

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2016

THEMA IM FOKUS

Eine Welt. Entwicklungspolitische Bildung in der Diskussion

4 | **Transformation der
Entwicklungszusammenarbeit**
Neuorientierung im Kontext von
Krisen und strukturellem Wandel
von Stephan Klingebiel

12 | **Die Wirksamkeit der
Entwicklungszusammenarbeit
auf dem Prüfstand**
Eine kritische Analyse: Evaluation
als Kernaufgabe zukünftiger
Entwicklungszusammenarbeit
von Helge Roxin

20 | **Mit Recht für mehr Gerechtigkeit**
Der menschenrechtsbasiert
Ansatz in der Entwicklungszu-
sammenarbeit
von Sarah Lincoln

30 | **Entwicklungspolitische Bildung
und Globales Lernen**
Ein Beitrag zur politischen Bildung
von Annette Scheunpflug

40 | **Auf die Perspektive(n)
kommt es an!**
Entwicklungspolitische Bildungs-
arbeit mit authentischen
Erfahrungen aus den Ländern
des Globalen Südens
von Monika Ziebell

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2016

Zu diesem Heft

Als das Jahr 2015 auf Vorschlag der EU-Kommission zum „Europäischen Jahr der Entwicklung“ erklärt wurde, sollte die europäische Öffentlichkeit damit über Themen und Herausforderungen der Entwicklungspolitik aufgeklärt werden, das Bewusstsein über globale Zusammenhänge sollte geschärft und aktives Engagement gefördert werden. Diese Ziele, die über das Themenjahr hinaus aktuell bleiben, decken sich mit den Zielen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Auch hier geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen und entwicklungspolitischem Engagement, um das Verstehen globaler Zusammenhänge und wie diese sich auf Länder, Regionen und Menschen auswirken. Entwicklungspolitische Bildung will Kenntnisse über die Entwicklungsländer vermitteln, will Interesse und Verständnis für sie fördern und das entwicklungspolitische Engagement stärken.

Viele der im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zusammengeschlossenen Bildungseinrichtungen, aber auch Einrichtungen der politischen Bildung in anderen Trägerverbänden, haben eine ausgewiesene Expertise in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Die Bandbreite der Angebote, der methodischen Zugänge und thematischen Schwerpunkte ist groß.

Diese Ausgabe der *Außerschulischen Bildung* macht einen kleinen Ausschnitt dieses wichtigen, durch aktuelle Herausforderungen geprägten Arbeitsfelds politischer Bildung sichtbar. Ausgehend von der Analyse entwicklungspolitischer Aufgaben und Strukturen und einer Neuorientierung von Entwicklungspolitik, die im Zeichen welt-politischer Krisen und Wandlungsprozesse notwendig geworden ist, zeichnet sie Geschichte, Konzeptionen und aktuelle Bedeutung der entwicklungspolitischen Bildung bzw. des Globalen Lernens nach. Sie fragt, wie entwicklungspolitisches Engagement wirksam gemacht und wie Menschenrechte gestärkt werden können. Mit Fachbeiträgen, verschiedenen Statements und der Vorstellung interessanter Zugänge bietet das Heft vielfältige Einblicke in dieses komplexe Themenfeld.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes: Jugendpolitik in Zeiten des demografischen Wandels

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:

Eine Welt. Entwicklungspolitische Bildung in der Diskussion

- 4 **Transformation der Entwicklungszusammenarbeit**
von Stephan Klingebiel
- 12 **Die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit auf dem Prüfstand** von Helge Roxin
- 20 **Mit Recht für mehr Gerechtigkeit** von Sarah Lincoln
- 30 **Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen**
von Annette Scheunpflug
- 40 **Auf die Perspektive(n) kommt es an!** von Monika Ziebell
- 46 **Ausgewählte Literatur zum Schwerpunktthema**

Forum

- 48 **Internationale Jugendarbeit und politische Bildung**
von Stefan Schäfer und Andreas Thimmel

Politische Bildung praktisch

- 53 **Spielend Politik verstehen** von Tobias Thiel

Jahresthema im AdB

- 58 **„... und raus bist du!“** von Gina Schumm

Rezensionen

- 63 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 71 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

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

Transformation der Entwicklungszusammenarbeit

Neuorientierung im Kontext von Krisen und strukturellem Wandel

Akute Krisenerscheinungen und langfristige globale Strukturumbrüche stellen Deutschland, Europa und Akteure außerhalb Europas gleichermaßen unter Handlungsdruck. Dies gilt für eine ganze Reihe von Politikfeldern wie die Sicherheits-, Umwelt-, Gesundheits- und klassische Außenpolitik. Entwicklungszusammenarbeit (EZ) ist hiervon gleichermaßen betroffen und befindet sich vor diesem Hintergrund in einem Anpassungs- und Reformprozess, um auf drängende aktuelle Umwälzungen und globale Veränderungen der letzten 10 bis 20 Jahre zu reagieren. von Stephan Klingebiel

Akute Krisen¹

Europa steht derzeit vor großen Herausforderungen. Die rasant zunehmende Zahl an Flüchtlingen, die Anschläge von Paris und Brüssel und mögliche weitere Gefährdungen durch den islamistischen Terror erfordern rasches Handeln. Krisen und Konflikte in Syrien, Instabilität in Afghanistan und ein repressives Regime in Eritrea ereignen sich nicht mehr nur fernab des europäischen Alltags als Tragödien, sie sind längst zu Problemen mit globalen Auswirkungen geworden.

Wir stehen krisenbedingt unter dem Druck, zukunftsorientierte Entscheidungen vorbereiten, treffen und umsetzen zu müssen. Langfristig erfolgreiche Migration, entsprechende europäische Regulierung und internationale Sicherheitspolitik sind nur einige der Herausforderungen, denen Deutschland und Europa sich stellen müssen.

Entwicklungspolitische Akteure denken derzeit über künftige Neuorientierungen nach. Sie beteiligen sich aber auch an der Umsetzung von Maßnahmen – etwa bei der Bewältigung der Fluchtbewegungen. Darüber hinaus sind sie gefordert, Leitlinien zu benennen, die ein durchdachtes

Handeln in der Zukunft ermöglichen. Internationale Kooperation ist für den vorausschauenden Umgang mit den Krisen von zentraler Bedeutung. Deutschland und die EU werden noch viel stärker in ein breit gefächertes internationales Engagement investieren müssen.

Allgemein wird auf eine verbesserte strukturelle Vorbereitung auf Krisensituationen sehr viel mehr Wert gelegt. Dies erfordert sowohl systematische, kurzfristige Ansätze als auch langfristige Konzepte zur Bewältigung von Krisen bei unseren Kooperationspartnern. Debatten zwischen kurz- und längerfristig ausgerichteten Instrumenten sind in der Realität oft stark voneinander getrennt. So sehen sich die Vertreter einer auf humanitäre Hilfen ausgerichteten Diskussion nur unzureichend mit ihren Anliegen im Zielkatalog der 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung repräsentiert. Der erste Humanitäre Weltgipfel 2016 in Istanbul hat die Möglichkeit geboten, eine fundierte Bestandsaufnahme vorzulegen und einen Reformplan zum Umgang mit Krisensituationen zu erarbeiten.

Gerade im Licht der aktuellen Krisen sollten langfristige Ansätze zur Bearbeitung von Entwicklungsproblemen besonders betont werden. Die im September 2015 verabschiedete 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung

¹ Ich danke Vincent Hering für die redaktionelle Unterstützung.

ist hier zukunftsweisend. Nicht zu erwarten ist allerdings, dass langfristig angelegte Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit Menschen kurzfristig davon abhalten werden, eine bessere Zukunft für sich selbst und die eigene Familie – etwa in Europa – zu erhoffen und zu suchen. Dennoch sind solche Zukunftsinvestitionen dringend erforderlich, um Lebensverhältnisse auf lange Sicht angleichen zu können.

Strukturumbrüche

Aber auch aus einem weiteren Grund finden Debatten zur Reformnotwendigkeit der Entwicklungszusammenarbeit statt, die sich deutlich von früheren Diskussionen unterscheiden. Entwicklungszusammenarbeit war von Beginn an mit der Herausforderung konfrontiert, den Nutzen und die Wirkungen demonstrieren zu müssen. In politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wurde die Sinnhaftigkeit von EZ vielfach in Frage gestellt, während Befürworter die entwicklungspolitische Bedeutung für arme Länder und die vielfachen Eigeninteressen der Geber unterstrichen.

Neuere Debatten nehmen eine andere Perspektive ein: Angesichts tiefgreifender Veränderungen in den internationalen Beziehungen, globaler Machtverschiebungen und des sich verändernden Charakters globaler Herausforderungen bedarf es neuer Kooperationsansätze. Die damit verbundenen Herausforderungen für die EZ beziehen sich sowohl auf ihre Ziele als auch ihre Umsetzung.

Internationale Kooperation ist für den vorausschauenden Umgang mit den Krisen von zentraler Bedeutung.

Der vorliegende Beitrag behandelt das Thema in drei Schritten. Zunächst diskutiert er den Interessenwandel in der Entwicklungszusammenarbeit und darauf aufbauend den gegenwärtigen Anpassungsdruck aus unterschiedlichen Sichtweisen. Schließlich werden Reformoptionen für die Entwicklungszusammenarbeit dargelegt.

Entwicklungszusammenarbeit als Interessenpolitik

Die Kooperationsbeziehungen zwischen den weiter fortgeschrittenen Ländern, die sich in der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zusammengeschlossen haben, mit Entwicklungsländern war über

Jahrzehnte hinweg in großen Teilen durch Entwicklungszusammenarbeit geprägt. Die gemeinhin als wichtiger Startpunkt für die Entwicklungszusammenarbeit identifizierte Rede von US-Präsident *Harry S. Truman* im März 1947 bot ein über lange Zeit hinweg tragendes Muster: Arme Länder werden in ihren Anstrengungen unterstützt, Fortschritte bei der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zu erreichen. Dies sollte allerdings ebenso Zielen auf der Geberseite dienlich sein.

EZ war damit lange Zeit ein Instrument, um außenpolitische Allianzen im Kalten Krieg zu befördern. Andere Interessen – etwa zur Unterstützung anderer außenpolitischer sowie wirtschaftlicher Interessen der Geber – kamen hinzu. Für ehemalige Kolonialmächte wie Frankreich, Großbritannien und Belgien konnte EZ nach der Dekolonisierung zur Pflege besonderer Beziehungen mit den ehemaligen Kolonien genutzt werden. Die Bundesrepublik Deutschland drohte im Zuge der *Hallstein-Doktrin* zeitweilig solchen Ländern, die diplomatische Beziehungen zur Deutschen Demokratischen Republik aufnahmen, mit dem Ende der bilateralen Förderung.

Nicht nur in konjunkturschwachen Zeiten dient die Entwicklungszusammenarbeit dazu, die Geberökonomien zu stützen. Hierzu werden EZ-Leistungen an die Bedingung geknüpft, auf Waren, Dienstleistungen und Beratungsleistungen des Gebers zurückzugreifen. Unterschiedliche Formen von liefergebundener EZ werden bis heute genutzt, obwohl die Nachteile (höhere Kosten, ggf. niedrigere Qualität der Leistungen, angebotsorientiertes Vorgehen etc.) gegenüber ungebundener EZ hinreichend dokumentiert sind.

Nach Überwindung des Ost-West-Konflikts schienen die 1990er Jahre eine Chance zu bieten, Entwicklungszusammenarbeit von Begrenzungen der Geber-Eigeninteressen zu befreien. Erstmals schien es möglich, globale Probleme durch verbesserte internationale Kooperationsansätze bearbeiten zu können. Die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992 („Rio-Konferenz“) wurde zu einem Meilenstein, um beide Themen gemeinsam zu bearbeiten und Hoffnung zu schöpfen, globale Herausforderungen durch Verhandlungsprozesse bewältigen zu können.

Für die Entwicklungszusammenarbeit schien sich nach dem Ost-West-Konflikt die Möglichkeit zu eröffnen, deutlich unabhängiger von einem außenpolitischen „Freund-Feind-Schema“ eingesetzt zu werden. Geberländer stellten daher verstärkt Themen der „guten Regierungsführung“ in den Vordergrund. Befördert wurde dieser Trend durch eine einflussreiche Weltbank-Studie (vgl. Burnside/Dollar 2000), die aufzeigte, dass EZ wirtschaftliches Wachstum →

befördern könne und zwar unter der Voraussetzung, dass Länder „gute Politiken“ verfolgen. Dieses Argument lieferte zu Beginn der 2000er Jahre wichtige Argumente für Debatten in Geberländern zugunsten von ausreichenden EZ-Budgets.

Der Syrien-Konflikt sowie neue Formen des grenzüberschreitenden Terrorismus sind in der Strategie hervorgehobene Interessen, die es auch mit entwicklungspolitischen Ansätzen zu bearbeiten gilt.

Die im Jahr 2000 verabschiedeten Millenniumsentwicklungsziele (*Millennium Development Goals/MDGs*) sind überwiegend eine entwicklungspolitische Agenda: Sie fokussieren auf armutsbezogene bzw. soziale Ziele in armen Ländern. Zur Erreichung der inhaltlichen Ziele setzt das achte MDG auf eine globale Partnerschaft, die neben der Bereitstellung von EZ-Mitteln Aspekte des Marktzugangs und der Schuldentragfähigkeit von Entwicklungsländern umfasst.

Geprägt wurden die Jahre seit den Anschlägen vom 11. September 2001 durch einen starken entwicklungspolitischen Fokus auf das Thema Sicherheit und Frieden; Fragilität avancierte zu einem Kernthema in der Entwicklungszusammenarbeit. Die erste Präsidentendirektive zur entwicklungspolitischen Strategie der USA wurde im September 2010 von *Barack Obama* unterzeichnet; sie ist wesentlich daran ausgerichtet, Entwicklungszusammenarbeit zur Unterstützung der nationalen Sicherheitsstrategie einzusetzen. Ablesbar ist die verstärkte sicherheitspolitische Ausrichtung der EZ verschiedener Geber etwa an der hohen Ausgabenpriorität für zentrale Krisenländer wie etwa Afghanistan und Pakistan. Neu sind daneben vor allem EZ-Förderansätze zugunsten regionaler Akteure (wie der Afrikanischen Union) mit einer sicherheitspolitischen Relevanz in Afrika. Dabei werden u. a. die Vorbereitung und Durchführung von Friedensmissionen auf dem afrikanischen Kontinent aus Mitteln der EZ gefördert. In der im Dezember 2015 veröffentlichten jüngsten entwicklungspolitischen Strategie Großbritanniens wird der neue Stellenwert von Sicherheitsinteressen besonders deutlich (vgl. HM Treasury/DFID 2015). Der Syrien-Konflikt sowie neue

Formen des grenzüberschreitenden Terrorismus sind in der Strategie hervorgehobene Interessen, die es auch mit entwicklungspolitischen Ansätzen zu bearbeiten gilt.

Die Motive und Eigeninteressen von Gebern an Entwicklungszusammenarbeit sind daher insgesamt nicht konstant, sondern unterliegen fortwährend Veränderungen. Ein ausschließlich auf die Förderung von Entwicklungsländern bezogenes Vorgehen lässt sich für die Geschichte der EZ nicht erkennen und dürfte mit Blick auf anstehende EZ-Reformdebatten wichtig bleiben.

Anpassungsdruck für Entwicklungszusammenarbeit

In den vergangenen 10 bis 15 Jahren lassen sich zwei unterschiedliche Debatten identifizieren, die zu einem Anpassungsdruck in der EZ geführt haben (vgl. Ashoff/Klingebiel 2014):

EZ-Wirksamkeitsagenda

EZ-Akteure haben in den vergangenen Jahren Anstrengungen zur Steigerung der Wirksamkeit von entwicklungspolitischen Ansätzen unternommen. Unzureichende Belege und Kontroversen zum Nutzen von Entwicklungszusammenarbeit führten dazu, dass sich Geber und Partnerländer auf Prinzipien und Maßnahmen zu einer verbesserten Wirksamkeit verständigt haben. Eine weitgehende Systemreform wurde mit der Paris-Erklärung 2005 vereinbart. Die zentrale Innovation bestand in der Verknüpfung von Prinzipien mit Indikatoren, welches den Partnerländern konkrete Möglichkeiten bot, Fortschritte überprüfen zu können.

Im Grundsatz hat die Wirksamkeits-Agenda zwar weiterhin Gültigkeit. Allerdings haben Geber die Vereinbarungen der Wirksamkeitsagenda nur unzureichend umgesetzt. Das ursprüngliche Momentum ist seit Beginn der 2010er Jahre Initiativen von Gebern gewichen, für die eigenen EZ-Vorhaben nachweisbare Ergebnisse dokumentieren zu können.

Der Druck auf Geber, EZ-Reformen umzusetzen, hat aus einem weiteren Grund abgenommen: Bis Ende 2011 bot die OECD die Plattform für internationale EZ-Debatten (einschließlich der Wirksamkeitsagenda). Dynamische Schwellenländer, die ebenfalls zunehmend Unterstützungsleistungen für ärmere Entwicklungsländer bereitstellen („Süd-Süd-Kooperation“) zeigten sich überwiegend wenig geneigt, in der neuen Rolle als „südliche Geber“ diesen Mechanismus zu akzeptieren; vielmehr gilt gerade der Entwicklungshilfeausschuss der OECD als Symbol für den „Club der traditionellen westlichen Industrieländer“. Um eine neue, gemeinsame Plattform zu schaffen, die ebenso für „südliche Geber“ attraktiv sein sollte, wurde seit 2012

ein neues Format – die „Globale Partnerschaft für effektive Entwicklungszusammenarbeit“ – eingeführt. Die erhoffte Öffnung für „südliche Geber“ hat zu einer veränderten Schwerpunktsetzung beigetragen: Um allen potentiellen Gebern die Mitwirkung zu erleichtern, ging der frühere Druck, EZ-Reformen umzusetzen, in großen Teilen verloren.

Wandel des entwicklungspolitischen Umfelds

Die vergangenen Jahre waren durch weitreichende Strukturveränderungen von Entwicklungsregionen und den gesamten internationalen Beziehungen geprägt (vgl. Janus/Klingebiel/Paulo 2014). Diese Umbrüche haben auf die Entwicklungszusammenarbeit erheblichen Einfluss, gehen aber hinsichtlich der Relevanz deutlich darüber hinaus. Vier Aspekte für Veränderungen sollen hier kurz skizziert werden:

- „Aufstieg des Südens“: Die wirtschaftlichen und vielfach auch sozialen Fortschritte in einer Reihe von Entwicklungsländern waren in den vergangenen 10 bis 20 Jahren von hoher Geschwindigkeit. Dies betrifft zum einen große Volkswirtschaften wie China, Brasilien, Indien und die Türkei, die mit einem erheblichen Tempo ihre globale Rolle ausbauen und vielfach Armut deutlich verringern konnten. Verschiedene kleinere und mittlere Ökonomien wie Ruanda, Ghana und Bangladesch haben sich ebenfalls über mehrere Jahre hinweg dynamisch entwickelt. In den internationalen Debatten wird daher vom „Aufstieg des Südens“ und von globalen Konvergenzprozessen gesprochen. Der Bedeutungszuwachs von Entwicklungsländern und die Machtverschiebungen in den *Global Governance*-Strukturen werden durch neuere relevante Zusammenschlüsse wie der Gruppe der 20 wichtigsten Industrie- und Schwellenländer (G20) und den Zusammenschluss von Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika (BRICS) sichtbar.
- *Abnehmende EZ-Abhängigkeit und Graduierung von Entwicklungsländern*: Im Durchschnitt sind Entwicklungsländer zunehmend weniger stark von EZ-Mitteln abhängig. Gleichwohl trifft diese Aussage in sehr unterschiedlicher Weise auf verschiedene Gruppen von Entwicklungsländern zu. Hoch ist die Abhängigkeit weiterhin für ärmste Entwicklungsländer, wo noch immer 70 % aller externen Finanzierungszuflüsse aus der EZ bestehen. Aufgrund des wirtschaftlichen Fortschritts wird zudem die Zahl der Länder (ca. 28 Länder bis 2030) weiter sinken, die überhaupt EZ-Leistungen erhalten können.

- *Notwendigkeit für globales kollektives Handeln*: In verschiedenen Bereichen lässt sich ein gewachsener Bedarf an funktionsfähigen internationalen Kooperationsbeziehungen feststellen. Globales kollektives Handeln ist erforderlich, um etwa mit den Ursachen und den Folgen des Klimawandels umzugehen. Die Verbreitung des Ebola-Virus 2014 hat verdeutlicht, wie zunächst lokal erscheinende Herausforderungen handlungsfähige Führungsstrukturen (*global governance*) für Gesundheit bedürfen.



Foto: birdys / photocase.de

- *Politiken und Akteure jenseits der Entwicklungszusammenarbeit gewinnen an Bedeutung*: Die Notwendigkeit für vertiefte internationale Kooperationsbeziehungen führt schließlich dazu, dass andere Akteure der internationalen Zusammenarbeit an Bedeutung gewinnen. Dies gilt beispielsweise für die zunehmend wichtigen privaten Stiftungen (wie die *Bill und Melinda Gates Foundation*) oder neuen Mechanismen, die Vorhaben im Bereich des Klimawandels finanzieren. Diese Akteure gestalten globale Rahmenbedingungen für nachhaltige Entwicklung und kooperieren zunehmend mit Partnerländern in Entwicklungsregionen.

Beyond Aid – welche Zukunft für Entwicklungszusammenarbeit?

Vor dem Hintergrund des sich stark verändernden Umfeldes für EZ sind in den vergangenen Jahren vermehrt kritische Diskussionen über ihre zukünftige Relevanz, Gestaltung und Bedeutung geführt worden.

Angesichts dieser Diskussionen haben *Janus, Klingebiel und Paulo* (2014) die Debatten um EZ-Reformen strukturiert entwickelt. Die Autoren nutzen den Terminus *Beyond Aid*, um verschiedene laufende konzeptionelle →

Diskussionen zusammenzuführen. Sie sehen zwei mögliche Optionen: Bei der ersten Option könnte sich Entwicklungszusammenarbeit auf eine immer kleiner werdende Gruppe armer Länder spezialisieren. Armutsreduzierung wäre dann unverändert das Hauptziel. Auch wenn dieses Ziel nur zusammen mit anderen externen und vor allem einheimischen Ressourcen sowie guter Regierungsführung erreichbar ist, bleibt EZ ein wichtiger externer Beitrag. Die ärmsten und größtenteils zugleich fragilen Länder sind weiterhin stark abhängig von diesen Geldern. Trotzdem müsste die Entwicklungszusammenarbeit im Sinne von *Beyond Aid* verstärkt andere Akteure einbeziehen. Die Situation in fragilen Staaten hängt beispielsweise von anderen Politikfeldern ab, etwa Anstrengungen der internationalen Sicherheitspolitik.

Im Fall der zweiten Option würde sich Entwicklungszusammenarbeit global verstärkt vernetzen und helfen, Herausforderungen, die viele Länder gemeinsam haben, anzugehen. Armutsreduzierung bleibt dabei ein wichtiges Ziel, ist aber im Kontext anderer globaler Herausforderungen nicht mehr der dominierende Fokus. Die Zweiteilung in

Um funktionierende Strategien zum Umgang mit grenzüberschreitenden Herausforderungen entwickeln zu können, sind wir auf enge grenzüberschreitende Kooperationen angewiesen.

„entwickelte“ und „zu entwickelnde“ Länder ist dann kein geeignetes Merkmal der Kooperation. Vielmehr richten sich Maßnahmen an fragile und konfliktbetroffene Staaten ebenso wie an Länder mit mittleren und gehobenen Einkommen. Entwicklungszusammenarbeit würde sich in diesem Fall als Teil einer globalen Kooperation verstehen, um Beiträge zu kollektivem Handeln zu leisten.

Die beiden Optionen – Spezialisierung oder globale Vernetzung – schließen sich nicht gegenseitig aus. Sie kennzeichnen vielmehr existierende Trends, die die künftige Ausrichtung des Politikfelds prägen. In beiden Fällen gibt es neue Herausforderungen. Bei einer Spezialisierung auf arme Länder ist unklar, wie Entwicklungszusammenarbeit andere Akteure für eigene Ziele gewinnen kann. Im Fall der globalen Vernetzung können Synergien mit ande-

ren Politikfeldern genutzt werden, was jedoch ein hohes Maß an gegenseitiger Öffnung verlangt. Das schafft wiederum neue Konflikte mit anderen politischen Akteuren.

Beide Optionen würden zu einer veränderten Ausrichtung der Entwicklungszusammenarbeit hinsichtlich der globalen Ebene führen: Als spezialisiertes Politikfeld bewahrt sie ein hohes Maß an Autonomie. Darüber hinaus ist ihr Einfluss jedoch gering. Als Teil einer globalen Kooperation gewinnt sie bei der Bewältigung globaler Aufgaben an Relevanz, muss sich aber stärker auf eine Nebenrolle beschränken.

Die neue globale Entwicklungsagenda

Im September 2015 haben sich die Staats- und Regierungschefs unter dem Dach der *Vereinten Nationen* auf eine neue globale Entwicklungsagenda verständigt, die die 2010 beschlossenen acht MDGs abgelöst haben. Insgesamt sollen nunmehr 17 Ziele (*Sustainable Development Goals/SDGs*) im Rahmen der 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung verfolgt werden.

Die neue Agenda macht deutlich, dass die angestrebten Ziele künftig weiterhin entwicklungspolitische Inhalte enthalten, aber deutlich darüber hinausgehen:

- *Universeller und transformativer Charakter:* Vom Anspruch her zielt die Agenda darauf ab, kein nur auf Entwicklungsregionen bezogener Zielkatalog zu sein. Sie ist damit auch auf wohlhabende und industrialisierte Länder (und deren Herausforderungen etwa mit Blick auf Ungleichheit oder ökologisch nicht nachhaltige Produktions- und Konsummuster) ausgerichtet. Die Agenda soll gezielt Wandel (transformativer Charakter) befördern; sie strebt Änderungen etwa bei wirtschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen an.
- *Sechs Kernelemente:* Die Agenda ist integrativ auf sechs Elemente ausgerichtet: (1) ein Leben in Würde (was insbesondere ein Ende von Armut und den Abbau von Ungleichheit beinhaltet), (2) Menschen: Sicherung von gesundem Leben und Inklusivität, (3) Wohlstand, (4) Schutz des planetaren Ökosystems, (5) Gerechtigkeit zur Beförderung friedlicher Gesellschaften und funktionsfähiger Institutionen, (6) Partnerschaft für globale Solidarität zugunsten nachhaltiger Entwicklung.
- *Siebzehn Ziele:* Die 17 Ziele umfassen insgesamt 169 Indikatoren bzw. spezifische Aktivitäten; damit ist die Agenda sehr viel breiter und anspruchsvoller als die MDGs.
- *Rolle der EZ:* Für die Erreichung der Ziele bleiben Mittel der EZ wichtig. EZ soll wirksamer und zielgerichteter sein und den Einsatz zusätzlicher Ressourcen befördern.



Foto: priamos / photocase.de

Insgesamt ist die Agenda damit nicht mehr eine klassische entwicklungspolitische Agenda. Wie stark dies in der Umsetzung zu Unterschieden führen wird (etwa indem sich die OECD-Länder größere Reformen „zu Hause“ vornehmen), bleibt abzuwarten. Die Vorstellungen, welche konkrete Rolle die Entwicklungszusammenarbeit und andere internationale Kooperationsinstrumente spielen sollen, gehen kaum über existierende Ansätze hinaus. Im Rahmen der Vereinten Nationen ist bei der Gruppe der Entwicklungsländer dafür der Reflex zu stark verankert, an der Verpflichtung festzuhalten, dass die wohlhabenden Länder EZ bereitstellen müssen (*0,7%-Ziel*). Dies könnte hinderlich sein, um weitergehende Innovationen für die internationale Zusammenarbeit zu erreichen.

Schlussfolgerungen

Auch in den kommenden Jahren dürften die Debatten über die Zukunft der Entwicklungszusammenarbeit anhalten. Die weiter stattfindenden globalen Veränderungen und die derzeitigen Krisenerscheinungen, mit denen insbesondere europäische Staaten in ungewohnter Weise seit 2014/2015 konfrontiert sind, sind tiefgreifend und drängend. Einige Eckpunkte dürften dabei von besonderem Interesse sein:

- Entwicklungszusammenarbeit dürfte noch sehr viel stärker herangezogen werden, um auf akute Krisenerscheinungen und die Bearbeitung von Konflikt- und Fluchtursachen einzugehen.

- Auf absehbare Sicht wird es eine Kerngruppe von armen und/oder fragilen Ländern geben, die einen hohen Bedarf an EZ-Zuflüssen für Investitionen zur Erreichung der nationalen SDGs aufweist.
- Für diese Ländergruppe wird wichtig bleiben, wirksame Entwicklungszusammenarbeit nutzen zu können. Die EZ-Wirksamkeitsdebatte verliert für diese Gruppe daher nicht an Bedeutung.
- Der Bedarf, dass Staaten kollektiv an der Bereitstellung globaler öffentlicher Güter mitwirken, nimmt weiter zu. Themen wie die internationale und regionale Sicherheit, Pandemien und Herausforderungen des Klimawandels sind langfristiger Natur und im unmittelbaren Eigeninteresse von Gebern. Um mit diesen Herausforderungen umgehen zu können, bedarf es funktionierender Kooperationsinstrumente. Über das entsprechende Know-how verfügen nur wenige Politikfelder; die Entwicklungszusammenarbeit kann hier wichtige Erfahrungen und Ansätze einbringen.
- Die Kooperationen und Netzwerke mit Entwicklungsländern, die weiter fortgeschritten sind, werden zunehmend wichtig. Ohne diese Länder wird es nicht zu sinnvollen Lösungen globaler Probleme kommen. Daher können neuere entwicklungspolitische Kooperationsformate mit solchen Ländern, die eigentlich keinen klassischen EZ-Bedarf aufweisen, sinnvoll sein. →

Wie wichtig eine langfristig angelegte Politik der Krisenprävention und Konfliktbearbeitung ist, machen gerade die Fluchtbewegungen aus den derzeitigen Krisengebieten deutlich. Sowohl für die Bedrohungen durch gewaltbereite, islamistische Gruppierungen als auch durch andere Krisenerscheinungen gilt: Hier wird sich ein „Wegsehen“ nicht als sinnvoll herausstellen. Krisenherde, etwa im Gebiet der afrikanischen Großen Seen, drohen mittlerweile weniger Aufmerksamkeit zu erhalten, weil sie nicht als Konflikte mit islamistischer Beteiligung wahrgenommen werden und außerhalb der direkten europäischen Wahrnehmung liegen.

Um funktionierende Strategien zum Umgang mit grenzüberschreitenden Herausforderungen entwickeln zu können, sind wir auf enge grenzüberschreitende Kooperationen angewiesen. Dies gilt mit Blick auf die Regionen, die direkt an Europa angrenzen, wie den Mittelmeerraum und Afrika, aber ebenso für Regionen, die sich nicht unmittelbar in Nachbarschaft zu Europa befinden. Regionalmächte wie China, Indien und Südafrika sind besonders wichtig, um globale Herausforderungen wirkungsvoll bearbeiten zu können. Entwicklungszusammenarbeit kann und sollte mit diesen Ländern deshalb weiterhin kooperieren.

Ein stärkeres internationales Engagement ist für Europas Gestaltungsmöglichkeiten zentral. Europäische Akteure – einschließlich Deutschland – sollten viel konsequenter ihre Möglichkeiten erweitern, international zu agieren. Dies sollte nicht isoliert, sondern gemeinsam im europäischen Rahmen und auf globaler Ebene über die Vereinten Nationen erfolgen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zum Autor



Dr. Stephan Klingebiel leitet am Deutschen Institut für Entwicklungspolitik (DIE) die Abteilung „Bi- und multilaterale Entwicklungspolitik“. Seine Forschungs- und Lehrtätigkeitsschwerpunkte sind die politische Ökonomie der Entwicklungszusammenarbeit, Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit, Governance in Subsahara-Afrika sowie Krisenprävention und Konfliktmanagement. Von 2007 bis 2011 leitete Klingebiel das Büro der KfW Entwicklungsbank in Kigali/Ruanda. Er ist regelmäßiger Gastprofessor an der Stanford Universität sowie Lehrbeauftragter an der Philipps-Universität Marburg.

Stephan.Klingebiel@die-gdi.de

Literatur

Ashoff, Guido / Klingebiel, Stephan (2014): Transformation eines Politikfeldes: Entwicklungspolitik in der Systemkrise und vor den Herausforderungen einer komplexeren Systemumwelt. In: Müller, Franziska / Sondermann, Elena / Wehr, Ingrid / Jakobeit, Cord / Ziai, Aram (Hrsg.): Entwicklungstheorien: Weltgesellschaftliche Transformationen, entwicklungspolitische Herausforderungen, theoretische Innovationen, PVS-Sonderheft 48, S. 166–199

Burnside, Craigs / Dollar, David (2000): Aid, Policies and Growth. Washington, D. C.: Policy Research Department of the World Bank

HM Treasury and Department for International Development (2015): UK aid. Tackling global challenges in the national interest. London: Crown Copyright

Janus, Heiner / Klingebiel, Stephan / Paulo, Sebastian (2014): Beyond aid: a conceptual perspective on the transformation of development cooperation. In: Journal of International Development, 27, pp. 155–169

Entwicklungspolitische Bildung politische Bildung

Außerschulische Bildung:

Was sind aus Ihrer Sicht die größten aktuellen Herausforderungen entwicklungspolitischer Bildung? Was kann sie leisten?

Hanns Christhard Eichhorst:

Entwicklungspolitik orientiert sich aktuell an der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die am 25. September 2015 auf dem UN-Gipfel in New York verabschiedet wurde. Ihre Ziele sind umfassend und auch nur mit der breiten Beteiligung der Zivilgesellschaft zu erreichen. In der entwicklungspolitischen Bildung wird es daher nicht nur um Information über die Agenda 2030 gehen müssen, sondern auch um Bewusstseinsbildung.

Sie setzen sich dafür ein, die entwicklungspolitische Bildung als politische Bildung zu stärken. Was ist Ihnen da besonders wichtig? Wo setzen Sie Schwerpunkte?

Es kann keinen Zweifel geben, dass entwicklungspolitische Bildung *politische* Bildung ist. Entwicklungspolitik ist Teil von Politik. Damit sind wir bei meinem oder besser dem Anliegen der freien Träger der politischen Bildung. In der Trägerlandschaft der politischen Bildung gibt es nicht nur eine erhebliche Anzahl von Bildungsangeboten im entwicklungspolitischen Bereich, sondern auch eine nachprüfbar Kompetenz. Hier muss es Anliegen sein, die Möglichkeiten der klassischen politischen Bildung im entwicklungspolitischen Bereich aufzuzeigen. Dabei wird es nicht darum gehen, bestehende spezielle Angebote anderer Akteure auszugrenzen, sondern unsere entwicklungspolitische Bildungsarbeit daneben zu platzieren.

Welche Rahmenbedingungen braucht eine gute entwicklungspolitische politische Bildung?

Wie politische Bildung generell, muss auch die entwicklungspolitische Bildung als notwendig betrachtet werden. Wer sich zu ihrer Notwendigkeit bekennt, muss dann auch die finanziellen Folgen bejahen. Dies

gilt dann insbesondere für den Bereich von Politik, der sich mit Haushaltsfragen entscheidend beschäftigt. Fairerweise muss man feststellen, dass der Haushaltsgesetzgeber zurzeit erheblich bemüht ist, die finanzielle Basis entwicklungspolitischer Bildung zu gewährleisten.

Welche Unterstützung wünschen Sie sich von Politik? Wer kann diese Unterstützung geben?

Als Vertreter der freien Träger politischer Bildung wünsche ich mir, dass die Politik die Kompetenz der freien Träger politischer Bildung auch im entwicklungspolitischen Bereich erkennt. Zumindest was die Leitung des zuständigen Ministeriums anbetrifft bin ich mir da nach entsprechenden Gesprächen auch ziemlich sicher. Die freien Träger politischer Bildung müssen aber im Gegenzug auch erkennen, dass die Ziele der Agenda 2030 praktisch alle politischen Fragestellungen und Themen tangieren. Die Bildungsangebote sollten entsprechend sein.



Hanns Christhard Eichhorst ist Direktor der Europäischen Akademie Nordrhein-Westfalen in Bonn, seit 2003 Vorsitzender der Gesellschaft der Europäischen Akademien und zurzeit stellvertretender Vorsitzender des Bundesausschusses politische Bildung.

eichhorst@eanrw.eu
www.eanrw.eu

Die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit auf dem Prüfstand

Eine kritische Analyse: Evaluation als Kernaufgabe zukünftiger Entwicklungszusammenarbeit

Welche Wirkungen hat Entwicklungszusammenarbeit nach mehr als 50 Jahren erreicht und wer trifft dazu eigentlich auf welcher Grundlage Aussagen? In diesem Beitrag setzt sich der Autor mit der Frage auseinander, was für eine Überprüfung des Erreichten notwendig ist und formuliert den dringenden Bedarf für eine unabhängige und neutrale Bewertung von Wirkungen und die Notwendigkeit des Lernens aus Fehlern.

von Helge Roxin

Kritik und Neuausrichtung der Entwicklungszusammenarbeit

Was haben über 50 Jahre Entwicklungszusammenarbeit (EZ) überhaupt erreicht? Unterstützen wir nicht nur korrupte Machteliten statt arme Menschen aus dem globalen Süden? Ist Entwicklungszusammenarbeit das Feigenblatt, mit dem wir die eigene wirtschaftliche und politische Interessenverfolgung im globalen Süden spärlich kaschieren?

Diese und ähnliche Fragen sind in den letzten Jahren wohl allen Expertinnen und Experten, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem Feld der EZ begegnet, wenn man mit interessierten Laien in den Dialog tritt. Während die zunehmende Skepsis der Öffentlichkeit jedoch lange Zeit ignoriert oder ihr mit bloßen Argumenten statt Evidenz begegnet werden konnte, vollzog sich zu Beginn der 2000er Jahre ein grundlegender Wandel, der den Druck, Erfolge nachzuweisen, auch auf politischer und fachlicher Ebene erhöhte: Zunächst gaben die Millennium-Entwicklungsziele (MDGs), nicht nur wegen der dahinterliegenden starken politischen Kampagne der Vereinten Nationen, ein Signal des Aufbruchs; sie legten auch das erste Mal überprüfbare Ziele fest, die mit klaren Erfolgsindikatoren hinterlegt wurden. Damit öffnete die Entwicklungszusammen-

arbeit ein Tor für eine transparente Rechenschaftslegung selbst im Bereich übergeordneter Entwicklungsziele.¹

Zweitens wurde mit der 2005 verabschiedeten Paris-Agenda der konsequente nächste Schritt zur Legitimation des Politikfeldes EZ gegangen. Neben der wechselseitigen Verantwortung von Geber- und Nehmerländern für den Entwicklungsprozess und der dazugehörigen Rechenschaftslegung, wurde hier vor allem auch eine stärkere Ausrichtung an Resultaten und Wirkungen festgeschrieben. So kommt die Paris-Erklärung zu dem Schluss: „Managing for results means managing and implementing aid in a way that focuses on the desired results and user information to improve decision making.“ (OECD 2005)

Drittens mehrten sich in den 2000er Jahren die Stimmen, insbesondere aus Sub-Sahara Afrika, die Entwick-

¹ Bei den MDGs ging es unter anderem um so übergeordnete Ziele wie die Bekämpfung von Armut und Hunger (Halbierung der Zahl in extremer Armut lebender Menschen) oder die Sicherung der Gesundheitsversorgung von Müttern (Verringerung der Sterblichkeitsrate um drei Viertel). Zur Kritik an den MDGs, die trotz der hoch gesteckten Ziele etwa Rahmenbedingungen wie Frieden oder Demokratie außer Acht lassen vgl. u. a. Holtz 2010.

lungshilfe als Weg in eine Sackgasse oder sogar als „tödlich“ bezeichneten.² Vor allem weil sie politische und ökonomische Strukturen unterstützte, die ohne externe Hilfe wegen ihrer Ineffektivität längst zusammenbrächen, gehöre EZ demnach vollständig abgeschafft.

Viertens schließlich veranlasst eine zunehmend globalisierte und voneinander abhängige Welt in deutlich kürzeren Abständen eine Hinterfragung unseres Engagements in Ländern des globalen Südens. Ungeachtet, ob es sich um Konflikte oder die aktuelle Flüchtlingskrise und die damit verbundene Debatte zur Fluchtursachenbekämpfung handelt, EZ ist in deutlich stärkerem Maße zu einem Alltagssthema der hiesigen Politik geworden.

Vor dem Hintergrund des gewachsenen Stellenwerts von Entwicklungszusammenarbeit und der bisher gemischten Bilanz in der Zielerreichung der UN-Entwicklungsziele, stellt sich die Frage der Überprüfung des Erreichten und des Lernens aus Fehlern stärker denn je. Gerade in einem mit neuer Relevanz versehenen und gleichzeitig umstrittenen Politikfeld wie der EZ ist die Gefahr politisch motivierter Fehlbewertungen sehr hoch. Im politischen Wettbewerb neigen die Akteure jedweder Couleur dazu, etwaigen Politiken Wirkungen zu unterstellen oder abzuspüren. Damit ist der Bedarf für eine unabhängige und neutrale Bewertung von Wirkungen klar formuliert, denn nur so ist eine informierte Öffentlichkeit herstellbar und mithin demokratische Meinungsbildung möglich.

Evaluierungen von Entwicklungszusammenarbeit in der Kritik

Insbesondere unabhängige Wirkungsevaluierungen wären mithin ein geeignetes Mittel, den Trends nach Legitimation und Wirkungsüberprüfung zu entsprechen. Allerdings geriet auch die Evaluierung der EZ seit Beginn der 2000er Jahre zunehmend in die Kritik. Während die EZ nämlich begann, sich mit grundsätzlichen Infragestellungen ihrer Arbeit auseinanderzusetzen, kamen die allermeisten Evaluierungsberichte der entwicklungspolitischen Organisationen zu positiven Bewertungen von Einzelprogrammen und -projekten. Damit stellte sich die Frage, wie die angenommene fehlende Wirksamkeit der Beiträge von EZ etwa zur Armutsbekämpfung oder auch der Friedens-

sicherung und Demokratieförderung mit den Selbstdarstellungen entwicklungspolitischer Durchführungsorganisationen zusammenpassten. Dieses Phänomen wird in wissenschaftlichen Artikeln zum Thema als „Mikro-Makro-Paradoxon“ in der Wirkungsmessung bezeichnet (vgl. u. a. Faust 2010). Erklärt werden kann es unter anderem dadurch, dass lange Zeit weder die Beiträge von EZ zu den angeführten übergeordneten Wirkungen noch die Evaluierungen einzelner Projekte hinreichende Evidenz lieferten. Während jedoch die fehlende Wirksamkeit hinsichtlich der großen Themen wie Armut oder Frieden durch immer wiederkehrende Anschauung untermauert werden konnten, war dies im Mikrobereich nicht oder jedenfalls nur durch Experten möglich.

Hinter dieser Diskussion stehen im Kern zwei grundsätzliche Zweifel an Evaluierungen im Bereich der EZ. Erstens wird die Evidenz der Ergebnisse in Frage gestellt und damit eine methodische Diskussion eröffnet. Und zweitens wird angezweifelt, ob die institutionelle Organisation, sowohl was die Unabhängigkeit als auch was den Fokus der Evaluierungen angeht, angemessen sei. Beide Aspekte sollen im Folgenden näher betrachtet werden:

Zur mangelnden Evidenz von Evaluierungsergebnissen

Die methodische Kritik richtete sich vornehmlich an die Art und Weise wie Wirkungsmessungen durchgeführt wurden. So fehlte es in der Regel an einer Datengrundlage, um exakte Vergleiche darüber vorzunehmen, in welchem Zustand sich eine etwaige Zielgruppe vor und nach einer Intervention befunden hat (Baseline). Wenn etwa im Bereich von einkommensschaffenden Maßnahmen für marginalisierte Landfrauen in Sambia ein Beitrag zu deren Empowerment geleistet werden soll, gleichzeitig jedoch keinerlei Kenntnisse über den genauen sozio-ökonomischen Ausgangszustand der Zielgruppe vorliegen, so sind nachträgliche Rückschlüsse über die Wirkungen der Intervention problematisch. Doch selbst wenn die Grundvoraussetzung eines Vorher-Nachher-Vergleiches in diesem Feld gegeben wäre, so sind die Beiträge der Intervention zu einer sozio-ökonomischen Veränderung mit anderen Entwicklungen abzugleichen – etwa der Entwicklung des Marktes insgesamt oder der Einflüsse von Lokalpolitik auf das Leben der Landfrauen. Deshalb ist die entscheidende Frage eine kontrafaktische: Wie hätte sich das Leben ost-sambischer Landfrauen verändert, wenn die Intervention nicht stattgefunden hätte? Nur wenn diese Frage beantwortet werden kann, sind die Ergebnisse aussagekräftig der Intervention zuzuordnen. →

² Vgl. etwa die wortgewaltige Dambisa Moyo (2009) aus Sambia, die den Begriff „dead aid“ prägte, oder Andrew Mwenda (2006) aus Uganda, der der Entwicklungshilfe die Unterstützung des Klientelismus und eine Blockade demokratischer Rechenschaftslegung unterstellt.

In der Entwicklungszusammenarbeit kam hinzu, dass Projekte häufig dann einer Evaluierung unterzogen wurden, wenn sie besonders erfolgreich waren (Selektionsbias). Um bei unserem Beispiel zu bleiben, so waren die marginalisierten Landfrauen und ihre Verbandsstrukturen ein besonders beliebtes Evaluierungsobjekt, nachdem sie den damaligen UNIFEM-Preis des Entwicklungsfonds der Vereinten Nationen erhielten.³ In der Folge gesellten sich neben die angesprochenen externen Einflüsse weitere Sonderfaktoren, wie eine zunehmende Dichte an Donor-Organisationen, ein jedenfalls zeitweilig und vordergründig benevolenterer Umgang lokaler Politiker mit den Landfrauenorganisationen usw. Welcher Anteil vor diesem Hintergrund dann noch der Intervention zuzuschreiben war, erwies sich als zunehmend schwierig. Trotzdem wurden die Landfrauenverbände in der Folge als positives Beispiel nicht nur für einkommensschaffende Maßnahmen, sondern für alle möglichen Empowerment-Effekte gerne als Evaluierungsobjekt in der Donor-Community herumgereicht.

Defizite in der institutionellen Organisation von Evaluierungen

Auf organisatorischer Ebene wurde moniert, dass sich Evaluierungen der Durchführungsorganisationen zu stark auf Inputs und Outputs konzentrierten, statt sich um den Impact, also die übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen, zu kümmern. So erklären die Auflistung der eingesetzten Mittel und die Umsetzung im Projektbereich noch keine Wirkungen auf Ebene der Zielgruppen, wie etwa die Verbesserung der Lebensbedingungen vulnerabler Gruppen. Sie dienen eher zum Beleg, dass überhaupt etwas getan wurde, was dem Anspruch wohlverstandener EZ, die jährlich Milliardenbeträge an Steuergeldern ausgibt, sicher nicht genügen kann.

Zudem wurde die Unabhängigkeit der Evaluatoren in Frage gestellt. Da externe ebenso wie interne Gutachter auf Folgeprojekte respektive ein weiterhin gutes Verhältnis zum eigenen Arbeitgeber bauten, stellten überaus kritische Evaluierungen bisweilen ein persönliches Berufsrisiko für Evaluatoren dar. Dies zog Positivverzerrungen der Ergebnisse nach sich und könnte ein weiterer Baustein zur Erklärung des Mikro-Makro-Paradoxons sein.

Schließlich wurde nicht nur eine Fragmentierung der Geberlandschaft und ihrer Programme beanstandet, sondern spiegelbildlich ebenso isolierte Evaluierungen. Statt

³ UNIFEM ist seit 2011 in dem neuen UN-Organ UN Women aufgegangen.

gemeinsamer Lernprozesse im Politikfeld der EZ auf internationaler Ebene anzustoßen, seien so mögliche Lerneffekte vergeben worden.

Verbesserung der Evidenz von EZ-Evaluierungen und Neuorganisation des Evaluierungssektors

Die Kritik hat sowohl zu einer Reihe methodischer Verbesserungen als auch zu einer Neuorganisation des Evaluierungsbereichs geführt. Damit sind nicht alle Zweifel ausgeräumt und die Diskussionen nach wie vor in vollem Gange, aber es ist in den letzten 10 Jahren ein Strukturwandel jedenfalls umrisshaft erkennbar geworden. Dieser soll hier als Beantwortung der obigen beiden Kritikpunkte dargestellt werden:

Zur Evidenz der Ergebnisse

Während das Problem des Selektionsbias' auf politisch-institutionelle Arrangements verweist (vgl. oben; mangelnde Evidenz), ist die methodische Diskussion um Vorher-Nachher-Vergleiche deutlich differenzierter, als dies vor einer Dekade der Fall war. Um einer genauen Wirkungsmessung des Kontrafaktischen zu entsprechen, fand zunächst eine Trendwende von eher qualitativ ausgerichteten hin zu quantitativen Methoden statt.⁴ Der Reiz der Exaktheit quantitativer Berechnungen, etwa über statistische Regressionsanalysen oder randomisierte Experimente (*Randomized Control Trial* – RCT), die die Zielgruppe einer Intervention mit einer Kontrollgruppe vergleichen, führte dazu, dass gerade bei den RCTs bis heute von einem „Königsweg“ der Evaluierung gesprochen wird. In der Tat sind RCTs exakter und schwerer von den beteiligten Organisationen zu manipulieren. Allerdings ersetzen sie in aller Regel den Einsatz qualitativer Methoden (wie Fokusgruppeninterviews oder *Participatory Rural Appraisal*) nicht. Denn sie können nicht erklären, warum Veränderungen eintraten, sondern nur nachweisen, dass sie eintraten. Ergänzend sind also qualitative Methoden gefragt, die die hinter den Wirkungen liegenden Mechanismen zu erklären in der Lage sind.

Der zusätzliche Vorteil von RCTs, dass sich die Durchführungsorganisationen bereits zu Beginn eines Projektes mit der Wirkungsmessung auseinandersetzen müssen (Baseline für Zielgruppe und Kontrollgruppe) und Evaluie-

⁴ Vgl. zum Beginn der methodischen Diskussion etwa Center for Global Development (2006). Für den deutschen Sprachkreis wurde die Forderung nach stärker quantitativ ausgerichteter Evaluierung insbesondere vertreten durch Caspari/Barbu (2008).

rungen damit nicht zu einer lästigen Pflichtübung am Ende eines Projekts verkommen, stellt gleichzeitig eine große Hürde dar. ⁵ Denn sowohl der beträchtliche Aufwand für solche Analysen als auch administrative Einschränkungen beim Mitteleinsatz oder die Vorgabe, schnelle Wirkungen in Krisensituationen erzielen zu müssen (etwa Ernährungskrisen), sprechen dafür, RCTs eher punktuell und in Kombination mit der Beobachtung sozio-kultureller Besonderheiten einzusetzen. So wird eine hohe Übertragbarkeit der Schlüsse auf andere Fälle gewährleistet. Häufig sind es die-



Mikrofinanzevaluierung in Sierra Leone:
Mikrokreditempfängerin Foto: Helge Roxin

selben Akteure in der EZ, die einerseits eine größere Evidenz von Evaluierungen einklagen und andererseits nicht bereit sind, schon zu Beginn von Projekten Evaluierungen mitzudenken und Ressourcen etwa für Baseline-Erhebungen einzusetzen.

⁵ Faktisch behelfen sich viele Evaluierungen, bei denen keine Kontrollgruppe zu Beginn der Intervention gebildet wurde, damit aus, etwa über Matching-Verfahren nachträgliche Kontrollgruppen zu bilden. In der Regel finden dann quasi-experimentelle Verfahren Anwendung, weil das Experiment nachträglich nicht mehr zu kontrollieren ist. Sie weisen dementsprechend eine größere Anfälligkeit hinsichtlich der Validität ihrer Ergebnisse auf.

Ein weiteres Problem von RCTs ist die begrenzte Reichweite der Ergebnisse. Da die nötigen Kontrollmöglichkeiten des Experiments eher auf einer Mikroebene vorliegen, es aber auch auf absehbare Zeit nicht möglich sein wird, damit etwa institutionelle Reformen nationaler Organe

Nicht zuletzt hat die allgemeine Standardisierung der Gütekriterien von Evaluierungen zu einem Professionalisierungsschub geführt.

(keine Kontrollgruppe) oder die Wirksamkeit verschiedener Hilfsansätze (etwa Finanzhilfen versus Einsatz von Personalinstrumenten zur Unterstützung von Kooperationsländern) zu erklären, bleibt diese methodische Innovation selbst bei einer Ausnutzung größtmöglicher Übertragbarkeit begrenzt (vgl. dazu auch Stern et al. 2012). Gerade die aufgeworfenen großen Fragen der Entwicklungspolitik können mit RCTs nicht erklärt werden. Konsequenterweise ist man in der Evaluierungsforschung im Bereich der EZ mittlerweile zu einem Einsatz gemischter Methoden übergegangen, der die Schwächen der einen Methode mit den Stärken einer anderen auszugleichen vermag und bei dem der Evaluierungsgegenstand den Einsatz angepasster Methoden nach sich zieht. Der Status quo zieht damit nach Dekaden der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Methodendebatte in den Sozialwissenschaften gleich. ⁶

Das gilt auch für die angewendeten Kausalitätsmodelle. Während lange Zeit eher lineare Wirkungsmodelle dominierten (Wirkungskette, Logical Frameworks), sind sie gerade im Bereich komplexer Evaluierungen, die sich etwa mit Instrumenten der EZ oder der Armutsbekämpfung auseinandersetzen, durch Wirkungslogiken ersetzt worden, die einer systemischen Perspektive entsprechen und geeignet sind, sowohl nicht intendierte Wirkungen als auch Wirkungsbeiträge anderer Akteure einzufangen. Diese Wirkungsmodelle dienen als Messlatte für die verschiedenen Ebenen von Wirkungen (insbesondere →

⁶ Hier sollte jedoch nicht verkannt werden, dass auch die Sozialwissenschaften lange brauchten, um zu einem dezidierten Unentschieden zwischen „Quantis“ und „Qualis“ zu kommen und bis heute Schulen existieren, die andere methodische Herangehensweisen bestenfalls akzeptieren.

auch für Outcome und Impact) und bieten zusätzlich hinreichend Spielraum für den Einsatz sehr unterschiedlicher Erhebungsmethoden zur Erfassung verschiedenster Wirkungen. ⁷

Zur institutionellen Organisation

Der Veränderungsdruck im Hinblick auf den Nachweis von Wirkungen führte in den EZ-Organisationen weltweit zu Reformen. Im deutschen Kontext bedeutete dies zunächst, dass die jahrelang übliche Praxis der Selbstevaluierung zugunsten externer Evaluierung weitgehend fallengelassen wurde. Zudem errichteten eine Reihe Organisationen – vorneweg die beiden großen deutschen Vorfeldorganisationen, *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ) und *KfW Entwicklungsbank* – eigene Stabsstellen, die eine gewisse Unabhängigkeit innerhalb der Organisation sichern sollten. Sie beauftragten externe Gutachter damit, die Wirksamkeit ihrer Projekte zu untersuchen. ⁸ Da jedoch die Evaluierungen weiterhin regelmäßig von den Durchführern beauftragt wurden, erledigte sich der Vorwurf der Abhängigkeit und damit verbundener Positivverzerrungen in den Ergebnissen nur bedingt. Dies war einer der Gründe dafür, dass vom *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ) im Jahr 2012 ein neues, unabhängiges Institut initiiert wurde: das *Deutsche Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit* (DEval). Das DEval ist zu einer unabhängigen Gesamtsicht der deutschen EZ mandatiert und soll zur evidenzbasierten politischen Steuerung beitragen. Damit werden übergeordnete Sektor- und Instrumentenevaluierungen oder Länderprogrammevaluierungen genauso möglich wie verstärkte Wirkungsanalysen. ⁹

Parallel wurden die Anstrengungen zur Koordination der internationalen Geberlandschaft erhöht. So findet ein regelmäßiger Austausch im Rahmen von OECD-DAC-

⁷ Die für die Durchführung so komplexer Evaluierungen erforderlichen Ressourcen (Zeit und Personal) stellen gleichsam ein bisweilen größeres Hindernis für Auftraggeber dar.

⁸ Vgl. dazu die vom BMZ in Auftrag gegebene sogenannte Systemprüfung der deutschen EZ-Organisationen von Bormann/Stockmann (2009) und die jüngste Erhebung des DEval zur Evaluierungspraxis in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (2015).

⁹ In diesem Sinne passt die Gründung des DEval zu der Bündelung von Kompetenzen in der Entwicklungszusammenarbeit und bildet aus Sicht des BMZ konsequenterweise den Schlussstein der Strukturreform mit der Fusion der Vorfeldorganisationen der technischen Zusammenarbeit der vergangenen Jahre (vgl. zur Gründung des DEval auch Roxin/Asche 2013).

Treffen statt und auch die Koordinierungsanstrengungen im europäischen Bereich haben zugenommen. Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass gemeinsame Evaluierungen von Geberländern immer noch die große Ausnahme darstellen.

Nicht zuletzt hat die allgemeine Standardisierung der Gütekriterien von Evaluierungen zu einem Professionalisierungsschub geführt. ¹⁰ Getragen wurde diese Entwicklung von Evaluierungsgesellschaften wie der *Gesellschaft für Evaluation* (DeGEval) im deutschsprachigen Raum oder der *European Evaluation Society* (EES) innerhalb Europas. Der Austausch von Wissenschaft und Evaluierung wurde ebenfalls gerade über die erwähnten neuen Institutionen intensiviert. Trotzdem gilt es hier nach wie vor, viele beidseitige Vorurteile abzubauen. Während Evaluatoren der Wissen-



Evaluierung des Georg-Foster-Stipendienprogramms der Alexander von Humboldt-Stiftung – Empfang beim Bundespräsidenten / Begegnung im Schloss Bellevue Foto: Alexander von Humboldt-Stiftung

schaft häufig die Nutzenorientierung absprechen und das Schreckgespenst einer Elfenbeinturmwissenschaft an die Wand malen, nehmen Wissenschaftler Evaluierungen immer wieder als nicht-seriöse Wissenschaft wahr, die sich nicht hinreichend an dem Ideal der Unabhängigkeit orientiert.

Evaluierung und Entwicklungspolitik

Das damit angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Unabhängigkeit und Nutzenorientierung von Evaluierungen lässt sich am Beispiel des DEval exemplarisch aufzeigen. Die Frage der Unabhängigkeit in der (EZ-)Evaluierung hat hier grob gesagt zwei Dimensionen, mit jeweils

¹⁰ Zu Evaluierungsstandards, die sich jedoch mit evaluierungsimmanenten Fragen und nicht mit institutionellen Arrangements beschäftigen vgl. etwa DeGEval (2008).

umgekehrtem Vorzeichen – Systemnähe und wissenschaftliche Unabhängigkeit. Zum einen bedeutet die Unabhängigkeit keine völlige Losgelöstheit von anderen Institutionen, allen voran dem BMZ. Selbstverständlich muss sich das DEval in der Bestimmung der Arbeitsbereiche und in seinen konkreten Evaluierungen an dem tatsächlichen entwicklungspolitischen Bedarf ausrichten. Dieser wird maßgeblich vom Entwicklungsministerium, dem gesamten politischen Raum und den EZ-Organisationen (staatliche Durchführungsorganisationen, Nichtregierungsorganisati-

Wie hoch ist unser Anspruch an die Ergebnisse von Entwicklungszusammenarbeit und wie sähe er realistisch aus?

onen) selbst vorstrukturiert. Schon jetzt werden Evaluierungen auch aus eigenem Antrieb heraus generiert, wenn das DEval im Rahmen seiner Tätigkeit auf Evaluierungslücken stößt. Jedoch wird dies auch auf absehbare Zeit die Ausnahme bleiben.

Wissenschaftliche Unabhängigkeit wird damit nicht aufgegeben, sondern sie umfasst vor allem die Freiheit der Methodik, der Informationsquellen, der Schlussfolgerungen, der Transparenz und intersubjektiven Überprüfbarkeit von Quellen und Resultaten. In der Praxis ist hier Unabhängigkeit nicht verhandelbar.

Die damit skizzierte Verbindung von Systemnähe und Unabhängigkeit bietet einen Zugang zu Dokumenten und Ansprechpartnern, die der Wissenschaft (selbst der angewandten Forschung) i. d. R. nicht zur Verfügung stünden. Dieses Pfand kann letztlich nur damit erkaufte werden, dass Evaluierungen Lerneffekte ins Zentrum stellen, die die Evaluierten dazu veranlassen, ihre Einsichten zu teilen und Nutzen aus Evaluierungsergebnissen zu ziehen. Die Ergebnisse von Evaluierungen sind jedoch unteilbar und dienen auch der Kontrolle öffentlicher Ausgaben.

Die Nähe von Evaluierungen zur Entwicklungspolitik (sei sie innerorganisatorisch oder bundespolitisch verankert) wirft eine weitere zentrale Frage auf, die den Bogen zur Einleitung spannt. Wie hoch ist unser Anspruch an die Ergebnisse von Entwicklungszusammenarbeit und wie sähe er realistisch aus? Hier steht eine evidenzbasierte Antwort noch aus. Und es darf gefragt werden, ob politi-

sche Akteure sich in ihrem Handeln davon beeindruckt lassen würden, indem sie entwicklungspolitische Strategien evidenzbasiert statt eher weltanschaulich formulierten. Das jüngste Beispiel dafür bietet die aktuelle Debatte um die Fluchtursachenbekämpfung, bei der gesetzt zu sein scheint, dass EZ in der Lage ist, Flüchtlingsströme zu begrenzen – ungeachtet der Frage, ob Konflikte andauern oder welchen Einfluss nationale Politiken von Aufnahmestaaten in diesem Zusammenhang nehmen.

Schluss

Die alte Frage nach der Wirksamkeit von EZ wird sich weiter stellen, jedoch sind die Instrumente zur Beantwortung der Frage mit den jüngsten Veränderungen im Evaluierungsbereich geschärft. Für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bleibt deshalb zentral, die Komplexität des Politikfeldes zu transportieren und mit einem ebenso geschärften Blick, die Wirkung entwicklungspolitischer Projekte kritisch zu hinterfragen. Evaluierungen bieten dafür eine bessere Grundlage denn je und das sowohl was komplexe Evaluierungen angeht¹¹ als auch kleinere Projektevaluierungen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zum Autor



Helge Roxin ist Senior-Evaluator am Deutschen Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit. Von 2009–2013 war er Mitglied des Sprecherteams des Arbeitskreises Entwicklungspolitik der Gesellschaft für Evaluation. Herr Roxin evaluierte in den letzten 15 Jahren verschiedenste Projekte und Programme und konzentrierte sich zunehmend auf Wirkungsevaluierungen.

helge.roxin@DEval.org

¹¹ Als Beispiel dafür sei die jüngst erschienene DEval-Evaluierung zu 50 Jahren Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer empfohlen: DEval 2015.

Literatur

Bormann, Axel / Stockmann, Reinhard (2009): Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Münster u. a.: Waxmann

Caspari, Alexandra / Barbu, Ragnhild (2008): Wirkungsevaluierungen. Zum Stand der internationalen Diskussion und deren Relevanz für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit. Bonn: BMZ

Center for Global Development (Ed.) (2006): When Will We Ever Learn? Improving Lives through Impact Evaluation; www.cgdev.org/files/7973_file_WillWeEverLearn.pdf (Zugriff: 10.04.2016)

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.) (2008): Standards für Evaluation; www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf (Zugriff: 10.04.2016)

DEval – Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (Hrsg.) (2015): Evaluierungspraxis in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Umsetzungsmonitoring der letzten Systemprüfung und Charakterisierung wesentlicher Elemente; www.deval.org/files/content/Dateien/Evaluierung/Berichte/2015_DEval_Umsetzungsmonitoring.pdf (Zugriff: 10.04.2016)

DEval – Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (Hrsg.) (2015): Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer. Ein Personalinstrument der deutschen Entwicklungszusammenarbeit; www.deval.org/files/content/Dateien/Evaluierung/Berichte/2015_DEval_Evaluierung%20EntwicklungshelferInnen.pdf (Zugriff 12.04.2016)

Faust, Jörg (2010): Wirkungsevaluierung in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 10/2010, S. 41–46; www.bpb.de/apuz/32914/wirkungsevaluierung-in-der-entwicklungszusammenarbeit?p=all (Zugriff: 10.04.2016)

Holtz, Uwe (2010): Die Millenniumsentwicklungsziele – eine gemischte Bilanz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 10/2010, S. 3–8; www.bpb.de/apuz/32901/die-millenniumsentwicklungsziele-eine-gemischte-bilanz?p=all (Zugriff: 11.04.2016)

Moyo, Dambisa (2009): Dead Aid. Why Aid is not Working and How there is another Way for Africa. London: Haffmans & Toklemitt

Mwenda, Andrew (2006): Foreign Aid and the Weakening of democratic Accountability in Uganda. Washington D. C.: CATO Institut

OECD (Hrsg.) (2005): Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit. Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung sowie gegenseitige Rechenschaftspflicht. Paris; www.oecd.org/development/effectiveness/35023537.pdf (Zugriff: 11.04.2016)

Roxin, Helge / Asche, Helmut (2013): Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval). In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 12, Heft 2, S. 297–304

Stern, Elliot / Stame, Nicoletta / Mayne, John / Forss, Kim /

Davies, Rick / Befani, Barbara (2012): Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluations. In: Department of International Development (Ed.): Working Paper 38, April 2012

Herausforderungen für die Entwicklungsforschung

Bereits in den 1950er Jahren erkannte der Freiburger Sozialwissenschaftler Arnold Bergstraesser die Bedeutung globaler Veränderungen, weshalb er mit seinen Doktoranden Studien zu Politik und Gesellschaft der damals sogenannten Entwicklungsländer erstellte. Das nach ihm benannte Arnold-Bergstraesser-Institut forscht heute zu Konflikten, Governance und Fragen der Ressourcenpolitik in außereuropäischen Regionen.

Politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen sind Prozesse, die aufgrund ihrer Komplexität nur schwer steuer- und vorhersehbar sind. Wachsende globale Interdependenzen erfordern fundierte Erkenntnisse über globale, regionale und lokale Veränderungen in anderen Weltregionen. Dies ist ein wichtiges Gut, das die Entwicklungsforschung zur Verfügung stellt.

In der Praxis steht die empirische Forschung jedoch vor einer Reihe Herausforderungen: Erstens sind trotz der offensichtlichen Relevanz die Mittel für „exotische“ Forschungsfragen im Vergleich zu anderen Forschungsfeldern limitiert. Gerade empirische Studien, die vor Ort neue Daten generieren, benötigen entsprechende Mittel. Zweitens sind für tiefgreifende Erkenntnisse oft langfristige Zeiträume anzusetzen, in denen Forschende, die mit lokalen Kontexten vertraut sind, auch über einen längeren Zeitraum Studien durchführen können. Dies ist in einem auf Projektbasis und Kurzzeitverträgen aufbauenden Wissenschaftssystem oft nur schwer möglich. Eine ganz andere Herausforderung ist die Frage der lokalen Gegebenheiten

im Hinblick auf Partner, Politik und Sicherheit vor Ort: Gerade in für sozialwissenschaftliche Forschung besonders relevanten Regionen, sind die Kapazität lokaler wissenschaftlicher Partner, die politische Freiheit der Forschung und zunehmend die persönliche Sicherheit für Forschende nicht immer gewährleistet.

Schließlich bleibt die Frage der Übertragung wissenschaftlicher Forschung in die Praxis der Politik bzw. der Entwicklungszusammenarbeit. Unterschiedliche Sprachen, Werte und Zeithorizonte erschweren die Kommunikation zwischen den Systemen. Dennoch können Forschende durch gezielte Anstrengung Politik und Entwicklungspraxis erreichen. Dies kann über Gutachten, Beiratstätigkeiten, Policy Paper, Medienbeiträge, gemeinsame Konferenzen und die Ausbildung des Personals gelingen. Forschungsbasierte Beratung ist deshalb neben der Grundlagenforschung und der Lehre für Institute wie das Arnold-Bergstraesser-Institut eine zentrale Aufgabe. Je stärker die Botschaften der Wissenschaftler auf eigener Forschung beruhen, desto glaubhafter sind sie.

Dr. Martin Adelmann

Arnold-Bergstraesser-Institut

www.arnold-bergstraesser.de

ABI ARNOLD
BERGSTRÄESSER
INSTITUT
für kulturwissenschaftliche Forschung

Mit Recht für mehr Gerechtigkeit

Der menschenrechtsbasierte Ansatz in der Entwicklungszusammenarbeit

Die Stärkung der Menschenrechte ist ein elementarer Bestandteil von Entwicklungszusammenarbeit. Alle Menschen haben das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard, auf Teilhabe und politische Mitbestimmung. Sie sind keine passiven Empfängerinnen karitativer Hilfe, sondern selbstbestimmte Menschen mit Rechtsansprüchen. Beim rechtebasierten Ansatz in der Entwicklungsarbeit geht es darum, Menschen dabei zu unterstützen, für ihre Rechte einzutreten. Dabei werden strukturelle Ursachen von Armut angegangen, wie beispielsweise ungleiche Verteilung von Ressourcen und Macht. von Sarah Lincoln

„Ich habe den größten Teil meines Lebens im Township Mitchells Plain gelebt. Im Township leben fast 300.000 Menschen. Unser Aufenthalt dort wurde zwar geduldet, doch wir durften uns keine Unterkünfte bauen. Wir lebten also unter katastrophalen Bedingungen. Abends bauten wir Zelte aus Müll, einige gruben sich auch Löcher im Boden und errichteten darüber ein Dach, um sich vor der Kälte und dem Regen zu schützen. Morgens kam die Polizei und zerstörte die Behausungen. So mussten wir jeden Tag von vorne anfangen und nach einem neuen Unterschlupf suchen. Angesichts dieser Situation wurde ich quasi gezwungen, Aktivistin zu werden. NGOs klärten uns über unsere Rechte auf und ich lernte: Die Polizei hätte uns nicht vertreiben dürfen, ohne uns einen alternativen Wohnort anzubieten. Das hat mir die Augen geöffnet. Mir wurde klar, dass ich ein Mensch mit Rechten bin, kein Niemand! Wenn die Polizei nun kam, konnten wir auf unsere Menschenrechte verweisen und fragten sie nach dem Räumungsbefehl. Obwohl die Polizisten fluchten, änderten sie ihr Verhalten und zerstörten nicht mehr unsere Unterkünfte. Ich begann bald auch andere Fragen zu stellen: Warum

bekommen viele Kinder eine bessere Bildung als meine Kinder? Warum bin ich in dieser Situation? Jetzt mache ich an der Universität Kapstadt einen Kurs in Erwachsenenbildung und bin Vorsitzende der Housing Assembly, einer Organisation, die sich für das Recht auf angemessene Unterkunft einsetzt.“ (Faeza Meyer, zitiert nach Brot für die Welt/Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V. 2015, S. 6)

Seit sie weiß, dass sie sich gegenüber Polizei und Staat auf ihr Recht auf angemessene Unterkunft berufen kann, hat sich das Leben der Südafrikanerin Faeza Meyer verbessert. Dank der *International Labour Research and Information Group* (ILRIG), einer langjährigen Partnerorganisation von Brot für die Welt in Südafrika, kennt sie ihre wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte, die sogenannten „WSK-Rechte“. Mit ihnen kann die Südafrikanerin einen angemessenen Lebensstandard gegenüber dem Staat einfordern. Die WSK-Rechte sind im UN-Sozialpakt verankert und umfassen unter anderem das Recht auf Wasser und Nahrung, das Recht auf Bildung, den jeweils bestmöglichen Gesundheitsstandard und nicht zuletzt das Recht auf angemessene Unterkunft. Dieser Pakt ist keine

unverbindliche Absichtserklärung: Er garantiert allen Menschen Rechte, die kein Staat gefährden darf und für deren Schutz und Einhaltung ein Staat zuständig ist. Die WSK-Rechte ergänzen die bürgerlich-politischen Menschenrechte, auch als Freiheits- oder Abwehrrechte bekannt, die jedem Menschen körperliche Unversehrtheit garantieren, vor Folter und unfairen Gerichtsverfahren schützen und politische Teilhabe gewährleisten. Denn ohne angemessene Lebensbedingungen ist Freiheit wenig wert und ein Leben in Würde unmöglich. *Faezas* Geschichte zeigt, dass Armut und unwürdige Lebensbedingungen häufig eine Folge von Menschenrechtsverletzungen sind. So hätte die Polizei die Zelte und Hütten in *Mitchells Plain* nicht abreißen dürfen. Das Recht auf eine angemessene Unterkunft ist in Artikel 11 des UN-Sozialpakts verankert und umfasst auch den Schutz vor Zwangsräumungen ohne angemessenen Ersatzwohnraum. Das gilt auch für Menschen, die keine Mietverträge oder formalen Eigentumsrechte an dem Land haben, auf dem sie wohnen (vgl. ebd., S. 7).¹

Ursachen für Armut überwinden

Der Bericht der Südafrikanerin zeigt auch, wie sich der Teufelskreis aus Armut, Machtstrukturen, Menschenrechtsverletzungen und Diskriminierung durchbrechen lässt. Heute unterstützt *Faeza* andere Menschen darin, ihr Recht auf eine angemessene Unterkunft durchzusetzen. Denn wenn Menschen ihre Rechte kennen, können sie sich für diese auch einsetzen. Sie können sich mit anderen organisieren und Einfluss auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen nehmen, die Verantwortlichen für Menschenrechtsverletzungen zur Rechenschaft ziehen und die strukturellen Ursachen ihrer Armut, beispielsweise ungleiche Ressourcen- und Machtverteilung, bekämpfen. Wer seine Rechte kennt, kann sich gegen staatliche Willkür und die eigene Ohnmacht wehren. Deswegen ist die Stärkung der Menschenrechte ein elementarer Bestandteil der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. ebd.).

Der rechtebasierte Ansatz in der Entwicklungszusammenarbeit leitet die Grundbedürfnisse der Menschen aus den universellen Menschenrechten ab. Alle Menschen haben das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard. Sie sind keine passiven Empfänger von karitativer Hilfe, sondern Rechteinhaber/-innen. Sie haben auch ein Recht auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und politischer

Mitbestimmung. Das Ziel des rechtebasierten Ansatzes in der Entwicklungszusammenarbeit ist es, Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Rechte zu kennen und sie gegenüber staatlichen Institutionen einfordern zu können. Nur wenn Menschen sich erheben, aktiv ihre Rechte einfordern und an Veränderungsprozessen mitwirken, kann es einen grundlegenden gesellschaftlichen und politischen Wandel geben. Gleichzeitig sollen staatliche und andere Institutionen dafür sensibilisiert werden, dass es Menschenrechte gibt und sie diese garantieren und umsetzen müssen.

Zentral ist dabei das Gebot der Nichtdiskriminierung. Alle Menschen, unabhängig von Herkunft, Alter, Geschlecht, sozialem Status, geistiger oder körperlicher Gesundheit, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit usw. haben die gleichen Menschenrechte. Im Vordergrund eines rechtebasierten Ansatzes stehen daher immer die besonders benachteiligten und ausgegrenzten Bevölkerungsgruppen.

Brot für die Welt tritt gemeinsam mit lokalen und internationalen Partnerorganisationen für Menschen ein, die aufgrund des Geschlechts, der religiösen Überzeugung, der Herkunft, der Ethnie oder des sozialen Status besonders von Menschenrechtsverletzungen betroffen sind und stärkt sie darin, gleichen Zugang zu wirtschaftlichen Ressourcen und politischen Entscheidungsprozessen zu erlangen. Dies

Alle Menschen, unabhängig von Herkunft, Alter, Geschlecht, sozialem Status, geistiger oder körperlicher Gesundheit, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit usw. haben die gleichen Menschenrechte.

geschieht über die finanzielle Unterstützung der Arbeit lokaler Organisationen, über die Stärkung von sozialen Bewegungen und der Vernetzung auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene. Dies geschieht aber auch durch die Einflussnahme auf europäische und globale Politik. Zentral ist dabei eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit Partnern im globalen Süden und gegenseitiges Einbeziehen in die Lobby-, Advocacy- und Kampagnenarbeit. →

¹ Dieser Beitrag nimmt an verschiedenen Stellen auf die von der Autorin verfassten Abschnitte der Publikation von *Brot für die Welt* / Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e. V. (2015) Bezug.



Kinder beim Bau einer Straße in Myanmar Foto: AdB

Menschenrechte sind kein Wunschkonzert

Lange Zeit wurden die sozialen Menschenrechte von Kritikern als reines Wunschkonzert abgetan. Sie wandten ein, dass die im Sozialpakt verankerten Rechte, beispielsweise auf kostenlose Grundschulbildung oder Gesundheitsversorgung, für viele Staaten viel zu kostspielig seien. Die volle Verwirklichung aller wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte ist nicht von heute auf morgen möglich, das räumt der Sozialpakt ausdrücklich ein. Der Vertragsstaat verpflichtet sich mit der Ratifizierung, „unter Ausschöpfung aller seiner Möglichkeiten“ Maßnahmen zu treffen, um „nach und nach“ die volle Verwirklichung der Rechte zu erreichen (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Artikel 2 Absatz 1). Dennoch muss jeder Staat sofort wirksame Schritte unternehmen, um die Sozialpaktrechte rasch zu verwirklichen. Insbesondere muss direkt nach der Annahme des Vertrags das in Artikel 2 Absatz 2 genannte Diskriminierungsverbot umgesetzt werden (vgl. UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 2009). Das bedeutet, dass Staaten öffentliche Mittel gezielter für die Verwirklichung sozialer Rechte einsetzen und so verteilen müssen, dass die Rechte der besonders benachteiligten und armen Bevölkerungsgruppen gewährleistet sind. Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht, Religion, Hautfarbe, geographischer und sozialer Herkunft sind wesentliche Ursachen für Unterdrückung und Verarmung. Der Staat darf auch nicht indirekt diskriminieren, indem er durch scheinbar neutrale

Regelungen oder Kriterien bestimmte Bevölkerungsgruppen faktisch benachteiligt. Dies ist etwa der Fall, wenn Schulunterricht in einer Sprache stattfindet, die sprachliche Minderheiten nicht beherrschen oder die Gesundheitsversorgung besonders in den von indigenen Völkern bewohnten Gebieten schwach aufgestellt ist. Zudem wird häufig die Abwehr- und Schutzdimension der sozialen Rechte übersehen: Oft ist es der Staat selbst, der in massiver Weise in die Freiheitsphäre des Einzelnen oder ganzer Gruppen eingreift und Menschenrechte verletzt – zum Beispiel, wenn staatliche Unternehmen die Gesundheit von Arbeitern und Arbeiterinnen oder Anwohnern und Anwohnerinnen schädigen oder das Schulsystem Minderheiten systematisch ausgrenzt. In diesem Sinne sind auch die im Sozialpakt enthaltenen Menschenrechte Abwehrrechte.

Vom Paragraphen zur Wirklichkeit

Mit der Ratifizierung der Menschenrechtsverträge sind die Staaten also verbindliche Pflichten eingegangen. Gleichwohl lebt nach wie vor eine große Mehrheit der Menschheit in Armut und Menschenrechtsverletzungen sind in vielen Ländern alltäglich. Ob die Menschenrechte für viele Menschen doch nur ein stumpfes Schwert bleiben, hängt letztlich davon ab, welche Mittel zur Durchsetzung bestehen. Sicherlich reicht es oft nicht, dem Staatsbeamten den Sozialpakt vorzuhalten, um eine Zwangsäumung zu beenden. Gleichwohl haben die Rechte aus dem Sozialpakt auch justiziable Elemente, die auch dem Einzelnen

einklagbare Rechte verleihen und in den Vertragsstaaten unmittelbar anwendbar sind. So sieht es jedenfalls der UN-Sozialausschuss, der sich aus 18 unabhängigen Experten und Expertinnen zusammensetzt und für die Überwachung des Sozialpakts zuständig ist. In seinem allgemeinen Kommentar 7 zur Auslegung des Rechts auf Unterkunft formuliert er einige Kernverpflichtungen, zu denen auch das Verbot rechtswidriger Zwangsräumungen gehört (vgl. UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 1997). Die Einhaltung dieser Kernverpflichtungen kann und muss auch von nationalen Gerichten überprüft werden. Anders als beispielsweise in Europa, wo die Gerichte noch sehr zögerlich sind, gibt es in Südafrika und Lateinamerika bereits eine ganze Reihe Urteile, die auch soziale Menschenrechte in den Urteilsbegründungen berücksichtigen (vgl. Krennerich 2013, S. 358 ff.).

Für die Durchsetzung der sozialen Menschenrechte sind die Menschen in den Vertragsstaaten des Sozialpakts nicht allein auf die Überprüfung durch nationale Gerichte angewiesen. Die Vereinten Nationen haben mehrere Mechanismen geschaffen, die es der Zivilgesellschaft erleichtern sollen, von ihrer Regierung menschenrechtskonformes Handeln einzufordern. Dazu zählt auch die Möglichkeit für zivilgesellschaftliche Organisationen, an Sitzungen des UN-Menschenrechtsrats teilzunehmen und dort über Menschenrechtsverletzungen eines Staates zu berichten. Über den ECOSOC-Beratungsstatus² des *Evangelischen Werks für Diakonie und Entwicklung* können sich auch Mitarbeitende und Partnerorganisationen von *Brot für die Welt* bei den *Vereinten Nationen* registrieren, an den Sitzungen teilnehmen und Side-Events zu den jeweils anstehenden Themen anmelden. Es gibt die Möglichkeit, in Parallelberichten an die jeweiligen UN-Ausschüsse über die Menschenrechtssituation in bestimmten Ländern zu berichten, unter bestimmten Umständen sind auch individuelle Beschwerden über Rechtsverletzungen an die Ausschüsse möglich. Weil das Völkerrecht auf der Zusammenarbeit von Staaten beruht, fällen die Ausschüsse keine verbindlichen Urteile, sondern geben Empfehlungen ab. Gleichwohl sind die politische Aussagekraft und die internationale Signalwirkung dieser Empfehlungen nicht zu unterschätzen.

Die Stärkung eines rechtebasierten Ansatzes in der Entwicklungszusammenarbeit bedeutet nicht, dass eine bedürfnisorientierte Arbeit überflüssig wird. In vielen Ländern

fehlen funktionierende staatliche Strukturen als Ansatzpunkt zur Durchsetzung bestehender Rechte. Gleichzeitig ist eine Basisversorgung oft unabdingbar, um Menschen überhaupt in die Lage zu versetzen, ihre Rechte gegenüber dem Staat einzufordern. Entwicklungspolitische Projektarbeit, die an den unmittelbaren Bedürfnissen der Menschen ausgerichtet ist, kann in vielen Fällen jedoch als Türöffner für einen weitergehenden rechtebasierten Ansatz dienen. Der Kontakt zu den Menschen kann von den lokalen Organisationen vor Ort genutzt werden, um über Rechte aufzuklären und diese gemeinsam gegenüber staatlichen Stellen einzufordern.

Handlungsräume der Zivilgesellschaft erweitern

Viele Regierungen reagieren auf Menschenrechtsarbeit mit Repressionen. Weltweit werden die Handlungsräume politisch aktiver Nichtregierungsorganisationen zunehmend eingeschränkt. Beispiele aus Ländern wie Kenia, Malawi, Zimbabwe, Uganda, Kolumbien, Indien und Russland zeigen, dass die Beschränkungen verschiedene Formen annehmen: Sie reichen von der Verschärfung der Anforderungen an Organisationsregistrierungen und dem Verbot ausländischer finanzieller Unterstützung bis hin zur massiven Verletzung des Rechts auf freie Meinungsäußerung und der Kriminalisierung sozialer Proteste (vgl. Act

Die Stärkung eines rechtebasierten Ansatzes in der Entwicklungszusammenarbeit bedeutet nicht, dass eine bedürfnisorientierte Arbeit überflüssig wird.

Alliance 2011). Ein ganz wesentlicher Teil der Menschenrechtsarbeit von *Brot für die Welt* ist daher der Schutz von Menschenrechtsverteidigern und -verteidigerinnen. In Fällen direkter Bedrohung nimmt *Brot für die Welt* Kontakt zur deutschen Regierung auf und regt diplomatische Bemühungen an, unterstützt Partnerorganisationen bei der juristischen Begleitung und organisiert Notfall-Visa. Zudem arbeitet *Brot für die Welt* mit spezialisierten Organisationen zusammen, die Sicherheitstrainings anbieten und vor Ort aktiv schützen. Um langfristige Strategien zum Erhalt von Handlungsspielräumen zu erarbeiten, ist *Brot für die Welt* im Austausch mit Partnerorganisationen aus →

² ECOSOC steht für Economic and Social Council (Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen).

verschiedenen Ländern. Im November 2013 veranstaltete *Brot für die Welt* gemeinsam mit anderen Organisationen eine internationale Konferenz in Malawi, um gemeinsam mit Partnerorganisationen Strategien zur Erweiterung der Handlungsspielräume für zivilgesellschaftliche Akteure zu entwickeln. Teilgenommen hat auch *Maina Kiai*, der seit dem 1. Mai 2011 UN-Sonderberichterstatter zum Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit ist. So konnte sich der UN-Sonderberichterstatter direkt mit den anwesenden Organisationen zur Situation in den einzelnen Ländern und zu möglichen Gegenstrategien austauschen. Im März 2014 haben die beteiligten Organisationen während der Sitzung des UN-Menschenrechtsrats gemeinsam mit *Maina Kiai* ihre Studie zu „Enabling Space for Civil Society“ vorgestellt (vgl. ACT Alliance/CIDSE 2014). Unter anderem durch die gewachsene Zusammenarbeit mit dem Sonderberichterstatter hat sich die internationale Aufmerksamkeit für die Situation der Partnerorganisationen erhöht. So sind die angesprochenen Regierungen dazu gezwungen, sich auf diplomatischem Parkett mit den Vorwürfen der Zivilgesellschaft auseinanderzusetzen.

Investitionsschutz versus Menschenrechtsschutz

Oft scheitert die Umsetzung der sozialen Menschenrechte nicht an den nationalen Rahmenbedingungen und Regierungen, sondern Rechtsverletzungen sind zunehmend auch Folge globaler Wirtschaftsstrukturen. Das globale Handelssystem mit zahlreichen Freihandelsabkommen und Investitionsschutzabkommen ist in den letzten Jahren stetig ausgebaut worden. Das hat transnationalen Unternehmen den weltweiten Zugang zu Märkten und Rohstoffen erheblich erleichtert. Viele Partnerorganisationen von *Brot für die Welt* sind mit den negativen Folgen konfrontiert: Weltweit arbeiten Menschen unter katastrophalen Bedingungen, um für große Handelsketten zu produzieren. Großflächige Agrarinvestitionen und massiver Rohstoffabbau in den Ländern des Südens führen zu rechtswidrigen Landvertreibungen, zu Wasserverschmutzung und bei Protest der lokalen Bevölkerung zu Verhaftungen und Übergriffen (vgl. *Brot für die Welt/ECCHR/Misereor* 2014). Die Regierungen vor Ort sind oft nicht willens oder in der Lage, ihre menschenrechtlichen Pflichten zu erfüllen. Insbesondere in Konfliktregionen gibt es keine funktionierenden staatlichen Strukturen, die Menschenrechte effektiv garantieren können. Oftmals ist aber auch die Gesetzgebung vieler Länder schlicht unzureichend oder es fehlt an Kapazitäten um die Einhaltung der bestehenden Gesetze durchzusetzen. In manchen Fällen schränken auch Investitions-

verträge die Handlungsspielräume der Staaten ein und verhindern einen effektiven Schutz der Menschenrechte. Investitionsklauseln in Freihandels- und Investitionsschutzabkommen sehen häufig vor, dass investierende Unternehmen gegen jede Politik im Gaststaat klagen können, die ihre Eigentumstitel und die geplanten Investitionen bedroht, sei es wegen Gesundheits- und Umweltschutzaufgaben oder durch eine veränderte Sozial- und Wirtschaftspolitik (vgl. *Brot für die Welt/Misereor* 2015).

Die Zahl solcher Investor-Staat-Klagen vor privaten, internationalen Schiedsgerichten ist in den letzten 15 Jahren um ein Zehnfaches gestiegen (vgl. International Centre for Settlement of Investment Disputes 2013).

Unternehmen müssen Menschenrechte auch im Ausland achten

Der internationale Menschenrechtsschutz hinkt dieser Entwicklung hinterher. Während die Handelsräume globaler Konzerne stetig expandieren, wurden auf internationaler Ebene für Unternehmen keine korrespondierenden menschenrechtlichen Pflichten geschaffen. Für Wirtschaftsunternehmen gelten bisher nur freiwillige Menschenrechtsstandards wie die UN-Leitprinzipien für Wirtschaft und Menschenrechte. *Brot für die Welt* setzt sich bei den *Vereinten Nationen* für einen Völkerrechtsvertrag

Friedenspolitik und die Möglichkeiten ziviler Konfliktbearbeitung müssen stärker in den Vordergrund rücken und der Schutz der Menschenrechte muss Vorrang vor Investitions- und Eigentumsinteressen haben.

mit verbindlichen Anforderungen an die Wirtschaft ein (vgl. *Brot für die Welt/Misereor/Global Policy Forum* 2014).

Zudem unterstützt *Brot für die Welt* auch in konkreten Fällen NGO im globalen Süden, wenn Unternehmen Menschenrechte verletzen. *Brot für die Welt* unterstützt lokale Initiativen vor Gericht und gegenüber der Regierung und begleitet Klagen gegen europäische Unternehmen vor europäischen Gerichten.

Dabei geht es z. B. um Rohstoffkonzerne, deren Tochterfirmen in Lateinamerika das Trinkwasser vergiften, um

Chemiekonzerne, die in Indien giftige Pestizide vertreiben ohne angemessen über die Gefahren aufzuklären oder um die Planung eines Staudamms im Sudan, der tausende Familien aus ihren Häusern flutete (vgl. Brot für die Welt/EC-CHR/Misereor 2014).

Bislang ist es sehr schwierig, europäische Unternehmen für ihren Beitrag zu diesen Rechtsverletzungen juristisch zur Verantwortung zu ziehen. Das liegt unter anderem daran, dass Mutter- und Tochterunternehmen rechtlich getrennt sind und das europäische Mutterunternehmen nicht für Verfehlungen des Tochterunternehmens haftet. Zudem bestehen derzeit keine Sorgfaltspflichten für deutsche Unternehmen, auch bei Tochterunternehmen und Zulieferern auf die Einhaltung der Menschenrechte zu achten. Dies ermöglicht es Unternehmen, die Produktionskosten durch Auslagerung der Fabrikation und Kauf günstiger Rohstoffe weitgehend zu minimieren, dadurch entstehende Risiken jedoch komplett auszulagern. *Brot für die Welt* setzt sich daher gemeinsam mit Netzwerkpartnern in Deutschland für eine gesetzliche Verankerung von menschenrechtlichen Sorgfaltspflichten für Unternehmen ein (vgl. Klinger u. a. 2016).

Fluchursachen bekämpfen

Die Außenwirtschaft ist nur ein Beispiel dafür, dass eine kohärente Entwicklungspolitik grundlegende Veränderungen in der deutschen und europäischen Politik erfordert. Besonders offensichtlich an eigenen Interessen ausgerichtet ist Europa in der Migrationspolitik, die derzeit wieder verstärkt auf totale Abschottung setzt. Das Europäische Grenzregime nimmt in Kauf, dass jährlich tausende Menschen an den EU-Außengrenzen sterben. Seit dem Jahr 2000 sind über 25.000 Menschen auf dem Weg über das Mittelmeer nach Europa umgekommen, 2015 allein mindestens 3.770 Menschen. Damit ist die europäische Außengrenze die tödlichste Grenze der Welt. *Brot für die Welt* fordert daher die Einrichtung legaler Fluchtwege, z. B. durch humanitäre Visa zur Asylbeantragung oder humanitäre Aufnahmeprogramme.

Die europäische Kontrolle der Flucht- und Migrationsbewegungen beginnt jedoch nicht erst an den europäischen Außengrenzen, sondern reicht weit darüber hinaus. In Zusammenarbeit mit Transitländern werden Schutzsuchende schon vor den Grenzen abgefangen. In vielen dieser Länder, z. B. in den Staaten Nordafrikas, aber auch in der Türkei, fehlt es an rechtsstaatlichen Mindeststandards. Misshandlungen und Willkür durch die dortigen Polizei- und Sicherheitsbehörden gegenüber Schutzsuchenden sind an der Tagesordnung. Die Auswirkung europäischer Migra-

tionspolitik auf Drittstaaten war auch Gegenstand einer Publikation unter Zusammenarbeit verschiedener Partnerorganisationen (vgl. Brot für die Welt/Medico International/Pro Asyl 2013). Die Ergebnisse wurden auf verschiedenen Tagungen mit Politik und Zivilgesellschaft diskutiert.



Seminar im Internationalen Haus Sonnenberg zum Thema „Human Rights CREATIVE“, 2011

Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

Viele Flucht- und Konfliktursachen sind die Folge politischer Entscheidungen in Deutschland und der Europäischen Union, wie z. B. der Rohstoff-, Rüstungs-, Klima- und Handelspolitik. Eine kohärente Entwicklungspolitik, die auch Fluchursachen bekämpft, bedeutet in diesen Fällen nicht nur die Unterstützung der Menschen in ihren Herkunftsländern, sondern auch eine Neuausrichtung deutscher und europäischer Außenpolitik. Friedenspolitik und die Möglichkeiten ziviler Konfliktbearbeitung müssen stärker in den Vordergrund rücken und der Schutz der Menschenrechte muss Vorrang vor Investitions- und Eigentumsinteressen haben. Die globalen Gemeingüter wie Land, Luft, Rohstoffe und Meere müssen allen Menschen zugutekommen. Das Prinzip sollte lauten: Wohlstand für alle durch mehr Verteilungsgerechtigkeit statt Entwicklung durch fortwährendes Wachstum (vgl. dazu Brot für die →

Welt 2016). Dafür tritt *Brot für die Welt* gemeinsam mit Partnerorganisationen im globalen Süden ein.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zur Autorin



Sarah Lincoln ist Juristin und derzeit Referentin für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte bei Brot für die Welt.

sarah.lincoln@brot-fuer-die-welt.de

Literatur

Act Alliance (Ed.) (2011): Shrinking political space of civil society action. Geneva: Act Alliance

ACT Alliance / CIDSE (Eds.) (2014): Space for Civil Society. How to Protect an Expand and Enabling Environment; www.actalliance.org/resources/publications/Space%20for%20civil%20society.pdf (Zugriff: 22.03.2016)

Brot für die Welt (Hrsg.) (2016): Mein Auto, mein Kleid, mein Hähnchen. Wer zahlt den Preis für unseren grenzenlosen Konsum? Berlin: Brot für die Welt; www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/2_Downloads/Fachinformationen/Analyse/Analyse_55_MeinAutoMeinHaehnenMeinKleid.pdf (Zugriff: 22.03.2016)

Brot für Welt / European Center for Constitutional and Human Rights e. V. / MISEREOR (Hrsg.) (2014): Unternehmen zur Verantwortung ziehen. Erfahrungen aus transnationalen Menschenrechtsklagen. Berlin

Brot für die Welt / Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e. V. (Hrsg.) (2015): Mit Recht für mehr Gerechtigkeit. Eine Einführung in die sozialen Menschenrechte und den rechtebasierten Ansatz in der Entwicklungszusammenarbeit (Autorinnen: Sarah Lincoln, Dorothee Haßkamp). Berlin: Brot für die Welt; <http://info.brot-fuer-die-welt.de/blog/mit-recht-fuer-mehr-gerechtigkeit> (Zugriff: 22.03.2016)

Brot für die Welt / Medico International / Pro Asyl (2013): Im Schatten der Zitadelle, der Einfluss des Europäischen Migrationsregimes auf „Drittstaaten“. Berlin u. a.; www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/2_Downloads/Fachinformationen/Sonstiges/Im_Schatten_der_Zitadelle.pdf (Zugriff: 22.03.2016)

Brot für die Welt / Misereor (Hrsg.) (2015): Welthandel im Umbruch. Zukunftsfähige Handelspolitik statt weiterer Liberalisierung. Weltsichten Dossier 1/2015; www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/2_Downloads/Fachinformationen/Sonstiges/ws-Dossier_12-2014_Welthandel_im_Umbruch.pdf (Zugriff: 30.03.2016)

Brot für die Welt / Misereor / Global Policy Forum (Eds.) (2014): Corporate Influence on the Business and Human Rights Agenda of the United Nations. Aachen u. a.; www.misereor.org/fileadmin/redaktion/Corporate_Influence_on_the_Business_and_Human_Rights_Agenda.pdf (Zugriff: 22.03.2016)

International Centre for Settlement of Investment Disputes (2013): The ICSID Caseload – Statistics, 2/2013

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966; Bundesgesetzblatt (BGBl) 1976 II, 428; www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf (Zugriff: 22.03.2016)

Klinger, Remo / Krajewski, Markus / Krebs, David / Hartman, Constantin (2016): Verankerung menschenrechtlicher Sorgfaltspflichten von Unternehmen im deutschen Recht. Gutachten im Auftrag von Amnesty International, Brot für die Welt, Germanwatch, Oxfam. Berlin; www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/2_Downloads/Fachinformationen/Sonstiges/gutachten_sorgfaltspflicht.pdf (Zugriff: 22.03.2016)

Krennerich, Michael (2013): Soziale Menschenrechte zwischen Recht und Politik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1997): Allgemeiner Kommentar Nr. 7; General comment No. 7: The right to adequate housing (art. 11 (1) of the Covenant): Forced evictions; http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=9&DocTypeID=11 (Zugriff: 30.03.2016)

UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (2009): Allgemeiner Kommentar Nr. 20; General Comment No. 20: non-discrimination in economic, social and cultural rights; http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=9&DocTypeID=11 (Zugriff: 30.03.2016)

Globales Lernen – Bedeutungen und Herausforderungen

Globalisierung schreitet immer schneller voran. Entwicklungen – besonders in den Bereichen der Kommunikation und Information – und die daraus entstandenen neuen Megatrends wie Arbeiten 4.0 oder Enterprise 2.0 zeigen die Richtung. Dieser beschleunigte Wandel erfordert neue Bewältigungsstrategien. Globales Lernen bietet als Bildungskonzept Strategien für die Akzeptanz von und den Umgang mit Globalisierungsprozessen an. Ausgehend von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wird seit den 1990er Jahren das pädagogische Konzept des Globalen Lernens verstetigt, dabei rückt die Welt als Ganzes, als „Eine Welt“, in den Vordergrund. So können beinahe alle Bildungsbereiche in den globalen Kontext gestellt werden. Daher und aufgrund ständig steigender Komplexität und Dynamik ergeben festgesetzte Themen im Globalen Lernen keinen Sinn, denn Globales Lernen muss Themen aus verschiedenen Perspektiven erschließen. Um dies zu gewährleisten, ist Globales Lernen inhaltlich und didaktisch ganzheitlich orientiert und will zu Empathie und Weltoffenheit erziehen. Um die Komplexität und Dynamik der Inhalte des Globalen Lernens zu veranschaulichen, werden interdisziplinäre Zugänge mit einem reichen Methodenrepertoire gewählt. So-

mit steht das Lernkonzept auch in der Pflicht, sich den Herausforderungen der fortschreitenden weltweiten Vernetzung und der Digitalisierung des Lernens anzupassen. Das Aufzeigen von unterschiedlichen Handlungsoptionen und Sichtweisen ist im heutigen Zeitgeist nicht mehr nur mit klassischen Methoden und Medien zu gewährleisten. Globales Lernen steht gerade dafür, sich bei der Konzeption von Bildungsangeboten an den Lebenswelten und den Interessen der Lernenden zu orientieren. Daher kann digitalisiertes Globales Lernen die Lernenden unterstützen, Globalisierungsthemen von verschiedenen Standpunkten aus zu beleuchten und das Internet als Zugang zur aktiven Teilhabe an der Weltgesellschaft zu nutzen.

Hermann Zebisch & Franziska Weiland

Eine Welt Netzwerk Thüringen e. V.

www.ewnt.org



Aus dem Europahaus Marienberg den Blick in die Welt – entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Europahaus Marienberg bedeutet oft den ersten Einstieg ins Thema für junge Menschen und damit Grundlagenarbeit. Um eine nachhaltige Sensibilisierung zu erzielen, ist es wichtig, dass die jungen Teilnehmer/-innen über ein sehr interaktives Methodenrepertoire Spaß an der inhaltlichen Auseinandersetzung bekommen (Einsatz digitaler Tools, Mini-LARPs, Kreativworkshops). Es werden verschiedene entwicklungspolitische Schwerpunkte thematisiert – Akteure, Zielsetzungen, Problemlagen und Interdependenzen. Dabei ist die Verbindung zu den eigenen Lebensbezügen wichtig. Die Jugendlichen erfahren, dass Ereignisse, die in vermeintlich fernen Ländern und Regionen stattfinden, direkte Auswirkungen auf ihr eigenes Leben in Deutschland haben. Nicht zuletzt werden auch Handlungsoptionen erkundet und entwickelt, um den Teilnehmenden aufzuzeigen, wie auch das eigene Verhalten und Handeln ein kleiner Baustein mit wichtigen Wirkungen sein kann. Doch entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Europahaus Marienberg bedeutet auch immer mehr als Grundlagenarbeit. Im Rahmen multinationaler Jugendbegegnung werden auch weitere Programmbausteine eingeflochten. So wurde in einem Projekt z. B. eine Skype-Konferenz nach Kigali/Ruanda organisiert, um mit Peers aus einem afrikanischen Land in den Dialog zu kommen. Die Jugendlichen von beiden Kontinenten konnten sich gegenseitig ausfragen und mehr

über die Lebenswirklichkeit des jeweils anderen erfahren. Dabei ging es auch um vermeintlich banale Dinge wie Musik oder die Stärke der Internetverbindung, aber eben auch um Zukunftsträume und Wünsche für den konkreten Alltag. Es ist erstaunlich, wie viele Gemeinsamkeiten bei aller Unterschiedlichkeit entdeckt werden konnte. Ein durchgeführter Upcycling-Workshop war ein weiteres Programmelement. Hier haben die Jugendlichen aus alten Feuerwehrschräuchen und T-Shirts neue Produkte entwickelt und upgecycelt – z. B. Handyhüllen oder Umhängetaschen und sich dabei gleichzeitig mit dem Phänomen der „Wegwerfgesellschaft“ und der Ressourcenknappheit beschäftigt. In einer Talkrunde mit Freiwilligen aus der entwicklungspolitischen Arbeit konnten nochmals ganz unterschiedliche Erfahrungen erlebt und verschiedene Perspektiven zu einem viel breiteren Bild von entwicklungspolitischen Fragestellungen zusammengesetzt werden. Der abwechslungsreiche und partizipative Bildungsansatz ist in der Regel ein großer Erfolgsgarant.

Karsten Lucke

Europahaus Marienberg

www.europa-haus-marienberg.de



Entwicklungspolitische Seminare in der Europäischen Akademie Otzenhausen

Bereits wenige Jahre nach Gründung der Europäischen Akademie Otzenhausen (EAO) im Jahr 1954 fanden erste entwicklungspolitische Seminare statt und in den 60er Jahren besuchten regelmäßig Delegationen aus afrikanischen Ländern die EAO, um sich über die Politik der EGKS/EWG zu informieren. Entwicklungspolitische Bildung wurde fester Bestandteil des Angebots, neben europapolitischer, rhetorischer und interkultureller Bildung. Thematisch ging es u. a. um die Situation in den Ländern der Dritten Welt, nationale und internationale Entwicklungspolitiken, die entwicklungspolitische Verantwortung Deutschlands und Europas, um Aufgaben und Ziele von Entwicklungshilfe sowie das Entwicklungsverständnis.

2006 gründete die EAO mit zwei Stiftungen die Bildungsinitiative „Mut zur Nachhaltigkeit“ (Systemische Nachhaltigkeit). In der Folge wurde das entwicklungspolitische Bildungsangebot neu ausgerichtet: Entwicklungspolitische Fragestellungen werden seitdem auf dem Hintergrund nachhaltiger Entwicklung und in „glokaler“ Perspektive thematisiert. Die Sensibilisierung für Interdependenzen zwischen globalem Süden und globalem Norden ist ein wichtiges Ziel, die Diskussion ethischer Aspekte wird fokussiert. 2016 sind Themen wie Fluchtursachen, Klimaflucht, Sustainable Development Goals (SDG), Ethische Aspekte (Gerechtigkeit,

Verantwortung), Ungleichheit zwischen dem globalen Süden und globalen Norden und Ernährungssicherheit Gegenstand der Seminarprogramme. Zielgruppen sind junge Erwachsene, Offiziere der Bundeswehr, Multiplikatoren und Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen Bildung, Referendarinnen und Referendare, Studierende und zivilgesellschaftliche Akteure. Formate sind Konferenzsimulationen (für zukünftige Dolmetscher/-innen); Afrika-Forum: Perspektiven eines Kontinents; Seminarreihe Rhetorik plus; Zivil-militärischer Dialog; Fachtagungen und Dialogforen. Wichtiger methodischer Zugang ist der Perspektivenwechsel.

Die EAO ist Mitglied im Netzwerk Entwicklungspolitik Saarland e. V. und im Forum Entwicklungspolitik der Saarländischen Landesregierung. Sie engagiert sich in der Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Leitlinien des Saarlandes“. Kooperationspartner sind u. a. NGO, wie das Haus Afrika e. V. in Saarbrücken und das Zentrum Bildung für Nachhaltige Bildung des Saarlandes.

Eva Wessela

Europäische Akademie Otzenhausen

www.eao-otzenhausen.de



Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen

Ein Beitrag zur politischen Bildung

In diesem Beitrag werden Bedeutung und Konzeption entwicklungspolitischer Bildung konturiert. Dabei geht es zunächst darum, aufzuzeigen, warum die entwicklungspolitische Bildung von Bedeutung ist: Warum muss dieser Bildungsbereich gelernt werden? Sie wird in ihrer historischen Entwicklung beschrieben und als weltbürgerliche Bildung konturiert. Anschließend werden Spannungsfelder außerschulischen Globalen Lernens beschrieben. Ein kurzer Ausblick zu den Entwicklungsherausforderungen und Forschungsaufgaben schließen den Beitrag ab. von Annette Scheunpflug

Unter Globalem Lernen wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus der fortschreitenden Globalisierung ergeben (eine übersichtliche Einführung bietet Lang-Wojtasik/Klemm 2012). Historisch ist es aus der entwicklungspolitischen Bildung entstanden; beide Zugänge werden manchmal auch synonym verwendet. Globales Lernen nimmt die globalen Herausforderungen und Probleme, denen sich die Menschheit am Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber sieht, zum Ausgangspunkt pädagogischer Konzepte, um vor diesem Hintergrund nach den Lern- und Bildungsbedürfnissen von Menschen zu fragen. Es geht darum, Menschen zu befähigen, mit den Entwicklungsherausforderungen in der Einen Welt umzugehen, diese zu verstehen, und in der damit einhergehenden Komplexitätssteigerung Orientierung zu finden, ein gutes Leben zu ermöglichen und Solidarität mit anderen, vor allem im globalen Süden, zeigen zu können. Globales Lernen versteht sich als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ unter der normativen Perspektive der Überwindung von globaler Ungleichheit bzw. orientiert am Leitbild globaler Gerechtigkeit (vgl. Bourn 2015). Mit dem Verweis auf den Be-

griff der „Weltgesellschaft“ wird auf ein systemtheoretisches, deskriptives Hintergrundkonzept Luhmann'scher Prägung verwiesen (vgl. Luhmann 1997). Der Soziologe *Niklas Luhmann* hat schon in den siebziger Jahren beschrieben, dass die heutige Gesellschaft von ihrem Charakter her als Weltgesellschaft zu verstehen ist, da gesellschaftliche Kommunikation heute nicht mehr unabhängig von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen möglich ist. Seine zentrale These lautet, dass jede Gesellschaft heute Weltgesellschaft ist, weil sie immer auch Teil eines globalen Kontextes ist. Damit wird soziale Realität komplexer. Weltgesellschaft wird nicht verstanden als die Summe von Menschen oder als räumliche bzw. zeitliche Einheit, sondern als „Gesamthorizont alles sinnhaften Erlebens“ (ebd., S. 153) bzw. in systemtheoretischer Terminologie als „die Gesamtheit dessen (...), was für ein jedes System System- und-Umwelt ist“ (ebd., S. 154). Entsprechend gibt es für Gesellschaften heute kein „Außen“ mehr, von wo aus die Welt als ein Ganzes beobachtet werden könne. Weltgesellschaft ist auch nicht als Weltenstaat oder Weltenorganisation beobachtbar. Sie ist nur im Besonderen ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Vielfalt zu erkennen. Sie ist in sich fragmentiert und betrifft Menschen in sehr un-

terschiedlichen Dimensionen; die Partizipation an ihr ist sehr ungleich. Sie hat sich nicht intentional so entwickelt. In ihrer abstrakten Gestalt hat sie jedoch für alle spürbare Auswirkungen. Damit wird hier auch der Begriff der „Einen Welt“ in dieser Hinsicht als deskriptive Perspektive verstanden, gleichwohl gerade in der Arbeit von Nichtregierungsorganisationen diesem Begriff häufig eine gewisse Normativität eingewoben wird.

Vor diesem Hintergrund wird mit dem Globalen Lernen die doppelte Herausforderung der Globalisierung im Hinblick auf pädagogisches und didaktisches Handeln bearbeitet, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft unter der Entwicklungsperspektive zu entwickeln. Im Folgenden wird es um diese Bildungsarbeit gehen. ¹

Globale Ungleichheit und Entwicklung zur Weltgesellschaft als Bildungsherausforderungen

Globale Umweltprobleme, die weltweiten sozialen Disparitäten, das Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft und die Transformationsprozesse im Gefolge der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung bieten Anlass zu notwendigen Lernprozessen. Die Entwicklung der Einen Welt ist verbunden mit paradoxen Strukturen der gleichzeitigen Vereinheitlichung und Ausdifferenzierung kultureller Praxen (Appadurai 2008), der Entwicklung sozialer Risiken (Beck 1986), dem Bedeutungszuwachs sozialer Netzwerke (Castells 2002) und der Denationalisierung sowie dem Auseinanderfallen von Betroffenheits- und Regelungsräumen (Zürn 1998). Für das Globale Lernen geht es darum, diese Prozesse zu verstehen und Handeln im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit möglich zu machen.

Die Lernherausforderung: abstrakte Sozialerziehung und Umgang mit Komplexität

Was heißt dies für Lernen? Diese Entwicklung führt zu sehr unterschiedlichen Lernherausforderungen. Es wird notwendig zu lernen, mit den *Folgen der Globalisierung* umzugehen, d. h. Vorurteilen kritisch zu begegnen, globale Solidarität zu üben, mit kultureller und religiöser Viel-

falt umgehen zu können, zwischen sprachlichen Registern zu wechseln und sich in unterschiedlichen Sprachen angemessen ausdrücken zu können, kurz: in eine abstrakte Form des Sozialen einzuüben. Damit werden auch Herausforderungen im Umgang mit sozialen Medien und dem Internet markiert. Es bedeutet, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu erfahren, ohne dass diese auf Kosten anderer gehen. Und es bedeutet, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont vor der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen (vgl. ausführlich Scheunpflug 2011). Wenn man es scharf fassen möchte, bedeutet dies letztlich, Lernangebote im lokalen Kontext global zu rahmen, d. h. im Bewusstsein einer abstrakten Weltgesellschaft zu sehen.



Teilnehmende des Seminars „A fair future of energy? Globale Perspektiven auf Innovationen im Energiesektor“; Internationales Haus Sonnenberg 2015 Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

Anthropologische Grundlagen Globalen Lernens: Das Nahbereichswesen Mensch

Den Umgang mit einer abstrakten Weltgesellschaft, d. h. mit den Anforderungen einer abstrakten Sozialerziehung zu lernen, ist für das steinzeitliche Nahbereichswesen „Mensch“ eine Herausforderung. Der Umgang mit diesen Problemen fällt aus zwei Gründen schwer, die beide mit der Entwicklungsgeschichte des Menschen zu tun haben. Menschen sind erstens in ihrer *spontanen Problemlösefähigkeit* auf Erfahrungen im *Nahbereich* spezialisiert – und diese ist für die Erfahrungen einer globalisierten Weltgesellschaft nicht besonders gut geeignet. Die Möglichkeiten, mit denen Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und in ihr reagieren, haben sich menscheitsgeschichtlich in Anpassung an die unmittelbare Umwelt und den sich daraus →

¹ Ich danke meinem Kollegen Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Evangelische Hochschule Nürnberg, für wichtige Hinweise zur Abfassung dieses Beitrags sowie der Akademie für Politische Bildung, Tutzing, für den angenehmen Aufenthalt, währenddessen dieser Beitrag entstehen konnte.

ergebenden Notwendigkeiten entwickelt. Damit werden vornehmlich die Probleme gelöst, die sinnlich erfahrbar sind: Die Läuse im Vorgarten werden wichtiger als die Heuschrecken im Sudan; die eigene, sinnlich erfahrbare Erholung in Griechenland wichtiger als das u. a. durch Flugverkehr verursachte Ozonloch; der Kaffeepreis wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente. Den Menschen ist zweitens die Unterscheidung zwischen *Ingroup* und *Outgroup* angeboren, sie neigen zum Fremdeln und zur Xenophobie.

Gleichzeitig haben Menschen aber auch ein hohes abstraktes Reflexionsvermögen, das es möglich macht, abstrakte Sozialität zu lernen. Durch Sprache und abstraktes Denken und damit durch Lernen ist es Menschen möglich, die spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich zu kompensieren. Zu meinen, Xenophobie sei „natürlich“, ist damit ein klassischer naturalistischer Fehlschluss – vielmehr verweist sie letztlich auf die Notwendigkeit von Bildung. Auf Lernen wird deshalb so viel Hoffnung gesetzt und Lernen ist deshalb so wichtig geworden, wie es selten in der Geschichte der Menschheit war. Globales Lernen wird vor diesem Hintergrund eine der Schlüsselkonzepte des 21. Jahrhunderts.

Die geschichtliche Entwicklung: von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen

Die entwicklungspolitische Bildung und das Globale Lernen haben sich als Teil der politischen Bildung in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum konzeptionell im Diskurs unterschiedlicher theoretischer Zugänge und entwicklungspolitischer wie pädagogischer Praxen entwickelt (vgl. ausführlich Scheunpflug/Seitz 1995).

Die Anfänge in der entwicklungspolitischen Bildung, Dritte-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik

Der wichtigste – und historisch älteste – Bezugsrahmen sind die *entwicklungspolitische Bildung* und die sogenannte „Dritte-Welt-Pädagogik“. Diese geht letztlich auf die pädagogische Vermittlung eines paternalistischen Konzepts der Kolonialzeit zurück, als es darum ging, für die Kolonialpolitik in Schule und Gesellschaft zu werben. In den fünfziger Jahren entstanden aus der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs, der Wiederkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft und der Gründung entwicklungspolitischer Hilfswerke erste Konzepte einer Dritte-Welt-Pädagogik. Während der Entkolonialisierung der fünfziger und sechziger Jahre erschienen die sogenannten Entwicklungsländer didaktisch zunächst als neues Bildungsgut: „Für den Schulgeographen ist unser Problem zunächst einmal

ganz einfach das der Bewältigung von zusätzlichem Stoff.“ (Schiffers 1960, S. 385) Durch die Erfahrungen der Biafra-Krise, der Apartheid und des Vietnam-Kriegs setzte Ende der sechziger Jahre eine deutliche Politisierung der entwicklungspolitischen Debatte ein. Erstmals rückten die Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen in den Blick sowie der *Zusammenhang* zwischen der Entwicklung in der sogenannten Ersten Welt und der Dritten Welt. Diese Perspektive wurde in der Konzeption der „*Entwicklungspädagogik*“ aufgegriffen als „(...) der Versuch, auf (globale, lokale und individuelle) Probleme von Unter- und Überentwicklung eine pädagogische Antwort zu geben (...)“ (Tremel 1980, S. 13). Mit der „*Aktion e*“ (Einfacher leben, damit andere überleben können) von *Brot für die Welt* Anfang der achtziger Jahre wurde erstmals als große Bildungskampagne auf den Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch im Norden und den Entwicklungsmöglichkeiten im Süden hingewiesen; ein Gedanke, der später durch die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ mit Rückgriff auf die Agenda 21 der



Teilnehmende einer internationalen Jugendbegegnung im Internationalen Haus Sonnenberg 2015 Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

Erklärung des Gipfels zur „Umwelt und Entwicklung“ der Vereinten Nationen im Jahr 1992 in Rio de Janeiro wieder aufgegriffen und konzeptionell weitergeführt wurde.

Die Entstehung des Konzepts des Globalen Lernens

Bereits in den 1970er-Jahren entstand im angloamerikanischen Sprachraum der Begriff „Global Education“ für alle diejenigen pädagogischen Konzeptionen, denen es um die Gestaltung der Globalisierung im Kontext von ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit ging (vgl. im Überblick Seitz 2002, S. 366 ff.). Der Begriff „Globales Ler-

nen“ wurde in der deutschsprachigen Debatte durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums „Schule für Eine Welt“ eingeführt und verbreitet (1995). Globales Lernen wurde als eine umfassende Perspektive auf die globale und die lokale Dimension konzipiert und vereinte Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem pädagogischen Konzept.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zum UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung im Jahr 2002 in Johannesburg legte die Bundesregierung erstmals einen „Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BNE) vor (BMBF 2001; vgl. kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002). Im Kontext des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission *Bildung 21* entwickelte sich eine intensive konzeptionelle Debatte in kritischer Abgrenzung zum Globalen Lernen, in der Vertretern des Globalen Lernens vorgeworfen wurde, sich dem integrierenden Konzept der BNE zu entziehen, während hingegen für die Seite der entwicklungspolitischen Bildung die Sorge leitend war, dass unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ökologische Probleme in den Vordergrund rückten und Fragen weltweiter Gerechtigkeit vernachlässigt würden.

Diskussion um die Normativität des Konzepts

In den folgenden Jahren differenzierte sich die Diskussion um das Globale Lernen vor dem Hintergrund eines im Jahr 2000 geführten „Paradigmenstreites“ (Scheunpflug/Hirsch 2000) weiter aus. Thema war der Umgang mit der Normativität des Gegenstandes, Auslöser war die Kritik aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive (vgl. Trembl 1996) an den herrschenden Theorieansätzen Globalen Lernens zu Beginn der neunziger Jahre, die als normative „Postulativpädagogik“, aufgrund ihres hohen „Moralingehalts“ ihre Anliegen verfehlen würden. Vor dem Hintergrund der Gegenkritik (vgl. Bühler u. a. 1996) entwickelten sich zwei Positionen: Auf der einen Seite stehen sogenannte handlungstheoretische Entwürfe, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde legten und normative Bildungsziele und Inhalte Globalen Lernens formulierten, die mittels Bildung erreicht werden sollten, wie solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw. (z. B. Forum 1995; Bühler 1996; VENRO 2000; Seitz 2002). In diesem Ansatz wird Globales Lernen am Leitbild der zukunftsfähigen bzw. nachhaltigen Entwicklung orientiert und dazu auf „Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses“ (VENRO 2000, S. 11) gesetzt. Sinnliches Lernen, Perspektiven-

wechsel sowie positive, kulturelle und kreative Zugänge zur „Dritten Welt“ sind zentrale Lernzugänge. Auf der anderen Seite hatte sich ein Theoriediskurs entwickelt, der Globales Lernen aus der Perspektive evolutionärer Theorie reflektierte (vgl. Trembl 1996; Scheunpflug/Schröck 2002; Asbrand 2003). In diesem Ansatz geht es Globalem Lernen darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lernen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Dabei stehen die Deskription der gesellschaftlichen Entwicklung und deren Reflexion im Mittelpunkt.

Spannungsfelder außerschulischen Globalen Lernens

Die didaktische Reflexion Globalen Lernens ist sicherlich zu allererst auf das schulische Lernen gerichtet. Im

Globales Lernen steht in der Spannung, sich einerseits als Bildungskonzept auf die Bedürfnisse der Lernenden zu beziehen und andererseits durch die Herausforderungen der Weltentwicklung induziert zu sein.

Folgenden sollen diejenigen Aspekte besonders hervorgehoben werden, die für das außerschulische – meist eher non-formal und informell ablaufende – Lernen von Bedeutung sind, auch wenn sie ebenso für die schulische Bildung von Bedeutung sind.

Subjektbezug und der Blick auf die Welt

Globales Lernen steht in der Spannung, sich einerseits als Bildungskonzept auf die Bedürfnisse der Lernenden zu beziehen und andererseits durch die Herausforderungen der Weltentwicklung induziert zu sein. Als Bildungskonzept ist es an den Bedürfnissen der lernenden Subjekte orientiert: zu lernen, die Entwicklungs Herausforderungen der Welt zu verstehen und positiv zu gestalten vermögen. Gleichzeitig steht die Förderung sozialer Gerechtigkeit im Mittelpunkt. Gerade im Hinblick auf das Angebot von Nichtregierungsorganisationen rückt die Sorge um die „Verbesserung der Welt“ häufig in den Mittelpunkt. Globales Lernen zeigt sich jedoch nicht darin, Unterstützer/innen für entwicklungspolitische Kampagnen oder →

Spenden für Projekte der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) zu gewinnen. Dies würde ein allzu instrumentelles Verständnis und eine Vernachlässigung des Bildungsaspekts bedeuten. Gleichwohl bietet die Mitarbeit in entwicklungspolitischen Kampagnen oder in EZ-Projekten wertvolle Lernerfahrungen und -gelegenheiten im Sinne des Globalen Lernens, weil dort komplexe Zusammenhänge, die Ungewissheit von Problemlösungen, Standortgebundenheit von Informationen und Perspektivenvielfalt erfahrbar werden und bearbeitet werden müssen.

Überwältigungsverbot bei gleichzeitiger Positionalität

Die Mitgestaltung der Entwicklung zur Weltgesellschaft bedingt eine deutliche Positionalität im entschiedenen Eintreten für Demokratie und für soziale Gerechtigkeit – es

Die Mitgestaltung der Entwicklung zur Weltgesellschaft bedingt eine deutliche Positionalität im entschiedenen Eintreten für Demokratie und für soziale Gerechtigkeit.

bedeutet Partei zu ergreifen für demokratische Werte und soziale Gerechtigkeit im Kontext der Einen Welt. Mit dem Beutelsbacher Konsens ist seit den 1970er Jahren für das schulische Lernen darauf hingewiesen, dass es nicht erlaubt ist, Lernende „– mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Sowohl in der Kampagnenarbeit als auch in anderen Feldern außerschulischer Bildung gilt dieses sicherlich auch, wenn auch im Einzelnen zu klären ist, inwiefern sich einzelnen Nichtregierungsorganisationen hier vom staatlichen System der Schule unterscheiden: Die Mündigkeit des lernenden Subjekts und dessen selbstständige Urteilsbildung, im Kontext gesellschaftlich kontroverser Themen eine eigene Stellung zu beziehen, muss im Blick bleiben, will man nicht die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Marketing oder Werbung für Entwicklungsfragen oder gar Propaganda missverstehen. Gleichzeitig müssen jedoch der demokratische Pluralismus und die Einhaltung der Menschenrechte – auch bei aller Unterschiedlichkeit einzelner Agenten außerschulischer Bildung – nichthintergehbare

normative Grundpositionen außerschulischen Globalen Lernens darstellen.

Entwicklungspolitische Inlandsarbeit muss sich also daran messen lassen, wie sie unmissverständlich Positionalität für Demokratie und Gerechtigkeit einnimmt und gleichzeitig entlang der Bedürfnisse der Lernenden Möglichkeitsräume für die Entwicklung individueller Urteilsfähigkeit eröffnet. Lernangebote stoßen gerade dann auf höhere Resonanz, wenn sie echte Lernangebote sind und als ethische Reflexionsangebote formuliert werden, zu denen sich Teilnehmende verhalten können, ohne dass sie moralisch überwältigt werden. Von Bedeutung ist, dass die Freiheit bleibt, sich auf der Basis des Grundgesetzes und der Menschenrechte auch jeweils anders zu entscheiden. Lernarrangements können daher über Handlungsoptionen informieren und damit das Rüstzeug liefern, das zur Orientierung in komplexen Zusammenhängen notwendig ist. Sie können jedoch nicht das gewünschte Verhalten einfordern oder steuern. Vielmehr ist es notwendig, die komplexen Gegenstände Globalen Lernens kontrovers und multiperspektivisch zu thematisieren und auf diese Weise bei Lernenden den Umgang mit Perspektivität von Wissen sowie Reflexions- und Urteilskompetenz zu fördern.

Authentische Begegnung und Reflexion der abstrakten nicht erfahrbaren Ordnung: Reisen und Begegnungen

Globales Lernen steht im Spannungsfeld zwischen der Nahbereichsorientierung des Menschen und der nur abstrakt erfahrbaren Perspektive auf die Weltgesellschaft. Das führt dazu, dass für das Globale Lernen die Begegnung mit Menschen anderer Kulturen und Kontinente sowie die entwicklungspolitische Begegnungsreise in Länder des Globalen Südens einerseits von hoher Bedeutung und hohem Anziehungsgrad sind, andererseits aber auch die mit ihnen verbundenen Erwartungen an weltgesellschaftlichem Lernen nicht immer erfüllt werden. Während mit Reisen (sowohl im Erholungstourismus als auch in der Kultur- und Studienreise) eher mitgängige Erfahrungen Globalen Lernens unterstellt werden, wird mit Begegnungsreisen oder Begegnungen im Inland die explizite Erwartung verbunden, dass durch Begegnung mit Menschen zum interkulturellen Lernen, zum Abbau von Rassismen und Stereotypen beigetragen sowie das Globale Lernen im Sinne der Förderung eines Verständnisses für weltweite Gerechtigkeit gefördert wird.

In der Forschung konnte gezeigt werden, dass sich die Erwartungen an mitgängiges globales Lernen im Tourismus oder im Freiwilligendienst nicht erfüllen (vgl. z. B.

Danckwortt 1995). Zudem ist die Gefahr gegeben, dass der Tourismus selbst zur Verschärfung von Entwicklungsproblemen im Süden beiträgt. Die evangelischen Kirchen haben deshalb mit „Tourism Watch“ einen nationalen Informationsdienst gegründet, der sich für einen nachhaltigen, sozial verantwortlichen und umweltverträglichen Tourismus engagiert und alternative, entwicklungs- und kultursensible Reiseinformationen vertreibt (z. B. „Tipps für verantwortungsvolles Reisen“).

Begegnungsreisen in Länder der Entwicklungszusammenarbeit werden seit 1965 durch die Bundesregierung unterstützt. Auch für Begegnungsreisen wie für Freiwilligendienste (beispielsweise „Weltwärts“) in den Süden konnten Forschungsergebnisse zeigen, dass damit nur bei guter pädagogischer Begleitung weltgesellschaftliche Perspektiven entstehen (vgl. Krogull 2012). Krogull und Landes-Brenner (2009) haben Standards als Rahmenbedingungen für einen gelingenden Lernprozess in entwicklungsbezogenen Reisen formuliert, so u. a. die generelle Einbindung der Reise in einen langfristigen Lernprozess, eine pädagogisch kompetente Begleitung, Vor- und Nachbereitung der Reise sowie Partizipationsmöglichkeiten der Reisenden, eine thematische Rahmung der Reise, kontinuierliche Reflexionsphasen und Auswertungen, eine angemessene Gruppengröße sowie eine angemessene Reisedauer. Von besonderer Bedeutung sind Reverse-Reisen im zeitlichen Abstand, also der Rückbesuch derjenigen, die besucht wurden.

Lernen durch Engagement und Überwindung von Paternalismus

Globales Lernen steht im Spannungsfeld, einerseits zur Überwindung von Unterentwicklung durch helfendes Engagement beitragen zu wollen, auf der anderen Seite durch diese Form des Engagements potenziell gerade auch zum Lernen und zur Verstetigung von Paternalismus oder der Bildung von Stereotypen beizutragen.

Auch wenn NRO in der Regel keine Bildungsakteure sind, sondern politische Ziele verfolgen oder/und in der Entwicklungszusammenarbeit mit Partnern in Ländern des Südens zusammenarbeiten, bieten diese Arbeitsfelder Lerngelegenheiten im Sinne des informellen Lernens und der gesellschaftlichen Partizipation. Im Rahmen des freiwilligen Engagements oder des Freiwilligendienstes erwerben Lernende nicht nur Schlüsselkompetenzen, sondern auch für das Globale Lernen relevante Kompetenzen im Umgang mit Komplexität. Kontexte, die in diesem Sinne Lerngelegenheiten für Globales Lernen sein können, sind

zum Beispiel entwicklungspolitische Kampagnen, der Faire Handel oder Freiwilligendienste. Als Lernmöglichkeit für die in Weltläden überwiegend ehrenamtlich Engagierten zeichnet sich der Faire Handel dadurch aus, dass er in der Auseinandersetzung mit fair gehandelten Produkten und im Zusammenhang mit entwicklungspolitischen Kampagnen vielfältige Lerngelegenheiten bietet, die abstrakte Zusammenhänge des weltweiten Handels mit konkretem Handeln und anschaulichem Erleben verbinden und so den Umgang mit Komplexität einüben (vgl. Asbrand 2003). Empirisch zeigt sich allerdings, dass Fairer Handel nur dann für Globales Lernen im Sinne der politischen Bildung förderlich ist, wenn die Lernenden Gelegenheit haben, sich mit den komplexen Welthandelsstrukturen auseinanderzusetzen, wenn sie Zugang zu entsprechend anspruchsvollen Hintergrundinformationen haben und wenn Fairer Handel als eine politische Bewegung verstanden und praktiziert wird. Das bedeutet, dass sich die Aktivität nicht allein im Verkauf fair gehandelter Produkte erschöpfen kann, sondern (entwicklungs-)politisches



Seminar „A fair future of energy? Globale Perspektiven auf Innovationen im Energiesektor“ im Internationales Haus Sonnenberg 2015 Foto: Internationales Haus Sonnenberg – Sonnenberg-Kreis e. V.

Engagement für gerechtere Welthandelsstrukturen einschließt. Ebenso zeigt sich, dass Freiwilligendienste nicht automatisch zu entwicklungspolitischem Bewusstsein führen (vgl. Schwinge 2011).

Damit entsteht gerade durch den Ruf nach Engagement auch die Gefahr der Reproduktion rassistischer und paternalistischer Blickweisen (vgl. z. B. die Kritik bei Bendix u. a. 2013). Vielmehr ist darauf zu achten, Partizipation an Gesellschaft auch unter globaler Perspektive zu ermöglichen. →

Herausforderungen und Entwicklungsbedarf

Nach wie vor ist die Forschung zum Globalen Lernen übersichtlich, gerade im Feld der außerschulischen Bildung und des Engagements für den Globalen Süden. Eine „empirische Wende“ des Globalen Lernens steht bisher noch aus (vgl. den Forschungsüberblick bei Scheunpflug/Uphues 2010). Entsprechend ist die Forschung oft nicht kumulativ aufeinander aufbauend. Modelle Globalen Lernens, die sukzessive überprüft werden, gibt es bisher nur wenig. Eine konsistente, empirisch geerdete Theoriebildung liegt bisher auch nur in Ansätzen vor. Auch gelang es bisher noch nicht, die sich entwickelnde Praxis von Evaluationen (siehe oben) so aufeinander zu beziehen, dass diese an die empirische Forschung anschlussfähig werden könnte (ein positives Beispiel findet sich bei Bergmüller/Paasch 2008).

Für die Praxis des außerschulischen Globalen Lernens ist die Frage nach Praxismodellen weltgesellschaftlicher Partizipation von großer Bedeutung. Gelungene Praxisbeispiele lokaler Partizipation, die gleichermaßen Teilhabe und die Reflexion weltbürgerlicher Perspektiven ermöglichen, gibt es bisher nur wenige. Hier zu neuen Modellen zu kommen, die beispielsweise das Internet nutzen, ist nach wie vor eine Herausforderung. Ebenso bedarf es einer qualitativen, inhaltlichen Unterstützung durch gezielte didaktische Fortbildungsangebote für das junge und nicht immer professionalisierte Handlungsfeld. Zudem stellen eine bessere finanzielle Ausstattung des Feldes und klarere Förderrichtlinien eine wichtige Verbesserung für das Arbeitsfeld dar.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zur Autorin



Dr. Annette Scheunpflug ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie arbeitet im Bereich der International-Vergleichenden Bildungsforschung, der Pädagogischen Anthropologie und zu Fragen pädagogischer Qualität.

annette.scheunpflug@uni-bamberg.de

Literatur

Appadurai, Arjun (2008): Disjuncture and difference in the global cultural economy. In: Inda, Jonathan X. / Rosaldo, Renato (Eds.): The anthropology of globalization: a reader. Malden: Blackwell Readers in Anthropology, pp. 47–65

Asbrand, Barbara (2003): Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg., H. 2, S. 7–13

Asbrand, Barbara / Lang-Wojtasik, Gregor (2002): Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., H. 1, 42–44

Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bendix, Daniel / Danielzik, Chandra-Milena / Kiesel, Timo (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: global e. V.

Bergmüller, Claudia / Paasch, Daniel (2008): Evaluation von Lerneffekten – Potenziale und Grenzen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 31. Jg., H. 2, S. 15–19

Bourn, Douglas (2015): The Theory and Practice of Development Education. A pedagogy for global social justice. Abingdon / New York: Routledge

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn: BMBF

Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens; www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (Zugriff: 01.04.2016)

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen. Frankfurt am Main: IKO

Bühler, Hans / Datta, Asit / Karcher, Wolfgang / Mergner, Gottfried (1996): Ist die Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 2, S. 27–29

Castells, Manuel (2002): Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bände. Opladen: Leske & Budrich

Danckwort, Dieter (1995): Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950–1990. In: Thomas, Alexander / Abdallah-Pretceille, Martine (Hrsg.): Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen (Deutsch-französische Studien 5). Baden-Baden: Nomos

Forum „Schule für Eine Welt“ (1995): Lernziele für eine Welt. Jona

Krogull, Susanne (2012): Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 33–36

Krogull, Susanne / Landes-Brenner, Sigrid (2009): Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., H. 2, S. 14–19

Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschläger

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Scheunpflug, Annette (2011): Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In: Sander, Wolfgang / Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Band 2 der Reihe Perspektiven Politischer Bildung. Bonn: bpb, S. 204–215

Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt am Main: IKO

Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus (2002): Globales Lernen, Stuttgart: Brot für die Welt

Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. 3 Bände, Frankfurt am Main: IKO

Scheunpflug, Annette / Uphues, Rainer (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, Gabriele / Schwarz, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann, S. 63–100

Schiffers, Heinrich (1960): Der Schulgeograph vor dem Problem „Entwicklungsländer“. In: Geographische Rundschau, 10/1960, Braunschweig, S. 385–390

Schwinge, Brigitte (2011): Verkehrte Welten: Über die Umkehrung der Verhältnisse von Geben und Nehmen. Bonn: Scientia Bonnensis

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel

Tremel, Alfred K. (1980): Was ist Entwicklungspädagogik? In: Ders. (Hrsg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt am Main: Haag & Herchen, S. 3–17

Tremel, Alfred K. (1996): Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main: IKO

VENRO (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen (Arbeitspapier Nr. 10.) Bonn: VENRO

Zürn, Michael (1998): Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Entwicklungspolitische Seminare und Veranstaltungen an der Georg-von-Vollmar-Akademie

Unser grundlegender Anspruch ist bei unseren Seminaren, Menschen für die Lebensbedingungen und die gesellschaftlichen Verhältnisse in unterschiedlichen Teilen der Welt zu sensibilisieren und so, mit den Mitteln der politischen Bildung, einen Beitrag zu interkultureller Verständigung zu leisten.

Die Veranstaltungen zum Thema Entwicklungspolitik gliedern sich grundsätzlich in zwei unterschiedliche Formate:

1. Wochenend- und Wochenseminare in unserer Bildungsstätte in Kochel am See
2. Abendveranstaltungen (z. B. in Form von Fachvorträgen oder Podiumsdiskussionen) zu aktuellen Entwicklungspolitischen Themen

Im Rahmen der Seminare in unserer Bildungsstätte werden entwicklungspolitische Themen in ihrer ganzen Breite erläutert und diskutiert. Thematische Schwerpunkte liegen zum einen auf den Regionen Afrika und Lateinamerika sowie auf dem Thema Menschenrechte. Hierbei können wir auf hochqualifizierte Seminarleiter/-innen zurückgreifen und unsere Evaluationen zeigen, dass sich diese Seminare großer Beliebtheit erfreuen und bei den Teilnehmenden einen nachhaltigen Lernerfolg erzielen.

Auch zu entwicklungspolitischen Themen bieten wir Veranstaltungen an anderen Orten Bayerns an. Hiermit verfolgen wir das Ziel, auch Teilnehmer/-innen zu erreichen, die keine Zeit haben, um an einem Seminar in der Bildungsstätte teilzunehmen. Hiermit gelingt es uns insbesondere jüngere Menschen in Städten zu erreichen. Darüber hinaus ist es möglich, für diese Formate spezialisierte Expertinnen und Experten zu gewinnen, die für längere Seminare in Kochel am See teilweise nicht zur Verfügung stehen würden.

Leitfaden der Georg-von-Vollmar-Akademie bei Veranstaltungen mit entwicklungspolitischem Schwerpunkt ist dabei immer, dem eingangs skizzierten Ziel gerecht zu werden und über Lebensbedingungen von Menschen und gesellschaftliche Verhältnisse in verschiedenen Teilen der Welt zu informieren und so durch politische Bildung einen Beitrag zu interkultureller Verständigung zu leisten. Als solche werden die kurz dargestellten Formate auch in Zukunft eine wichtige Rolle in unserem Programm einnehmen.

Christian Groeneveld

Georg-von-Vollmar-Akademie

www.vollmar-akademie.de

 **Georg-von-Vollmar-Akademie e.V.**

Förderung entwicklungspolitischer Bildung durch Engagement Global

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit geschieht – erfreulicherweise – in den unterschiedlichsten Formaten und den unterschiedlichsten Kontexten. Durch das beeindruckende Engagement vieler Menschen ist es in den letzten Jahrzehnten gelungen, auch in der schulischen Bildung das Thema zu platzieren. Eine viel größere Rolle spielt aber nach wie vor die außerschulische, meist durch zivilgesellschaftliche Initiativen getragene Bildung. In Aktionsgruppen, Weltläden, Kirchengemeinden und an vielen anderen Orten treten neben die inhaltlichen Herausforderungen des Themas oft auch Fragen nach den äußeren Rahmenbedingungen. Zwar gibt spätestens seit den jüngsten Erfahrungen mit Flucht auch in den außerschulischen Kontexten nahezu überall einen weitgehenden Konsens über die Bedeutung entwicklungspolitischer Bildung, aber dieser Konsens ist keineswegs immer und überall eine Garantie für die Bereitstellung ausreichender Ressourcen.

Weil entwicklungspolitische Bildungsarbeit ein wichtiger Schlüssel für die aktive Beteiligung einer sozial verantwortlichen Gesellschaft an zentralen Diskursen ist, fördert Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) mit großer Überzeugung entwicklungspolitische Bildung inhaltlich, finanziell und

organisatorisch: Wir fördern entwicklungspolitische Bildung zum Beispiel in der pädagogischen Begleitung der „weltwärts“-Freiwilligen, durch die Angebote zurückgekehrter Fachkräfte im Rahmen von Bildung trifft Entwicklung (BtE), durch spezifische Förderprogramme wie das Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung (FEB) und das Aktionsgruppenprogramm (AGP), aber auch im schulischen Bereich etwa durch einen neuen, alle Fächer einladenden Orientierungsrahmen oder den Schulwettbewerb des Bundespräsidenten.

Mein Dank gilt allen Menschen, die sich in der außerschulischen entwicklungspolitischen Bildung engagieren und sich so an der Aussaat für eine gerechtere Welt beteiligen. Wenn wir Sie dabei in irgendeiner Weise unterstützen können, zögern Sie bitte nicht, uns anzusprechen!

Dr. Jens Kreuter

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

www.engagement-global.de/

**ENGAGEMENT
GLOBAL**

Service für Entwicklungsinitiativen



Auf die Perspektive(n) kommt es an!

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit authentischen Erfahrungen aus den Ländern des Globalen Südens

Die Erkenntnis ist nicht neu: Eine Welt ohne Armut und gewaltsame Konflikte, ohne ökologische Zerstörung, eine Welt, in der alle Menschen selbstbestimmt und in Freiheit leben können, ist nicht allein durch Maßnahmen in den Ländern des Globalen Südens zu erreichen. Die Globalisierung, die Vernetzung über Grenzen hinweg, der grenzüberschreitende Austausch von Waren, Wissen und Ideen erfordert eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit bei der Lösung von Problemen. Doch der Fortschritt ist eine Schnecke. Warum? Veränderungen von Gesellschaften und der dort verankerten Rollen und Muster gehen häufig mit einer neuen Verteilung von Macht einher. Macht, auch Deutungsmacht, wird jedoch in der Regel nicht freiwillig von den Privilegierten abgegeben.
von Monika Ziebell

Verantwortung auf mindestens zwei Seiten – Rolle der Staaten im Globalen Norden

Ein Blick zurück: Im Jahr 2000 einigten sich die Vertreter von 189 Staaten in New York auf die Millenniumserklärung. Sie bekannten sich zu einem Katalog grundsätzlicher, verpflichtender Zielsetzungen, darunter Demokratisierung, Gleichberechtigung, Umweltschutz. Im darauffolgenden Jahr entwickelte eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Vereinten Nationen (UNO), der Weltbank, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und mehreren Nichtregierungsorganisationen eine Liste von Zielen zur Umsetzung der Vorgaben dieser UN-Millenniumserklärung. Die zunächst sieben Ziele richteten sich allein an die Länder des Globalen Südens. Erst nach Protesten der in der Gruppe der 77 (G-77) zusammengeschlossenen Länder des Südens, die die einseitige Hauptverantwortung für die Verwirklichung der Ziele bei den Regierungen des Südens kritisierten, fügte der UN-Generalsekretär in seiner „Road Map“ zur Umsetzung der Millenniumserklärung ein achties Ziel hinzu, das sich an die Adresse der Industrieländer richtet. Es enthält unter dem Titel „Aufbau einer globalen Entwicklungspartnerschaft“ sieben allgemeine Unterziele u. a. zu den Themen Handel und Fi-

nanzsystem, Verschuldung, Technologietransfer sowie zur besonderen Situation der ärmsten Länder (LDC).

Trotz variierender politischer Interpretationen haben sich diese acht Millennium Development Goals (MDG) als weltweit akzeptierter Zielkatalog der Entwicklungspolitik durchgesetzt und sinnvollerweise haben die in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätigen Organisationen sie für die deutsche Bevölkerung so aufgearbeitet, dass Handlungsoptionen bei den hiesigen Zielgruppen thematisiert und angestoßen werden.

Mit den 2015 als Nachfolge der MDG verabschiedeten Sustainable Development Goals (SDG) ist man bereits im Grundlagendokument einen Schritt weiter, was die Tatsache angeht, dass die Länder im Globalen Norden ebenfalls Verantwortung tragen. Die festgelegten 17 Nachhaltigkeitsziele gelten für alle Länder weltweit – und nehmen so die Industriestaaten mit in die Verantwortung. Der Entwurf sieht sogar ein Handeln auf drei Ebenen vor: Erstens sollen die Länder zusammenwirken, um die Ziele auf globaler Ebene zu erreichen, zweitens sollen sie Entwicklungszusammenarbeit leisten und drittens muss jedes Land die nachhaltigen Entwicklungsziele in nationale Ziele umwandeln und innerhalb der eigenen Grenzen Verbesserungen erreichen.

Im Kanon – Entwicklungsziele und entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Die Zielsetzungen der nationalen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit innerhalb des oben beschriebenen internationalen Kanons der Entwicklungsziele sind folgende:

- das Leitbild einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung zu vermitteln,
- Interesse an Entwicklungsländern zu wecken, globale Zusammenhänge zu verdeutlichen und ihren Einfluss auf den einzelnen Menschen aufzuzeigen,
- zur aktiven Beteiligung an einer sozial verantwortlichen Gesellschaft in der globalisierten Welt zu motivieren und
- entwicklungspolitisches Engagement in Deutschland zu unterstützen (vgl. BMZ 2008, S. 4 f.).

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit respektive das Globale Lernen hat also den ambitionierten Anspruch, „sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln. Es will uns befähigen, die Verknüpfung der eigenen Lebenswelt mit weltweiten Entwicklungen zu erfassen. Und es vermittelt die Einsicht, dass Ereignisse an ganz anderen Orten auch lokale Auswirkungen haben. Es will also dazu beitragen, unmittelbare Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt als vermittelte Erfahrungen aus globalen Zusammenhängen interpretieren zu lernen; Entwicklungen aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften zu beleuchten und unser Selbstverständnis und Tun kritisch zu hinterfragen.“ (Hartmeyer 2003, S. 5)

Das Globale Lernen bzw. die entwicklungspolitische Bildungsarbeit eignen sich primär also nicht für die Realisierung einer besseren Welt, sondern fördern durch Reflexion die Fähigkeit, sich selbst- und nicht fremdbestimmt in einer globalen Welt zu verhalten.

Wer macht was? – Zuständigkeiten in Deutschland

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), welches für die Koordination und Steuerung aller (staatlichen) entwicklungspolitischen Maßnahmen zuständig ist, gründete 2012 die Institution *Engagement Global*. *Engagement Global* bündelt alle vom BMZ finanzierten Einrichtungen und Programme zur Förderung des bürgerschaftlichen und kommunalen Engagements und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland in einer zentralen Service-stelle. Ziel von *Engagement Global* ist es, engagierten

Akteuren in Vereinen, Einrichtungen, Nichtregierungsorganisationen, Unternehmen, Stiftungen und Kommunen Information, Beratung, Förderung und Qualifizierung aus einer Hand anzubieten.

Unter dem Dach von *Engagement Global* finden sich zahlreiche Programme, darunter auch das Programm *Bildung trifft Entwicklung* (BtE). Das Programm ist ein Konsortium aus nicht-staatlichen und staatlichen Organisationen und agiert bundesweit. Rückgekehrte aus der Entwicklungszusammenarbeit, ehemalige Teilnehmende an Freiwilligenprogrammen und andere entwicklungspolitisch engagierte Menschen mit mindestens einem Jahr Lebens- und Arbeiterfahrung in Ländern des Globalen Südens sowie interessierte Migrantinnen und Migranten aus Ländern des Globalen Südens werden qualifiziert und vermittelt. Als Referentinnen und Referenten führen sie dann entwicklungspolitische Bildungsveranstaltungen in Kindergärten, Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung durch.



Ob Kaffee, Soja, Erze für den Laptop oder die Baumwolle für die neue Jeans: Millionen Menschen decken unseren Tisch und sorgen für unser Wohl, ohne selbst davon zu profitieren. Globales Lernen knüpft mit Bildung trifft Entwicklung an der Lebenswelt der Teilnehmenden an und regt an, über die eigene Rolle in der Weltgesellschaft nachzudenken. Globale Verflechtungen werden besser verstanden und neue Wege solidarischen Handelns erkundet. Foto: Anja Lehmann

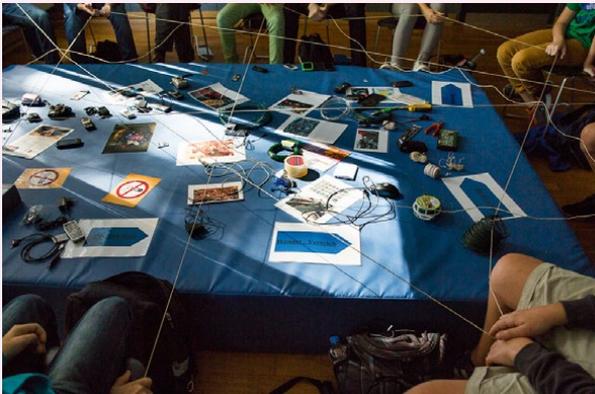
Warum Globales Lernen mit authentischen Erfahrungen?

Die meisten Fachkräfte und Freiwilligen erleben ihre Zeit in einem sogenannten Entwicklungsland als persönliche und berufliche Bereicherung. Viele sind daran interessiert, ihre Erfahrungen nach der Rückkehr in die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland einzubringen. →

Die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland haben einen weiteren, anderen Blick auf ihr Herkunftsland. Was liegt näher, als auch ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Erfahrungen, ihr authentisches Wissen in Bildungsveranstaltungen weiterzugeben und damit zu einem Erkenntniszuwachs bei den Teilnehmenden beizutragen? Wer, wenn nicht die Personen, die ihr Herkunftsland verlassen haben, können besser über dieses, auch über Fluchtursachen und über ihre Perspektiven, sprechen?

Ob ich ein Land und seine Bewohner/-innen also aus dem Internet kenne oder ob ich als junge Freiwillige/junger Freiwilliger in einem Land für ein Jahr arbeite, als erfahrene Entwicklungshelfer/-in drei Jahre in einem Land verbringe oder in diesem Land aufwachse und dann als Migrantin/Migrant nach Deutschland komme – die Erfahrungen sind unterschiedlich.

Alle drei Referentinnen- und Referenten-Gruppen können auf einen reichen Erfahrungsschatz aus den Partnerländern zurückblicken, den sie in die deutsche Gesellschaft einbringen und mit anderen teilen möchten. Sie können au-



Seminar teilnehmende in Aachen Foto: Engagement Global

thentisch und glaubwürdig Lebenssituationen in den Partnerländern darstellen. Das ist in jedem Fall eine Bereicherung der Bilder und Vorstellungen, die Menschen in Deutschland häufig über sogenannte Entwicklungsländer haben.

Voraussetzung dafür, dass keine Stereotype und Verallgemeinerungen in den Bildungsveranstaltungen weitergegeben werden, ist, dass die Referentinnen und Referenten sich zuvor damit auseinandersetzen und sich ihrer Sprache und der Bilder, die sie vermitteln, klar werden.

Die Referentinnen und Referenten aus jeder dieser Gruppen bringen sowohl besondere Kompetenzen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als auch eigene spezifische Herausforderungen mit.

Entwicklungshelfer/-innen – Lebens- und Arbeitserfahrungen in Ländern des Globalen Südens

Zunächst zur „klassischen“ Gruppe der Referentinnen und Referenten von *Bildung trifft Entwicklung*, den zurückgekehrten Entwicklungshelferinnen und -helfern. Seit mehr als 50 Jahren werden Entwicklungshelfer/-innen von staatlichen und nicht-staatlichen deutschen Entsendeorganisationen in den globalen Süden entsandt, um „in partnerschaftlicher Zusammenarbeit zum Fortschritt dieser Länder beizutragen“ (www.bmz.de/de/ministerium/wege/bilaterale_ez/zwischenstaatliche_ez/entsendung/index.html). Seit 2003 unterstützt BtE diese Menschen dabei, ihre Erfahrungen aus den Partnerländern in die deutsche Gesellschaft einzubringen. Warum?

Entwicklungshelfer/-innen wie auch Freiwillige haben durch den Aufenthalt auf einem anderen Kontinent, in einem anderen Land einen veränderten Blick auf ihr eigenes „Heimatland“. Der eigene Perspektivwechsel, so zeigt die Erfahrung, beeinflusst und verändert die rückkehrenden Personen, sodass sie nicht mehr dieselben sind wie bei der Ausreise. Die Auslandserfahrungen haben sie geprägt. Das ermöglicht sowohl einen neuen Blick auf Deutschland als auch zum Beispiel ein anderes Verständnis gegenüber Migrantinnen und Migranten.

Selbstverständliches wird hinterfragt, wofür folgende Gedanken-Szene im Supermarkt irgendwo in Deutschland steht, die von vielen Referentinnen und Referenten so oder ähnlich berichtet wird: „Ich stehe vor dem Kühlregal, suche zwischen Wurst und Käse den Joghurt. Da! Das Joghurtregal: naturbelassen mit 0,3 % Fett, mit rechtsdrehenden biotischen Bakterien, mit 10 % Fett, Bio nach EG-Verordnung, mit Erdbeere, mit anderen Früchten, mit der Ecke, mit Müsli oder Schokostückchen ... Welchen nehme ich bloß? Brauche ich, brauchen wir wirklich all diese Sorten, Varianten? Was ist wichtig im Leben? Vielfalt im Konsum?“

Die Erfahrungen in anderen Lebenszusammenhängen und unter anderen Rahmenbedingungen mit in der Regel weniger Konsummöglichkeiten verstärken die Reflexion über die Frage: „Was brauche ich für ein gutes Leben wirklich?“

Weiterhin gibt es zwischen den Erfahrungen von Migrantinnen und Migranten in Deutschland und den Fremdheitserfahrungen der Entwicklungshelferinnen und Freiwilligen in den Partnerländern Parallelen, die zu einem besseren Verständnis voneinander und einem konstruktiveren Miteinander führen können.

Diese Erfahrungen können in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sinnvoll eingesetzt werden. Klimawandel, Artensterben, Müllteppiche auf Ozeanen oder der

Schwund von fruchtbaren Böden und Trinkwasser machen deutlich: Herkömmliche Vorstellungen von Wachstum und Fortschritt nach dem Vorbild der Industrienationen stoßen an ihre Grenzen. Die Referentinnen und Referenten können mit dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen Alternativen aufzeigen und bringen das Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung, die in Nord und in Süd ansetzt, anschaulich und praktisch nahe.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie diese Erfahrung auch gemacht haben. Die Projektplätze und Arbeitsansätze auf ihrem Einsatzplatz müssen dementsprechend gestaltet sein. Inwieweit die seit 2012 praktizierte stärkere Einbindung der Entwicklungshelfer/-innen in die landesspezifischen, staatlichen Programme der Entwicklungszusammenarbeit einen Einfluss auf die Erfahrungen hat, ist noch nicht absehbar.

Eine weitere Voraussetzung, nämlich die Auseinandersetzung mit der eigenen Privilegiertheit, wurde eingangs kurz erwähnt. Die bewusste Selbstpositionierung als „bevorzugte“ Person kann die Reflexion darüber vereinfachen und helfen, die Darstellung der Erfahrungen in einen spezifischen und nicht verallgemeinernden Kontext zu stellen. In Veranstaltungen muss deutlich gemacht werden, dass die eigenen Erfahrungen sich auf einen begrenzten Raum, zeitlich und örtlich, beziehen und nicht generalisierbar sind.

Der bis 2013 belegte stetige Rückgang der Anzahl der entsendeten Entwicklungshelfer/-innen wird mittelfristig zu einer Reduzierung dieser Gruppe von Referentinnen und Referenten in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit führen.

Freiwillige – mal kurz die Welt retten?

Seit 2009 gibt es mit *weltwärts* außerdem einen Freiwilligendienst, der es Menschen zwischen 18 und 28 Jahren ermöglicht, in einem Land des Globalen Südens einen Freiwilligendienst zu leisten. Die Freiwilligen sollen dabei sowohl einen entwicklungspolitischen Mehrwert für die Partnerprojekte erzielen als auch einen deutlichen Impuls für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit geben.

Die Einbindung von Freiwilligen in die Bildungsarbeit von BtE begann mit der ersten Gruppe der zurückgekehrten Freiwilligen im Jahr 2009. Ab 2011 wurden die Freiwilligen dann systematisch in das Programm eingebunden. Die Motivation war und ist, die besonderen Erfahrungen der Freiwilligen in die Bildungsarbeit einfließen zu lassen. Besondere Berücksichtigung findet dabei der Aspekt der Peer-Group-Education, also dass junge Freiwillige ihre Erfahrungen verstärkt an gleichaltrige junge Erwachsene weitergeben.

Freiwillige haben im Gegensatz zu entsendeten Ent-

wicklungshelferinnen und -helfern eine pädagogische Vorbereitung erhalten, in der rassismuskritische Ansätze und der Umgang mit Stereotypen ausführlich behandelt werden. Das macht sie aufmerksamer für diese Themen auch hinsichtlich ihrer Tätigkeit als Referentin/Referent in der

Herkömmliche Vorstellungen von Wachstum und Fortschritt nach dem Vorbild der Industrienationen stoßen an ihre Grenzen.

entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Erfahrungen und zur Darstellung derselben ist unter den Freiwilligen hoch. Machtverhältnisse zwischen sogenannten Industrie- und Entwicklungsländern werden in Bezug gesetzt zur eigenen Privilegiertheit.

Die angestoßenen Diskurse z. B. zum Einsatz von Sprache und Bildern oder zum Thema Rassismus in der Bildungsarbeit fließen so auch verstärkt in die Diskussionen unter allen BtE-Referentinnen und -Referenten ein, z. B. im Rahmen der Weiterbildungsseminare. Sehr positiv wahrgenommen wird in diesem Zusammenhang die Durchführung von „Einstiegsseminaren zum Globalen Lernen“ mit allen drei Referentinnen-Gruppen, da die Sichtweise der Referentinnen und Referenten mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und Altersstrukturen o. g. Diskurse bereichert.

Die intensive Reflexion postkolonialer und rassismuskritischer Ansätze kann jedoch auch ein möglicher Grund dafür sein, dass eine Vielzahl von Freiwilligen in Bildungsveranstaltungen nicht über ihre konkreten Erfahrungen berichten möchte. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen ist ihnen klarer, wie schwer es ist, selbst erlebte Situationen darzustellen, ohne dabei verallgemeinernde, eurozentristische oder rassistische Aussagen zu treffen. Sie präferieren deshalb für Bildungsveranstaltungen Themen wie z. B. Fairer Handel oder Rassismus – Themen, die eher auf einer Metaebene bzw. einer politischen Ebene mit den konkreten eigenen Erfahrungen zusammenhängen.

Die Freiwilligen zu ermutigen, auch über ihre eigenen Erfahrungen zu berichten und gleichzeitig die notwendige Subjektivität der eigenen Berichterstattung deutlich zu machen, ist deshalb eine Herausforderung und ein Ziel der Einstiegsseminare zum Globalen Lernen, die jede Referentin/jeder Referent absolvieren sollte. →

Menschen mit Migrationshintergrund – ich spreche für mich selbst!

In der Vergangenheit konzentrierte sich die Bildungsarbeit von *Bildung trifft Entwicklung* im Wesentlichen auf die Erfahrungsschätze der Entwicklungshelfer/-innen, der mitausgereisten Ehepartner/-innen und der Menschen aus dem Nachwuchsförderungsprogramm. Die seit 2012 bestehende institutionelle Verankerung des Programms bei *Engagement Global* und die damit einhergehende institutionelle Abkopplung von einem Entsendedienst – zuvor war *Bildung trifft Entwicklung beim Deutschen Entwicklungsdienst* (DED) verortet – eröffnete die Möglichkeit, vermehrt die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund in die Bildungsarbeit von BtE einzubeziehen.

Die Migrantinnen und Migranten bringen sowohl eigene Erfahrungen und Perspektiven auf ihre Herkunftsländer als auch auf Deutschland mit, die eine wertvolle Bereicherung der Bildungsarbeit darstellen. Solidarität in Bezug auf die Herkunftsorte und die Perspektiven der Migranten und Geflüchteten und ein erweiterter Blickwinkel auf das Zusammenleben in Deutschland können Ergebnisse der von ihnen gestalteten Bildungsarbeit sein. Weiterhin kann die Mitarbeit in einem von der „Mehrheitsgesellschaft“ getragenen Programm ein Vehikel zur verbesserten gesellschaftlichen Teilhabe der Migrantinnen und Migranten sein.

Gerade im Hinblick auf die von BtE angestrebte verstärkte Integration von geflüchteten Menschen ist das ein wichtiger Aspekt. Der Einsatz als Referent/-in ermöglicht den Geflüchteten, einen aktiven Part in der Gesellschaft einzunehmen, aktiv an der Veränderung der Gesellschaft mitzuarbeiten und aus der passiven, abhängigen Rolle als Spendenempfänger/-in oder wartende/r Asylbewerber/-in herauszutreten.

Eine Herausforderung bei der Ausgestaltung der Bildungsveranstaltungen ist es, bestehende Klischees und Vorurteile aufzubrechen. Wenn beispielsweise ein/e Referent/-in aus einem afrikanischen Land angefragt wird, mit einer Gruppe eine Trommelstunde durchzuführen, muss deutlich gemacht werden, dass der Anspruch der Bildungsveranstaltung ein anderer, ganzheitlicher, reflexiver ist und dass der/die Referent/-in über Kompetenzen, die über das Trommeln hinausgehen, verfügt. Das bedeutet in der Realität auch, dass die Nachfrage nach solchen Veranstaltungen im besten Fall mit den Veranstalterinnen gemeinsam verifiziert und das Veranstaltungskonzept angepasst wird oder die Veranstaltung im schlechtesten Fall nicht stattfindet.

Bei den Menschen mit Fluchterfahrungen muss vor der Veranstaltung besonders Wert auf eine gute Absprache

der Inhalte gelegt werden. Wenn sie nicht über ihre eventuell traumatischen Fluchterfahrungen sprechen wollen, kann dieses Thema nicht der Fokus der Veranstaltung sein, auch wenn der Bedarf nach diesen Informationen vielleicht besonders hoch ist. Eine gute Absprache vor der Veranstaltung ist Voraussetzung, damit diese Referentinnen und Referenten nicht in unangenehme oder nicht zu bewältigende Situationen geraten und damit die Erwartungen der Teilnehmenden nicht enttäuscht werden.

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist ein wichtiger Pfeiler in der Verantwortungsübernahme der Länder des Globalen Nordens im Prozess der Ausgestaltung einer nachhaltigen gerechten Welt.

Dem Selbstverständnis der Referentinnen und Referenten mit Migrationshintergrund und ihrer Entscheidung, wie sie auftreten möchten, muss in jedem Fall Rechnung getragen werden.

Aktuell sind etwa 20 % der Referentinnen und Referenten bei *Bildung trifft Entwicklung* Menschen aus den Ländern des Globalen Südens. In manchen Bundesländern übernehmen sie jedoch bereits über 50 % der angebotenen Veranstaltungen. Angesichts der aktuellen Entwicklungen in der Migrationsgesellschaft und den damit einhergehenden Wertedebatten erscheint es sinnvoll, insbesondere Perspektiven von Menschen aus Ländern des sonst eher marginalisierten Südens verstärkt zur Geltung kommen zu lassen. BtE fördert so die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt von Menschen im alltäglichen Miteinander.

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Erfahrungsschätze der Menschen, die in Ländern des Globalen Südens gelebt haben, ein wertvolles Potenzial sind. Durch sie können andere Perspektiven vermittelt, Verständnis und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen weitergetragen und globale Zusammenhänge und eigenes Handeln verknüpft werden. Dieses Potenzial sollte genutzt werden.

Die Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen und Stereotypen und die Bewusstheit über die

eigene Rolle und die Spezifität der eigenen Erfahrungen sind Grundvoraussetzungen für gelungene Bildungsveranstaltungen im Sinne des Globalen Lernens.

Die Referentinnen und Referenten sollten zudem den Rahmen kennen, in dem sie sich bewegen, sich mit grundlegenden pädagogischen Fragen auseinandersetzen, mit einer Vielfalt von Methoden vertraut sein und den Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit kennen.

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist ein wichtiger Pfeiler in der Verantwortungsübernahme der Länder des Globalen Nordens im Prozess der Ausgestaltung einer nachhaltigen gerechten Welt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zur Autorin



Monika Ziebell leitet das Team „Bildungsarbeit mit Rückkehrenden“ bei Engagement Global und ist Koordinatorin des Programms „Bildung trifft Entwicklung“. Zwischen 2001 und 2007 war sie als entsendete Fachkraft in verschiedenen Ländern und Projekten der deutschen Entwicklungszusammenarbeit tätig.

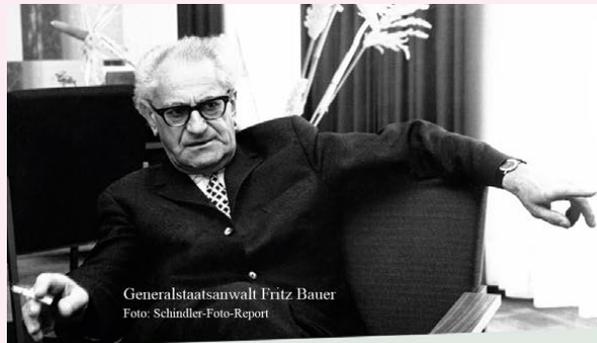
Monika.Ziebell@engagement-global.de

Literatur

BMZ; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2008): Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. Konzept 159; www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf (Zugriff: 21.03.2016)

Hartmeyer, Helmuth (2003): Globales Lernen – ein pädagogisches Konzept? www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/globales_lernen_-_ein_paedagogisches_konzept.doc.pdf (Zugriff: 21.03.2016)

Anzeige



Generalstaatsanwalt Fritz Bauer
Foto: Schindler-Foto-Report

Fördern Sie mit uns das Nachdenken über den Holocaust

Das Fritz Bauer Institut ist ein Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, mit Sitz an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Es wurde am 13. Januar 1995 – fünfzig Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus – als Stiftung bürgerlichen Rechts gegründet. Das Institut versteht sich als ein Ort der Auseinandersetzung unserer Gesellschaft mit dem Holocaust und seiner Wirkung bis in die Gegenwart. Es trägt den Namen Fritz Bauers, des ehemaligen hessischen Generalstaatsanwalts und Initiators des Frankfurter Auschwitz-Prozesses 1963 bis 1965.

Der Förderverein Fritz Bauer Institut e.V. hat sich bereits im Januar 1993 konstituiert und durch das finanzielle und ideelle Engagement seiner Mitglieder und Spender wesentlich zur Gründung des Instituts beigetragen. Er unterstützt die wissenschaftliche, pädagogische und dokumentarische Arbeit des Instituts und sammelt Spenden für dessen laufende Projekte. Er vermittelt die Forschungsergebnisse des Instituts in eine breite Öffentlichkeit, schafft neue Kontakte und stößt gesellschaftliche Debatten an. Sein Ziel ist es, den Bestand des Instituts langfristig zu sichern und dessen Unabhängigkeit zu wahren.

Werden Sie Mitglied! Als Ausdruck bürgerschaftlichen Engagements ist der Förderverein eine der tragenden Säulen des Fritz Bauer Instituts. Zu seinen zahlreichen Mitgliedern gehören neben interessierten Bürgerinnen und Bürgern auch namhafte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Verbände, Vereine und Institutionen, sowie Unternehmen, Landkreise, Städte und Gemeinden. Mitglieder des Fördervereins erhalten zweimal jährlich die Publikation *Einsicht – Bulletin des Fritz Bauer Instituts* kostenlos zugesandt und können das *Jahrbuch des Fritz Bauer Instituts* zum Vorzugspreis im Abonnement beziehen.

Jährlicher Mindestbeitrag: € 60,- / ermäßigt: € 30,-

Spendenkonto: Frankfurter Sparkasse

IBAN: DE91 5005 0201 0000 3194 67

SWIFT/BIC: HELADEF1822

Gerne senden wir Ihnen Informationsmaterial zur Fördermitgliedschaft und zur Arbeit des Fritz Bauer Instituts zu.

Förderverein Fritz Bauer Institut e.V.

Norbert-Wollheim-Platz 1

60323 Frankfurt am Main

Telefon: 069.798 322-39, Fax: -41

verein@fritz-bauer-institut.de

www.fritz-bauer-institut.de

Herzlich Willkommen bei den Zugvögeln

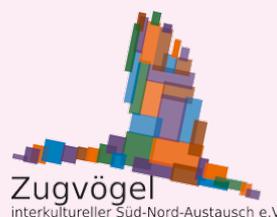
Wir, der Verein Zugvögel – interkultureller Süd-Nord-Austausch e. V., gründeten uns 2012 aus der Motivation heraus, den bisher praktizierten internationalen Freiwilligendienst zu verändern. In verschiedenste Länder reisen zu können ist ein Privileg, das nur sehr wenige Menschen weltweit genießen können. Dieser Zustand entspricht nicht unserem Eine-Welt-Gedanken. Diese Meinung, dass jeder Mensch gleiche Rechte auf Bewegungsfreiheit hat, ist unser Motor. Daher haben wir gemeinsam mit Partnerorganisationen in Nepal, Ruanda, Ecuador und Mexico unser eigenes Freiwilligenprogramm erschaffen, das darauf abzielt, dass junge Erwachsene aus dem globalen Süden einen Freiwilligendienst in Deutschland absolvieren können. Während der Zeit, die wir mit den Freiwilligen in Deutschland verbringen, ist unser wichtigstes Ziel der Austausch zwischen den Kulturen. Aber auch neben dem eigentlichen Freiwilligenprogramm engagieren

wir uns politisch. So arbeiten wir sehr eng mit *Visa Wie?* zusammen, die die Missstände bei Visavergaben öffentlich machen. Unsere wichtigsten Ziele sind also, eine globale Gerechtigkeit zu schaffen und dazu gehört auch, auf Augenhöhe reisen zu können.

Annebirth Steinmann

Zugvögel – interkultureller Süd-Nord-Austausch e. V.

<http://zugvoegel.org/de/>



Ausgewählte Literatur zum Thema

„Eine Welt. Entwicklungspolitische Bildung in der Diskussion“

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

Asbrand, Barbara (Hrsg.) (2006): Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: Bertelsmann

STICHWÖRTE: Altenbildung; Erwachsenenbildung; Globales Lernen; Zivilgesellschaft; Globalisierung

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hrsg.) (2015): BMZ-Bildungsstrategie: Gerechte Chancen auf hochwertige Bildung schaffen. Bonn: BMZ

STICHWÖRTE: Bildung; Strategie; Deutschland; Entwicklungspolitik; Grundbildung; Berufliche Bildung; Hochschulbildung; Staat; Kooperation

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2014): Vom Projekt zur Struktur. Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Redaktion: Freya Kettner). Bonn: UNESCO (Elektronische Ressource)

STICHWÖRTE: Bildungspolitik; Nachhaltigkeit; Umwelterziehung; Vereinte Nationen; Geschichte 2004–2014

Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 e. V. (Hrsg.) (2015): Entwicklung von unten. Förderung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts durch soziales Lernen in Entwicklungsländern; ausgewählt und eingeleitet von Michael von Hauff und Heiko Körner. Marburg: Metropolis-Verlag

STICHWORTE: Entwicklungsländer; Entwicklung; Sozialer Wandel; Soziales Lernen; Entwicklungspolitik; Entwicklungshilfe; Bildung; Lernen

Ihne, Hartmut / Wilhelm, Jürgen (Hrsg.) (2013): Einführung in die Entwicklungspolitik. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung

STICHWORTE: Deutschland; Entwicklungspolitik; Entwicklungsländer; Entwicklungshilfe; Bildungsarbeit; Demokratisierung; Hochschulbildung; Entwicklungszusammenarbeit

Klingholz, Reiner / Lutz, Wolfgang (2016): Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit. Frankfurt am Main: Campus-Verlag (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Bildung; Menschheit; Zukunft; Szenario; Bevölkerungsentwicklung; Gesellschaft; Konflikt; Fundamentalismus; Entwicklungshilfe; Bildungsfinanzierung

Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster u. a.: Klemm & Oelschläger

STICHWORTE: Globales Lernen; Pädagogik; Lernen; Wörterbuch

Langthaler, Margarita (2015): Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs. Wien: ÖFSE (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Entwicklungspolitik; Nachhaltigkeit; Bildungsziel; Recht auf Bildung; Vereinte Nationen

Peters, Michael A. / Besley, Tina / Araya, Daniel (Eds.) (2014): The new development paradigm. Education, knowledge economy and digital futures. New York u. a.: Peter Lang

STICHWORTE: Entwicklungsländer; Globalisierung; Informationsgesellschaft; Bildungsarbeit; Soziales Netzwerk; Entwicklungspolitik; Aufsatzsammlung

Peters, Michael A. / Besley, Tina (Eds.) (2015): Paulo Freire. The global legacy. Foreword by Ana Maria (Nita) Araújo Freire. New York u. a.: Peter Lang

STICHWORTE: Paulo Freire; Pädagogik; Philosophie; Theorie; Soziale Gerechtigkeit

Ohlmeier, Bernhard / Brunold, Andreas (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden: Springer VS

STICHWORTE: Politische Bildung; Nachhaltigkeit; Didaktik; Evaluation

Jugend- und Familienbildungswerk Klingberg e. V. (Hrsg.) (2013): Globales Lernen und lokales Handeln. Neu-Isenburg: Lenz

STICHWORTE: Deutschland; Werterziehung; Globales Lernen; Pädagogische Umwelt; Öffentlicher Raum; Ethik; Welt; Risikogesellschaft

Scheunpflug, Annette / Bergmüller, Claudia / Schröck, Nikolaus (2010): Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Münster u. a.: Waxmann

STICHWORTE: Entwicklungspädagogik; Evaluation; Methode; Handreichung

Comenius-Institut (Hrsg.) (2010): Bibliographie zur Entwicklungspolitischen Bildung 2009; (Redaktion: Peter Schreiner). Münster: Comenius-Institut (Elektronische Ressource)

STICHWORTE: Entwicklungspädagogik; Entwicklungspolitik; Umwelterziehung; Nachhaltigkeit; Bibliographie

Weber-Blaser, Timo (2011): Entwicklungspolitische Bildung. Basiskonzepte und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

STICHWORTE: Politischer Unterricht; Politische Bildung; Entwicklungsländer; Politik; Konzeption; Schüler; Jugendliche; Deutungsmuster; Konzept; Empirische Studie

Internationale Jugendarbeit und politische Bildung

Überlegungen zur politischen Bildung im Kontext Reflexiver Internationalität

In diesem Beitrag wird an die derzeitige Debatte um eine Re-Politisierung der Internationalen Jugendarbeit angeknüpft und die Relevanz von politischer Bildung im Kontext internationaler Bildung herausgestellt. Forschungsdesiderate aufnehmend, wird auf die Unterscheidung von sozialem Lernen und politischer Bildung eingegangen und für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte im Sinne einer „Reflexiven Internationalität“ plädiert. von Stefan Schäfer und Andreas Thimmel

Die derzeitige weltpolitische Lage und die aktuell in Europa sich zeigenden Krisensymptome stellen die Internationale Jugendarbeit (IJA) vor Herausforderungen, die an ihre ursprüngliche Aufgabe erinnern. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die IJA in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Postulat der Völkerverständigung begründet. Die damit verbundenen Leitvorstellungen sind zu Recht als sprachlich und konzeptionell veraltet kritisiert worden, da sie von einem längst überwunden geglaubten Konzept von Volk und Nationalstaat ausgehen und eine Position des stellvertretenden Handelns einzelner Repräsentanten propagieren. Zudem ist das Motiv der „Wiedergutmachung“ einem weiteren Verständnis von Erinnerungspädagogik gewichen. Dennoch gilt es am Kern der IJA festzuhalten, nämlich der Begegnung und Verständigung von Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit. Die Notwendigkeit, sich die damit verbundenen Ziele von gegenseitiger Anerkennung, Frieden, Demokratie, Chancengleichheit und Menschenrechten zu vergegenwärtigen, scheint aktueller denn je.

Damit ist eine nicht abgeschlossene Bandbreite an Themen markiert, die wir als „politische Dimension“ der IJA bezeichnen. Die politische Dimension, so die hier vertrete-

ne These, ist in den letzten Jahrzehnten bei vielen Trägern, konzeptionellen Diskursen und administrativen Schwerpunktsetzungen in den Hintergrund getreten. Stattdessen hat sich die politische Dimension höchstens darin gezeigt, dass von politischer Seite darauf Einfluss genommen wurde, mit welchen Staaten vorrangig Maßnahmen der IJA finanziell unterstützt wurden. In der konzeptionellen Debatte und in der Praxis setzte bereits in den 1970er Jahren eine „Lesart des interkulturellen Lernens“ ein, die bis heute vorherrschend ist. Dies hatte gute jugendpädagogische und methodisch-didaktische Gründe und soll hier nicht weiter kritisiert werden. Durch die damit einhergehende Betonung des Kulturellen lässt sich jedoch eine „Ausblendung der politischen Dimension“ konstatieren, die aktuell nach einer erneuten Sichtbarmachung und Neuformulierung des Politischen verlangt (vgl. Thimmel 2014, S. 8). Teil einer daraus folgenden Re-Politisierung von Konzepten, Diskursen und Praxis, so wird im Folgenden argumentiert, wäre eine verstärkte Inblicknahme der politischen Bildung sowohl als angrenzendes Arbeitsfeld als auch als Querschnittaufgabe der IJA.

Re-Politisierungsdebatte in der Internationalen Jugendarbeit

Seit 2010 sind in der konzeptionellen Debatte zur IJA wieder verstärkt Anstrengungen einer Re-Politisierung zu vernehmen (vgl. Thimmel 2010). Derzeit lassen sich drei zentrale Diskursfelder benennen, in denen eine politische Dimension der IJA sichtbar wird: Reflexive Internationalität, Zivilgesellschaft und politische Bildungsarbeit (vgl. Schäfer 2015).

Das Konzept der *Reflexiven Internationalität* (Thimmel 2015) richtet sich gegen die Ausblendung der politischen Dimension der IJA. Ausgehend von der Darstellung der Bundesrepublik Deutschland als Migrationsgesellschaft wird an das Konzept der „reflexiven Interkulturalität“ nach *Hamburger* (2015) sowie die diversitätsorientierte Kritik am interkulturellen Lernen (vgl. Winkelmann 2006) angeknüpft. Dabei stellt das Konzept der *Reflexiven Internationalität* die Frage nach den politischen Rahmenbedingungen, die das Handlungsfeld der IJA konstituieren sowie die Frage nach Machtprozessen und der gesellschaftlichen und politischen Verfasstheit, die in und durch die IJA auf den verschiedenen Ebenen reproduziert werden (vgl. Thimmel 2014, S. 9).

Eine weitere Rolle spielt die verstärkte Betonung von „active citizenship“ (vgl. Brixius 2010). Hiermit wird ein Konzept der europäischen Zivilgesellschaft bezeichnet, das den Ort



Teilnehmende des deutsch-tschechischen AdB-Projekts „Match it – Is apolitical adolescence in a democracy possible?“ Foto: AdB

des Politischen jenseits der klassischen repräsentativen Formen politischer Beteiligung theorie-systematisch anzeigt. Neben „employability“ findet sich das Ziel einer europäischen Bürgerschaft auch in europäischen Förderprogrammen. Dies wird aber erst seit 2015 im Rahmen der verstärkten Kritik an einer einseitigen Orientierung an den Zielen der Arbeitsgesellschaft wieder reflektiert (vgl. Schäfer 2015, S. 75).

Neben verschiedenen kleineren Aktivitäten an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis zeigt die von IJAB (2014) herausgegebene Broschüre „Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit“, dass die bis dahin hauptsächlich im akademischen Bereich diskutierte Frage eine breitere Beschäftigung erfahren hat. In den Gesamtkontext gehört auch die Akademiereihe zum Thema „Internationale Jugendarbeit und politische Bildung“. Die Vertreter/-innen aus benachbarten Disziplinen an der Schnittstelle zur IJA (Politik- und Geschichtsdidaktik, vergleichende Erziehungswissenschaft und politische Bildung) brachten neue Erkenntnisse und Forschungsbedarfe zur Sprache, die in den weiteren Forschungsprozess einfließen (vgl. Böttger/Ferch/Thimmel 2016). Politischer Bildung als ein Segment pädagogischer Arbeit kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Relevanz zu. Auch wenn sich die politische Dimension grundsätzlich nicht auf pädagogische Fragen reduzieren lässt, soll dieser Ausschnitt im Folgenden fokussiert werden.

Soziales Lernen und politische Bildung in der Internationalen Jugendarbeit

Im Rahmen der Re-Politisierungsdebatte erfährt die politische Bildung sowohl als eigenständiges Arbeitsfeld im Rahmen der Jugendarbeit (§11 SGB VIII) als auch als Querschnittsthema in der IJA neue Aufmerksamkeit. Im Anschluss an *Widmaier* (2010, S. 480) lässt sich allerdings kritisieren, dass politische Bildung oft auf soziales Lernen reduziert wird. Sowohl die älteren begegnungspädagogischen Ansätze als auch die neueren Ansätze zum Demokratielernen und zum interkulturellen Lernen, so die Kritik, bleiben dem Paradigma des sozialen Lernens verhaftet und sind deshalb nicht ohne weiteres als politische Bildung zu bezeichnen.

Wenn man mit *Oskar Negt* davon ausgeht, dass Demokratie die einzige politische Organisations- und Lebensform darstellt, die vom Kindesalter an gelernt und bis ins hohe Alter immer wieder neu erlernt werden muss, dann kommt auch der IJA die Aufgabe der politischen Bildung zu. Politische Bildung soll durch politische Partizipation allen Bürgerinnen und Bürgern die aktive Teilnahme an den politischen Prozessen ermöglichen. Abgesehen davon, dass politische Bildung im Diskurs um Alltagsbildung und informellem Lernen nahezu ausgeblendet wird, finden sich nicht wenige Ansätze, die soziales Lernen und politische Bildung gleichsetzen und damit Gefahr laufen, das „Politische als Kern der politischen Bildung“ (Oeftering 2013) zu verkennen. So wird politische Bildung häufig in der →

Vermittlung von Werthaltungen und Wissensbeständen gesehen, die für die Stabilität der politischen Ordnung und die Herausbildung einer politischen Identität als erforderlich betrachtet werden. Die darin implizit zugrunde gelegte Konzeption von Gesellschaft oder Kultur als



Teilnehmende des deutsch-tunesischen AdB-Projekts „Matters Gender 2015? Women's Rights Education in Transition“ Foto: AdB

homogene Entität prägt auch frühere Konzepte des interkulturellen Lernens, die über das Modell der „Kulturstandards“ große Verbreitung in der IJA gefunden haben. Aus der Perspektive kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung, die Emanzipation mit *Negt* (2013, S. 35) als „Herstellung von freier Entscheidungsfähigkeit“ und „Aufhebung von Vormundschaft“ versteht, wird in diesem Zusammenhang auf die „Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen“ (Kaindl 2009, S. 135), hingewiesen. Wo durch eine von außen erfolgte Festlegung von zu erlernenden Kulturstandards oder Sozialkompetenzen die für das Politische konstitutiven Aushandlungsprozesse von vornherein ausgeschlossen werden, wird Pädagogik unpolitisch (vgl. Oeftering 2013, S. 88).

Eine Gegenargumentation zeigt sich aus unserer Sicht im Diskurs um die Unterscheidung zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung. Während soziales Lernen als notwendige Aneignung von gesellschaftlich anerkannten Verhaltensweisen in Bezug auf bestimmte historisch und kulturell fixierte Werte, Normen, Wissensbestände und Kompetenzen verstanden werden kann, meint politische Bildung die Aneignung von politischem Wissen, die Bildung von politischer Urteilsfähigkeit und die Befähigung zum politischen Handeln *durch* aktive und direkte politische Partizipation an öffentlichen Aushandlungsprozessen (vgl. Widmaier 2010, S. 475). Das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen und Kompetenzen wie gewaltfreier

Konfliktlösung, Empathie, Toleranz, Hilfsbereitschaft usw. kann als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für politisches Handeln angesehen werden (vgl. ebd. 2015, S. 18). Mit *Adorno* lassen sich Konzepte des sozialen Lernens auch als „Halbbildung“ charakterisieren, die auf den Status quo gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse gerichtet sind, ohne das jeweils Geltende zu überschreiten. Der Anspruch politischer Bildung in der IJA besteht hingegen darin, die Trennung von Lernen und Handeln, wie sie häufig auch in interkulturellen Trainings oder Coachings anzutreffen ist, zu durchbrechen, indem sie politische Partizipation in das Lern- und Bildungsarrangement integriert (vgl. Lösch 2010, S. 124; Widmaier 2015, S. 22). So wird versucht, das „pädagogische Paradox“, wonach aus einer unterstellten Unmündigkeit Mündigkeit erwachsen soll, zu überwinden, indem „vom gleichen Teilnahmerecht und der gleichen Teilnahmemündigkeit aller“ (Sturzenhecker 2013, S. 50) ausgegangen wird. Die Ziele und Inhalte politischer Bildung werden damit nicht als Lern- oder Erziehungsziele vorgegeben, sondern die Teil-

Aus der Perspektive Reflexiver Internationalität lässt sich Internationale Jugendarbeit als „Bildungs-, Lern- und Freizeitraum“ auffassen, der eine differenzierende Thematisierung von Staaten, Kulturen, Lebensweisen, Werten und Normen ermöglicht.

nehmenden eignen sich ihre Ziele im politischen Handeln an und lernen sie als politische Interessen zu formulieren und zu reflektieren. Politische Bildung lässt sich dann als aktive öffentliche und kommunikative Verständigungspraxis begreifen, die erfahrbar machen kann, „wie durch eigenes Handeln und eingreifendes Denken politische Angelegenheiten veränderbar sind oder wo sich Grenzen politischer Gestaltung eröffnen.“ (Lösch 2010, S. 124)

Diese Form kritisch-reflexiver politischer Bildung wird zwar immer wieder durch Hinweise auf einen vermeintlichen „Überforderungscharakter“ attackiert, im Rahmen der *Reflexiven Internationalität* stellt sich aber die Frage, wie das soziale Lernen, das immer durch Machtasymmetrien im Sinne einer Pädagogik „von oben“ gekennzeichnet

ist, durch eine politische Bildung „von unten“ überwunden werden kann. Dabei ist zu beachten, dass eine reflektierte Zurückhaltung der eigenen Positionierung in Bezug auf die öffentliche Rede über politische Themen notwendig ist bzw. sein kann, um die beteiligten Partnerorganisationen nicht durch kritische Positionen zu gefährden. Zu erforschen wäre auch, welchen Beitrag das Feld der IJA leisten kann, die Teilnehmenden als politisch Handelnde in den Mittelpunkt zu rücken und ihnen zu ermöglichen, sich direkt an internationalen öffentlichen Aushandlungsprozessen zu beteiligen.

Aktuelle Herausforderungen an der Schnittstelle von Bildung und Internationalität

Aus der Perspektive *Reflexiver Internationalität* lässt sich Internationale Jugendarbeit als „Bildungs-, Lern- und Freizeitraum“ auffassen, der eine differenzierende Thematisierung von Staaten, Kulturen, Lebensweisen, Werten und Normen ermöglicht. Kultur und Kulturdifferenz stellen in diesem Konzept nicht mehr die dominante Deutungsfolie dar. Stattdessen geraten politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick, die der Reflexion zugänglich gemacht werden. Sieben „Elemente der politischen Dimension“ (vgl. Thimmel 2014, S. 9 ff.) lassen sich benennen:

Erstens sind alle Aktivitäten der IJA durch eine normativ egalitäre Anlage gekennzeichnet. Dies meint, dass Anerkennung und prinzipielle Gleichwertigkeit der am Austausch beteiligten Individuen, Partnerorganisationen und Länder unhinterfragt gesetzt sind. Dies bezieht sich auch auf die partizipative Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten.

Zweitens wird eine reflexive Auseinandersetzung mit Staats- oder Nationalkonstruktionen betont. Hierunter verstehen wir die Möglichkeit, sich im Austausch mit anderen mit dem Konstrukt einer „kollektiven Identität“ auseinanderzusetzen und dieses auch zu dekonstruieren.

In diesem Zusammenhang steht *drittens* eine reflexive Auseinandersetzung mit Differenz. Kategorien wie Nation, Staat, Gesellschaft oder Kultur bilden situativ und kontextabhängig relevante Kategorien, anhand derer eine Auseinandersetzung über die Relevanz unterschiedlicher Differenzlinien eröffnet werden kann.

IJA schafft somit *viertens* die Möglichkeit, über die Gestaltung des Politischen im eigenen Land, im Partnerland sowie europa- oder weltweit nachzudenken und die eigene Perspektive sowie die Machtverhältnisse im Ländervergleich kritisch zu hinterfragen.

Das Konzept der *Reflexiven Internationalität* steht *fünftens* für den Ausbau einer bi- oder multinationalen

Partnerschaftsorientierung. Hiermit ist die internationale Verständigung über ein gemeinsames Verständnis von Jugendarbeit, die Ausarbeitung gemeinsamer Konzeptionen und die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten gemeint.

Sechstens gilt es, die Grundregeln der Diplomatie zu beachten. Hiermit sind ein freundlicher Umgang mit internationalen Partnern und ein sensibler Umgang mit Kritik an politischen und sozialen Verhältnissen in den Partnerländern gemeint.

Nicht zuletzt sieht das Konzept *siebtens* die Förderung strukturell benachteiligter Gruppen vor. Um dem Anspruch gerecht zu werden, Angebote der IJA für Jugendliche aller Milieus und Lebensalter bereitzuhalten, ist eine zielgruppenspezifische Förderung notwendig, ohne dass unterschiedliche Formate und Zielgruppen in der Förderung und Finanzierung gegeneinander ausgespielt werden.

Diese Elemente einer politischen Dimension machen deutlich, dass außen-, jugend- und gesellschaftspolitische Dimensionen eine hohe Relevanz besitzen und in der IJA, nicht immer explizit, aber zumindest implizit eine Rolle spielen. Die Nähe zum Feld der politischen Bildung wird hier überaus deutlich. Aufgabe der IJA wäre es, danach zu fragen, wie die politische Dimension auf den unterschiedlichen Ebenen weiter entfaltet und in den Diskurs von Wissenschaft und Praxis eingebracht werden kann. Eine verstärkte Verschränkung der Diskurse um politische Bildung und IJA wäre hier der erste Schritt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zu den Autoren



Stefan Schäfer, M. A. Soziale Arbeit, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften an der Technischen Hochschule Köln und Doktorand an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschung: Re-Politisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit, Praxisforschung in der Internationalen Jugendarbeit, der politischen Bildung und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

stefan.schaefer@th-koeln.de



Dr. Andreas Thimmel, Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften an der Technischen Hochschule Köln. Leiter des Forschungsschwerpunkts Nonformale Bildung. Praxisforschung in der Jugendarbeit, politischen Bildung, internationalen Jugendarbeit und europäischen Jugendpolitik.

andreas.thimmel@th-koeln.de

Literatur

Böttger, Gottfried / Ferch, Siegfried / Thimmel, Andreas (Hrsg.)

(2016): Politische Dimensionen internationaler Begegnungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Brixius, David (2010): Active Citizenship. Expertise im Rahmen des Verbundprojekts im Forscher Praktiker Dialog für Internationale Jugendarbeit. Heppenheim; www2.transfer-ev.de/uploads/expertise_active_citizenship_2010.pdf (Zugriff: 04.04.2016)

Hamburger, Franz (2015): Das pädagogische Prinzip Interkulturalität. In: Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 27–44

IJAB (Hrsg.) (2014): Innovationsforum Jugend global. Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit. Bonn: IJAB

Kaindl, Christina (2009): Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse. In: Mende, Janne / Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 135–154

Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Dies. / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 115–128

Negt, Oskar (2013): Emanzipation ist der Ausgangspunkt von allem: Zu einem Schlüsselbegriff politischer Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–37

Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Schäfer, Stefan (2015): Die politische Dimension in der Internationalen Jugendarbeit. (De-)Thematisierungen des Politischen im Diskurs der Internationalen Jugendarbeit. In: Schriftenreihe Internationale Jugendmobilität. Heft 1/2015, S. 71–82

Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche. Heft 130/2013, S. 43–58

Thimmel, Andreas (2010): Internationale Jugendarbeit und kritische politische Bildung. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 497–508

Thimmel, Andreas (2014): Politische Dimension im Kontext Internationaler Jugendarbeit. In: IJAB (Hrsg.): Innovationsforum Jugend global. Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit. Bonn: IJAB, S. 6–13

Thimmel, Andreas (2015): Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Ders. / Chehata, Yasmine (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 11–26

Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 471–482

Widmaier, Benedikt (2015): Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation. In: Götz, Michael / Widmaier, Benedikt / Wohnig, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 15–26

Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Spielend Politik verstehen

Das Computerspiel Minecraft als Tool der politischen Jugendbildung

Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen aller Milieus spielen regelmäßig Videospiele (vgl. MPFS 2015). Mit dem Computerspiel Minecraft lässt sich diese Faszination für die politische Jugendbildung nutzen, indem die Teilnehmenden zur Mitarbeit motiviert und neue Zielgruppen erreicht werden können. Eigenverantwortlich und kollaborativ bauen Jugendliche mit diesem Spiel Modelle ihrer Traumstadt, drehen Filme, erstellen und spielen Mini-Spiele. Sie setzen sich auf diese Weise kreativ mit ihren Vorstellungen der realen Welt und mit politischen Themen auseinander, begreifen sich als politische Subjekte und werden sprechfähig. von Tobias Thiel

Minecraft – kreative, thematische Zusammenarbeit

Am Beginn standen zwei Fragen: Können die bei den meisten Jugendlichen sehr beliebten Videogames für die politische Jugendbildung genutzt werden? Können dadurch neue Zielgruppen und eine bessere Motivation zur Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen erreicht werden?

Für Menschen, die selten Videogames spielen, scheint es auf den ersten Blick wenig Parallelen zur politischen Bildung zu geben. Anders ging es dem Autor mit *Minecraft*, einem der beliebtesten und meistverkauften Spiele.¹

Minecraft kann mit seiner Pixel-Optik grafisch nicht mit aktuellen Videogames mithalten. Umso überzeugender ist sein einfaches und überzeugendes Spielkonzept. Gebaut wird, indem man quadratische Blöcke aus unterschiedlichen Materialien übereinander und nebeneinander setzt. Ähnlich wie bei einem virtuellen Lego kann man so (fast) alles bauen und auch die Landschaft verändern. Wie bei an-

deren Open-World- bzw. Sandbox-Games gibt es jenseits des Weiterentwickelns der Welt kein konkretes Spielziel.

Analog zu Beteiligungsformaten, bei denen Schuhkartons, Papier, Schere und Stifte zum Einsatz kommen, zeigen sich schnell diverse Einsatzmöglichkeiten. Kinder und Jugendliche können eigenverantwortlich und kollaborativ Modelle ihrer Traumstadt, Filmkulissen und Bilder bauen. Dabei übertragen sie ihre Vorstellungen der realen Welt ins Spiel, verhandeln diese im Dialog und lernen, darüber zu sprechen und diese zu präsentieren. In *Minecraft* kann man aber auch Spielwelten kreieren, in denen man sich in computergestützten Plan- und Rollenspielen mit politischen Themen auseinandersetzen kann.

Minecraft kann in unterschiedlichen Modi gespielt werden. Im *Survival-Modus* muss der Spielende sich die Materialien nach und nach – meistens durch Graben – erarbeiten und sich gegen Monster verteidigen. Im *Kreativ-Modus*, der bei den hier vorgestellten Projekten überwiegend genutzt wurde, stehen alle Arten von Blöcken unbegrenzt zur Verfügung. Der Kreativität sind damit keine Grenzen gesetzt.

In *Minecraft* kann man allein bauen und Modelle bzw. virtuelle 3D-Welten erstellen. Man kann es aber auch im →

¹ Vgl. www.gamezone.de/Verkaufs-Charts-Thema-206090/News/Minecraft-ist-mit-42-Millionen-Stueck-das-meist-verkaufte-Spiel-aller-Zeiten-1108457 (Zugriff auf diesen und alle folgenden Links: 30.03.2016)



Regenerative Energien im Wettbewerb „Die faire Stadt der Zukunft“

Foto: Ev. Akademie Sachsen-Anhalt

Multiplayer-Modus spielen. Für die Bildungsarbeit empfiehlt es sich, *Minecraft* auf einem Online-Server oder im lokalen Netzwerk zu spielen. Die Spieler/-innen interagieren dann in einer virtuellen Welt, in der sie immer wieder neu miteinander aushandeln, wie sie diese gestalten wollen. Das Computerspiel wird damit auch zum sozialen Lernraum.

Für *Minecraft* existieren diverse Anpassungen, Modifikationen und Plugins, die es ermöglichen, das Aussehen und die Funktionalität des Spiels anzupassen. Mit Hilfe dieser Features können eigene Spielwelten, sogenannte *Adventure Maps*, entwickelt werden, die entweder online gespielt oder als Download zur Verfügung gestellt werden. *Minecraft* kann so auch als Tool zur Erstellung von Computerspielen genutzt werden.

Minecraft ist ein kommerzielles Spiel, das seit 2009 vom Independent-Spiele-Hersteller *Mojang* entwickelt und 2014 von *Microsoft* gekauft wurde. Für die Bildungsarbeit gibt es spezielle Lizenzen. Es entstehen in der Regel Kosten für die Accounts (sofern Jugendliche diese nicht schon haben) und den Server. Als kostenfreie Alternative mit offenem Quellcode wurde seit 2010 *Minetest* entwickelt. Das Programm verfügt inzwischen über viele Features von *Minecraft* und wird deshalb in der Bildungsarbeit an Bedeutung gewinnen. ²

² Ulrich Tausend stellt die unterschiedlichen Versionen übersichtlich dar: <http://tausend-medien.de/2014/unterschiede-der-minecraft-versionen> und diskutiert aktuelle Entwicklungen der Minecraft-

Minecraft als Tool der politischen Bildung

Für *Minecraft* als Werkzeug für die schulische Bildung findet man im Netz bereits eine Reihe guter Beispiele. Beispiele von außerschulischem *Digital Game-Based Learning* ³ sind dagegen bisher wenig dokumentiert. ⁴

Bildungslizenzen: <http://tausend-medien.de/2016/minecraft-education-edition>.

- ³ Für eine Bestandsaufnahme und differenzierte Perspektive auf (Digital) Game-Based Learning vgl. Breuer 2010. Ein Einführungsvideo von Julia Huke, wie Minecraft für Digital Game-Based Learning genutzt werden kann: <https://youtu.be/TmH3-v3c6bY>.
- ⁴ Es gibt keine allumfassende Übersicht über Minecraft in der Bildung, aber viele Foren, in denen Praxisbeispiele vorgestellt und gesammelt werden. Neben der Seite www.minecraftbildung.de, den Berichten der Jungen Akademie der Ev. Akademie Sachsen-Anhalt auf www.junge-akademie-wittenberg.de/minecraft und des JFF – Medienpädagogik in Forschung und Praxis auf www.jff.de/games/category/minecraft gehören dazu die Facebook-Gruppe „Minecraft und Bildung“, www.facebook.com/groups/145890062773518, die Google-Gruppen „Minecraft in Education“, <https://plus.google.com/u/0/communities/113884091278414495934> und „Minecraft Teacher“, <https://groups.google.com/forum#!categories/minecraft-teachers>. Eine gut strukturierte Übersicht bietet auch dieses Pad: <https://mediapad.de/p/minecraft>. Ausgewählte Beispiele aus Deutschland wurden auf diese Pinterest-Seite gesammelt: www.pinterest.com/mitminecraft/pins. Auch Microsoft setzt auf Minecraft als Tool für die schulische Bildung: www.theguardian.com/technology/2015/jul/02/microsoft-teachers-minecraft-classroom-education und hat eigens dafür eine eigene Webseite aufgesetzt: <https://education.minecraft.net>.

Für die politische Bildung legt die Logik des gemeinsamen Bauens die Nutzung für die Beschäftigung mit Fragen der Stadt- und Regionalentwicklung und für Projekte der Jugendbeteiligung nahe. Städte können nachgebaut und auch die Infrastruktur einer Region simuliert werden. Die allgemeine Erfassung von Bedarfen junger Menschen ist damit ebenso denkbar wie die konkrete Planung von Bauvorhaben (vgl. Thiel 2015; Thiel/Koedel 2014).

Über das gemeinsame Bauen können aber auch politische Strukturen thematisiert werden. So müssen sich Jugendliche z. B. beim Nachbau des Reichstags darüber informieren, wie unterschiedliche Räume genutzt werden, um diese dann sachgerecht einrichten zu können. Über die spielerische Motivation erlangen sie ein erstes Verständnis von Abläufen des politischen Systems.

Wenn man Computerspiele in die Bildungsarbeit einbezieht, knüpft man an einen oft tabuisierten Bereich jugendlicher Lebenswelten an.

Die vielleicht wesentlichsten Elemente der politischen Bildung liegen aber in der Förderung der Kommunikation, dem Erfahrungslernen, der Identitätsfindung und dem gemeinsamen Problemlösen (vgl. auch Pöyskö 2015). Das Spiel regt dazu an, Erfahrungen und Vorstellungen aus dem Alltag zu übertragen, einen Realweltbezug herzustellen und auf dieser Basis kollaborativ Lösungsvorschläge zu erarbeiten. In anschließenden Gesprächen, z. B. mit politisch Verantwortlichen, präsentieren die Jugendlichen ihre gebauten Welten, in denen sie ihre gesellschaftlichen Vorstellungen realisiert haben. Die Präsentation einer *Minecraft*-Welt erleben sie dabei als so natürlich, dass selbst Jugendliche, die sonst nicht gern reden, diese Aufgabe meist gern übernehmen. Über das Vehikel Computerspiel werden sie sprechfähig und können selbstbewusst Diskussionen führen. Jugendliche erleben sich so gleich doppelt als selbstwirksam: im Spiel mit Feedback des Spielsystems und der Mitspielenden und in der öffentlichen Präsentation.

Andere Zielgruppen – andere Teilnehmende

Wenn man Computerspiele in die Bildungsarbeit einbezieht, knüpft man an einen oft tabuisierten Bereich jugendlicher Lebenswelten an. Das erleichtert den Zugang

für die meisten Jugendlichen, erfordert aber immer wieder Rechtfertigungen gegenüber einer eher medienkritischen Erwachsenenkultur und Bildungslandschaft.

Minecraft ist so verbreitet, dass man davon ausgehen kann, dass alle Jugendlichen, die gelegentlich Videospiele spielen, damit bereits in Kontakt gekommen sind. Potenzielle Teilnehmende kommen deshalb auch aus unterschiedlichsten sozialen Schichten. Tatsächlich nehmen an den *Minecraft*-Projekten der *Jungen Akademie* ⁵ oft Jugendliche aus verschiedenen Schulformen teil. Die meisten hatten vorher keinen Kontakt zur politischen Bildung. Viele kommen über das Computerspiel erstmalig zu Veranstaltungen des non-formalen Lernens. Kaum erreicht werden dagegen schon aktive Jugendliche, wie z. B. Schülersprecher/-innen und Jugendparlamentarier/-innen.

Die Zahl der Teilnehmenden muss allerdings wie in anderen medienpädagogischen Veranstaltungen stark begrenzt oder die Zahl der Betreuenden entsprechend erhöht werden. ⁶ In der Praxis führt das schnell dazu, dass die Zahl der Anmeldungen die freien Plätze deutlich übersteigt.

Minecraft in Beispielen: Vom klassischen Seminar bis zum Wettbewerb

Das politische Berlin

Es ist eine Aufgabe der politischen Bildung, Grundlagen der Funktionsweise des politischen Systems zu vermitteln sowie das Kennenlernen der Akteure zu ermöglichen. Die *Junge Akademie* lädt deshalb dazu ein, in *Minecraft* Gebäude des politischen Berlins zu bauen, sich diese in Berlin anzuschauen und mit Bundespolitikerinnen und -politikern darüber ins Gespräch zu kommen.

Ohne große Werbemaßnahmen – in der Regel genügt inzwischen die Ankündigung auf der Homepage – zieht die Möglichkeit, gemeinsam in *Minecraft* das politische Berlin zu bauen, mehr Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 15 Jahren an, als Plätze zur Verfügung stehen.

Die fünftägigen Seminare folgen einem relativ einfachen Schema. Am ersten Tag erarbeiten sich die Teilnehmenden einen ersten Überblick über relevante →

⁵ Der Autor führt seit 2013 *Minecraft*-Projekte für die Junge Akademie der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt e. V. durch. Ein Teil der Erkenntnisse dieses Artikels speisen sich aus den persönlichen Erfahrungen in den Projekten: www.junge-akademie-wittenberg.de/minecraft.

⁶ Diese Standards in der außerschulischen Medienbildung geben eine gute Orientierung: www.medienbildung-dresden.de/index.php/finale-version-standards-in-der-ausserschulischen-medienbildung.

Institutionen, deren Funktionen und Gebäude. Danach beginnen sie, ausgewählte Bauwerke in *Minecraft* umzusetzen. Mit den so entstandenen 3D-Entwürfen fahren sie nach Berlin, lernen die Einrichtungen kennen und treffen sich mit verantwortlichen Politikerinnen und Politikern. Anschließend finalisieren sie ihre Bauwerke auf der Basis der Berliner Erfahrungen. Neben dem Bauen in *Minecraft* gehören erlebnispädagogische und gruppendynamische Übungen zum Programm.

Bei der Durchführung des ersten Projekts dieser Art im Sommer 2015 zeigte sich, dass der Zugang über ein Computerspiel auch die Kommunikation mit den Politikerinnen und Politikern verändert. Die Jugendlichen starteten mit einer Präsentation der entstandenen virtuellen 3D-Modelle und erläuterten dabei auch indirekt, wie sie sich Politik vorstellen. Dabei gelang es auch zurückhaltenden Personen zu präsentieren, weil sie in ihrer eigenen Wahrnehmung nur darüber berichteten, was sie in ihrem Spiel umgesetzt haben. Umso aufgeregter waren dafür die Politiker/-innen, weil sie nicht wussten, was auf sie zukommt und ob sie die Modelle erkennen werden. Damit wurden perfekte Rahmenbedingungen geschaffen, um anschließend auf Augenhöhe miteinander zu sprechen.⁷

Tracecraft

Einen ganz anderen Ansatz, *Minecraft* für die politische Bildung zu nutzen, verfolgen *Mirek Hancl* und *Dirk Neumann* mit dem Netzwerkspiel *Tracecraft*. Gruppen können dabei ausprobieren, wie schnell Daten in einer Online-Welt entstehen, wie man sie speichern und inwieweit man damit Straftaten aufklären kann. Dazu stellten sie eine *Minecraft*-Welt und die Arbeitsmaterialien zum Download zur Verfügung.⁸

In der virtuellen Welt findet das Spiel in einer Straße mit Reihenhäusern statt. Die Spieler/-innen bekommen verschiedene Rollen zugewiesen, die sie in 15 bis 20 Minuten abarbeiten sollen. Die Aufgaben reichen vom Stehlen eines Huhns über möglichst häufiges Fotografieren (Screenshot machen) bis zur Aufzeichnung von Bewegungsprofilen über eine Karte. Anschließend werden die Screenshots und

Beobachtungen gespeichert und die Teilnehmenden aufgefordert herauszufinden, welcher Spieler bestimmte Straftaten begangen hat. Relativ schnell wird dabei deutlich, dass es aufgrund der gespeicherten Informationen vergleichsweise leicht möglich ist, die Täter zu überführen. Gleichzeitig sehen die Teilnehmenden aber auch, dass sich aus den Bewegungsprofilen noch viel mehr herauslesen lässt.

Diese spielerischen Erfahrungen lassen sich dann auf reale Situationen im Netz, aber auch auf der Straße übertragen und können als Anlass genutzt werden, über aktuelle politische Fragen, z. B. zum Datenschutz, zur Überwachung durch Geheimdienste, aber auch über moderne Methoden der Strafverfolgung zu diskutieren.

Minecraft-Wettbewerbe zu Zukunftsstädten

Mit *Minecraft* ist die Verknüpfung von online-(Spiele) Welten mit realen Treffen möglich. Das hat für die Jugendlichen eine hohe Attraktivität, denn mit klassischen Präsenzveranstaltungen sind lange nicht alle jungen Menschen zu erreichen. Im *Minecraft*-Wettbewerb „Die faire



Das politische Berlin Foto: Ev. Akademie Sachsen-Anhalt

Stadt der Zukunft“ wurde deshalb erprobt, wie die zum Spiel gehörende Community aktiviert werden kann, politische Inhalte online zu diskutieren und Themen weiter zu bearbeiten. In thematischen Stadtteilen haben Teams junger Menschen gezeigt, wie ein faires Zusammenleben in wachsenden Städten bei zunehmender Knappheit fossiler Rohstoffe aussehen kann.

In der Bauphase besprachen sich die Teilnehmenden nicht nur innerhalb ihrer Teams, sondern auch zwischen den Teams. So verständigten sich alle Gruppen darauf, dass eine Schwebbahn das Nahverkehrsmittel der Zukunft sein soll, weil sie mit umweltfreundlich erzeugtem Strom betrieben werden kann und wenig zusätzlichen Platz verbraucht.

⁷ Dokumentation der Veranstaltungsreihe: www.junge-akademie-wittenberg.de/berlin.

⁸ Die Welten und die Spielanleitung für *Tracecraft* können unter einer freien Lizenz genutzt werden und stehen hier zum Download zur Verfügung: www.tracecraft.de. Die Webseite von Mirek Hancl, der *Minecraft* im Informatik- und Chemie-Unterricht einsetzt: www.hancl.de.

Erstmalig trafen sich die Teilnehmenden zu einem Abschlussworkshop, wo sie ihre Stadtteile präsentierten. Gemeinsam entschieden sie dort, welches Team die Aufgabe warum am besten gelöst hat. In der Entwicklung dieser Kriterien schärften sie ihre Problemlösungskompetenz. Der Methode entsprechend stehen die Ergebnisse online zur Verfügung und wurden auch schon an verschiedenen Stellen vorgestellt. ⁹

Das Wissenschaftsjahr „Zukunftsstadt“ 2015 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nahm sich das oben beschriebene Projekt als Vorlage zur Entwicklung eines eigenen *Minecraft*-Wettbewerbs, der sich nicht nur an Jugendliche richtet. In mehr als 90 Beiträgen entwickelten die Teilnehmenden utopische und dystopische Konzepte von Stadt, griffen dabei oft auf aktuelle politische Debatten zurück und bezogen Konzepte ein, die teilweise gerade erst auf wissenschaftlicher Ebene diskutiert werden. ¹⁰

Für die politische Bildung sind solche Wettbewerbe deshalb interessant, weil sie auf die Kompetenz und Erfahrungen der Teilnehmenden bauen. Durch eine konkrete Themenstellung werden Bildungsprozesse initiiert, die peer-to-peer-Lernen auslösen. Die Aufgabe der Bildungsakteure ist neben der Initiierung die Moderation und das Zusammenführen der Bildungsprozesse.

Fazit – Was kann Minecraft leisten?

Indem (video-)spielerische Konzepte, wie sie hier exemplarisch beschrieben wurden, in die politische Bildung einfließen, können auch solche Zielgruppen erreicht werden, die von sich behaupten würden, kein Interesse an Politik zu haben. *Minecraft* ist eine Möglichkeit, politische Jugendbildung attraktiver zu machen. Teilnehmende lassen sich hochmotiviert auf das politische Lernen ein, weil es im und für das Spielen im Videospiel passiert.

Über das Computerspiel kann politische Bildung emotionaler und jugendgemäßer gestaltet werden. Die Teilhabe hängt weniger von der Sprachkompetenz ab. Das gemein-

same Bauen in *Minecraft* ermöglicht kreative Lösungsideen und dient gleichzeitig der Reflexion und Absprache im Team. Bildung findet stärker peer-to-peer statt. Bildungsakteure arbeiten eher als Impulsgeber/-innen und Moderatorinnen und Moderatoren.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zum Autor



Tobias Thiel liegen in der politischen Jugendbildung an der Ev. Akademie Sachsen-Anhalt besonders medienpädagogische Ansätze, die Beteiligung von Jugendlichen und die Demokratiebildung mit Kindern am Herzen. Am liebsten verbindet er alle drei Schwerpunkte, z. B. in seinen Projekten unter Nutzung des Computerspiels *Minecraft*. Über seine Projekte berichtet er auf twitter.com/tobiasthiel, facebook.com/thiel.tobias sowie auf www.junge-akademie-wittenberg.de.

thiel@ev-akademie-wittenberg.de

Literatur

Breuer, Johannes (2010): Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen; http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=190

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): Jugend, Information, (Multi-)Media (JIM-Studie 2015). Stuttgart; www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf

Pöyskö, Anu (2015): Potentials of Video Games, Pos. 750–1050 (Kindle Ed.). In: Anderle, Michaela / Ring, Sebastian (Eds.): Gamepaddle. Video Games. Education. Empowerment. Wien/München; www.jff.de/games/neue-publikation-gamepaddle-video-games-empowerment-education

Thiel, Tobias (2015): Von der Kreativität zur Beteiligung – das Computerspiel *Minecraft* als E-Partizipationstool. In: Jantschek, Ole / Waldmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsziel: Mitmischen. Politische Jugendbildung stärkt Beteiligung. Jahrbuch der gesellschaftspolitischen Jugendbildung 2015. Berlin: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, S. 42–52

Thiel, Tobias / Koedel, Peg (2014): ePartizipation spielerisch – mit *Minecraft* Kommune gestalten. In: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Youthpart – Jugendbeteiligung in der digitalen Gesellschaft; www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/youthpart-eParticipation_abschluss-web.pdf

⁹ Alle Seiten und die Ergebnisse des Wettbewerbs „Die faire Stadt der Zukunft“ sind hier dokumentiert: www.die-faire-stadt.de. Einen zusammenfassenden Bericht gibt es u. a. hier: www.wissenschaftsjahr-zukunftsstadt.de/neues-aus-der-wissenschaft/das-sagen-die-experten/die-faire-stadt-der-zukunft-visionen-jugendlicher-im-spiel-minecraft.html. Der Wettbewerb wurde auch auf der re:publica 2015 vorgestellt. Vgl. dazu <http://tausend-medien.de/minecraftpublica>

¹⁰ Die Kriterien und die Gewinner des *Minecraft*-Wettbewerbs des Wissenschaftsjahres werden hier vorgestellt: www.wissenschaftsjahr-zukunftsstadt.de/minecraft.

„... und raus bist du!“

Ein partizipatives Projekt mit Jugendlichen zum „guten Leben“

Armut und Reichtum, alternative Ökonomie, Partizipation und Zivilcourage: Das waren die Themen, die junge Menschen in unterschiedlichen Formaten zum Ausgangspunkt für kritische Betrachtungen und nonkonforme Reflexionen genommen haben. Mehr als 120 Jugendliche und junge Erwachsene haben sich in Seminaren, Werkstätten, Workshops, in einer Performance und einer Berlin-Exkursion sowie durch Besuche bei Oldenburger Initiativen mit der Frage nach dem „guten Leben“ und alternativen Lebenskonzepten beschäftigt und Möglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements jenseits etablierter Organisationen kennengelernt. von Gina Schumm

Ausgangspunkt

„Unsere Gesellschaft braucht die Jugend – ihre Ideen, ihr Engagement und ihre Potenziale. Und Jugendliche benötigen in dieser entscheidenden Zeit ihres Lebens die Unterstützung und Anerkennung der Gesellschaft. Nur mit den richtigen Rahmenbedingungen können sie ihr Leben selbstbestimmt gestalten und mit Zuversicht in die Zukunft blicken.“ So heißt es im Einleitungstext zur Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik des BMFSFJ (www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/eigenstaendige-jugendpolitik.html).¹ Aber wie können sich Jugendliche sicher fühlen in einer Welt, die sich immer schneller verändert, in der die Zukunft für sie oft ungewiss erscheint und längerfristige Planungen daher kaum möglich sind? Jugendliche haben zwar heute mehr Möglichkeiten sich zu informieren, aber wenn sie keine Idee haben, in welche Richtung es gehen soll und die Angst vor der Zukunft überwiegt, dann ist es für sie schwierig diese Informationen auszuwerten. Sie brauchen Ideen und Orientierung wie sie ihr Leben organisieren und ihre Zukunft gestalten sollen.

¹ Zugriff für diesen und alle in diesem Beitrag verwendeten Links: 16.03.2016

Vor allem für sozial oder wirtschaftlich benachteiligte junge Menschen kann die Suche nach Arbeit, Beschäftigung und einem Sinn in ihrem Leben sehr schwierig sein. Die Angst, nicht gut genug in der Schule zu sein, keinen Ausbildungs- oder Studienplatz zu finden, lässt sie oftmals aufgeben, bevor sie überhaupt alles versucht haben. Unsere Erfahrungen mit jährlich vier Freiwilligen im europäischen Freiwilligendienst (vgl. www.jugendkulturarbeit.eu/evs) zeigen, dass auch gut ausgebildete junge Menschen in ihren Heimatländern wenige Chancen auf Arbeit haben. Sie kommen für ein Jahr nach Deutschland, verbessern ihre Sprachkenntnisse, bilden Netzwerke und versuchen, sich eine Lebensperspektive aufzubauen. Sie sind engagiert, offen für Andere und machen das Beste aus ihrer Situation. Aber sie sind auch kritisch gegenüber bürgerlichen, tradierten Lebensentwürfen, spüren die Brüchigkeit dieser Lebensentwürfe und ahnen die Grenzen der Selbstverwirklichung in unserer Gesellschaft. Als „digital natives“ sind sie gut informiert und in der Lage sich Wissen, das sie je nach Bedarf benötigen, schnell anzueignen.

Der Ausgangspunkt für das Projekt „... und raus bist du“ waren Gespräche und Diskussionen mit diesen jungen Freiwilligen und Oldenburger Jugendlichen. Die Fragen,

die die jungen Menschen bewegten, waren: Wie begegnen wir sozialen Unterschieden und schlechterer Bildung, die wir vielleicht am eigenen Leib erfahren? Wie gehen wir mit den ungleichen Chancen um, die es z. B. nur Jugendlichen erlauben, einen Studienplatz einzuklagen, wenn sie oder ihre Eltern über ausreichende finanzielle Mittel dafür verfügen? Wir stellten uns aber auch die Frage: Warum entscheiden sich andere junge Erwachsene bewusst gegen Credit-Points und machen sich auf die Suche nach alternativen Lebenskonzepten?

Das Spektrum der Antworten war dementsprechend groß: Die einen sahen wenig Chancen, ihr Leben selbstbestimmt zu leben, die anderen verzichteten freiwillig auf die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und wollten alternative Wege suchen.

Von der Idee zum Projekt

„Jugendliche engagieren sich immer dann, wenn sie sich persönlich betroffen fühlen und daran glauben, durch ihre Aktivitäten wirklich etwas bewegen zu können. Kritischer als ihre Vorgänger-Generationen prüfen sie sehr genau, ob



Jugendliche während der Performance „arm≠glücklich?“

Foto: Jugendkulturarbeit e. V.

die Engagementangebote Sinn machen, das heißt, das anvisierte Ziel realistischer Weise zu erreichen ist, ihnen von Anfang an weitreichende Möglichkeiten der Partizipation geboten werden (sie wollen nicht nur Flugblätter verteilen, sondern auch formulieren dürfen) und der Weg zum Ziel nicht zur Tortur wird, weil man gezwungen ist, ständig mit Langweilern und Unsympathen zu kommunizieren.“ (Farin 2013)

In den Monaten der Projektvorbereitung wurden in einer kleineren Gruppe die oben genannten Fragestellungen weiter behandelt, um daraus gemeinsam das Projekt

zu konzipieren. Gegenstand der Diskussionen waren die ökologische und ökonomische Krise, die Welthungerkrise, eine Vertrauenskrise gegenüber der Politik und eine tiefer werdende Kluft zwischen Arm und Reich. Alle genannten Themen, die die jungen Menschen beschäftigt haben, machten ihnen auch Angst. Wir wollten den Ängsten nachspüren und mit gemeinsam mit den jungen Menschen Perspektiven für ein „gutes Leben“ entwickeln.

Die weitere Planung des Projekts benötigte so viel Zeit, dass es die ursprüngliche Vorbereitungsgruppe so nicht mehr gab. Neue Interessierte wurden über Kontakte zur *Carl von Ossietzky Universität* und zur *Werkstatt Zukunft* (www.werkstatt-zukunft.org), die das Projekt medial begleitete, aber auch durch die Präsentation der Projektidee bei der „*NachDenkstatt 2014*“² gefunden. Alle Interessierten hatten bereits Bezug zu den Themen und die Inhalte wurden neu diskutiert und konkretisiert. Konsens bestand darüber, dass Geld allein nicht ausreichte um alle Bedürfnisse zu befriedigen und der Mensch nur gemeinsam mit anderen gut leben könne. Für alle war die Frage nach Wohlstand mehr als das Materielle, nämlich der Wunsch nach einer funktionierenden Gemeinschaft mit Vertrauen – Vertrauen in eine Gemeinschaft, die davon lebt, dass man sich mit eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit Wünschen und Idealen in dieser Gemeinschaft engagiert, aber nicht davon ausgeht, dass man in gleicher Weise alles, was man selbst investiert, zurückbekommt. Vielleicht ist Sicherheit und die Möglichkeit, sich auf andere verlassen zu können, die „geldwerte“ Gegenleistung.

Themen, die dann konkret in den Werkstätten umgesetzt wurden, waren *alternative Lebensformen* und die *Motive*, die Menschen dazu veranlassen, ein Leben jenseits der bürgerlichen Maßstäbe zu führen. Es ging um Arm und Reich und unterschiedliche Bildungschancen, um Karrierefixierung und Selbstbestimmung. Es ging um Natur, Natürlichkeit und Entfremdung.

Mit diesen Fragestellungen wollten wir Jugendliche und junge Erwachsene erreichen, die bisher wenig über Alternativen zum bürgerlichen Lebensmodell und über Initiativen und Gemeinschaften wissen, ihnen alternative Konzepte vorstellen und sie über schon vorhandene Angebote in der Nähe informieren. →

2 Die NachDenkstatt ist eine transdisziplinäre Plattform, in der Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis zusammen mit Studierenden, Oldenburger Bürger/-innen und Interessierten aus dem gesamten Bundesgebiet verschiedene nachhaltigkeitsrelevante Themen bearbeiten.

Aus dem gemeinsamen Prozess heraus wurden sechs sehr unterschiedliche Formate entwickelt und teilweise mehrmals durchgeführt. Dabei konnten bereits bestehende Kontakte zu Initiativen und Institutionen genutzt werden. Einige Teilnehmer/-innen der Gruppe haben die Werkstätten mit konzipiert und auch als Teamer/-innen mit geleitet.

Durchführung

Arm und Reich

Die Seminare zum Thema Arm und Reich wurden mit zwei neunten Klassen einer Oberschule durchgeführt und hatten zum Ziel, Jugendliche für soziale Ungleichheit zu sensibilisieren und zu reflektieren, was für sie in ihrem Leben wichtig ist. Dabei wurden u. a. auch die verschiedenen Aspekte von Armut und Reichtum erarbeitet und der eigene Bezug zum Thema diskutiert.

Nachhaltigkeit

Ein zweites Seminarkonzept hat sich mit den Themen der alternativen Ökonomie, der Nachhaltigkeit und mit entsprechenden Initiativen vor Ort auseinandergesetzt.

Der Film „Living on One Dollar“ diente dabei als Einstieg. Es ist ein Dokumentarfilm, in dem amerikanische Studenten in Guatemala versuchen, pro Tag von nur einem Dollar zu leben und damit die prekäre Situation eines Dorfes zu beschreiben. Neben der Beschäftigung mit grundsätzlichen Bedürfnissen, den Vorstellungen von einem eigenen guten Leben und dem ökologischen Fußabdruck wurden den Teilnehmenden verschiedene Initiativen vorgestellt, wie z. B. Repair Café (<http://repaircafeoldenburg.org/wordpress>), Volxküche (www.alhambra.de), Foodkop (www.foodcool.circinus.uberspace.de/wordpress) und Couchsurfing (www.couchsurfing.com).

Außerdem wurde gemeinsam der Oldenburger Verschenkmart besucht, dessen Idee bereits 30 Jahre alt ist und der heute Teil der lokalen Agenda ist.

Das Modell Verschenkmart: Käthe Nebel, eine Grundschullehrerin, gründete einen „Verschenkdienst“, als sie erfahren hatte, dass zwei Brüder immer dann nicht zur Schule kamen, wenn ihre Kleidung gewaschen wurde. Sie hat daraufhin angefangen für diese Familie Kleidung zu sammeln und es gab noch mehr Familien, die sich über Unterstützung freuten. 1991 kam Käthe Nebel nach Oldenburg und es wurde schwieriger für sie, Abnehmer für die gesammelten Textilien zu finden. Sie lagerte alles in ihrem privaten Keller und verschenkte dann die Sachen

auf Flohmärkten. Bei der Auftaktveranstaltung der „Lokalen Agenda“ 1998 wurde von ihr die Idee des Verschenkmartes vorgestellt und gemeinsam weiter ausgebaut. Die Idee des Verschenkens ist heute genauso aktuell. Mittlerweile wird der Verschenkmart auch von Geflüchteten frequentiert und ist teilweise so gut besucht, dass es einen gestaffelten Einlass geben muss. Junge Menschen nutzen den Verschenkmart, um sich ehrenamtlich zu engagieren.

Die Jugendlichen waren vor allem von der Idee beeindruckt, dass Dinge nicht auf dem Müll landen, sondern wiederverwertet werden, aber auch davon, den Unterschied zu begreifen, unter welchen Bedingungen und in welchem Wohlstand wir leben im Vergleich zu anderen Menschen auf dieser Welt und in der eigenen Stadt. Die Bandbreite von Armut und Reichtum wurde durch ihre unterschiedlichen sozialen Herkunftsschichten in diesem Seminar selbst schon abgebildet und war auch Gegenstand von Diskussionen.

„Es war spannend für die Schüler zu sehen: Wofür gebe ich mein Geld aus? Wie lebe ich eigentlich? Welche Schwerpunkte setzt die Familie, welche Schwerpunkte setze ich? Brauche ich das alles zum Leben oder kann ich nicht auch etwas von dem Reichtum abgeben?“ – so eine Lehrerin nach dem Projekt.

Wurzelwerk, Natur gestalten

„Wurzelwerk“ ist ein offener Gemeinschaftsgarten für Oldenburg, den eine Sprachlernklasse im Frühling, Sommer und Herbst besuchte. Sie bereiteten ein Hochbeet vor und bepflanzten es, jäteten Unkraut, beschnitten Hecken und ernteten. Alle Tätigkeiten, die über das Jahr in einem Garten anfallen, konnten so ausprobiert werden. Nebenbei wurden neue Wörter gelernt und Sprache vermittelt. Ziel war es, den Jugendlichen verschiedene Tier- und Pflanzenarten näherzubringen, ihre Wertschätzung von Natur und Umwelt zu stärken sowie sie für eine gesündere und bewusster Ernährungsweise zu sensibilisieren. „Vor allem am Anfang war da wirklich eine Sprachbarriere wo wir dann erst mal quasi das Eis brechen mussten und uns dann irgendwo einfach durch das Arbeiten näher gekommen sind. Dann muss man auch nicht mehr viel sprechen, man hat sich so ausgetauscht. Das war ein schönes Gefühl, auf so eine Ebene zu kommen, wo man dann was miteinander machen kann ohne direkt die Sprache hundertprozentig beherrschen zu müssen.“ (Aktive von Wurzelwerk)

Exkursion Berlin

Mit zehn jungen Erwachsenen wurden in Berlin alternative Wohn- und Gartenprojekte besucht. Direkt angrenzend an das zwar gemeinschaftliche, aber auch hochpreisige Wohnprojekt *Spreefeld Genossenschaft* am Spreeufer liegt das Wohn-, Kultur- und Nachbarschaftsprojekt *Teepeeland* (Die Stadtindianer an der Schillingbrücke), eine Kommune, die ganzjährig in selbstgebauten Hütten und Zelten lebt. Kritisch angemerkt wurde zum Beispiel von den Jugendlichen, dass es offensichtlich im Sommer ge-



Im Gemeinschaftsgarten Wurzelwerk Foto: Jugendkulturarbeit e. V.

meinsame Veranstaltungen gibt von Bewohnern der „Luxuswohnungen“ und *Teepeeland*, aber Nachbarschaftskontakte und -hilfe nicht so weit gehen, den Zeltbewohner Duschen im Wohnprojekt zur Verfügung zu stellen.

In den Aussagen und Statements der Jugendlichen zu den besuchten Projekten wurde deutlich, dass sie das Potential besitzen, Dinge neu und anders zu denken, gängige Praxen in Frage zu stellen und zu verschieben. Auf die Frage, wie eine alternative Lebensform für sie aussehen würde, antwortete ein Jugendlicher: „Die ultimative alternative Lebensform wär für mich so das Aussteigen und Selbstversorgen (...) so Mitte dreißig mit Freunden treffen, etwas safe haben, ein Stück Land kaufen und anfangen sich selbst zu versorgen.“

Die Aussagen einer anderen Teilnehmerin: „Naja, die Jugend an sich, seien es die Teenager-Jahre oder die ‚Tweens‘ (...) Du bist einfach in einem ständigen Prozess dich zu entwickeln und Neues zu entdecken und ja – man hat auch eben so Probleme ne, und kann das dann auch kreativ aufarbeiten und (kurze Pause) ja damit klarkommen.“ „(...) Man kann ja eigentlich immer nur für sich reden. Ich meine ich habe Abitur, war n Jahr im Ausland in Frankreich und, weiß nicht, jetzt mache ich eine Alten-

pfleger-Ausbildung, ist wahrscheinlich nicht der Weg um irgendwie die große Karriere zu machen aber es macht mich irgendwie glücklich und zufrieden.“ Und der Impuls und Wünsche für die Zukunft: „(...) Wie viele Möglichkeiten es gibt, aber man sieht sie so nicht. Man muss in die Ecken, in die Nischen gehen, man muss gucken.“ „Die Augen aufmachen.“

Reality Games

Ein Workshop orientierte sich im Rahmen des Gesamtprojekts an der Idee des „Alternate Reality Games“ und entwickelte ein Szenario, das für Gruppen als alternative Stadtrallye einsetzbar ist. Zu Beginn der Rallye wählt die Gruppe ihren Spielstein, der folgende Figuren repräsentieren kann: den Hipster, Alternativen, Lokalpatrioten oder den Karrieremensch, der sie auf ihrem Weg begleitet. Die Themen in den Szenarien sind Diskriminierung, Gewalt in Beziehungen, sexuelle Belästigung, Recht am eigenen Bild und Mobbing. Die Gruppe muss ihren Weg finden und Aufgaben gemeinsam lösen. Zum Ende der Tour gibt es eine ausführliche Diskussion des Erlebten und der Handlungsoptionen.

Performance „arm≠glücklich?“

„Was ist ein gutes Leben?“, darüber haben sich zweiundzwanzig junge Menschen einer 12. Klasse Gedanken gemacht. Sie haben Glücksdiagramme und Mindmaps erstellt, einem Vortrag zum „Ökologischen Grundeinkommen“ gelauscht und darüber diskutiert, Textauszüge aus dem Buch „Wie viel ist genug?“ (vgl. Skidelsky/Skidelsky 2013) bearbeitet, um dann festzustellen, dass jeder Mensch für sich entscheiden muss, was sein eigenes gutes Leben ausmacht und welche Wege er gehen muss, um gut leben zu können. Über das Seminar hinaus wurde mit den Teilnehmenden dann eine Performance „arm≠glücklich?“ erarbeitet, die im Dezember zwei Mal vor ca. 160 Zuschauern gezeigt wurde. Durch die Veröffentlichung stellten sich die Jugendlichen der Diskussion und die Ergebnisse wurden kritisch hinterfragt.

„Für mich ist ein gutes Leben, mit Freunden das ausleben zu können was man liebt; Glück ist für mich ein sorgenfreies Leben; Glück ist für mich, wenn ich Freunde habe, Rückhalt im Leben und eine Aufgabe, die mich erfüllt.“ (Aussagen der Teilnehmenden der Fachoberschule Gestaltung, 12. Jahrgang) →

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass die Teilnehmenden des Projekts viele Informationen und Anregungen erhalten haben und darüber sehr interessiert und engagiert diskutiert haben. Durch die methodischen Vorgehensweisen und das unterschiedliche Heranführen an die jeweiligen Themen sowie die Authentizität der Teamer/-innen wurde ein hoher Grad an Identifikation erreicht. Daran hatte das gemeinsame Entwickeln des Projekts und der Formate einen großen Anteil. Die Aussagen der Jugendlichen in den abschließenden Feedback-Runden und auch in den filmischen Aufzeichnungen (www.werkstatt-zukunft.org/index.php?id=start/1601-start.php) lassen darauf schließen, dass vieles neu für sie war, sie dadurch zum Nachdenken angeregt wurden und diese Erkenntnisse in mögliche zukünftige Entscheidungen mit einfließen werden. Den eigenen Horizont zu erweitern und zu erfahren, dass es auch einen zweiten und dritten Weg geben kann, wenn der erste Weg sich als falsch herausstellt, und dass Fehler erlaubt sind, hilft Jugendlichen herauszufinden, wo ihre Stärken liegen, was für sie im Leben wichtig ist. Es wurde deutlich, dass kreative und experimentelle Lernsettings für die Bildung ein großes Potenzial besitzen, um auch gesellschaftlich relevante und politische Inhalte mit jungen Menschen zu bearbeiten.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2016

Zur Autorin



Gina Schumm ist Diplom-Pädagogin, Tanz- und Theaterpädagogin und in der Geschäftsleitung des Vereins Jugendkulturarbeit in Oldenburg tätig. Der Verein setzt Schwerpunkte in der kulturellen, politischen und internationalen Bildung und ist Träger einer Bildungsstätte für Kinder und Jugendliche. Gina Schumm ist in der Projektgruppe „Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft“ des AdB aktiv und arbeitet zu gesellschaftspolitischen Themen, die sich an der Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden orientieren und verbindet politische Themen mit kulturpädagogischen Methoden.

g.schumm@jugendkulturarbeit.eu
www.jugendkulturarbeit.eu

Literatur

Farin, Klaus (2013): Rede am 19.10.2013 bei der 28. Bundestagung Theaterpädagogik des BUT „On the Road – Theaterarbeit mit Jugendlichen“. Oldenburg

Skidelsky, Robert / Skidelsky, Edward (2013): Wie viel ist genug? Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens. München: Goldmann Verlag

Anzeige



Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)

KJug – die Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendschutz in Deutschland

KJug bietet wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Beiträge zu aktuellen und grundlegenden jugendschutzrelevanten Themen in Form von Schwerpunktthemen. Außerdem wissenschaftliche und praxisorientierte Abschlussarbeiten von Universitäts- und Fachhochschulabsolvent/inn/en, Hinweise auf aktuelle Studien und Forschungsprojekte sowie Kommentierungen zu relevanten Gerichtsentscheidungen.

KJug richtet sich an Fachkräfte der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe in Jugendämtern und Fachinstitutionen, Studierende und Lehrende an Fach- und Hochschulen sowie politische Mandatsträger auf Landes- und Bundesebene.

KJug will damit den interdisziplinären Austausch zwischen verschiedenen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen und der Praxis befördern.

Themen 2016:

- Islamistischer Radikalisierung Jugendlicher vorbeugen
- Lückekinder« – die 10- bis 14-Jährigen zwischen Kindheit und Jugend
- (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge

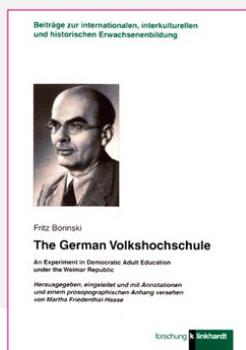
Herausgeberin: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. • www.bag-jugendschutz.de
 • Erscheinungsweise: vierteljährlich • Jahresumfang: ca. 160 Seiten • Einzelheft: € 16,-
 • Jahresabonnement: € 46,- • Studentenabonnement: € 36,80

@ weitere Infos unter: www.kjug-zeitschrift.de



Rezensionen

Fritz Borinski: The German Volkshochschule An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republik



hrsg. von Martha Friedenthal-Haase
Bad Heilbrunn 2014
Verlag Julius Klinkhardt, 285 Seiten

VON NORBERT REICHLING Fritz Borinski, sozialistischer Bildungsaktivist der Weimarer Zeit und einer der ersten Hochschullehrer für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, hat während seiner Exiljahre in Großbritannien einen Bericht über das „Volkshochschulwesen“ der Zwischenkriegszeit verfasst, der hier – ausführlich und kundig kommentiert – erstmals publiziert wird. Die Bedeutung dieser Schrift, die ganz im damaligen Verständnis von „Volkshochschule“ alle Strömungen der Volksbildung umfasst, erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Der Text war Teil eines letztlich gescheiterten Vergleichsprojekts über britische, US-amerikanische und deutsche Erwachsenenbildung und ruhte seit letzten Ergänzungen 1947 in des Autors Schubladen, bis er es kurz vor seinem Tod 1988 der Herausgeberin übergab.

Borinskis Berufsweg vor der Emigration hatte bereits Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung, insbesondere der Arbeiterbildung, eingeschlossen, was dem Text abzulesen ist. Er skizziert die Aufbrüche der Volksbildungsbewegung seit 1918, die verschiedenen Institutionstypen der Abendvolkshochschule und der Heimvolksschule bzw. (städtischen) Volkshochschulheime in ihren damaligen sehr unterschiedlichen politischen und pädagogischen Ausprägungen. Sodann greift er ausführlich einige zentrale Themen wie das der „Neutralität“, der Erwachsenenbildungs-

politik sowie der sozialen Wirkungen dieses Feldes auf, um zuletzt Zukunftsaussichten zu entwerfen. Die letztgenannten Themen können heute sicherlich mehr Interesse beanspruchen als die Abrisse zu den Institutionen (obwohl diese manch interessante, gelegentlich kühne Bewertung enthalten), weil die Geschichtsschreibung der Weimarer Erwachsenenbildung mittlerweile vorangeschritten ist. Und solche Schlussfolgerungen waren es auch, die ihn als Mitarbeiter des „German Educational Reconstruction“-Komitees zu dieser Arbeit motivierten, sollten sie doch eine Neustrukturierung deutscher (Erwachsenen-)Bildung nach dem Krieg anleiten.

Man kann nicht behaupten, dass Borinskis analytische Thesen „sine ira et studio“ verfasst seien. Manche Wertung der verschiedenen Experimente, Wege und Positionen der Weimarer Zeit ist parteiisch bis zur Vereinfachung. Gleichwohl gelingt es ihm in dieser ja zwangsläufig von wenig Distanz geprägten Schrift, einige zentrale, auch heute relevante Probleme herauszufiltern – wie etwa Ausbildung und Bezahlung der Lehrenden, Fragen einer sozial ausgewogenen Rekrutierung von Teilnehmenden sowie eine unstete Finanzierung des „Systems“. Bemerkenswert auch seine Einschätzungen sozialer Effekte von Weiterbildung: Er verkennt nicht die lediglich Minderheiten-bezogene Wirkung, konstatiert aber die Herausbildung eines neuen Typus, des sozial verpflichteten und geistig offenen Aktivisten, durch die Volksbildung (im Verein mit anderen Prägefaktoren wie z. B. der Jugendbewegung, Volksbüchereien und den damals neuen Massenmedien Film und Radio). Zwar schlägt der Autor hier und da noch eine der alten Weimarer Schlachten – z. B. zwischen „alter“ und „neuer“ Richtung. Doch indem er 1944/45 auf Autonomie und Individualität in der Bildungsarbeit beharrt, hat er sich bereits von eigenen bewegungsverhaftet-dogmatischen Positionen dieser Phase gelöst. Er spricht sich deutlich gegen simple Rezepte der „Umerziehung“ aus, die er der Kriegskonfrontation verhaftet sieht; seine „postfaschistischen“ Gegenkonzepte kreisen um Termini wie re-orientation, reconstruction, re-valuation. Borinskis politische Hoffnung ruht auf der Herausbildung aktiver Kerne in Vereinen, Kirchen, Gewerkschaften und Jugend, und insbesondere auf Sozialkatholizismus und religiösem Sozialismus. Ungeachtet seines Plädoyers für „social realism“ →

und für eine Einbettung in europäische Aufbrüche teilt er damit ein wenig die Träume vieler linker Exilanten, ein radikaler demokratisch-sozialer Neubeginn sei wahrscheinlich. Weitsichtiger erscheinen seine Utopien einer freiheitlichen Erwachsenenbildung, der die Balance zwischen nachhaltiger öffentlicher Unterstützung und innerer Selbstverwaltung gelingt, mit intensiver Zuwendung zu den genannten „Kerngruppen“ und paralleler Offenheit für andere.

Friedenthal-Haase und ihre Mitarbeiterinnen haben in die Edition dieser Flaschenpost aus den 1940er Jahren Sisyphus-Arbeit investiert, indem sie u. a. sämtliche fehlenden Belege zu ergänzen versuchten und eine Vielzahl ergänzender Erläuterungen formulierten. Ein Anhang mit Kurzbiografien, der von Ernst Abbe bis Georgij Zhukow fast ein Drittel des Bands ausmacht, erläutert heutigen Leserinnen und Lesern die in Borinskis Bericht als bekannt vorausgesetzten Autoren und Akteure.

Wer die turbulenten Erwachsenenbildungs-Erfahrungen in der ersten deutschen Demokratie studieren möchte, kann in diesem Fundstück anregende Gedanken und überraschende Verbindungen aufspüren.

Helmut Bley: *Bebel und die Strategie der Kriegsverhütung 1904–1913* Eine Studie über Bebels Geheimkontakte mit der britischen Regierung und Edition der Dokumente



Hannover 2014
Offizin Verlag, 299 Seiten

VON DETMAR DOERING Der 100. Jahrestag des Beginns des Ersten Weltkriegs hat der Welt eine Fülle von neuer Fachliteratur und Reminiszenzen beschert. Dabei steht – spätestens seit Christopher Clarks These von den „Schlafwand-

lern“, die in den Krieg hineinschlidderten – die Frage nach der Kriegsschuld immer mehr im Mittelpunkt. Die Beurteilung dieser Frage war damals wie heute auch eine des jeweiligen politischen Standpunkts. Das macht die nunmehr in erweiterter Fassung erschienene Neuauflage des vorliegenden Buches über „Bebel und die Strategie der Kriegsverhütung“ besonders interessant.

Die Entdeckung war 1973 eine kleine Sensation. In britischen Archiven hatte man die Korrespondenz August Bebels mit Vertretern der britischen Regierungspolitik gefunden. Über den als britischen Generalkonsul amtierenden Schweizer Bürger Heinrich Angst tauschte sich Bebel indirekt mit dem Außenamt in London aus, um als Oppositioneller in eigener Regie sozialdemokratische Außenpolitik zu betreiben. Über Angst (in den Dokumenten als „Sir Henry“ bezeichnet) gelangten die Stellungnahmen auch auf den Tisch von Außenminister Sir Edward Grey und anderen wichtigen Entscheidungsträgern. Als die Funde publik wurden, gab es nicht wenige Kritiker, die Bebels Versuch, die wilhelminische Regierungspolitik zu konterkarieren, als Beweis „vaterlandsloser“ Gesinnung auslegten. Die Aufarbeitung durch den Hamburger Historiker Helmut Bley im Jahre 1975, die auch die Publikation der Dokumente enthielt, führte jedoch letztlich zu einer wesentlich positiveren Aufnahme.

Bebel, der 1913 in der Schweiz starb, wo er seit längerem aus familiären Gründen lebte, wurde zum Kronzeugen dafür, dass die verhängnisvollen Ereignisse von 1914 vorhersehbar waren und als Resultat des deutschen nationalistischen Chauvinismus begriffen werden mussten. Einige Informationen und Vorschläge kamen damals auch der englischen Seite gewagt vor. Freimütig teilte Bebel etwa Informationen zur deutschen Marinestrategie mit oder forderte die britische Seite auf, die Marineaufrüstung soweit vorzutreiben, dass das Deutsche Reich ökonomisch nicht mehr mithalten könnte – eine der wenigen Chancen, die man seiner Meinung nach noch hatte, den fast unvermeidlichen Krieg zu verhindern. Das hätte man im Deutschen Reich von Regierungsseite her sicherlich als verräterisch empfunden, aber im Lichte der folgenden Entwicklung kann man Bebel die politische Weitsicht kaum absprechen. Bebel hatte tatsächlich eine supranationale Friedensstrategie im Auge und es ist Bleys Verdienst, sie in diesem Buch anschaulich dargestellt zu haben. Die Vorstellung, ein von „preußischen Junkern“ und den Hohenzollern dominiertes Europa könne aus einem großen europäischen Krieg hervorgehen, erweckte in Bebel nachvollziehbare Horrorvorstellungen.

Es ist ein wenig erstaunlich, dass die (verdienstvolle)

Neuausgabe des Buches von der der Linkspartei nahestehenden Rosa-Luxemburg-Stiftung gefördert wurde. Das passt zu dem ostentativen gesinnungsethischen Pazifismus, der in diesem Teil des politischen Spektrums – etwa im Ukraine Konflikt – zurzeit gepflegt wird. Der Weltsicht Bebel's wird es nicht ganz gerecht. Man muss berücksichtigen, dass Bley's Buch noch ganz im Banne der von Fritz Fischer 1961 lancierten Kriegsschulddebatte stand, und somit andere Aspekte eher am Rande behandelte. Dieser Aspekt mag das Interesse an der Wiederveröffentlichung geleitet haben. Bei der Lektüre der Quellen werden jedoch auch andere Dimensionen des Bebel'schen Denkens deutlich. Angesichts der latenten Russophilie im gesinnungspazifistischen Lager (links und rechts!) muss etwa hervorgehoben werden, dass Bebel eine klare Allianz der fortschrittlichen Kräfte mit den westlichen Demokratien – allen voran das damals liberal regierte Großbritannien – favorisierte. Der spätere Bruch der Sozialdemokratie mit den Kommunisten ist ebenfalls im Kern erkennbar, sieht Bebel doch in dem Bündnis mit progressiven Teilen des Bürgertums im gegenwärtigen historischen Stadium den einzigen strategischen Weg zum gesellschaftlichen Fortschritt, der allein Frieden garantierte.

So bleibt die zeitgerechte Neupublikation des Buches ein überaus positives Unterfangen, das unser Wissen um die politischen Vorgänge vor 1914 um viele Facetten bereichert.

Benjamin Ziemann: *Veteranen der Republik* Kriegserinnerung und demokratische Politik 1918–1933



Bonn 2014
Dietz Verlag, 384 Seiten

VON SEBASTIAN HAAS Die Erinnerung an den Krieg war nach 1918 ein zentrales politisches Konfliktfeld. Sozialdemokratische Veteranen beispielsweise nutzten die demokratische Öffentlichkeit, um eine pazifistische Deutung des Krieges zu vertreten und gegen den heroischen Nationalismus der Rechten zu verteidigen. Diese pro-republikanischen Erinnerungen stehen im Mittelpunkt der Studie von Benjamin Ziemann (University of Sheffield). Er stellt sich gegen einen Mythos, nach dem der Krieg als heiliges Ereignis für eine Generation zur Brutalisierung der politischen Kultur geführt habe. Ziemann will das partizipatorische Potenzial der Weimarer Republik hervorheben – eine Zeit, in der die Bevölkerung mit den modernen sozialen, politischen und kulturellen Möglichkeiten experimentierte.

So wurde die größte Interessenvertretung der Veteranen – der bis zu 830.000 Mitglieder umfassende Reichsbund der Kriegsbeschädigten, Kriegsteilnehmer und Kriegshinterbliebenen – von Sozialdemokraten organisiert. Gemeinsam mit dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold unterstützte der Reichsbund die Parteien, die 1919 die Weimarer Koalition gebildet hatten. Doch die Aktivität der republikanischen Kriegsveteranen war von Ambivalenzen geprägt: Erstens mussten die Sozialdemokraten „mit ihrer Bewilligung der Kriegskredite (...) ins Reine kommen“ (S. 15). Zweitens banden sie Frauen nicht systematisch in die Gedenkarbeit ein und beschränkten sich damit gegenüber dem rechten Lager, in dem „Frauen ihren festen Platz im Projekt einer Erneuerung der Nation hatten“ (S. 307). Drittens musste sich das pazifistisch motivierte Reichsbanner als paramilitärische Formation präsentieren, um in der Öffentlichkeit Ansprüche aus dem eigenen Militärdienst ableiten zu können. →

Die Erlebnisse der Frontsoldaten dienten nach 1918 als Zeugnis für den Gemütszustand des Volkes im Krieg und als Vorbild für künftige Generationen. So werden im ersten Hauptkapitel der Studie (S. 31 ff.) populäre Bücher besprochen, deren Autoren kritisch über die inneren Zustände der deutschen Armee berichteten. Im Mittelpunkt standen dabei die Korruption innerhalb der Offiziersklasse und „die Ausbeutung der als Opfer einer brutalen Kriegsmaschinerie stilisierten einfachen Soldaten“ (S. 66). Das half zwar, Stimmung gegen die Hohenzollernmonarchie zu machen. Aber es erschwerte, Kriegserinnerungen zur Aktivierung der Veteranen einzusetzen. „Die Stilisierung des Frontsoldaten als Opfer eines rigiden Unterdrückungssystems schloss aus, dass er in der Weimarer Republik eine Vorbildfunktion für das kollektive Handeln demokratischer Staatsbürger haben konnte.“ (S. 310)

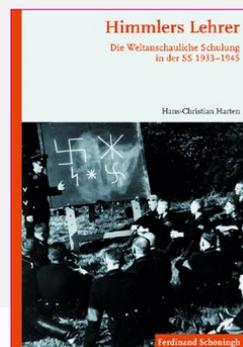
Nachdem die Themen des Erinnerns und die Verbindung zum republikanischen Engagement der Veteranen analysiert wurden (S. 72 ff.), taucht das dritte Kapitel in das Umfeld eines Reichsbannermannes ein (S. 112 ff.). Fritz Einert folgte 1926 einem Aufruf des Historikers Ludwig Bergsträsser zur Zurückweisung der Dolchstoßlegende und stellte seine Kriegserinnerungen zur Verfügung; auch er stilisierte einfache Soldaten als Opfer übermächtiger äußerer Kräfte.

Das vierte Kapitel (S. 150 ff.) widmet sich der Rhetorik von Reichsbund und Reichsbanner im öffentlichen Gedenken an die Gefallenen. Deren Tod wurde als Aufruf für internationale Versöhnung interpretiert. Das fünfte Kapitel beschreibt den an der verbandsinternen Uneinigkeit gescheiterten Versuch, ein zentrales nationales Denkmal zur Erinnerung an die Gefallenen zu errichten (S. 191 ff.). Außerdem werden ehemalige Weltkriegsoffiziere vorgestellt, die sich zu Unterstützern der Republik gewandelt hatten und dem kaiserlichen Generalstab die Hauptverantwortung für die deutsche Niederlage zuwiesen (S. 228 ff.).

Im siebten Kapitel (S. 269 ff.) stehen die Jahre ab 1928 im Mittelpunkt. Zwar hielten die republikanischen Veteranen auch da ihr Engagement aufrecht. Doch ihre Parole „Nie wieder Krieg“ zog für die nun herangewachsene Generation, die den „rücksichtslosen Verleumdungen radikaler Nationalisten“ (S. 314) verfiel, nicht mehr. Die Mitglieder von Reichsbund und Reichsbanner antworteten mit einer verstärkten sozialistischen Klassenrhetorik, was zur Ausgrenzung vieler potenzieller Anhänger führte. Diese Unfähigkeit, „die Stärkung der Republik aus einer Perspektive der Überparteilichkeit“ (S. 311) zu verfolgen, macht die Erfolgsgeschichte des Reichsbanners zugleich zum Fehlschlag.

Kein Fehlschlag ist es jedenfalls, Ziemanns detailgetreue Studie selbst zur Hand zu nehmen und nachzuvollziehen, wie das Kriegserlebnis das Denken Fritz Einerts, einiger ehemaliger Weltkriegsoffiziere und – was heute kaum mehr bekannt ist – mehrerer Hunderttausender eindeutig pazifistisch geprägt hat. So ergeben sich aus der Aktivität von Reichsbund und Reichsbanner grundlegend neue Einsichten für die Stabilität und die Zerstörung der Weimarer Republik.

Hans-Christian Harten: *Himmlers Lehrer* Die weltanschauliche Schulung in der SS 1933–1945



Paderborn 2014
Ferdinand Schöningh, 707 Seiten

VON PAUL CIUPKE In seiner Anfang der 1980er Jahre erschienenen Geschichte der Pädagogik blendete Herwig Blankertz noch die NS-Periode weitgehend aus mit dem Argument, das sei „Unpädagogik“ gewesen. Aus einer kritisch-emanzipatorischen oder schlicht normativen Perspektive ist das vielleicht auch verständlich, eine empirische Bildungswissenschaft aber kann die 12 Jahre der Nazi-Diktatur nicht ignorieren. Dies gilt umso mehr, als sich die NS-Herrschaft umfangreich weltanschaulich ausbreitete und legitimierte und dafür ein außerordentliches Schulungssystem in Partei und Parteiorganisationen, aber auch im Regelsystem der Schulen und Universitäten etablierte, über das wir bisher allenfalls in Ausschnitten etwas wissen.

Schon kurz nach der sogenannten Machtergreifung hat der nationalsozialistische Staat z. B. in großem Umfang Schulungslager für die unterschiedlichsten Personengruppen geschaffen, um diese Kollektive im Sinne der rassistisch definierten „Volksgemeinschaft“ herauszubilden. Dabei galt neben den neuen Funktionsträgern der Macht vor al-

lem wichtigen Berufsgruppen wie den Ärzten, Juristen und Lehrern vorrangige Aufmerksamkeit. Diese Gruppen standen nicht nur schon vor 1933 in großem Maße der NSDAP nahe, sondern ihnen sollten für die geplante Umgestaltung des Staates im nationalsozialistischen Sinne wichtige Aufgaben zugeteilt werden.

Die NSDAP entwickelte zudem ein feinmaschiges Netz von Ordensburgen, Schulungsburgen und Schulungszentren, das bis heute kaum erforscht worden ist. Auch die Jugendorganisationen, HJ und BDM, besaßen eigene Schulungsorte und Konzepte, mit denen man systematisch versuchte, auf die Jugendgenerationen einzuwirken. Am bedeutendsten aber war die weltanschauliche Schulung in den verschiedenen Sektoren der SS, galt diese doch als „nordischer Neuadel“, als die Elite der NS-Bewegung.

Der Bildungshistoriker Hans-Christian Harten hat nun eine umfassende Untersuchung zur Schulungsarbeit in der SS vorgelegt, die auf umfangreichem und sorgfältigem Studium der Quellen basiert und somit eine eklatante Wissenslücke zu schließen vermag. Zwar gibt es kleinere historische Betrachtungen zu den Schulungen der Waffen-SS, aber in diesen blieb vieles sehr allgemein. Die Akribie und Breite, mit der Harten seinem Gegenstand nun begegnet, ermöglicht vielfältige interessante Einblicke in die Strukturen der SS-Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Um den selbstaufgelegten Eliteansprüchen zu genügen, unterwarf die SS ihre Leute strengen Ausleseverfahren und setzte auf paramilitärische Übungen, im Zentrum stand aber die weltanschauliche Schulung, die nach Harten eine „Klammer“ in einer zunehmend unübersichtlichen Struktur der SS bildete.

Schon während der Weimarer Zeit gab es Schulungen in Fragen der rassistischen Weltanschauung im Bereich der völkischen und NS-affinen Bauernhochschulbewegung. Aus diesem Umfeld stammte auch Richard Walter Darré; der spätere Reichsbauernführer und Minister hatte unter anderem dem Bund der Artamanen, einer völkischen Siedlungsbewegung, angehört und war bereits Anfang der 1930er Jahre zum Leiter des Rasse- und Siedlungsamtes der SS und zum Schulungsbeauftragten ernannt worden. Sein Interesse lag zunächst in der Verschmelzung von Bauerntum und SS zu einem Wehrbauerntum oder Bauernadel, der auch die Besiedlung und Germanisierung neuer Gebiete im Osten Europas mit vorbereiten und bewerkstelligen sollte. In den späteren 30er Jahren verlor Darré seine diesbezüglichen Funktionen und Aufgaben an Himmler. Unter Himmler gewannen andere Zielsetzungen an Bedeutung, zuletzt die Frage des sogenannten Endsiegs und

damit verbunden eine stärkere militärische Ausrichtung. Die Schulungsarbeit war eng verwoben mit der jeweiligen politischen Programmatik und den damit verbundenen Aufgaben.

Hartens Darstellung wechselt zwischen systematischen Überblicken und exemplarischen Exkursen. Dabei wird in fünf Hauptkapiteln eine unglaubliche Materialfülle geboten: Zunächst wird das Schulungswesen in seiner Struktur und zeitlichen Entwicklung vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird die Schulungsarbeit in Verbänden und Schulen der Waffen-SS untersucht. Anschließend werden die Aktivitäten im „grossgermanischen Reich“ ausführlich dargestellt. Hier geht es um die Versuche, Freiwillige aus den besetzten Ländern und „Brudervölkern“ einzuwerben und auf die NS-Lehren einzuschwören. Das vierte Kapitel dient der Auseinandersetzung mit dem Schulungsmaterial und seinen Autoren. Schulungspläne werden hier im Detail ausbreitet. Der letzte und vielleicht interessanteste Abschnitt beschäftigt sich mit dem Schulungspersonal. Ausführliche Quellenhinweise und ein Namensverzeichnis runden die Untersuchung ab und helfen bei der Erschließung.

Bei den Inhalten ist bemerkenswert, dass die historische Bildung einen ganz gewichtigen Anteil hatte: „Bisweilen vermitteln die Schulungsberichte den Eindruck von wandernden Volkshochschulen der historischen Bildung“ (S. 239), stellt Harten fest.

Auffällig bei den Schulungsleitern und den Mitarbeitern der Schulungsämter ist der hohe Grad von akademisch Gebildeten. Außerdem muss man diesen Personenkreis als außerordentlich politisch aktiv einschätzen, der diverse weitere Ämter in der Partei und deren Umfeld wahrnahm. Und viele unter diesen Akteuren waren bereits vor 1933 in einschlägigen völkischen Szenen oder im NSDAP-Umfeld unterwegs. Mehr als die Hälfte sind der Kriegsjugendgeneration des Ersten Weltkriegs zuzurechnen.

Zum Schluss stellt Harten die Frage, ob die SS-Schulungen auch eine „moderne Pädagogik“ genannt werden dürfen. Der Autor findet durchaus reformpädagogische und erlebnispädagogische Elemente und Einflüsse der Jugendbewegung z. B. im Kontext einer Gemeinschafts- und Lagererziehung vor. Freie Rede und offenes Diskutieren im Rahmen von Ausspracheabenden wurden als bedeutsam erachtet, ganzheitliche Methoden praktiziert, der Lehrer sollte die Prozesse „unauffällig ... steuern“, die Teilnehmenden aber auch den Stoff teilweise selbstständig erarbeiten. Da die Teilnehmenden freiwillig kamen, brauchte man keine autoritäre Pädagogik. Sie hatten die Grenzen des Zweifels schon verinnerlicht. Inso- →

fern zieht Harten folgenden durchaus nachvollziehbaren Schluss: „Die Rezeption von Formen ‚moderner Pädagogik‘ diene letztlich dem Zweck, jenes Maß an Selbstgewissheit und Selbstvertrauen zu schaffen, das herrschaftstechnisch gebraucht wurde und funktional war.“ (S. 583) Eine spannende Studie von Harten, die Erkenntnisse erzeugt, die wiederum neue und weiterführende Fragen aufwerfen dürfte.

Pamela Heß: *Geschichte als Politikum* Öffentliche und private Kontroversen um die Deutung der DDR-Vergangenheit



Baden-Baden 2014
Nomos, 305 Seiten

VON JOHANNES SCHILLO Die Rolle der Geschichtspolitik, speziell im Blick auf die DDR-Vergangenheit, ist ein gut beachtetes Feld politischer Wissenschaft, Didaktik und Bildung. Die Fachöffentlichkeit der politischen Bildung hat dazu seit den 1990er Jahren zahlreiche Überlegungen und Erfahrungen beige-steuert. Erinnert sei nur an die Schwerpunktheft der „Außerschulischen Bildung“ (AB 2/09: „Historisch-politische Bildung zur Geschichte der DDR und der kommunistischen Diktaturen“), von Polis (2/05: „Geschichtspolitik“) und von Praxis Politische Bildung (2/99: „Bildungsarbeit und deutsche Vereinigung“). Das vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) herausgegebene Journal für politische Bildung machte die Erinnerungskultur(en) in der Nr. 1/14 zum Schwerpunkt und kam jetzt mit der Nr. 3/15 wieder auf das Thema zurück. Heidi Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling vom Bildungswerk der Humanistischen Union widmeten der Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung 2006 eine aufwändige

Studie (vgl. die Kurzfassung in AB 3/06). Klaus Peter Wallraven legte 2003 das Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern vor etc.

Die Soziologin Pamela Heß hat in dem Zusammenhang jüngst ihre Dissertation aus dem Jahr 2014 veröffentlicht. Sie fokussiert auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Erinnerung, genauer gesagt: auf die widersprüchlichen, inkompatiblen Momente, die sich aus dem Zusammentreffen eines geschichtspolitisch inszenierten und in Gang gehaltenen Betriebs mit den persönlichen Bedürfnissen nach biographischer Vergewisserung oder lebensgeschichtlicher Bilanzierung ergeben. Dazu hat Heß in einer „Vollerhebung“ Materialien und Dokumente, „in denen die Gedenkstätten-, Museums- und Ausstellungsarbeit politischer Akteure thematisiert werden“ (S. 17), ausgewertet. Für die persönliche Ebene hat sie in fünf Familieninterviews private Erinnerungen an die DDR erhoben. Das Ergebnis ihrer Arbeit stimmt – im Großen und Ganzen – mit kritischen Bewertungen überein, wie sie auch aus dem Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung kommen: Für die geschichtspolitische Inszenierung im wiedervereinigten Deutschland sei eine „öffentliche Delegitimierung der DDR als Unrechtsstaat (zu) konstatieren und (zu) unterstreichen, dass Vergangenheit als Ressource für den politischen Zweck ‚Aburteilung der DDR und Legitimierung des neuen politischen Systems‘ genutzt wird“ (S. 208).

Die Autorin referiert zwar die Debatten über Gedenkstättenkonzepte etc., sie geht aber nicht eigens auf die historisch-politische Bildungsarbeit der Trägerszene ein. Für diese dürfte das, was die Studie als Desiderat herausstellt, von besonderem Interesse sein: die fehlende Vermittlung von privater und öffentlicher Erinnerungskultur. Was Heß hier als anstehende Aufgabe formuliert, klingt etwas missverständlich. Sie vermisst nämlich eine „gute Geschichtspolitik“ (S. 18), also gewissermaßen eine effektiv manipulative Öffentlichkeitsarbeit. Der politischen Steuerung des Gedenkens, so die Autorin, gehe es generell „darum, Gemeinsamkeit zu stiften und über den Gemeinsameitsglauben politische Vergemeinschaftung zu bewirken“ (S. 212). Die Konsequenz aus dem Fall der DDR-Aufarbeitung, wo die öffentlich-privaten Diskrepanzen deutlich hervortreten, laute, „dass Geschichte nur dann erfolgreich für politische Zwecke eingesetzt werden kann, wenn sich die Menschen in den öffentlichen Erinnerungen wiederfinden“ (S. 214).

Die von der Studie vermisste Vermittlung ließe sich gerade als Aufgabe der Jugend- und Erwachsenenbildung festhalten, und zwar auf der Ebene rationaler Auseinandersetzung, orientiert am Ziel der Aufklärung. Andernfalls

hätte man es bloß mit einem modifizierten Marketing der öffentlichen Erinnerungskultur zu tun – mit einer Inszenierung, die „gesellschaftlich anschlussfähig“ (S. 19) wäre, die also geschickter und wirksamer vorginge, um die Menschen, wie es in der Werbebranche heißt, mitzunehmen. Eine solche unmittelbare Anschlussfähigkeit ist natürlich das Ideal all derjenigen, die einen „Gemeinsamkeitsglauben“ oder Ähnliches propagieren und die Menschen darin einbinden wollen. In der Bildungsarbeit dagegen könnten die genannten Diskrepanzen in diskursiver, argumentativer Form aufgegriffen und zum Thema gemacht werden.

Manfred Bissinger / Julia Friedrichs / Hans Leyendecker / Günter Wallraff: Die Vierte Gewalt Vom Verschwinden des investigativen Journalismus



Freiburg im Breisgau 2014
Verlag Herder, 84 Seiten

VON NORBERT TILLMANN Der vorliegende Band ist eine Mitschrift eines Expertengesprächs – eine Bestandsaufnahme zu den aktuellen Problematiken des Journalismus, das im Mai 2013 im Schloss Neuhardenberg im Rahmen einer Gesprächsreihe der dort ansässigen Stiftung stattgefunden hat. Die Moderation lag in den Händen des langjährigen ZDF-Journalisten Volker Panzer.

Ökonomisierung, Digitalisierung, Boulevardisierung, Moralisierung und Erregungswucht zählen u. a. zu den Themen der Journalistenrunde. Dabei darf der Seitenhieb von Hans Leyendecker (Süddeutsche Zeitung, Jahrgang 1949) nicht fehlen. Für ihn sei die Bildzeitung „ein Drecksblatt und ein Lügenblatt geblieben“. Weitere Diskutanten sind Julia Friedrichs (Journalistin und Autorin, Jahrgang

1979), Günter Wallraff (Undercover-Journalist, Jahrgang 1942) und Manfred Bissinger (Die Woche, Jahrgang 1940).

Gemäß dem Prinzip der Gewaltentrennung in Exekutive, Judikative und Legislative gilt die Presse als Vierte Gewalt, als vierte Säule des Staates, die bereits der Philosoph Jean-Jacques Rousseau so bezeichnete. Aber wird der heutige Journalismus seiner Wächterfunktion noch gerecht? Kann und will er dies noch leisten angesichts einer bedrohlichen Problemlage aus Ökonomisierung, Boulevardisierung, Digitalisierung und sogenannten sozialen Medien? Ist der Qualitätsjournalismus im Kampf um Themen und Werbegelder dem öffentlichen und ökonomischen Druck überhaupt noch gewachsen?

Manfred Bissinger sieht den Journalismus der Aufklärung verpflichtet. Für ihn ist der investigative Journalismus ein unverzichtbares Handwerk. Hans Leyendecker konstatiert einerseits einen hervorragenden Journalismus und andererseits einen unwissenden und voreingenommenen Journalismus. Er setzt auf sein Rechercheteam, das sich seit 2014 aus dem Verbund von Süddeutscher Zeitung, WDR und NDR zusammensetzt. Günter Wallraff verfolgt seine Methode des verdeckten Recherchierens, um Realitäten sinnlich zu erfahren und um sie anschließend zu enthüllen. Wallraff mischt sich ein, er ergreift einen Standpunkt für die Schwächeren der Gesellschaft im Gegensatz zu Gleichgültigkeit und Beliebigkeit. Dagegen sieht sich Julia Friedrichs als Journalistin, als klassische Reporterin. Sie wolle Milieus aufschließen, denn sie habe ein moralisches Anliegen. Eine Haltung zu den Themen sei ihr schon wichtig, aber komplexe Themen seien halt nicht mit einfachen Wahrheiten zu beantworten, so Friedrichs.

Trotz unterschiedlicher beruflicher Standpunkte der Journalisten scheint die Zeit der politischen Lagerbildung in den Medien wie in den 60er und 70er Jahre vorbei zu sein. Waren damals die Medien noch eindeutig in das Links-Rechts-Schema einzuteilen, wird die redaktionelle Arbeit heute vom ökonomischen Druck überlagert. Im Kampf um Auflage und Werbegelder wird in einem boulevardesken Treiben die Moralkeule geschwungen, werden Erregungszustände beschleunigt und Personen öffentlich gebrandmarkt (siehe das Beispiel des ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff).

Dem Qualitäts- und insbesondere dem Print-Journalismus droht weiteres Ungemach durch das Internet. Hier scheint alles erlaubt zu sein, ein rechtsfreier Raum. Die Journalistenrunde ist sich einig, dass das Internet keine verlässliche Quelle ist. Für Bissinger ist es lediglich ein weiterer Vertriebskanal für die journalistische Arbeit. →

Hier stellt sich die Frage nach der Verbindung zur Bildungsarbeit. Durch die neuen Technologien wird jeder zum Autor. Jede Bildungseinrichtung veröffentlicht auf ihrer Website Informationen, Inhalte und Darstellungen. Insbesondere die politische Weiterbildung ist politisch gefärbt, sie hat einen Standpunkt, ist engagiert und tritt damit für etwas ein, macht sich mit etwas gemein, was der ehemalige Tagesthemen-Journalist Hans-Joachim Friedrich immer ablehnte. Die Öffentlichkeitsarbeit der Bildungseinrichtung ist allerdings kein originärer Journalismus, aber sie ist als Teil der sozialen Medien Teil der Öffentlichkeit. Auch die auf Öffentlichkeit angelegte Bildungsarbeit sollte ihre Standpunkte und Quellen offenlegen. Der partizipative Gewinn durch das Internet führt nicht zwangsläufig zu Differenzierung und gegenseitiger Akzeptanz. Somit müssen auch die Bildungseinrichtungen einen verantwortungsvollen Umgang mit ihren Informationen und Meinungen pflegen.

Zurück zum Journalismus, zur Vierten Gewalt. Ist der Print-Journalismus noch zu retten? Wird 2030 sein Ende gekommen sein? Können öffentlich-rechtliche und damit staatlich subventionierte Zeitungen den Journalismus retten, wie Wallraff es vorschlägt? Leyendecker sieht die Chance ökonomische Modelle zu finden, um guten Journalismus zu finanzieren. Trotz des ambivalenten Zustands des Journalismus bleibt vermutlich nur die Perspektive von Julia Friedrichs: „Er ist urdemokratisch, denn man kann ihn ändern“.

AdB Aktuell

Nachwuchsförderung á la AdB

Ein Praktikum in der Geschäftsstelle des AdB



Feline Tecklenburg (2. v. li.) bei der Sitzung der Fachkommission Erwachsenenbildung im Institut für Jugendarbeit in Gauting
Foto: AdB

Vom 7. September bis zum 16. Oktober 2015 absolvierte Feline Tecklenburg ein Pflichtpraktikum beim AdB. Sie tat dies im Rahmen ihres B.A. Studiums in Politikwissenschaften an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. Im Folgenden ihr Bericht:

„Ich mache ein Praktikum beim AdB!“ – „Wo?“ – „Beim AdB, dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, das ist...“ So in etwa fing jedes Gespräch an, das ich mit Kommilitonen oder Kolleginnen führte, wenn es darum ging, wo ich denn mein Pflichtpraktikum machen würde. Vor meinem sechswöchigen Aufenthalt in Berlin im Herbst 2015 hatte ich selbst noch Schwierigkeiten, zu beschreiben, was der AdB denn jetzt eigentlich sei. Ich nuskelte nur immer etwas von Bundesstruktur, Verbandsarbeit und Interessenvertretung. Mittlerweile kläre ich Freunde und Kolleginnen mit großer Freude und viel Hintergrundwissen über die vielfältigen Aufgaben und Funktionen des AdB auf. All das dank der höchst interessanten Zeit, die ich in den Büros am Berliner Mühlendamm verbracht habe.

Was ich vor allem mitgenommen habe: Der AdB umfasst viele Aspekte der politischen Bildung und er lebt von seinen Mitgliedern und Mitarbeiterinnen, von dem Engagement der vielen Angestellten in den zahlreichen Bildungsstätten, von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern

der vielen Veranstaltungen und Seminare und von dem hoch engagierten Team der Geschäftsstelle in Berlin.

Aber was macht der AdB denn nun eigentlich? Heute würde ich ihn wie folgt beschreiben: Der AdB ist ein maßgeblicher Akteur politischer Bildung auf Bundesebene, der national wie auch international politische Bildung fördert und inhaltlich fordert – das sowohl in Gremien der Bundesministerien wie auch in internationalen Netzwerken wie DARE oder in Interessenvertretungen wie der GEMINI. Er organisiert umfassend und ganzheitlich Fortbildungsstrukturen für seine Mitglieder, die Bildungsstätten. Von Seminaren für Haustechniker über die diversen Kommissionen, die themenspezifische Inhalte für sich und für den AdB erarbeiten bis hin zu Informationstagungen über Finanzierungsmöglichkeiten durch den Kinder- und Jugendplan des BMFSFJ. Zudem gibt er durch seine vierteljährliche Verbandszeitschrift „Außerschulische Bildung“ inhaltliche Impulse an seine Mitglieder weiter und hält das Netzwerk des Verbandes aufrecht.

Da ich selbst als politische Bildnerin bei der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg tätig bin sowie auch schon einige Male für den Landesjugendring Baden-Württemberg gearbeitet habe, ist mir das Feld der politischen Bildung nicht fremd. Das Praktikum beim AdB hat mir jedoch einen sehr fundierten, vertiefenden Einblick in die Welt der politischen Bildung gewährt. Es ist sehr komfortabel als freie Mitarbeiterin bei einer Landeszentrale so gut wie keinen Gedanken an die Finanzierung der eigenen Seminare verschwenden zu müssen – die missliche Lage der außerschulischen, freien (politischen) Bildung in Bezug auf Antragsfristen, Finanzierungslücken und Berichtsabgaben wurde mir in ihrem ganzen Ausmaß erst in Gesprächen mit Mitgliedern des AdB bewusst. Auch die beständige Auseinandersetzung im AdB darüber, was politische Bildung denn jetzt eigentlich bedeutet und welche Maßstäbe z. B. für politische Bildner/-innen gelten sollten, ist mir eindrucksvoll in Erinnerung und beschäftigt mich nachhaltig. Ist der Beutelsbacher Konsens noch zeitgemäß? Ist es wichtig, dass wir alle eine ähnliche →

Vorstellung von politischer Bildung haben oder ist nicht gerade auch die Pluralität der unterschiedlichen Einrichtungen des AdB unverzichtbar für die Bildungslandschaft?

Die Arbeit in der Geschäftsstelle ermöglichte mir all dies: Fragen zu politischer Bildung im Allgemeinen mitzubekommen, alltägliche Abläufe eines Fachverbandes kennenzulernen, auf diversen Veranstaltungen Mitglieder und Bildungsstätten des AdB gleichermaßen kennenzulernen und damit letztendlich auch zu begreifen, welche Vielfalt hinter dieser Abkürzung steckt. Zudem habe ich durch die enge Zusammenarbeit mit Friedrun Erben viel über die Redaktion der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“ und die Wichtigkeit von Öffentlichkeitsarbeit für einen Fachverband wie den AdB gelernt.

Eine Aussage der AdB-Geschäftsführerin Ina Bielenberg ist mir sehr deutlich in Erinnerung geblieben. Bei meinem Einstiegsgespräch sprach sie darüber, dass die Geschäftsstelle sich in ihrer Funktion als Praktikumsstelle als Bestandteil meiner Ausbildung verstehe. Dementsprechend verstanden sich meine Kolleginnen und Kollegen in der Geschäftsstelle und waren zu jeder Zeit dazu bereit, mir Fragen zu beantworten und Sachverhalte zu erklären. Diese Einstellung ist bis heute, obwohl meine Generation schon als „Generation Praktikum“ betitelt wird, nicht häufig vertreten. Das Praktikum als Teil der Ausbildung zu betrachten – inklusive einer ausreichenden Finanzierung der Praktikantinnen und Praktikanten sowie einer ernsthaften inhaltlichen Beschäftigung ebenjener (kein Kaffee-

kochen!) – diese Einstellung zu ernsthafter Nachwuchsförderung habe ich beim AdB kennengelernt.

Ich würde mir wünschen, dass unter dem Begriff „Praktikum“ so ein Umgang bald in vielen Institutionen und Einrichtungen selbstverständlich wäre und freue mich, dass der AdB dies mit mir als seiner „ersten Praktikantin“ so umgesetzt hat. Ich bin überzeugt, dass Nachwuchsförderung nur so auch qualitativ wertvoll gelingen kann, mit positiven Erfahrungen auf beiden Seiten. Dadurch könnte auch die Verbindung zwischen Studierenden und dem großen, vielfältigen Arbeitsfeld der politischen Bildung wieder mehr gestärkt werden, die in meinen Augen derzeit sehr gering ist. Kaum jemand aus meinem Studiengang sieht sich in seiner beruflichen Zukunft auf dem professionalisierten Gebiet der politischen Bildung. Die meisten meiner studentischen Kolleginnen in der Landeszentrale wollen später Lehrerinnen und Lehrer werden. Für interessierte Menschen in diesem Fachgebiet kann ich ein Praktikum beim AdB nur empfehlen. Es gewährt Einblick in die Strukturen der politischen Bildung jenseits der „Arbeit an der Basis“ und eröffnet zahlreiche spannende Berufsfelder. Ich fühle mich seit meinem Praktikum dem AdB sehr verbunden und bin hochmotiviert zu „meiner“ politischen Bildung in Freiburg zurückgekehrt. Denn der „Arbeit an der Basis“ möchte ich vorerst noch ein paar Jahre treu bleiben.

Feline Tecklenburg

„Matters Gender 2015? Women's Rights Education in Transition“

AdB ermöglicht deutsch-tunesischen Austausch



Teilnehmende am Fachprogramm Foto: Coco Clooney

Wie hängen Geschlechtergerechtigkeit, Feminismus und Humanismus zusammen? Leben wir in Deutschland und Tunesien 2015 in Gesellschaften, in denen Gleichstellung und Gleichberechtigung voll umgesetzt sind? Die Tunesische Revolution 2011 verbunden mit dem zähen und langwierigen Umbruchsprozess ist auch ein Kampf um Geschlechtergerechtigkeit, in dem sich Fragen von Macht, Traditionalismus, gesellschaftlichem Konservatismus neu stellen und immer wieder neu stellen. Das deutsch-tunesische Fachprogramm „Matters Gender 2015? Women's Rights Education in Transition“, das in Hammamet/Tunesien sowie im Internationalen Forum Bad Liebenzell statt-

fand, stellte sich die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit und Gleichberechtigung in der Jugendarbeit in Tunesien und Deutschland. Die knapp 20 Teilnehmenden machten sich auf die Suche nach Brennpunkten und arbeiteten in Gesprächen mit Politikerinnen und Politikern, Schriftstellerinnen und Schriftstellern, Ärztinnen und Ärzten, Gleichstellungsbeauftragten, Mitarbeitenden aus Mädchentreffs, Verfassungsrechtlern sowie in methodischen Workshops zu den Themen Alltagsdiskriminierung und Machtverhältnisse. Hochinteressant war die Begegnung mit den stark politisierten, feministisch fundierten Frauen und deren Unterstützern aus Tunesien, die seit Jahrzehnten ein wesentliches Fundament für den Kampf um die gesellschaftliche Deutungshoheit sind.

Die Begegnung hat einen fachübergreifenden Diskurs ermöglicht, da die Aufgabenfelder in beiden Ländern in verschiedenen Politikbereichen angelagert sind. Während wir in Deutschland Mädchenarbeit als integralen Bestandteil von Kinder- und Jugendpolitik verstehen, wird dieses Feld in Tunesien als gesundheitspolitisches Feld verstanden, hieraus ergeben sich fachspezifisch unterschiedliche Fragen und Begrenzungen für Aufgabenwahrnehmungen und -Definitionen. An der Schnittstelle zu arbeiten erwies sich für beide Seiten als fruchtbar.

Selbstkritisch bleibt anzumerken ...

Rückblick auf das türkisch-deutsch-lettische Projekt im AdB 2014/2015

Die Bemühungen, im Rahmen der Europa-Türkeipartnerschaft ein Projekt zu „Women and Girls Empowerment in Rural Regions“ auf die Beine zu stellen, begannen bereits im Frühjahr 2013. Gemeinsam mit Owen e. V. konzipierte der AdB den deutschen Part des Projekts. Türkei, ländliche Region, Frauen und Mädchen, auch einen Einblick in die Struktur der EU-Türkeizusammenarbeit zu erhalten schien möglich. Das war Neuland, beinhaltete aber Themen und Fragestellungen, an denen politische Bildner/-innen großes Interesse haben. Nach einem schwierigen Planungsprozess kam im Sommer 2014 die Nachricht, dass das Projekt – zwar verkürzt von geplanten zwei Jahren auf 10 Monate – gestartet werden kann. Mit im Boot waren fünf Projektpartner: Owen e. V., AdB, Civic Alliance Latvia aus Lettland sowie KACED Dernegi und Bizde Variz aus der Türkei. Leider war bei diesem kurzen Programmverlauf nun keine Zeit für vorbereitende Besuche und Absprachen. Durch die Umstellung der Projektabläufe mussten die internationalen Workshops und die nationalen Umsetzungsprozesse in der Türkei voneinander entkoppelt werden.

Mit viel EU-Geld werden seit 2012 über die Türkei Europa-Projekte im Rahmen des „Civil Society Dialogue between the EU and Turkey“ gefördert. Diese Projekte haben zum Ziel, den Dialog über Demokratie und Rechtsstaatlichkeit beiderseits zu vertiefen, sowie Lernfelder und Partnerschaften zu erschließen. In diesem Projekt ging es den türkischen Partnern eher darum, gemeinsame Aktivitäten durchzuführen und den Austausch zwischen Akteuren der Zivilgesellschaft zu ermöglichen, während die deutschen Partner den Schwerpunkt gern auf den fachlichen Dialog über konkrete Fragen von Ausgrenzung und Empowerment gesellschaftlicher Gruppen gelegt hätten.

Deutlich wurde im Projekt, dass Zivilgesellschaft nicht überall nach gleichen Mustern funktioniert und es für die

deutschen Partner schwierig blieb, einzuschätzen, vor welchem Hintergrund und in welchen Zwängen die Partner in der Region tatsächlich arbeiteten und wo tatsächliche Kooperation möglich ist. Ziel war es daher auch, bei der Begegnung in Deutschland das hiesige Verständnis von zivilgesellschaftlicher Bildungsarbeit und Empowerment vorzustellen.

Am Ende des Projekts waren viele Fragen offen: Wie kann in so einem Projekt die Gesamtkooperation als partnerschaftliches Projekt mit einem gemeinsamen Ziel verstanden werden? Wen befähigt ein solches Projekt zu neuem Handeln? Wo sind in einem Frauenprojekt die (türkischen) Frauen? Für die türkischen Projektpartner war klar, dass in der konservativen Region um Rize, in der der türkische Teil des Projekts realisiert wurde, ein vorsichtiges Agieren geboten ist, da das Thema auch aktuell politisch nicht einfach sei. Die deutschen und lettischen Partnerorganisationen konnten sich aber durchaus als Mittler verstehen. Es bleibt die Hoffnung, dass die in den Begegnungen gemachten Erfahrungen zurück an die Basis gebracht werden und mit Frauen vor Ort konkret gearbeitet werden kann.

Da mehrere Organisationen im AdB mit Partnern in der Türkei zusammenarbeiten war es wichtig, den fachlichen Austausch zu suchen und Erfahrungsräume zu öffnen, die letztendlich Basis für weitere Kooperationen schaffen und helfen, Projekte besser zu machen.



Gerechtigkeit, Teilhabe und Mitwirkung

Dreisprachige Spielebox zu den Themen Gerechtigkeit und Partizipation veröffentlicht



Foto: AdB

Nach zweieinhalb Jahren Laufzeit des EU-Projekts „EDC for ALL – Qualifying and Mainstreaming Education for Democratic Citizenship (EDC) within Europe“ haben der AdB in Partnerschaft mit DARE (EU), planpolitik (DE), dinamo (PT), dem Europarat DG IV, und dem Agha Khan Development Network (PT) das Projekt abgeschlossen und eine dreisprachige Spielebox zu den Themen Gerechtigkeit und Partizipation veröffentlicht.

Eine der Hauptaufgaben der Kooperation war es, basierend auf einem europaweiten needs assessment zwei innovative niederschwellige Spiele zu entwickeln, die dann europa- bzw. weltweit in der Demokratie- und Menschenrechtsarbeit zu Fragen von Gerechtigkeit, Teilhabe und Mitwirkung eingesetzt werden können. Somit eignet sich die Box auch hervorragend für die Bildungsarbeit im Rah-

men des AdB-Jahresthemas 2016 „Wie wollen wir zusammen leben? Armut und Reichtum in der Demokratie“.

Die Spielebox umfasst zwei Spiele: das *Kartenspiel S*INTRO* mit einem Fokus auf die Themen soziale und gesellschaftliche Teilhabe bzw. Ausgrenzung und das *Würfelspiel ja!do* zu den Themen Gerechtigkeit und Fairness in unserer Gesellschaft. Die Spielebox wurde auf Deutsch, Englisch und Portugiesisch produziert.

Zudem hat DARE (Democracy and Human Rights Education in Europe) die Publikation „EDC for All“ aus der Reihe DARE BLUE LINES veröffentlicht. Sie versammelt Erfahrungen und Ergebnisse aus dem EU-Projekt. Die Broschüre enthält eine Bestandsaufnahme der Wirkungen des Projekts und gibt konkrete Empfehlungen, die auf den Projektergebnissen basieren. Die Reihe DARE BLUE LINES umfasst Berichte über Themen der politischen Bildung im Bereich der formalen und non-formalen Bildung. Die Berichte stehen zur freien Verfügung und sollen einen Beitrag zur Diskussion um politische Bildung und Menschenrechtsbildung aus der Perspektive der non-formalen Bildung leisten.

Die Materialien aus der Box gibt es auch als Download auf der Homepage von planpolitik (www.planpolitik.de/referenzen/downloads). Weitere Informationen über das Projekt: Georg Pirker, AdB-Referent für Internationale Bildungsarbeit; pirker@adb.de
Download der Publikation der Reihe DARE BLUE LINES www.adb.de/content/dare-blue-lines-edc-all-feb-2016

Zum Wählen zu jung? Das Wahlrecht als Thema intergenerativer politischer Bildung

Broschüre zum AdB-Modellprojekt erschienen

Der AdB hat eine Broschüre mit dem Titel „Zum Wählen zu jung? Das Wahlrecht als Thema intergenerativer politischer Bildung“ veröffentlicht. In dieser Broschüre werden die Themen Wahl- und Beteiligungsrechte sowie Generationengerechtigkeit in den Fokus gerückt und es wird vorgestellt, wie diese Themen generationenübergreifend diskutiert und bearbeitet werden können. Als neue Methode für die politische Bildung wird das Townhall-Meeting vorgestellt, das es Alt und Jung ermöglicht, eigene Erfahrungen, Meinungen und Positionen in die Öffentlichkeit zu tragen und diese mit interessierten Bürgerinnen und Bürgern sowie mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Gesellschaft zu diskutieren.

Wie genau Townhall-Meetings funktionieren und was dafür gebraucht wird, ist in der Broschüre nachzulesen. Darüber hinaus werden weitere methodische Anregungen und konkrete Praxistipps gegeben wie auch Informationen und Hintergrundwissen zu den Themen Wahlrecht und generationenübergreifendes Arbeiten. Alle Tipps und Anregungen sind im Projekt „Zum Wählen zu jung? Die Altersfrage – Wahlrecht und Generationengerechtigkeit“ erprobt, das der AdB in den letzten zwei Jahren im Verbund mit fünf Mitgliedseinrichtungen realisiert hat: Haus Neuland e. V. in Bielefeld, Arbeitskreis Entwicklungspolitik e. V. in Vlotho, Deutsch-Niederländische Heimvolkshochschu-

le e. V. – Europahaus Aurich, Herbert-Wehner-Bildungswerk e. V. in Dresden, Alte Feuerwache e. V. – Jugendbildungsstätte Kaubstraße in Berlin. Es wurde im Rahmen des Innovationsfonds zur Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik im BMFSFJ gefördert. Die Publikation dokumentiert wichtige Schritte und Ergebnisse des Projekts und gibt Einblicke in gelungene Praxis.

Vordringliches Anliegen dieser Veröffentlichung ist es, vielfältige Anregungen für die generationenübergreifende politische Bildung zu geben sowie die Themen Wahlalter, Generationengerechtigkeit und Partizipation stärker ins Blickfeld politischer Bildung zu rücken.



Die Publikation steht zum Download bereit oder kann als Print-Version online bestellt werden:
www.adb.de/node/1051

Die Hauswirtschaft – ein Aushängeschild der Bildungseinrichtungen

AdB-Fachtagung für Hauswirtschaftsleitungen in Bildungsstätten



Die Teilnehmenden im Silberbergwerk „Grube Samson“ Foto: AdB

Vom 23. bis 26. Februar 2016 fand die diesjährige Tagung der Hauswirtschaftsleiterinnen und -leiter im Internationalen Haus Sonnenberg im Harz statt. Elf Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer aus unterschiedlichen Einrichtungen des AdB haben sich dort eingefunden, um sich über aktuelle Themen der Hauswirtschaft und der Küche zu informieren und diese zu diskutieren.

Für den AdB ist diese Veranstaltung ein sehr wichtiger Baustein seiner Fortbildungsangebote, da damit der ganzheitlichen Sichtweise auf die politische Bildung in den Bildungsstätten Rechnung getragen wird. Die Mitarbeiter/-innen der Hauswirtschaft sind oftmals die direkten Ansprechpartner/-innen der Gäste und somit ein Aushängeschild der Einrichtungen. Eine gute Zusammenarbeit der Mitarbeiter/-innen in und zwischen den unterschiedlichen Bereichen der Einrichtungen muss daher immer im Blick der jeweiligen Personalverantwortlichen sein.

Im Mittelpunkt der viertägigen Veranstaltung stand ein eintägiges Seminar der Hygiene-Beraterin Sabine Mück von der HyCo Consult Cuxhaven zur neuen Betriebs-sicherheitsverordnung und zu neuen Methoden und Hilfsmitteln im Hygienebereich der Einrichtungen. Hier konnte sehr einfach, anschaulich und praxisnah aufgezeigt werden, dass die neue Verordnung weniger ein Druckmittel, sondern vielmehr ein guter Anhaltspunkt für den täglichen Umgang mit neuen Gerätschaften ist. Die Vorstellung neuer Handwerkzeuge kam ebenfalls sehr gut an. So kann nun zum Beispiel die Zahnbürste durch den Fuginator zum Reinigen von Fugen ersetzt werden.

Weitere Schwerpunkte der Tagung waren der Austausch über aktuelle Herausforderungen der täglichen Arbeit sowie der Öffnungsprozess der Einrichtungen gegenüber neuen Zielgruppen. Wie kann sich die Hauswirtschaft auf neue Zielgruppen einstellen? Wie weit kann man spezielle Verpflegungswünsche – vegan, glutenfrei, halal oder koscher – erfüllen? Auch die Frage, was eine gute Personalführung ist, wurde ausgiebig diskutiert.

Ein kleines Highlight bot außerdem das Begleitprogramm. Bei 15 cm Neuschnee und Schneegestöber wanderte die Gruppe zum ehemaligen Silberbergwerk „Grube Samson“ und bekam dort eine einstündige Führung, bei der auch ein Blick in den Stollen möglich war. Das Fazit war klar: Keiner wollte unter den damals dort herrschenden Arbeitsbedingungen arbeiten.

Es war eine sehr abwechslungsreiche Tagung mit viel Zeit für den persönlichen Austausch, mit vielen Informationen und Tipps für die Arbeit in den Bildungsstätten.

Die politische Erwachsenenbildung im AdB qualifizieren

Die Fachkommission Erwachsenenbildung trifft sich zu ihrer konstituierenden Sitzung



Die Mitglieder der neuen Kommission Erwachsenenbildung
Foto: AdB

Vom 8. bis 9. März 2016 trafen sich die Mitglieder der AdB-Fachkommission Erwachsenenbildung zu ihrer konstituierenden Sitzung im Tagungs- und Gästehaus St. Georg in Köln. Für die nächsten vier Jahre wird die Kommission nun in einer neuen Zusammensetzung an verschiedenen Fragen und Themen der politischen Erwachsenenbildung arbeiten und die Ergebnisse ihrer Gespräche und Beratungen in den Verband zurückspeigeln.

Daher war es neben Kennenlernen und Klärung der Erwartungen an die Zusammenarbeit wichtiges Ziel dieses ersten Treffens, ein Arbeitsprogramm zu entwickeln und zu verabschieden. Folgende Themenschwerpunkte hat sich die Kommission für die kommende Zeit gesetzt:

- Europa, Europäisierung, Europäische Erwachsenenbildung und Vernetzung
- Politische Bildung mit und für Geflüchtete(n)
- Medienkompetenz vermitteln (z. B. alternative Präsentationstechniken; seniorengerechte Methodik; IT-gestützte Formen direkter Demokratie)
- Entwicklung und Bedeutung des Formats Bildungsurlaub
- Repräsentative Demokratie in der Krise? Die Rolle der politischen Erwachsenenbildung

Darüber hinaus wird in den Arbeitstreffen immer wieder ausreichend Raum und Zeit für das Aufgreifen aktueller Themen sein, für die kollegiale Beratung, für den Erfahrungsaustausch, für Informationen über die Lage der politischen Bildung in den Bundesländern und auf Bundesebene. Da die Kommission möglichst in Mitgliedseinrichtungen tagen wird, ist ein wichtiger Aspekt zudem, Bildungsstätten kennenzulernen und die Orte politischer Bildung in die inhaltliche Schwerpunktsetzung einzubeziehen.

Aufgabe der konstituierenden Sitzung war es ebenso, eine/n Vorsitzende/n sowie eine/n stellvertretende/n Vorsitzende/n der Kommission zu wählen. Hier konnte das bewährte Leitungsteam der vergangenen vier Jahre bestätigt werden: Vorsitzender ist weiterhin Professor Dr. Christoph Meyer vom Herbert-Wehner-Bildungswerk e. V., Dresden; stellvertretende Vorsitzende bleibt Gila Zirfas-Krauel vom Evangelischen Verband Kirche-Wirtschaft-Arbeitswelt, Hannover.

Für einen inhaltlichen Input während der Kommissionsitzung konnten Brigitte Bosche und Dr. Peter Brandt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gewonnen werden, die das Projekt „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (GRETA) vorstellten. Dem interessanten und aufschlussreichen Input folgte eine rege Diskussion, bei der es u. a. um die Parallelität der Referenzsysteme zur Kompetenzmessung und um bildungspolitische Fragestellungen ging: Wo wird eine Zertifizierung verpflichtend? Bekommen dann in Zukunft nur anerkannte Träger eine öffentliche Förderung? Die Kommission wird den Fortgang und die Ergebnisse des Projekts weiterhin aufmerksam wahrnehmen. Mitglieder der Kommission werden sich an den vom DIE organisierten Workshops beteiligen und ihre Expertise einbringen.

Allem Anfang wohnt ein Zauber inne

Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit konstituiert sich neu



Die Mitglieder der neuen Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit Foto: Martin Kaiser

„Was ist gute internationale Begegnungsarbeit?“ – Dies ist der Leitgedanke, den sich die Mitglieder der neuen Kommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit (EIA) im AdB für ihre Legislaturperiode 2016–2019 auf die Fahnen geschrieben haben.

Als einer der großen Arbeitszusammenschlüsse im AdB bringen die EIA-Kommissionsmitglieder aus der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine deutschlandweit einmalige Expertise und Fachlichkeit politischer Bildung und internationaler Jugendarbeit mit, die nicht nur die Wichtigkeit des Feldes im Verband abbildet sondern weit darüber hinaus wirkt.

Mit dem Start der neuen Legislaturperiode findet in der Kommission ein deutlicher Generationswechsel statt: Viele neue Pädagoginnen und Pädagogen aus dem ganzen Bundesgebiet nutzen die Möglichkeit zur Mitarbeit und sind neu in die Kommission berufen worden. Das erste Treffen der Kommission im Gustav Stresemann Institut in Bad Bevensen fand in angenehmer und konstruktiver Arbeitsatmosphäre statt, die sowohl Raum bot sich kennenzulernen wie auch schon in erste Fachfragen einzusteigen.

Mit seiner Stellungnahme zur Fortentwicklung der internationalen und europäischen politischen Bildungsarbeit hat der AdB nach einem vierjährigen Prozess im vergangenen Jahr die Internationale Jugendarbeit im Leitbild vertieft verortet. Vor diesem Hintergrund entschieden sich die Mitglieder der Kommission in den kommenden Jahren die vielfältigen Formate und Qualitätskriterien internationaler Begegnungsarbeit genauer unter die Lupe zu nehmen und die eigene Arbeit unter der Frage „Was macht eigentlich gute internationale Bildungs- und Begegnungsarbeit aus?“ zu überprüfen. Dies kann in vielen Dimensionen geschehen, bspw. in Hinblick auf Methodik, Teamentwicklung, Themen, Formate und strukturelle Einbettungen in die Trägerarbeit.

Einen konkreten ersten Schwerpunkt wird im Herbst 2016 das Thema „Arbeit zu Flucht und mit Geflüchteten“ bilden, das politische Bildung auf absehbare Zeit beschäftigen wird. Stärker widmen wollen sich die Kommissionsmitglieder auch dem Dreiklang der Internationalen Jugendarbeit im AdB: länderspezifische Themen bearbeiten – internationale Begegnungen durchführen – zu internationalen Fragestellungen und Politiken konkret bilden.

Angesichts der immens beschleunigten gesellschaftspolitischen globalen Herausforderungen, die sich in politischer Bildungsarbeit national und international manifestieren, erwachsen der internationalen Arbeit vielfältige Schlüsselaufgaben in der Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Herausforderungen aber auch Chancen mit sich bringen.

Als Vorsitzende wählten die Mitglieder der Kommission Gabriele Wiemeyer (Gustav Stresemann Institut, Bad Bevensen) und Dajena Schlöffel (Stiftung Begegnungsstätte, Gollwitz).

Rahmenbedingungen für die politische Bildung in Bildungsstätten

Die erste Sitzung der AdB-Fachkommission Verwaltung und Finanzen in der neuen Legislatur



Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg
Foto: AdB

Die Mitglieder der AdB-Fachkommission Verwaltung und Finanzen trafen sich zu ihrer konstituierenden Sitzung vom 15. bis 16. März 2016 im Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) in Berlin. Sie wählten Dr. Hauke Petersen, Studienleiter der Gustav-Heinemann-Bildungsstätte, Bad Malente, zu ihrem neuen Vorsitzenden und Ina Roßmeisl, Verwaltungsleiterin der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, zur stellvertretenden Vorsitzenden.

Im Mittelpunkt der ersten Sitzung standen das gegenseitige Kennenlernen der Kommissionsmitglieder und

die Vorstellung ihrer Arbeitsbereiche, die Erwartungen der Teilnehmenden an die Zusammenarbeit in der Kommission sowie die Themenfindung für die vierjährige Sitzungsperiode.

Themenschwerpunkte, denen sich die Kommissionsmitglieder in den kommenden Sitzungen widmen wollen, sind neben wirtschaftlichen Rahmenbedingungen einer Bildungseinrichtung, steuerlichen und juristischen Aspekten auch die Herausforderungen, die ein Generationenwechsel in einer Einrichtung mit sich bringt. Zunächst will sich die Kommission aber mit arbeitsrechtlichen Fragen beschäftigen. Dazu findet im Herbst vom 14. bis 15. September 2016 eine Fachtagung in der Gustav-Heinemann-Bildungsstätte in Bad Malente statt.

Im Rahmen des allgemeinen Informationsaustauschs stellte sich heraus, dass ein Thema alle Einrichtungen in besonderem Maße beschäftigt: die Unterbringen von geflüchteten Menschen, das Aufgreifen des Themas in den Seminaren und Angeboten der Einrichtung sowie die Zusammenarbeit in den zivilgesellschaftlichen Netzwerken vor Ort. Der Austausch darüber machte wieder einmal deutlich, wie vielfältig engagiert die Mitgliedseinrichtungen des AdB hier sind. Mit diesem Thema wird sich die Kommission auch während ihrer nächsten Sitzungen beschäftigen.

Arbeitsergebnisse nach sechs Jahren intensiver Zusammenarbeit sichern

Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten treffen sich zur Zentralen Arbeitstagung



Die Teilnehmenden an der Zentralen Arbeitstagung im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ Foto: AdB

Für fünf Tage trafen sich die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten des Programms „Politische Jugendbildung im AdB“ im Tagungshaus Bredbeck zu ihrer Zentralen Arbeitstagung (ZAT). Es war die letzte ZAT für die laufende Programmphase 2010–2016. Daher war das Programm auch sehr von der Arbeit in den Projektgruppen geprägt, die sich für das laufende Jahr noch viel vorgenommen haben.

Auf der anderen Seite war es aber auch der erste Auftritt des neuen Bundestutors. Daher stand, trotz auslaufendem Programm, das gemeinsame Kennenlernen im Mittelpunkt. Dies war aber nicht nur für „den Neuen“ spannend, sondern auch für viele der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, da es doch immer wieder Personalwechsel gibt und beim bewussten Kennenlernen Details und Gesprächsansätze aufkommen, die man zuvor so nicht wahrgenommen hat.

Da viele Bildungsstätten vor der Herausforderung standen oder stehen, geflüchtete Menschen in den Einrichtungen unterzubringen und die Geflüchteten zunehmend auch Teilnehmende in den Seminaren sind, nutzten die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten die Tagung auch dazu, sich über ihre Erfahrungen und die bestehenden Herausforderungen auszutauschen. Die Aufgaben politischer Bildung und damit der Bildungsstätten sind in diesem Kontext vielfältig: Eine wichtige Aufgabe ist es, die Neubürger/-innen dabei zu unterstützen, die deutsche Gesellschaft und die Demokratie im Land zu besser zu ver-

stehen; eine andere zentrale Aufgabe politischer Bildung muss es sein, den zunehmenden menschenfeindlichen Bewegungen entgegenzuwirken und das Demokratieverständnis der aufnehmenden Gesellschaft zu stärken. Den in der Diskussion benannten Herausforderungen standen viele sehr kreative Herangehensweisen gegenüber, die direkt von den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten aufgegriffen wurden. In diesem Austausch besteht eine große Stärke des Programms „Politische Jugendbildung im AdB“.

Drei der fünf Tage standen für die intensive Arbeit in den Projektgruppen zur Verfügung. Diese Zeit wurde ganz unterschiedlich genutzt: Die Projektgruppe „Globalisierung und Medienkommunikation“ wertete das gerade veranstaltete Barcamp Politische Bildung #bcpb16 intensiv aus und arbeitete an der Dokumentation und der Weiterentwicklung dieses Formats. Die Projektgruppe „Partizipation und Demokratie in und mit der Schule“ nutzte die Zeit, um die von ihr geplante Publikation ein großes Stück voranzubringen. Hier entsteht eine Arbeitshilfe zum peer-learning in der politischen Bildung. An einer weiteren Publikation, die ebenso wie die erste noch in diesem Jahr erscheinen wird, arbeitete die Projektgruppe „Arbeitsweltbezogene politische Bildung“. Hierfür werden themenbezogene Methoden und Praxisbeispiele der arbeitsweltbezogenen politischen Bildung aufbereitet. Die Projektgruppe „Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft“ nutzte die Zeit, um eine Fachveranstaltung zu konzipieren und vorzubereiten.

Rauchende Köpfe und intensive Diskussionen während und nach dem offiziellen Programm bis in den späten Abend. Aufgelockert wurde die Tagung durch einen thematisch hochaktuellen Ausflug in das Auswandererhaus nach Bremerhaven. Hier konnten sich die Teilnehmenden über drei Stunden intensiv mit dem Leben von Auswandernden beschäftigen. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema stand aber auch die kritische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Umsetzung des Erlebnismuseums im Mittelpunkt dieser Exkursion.

Fazit: Eine sehr intensive und rundum bereichernde Woche für alle, mit spannenden Diskussionen, schönen persönlichen Begegnungen sowie einer tollen Beherbergung im Tagungshaus Bredbeck mit einem tollen Frühlingssambiente und einer nachhaltig beeindruckenden Küche.

Geschlechterreflektierte Bildung

Neue Fachkommission im AdB konstituiert sich



Foto: AdB

Die Mitglieder der neu eingerichteten AdB-Fachkommission Geschlechterreflektierte Bildung trafen sich vom 17. bis 18. März 2016 bei HochDrei e. V. – Bilden und Begegnen in Brandenburg in Potsdam. Im Mittelpunkt der Sitzung stand die Verständigung über die Struktur und die zukünftigen Themen der Kommissionsarbeit. Nach einer ausführlichen Vorstellungsrunde und einer Erläuterung der Aufgaben von AdB-Kommissionen diskutierten die Mitglieder zunächst den grundsätzlichen Inhalt ihrer spezifischen Fachkommission.

Geschlechterreflektierte Bildung hat die Aufgabe, so die Kommission, Zuschreibungen, Vorurteile, Rollenerwartungen und Rollenverhalten zu hinterfragen und zu reflektieren mit dem Ziel, die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen positiv zu irritieren und ihnen Handlungsspielräume aufzuzeigen. Dazu gehört das Aufzeigen und Hinterfragen von gesellschaftlichen Positionen in Abhängigkeit zum Geschlecht (Arbeit, Einkommen, Machtpositionen etc.) Letztendlich geht es darum, sexuelle und gesellschaftliche Vielfalt anzuerkennen.

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Zielstellung sammelten die Kommissionsmitglieder konkrete Themen, die während der kommenden Sitzungen bearbeitet werden sollen. Dazu gehören u. a.:

- Flucht und Migration aus Gender-Perspektive (z. B. Geschlecht und Rassismus, Arbeit mit Flüchtlingen);
- Geschlechterbilder und Rechtspopulismus: Was bedeuten die Wahlerfolge der neuen Rechten für die Geschlechter- und Familienbilder in der Gesellschaft?
- Maastricht und Gender Mainstreaming: Bilanzierung einer politischen Strategie nach 20 Jahren;
- „Stiefkind“ geschlechterreflektierte Bildung? Zur Relevanz des Ansatzes in der politischen Bildung;
- Arbeit und Geschlecht (z. B. gesellschaftliche Ungerechtigkeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Wert von Arbeit);
- Jungenarbeit: Selbstverständnis, Inhalte, Akteure, Fachdiskurse;
- Vergleich gesellschaftlicher Strukturen in europäischen Ländern (z. B. FES-Studie);
- die Darstellung von Geschlecht auf den verschiedenen Ebenen der Bildungsarbeit (Ansprache, TN-Liste, Bilder, Methoden, Settings etc.).

Die Kommissionsmitglieder beschlossen, je nach Thema externen Sachverstand einzuholen. Für die Herbstsitzung wurde verabredet, das Thema „20 Jahre Maastricht“ zu bearbeiten. Dazu soll ein Vertreter/eine Vertreterin des Europäischen Instituts für Gleichstellungsfragen (EIGE, European Institute for Gender Equality) eingeladen werden. EIGE ist eine Agentur der Europäischen Union, die den Gender Equality Index erstellt.

Die Kommissionsmitglieder verabredeten für die Zeit zwischen den Sitzungen, in regelmäßigem Kontakt zu bleiben und sich gegenseitig mittels Mailings über relevante Themen, Tagungen, Fortbildungen, Publikationen etc. zu informieren.

Zur Vorsitzenden der Kommission wurde einstimmig Birgit Weidemann gewählt. Birgit Weidemann ist Geschäftsführerin von HochDrei e. V. – Bilden und Begegnen in Brandenburg, und langjähriges Vorstandsmitglied im AdB.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Am 3. Juni 2016 feiert das *LWL-Bildungszentrum Jugendhof Vlotho* sein 70-jähriges Jubiläum. Das Bildungszentrum ist die Bildungseinrichtung des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe (LWL). Es hat den Auftrag, durch Fort- und Weiterbildung die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe zu qualifizieren und weiterzuentwickeln. Besonders gefördert wird das bürgerschaftliche Engagement.

Seit 30 Jahren bietet das *Internationale Bildungs- und Begegnungswerk e. V.* in Dortmund interessante Weiterbildungsangebote unter dem Motto „Grenzen überwinden“ an. Im April 1986 wurde das IBB ins Vereinsregister eingetragen. Die „Geburtsstunde“ wird am 1. Juli 2016 mit einem Sommerfest gefeiert.

Das *aktuelle forum*, Gelsenkirchen, hat zum Abschluss des Modellprojekts „Jugend für Politik gewinnen“, das in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung NRW und der Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg-Marxloh realisiert wurde, einen Abschlussbericht veröffentlicht. Im Projekt ging es um Möglichkeiten der Jugendpartizipation auf kommunaler Ebene. Jugendliche machten im Rahmen des Projekts eigene, alltägliche Probleme und Herausforderungen zum Thema, erarbeiteten, wie sie sich direkt beteiligen können, und setzten dies konkret um. Über Diskussionen mit politischen Akteurinnen und Akteuren im Bezirksrathaus Hamborn und dem Rathaus der Stadt Duisburg lernten die Jugendlichen Entscheidungsspielräume und -zwänge kennen und setzten sich mit den Entscheidungsträgerinnen und -trägern über ihre Themen auseinander.

www.aktuelles-forum.de/fileadmin/Inhalte/Dokumente/Abschlussbericht_jfpg.pdf

Das *Anne Frank Zentrum*, Berlin, hat das Jahr 2015 zum Anlass genommen, unter dem Titel „70 Jahre danach. Generationen im Dialog“ in sieben Städten Projekte zu initiieren, in denen Jugendliche und Menschen über 75 miteinander ins Gespräch kamen und persönliche Geschichten austauschten. Dabei ging es vor allem um die Themen

Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus und was wir daraus lernen können. Aus den unzähligen Gesprächen sind eine Vielzahl beeindruckender Ergebnisse entstanden: von Filmen über Hörspiele bis hin zu Ausstellungen, Workshops oder Publikationen. Die Dokumentation gibt einen Einblick in die Arbeit der Projektpartner.

www.annefrank.de/fileadmin/user_upload/downloads/afa/151207_Projektbericht_70_Jahre_danach._Generationen_im_Dialog.pdf

Unter dem Titel „Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Postkolonialität in der rassismuskritischen Bildungsarbeit“ hat die *Bildungsstätte Anne Frank*, Frankfurt am Main, eine neue Broschüre veröffentlicht. Es werden theoretische Grundlagen und pädagogische Ansätze zur Analyse postkolonialer und rassistischer Bilder und Stereotype in der heutigen Gesellschaft vorgestellt. Die Broschüre enthält zudem methodische Empfehlungen, wie pädagogische Fachkräfte diesen Vorurteilen und Stereotypen im postkolonialen Lernraum begegnen können. Die Broschüre ist in Zusammenarbeit und durch die Förderung der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“ und der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland entstanden.

Download und Bezug als Printprodukt: www.bs-anne-frank.de/index.php?id=340

Die *Heinrich-Böll-Stiftung* hat auf ihrer Webseite ein Dossier zur Flüchtlingspolitik der deutschen Bundesländer veröffentlicht. Das Webdossier bietet detaillierte Berichte, Reportagen und Analysen zur Situation in allen Bundesländern. Zudem hat die Stiftung zwei kostenfreie Animationsfilme zu den Themen Toleranz und Partizipation produziert, die in drei bis fünf Minuten in Englisch, Arabisch und Französisch erklären wie das Land, das zur neuen Heimat werden soll, beschaffen ist und welche Grundlagen des Zusammenlebens gelten.

Webdossier: www.boell.de/de/dossier-fluechtlingspolitik-der-bundeslaender

Videoclips: www.boell.de/de/2016/01/19/zusammenleben-deutschland

Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* (KAS) hat eine Broschüre mit dem Titel „Flucht und Migration als Herausforderung für Europa. Internationale und nationale Perspektiven aus der Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung“ veröffentlicht. Die Flüchtlings- und Migrationskrise lässt keinen Politikbereich und keinen EU-Mitgliedstaat unberührt. Vor diesem Hintergrund zeichnet diese Broschüre ein vielstimmiges Bild, das nationale und internationale Analysen, Perspektiven und Ausblicke auf diese gewaltige Herausforderung vereint. Sie möchte nach den Turbulenzen des Jahres 2015 eine erste Bestandsaufnahme in der Flüchtlingskrise liefern und neben der Europapolitik verschiedene weitere Handlungsfelder im In- und Ausland beleuchten. Über eine Reihe von Praxisbeispielen wird ein Einblick in die Arbeit der KAS selbst gewährt.

www.kas.de/wf/de/33.44292

In der Märzausgabe von „Analysen & Argumente“ der *Konrad-Adenauer-Stiftung* wird in einem Beitrag von Thomas Volk, Koordinator Islam und Religionsdialog der KAS, das Thema „Christen unter Druck – Das Menschenrecht auf Religionsfreiheit ist nicht verhandelbar“ aufgegriffen. Das Menschenrecht auf Religionsfreiheit gilt universell und für alle Religionsgemeinschaften. Mehr als 70 % der Weltbevölkerung lebt in Ländern, in denen die Religionsfreiheit eingeschränkt wird. Christen sind weltweit am stärksten von Bedrängung und Diskriminierung

betroffen, direkt gefolgt von Muslimen. Alarmierend ist die Einschränkung der Religionsfreiheit für Juden. Im Zuge der Flüchtlingsdebatte wird die Einschränkung von christlichen, vorwiegend zum Christentum konvertierten, Flüchtlingen in deutschen Asyl- und Erstaufnahmeeinrichtungen zu einem drängenden Thema. Der Beitrag stellt die Frage, ob und wie sehr Christen in ihrem Grundrecht auf freie Ausübung ihres Glaubens unter Druck geraten.

www.kas.de/wf/de/33.44564

Das Forum „Jugend und Politik“ der *Friedrich-Ebert-Stiftung* hat 2015 in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut mehr als 2.000 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 29 Jahren zu ihrer politisch-gesellschaftlichen Teilhabe befragt. Die Studie untersucht, in welcher Weise und in welchem Ausmaß sich junge Menschen gesellschaftlich und politisch engagieren, welche Faktoren Engagement fördern und welche Motive Jugendliche haben, die sich in besonderem Umfang politisch engagieren. Die Ergebnisse illustrieren einen widersprüchlichen Befund: Zwar lässt sich feststellen, dass bei Jugendlichen generelles Interesse an politischen und gesellschaftlichen Themen besteht; die Mehrheit der befragten Jugendlichen ist jedoch nicht politisch aktiv.

Quelle und weitere Informationen: www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_hanke_160413.pdf

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

Seit Ende 2015 ist **PATRICK SIEGELE** vom Anne Frank Zentrum Berlin Mitglied im Beirat des Bündnisses für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt (BfDT). Er möchte u. a. die Expertise aus der Arbeit der Einrichtung zur Förderung von zivilgesellschaftlichem Engagement bei Kindern und Jugendlichen einbringen.

ROMAN FRÖHLICH ist neuer pädagogischer Leiter der Stiftung wannseeFORUM, das seit Jahresbeginn eine Doppelspitze hat. Die Verwaltungsleitung hat **ALENA SALSA** übernommen.

Mitte Januar hat der bisherige Geschäftsführer **BEENHARD OLDIGS** das Europahaus Aurich verlassen. Die kommissarische Leitung des Bildungszentrums hat bis Ende Juli 2016 **DIETRICH BURGGRAF** übernommen. Zum 1. August übernimmt die bisherige Leiterin der Volkshochschule Leer, **HEIKE-MARIA PILK**, die Geschäftsführung.

Die Ländliche Heimvolkshochschule Mariaspring hat den langjährigen Leiter **WOLFGANG BORCHARDT** am 13. Februar 2016 feierlich verabschiedet. Die Veranstaltung war gleichzeitig eine Willkommensfeier für den neuen Leiter **BORIS BROKMEIER**.

KLAUS WALDMANN, langjähriger Bundestutor der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung und stellvertretender Geschäftsführer der Evangelischen Akademien in Deutschland e. V. ist Anfang April 2016 in den Ruhestand getreten. Seine Nachfolge hat am 1. April 2016 **HANNA LORENZEN** angetreten. Sie war zuvor bei der Schwarzkopf Stiftung als Projektmanagerin tätig.

Seit dem 1. April 2016 ist **MARTINA HANNAK-MEINKE** neue Vorsitzende der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM). Sie wurde vom Staatssekretär des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Ralf Kleindiek, ernannt. Sie war zuletzt Leiterin des Referates Grundsatzangelegenheiten der Engagementpolitik des BMFSFJ.

Aus Profession und Politik

Kommission fördert zivilgesellschaftliche Entwicklungszusammenarbeit

Am 25. März 2016 hat der Entwicklungskommissar Neven Mimica bei einer Konferenz zivilgesellschaftlicher Entwicklungsorganisationen das neu initiierte Programm zur Bildungsarbeit und Sensibilisierung vorgestellt. Es hat einen Finanzrahmen von 90 Millionen Euro. Ziel des Programms ist es, zivilgesellschaftliche und kommunale Projekte zu unterstützen, die sich den Themen Klimawandel, Migration, Gleichstellung, nachhaltiger Konsum und Arbeitsrechte widmen. Ebenso soll das Programm für die von den Vereinten Nationen vereinbarten Nachhaltigen Entwicklungsziele sensibilisieren. In das Programm „Development

Education and Awareness Raising“ sind die Ergebnisse aus einer EU-weiten, umfangreichen Befragung von zivilgesellschaftlichen Organisationen eingeflossen.

Quelle: BBE-Europa-Newsletter; weitere Informationen:
<http://ec.europa.eu>



Kinderarmut in Deutschland: Große regionale Unterschiede und hohes Risiko für Flüchtlinge

Fast jedes fünfte Kind in Deutschland (19%) lebt in einem Haushalt, der von Einkommensarmut betroffen ist. Das ist ein Ergebnis einer neuen Auswertung des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung. Die neuesten verfügbaren Daten aus dem Mikrozensus, die das WSI für alle Bundesländer und detailliert für insgesamt 39 Regionen der Bundesrepublik ausgewertet hat, zeigen: Höhe und Entwicklungstendenzen der Kinderarmut unterscheiden sich regional stark. Vor dem Hintergrund der starken Zuwanderung könnte die Kinderarmut in den kommenden Jahren noch spürbar steigen. Entscheidender Faktor, um Kinderarmut zu verhindern, seien Berufstätigkeit und existenzsichernde Einkommen der Eltern, so eine Einschätzung.

Bundesweit hat die Kinderarmutsquote über das vergangene Jahrzehnt leicht, die absolute Zahl armer Kinder

spürbar abgenommen. Mit 19% sind Kinder jedoch weiterhin deutlich häufiger arm als der Durchschnitt der Bevölkerung (15,4%).

Viele der in den vergangenen Jahren nach Deutschland geflüchteten Kinder und Jugendlichen tragen ein hohes Risiko, in Armut aufzuwachsen. Das legen Daten zur Armutsquote von Familien nahe, die bereits früher aus dem Nahen und Mittleren Osten eingewandert sind. So haben 34% dieser Familien mit Kindern, nur ein Einkommen unterhalb der Armutsschwelle. Bei Familien aus Serbien und aus Afrika beträgt die Armutsquote sogar über 40%.

Quelle: Hans-Böckler-Stiftung; weitere Informationen:
www.boeckler.de/wsi_62998.htm

Armutsbericht 2016: Paritätischer Gesamtverband kritisiert anhaltend hohe Armut

Der Paritätische Wohlfahrtsverband beklagt in seinem aktuellen Armutsbericht ein Verharren der Armutsquote in Deutschland auf hohem Niveau. Der Bericht wurde erstmals in erweiterter Form und unter Mitwirkung weiterer Verbände und Fachorganisationen erstellt (Paritätischer Gesamtverband, Deutsches Kinderhilfswerk, Volkssolidarität Bundesverband, BAG Wohnungslosenhilfe, Deutscher Kinderschutzbund, Verband alleinerziehender Mütter und Väter, Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte und die Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie). PRO ASYL hat sich zudem mit seiner flüchtlingspolitischen Expertise in die Erstellung des Berichts eingebracht.

Während in neun Bundesländern die Armutsquoten 2014 gesunken seien, belegt der Bericht einen Anstieg der

Armut in den bevölkerungsreichen Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen. Hauptrisikogruppen seien Alleinerziehende und Erwerbslose sowie Rentnerinnen und Rentner, deren Armutsquote rasant gestiegen sei und erstmals über dem Durchschnitt liege. Die Herausgeber sehen daher auch keinerlei Anlass zur Entwarnung und fordern von der Bundesregierung einen sozial- und steuerpolitischen Kurswechsel, um dringend notwendige Maßnahmen zur Armutsbekämpfung auf den Weg zu bringen.

Quelle und weitere Informationen:

www.der-paritaetische.de/armutsbericht

Informationen zum Armutskongress am 7. und 8. Juli 2016 in Berlin:

www.armutskongress.de

Expertise: Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen

Im Januar 2016 hat der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) und die Robert Bosch Stiftung eine Expertise zum bisherigen Forschungsstand zur Integration und Teilhabe von Flüchtlingen in Deutschland veröffentlicht. Sie wurde im Rahmen einer Machbarkeitsstudie für ein Forschungsvorhaben zur Integration von Flüchtlingen erstellt, das von 2016 bis 2017 durchgeführt wird. Das Forschungsprojekt wird die Sicht der Flüchtlinge in den Mittelpunkt rücken. Für die Expertise wurden die Bereiche Arbeitsmarktzugang, Bildung und Ausbildung, sozialstaatliche Leistungen, Unterbringung, Gesundheit und Gesundheitsversorgung, soziokulturelle Integration, Qualifikation sowie Erwartungen und persönliche Ziele von Flüchtlingen untersucht. Eine Vielzahl von Forschungslücken wurden identifiziert: Es man-

gelt „an einem belastbaren quantitativen Gesamtüberblick zur Lebens- und Integrationssituation, der zudem eine Unterscheidung zwischen Flüchtlingsgruppen sowie einen Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen und zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ermöglicht“. Zudem ist kaum etwas über das gesellschaftliche und politische Engagement von Flüchtlingen bekannt.

Quelle: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft

Download der Expertise: www.svr-migration.de



Formulierungshilfen für einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch

In der aktuellen gesellschaftlichen Debatte über Flucht, Asyl und das Zusammenleben im Einwanderungsland geht sprachlich einiges durcheinander. Vor diesem Hintergrund haben das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuarbeit (IDA) und die Neuen deutschen Medienmacher das „Glossar der Neuen deutschen Medienmacher. Formulierungshilfen für einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch in der Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft“ herausgegeben. Auf eine inhaltliche Einführung zur Relevanz von diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch und einer Hinführung unter der Überschrift „Wer sind ‚wir‘, wer sind ‚die Anderen‘?“ fol-

gen Kapitel zu den Themen Migration, Kriminalität, Musliminnen und Muslime, Jüdinnen und Juden sowie Flucht und Asyl, in denen jeweils im Stil kurzer Lexikonbeiträge die Begriffe sowie die Chancen oder Fallstricke ihrer Verwendung erläutert werden. Die Arbeitshilfe wurde an den Einsatz in Bildungs- und Jugendarbeit, an die Erwachsenenbildung sowie an die Arbeit mit Migranten und Geflüchteten angepasst.

Quelle, weitere Informationen und Bestellmöglichkeit:
www.idaev.de/publikationen/reader/reader.html

Menschenrechte: Bildungsmaterialien für Jugendliche und Erwachsene

Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat Materialien für die Menschenrechtsbildung von Jugendlichen und Erwachsenen veröffentlicht. Die Bildungsmaterialien vermitteln Grundwissen über Menschenrechte, erklären das Menschenrechtssystem der Vereinten Nationen und zeigen auf, welche Rolle Menschenrechte im Alltag spielen. In sechs Modulen werden Themen wie Schutz vor Diskriminierung, Zugang zum Recht, Behinderung, Kinderrechte sowie Flucht und Asyl behandelt. Am Ende jedes Moduls werden in sogenannten Übungen verschiedene Methoden für die Bildungsarbeit vorgestellt. Ein Glossar erläutert wichtige menschenrechtliche Fachbegriffe.

Die Bildungsmaterialien können im schulischen und außerschulischen Kontext eingesetzt werden und sind für die Arbeit mit jungen Menschen ab 15 Jahren geeignet.

Quelle, weitere Informationen, Bestellmöglichkeit und Download:
www.institut-fuer-menschenrechte.de



Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert

Der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (European Association for the Education for Adults – EAEA) ruft im „Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert“ dazu auf, „ein Lernendes Europa zu schaffen: ein Europa, in dem alle notwendigen Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten vorhanden sind, um die Zukunft auf positive Weise zu bewältigen.“ – wie es im Einleitungstext heißt. Die Initiatorinnen und Initiatoren rufen zur Weiterentwick-

lung der Wissensgesellschaft auf, die sich den Herausforderungen der Zeit stellt. Damit verbunden geht es um die Forderung nach Investitionen im Bereich Erwachsenenbildung auf europäischer, nationaler, regionaler und lokaler Ebene.

www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto_full_de.pdf

Publikation „Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland“ erschienen

Werte spielen in unserem Leben eine wichtige Rolle. Als Vorstellungen von Wünschenswertem geben sie uns Orientierung für unser Handeln und den Umgang miteinander. Für das Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft sind gemeinsam geteilte und gelebte Werte wie Gleichheit, Freiheit, Respekt unverzichtbar. Zudem ist es für ein Leben in Vielfalt wichtig, mit unterschiedlichen Lebensstilen und Wertvorstellungen umgehen zu können. Wertebildung – als Prozess der Wert- und Kompetenzentwicklung – ist daher für den Einzelnen und die Gesellschaft wesentlich. Doch wie bilden sich Werte? Wie kann Wertebildung gezielt gefördert werden? Und wie sieht die Praxis aus?

Diesen Fragen ist die Bertelsmann Stiftung zusammen mit Experten nachgegangen. Der Forschungsstand wurde aufbereitet, gute Beispiele im In- und Ausland identifiziert und analysiert und Gespräche mit Forschern und Praktikern geführt. Die Ergebnisse sind in den Band eingeflossen. Die Beiträge beleuchten die Fachdebatte und zeigen anschaulich, wie Familie, Kita, Schule, Jugendar-

beit und Peergroup zur Wertebildung von Kindern und Jugendlichen beitragen, was gute Praxis ausmacht und wo Herausforderungen bestehen. Pädagogische Konzepte werden anhand von Beispielen vorgestellt und erläutert. Lebendige Einblicke in die Praxis geben fünf Interviews mit ausgewiesenen Experten. Ein weiteres Kapitel zeigt internationale Trends auf. Abschließend formuliert der Band einige übergreifende Empfehlungen für eine zeitgemäße Wertebildung.

Zusammengenommen zeigen die Beiträge, wie wichtig die Sozialisationsinstanzen für die Wertebildung sind. Eine große Rolle spielen authentische Vorbilder, ein wertschätzendes Umfeld und Gelegenheiten, sich mit Werten auseinanderzusetzen. Gute Ansätze knüpfen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen an, verbinden erfahrungsbasiertes Lernen mit Reflexion und Kompetenzerwerb. Wichtig für gelingende Wertebildung sind qualifizierte Fachkräfte und die Verbreitung guter Konzepte.

www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/wertebildung

Stärkung einer kommunalen Kinder- und Jugendbeteiligung

Mit einem Positionspapier fordert die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) eine Stärkung der Beteiligungsrechte auf kommunaler Ebene. Es werden Beteiligungsformate aufgezeigt, die – angepasst an die jeweiligen kommunalen Gegebenheiten – Anwendung finden können. Kinder und Jugendliche wollen ihre Umgebung und Lebensrealität mitgestalten und bei gesellschaftlichen und politischen Prozessen mitentscheiden. Sie haben ein Interesse daran, das Hier und Jetzt wirksam zu beeinflussen und bei den Weichenstellungen für ihre Zukunft gefragt zu werden. Aus Sicht der AGJ ist Partizipation von Kindern und Jugendlichen gerade in der Kommune unverzichtbar. Es ist ein gesetzlich verbrieftes Recht, es geht darum, das unmittelbare Umfeld mitzugestalten und die Kommunen können entsprechende Möglichkeiten schaffen.

Beteiligung ist eine zentrale Dimension des Wohlbefindens junger Menschen. Die Erfahrung, dass die eigenen

Ansichten wahrgenommen und Anliegen berücksichtigt werden, trägt wesentlich zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit und eines gesunden Selbstbewusstseins bei. Doch nicht nur für Kinder und Jugendliche ist Beteiligung ein Gewinn. Die am Prozess beteiligten Erwachsenen in Institutionen, Politik und Verwaltungen erhalten wertvolle Erkenntnisse, gewinnen wichtige Einsichten in die Lebenswirklichkeit der jungen Generation und entdecken neue Perspektiven, wenn sie Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst nehmen. Aus diesen Gründen hält die AGJ Kinder- und Jugendbeteiligung für zentral und fordert mit diesem Positionspapier eine Stärkung auf kommunaler Ebene.

Quelle: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Download des Positionspapiers: www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/user_upload/Kommunale_Kinder-_und_Jugendbeteiligung.pdf

Verstärker – Netzwerk für politische Bildungsarbeit

Das offene Netzwerk Verstärker der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) ist die Plattform rund um die politische Bildungsarbeit mit und für bildungsbenachteiligte Jugendliche. Ziel ist es, sie politisch zu bilden und zu aktivieren. Nicht alle Menschen werden aufgrund ihrer Lebenswelten, Themeninteressen und ihrem Mediennutzungsverhalten mit klassischen Angeboten der politischen Bildung gleichermaßen erreicht. Um sie am politischen Geschehen zu beteiligen, bedarf es einer passenden Auswahl von Methoden und Themen, Orte und Sprache.

Für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die sich im Bereich der politischen Bildung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen engagieren, bietet das Netzwerk einen professionellen Austausch und Qualifizierungen an und organisiert die Vernetzung.

Die Arbeitsweise von Verstärker zeichnet sich durch ein hohes Maß an Partizipation aus. Die Akteure äußern Bedarfe und Wünsche, woraus neue Themen und Projekte entstehen. So wurden eine Qualifizierungsreihe und Workshop-Konzepte entwickelt und durchgeführt sowie Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit der Zielgruppe formuliert. Themen wie Lobbyarbeit und Inklusion werden bearbeitet.

Diese Themen stehen auch 2016 im Mittelpunkt. Hinzu kommen Themen im Kontext von Flucht, Vertreibung und Asyl. Sie werden unter anderem bei der Projektarbeit,

in Arbeitsgruppen und durch die Entwicklung von neuen Konzepten bearbeitet. Auf einer jährlichen Fachtagung kann die eigene Praxis mit neusten Erkenntnissen abgeglichen, können Kontakte geknüpft und das Netzwerk mit Leben gefüllt werden. Am 8. und 9. November 2016 findet in Berlin das nächste Treffen statt. Ein Thema wird „Flucht und Asyl“ sein.

Verstärker bietet eine Qualifizierungsreihe an, die grundlegende Kenntnisse und praxisrelevante (Methoden-) Kompetenzen für eine aktivierende politische Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermittelt. Auch 2016 werden wieder zweitägige Workshops im Rahmen von „Aktion16“ stattfinden. Hierbei werden gezielt Jugendliche und junge Erwachsene aus bildungsbenachteiligten Zielgruppen mit politischen Bildungsformaten angesprochen, die nah an der Lebenswelt ansetzen und Spaß machen. Aktuell bietet Verstärker fünf Konzepte zur Durchführung an. Die Workshops werden bundesweit und kostenfrei von Teamerinnen und Teamern des Netzwerks durchgeführt.

Neue Interessenten am Netzwerk Verstärker sind jederzeit und gerne willkommen!

Kontakt: verstaerker@juliapfinder.de oder verstaerker@bpb.de

Weitere Informationen: www.bpb.de/verstaerker

Internationale Jugendarbeit. Bildung – Vielfalt – Teilhabe

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. hat die Broschüre „Internationale Jugendarbeit. Bildung – Vielfalt – Teilhabe“ veröffentlicht. Sie wendet sich insbesondere an Einsteiger/-innen sowie Interessierte an internationalen Begegnungen und Austauschmaßnahmen und möchte klären, was unter Internationaler Jugendarbeit zu verstehen ist, welche Ziele mit ihr verfolgt werden und welche Wirkung sie in persönlicher, fachlicher und gesellschaftlicher Hinsicht hat. Eine inhaltlich etwas ausführlichere und vom Umfang her erweiterte Version dieser Einführungsbroschüre richtet sich an Fachkräfte und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe. Im

Rahmen der JiVE-Teilinitiative Kommune goes International hat diese einen „Wegweiser Internationale Jugendarbeit – ein Überblick für Kommunen“ herausgegeben, der mit guten Argumenten und Fakten den Nutzen der Internationalen Jugendarbeit vor Ort untermauert.

Quelle, Download und Bestellmöglichkeit: www.ijab.de



Ausschreibungen und Wettbewerbe

Jugendwettbewerb DenkT@g 2016

In dem bundesweiten Internetwettbewerb „DenkT@g“ werden junge Leute zwischen 16 und 22 Jahren dazu aufgerufen, sich mit der Erinnerung an Shoah und NS-Diktatur, aber auch mit aktuellen Fragen von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit auseinanderzusetzen und ihr Projekt mit Hilfe von digitalen Medien zu dokumen-

tieren. Der Wettbewerb ist Teil einer Reihe von bundesweiten Projekten der Konrad-Adenauer-Stiftung im Umfeld des Gedenktages für die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar. Einsendeschluss ist der 31. Oktober 2016.

Quelle und weitere Informationen: www.denktag.de

Deutscher Bürgerpreis 2016

Das Motto des Deutschen Bürgerpreises 2016 lautet: „Integration gemeinsam leben!“ Bis zum 30. Juni 2016 können engagierte Mitmenschen für die Kategorien „U21“, „Alltagshelden“, „Engagierte Unternehmer“ und „Lebenswerk“ vorgeschlagen werden – Menschen, die Integration in die Gesellschaft erleichtern. Die Preisträger/-innen erhalten Geld- und Sachpreise für ihr ehrenamtliches Projekt.

Der Bürgerpreis wird ausgeschrieben von einem Bündnis aus Sparkassen, Bundestagsabgeordneten, Städten, Landkreisen und Gemeinden. Es trägt den Namen „für mich. für uns. für alle.“

Quelle und weitere Informationen: www.deutscher-buergerpreis.de

Deutscher Multimediapreis mb21 ausgeschrieben

Alle, die Spaß am kreativen Umgang mit Medien haben, können sich bis zum 7. August 2016 mit ihren Ideen für den Deutschen Multimediapreis mb21 bewerben. Ob App, Games oder Software, eine Performance oder Installation: Gefragt sind digitale, netzbasierte, interaktive und cross-mediale Projekte und Produktionen. Bei Multimedia geht es um die Verknüpfung der unterschiedlichsten Medien – on- und offline. Alle Wettbewerbseinreichungen werden in fünf verschiedenen Altersgruppen und mehreren Sonderkategorien bewertet. Zusätzliche Gewinnchancen bie-

tet der Sonderpreis des Bundesjugendministeriums zum Thema „Zweite Heimat“. Mitmachen können alle, die zum Zeitpunkt der Einreichung nicht älter als 25 Jahre sind. Alle nominierten Projekte werden zum Festival nach Dresden eingeladen und dort vom 11. bis 13. November 2016 präsentiert und ausgezeichnet.

Quelle: BMFSFJ; weitere Informationen zum Wettbewerb: www.mb21.de

Veranstaltungen

17. und 18. August 2016

Weimar

Wohlstand ohne Wachstum: Bildungsansätze für das gute Leben im 21. Jahrhundert

Veranstalter: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar unter Mitarbeit des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.
www.ejbweimar.de

14. und 15. September 2016

Bad Malente

Fachtagung zum Thema Arbeitsrecht im Rahmen der AdB-Fachkommission Verwaltung und Finanzen

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

22. und 23. September 2016

Berlin

Digitalisierung in der Kinder und Jugendhilfe – Chancen und Herausforderungen

Veranstalter: Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe
www.jugendhilfeportal.de

26. bis 28. September 2016

Dortmund

Bundesweiter Fachkongress Kinder- und Jugendarbeit 2016

Veranstalter: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e. V. und Technische Universität Dortmund
www.fachkongress-jugendarbeit.de

29. September 2016

Bundesweit

Deutscher Weiterbildungstag

Veranstalter: Gemeinsame Initiative verschiedener Verbände, Institutionen und Unternehmen der Weiterbildungsbranche
www.deutscher-weiterbildungstag.de

6. und 7. Oktober 2016

Bielefeld

Fortbildung Öffentlichkeitsarbeit „Praxisorientierter Workshop zur Erstellung von Videoclips“

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

5. und 6. Dezember 2016

Berlin

Fachtagung „Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten“

Veranstalter: Transferstelle politische Bildung; Berliner Landeszentrale für politische Bildung; Arbeitsbereich politische Bildung des Otto-Suhr-Institutes der FU Berlin, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

<https://transfer-politische-bildung.de>

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 5–7/2016 Schwerpunkt: Dresden

Heft 8/2016 Schwerpunkt: Syrien, Irak und Region

Heft 9/2016 Schwerpunkt: Antidiskriminierung

Heft 10–11/2016 Schwerpunkt: UN und Menschenrechte

Heft 12–13/2016 Schwerpunkt: Energie global

Heft 14–15/2016 Schwerpunkt: Zufluchtsgesellschaft Deutschland

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

Blätter für deutsche und internationale Politik,

Heft 2/2016 Schwerpunkte z. B.: Flucht, Integration, Klimawandel, Sexualisierte Gewalt, Fünf Jahre Arabellion: Das Ende eines Traums?

Heft 3/2016 Schwerpunkte z. B.: Globalisierung, Menschenrechte, Die Verachtung der Armen

Heft 4/2016 Schwerpunkte z. B.: Volksparteien im Visier: Der Angriff der AfD; SPD: Ohne Solidarität ist alles nichts; Clinton vs. Trump: Das kleinere Übel?

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

couragiert – Das Magazin für demokratisches Handeln und Zivilcourage, Heft 1/2016 Schwerpunkt: Umkämpfte Arenen. Wie der Fußball ein ganzes Land politisiert

Bezug: Aktion Zivilcourage e. V., Postfach 100228, 01782 Pirna; www.aktion-zivilcourage.de; www.couragiert-magazin.de

deutsche jugend, Heft 2/2016 Schwerpunkt: Empirische Forschung zu Jugend und Jugendarbeit

Heft 3/2016 Schwerpunkt: Naturerfahrungen und Nachhaltigkeit

Heft 4/2016 Schwerpunkt: Fremde als Chance und Problem

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

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2/2016

Schwerpunkt: Werte in der Erwachsenenbildung

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

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts,

Heft 3/2015 Schwerpunkt: Kinderrechte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Warum die Umsetzung ein schwieriger Prozess ist

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

Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, Heft 1/2015 Schwerpunkt: 1939–1945. Die Jugend und der Krieg/La jeunesse et la guerre

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

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2016** Schwerpunkt: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung

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

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 1/2016 Schwerpunkt: Integration und Inklusion/Intégration et inclusion

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 1/2016** Schwerpunkt: Ökonomische Vernunft

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

Gegen Vergessen – Für Demokratie, Heft 88/2016 Schwerpunkt: Politische Bildung

Bezug: Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V., Stauffenbergstr. 13–14, 10785 Berlin; www.gegen-vergessen.de

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 1/2016 Schwerpunkte u. a.: Flucht, Asyl, Integration; Parteien und Medien; Wahlen; Parlament; Soziale Ungleichheit; Armut und Teilhabe

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

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 1/2016** Schwerpunkt: Lernräume

Bezug: www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 1/2016** Schwerpunkt: Medien wirken

Heft 2/2016 Schwerpunkt: Vertreibung, Flucht, Asyl

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 1/2016** Schwerpunkt: Islamistischer Radikalisierung Jugendlicher vorbeugen

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

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Heft 27/2016 Schwerpunkt: Universität und Erwachsenenbildung. Impulse, Spannungen und Kooperationen

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, Heft 1/2016 Schwerpunkt: schule.smart.mobil

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

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, Heft 3/2016 Schwerpunkt: Kommen & Bleiben. Integration in Deutschland

Heft 4/2016 Schwerpunkt: Tür an Tür. Nachbarschaftspolitik der EU

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

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, Heft 1/2016 Schwerpunkt: BIG DATA

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

Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, Heft 6/2015 Schwerpunkte: Nachhaltigkeit (Sek. I); Sozialstruktur (Sek. II)

Heft 1/2016 Schwerpunkte: Islam ≠ Islamismus (Sek. I); Präsidentschaftliche Demokratie (Sek. II)

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

pb-digital

ENGLOB – Europaweite Datenbank zum Globalen Lernen

Die vom World University Service (WUS) betreute Europäische Datenbank zum Globalen Lernen (ENGLOB) bietet als Teil der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd Organisationen des Globalen Lernens eine einmalige Möglichkeit, sich mit weiteren Akteurinnen und Akteuren aus der Szene zu vernetzen. Mit der kostenfreien Registrierung der eigenen Organisation wird man Teil eines europäischen Netzwerks und verschafft sich neue Kontakte nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa. Die europaweit einmalige Anlaufstelle dient dem Erfahrungsaustausch und dem Aufbau von Partnerschaften auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene. In der Datenbank haben sich ca. 1.800 staatliche und nichtstaatliche Organisationen eingetragen. Entwickelt wurde ENGLOB in Kooperation mit dem Nord-Süd-Zentrum des Europarates in Lissabon, den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Global Education Week aus ganz Europa, dem Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP) und dem Development Education Forum von CONCORD.

www.globaleducation.de

Quelle: World University Service – Deutsches Komitee e. V.;

www.informationsstelle-nord-sued.de

„Ankommen“ per App für Flüchtlinge

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Bundesagentur für Arbeit (BA), das Goethe Institut und der Bayerische Rundfunk haben gemeinsam eine App entwickelt, die Asylbewerberinnen und -bewerber mit guter Bleibeperspektive in den ersten Wochen nach der Ankunft in Deutschland beim – so auch ihr Name: „Ankommen“ unterstützen möchte. Sie ist die erste App, die bundesweit und von den zuständigen Institutionen entwickelt wurde und künftig die Lücke zu bereits vorhandenen, meist lokal ausgerichteten Flüchtlings-Apps schließt.

Quelle und weitere Informationen: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/2016/01/vorstellung-bamf-app.html

Informationsportal: Integration von Flüchtlingen aktiv unterstützen

Der Deutsche Präventionstag, der Landespräventionsrat Niedersachsen und das Deutsch-Europäische Forum für

Urbane Sicherheit haben am 1. März 2016 das Informations- und Kommunikationsportal pufii.de „Präventive Unterstützung für Integrations-Initiativen“ freigeschaltet, das Ideen- und Erfahrungsaustausch zu Integrations-Initiativen ermöglicht. Das Portal bietet allen, die sich im Bereich Integration und Prävention engagieren, die Möglichkeit, Projekte und Projektideen mit den Themenschwerpunkten Prävention, Integration und Inklusion vorzustellen und diese anderen Fachkräfte zugänglich zu machen.

www.pufii.de

Informationen der Heimvolkshochschulen zum Thema Flucht, Migration, Asyl

Der Landesverband der Heimvolkshochschulen hat im Netz die Angebote und Berichte der Heimvolkshochschulen zum Thema Flucht, Migration, Asyl zusammengetragen. Mehr als 60 Seminare für geflüchtete Menschen, Ehrenamtliche und Fachkräfte, die mit Flüchtlingen arbeiten, sind dort zu finden. Außerdem Erfahrungsberichte aus Angeboten, die schon stattgefunden haben. Auf der Website werden auch geflüchtete Menschen vorgestellt, die in der HVHS nicht nur Seminare besuchen, sondern geblieben sind.

www.migration-hvhs.de

Toolbox OPIN für die ePartizipation Jugendlicher

Wie gelingt es, Jugendliche aktiv in die politische Entscheidungsfindung einzubinden und ihr Vertrauen in politische Institutionen zu stärken? Die Antwort ist: OPIN! Weniger als ein Jahr nach seinem Start veröffentlicht das europaweite Innovationsprojekt „EUth – Tools and Tips for Mobile and Digital Youth Participation in and across Europe“ die erste Version seiner neuen Toolbox OPIN für die ePartizipation Jugendlicher. Sie kombiniert eine mehrsprachige Online-Plattform mit einer App und stellt eine breite Informationsvielfalt für Initiatoren von Beteiligungsprojekten zur Verfügung – sowohl in Sachen Software als auch hinsichtlich Betreuung und Beratung. EUth ist ein europaweites Projekt (2015–2018), das durch Mittel des EU-Förderprogramms für Forschung und Innovation „Horizont 2020“ gefördert wird. Projektkoordinator ist NEXUS Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung (Deutschland). Weitere Partner kommen aus Frankreich, Belgien, Slovenien, Luxemburg, Italien, Schweden und Dänemark.

Weitere Informationen: www.euth.net

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2016

47. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Ulrich Ballhausen und Dr. Paul Ciupke

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Dr. Meron Mendel, Wolfgang Pauls, Dr. Beate Rosenzweig, Ulrike Steimann

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.