Jahre Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V.“ erschienen

Die Stiftung Deutsche Jugendmarke hat anlässlich ihres 50-jährigen Jubiläums eine 96-seitige Broschüre herausgegeben (Redaktion und Text: Dr. Helle Becker und Niklas Schmidt). Durch den Verkauf der Briefmarkenserie „FÜR DIE JUGEND“ konnten in fünf Jahrzehnten innerhalb zahlreicher Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe wegweisende Projekte verwirklicht werden. Die Broschüre zeichnet die in fünf Jahrzehnten erfolgten Entwicklungsschübe innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe nach. 17 ausführlicher dargestellte Projekte aus mehreren Praxisfeldern verdeutlichen den innovativen Charakter von zumeist Modellmaßnahmen, die in aller Regel von freien Trägern bis heute fortgeführt werden. Geförderte Praxisforschungsprojekte machen deutlich, dass die Stiftung Deutsche Jugendmarke an neuen Herausforderungen arbeitet und an der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe einen

wichtigen Anteil hat. Die Veröffentlichung bietet eine Zeitreise durch die Entwicklungen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe und bietet eine Dokumentation aller seit 1965 erschienenen Jugendmarken. Die Broschüre kann zum Preis von 5 Euro plus 1,50 Euro Versandkosten bei der Stiftung Deutsche Jugend e. V. bestellt werden.

Quelle: www.bkj.de

Bestellung der Broschüre: info@jugendmarke.de



Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate

The recent research publication in the context of the DEEEP's project with the title „Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate“ is published by Harm-Jan Fricke and Cathryn Gathercole with contributions from Amy Skinner.

The report explores the opportunities and challenges for developing an appropriate monitoring framework which truly captures the holistic and transformative nature of Education for Global Citizenship (EfGC). The research builds on the EfGC conference in Brussels in June 2014 „Global Citizens for Education; Education for Global Citizenship“ and is unique in that it brings to the fore practitioners' perspectives on monitoring. The report first provides a conceptual overview as to what an Education for Global Citizenship might be, and then makes suggestions as to how to capture the philosophy and values of EfGC

within a monitoring framework. The DEEEP project was initiated by the Development Awareness Raising and Education Forum (DARE Forum) of CONCORD and is co-funded by the European Union. DEEEP is now in its 4th phase (from 2013 until 2015) and the Consortium Members for this phase are: Kehys (lead applicant) – OXFAM Italia – Sudwind – Grupa Zagranica – IDEA (The Irish Development Education Association).

Source: www.deeep.org

Download: <http://deeep.org>



Ausschreibungen und Wettbewerbe

Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2016 ausgeschrieben

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) hat den Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreis 2016 – den Hermine-Albers-Preis – in den Kategorien „Praxispreis der Kinder- und Jugendhilfe 2016 – Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung“; „Theorie- und Wissenschaftspreis der Kinder- und Jugendhilfe 2016“ sowie „Medienpreis der Kinder- und Jugendhilfe 2016“ ausgeschrieben. Der Preis wird von den Obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder gestiftet und vom Vorstand der AGJ alle zwei Jahre verliehen. Es werden sowohl Eigenbewerbungen als auch

Benennungen durch Dritte berücksichtigt. Der Ausschreibungszeitraum ist vom 1. März bis 31. August 2015.

Weitere Informationen: www.agj.de



Dieter Baacke Preis 2015 für herausragende medienpädagogische Ansätze

Mit dem Dieter Baacke Preis zeichnen die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und das BMFSFJ beispielhafte Medienprojekte der Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit in Deutschland aus. Ziel ist es, medienpädagogische Projekte und Methoden, die Kindern, Jugendlichen und Familien einen kreativen, kritischen Umgang mit Medien vermitteln und ihre Medienkompetenz fördern, bekannt zu machen. Der Preis wird in fünf Kategorien vergeben: Projekte von und mit Kindern; Projekte von und mit Jugendlichen; Interkulturelle und internatio-

nale Projekte; Intergenerative und integrative Projekte und Projekte mit besonderem Netzwerkcharakter. Bewerbungsschluss ist am 31. August 2015.

Weitere Informationen: www.bkj.de



Anzeige

IDA | **DGB BILDUNGSWERK BUND**

Bildungsmaterialien für Toleranz, Demokratie und Vielfalt, gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.

Kostenloser Verleih/Download von:

- Broschüren und Büchern
- Arbeitsmaterialien und Handbüchern,
- Katalogen und Verzeichnissen
- Kurz- und Dokumentarfilmen, Musik-CDs

www.Vielfalt-Mediathek.de

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend | Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie **leben!**

Veranstaltungen

9. Juli 2015

Berlin

Auftaktveranstaltung zur Jugendstrategie 2015-2018
„Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“

Veranstalter: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend;
Koordinierungsstelle „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“
www.allianz-fuer-jugend.de

10. bis 11. Juli 2015

Berlin

Netzpolitischer Kongress: Sind wir schon drin oder was?
Leben in der Digitalen Gesellschaft

Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend
www.evangelische-jugend.de

11. bis 20. September 2015

bundesweit

Woche des bürgerschaftlichen Engagements 2015

Veranstalter: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement
www.engagement-macht-stark.de

21. und 22. September 2015

Berlin

Kongress „inklusive politisch bilden –
zusammen politisch gestalten“

Veranstalter: Bundeszentrale für politische Bildung
www.bpb.de/inklusive-politisch-bilden

23. bis 24. September 2015

Buchenbach

Fachtagung „Führen und Leiten von Bildungseinrichtungen“

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
www.adb.de/fachtagungen

30. September bis 2. Oktober 2015

Berlin

„Fwd: Europe – Politische Jugendbildung für die
europäische Demokratie“

Veranstalter: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung,
Ev. Akademie Berlin
www.dija.de

9. bis 10. Oktober 2015

Heppenheim

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?

Veranstalter: Akademie für politische Bildung „Haus am Maiberg“, bap, bpb und DVPB
www.haus-am-maiberg.de

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 1-3/2015 Schwerpunkt: Mode

Heft 4-5/2015 Schwerpunkt: Arbeit in Europa

Heft 6/2015 Schwerpunkt: Israel und Deutschland

Heft 7-9/2015 Schwerpunkt: Entwicklungszusammenarbeit

Heft 10/2015 Schwerpunkt: Unten

Heft 11-12/2015 Schwerpunkt: Big Data

Heft 13/2015 Schwerpunkt: Bismarck

Heft 14-15/2015 Schwerpunkt: Engagement

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Adenauerallee 86, 53113 Bonn; www.bpb.de

Blätter für deutsche und internationale Politik,

Heft 2/2015 Schwerpunkte z. B.: Wohin treibt die AfD?; Die Barbaren sind unter uns; Game one: Ost gegen West; Kuba: Revolution auf eigene Rechnung

Heft 3/2015 Schwerpunkte z. B.: Das Ende des Kapitalismus; Für einen nonkonformen Feminismus; Europa tickt deutsch; Pegida oder das autoritäre Syndrom

Heft 4/2015 Schwerpunkte z. B.: Dschihad aus Dinslaken; Israel, ich bleibe! Die griechische Machtprobe; Der Völkermord an den Armeniern

Bezug: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Torstr. 178, 10115 Berlin; www.blaetter.de

deutsche jugend, Heft 1/2015 Schwerpunkt: Emanzipation

Heft 2/2015 Schwerpunkt: Steuerung der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Heft 3/2015 Schwerpunkt: Sozialräumliche Entwicklung der Jugendarbeit

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstr. 10, 69469 Weinheim; www.beltz.de/de/paedagogik

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1/2015

Schwerpunkt: Migration

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de oder über den Buchhandel

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, **Heft 4/2015** Schwerpunkt: Gemeinsam leben. Wie sich die Lebens- und Familienformen verändern

Bezug: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München; www.dji.de/impulse

Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 1/2015 Schwerpunkt: 1945 Chaos und Wiederaufbau/chaos et reconstruction

Bezug: Verlag Dokumente GmbH, Dottendorfer Str. 86, 53129 Bonn; www.dokumente-documents.info

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 4/2014** Schwerpunkt: Vielfalt erhalten!

Heft 10/2015 Schwerpunkt: Ethik und Medizin

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de oder über den Buchhandel

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Familienbildung. Famille et formation

Bezug: Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikonstr. 38, CH-8057 Zürich; www.alice.ch

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Demographisch gesehen

Bezug: Waxmann Verlag, Steinfurter Str. 555, 48159 Münster; www.waxmann.com

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik.

Sozialwissenschaften für politische Bildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.), **Heft 1/2015** Schwerpunkte u. a.: Wachsende Lohnungleichheit in Deutschland; TTIP – die strategische Agenda; Die Ukraine-Krise als Herausforderung für den Politikunterricht

Bezug: Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen; www.budrich-verlag.de

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Wie viel Ungleichheit verträgt die Demokratie?

Bezug: WOCHENSCHAU VERLAG, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der BAG Jugendschutz, **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Medienbildung in Schule und Jugendhilfe

Bezug: BAG Jugendschutz, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.kjug-zeitschrift.de

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Webvideo; Videospiele; Möglichkeiten und Grenzen der Wikipedia; Gendersensible Blick auf digitale Spielwelten

Bezug: kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München; www.kopaed.de

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, Heft 1-2/2015

Schwerpunkt: Aus den Fugen? Politik für eine zivilisierte Welt

Heft 3/2015 Schwerpunkt: digital leben

Heft 4/2015 Schwerpunkt: Angst haben. Angst machen

Bezug: Verlag J. H. W. Dietz, Dreizehmorgenweg 24, 53175 Berlin; <http://dietz-verlag.de>

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, **Heft 2/2014** Schwerpunkt: Politisch-ökonomische Bildung

Heft 1/2015 Schwerpunkt: Friedenspädagogik

Bezug: WOCHENSCHAU VERLAG, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, **Heft 6/2014** Schwerpunkt: Recht in Gesellschaft und Staat (Sek. I); Globalisierung – Internationale Wirtschaftsbeziehungen (Sek. II)

Heft 1/2015 Schwerpunkte: Sozialpolitik (Sek. I); Die Zukunft der EU (Sek. II)

Bezug: WOCHENSCHAU VERLAG, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

Zeitschrift für Menschenrechte, Heft 2/2014

Schwerpunkt: Menschenrechte und Migration

Bezug: WOCHENSCHAU VERLAG, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.; www.wochenschau-verlag.de

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung REPORT,

hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2015** Schwerpunkt: Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf

Die Zeitschrift erscheint als Open-Access-Journal und ist unter www.springer.com/40955 kostenfrei zugänglich.

Bezug der Print-Ausgabe: Wissenschaftsverlag Springer VS, Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden; www.springer-vs.de

pb-digital

Erfahrungen aus dem Projekt Youthpart online

Die Förderung des Projekts Youthpart ist ausgelaufen. Es hat in den letzten Jahren mit seinen Pilotprojekten einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, dass Medien in Beteiligungsprojekten alltäglicher geworden sind und das fachliche Wissen zu ePartizipation größer ist als noch ein paar Jahre zuvor. Die Erfahrungen wurden umfassend dokumentiert. In der Broschüre „Youthpart – Jugendbeteiligung in der digitalen Gesellschaft“ und in einem Weblog können alle, die an ePartizipation mit Jugendlichen interessiert sind, partizipieren. In den Publikationen finden sich Einschätzungen und Überlegungen zu den Rahmenbedingungen von ePartizipation, konkrete Methoden und Empfehlungen für Tools. Das Material steht unter der Creative Commons Lizenz CC-BY-ND 3.0 DE. Herausgeber ist IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Broschüre: www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/youthpart-eParticipation_abschluss-web.pdf

Weblog: <http://youthpart.eu>

Kinder- und Jugendhilferecht-Portal gestartet

Das neue elektronische Kinder- und Jugendhilferecht-Portal KiJuP-online.de ist ein gemeinsames Projekt des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht e. V. (DIJuF) und der Nomos Verlagsgesellschaft. Das Online-Angebot bietet Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der öffentlichen Jugendhilfe aktuelle und praxisgerechte Informationen zum Kinder- und Jugendhilferecht. Das Angebot steht Mitgliedern des DIJuF kostenfrei zur Verfügung, Nicht-Mitglieder müssen eine Gebühr zahlen. Die Themen des Portals decken den gesamten Bereich der für die Kinder- und Jugendhilfe relevanten Rechtsgebiete ab; es wird u. a. ein Zugang zu umfangreicher Fachliteratur und zu Rechtsgutachten gegeben.

www.kijup.nomos.de

Interviews und Fachartikel zu Migration, Integration, Asyl und Flüchtlingsschutz

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bietet auf seinen Internetseiten mit einer neuen Rubrik „Interviews und Fachartikel“ einen schnellen Überblick über Ver-

öffentlichungen des BAMF zu aktuellen und grundsätzlichen Themen im Kontext von Migration, Integration, Asyl und Flüchtlingsschutz. Die dort eingestellten Materialien sind aus Anfragen unabhängiger Medien, die sich an das BAMF gewendet haben, heraus entstanden. So wird der interessierten Öffentlichkeit die Möglichkeit geboten, einen fundierten Überblick und schnellen Zugang zu wichtigen Fragen zu bekommen. Die Rubrik wird sukzessiv mit neuen Veröffentlichungen erweitert.

www.bamf.de/DE/Service/Top/Presse/Interviews/interviews-node.html

Social Platform für soziale Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe in Europa

Social Platform ist das größte europaweite Netzwerke zivilgesellschaftlicher Organisationen. Die 49 Organisationen setzen sich zusammen für soziale Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe in Europa ein. Anfang Januar wurde das Arbeitsprogramm für 2015 veröffentlicht. Die Themen reichen von der Auseinandersetzung mit TTIP und TISA über eine Menschenrechtsstrategie innerhalb der EU bis hin zu einer Social Business Initiative. Ziel ist es, europäische Entwicklungen zu beeinflussen und die Interessen derer einzubeziehen, die von den Entwicklungen betroffen sind.

www.socialplatform.org

Smartphone-App „watch your web“ veröffentlicht

Am 10. Februar 2015, dem Safer Internet Day, wurde die Smartphone-App „watch your web“ veröffentlicht. Hiermit sollen Jugendliche spielerisch für sicheres Surfen sensibilisiert werden und ein Bewusstsein für verbraucher- und datenschutzrelevante Themen bekommen. Mit QuizYourWeb können junge Menschen ihr Wissen in den Bereichen Soziale Netzwerke, Cybermobbing, Datenschutz, PC-Sicherheit und Co. testen und damit unterhaltsam einen kompetenten Umgang mit den Angeboten der digitalen Welt erlernen. Die App ist in den gängigen App-Stores kostenlos erhältlich. Watch your web wird gefördert vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV). Träger des Projekts ist IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.

www.watchyourweb.de

www.quizyourweb.de

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2015

46. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch
Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel,
Wolfgang Pauls, Dr. Melanie Piepenschneider, Dr. Beate Rosenzweig

Redaktions- und Bezugsanschrift:
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Ruksaldruck GmbH + Co. KG, ruksaldruck.de

Bildnachweis: Copyrightthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €

1 bis 3 Abonnements: jährlich 20 €

ab 4 Abonnements: jährlich 16 €

Abonnements für Studenten, Praktikanten,

Referendare, Arbeitslose: jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Die **Außerschulische Bildung** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift *Außerschulische Bildung* ...

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.

AdB

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de