

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2019

THEMA IM FOKUS

Politische Bildung – Verständnisse und Aufbrüche

4 | **Politische Bildung und die
Seismographen gesellschaft-
licher Probleme**

Orientierungspunkte für die
Ausbildung eines politischen
Problembewusstseins

von Oliver Dimbath

11 | **Was ist politische Bildung?**

Eine begriffliche Annäherung über
verschiedene Zugänge

von Alexander Wohnig

18 | **Politische Bildung in der
Demokratie ist demokratische
Bildung**

Eine Selbstvergewisserung

von Paul Ciupke

24 | **Wie politisch muss und darf
politische Bildung sein?**

Ein Beitrag zur „Frankfurter
Erklärung. Für eine kritisch-
emanzipatorische politische
Bildung“

von Bettina Lösch

27 | **Mut zur Unausgewogenheit**

Überlegungen zum Umgang mit
rechtspopulistischen Interventi-
onen in die politische Bildung

von Michael Sturm

35 | **60 Jahre AdB – 60 Jahre
Mitgestaltung der Demokratie**

Aufbruch im 21. Jahrhundert

von Ulrich Ballhausen, Ina
Bielenberg und Friedrun Erben

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2019

Zu diesem Heft

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. feiert 2019 sein 60. Gründungsjubiläum – ein schöner Anlass, um in dieser aktuellen Ausgabe seiner Fachzeitschrift die politische Bildung selbst in den Fokus zu rücken und in kritischer Reflexion eine Positionsbestimmung vorzunehmen: Wo steht die politische Bildung? Wie verortet sie sich in der aktuellen fachlichen und politischen Diskussion? Wie politisch ist sie, wie politisch darf sie sein?

Wie wichtig es ist, Position zu beziehen, zeigt die aktuelle Situation vieler Träger politischer Bildung und anderer zivilgesellschaftlicher Organisationen, die rechtspopulistischen Angriffen ausgesetzt sind und mit ihrer Arbeit in Frage gestellt werden. Das sorgt für Verunsicherung, zwingt die politischen Bildner*innen aber auch, eine klare Haltung entgegenzusetzen.

„Ich bin nicht neutral ... – ... für Demokratie, Grund- und Menschenrechte“ – so lautet eine Postkartenaktion des Landesverbands NRW der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e. V. Mit einem begleitenden Aufruf appelliert der Verband an Bildungsakteure und Zivilgesellschaft, Solidarität zu zeigen, wenn Menschen, Gruppen und Einrichtungen rechtspopulistischen Angriffen ausgesetzt sind und ein offener Diskurs nicht mehr möglich ist.

Um die Gesellschaft demokratisch und weltoffen zu gestalten, braucht es aktive Bürger*innen, eine lebendige Partizipationskultur und einen offenen, wertschätzenden Dialog aller Beteiligten. Welche Rolle die politische Bildung dabei spielt, das ist das Thema dieser Ausgabe unserer Zeitschrift. Ausgehend von der Frage, wie neuere sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen für die politische Bildung genutzt werden können, reflektiert sie das (Selbst-)Verständnis politischer Bildung und stellt unterschiedliche Konzepte der politischen Bildung vor. Deutlich wird, das zeigt dieses Heft: Politische Bildner*innen gründen ihre Arbeit auf hohen fachlichen Standards und richten sie an Grund- und Menschenrechten aus.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes:

Neue Welt(un)ordnung

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:

Politische Bildung –

Verständnisse und Aufbrüche

- 4 **Politische Bildung und die Seismographen gesellschaftlicher Probleme** von Oliver Dimbath
- 11 **Was ist politische Bildung?** von Alexander Wohnig
- 18 **Politische Bildung in der Demokratie ist demokratische Bildung** von Paul Ciupke
- 24 **Wie politisch muss und darf politische Bildung sein?** von Bettina Lösch
- 27 **Mut zur Unausgewogenheit** von Michael Sturm
- 35 **60 Jahre AdB – 60 Jahre Mitgestaltung der Demokratie** von Ulrich Ballhausen, Ina Bielenberg und Friedrun Erben

Forum

- 42 **Desiderius-Erasmus: Wird der Bock zum Gärtner gemacht?** von Johannes Schillo

Politische Bildung praktisch

- 46 **Trainieren für Zusammenhalt und Respekt** von Jan Krebs

Jahresthema im AdB

- 51 **Das Grundgesetz leben** von Michael Parak und Dennis Riffel

Rezensionen

- 56 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 66 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 79 **Personalien**
- 80 **Aus Profession und Politik**
- 89 **Ausschreibungen und Wettbewerbe**
- 91 **Veranstaltungen**
- 92 **Zeitschriftenschau**
- 94 **pb-digital**
- 96 **Impressum**

Politische Bildung und die Seismographen gesellschaftlicher Probleme

Orientierungspunkte für die Ausbildung eines politischen Problembewusstseins

Die Angebote politischer Bildung sind von der Lebenswirklichkeit und dem Alltag der Teilnehmer*innen geprägt, zu denen auch Sorgen um die Zerstörung der Umwelt, Orientierungsschwierigkeiten in schnelllebigen Zeiten oder Ängste vor dem sozialen Abstieg gehören. Diese Alltagserfahrungen verweisen auf gesellschaftliche Entwicklungen, mit denen sich politische Bildung auseinandersetzen muss. In sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen werden diese Entwicklungen entdeckt und analysiert, allerdings oft überpointiert und dramatisierend. Auf welche aktuellen gesellschaftlichen Probleme verweisen neuere sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen und wie können sie für die politische Bildung genutzt werden? Diesen Fragen geht dieser Beitrag nach. von Oliver Dimbath

Seit im Jahr 1986 die Veröffentlichung der Zeitdiagnose einer Risikogesellschaft, in der der Soziologe *Ulrich Beck* vor der Produktion technischer Risiken, die von gesellschaftlichen Institutionen nicht mehr verantwortet werden können, warnt, mit dem Reaktorunglück von Tschernobyl zusammenfiel, sind Zeitdiagnostiker als Mahner gesellschaftspolitischer Fehlsteuerungen erneut ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Parallel mit dem Boom an zeitdiagnostischen Arbeiten wie der Feststellung einer fortschreitenden gesellschaftlichen Beschleunigung durch *Hartmut Rosa* (2005) oder einer Veränderung sozialer Relevanzzuschreibungen weg vom Allgemeinen hin zum Singulären bei *Andreas Reckwitz* (2018) ist vor allem seitens der Fachwissenschaften immer wieder Kritik an solchen allumfassenden Gesellschaftsanalysen geübt worden. Gleichwohl befeuern Zeitdiagnosen die Diskussion über die gesellschaftspolitische Lage in der politischen und massenmedialen Öffentlichkeit und bieten damit Anknüpfungspunkte auch für die politische Bildung.

Um mögliche Nutzungspotenziale sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnosen für die non-formale politische Bildung auszuloten wird in einem ersten Schritt geklärt, welche Art von Texten unter das Genre der Zeit- oder Gegenwartsdi-

agnose fällt. Sodann werden Überlegungen zur Verwendung zeitdiagnostischer Aussagen im Kontext politischer Bildung angestellt. Zeitdiagnosen sind als Beobachtungen oder „Seismographen“ gesellschaftlichen Wandels Impulsgeber für die bildungsspezifische Entwicklung des gesellschaftspolitischen Bewusstseins. Zudem können sie selbst zum Gegenstand politischer Bildungsarbeit werden, wenn darüber reflektiert wird, wie mit Zeitdiagnosen umzugehen ist. Das Hauptaugenmerk liegt im Folgenden jedoch auf der Beobachtungsleistung. Die für einen reflektierten Umgang mit Gegenwartsdiagnosen im Kontext der politischen Bildung erforderlichen Reflexionen können hier in einem Fazit lediglich angedeutet werden.

Was heißt Zeitdiagnostik?

Zeit- oder Gegenwartsdiagnosen behandeln aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen. Zu erkennen sind sie oft bereits am Titel, wenn sie eine neue Form der Gesellschaft (XY-Gesellschaft bzw. Gesellschaft der/des XY), eine neue Generation (Generation XY) oder einen neuen sozialen Prozess (XY-isierung oder XY-igung) thematisieren (vgl. Dimbath 2016). Dabei beziehen sie sich in der Regel auf Momente von gesellschaftspolitischer Tragweite – es geht

also nicht primär um allgemeine Menschheitsprobleme zu einem bestimmten weltgeschichtlichen Zeitpunkt, sondern um die Auseinandersetzung mit den Folgen massenhaften sozialen Verhaltens sowie seiner institutionellen Rahmenbedingungen. Zentral ist, dass die einem zeitdiagnostischen Argument zugrundeliegenden Beobachtungen auf möglichst einen Nenner gebracht werden. In Form einer Hypothese oder Behauptung wird dieser dann als das charakteristische Merkmal der jeweiligen Gegenwart schlechthin ausgewiesen. Notwendig resultiert dies in vereinfachende beziehungsweise stark pointierte Einschätzungen komplexer und in der Regel ansonsten wissenschaftlich abgebildeter Zusammenhänge, die einem außerwissenschaftlichen Publikum einen Eindruck der aktuellen „Lage“ vermitteln sollen.

Entsprechend können Zeitdiagnosen auch nicht in der präziseren wissenschaftlichen Fachsprache abgefasst sein, sondern müssen von ihrer Zielgruppe – und das ist üblicherweise das gebildete Bürgertum oder die sogenannte Mittelschicht – auch ohne tiefere Fachkenntnis gelesen und verstanden werden können. Da sie als Vermittlungsangebot „der“ Wissenschaft an „die“ Gesellschaft zu sehen sind, sich aufgrund der höheren Reichweite einer marktgängigen Verbreitungsstrategie unterwerfen und deshalb auch inhaltlich neugierig machen müssen, sind sie darauf angewiesen, die Klaviatur des Dramatischen zu bedienen (vgl. Dimbath 2015). Mit anderen Worten greifen sie typischerweise entweder eine aktuell verbreitete gesellschaftspolitische Stimmungslage auf, oder sie warnen vor einer nahenden Katastrophe. Üblicherweise ist es der gezielt eingesetzte Alarmismus (vgl. Bogner 2012), der zeitdiagnostische Werke auch in den Blick der massenmedialen und politischen Öffentlichkeit rückt: Sie sind erfolgreich, wenn es ihnen gelungen ist, den „Nerv“ zu treffen.

Sozialwissenschaftliche Zeit- und Gegenwartsdiagnosen handeln sich damit aber auch ein Problem ein: Einerseits sind sie auf eine größere, außerwissenschaftliche Leser*innenschaft gerichtet. Andererseits werden sie bisweilen auch als wissenschaftliche Texte wahrgenommen. Mitunter entsteht der Eindruck als entwickle sich synchron zum Erfolg einer Zeitdiagnose in den Feuilletons der Leitmedien die Kritik vonseiten der Scientific Community. Von letzterer werden die zeitdiagnostischen Thesen einer strengen Plausibilitätsprüfung unterzogen, der sie in der Regel nicht standhalten. Das wäre nicht weiter problematisch, wenn die Autor*innen keine Angehörigen des Wissenschaftssystems wären. Die Anforderungen an wissenschaftliche Argumentationen sind genaue Quellenarbeit,

empirische Fundierung oder logische und nachvollziehbare Aussagen und nicht massenpublikumswirksames und gut verkäufliches Erzählen (vgl. zur Kritik z. B. Osrecki 2011). Gleichwohl aber gelten Zeitdiagnosen der Öffentlichkeit als Orientierung gebender Wissenstransfer vonseiten der Wissenschaft. Kurzum, das Genre der Zeit- und Gegenwartsdiagnostik ist ein zweiseitiges Schwert. Die dort verdichteten und so verkürzt wie stilisiert oder überzeichnet dargebotenen wissenschaftlichen Einsichten können gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen befeuern. Inwieweit diese Einsichten aber auch tatsächlich wissenschaftlich zu rechtfertigen sind oder ob eine allzu gefällige Darstellungsweise sowie eine holzschnittartige Generalisierung und Typisierung eine adäquate Einschätzung der gesellschaftlichen Lage nicht eher behindert, bleibt ein „Risiko der Gegenwartsdiagnose“ (Joas 1988).

Historisch reicht die zeitdiagnostische Praxis zurück bis zu den Anfängen der Sozialwissenschaften im 19. Jahrhundert. So lesen sich beispielsweise *Émile Durkheims* (1996) Untersuchung „Über soziale Arbeitsteilung“ von 1893 oder *Max Webers* 1925 erschienene Analyse einer rationalisierungsbedingt unaufhaltsam fortschreitenden Bürokratisierung (Weber 1980) ebenso als Zeitdiagnose wie *Oswald Spenglers* 1923 publizierter kulturpessimistischer Befund zum *Untergang des Abendlandes* (Spengler 2007). In jüngerer Zeit erlebte die soziologische Zeitdiagnostik durch die drei Bamberger Gegenwartsdiagnosen *Risikogesellschaft* (Beck 1986), *Multioptionsgesellschaft* (Gross 1994) und *Erlebnisgesellschaft* (Schulze 2000) ebenso einen Aufwind wie durch die – allerdings in der literarischen Form des Episodenromans ausgeführte – Identifizierung einer *Generation X* (Coupland 1994) oder ihrem deutschen Pendant, der *Generation Golf* (Illies 2001). Als einflussreiche Zeitdiagnosen der letzten Jahre kann die Feststellung gesellschaftlicher *Beschleunigung* (Rosa 2005) gelten.

Seismographen für politische Bildungsangebote

Gleichviel, wes Geistes Kind die jeweiligen Zeitdiagnosen auch sind, thematisieren sie gesellschaftliche Probleme ihrer Zeit. Damit sind sie, wenn auch keine wissenschaftlich belastbaren Befunde, immerhin Ansatzpunkte für die Entwicklung und Vermittlung eines gesellschaftspolitischen Problembewusstseins. Dem liegt ein bestimmtes Politikverständnis zugrunde: Taktgeber einer Sensibilisierung für gesellschaftliche Probleme sind neben Politiker*innen und Journalist*innen öffentliche Intellektuelle und Wissenschaftler*innen. Auch wenn Problemanzeigen, die von letzteren ausgehen, keinesfalls völlig ideo-→

logiefrei oder „objektiv“ sind, stehen sie für eine gewisse Erwartung des wohlbegründeten Urteils, die aus der irgendwie wissenschaftlichen oder publizistischen Kompetenz ihrer jeweiligen Verfasser*innen resultiert. Man kann also festhalten, dass Zeitdiagnosen von berufener Stelle vorgebracht werden, dass sie nicht von politischen Akteuren „bestellt“ sind und damit als einer der „Spiegel“ oder Seismographen des (gesamt-)gesellschaftlichen Lebens gelten können (vgl. zur Spiegel-Metaphorik auch Dimbath 2016). Sie sind mit anderen Worten Deutungsangebote

Die Anforderungen an wissenschaftliche Argumentationen sind genaue Quellenarbeit, empirische Fundierung oder logische und nachvollziehbare Aussagen und nicht massenpublikums-wirksames und gut verkäufliches Erzählen.

und Ideengeber für den politischen Diskurs. Dabei bleiben sie Diagnose, die normalerweise keine Therapieansätze mitliefert. Letztere zu entwickeln ist Aufgabe der Politik, wenngleich die Diagnose Voraussetzung jeder Therapie ist. Sofern Politik auf soziale und gesellschaftliche Probleme reagieren will, kann und sollte sie sich mithilfe von Zeitdiagnosen informieren und inspirieren. Für die politische Bildung heißt das, dass sie nicht nur ein institutionenspezifisches Wissen zum Umgang mit dem politischen System weiterzugeben hat. Sie kann darüber hinaus Kompetenzen im Umgang mit Informationsquellen über gesellschaftliche Entwicklungen vermitteln, die weder der politischen „Intuition“ des Einzelnen noch den Leitlinien einer Ideologie, Partei- oder Redaktionslinie erwachsen.

Auch wenn es mit Blick auf ältere Gegenwartsdiagnosen lehrreich sein kann, Problemanzeigen *vergänger* Epochen anzusehen, soll im Folgenden anhand ausgewählter jüngerer Texte exemplarisch gezeigt werden, welche Hinweise ihnen im Hinblick auf *aktuelle* gesellschaftliche Probleme entnommen werden können. Die nächsten Absätze enthalten eine Sondierung typischer alarmistischer Motive in Zeitdiagnosen, die als Orientierungspunkte für die Ausbildung eines politischen Problembewusstseins dienen können. Auch wenn es nicht darum geht, die un-

terschiedlichen Zugänge, Themen und Ansatzpunkte zu vergleichen, bietet es sich an, sie entlang derselben Kategorien zu diskutieren. Aus einer solchen Systematisierung wird deutlich, dass sich ein zeitdiagnostisches Problembewusstsein über die Jahre ausdifferenziert hat. Dazu werden die Problemanzeigen zunächst benannt und dann entlang ihrer Bezüge zu älteren Problemen zurückverfolgt, welchen gesellschaftspolitischen Grundproblemen sie letztlich entspringen. Wenngleich die Therapieansätze nicht in den Zuständigkeitsbereich der Zeit- und Gegenwartsdiagnostik fallen, finden sich in vielen Arbeiten allgemeine Vorschläge zu Neuorientierungen, die abschließend kurz benannt werden.

Diagnosen einer ökologischen Katastrophe

Die Diagnosen einer *ökologischen* Katastrophe – im Zusammenhang mit der Diskussion um den Klimawandel – begreifen katastrophale Ereignisse nicht als naturgegebenes Schicksal, sondern als durch bestimmte Ereignisse und Entwicklungen verursachte tiefgreifende und nachhaltige Störungen gesellschaftlicher Ordnung. Zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnostik wurde dieser Problemzusammenhang beispielsweise in *Ulrich Becks* Buch über die *Weltrisikogesellschaft* aus dem Jahr 2007. Im Zentrum steht die Einsicht, dass im Schatten des rapiden wissenschaftlichen und technischen Fortschritts Probleme entstehen, welche von den etablierten politischen Ordnungssystemen der Nationalstaaten nicht mehr bearbeitet oder verantwortet werden können. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sowohl die Unfallrisiken von Technologien als auch die Nebenfolgen ihrer massenhaften Nutzung nicht nur diejenigen bedrohen, die sie betreiben. Betroffen sind auch diejenigen, die nicht über den Einsatz solcher Technologien befragt wurden und die auch nicht von deren Erträgen profitieren. Bereits im Zusammenhang mit seiner älteren Gegenwartsdiagnose zur *Risikogesellschaft* hat *Beck* darauf hingewiesen, dass die Profite individualisiert und zugleich die Risiken kollektiviert werden. Als Vorläufer dieser Problemanzeigen lassen sich zwei deutlich ältere Argumentationslinien ausmachen: Die eine weist darauf hin, dass die vor allem ökonomisch motivierte Ausbeutung der natürlichen Ressourcen des Planeten Erde insofern nicht nachhaltig ist, als die Rohstoffvorräte des Planeten zugunsten kurzfristiger Profite aufgezehrt werden (vgl. die Untersuchung von *Meadows/Meadows/Zahn* 1972). Die andere bringt zum Ausdruck, dass die auf eine solche Ausbeutung gegründeten Technologien massenhaft verbreitet sind und einer Vielzahl von Individuen



Das Reaktorunglück von Tschernobyl hat die Gefahr gesellschaftspolitischer Fehlsteuerungen erneut ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Foto: Денис Резник; ССО

kurzfristige Vorteile verschaffen. Die Korrumpierung der Massen mit den Segnungen des technischen Fortschritts führt insbesondere in westlichen Gesellschaften zu einer starken Legitimierung der sich fortwährend weiterdrehenden Modernisierungsspirale aufgrund stetig wachsender Nachfrage. Die Neigung zur exzessiven Nutzung von Verbrennungsmotoren oder zum Massentourismus per Flugzeug in Hotelburgen an den entlegensten Stränden kann insgesamt als eine durch die kapitalistische Wirtschaftsweise verursachte, nicht nachhaltige Verarmung oder Vereinseitigung der Lebensweise betrachtet werden, wie es schon in den 1960er Jahren von *Herbert Marcuse* in seiner Abhandlung über den *eindimensionalen Menschen* diagnostiziert wurde (1979). Die Wurzeln einer solchen Kritik reichen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zurück, als *Karl Marx* und *Friedrich Engels* die katastrophalen Folgen der Ausbreitung des Kapitalismus sehr eindrücklich beschrieben haben. Während die Lösung dieser Probleme lange Zeit in der Abschaffung des Kapitalismus beispielsweise durch die Organisierung des Proletariats als Gegenmacht gesehen wurde, richten sich die jüngeren Ansätze in erster Linie auf das Bemühen um einen Bewusstseinswandel. So sei *Beck* (2004) zufolge das nationalstaatliche Regime in einer globalisierten Welt angesichts globaler Probleme und Risiken hoffnungslos überfordert, weshalb der methodologische Nationalismus als Erkenntnisgrundlage von einem methodologischen Kosmopolitismus abgelöst werden müsse.

Diagnosen einer sozialen Katastrophe

Aus unterschiedlichen Perspektiven richten sich Zeitdiagnosen auf die soziale Sprengkraft aus Entwicklungen, welche eingelebte soziale Strukturen verunsichern. Dies betrifft nicht nur den Befund einer sich immer weiter öffnenden Schere zwischen arm und reich, sondern vor allem die Zukunftsangst der breiten Mittelschichten vor sozialem ebenso wie ökonomischem Abstieg sowie vor gesellschaftlichem Bedeutungs- und damit auch Anerkennungsverlust. Die Katastrophenwarnung besteht nun allerdings in der Feststellung, der zufolge die sich als benachteiligt oder abgehängt empfindenden Bevölkerungsgruppen von den liberal-demokratischen Grundwerten der Gesellschaft, die sie für ihre Situation verantwortlich machen, ab- und populistisch argumentierenden antidemokratischen Strömungen zuwenden. Eine umfassende Diagnose dieser Situation findet sich in *Heinz Budes* (2014) „Gesellschaft der Angst“, im Buch „Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht?“ von *Steffen Mau* (2012) oder in der Arbeit zum Thema *Abstiegsgesellschaft* von *Oliver Nachtwey* (2016). Die Sorge um das eigene Auskommen lässt sich leicht politisch instrumentalisieren, indem Gruppen identifiziert werden, die für die Wendung zum Schlechten verantwortlich sein sollen. Dies können die wirtschaftlichen und politischen Eliten des bestehenden Systems ebenso sein wie Minderheiten – allen voran Einwandernde und Menschen mit Migrationshintergrund. Entsprechend lautet ein zeitdiagnostischer Titel *Zygmunt Baumanns* (2016) auch „Die Angst vor den →

anderen“. Historisch betrachtet sind solche Schlussfolgerungen nicht neu. Sie lassen sich in Diagnosen der sozialen und politischen Lage der Weimarer Republik ebenso finden wie in den kapitalismuskritischen Überlegungen von *Marx* und *Engels*, die feststellen, dass die Mittelschichten zwischen der immer dünner und reicher werdenden bürgerlichen Elite und dem immer weiter expandierenden und verarmenden Proletariat zerrieben werden – in der Regel durch sozialen Abstieg. Bemerkenswert an diesen Befunden ist, dass es sich weniger um materiale und bereits gegenwärtig-



Diagnosen einer ökologischen Katastrophe begreifen Ereignisse wie den Klimawandel nicht als naturgegebenes Schicksal, sondern als durch bestimmte Ereignisse und Entwicklungen verursachte tiefgreifende und nachhaltige Störungen gesellschaftlicher Ordnung. Foto: AdB

ge als vielmehr um mentalitäre, emotionale und in der Regel eher prognostisch-drohende Probleme handelt, deren Lösung allerdings kaum in Sicht ist. Als Gegengifte nennt *Bude* (2014, S. 154) einerseits Bildung und Humor als Möglichkeiten der „Temperierung von Niedergangsgängsten“. Andererseits sieht er in der buddhistischen Selbstauflösung sowie im Konformismus Chancen, die beständige Angst zu besiegen – eine Strategie, die allerdings auch zu einer Immunisierung beziehungsweise völligen Desensibilisierung für sozialen Zusammenhalt und Solidarität führen könnte.

Diagnosen einer temporalen Katastrophe

Seit geraumer Zeit gibt es auch Gegenwartsdiagnosen, die sich mit dem Problem einer durch technischen Fortschritt verursachten Beschleunigung des gesellschaftlichen Lebens beschäftigen. Die Grundannahme ist, dass sowohl Individuen als auch soziale Ordnungssysteme nicht mehr mit der in immer größerer Geschwindigkeit erfolgenden Entwicklung durch wissenschaftliche, (kommunikations-) technische und soziale Innovationen mithalten können.

Die Folge davon ist eine wachsende Entfremdung Einzelner ebenso wie ganzer sozialer Milieus, die nur noch konstatieren können, dass der Zug längst abgefahren ist. Die jüngste Zeitdiagnose aus diesem Problemfeld ist *Hartmut Rosas* (2005) These der *Beschleunigung*, verstanden auch als „Schrumpfung der Gegenwart“. Eine solche entsteht aus einer fort dauernden Verkürzung der Zeitrhythmen des Umlernens vor dem Hintergrund einer sich ständig verkleinernden Halbwertszeit des Wissens. Hinzu kommt die durch Fortschritt gewonnene Zeitersparnis. Sie führt zu einer Vermehrung der Erlebnismomente pro Zeiteinheit, wobei sich dadurch keinesfalls freie Zeit einstellt, sondern – im Gegenteil – ein Erleben erhöhten Zeitdrucks. Wie wenige Jahre zuvor *Peter Glotz* diagnostiziert *Rosa* das Phänomen einer im Wesentlichen durch Rationalisierungsprozesse gesteigerten Zeiteffizienz, die aber nicht in Freiheit, sondern in neue Zwänge sowie neue Zeitregimes mündet. Eine wiederholt vorgeschlagene Lösung könnte darin bestehen, auf Ent- statt auf Beschleunigung zu setzen. Was sich, wie eine Vielzahl an Ratgebern zu Yoga oder Achtsamkeit bis hin zu philosophischen Konzepten zeigt, als Lösung anbietet, mündet jedoch oft in Selbstbegrenzung und Verzicht. Vor dem Hintergrund fortbestehender Wachstums- und Weiterentwicklungsinteressen mag dies lediglich für individuelle Bewältigungsversuche innerhalb spezifischer, an Selbstverwirklichung orientierter Milieus sinnvoll sein. Aus gesellschaftspolitischer Sicht bedarf es bestimmter Mittel und Wege eines institutionellen Umgangs mit beschleunigtem sozialem Wandel.

Diagnose der subjektbezogenen Katastrophe

Ein immer wieder aufkommendes Motiv der Zeitdiagnose ist, dass in emanzipatorischen Gesellschaften systematisch bevormundende aber eben auch orientierende Institutionsbezüge abgebaut werden. Diese Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen ist allerdings nur für diejenigen ein Segen, die unter diesen Zwängen gelitten haben. Für andere erscheint der Wegfall wegweisender Maßgaben als Verunsicherung. In seiner Analyse des *erschöpften Selbst* begründet *Alain Ehrenberg* (2008) die Zunahme bestimmter psychischer Erkrankungen – etwa Depressionen – mit einer massenhaften und fundamentalen Verunsicherung der Individuen, die mehr entscheiden und verantworten müssen als sie je gewollt haben und im Grunde auch können. Das Paradoxon ist, dass gerade der Wunsch nach und die Durchsetzung von einer größeren Entscheidungsautonomie zur nachhaltigen Aushöhlung einer für alle verbindlichen sozialen Ordnung führt.

Die einer solchen Entwicklung zugrundeliegende Individualisierungsthese, beschreibt in unterschiedlichen Lesarten diesen Zusammenhang. Die von *Beck* angestoßene neue Individualisierungsdebatte geht dabei von einem ambivalenten Spannungsverhältnis zwischen Freisetzung und Wiedereinbettung der Individuen in gesellschaftliche Ordnungsstrukturen aus. Auch hier ist jedoch von riskanten Freiheiten die Rede, da die Einzelnen sich von einer einmal eröffneten Entscheidungsmöglichkeit nicht mehr einfach zurückziehen können. Die spätmoderne Gesellschaft hat – mit *Sartre* gesprochen – das Individuum zur Freiheit verurteilt. Ältere Arbeiten dieser Ausrichtung wurden bereits am Übergang ins 20. Jahrhundert von einigen Klassikern der Soziologie vorgelegt. So identifizierte zum Beispiel *Émile Durkheim* infolge sozialer Arbeitsteilung und der aus ihr re-

Die Sorge um das eigene Auskommen lässt sich leicht politisch instrumentalisieren, indem Gruppen identifiziert werden, die für die Wendung zum Schlechten verantwortlich sein sollen.

sultierenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft ein sich ausbreitendes Gefühl der Regellosigkeit, das er als Anomie bezeichnete. Auswege aus einer Gesellschaft, in der aufgrund hoher Fliehkräfte die soziale Desintegration und Isolation der Einzelnen droht, wurden bereits zu dieser Zeit diskutiert. *Durkheim* empfahl infolge des Bedeutungsverlusts kleiner „gewachsener“ sozialer Einheiten die Gründung von Berufsverbänden, welche den Menschen einen neuen und anderen Halt bieten sollten. In jüngerer Zeit wurden Re-Integrationsideen etwa im Zusammenhang mit der Diskussion neuer Gemeinschaftsformen – beispielsweise im Kommunitarismus – thematisiert.

Die vier vorangehend kurz vorgestellten Motive in sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen wurden als Katastrophen ausgewiesen, um das ihnen innewohnende alarmistische Moment besonders zu akzentuieren. Freilich gibt es auch Zeitdiagnosen, die weniger dramatisch ausgeführt werden beziehungsweise den von ihnen für ihre Gegenwart als charakteristisch identifizierten Aspekt sozialen Wandels nüchterner beschreiben. Alarmistische Diagnosen haben allerdings – auch mit Blick auf die politische Bildung – eine besondere Relevanz: Aufgrund ihrer Dramatisierung

kommt ihnen in der Regel mehr öffentliche Aufmerksamkeit zu. Außerdem werden sie nicht allein aufgrund eines Sensationsbedürfnisses diskutiert, sondern weil sie glaubhaft auf gesellschaftspolitische Problemlagen hinweisen. Bemerkenswert sind die jeweiligen Traditionen, in denen auch die aktuellen Zeitdiagnosen stehen. So lassen sich viele Argumentationen auf drei „Wurzeln“ zurückführen, die als komplexe gesellschaftliche Problemhorizonte gelten können und immer wieder virulent sowie in unterschiedlichen Facetten beleuchtet werden: die mannigfachen Folgen der kapitalistischen Wirtschaftsweise, die Folgen fortschreitender Rationalisierung und Technisierung sowie die Folgen immer weitergehender Differenzierung.

Fazit: Zeitdiagnostik als Gegenstand der politischen Bildung

Eingangs wurde auf den mitunter zweifelhaften wissenschaftlichen Ruf des Genres der Zeitdiagnostik hingewiesen. Zeitdiagnosen richten sich an ein größeres Publikum und versuchen – mitunter mit den Mitteln der Übertreibung oder Übergeneralisierung – aktuell drängende gesellschaftliche Probleme zu benennen. Es lohnt sich für die politische Bildung, ihnen Gehör zu schenken. Allerdings bedarf es zusätzlich der Vermittlung von Kompetenzen, wie gegenwartsdiagnostische Argumente verstanden und verwendet werden können. Viele Zeitdiagnosen verzichten auf eine genaue empirische Fundierung ihrer Befunde. In Verbindung mit der Allgemeinheit ihrer Aussagen lässt sich daraus kaum eine konkrete politische Agenda, geschweige denn eine solide Entscheidungsgrundlage gewinnen. Die Verwendung von Zeitdiagnosen in der politischen Bildung kann somit zwar den Blick auf brisante gesellschaftliche Fragen lenken und zur Diskussion der aktuellen Lage inspirieren. Für die inhaltliche Auseinandersetzung und die politische Kärnerarbeit muss man sie jedoch so lesen können, dass man allzu starke Pointierungen zu dekonstruieren vermag oder einzelnen Vorschlägen durch die Auswertung ihrer jeweiligen empirischen Bezugspunkte und Quellen in detail nachgeht.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zum Autor



Dr. Oliver Dimbath, Soziologe, ist Professor für Allgemeine Soziologie und Wissenssoziologie an der Universität Koblenz-Landau. Seine Forschungsgebiete sind Zeitdiagnostik, Soziologie sozialer Gedächtnisse, Filmsoziologie und Soziologie des Jugendreisens.

dimbath@uni-koblenz.de



Literatur

Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Bonn: Suhrkamp Verlag

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

Beck, Ulrich (2004): Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Bonn: Suhrkamp Verlag

Bogner, Alexander (2012): Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg: Hamburger Edition

Coupland, Douglas (1994): Generation X. Geschichten für eine immer schneller werdende Kultur. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag (2. Auflage)

Dimbath, Oliver (2015): Die Ordnung der Dramatisierung – disruptiver sozialer Wandel im Lichte soziologischer Zeitdiagnostik. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. Essen: DGS, S. 41–50

Dimbath, Oliver (2016): Soziologische Zeitdiagnostik. Generation – Gesellschaft – Prozess. Paderborn: Wilhelm Fink

Durkheim, Émile (1996): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften (2). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Glottz, Peter (2001): Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. Reinbek: Rowohlt Verlag

Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Illies, Florian (2001): Generation Golf. Eine Inspektion. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Joas, Hans (1988): Das Risiko der Gegenwartsdiagnose. In: Soziologische Revue, Jg. 11, S. 1–5

Marcuse, Herbert (1979): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand

Marx, Karl / Engels, Friedrich (1972): Manifest der Kommunistischen Partei. Marx-Engels-Werke, Band 4. Berlin: Dietz Verlag, S. 459–493

Marx, Karl / Engels, Friedrich (1989): Manifest der kommunistischen Partei. Berlin: Dietz Verlag

Mau, Steffen (2012): Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht? Berlin: Suhrkamp Verlag

Meadows, Dennis / Meadows, Donella H. / Zahn, Erich (1972): Die Grenzen des Wachstums – Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt

Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp Verlag

Osrecki, Fran (2011): Die Diagnose-Gesellschaft. Zeitdiagnostik zwischen Soziologie und medialer Popularität. Bielefeld: transkript Verlag

Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp Verlag

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Schulze, Gerhard (2000): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Spengler, Oswald (2007): Der Untergang des Abendlandes. Düsseldorf: Patmos Verlag

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck (5. Auflage)

Was ist politische Bildung?

Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge

Wie kann politische Bildung definiert werden und wie grenzt sie sich von anderen Konzepten, wie der Demokratiepädagogik, der Demokratieerziehung, der Demokratiebildung und der Demokratieförderung ab? Um diesen Fragen nachzugehen, wird in dem Beitrag zunächst ein Vorschlag zum Verständnis von politischer Bildung gemacht. Anschließend werden Unterschiede und Anknüpfungsmöglichkeiten an die oben genannten Konzepte, deren jeweiliger Kern herausgestellt wird, skizziert. Dabei soll deutlicher werden, was „wir“ meinen, wenn „wir“ über politische Bildung sprechen.

von Alexander Wohnig

Die Frage danach, worüber gesprochen wird, wenn von „politischer Bildung“ die Rede ist, kann mit einem wissenschaftlichen oder einem praktischen Fokus bearbeitet werden. Mit dem ersten würden wir einen Blick darauf werfen, wie „Politik“ und/oder „das Politische“ sowie „Bildung“ definiert wird; mit dem zweiten Fokus würden wir in die Praxis politischer Bildung schauen und untersuchen, was dort, womöglich auf der Basis wissenschaftlicher Theorien, geschieht.

Schon dieser erste Versuch, einen Zugang zu finden, zeigt: Es kommt auf den Fokus und den Zugang an. Legen wir politischer Bildung einen Begriff von „Politik“ (vgl. Massing/Weißeno 1995) zugrunde und ist dieser „eng“ oder „weit“, oder legen wir ihr einen Begriff von „dem Politischen“ (vgl. Oeftering 2013) zu Grunde? Definieren wir „Politik“ als etwas relativ Stabiles, das sich anhand von Basis- und Fachkonzepten eingrenzen und definieren lässt (vgl. Weißeno et al. 2010), oder als etwas, das durch den permanenten Konflikt gekennzeichnet ist und das sich daher vor allem konfliktorientiert bearbeiten lässt? (Vgl. Giesecke 1972; Nonnenmacher 1999)

Die Frage der Definition ist eine nicht endgültig zu lösende und auch ein Beitrag wie der vorliegende kann nur

Angebote zur Bestimmung politischer Bildung machen. Die Begriffsbestimmung erschwert jedoch in den letzten Jahren eine Art „Begriffswirrwarr“ und damit eine „neue Unübersichtlichkeit“ (Widmaier 2018, S. 260). Diese Unübersichtlichkeit wird u. a. durch BLK-Programme und weitere Förderprogramme erzeugt. In Papieren, z. B. aus Ministerien und der Kultusministerkonferenz und in Förderrichtlinien werden neben „politische Bildung“ Begriffe wie „Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen“ (ebd., S. 258) nahezu synonym gebraucht.

Diese Entwicklungen haben in der schulischen und noch stärker in der außerschulischen politischen Bildung eine Pluralität an Bezeichnungen hervorgebracht, mit der teilweise auch unterschiedliche Auslegungen von politischer Bildung einhergehen und die wiederum v. a. in der außerschulischen politischen Bildung einen Prozess der Verständigung über Kernelemente politischer Bildung angestoßen hat. Unklar erscheint, ob diese Pluralität ein Problem darstellt, etwa unter der Frage, ob es „Qualitätskriterien“ politischer Bildung gibt und ob/wie diese in den „neuen“ Programmen und Konzepten gewährleistet werden sollen/können, oder ob sie eine Chance ist, etwa durch breitere Förderung und öffentliche Präsenz des Feldes. →

In diesem Beitrag wird zunächst ein Vorschlag für die Bestimmung eines Kerns politischer Bildung gemacht, der in dem Begriff der „Kritik“ zu finden ist. Anschließend werden einige der bereits angedeuteten Demokratie-Komposita, die oftmals als eine Alternative zu politischer Bildung wahrgenommen (oder verstanden) werden, dargestellt und auf ihren Kern hin überprüft. Auf der Basis des Aufsatzes kann nach gegenseitigen Anschluss- und Lerngelegenheiten gesucht werden. ¹

Politische Bildung – Worüber reden wir eigentlich?

Eine Annäherung an eine Definition politischer Bildung kann über den Politik- und den Bildungsbegriff geschehen. Diese werden im Folgenden direkt an bildungspraktische Fragen angeschlossen.

Bei der Bestimmung des Bildungsbegriffes wird oftmals ein neuhumanistischer Bildungsbegriff zu Rate gezogen, der den Menschen in den Mittelpunkt stellt und sich gegen Verwertbarkeitslogiken als einziger Maßstab von Bildung stellt (vgl. z. B. Juchler 2013, S. 126 f.). Aus einer emanzipatorischen und hegemoniethoretischen Perspektive wird Bildung als unbestimmt und offen skizziert: „Bildung bezeichnet eine *antihabituelle Haltung* in der der Mensch über sein Bewusstsein sein Verhältnis zur Welt immer wieder kritisch neu bestimmt, es eben nicht zu einem affirmativen verkommen lässt.“ (Bernhard 2010, S. 98, H. i. O.) Gemeinsam ist diesen Bildungsbegriffen, dass sie auf Mündigkeit (meistens mit Bezug zu Heinz-Joachim Heydorn und/oder Theodor W. Adorno) zielen. In diesem Kontext wird, ausgehend von dem oben benannten Bildungsbegriff, die politische Urteilsbildung sowie Handlungsfähigkeit als zentrales Element politischer Bildung definiert, sie „zielt (...) auf das zu entwickelnde Vermögen (...) zur reflektierten *Teilhabe* an den Auseinandersetzungen in der politischen Öffentlichkeit“ (Juchler 2013, S. 128, H. i. O.). Mit einem solchen Bildungsbegriff zielt Bildungspraxis auf „Reflexion, Kritik und Emanzipation“ (Nierobisch 2018, S. 236) sowie auf Partizipation im Sinne der Teilhabe an Gestaltung von Gesellschaft.

In Bezug auf den Politikbegriff und die Frage, wie dieser zu fassen sei, stellt Klaus-Peter Hufer für die politische Erwachsenenbildung fest, es gäbe keine Festlegung auf einen engen oder weiten Politikbegriff (vgl. Hufer 2005, S. 303). In der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sei vielmehr eine Wende festzustel-

len, die Mitte der siebziger Jahre zu datieren sei und in der ein Weg von der „traditionellen“ hin zu einer „neuen politischen Bildung“ beschritten wurde. ² Als „traditionell“ versteht Hufer eine an Systemfragen und mikrosoziologischer Betrachtung der „großen“ gesellschaftlichen Themen orientierte politische Bildung. Dies ist anschlussfähig an einen engen Politikbegriff. Die „neue“ politische Bildung wende sich dagegen Alltagsthemen und Lebensweltfragen einzelner Personen zu, zumeist den Themen der Teilnehmenden der politischen Bildungsseminare, was



Internationale Seminarreihe „Revealing Colonialism“, Sintra/Portugal, 9.–17. September 2017 Foto: Stiftung „Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar“

wiederum auf einen weiten Politikbegriff verweist. Dies lasse eine Selbststeuerung des Lerngeschehens zu und fokussiere nicht auf den intellektuellen Anspruch sondern vielmehr auf den „ganzen Menschen“. Daraus ergebe sich ein Mix aus „klassischen“ (Vortrag, Seminar, Kurs) mit „neuen“ (Werkstätten, Trainings) Veranstaltungsformen. Hufer konstatiert, dass sich „klassische“ und „neue“ politische Bildung sowie Veranstaltungsformate positiv beeinflussen und nebeneinander bestünden (vgl. Hufer 1999, S. 555 f.). Auch Benno Hafener spricht von einer Positionssuche der außerschulischen politischen Bildung zwischen „traditionelle(m) Aufklärungsauftrag‘ und Versuchen(,) sie als Lernort alltags- und lebensweltlich“ (Hafener 2005, S. 289) zu gestalten. Diese Verschränkung von Orientierung an der Lebenswelt bei gleichzeitiger Ermöglichung der Aneignung politischen Wissens ist auch in der Praxis der außerschulischen Jugendbildung festzustellen (vgl. Götz et al. 2015; Mack/Wohnig 2018).

¹ Aufgrund des begrenzten Umfangs ist dies an dieser Stelle nur in Ansätzen möglich.

² Benno Hafener konstatiert einen Wandel hin zu einem Alltags- und Lebensweltbezug in den 80er Jahren (vgl. 2005, S. 288 f.).

Ansätze politischer Bildung, die den Begriff des Politischen fokussieren, stellen den Konflikt als konstitutives Moment der Demokratie in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt und Gegenstand des Bildungsprozesses sind dann aktuelle Konflikte, die die Lernenden in ihrem Lebensumfeld betreffen. Eine solche politische Bildung ermöglicht politische Urteilsbildung, die in Handeln überführt werden kann (vgl. Wohnig 2017).

Das Leitmotiv politischer Bildung ist, wie in den Ausführungen zum Bildungsbegriff bereits angesprochen, die Ermöglichung von Mündigkeit der Subjekte, eine „Erziehung zur Mündigkeit“. Folgt man dem Mündigkeitsbegriff *Adornos* und der kritischen Theorie der Gesellschaft (Frankfurter Schule),³ so ist „Kritik“ das zentrale Element einer solchen Erziehung: „Mit der Voraussetzung von De-

Ansätze politischer Bildung, die den Begriff des Politischen fokussieren, stellen den Konflikt als konstitutives Moment der Demokratie in den Mittelpunkt.

mokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen.“ (Adorno 1971/1969, S. 785) Der Kern eines solchen Verständnisses bezieht sich auf die Fähigkeit, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch in den Blick zu nehmen, zu analysieren und hinsichtlich einem Mehr an Demokratie zu verändern. Politische Bildung, die sich auf einen solchen Mündigkeitsbegriff bezieht, ist also *normativ* auf Demokratisierung gerichtet und keineswegs neutral. „Kritik“ und „Bildung“ drücken eine Haltung aus, „zu der der Wille zum Wissen und zur Wahrheit sowie der Mut, leidenschaftlich für Vernunft und vernünftige Verhältnisse einzutreten wie selbstverständlich dazugehören und gesellschaftliche Verhältnisse zu verwerfen, die dem nicht entsprechen“ (Demirovič 2010, S. 74).

Für die außerschulische politische Jugendbildung definieren *Achim Schröder* und *Nadine Balzter* „Kritikfähigkeit“ als zentrales Ziel, das sich in drei Teilziele ausdifferenzieren: „Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen, zur

3 Siehe zur Diskussion der Kritischen Theorie in der Jugendbildung Hafenecker 2010, S. 37 ff.

Mitwirkung anregen“ (Schröder/Balzter 2010, S. 486).⁴ Sie stellen fest, dass Urteils- ohne Kritikfähigkeit schwer vorstellbar sei (vgl. ebd., S. 493). Der Dreischritt von politischem Wissen, politischer Urteilsfindung und politischer Partizipation ist auch in der schulischen Politikdidaktik als Zieldimension ausführlich beschrieben worden (vgl. z. B. Gagel 2000, S. 27). Kontroversen gibt es jedoch um die Auslegung der Ziele, bspw. ob politische Partizipation nur in der Theorie, als propädeutisch für späteres Bürger*innenhandeln erlernt, oder ob es auch praktisch erprobt werden soll. Im Unterschied zur schulischen politischen Bildung ist für den Bereich der außerschulischen politischen Bildung zudem zu betonen, dass diese als ein flexibles, experimentelles und freies Handlungsfeld verstanden werden kann (vgl. Hafenecker 2005, S. 296). So kann sie bspw. Motive und Aktionsformen von sozialen Bewegungen thematisieren, „den Dialog zwischen Beteiligten und Unbeteiligten fördern und Handlungsalternativen praktisch erproben. Die Politische Bildung zeichnet sich dadurch aus, auf die Hereinnahme von anderen Positionen zu achten und Räume zur Reflexion – und auch zur Distanzierung – zu bieten.“ (Schröder/Balzter 2010, S. 494)

Demokratie-Komposita und/oder politische Bildung?

Wie bereits angesprochen, ist die Etablierung einer wachsenden Vielfalt an Begriffen zu beobachten, wenn über (Aufgaben der) politische(n) Bildung gesprochen wird. *Benedikt Widmaier* stellt dazu fest, dass „den Begriffen wie Demokratieförderung, Demokratielernen, Demokratiebildung, Demokratiedidaktik, Demokratieerziehung (...) mit Ausnahme der Demokratiepädagogik, weder theoretisch noch praktisch ausgearbeitete pädagogische Konzepte zugrunde liegen.“ (Widmaier 2018, S. 263) Es lassen sich jedoch mal mehr mal weniger stark ausformulierte pädagogische Konzepte finden, die für die Auseinandersetzung mit dem oben dargelegten Begriff politischer Bildung und die Frage, wie ein Dialog unter den verschiedenen Ansätzen und Konzepten vorangetrieben werden kann, nicht unwichtig sind.

Die von *Widmaier* angesprochene *Demokratiepädagogik*⁵ ist ein seit Jahrzehnten ausbuchstabiertes Feld. Es →

4 Als offene Frage stellt sich der Vermittlungsbegriff in Bezug auf politisches Wissen dar. In der außerschulischen politischen Bildung scheint es mehr um die Schaffung von Gelegenheiten zur Selbstaneignung politischen Wissens in Bezug auf lebensweltrelevante Themen zu gehen, während die schulische politische Bildung mit dem Vermittlungsbegriff keine Probleme hat.

5 Vieles spricht dafür, dass der oftmals verwendete Terminus „Demokratielernen“ (ausgehend von dem BLK-Programm „Demokra-

hat auch in der politischen Bildung, und hier besonders durch ein Buch von *Gerhard Himmelmann* (2001), seit der Jahrtausendwende neuen Aufwind erfahren. Die Demokratiepädagogik fokussiert stärker auf „das soziale Wissen und Urteil“ und kann daher als eine „Didaktik sozialer Aktion (...) auf den Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform“, also als „zeitgemäße Soziologiedidaktik“ (Grammes 2015, S. 19) verstanden werden. Durch lebensnahe Projekte aus dem Sozialraum der Adressat*innen versucht die Demokratiepädagogik, demo-

Die Problematik der Demokratieförderung besteht aus Sicht einer emanzipatorischen Bildung in der Defizitzuschreibung, wie sie beispielsweise den Programmen des Bundes zur „Extremismusprävention und Demokratieförderung“ zugrunde liegt.

kratische Verhaltens- und Handlungsformen erfahrbar zu machen. Ein Unterschied zu politischer Bildung – insbesondere der schulischen – besteht indes in dem Stellenwert, der dem politischen Wissen zugeschrieben wird. Hier kritisiert die Demokratiepädagogik, dass die klassische schulische politische Bildung zu sehr auf Wissen fixiert und zu wenig auf das Ermöglichen konkreter demokratischer Erfahrungen ausgerichtet sei. Konkret werde dadurch die für eine Demokratie konstitutive Ebene der Verantwortungsübernahme ausgeklammert (vgl. Röken 2011, S. 176 f.). Der Vorwurf der Fixierung auf Wissensvermittlung ist jedoch stark auf die schulische politische Bildung bezogen und lässt sich – wie oben angedeutet – nur schwer auf die Praxis in der außerschulischen Bildung übertragen.

So lässt sich konstatieren, dass die Demokratiepädagogik wichtige Aufgaben politischer Bildung für die Demokratie abdeckt, jedoch Unterschiede zu politischer Bildung bestehen. Dies zeigt auch die Tatsache, dass ein automatischer Transfer sozialen Lernens im Nahraum auf politisches Lernen für das staatliche politische System mittlerweile in Zweifel gezogen werden kann (vgl. Reinhardt 2013,

tie lernen und leben“) das Gleiche bezeichnet. Daher fasse ich diese Termini hier zusammen unter „Demokratiepädagogik“.

S. 164). Auffällig ist zudem, dass der gesellschaftspolitische Kontext des sozialen Handelns in der Praxis der Projekte, bspw. beim Lernen durch Engagement/Service-Learning, eher selten in den Blick gerät und dadurch das Moment der Kritik der bestehenden Verhältnisse ausgespart bleibt. So findet etwa beim Engagement in sozialen Einrichtungen eher eine Anpassung an das Bestehende, bspw. an die Ideologie der Aktivierung im Kontext des aktivierenden Wohlfahrtsstaates statt (vgl. Wohnig 2018). Als „Soziologiedidaktik“ jedoch kann die Demokratiepädagogik im Zusammenspiel mit einer wie oben verstandenen politischen Bildung eine umfassende sozialwissenschaftliche Bildung ermöglichen.

Die weiteren Termini *Demokratieerziehung* und *Demokratiebildung* werden unterschiedlich gebraucht. Aktuell ist eine Diffusion bei der Verwendung des Begriffs zu beobachten: Die KMK definiert in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ Demokratiebildung als einen „Unterrichtsinhalt“ und zählt dazu etwa Service-Learning, Methoden der Demokratiepädagogik aber auch die Stärkung von Medienkompetenz und eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur im Allgemeinen (vgl. KMK 2018). Hier sind also alle Ebenen versammelt. Demokratiebildung ist eine Aufgabe der gesamten Schule und fokussiert nicht auf eine Fachlichkeit.

Es lässt sich jedoch feststellen, dass, wenn in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik von Demokratiebildung gesprochen wird, vor allem die Strukturen der Institutionen vor dem Hintergrund ihrer Potenziale zur Ermöglichung von Mitbestimmung und Partizipation in den Blick geraten. So schreibt der Erziehungswissenschaftler *Thomas Coelen* in einem Aufsatz über Demokratiebildung: „Das Ziel der Bildung eine/s/r demokratischen Bürger/s/in konkretisiert sich in den potentiell demokratischen Strukturen der (zumeist vereinsrechtlichen) Organisationen: Die Beteiligten artikulieren Interessen und bestimmen gemeinsam ihre Umsetzung.“ (Coelen 2010, S. 39) „Dabei begünstigen oder erschweren die jeweiligen institutionellen Strukturen die Grade und Formen von Mitbestimmung für ihre Adressat/inn/en sowie damit korrespondierende Bildungsprozesse. Deshalb kann Pädagogik in kapitalistisch-demokratischen Gesellschaften nicht in einer einzigen Institution gelingen. Sondern nur das – ggf. komplementäre – ‚interplay with other forms of associations‘ (Dewey) birgt Chancen für eine demokratische Identitätsbildung.“ (Ebd., S. 37) Demokratiebildung mit einem solchen Fokus strebt also eine Vernetzung pädagogischer und zivilgesellschaftlicher

Sozialisationsinstanzen sowie eine Demokratisierung dieser mit dem Ziel einer möglichst umfassenden Mitbestimmung – ein zentraler Terminus der Demokratiebildung – an. Sie muss erkennen, dass ihre institutionellen Strukturen nicht immer demokratisch sind, Mitbestimmung und dadurch



Internationale Seminarreihe „Revealing Colonialism“, Sintra/Portugal, 9.–17. September 2017 Foto: Stiftung „Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar“

Demokratiebildung erschweren (vgl. auch Sturzenhecker 2014).

Interessant ist, dass und wie sich Demokratiepädagog*innen auf John Dewey und auf sein Werk „Demokratie und Erziehung“ beziehen. Schon im Gebrauch des Terminus *Demokratieerziehung* wird dabei auf Dewey verwiesen. Während die Dewey'schen Ideen des „learning by doing“ und der Demokratie als gemeinsam geteilte Erfahrung immer wieder betont werden, ⁶ bleiben die politischen Implikationen von Deweys Philosophie, die auf eine soziale Demokratie/auf einen demokratischen Sozialismus zielen, wenig bis gar nicht rezipiert. In Anlehnung an Dewey ist diese Verantwortung im Rahmen seiner Idee der „kooperativen Demokratie“ (Honneth) aber immer auf die Gesellschaft bezogen. Individuelle Freiheit geht hervor aus gemeinschaftlicher Kooperation. „(I)t is an ethical, not a numerical individualism; it is an individualism of freedom, of responsibility, of initiative to and for the ethical idea.“ (Dewey 1888/1996, S. 199) Die Individuen setzen ihre autonom entdeckten Begabungen und Talente zur Übernahme erwünschter Tätigkeiten in gesellschaftlicher

⁶ Kaum ein Text kommt ohne das Zitat „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1915/1949, S. 121) aus.

Kooperation ein. Ziel von Deweys Konzept der kooperativen Demokratie ist die Revitalisierung der demokratischen Öffentlichkeit. Verantwortungsübernahme ist daher nicht beschränkt auf soziales, karitatives Tun sondern bedeutet auch, sich kooperativ an der Gestaltung politischer Angelegenheiten für ein gemeinsam geteiltes Gutes/für die Verbesserung der Verhältnisse zu beteiligen:

„Dewey sieht die Voraussetzung einer Revitalisierung von demokratischen Öffentlichkeiten in einem subpolitischen Bereich der gesellschaftlichen Arbeitsteilung angelegt, der so fair und gerecht geregelt sein muß, daß jedes Gesellschaftsmitglied sich überhaupt als aktiver Teilnehmer eines kooperativen Unternehmens verstehen kann; denn ohne ein solches Bewußtsein geteilter Verantwortung und Kooperation (...) wird der Einzelne gar nicht dazu gelangen, in den demokratischen Verfahren der Willensbildung das Mittel einer gemeinsamen Problemlösung zu sehen.“ (Honneth 1998, S. 60f.)

So wenig also die Übernahme von sozialer Eigenverantwortung abzuwerten ist, so wenig darf die gesellschaftliche Problemlösung auf individuelle soziale Verantwortungsübernahme verkürzt werden.

Die Problematik der *Demokratieförderung* besteht aus Sicht einer emanzipatorischen Bildung in der Defizitzuschreibung, wie sie beispielsweise den Programmen des Bundes zur „Extremismusprävention und Demokratieförderung“ zugrunde liegt. Viele Passagen dieser Programme und Ausschreibungen lassen sich so lesen, als sei die Jugend potenziell antidemokratisch, weshalb erzieherisch interveniert werden müsse. Dagegen lässt sich aus Sicht politischer Bildung einwenden:

„Politische Bildung sollte im Gegenteil mit einem Vertrauensvorschuss auf Jugendliche zugehen, getragen von einem positiven Gesellschafts- und Jugendbild. Sie sollte einer partizipativen, proaktiven und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet sein. Politische Bildung will als ‚Laboratorium der Demokratie‘ subjektivbiografisch und gesellschaftlich bedeutsam sein. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen und demokratiegefährdenden Entwicklungen und Phänomenen.“ (Hafenecker/Widmaier 2018, S. 13)

Zuletzt soll noch ein kurzer Blick auf den europäischen Kontext geworfen werden. Hier sind die 2017 neu verabschiedeten Empfehlungen des Europarates unter dem →

Titel „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ zu erwähnen. Diese betonen die Ebenen des Wissens, der Einstellungen und des Verhaltens/der Partizipation in normativer Zielrichtung, nämlich u. a. hin zur Förderung der Demokratie. Ziel einer Erziehung zu demokratischer Bürgerschaft ist es, „Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.“ (Europarat 2017)

Schlussfolgerungen für die aktuellen Debatten und Perspektiven

Im Rahmen des begrenzten hier zur Verfügung stehenden Umfangs, habe ich versucht 1.) eine Definition politischer Bildung zu umreißen und 2.) Selbstverständnisse und Schwerpunkte verschiedener Demokratie-Komposita, die einen Bezug zu politischer Bildung haben und sich selbst als (Teil der) politische(n) Bildung verstehen (Demokratiepädagogik, Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Demokratieförderung und Education for Democratic Citizenship) zu beschreiben und diese fragmentarisch mithilfe der Bestimmung politischer Bildung zu befragen. In Weiterführung dieser Arbeit erscheint es als sinnvoll, die Ansätze stärker als bisher in einen Austausch und eine Verständigung über Selbstverständnisse, Aufgaben- und Inhaltsbeschreibungen, didaktische Konzepte, Methoden usw. zu bringen. Hier braucht es auch einen intensiveren Diskurs zwischen Disziplinen wie bspw. der Sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaft, der politischen Bildung, der Politikwissenschaft (hier u. a. zur Begriffsklärung die Politische Theorie). Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierung sollte politische Bildung in diesen Dialogen ihr Profil schärfen und nach Möglichkeiten, Orten und Themen zur Politisierung von Bildungsgelegenheiten suchen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zum Autor



Dr. Alexander Wahnig ist seit August 2019 Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Er arbeitet zu politischer Bildung an der Schnittstelle von Schule und außerschulischen politischen Bildungsträgern und begleitet wissenschaftlich u. a. das Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ (bpb, Haus am Maiberg).

alexander.wahnig@uni-siegen.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971/1969):** Erziehung zur Mündigkeit. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 140–155
- Bernhard, Armin (2010):** Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 89–100
- Coelen, Thomas W. (2010):** Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/2010, S. 37–52
- Demirovič, Alex (2010):** Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 65–76
- Dewey, John (1888/1996):** The ethics of democracy. In: Menand, Louis (Ed.): Pragmatism. A reader. New York: Vintage, pp. 182–204
- Dewey, John (1915/1949):** Demokratie und Erziehung. Braunschweig: Westermann
- Europarat (2017):** Europarats-Charta „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“; www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE_dt_AUE_final_2012.pdf (Zugriff: 04.04.2019)
- Gagel, Walter (2000):** Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske (2., überarbeitete Auflage)
- Giesecke, Hermann (1972):** Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa (7., neubearbeitete Auflage)
- Götz, Michael / Widmaier, Benedikt / Wahnig, Alexander (2015):** Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Grammes, Tilman (2015):** Handlungsorientierung und politische Aktion. In: POLIS, Heft 2/2015, S. 19

Hafener, Benno (2005): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 282–299 (3., überarbeitete Auflage)

Hafener, Benno (2010): Jugendbildung. Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 37–51

Hafener, Benno / Widmaier, Benedikt (2018): Warum rassistisch-kritische politische Bildung? In: Hafener, Benno / Unkelbach, Katharina / Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 9–15

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Honneth, Axel (1998): Demokratie als reflexive Kooperation. John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart. In: Brunkhorst, Hauke / Niesen, Peter (Hrsg.): Das Recht der Republik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 37–65

Hufer, Klaus-Peter (1999): Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung / bpb Band 358. Bonn: bpb, S. 553–560

Hufer, Klaus-Peter (2005): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 300–309 (3., überarbeitete Auflage)

Juchler, Ingo (2013): Gleichheit als demokratisches Prinzip. Zum politikdidaktischen Bildungsverständnis. In: Widmaier, Benedikt / Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 126–134

KMK; Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz; www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkerung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 15.02.2019)

Mack, Alexander/Wohnig, Alexander (2019): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt ‚Politische Partizipation‘. In: Pohl, Kerstin / Lotz, Mathias (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik! Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 205–213

Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Springer VS

Nierobisch, Kira (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/2018, S. 235–244

Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fach-didaktischen Konzeption. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main

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

Reinhardt, Sibylle (2013): Das Private ist (noch) nicht das Politische: Zum Verhältnis und Unterschied von sozialem und politischem Lernen. In: Hufer, Klaus-Peter / Länge, Theo W. / Menke, Barbara / Overwien, Bernd / Schudoma, Laura (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Schröder, Achim / Balzter, Nadine (2010): Außerschulische politische Jugendbildung und ihr kritisches Potenzial – Erkenntnisse einer bundesweiten Evaluation. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 483–495

Sturzenhecker, Benedikt (2014): Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, Melanie / Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–236

Weißeno, Georg / Detjen, Joachim / Juchler, Ingo / Massing, Peter / Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 03/2018, S. 258–266

Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS

Wohnig, Alexander (2018): Zur Notwendigkeit das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen. In: Fricke, Michael / Kuld, Lothar / Sliwka, Anne (Hrsg.): Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Münster / New York: Waxmann, S. 199–217

Politische Bildung in der Demokratie ist demokratische Bildung

Eine Selbstvergewisserung

Was ist das Politische in der außerschulischen politischen Bildung und wie politisch muss die politische Bildung sein? Vor dem Hintergrund dieser Fragen wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, die normativen Grundlagen politischer Bildung zu diskutieren und einzuordnen und ihre Rolle in der Demokratie zu bestimmen. Gefordert werden didaktische Reflexionen in der politischen Bildung, die die demokratietheoretischen Grundlagen weiter ausdifferenzieren, sowie eine pädagogische Weiterentwicklungen, Aktualisierung und Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses angesichts gegenwärtiger Herausforderungen. von Paul Ciupke

Der Titel dieses Beitrages¹ klingt tautologisch und natürlich irgendwie selbstverständlich, ja geradezu banal. Und dennoch ist er das gerade nicht, denn es handelt sich bei dieser Aussage um den Versuch, die normativen Grundlagen außerschulischer politischer Bildung zu diskutieren und einzuordnen. Dass die außerschulische politische Bildung sich ständig über ihre aktuellen Aufgaben, die Rahmenbedingungen, ihren grundsätzlichen Auftrag und dessen Auslegung vergewissern muss, ist eigentlich selbstverständlich. Das hängt schon mit ihrer Bestimmung selbst zusammen, denn als ein Medium des Politischen, das etwas in der Gesellschaft nicht Naturgegebenes verkörpert, steht politische Bildung mitten im gesellschaftlichen und kommunikativen Widerstreit. Und das in den letzten Jahren verstärkt, insbesondere weil aus den Reihen der Rechtspopulisten die legitimen Grundlagen und Handlungsformen politischer Bildung bestritten und angegriffen werden.

Manche Beobachter haben solche wiederkehrende Diskussionen und Streitpunkte oft als Verunsicherungen,

¹ Mit demokratischer Bildung ist nicht Demokratieerziehung oder Demokratiebildung gemeint.

manchmal auch als Krisen gekennzeichnet; mit solchen selbstabwertenden Diagnosen schadet man aber eher dem Feld. Das gilt auch, weil man absurde materielle Ungleichgewichte etwa in der bundesweiten Förderung zur Zeit beobachten kann, insofern als Programme wie „Demokratie leben!“ mit jährlich dreistelligen Millionenbeträgen ausgestattet werden, während die Mittel für die etablierten Trägerinstitutionen über die *Bundeszentrale für politische Bildung/bpb* und den *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (KJP) auf sehr viel niedrigerem Niveau stagnieren. Aber Selbstvergewisserungen in theoretischer und grundlagen-sichernder Absicht haben eigentlich noch nie geschadet.

Zur Rolle der außerschulischen politischen Bildung in der Demokratie

Die Idee der Demokratie ist prinzipiell von der Vorstellung geprägt, dass die Bürger*innen sich selbst regieren: frei, selbstbestimmt und mit Hilfe transparenter und legitimer Verfahren. Dabei spielte historisch zunächst das Wählen von Parteien und Repräsentanten eine gewichtige Rolle. Parteien verkörperten Milieubindungen sowie darin geronnene Wertvorstellungen und bündelten Interessen und Ansichten in einer Weise, dass diese entscheidbar und

politisch-praktisch umsetzbar gemacht wurden. Aber die reine Parteiendemokratie bildet schon lange nicht mehr die Vielfalt an Interessen, Orientierungen und Vorstellungen vom richtigen und guten Leben in einer Gesellschaft und dem damit kommunizierenden Staatsgebilde ab. Politische Bildung sollte – so ein weit reichender Konsens bereits seit den 1970er Jahren – die legitimen demokratischen Selbstermächtigungen von Initiativen, Netzwerken und natürlich auch Individuen unterstützen und fördern, ohne in einen Antiparteieffekt zu verfallen. Die mannigfachen Stimmen, die sich in den verschiedenen Öffentlichkeitssphären ausbilden und die oft unter dem Rubrum „Zivile Gesellschaft“ zusammengefasst werden, möchten sich also ebenfalls Gehör verschaffen, ohne vorher in das Korsett einer Partei gezwängt zu werden. Und Parteien und Parlamentsmehrheiten können nicht einfach aufgrund einer einmal beschlossenen Programmatik oder eines Vertrages durchregieren, sondern sind vielmehr gehalten, ständig im Dialog mit der zivilen Gesellschaft zu bleiben und deren Vorschläge und Argumente angemessen zu berücksichtigen. Wir haben es also mit einer substanziellen Erweiterung des repräsentativen Demokratieverständnisses zu tun. *Jürgen Habermas*, *John Rawls* und andere haben diesen auf Diskurs oder ständige Beratung fußenden Politiktypus als deliberatives Demokratiemodell bezeichnet. Sicher ist das die Beschreibung eines Idealtypus, dem dennoch orientierende und prägende Wirkungen auf die politische Realität und eine empirisch nachweisbare Existenz zugeschrieben werden kann.

Es leuchtet ein, dass ein solches weit anspruchsvolles Verständnis demokratischer Selbstregierung ohne informierte und kommunikationskompetente Bürger*innen nicht gut funktionieren kann. An dieser Stelle verknüpfen sich die Aufgaben der außerschulischen politischen Bildung mit den Erfordernissen geglückter politischer Beteiligung. Selbstverständlich spielen auch andere Kommunikationssphären und Informationsangebote, vor allem die der verschiedenen Medien an dieser Stelle eine wichtige Rolle, die hier aber nicht weiter erörtert werden können.

Auch Veranstaltungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung lassen sich daher beschreiben und definieren als kleine Öffentlichkeiten, in denen Wissen vermittelt bzw. erarbeitet und überprüft wird, Ansichten verfertigt, Meinungen ausprobiert und Orientierungen angeeignet werden. Das leicht eingängige Wort von der politischen Bildung als den Werkstätten der Demokratie verweist auf die inhärenten reichhaltigen Möglichkeiten. Es handelt sich um Öffentlichkeiten, die jedoch speziellen

Regeln folgen, welche durch pädagogische Prinzipien und die damit korrespondierende Professionalität als Arsenal von reflektierten und erfahrungsgesättigten Handlungsoptionen bestimmt sind.

Wenn man die Demokratie allerdings nur als Maskierung dahinterstehender, sich verbergender und die Menschen manipulierender Interessen und Mächte versteht, dann kann natürlich politische Bildung sich selbst nicht in dieser Sphäre verorten und muss diesen „Verblendungszusammenhang“ von außen aufbrechen. Nimmt man aber das Legat der demokratischen Selbstbestimmung ernst, dann sind die Arenen politischer Bildung ein Spezialfall der zivilen Gesellschaft und den Regeln der Demokratie und der Anerkennung ihrer Grundsätze ebenfalls unterworfen. Die Grammatik der Demokratie ist auch die der politischen Bildung. Das Verständnis von außerschulischer Bildung sollte also so universal ausgelegt sein, dass alle daran Interessierten zwanglos diesem zustimmen und folgen können.

Politische Bildung spielt sich im Vorhof der Politik und ihrer Institutionen ab, ist aber keine Politik oder ansatzweise Ersatzpolitik. Sie folgt einer eigenen Logik, die durch ihre besondere Geschichte, aber vor allem durch den pädagogischen Rahmen bestimmt ist. Politische Bildung zielt nicht auf einen Tugendstaat und vertritt keine einzige Lehre vom Glück der Menschheit und ist schließlich auch keine Welt- und Menschenverbesserungsanstalt. Vielmehr sind die Vermittlungsbemühungen und ihre Formate geprägt von Ungewissheit, Irrtumsanfälligkeit, Pluralität und Kontingenz und vom Eigensinn der Teilnehmerschaft.

Die Teilnehmenden an Veranstaltungen der politischen Bildung sind keine Defizitwesen, sie sind bereits als politische und moralisch autonome Subjekte gesetzt und in einem sozialtechnologischen Sinn nicht verfügbar. Ihnen eignet eine Würde, die im Gefüge pädagogischen Arbeitens ständig Respekt verlangt. Lehr-Lernhandlungen verlangen dementsprechend nach Formen symmetrischer Kommunikation. Und es ist ihnen, den Subjekten, aufgrund der ihnen eigentümlichen Bildsamkeit möglich, selbstbestimmt und selbsttätig zu lernen. ²

Politisches Bewusstsein und Engagement muss immer wieder generationell und situativ neu erarbeitet werden. Dafür bieten die Angebote der außerschulischen politischen Bildung eine Arena und ein Gelände. Der Staat kann die subjektiven Voraussetzungen von politischer →

² Die hier eigentlich nötigen weiteren bildungstheoretischen Reflexionen müssen aus Platzgründen entfallen.

Neugierde und Beteiligung nicht sicherstellen, das können nur die unterschiedlichen Sphären und Kräfte in der Gesellschaft tun. So gesehen verkörpern die Diskursangebote der außerschulischen politischen Bildung eine Grundsicherung der Demokratie.

Das Politische in der außerschulischen politischen Bildung

Dass die außerschulische politische Bildung politischer werden müsse, ist eine immer wiederkehrende Forderung und Diskussionslinie, so wie zum Beispiel vor einigen Jahren, als die sich breiter aufstellende Demokratiebildung viel Aufmerksamkeit auf sich zog und der klassische Bereich sich unter Legitimationsdruck gesetzt fühlte. *Benedikt Widmaier* schrieb noch jüngst zu diesem Kontext, dass die Begrifflichkeiten der Demokratiebildung „schwammig“ seien und überhaupt eine große Unübersichtlichkeit entstanden sei (vgl. Widmaier 2018).

Auch heute gibt es ähnliche Konfliktlinien. Der von der Politik inzwischen vergleichsweise üppig ausgestattete Förderbereich „Demokratie leben!“ etwa gilt als erfolgreiche politische und pädagogische Intervention insbesondere im Hinblick auf die Extremismusprävention. Es sind dabei Parallelstrukturen entstanden, die man durchaus auch kritisch betrachten darf. Um sich abzugrenzen von zum Teil rein zivilgesellschaftlichen Initiativen, sozialpädagogischen oder beratenden Ansätzen wird auch hier gefordert, das eigene Profil zu schärfen, indem man politischer wird oder zumindest die eigenen professionell betriebenen Arbeitsweisen deutlicher herausstellt, auch wenn eine grundsätzliche Zunahme an öffentlicher Wertschätzung der institutionell etablierten politischen Bildung in diesem Zusammenhang nicht zu übersehen ist. *Widmaier* jedenfalls fordert eine entsprechende Fachdebatte. Dagegen ist grundsätzlich wenig einzuwenden, wenn es nicht die schwierige bzw. strittige Frage gäbe, was denn das Politische in der außerschulischen Bildung überhaupt ist, bzw. wo der Ort des Politischen in der außerschulischen politischen Bildung zu finden ist. Zudem muss immer wieder darauf verwiesen werden, dass nicht nur das etablierte politische Spektrum der Träger und Einrichtungen sehr plural strukturiert ist, vielmehr auch das professionelle Selbstverständnis sich auf zum Teil sehr unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und jeweils spezielle praktische Erfahrungsgeschichten stützt. Diese außerordentliche politische und pädagogische Vielfalt, die man getrost auch als Bereicherung des Feldes auffassen darf, macht den Versuch, professionelle Konsense zu formulieren, natürlich nicht einfacher.

In ihrem vor nicht langer Zeit erschienenen Plädoyer für das Politische in der Erwachsenenbildung argumentiert *Daniela Holzer* klassisch und umfassend, dass keine Sphäre der Gesellschaft unpolitisch sei, weil alles „von widerstreitenden Interessen und Herrschaftsdimensionen durchdrungen“ ist. (Holzer 2019, S. 19) Wo das Politische noch nicht offensichtlich ist, soll kritisch hinter die Fassaden der Gesellschaft geschaut werden, um das Verborgene sichtbar zu machen – ein alter Gedankengang kritischer politischer Bildung. Zwar wird hier auch die individuelle Reflexionsfähigkeit ins Spiel gebracht, dennoch ist nach dieser Sichtweise inhaltlich die politische Bildung nichts anderes als ein bestimmtes Abbild der Gesellschaft und die politische Bildung eine dazu verfasste Parallelstruktur, in der die Interessenkämpfe bewusstgemacht und oft auch abgebildet werden. Damit gerät man in Versuchung, eine politische Ersatzarena zu bilden und das Politische vor allem in Form von Zuspitzungen politischer zu machen. Politischer – so könnte man meinen – würde die politische Bildung, indem sie ihre inhaltlichen politischen Positionierungen radikalisiert oder politisch-normative Gesichtspunkte verstärkt herausstellt. Das wäre aber nichts anderes als eine parteinehmende Abbildung politischer Projekte und Ansätze und damit ein Vorschlag ohne pädagogische Dimensionen und Begründungen, der in verschiedene unauflösbare Dilemmata und Widersprüche führt.

Auch Verweise auf die politische Philosophie von *Chantal Mouffe*, die immer wieder vor zu viel Konsensorientierung in der politischen Auseinandersetzung warnt und auf die Bedeutung des politischen Streits verweist, helfen hier nur bedingt weiter (vgl. Mouffe 2010 und 2015). Ihr Konzept der Agonistik, der Zuspitzung politischer Positionen und Kämpfe um die Erringung politischer Hegemonie, das sogar in der Forderung nach einem linken Populismus gipfelt, ist in diesen Steigerungsformen meiner Meinung nach nicht kompatibel mit einer verantwortungsvollen professionsgestützten Organisation von Lehr-Lern-Handlungen mit ihrem interaktiven und kommunikativen Kerngeschehen.

Eine diskussionswürdige Variante des Versuchs, politischer zu werden, wäre die, solche Zielgruppen bevorzugt anzusprechen, die wenig oder gar nicht in Veranstaltungen präsent sind. Allerdings kann das nicht als universale Lösung der Problemstellung angesehen werden, denn außerschulische politische Bildung wendet sich grundsätzlich an alle Interessierten, also auch selbstverständlich an Aktivbürger*innen und überdurchschnittlich informierte Personen. Und die immer stärker zunehmenden Versuche, durch finanzielle Förderung und politische Wunschlisten

besondere Zielgruppen zu erreichen, bedeuten für die politische Bildung, dass sie sich die Zügel eines zivilgesellschaftlichen Reparaturbetriebs anlegen lässt, damit ihre Autonomie riskiert und zudem ihr „Kapital“ der freiwilligen Teilnahme aufs Spiel setzt.



Teilnehmende einer Juleica Ausbildung während einer Kooperationsübung Foto: Alte Feuerwache e. V., Jugendbildungsstätte Kaubstraße

Peter Massing hat vor einiger Zeit vorgeschlagen, den Politikbegriff als politischen Raum zu denken (vgl. Massing 2013, S. 199). Damit ist ein Weg geöffnet, die ganze materielle und inhaltliche Vielfalt von Politik auch in ihrer Kontroversität und Kontingenz einzubeziehen. Die außerschulische politische Bildung greift nicht auf Lehrpläne, Curricula und wie auch immer bestimmte Inhaltskataloge zurück. Vielmehr kann alles zum Gegenstand politischer Betrachtungen, Diskurse und Lehr-Lernhandlungen gemacht werden, was als diskussionswürdig und klärens-wert erscheint. Hermann Gieseckes klassische Formulierung von der Politik als dem „noch nicht Entschiedenen“ ist in diesem Sinne immer noch hochaktuell (vgl. Giesecke 1970, S. 21). Schon damals war klar, dass eine vollständige Aufzählung und eine umfassende Bestimmung von Lehrinhalten als das Politische an der politischen Bildung nicht möglich sind. Giesecke zielte natürlich auf das Konfliktvolle in der Politik. Aber man kann hier auch gut mit Hannah Arendts Vorstellungen des Politischen als einem Interaktionsraum von freien Menschen, in der die alle angehenden Fragen angesprochen werden, operieren. Dieser öffentliche Raum ist ein Ermöglichungsraum, in dem sich die agierenden Menschen zu politischen Wesen wandeln.

Der Pädagoge Giesecke muss allerdings die pädagogische Ebene berücksichtigen. Das Politische braucht in der außerschulischen politischen Bildung eine pädagogische

Form. Giesecke sprach dementsprechend von der politischen Didaktik als pädagogische Theorie des Politischen. Damit sind einerseits die Unbestimmtheit und der Prozesscharakter angesprochen, aber auch der Respekt vor den Teilnehmenden. Giesecke war aber zugleich von dem damals üblichen pädagogischen Planungs- und Steuerungsoptimismus affiziert, sodass seine Theorien heute erheblich ergänzungsbedürftig und ausbaufähig sind.

Leider suchen wir aber weitgehend vergeblich nach didaktischen Reflexionen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die die demokratietheoretischen Grundlagen weiter ausdifferenzieren und ausbalancieren.

Der Beutelsbacher Konsens als pädagogische Faustformel

Keine Formel der politischen Bildung ist so bekannt und wird derartig häufig zitiert (auch immer mehr außerhalb des genuinen Feldes) wie der Beutelsbacher Konsens. Mittlerweile in die Jahre gekommen stellte er zu seiner Zeit, den Nach68er-Auseinandersetzungen um die Politizität der politischen Bildung, einen eher dünnen Kompromiss dar, dessen wesentliche Bestandteile das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot sind. In seiner oftmals vereinfachten Rezeption stellt der Beutelsbacher Konsens inzwischen auch eine beliebte rhetorische Nahkampfwaffe der Rechtspopulisten dar, ein Instrument mit dem diese eine vermeintliche Objektivität im öffentlichen Umgang mit ihrer Strömung einfordern und eine Art Äquidistanz fordern zu Rechts- und Linksextremismus nach dem Motto: „Wenn der Rechtspopulismus kritisiert wird, muss zugleich auch die Auseinandersetzung mit linken Positionen erfolgen.“

Dass solche Haltungen sich vermehren können, hat auch mit der Vernachlässigung und Verflachung des Verständnisses didaktischer Prinzipien in der Profession zu tun, in der man sich immer stärker auf Methoden stürzt, anstatt sich der Mühen komplexer didaktischer Reflexionen und damit korrespondierender Verfahren zu widmen (vgl. Ciupke 2017).

Auch wenn es gerade in den letzten Jahren immer wieder Diskussionen und kritische Interventionen zum Beutelsbacher Konsens gab (vgl. etwa Widmaier/Zorn 2016 und neuerlich Ahlheim 2019), ist es dabei zu wenig gelungen, die grundsätzlichen darin enthaltenen Anliegen angemessen zu deuten und im Hinblick auf gegenwärtige Herausforderungen zu aktualisieren und zu erweitern. Stattdessen haben wir es häufig mit Bekenntnisadressen pro oder kontra zu tun. →

Zum *Beutelsbacher* Konsens will ich hier fünf Anmerkungen machen.

Erstens: Er hat wenig mit Neutralität (nach dem ursprünglichen Sinn: keines von beiden) zu tun. Schon die historischen Debatten in den 1920er Jahren haben gezeigt, dass der Begriff nicht weit trägt. Politische Bildung kann nur schwerlich „neutral“ sein, weil ihr das Ungewisse, Konflikthafte und Diskursive inhärent ist. Sie ist auch nicht neutral im Hinblick auf ihre Trägerschaft, denn die Trägervereine von Einrichtungen sind in der Regel im politischen Kontinuum unterschiedlich verortet. Sie ist hingegen parteilich im Grundsatz, nämlich für die Demokratie und die Grund- und Menschenrechte als politisch-normative Fluchtpunkte.

Zweitens: Der Respekt vor den teilnehmenden Individuen

Die Teilnehmenden an Veranstaltungen der politischen Bildung sind keine Defizitwesen, sie sind bereits als politische und moralisch autonome Subjekte gesetzt und in einem sozialtechnologischen Sinn nicht verfügbar.

den und die Anerkennung ihrer Autonomie in Lehr-Lernhandlungen ist unbestreitbarer Eckpunkt und Grundsatz einer demokratischen Didaktik. Und dieser Respekt ist auch ein unübersehbarer Grundtenor im *Beutelsbacher Konsens*.

Drittens: Wenn das Kontroversitätsgebot so verstanden werden müsste, dass wirklich alle differenten Sichtweisen und Begründungen regelmäßig in einem Seminar abgearbeitet werden müssten, dann wäre das das Ende von Bildungsarbeit, weil solches faktisch nicht umsetzbar ist. Bildungskommunikationen sollten, wenn sie als professionell definiert werden möchten, die Kontroverse anbieten und die Opposition als Möglichkeitsraum sicherstellen. Jedem Teilnehmenden muss die Chance gegeben sein, anzuzweifeln, zu widersprechen und Gegenpositionen einzunehmen. Lehrende sollten sich in ihren eigenen Haltungen und Bekenntnissen bewusst zurücknehmen können, wenn dies didaktisch und situativ geboten erscheint. Sie müssen diese aber nicht verbergen oder gar verleugnen.

Viertens: Politisches Lernen in Gruppen ist auch immer politisches Probehandeln. Ein solches beginnt schon an

der Stelle, wo Teilnehmende sich zu Wort melden und die Berechtigung für sich reklamieren, eigene Ansichten oder Kritiken zu äußern. Zu den alten Professionskontroversen gehörte der erbitterte Streit um die Handlungsorientierung. In einer extremen Auslegung verstand man Anfang der 1970er Jahre darunter, dass politisches Engagement und entsprechende klare Parteinahmen bereits im Seminarraum beginnen sollten. Die weiche Variante verlangte nach praktischem und konkretem Lernen, wie es etwa bei Planspielen oder Medienproduktionen praktiziert wird. Zwischen diesen Polen liegen viele weitere Möglichkeiten, auf die man sich in der Regel problemlos einigen können müsste. Wenn es um sinnvolle soziale und demokratische Partizipationshandlungen in längst allgemein akzeptierten Formen geht, warum soll das im Rahmen von Bildungsveranstaltungen untersagt sein?

Fünftens: Mit dem *Beutelsbacher Konsens* wurden didaktische Prinzipien nicht erst erfunden. Schon in der Zeit der Weimarer Republik, die eine Sattelzeit für eine moderne Didaktik der politischen Bildung war, wurden verschiedene Kontroversen über selbige Themen geführt, interessanterweise großenteils innerhalb eines Milieus, nämlich dem der Arbeiterbildung. Schlagworte waren die schon erwähnte Neutralität, objektive Volkshochschule oder Parteischule. Im Kern ging es damals schon um beinahe die gleichen Fragen (vgl. Ciupke 2016). Es gab aber auch Lösungsangebote, die weitgehend übersehen worden sind. So verflüssigte *Franz Angermann*, damals in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre Leiter der *Heimvolkshochschule Sachsenburg* und Herausgeber der Fachzeitschrift *Freie Volksbildung*, seinerzeit die Diskussionen mit dem Vorschlag, einen didaktischen Relativismus zu praktizieren. Dahinter verbirgt sich keine Form der Beliebigkeit von inhaltlichen Standpunkten sondern das Bestreben, das Prinzip der Multiperspektivität bzw. der Perspektivenverschränkung im Lernarrangement angemessen zur berücksichtigen (vgl. Angermann 1928; Ciupke 2015). Es geht um Relationen, also Bezugnahmen und In-Beziehung-Setzungen, und nicht um Relativierungen.

Was also zu monieren ist, ist der Umstand, dass zu wenig didaktische Reflexionen und kaum pädagogische Weiterentwicklungen des *Beutelsbacher Konsenses* stattfinden. Eine pädagogisch geschärfte außerschulische politische Bildung braucht sich keine Sorgen vor Profilverlust machen. Und wer weiß, auf welcher theoretischen Basis und mit welchen Erfahrungen er/sie Lernformen wählt und in diskursive Arrangements bringt, braucht sich vor den vielen vordergründig instrumentellen und auf Einschränkungen

kung, Beschneidung oder Beschädigung der Sache zielenden Anfragen der Rechtspopulisten nicht zu fürchten.

Angriffe, Verunsicherungen und Antworten

Auf keinen Fall sollten sich die Akteure im professionellen Feld verunsichern oder gar einschüchtern lassen, weder durch neue Konkurrenzen und Unübersichtlichkeiten noch durch rechtspopulistische Initiativen und Aktionen verschiedenster Art. Dabei ist klar, dass die Versuche, die außerschulische politische Bildung auf mannigfache Weisen zu delegitimieren und möglichst künftig auszuschalten, weiter zunehmen werden. Erst kürzlich brachte die AfD in Sachsen einen Gesetzentwurf ein, künftig keine zivilgesellschaftlich verankerten Institutionen der politischen Bildung mehr mit öffentlichen Mitteln zu fördern – das sei „wilde Politikfinanzierung“ – sondern nur noch parteinahe Einrichtungen bzw. die Parteien direkt (https://afd-fraktion-sachsen.de/files/afd/fraktion-sachsen/Dokumente/Gesetzentwuerfe/6_Drs_17601_0_1_1_.pdf, Zugriff: 30.06.2019). Finanzielle Zuwendungen aus dem Ausland sollen ebenso verboten werden. *Putin* und *Orban* lassen grüßen. Das ist ein klarer Versuch, die wesentlichen Strukturen einer demokratischen und offenen Gesellschaft mit ihren kritischen Öffentlichkeiten auszuhebeln, der mindestens unter das Rubrum „illiberale Demokratie“ einzuordnen ist.

Die außerschulische politische Bildung kann und sollte selbstbewusst mit all jenen Mitteln antworten, die ihr eigen sind: Gute Argumente suchen, diese begründen, kritisch wenden und überprüfen, widerlegen, dekonstruieren, ermutigen und motivieren, Klischees und Stereotype entlarven und zurückweisen, diskursive Räume eröffnen, Neugierde schaffen, zur Teilhabe ermutigen, Umwege ermöglichen und ins Staunen versetzen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zum Autor



Paul Ciupke, Dr. phil. und Diplompädagoge war bis 2018 Mitglied des Leitungsteams im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V., nun freiberuflich und publizistisch in der außerschulischen politischen Bildung tätig. Er ist Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“.

paul.ciupke@t-online.de

Literatur

Ahlheim, Klaus (2019): Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co. Ulm: Verlag Klemm + Oelschläger

Angermann, Franz (1928): Die freie Volksbildung. Grundlagen – Ziele – Wege. Jena: Diederichs Verlag

Ciupke, Paul (2015): Eine Demokratie im Kleinen. Das Volkshochschulheim Sachsenburg und sein Leiter Franz Angermann. In: Mieth, Katja-Margarethe / Ulbricht, Justus H. / Werner, Elvira (Hrsg.): „Vom fröhlichen Wandern“. Sächsische Jugendbewegung im Zeitalter der Extreme 1900–1945. Dresden: Verlag der Kunst Dresden

Ciupke, Paul (2016): Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb

Ciupke, Paul (2017): Gibt es noch eine Didaktik der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung? In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Ausgabe 2/2017, S. 36–40

Giesecke, Hermann (1970): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa-Verlag (5. Auflage)

Holzer, Daniela (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, Anke u. a. (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag

Massing, Peter (2013): Politik/politisch – Die Inhalte politischer Bildung unter dem Aspekt kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt / Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Mouffe, Chantal (2010): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Bonn: bpb

Mouffe, Chantal (2015): Agonistik. Die Welt politisch denken. Bonn: bpb

Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb

Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieverziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2018, S. 258–266

Wie politisch muss und darf politische Bildung sein?

Ein Beitrag zur „Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“

Da die aktuelle Debatte um „Neutralität“ in der politischen Bildung und den Beutelsbacher Konsens (BK) schon länger währt, haben im Jahr 2015 einige Wissenschaftler*innen und politische Bildner*innen aus sehr unterschiedlichen Kontexten (Schule, Hochschule, Jugend- und Erwachsenenbildung, Soziale Arbeit, NGO) die „Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ in einem gemeinsamen Diskussions- und Schreibprozess formuliert. Denn bereits vor den Meldeplattformen „Neutrale Schule“ der Partei Alternative für Deutschland (AfD) wurde der BK in der schulischen Praxis nicht selten im Sinne eines Neutralitätsgebotes (fehl-)interpretiert. von Bettina Lösch

Trotz der Stellungnahme einiger Fachverbände, die über die Historie, die Geltung und die Zielsetzung des BKs aufzuklären bemüht sind, hat die AfD mit ihrer Politik und irreführenden Behauptung eine deutliche Verunsicherung bewirkt und Denunziation als politisches Mittel (wieder) etabliert. Das alleine wäre schon problematisch genug, hinzu kommt allerdings, dass die Forderung nach „politischer Neutralität“ gleichzeitig auch von staatlicher Seite im Rahmen der Vergabe von Fördermitteln an außerschulische Bildungsakteure erhoben wird. Daraus resultiert eine für die politische Bildung problematische Gemengelage, die massive Auswirkungen für eine demokratische Gesellschaft nach sich zieht. Bundes- und Landesministerien fordern im Rahmen ihrer Förderprogramme – etwa für Demokratiepädagogik und Extremismusprävention – eine „politische Neutralität“ der Förderempfänger. Obgleich der BK für die Schule und den Unterricht formuliert wurde, sehen sich nun auch außerschulische Träger und Akteure der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie der Demokratiebildung und Rechtsextremismusprävention damit konfrontiert.

In der aktuellen Auseinandersetzung um den Beutelsbacher Konsens zeigt sich, dass dieser selbst für die schu-

lische Politikdidaktik niemals ein wirklich ausgehandelter und verabschiedeter „Konsens“ war. Er geht auf eine Mitschrift von *Hans-Georg Wehling* zurück, der im Auftrag des damaligen Leiters der *Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg* die Tagung einiger Politikdidaktiker in Beutelsbach im Jahre 1976 beobachten und zentrale Aspekte festhalten sollte. Diese Protokollnotiz ist mittlerweile zum Leitethos der Profession geworden, wahrscheinlich auch deshalb, da die drei formalen Prinzipien eher deutungs offen bleiben und sich für alle politische Strömungen nutzen und auch instrumentalisieren lassen, wie man gegenwärtig etwa anhand der AfD erkennen kann. Historisch betrachtet ist der BK im Kontext des sogenannten „Radikalenerlasses“ zu verstehen, der sich vor allem gegen linke Lehrkräfte richtete. Die Auslegung des BK ist dementsprechend abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Kräfteverhältnissen. Es gibt wohl derzeit keine Lehramtsstudierenden der Sozialwissenschaften, die den BK nicht kennen, wohingegen das Grundgesetz sowie die Erklärung der Menschenrechte geradezu in der Erinnerung verblasen.

Die Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung

Die *Frankfurter Erklärung* sollte in Anbetracht der fraglichen Reichweite des BK, aber auch hinsichtlich der teils inhaltsentleerten Debatte um Bildungsstandards, eine Diskussion anstoßen, in der es wieder stärker um „das Politische“ der politischen Bildung geht, aber auch um wichtige, bereits in der Profession etablierte qualitative Kriterien, die über die Leitformeln des BK hinausreichen. *Die Frankfurter Erklärung* ist weniger deutungs offen und deutlicher normativ bestimmt, oder besser gesagt, die Autor*innen machen ihre gesellschaftstheoretische Positionierung transparent.

Die *Frankfurter Erklärung* orientiert sich 1.) an zeitdiagnostischen Analysen der kritischen Gesellschaftsforschung. Sie geht davon aus, dass eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse orientierte politische Bildung sich den *Umbrüchen und vielfältigen Krisen* unserer Zeit stellen und diese thematisieren sollte. Dazu gehören die Wirtschafts- und Finanzkrise, die Umwelt- und Energiekrise, die Krise der Reproduktion (z. B. in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Stadt- und Wohnpolitik, Arbeits- und Lebensverhältnisse) sowie die Krise der repräsentativen Demokratie oder der autoritären Zuspitzung gesellschaftspolitischer Verhältnisse. Konstruktiv betrachtet fragt sie, was bspw. eine Bildung für eine sozial-ökologische Transformation bedeutet.

Unter *Kontroversität* wird 2.) nicht nur verstanden, differente gesellschaftliche und politische Positionen einfach nur abzubilden oder beliebig nebeneinander zu stellen, etwa in Pro-Contra-Debatten oder Talkshows. Statt dominante Positionen zu reproduzieren, ist es für eine demokratische Gesellschaft notwendig, Konflikte und Dissense deutlich zu machen und um Alternativen zu streiten. Gesellschaft ist, zumal in ihrer kapitalistischen Strukturiertheit, durch Interessensgegensätze, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse durchzogen, die es offenzulegen, zu verstehen und zu kritisieren gilt.

Zur kritischen Urteilsbildung gehört insofern 3.) *die Machtkritik*. In gesellschaftlichen Debatten spielen Machtgefälle und ungleiche Ressourcen eine wichtige, oft nicht ausreichend wahrgenommene Rolle. Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit ist es, ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen sowie Unterschiede zwischen Partikular- und Gemeininteressen aufzuzeigen.

Dazu betont die *Frankfurter Erklärung* 4.) die *Reflexivität*: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Bil-

dungs- und Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, d. h. Kritikfähigkeit bedeutet auch, den eigenen Standpunkt zu reflektieren. Kritisch-emanzipatorische politische Bildung beginnt dort, wo Normsetzungen und Konstruktionen sichtbar gemacht, kritisiert und infrage gestellt werden. Politische Bildner*innen sind sich, wenn sie professionell handeln, ihrer gesellschaftlichen Einbindung bewusst und nehmen dazu eine kritisch-reflexive Haltung ein, die sie transparent und damit kritisierbar macht. Dadurch bieten sie den Teilnehmenden einen Schutz vor Überwältigung und stärken deren Recht auf Eigensinn und Selbstbestimmung.

Insofern geht es in der *Frankfurter Erklärung* nicht um eine Vermittlung von Politik oder gar eine „Erziehung zur Demokratie“. Vielmehr wird 5.) gefragt, wie Subjekte sich *das Politische selbst aneignen* können, was sie dazu ermutigt, welche Brüche und Prozesse des Scheiterns Bildungsprozesse begleiten und wie wichtig alternative Positionen und Perspektiven sind, um den eigenen Horizont, das eigene Selbst-, Gesellschafts- und Weltverständnis zu erweitern.



„Politische Bildung eröffnet allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume und Erfahrungen, durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können.“ Junge Besucher*innen in der Ausstellung des Anne Frank Zentrums, Berlin, „Alles über Anne“ Foto: Anne Frank Zentrum/Ruthe Zuntz

Anders als konstruktivistische Lerntheorien spielen im kritischen Bildungsverständnis das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, auch von Kollektivität, die nicht homogenisiert, eine bedeutsame Rolle. Subjekte sind vergesellschaftet, subjektiviert und keine atomaren Wesen. Gesellschaftliche Verhältnisse sind außerdem, mit *Pierre Bourdieu* gesprochen, einverleibt, in die Körper eingeschrieben, d. h. eine rein kognitiv-rationale Bildungsarbeit und Aufklärung macht wenig Sinn. Es gilt die emotionale und körperliche Seite im Bildungsprozess behutsam mit zu reflektieren. →

Politische Bildung muss zu guter Letzt, wie *Klaus Ahlheim* bereits in den 1990er-Jahren geschrieben hat, 6.) ihre *ethische und utopische Dimension* wieder gewinnen. Dies geschieht durch Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden sozialen Herrschaftsverhält-

Politische Bildung eröffnet allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume und Erfahrungen, durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können.

nissen. Politische Bildung eröffnet allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume und Erfahrungen, durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können. Sie ermöglicht Lernprozesse der Selbst- und

Weltaneignung, um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern. Politische Bildung ist in diesem Sinne nie neutral, sondern ihre Aufgabe liegt u. a. darin, die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch zu verstehen und ihnen nicht lediglich unterworfen zu sein.

Die einzelnen Prinzipien der *Frankfurter Erklärung* sind nachzulesen in: <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/frankfurter-erklaerung-fuer-eine-kritisch-emanzipatorische-politische-bildung>. Außerdem sind einige Fachaufsätze erschienen, in denen die Prinzipien weiter diskutiert werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zur Autorin



PD Dr.'in **Bettina Lösch** ist akademische Rätin im Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln. Sie ist im Forum kritische politische Bildung organisiert.

bettina.loesch@uni-koeln.de

Anzeige

Jugendmarken 2019



Gestaltung Postwertzeichen: Thomas Serres, Hattingen
Fotos: © K. Bogen

Fledermäuse: Kleine Hufeisennase Graues Langohr Mopsfledermaus

Mit dem Zuschlagserlös der Briefmarkenserie „FÜR DIE JUGEND“ fördert die Stiftung Deutsche Jugendmarke seit 1965 Projekte und Bauvorhaben für Kinder und Jugendliche. Jugendmarken tragen so auf vielfältige Weise zu guten Perspektiven für junge Menschen bei.

Verlangen Sie am Postschalter ausdrücklich

Jugendmarken

Die Jugendmarken 2019 sind vom 1. August bis zum 31. Oktober 2019 an allen Postschaltern und danach bis auf Weiteres bei der Deutschen Post AG, Niederlassung Philatelie in 92628 Weiden sowie unter www.jugendmarke.de erhältlich.

Danke an alle, die mit dem Erwerb der Jugendmarken Projekte der Kinder- und Jugendhilfe unterstützen!



Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V.
Rochusstraße 8-10, 53123 Bonn, www.jugendmarke.de

BESTELLUNG

Die Bestellung erfolgt ausschließlich per Vorkasse.
Bankverbindung: Sparkasse KölnBonn
IBAN: DE49 3705 0198 1901 1170 83 • BIC: COLSDE33

PRODUKT	ANZAHL	PREIS
ERSTTAGSBRIEF 2019		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	7,30 €
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	7,30 €
ERINNERUNGSKARTEN 2019		
Ersttagsstempel: Bonn	<input type="text"/>	7,30 €
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	7,30 €
MARKENSET 2019	<input type="text"/>	4,55 €
ZEHNERBÖGEN 2019		
Hufeisennase	<input type="text"/>	11,00 €
Langohr	<input type="text"/>	13,50 €
Mopsfledermaus	<input type="text"/>	21,00 €

Lieferanschrift

Name

Anschrift

Telefon

E-Mail

VERSANDKOSTEN: Deutschland Brief 1,50 €
Ausland Brief 3,70 €

Mut zur Unausgewogenheit

Überlegungen zum Umgang mit rechtspopulistischen Interventionen in die politische Bildung

Der von den Rechtspopulisten forcierte „Kulturkampf“ um die politische Bildung sorgt vielfach für Verunsicherung bei Trägern und Akteur*innen politischer Bildung. Wie können sie sich in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Rassismus positionieren? In diesem Beitrag wird formuliert, wie auf rechtspopulistische Herausforderungen im Feld der politischen Bildung reagiert werden kann und wie die an Demokratie und Menschenrechten orientierten Leit- und Selbstbilder politischer Bildung gestärkt werden können. von Michael Sturm

Jörg Urban, Partei- und Fraktionsvorsitzender der AfD in Sachsen sorgt sich um die politische Bildung. In einem Ende Juni 2019 veröffentlichten Statement bemängelte er allerdings nicht, dass es davon zu wenig im Freistaat gebe, sondern nahm die von Kultusminister *Christian Piwarz* (CDU) verbreitete Ankündigung, politischer Bildung und Medienbildung in den Lehrplänen für sächsische Schulen künftig mehr Bedeutung beizumessen, zum Anlass, diese Schwerpunktsetzung zu kritisieren: „Vor dem Hintergrund des akuten Lehrermangels und des steigenden Unterrichtsausfalls lehnen wir den Ausbau der politischen Bildung ab. Die politische Bildung hat keinerlei Mehrwert für die Berufsausbildung der Schüler.“ (AfD-Fraktion Sachsen 2019)

„Kulturkampf“ um die politische Bildung

Nicht erst die hier zitierte Pressemitteilung verdeutlicht, dass sich die Partei und ihr Umfeld in einem „Kulturkampf“ um die Angebote und Inhalte schulischer wie außerschulischer politischer Bildung wühlt. Unterstellt wird eine „Ideologisierung“ politischer Bildung in Deutschland, die von einer ubiquitären „Indoktrination“ der Bevölkerung, vor allem von Schüler*innen und Jugendlichen geprägt sei und auf die Beseitigung eines ethnisch homo-

gen und heteronormativ gedachten „Volks“ hinauslaufe. Die Beschäftigung mit den Ausprägungen und Herausforderungen gesellschaftlicher Vielfalt wie auch die kritische Auseinandersetzung mit diskriminierenden Haltungen und Strukturen im Rahmen politischer Bildung werden in dieser Perspektive als „einseitig“, mithin sogar als „linksextremistisch“ diskreditiert.

Ins Zentrum rechtspopulistischer Argumentation rückt die Forderung, dass politische Bildung „neutral“ zu sein habe. „Neutralität“ avanciert in diesem Kontext zu einem „Kampfbegriff“ (Sturm 2019). Die Angriffe auf die Angebote politischer Bildung beschränken sich dabei nicht auf Polemiken im Rahmen von Parteiveranstaltungen. In allen Landesparlamenten und im Deutschen Bundestag gehören Kleine und Große Parlamentarische Anfragen zu Projekten und Einrichtungen, die sich pädagogisch mit Rechtsextremismus, Rassismus und anderen Ideologien der Ungleichheit auseinandersetzen, zum festen Repertoire der AfD. Diese kreisen um die „Wahrung der politischen Wertneutralität im Rahmen der pädagogischen Begleitung in den Freiwilligendiensten“ (Bundestag Drucksache 19/2491), „Politische Indoktrination an Hamburger Schulen – Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (Hamburger →

Bürgerschaft Drucksache 21/6241) oder um die „Politische Ausgewogenheit des Landesprogramms ‚Demokratie und Toleranz stärken‘“ in Mecklenburg-Vorpommern (Landtag Mecklenburg-Vorpommern Drucksache 7/1191).

Auseinandersetzungen um Räume und Formate politischer Bildung „vor Ort“

Die AfD zieht aber nicht nur in den Parlamenten mit dem Verdikt fehlender „Neutralität“ gegen Einrichtungen der politischen Bildung zu Felde. Auch „vor Ort“, sehen sich deren Träger mit Interventionen und Herausforderungen aus dem rechtspopulistischen Spektrum konfrontiert. Dies betrifft beispielsweise Volkshochschulen, die sich im Rahmen von Seminarprogrammen oder Vorträgen dem Themenfeld Rechtsextremismus und Rechtspopulismus widmen – oder hierfür zumindest ihre Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. So musste sich etwa die Kreisverwaltung im Landkreis Diepholz im April 2017 mit einer Anfrage der AfD-Kreistagsfraktion auseinandersetzen, nachdem in der regionalen VHS im Vorfeld der niedersächsischen Landtagswahl eine Vortrags- und Diskussionsveranstaltung mit dem Titel „Die neue Rechte – Wie AfD, PEGIDA & Co. das gesellschaftliche Klima vergiften“ angekündigt worden war, worin die Vertreter*innen der Partei einen Verstoß gegen das „Neutralitätsgebot“ erkannt haben wollten (AfD Kreisverband Diepholz 2017).

Für Volkshochschulen und andere kommunale Bildungs- und Kultureinrichtungen, wie etwa Stadtbüchereien stellen sich Herausforderungen aber auch in umgekehrter Perspektive, werden deren Räumlichkeiten doch zunehmend von der AfD und ihrem Umfeld für eigene Veranstaltungen in Anspruch genommen. So lud die Partei etwa im April 2019 zu einem „Bürgerdialog“ in das „Forum“ der VHS Köln. In Münster wiederum wurde eine Veranstaltung zum Thema „Kulturbruch 68: Die linke Revolte und ihre Folgen“ mit dem „neurechten“ Publizisten *Karlheinz Weißmann*, zu der der AfD-Kreisverband im April 2018 in den Lesesaal der Stadtbücherei geladen hatte, von Tumulten begleitet. Diese gingen weniger auf die vor dem Gebäude protestierenden Demonstrant*innen zurück, als vielmehr auf den Sprecher des Kreisverbandes selbst, der sich widerrechtlich das Hausrecht anmaßte und einen Besucher der Stadtbücherei, den er als „Störer“ identifiziert haben wollte, handgreiflich attackierte – was ihm im Nachgang einen Strafbefehl (vgl. Anger 2019) und dem Kreisverband einen zweijährigen Vermietungsstopp in der Stadtbücherei einbrachte (vgl. Westfälische Nachrichten 2018).

„Ausweitung der Kampfzone“

Gerade dieses Beispiel verweist darauf, dass im Zuge des vom Rechtspopulismus und seinen Protagonist*innen proklamierten „Kulturkampfes“ im wahrsten Sinne des Wortes um die Aneignung von Kultur- und Bildungseinrichtungen „gerungen“ wird. Dabei betreiben jedoch die Akteur*innen der extremen Rechten, um im sprachlichen Bild zu bleiben, gleichsam eine „Ausweitung der Kampfzone“, die nicht nur durch parlamentarische Vorstöße und Forderungen nach politischer „Neutralität“ gekennzeichnet ist, sondern auch direkt in Veranstaltungen politischer Bildung interveniert. So besuchte beispielsweise der bereits genannte Kreissprecher der AfD Münster gemeinsam mit einer Gruppe von Parteifreund*innen einen im März 2018 von einer Kirchengemeinde im Rahmen der „Inter-

Ich bin nicht neutral...*

„*... für Demokratie, Grund- und Menschenrechte.“ Postkartenaktion des Landesverbands NRW der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e. V. (DVPB) Foto: DVPB NW

nationalen Wochen gegen Rassismus“ angebotenen Workshop zum Umgang mit „Parolen und Populismus“, nicht um sich sachlich an einer Diskussion zu beteiligen, sondern um die Veranstaltung faktisch zu sabotieren – was mit unverhohlener Genugtuung in einem Bericht auf der Internetseite des Kreisverbandes auch eingeräumt wurde: „Abbruch, Abbruch, Abbruch – tja tut uns Leid aber der Vortrag ging in die Hose (...) Was zurückblieb: ein ratloser Pfarrer, eine verzweifelte Referentin (...) und 4 Damen, die sich am Ende der Veranstaltung in die Gemeindegüche zurückzogen. (...) Ein AfD-Stammtisch in der Herzkammer linker Meinungsmache! Ein gelungener Abend!“ (AfD-Kreisverband Münster 2018)

Über ähnliche Erfahrungen mit sich konfrontativ gebärdenden Anhänger*innen der AfD wurde in jüngster Zeit – wenngleich bislang noch vereinzelt – aus NS-

Gedenkstätten berichtet. Im August 2018 sorgten etwa Teilnehmer*innen einer Besucher*innengruppe aus dem Wahlkreis von *Alice Weidel*, die während einer Führung durch die *KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen* den Guide mehrfach lautstark störten und durch wiederholte „anti-

In Leitbildern kristallisiert sich das Selbstverständnis einer Einrichtung, einer Initiative oder eines Projekts. Sie firmieren nicht zuletzt durch ihre positive Ausrichtung auf ein „wofür“ als normativer Orientierungspunkt.

semitische und historisch unhaltbare Äußerungen“ (Meisner 2018) schließlich den Abbruch der Veranstaltung provozierten, für einen Eklat.

Eine weitere Strategie gegen vermeintlich „ideologisierte“ Angebote und Formate politischer Bildung vorzugehen, besteht in den Versuchen, behördliche Maßnahmen im Sinne des propagierten „Neutralitätspostulats“ zu veranlassen, die – in den Augen der Partei missliebige – Bildungsprojekte und -initiativen sanktionieren sollen. Prominenteste Beispiele hierfür sind die von der AfD in einigen Bundesländern seit Herbst 2018 betriebenen internetbasierten „Meldeportale“ für Schüler*innen und Eltern, von denen sich die Partei Hinweise auf Lehrer*innen und Unterrichtsinhalte erhofft, die sich angeblich einseitig gegen die AfD richten. Die auf diese Weise gesammelten Informationen sollen dann an die jeweils zuständigen Schulbehörden weitergegeben werden. Die von Kritiker*innen nicht selten als „Denunziationsplattformen“ bezeichneten „Meldeportale“ stießen bei Lehrer*innen- und anderen bildungspolitischen Fachverbänden, in Politik, Verwaltung und in den Medien auf entschiedene Ablehnung.

Gleichwohl wurden – wenn auch offenkundig nur in wenigen Fällen – Schulbehörden aufgrund von der AfD weitergegebener Hinweise, tätig. Für bundesweites Aufsehen sorgte in diesem Kontext das Einschreiten der Hamburger Schulaufsicht an der *Ida-Ehre-Schule*. Den Ausgangspunkt bildeten Fotos, die auf dem „Meldeportal“ der AfD von Unbekannten eingestellt worden waren und auf denen offenbar in den Räumen der Schule angebrachte „Antifa“-Sticker zu sehen waren. Die AfD-Fraktion in der

Hamburger Bürgerschaft flankierte ihre „Erkenntnisse“ im Frühjahr 2019 mit zwei Anfragen im Parlament, in denen sie auf die Aufkleber bezugnehmend, „Verfassungsfeindliche linksextremistische Aktivitäten (...) unter Duldung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung“ konstatierte (Hamburger Bürgerschaft Drucksache 21/16417). Die Schulaufsicht ließ daraufhin die Aufkleber entfernen, was bei Lehrer*innen und Schüler*innen zu Protesten führte, zumal einige der Aufkleber offenbar im Zusammenhang mit der Dokumentation eines Unterrichtsprojektes angebracht worden waren. In der Folgezeit solidarisierten sich zahlreiche weitere Schulen, Schüler*innen und Lehrer*innen mit der *Ida-Ehre-Schule*. Die von der AfD initiierte Kampagne stieß somit zwar auf ein großes mediales Echo, die ihr zugrundeliegende Intention, die Schule einzuschüchtern, verfehlte sie jedoch.

„Haltung zeigen!“ – Aber wie?

Indes: Der von den Rechtspopulisten forcierte „Kulturkampf“ um die politische Bildung sorgt vielfach für Verunsicherung bei den Trägern und Akteur*innen der politischen Bildung „vor Ort“. Sollen und können wir uns in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Rassismus positionieren? Wie deutlich und mit welchen Methoden können wir das tun? Was bedeuten für uns die von der AfD reklamierten Begriffe „Neutralität“ und „Ausgewogenheit“? Sollen wir mit der AfD und ihren Protagonist*innen umgehen wie mit jeder anderen Partei und deren Vertreter*innen auch? Oder handelt es sich bei der AfD trotz ihrer demokratischen Legitimierung durch Wahlen, aufgrund ihrer im völkischen Denken wurzelnden weltanschaulichen Grundpositionen um eine Strömung, die den unveräußerlichen Werten und Überzeugungen einer demokratisch und menschenrechtlich orientierten politischen Bildung diametral entgegensteht?

Allgemeingültig sind diese und weitere Fragen freilich nicht zu beantworten. Dennoch kann bei allen Unterschieden der rechtspopulistische „Kulturkampf“ als ein umfassender Versuch begriffen werden, deren Akteur*innen grundlegend zu delegitimieren. Gleichzeitig zeigt der Blick auf die hier genannten wie auch auf weitere Beispiele, dass rechtspopulistische Delegitimierungsversuche politischer Bildung keineswegs immer ihre intendierten Wirkungen entfalten. Sie scheitern meist dann, wenn sie auf Akteur*innen, Einrichtungen und Initiativen mit einer klaren Haltung stoßen, die nicht nur auf inhaltlichen Positionen und einem normativen Referenzrahmen fußt, sondern auch nach „innen“ durch Kollegialität und Solidarität ge- →

kennzeichnet ist. „Haltung“ ist demnach immer auch eine organisatorisch, strukturell und kommunikativ gestützte „soziale Praxis“. Insofern lassen sich thesenartig einige Aspekte formulieren, die sich auf unterschiedlichen Ebenen hilfreich im Umgang mit rechtspopulistischen Herausforderungen (nicht nur) im Feld der politischen Bildung erwiesen haben.

Leitbilder formulieren und offensiv kommunizieren

Erstens ist die Bedeutung ausformulierter, im Idealfall gemeinsam erarbeiteter Leitbilder hervorzuheben, die gleichermaßen nach „innen“ kommuniziert und offensiv nach „außen“ vermittelt werden. In Leitbildern kristallisiert sich das Selbstverständnis einer Einrichtung, einer Initiative oder eines Projekts. Sie firmieren nicht zuletzt durch ihre positive Ausrichtung auf ein „wofür“ als normativer Orientierungspunkt.

So erklärte die Schulleitung der *Ida-Ehre-Schule* in einer Stellungnahme zu den von der AfD erhobenen Vorwürfen und den im Anschluss daran von der Schulaufsicht eingeleiteten Maßnahmen, die Ereignisse „aufzuarbeiten“ und sich auch der „Kritik zu stellen“, gleichzeitig betonte sie jedoch, die Schule sei „stolz auf ihre Schüler*innen, die sich politisch äußern, betätigen und positionieren.“ Die Schule verstehe sich zudem als „Schule ohne Diskriminierung“, die auch explizit „Meinungspluralität“ mit einschließe. Weiter heißt es: „genauso (verstehen wir uns) als strikt antifaschistische Schule. Diesen Grundkonsens teilen Schulleitung, Lehrerschaft, Schülerschaft und Elternschaft. Wir verwahren uns in aller Schärfe dagegen, dass im aktuellen Diskurs eine Verschiebung in die Richtung stattfindet, dass Antifaschismus an Schulen nicht gewünscht sei oder der freiheitlichen, demokratischen Grundordnung widerspreche.“ Nicht zuletzt verwies die Schulleitung darauf, dass sich eine klare Positionierung gegen Rechtsextremismus auch aus dem Bezug zum Namen der Schule ergebe, die nach der NS-Verfolgten *Ida Ehre* benannt worden sei.

Auch der pädagogische Leiter der *Volkshochschule Diepholz* insistierte in seiner Antwort auf die Anfrage der AfD-Fraktion im Kreistag, ob mit der Vortrags- und Diskussionsveranstaltung zur „Neuen Rechten“ in deren Titel die AfD explizit genannt wurde, das „Neutralitätsgebot“ verletzt worden sei, mit dem Verweis auf die Betriebsatzung und das Leitbild der VHS, die zwar einerseits die „politische Neutralität“ der Einrichtung betonen, andererseits aber auf die „Freiheit von Angebot und Lehre“ verweisen. Kernaufgabe der VHS sei es zudem, „sich kritisch mit neuen aktuellen gesellschaftlichen Strömungen und Phä-

nomenen auseinanderzusetzen“. In dem fraglichen Vortrag sei die AfD im Untertitel genannt worden, da sie „in der aktuellen Diskussion eindeutig mit dem Phänomen der Neuen Rechten verknüpft“ sei (Bockhop 2017). In einer vom *Deutschen Volkshochschul-Verband* herausgegebenen Handreichung „Volkshochschule als Ort der Demokratie“ heißt es programmatisch: „Um ihrem Selbstverständnis als Ort der Demokratie gerecht zu werden, muss die Volkshochschule Profil zeigen und auch die Grenzen ihrer Bildungsarbeit benennen – antidemokratischen und extremistischen Äußerungen jenseits des Grundgesetzes darf sie keinen Raum bieten.“ (Bundesarbeitskreis 2017, S. 3) Gegenwärtig sind auch in anderen Dachverbänden und Netzwerken Diskussionen um Positionierungen im Rahmen von Leitbildentwicklungen und -präzisierungen zu beobachten – etwa im Feld der NS-Gedenkstätten oder der Jugendringe (vgl. Sturm 2019).

Normative Referenzrahmen hervorheben – „Neutralitäts“ postulate zurückweisen

Die Bedeutung von Leitbildern verweist auf einen daran geknüpften zweiten Aspekt. In der politischen Bildung gibt es keine „Neutralität“ – jedenfalls nicht in der von den Rechtspopulisten postulierten Form. Die vordergründig erhobene Forderung nach „Neutralität“ firmiert in diesem Kontext als ein zentraler „Kampfbegriff“ und sollte konsequent zurückgewiesen werden. Freilich: Akteur*innen politischer Bildung, dürfen in ihren Positionierungen weder falsche Tatsachenbehauptungen aufstellen, noch sich unsachlicher Schmähkritik bedienen. Sie sollten ihre Zugänge sowie die Herkunft der von ihnen genutzten Materialien transparent machen und die Teilnehmer*innen im Rahmen von Bildungsveranstaltungen nicht manipulieren. *Bernd Overwien* macht darauf aufmerksam, dass politische Bildung dazu beitrage, „politische, soziale, wirtschaftliche, ökologische und auch kulturelle Zusammenhänge“ einzuordnen und zu analysieren „in welche Strukturen und Zwänge Menschen eingebunden sind“. Demnach sei im „Sinne demokratischer Werte (...) politische Bildung (...) keineswegs neutral, sie kann nur im Kontext ihres demokratischen Fundaments betrachtet werden.“ (Overwien 2019, S. 26)

Zudem findet politische Bildung immer in – unterschiedlich gesetzten – normativen Rahmungen statt, die durch die weltanschauliche Verankerung der jeweiligen Bildungsträger, aber auch durch Gesetze bestimmt sind. Dies sind im Bereich der schulischen Bildung zunächst einmal die Schulgesetze der Länder. Sie formulieren zahlreiche, nor-

mative Erziehungsziele, wie etwa die Schüler*innen zu „Völkerfreundschaft“ und „Friedensgesinnung“ (Schulgesetz NRW), einem „diskriminierungsfreien Miteinander“ (Schulgesetz Sachsen) und zu „Achtung und Toleranz“ sowie zu „Gerechtigkeit“ und „Solidarität“ (Schulgesetz Hessen) zu befähigen.

Das *Deutsche Institut für Menschenrechte* hat zudem darauf hingewiesen, dass die normativen Grundlagen politischer Bildung in Deutschland durch eine Reihe von UN-Menschenrechtskonventionen mitdefiniert sind, die Lehrer*innen, Schulleitungen, aber auch andere Akteur*innen der politischen Bildung darauf verpflichten, diskriminierungsfreie Lernumgebungen zu schaffen. Demnach sei es „gerade vor dem Hintergrund menschenrechtlicher Verpflichtungen und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (...) unzulässig (...) menschenverachtende oder diskriminierende Positionen als gleichberechtigte legitime Positionen darzustellen.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019)

Eine Verpflichtung auf „Neutralität“ im Sinne der AfD ergibt sich aber auch nicht für Einrichtungen, Initiativen und Projekte, die etwa über Bundes- und Landesprogramme öffentliche Fördermittel erhalten und sich kritisch mit den inhaltlichen Positionen der AfD und anderer extrem rechter Akteur*innen auseinandersetzen. Der Verwaltungsjurist *Friedhelm Hufen* kommt zu dem Schluss, dass zwar die „Chancengleichheit“ und „Freiheit“ politischer Parteien (also auch der AfD) wichtige Rechtsgüter in einer verfassten Demokratie seien, die auch durch „politische Öffentlichkeitsarbeit und Jugendbildung nicht gefährdet

Es ist immer unerlässlich, ausgrenzende und autoritäre Positionen kritisch zu kommentieren und sachlich falsche oder verzerrte Behauptungen richtigzustellen.

werden dürfen.“ Daraus seien aber nicht eine „falsch verstandene Neutralität“ und „starre Gleichheitsvorstellungen“ abzuleiten. Der Staat und die von ihm geförderten Projekte könnten sehr wohl „verfassungsfeindliche Ziele im politischen Meinungskampf markieren“ ohne dabei in die Rechte politischer Vereinigungen und Parteien einzugreifen. Nichtstaatliche (aber geförderte) Träger dürften nicht

in ihren Grundrechten eingeschränkt und „durch überzogene Neutralitätsanforderungen beeinträchtigt werden“ (Hufen 2019, S. 46)

Moralische, juristische und materielle Unterstützung in Konfliktfällen gewährleisten

Leitbilder und normative Referenzrahmen dürfen jedoch nicht nur auf dem Papier bestehen. Sie sollten vielmehr als Grundlage einer ständigen Reflexion in den Teams und Kollegien der Bildungseinrichtungen fungieren, an denen alle Arbeitsbereiche und Hierarchieebenen beteiligt sind. Teamende bzw. Akteur*innen, die unmittelbar mit der Durchführung von Bildungsveranstaltungen betraut sind und in herausfordernde, konflikthafte Situationen mit sich diskriminierend bzw. extrem rechtsgebärdenden Teilnehmer*innen geraten, bedürfen der moralischen und politischen Rückendeckung der Einrichtungsleitung. Beispielsweise sollte der Abbruch einer Führung in einer Gedenkstätte aufgrund fortgesetzter Störungen und geschichtsrevisionistischer Äußerungen einiger Besucher*innen, nicht als die persönliche Entscheidung des Guides erscheinen, sondern mit Verweis auf Leitbild und Hausordnung der Einrichtung im Konfliktfall von deren Leitung öffentlich begründet und legitimiert werden. Zudem müssten verstärkt „geschützte Räume“ geschaffen werden, in denen sich Teamende, Guides oder Bildungsreferent*innen über ihre Erfahrungen und Unsicherheiten mit herausfordernden Situationen austauschen und Bedarfe etwa im Hinblick auf Fortbildungen, Reflexion und Supervision formulieren können. Unterstützungsleistungen durch den Träger und die Einrichtungsleitung sollten darüber hinaus auch in juristischer und materieller Hinsicht gewährleistet werden – beispielsweise dann, wenn sich von extrem rechten Anfeindungen betroffene Bildungsakteur*innen, gegen direkte oder in den sozialen Netzwerken geäußerte Beleidigungen zur Wehr setzen müssen. Grundsätzlich bedarf es einer internen Verständigung darüber, wie und von wem in welcher Form gegen provozierende Verhaltensweisen und deren Protagonist*innen eingeschritten werden soll.

Zwischen Ideologiekonsument*innen und Ideologieproduzent*innen unterscheiden

Dies bedeutet freilich nicht, in Seminarsituationen oder anderen pädagogischen Kontexten, Teilnehmende, die sich latent oder auch manifest „rechts“ oder „rechtsoffen“ äußern, unmittelbar und in jedem Fall von der Veranstaltung auszuschließen. Im Gegenteil: Häufig leiden Bil- →

dungssettings, zumal im Kontext von Gedenkstätten, unter einem Diskussions- und Lernklima, das in hohem Maße von „sozial erwünschtem“ Verhalten der Teilnehmenden geprägt ist, die angesichts der moralisch stark aufgeladenen „Aura“ des Lernortes ihre womöglich ressentimentgeladenen Haltungen nicht offen äußern und die somit nicht Gegenstand einer pädagogischen Auseinandersetzung werden können. Insofern sollte implizit oder explizit „rechten“ Äußerungen von weltanschaulich offenkundig nicht festgelegten oder widersprüchlich argumentierenden Teilnehmenden zunächst mit eher fragenden Zugängen begegnet werden, um deren Motive und Beweggründe ausloten zu können. Dies bedeutet nicht, diese Haltung gleichsam stehen zu lassen. Es ist immer unerlässlich, ausgrenzende und autoritäre Positionen kritisch zu kommentieren und sachlich falsche oder verzerrte Behauptungen richtigzustellen.

Problematischer erscheint hingegen der Umgang mit extrem rechten und rechtspopulistischen Funktionsträger*innen oder „Ideologieproduzent*innen“ in anderen Bildungskontexten. Unsicherheiten und Diskussionen entzünden sich nicht selten im Zusammenhang mit geplanten Podiumsdiskussionen an Schulen, Volkshochschulen oder Kirchengemeinden, zu denen im Vorfeld von Land- und Bundestagswahlen die örtlichen Kandidat*innen meist jener Parteien, deren Einzug in die Parlamente als wahrscheinlich gilt, eingeladen werden. Für die Entscheidung, Vertreter*innen extrem rechter oder rechtspopulistischer Parteien auf das Podium zu laden, ist häufig der Verweis auf „Ausgewogenheit“ und „Gleichbehandlung“ ausschlaggebend, nicht selten spielt jedoch auch die Auffassung eine Rolle, die extrem rechten Protagonist*innen würden sich in der Diskussion „selbst entlarven“.

Hier gilt es, die Spezifik extrem rechter und rechtspopulistischer Rhetorik und Diskursstrategien zu berücksichtigen. Der diesen Positionen zu Grunde liegende Rassismus, die Verkürzung gesellschaftlicher Herausforderungen auf ein „Die“ und „Wir“, die sich ferner mit der Anklage gegen „die da oben“ verknüpft, tragen häufig dazu bei, die Dynamik einer Diskussion zu verändern. Die vorgeblichen Argumente können schnell dominieren, die anderen Teilnehmenden arbeiten sich daran ab. Die doppelte Strategie von Tabubruch und selbstviktimsierender Opferinszenierung erschwert eine sachliche Diskussion, die von den extrem rechten und rechtspopulistischen Protagonist*innen meist auch gar nicht beabsichtigt ist. Diese Feststellung bedeutet nicht, künftig auf Podiumsdiskussionen (nicht nur) im Vorfeld von Landtags- oder Bundestagswahlen zu ver-

zichten. Denkbar wäre etwa, Diskussionsveranstaltungen auszurichten, die sich schwerpunktmäßig einer bestimmten Fragestellung widmen. Hier müsste parteipolitische „Ausgewogenheit“ keineswegs einen zentralen Orientierungspunkt bilden. Sollen etwa die Herausforderungen durch Flucht und Asyl auf den Ort diskutiert werden, ist es womöglich ertragreicher, Gesprächspartner*innen einzuladen, die inhaltliche fundierte Aspekte und neue Perspektiven beizutragen haben und nicht parteipolitisch gebunden sind. Zudem wird eine Diskussion nicht unbedingt

Die von Rechtspopulist*innen ständig beschworene „Ausgewogenheit“ stellt demnach ebenso wenig wie „Neutralität“ eine objektive Kategorie dar, sondern ist abhängig, von den jeweiligen Zielsetzungen und Fragestellungen der Veranstaltung sowie den normativen und weltanschaulichen Positionen der Veranstaltenden.

besser, umso kontroverser sie geführt wird. Es ist daher nicht zuletzt aus einer pädagogischen Perspektive legitim, nicht alle denkbaren Positionen im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung abzubilden (vgl. Mobile Beratung 2017, S.14f.). Die von Rechtspopulist*innen ständig beschworene „Ausgewogenheit“ stellt demnach ebenso wenig wie „Neutralität“ eine objektive Kategorie dar, sondern ist abhängig, von den jeweiligen Zielsetzungen und Fragestellungen der Veranstaltung sowie den normativen und weltanschaulichen Positionen der Veranstaltenden. Gleichwohl sollte die Entscheidung, Rechtspopulist*innen von Veranstaltungen, aber auch aus Arbeits- und Gesprächskreisen im Kontext historisch-politischer Bildung auszuschließen, immer inhaltlich begründet werden, sowohl mit Verweis auf deren demokratiefeindliche und ausgrenzende Haltungen, vor allem aber bezugnehmend auf die eigenen Leitbilder und Überzeugungen.

Die Entscheidung des Gesetzgebers, durch Änderung des *Gesetzes über die Stiftung Niedersächsischer Gedenkstätten* die AfD aus deren Stiftungsrat faktisch auszuschließen, rechtfertigte *Jens-Christian Wagner*, Geschäftsführer

"Man muss Partei ergreifen. Neutralität hilft dem Unterdrückter, niemals dem Opfer. Stillschweigen bestärkt den Peiniger, niemals den Gepeinigten."
Elie Wiesel

„*... für Demokratie, Grund- und Menschenrechte.“ Postkartenaktion des Landesverbands NRW der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e. V. (DVPB) Foto: DVPB NW

der Stiftung, etwa mit der indifferenten Haltung der Partei zur NS-Vergangenheit: „Die Stiftung (...) hat den Auftrag, die Opfer der NS-Verbrechen zu würdigen und eine kritische Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen sowie ihren Ursachen und Folgen zu fördern. Die AfD, in deren Reihen revisionistische, rassistische, antisemitische und den Holocaust verharmlosende oder gar leugnende Positionen mindestens geduldet werden, steht diesem Auftrag entgegen. Wer den deutschen ‚Schuldskult‘ beklagt oder eine ‚erinnerungspolitische Wende um 180 Grad‘ fordert, hat in den Gremien der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten nichts verloren.“ (Wagner 2018) Gegen Ausschlüsse von Rechtspopulist*innen aus Veranstaltungen und Gremien wird indessen häufig der Einwand vorgebracht, dadurch deren Selbstvikimisierungsrhetoriken Vorschub zu leisten. Bedacht werden sollte in diesem Kontext allerdings, dass die Opferinszenierung ein Kernelement extrem rechter und rechtspopulistischer politischer Kommunikation darstellt, die weitgehend unabhängig von den Verhaltensweisen und Maßnahmen des vermeintlichen „Establishments“ in Politik, Verwaltung oder politischer Bildung praktiziert wird.

Solidarität und Selbstbewusstsein

Für die selbstbewusste Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen Interventionen (nicht nur) im Feld der politischen Bildung scheint ein fünfter Aspekt unabdingbar zu sein: Die gegenseitige Unterstützung und Solidarität der von den extrem rechten Diskreditierungs- und

Delegitimierungsversuchen betroffenen Einrichtungen und Projekte. Die von der AfD lancierte Kampagne gegen die *Ida-Ehre-Schule* in Hamburg verfehlte die intendierte Wirkung nicht zuletzt deshalb, weil sich innerhalb kürzester Zeit zahlreiche weitere Schulen und Bildungseinrichtungen mit der *Ida-Ehre-Schule* öffentlich solidarisierten. Diese Erfahrungen ermutigten wiederum andere Schulen, die von Rechtspopulisten mangelnder „Neutralität“ bezichtigt wurden, sich selbstbewusst mit ihren Leitbildern und ihrem Schulprogramm zu positionieren. In Sachsen-Anhalt scheiterte der von der AfD betriebene Versuch, den Verein *Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V.* als „linksextrem“ zu diffamieren, seine Gemeinnützigkeit in Frage zu stellen und ihm die staatlichen Fördermittel entziehen zu lassen, an einer von breiten gesellschaftlichen Kreisen, nicht zuletzt von anderen Einrichtungen der politischen Bildung bundesweit getragenen Kampagne, die sich gegen die Diskreditierung des Vereins verwahrte und dessen Bedeutung für die kontinuierliche und kritische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismus hervorhob.

Die Aggressivität und die Systematik und auch die Resonanz, mit der Einrichtungen und Projekte der politischen Bildung gegenwärtig von „rechts“ attackiert werden, sind in der Geschichte der Bundesrepublik präzedenzlos. Fatal wäre es, wenn die hier skizzierten Delegitimierungsstrategien schon allein durch „vorausgehenden Gehorsam“ oder die sprichwörtliche „Schere im Kopf“ unter →

den Akteur*innen der politischen Bildung Wirkung erzielen würden. Hierfür gibt es jedoch, wie dieser Beitrag zu zeigen versucht hat, weder aufgrund vielfach geteilter fachlicher Standards noch der zahlreichen entschiedenen normativen und weltanschaulichen auf Demokratie und Menschenrechte hin orientierten Leit- und Selbstbilder politischer Bildung plausible Gründe.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zum Autor



Michael Sturm, Historiker, ist pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Geschichtsort Villa ten Hompel und in der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus im Regierungsbezirk Münster (mobim).

sturm@stadt-muenster.de

Literatur

AfD-Kreisverband Diepholz (2017): Verletzung des Neutralitätsgebotes durch die vhs Landkreis Diepholz? (10.04.2017); http://afd-diepholz.de/?page_id=598 (Zugriff: 23.07.2019)

AfD-Kreisverband Münster (2018): AfD-Vertreter zu Besuch bei einem Workshop der ev. Kirche; <https://afd-muenster.de/aktuelles/2018/03/afd-vertreter-zu-besuch-bei-einem-workshop-der-ev-kirche-parolen-gegen-rechts> (Zugriff: 31.07.2019)

AfD-Fraktion Sachsen (2019): Pressemitteilung vom 26.06.2019; <https://afd-fraktion-sachsen.de/presse/pressemitteilungen/afd-lehnt-ausbau-der-politischen-bildung-ab.html> (Zugriff: 24.07.2019)

Anger, Dirk (2019): Strafbefehl gegen AfD-Mann Martin Schiller (07.04.2019); www.wn.de/Muenster/3731402-Nach-Vorgaengen-in-der-Stadtbuecherei-Strafbefehl-gegen-AfD-Mann-Martin-Schiller (Zugriff: 25.07.2019)

Bockhop, Cord (2017): Antwort der Verwaltung auf die Anfrage der AfD-Fraktion vom 10.4.2017 zum VHS-Vortrag am 19.04.2017

Bundesarbeitskreis Politik – Gesellschaft – Umwelt im Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (2017): Volkshochschule als Ort der Demokratie. Hilfestellungen zum Umgang mit antidemokratischen Äußerungen und Gruppierungen. Bonn; www.volkshochschule.de/medien/downloads/bildungspolitik/gesellschaftlicher-zusammenhalt/Handreichung_BAK_Politik_Webversion.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität; www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show-schweigen-ist-nicht-neutral (Zugriff: 25.07.2019)

Hufen, Friedhelm (2019): Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1/2019, S. 39–46

Meisner, Matthias (2018): Polizei ermittelt: Gästegruppe von AfD-Spitzenfrau Weidel hetzt in Gedenkstätte (31.08.2018); www.tagesspiegel.de/politik/rechtsradikale-in-sachsenhausen-polizei-ermittelt-gaestegruppe-von-afd-spitzenfrau-weidel-hetzt-in-kz-gedenkstaette/22976378.html (Zugriff: 24.07.2019)

Mobile Beratung im Regierungsbezirk Münster. Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie (2017): Mit Rechten streiten?! Zum Umgang mit rechtspopulistischen und rassistischen Herausforderungen. Münster; www.mobile-beratung-nrw.de/materialien/details/handreichung-mit-rechten-streiten-zum-umgang-mit-rechtspopulistischen-und-rassistischen-heraus (Zugriff: 31.07.2019)

Overwien, Bernd (2019): Politische Bildung ist nicht neutral. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1/2019, S. 26–38

Sturm, Michael (2019): „Neutralität“ als Kampfbegriff. Herausforderungen für die politische Bildung in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung 1/2019, S. 37–40

Wagner, Jens-Christian (2018): Stellungnahme des Geschäftsführers zur geplanten Änderung der Zusammensetzung des Stiftungsrats vom 12.02.2018; www.stiftung-ng.de/fileadmin/dateien/Stiftung/Aktuell/Stellungnahme_Wagner_zur_AfD_im_SR_12_Februar_2018.pdf (Zugriff: 31.07.2019)

Westfälische Nachrichten (2018): Stadtbücherei Münster erteilt Vermietungsstopp für AfD-Kreisverband (28.05.2018); www.wn.de/Muenster/3318095-Vorfall-bei-Lesung-Stadtbuecherei-Muenster-erteilt-Vermietungs-Stopp-fuer-AfD-Kreisverband (Zugriff: 25.07.2019)

60 Jahre AdB – 60 Jahre Mitgestaltung der Demokratie

Aufbruch im 21. Jahrhundert

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) feiert 2019 sein 60. Gründungsjubiläum. Anlass genug, um darüber nachzudenken, was den AdB ausmacht, wo er steht und in welchen Bereichen er sich weiterentwickeln sollte. Auch in einem Themenheft, das sich der derzeitigen und zukünftigen Rolle politischer Bildung in der Demokratie widmet, dürfen eine Bestandsaufnahme aus AdB-Sicht und ein Blick nach vorn nicht fehlen. von Ulrich Ballhausen, Ina Bielenberg und Friedrun Erben

Als der AdB am 8./9. September 1959 in der *Akademie für politische Bildung* in Tutzing noch unter dem Namen *Arbeitskreis Jugendbildungsstätten* gegründet wurde, fiel das in eine Zeit, in der die Spannungen zwischen den beiden Teilen Deutschlands massiv zunahmen und der *Kalte Krieg* zwischen dem sogenannten Ostblock und den Westmächten das politische Tagesgeschehen nachhaltig beeinflussten. Keine Seite wollte Kompromisse eingehen und das gegenseitige Vertrauen in die Bereitschaft den Frieden zu erhalten, war massiv gestört. Kurze Zeit später wurde die deutsche Teilung durch den Mauerbau zementiert – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne.

Zu diesem Zeitpunkt waren schon bald 15 Jahre seit dem Ende des Nationalsozialismus und dem Kriegsende vergangen und der bereits 1945 erklärte Wille der westlichen Alliierten, durch Programme politischer Bildung die Demokratisierung (West)Deutschlands zu entwickeln und zu stabilisieren, hatte Früchte getragen: Es hatten sich eine Reihe von Einrichtungen gegründet, die dann zum Teil Mitglieder im AdB wurden, wie z. B. das *LWL-Bildungszentrum Jugendhof Vlotho* (1947), das *Wannseeheim* (1951, heute Stiftung wannseeFORUM), das *Internationale Haus Sonnenberg, St. Andreasberg* (1954)

das *Europahaus Aurich* (1956) oder die *Akademie für Politische Bildung* in Tutzing (1957). Bereits vor dem AdB gründeten sich weitere bundesweite Verbände, z. B. der *Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e. V.* (1948), der *Deutsche Bundesjugendring* (1949) oder die *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke e. V.* (AKSB) (1952).

Mit der Umbenennung des *Arbeitskreises Jugendbildungsstätten* in den *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Unabhängige Institutionen für politische Bildung und Jugendarbeit* im Jahr 1962 und mit der damit erfolgten Festlegung als *Fachverband*, wurde die Ausrichtung auf die Jugend- und Erwachsenenbildung festgeschrieben und damit eine breite Mitgliedschaft ermöglicht, die die Besonderheit des AdB bis heute ausmacht: plural aufgestellt, sowohl was die politische Orientierung als auch die Größe und konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen betrifft. Diese Pluralität, die politische und konfessionelle Unabhängigkeit, macht ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal des Verbandes im Kreis der Spitzenverbände der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland aus. Es ist ein Potenzial, von dem der AdB immer wieder profitiert. →

Wie hat sich die gesellschaftliche Situation seit AdB-Gründungszeiten verändert! Viele Ereignisse, Entscheidungen und Herausforderungen wären zu nennen, die sich auch auf den AdB und die politische Bildung ausgewirkt haben: zunächst natürlich der Bau der Mauer und die Befestigung der innerdeutschen Grenze, die gleichzeitig auch eine Barriere zwischen Ost- und Westeuropa war; die *Studentenbewegung* in den 60er Jahren, der *Deutsche Herbst* Ende der 70er Jahre, die *Friedensbewegung* der 80er Jahre oder auch internationale Ereignisse wie die Katastrophe von *Tschernobyl* (1986), die das Umweltbewusstsein in Deutschland schärfte. Auf europäischer und internationaler Ebene waren, neben vielen anderen Entwicklungen, etwa der Prozess der europäischen Einigung, die Ostverträge, die Ölkrise oder etwa die KSZE-Akte wichtige Ereignisse.

Sicher stehen aber der Fall der Berliner Mauer, die Öffnung der innerdeutschen Grenze und die Wiedervereinigung beider deutscher Staaten an einer wichtigen Position. Ohne damit anderen wichtigen und einschnei-



Die jährliche Mitgliederversammlung (hier Nov. 2018) ermöglicht den AdB-Mitgliedern einen intensiven Austausch und die gemeinsame Arbeit an der Strategieentwicklung. Foto: AdB

enden Ereignissen ihre Bedeutung absprechen zu wollen, hatte die Wiedervereinigung doch eine unmittelbare Auswirkung auf die Struktur und Zusammensetzung der Mitgliedseinrichtungen im AdB und ebenso auf die fachliche Entwicklung politischer Bildung. 1990 stand die Frage im Raum, wie es dem AdB gelingen kann, Menschen und Organisationen zu motivieren, sich der Mitgestaltung der Demokratie durch politische Bildung zu widmen, in einen Fachdiskurs einzusteigen, eine eigene Fachlichkeit zu entwickeln und miteinander die politischen Freiheitsräume zu gestalten. Der AdB regte dafür z. B. Veran-

staltungen an, um den Austausch von Multiplikator*innen zu ermöglichen und an einem gemeinsamen Verständnis von politischer Bildung zu arbeiten. Dabei war das damalige jugendpolitische Bundesprogramm „Aus- und Aufbau von freien Trägern in der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern“ (AFT-Programm) hilfreich, weil es neue Beratungsstrukturen unterstützte und Fortbildungsangebote ermöglichte. Im Zuge dessen gründeten sich verschiedene Einrichtungen in den neuen Bundesländern, z. B. das *Herbert-Wehner-Bildungswerk*, Dresden, und *Schloß Trebnitz*, Müncheberg, beide 1992; die *Akademie Schwerin* und die *Jugendbildungsstätte Blossin*, beide 1993.

Unabhängig von diesen umwälzenden Ereignissen wurde im AdB seit seiner Gründung um eine angemessene, kreative und sichtbare Beteiligung an der Entwicklung der Demokratie durch politische Bildung gerungen. Der Slogan „Demokratie braucht politische Bildung“, der den AdB schon lange begleitet und der das mit der Gründung einhergehende Ziel, nämlich mit Bildungsangeboten zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Demokratie beizutragen, auf den Punkt bringt, stand auch für den Wunsch, Strukturen einer außerschulischen politischen Bildung in den neuen Bundesländern zu etablieren. Heute hat der AdB über 100 Mitglieder, davon 20 Mitgliedseinrichtungen in den neuen Bundesländern (sieht man einmal von den Mitgliedsorganisationen mit Einrichtungen in mehreren Bundesländern ab).

Aufbruch im 21. Jahrhundert

„60 Jahre AdB – 60 Jahre Mitgestaltung der Demokratie“ – Das ist ein wichtiger Meilenstein, aber noch lange nicht der Beginn des Ruhestands. Mehr denn je ist die politische Bildung angesichts aktueller sozialer, politischer, gesellschaftlicher und globaler Entwicklungen herausgefordert, ihre Rolle, ihre Angebote und Formate sowie ihr Selbstverständnis und ihre gesellschaftliche Funktion kritisch zu reflektieren. Ein Jubiläum kann deshalb nur Anreiz sein darüber nachzudenken, welche Potenziale in den letzten sechs Jahrzehnten sowohl in den Mitgliedseinrichtungen als auch im Verband insgesamt entwickelt wurden und wie sich der Verband angesichts aktueller Herausforderungen weiterentwickelt muss: Wo sind wir gut aufgestellt und wo gibt es Entwicklungsbedarf?

Es geht um nicht weniger als um einen neuen Aufbruch im 21. Jahrhundert, das ganz neue, aber auch viele altbekannte Herausforderungen mit sich führt. Um nur einige zu nennen:

- sich weitende Horizonte durch die Globalisierung, aber gleichzeitig sich verengende Perspektiven durch einen wachsenden Rechtspopulismus in Deutschland, Europa und weltweit, durch die Verletzung von Menschenrechten, Hassreden und die Zunahme gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit;
- ein Zuwachs an neuen, niedrigschwelligen Formen der Beteiligung durch die digitalen Medien, welche aber nicht zwangsläufig der demokratischen Weiterentwicklung dienen, z. B. wenn sich Fake News und Verschwörungstheorien verbreiten oder Menschen in den Sozialen Medien verfolgt und abgewertet werden und wenn das gesellschaftliche Klima dadurch vergiftet wird;
- die zunehmende Diversität der Lebensweisen, die Ausdifferenzierung der Geschlechterrollen und die (kulturelle) Bereicherung des Zusammenlebens durch nach Deutschland und Europa zuwandernde Menschen, die von vielen als Gewinn, von vielen anderen aber als vermeintliche Bedrohung empfunden werden, was nicht selten zu Ablehnung und Hass führt;

Mehr denn je ist die politische Bildung angesichts aktueller sozialer, politischer, gesellschaftlicher und globaler Entwicklungen herausgefordert, ihre Rolle, ihre Angebote und Formate sowie ihr Selbstverständnis und ihre gesellschaftliche Funktion kritisch zu reflektieren.

- ein wachsender Lebensstandard, der aber unausweichlich auch mit wachsender sozialer Ungleichheit einhergeht, weil viele Menschen den Anschluss verlieren und sozial abgehängt sind;
- eine zunehmende Mobilität und wachsender materieller Wohlstand, die als Ziele lange Zeit ganz oben auf der politischen Agenda standen, die aber unweigerlich in die Klimakatastrophe, zur Verschmutzung der Weltmeere und zur Beschneidung der Rechte von Menschen z. B. auf der südlichen Halbkugel der Erde und damit zu einer noch weiter wachsenden Migrationsbewegung durch Klimaveränderungen führen.

Diese Herausforderungen spiegeln sich in den von den Mitgliedern festgelegten AdB-Jahresthemen (www.adb.de/jahresthema) der letzten Jahre wider, die manchmal nahezu erschreckend aktuell waren, griffen sie doch Themen und Entwicklungen auf, die gerade erst virulent wurden, wie z. B. 2013 die Frage, wie demokratisch es eigentlich in Europa zugeht: Das Jahresthema „Demokratie und Demokratiegefährdung in Europa“ legte den Fokus auf die Entwicklung von Demokratie, Menschenrechten und Pressefreiheit in Europa und thematisierte den erschreckenden Abbau von Bürger*innenrechten in einigen europäischen Staaten. Mit dem Jahresthema 2015 „Globale Migration – Zuwanderung, Flucht und Asyl im Fokus politischer Bildung“ war der AdB Vorreiter und gut vorbereitet auf die neuen Aufgaben, die auf die politische Bildung nach 2015 zukamen. Aber auch das Jahresthema 2016: „Wie wollen wir zusammen leben? Armut und Reichtum in der Demokratie“, mit dem der AdB auf die wachsende gesellschaftliche Ungleichheit hinwies, griff ein höchst aktuelles Thema auf.

Die Herausforderungen spiegeln sich ebenso in den Positions- und Strategiepapieren wider, die in den Fachgremien des AdB und der Mitgliederversammlung entwickelt und verabschiedet werden (www.adb.de/stellungnahmen). Ganz zentral aber waren und sind diese Herausforderungen in den Angeboten politischer Jugend- und Erwachsenenbildung in den Mitgliedseinrichtungen selbst.

Zwischenfazit: Wo stehen wir im 60. Jahr seit der AdB-Gründung?

Wo stehen wir 60 Jahre nach der Gründung des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten*? Man kann mit Fug und Recht sagen: Der AdB ist gut aufgestellt! Er hat eine stabile, leicht wachsende Mitgliedschaft. Er hat den Bereich der internationalen Arbeit in den letzten Jahren so ausgebaut, dass er mittlerweile als wichtiger Ansprechpartner im internationalen Kontext wahrgenommen wird. Durch eine Vielzahl internationaler Projekte und Kooperationen und die Zusammenarbeit im europäischen Netzwerk DARE (Democracy and Human Rights Education in Europe), bestimmt der AdB die Entwicklung von Citizenship Education – auch durch die Qualifizierung von Fachkräften – maßgeblich mit. Als ein aktuelles Projekt kann das zweijährige Vorhaben „STEPS – Survival Toolkit for EDC in Postfactual Societies“ genannt werden, das sich den Fragen, wie politische Jugendbildung und Menschenrechtsbildung in postfaktischen Zeiten gestaltet und wie die pädagogische Arbeit der Träger und Einrichtungen →

unterstützt werden kann, widmet. Mit dem Fachprogramm „Gr.A.C.E – Greek German Matchmaking on Active Citizenship Education in Youth Work“ begleitet der AdB die Gründung des *Deutsch-Griechischen Jugendwerks* und durch die Mitarbeit in der Koordinationsgruppe zum Prozess *Forschung und Praxis im Dialog: internationale Jugendarbeit* ist der AdB auch im Schnittfeld zwischen Praxis und Forschung aktiv.

Ein wichtiger Innovationsmotor ist das Programm „Politische Jugendbildung im AdB“, das in der neuen Förderperiode 2017–2022 die inhaltliche, konzeptionelle und methodische Weiterentwicklung durch die Arbeit in den vier Fachgruppen „Digitale Medien und Demokratie“, „Flucht und Migration“, „Erinnerungskultur und Teilhabe“ sowie „Arbeit und Lebensperspektive“ und in den gemeinsamen Projekten und Veranstaltungen vorantreibt. Aber auch darüber hinaus gelingt es dem AdB immer wieder, innovative Ansätze durch große zusätzliche Modellprojekte zu erproben, neue Zielgruppen zu erschließen oder neue Formate zu entwickeln. Stellvertretend genannt seien hier das Modellprojekt „COMMUNIS – Gemeinsam lernen in der politischen Bildung“ im Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ (2007–2009), das das interkulturelle Lernen in der politischen Jugendbildung in den Fokus rückte; das Projekt „Blended Learning DDR“, ein Projekt zur Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte (2009–2010) – on- wie offline, oder aktuell das vom *Bundesausschuss für politische Bildung e. V.* (bap) geleitete Projekt „Empowered by Democracy. Stärken. Bilden. Vernetzen“, das junge Menschen mit Fluchthintergrund als Zielgruppe und als Teamer*innen in die politische Bildung einbindet, und in dem der AdB eine tragende Rolle spielt.

Ein weiteres, wichtiges Merkmal des AdB ist die gute Vernetzung sowohl in den Verband hinein als auch darüber hinaus mit den weiteren Verbänden und Trägern der politischen Bildung in Deutschland, mit der Wissenschaft und mit den relevanten Akteuren auf europäischer Ebene.

Also alles gut und in Rente gehen? Das kann nicht sein, denn es gibt nach wie vor viel zu tun.

Aufgabenfelder und Herausforderungen

Im Folgenden werden einige Aufgabenfelder skizziert, deren (Weiter)Entwicklung für den AdB und seine Mitgliedseinrichtungen vor dem Hintergrund der genannten Herausforderungen besonders wichtig ist. Es sind Aufgabenfelder, deren Bearbeitung hilft, den AdB als Fachverband politischer Bildung und als starken zivilgesell-

schaftlichen Partner sowohl für die Politik als auch für die eigenen Mitglieder und weitere zivilgesellschaftliche Mitstreiter noch sichtbarer und zukunftsfähiger zu machen. Diese Aufgabenfelder sind nicht trennscharf, müssen vielmehr miteinander verschränkt diskutiert und umgesetzt werden.

Auseinandersetzung über das Selbstverständnis des AdB und der politischen Bildung

Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* versteht sich als ein zentraler Akteur politischer Jugend- und Erwachsenenbildung und ebenso als politischer Akteur. Mit seinen Projekten, in der internationalen Arbeit und in der alltäglichen politischen Bildung seiner Mitgliedseinrichtungen gestaltet er die politische Bildung mit, setzt sie in Beziehung zu anderen Professionen, wie z. B. der Sozialen Arbeit, und in Beziehung zu Konzepten wie Civic Education, Citizenship Education, Human Rights Education auf europäischer Ebene.

Der AdB gestaltet durch seine Arbeit, durch die Vernetzung und die Mitarbeit in Gremien auf unterschiedlichster Ebene ebenso den jugend- und bildungspolitischen Diskurs mit. Er reagiert auf aktuelle politische Debatten und übernimmt eine aktive Rolle im Fachdiskurs, z. B. durch die Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“, aber auch durch die Teilnahme an Veranstaltungen, Kongressen und Fachgesprächen sowie in Kooperation mit verschiedenen Hochschulen. Dieses Aufgabenfeld versteht der AdB als Daueraufgabe.

Bereits in den 60er Jahren wurde im AdB diskutiert, ob politische Bildung gesellschaftliche Prozesse nur begleiten soll oder ob diese Prozesse auch durch politische Aktionen befördert werden dürfen. Heute steht diese Frage wieder im Raum: Wie politisch darf oder soll die politische Bildung sein? Ist nicht eine Re-Politisierung der politischen Bildung dringend angesagt? Darf sie „Partei ergreifen“? Diesen Fragen widmet sich nicht zuletzt diese Ausgabe der Fachzeitschrift.

Die Gewinnung neuer Akteure politischer Bildung als AdB-Mitglieder

Die Zivilgesellschaft stellt sich vielerorts neu auf, insbesondere auch in den neuen Bundesländern. Diese Entwicklung ist mitunter befördert durch den Druck, der von demokratiefeindlichen Kräften auf die Menschen, auf Organisationen und Initiativen ausgeübt wird. Der Notwendigkeit neuer Kooperationen und Verbände zur Stärkung der Demokratie muss sich auch der AdB stellen. Daher ist

es eine Aufgabe zu überlegen, wie man die Potenziale, die Ideen, Konzepte und Methoden der Mitgliedseinrichtungen noch besser sichtbar machen kann und wie der AdB ein attraktiver Fachverband für neue Träger im Feld der politischen Bildung – insbesondere auch aus dem Bereich der

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten versteht sich als ein zentraler Akteur politischer Jugend- und Erwachsenenbildung und ebenso als politischer Akteur.

Migrantenselbstorganisationen – werden kann. Das Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ hat dafür schon eine hervorragende Struktur; bei der politischen Erwachsenenbildung fehlt es noch an strukturellen Verknüpfungen – sowohl intern als auch mit externen Partnern. Wie kann das, was auf Bundesebene entwickelt, diskutiert und erprobt wird, noch besser an die Basis politischer Bildung transportiert werden? Wie können die Praktiker*innen vor Ort noch mehr Nutzen aus dem Gesamtverband ziehen und Interesse für eine Zusammenarbeit im Verband entwickeln?

Durch den gesellschaftlichen Wandel, durch die Gründung neuer Akteure im Feld, durch neue Ansprüche an Bildungsprozesse, eine höhere Mobilität und die zunehmende Digitalisierung auch im Bereich der politischen Bildung ändert sich aber auch die Rolle der bestehenden Bildungsstätten: Sie öffnen sich in den Sozialraum, gewinnen neue Kooperationspartner, reagieren mit mobilen Formaten auf veränderte Bedürfnisse, gehen raus aus dem umbauten Raum und schaffen neue Bildungsorte.

Die qualitative Ausgestaltung und Weiterentwicklung der europäischen und internationalen Bildungsarbeit

Politik und Gesellschaft kann nicht mehr nur in nationalen Grenzen gedacht werden. Durch die Europäisierung, die Globalisierung sowie die Digitalisierung werden Grenzen durchlässiger und werden die Verflechtungen der Lebens-, Wirtschafts- und Politikbereiche offensichtlicher. Darauf muss politische Bildung reagieren, sowohl in ihrer Themensetzung als auch in der strukturellen Verknüpfung ihrer Arbeit mit internationalen Partnern. Politische Bildung im AdB reagiert darauf in beiderlei Hinsicht, indem

sie zum einen den Bereich der internationalen Kooperationen ausweitet, gemeinsam mit den internationalen Partnern Position gegen antidemokratische Tendenzen in der Gesellschaft bezieht und zeigt, wie Angebote politischer Bildung diesen entgegenwirken können (vgl. z. B. DARE 2018). Antidemokratische Tendenzen verharren nicht mehr in nationalen Grenzen, sie wirken längst in internationalen Dimensionen. Dagegen kann nur eine ebenso internationale Initiative etwas ausrichten (vgl. z. B. Bildungsminister der Europäischen Union 2015), der sich der AdB aktiv anschließt.

Zum anderen setzt sich der AdB dafür ein, dass die politische Bildung in ihrer Gesamtheit internationaler begriffen wird, dass die Themen, Diskurse und die Verortung des AdB selbst im Rahmen völkerrechtlicher Vereinbarungen und Positionen gesehen und verstanden werden (vgl. AdB 2015). In der AdB-Stellungnahme „Die qualitative Vertiefung wagen! Zur Weiterentwicklung der europäischen und internationalen politischen Bildungsarbeit im AdB“ (ebd., S. 4 f.) werden die zentralen Herausforderungen benannt:

- die Internationalisierung der Strukturen und die Vernetzung der Arbeitsfelder sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen und Einrichtungen,



Im Programm „Politische Jugendbildung im AdB“ erfolgt die inhaltliche, konzeptionelle und methodische Weiterentwicklung politischer Bildung. Foto: AdB

- die Betrachtung aller Fragestellungen politischer Bildung unter einer europäischen und internationalen Perspektive,
- die Bereitstellung von geschützten Räumen für die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft,
- die Stärkung des Ansatzes von Diversität, Mehrfachzugehörigkeit und Weltoffenheit, →

- die Verortung der Arbeit im Wirkungszusammenhang europäischer und internationaler Entwicklungen,
- die stärkere Sichtbarmachung von Wirkungen internationaler Bildungs- und Begegnungsarbeit sowie die Verbreitung internationaler Expertise, Fachkenntnisse und Erfahrungen.

Die Stärkung der demokratischen Mitbestimmung durch politische Bildung und Positionierung im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs

Die Zahl der aktiven Bürger*innen, die sich on- und offline an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen, ist in den letzten Jahren gestiegen, was im demokratischen Sinne zu begrüßen ist. Dass eine Vielzahl der Menschen sich „jedoch für politische Ziele einsetzen, die von einer demokratischen politischen Bildung nicht geteilt werden“ (Oeftering 2019, S. 18), ist eine der großen Herausforderungen für die demokratische, an Menschenrechten orientierte politische Bildung. „Mit diesem Faktum muss sich die politische Bildung befassen. Notwendig erscheint eine

Bildungsstätten: Sie öffnen sich in den Sozialraum, gewinnen neue Kooperationspartner, reagieren mit mobilen Formaten auf veränderte Bedürfnisse, gehen raus aus dem umbauten Raum und schaffen neue Bildungsorte.

Reflexion der normativen Grundlagen politischer Bildung und damit verbunden die Frage, ob es aus Sicht der politischen Bildung so etwas wie ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Partizipation gibt und anhand welcher Maßstäbe dies zu begründen wäre.“ (Ebd.) Darüber einen übergreifenden Diskurs zu initiieren, kann und sollte Aufgabe eines solchen Netzwerks, wie es der AdB ist, sein. Der AdB kann Routinen für den bundesweiten Austausch schaffen, auch über das engere Netzwerk hinaus. Dieser Austausch hat das Ziel, sich der eigenen Prämissen zu vergewissern, die eigene Position zu stärken, kleineren Trägern, die nicht in einem bundesweiten Verbund agieren, den Rücken zu stärken, die Menschen aufzurütteln und die Gegenstrategien gegen Rechtspopulismus zu stärken.

Der AdB ist ein starkes unabhängiges Netzwerk, das es in einem vielfältigen Umfeld schafft, gesellschaftlichen Diskussionen Raum zu geben und als Moderator in diesem Prozess zu agieren.

Qualitätsentwicklung und Professionalisierung

Mit all den vorgenannten Aufgabenfeldern eng verbunden ist die Herausforderung der permanenten Qualitätsentwicklung (sowohl was die Praxis politischer Bildung als auch ihrer Rahmenbedingungen betrifft) sowie der Professionalisierung des Berufsfeldes politischer Bildung insgesamt. Hier gilt es, eng mit Wissenschaft und Forschung zusammenzuarbeiten, den Austausch zwischen Theorie und Praxis auf allen Ebenen zu bestärken, durch Fort- und Weiterbildung sowie durch innerverbandliche und verbandsübergreifende Diskussionen Wegmarken zu setzen. Wichtiges Ziel ist es dabei, auch neue, demokratisch agierende Träger und Akteure mitzunehmen und eng in die Diskurse einzubinden.

Wie geht es weiter?

Was ist zu tun? Was schreibt sich der AdB auf die Geburtstagswunschlister?

Der AdB und seine Mitgliedseinrichtungen haben sich auf den Weg gemacht und einen Strategieprozess gestartet. Es werden Bestandsaufnahmen – gerade auch mit Blick auf die obenstehenden Aufgabenfelder – gemacht und Themenfelder definiert, in denen die Beteiligten die drängendsten Zukunftsaufgaben sehen. Diesem Prozess konnte hier nicht vorgegriffen werden, aber es konnte ein (subjektives) Bild eines Fachverbands politischer Jugend- und Erwachsenenbildung gezeichnet werden, der seine Verantwortung in der Gesellschaft wahr- und ernst nimmt, der gerade angesichts der aktuellen Angriffe auf die an demokratischen Werten und Menschenrechten orientierte politische Bildung – sei es in schulischen oder außerschulischen Kontexten – Stärke zeigt, Unterstützung und Orientierung gibt sowie Position beziehen will. In der Standortbestimmung „Politische Bildung im AdB für Vielfalt und gegen Ausgrenzung“ (AdB 2018) wird sichtbar, in welcher Weise der AdB „... Angriffe rechtspopulistischer/extremer Parteien und Gruppierungen gegen einzelne Mitgliedseinrichtungen, die Mitarbeiter*innen und Funktionsträger*innen solidarisch ...“ abwehren kann (ebd.).

Darüber hinaus ist es heute wichtiger denn je, dass die politische Bildung Unterstützung durch politische Entscheidungsträger*innen erfährt, sowohl durch das

Wahrnehmen und die Wertschätzung der Bildungsarbeit, als auch durch die Förderung der bestehenden und weiter auszubauenden Strukturen. Dies ist eine Investition in die Zukunft unserer Demokratie.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zum Autor / zu den Autorinnen



Ulrich Ballhausen, Vorsitzender des AdB-Vorstands. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover. Lehrbeauftragter im Bereich Politische Bildung an der Universität Wien und der Hochschule Koblenz.

ballhausen@idd.uni-hannover.de



Ina Bielenberg hat Geschichte, Politik und Sozialwissenschaften studiert (M.A.). Von 1992 bis 2006 war sie in der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) tätig, zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin und später als stellvertretende Geschäftsführerin. Seit 2007 ist sie Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

bielenberg@adb.de



Dr. Friedrun Erben ist seit 2013 Referentin für Kommunikation und Medien beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. und Redakteurin der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“.

erben@adb.de

Literatur

AdB (Hrsg.) (2015): Die qualitative Vertiefung wagen! Zur Weiterentwicklung der europäischen und internationalen politischen Bildungsarbeit im AdB; www.adb.de/content/adb-stellungnahme-weiterentwicklung-europaeische-und-internationale-bildungsarbeit (Zugriff: 23.05.2019)

AdB (Hrsg.) (2018): Standortbestimmung: Politische Bildung im AdB für Vielfalt und gegen Ausgrenzung; www.adb.de/stellungnahme/standortbestimmung-politische-bildung-im-adb-fuer-vielfalt-gegen-ausgrenzung (Zugriff: 23.05.2019)

Bildungsminister der Europäischen Union (2015): Pariser Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung; www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/v_na/10_EU_Schlusseldokumente/Pariser_Erklärung_EU_Bildungsminister_2015.pdf (Zugriff: 06.03.2019)

DARE (Hrsg.) (2018): Demokratie und Menschenrechte in Gefahr: Die Wirkung von Rechtspopulismus, Fake News und Radikalisierung auf politische Bildung mit jungen Menschen; www.adb.de/download/doc1/DARE_PolREC_STEPS_2018%20DE.pdf (Zugriff: 06.03.2019)

Oeftering, Tonio (2019): Politische Bildung und öffentlicher Raum. Eine theoretische Bestimmung von Politik und politischer Bildung. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der Jugend- und Erwachsenenbildung, Ausgabe 1/2019, S. 17–22

Desiderius-Erasmus: Wird der Bock zum Gärtner gemacht?

AfD setzt mit ihrer Stiftung auf politische Bildung

Auf dem Augsburger Parteitag der Alternative für Deutschland (AfD) im Juni 2018 wurde ein längerer Streit entschieden: Die Desiderius-Erasmus-Stiftung e. V. (DES) – und nicht das konkurrierende, mit dem Namen Gustav Stresemann verbundene Unternehmen – ist jetzt offiziell als parteinahe Stiftung anerkannt. Mit dieser Entscheidung, heißt es auf der Stiftungs-Website (www.erasmus-stiftung.de), „kann die Arbeit für eine alternative politische Bildung weiter ausgebaut und auf eine gesellschaftliche Breitenwirkung hingearbeitet werden“. Dazu Anmerkungen von Johannes Schillo

Die AfD ist, was in der *Außerschulischen Bildung* bereits ausführlich Thema war (vgl. Schillo 2017; Sturm 2019), an politischer Bildung brennend interessiert. Die Partei will ja in einem volkspädagogischen Kraftakt eine Fehlentwicklung korrigieren, die durch die angebliche kulturelle Hegemonie der Linken eingerissen und unter Kanzlerin *Angela Merkel*, speziell ihrer Flüchtlingspolitik des Jahres 2015, vollendet worden sei. Große Teile des Volkes sind sich demzufolge ihrer eigentlichen völkischen Qualität nicht bewusst, heißen wildfremde Notleidende willkommen und wollen nicht sehen, dass eine „feindliche Übernahme“ (Sarrazin, SPD) oder eine „irreversible Umvolkung“ (Boehringer, AfD) durch islamische Horden unterwegs ist; statt dessen lassen sie sich wegen gerade einmal zwölf dunklen Jahren NS-Zeit – einem „Vogelschiss“ (Gauland, AfD) in der mehr als 1000jährigen deutschen Geschichte – von einem „Schuld kult“ beeindrucken, den nicht nur der Rechtsaußen *Björn Höcke* mit einer 180-Grad-Wende der Erinnerungskultur kontern will.

Diese einschlägigen Tabubrüche der Alternativdeutschen sind bekannt, auch die Entrüstung, die sie provoziert haben. Doch muss man dagegen zunächst einmal in Erinnerung rufen, dass sie in der alten Bundesrepublik auch

schon anerkannte Bedenken waren. Die NS-Erinnerungskultur, die ab den 1970er Jahren den „Holocaust“ als singuläres, aufs Konto der deutschen Nation gehendes Verbrechen stilisierte, traf etwa auf den Einspruch von *Franz-Josef Strauß* (CSU) oder *Rudolf Augstein* (Spiegel), teilweise sogar in schärferer Tonlage als bei *Höcke*. In den 1990er Jahren legte Staatsminister *Michael Naumann* Leitlinien über die Förderung von Gedenkstätten vor, die deren Arbeit mit einem „antitotalitären Konsens“ begründeten, das NS-Thema also schon zurückstufen bzw. in breitere Totalitarismus-Erfahrungen einordnen, die die deutsche Nation erleiden musste. 2014 entdeckte dann der historisch-politisch bildende Mainstream, dass Deutschland 100 Jahre zuvor, dank „schlafwandelder“ Machthaber in allen europäischen Metropolen, in eine militärische „Urkatastrophe“ gestürzt wurde, wobei ein kurzsichtiges Friedensdiktat den nächsten Irrweg programmierte – das Ganze also Deutschland zweimal entschuldigte.

Seit den 1990er Jahren ist Deutschland auch wieder auf verschiedenen Schlachtfeldern unterwegs, belegt seinen geläuterten Charakter mit dem Einsatz für die gute „westliche“ Sache und hat mit dem verschämten Bezug auf die

eigene Nation abgeschlossen. Deren (Selbst-)Bild hat sich eindeutig verändert – und viele fühlen sich zu unverschämtestem Nationalstolz berechtigt, wobei *Merkels* Willkommenskultur dem die letzten Pinselfricher hinzugefügt hat: Diese Nation ist humanitär bis auf die Knochen, braucht nicht mehr in Sack und Asche zu gehen und kann bzw. muss auf dem Globus gegen alle Miesmacherei von gestern immer mehr „Verantwortung“ übernehmen.

Ein Volk bilden

Der Treppenwitz ist, dass die AfD genau auf diesem neuen Nationalstolz und -bewusstsein aufbaut und so ein Profiteur der *Merkel-Jahre* ist: Wenn der/die Deutsche schon erhobenen Hauptes vor die Völkerfamilie tritt, darf im Lande die nationale Gewissensforschung auch einmal wieder zurückstehen. Dann bekennt man sich eben zur Nation als Höchstwert. Und genau für diese Aufgabe, die damit doch einen folgenreichen Schritt weitergeht, will die AfD ihre Stiftung einsetzen (vgl. Schillo 2019). Früher griff die Partei zwar die politischen Stiftungen als verdeckte Form der Parteienfinanzierung massiv an, aber jetzt kann sie das Geld gebrauchen, hat sogar versucht, früher als üblich an die Fleischtöpfe zu kommen (vgl. Das Parlament, Nr. 25–26/2018; www.das-parlament.de/2018/25_26; Zugriff: 23.05.2019). Vor allem braucht sie ein Instrument, um das Volk zu formieren, denn es ist ja in seinem faktischen Zustand nicht das, was der AfD vorschwebt. Es muss auf den Wert Deutschland ohne Wenn und Aber, auf eine „gefestigte Nationalidentität“ (AfD Sachsen-Anhalt), verpflichtet werden.

Solche Verpflichtungen haben mit Aufklärung über die Konstitution von Nationalstaaten oder mit der Eröffnung eines Diskurses übers Zusammenleben am hiesigen, demokratisch regierten Kapitalstandort nichts zu tun – also nichts mit dem, was eine aufgeklärte politische Bildung als Ziel kennt. Sie richten sich vielmehr auf eine verbindliche Vermittlung von Werten und Leitbildern, die durch keine supranationalen Gesichtspunkte relativiert werden sollen; sie gehören also eher in den Bereich der „politischen Indoktrination“, die die AfD neuerdings mit ihren umstrittenen Meldeportalen als das große Problem des Politikunterrichts und anderer politisch bildender Bemühungen entdeckt hat. Insofern passt, was die Zeitschrift *Polis* der *Deutschen Vereinigung für politische Bildung* (DVPB) zum Stiftungsstart bemerkte: „Der Bock wird Gärtner.“ (v. Olberg 2018, S. 4)

Die AfD, die in der staatlich gelenkten Bildungsarbeit neben der „Lügenpresse“ eine entscheidende Manipulati-

onsinstanz sieht, will dieses wuchtige Instrument den regierenden „Volksverrätern“ entreißen, um es für ihre eigenen Zwecke einzusetzen: Nationale Identität, traditionelles Familienbild, „preußische Tugenden“ (Höcke) müssen wieder im Volksbewusstsein verankert werden. *Desiderius-Erasmus* tritt an, damit das Land neue Leitbilder erhält und die bislang dominierenden – ob es jetzt den „Schuldkult“ oder Gender Mainstreaming betrifft – überwunden werden. Es geht Partei und Stiftung also nicht darum, mehr kontroverse Debatten und kritische Analysen zu initiieren, etwa aus einer „neutralen“ Position heraus, auf die sich die Partei bei ihrer Kritik des Politikunterrichts und ihrer Interpretation des *Beutelsbacher Konsenses* sonst gerne beruft (vgl. Schillo 2018).

„Politische Bildung ist unser Kernanliegen“, heißt es auf der DES-Website, wobei der Stiftung besonders die „staatsbürgerliche Bildungsarbeit“ am Herzen liegt. Letzteres ist nicht nur eine Reminiszenz an die beginnende Staatsbürgerkunde zur Zeit des Eisernen Kanzlers *Bismarck*, den man in der AfD überhaupt schätzt (vgl. Butterwegge u. a. 2018, S. 117), sondern – wie im Erlass der *Bundeszentrale für politische Bildung* noch bis 2000 formuliert – eine Beschränkung auf die wirklichen Volksangehörigen, auf diejenigen, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Komplementär dazu findet die Abwehr aller Bil-

Die AfD, die in der staatlich gelenkten Bildungsarbeit neben der „Lügenpresse“ eine entscheidende Manipulationsinstanz sieht, will dieses wuchtige Instrument den regierenden „Volksverrätern“ entreißen, um es für ihre eigenen Zwecke einzusetzen.

dungsbemühungen statt, die in Richtung Multikulturalität, interkulturelle Kompetenz oder Rassismuskritik zielen. In den vielfältigen landespolitischen Initiativen der letzten Jahre hat die AfD dies, wie die jüngste Bestandsaufnahme von *Michael Sturm* zeigt, zu ihrem Schwerpunkt gemacht. Nach dem Prinzip „Denunzieren und Diffamieren“ (Sturm 2019, S. 38) versucht die Partei eine regelrechte Säuberung der Bildungsszene auf den Weg zu bringen. Ausgrenzung – nicht Diskurs – ist hier für sie das probate →

Mittel, ¹ wobei sie gleichzeitig erkennen lässt, dass sich ihre „Angriffe nicht nur gegen einzelne Initiativen richten, sondern dem ganzen System gelten“ (Sturm 2019, S. 40).

Nationales Gedenken

Am 10. November 2018 fand in der Zitadelle Spandau, vor überschaubarem Publikum durch die Vorsitzende *Erika Steinbach* eröffnet, der erste große Kongress der Stiftung statt. Das Thema nahm Bezug auf die geforderte Erneuerung der Erinnerungskultur aus nationalem Geist: „100 Jahre Ende des Ersten Weltkrieges“ (dokumentiert bei YouTube unter: www.youtube.com/channel/UCmumalD764dGJjdu5EJ2pMw?app=desktop; Zugriff: 23.05.2019). *Konrad Adam*, Ehrenvorsitzender der Stiftung, hielt in seinem Schlusswort als zentrale Erfahrung aus dem kriegerischen



Erasmus von Rotterdam muss als Namenspatron der AfD-nahen Stiftung herhalten. Foto: Gemälde „Erasmus“ von Hans Holbein, Musée du Louvre

20. Jahrhundert erstaunlicherweise fest, dass die *Pariser Friedenskonferenz* 1919 gegen die transnationalen Illusi-

¹ Vgl. auch den (gescheiterten) Versuch der AfD, die Extremismusklausel für die politische Bildung wieder einzuführen. Nähere Information dazu: www.bundestag.de/presse/hib/593078-593078 (Zugriff: 27.06.2019)

onen einer One World die unabdingbare Rolle nationaler Grenzen deutlich gemacht habe – also nicht mit dem Nachdruck auf Völkerbund und Völkerrecht die Perspektive multinationaler Regelungen zur Überwindung mörderischer Nationalkonflikte gewiesen habe! Von dort schlug *Adam* dann gleich mit dem Stichwort „Grenzen setzen“ den Bogen zu den Chemnitzer Ereignissen des Jahres 2018, die für viel Aufregung in Deutschland gesorgt und schließlich einen Verfassungsschutz-Chef wegen seiner unpassenden Verharmlosung rechter Schläger sein Amt gekostet hatten. Für *Adam* war der Fall (dessen juristische Aufklärung, Stand: Anfang Mai 2019, noch nicht abgeschlossen ist) glasklar: Es wurde „ein Bürger der Stadt ermordet“ und der Bundespräsident zeigte eklatantes patriotisches Versagen, da er vor einem rechten Aufruhr in der Stadt warnte. Dies ist auch eine Lektion im Blick darauf, wie sich die geforderte nationalbewusste Erinnerungskultur – hier an der Kriegsschuldfrage des Ersten Weltkriegs festgemacht – organisch mit dem aktuellen von der AfD identifizierten „Ausländerproblem“ verbinden lässt.

Was die weiteren Aktivitäten der Stiftung betrifft, stellt sich zunächst die Finanzfrage. *Desiderius-Erasmus* erhält (noch) keine Globalförderung aus dem Bundeshaushalt, da dies dem bisherigen parlamentarischen Usus nach erst beim zweiten Einzug in den *Deutschen Bundestag* erfolgt. Die Stiftung hat dagegen im März 2019 beim Bundesverfassungsgericht eine Klage eingereicht. Zurzeit finanziert sie sich aus Spenden – die, wie die letzten Skandale zeigten, der rechten Bewegung reichlich zufließen. Dabei kann die AfD bei Spenden an ihre parteinahe Stiftung davon profitieren, dass sie nicht der strengeren Kontrolle wie bei den unmittelbaren Parteispenden unterliegen. Wenn die AfD 2021 erwartungsgemäß erneut in den Bundestag einzieht, dürfte sich die Lage ändern. Bei rund 600 Millionen Euro, die die parteinahen Stiftungen 2017 vom Staat bekamen, würden der AfD dann jährlich etwa 70 Millionen Euro zustehen, so die bisherigen Berechnungen.

Mit der Stiftung, warb die Vertriebenen-Funktionärin *Steinbach* auf dem Augsburger Parteitag, werde man in die Gesellschaft hineinwirken. „Seminare im ganzen Land sollen das Weltbild der AfD transportieren – weit über die Kreise der AfD hinaus.“ (Fiedler 2018) Dabei sollten sich alle Strömungen der Partei in dem Stiftungsprojekt wiederfinden, was sich auch an die Anhänger des ganz rechten Flügels um *Höcke* richtete. „Steinbach stellt die Deutschen dar als ein Volk, das sich kollektiv selbst verachtet. Immer wieder wird ihre Rede von Jubel unterbrochen (...) Am Ende ruft sie: ‚Deutschland ist ein Fall für den Psychia-

ter und mit unserer Stiftung wollen wir diesen deutschen Selbstwertdefekt heilen helfen.' Der Applaus ist lang und laut." (Ebd.)

Laut *Steinbach*, die übrigens selbst kein AfD-Mitglied ist, wird so ein rechtspopulistischer Think Tank, eine Kaderschmiede der Partei, entstehen – nicht überraschend und durchaus im Einklang mit dem, was die anderen parteinahen Stiftungen leisten. *Desiderius-Erasmus* will natürlich ebenso mit Veröffentlichungen versuchen, den öffentlichen Diskurs zu beeinflussen. Zum Frühjahr 2019 hat *Steinbach* mit dem Wirtschaftswissenschaftler *Max Otte* die zweite Auflage ihres Buchs „Nachdenken für Deutschland – Wie wir die Zukunft unseres Landes sichern können“ vorgelegt. *Otte*, der ebenfalls im Kuratorium der Stiftung vertreten ist, hat deren Anliegen in einem aktuellen Interview anlässlich der Buchveröffentlichung auf den Punkt gebracht: „Die Demokratie ist beschädigt, die Meinungsfreiheit stark eingeschränkt, ja die bürgerliche Freiheit bedroht. Der Mainstream verfolgt unkritisch die Globalisierungsideologie, gemischt mit Gender-Mainstreaming und klimareligiösen Elementen. Wir besinnen uns auf unsere Werte und Traditionen und denken über innovative Lösungen nach.“ (www.manuscriptum.de/interview-mit-max-otte) Man sieht: Hier ist eine Kraft angetreten, die dem Untergang des Abendlandes – *Otte* bezieht sich ausdrücklich auf *Oswald Spengler* – endlich etwas entgegensetzen will!

Ob man nun *Erasmus von Rotterdam*, wie von verschiedenen Seiten geschehen – von der UZ der DKP (eine „Unverschämtheit“, 13.07.2018) bis zur FAZ (eine „Unverfrorenheit“, 30.06.2018) –, gegen seine jüngsten Nachfahren aus der AfD in Schutz nehmen soll, ist dagegen eine Randfrage. Möglicherweise erfolgt ja auch später, was der AfD-Parteitagbeschluss offen lässt, eine Umbenennung zu Stresemann-Stiftung. Die Leidener Professorin *Nicolette Mout*, Präsidentin einer internationalen Erasmus-Edition, hat immerhin eingeräumt, dass die Welt des Renaissance-Menschen *Erasmus* „nicht modern“ und Toleranz für ihn eher eine bedingte Größe war, dass er sich zudem in den Streitereien der Reformation „nicht auf das freie Wort (berief), sondern auf Autoritäten“ (FAZ, 30.06.2018). Er war wohl kein Patriot, aber ethnisch-religiöse Vorurteile scheinen ihm nicht fremd gewesen zu sein: „Erasmus beschrieb die Juden mehrfach als eine ‚Pest‘, so etwa im Jahre 1517 in einem Briefwechsel: ‚Nichts ist gefährlicher für die Erziehung des Christen als die übelste Pest, das Judentum‘.“ (Wikipedia, Erasmus von Rotterdam, 01.10.2018; https://de.wikipedia.org/wiki/Erasmus_von_Rotterdam, Zugriff: 23.05.2019) Dass das christliche Abendland von Fremd-

bzw. Schädlingen bedroht und bei Nichtstun dem Untergang geweiht ist – diese rassistische Dummheit ist also auch schon 500 Jahre alt!

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zum Autor



Johannes Schillo ist Sozialwissenschaftler und Journalist; er war lange Jahre Redakteur von Fachzeitschriften der (politischen) Weiterbildung.

schillo@t-online.de

Literatur

Butterwege, Christoph / Hentges, Gudrun / Wiegel, Gerd (2018): Rechtspopulisten im Parlament – Polemik, Agitation und Propaganda der AfD. Frankfurt am Main: Westend

Fiedler, Maria (2018): AfD-nahe Stiftung: Erika Steinbach, die Stiftung und die Millionen. In: Der Tagesspiegel vom 03.12.2018

Olberg, Hans-Joachim von (2018): Der Bock wird Gärtner: Desiderius-Erasmus-Stiftung der AfD. In: Polis, Nr. 3/2018, S. 4–5

Schillo, Johannes (2017): Für einen schwarzrotgoldenen Schlussstrich – AfD und politische Bildung. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Nr. 2/2017, S. 51–57

Schillo, Johannes (2018): „Gruß aus Beutelsbach“ / Noch mal: Beutelsbach. In: IVA – Initiative für Volksbildung und Aufklärung; www.i-v-a.net/doku.php?id=texts18#„gruss_aus_beutelsbach“ (Zugriff: 23.05.2019)

Schillo, Johannes (2019): Die AfD und ihre alternative Nationalerziehung. Ulm: Klemm & Oelschläger

Sturm, Michael (2019): „Neutralität“ als Kampfbegriff – Herausforderungen für die politische Bildung in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Nr. 1/2019, S. 37–40

Trainieren für Zusammenhalt und Respekt

Zur politischen Bildung von Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland

Im Mittelpunkt der politischen Bildung von Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e. V. steht ein gleichberechtigter demokratischer Austausch, der von der Würde jedes einzelnen Menschen ausgeht. Künstlerische Installationen und Moderations-Tools eröffnen Gedankenräume und tragen dazu bei, inklusive Räume für den Dialog einer offenen Gesellschaft zu schaffen. Der Beitrag erläutert das Konzept an mehreren Beispielen. von Jan Krebs

Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e. V. setzt sich seit dem Jahr 2000 für ein gleichberechtigtes, demokratisches Zusammenleben ein. Der Eigenname der Initiative ist Aufruf an uns alle: Zeige dein Gesicht, tritt ein für eine gerechte Gesellschaft – und warte nicht darauf, dass es jemand anderes macht!

Für *Gesicht Zeigen!* ist Demokratie ein Konzept, das alle Lebensbereiche prägt. Dabei steht Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform im Fokus. Politische Bildung ist für *Gesicht Zeigen!* ein Mittel, Menschen zur aktiven Teilhabe und zur demokratischen Gestaltung zu befähigen und zu motivieren. Ziel unserer Bildungsarbeit mit jungen Menschen ist, sie Demokratie in kleinen, aber möglichst bedeutsamen Ausschnitten erleben zu lassen und sie zu motivieren, für eine offene Gesellschaft einzutreten und sich gegen Diskriminierung zu engagieren.

2010 haben wir dafür in Berlin unseren *Lernort 7xjung* eröffnet. Herz des Lernorts ist eine künstlerische Ausstellung als Ort von Anregung und Kommunikation. Gestaltung, Exponate und Methodik des Lernorts sind exemplarischer Ausdruck der Ansätze von *Gesicht Zeigen!* in der politischen Bildung. Der programmatische Untertitel der Ausstellung lautet: „Dein Trainingsplatz für Zusammenhalt und Respekt“.

Der Begriff des Trainings ist durchaus programmatisch gewählt. Denn Training ist etwas anderes als schlichtes Auswendig-Lernen. Beim Training geht es nicht nur um Kenntnisse, sondern auch um Fertigkeiten. Der Begriff ist eng mit dem Sport verbunden, also mit körperlicher Betätigung. Das hat seinen guten Sinn, denn Gesicht zu zeigen, sich für ein diskriminierungsarmes Miteinander einzusetzen, das erfordert (mehr oder weniger) Mut und ein gewisses Grundmaß an Selbstsicherheit – da ist der ganze Mensch gefragt. Und außerdem gilt die alte Weisheit: „Ein Training ist kein Training.“ Damit das Trainierte wirklich sicher „sitzt“, müssen wir mehrfach oder sogar häufig trainieren, also anwenden und wiederholen.

Ausgehend von diesem Begriff des Trainings möchten wir im Folgenden einige der praktischen Zugänge und Erfahrungen aus der Bildungspraxis von *Gesicht Zeigen!* darlegen.

Was trainieren wir?

Gesicht Zeigen! wendet sich gegen Rassismus, Antisemitismus und jede Form von Ausgrenzung und Diskriminierung. Es sind Themen, die in der Gesellschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt werden – und

in den letzten Jahren erleben wir eine neue Schärfe der Auseinandersetzung. Bei Menschen, die sich nicht als betroffen von Diskriminierung erleben, sind diese Themen zudem häufig mit Unsicherheiten verbunden, mit Scham oder mit der Angst, etwas falsch zu machen. Hier gibt es also viele Dinge zu lernen und tatsächlich auch zu trainieren im engeren Sinne.

Ein „Training“ sollte sich jedoch auf ein positives Ziel richten, nicht nur „anti“ sein (gegen Diskriminierung, gegen Antisemitismus, gegen ...). Für unseren *Lernort 7xjung* haben wir uns entschieden, die Begriffe Respekt und Zusammenhalt in den Mittelpunkt zu stellen. Denn ein grundsätzlich wertschätzender Umgang miteinander und ein Mindestmaß an sozialer Kohäsion sind zwei elementare Aspekte, ohne die sich eine Gesellschaft nicht demokratisch organisieren kann.

Der Unterschiedlichkeit der Menschen und der Gruppen entsprechend, die zu den Programmen am Lernort kommen, sind die Themenschwerpunkte im Einzelnen unterschiedlich. Wenn wir in Workshops mit angemeldeten Gruppen von Kindern oder Jugendlichen zu Themen wie Diskriminierung, Rassismus oder Antisemitismus arbeiten, ist dies häufig mit einer Beschäftigung mit der eigenen Identität verbunden – im Sinne der Stärkung einer positiven demokratischen Persönlichkeit. Dazu gehört fast untrennbar ein Nachdenken über und Anerkennen von Diversität in unserer Gesellschaft. Denn ein Verständnis von Diversität als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit ist grundlegend für ein demokratisches, an den Menschenrechten orientiertes und diskriminierungsarmes Zusammenleben.

Häufig geht es in unseren Workshops um Ausgrenzung und Zugehörigkeit. Von vielen Jugendlichen erfahren wir, dass sie sich nicht oder nur teilweise unserer Gesellschaft zugehörig fühlen – denn vielfach machen sie die Erfahrung, dass andere sie nicht als vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft sehen. Die in letzter Zeit häufig zitierte Frage, wo man denn *wirklich* herkomme, zeugt davon.

Insgesamt geht es damit in vielen unserer Angebote und Workshops um ein Training, das darauf zielt, sich als Mitglied der Gesellschaft an der Menschenwürde zu orientieren und in diesem Sinne demokratisch aktiv zu sein.

Wie trainieren wir? – Grundlagen

Der diversitätsorientierte, prozessbezogene und inklusive Ansatz der Bildungsarbeit von *Gesicht Zeigen!* orientiert sich an einem Set von insgesamt zwei mal acht Attributen, die wir als Ausdruck unserer demokratischen Grundhaltung verstehen (siehe Abbildung).

Die Begriffspaare sind Ausdruck unseres Anliegen, in der politischen Bildung ohne erhobenen Zeigefinger miteinander zu arbeiten und uns dabei stark an den Interessen und Lebenswelten der tatsächlich im Raum anwesenden Menschen zu orientieren. Dies schließt ein, dass die Bildungsreferent*innen ihre eigene Handlungsposition diskriminierungs- und machtkritisch reflektieren. Unterschiedliche Angebote für Austausch, kollegiale Beratung, Fort- und Weiterbildung für das Team der Bildungsreferent*innen sind daher Teil unserer Arbeitsweise.

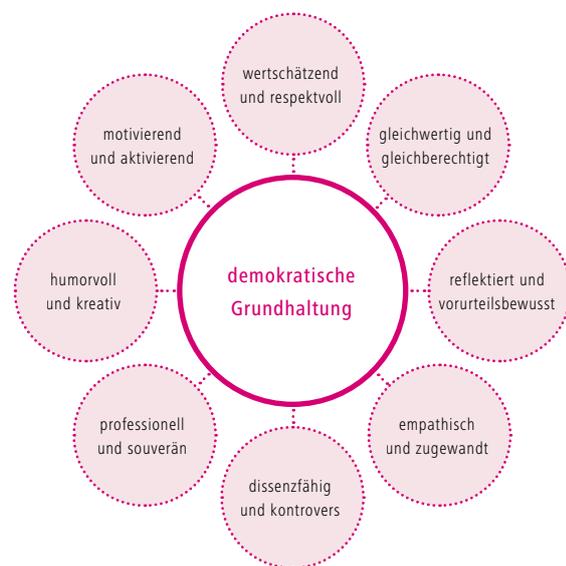


Abb.: Die pädagogische Haltung von *Gesicht Zeigen!*

Ziel unserer politischen Bildung ist immer, zu eigenem Engagement und demokratischem Handeln zu motivieren, im Großen wie im Kleinen. Dabei trägt uns aufgrund zahlreicher Rückmeldungen von Teilnehmenden die Überzeugung, dass es von großer Bedeutung ist, den Bildungsprozess selbst als demokratische Praxis aufzufassen und zu gestalten. Im Kern geht es dabei um einen grundsätzlich wertschätzenden Austausch miteinander. Für uns steht das Erleben eines Miteinanders im Mittelpunkt, das wir demokratisch nennen können. Wobei das Verb „erleben“ bereits auf die andere Grundlage unserer Bildungskonzepte hinweist, nämlich die Handlungsorientierung, das eigene Tun.

Zwei Beispiele zeigen, wie das praktisch aussieht.

Beispiel 1: Der Lernort 7xjung

Der *Lernort 7xjung* bietet einen ganz speziellen Rahmen für politische Bildung und Demokratie-Lernen. Herz des →

Lernorts ist eine künstlerische Ausstellung, die auf einer ersten Ebene der Sichtbarkeit sieben alltägliche jugendliche Lebenswelten inszeniert, darunter MEINE STADT – also das Draußen-Sein, MEINE MUSIK – also Club und Disko, oder der Doppelraum MEIN ZIMMER/MEINE FAMILIE – also das ganz persönliche Leben zu Hause. Echte Parkbänke verstärken das Gefühl des Draußen-Seins, Teppichboden und Hausschuhe laden ins Zuhause ein, Bänke und Kasten ergänzen den Turnhallen-Boden in MEIN SPORT. In diesen Raumatmosphären sind verschiedene künstlerisch gestaltete Exponate zu finden, die Geschichten zu den Themen des Lernorts erzählen.

Hier empfangen wir Kinder- und Jugendgruppen zu intensiven vierstündigen Workshops, die von der Beteiligung möglichst vieler Teilnehmender leben. Das Setting bietet die Chance, einen frischen Blick auf Themen demokratischen Zusammenlebens zu werfen und darüber in Austausch zu kommen. Die künstlerisch geformten Exponate öffnen den Raum für Fragen. Sie wollen neugierig machen und Fragen stellen – aber nicht primär Fachwissen vermitteln.

Der Lernprozess jeder Teilgruppe wird von einer*m Bildungsreferent*in angeleitet. Dazu steht eine umfangreiche Methoden-„Toolbox“ zur Verfügung. Zu zahlreichen Exponaten hat *Gesicht Zeigen!* aktivierende und assoziative Methoden entwickelt, um in Bewegung und Austausch zu kommen. Im Sinne eines Lernens mit Kopf, Herz und Hand sprechen wir viele emotionale und körperliche Ebenen an. Zahlreiche Methoden zielen letztlich auf einen moderierten Austausch, der wertschätzend und ohne Zwang möglichst viele Teilnehmende zu Wort kommen lässt. So wechseln sich in den Programmen Elemente eigener Erfahrungen, als Einzelne und als Gruppe, mit Reflexion, Austausch und Verarbeitung ab. Im Idealfall entstehen aus dem Gruppenprozess und den Interaktionen eines Workshops Impulse und persönliche Erfahrungen, die hängenbleiben und weiterwirken, sowie Gespräche und Auseinandersetzungen, die bedeutsame Themen eröffnen.

Beispielsweise sind die vier echten Berliner Parkbänke im Themenraum MEINE STADT ein Setting, um sich spielerisch dem Thema Gruppenbildung, Vorurteile, Ausgrenzung und Diskriminierung anzunähern. Wer „darf“ auf welche Bank? Welche Regeln gelten hier? – Zu diesen Fragestellungen gibt es mehrere Sets von Schildern, die wir an die Bänke heften können. Darunter sind historische Aufnahmen aus der NS-Zeit („nur für Juden“ / „nur für Arier“), zeitgenössische Fotos mit rassistisch-ausgrenzenden Graffiti („Türken raus“ / „Islam raus“) und kleine beschreib-

bare Kreidetäfelchen, sodass die Bildungsreferentin oder einzelne Teilnehmende selbst Gruppen zuordnen können.

Was für eine Atmosphäre entsteht durch die Trennungen, durch die „Schubladen im Kopf“? Welche Gruppenbildung akzeptiere ich, und wieso ist es wichtig, sich freiwillig in Gruppen zusammenschließen zu dürfen? Bei welchen Vorgaben zur Gruppenbildung mache ich mit, warum zögere ich, wann widersetze ich mich vielleicht auch? Wer darf nicht dabei sein, nicht mitmachen, nicht mit hinein – und warum ist das ungerecht? Und was hat das mit Diskriminierung zu tun?



Sport, Masse und Individuum Foto: Lernort Lernort 7xjung

Anhand dieser und ähnlicher Fragen führen die Übungen an den Bänken immer wieder ins Gespräch und in den Austausch – über unterschiedliche Perspektiven, verschiedene Meinungen oder auch persönliche Erfahrungen. So ermuntern sie dazu – auch durch das praktische Training –, auch im wahren Leben Position zu beziehen, sich zu verhalten und Ungerechtigkeiten nicht mitzutragen.

Beispiel 2: Die Spiele-Materialien

Unserem Ziel, einen grundsätzlich wertschätzenden Austausch über Grundfragen des Zusammenlebens zu erleichtern, dienen die Spiele-Materialien von *Gesicht Zeigen!* Dabei handelt es sich um mehrere – je nach Spiel und Themenfokus im Einzelnen unterschiedlich akzentuierte – Sets ästhetischer Wort- und Bildkarten. Didaktischer Ausgangspunkt ist regelmäßig die offene Frage. Die Moderatorin stellt also eine Frage, alle Teilnehmenden signalisieren nonverbal ihre Antworten. Bei einigen Spielen geschieht dies durch Positionierungen im Raum, bei anderen durch die Auswahl und Präsentation einer Antwort-Karte. Im einfachsten Fall – beim Spiel: „Wie wollen wir leben?“ – handelt es sich um schlichte „Ja“- und „Nein“-Karten.

Auch wenn die Teilnehmenden es anfangs anders erwarten: Mit dem Zeigen der Antworten ist die Arbeit an dieser Frage noch nicht beendet, sondern die eigentliche, vertiefte Beschäftigung mit dem Thema beginnt nun erst. Denn die moderierende Person beginnt nun nachzufragen:

Ziel unserer politischen Bildung ist immer, zu eigenem Engagement und demokratischem Handeln zu motivieren, im Großen wie im Kleinen.

„Wer von euch mag kurz sagen, warum er oder sie mit ‚Ja‘ antwortet?“ – „Was bedeutet das ‚Nein‘ für dich?“ – „Es war zu sehen, dass du lange überlegen musstest, dass dir die Entscheidung wohl schwer fiel. Magst du uns verraten, was daran schwierig war?“ Wenn einige Mitspieler*innen ihre Positionen darstellen, entsteht häufig das Bild im Raum, dass es eben ganz unterschiedliche Möglichkeiten gibt, über das in Rede stehende Thema zu denken, dass es verschiedene Schwerpunktsetzungen, Ansichten, Positionierungen gibt. Dass es also weit mehr gibt als ein simples „Ja“ oder „Nein“, dass womöglich sogar ähnliche Auffassungen zu vermeintlich konträren Antworten führen.

Einige der Spiele spitzen eher zu, andere bleiben bewusst vage und lassen von vornherein größere Spielräume für Assoziationen. Manche funktionieren mit mehreren vorgegebenen Antworten (A, B oder C) – dann gibt es aber immer auch die Antwortmöglichkeit „nichts von alledem, sondern ...“ (D). Und mit diesen Antworten ist es ähnlich wie mit „Ja“ und „Nein“: Die Motive und Begründungen, die Menschen zu gleichen Antworten kommen lassen, können sehr verschieden sein.

Zwei Aspekte machen die Spiele recht universell einsetzbar. Zum einen geht es tatsächlich um Grundfragen des Zusammenlebens – und das sind Themen, die im Prinzip für alle Menschen interessant sind. Deswegen sind die Spiele mit sehr unterschiedlichen Gruppen nutzbar: Alter, Wissensstände, Artikulationsweisen usw. spielen keine vorrangige Rolle. An vielen Stellen geht es nicht um Wissen, sondern darum, eigene Perspektiven und Meinungen in Austausch zu bringen, also zu formulieren und zu artikulieren, aber auch andere anzuhören, Positionen zu überdenken, sich auseinanderzusetzen. Das können Zehnjährige und Fünfzigjährige, Grundschüler*innen und

Universitätsprofessor*innen im Prinzip gleichermaßen – auch wenn sie sich sehr unterschiedlich artikulieren, verschiedene Kommunikationsformen, Interessenschwerpunkte und Lebenserfahrungen haben. Selbstverständlich müssen wir die Fragestellungen variieren und anpassen.

In der Moderation wechseln wir zwischen sehr persönlichen Fragen, über die viele Teilnehmende erfahrungsgemäß gerne ins Gespräch kommen („Glaubst du an die große Liebe?“) und Fragen, die von großer Relevanz für eine demokratische und diskriminierungskritische Positionierung in der Gesellschaft sind: „Stört es dich, zwei sich küssende Männer zu sehen?“ „Warst du schon einmal auf einer Demonstration?“ „Ist Kochen Frauensache?“ Der persönliche Austausch ist dabei ein Türöffner für gute Diskussionen auch zu jenen Fragen, die man vielleicht die politischen nennen kann.

Die Spiele sind auch deswegen universell einsetzbar, weil sie ohne komplizierte Anleitungen auskommen. Wer in der Lage ist, wertschätzend zu moderieren, wird sich recht schnell in die unterschiedlichen Karten-Sets einfinden und sie – angepasst auf die je „eigene“ Gruppe – einigermaßen intuitiv nutzen können. Das ist ein großer Vorteil für die Praxis und macht die Spiele zu einer idealen Ergänzung ganz unterschiedlicher Bildungsprogramme.

Mit wem trainieren wir?

Gesicht Zeigen! tritt ein für eine Gesellschaft, die sich von den Menschenrechten her versteht. Daher ist uns ein wichtiges Anliegen, mit unseren Projekten der politischen Bildung möglichst unterschiedliche Menschen zu erreichen. In besonderer Weise wenden wir uns an Zielgruppen, die erfahrungsgemäß in der politischen Bildung eher unterrepräsentiert sind. In schulischen Kontexten sind dies vor allem nicht-gymnasiale Gruppen – von der Grundschule über Haupt-, Sekundar-, Real- und Gemeinschaftsschulen bis hin zu Berufsschulen, der Berufsorientierung oder auch Förderschulen. Dabei geht es ausdrücklich nicht um eine „Sonderpädagogik für Bildungsbenachteiligte“, sondern um die Selbstverständlichkeit gelebter Diversität.

Notwendiger Bestandteil dieses Ansatzes ist, dass wir keine Programme von der Stange durchführen, sondern letztlich jeden Workshop für die konkrete Gruppe neu zusammenstellen – aus einer Vielzahl von Methoden und Ansätzen. Dementsprechend haben wir beispielsweise auch keine speziellen Angebote für Gruppen geflüchteter Jugendlicher, sondern mit ihnen ist es wie mit jeder anderen Gruppe auch: Wir informieren uns im Vorfeld über die Gruppensituation, stellen dann ein Team zusammen, →

das die besten Voraussetzungen für genau diese Gruppe mitbringt – und dann hat dieses Team die Aufgabe, den konkreten Workshop vorzubereiten.

So führt die Frage, mit wem wir trainieren, wieder zurück zu der Frage, wie wir trainieren. Um nämlich mit so unterschiedlichen und zum Teil von erheblicher Binnenvielfalt gekennzeichneten Gruppen arbeiten zu können, haben wir unsere Bildungskonzepte so gestaltet, dass sie möglichst barrierearm, möglichst zugänglich und möglichst diskriminierungskritisch sind. Es ist wie mit einem guten Kinderbuch: Verschiedene Menschen lesen die Geschichte möglicherweise auf unterschiedlichen Ebenen – aber es ist für alle etwas dabei. Und die Wahrscheinlichkeit dafür ist umso größer, weil es bei *Gesicht Zeigen!* ja um Themen geht, die für alle Menschen von Bedeutung sind.

Fazit

Häufig bekommen wir von jugendlichen Teilnehmer*innen nach einem Workshop die Rückmeldung, dass für sie sehr positiv war, dass wir sie ernst genommen haben und dass ihre Meinung etwas zählte.

Das freut uns natürlich, doch es stimmt uns auch nachdenklich. Denn: Sollte gerade das nicht eine Selbstverständlichkeit sein, in einem demokratischen Land? Wie kann Beteiligung gelingen, wenn Menschen sich nicht als



Der Gute Baum – Wer ist mein Vorbild? Foto: Lernort 7xjung

selbstverständlichen Teil der Gemeinschaft sehen?

Wir möchten Mut machen für eine demokratische Gesellschaft, die ihre Mitglieder als selbstverständlich gleichberechtigt anerkennt. Wir müssen sie wagen – und Gesicht zeigen. Denn welche Chance haben wir sonst? Fangen wir bei uns selbst an. **AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019**

Zum Autor



Jan Krebs, Historiker, leitet den Lernort 7xjung und ist für die Bildungsarbeit von Gesicht Zeigen! verantwortlich.

krebs@gesichtzeigen.de

Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e. V.

www.gesichtzeigen.de

www.7xjung.de

7xjung
Der Lernort von
GESICHT ZEIGEN!



Literatur

Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland (Hrsg.) (2014):

7xjung – Dein Trainingsplatz für Zusammenhalt und Respekt. Ergebnisse des Modellprojekts; www.7xjung.de/wp-content/uploads/2016/10/2014-7xjung-erfahrungen-und-ergebnisse-ds.pdf (Zugriff: 12.06.2019)

Das Grundgesetz leben

Demokratiegeschichte in der politischen Bildungsarbeit

Wie werden die Menschenrechte und das Grundgesetz gelebt? Und was kann politisch-historische Bildung tun, um diesen Prozess des Demokratie-Lebens zu fördern? In diesem Beitrag wird aufgezeigt, welches Potenzial positive Beispiele aus der Demokratiegeschichte haben können, bei denen es nicht um unkritische Heldenverehrung und lineare Erfolgsgeschichten, sondern um „Best-Practice-Beispiele“ der Zivilgesellschaft geht. von Michael Parak und Dennis Riffel

„Das Lob unserer heutigen Verfassung bedeutet schon gar nicht, dass wir uns zurücklehnen könnten!“ Mit diesen Worten weist Bundespräsident *Frank-Walter Steinmeier* darauf hin, dass „Demokratie gelingt oder scheitert nicht auf dem Papier der Verfassung, sondern in der gesellschaftlichen Realität.“ (Steinmeier 2019a)

Dieser Hinweis hat auch Relevanz für die politische Bildung. Den Blick auf die Kodifizierung von Grundrechten zu richten, ist eine wichtige Perspektive. Zugleich sollte aber ebenso beachtet werden, wie diese Werte im Alltag umgesetzt werden können. Demokratie zu leben bedeutet, dass um politische Vorstellungen und Konzepte gerungen wird. Zwar können Kernelemente in einer Verfassung, die Ergebnis eines demokratischen Prozesses ist, fixiert werden, die Auslegung und Weiterentwicklung in der Praxis ist aber veränderbar. Demokratie ist nichts Statisches, sondern immer Entwicklung.

Potenziale der Beschäftigung mit Demokratiegeschichte

Ein legitimer und wichtiger Blickwinkel zur Betrachtung der Vergangenheit ist die Frage nach der Entwicklung der Demokratie. Dabei wird deutlich, dass Demokratie keine

Selbstverständlichkeit ist, sondern errungen, gestaltet und auch verteidigt werden muss.

Die Beschäftigung mit Demokratiegeschichte hat auch jenseits einer möglichen Operationalisierung in der politischen Bildung einen Eigenwert: Ereignisse, Orte und Personen, die für die Entwicklung der Demokratie wichtig waren, gehören in den „Erinnerungsspeicher“ der Bundesrepublik Deutschland und sind Bestandteil des kulturellen Wissens, über das Bürger*innen verfügen sollten.

Viele Menschen begründen ihr politisches Engagement außer mit Gegenwartsfragen mit einer besonderen Verantwortung, die aus der deutschen Geschichte erwächst. Die von der NS-Diktatur begangenen Menschheitsverbrechen wie auch das SED-Unrecht bilden dabei die historischen Komplexe, auf die rekurriert wird. Breiter, historischer fundiert werden könnte das Engagement, wenn es nicht nur die Diktaturgeschichte, sondern auch die Demokratiegeschichte einbeziehen würde, da ohnehin Demokratie und Zivilgesellschaft den Bezugsrahmen des politischen Engagements bilden. Demokratiegeschichte umfasst dabei nicht nur die Durchsetzung der auf Grundrechten und Gewaltenteilung basierenden parlamentarischen Demokratie in den großen Auseinandersetzungen des 20. →

Jahrhunderts, sondern auch ihre Weiterentwicklung in der hochkomplexen, fluiden Gegenwart.

„Auf diesem Hintergrund tun wir gut daran, weder Diktaturgeschichte noch Demokratiegeschichte zu isolieren, sondern sie jeweils in Kontexte einzuordnen und Zusammenhänge zu beleuchten. Demokratiegeschichte, Diktaturgeschichte und die Geschichte der Menschheitsverbrechen sollten nicht als konkurrierende, sondern sich ergänzende Komponenten der Erinnerungsarbeit verstanden werden.“ (Faulenbach 2018, S. 45)

Demokratiegeschichte kann aber noch mehr sein: Wer Demokratie heute gestalten will, schaut oft fragend zurück. Welche Menschen und Ereignisse haben unser Bild von Demokratie geprägt? Wo zeigen sich Parallelen zur Gegenwart?

Mit positiven Beispielen arbeiten

Unter dem Stichwort „Demokratische Zivilgesellschaft“ wird häufig verstanden, dass demokratische Leitwerte auch als Gesellschafts- und Lebensform im Alltagsleben verankert sind. Politische Bildung, die darauf abzielt, benötigt eine anschlussfähige Rahmung und ein moderierendes Vorgehen. Besondere Potenziale ergeben sich dabei, wenn mit einer positiven Ausrichtung gearbeitet wird (vgl. Klemm/Strobl/Würtz 2006, S. 121). Und hier kommt wieder die Beschäftigung mit Demokratiegeschichte ins Spiel.

Unsere heutigen Lebensumstände sind nicht einfach gegeben und unveränderlich. Manchmal verliert man sich im hier und heute und denkt, dass sich sowieso nichts ändern lässt. Oder man lehnt sich wohligh zurück und denkt: Ich brauche doch nichts tun. Die Beschäftigung mit Geschichte kann helfen, dieser Fixierung auf die Gegenwart zu entgehen. Veränderung ist sowohl im Negativen als auch im Positiven möglich. Alle Fortschritte und Errungenschaften, sei es bei der Wahrung von Menschenrechten, dem Schutz von Minderheiten oder dem Ausbau von politischen Beteiligungsmöglichkeiten, sind nicht einfach da: Sie müssen etabliert und weiterentwickelt werden.

Der Blick auf die Geschichte zeigt, dass Menschen ihre Lebensverhältnisse verändern und gestalten können. Dies kann Ansporn und Motivation für bürgergesellschaftliches und politisches Engagement sein. Es wird deutlich, dass es immer verschiedene Handlungsoptionen gibt. In der politischen Bildung kann dies umgesetzt werden, indem auch mit positiven Beispielen, „best practice“ aus der Vergangenheit, gearbeitet wird:

„Gibt es nicht auch Ereignisse und Vorbilder in unserer Demokratiegeschichte, die uns inspirieren, die Ansporn geben und Mut machen können? Gab es nicht Zeiten – denken wir etwa an den Weimarer Aufbruch vor 100 Jahren –, in denen große Umwälzungen auch große Errungenschaften hervorbrachten? Errungenschaften, die unsere Demokratie bis heute prägen und stark machen; Heldinnen und Helden, auf die wir stolz sein können? Ich meine, wir haben unsere Freiheits- und Demokratiegeschichte in unserem Denken über Zukunft zu lange vernachlässigt, und das sollten wir ändern!“ (Steinmeier 2019b)

Keine lineare Erfolgsgeschichte, sondern Lernbeispiele

Der Bundespräsident greift das Begriffspaar von „Heldinnen und Helden“ auf, das bei einigen Assoziationen von unkritischer Heldenverehrung hervorrufen könnte.

Das englische Internetportal *History's Heroes* (<http://historysheroes.e2bn.org>¹) zeigt, dass dem nicht so sein muss (vgl. Riffel 2016, S. 9). Im Lehrer*innenbereich des Portals stößt man neben Informationen darüber, welche Methoden und Inhalte für welche Klassenstufe geeignet sind, auch auf die Lernziele, die mit der Beschäftigung mit den historischen Persönlichkeiten und dem Thema „Heroes“ verbunden werden. Genannt werden folgende Ziele:

- Kritisches Denken und Hinterfragen
- Kritisch über die eigenen Werte und die Werte anderer nachdenken
- Eine eigene Meinung bilden und mit anderen Meinungen umgehen lernen
- Beziehungen und Zusammenarbeit mit anderen lernen, Aushandeln lernen
- Schüler*innen befähigen, „to play an effective role in public life“
- Lernen, dass Einzelne und Gruppen Einfluss nehmen können auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen
- Lernen, dass Vorbilder keine Superhelden sein müssen, sondern Schwächen und Fehler haben, dass sie auch versagen können
- Den Wert von ehrenamtlichem Engagement kennenlernen

¹ Zugriff für diesen und alle weiteren in diesem Beitrag genannten Links: 19.06.2019

Selbstverständlich müssen die Standards politischer Bildungsarbeit auch für den Umgang mit positiven Beispielen gelten. Was für die Beschäftigung mit einzelnen Personen gilt, gilt natürlich auch für das Verständnis von Demokratie: Wir haben es nicht mit einer linearen Erfolgsgeschichte zu tun. Dafür sind die Lesarten, was Demokratie in der Vergangenheit ausmachte und in der heutigen Zeit ausmachen kann, viel zu vielfältig. Ein Anhaltspunkt kann sein, dass „Demokratie“ nach vorherrschender Einschätzung mehr ist als ein bloßes Institutionengefüge zur



Helden der Demokratie sind Spiderman, Pippi Langstrumpf und die Star-Wars-Figuren wahrscheinlich auch dann nicht, wenn sie vor dem Bundestag stehen. Aber wo sind sie, die positiven Vorbilder der Demokratiegeschichte? Foto: GVFD, Jan Schapira

Regelung politischer Willensbildung durch Mehrheitsentscheidungen. Demokratie ist nicht nur Gewährleistung von Herrschaft auf Zeit, zu ihr gehören auch Gewaltenteilung, Rechts- und Sozialstaatlichkeit. Sie fußt auf einer Zivilgesellschaft, in der die Bürger*innen Demokratie als Lebensform begreifen.

Im Folgenden soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, dass die Beschäftigung mit Demokratiegeschichte eine Anregung dazu geben kann, wie sich Menschen in einem Land verhalten können, das sich als parlamentarische Demokratie konstituiert hat.

Mit Geschichte Demokratie stärken – ein Beispiel: Oral History-Projekt „Ehrenamtlich engagiert“ I²

Unser Grundgesetz ist der gesetzliche Rahmen, der das Zusammenleben in unserer Gesellschaft ermöglicht, Freiheiten zuspricht, Grenzen setzt, aber auch Spielräume öffnet. Diese Spielräume müssen aber auch genutzt und immer wieder neu erkundet werden. Unsere Demokratie wäre daher kaum vorstellbar ohne die Menschen, die sich für sie einsetzen. Für viele, wie z. B. Beamte, Lehrer*innen, Verwaltungsangestellte und Bundestagsabgeordnete, sind der Erhalt und die Stärkung der Demokratie Teil ihres Berufes. Andere aber setzen sich ehrenamtlich in ihrer Freizeit für demokratische Ziele ein. Durch ihr Engagement zeigen sie, dass Demokratie uns heute gegeben, aber nicht selbstverständlich ist. Auch das Grundgesetz wäre nur ein starrer Rahmen, mühsam aufrecht erhalten von staatlichen Funktionären, wenn es den ehrenamtlichen Einsatz für die Demokratie nicht geben würde. Oft ist oder war es nicht das demokratische System an sich, das Engagierte durch ihr Handeln weiterentwickeln wollten, sondern Elemente, die für sie untrennbar mit Demokratie und den Grundrechten verknüpft sind.

Was Ehrenamtliche vor Ort motiviert hat und was sie bewegt und etabliert haben, kann Ausgangspunkt eines Oral-History-Projektes werden. Das Befragen von Zeitzeug*innen ehrenamtlichen Engagements ermöglicht einen Zugang zu Geschichte jenseits des traditionellen, oftmals schriftlichen Quellenmaterials. Diese Form der historischen Spurensuche ist sehr gut geeignet für Jugendliche und junge Erwachsene, kann aber auch mit Erwachsenen oder intergenerationellen Gruppen durchgeführt werden (vgl. www.geschichte-lernen.net/oral-history).

Eine Engagement-Landkarte entwerfen

Zunächst ist es notwendig, sich einen Überblick über das ehrenamtliche Engagement vor Ort zu verschaffen, um geeignete Personen für Interviews zu finden. Dazu sind die Internetseiten des Ortes und Lokalzeitungen eine gute Quelle.

Eine ehrenamtliche Beschäftigung ist nicht automatisch ein Engagement für Demokratie. Dazu wird es erst durch die Motivation der oder des Freiwilligen. Wer etwa einen Chor gründet, um einen Musikpreis zu gewinnen, hat dabei nicht das Wohl von anderen als Handlungsgrund. →

2 Die folgende Projektidee ist der Handreichung „Lokale Spurensuche im Themenfeld Demokratiegeschichte“ entnommen (vgl. Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. 2018).

Wenn sich ein Chor gründet, um z. B. Spenden für Bedürftige zu sammeln, kann dies als Engagement für demokratische Werte verstanden werden.

Zahlenmäßig sind die meisten ehrenamtlich Aktiven im Bereich des Sports zu finden. Dort finden z. B. viele Projekte zur Inklusion von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen statt. Im Sozialbereich arbeiten viele hauptberuflich, aber es gibt eine lange ehrenamtliche Tradition des sozialen Engagements von Vereinen und kirchlichen Organisationen. Sucht man nach demokratischem Engagement, fallen einem sehr schnell der Politikbereich und die Parteien ein. In vielen Gemeinden haben Jugendparlamente die Möglichkeit, Entscheidungen der regulären Gremien zu beeinflussen. An den meisten Schulen können Lernende als Klassen- oder Schulsprecher*innen für die In-

Der Blick auf die Geschichte zeigt, dass Menschen ihre Lebensverhältnisse verändern und gestalten können. Dies kann Ansporn und Motivation für bürgergesellschaftliches und politisches Engagement sein.

teressen der Schülerschaft eintreten. An Universitäten ist es der AstA (Allgemeine Studentenausschuss), der sich für die Rechte Studierender einsetzt, am Arbeitsplatz Gewerkschaften, die die Arbeitnehmer*innen vertreten.

Im Kulturbereich hat sich eine große Vielfalt von Engagementformen entwickelt. Kunstvereine und Theaterprojekte werden häufig sogar vollständig ehrenamtlich organisiert. Besonders seit den 1980er Jahren gibt es immer mehr Initiativen, die sich mit der Aufarbeitung der Geschichte vor Ort beschäftigen. Zu diesen gehören u. a. Geschichtswerkstätten, Gedenk- und Erinnerungsorte und auch *Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V.* Außerdem gibt es ein breites Netz von Initiativen, die gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus vorgehen. Viele Ehrenamtliche sind auch im Natur- und Umweltschutz aktiv. In Freiwilligendiensten, z. B. dem Bundesfreiwilligendienst, engagieren sich Frauen und Männer jeden Alters mehrere Monate lang in Einrichtungen unterschiedlichster Art.

Aus den Recherchen auf der Suche nach Interview-

partner*innen lässt sich eine Karte des ehrenamtlichen Engagements in einem Ort gestalten, die später auch in einer Ausstellung oder einer Onlinepräsentation verwendet werden kann.

Interviews führen

Bei Interviews mit Ehrenamtlichen bieten sich offene Fragen an, damit der oder die Erzählende selbst Akzente setzen kann. Durch Oral History gewinnt man persönlich geprägte Erfahrungsberichte. Wer noch wenig Erfahrungen mit Interviews gemacht hat, kann sich inzwischen sehr gut online über Vorgehen, Vorteile und Fallstricke von Oral History informieren (vgl. www.geschichte-lernen.net/oral-history).

Als Einstieg in das Interview eignet sich z. B. die Frage, ob es Vorbilder für ehrenamtliches Engagement gab. Dann kann spannend sein, in welchen Situationen sich Menschen engagierten. Gab es einen Anlass, der zum Aktivwerden führte? Mit welcher Motivation setzten die Freiwilligen sich für Demokratie ein? Hofften sie darauf, etwas zu verändern? Welche Form nahm ihr Engagement an? Handelten sie allein oder erhielten sie Unterstützung? Ist ihr Engagement wertgeschätzt worden?

Weitere Fragen können sein:

- Für welche Werte haben sich Freiwillige engagiert? Es gibt viele Themen, die die Demokratie betreffen, die im Grundgesetz verankert sind und für die sich ein Einsatz lohnt, z. B. Gleichberechtigung (z. B. Art. 3, GG) oder Toleranz (z. B. Art. 4 und 5, GG). Der Einsatz kann einmalig oder dauerhaft sein, durch Vereinsarbeit oder alleine erfolgen. Manchmal ändern sich auch die Ziele und Werte, die im Vordergrund stehen, im Laufe der ehrenamtlichen Tätigkeit.
- Welche Kritik am Engagement gab es? Wie wurde reagiert? Die Arbeit von Engagierten wird häufig auch in Frage gestellt und kritisiert. Vorwürfe können zum Überdenken des Handelns führen, aber auch Abwehrreaktionen auslösen. Es ist interessant herauszufinden, wie Ehrenamtliche mit berechtigter und unberechtigter Kritik umgegangen sind.
- Gab es Zeiten, an denen Engagierte kurz vor dem Ende standen? Oder tatsächlich aufhörten? Nicht jedes Engagement wird zu einer Erfolgsgeschichte. Freiwillige können von der Arbeit überfordert werden, Gruppen sich zerstreuen, Ziele nicht erreicht werden. Solche Rückschläge müssen verarbeitet werden. Manchmal führen sie auch zum Ende eines Einsatzes.

Selbst ein negativer Abschluss heißt aber nicht zwingend, dass die geleistete Arbeit ein Misserfolg war.

- Wie bewerten die Engagierten ihr Handeln nachträglich? Welche Spuren haben Freiwillige und ihr Engagement hinterlassen? Das Engagement mag Jahre zurückliegen, aber es hat vor Ort Spuren hinterlassen, die es zu entdecken gilt, z. B. Projekte und Initiativen, die weitergeführt wurden. Manchmal würdigen Gemeinden oder Organisationen auch die Leistungen von Ehrenamtlichen, z. B. durch Preise oder Ehrungen.

Präsentation vor Ort

Es gibt viele Möglichkeiten, die Ergebnisse aus den Interviews zu präsentieren. Hier ist alles möglich von der Ausstellung vor Ort, Hör- oder Videostationen, Präsentationen am Tag des Ehrenamts bis hin zu Onlinedarstellungen auf Websites oder Blogs. Im besten Fall gelingt es durch ein solches Projekt, ehrenamtliches Engagement vor Ort zu stärken und sichtbar zu machen. Außerdem kann gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Interviewer*innen durch die Beschäftigung mit ehrenamtlichen Aktivist*innen eigenes Engagement angeregt werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2019

Zu den Autoren



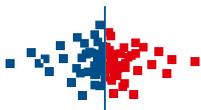
Dr. Michael Parak ist seit 2009 Geschäftsführer des bundesweiten Vereins Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. Zuvor war der Historiker am Schlesischen Museum zu Görlitz und an der Universität Leipzig tätig.

parak@gegen-vergessen.de



Dr. Dennis Riffel arbeitet seit 2005 in der Geschäftsstelle von Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. in Berlin und ist Leiter des Fachbereichs Geschichte und Erinnerung. Zuvor promovierte er am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin über die Ehrungsinitiative „Unbesungene Helden“ des Berliner Senats.

riffel@gegen-vergessen.de



Gegen Vergessen
Für Demokratie e.V.

Literatur

Faulenbach, Bernd (2018): Demokratieggeschichte als Aufgabe der Erinnerungsarbeit in Deutschland. In: Parak, Michael (Hrsg.): Demokratieggeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung. Berlin: Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. / Gedenkstätte Deutscher Widerstand, S. 43–48

Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (Hrsg.) (2018): Lokale Spurensuche im Themenfeld Demokratieggeschichte. Eine Handreichung von Annalena Baasch unter Mitarbeit von Michael Parak, Dennis Riffel und Ruth Wunnicke. Berlin: Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V., S. 9–18

Klemm, Jana / Strobl, Rainer / Würtz, Stefanie (2006): Die Aktivierung einer demokratischen Stadtkultur. Erfahrungen von zwei Kleinstädten im lokalen Umgang mit Rechtsextremismus. In: Klärner, Andreas / Kohlstruck, Michael (Hrsg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition, S. 116–140

Riffel, Dennis (2016): Lernen am historischen Vorbild? In: Gegen Vergessen – Für Demokratie, 90 / September 2016, S. 8–9

Steinmeier, Frank-Walter (2019a): Rede beim Festakt „100 Jahre Weimarer Reichsverfassung“ am 6. Februar 2019 in Weimar; www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2019/02/190206-Weimar-100-Jahre-Reichsverfassung.html

Steinmeier, Frank-Walter (2019b): Deutsch und frei. In: DIE ZEIT, 14.03.2019; www.zeit.de/2019/12/demokratie-nationalismus-tradition-gedenktage-geschichtsunterricht

Rezensionen

Josef Schrader / Ernst Dieter Rossmann (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen

Geschichten ihres Alltags



München 2019
Verlag Julius Klinkhardt, 254 Seiten

VON BORIS BROKMEIER Da liegt er nun kiloschwer auf dem Tisch: Der Jubiläumsband zum 100-jährigen Bestehen der Volkshochschulen (VHS) in Deutschland. 100 Jahre gewichtige Geschichte, erzählt in 100 Geschichten auf rund 250 Seiten durch Mitarbeitende, Begleiter*innen, Unterstützer*innen und Kritiker*innen der Volkshochschulen. Allein durch seine opulente Gestaltung im schweren Coffeetable-Format signalisiert er Bedeutungsschwere. Um es vorweg zu nehmen: Die Idee für dieses Buch war gut und die Umsetzung ist gelungen. Es gibt eben nicht die eine Geschichte dieser zur Marke gewordenen Erwachsenenbildungsinstitutionen in kommunaler Verantwortung. Jede VHS ist irgendwie anders, hat eine andere Geschichte, eine andere Verfasstheit und vor allem andere Schwerpunkte.

Dennoch hat es der 100. Geburtstag, der am 13. Februar 2019 an keinem geringeren Ort als der Frankfurter Paulskirche zelebriert wurde, in die Tagesschau geschafft und darüber hinaus einen für den Deutschen Volkshochschulverband (DVV) erfreulichen medialen Widerhall erfahren, weil eben fast jeder in dieser Republik weiß, was eine Volkshochschule ist und sich die Marke durchgesetzt hat.

Einhundert Geschichten zur Geschichte der VHS bieten Raum für eine breite Vielfalt von Themen, die ein Jahrhundert bestimmen. Die beiden Herausgeber Josef Schra-

der, Direktor des DIE, und der Bundestagsabgeordnete und Vorsitzende des DVV, Ernst Dieter Rossmann, gaben dennoch eine strukturierende Chronologie vor, mit der die Leser*innen durch das Buch geführt werden. Die einzelnen Geschichten sind bestimmten Jahren zugeordnet und ein grafischer Wegweiser sorgt dafür, dass alle den notwendigen Überblick behalten. Allerdings müssen die Herausgeber eingestehen, keinen Anspruch auf Vollständigkeit garantieren zu können.

Die einhundertjährige Geschichte startet mit der bemerkenswerten Aufnahme der Volksbildung in die Weimarer Reichsverfassung. „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll vom Reich, den Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Dieser Satz wurde am 19. Juni 1919 mit der gesamten Reichsverfassung verabschiedet und erfüllte die damaligen Akteure zu Recht mit Stolz.

Warum Gleiches 30 Jahre später bei der Verabschiedung des Grundgesetzes nicht erneut gelang, wird von Annegret Kramp-Karrenbauer erzählt. Als amtierende DVV-Präsidentin und ehemalige Ministerpräsidentin notierte sie, dass dem Ansinnen der Volkshochschulen vom Parlamentarischen Rat eine Absage erteilt werden musste, da „für die Bildungsfragen die Länder zuständig sind“. Ein Satz, der in der heutigen bildungspolitischen Debatte über föderale Verantwortlichkeiten nicht ohne Brisanz ist.

Während des Festaktes in Frankfurt stellte der Präsident des Bundesverfassungsgerichts Andreas Voßkuhle dennoch einen Link zum Grundgesetz her und benannte u. a. das allgemeine Gleichheitsrecht und das Sozialstaatsprinzip zu wirksamen Hebeln für den Bildungsauftrag des Grundgesetzes. Dennoch stellt sich aus heutiger Sicht die Frage, was denn anders gelaufen oder heute anders wäre, wenn die Erwachsenenbildung mit einer Soll-Vorschrift, wie der vor einhundert Jahren, Eingang ins Grundgesetz gefunden hätte.

Geschützt hätte das nicht die Mitarbeitenden von Volkshochschulen, die unter den sogenannten Radikalerlass fielen, der von der Regierung Brandt 1972 verordnet und zu Berufsverboten auch in Volkshochschulen führte, wie Klaus-Peter Hufer berichtet. Pädagogischen Mitarbeitenden mit DKP- und sogar SPD-Parteibuch wurde wegen mangelnder Verfassungstreue gekündigt. Auch dieses ist Teil der VHS-Geschichte.

Für die Menschen aus Bildungsstätten sind die Geschichten über das Zusammenwirken von Volkshochschulen mit Heimvolkshochschulen bzw. Volksbildungsheimen von besonderem Interesse. Die Heimvolkshochschule Dreißigacker in Thüringen ist genauso Gegenstand einer fiktiven Erzählung aus dem Jahre 1920 (von Christine Zeuner) wie die Eröffnung des Volkshochschulheims Sachsenburg 1928, von der Paul Ciupke berichtet.

Die Wiedervereinigung beider deutscher Staaten wurde bekanntermaßen auch im Volkshochschulbereich vollzogen. Für einige ist sicher neu, dass es auch in der DDR solche Bildungseinrichtungen gab. Das ist in mehreren Geschichten ab dem Jahr 1990 nachzulesen.

Nicht nur die Paulskirche und der Präsident des Bundesverfassungsgerichts sind Ausdruck einer deutlich sichtbaren Staatsnähe der Volkshochschulen. Je näher die Jahreszahlen und die damit erzählten Geschichten an die Jetztzeit heranreichen, umso mehr kommen einem die Themen und die Menschen auf den Fotos bekannt vor: die Bundeskanzlerin, ehemalige Bundespräsidentinnen und natürlich die Grand Dame der Volkshochschulen, Rita Süßmuth, die von 1988 bis 2015 als erste Präsidentin dem DVV vorstand. Die „Bannerträgerin der Emanzipationsbewegung“, wie Ernst Dieter Rossmann sie in seinem Beitrag des Jahres 1988 nannte, wird durch diesen besonders und zu Recht gewürdigt.

Etwas schwerer tun sich der DVV und seine Geschichtenerzähler mit der politischen Positionierung bzw. der politischen Bildung in den Volkshochschulen. Berichtet wird über die Arbeit der „vhs Wyhler Wald“ im Kontext der Anti-Atombewegung, von lokalen Bürgerinitiativen zum Erhalt ihrer VHS bis zum Attentat auf die Wehrmachtausstellung in der vhs Saarbrücken im Jahr 1999 und den Aktionen gegen Rassismus. Zum Jahr 2014 finden wir unter der Überschrift „Antworten auf Pegida“ eine Geschichte aus der VHS Dresden, die aufhorchen lässt. Angesichts der aufkeimenden Pegida-Bewegung entwickelte die VHS eine Plakatkampagne zur Vielfalt ihrer Stadt und sah, so Jürgen Kufner, dass der VHS als Träger politischer Bildung eine neue und wegweisende Aufgabe zukam. Das stimmt zweifellos. Aber die von ihm vorgenommene Positionierung als „weltanschaulich und politisch neutrale Einrichtung“ greift dann doch etwas kurz.

Parteilos neutral – ja, aber nicht politisch neutral und schon gar nicht als Träger politischer Bildung! Einrichtungen politischer Bildung beziehen Position für Demokratie, gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung. Hier wäre mehr Klartext erforderlich!

Dieser umfangreiche Geschichtenband vermittelt auch dem Nicht-Bildungsprofi einen informativen Zugang zur vielfältigen Arbeit der Volkshochschulen in Deutschland und die Herausforderung, auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Trends, aber auch auf arbeitsweltbezogene Anforderungen einzugehen und daraus ein Bildungsangebot zu formen. Deutlich herauslesbar ist aber dennoch die Schwierigkeit, die mit ihrer Rolle als kommunale und damit staatliche Einrichtungen verbunden ist. Die VHS ist nicht so frei und unabhängig, wie andere Träger der Erwachsenenbildung, in die kein Bürgermeister oder Landrat hineinregieren kann, ist dafür aber institutionell stärker abgesichert. Rita Süßmuth würde dem sicher mit ihrem Lebensmotto entgegen: „Das wollen wir doch erst mal sehen.“

Josef Schrader: *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*



unter Mitarbeit von Anne Hild
und Franziska Loreit
Bielefeld 2018
wbv Publikation von
wbv media GmbH & Co. KG,
187 Seiten

VON ELISABETH MISCHUR Das vorliegende Werk stellt den ersten Band einer Lehrbuchreihe mit dem Titel „Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Disziplinen – Transfer“ dar. Ziel dieser Lehrbücher ist es, forschungsbasiertes Wissen der Disziplin Erwachsenenbildung und ihrer Bezugswissenschaften zu bündeln und Grundlagenkenntnisse für das praktische Handeln zu liefern. Dabei orientiert sich der Autor hinsichtlich der Themen, des Aufbaus und Umfangs an Lehrbüchern der grundständigen und berufsbegleitenden Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Ziel der Reihe ist es, die Leser*innen in wissenschaftliches Denken und Arbeiten einzuführen und den praxisorientierten Transfer zu unterstützen. Dazu finden sich in den Büchern „Im-→

pulse zum Weiterdenken, Recherchieren, Diskutieren, Reflektieren und Hinterfragen“ (S. 7).

Das vorliegende Werk besteht neben einer Einführung und dem Überblick über alle Kapitel aus elf Kapiteln sowie aus Lösungsvorschlägen zu den Aufgaben, die am Ende jeden Kapitels zu finden sind. Jedes Kapitel beginnt mit einer Art Deckblatt, welches eine kurze Einleitung sowie definierte Lernziele für den kommenden Inhalt aufzeigt. In der Einleitung arbeitet der Autor die grundlegende Bedeutung des *Lehrens und Lernens* heraus und zeigt auf, wo das Lernen für Erwachsene beginnt und welche Folgen die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens für die Erwachsenen- und Weiterbildung mit sich gebracht hat. Es wird klargestellt, dass *Lehren* und *Lernen* primär als pädagogische Aktivitäten behandelt werden, denn es soll vornehmlich darum gehen, wie das Lehren das Lernen unterstützen kann und welche Folgen sich daraus ergeben können. Dabei setzt Schrader immer wieder die beiden Begriffe in den Gesamtkontext der Erwachsenen- und Weiterbildung, weshalb er schließlich ein „Angebots-, Nutzungs- und Wirkungsmodell“ im Mehrebenensystem der Erwachsenen- und Weiterbildung vorstellt. Dieses Modell dient auch der weiteren Gliederung dieses Lehrbuchs. Das erste Kapitel erklärt, „wie Teilnahme an Weiterbildung und Abhängigkeit von individuellen und institutionellen Voraussetzungen möglich ist“ (S. 16). Kapitel zwei greift die Themen *Inhalte, Ziele* und *Angebote* der Erwachsenen- und Weiterbildung auf. Die Lehrkräfte, deren Qualifikationen, Kompetenzen und Beschäftigungsverhältnisse sowie die Frage ihrer Professionalität und gesellschaftlichen Anerkennung, werden in Kapitel drei und vier behandelt. Die Koordination von Programm- und Veranstaltungsplanung greift Kapitel fünf auf. Die Gestaltungen von Lehr-Lernprozesse sowie didaktische Modelle zu deren Planung und Durchführung, werden in Kapitel sechs und sieben unter Berücksichtigung empirischer Befunde diskutiert. Das anschließende Kapitel beschäftigt sich mit dem Lernverhalten, den Lernmotiven und -interessen Erwachsener. Abgeschlossen wird die Thematik von Lehr-Lernprozessen mit Kapitel neun, in dem auf moralische Konflikte eingegangen wird. Weitere Themen sind die Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Kapitel 10) und die Frage der Professionalisierung (Kapitel 11).

Prinzipiell kann festgehalten werden, dass das vorliegende Werk trotz seiner Bezüge zur Praxis keine Ratgeberliteratur darstellt und in Folge dessen Rezeptwissen vermitteln möchte. Es geht vielmehr darum, für die Thematik Lehren und Lernen zu sensibilisieren und die Abhängigkeitsverhältnisse und Einflussfaktoren herauszuarbeiten.

Neben Lehr-Lernprozessen geht es auch um die Kompetenzen Lehrender und um deren berufliche Situation. Insbesondere durch die klare und induktive Strukturierung, das ansprechende Layout, die unterstützende und anregende Leseführung sowie die Arbeitsaufgaben lässt sich der Band als empfehlenswerte Einführungsliteratur bezeichnen. Das Buch zeichnet sich durch eine hohe Aktualität aus.

Zwar werden keine direkten Bezüge zur politischen Bildung hergestellt, jedoch können die hier grundlegend vermittelnden Gedanken im und für den politischen Diskurs hilfreich sein – auch, weil sich die politische Erwachsenenbildung immer wieder einem Legitimationsdruck ausgesetzt sieht.

Marion Fleige / Wiltrud Gieseke / Agia von Hippel / Bernd Käßlinger / Steffi Robak: Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung



Bielefeld 2018
W. Bertelsmann Verlag, 187 Seiten

VON TAMARA DIEDERICHS „Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenen- und Weiterbildung geplant?“ Mit Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßlinger und Robak haben sich renommierte Autor*innen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung zusammengeschlossen, um dieser Frage in Form eines Lehrbuchs nachzugehen und somit eine Einführung in die Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu geben. Das Lehrbuch ist der zweite Band der Reihe „Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Disziplinen – Transfer“ und richtet sich insbesondere an Lehrende und Lernende aus dem Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Neben einer inhaltlichen Einleitung, in der die Autor*innen die Thematik in der Erwachsenen- und Weiterbildung verorten, werden die Kapitel zum einen durch einen vorangestellten Einblick in die einzelnen Kapitel als auch durch ein abschließendes Glossar ummantelt. Das Lehrbuch umfasst insgesamt elf Kapitel, die mit Lernzielen, Arbeitsaufträgen, Beispielen, Definitionen, Merksätzen, Lesehinweisen sowie weiteren wegweisenden Informationen versehen sind.

Bereits in der Einleitung arbeiten die Autor*innen die grundlegende Bedeutung der Programmplanung heraus. So wird die Programm- und Angebotsplanung als Herzstück professioneller Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschrieben. Die ersten drei Kapitel beschäftigen sich mit den grundlegenden Begriffen und dem Konzept der Programmplanung. Sowohl die Unterschiede der Begriffe „Programm“ und „Angebot“ als auch die Bedeutung der Begriffe „Bedarfe“ und „Bedürfnisse“ werden thematisiert. Durch die Einführung in unterschiedliche Programmplanungsmodelle wird der/die Leser*in auf die Komplexität der Thematik aufmerksam gemacht. Die Kapitel vier bis sechs widmen sich der Programmplanung im Kontext der Forschung. Hier werden unterschiedliche Studien zum Programmplanungshandeln sowie Studien und Befunde zur Programmforschung herangezogen. Insbesondere das fünfte Kapitel richtet sich vor allem an Student*innen und stellt durch eine intensive Befassung mit der Methodik der Programmanalyse ihre Eignung für studentische Arbeiten heraus. Die Kapitel sieben und acht richten ihren Blick auf die Kontexte der Programmplanung und zeigen das Verhältnis der Programmplanung zu Lernkulturen und zum Weiterbildungsmanagement auf. So wird insbesondere auch ein Bezug zum Mehrebenensystem der Erwachsenenbildung hergestellt und die Verflechtung der Programmplanung beschrieben.

Die Kapitel neun und zehn diskutieren sowohl die Zielgruppenorientierung in der Programmplanung als auch die Finanzierung von Programmen und Angeboten und geben somit einen Einblick in die Bedingtheit der Programmplanung. Abschließend richtet sich der Blick im elften Kapitel auf die Programmplanung und -forschung international und vergleichend. Hier werden insbesondere Studien aus dem nordamerikanischen Bereich herangezogen.

Generell kann festgehalten werden, dass das hier vorliegende Lehrbuch kein „Rezeptwissen“ vermittelt, sondern vielmehr den Versuch unternimmt, für die Thematik der Programm- und Angebotsentwicklung zu sensibilisieren und ihre vielfältige Logik und das Spannungsfeld in dem sie agiert herauszuarbeiten. Insbesondere über die klare

Strukturierung, das ansprechende Layout, die begleitenden Fallbeispiele und die anregende Leserführung lässt sich der Band als empfehlenswerte Einführungsliteratur bezeichnen, die der Beschreibung eines Lehrbuchs Rechnung trägt. Im Kontext der aktuellen Fachliteratur sticht das Lehrbuch aufgrund seiner umfassenden Bezüge zu Klassikern der Erwachsenenbildung und durch seine Aktualität heraus.

Einschränkend lässt sich bilanzierend vermerken, dass das Buch trotz seines einführenden Charakters an einigen Stellen fachspezifisches Wissen voraussetzt. Diese Passagen erscheinen trotz ausgewiesener Definitionen für Studierende jüngerer Semester erklärungsbedürftig.

In Bezug auf die politische Bildung lässt sich der Band als Querschnittsliteratur einordnen, die keine direkten Bezüge zur politischen Bildung herstellt, sich jedoch insbesondere vor dem Hintergrund ihres einführenden und grundlegenden Charakters gut als Basis für die Angebots- und Programmplanung auch in diesem Bereich eignet.

Alisha M. B. Heinemann / Michaela Stoffels / Steffen Wachter (Hrsg.): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft

Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung



Bielefeld 2018
W. Bertelsmann Verlag, 151 Seiten

VON KLAUS WALDMANN „Globalisierung und zunehmende Migrationsbewegungen verändern die Struktur unserer Gesellschaft nachhaltig.“ (S. 9) Diese These aus der Einleitung ist leitendes Motiv für die Beiträge dieser praxisbe- →

zogenen Studie zur diskriminierungskritischen Organisationsentwicklung. Die Dynamik einer Migrationsgesellschaft erfordere eine „neue gesellschaftspolitische Positionierung und umfassende Organisationsentwicklungsprozesse“ (S. 7) auf der Ebene der Einrichtungen. Gemeint sind die Volkshochschulen in ihrer Unterschiedlichkeit. Der Ansatz einer interkulturellen Öffnung müsse zu einem Konzept der institutionellen Öffnung werden, der mit den Anliegen einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik verbunden sein muss.

Die Elemente dieser Programmatik entwickelt Heine mann in einem rahmenden Beitrag. Ausgehend von der Feststellung, dass marginalisierte gesellschaftliche Gruppen in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind, argumentiert sie, dass es in einer immer weiter ausdifferenzierten, von Zuwanderung geprägten Gesellschaft darum geht, wie sozial und ökonomisch benachteiligte Milieus erreicht werden können. Im Konzept der interkulturellen Öffnung sieht sie die Gefahr einer Kulturalisierung, Differenzen würden kulturell interpretiert sowie sozioökonomische und strukturelle Aspekte vernachlässigt. Mit dem Konzept einer institutionellen Öffnung, das den Fokus auf die Strukturen der eigenen Organisation richte, könne dieses Problem überwunden werden. Gesellschaftliche Unterscheidungspraxen sind in ihrer Sicht durch soziale Konstruktionen geprägt. Deshalb müssten institutionelle und pädagogische Entscheidungen immer wieder dahingehend reflektiert werden, welche Faktoren in Entscheidungen eingeflossen sind und wie es zu dieser Entscheidung gekommen ist. Nur dadurch könnten macht-, diskriminierungs- und rassismuskritische Aspekte immer wieder bewusstgemacht und an einem emanzipatorischen Anspruch der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung festgehalten werden. Genauer analysiert sie Mechanismen der individuellen und institutionellen Diskriminierung sowie des institutionellen Rassismus, denn ohne den Rassismusbegriff könne die Konstruktion von „Ethnizität“ oder „Migrationshintergrund“ historisch und aktuell nicht adäquat erfasst werden.

Auf dieser theoretischen Folie basieren die weiteren Überlegungen zur Umsetzung des Konzepts einer interkulturellen Öffnung, das sich auf sämtliche Bereiche der Arbeit der Volkshochschulen bezieht. Endrias/Weiß plädieren dafür, ein neues Leitbild für Volkshochschulen unter rassismuskritischer Perspektive zu erarbeiten. Dieser Prozess sollte jedoch mit einer Organisationsentwicklung verbunden werden und sich am Ziel, „Weiterbildung für alle“ anzubieten, orientieren.

Nächster Aspekt einer institutionellen Öffnung ist die Personalentwicklung. Die Volkshochschulen bräuchten mehr Personal „mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung“ (S. 62). Weiter wird für Fortbildung des Personals und für eine Reflexion von Zugangsbarrieren bei Neueinstellungen plädiert. Es gehe um Gestaltung von Ausschreibungen, von Einstellungsgesprächen, von Arbeitsplatzbeschreibungen und der Reflexion gegenseitiger Erwartungen.

Stoffels beschäftigt sich mit Orten und Räumen des Lernens und somit mit der Figur des „unsichtbaren Pädagogen.“ Leitend ist der Anspruch, das „ganze Haus“ zu gestalten, kommunikative Orte zu schaffen, offene Lernformate zu ermöglichen und auch Möglichkeiten zu suchen, originäre Räume von Zugewanderten zu nutzen.

Die Anforderungen an die Öffentlichkeitsarbeit beschreibt Schwarz und sieht die Aufgabe, dass Öffentlichkeitsarbeit einen Beitrag dazu leisten soll, Migrant*innen entsprechend ihres Anteils in der Bevölkerung als Kurs teilnehmende auch im offenen Programm einer Volkshochschule zu erreichen. Blüggel zeigt unterschiedliche Wege, durch Kooperation und die Bildung von Netzwerken die Reichweite der eigenen Einrichtung zu erweitern und sieht in strategischen Allianzen, für die interkulturelle Kompetenzen, diplomatisches Geschick und Geduld erforderlich sind, die Chance für verbindliche Formen der Zusammenarbeit.

Besonders zu erwähnen ist, dass die zentralen Begrifflichkeiten der verschiedenen Beiträge in markierten Kästen in den Artikeln erläutert werden, die Artikel zu den einzelnen Elementen der institutionellen Öffnung jeweils Hinweise zum Vorgehen, Checklisten und Fragen zur Reflexion enthalten.

Ein wichtiges, sehr anregendes und praxisorientiertes Handbuch, das hilfreiche Impulse und Werkzeuge zu einer rassismus- und diskriminierungskritischen Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen enthält, wenn auch zwischen dem programmatischen Anspruch und den praktischen Ansätzen noch einige Lücken zu schließen sind.

Meike Sophia Baader / Tatjana Freytag (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*



Wiesbaden 2017
Springer VS, 536 Seiten

VON NORBERT TILLMANN Mit dem hier gewählten Focus auf die außerschulische, politische Bildungsarbeit werden in dem vorliegenden Sammelband zentrale Fragen aufgeworfen: Kann die non-formale außerschulische Arbeit Ungleichheiten im Bildungssystem ausgleichen oder setzt sie diese ggf. fort? Diese Fragen rühren an dem Grundverständnis der außerschulischen Arbeit sowie der Weiterbildung insgesamt.

Der Band enthält eine beachtliche Menge von Aufsätzen, die sich über den gesamten Bildungsbereich erstrecken: von Kindheit, Familie, Schule, Hochschule bis hin zur Weiterbildung. Dabei wird durchgängig die selektive Dimension des deutschen Bildungssystems konstatiert. Der Einfluss vielfältiger Faktoren wie Herkunft, Geschlecht, Eltern, Peer Group sowie prekärer Lebens- und Bildungsverhältnisse werden umfassend erörtert. Beispielsweise erläutern die Autor*innen die Rolle der Eltern und ihre Reaktionsmöglichkeiten in Bildungsprozessen. Hier zeigt sich, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen deutlich stärker in den Bildungserwerb ihrer Kinder involviert sind und diesen maßgeblich steuern.

Die Rolle der Eltern und deren Reaktionsmöglichkeiten beim Bildungserwerb der Kinder führen zur Ausgangsfrage zurück, ob außerschulische Bildung Ungleichheiten fortsetzt. Nach Ulrike Deppe greifen die Eltern nicht nur im Rahmen von Bildungsübergängen und formalen Abschlüssen ein, sondern sie vermitteln eine Einstellung zu formeller und informeller Bildung, kulturellen Gütern und Traditionen (Deppe 2015). Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen regen zur Teilnahme an außerschulischen Bildungsveranstaltungen und Freizeitaktivitäten an. Sie selbst

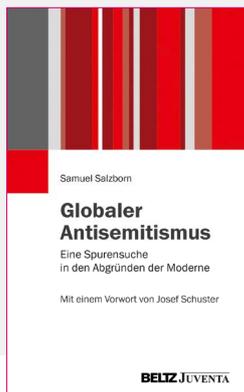
haben einen Bildungshabitus verinnerlicht, den sie entsprechend weitergeben. Aber der Einfluss der Eltern bleibt nicht auf die familiäre Interaktion begrenzt. Sie steuern ebenfalls den Freundeskreis der Kinder – die Peergroup. Die relativ homogene Zusammensetzung der Freundeskreise nach sozialen, ethnischen und leistungsspezifischen Bezügen fördert die Entstehung von Bildungsungleichheiten. Folglich besteht in der außerschulischen Bildung die Gefahr, dass Ungleichheiten fortgesetzt werden, da Weiterbildung Gruppen anspricht, die schon einen Bildungshabitus verinnerlicht haben.

Gunter Graßhoff verweist auf eine Einschätzung des Bundesfamilienministeriums bereits aus 2005, dass die vorherrschende Angebotsform der Jugendarbeit soziale Ungleichheit nicht korrigiert. Damit stellt sich die Grundsatfrage nach dem Selbstverständnis der außerschulischen Bildungsarbeit. Versteht sie sich als die andere Seite der Bildung? Ist der teils ideologische Gegensatz, dass Schule Ungleichheit verstärkt und soziale Arbeit dem entgegenwirkt noch haltbar? Ist die Gegenüberstellung von ungerechter Schule und gerechter außerschulischer Bildungsarbeit zutreffend? Graßhoff verweist hier auf die prägenden Strukturelemente der nicht-schulischen Arbeit wie Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt – und Subjektbezug. Dabei sieht er die Gefahr, dass in der Bearbeitung sozialer Ungleichheiten in der Adressierung auf sogenannte benachteiligte Zielgruppen, Ungleichheiten in der außerschulischen Arbeit zementiert werden. Dem könne in der sozialpädagogischen Arbeit nur durch einen individuellen Blick auf die Lebens- und Bildungsverläufe der Einzelnen und durch sozialpolitische Veränderungen begegnet werden, so Graßhoff weiter. Nach Allmendinger bleibt die außerschulische Bildungsarbeit allenfalls kompensatorisch, d. h., dass sie Bildungsarmut nicht beheben, sondern lediglich vermindern kann.

Fazit: Der vorliegende Band verliert sich nicht in der Auflistung und Erörterung zahlreicher populärer Studien zur Bildungssituation in Deutschland. Er wird dem eigenen Anspruch gerecht, Zusammenhänge aufzuzeigen – sowohl innerhalb als auch zwischen den unterschiedlichsten Bildungsbereichen. Durch die Fülle des Materials und die differenzierte, umfassende Debatte zahlreicher Autor*innen stellt die Sammlung ein Grundlagenwerk dar.

Samuel Salzborn: *Globaler Antisemitismus*

Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne



Weinheim/Basel 2018
Beltz Juventa, 260 Seiten

VON NORBERT REICHEL Es lohnt sich, „Globaler Antisemitismus“ mit einem anderen grundlegenden Buch zu vergleichen: Walter Laqueur: „Gesichter des Antisemitismus – Von den Anfängen bis heute“, Berlin 2008, Ullstein (Originaltitel von 2006: „The Changing Face of Anti-Semitism“). Laqueur bietet ein „Who is Who“ der vergangenen 2.000 Jahre, Samuel Salzborn eine Bestandsaufnahme der heutigen Erscheinungsformen und Begründungszusammenhänge des Antisemitismus, den Adorno 1951 als „das Gerücht über die Juden“ bezeichnete.

Antisemitismus ist „wieder blutige Realität“ (S. 168). In einer etwa gleichzeitig verfassten Studie hat Salzborn gemeinsam mit Alexandra Kurth („Antisemitismus in der Schule – Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven“ www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf; Zugriff: 16.04.2019) die einzigartige und grundlegende Gefahr beschrieben: „Antisemitismus, (...) ist nicht einfach eine Form von Diskriminierung neben anderen, nicht einfach ein Vorurteil wie viele andere. Antisemitismus ist eine grundlegende Haltung zur Welt, die zwar durchaus mit anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie verbunden auftritt, aber in ihrer Konstituierung grundlegend von diesen unterschieden ist (...). Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, (...)“

Im ersten Teil von „Globaler Antisemitismus“ knüpft Salzborn an Samuel Huntingtons „Clash of Civilisations“ (1996) an. Dieses Buch wurde zumindest in Deutschland

als „islamkritisches“ Buch missverstanden, das den guten Westen dem bösen Orient gegenüberstelle. Salzborn begründet dieses Missverständnis mit der deutschen Übersetzung: „Kampf der Kulturen“. Der Kulturbegriff werde in der deutschen Sprache „nicht selten essenzialistisch und kollektivistisch gedeutet, was (...) als strukturanalytische Kategorie zu kurz greift“ (S. 35). Entscheidend für Huntington sei das Gegensatzpaar „Zivilisation“ und „Barbarei“.

Unter dem „Banner des Antisemitismus“ – so laut Salzborn „die Kernthese des Buches“ „sammeln“ sich die „Kräfte der Gegenklärung“. Antisemitismus ist die grundlegende „Gegnerschaft, die Aufklärung und Moderne nicht für ihr antiemanzipatives Potenzial kritisiert, sondern für ihr emanzipatives Potenzial hasst.“ (S. 39) Beim Antisemitismus geht es um die Zukunft der Demokratie. Psychologie, Pädagogik – all dies bleibt gut gemeint, wenn nicht auch das repressive Instrumentarium eines demokratischen Rechtsstaats genutzt wird. „Politisch, strafrechtlich und zivilgesellschaftlich.“ (Josef Schuster im Vorwort, S. 9)

Die drei Erscheinungsformen, die Salzborn im Mittelteil seines Buches beschreibt, vermischen sich. „Rechte“, „linke“ oder sich als „links“ verstehende ebenso wie muslimisch motivierte Antisemit*innen greifen gleichermaßen gerne auf antifaschistische, antiimperialistische, antikolonialistische und antikapitalistische Klischees zurück. „Verschwörungsphantasien als totales Weltbild“ (S. 199), verbunden mit einem „Heilsversprechen“ (S. 52) bestimmen den Diskurs. „Entdemokratisierungsprozesse innerhalb der etablierten Demokratien“, oft – z. B. in Ungarn oder Polen – mit eindeutig antisemitischen Parolen verknüpft (S. 48 f.), erhöhen die Gefahr. Josef Schuster lässt in seinem Vorwort den Titel des ersten deutschen Films über die Täter (Wolfgang Staudte: „Die Mörder sind unter uns“, 1946), anklingen: „Antisemitismus ist kein Phänomen der Extremen mehr: Er ist unter uns.“ (S. 13).

Andererseits will niemand Antisemit sein: „Antisemiten, sind das nicht immer die anderen?“ (S. 15) Immer wieder wird Antisemitismus verharmlost oder gar geleugnet, indem auf angeblich viel größere Gefahren hingewiesen wird. Salzborn am Beispiel der „Islamophobie“: „Dabei sind die Unterschiede von Antisemitismus und Islamophobie erheblich: Es hat nicht nur niemals einen Versuch zur Massenvernichtung von Muslimen gegeben, sondern im Gegenteil sind islamische Staaten wie der Iran, Saudi-Arabien oder Katar direkt oder über den Umweg der logistischen und/oder finanziellen Unterstützung des islamistischen Terrorismus heute die treibende Kraft beim Versuch der Wiederholung der antisemitischen Barbarei.“ (S. 134)

Eine vergleichbare Doppelmoral stellt Salzborn auch bei der BDS-Bewegung fest, die die Menschenrechte der Palästinenser zum Anlass nimmt, eine Kampagne zu fahren, die nichts anderes ist als eine Replik auf das nationalsozialistische Vorbild „Kauft nicht bei Juden!“ (S. 151)

Salzborn weist mit Recht darauf hin, dass Israel der einzige demokratische Staat in der als „Naher Osten“ bezeichneten Region ist. Man mag israelische Regierungspolitik kritisieren, aber diese Kritik bekommt oft einen antisemitischen Zungenschlag. So legen auch westliche Staaten immer wieder „doppelte Standards“ an. Verteidigt sich Israel gegen Raketenangriffe von Hamas und Hisbollah, wird die israelische Reaktion kritisiert. Über die eigentlichen Urheber der Gewalt schaut man gnädig hinweg, ein im Antisemitismus gängiges Bild der Täter-Opfer-Umkehr.

Im dritten Teil versucht Salzborn, psychologische und historische Hintergründe zu analysieren. Ein wichtiges Stichwort ist die „Schuldabwehr“. Lange habe die deutsche Wissenschaft versucht, „die Täterinnen und Täter der Shoah aus dem deutschen Alltag herauszuredigieren“.

Vielleicht darf man aktuelle Versuche vor allem einer Partei, die Shoah zu relativieren, als neue Welle der „Schuldabwehr“ interpretieren. Verstanden werden könnte auch die sogenannte Israel-Kritik als „ein psychisch wirksames Rebellionssurrogat, in dem das völkische und antisemitische Weltbild des Nationalsozialismus übernommen wird, verbunden mit einer moralischen Scheinabgrenzung. So wird rebelliert, ohne sich (selbstkritisch) infrage stellen zu müssen.“ (S. 185)

Aladin El-Mafaalani: Das Integrationsparadox

Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt



Köln 2018
Kiepenheuer & Witsch, 240 Seiten

VON ULRICH STEUTEN Folgt man den geradezu überschwänglichen Rezensionen, so hat der freigestellte Münsteraner Professor und jetzige Abteilungsleiter im nordrheinwestfälischen Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration Aladin El-Mafaalani ein Buch geschrieben, das jedermann glücklich macht. „Das Integrationsparadox – Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt“ – bislang eher ein problembeladenes und stark umstrittenes Thema – scheint nun, mit diesem „nüchternen“, „hilfreichen“, „erfrischenden“ „verständlichen“, „unterhaltsamen“, „gutgelaunten“ Buch, das zudem eine „frohe Botschaft“ bringt und somit „in jede Hausapotheke“ gehört, gelöst.

Die überaus positiven Reaktionen hängen sicherlich auch damit zusammen, dass es dem Autor gelingt, teils komplizierte und mit vielen negativen Vorannahmen behaftete Zusammenhänge in allgemeinverständlicher Weise darzustellen. Wie er im Vorwort vermerkt, handelt es sich um ein „populärwissenschaftliches Buch“. Er stelle „ganz nüchtern Banalitäten“ dar, die „in der Konsequenz zu einer völligen Neubewertung der Situation führen“ (S. 10). An diesem Maßstab ist das Buch zu messen. Wie er den in Fachkreisen weitgefassten Begriff der „Integration“ verstanden wissen will, auch von anderen, den gesellschaftlichen Zusammenhang beschreibenden, Konzepten abgrenzt, wird von ihm zu Beginn nicht definiert. Der Autor vertraut darauf, dass sich sein Verständnis von Integration dem/der Leser*in in den folgenden Ausführungen erschließt – was mehr oder weniger auch der Fall ist. →

Im Kern geht es El-Mafaalani darum, einen kontraintuitiven Zusammenhang zu erklären, nämlich – so der raffiniert provozierende Untertitel – warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Zumindest intuitiv galt – und gilt vielen immer noch – die gegenteilige Annahme: Integration führt als dauerhafter sozialer Prozess zu stärkerem gesellschaftlichen Zusammenhalt, erreicht im Idealfall die ungeteilte Akzeptanz von Diversität. Anhand seiner im Buch immer wieder aufgegriffenen „Tisch- und Kuchenmetapher“ veranschaulicht der Autor die fortwährende Problematik von Zuwanderungsgesellschaften: Die Hinzukommenden begnügen sich auf Dauer nicht mit der Position am Katzentisch. Sie wollen möglichst bald dort sitzen, wo die Einheimischen den Kuchen verteilen, wollen als nächstes mitbestimmen wie er verteilt wird, wollen schließlich mitentscheiden, welcher Kuchen gebacken wird und wer wo am Tisch sitzt. Je heterogener die Zusammensetzung der (Tisch-)Gesellschaft ist, umso schwieriger ist ein Konsens bezüglich der (Tisch-)Regeln und (Kuchen-)Verteilung herzustellen. Dies ist genauso richtig wie lange bekannt. Zweifellos entstehen Konflikte, wenn es um Fragen der Teilhabe-, Zugehörigkeits- und Mitentscheidungsoptionen geht. Daniel Cohn-Bendit und Thomas Schmitt hatten bereits zu Beginn der 1990er Jahre darauf hingewiesen, dass eine multikulturelle Gesellschaft „hart, schnell, grausam und wenig solidarisch“ sowie von „beträchtlichen sozialen Ungleichgewichten geprägt“ sei.

El-Mafaalani belegt und diskutiert diese grundsätzliche Problematik im Folgenden anhand unterschiedlicher Konfliktfelder: Streit um das Kopftuch, Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland, Leitkulturfrage, Verteilungsgerechtigkeit von Chancen und Privilegien, verschiedene Formen von Rassismus. Er konstatiert dabei diverse Schließungsbewegungen auf der einen, und Gegenbewegungen dazu auf der anderen Seite. Sein immer wieder an Beispielen belegtes Credo bleibt jedoch: „Konflikte bringen eine Gesellschaft voran“. Sie sind nach Ansicht des Autors im Idealfall der „Treibstoff für Innovation und Fortschritt“ (S. 152) und damit maßgebliche Impulse, die liberale Gesellschaften zusammenhalten.

Das Buch hält, was es verspricht, nämlich verständlich zu machen, warum Migration und Integration Dauerthemen bleiben werden, mit denen sich eine offene Gesellschaft immer wieder neu auseinandersetzen hat. Insofern – und aufgrund seiner anschaulichen Sprache – ist es für alle hilfreich, die sich auf dem kontrovers diskutierten Feld der Integration orientieren wollen. Fachleuten empfiehlt sich eher eine Alternative: El-Mafaalanis Essay

„Alle an einem Tisch“ (in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25.02.2019) kommt ohne die der flotten Lesbarkeit geschuldeten Verallgemeinerungen, Plattitüden, („Alle an einem Tisch. Das ist Integration.“, S. 83), vielen Wiederholungen und überflüssigen flapsigen Bemerkungen („Aber die Obamas sind noch eine Ecke liebenswürdiger.“, S. 99) aus. Hier gelingt es dem Autor seine zweifellos lesenswerten Überlegungen in konziser Form auf fünf Seiten darzustellen.

Armin Bernhard / Lukas Eble / Simon Kunert (Hrsg.): *Unser Marx*

Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik



Weinheim/Basel 2018
Beltz/Juventa, 268 Seiten

VON JOHANNES SCHILLO Der Erziehungswissenschaftler Armin Bernhard (Universität Duisburg-Essen) hat mit seinen Kollegen Lukas Eble (Hamburg) und Simon Kunert (Duisburg-Essen), passend zum Ende des Marx-Jahres 2018, den Sammelband „Unser Marx“ vorgelegt – das aber nicht, um den zahlreichen Rückblicken eine weitere Facette hinzuzufügen, sondern um den Blick nach vorn zu richten, nämlich eine marxistische oder von Marx inspirierte Erneuerung der Pädagogik auf den Weg zu bringen. Das Buch hält zunächst den bemerkenswerten Tatbestand fest, dass die jüngste Marx-Renaissance an der Erziehungswissenschaft im Unterschied zu anderen Abteilungen des Wissenschaftsbetriebs „spurlos vorüber“ gegangen ist (S. 8). Dies sei kein Zufall, so die Herausgeber, sondern passe dazu, dass sich die „Disziplin in den letzten drei Jahrzehnten zunehmend von gesellschaftskritischen Erklärungsmodellen wegbewegt“ und als „technologische An-

wendungswissenschaft für gesellschaftliche Optimierungspraktiken“ positioniert habe (S. 8). Dabei sei die Marxsche Theorie nach einer „gesellschaftskritischen Phase“ zur Zeit der 68er aus der deutschen Erziehungswissenschaft regelrecht „verdrängt“ worden – eine Verdrängung, die einer „nur noch tiefenpsychologisch deutbaren Abwehr“ (S. 9) gleichkomme.

Psychoanalytisch geht es in dem Band allerdings nur am Rande zu. Die 12 Originalbeiträge stammen aus der Erziehungswissenschaft. Sie eröffnen in einem ersten Teil Zugänge zur Marxschen Theorie unter dem Blickwinkel von Erziehung und Bildung, der zweite Teil diskutiert bildungstheoretische Konzepte, die sich aus der Bezugnahme auf Marx ergeben. Dabei stellt sich aber gleich eine Schwierigkeit ein. Marx war ja kein Theoretiker der pädagogischen, sondern der gesellschaftlichen Emanzipation. Auch wenn er in seinem politischen Engagement an Traditionen der Volksbildung anknüpfte, stellte er sich doch klar gegen die Idee der Weltverbesserung durch eine neu aufgelegte „Erziehung des Menschengeschlechts“. Die Hochschullehrerin Johanna Hopfner formuliert in ihrem Beitrag das Problem so: „Eine marxistische Erziehungstheorie zu schreiben ist genau genommen ein Unding.“ (S. 136)

Die Marxsche Theorie zeigt gerade auf, wie von den Individuen im Kapitalismus verlangt wird, dass sie als „Charaktermasken“ ihrer Erwerbsquelle fungieren – was für die Masse heißt, sich als Ware Arbeitskraft fit zu machen und marktgängig zu betätigen. Und dazu gehört logischerweise ein Erziehungs- und Ausbildungsprozess, der über eine vorbereitende und vorsortierende Lernkonkurrenz die Einzelnen mit den nötigen Kompetenzen ausstattet. Diese Lebens- und Arbeitsverhältnisse analysiert Marx in kritischer Absicht, es geht ihm um ihre Überwindung und damit um die Aufhebung der menschlichen Entfremdung, wie es in den Frühschriften hieß. Mit dem „Kommunistischen Manifest“ wird das zum Programm für eine Klasse, die ihre Dienstbarkeit für fremdes Eigentum aufkündigen soll – ein ins Auge gefasster sozialer Emanzipationsprozess, aus dem sich natürlich auch Konsequenzen für das Bildungswesen ergeben. Doch unter den gegenwärtigen Bedingungen an die Marxschen Andeutungen über das Ende der Entfremdung anzuknüpfen, legt die Illusion nahe, im pädagogischen Betrieb ließen sich entscheidende Veränderungsprozesse realisieren, und ergänzt möglicherweise nur die bürgerlichen Bildungsideale um soziale Komponenten.

Im Bewusstsein solcher Schwierigkeiten greift das Buch die eigene „Wissenschaftsdisziplin“ an, „die daran

gewöhnt ist, sich devot den Direktiven ihrer Auftraggeberinnen und -geber zu beugen“ (S. 9). Die Autor*innen wollen „die Potenziale, die durch das Marxsche Werk zur Verfügung gestellt wurden, nachdrücklich für die Erziehungswissenschaft reklamieren“ (S. 11). Ein durchaus ambitioniertes Vorhaben – das im Grunde mit dem Ende des Marx-Jahres eine neue Debatte eröffnet und nicht einfach ein paar Anregungen einer verdrängten Theorietradition aufgreift. Zugleich ein Vorhaben, das speziell für die politische Bildung und für außerschulische Bildungsbemühungen Relevanz besitzt, da es eine politische Reflexion der Erziehungswissenschaft und ihrer Rolle im herrschenden bildungsökonomischen System auf den Weg bringen will.

AdB Aktuell

SemiFit on Citizenship Education

Zweites Seminar des E+ Projekts in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V.



Teilnehmer*innen mit Conference Painting Foto: Temenuga Hristova

Vom 29. April bis 5. Mai 2019 hieß es wieder SemiFIT. Knapp 30 Bildner*innen aus 16 Ländern gingen zum Thema „Citizenship Education“ in Klausur. Sieben Tage, 33 Workshops, Diskussionsrunden, Methodenerprobungen, Vorträge, Praxisbeispiele zu Bildungsansätzen und zu Konzepten, die der Frage nachgehen: Was bedeutet Qualität in politischer Jugendbildung?

Im Seminar in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e. V. in Werneuchen waren die Teilnehmenden als Pädagog*innen, Beobachter*innen von Prozessen und Reflektierende gefordert und angehalten, in eine intensive Gruppenreflexion und in eine persönliche Reflexion über die Prozesse und Ansätze zu gehen. Dabei wurden sie von einem Dokumentationsteam mit Medien und Interview-techniken unterstützt.

Sieben Tage klingt nach einer Menge Zeit – ist es aber nicht: Inhaltlich wurde eine breite thematische Palette be-

arbeitet wie bspw. Partizipationserfahrung und Hindernisse im kommunalen Kontext, Gender und Diversität als Ausgangspunkt für Konzepte globalen Lernens, design thinking als Unterstützung politischer Lernprozesse, Wertedilemmata und politisches Lernen, Konfliktprävention im Spannungsfeld zwischen Empowerment zur Partizipation und Verrechtlichung, Sexualität, Rassismus und Multiple Diskriminierung, Großgruppenmethoden zur Unterstützung politischer Bildungsprozesse, um nur einige Themen zu nennen.

Mithilfe verschiedener Kompetenzmodelle (ETS Kompetenz Modell für Youth Worker und Trainer, Reference Framework for Competences for Democratic Culture) konnten die Teilnehmer*innen sich dabei verschiedenen Aspekten von Qualität in Bezug auf die Person Bildner*in, in Bezug auf Lernprozesse politischer Bildung und auf Lernende annähern und in einen intensiven Austausch über Europäische Kooperationen politischer Jugendbildung gehen.

Das Konzept von SemiFIT praktiziert einen langsamen Start und reißt die Mitwirkenden in einen Strudel an Erfahrungen, der auch nach sieben intensiven Tagen nicht wirklich als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Daher gilt: Nach SemiFIT ist vor SemiFIT! Das dritte Modul „Semifit on blended learning“ findet vom 14. bis 20. September 2019 am International Cooperation Centre Trento in Italien statt.

Das E+ Projekt SemiFIT in EDC/HRE („Seminar for Intercultural Trainers in EDC/HRE“) wird in den Jahren 2018 und 2019 über das Programm Erasmus+ Jugend in Aktion gefördert.

Blick zurück und Blick über den Tellerrand

Viertes und letztes Vernetzungstreffen von „Empowered by Democracy“



Foto: Graphic Recording von Janina Röhrig

Am 16. und 17. Mai 2019 kamen im Bonifatiushaus in Fulda rund zwanzig politische Bildner*innen aus den am Projekt „Empowered by Democracy. Stärken. Bilden. Vernetzen.“ beteiligten Einrichtungen zusammen, um sich über die Arbeit auszutauschen und auf die Erfahrungen im Projekt zurückzuschauen.

Am Ende des Jahres 2019 endet auch die Projektlaufzeit des trägerübergreifenden Projektes „Empowered by Democracy“. Beim letzten Vernetzungstreffen stand daher der Austausch über die im Projekt gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse im Mittelpunkt. Nach einem Einstieg mit kurzem Kennenlernen und einigen Informationen zu aktuellen Aktivitäten im Rahmen des Projekts, wurde gemeinsam zurückgeschaut: Alle Teilnehmenden ließen die Projektlaufzeit und ihre Erlebnisse Revue passieren. Es gab Gelegenheit zum ausgiebigen Austausch zu den Erfahrungen in den Bildungsmaßnahmen und im Projekt insgesamt. In Form eines World Cafés setzen sich die Teilnehmenden außerdem mit Themen auseinander, die im Projekt eine zentrale Rolle gespielt haben (Geschlechterrollen, Empowerment etc.). Diesen Part zum „Blick zurück“ begleitete Janina Röhrig mit einem live Graphic Recording. Im eindrucksvollen Ergebnis sind die Diskussionen und der Austausch zusammengefasst.

Am späten Nachmittag des ersten Tages richtete sich der Blick dann auf die restliche Projektlaufzeit und die geplanten Aktivitäten. Im Mittelpunkt stand hier vor allem die am 25./26. im September 2019 geplante Abschlussver-

anstaltung des Projekts in Berlin. Ziel ist es, eine Veranstaltung umzusetzen, die von allen beteiligten Bildner*innen gemeinsam gestaltet wird. Die Teilnehmenden hatten daher Gelegenheit, den Planungsstand zu kommentieren und durch ihre Expertise weiterzuentwickeln.

Am zweiten Tag des Vernetzungstreffens setzten sich die Teilnehmer*innen in Kleingruppen mit der Frage auseinander: „Wie können und sollen die Projektergebnisse nachhaltig gesichert werden?“ Dabei wurde zu verschiedenen Schwerpunkten gearbeitet und Strategien entwickelt, wie Ergebnisse und Erfahrungen gesichert und in die Regalarbeit übernommen werden können.

Im letzten Part zeigte der Referent Dr. Andrés Nader, Leiter der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. in Berlin anhand eines von der RAA entwickelten Konzepts verschiedene Bausteine zur Diversitätsorientierten Organisationsentwicklung auf. Im anschließenden Austausch kamen viele spannende Fragen und Aspekte zur Sprache: Was kann ein/e Bildungsreferent*in tun, um sich für mehr Diversität in der Einrichtung einzusetzen? Welche Rolle spielt Haltung? Mit was sollte man beginnen?

Aus der Praxis eines Organisationsentwicklungsprozesses zu mehr Diversität berichtet anschließend Roland Wylezol, Leiter der Jugendbildungsstätte Kaubstraße in Berlin. Deutlich wurde hier, dass ein solcher Prozess nur mit einer die Diversität wertschätzenden Haltung möglich ist und auch, dass Führungskräfte hierbei eine zentrale Rolle spielen. Auch zeigte sich beim Praxiseinblick, dass ein Entwicklungsprozess Zeit benötigt und durchaus auch Widerstände produzieren kann, sich aber am Ende in einer guten Zusammenarbeit im Team und mit Kooperationspartner*innen und zufriedenen und diversen Teilnehmendengruppen auszahlt.

Weitere Informationen zum Projekt „Empowered by Democracy. Stärken. Bildung. vernetzen“: <https://empowered-by-democracy.de>

Ausgezeichnetes Engagement für die Demokratie

Der AdB-Vorsitzende Ulrich Ballhausen erhält das Bundesverdienstkreuz



AdB-Vorsitzender erhält aus den Händen des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier den Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland Foto: Bundesregierung/Jesco Denzel

Anlässlich des 70. Jahrestags des Grundgesetzes am 23. Mai 2019 ehrte Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier am 22. Mai 2019 Vertreter*innen aus allen 16 Bundesländern für ihr herausragendes Engagement in der politischen Bildung und bei der Vermittlung der Werte des Grundgesetzes mit dem Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland. Das Bundesland Thüringen hat den

AdB-Vorsitzenden Ulrich Ballhausen, Weimar-Jena-Akademie Verein für Bildung e.V., für diese Auszeichnung vorgeschlagen. Hervorgehoben werden seine große Leidenschaft und sein unermüdlicher Einsatz für die politische Bildung. Er war und ist ein wichtiger Impulsgeber für die politische Bildung in Thüringen – hier ist z. B. die Entwicklung der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) zu einer herausragenden Bildungseinrichtung zu nennen –, aber auch über die Landesgrenzen hinaus als Vorsitzender des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten oder als Mitglied des Beirats der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Kreisau (Polen). Ein weiteres herausragendes Engagement gilt dem Dialog zwischen Forschung und Praxis, insbesondere mit Blick auf die internationale Jugendarbeit, der ihm schon immer ein großes Anliegen ist.

Der AdB gratuliert seinem Vorsitzenden Ulrich Ballhausen zu dieser besonderen Auszeichnung und dankt ihm für sein langjähriges Engagement für die politische Bildung, für den Verband und die Weiterentwicklung der Demokratie.

Die Würde des Menschen ist unantastbar!

Der Tag des Grundgesetzes erinnert uns an das Fundament unserer Demokratie



Die Installation Grundgesetz 49 von Dani Karavan am Jakob-Kaiser-Haus des Deutschen Bundestags Foto: AdB

Am 23. Mai 1949 trat das Grundgesetz in Kraft. Es ist seit 70 – bzw. für die neuen Bundesländer seit 30 – Jahren das Fundament unserer Demokratie. Der Tag des Grundgesetzes ermöglicht es uns alljährlich in besonderer Weise, uns immer wieder an die mit dem Grundgesetz verbundenen Werte zu erinnern. Der AdB hat sich mit seinem Jahresthema 2019 „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Wertorientierungen des Grundgesetzes und gesellschaftlicher Wandel“ dem Grundgesetz in besonderer Weise zugewandt.

Der AdB will daran erinnern, dass es Aufgabe der Politik, der politischen Bildung und der gesamten Zivilgesellschaft ist, die im Grundgesetz verankerten Grundrechte zu verteidigen, zu ihrer Sicherung und Weiterentwicklung sowie zu

ihrer Vermittlung beizutragen. Der AdB möchte gemeinsam mit seinen Mitgliedseinrichtungen und den Angeboten politischer Bildung helfen, die mit dem Grundgesetz verbundenen Werthaltungen in den Alltag der Menschen einzubinden und mit Leben zu füllen.

Das Jahresthema wurde auf der Mitgliederversammlung 2018 beschlossen. Die Mitglieder verabschiedeten gleichzeitig ein Positionspapier, in dem – ausgehend von den Spannungsfeldern in der Demokratie – die Herausforderungen für Politik, politische Bildung und die Bürger*innen benannt werden.

Das Engagement des AdB ist aber nicht auf dieses Jahr begrenzt. Er tritt mit seinen Mitgliedseinrichtungen für Demokratie, Sozial- und Rechtsstaatlichkeit sowie die unveräußerlichen Menschenrechte ein, engagiert sich für die uneingeschränkte freie Entfaltung und Entwicklung aller Menschen und positioniert sich gegen Demokratiefeindlichkeit und Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. In seiner Standortbestimmung „Politische Bildung im AdB für Vielfalt und gegen Ausgrenzung“ werden diese und weitere Anliegen explizit benannt.

AdB-Positionspapier: www.adb.de/stellungnahme/die-wuerde-des-menschen-ist-unantastbar

AdB-Standortbestimmung: www.adb.de/stellungnahme/standortbestimmung-politische-bildung-im-adb-fuer-vielfalt-gegen-ausgrenzung

Finale bei „anders statt artig“

Die beiden letzten Toolbox-Schulungen regen zum Ausprobieren kreativer Methoden in der Jugendverbandsarbeit an



Teilnehmende in der Berliner Toolbox-Schulung beim Interview Circle Foto: Mohamed Ali Saidi

„Irgendwie geht eine Ära zu Ende“, so beschrieb es Mohamed Ali Saidi, Teamer im Projekt „anders statt artig – Kreative Ideen für interkulturelles Lernen“, in der Abschlussrunde der letzten Toolbox-Schulung, die am 24. Mai 2019 im Haus der Jungendarbeit und Jugendbildung (HdJ) in Berlin stattfand.

In der Woche zuvor verabschiedete sich „anders statt artig“ bereits aus Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland des Hauptprojektpartners THW-Jugend NRW e. V. Pünktlich um 9 Uhr trafen die Teilnehmenden im Schulungszentrum der THW-Jugend NRW in Gelsenkirchen ein. Ehrenamtliche aus verschiedenen Ortsverbänden des Technischen Hilfswerks aus ganz NRW kamen zusammen, um neue Anregungen sowie Tipps und Tricks im Umsetzen von Methoden rund um interkulturelles Lernen kennenzulernen und zu erproben.

Die im Projekt partizipatorisch entwickelte Toolbox war Dreh- und Angelpunkt der Veranstaltung. Die Teilnehmenden konnten nicht nur die vielfältigen Möglichkeiten aus-

probieren und Ideen für die eigene Arbeit in Jugendgruppen mitnehmen, sie wurden auch dazu eingeladen, über Möglichkeiten der Modifikation zu reflektieren. So erwarben sie das Handwerkszeug, um Lernmaterialien passgenau auf die Bedürfnisse der Jugendgruppen im eigenen Verband zuschneiden zu können.

Auch bei der letzten Veranstaltung in Berlin wurde dem Raum zur eigenen Erprobung höchste Priorität zugewiesen. Diese Veranstaltung richtete sich ausdrücklich auch an Jugendgruppenleiter*innen und Referent*innen aus anderen Bildungskontexten, die sich als Toolbox-Multiplikator*innen ausbilden lassen wollten. Besonders spannend war es zu sehen, dass sich auch THW-fremde Personen problemlos in das Planspiel „Ich bleib dabei“ hineinendenken konnten und in ihren Rollen aufgingen. Die Transferfähigkeit der im Modellprojekt entwickelten Lernmaterialien wurde somit in der Praxis bestätigt. Der intensive Schultag ging mit einem gemeinsamen Abendessen zu Ende, welches ausgiebig zum Erfahrungsaustausch und zur Vernetzung genutzt wurde.

„anders statt artig“ bedankt sich bei den Teamern Benjamin Lambeck und Mohamed Ali Saidi, die viele Toolbox-schulungen mit hohem Engagement und Freude angeleitet haben und durch ihren persönlichen Einsatz die Teilnehmenden immer wieder für die Toolbox begeistern konnten.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten realisierte von Juli 2016 bis Juni 2019 das Projekt in Kooperation mit der Landesjugend des Technischen Hilfswerks in Nordrhein-Westfalen e. V. (THW-Jugend NRW). Das Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium des Innern, Bau und Heimat im Rahmen des Bundesprogramms „Zusammenhalt durch Teilhabe“.

Stadt.Land.ImFluss. Politische Bildung und öffentlicher Raum

Fachtagung im Internationalen Bildungszentrum dock europe e. V.

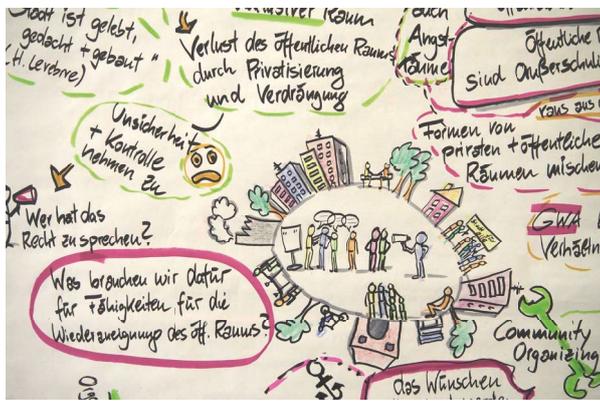


Foto: Graphic Recording von Meike Bergmann

„Stadt.Land.ImFluss“ – der Tagungstitel war Programm: Öffentliche Räume sind sowohl in der Stadt als auch auf dem Land ständigen Veränderungen unterworfen. Sie sind wichtige Seismografen für die Bedingungen des städtischen und ländlichen Lebens. Ca. 40 Teilnehmende kamen am 4. Juni 2019 im Internationalen Bildungszentrum dock europe e. V. zusammen, um zu diskutieren, welche Aufgaben sich aus diesen Veränderungen für die politische Bildung ergeben, um den öffentlichen Raum als Ort der Pluralität und Freiheit zu schützen und zu erhalten.

Die Fachtagung wurde vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) initiiert und in Kooperation mit dock europe e. V. und GWA St. Pauli e. V. Gemeinwesenarbeit | Kulturarbeit | Sozialarbeit durchgeführt. Sie nahm den Diskussionsfaden der Ausgabe 1/2019 der Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung“ zum Thema „Veränderung des öffentlichen Raums“ auf.

In einem Vortragsgespräch mit der Stadtforscherin Professorin Dr. Katrin Wildner, aktiv bei Metrozones, einem Zusammenschluss kritischer Stadtforscher*innen, und mit Professorin Dr. Sabine Stövesand von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Department Soziale Arbeit, konnte ein erster, sehr spannender Blick auf das Thema geworfen werden. Moderiert von Petra Barz, dock europe e. V., und Steffen Jörg, GWA St. Pauli e. V., wurden insbesondere die Städte als komplexe Gefüge in den Blick genommen.

Auf die Frage: „Wie kann politische Bildung im öffentlichen Raum wirken?“ wurde mit Beispielen aus der Gemeinwesenarbeit und der „Schule des städtischen Handelns“ deutlich, wie mit demokratischen und partizipativen

Prozessen Menschen gestärkt und zur Mitgestaltung des öffentlichen Raums motiviert werden können. Diese Runde zeigte auf besondere Art und Weise wie wichtig es ist, interdisziplinär im besten Sinne zu denken und die unterschiedlichsten Menschen zusammenzubringen.

Deutlich wurde ebenso die Notwendigkeit, immer die Exklusivität öffentlicher Räume mitzudenken und sich darüber klar zu sein, wie die Zugänglichkeit und Gestaltung die Nutzungsmöglichkeiten bestimmen: Wer hat z. B. das Recht zu sprechen? Politische Bildung hat dabei die Aufgabe, den Blick auf die Verhältnisse zu richten und darauf, wie diese auf die Menschen wirken.

Damit verbunden ist die Frage: Wem gehört die Stadt? In einem sich immer weiter verdichtenden Stadtraum entstehen Raum-Konkurrenzen z. B. zwischen Verkehrsteilnehmer*innen, zwischen den Nutzer*innen von Parks und Plätzen. Zweckentfremdung wird von den einen begrüßt, von den anderen abgelehnt. Wie gelingt es, den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden?

Thomas Minnerop, Projektleiter Jugendgerechte Kommune Bad Segeberg, legte den Fokus auf Jugendliche und deren Einbindung in kommunale Strukturen. Er berichtete über den Prozess, den Bad Segeberg hin zu einer jugendgerechten Kommune durchlaufen hat und darüber, wie sich demokratische Räume für Jugendliche eröffneten. Er sprach von den Herausforderungen, Strukturen zu etablieren, die eine wirkliche Beteiligung bei Entscheidungsprozessen ermöglichen und nicht bei schein-partizipativen Formen verharren. In einem Zeitungsartikel zu diesem Projekt sagt ein Gründungsmitglied der Schülervertretung: „Wir sind zwar nur 35 % der Bevölkerung, aber wir sind 100 % Zukunft.“ Dies macht deutlich, dass es eben nicht nur um die aktuelle Gestaltung öffentlicher Räume geht, sondern auch um die Frage, wie wir in Zukunft zusammen leben wollen.

Diese Frage wurde auch in der nächsten Runde aufgegriffen: Wie wollen wir zusammen leben? Und welche innovativen Ideen könnten helfen, Räume kreativ neu zu denken? Mit sechs interessanten Beispielen aus der Praxis konnte in der Arbeitsgruppenphase deutlich gemacht werden, welche Kraft politische Bildung im kommunalen Raum hat, wie wichtig die Beziehungsarbeit ist und welche neuen Ideen möglich sind. Folgende Projekte waren vertreten: New Hamburg und Café Nova; Yalla – Rein in →

die Stadt, GWA St. Pauli; St. Pauli selber machen; Jugend im öffentlichen Raum im Spannungsfeld unterschiedlicher Raumdeutungen am Beispiel der Hansestadt Rostock, Soziale Bildung Rostock e. V.; Kiezläufer für einen lebenswerten öffentlichen Raum; Institut für konstruktive Konflikt-
 austragung und Mediation e. V.; Schwabinggard Ballett – Platz der unbilligen Lösungen – Performing Citizenship.

Als Critical Friend begleitete Nicole Vrenegor, Politologin mit Schwerpunkt Stadtentwicklung und Soziale Bewegungen, die gesamte Tagung. Frei nach Bob Dylans „Don't Look Back“ benannte sie mit ihrer kleinen Performance die Aspekte, die ihr aus den Diskussionen und Präsentationen besonders im Gedächtnis geblieben sind und die unbedingt weiter bedacht und entwickelt werden müssen.

Fragen, die bei der Tagung nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnten, sind z. B.: Wo liegen die Herausforderungen im ländlichen Raum und was sind dessen Potenziale, die genutzt und/oder ausgebaut werden können? Wie kann es gelingen, gute Ideen, die im städtischen Kontext entstanden sind, für ländliche Kontexte weiterzuentwickeln und umgekehrt? Wie findet ein Austausch statt? Wie kann man zu einer politischen Strategie kom-

men, die in öffentliche Räume investiert – und dies nicht nur finanziell, sondern strukturell, nicht nur seitens der Politik, sondern als gemeinsame Strategie aller Akteure? Und wie lassen sich öffentliche Räume vor Ort mit digitalen Räumen sinnvoll verknüpfen?

Die Tagung fand dank der beeindruckend flexiblen Räume von dock europe e. V. in der Genossenschaft fux und der hervorragenden Bewirtung in der Cantina FUX&GANZ in einer sehr kreativen und inspirierenden Atmosphäre statt. Meike Bergmann von dock europe e. V. und Britta Kussin begleiteten die Tagung durch Graphic Recording und zeichneten eindrucksvolle Bilder der vielfältigen Verflechtungen, Ideen und offenen Fragen.

Diese Veranstaltung ist Teil einer vom AdB ins Leben gerufenen Tagungsreihe der AdB-Fachzeitschrift „Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“. In jedem Jahr wird eine Veranstaltung zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt des ersten Heftes in Kooperation mit anderen Einrichtungen oder Organisationen und in einem anderen Bundesland durchgeführt. Diese Fachtagung ist die fünfte Tagung dieser Veranstaltungsreihe.

- Dr. Klaus Paffrath, Jurist und Referatsleiter im Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und dort im Referat 23| Lernmittel, Erwachsenenbildung, Bildungsfreistellung. Er war in dieser Runde als Vertreter der administrativen Ebene angesprochen.
- Dr. Kati Zenk, Sozialpädagogin und frühere Leiterin der Geschäftsstelle von ARBEIT UND LEBEN in Wolfsburg und nun bei der IG Metall Wolfsburg für die Bildung zuständig. Von ihr wurde die innerbetriebliche Sicht erhofft, aber ebenso konnte sie ihre Expertise aus der Bildungspraxis einbringen.
- Ulrike Bahr, MdB, Mitglied der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag. Sie ist u. a. Mitglied im Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Durch sie war die politische Ebene vertreten, die auch die Bundespolitik einbezieht.

Nachdem im ersten Teil der Tagung vor allem die Mikro-Ebene der Teilnehmenden an Angeboten der Bildungsfreistellung und die Meso-Ebene der Anbieter*innen in den Blick genommen wurde, ging es nun darum, den Blick auf die Makro-Ebene zu lenken, auf der die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Ebenso ging es aber auch darum zu überlegen, wie die Arbeitgeber erreicht werden können, wie es gelingen kann, Bildungsfreistellung als Standortvorteil zu verstehen und die Weiterbildungskultur in Unternehmen weiterzuentwickeln. Wenn man auf die Veränderungen in der Arbeitswelt schaut (Stichwort: Arbeit 4.0), werden viele Themen für Arbeitnehmer*innen ebenso für Arbeitgeber*innen wichtig, die auch für die politische Bildung eine Rolle spielen: Verdichtung der Anforderungen, Digitalisierung, zunehmende Mobilitätsanforderungen, körperliche Belastung, aber auch Herausforderungen durch den demografischen Wandel etc. Aber nicht alle Themen werden in allen Bundesländern anerkannt.

Da es wahrscheinlich nicht möglich sein wird, zu einer bundesweit einheitlichen Gesetzgebung zu kommen, wäre eine Harmonisierung der Ländergesetze anstrebenswert. Das würde auf allen Seiten eine Vereinfachung und größere Klarheit schaffen, auch wenn die Gefahr von Abstrichen durch einen Minimalkonsens nicht unterschätzt werden darf. Überlegt werden sollte auch, inwieweit Instrumente wie der Bildungsscheck oder die Bildungsprämie genutzt werden können, um mehr Menschen für die politische Bildung in der Bildungsfreistellung zu gewinnen.

Das gesamtgesellschaftliche Interesse an einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung, die durch Prozesse politischer Bildung in der Bildungsfreistellung unter-

stützt werden kann, war Anlass für den AdB, sich dieses Themas anzunehmen und sich für eine Stärkung des Anspruchs auf Bildungsfreistellung und dort insbesondere der politischen Bildung einzusetzen. Die Tagung hat gezeigt, wie wichtig dieser Schritt war.

Mit der Tagung wurden sowohl Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die bereits Angebote der Bildungsfreistellung in ihrem Programm haben oder die dieses Format neu in ihr Portfolio aufnehmen möchten angesprochen. Angesprochen wurden ebenso Vertreter*innen aus Politik und Verwaltung, die für die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen mit verantwortlich sind, sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene. Ein erster Erfolg der Tagung war es daher, dass genau diese Ebenen bei der Tagung prominent vertreten waren.

Ziele der Tagung (und ebenso des Positionspapiers) waren, das Recht auf Bildungsfreistellung bekannter zu machen, die Akzeptanz dafür zu erhöhen, auf die Harmonisierung der Gesetze und Anerkennungsverfahren in den Bundesländern hinzuwirken und damit die Unsicherheit bei Anbietern und potenziellen Teilnehmenden sowie den administrativen Aufwand zu verringern. Es ging aber ebenso darum, den Mehrwert der Bildungsfreistellung für die Gesellschaft und für die Stärkung der Demokratie herauszustellen.

Am Ende der Tagung wurde deutlich, dass der AdB als bundesweiter Fachverband und seine Mitgliedseinrichtungen gefragt sind, das Thema auf der Tagesordnung zu halten, ihre Expertise einzubringen, das Gespräch mit den Ministerien, mit Bundestags- und Landtagsabgeordneten weiterhin zu suchen und im Verbund mit allen relevanten Akteuren eine öffentliche Kampagne voranzutreiben. Wichtig ist es ebenso, neue Partner (z. B. Sozialpartner, Arbeitgeberverbände) einzubeziehen.

Wie aktuell und relevant die Diskussion dieser Tagung war, wurde auch daran deutlich, dass tags zuvor die Nationale Weiterbildungsstrategie veröffentlicht wurde, bei der die politische Bildung keine Rolle spielt. Hier gilt es, politisch aktiv zu werden und alles dafür zu tun, dass die politische Erwachsenenbildung und die Rolle der politischen Bildung in der Bildungsfreistellung gestärkt und für die Weiterentwicklung der Demokratie gesehen werden. Der AdB wird mit seinen Mitgliedseinrichtungen und allen Akteuren weiter im Gespräch bleiben und sich für eine Kampagne zur Sichtbarkeit und Stärkung der Bildungsfreistellung einsetzen.

AdB-Positionspapier: www.adb.de/staerkung-des-anspruchs-auf-bildungsfreistellung

Politische Bildung auf neuen Wegen in ländlichen Räumen

100 Projekte für MITEINANDER REDEN ausgewählt



Foto: AdB

In dem neuen Qualifizierungs- und Kompetenzförderungsprogramm „MITEINANDER REDEN Gespräche gestalten – Gemeinsam handeln (2018–2020)“ wurden die für eine Förderung ausgewählten Projekte bekanntgegeben. Nach einem zweistufigen Wettbewerbsverfahren werden 100 innovative Dialogprojekte im ländlichen Raum in die Förderung des neuen politischen Bildungsprogramms aufgenommen, darunter auch fünf Vorhaben aus AdB-Mitgliedereinrichtungen.

Die finale Auswahl aus über 300 eingesendeten Projektvorschlägen hat eine Jury getroffen, in der die Bundeszentrale für politische Bildung, Partner, Beiräte und das Programmbüro vertreten waren.

Die Projekte verteilen sich über Dörfer und Kommunen in allen Bundesländern, zeigen unterschiedliche Größenordnungen und weisen ganz verschiedene Formate, Themen und Inhalte auf. Auch Mitgliedseinrichtungen des AdB haben sich mit spannenden Projekten beworben. Im Mittelpunkt mancher dieser Projekte steht, dass sich die Bildungseinrichtung als Vernetzungsstelle der dörflichen Gemeinschaft (weiter-)entwickelt und sich aktiv in die Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens vor Ort einbringt – Begegnungsorte zu schaffen, wo Bürger*innen sich begegnen und über die Anliegen der Gemeinde austauschen können. Folgende Mitgliedseinrichtungen des AdB sind im Projekt aktiv:

- Franken-Akademie Schloß Schney e. V. mit dem Projekt „Die Schney – sei dabei!“
- Waldritter-NRW e. V. (Herten) mit dem Projekt „Gemeinsam statt einsam“

- Waldritter-Bildungszentrum-Saar (Willmenrod) mit dem Projekt „Jung und aktiv“
- Stiftung Begegnungsstätte Gollwitz (Gollwitz Brandenburg an der Havel) mit dem Projekt „Mein Gollwitz – Dein Gollwitz – Unser Gollwitz“ sowie
- Historisch-Ökologische Bildungsstätte e. V. (Papenburg) mit dem Projekt „Zukunft MITEinander gestalten – Eine DorfGEMEINSCHAFT im Gespräch“

Die Projektvorhaben tragen dazu bei, im ländlichen Raum das respektvolle und wertschätzende Miteinander, die Kommunikation und Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen in die lokale Gemeinschaft zu stärken und neue analoge Dialogformate in kontroversen Aushandlungsprozessen zu entwickeln und auszuprobieren.

Thematisch und inhaltlich spiegeln die Projekte die Herausforderungen der Zukunftsgestaltung in ländlichen Räumen. Angesichts des Wandels werden u. a. Fragen zur Transformation, Digitalisierung, Leerstand, Vereinssterben, Demographie, Migration und Integration, Mobilität oder Umweltschutz gestellt. Aber auch Geschichte und Erinnerungskultur, Heimatverständnis, Identitätssuche sowie Rassismus und Ausgrenzung sind Themen, die in den Projekten verhandelt werden.

Die Projekte starten nun in die Umsetzungs- und Förderphase bis 2020. Die Umsetzung erfolgt in Arbeitsgruppen, Gesprächskreisen, Bürgerbefragungen, Stammtischen, Exkursionen, gemeinsamen Essen, kulturellen-, künstlerischen- und medialen Formaten, Vortrags-/Podiumsveranstaltungen, Workshops, Fortbildungen und Beratungen.

Neben der finanziellen Förderung bietet das Programm Unterstützung durch ein begleitendes Weiterbildungs- und Kompetenzförderungsprogramm für alle Projektträger an. Die „QUERDENKEN-Akademie zum Miteinander Reden“ bündelt auf einer Onlineplattform Seminarangebote, Projekte und andere Möglichkeiten der Weiterbildung der Projektpartner sowie weiterer freier Träger. Alle AdB-Mitgliedseinrichtungen haben hier die Möglichkeit, ihre Angebote zu kommunizieren und neue Zielgruppen zu erreichen. Diese Angebote werden auf der Projekthomepage platziert und den beteiligten Vereinen, Bürgermeister*innen und Trägern vor Ort kommuniziert, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich in verschiedenen Bereichen der politischen Bildung weiter zu qualifizieren. →

Eine zweite Ebene der „QUERDENKEN-Akademie soll ein speziell auf die Zielgruppe abgestimmtes Angebot sein. So werden bei den Beteiligten im Projekt Weiterbildungsbedarfe erfragt, die dann in speziell zugeschnittenen Seminaren bedient werden sollen.

Ein Novum dieses Onlineangebotes ist es auch, dass erstmals verschiedene Träger der politischen Bildung gemeinsam Angebote kommunizieren. Das heißt, dass neben dem AdB auch der Deutsche Volkshochschul-Verband, die Vernetzungsstelle Ländlicher Raum, Bildungscent e. V. und weitere ihre Angebote einstellen werden.

Die wissenschaftliche Evaluation des Programms wird die AdB-Mitgliedseinrichtung Soziale Bildung e. V. aus Rostock durchführen. Soziale Bildung Rostock e. V. ist bereits

seit vielen Jahren im Bereich Forschung aktiv. Mit dieser Evaluation kann ihre Erfahrung aus der politischen Bildung im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns und ihrer wissenschaftlichen Expertise vereint werden.

„MITEINANDER REDEN – Gespräche gestalten – Gemeinsam handeln“ ist ein Ideenwettbewerb und Weiterbildungsangebot für Akteure in ländlichen Räumen, initiiert und finanziert von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, unterstützt vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, vom Deutschen Städte- und Gemeindebund, von der Deutschen Vernetzungsstelle Ländliche Räume und vom Deutschen Volkshochschul-Verband. Realisiert wird das Programm von der Bildungsagentur labconcepts.

Politische Bildung mit Haltung

AdB-Jahresbericht 2018 ist erschienen



Der Jahresbericht des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB), in dem über die Veranstaltungen, Projekte, Aktivitäten und Entwicklungen des Jahres 2018 berichtet wird, ist erschienen. Mit dem Titel „Politische Bildung mit Haltung“ wird ein Anspruch bekundet, dem der Verband gerade auch in seinem 60sten Jubiläumsjahr 2019 gerecht wird: Politische Bildung im AdB findet auf der Basis von Grund- und Menschenrechten statt und zeigt

in diesem Sinne eine klare Haltung für Vielfalt und gegen Ausgrenzung.

Mit seinem Jahresbericht zeigen der bundesweit arbeitende Fachverband der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und seine über hundert Mitgliedseinrichtungen, welche Schwerpunkte gesetzt, welche Konzepte entwickelt und welche Projekte umgesetzt werden konnten. Deutlich wird, wie der AdB auf die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen reagiert und die Landschaft politischer Bildung aktiv mitgestaltet.

Einen besonderen Stellenwert im Bericht hat das Programm politische Jugendbildung im AdB, das aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) gefördert wird. Die Jugendbildungsreferent*innen aus 25 Mitgliedseinrichtungen entwickeln in vier Fachgruppen die Praxis und Grundlagen politischer Jugendbildung weiter und zeigen mit ihrer politischen Bildung Haltung für eine weltoffene, vielfältige und inklusive Gesellschaft.

Download: www.adb.de/jahresberichte

Bestellung der Print-Version: meissner@adb.de

sozial & politisch – Wo überschneiden sich die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung?

Ein Fachtag an der Evangelischen Hochschule in Ludwigsburg



Foto: Stefanie Meyer

sozial und politisch – die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und der politischen Bildung überschneiden sich und können voneinander lernen. Dies wurde auf dem Fachtag am 4. Juli 2019, der in Kooperation des AdB und der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurde, diskutiert. Einerseits hat die Soziale Arbeit ein politisches Mandat, von dem diese in vielerlei Hinsicht stärker gebraucht machen kann, andererseits besitzt die politische Bildung das Selbstverständnis, (junge) Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern und berührt damit theoretisch auch das Handlungsfeld Soziale Arbeit.

Besucht von Multiplikator*innen der sozialpädagogischen Praxis und der politischen Bildung sowie Studierenden der Sozialen Arbeit war der Fachtag ein voller Erfolg, denn es gab Raum für Austausch, zum Denken und Handeln sowie eine Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und

Praxis. Die Inputs von Martin Horn (Oberbürgermeister von Freiburg und Absolvent des Studiums der Sozialen Arbeit), Prof.in Bettina Heinrich (Soziale Arbeit/Kulturarbeit) sowie Ina Bielenberg (Geschäftsführerin des AdB e. V.) sorgten für ein gemeinsames Verständnis der Handlungsfelder und als Basis für die am Nachmittag folgenden Themenworkshops, die praxisnah und interaktiv durchgeführt wurden.

Zu den Themen *Religionen im Alltag* (Suphian Al-Sayad, Zentralrat der Muslime), *Radikalisierungsprävention* (Jens Ostwaldt, Demokratiezentrum Baden-Württemberg) und *Rassismuskritische Bildung* (Osman Özdemir, Bildungsstätte Anne Frank) erhielten die Teilnehmenden methodisch-interaktive Praxiseindrücke und konnten diese für sich dem einen oder eben beiden Handlungsfeldern zuordnen. Die praxisorientierte und kooperative Gestaltung der Foren ermöglichte es den Teilnehmenden, viele Anregungen für ihre eigenen pädagogischen Tätigkeiten mitzunehmen.

Insgesamt liegt in möglichen Kooperationen von Einrichtungen politischer Bildung und Trägern der Sozialen Arbeit ein hohes Potenzial für beide Handlungsfelder. Denn Themen und Zuständigkeiten lassen sich in der Praxis schwerer trennen als es die Theorie vermuten lässt. Die Heterogenität der Vorträge aber auch die Abwechslung des Programms haben gezeigt, inwiefern sich akademische Theorie und pädagogische Praxis gegenüberstehen und doch auch miteinander vereinbar Hand in Hand gehen können.

Aus den Mitgliedseinrichtungen

Die *Stiftung wannseeFORUM* erhält das Qualitätssiegel für Jugendzentren des Europarats. Sie ist damit die erste deutschsprachige außerschulische Jugendbildungsstätte die das Label (Quality Label for Youth Centres) für die Jahre 2019–2020 erhält. Damit ist die Einrichtung eines von 13 Häusern die in ganz Europa verteilt sind. Die Jugendbildungsstätten vereint nicht nur die Einhaltung von 15 Kriterien, die vom Anbieten einer toleranten und sicheren Arbeitsumgebung über die Gewährleistung von Beteiligungsstrukturen von Jugendlichen bei Programm- und Konzeptentwicklung bis hin zu Service- und Kundenorientierung reicht. Ein weiteres Merkmal der gelabelten Zentren ist die Förderung der internationalen Zusammenarbeit im Jugendbereich. Einmal jährlich treffen Leitung und Pädagog*innen zusammen zur Weiterentwicklung und Austausch. Eckpunkte sind dabei die Qualitätsentwicklung, das Kennenlernen neuer Methoden und Ressourcen, Networking und nicht zuletzt die Steigerung der Sichtbarkeit und der Anerkennung der non-formalen Bildung in Europa.

Die Arbeit der Stiftung wannseeFORUM ist seit rund 70 Jahren den demokratischen Werten verpflichtet. Die Unantastbarkeit der Menschenrechte ist für die Jugendbildungsstätte grundsätzlich. Da sie diesen Ansprüchen auch im hier und jetzt gerecht wird, verdeutlicht die Auszeichnung, die am 31. August 2019 offiziell verliehen wird.

Das *ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V.* kann in diesem Jahr auf sein 40-jähriges Bestehen zurückblicken. Der Trägerverein der Bildungs- und Tagungsstätte wurde 1979 gegründet. Die Bildungsstätte feierte ihr Jubiläum vom 2. bis 4. August 2019. Eingeladen waren Freund*innen, Kolleg*innen, Kooperationspartner*innen, Nachbar*innen, Unterstützer*innen zu einem Sommerfest mit Live-Musik und Tanz, Performances und Filmvorführungen, Workshops und leckerem Essen.

In Goslar werden in diesem Jahr gleich drei Jubiläen gefeiert: 70 Jahre Bildungshaus Zeppelin, 70 Jahre Freundeskreis Bildungshaus Zeppelin und 60 Jahre Haus am Steinberg. Die Jubiläen werden am 13. September 2019 im *Bildungshaus Zeppelin & Steinberg* in Goslar gefeiert.

Die AdB-Mitgliedseinrichtung *Mariaspring – Ländliche Heimvolkshochschule e. V.* feiert in diesem Jahr ihr 65jähriges Bestehen. Die ersten Seminare „zur Förderung der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum“ fanden vor allem zur kulturellen Begegnung und politischen Bildung des Landvolkes der Region statt. Heute ist Mariaspring ein bundeszentraler Tagungsort für alle an Bildung Interessierte. Zur Jubiläumsfeier am 21. September 2019 wird es einen Festvortrag von Dr. Stine Marg, geschäftsführende Leiterin des Göttinger Instituts für Demokratieforschung, zum Thema „Aktuelle Herausforderungen in der politischen Erwachsenenbildung“ geben.

Der *Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.* geht in diesem Jahr sein hundertjähriges Gründungsjubiläum. Heute pflegt der Volksbund im Auftrag der Deutschen Bundesregierung in 46 Staaten die Gräber der mehr als 2,8 Millionen Kriegstoten und Opfer von Gewaltherrschaft. Darunter sind Soldaten und Zivilisten aus vielen Nationen. Mit ihnen verbinden sich ganz unterschiedliche Lebensgeschichten von Kriegsgewalt und schwersten Verbrechen, aber auch Zivilcourage und Versöhnung in einem vereinten Europa. So steht dieses Jubiläumsjahr unter dem Motto „Frieden braucht Mut“. Der offizielle Festakt „100 Jahre Volksbund“ findet am 16. September 2019 im Weltsaal des Auswärtigen Amtes in Berlin statt. Vor dem Festakt wird die Ausstellung „Europa, der Krieg und ich“ im Lichthof des Auswärtigen Amtes eröffnet.

Der erste Sammelband aus der neuen Edition *Bildungsstätte Anne Frank* ist unter dem Titel „Trigger Warnung“ erschienen. Der Band richtet den Blick auf die Fallstricke der Identitätspolitik und sucht nach Allianzen jenseits von Schuldzuweisungen und Opferkonkurrenz: Eva Berendsen, Saba-Nur Cheema und Meron Mendel (Hrsg.): *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen.* Edition Bildungsstätte Anne Frank 1, Berlin 2019, 256 Seiten, ISBN: 9783957323804

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

KARL WALDECK, Direktor der Evangelischen Akademie Hofgeismar, ist seit dem 1. April 2019 neuer Vorstandsvorsitzender der Evangelischen Akademien in Deutschland (EAD) e. V. Er wurde auf der Mitgliederversammlung der EAD gewählt. Er löst **DR. RÜDIGER SACHAU**, Evangelische Akademie zu Berlin, ab, der seinen Platz im Vorstand vorzeitig zurückgegeben hat.

JULIA JUNGE ist seit April 2019 neue Geschäftsführerin der Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste – ijgd-Bundesverein e. V. Sie hat die Nachfolge von **JÜRGEN WITTMER** angetreten.

Am 10. April 2019 wurde **UTA DENZIN-VON BROICH-OPPERT** im Festsaal des Berliner Abgeordnetenhauses die Louise-Schroeder-Medaille 2019 für ihr Engagement für Demokratie, Teilhabe, Chancengleichheit und Gleichstellung verliehen. Von 1969 bis 2003 leitete sie die Berliner Sozialpädagogische Fortbildungsstätte Haus am Rupenhorn. Besondere Verdienste erwarb sie sich darüber hinaus in ihrem ehrenamtlichen Engagement im Vereinsvorstand der Jugendbildungsstätte wannseeFORUM, später auch im Vorstand der Stiftung wannseeFORUM, deren Gründung auch auf ihre Initiative zurückgeht.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) wird durch ein binational, deutsch-französisch besetztes Generalsekretariat als ausführendes Organ des Verwaltungsrats geleitet. Es besteht aus zwei Generalsekretär*innen, die für eine Dauer von jeweils sechs Jahren einvernehmlich durch die beiden Regierungen ernannt werden. Seit März 2019 wird das DFJW von **TOBIAS BÜTOW** geleitet. Eine Nachfolge im Generalsekretariat auf französischer Seite wurde bisher noch nicht bekannt gegeben.

MARTIN RABANUS, medienpolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, wurde von der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) am 8. Mai 2019 zum Vorsitzenden gewählt. Er löst damit den langjährigen Vorsitzenden, **DR. ERNST DIETER ROSSMANN**, ab, der zum Ehrenvorsitzenden ernannt wurde. Als Stellvertretende Vorsitzende wurden **SUSANNE DESS** und **WINFRIED ELLWANGER** bestätigt. **ANNEGRET KRAMP-KARRENBauer** wurde von der Mitgliederversammlung als DVV-Präsidentin bestätigt.

ALBERT FUSSMANN hat das Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings (BJR) in Gauting 20 Jahren lang geleitet. Anfang Juni 2019 wurde er in den Ruhestand verabschiedet. Im September 2019 übernimmt **MARTIN HOLZNER** die Leitung des Instituts für Jugendarbeit. Er war bisher Referent für Jugendringe und ehrenamtliches Engagement in der Geschäftsstelle des Bayerischen Jugendrings (BJR) in München.

Der frühere Bundestagspräsident **NORBERT LAMMERT** ist am 7. Juni 2019 auf der Mitgliederversammlung der Konrad-Adenauer-Stiftung einstimmig in seinem Amt als Vorsitzender bestätigt worden. Ebenfalls wiedergewählt wurden die stellvertretenden Vorsitzenden **HERMANN GRÖHE**, **HILDIGUND NEUBERT** und **BEATE NEUSS**.

NINA RITZ hat im Juni 2019 das Max Mannheimer Studienzentrum in Dachau verlassen, wo sie als pädagogische Leiterin tätig war. Seit dem 1. Juli 2019 arbeitet sie in Berlin beim Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. als Zuständige für die vier Jugendbegegnungsstätten des Volksbundes.

DR. ANSGAR BURGHOF, langjähriger Leiter des Gustav-Stresemann-Institut e.V. in Bonn, ist in den Ruhestand verabschiedet worden. Bis zur Wiederbesetzung der Stelle hat **DR. H.C. ERIK BETTERMANN**, Präsident und Vorstand des Vereins, die kommissarische Leitung des Hauses übernommen.

Die Gustav-Heinemann-Bildungsstätte – Gesellschaft für Politik und Bildung Schleswig-Holstein e.V. in Bad Malente hat eine neue Führung. **GESA GRUBE-BENTE** und **ANASTASIA BRACK** sind als Studien- und Verwaltungsleiterinnen die neue Doppelspitze.

Im Jugendbildungszentrum Blossin e.V. gibt es einen Wechsel in der Geschäftsführung: Seit dem 1. Juli 2019 ist **ANDREA HASE** neue Geschäftsführerin des Jugendbildungszentrums. Der bisherige Leiter des Hauses, **MICHAEL LEHMANN**, wird die Übergangszeit bis Ende des Jahres 2019 begleiten.

Die bisherige Geschäftsführerin des Verbands der Bildungszentren im ländlichen Raum e.V., **UTA-MARIA KERN**, wird während eines Bildungsforums des VBLR am 11. Oktober 2019 in Berlin in den Ruhestand verabschiedet. Gleichzeitig wird der neue Geschäftsführer, **DR. PETER BUHRMANN**, eingeführt.

Aus Profession und Politik

IJAB fordert: Jugendaktivitäten des Europarates ohne Budgetkürzungen fortsetzen!

Die IJAB-Mitgliederversammlung hat am 22. Mai 2019 den Vorstand beauftragt, die Bundesregierung und ihre Vertretung beim Europarat aufzufordern, sich für eine ausreichende finanzielle Ausstattung des Europarates einzusetzen und für den Erhalt des Jugendsektors beim Europarat zu votieren. Der AdB schließt sich Forderungen von IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. an.

Die Jugendabteilung des Europarates mit ihrer wertvollen Arbeit für die Demokratie- und Menschenrechtsbildung junger Menschen darf nicht gefährdet werden.

Der Europarat ist für die europäische und internationale Jugendarbeit sowie für die jugendpolitische Zusammenarbeit ein unverzichtbarer Partner. Doch dessen hervorragende Arbeit im Jugendbereich ist aufgrund mangelnder Finanzmittel im Jahr 70 nach seiner Gründung extrem gefährdet. Ursachen dafür sind u. a. wegfallende und ausbleibende Mitgliedsbeiträge. Aufgrund dieser Haushalts-

krise legte der Generalsekretär des Europarates, Thorbjørn Jagland, Anfang Mai 2019 einen Notfallplan vor. Dieser – von den Mitgliedsstaaten noch nicht beschlossene – Notfallplan sieht u. a. vor, den Jugendsektor des Europarates im Jahr 2021 komplett aus dem Haushalt zu streichen und stattdessen durch freiwillige Leistungen einzelner Mitgliedsstaaten als „Partial Agreement“ zu ersetzen. Die Vielfalt der Angebote zur Weiterbildung junger Menschen einschließlich der Vermittlung europäischer Werte würden dadurch erheblich eingeschränkt oder müssten ganz aufgegeben werden. Die bewährten Institutionen müssten geschlossen und bewährte Verfahren zur Abstimmung der Zusammenarbeit aufgegeben werden.

Stellungnahme im Wortlaut: www.ijab.de/aktuell/themenfilter/jugendpolitik/a/show/ijab-fordert-jugendaktivitaeten-des-europarates-ohne-budgetkuerzungen-fortsetzen

Quelle: IJAB

„Internationale Jugendarbeit – Zugänge, Barrieren und Motive“

Die neue Ausgabe der Fachbuchreihe „Forum Jugendarbeit International“ ist mit dem Thema „Internationale Jugendarbeit – Zugänge, Barrieren und Motive“ erschienen. Forscher*innen, Expert*innen sowie Praktiker*innen leisten eine Bestandsaufnahme und beleuchten Zugangsbedingungen, Barrieren, Hemmnisse und Motive für eine Teilnahme am internationalen Jugendaustausch. Das 400 Seiten starke Buch enthält 31 Beiträge zu folgenden Schwerpunkten: Die Zugangsstudie zur Internationalen Jugendarbeit – Forschungs- und Praxisimpulse; Neue Forschungen zur Jugendmobilität, Jugendinformation und -kommunikation; Empirisch basiertes Monitoring und Sicht-

barmachung der Internationalen Jugendarbeit; Barrieren und Zugänge – Erklärungsversuche, Praxiserkenntnisse und -beispiele; Inklusion (von Jugendlichen mit Behinderungen) in der Internationalen Jugendarbeit; Internationale Jugendarbeit auf Länder- und kommunaler Ebene – Good Practice Beispiele; Partizipation und Förderung der aktiven Bürgerschaft auf europäischer Ebene; Forschungsergebnisse zur internationalen Öffnung von Trägern sowie zu Barrieren in der historisch-politischen Bildung; Nachwuchsarbeiten in der Internationalen Jugendarbeit.

Quelle, weitere Informationen und Bestellung: www.ijab.de

Europäische Charta zu lokaler Jugendarbeit

Vom 4. bis 6. Juni 2019 fand in Brüssel die 3. Konferenz des europäischen Modellprojekts „Europe goes local – Supporting Youth Work at Municipal level“ statt. Auf der Konferenz wurde die „Europäische Charta zu lokaler Jugendarbeit“ feierlich gelauncht, an der auch viele Akteure aus Deutschland mitgewirkt haben. Die Charta wird in alle

Sprachen der 22 beteiligten Länder übersetzt. Darüber hinaus wird es ein Online-Tool zur Charta geben mit weiterführenden Erläuterungen, Informationen, Beispielen guter Praxis, Literaturhinweisen etc.

Download: www.europegoeslocal.eu/charter

Nationale Weiterbildungsstrategie veröffentlicht

Zum ersten Mal gibt es in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland eine Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS). Diese wurde am 12. Juni 2019 von Bund, Ländern, Wirtschaft und der Bundesagentur für Arbeit vorgestellt. Mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie wird der Grundstein für eine neue Weiterbildungskultur gelegt und werden die Anstrengungen für Weiterbildung und Qualifizierung gebündelt. Die Strategiepartner richten die Weiterbildung in Deutschland so aus, dass der Strukturwandel erfolgreich gestaltet werden kann, für jede und jeden Einzelnen als auch für die Wirtschaft und die Gesellschaft insgesamt. Sie setzen sich damit auch für eine neue Weiterbildungskultur in Deutschland ein, die Weiterbildung als selbstverständlichen Teil des Lebens versteht. Auf diese Weise sollen alle Erwerbstätigen der Gegenwart und Zukunft dabei unterstützt werden, ihre Qualifikationen und Kompetenzen im Wandel der Arbeitswelt weiterzuentwickeln.

Die Nationale Weiterbildungsstrategie wird von der Fachwelt und den unterschiedlichen Trägern begrüßt. Jedoch wird kritisiert, dass der Fokus nur auf der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung liegt. Die allgemeine und politische Erwachsenen- und Weiterbildung und ihre Bedeutung für die individuelle Entfaltung und zivilgesellschaftliche Integration spielt in der Nationalen Weiterbildungsstrategie keine Rolle. Sie muss aber unabdingbar mit einer zukunftsweisenden bildungspolitischen Strategie verbunden sein.

Quellen: Pressemitteilung 061 des BMFSFJ, Pressemitteilung vom 16.07.2019; <https://wb-web.de>; www.die-bonn.de

Download: www.bmas.de

Reaktionen und Diskussionsbeiträge zur Strategie: www.wb-web.de

Abkommen zur Gründung des Deutsch-Griechischen Jugendwerks unterzeichnet

Deutschland und Griechenland haben die rechtliche Grundlage zur Gründung des Deutsch-Griechischen Jugendwerks geschaffen. Bundesjugendministerin Giffey und Bundesaußenminister Maas würdigten das Abkommen als einen großen Schritt zur besseren Verständigung zwischen der Jugend beider Länder. Das Abkommen unterzeichneten am 4. Juli 2019 die beiden Staatssekretärinnen Juliane Seifert (BMFSFJ) und Antje Leendertse (Auswärtiges Amt) und der griechische Generalsekretär für Jugend, Pafsianias Papageorgiou bei einem Treffen im Bundesfamilienministerium.

Die Grundzüge des Abkommens hatte Bundesfamilienministerin Dr. Franziska Giffey im Oktober vergangenen Jahres mit der griechischen Seite in Athen vereinbart.

Nach Abschluss der weiteren Verhandlungen mit Griechenland über die internen Statuten des Jugendwerks wird das deutsche Büro des Deutsch-Griechischen Jugendwerks so schnell wie möglich seine Arbeit in Leipzig und dem noch zu bestimmenden Ort in Griechenland aufnehmen. Errichtet wird das neue Jugendwerk nach den Vorbildern des Deutsch-Französischen und Deutsch-Polnischen Jugendwerks, die 1963 und 1991 gegründet wurden.

Das Ziel, den Jugendaustausch zwischen Deutschland und Griechenland auszubauen, geht auf den Koalitionsvertrag der vergangenen Legislaturperiode zurück. Die Bundesregierung stellt aktuell jährlich drei Millionen Euro für die Finanzierung des Deutsch-Griechischen Jugendwerks zur Verfügung.

In Vorbereitung des Jugendwerkes wurde über das Sonderprogramm des BMFSFJ zur Intensivierung des deutsch-griechischen Jugendaustausches bereits eine Vielzahl von Akteuren in beiden Ländern gewonnen, die mit großem Engagement den Austausch mit Leben erfüllt haben. Im vergangenen Jahr wurden aus dem Sonderprogramm rund 130 deutsch-griechische Begegnungen mit etwa 4.200 Teilnehmenden gefördert. Dieses Engagement soll künftig mit dem Jugendwerk ausgebaut und verstärkt unterstützt werden.

Weitere Informationen finden sich auf dem Blog zum deutsch-griechischen Jugendaustausch www.agorayouth.com

Quelle: BMFSFJ vom 04.07.2019 über www.jugendhilfeportal.de

Masterstudiengang Politisch-Historische Studien startet mit neuem Durchlauf

Ab Januar 2020 startet der nächste Durchgang des berufs begleitenden Masterstudiengangs Politisch-Historische Studien an der Universität Bonn. Der interdisziplinäre und sehr praxisorientierte Studiengang des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie bringt die Fächer Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Medienwissenschaft zusammen. Zahlreiche Kooperationspartner aus der Praxis wirken aktiv im Studiengang mit, darunter die Karl-Arnold-Stiftung, das Gustav-Stresemann-Institut Bonn, die Europäische Akademie Berlin, die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Konrad-Adenauer-Stiftung und die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.

Im Studium sollen sowohl Fachwissen vertieft, als auch didaktische und methodische Kompetenzen erworben werden. Elf Präsenzmodule teilen sich in vier thematische Schwerpunkte auf: Politisch-Historische Studien; „Herausforderung Zeitgeschichte“ – Demokratie und Diktatur im

europäischen Kontext; Medien, öffentliche Meinung und politische Kultur sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik. Jedes Modul wird von einem/r universitär Verantwortlichen gemeinsam mit einem oder mehreren Praxispartnern konzipiert und durchgeführt. Neben Lehrveranstaltungen (Seminare, Übungen, Diskussionsrunden), stehen Vor-Ort-Gespräche und Exkursionen auf dem Programm.

Berufstätige haben die Gelegenheit im Studium Gelerntes, unmittelbar in der parallelen beruflichen Praxis zu erproben. Absolventen des Studiengangs erwerben den vollwertigen Abschluss des Master of Arts. Die Bewerbungsfrist endet am 31. Oktober 2019. Das Bewerbungsformular steht auf der Webseite zum Download bereit.

Quelle und weitere Informationen: www.master-polhiststudien.de/
Der-Studiengang

bap-Preis Politische Bildung 2019 würdigt ausgezeichnete Projekte

Der bap-Preis Politische Bildung ist am 3. Juni 2019 an vier Preisträger verliehen worden. Das Motto des Preises war: „Wir müssen reden! Über gesellschaftlichen Zusammenhalt sprechen: vor Ort – offen – mit allen“. Gemeinsames Ziel der vier mit dem Preis ausgezeichneten Projekte war es demnach auch, quer durch die Bevölkerung Menschen in einen Dialog zu bringen. Für ihr herausragendes Engagement wurden ausgezeichnet:

*AGIUA e. V. Migrationssozial und Jugendarbeit mit dem Projekt „Comparti – politische Bildung und Teilhabe von Migrant*innen“* – Die Initiative setzt sich in Chemnitz abseits der medialen Öffentlichkeit seit Sommer 2017 durch Beratung und Empowerment erfolgreich dafür ein, dass sich Migrierte „in unserer Gesellschaft zu Hause fühlen können“. Dafür arbeitet die Initiative über Chemnitz hinaus mit einem breiten Kooperationsbündnis aus dem Bereich Migration, Politik und Bildung zusammen.

Nell Breuning Haus/Volkshochschule Stolberg mit dem Projekt „nur ein Viertel Heimat – politische Viertelgestaltung in Stolberg“ – ein gelungenes Beispiel aufsuchender politischer Bildungsarbeit. Dabei geht es darum, die „Brückenbauer“ in den Vierteln aufzuspüren und durch von ihnen angestoßene Mikroaktivitäten, in einen milieu- und kulturübergreifenden Dialog über das nachbarschaftliche Miteinander zu kommen. Das Projekt ist in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen entstanden.

Diskutier Mit Mir e. V. mit dem Projekt „Diskutier Mit Mir – Deine App für politischen Dialog“ – Während Algorithmen sozialer Medien meist Menschen mit demselben Weltbild verknüpfen, setzt die digitale Dialogplattform Al-

gorithmen gezielt zur Vernetzung politisch Andersdenkender ein. Im 1:1 Chat können dann fernab von Meinungsblasen und im geschützten Raum gegenteilige Positionen ausgesprochen und diskutiert werden. Dabei zeigt sich, dass bislang kaum ein*e Nutzer*in gesperrt werden musste und der Respekt vor der Meinung anderer im Verlauf der Gespräche durchaus wächst.

Der Sonderpreis „bundesweite Initiative“ wurde an die *EJKA – Europäische Janusz Korczak Akademie e. V.* mit ihrem Projekt „*Rent a Jew*“ verliehen. Die bundesweit agierende Initiative vermittelt ehrenamtlich und kostenfrei jüdische Dialogpartner*innen aller Altersklassen u. a. an Schulen, Vereine oder Kirchengemeinden. Im Gespräch brechen die Referierenden das oft abstrakte Bild von Juden und Jüdinnen auf und stellen das aktuelle jüdische Leben aus erster Hand vor.

Der Preis Politische Bildung wird seit 2009 alle zwei Jahre mit einem jeweils wechselnden thematischen Fokus ausgeschrieben. Er wird vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) mit Unterstützung durch und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb vergeben. Mit dem Preis sollen die besonderen Leistungen, die in der politischen Bildung für das Gemeinwesen erbracht werden, hervorgehoben und gewürdigt werden.

Quelle und weitere Informationen: www.bap-politischebildung.de/projekte-zur-staerkung-der-demokratischen-gespraechskultur-ausgezeichnet

Expertise zur politischen Bildungslandschaft in Deutschland erschienen

Im Juli 2019 wurde eine Expertise zum Thema „Forschung und Praxis politischer Bildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der politischen Erwachsenenbildung“ online veröffentlicht. Sie wurde von Transfer für Bildung e. V. für die Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen erstellt. Ziel war es darzulegen, wie die politische Bildung in Deutschland strukturell und gesetzlich verankert ist, welche Diskussionen zur politischen Bildung geführt werden und wie sie auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagiert. Es wurden die Praxisfelder und die strukturelle Verankerung der politischen Bildung sowie aktuelle Diskussionen in Wissenschaft und Fachverbänden in einer Expertise sichtbar gemacht. Das Gutachten für die Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen soll als Grundlage für eine weitere Thematisierung dienen, mit der die aktuelle Situation der politischen Bildung bewertet und handlungsweisende Schlüsse gezogen werden sollen. Die Expertise dient unter anderem der Vorbereitung der Konferenz „Politische Bildung im öffentlichen Raum. Weiterbildung vor Ort: Volkshochschulen liegen nah“ der Heinrich-Böll-Stiftung am 10./11. Oktober 2019 in Oberhausen, die im Rahmen des bundesweiten Verbundprojekts „Shared Spaces – Europäische Dialoge über öffentliche Räume“ stattfindet.

Bedingt durch die aktuell brisante gesellschaftliche Situation, in der vor allem antidemokratische und menschenfeindliche Positionen sowie Fragen sozialer Gerechtigkeit

und des Klima- und Umweltschutzes die öffentliche Auseinandersetzung um politische Entscheidungen prägen, rückt die politische Bildung wieder verstärkt in den Fokus von Gesellschaft und Politik. Die Forderungen und Erwartungen an die politische Bildung sind hoch. Sie soll demokratiestärkend und präventiv gegen Extremismus arbeiten, sozial ausgleichend wirken und die politische Kultur positiv beeinflussen. Der öffentliche Diskurs, nicht selten stark verallgemeinernd geführt, veranlasst Praktiker*innen, Forscher*innen, Verbände und Träger, sich selbst zu verorten, Verbündete zu suchen und Synergieeffekte zu nutzen, um die politische Bildung fachlich und methodisch zu stärken und gemeinsam voranzubringen. Aber: Wie lässt sich politische Bildung in Deutschland beschreiben? Wo findet sie statt, was sind ihre Inhalte und Ziele und welche Diskussionen werden innerhalb des Feldes geführt? Inwiefern reagiert die politische Bildung auf nationale und internationale Entwicklungen und Forderungen, zum Beispiel denen nach einer Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft?

Quelle: Transfer für Bildung e. V. / Transferstelle politische Bildung
Download: www.boell-nrw.de/sites/default/files/heinrich-boell-nrw-expertise_politische-bildung_eb.pdf

Anmeldung zur Tagung und weitere Informationen: <http://bit.ly/SharedSpacesNRW>

Mit GRETA Kompetenzen Lehrender in der Weiterbildung anerkennen lassen

Die Qualität von Bildungsveranstaltungen und der Lernerfolg von Teilnehmenden hängt neben den fachlichen auch von den pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden ab. Anders als im formalen Bildungssystem haben Lehrende in der Erwachsenenbildung ihre pädagogischen Kompetenzen in der Regel informell, das heißt über learning by doing, erworben. Doch welche Kompetenzen sind das und wie werden diese Fähigkeiten eigentlich anerkannt? Im Projekt GRETA wurde in den letzten Jahren am DIE unter Beteiligung von Weiterbildungsverbänden ein trägerübergreifendes Anerkennungsverfahren für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Das Verfahren stützt sich auf ein Strukturmodell aus elf Kompetenzbereichen, die für gute Lehre in der Erwach-

senen- und Weiterbildung gebraucht werden.

Anbieter von Train-the-Trainer-Fortbildungen können das GRETA-Kompetenzmodell nutzen, um die Inhalte ihrer Fortbildungen weiterzuentwickeln. Zudem bietet es Orientierung für die Personalentwicklung des Weiterbildungspersonals. Zusätzlich wurde ein Reflexionsbogen entwickelt, mit dem Lehrende ihre Kompetenzen selbst einschätzen können.

Mit diesen verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten trägt GRETA der Vielfalt der Weiterbildung Rechnung und baut eine Brücke von der Theorie in die Praxis. Bis November 2021 sollen unter weiterer Förderung des BMBF die in GRETA entwickelten Produkte erprobt und pilotiert werden.

Ab sofort können sich Lehrende und Weiterbildungseinrichtungen beim GRETA-Team melden, wenn sie Interesse an einer Nutzung der Instrumente haben.

Wie können Lehrende das GRETA-PortfolioPlus nutzen? Das Portfolio bietet Lehrenden einen strukturierten Rahmen für eine aktive Reflexion ihrer Lernerfahrungen und Lernergebnisse. Es enthält ca. 70 Fragen und Aufgaben, die dazu anleiten, über das eigene Lehrhandeln zu reflektieren. Nach der Bearbeitung des PortfolioPlus begutachten geschulte Gutachter*innen die im PortfolioPlus identifizierten und dokumentierten Kompetenzen. Die Ergebnisse werden in einer Kompetenzbilanz dargestellt und den Lehrenden in einem Beratungsgespräch zurückgemeldet. In dem Gespräch geht es auch um mögliche Lernfelder oder konkrete Fortbildungsmöglichkeiten. Kontaktieren Sie die GRETA-Koordinierungsstelle unter greta@die-bonn.de und lassen Sie Ihre Kompetenzen kostenfrei validieren.

Wie können Bildungseinrichtungen von den Produkten profitieren? Wenn Sie als Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung das PortfolioPlus zur Professionalitätentwicklung Ihrer Mitarbeiter*innen einsetzen möchten, kontaktieren Sie die GRETA-Koordinierungsstelle. Die Begutachtung kann entweder von geschulten Gutachter*innen aus Ihrer Einrichtung vorgenommen werden oder von externen Gutachter*innen.

Zusätzlich bietet GRETA ein Verfahren zum Mapping von Train-the-Trainer-Angeboten im Abgleich mit dem GRETA-Kompetenzmodell, das z. B. eine kompetenzorientierte Ausschreibung oder die Konzeption von Curricula erleichtert. Bei der Durchführung werden Sie vom GRETA-Team beratend begleitet.

*Wie kann man GRETA-Gutachter*in werden?* GRETA-Gutachter*innen begutachten mithilfe des GRETA-Instrumentariums und anhand einer festgelegten Indikatorik die im PortfolioPlus dokumentierten Kompetenzen. Sie geben den Lehrenden Rückmeldung zu den Begutachtungsergebnissen und händigen die individuellen GRETA-Kompetenz-

bilanzen in einem Beratungsgespräch aus. Die Auswahl und der Einsatz von GRETA-Gutachter*innen wird von der Koordinierungsstelle GRETA gesteuert und honoriert. GRETA-Gutachter*innen müssen über einen Bewerberbogen folgende Anforderungen erfüllen und nachweisen: Lehrtätigkeitserfahrung, Beratungskompetenz, fachlich-methodisches Wissen zur Validierung, erwachsenenpädagogisches Fachwissen, personale und soziale Kompetenzen.

Die ersten 40 Gutachter*innen wurden bis Ende Juli 2019 geschult; so können Lehrende ab sofort ihre Kompetenzen mit dem GRETA-Instrument PortfolioPlus validieren lassen. Weiterbildungseinrichtungen aus dem gesamten Bundesgebiet starteten parallel dazu, die Instrumente zu nutzen.

Was ist der Reflexionsbogen meiner erwachsenenpädagogischen Kompetenzen? Der „Reflexionsbogen meiner erwachsenenpädagogischen Kompetenzen“ ist als erste Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen als Lehrende*r gedacht. Er basiert wie alle GRETA-Produkte auf dem GRETA-Kompetenzmodell und stellt Reflexionsfragen zu verschiedenen Bereichen des Kompetenzmodells. Das Antworten dient ausschließlich der eigenen Standortbestimmung und wird nicht bewertet. Das Instrument richtet sich insbesondere an Lehrende, die ohne eine umfangreiche Bilanzierung mit dem PortfolioPlus erste Erfahrungen mit dem GRETA-Modell machen wollen. Es ist kostenfrei nutzbar und kann von der GRETA-Homepage heruntergeladen werden.

Wenn Sie interessiert sind, die Produkte und Instrumente als Lehrende*r, Gutachter*in oder Weiterbildungseinrichtung zu testen und die wissenschaftliche Begleitforschung zu unterstützen, nehmen Sie gerne Kontakt mit dem DIE auf: greta@die-bonn.de

Quelle und weitere Informationen zum Projekt: www.die-bonn.de/greta

70 Jahre Grundgesetz – 23 Jahre Grundrechte-Report

Das ursprünglich als Provisorium gedachte Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland hat schon Einiges überstanden: mehr als 60 Änderungsgesetze, die über 200 Artikel änderten, viele Krisendebatten, etwa um die Notstandsgesetze oder das vielfach beschnittene Asylrecht, den Beitritt des Saarlands und der DDR ... Eine Einsicht, die sich erst seit den 1960er Jahren allmählich einbürgerte in eine zunächst „demo-autoritär“ konstruierte Republik, war die der lebendigen Demokratie, in der sich nicht nur Institutionen, sondern ebenso Bürger*innen um die Geltendmachung, Verteidigung und Ausweitung der Grundrechte kümmern (müssen). In dieser Tradition steht der 1997 erfundene Grundrechte-Report – eine Idee der Bürgerrechtsorganisation „Humanistische Union“, die aber von vornherein als Netzwerkprojekt vieler Initiativen angelegt war und vielfach als „alternativer Verfassungsschutzbericht“ bezeichnet wird. Vier Gruppen machten den Anfang; heute sind es neun rechtspolitische Vereinigungen, die am Report mitarbeiten: Humanistische Union, Bundesarbeitskreis Kritischer Juragruppen, Internationale Liga für Menschenrechte, Komitee für Grundrechte und Demokratie, Neue Richtervereinigung, Pro Asyl, Republikanischer Anwältinnen- und Anwälteverein, Vereinigung Demokratischer Juristinnen und Juristen und Forum InformatikerInnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung.

Worum geht es? Jährlich wird hier – ganz „positivistisch“ entlang der Grundrechts- und Prinzipien-Artikel des GG – eine exemplarische Bilanz von Rück- und manch-

mal auch Fortschritten gezogen: Wie steht es konkret um Menschenwürde, Meinungsfreiheit, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit, Sozialstaatlichkeit? Auch die feinen Unterschiede zwischen den Bürger- und den „Jedermann“-Rechten werden nicht ignoriert. Der Charme der Berichte, gerade aus dem Blickwinkel politischer Bildner*innen: Hier werden die komplizierten und meist juristisch verbrämten Kämpfe um Bürgerrechte, um Datenschutz und Polizeibefugnisse, Gesichtserkennung und Staatstrojaner, Kopftücher am Arbeitsplatz, Abschiebungen, G 20-Demo oder Whistleblowing ganz konkret, für jeden verständlich analysiert von Jurist*innen, Aktivist*innen, Journalist*innen, Politiker*innen, Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen. Ein hervorstechender Zug des Projekts ist: Hier argumentieren nicht nur die in Ehren ergrauten Bürgerrechts-Veteran*innen, es ist vielmehr eine intergenerationelle Initiative, in der kritische Jurastudierende seit dem Start mitarbeiten. 2008 wurde der Report mit der Theodor-Heuss-Medaille der Theodor-Heuss-Stiftung für sein zähes Engagement geehrt.

NORBERT REICHLING

Bellinda Bartolucci u. a. (Hrsg.) (2019): Grundrechte-Report 2019. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

Unter www.grundrechte-report.de findet sich ein Archiv mit Inhaltsübersichten aller bisher erschienenen Ausgaben.

13. Bericht über die Menschenrechtspolitik der Bundesregierung

Am 13. Februar 2019 hat das Bundeskabinett den 13. Menschenrechtsbericht der Bundesregierung beschlossen. Schwerpunktthema des aktuellen Berichts ist das weltweite Problem des illegalen Organhandels und der damit verbundenen Menschenrechtsverletzungen. Der ebenfalls im Bericht enthaltene „Aktionsplan Menschenrechte“ stellt die Prioritäten der Bundesregierung im Zeitraum 2019/20 in wichtigen Aktionsfeldern des Menschenrechtsschutzes national und international dar. Der Bericht gibt darüber hinaus Auskunft zu horizontalen Menschenrechtsthemen, wie beispielsweise die weltweite Entwicklung von Frauenrechten, die Rechtsstaatsförderung im internationalen Rahmen oder

die menschenrechtliche Situation von Menschen auf der Flucht. In einem eigenständigen Länderteil wird die Menschenrechts-Situation in ausgewählten Staaten dargestellt.

In einer Anhörung des Menschenrechtsausschusses diskutierten die Sachverständigen über enger werdende Spielräume für Menschenrechtsaktivisten weltweit, die Schwächung des internationalen Menschenrechtssystems und die Herausforderung durch China. In dem als Unterrichtung vorliegenden Bericht informiert die Bundesregierung über nationale und internationale Maßnahmen im Bereich der Menschenrechte in der Zeit zwischen Oktober 2016 bis zum September 2018.

Der Bericht stößt bei Experten auf ein geteiltes Echo. Amnesty International vermisste z. B. eine Trendbeschreibung und Akzentuierung und nannte als Beispiele die fortschreitende Schwächung der internationalen Ordnung, die Unterfinanzierung von internationalen Menschenrechtseinstitutionen oder etwa auch den Systemwettbewerb mit China. Die Gesellschaft für bedrohte Völker warb dafür, die enger werdenden menschenrechtspolitischen Spielräume in EU-Staaten aber auch in Partnerstaaten wie zum Beispiel Vietnam umfassender in den Blick zu nehmen. Die Nationale Stelle zur Verhütung von Folter lenkte den Blick auf Defizite in Deutschland: So gebe es nach wie

vor Fixierungen in psychiatrischen Einrichtungen und in Polizeidienststellen, die etwa ohne Sitzwache und ohne hinreichende Begründung durchgeführt würden. medica mondiale e. V. machte auf das „epidemische Ausmaß“ sexueller Gewalt gegen Frauen und Mädchen weltweit aufmerksam, das auch vor Deutschland nicht halt mache.

Quellen: Heute im Bundestag (hib); www.auswaertiges-amt.de/de/aus-senpolitik/themen/menschenrechte/menschenrechtsbericht/2189112

Download des Berichts: <https://t1p.de/630v>

Deutsch-französisch-tunesische Analyse des Phänomens der Radikalisierung

Das Projekt „PRIDE – Prevention of Radicalisation through Intercultural Dialogue and Exchange“ ist aus der Überzeugung heraus entstanden, dass internationale Gruppentauschprojekte ein wirksames Format zur Prävention von Radikalisierung junger Menschen darstellen, indem sie demokratische Werte und Kompetenzen für eine aktive Bürger*innengesellschaft fördern. Eine erste Veröffentlichung aus dem Projekt ist eine „Deutsch-französisch-tunesische Analyse des Phänomens der Radikalisierung“.

Die Analyse bietet einen trilateralen Blick auf das Phänomen sowie eine Reflexion zur wesentlichen Rolle der außerschulischen Jugendarbeit als Beitrag zur Prävention. Die Publikation ist in den Sprachen Deutsch, Französisch und Arabisch verfügbar und steht online zum Download bereit.

Das durch das Programm Erasmus+ Jugend in Aktion der europäischen Kommission als Strategische Partnerschaft kofinanzierte Projekt PRIDE wird von IKAB-Bildungswerk e. V. (Projektträger), Club Culturel Ali Belhouane und Fondation INFA koordiniert und gemeinsam mit drei Fachorganisationen aus dem Arbeitsfeld der Radikalisierungsprävention – Association du Lien Interculturel Familial et Social, Centre arabe de Recherche et d’Etudes Politiques und ufuq.de – durchgeführt.

Quelle und Download der Analyse: www.ikab.de/deutsch-franzoesisch-tunesische-analyse-des-phaenomens-der-radikalisierung

Weitere Informationen zur Analyse sowie zum Projekt PRIDE: <https://erasmus-pride.org/de/willkommen>

Stellungnahme des DVPB NW zur AfD-Meldeplattform

Der Landesverband NRW der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e. V. (DVPB) hat die Position „Ich bin nicht neutral... * – ... für Demokratie, Grund- und Menschenrechte!“ veröffentlicht und mit einer Postkartenaktion begleitet, deren Motive in dieser Ausgabe der „Außerschulischen Bildung“ abgedruckt sind. Im Folgenden die Stellungnahme des DVPB NW im Wortlaut:

Die DVPB NW verurteilt auf das schärfste die AfD-Meldeplattform gegen Lehrkräfte, die sich nicht an ein sog. „Neutralitätsgebot“ halten würden. Anzumerken ist, dass es kein „Neutralitätsgebot“ an Schulen gibt. Lehrkräfte geloben, die Grundrechte und die freiheitlich-demokratische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland zu achten und zu schützen. Ausgehend hiervon sind Lehrkräfte verpflichtet, zu intervenieren, wenn AfD-Politiker_innen (oder Politiker_innen anderer Parteien) die Grund- und Menschenrechte in Frage stellen, gegen soziale Gruppen hetzen, den Holocaust verharmlosen oder mit rechtsextremen, demokratiefeindlichen Organisationen und Gruppierungen gemeinsam politische Aktionen durchführen.

Das gilt in besonderer Weise für die Lehrkräfte der sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Der Beutelsbacher Konsens verpflichtet Lehrkräfte Sachverhalte, die in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers

diskutiert werden, so auch im Unterricht zu thematisieren. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen und Problemen, auch mit der AfD, ist explizit Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Die AfD-Meldeplattform ist ein Politikum, das dazu dient, an Schule den Raum des demokratischen Lernens, Miteinanders und Diskurses zu diskreditieren und einzuschränken. Lehrkräfte sollen verunsichert werden, das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern soll beschädigt werden.

Die DVPB NW fordert Schulleitungen, Schulaufsicht und die Schulministerien auf, Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen, ihnen rechtlichen Beistand zu gewähren, wenn sie auf der AfD-Melde-Plattform oder in anderen Medien denunziert werden.

Die DVPB NW appelliert an Lehrerkollegien, die Schulgemeinschaft, Eltern und Zivilgesellschaft sich mit den betroffenen Lehrkräften zu solidarisieren! Es betrifft uns alle!

Quelle: <https://dvpb-nw.de/stellungnahme-des-landesverbandes-zur-afd-meldeplattform>

Neue Ausstellung „Umbruch Ost. Lebenswelten im Wandel“

Ab sofort kann die neue Ausstellung „Umbruch Ost. Lebenswelten im Wandel“ vorbestellt werden kann. Die Schau wird sich dem Alltag der deutschen Einheit seit 1990 widmen. Im Zentrum stehen dabei die Umbruchserfahrungen der Ostdeutschen. Autor der Ausstellung ist der Historiker und Publizist Stefan Wolle. Herausgeber sind die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur und der Beauftragte der Bundesregierung für die neuen Bundesländer. Die 20 Tafeln umfassende Ausstellung steht ab 18. März 2020 u. a. als Poster-Set im Format DIN A1 gegen eine Schutzgebühr von 30 Euro (zzgl. Versandkosten) für die historisch-politische Bildungsarbeit zur Verfügung. Sie kann darüber hinaus in weiteren Formaten, Ausführungen und Sprachen bestellt werden.

Zudem werden auf der Homepage Anregungen gegeben, in der Rubrik Begleitmaterial, lokalgeschichtliche Ergänzungsplakate zur Ausstellung zu erstellen. Die Ausstellung „Umbruch Ost“ knüpft inhaltlich an die Schau „Von der Friedlichen Revolution zur deutschen Einheit“ an, die seit Anfang Juli lieferbar ist.

Quelle: Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur

Ausführliche Informationen zu den Ausstellungen und Bestellformular: www.umbruch-ost.de

www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/revolution89

Briefmarkenserie „Für die Jugend 2019“ erschienen

Kleine Hufeisennase, Graues Langohr, Mopsfledermaus: Diese drei Fledermausarten zieren die Jugendmarken 2019, mit deren Verkaufserlös Projekte für Kinder und Jugendliche unterstützt werden. Der Zuschlagserlös der vom BMFSFJ herausgegebenen Briefmarken geht an die Stiftung Deutsche Jugendmarke. Die Käufer*innen der Jugendmarken leisten mit dem Erwerb der Briefmarken einen Beitrag für eine bessere Zukunft von vielen Kindern und Jugendlichen. Aus den Erlösen wurden durch die Deutsche Stiftung Jugendmarke bislang mehr als 2.200 Projekte und Bauvorhaben der Kinder- und Jugendhilfe im Wert von mehr als 200 Millionen Euro unterstützt.

2018 wurden rund 690.000 Euro für wegweisende gemeinnützige Projekte und Baumaßnahmen für Kinder und

Jugendliche bewilligt. So stehen beispielsweise mehr als 140.000 Euro für die Bildung in der Kinder- und Jugendhospizarbeit des Deutschen Kinderhospizvereins e. V. Olpe zur Verfügung. 100.000 Euro wird das Schloss Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e. V. in Müncheberg für den Ausbau der Feldsteinscheune zu einem deutsch-polnischen Bildungs-, Kultur- und Konferenzort mit einem multifunktionalen Veranstaltungsraum erhalten. Knapp 191.000 Euro werden an AFET Bundesverband für Erziehungshilfen e. V. Hannover für die Gestaltung von inklusivem Unterricht gehen.

Quelle: www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen
Bestellung: www.jugendmarke.de

Ausschreibungen und Wettbewerbe

Das Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ geht in weitere Förderrunde

Im Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ können neue Projektanträge eingereicht werden. Die Projektmaßnahmen werden in drei Programmbereichen durchgeführt. Für die Träger und Einrichtungen der politischen Bildung sind die Programmbereiche 3a „Modellprojekte zur Stärkung von Teilhabe und Engagement – Themenschwerpunkt Digitalisierung“ und 3b „Modellprojekte zur Stärkung von Teilhabe und Engagement – Ideenfonds“ von Interesse.

Im Programmbereich 3a geht es um die Beantwortung der Fragen, wie Demokratie und Teilhabe durch digitale Tools gestärkt werden können, wie Mitbestimmung mit digitalen Methoden ermöglicht und die Verbandskommunikation durch digitale Mittel verbessert werden können. Die Durchführung der Modellprojekte soll in einem Tandem erfolgen: Antragsteller können Bildungsträger oder Organisationen mit Kompetenzen im Bereich der digitalen Demokratiestärkung und Partizipation sein. Zielgruppe des Projekts sollen mindestens landesweit tätige Vereine oder

Verbände (THW, Feuerwehr, Sport, helfende Verbände etc.) sein. Die Projektlaufzeit beträgt fünf Jahre. Die max. Fördersumme pro Jahr sind 140.000 Euro. Die Kofinanzierung liegt bei 20 %. Die Anträge für diesen Programmbereich müssen bis zum 31. Oktober 2019 gestellt werden.

Im Programmbereich 3b können regionale Vereine und Initiativen gefördert werden, die gezielt lokale Impulse zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum umsetzen wollen. Die Antragstellung ist laufend möglich. Die Projektlaufzeit beträgt max. 2 Jahre, die maximale Fördersumme liegt bei 20.000 Euro. Da ehrenamtliches Engagement gefördert werden soll, sind Personalkosten hier nicht förderfähig, ausgenommen Honorarkosten.

Bei Fragen können Sie sich direkt an die Regiestelle des Bundesprogramms „Zusammenhalt durch Teilhabe“ wenden (Tel. 030-254 504 441; Mail: regiestelle@bpb.de).

Quelle, weitere Informationen, Antragsunterlagen und Hinweise zur Antragstellung unter: www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de

Basisstrukturförderung von Aktion Mensch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa

Freie gemeinnützige Organisationen mit Sitz in Deutschland, die mit Initiativen und Organisationen aus Mittel-, Ost- und Südosteuropa kooperieren, können über Aktion Mensch Zuschüsse erhalten, wenn sie sich für verbesserte Lebens- und Betreuungsbedingungen für Menschen mit Behinderung oder für Menschen in sozial besonders schwierigen Situationen einsetzen.

Bezuschusst werden sowohl projektvorbereitende als auch nachbereitende Maßnahmen, die Kontaktaufnahme deutscher Organisationen mit zukünftigen Partner*innen, die gemeinsame Projektentwicklung, der Auf- und Ausbau von Selbsthilfegruppen und von Beratungsstrukturen, die eine eigenständige Interessenvertretung, Betreuung und

Begleitung ermöglichen. Gefördert werden Fort- und Weiterbildungen von Mitarbeiter*innen durch Qualifizierungsprogramme, Hospitationen und Fachkräfteaustausch sowie die Bereitstellung aktueller Informations- und Fachliteratur für Menschen mit Behinderung und deren Angehörige sowie für Fachleute, Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit, mit der Vorbehalte gegenüber Menschen mit Behinderung abgebaut und Rechte für sie bzw. ihre Angehörigen eingefordert werden sowie die Gewinnung von ehrenamtlichen und freiwilligen Mitarbeitern und deren Fortbildung.

Quelle und weitere Informationen: www.aktion-mensch.de/foerderung/foerderprogramme/weitere-foerderangebote/basisstrukturen.html

„Förderfonds Demokratie“ ins Leben gerufen

In einer Gemeinschaftsinitiative verschiedener Stiftungen ist der „Förderfonds Demokratie“ ins Leben gerufen worden. Der Fonds ist vor allem als solidarische Ermutigung für die Menschen gedacht, die Demokratie tagtäglich im zivilgesellschaftlichen Kontext gestalten. Um Initiativen, Vereine und Akteure in ihrer Arbeit für die Ausgestaltung und Stärkung der Demokratie in Deutschland zu unterstützen, steht zunächst ein Betrag von 825.000 Euro zur Verfügung.

Bewerben können sich zivilgesellschaftliche Demokratie-Initiativen aus dem gesamten Bundesgebiet, die sich

der offenen Gesellschaft und ihren demokratischen Werten verpflichtet fühlen, sich auf der Grundlage der Menschenrechte für das Gemeinwohl engagieren, die Dialogfähigkeit und Pluralität fördern und deren Arbeit ganz oder in Teilen durch freiwilliges bürgerschaftliches Engagement getragen wird. Jedes ausgewählte Projekt erhält für die Umsetzung des Vorhabens eine einmalige Förderung bis zu einer Höhe von 5.000 Euro. Die erste Bewerbungsrunde endet am 30. September 2019.

Quelle und weitere Informationen: www.foerderfonds-demokratie.de

Kinder-Online-Preis des MDR-Rundfunkrats

Der MDR-Rundfunkrat verleiht bereits zum sechsten Mal den Kinder-Online-Preis an herausragende Webseiten und Beiträge für Kinder und Jugendliche. Dabei wird besonderer Wert auf Kinderfreundlichkeit, Gewaltfreiheit, Verständlichkeit und pädagogische Inhalte gelegt. Die eingesandten Vorschläge sollten humanistisches Gedankengut und die Achtung der Menschenwürde fördern. Der Wettbewerb richtet sich an Autor*innen sowie Online-Redaktionen aus dem deutschsprachigen Raum. Online-Angebote, die in besonderem Maße für Kinder geeignet und zum Zeitpunkt der Ausschreibung im Netz zu finden sind, können bis zum

31. Oktober 2019 beim Rundfunkrat des MDR eingereicht werden. Die Preisvergabe findet im Rahmen der Leipziger Buchmesse 2020 statt. Die von den Mitgliedern des MDR-Rundfunkrats gestiftete Auszeichnung ist mit 6.000 Euro dotiert und wird alle zwei Jahre verliehen. Die Sieger-Seiten werden unter www.mdr-rundfunkrat.de veröffentlicht.

Quelle und weitere Informationen: www.mdr.de/mdr-rundfunkrat/preisverleihungen/ausschreibung-kinder-online-preis-mdr-rundfunkrat-100.html

Veranstaltungen

9. und 10. Oktober 2019

Dachau

Fortbildung: Antisemitismus, Rechtsextremismus und religiös begründeter Extremismus

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.; cultures interactive e. V.
www.adb.de/fobi_modul_antisemitismus

10. und 11. Oktober 2019

Oberhausen

Fachkongress „Politische Bildung im öffentlichen Raum“

Veranstalter: Heinrich-Böll-Stiftung; Heinrich Böll Stiftung NRW; Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt; Volkshochschule der Stadt Oberhausen
<http://bit.ly/SharedSpacesNRW>

29. Oktober 2019

Berlin

Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Veranstalter: Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI); Fachstelle politische Bildung/Transfer für Bildung e. V.
www.surveymonkey.de/r/M2CGJXX

7. November 2019

Magdeburg

Informationsveranstaltung zu Erasmus+ „Gestalten Sie Europa mit!“

Veranstalter: Nationale Agentur beim BIBB
www.na-bibb.de/service/veranstaltungen/details/news/gestalten-sie-europa-mit-informationsveranstaltung-zu-erasmus

14. und 15. November 2019

Berlin

AGJ-Transferkonferenz: ENGAGIERT, DABEI UND ANERKANNT?! (Junge) islamische Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe

Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ
www.agj.de

23. November 2019

Bamberg

3. Bamberger Forum für Erwachsenenbildung und Weiterbildung „Zusammenarbeiten?! Interdisziplinär – Multiprofessionell – Kooperativ“

Veranstalter: Otto-Friedrich-Universität Bamberg; EPALE Deutschland
www.uni-bamberg.de/erwachsenenbildung/transfer

26. und 27. November 2019

Tutzing

Transformationen: Globale Entwicklungen und die Neuvermessung politischer Bildung. 60 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

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

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 18–19/2019 Schwerpunkt: Neues Wettrüsten?

Heft 20/2019 Schwerpunkt: Abtreibung

Heft 21–23/2019 Schwerpunkt: Polizei

Heft 24–26/2019 Schwerpunkt: Datenökonomie

Heft 27–28/2019 Schwerpunkt: Bildung und Digitalisierung

Heft 29–30/2019 Schwerpunkt: Weltraum

Heft 31–32/2019 Schwerpunkt: Gaming

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

Blätter für deutsche und internationale Politik,

Heft 5/2019 Schwerpunkte z. B.: Europawahl im Zwielficht; 100 Jahre ILO; EU-Urheberrechtsreform; Rückkehr der deutschen Frage

Heft 6/2019 Schwerpunkte z. B.: Brasilien: Der neue Faschismus? Japan auf neuen Pfaden; Der alltägliche Kommunismus

Heft 7/2019 Schwerpunkte z. B.: AfD: Die neue Macht im Osten; Indien; Die Gewerkschaften und der Klimawandel; 1989 und die politische Kultur der Runden Tische

Heft 8/2019 Schwerpunkte z. B.: Die Existenzkrise der SPD; Die Ostdeutschen und die Demokratie; Die Festung Europa

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

Die politische Meinung. Zeitschrift für Politik, Gesellschaft, Religion und Kultur, Heft 554/2019 Schwerpunkt: Europa? Und ob!

Bezug: Konrad-Adenauer-Stiftung, Rathausallee 12, 53757 Sankt Augustin; www.politische-meinung.de

DJI-Impulse, Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, Heft 1/2019 Schwerpunkt: Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven in Deutschland

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

deutsche jugend, Heft 5/2019 Schwerpunkt: Internationale Jugendarbeit

Heft 6/2019 Schwerpunkt: Spielen und Werken

Heft 7–8/2019 Schwerpunkt: Offene Kinder- und Jugendarbeit

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

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Geschlechtergerechtigkeit

Bezug: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, 37073 Göttingen; www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

EDUCATION PERMANENTE EP, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 2/2019 Schwerpunkt: Zukunft der Weiterbildung/L'Avenir de la Formation Continue

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

FES-info, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Jahr der Jubiläen

Bezug: Friedrich-Ebert-Stiftung, Hiroshimastr. 17, 10785 Berlin; www.fes.de

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.) und vom Comenius-Institut, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Lernkulturen und Emotionen

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

Forum Jugendhilfe, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: Rechte von Kindern und Jugendlichen im digitalen Raum

Heft 2/2019 Schwerpunkt: Radikalisierung und Extremismus

Bezug: AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.agj.de

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, **Heft 2/2019** Schwerpunkte z. B.: Deutsche Chinapolitik; Entwicklung sozialdemokratischer Programmatik in Zeiten politischer und sozialer Polarisierung; Linksextremismus in Deutschland

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

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Programmplanung – Programmforschung

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

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Demokratieförderung vs. politische Bildung?

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (BAJ), **Heft 3/2019** Schwerpunkt: Risiko: Exzessive Mediennutzung

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

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, **Heft 3/2019** Schwerpunkt: Digitalität. Religion. Pluralismus

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

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, **Heft 5/2019** Schwerpunkt: Europa stärken

Heft 6/2019 Schwerpunkte: Gespaltene Gesellschaft

Heft 7–8/2019 Schwerpunkte: Bildungswege

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

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Kooperation von schulischer und außerschulischer Bildung

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Neue Geopolitik

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, **Heft 2/2019** Schwerpunkt: Weiterbildungspolitik in guter Verfassung?

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

Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, **Heft 2/2019** Schwerpunkte: Geld (Sek. I); Geldpolitik (Sek. II)

Heft 3–4/2019 Schwerpunkte: Recht in Gesellschaft und Staat (Sek. I); EU I: Institutionen und Politik (Sek. II)

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

Zeitschrift für Menschenrechte, **Heft 1/2019** Schwerpunkt: Menschenrechte in Zahlen

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

pb-digital

Sensibilisierung, Information und Hilfestellung im Kampf gegen Antisemitismus

Ein neues Webangebot bietet eine Zusammenstellung von Informationen, Handlungsempfehlungen und Argumentationshilfen gegen antisemitische Äußerungen und Übergriffe. Anhand Dutzender Zitate und Szenen aus dem deutschen Alltag wird erklärt, was an diesen Äußerungen problematisch ist, wie man in dem Moment reagieren kann und wo es Hilfe gibt. Ziel ist es, die Zivilgesellschaft für alltäglichen Antisemitismus zu sensibilisieren, zu informieren und Hilfestellung zu bieten. Die Fallbeispiele sind anonymisiert und kommen aus dem realen Alltag in Deutschland. Die Äußerungen stammen von Lehrkräften, Polizist*innen, Angestellten, Schüler*innen, Stiftungsmitarbeiter*innen, von Menschen aus gutbürgerlichen Kreisen, von Rentner*innen oder Vereinsmitgliedern. Eine umfangreiche Datenbank bietet hilfreiche Kontakte bei antisemitischen Vorfällen, Anlaufstellen für Workshops, Fortbildungen, Seminare für Fachkräfte, Jugendliche, Eltern und interessierte Bürger*innen. Ergänzt wird dieses Angebot mit einer Liste von Webseiten und Publikationen zu diesem Thema. stopantisemitismus.de ist ein Zusammenschluss von bundesweiten Initiativen und Einzelpersonen, die ihre interreligiösen und transkulturellen Kompetenzen und langjährige Erfahrungen im Erkennen, Erforschen und Bekämpfen von Antisemitismus einbringen. Über einen Zeitraum von einem Jahr hat die Gruppe die Inhalte für diese Webseite erarbeitet. Ins Leben gerufen wurde das Projekt im Mai 2018 von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Mitgearbeitet hat u. a. die Bildungsstätte Anne Frank.

www.stopantisemitismus.de

Wissensnetz zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und geschlechtlicher Vielfalt

Das BMFSFJ hat im Mai 2019 ein „Regenbogenportal“ online gestellt. Es ist Informationsquelle, Datenbank und Wissensnetzwerk in einem. Es liefert Aufklärung und passende Beratung und erleichtert interessierten Nutzer*innen den Zugang zu fachlich fundierten Informationen. Denn nur mit Wissen können Vorurteile abgebaut und der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt werden. In Deutschland leben schätzungsweise 6,5 Millionen lesbische, schwule, bisexuelle, trans- und intergeschlechtliche (LSBTI*) Menschen. Das BMFSFJ verfolgt mit diesem Portal das Ziel, Unwissen, Vorbehalte und Diskriminierung abzubauen, Akzeptanz, Gleichstellung und ein respektvolles Miteinander zu fördern. In einfachen Texten und fundierten Hintergrundartikeln liefert das Portal Informationen zu Themen wie Gesundheit, Familie und Recht, greift aktuelle, gesellschaftspolitische Debatten auf und ist mit seiner Übersicht zu bundesweit knapp 300 Anlaufstellen eine praktische Orientierungshilfe. Um einen möglichst großen Kreis von Menschen zu erreichen, sind die wesentlichen Inhalte der Seite in Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch und Arabisch sowie in leichter Sprache verfügbar.

www.regenbogenportal.deQuelle: Pressemitteilung 032 des BMFSFJ vom 09.05.2019

Neues EPUB „Bewegtbildung denken“ erschienen

Das Netzwerk bewegtbildung.net hat ein EPUB veröffentlicht, das kostenfrei auf den Seiten der Beteiligten unter dem Titel „Bewegtbildung denken – Beiträge zu Webvideo und politischer Bildung im Social Web“ abrufbar ist. Acht Beiträge diskutieren medienpädagogische und politisch-bildnerische Ansätze mit Webvideo und ordnen aktuelle Debatten im dynamischen Arbeitsfeld ein. Ziel der Publikation ist es, die zwei Bereiche besser zusammenzubringen und deren Verhältnis näher zu bestimmen. Eine Notwendigkeit hierzu begründet sich aus dem veränderten Mediennutzungsverhalten junger Menschen, die audiovisuelle Medien im Netz immer mehr als bevorzugten Zugang zu Information, Wissenserwerb und zur Meinungsbildung nutzen. Zunehmende Polarisierungen demokratischer Diskurse und Phänomene wie Hate Speech und Fake News sind Herausforderungen, die mit Blick auf die Bildungsarbeit mit Webvideo reflektiert werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Bereich der Kommentarkommunikation im Social Web zu. Die Beiträge sind unter Beteiligung interdisziplinärer Perspektiven innerhalb und außerhalb des Netzwerkes bewegtbildung.net entstanden und verbinden Ansätze aus Forschung und Praxis. Das Netzwerk bewegtbildung.net ist eine Kooperation der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und von mediale pfade.org – Verein für Medienbildung e. V. unter Beteiligung zahlreicher Institutionen und Fachkräfte und seit 2015 aktiv. Ziel ist es, Akteur*innen aus den Bereichen Wissenschaft, Bildung und politischer Bildung, Medienpädagogik, Social Web und Webvideo zusammenzubringen und das Medium Webvideo politisch-bildnerisch und medienpädagogisch zu begleiten.

www.bewegtbildung.net; www.bpb.de/291111; www.medialepfade.de

KonterBUNT: App gegen Stammtischparolen

Was tun, wenn an der Supermarktkasse rassistische Bemerkungen fallen oder ein Verwandter auf dem Familienfest beginnt, sexistische Witze zu erzählen? Die App KonterBUNT will ermutigen, sich auf Diskussionen einzulassen und für eine demokratische Gesellschaft zu streiten. KonterBUNT ermöglicht einen ortsunabhängigen und spielerischen Zugang zum Thema Stammtischparolen, der kein Vorwissen voraussetzt. Als spielerisches Argumentationstraining ist die App für Interessierte ab ca. 16 Jahren geeignet. Für Lerngruppen bietet sie einen Anknüpfungspunkt, sich anhand von exemplarischen Stammtischparolen mit dem Phänomen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und ihren Ausdrucksformen zu beschäftigen. Die Auswahl der Stammtischparolen beruht auf dem Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF), welches diverse Diskriminierungsmuster wie Rassismus und Antisemitismus, aber auch Sexismus oder Homophobie umfasst. Mit diesem Mini-Spiel können verschiedene Strategien und Argumente gegen Vorurteile und Parolen ausprobiert werden. Dafür werden die Nutzer*innen auf dem Weg durch eine farbenfrohe Ortschaft in mehreren Levels mit Stammtischparolen konfrontiert. Innerhalb von 60 Sekunden müssen sie in Alltagssituationen ihre Antwort auswählen, während ein Stimmungsanzeiger die Reaktion des Gegenübers verdeutlicht. Nach jedem Level wird die Gesprächsführung ausgewertet. Hintergrundtexte z. B. im Parolen-Verzeichnis und auf der Projektwebseite bieten neben den praktischen Übungen die Möglichkeit, sich vertieft mit einzelnen Erscheinungsformen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und Strategien zur Gegenrede auseinanderzusetzen. Die App wurde von den Landeszentralen für politische Bildung Niedersachsen und Sachsen-Anhalt gemeinsam mit verschiedenen Verbänden und Bildungseinrichtungen entwickelt und steht kostenlos für Android oder iOS zur Verfügung. Außerdem kann sie auch im Webbrowser gespielt werden.

Quelle: Newsletter zu Neuerscheinungen der bpb vom 17.07.2019

Zur Projektwebseite mit Download-Möglichkeit der App:
<https://konterbunt.com>

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

3/2019

50. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Ulrich Ballhausen und Dr. Paul Ciupke

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Wolfgang Pauls, Dr. Beate Rosenzweig, Dr. Michael Schröder, 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 von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt und maßgeblich aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

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

Die Fachzeitschrift Außerschulische Bildung ...

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

AdB

Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de