

Außerschulische Bildung

1-2014

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Politische Bildung im Weiterbildungsdiskurs

- Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit
in der Bildungsforschung
- Professionalisierung und
Professionalität
- Das Modell Bildungsurlaub
- Anerkennung, Wirkung,
Kompetenzen

Zu diesem Heft	5	FORUM	
Schwerpunkt		<i>Paul Ciupke</i>	
<i>Josef Schrader und Dörthe Herbrechter</i>		Verloren in Kompetenzen?	
Politische Bildung in aktuellen Beiträgen		Über das Unbehagen an den Rahmen-	
der Bildungsforschung und der Bildungs-		entwicklungen in der politischen Jugend-	
berichterstattung		und Erwachsenenbildung. Ein Kommentar	45
Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit	6	ADB-JAHRESTHEMA	
<i>Barbara Menke</i>		<i>Paul Ciupke</i>	
Multiprofessionalität als Chance!		Der Erste Weltkrieg	
Professionalisierung in der politischen		Ein Schlüsselereignis des 20. Jahrhunderts,	
Jugend- und Erwachsenenbildung	15	das europäisch erinnert werden sollte	49
<i>Norbert Reichling</i>		ARBEITSHILFEN UND METHODEN	
Bildungsurlaub – „Oldtimer“ oder		<i>Nicole Broder</i>	
Zukunftsmodell?		Radio Reality	
Nutzungstendenzen, bildungspolitischer		Eine Übung zum Umgang mit Diskriminie-	
Rahmen und die politische Weiterbildung	20	rung von Religion	54
<i>Günter Boden und Kirsten Hillmann</i>		INFORMATIONEN	
Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an		Meldungen	58
den Deutschen Qualifikationsrahmen		Aus dem AdB	65
Herausforderungen und Chancen für die		Personalien	71
politische Bildung als Teil der Weiterbildung	27	Bücher	72
<i>Falko von Ameln</i>		Markt	84
Heimvolkshochschulen als Orte persönlicher,		REGISTER 44. JAHRGANG 2013	90
sozialer und politischer Bildung		IMPRESSUM	94
Ergebnisse einer Studie zum Bildungs-			
verständnis der Niedersächsischen			
Heimvolkshochschulen	35		
Ausgewählte Literatur zum			
Schwerpunktthema	43		

Thema des nächsten Heftes:

Vielfältige Geschichte(n): Historisch-politisches Lernen in Europa heute

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





Der Bereich der politischen Weiterbildung ist in Bewegung. Dies hat unterschiedliche Ursachen. Zum einen lösen Studien eine Diskussion aus, die ihren Fokus zunächst nicht auf die politische Bildung gelegt haben, wie z. B. die PIAAC-Studie und die CiLL-Studie, mit denen das Vermessen von Kompetenzen die Menschen im Erwachsenenalter und die über

65-Jährigen erreicht hat. Zum anderen bewegt die in der politischen Weiterbildung tätigen Bildner/-innen die Frage nach der Dokumentation von Kompetenzen, von Bildungswirkungen und -effekten in ihrem konkreten Arbeitsfeld. Die Träger sind auf der Suche nach einem angemessenen Umgang damit und erwarten von ihren Dachverbänden eine Positionierung. Die Entscheidungen für oder gegen vorliegende Konzepte dürften je nach Bildungsbereich allerdings unterschiedlich ausfallen.

Ein grundlegender Aspekt in der aktuellen Diskussion ist die Frage nach der Anerkennung und Sichtbarkeit der politischen Bildung. Hier geht es um die Anerkennung als eigenständiger Bildungsbereich, um die Anerkennung der Profession der politischen Bildner/-innen, um die Sichtbarkeit in der Bildungsforschung und -berichterstattung, aber auch um die gesellschaftliche Anerkennung und den Nachweis dessen, was Menschen in Prozessen der politischen Erwachsenenbildung an Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen erworben haben.

Als mit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 das Ziel formuliert wurde, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum zu machen und damit konkurrenzfähiger zu werden, wurde ein bildungsbereichsübergreifender Referenzrahmen entwickelt, der es ermöglichen soll, nationale Bildungsabschlüsse in den Mitgliedsstaaten miteinander in Beziehung zu setzen und vergleichbar zu machen. Ziel ist es, Transparenz herzustellen und die Mobilität zwischen den Ländern in Europa zu erhöhen. Ursprünglich für die allgemeine und berufliche Bildung gedacht, werden mittlerweile auch non-formale Bildungsbereiche in den Blick genommen.

Dass die politische Bildung mit einer Ausrichtung an einer ökonomischen Verwertbarkeit ihrer Bildungsprozesse Probleme hat, liegt auf der Hand, geht es in der politischen Bildung doch um Mündigkeit, um gesellschaftliche und soziale Integration, um Demokratie- und Partizipationsfähigkeit. Es steht die Frage im Raum, wie dieser Anspruch von Ermöglichung, Gestaltbarkeit und Partizipation in Niveaustufen eingepasst werden sollte. Aber es stellt sich auch die Frage, wie die Bedeutung politischer Bildung deutlich werden kann, wenn man sich einer solchen Systematisierung verweigert.

Hinzu kommt, dass Lernende einen großen Druck verspüren, sich weiterzubilden, Fähigkeiten und Kompetenzen nachzuweisen und mobil zu sein und dass Politik, Wirtschaft und Arbeitgeber auf die Verwertbarkeit von Lernergebnissen setzen. Dem ökonomischen und gesellschaftlichen Druck steht aber ein geringer (bildungs-)politischer und öffentlicher Wille zu einer klaren gesetzlichen Regelung für die Freistellung von Arbeitnehmer/-innen für Weiterbildungszwecke gegenüber.

Mit diesen kurz angerissenen Aspekten sind nur einige Punkte angesprochen, die in den Beiträgen dieser Ausgabe der *Außerschulischen Bildung* diskutiert werden. Dass die in der politischen Erwachsenenbildung Tätigen in diesen Fragen nicht alle einer Meinung sind ist offensichtlich und wird auch in diesem Heft sehr gut sichtbar. Wir möchten mit diesem Schwerpunkt anregen, diese Fragen weiter zu diskutieren und die Positionen zu klären. Um die politische Bildung in Weiterbildung und Erwachsenenbildung zu stärken und ihr dazu zu verhelfen, als wichtiger non-formaler Player im Bildungskonzert sichtbar und anerkannt zu sein, ist es auch notwendig, die Profession der politischen Bildung selbstbewusst zu vertreten und die oft beklagte Diskrepanz zwischen einer lebendigen Praxis und einer zu geringen wissenschaftlichen Reflexion zu überwinden.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und freue mich über Rückmeldungen!

Friedrun Erben

Politische Bildung in aktuellen Beiträgen der Bildungsforschung und der Bildungsberichterstattung

Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit

Josef Schrader und Dörthe Herbrechter

Angesichts des Bedeutungszuwachses von Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung gehen Josef Schrader und Dörthe Herbrechter der Frage nach, welche Rolle der politischen Bildung in diesem Zusammenhang zukommt. Dabei werden sowohl „blinde Flecken“ lokalisiert als auch bereits gut ausgeleuchtete Stellen in Erinnerung gerufen. So machen jüngere Publikationen einerseits deutlich, dass bei einem weiten Verständnis von *Bildungsforschung* auch die politische Bildung in der wissenschaftlichen Reflexion präsent ist. Andererseits gerät ihre Sichtbarkeit in der *Bildungsberichterstattung* angesichts europäischer Harmonisierungsprozesse unter Druck.

Politische Bildung in der wissenschaftlichen Reflexion

In einer neueren Publikation zur politischen Bildung beklagt *Klaus-Peter Hufer* „viele blinde Flecken“ (2013, S. 13) in der wissenschaftlichen Reflexion einer vielfältigen Praxis. Dies ist umso bedenklicher, als sowohl die Bildungsforschung als auch die Bildungsberichterstattung im Zuge der „empirischen Wende“ der Bildungspolitik enorm ausgeweitet wurden. Der viel zitierte „PISA-Schock“ wird allerdings erst vor dem Hintergrund verbreiteter ökonomischer Krisendiagnosen verständlich, die seit den 1980er Jahren die politische Debatte dominierten. Wählt man die Perspektive noch etwas weiter,

so zeigt sich, dass moderne Informations- und Wissensgesellschaften zugleich als „audit societies“ (Power 1997) verstanden werden können, die vielfältige Instrumente zur Beobachtung ihrer selbst aufbauen und politische Entscheidungen auf die Ergebnisse solcher Selbst- und Fremdbeobachtungen stützen. Neben der Ausweitung der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung lassen sich dann auch die Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements, die Ausweitung von Evaluationsstudien und der Zuwachs von Akkreditierungsverfahren vor diesem Zusammenhang deuten.

Mit der „empirischen Wende“ von Bildungspolitik und -praxis geht eine Fokussierung der „Outcomes“ von Bildungsprozessen einher, die in fachbezogenen oder alltagsrelevanten Kompetenzen erfasst werden. Mit der PIAAC- und der CiLL-Studie, einer Ergänzungsstudie für die Altersgruppe der 66- bis 80-Jährigen, hat die Vermessung von Kompetenzen auch die Erwachsenenbildung erreicht (vgl. Rammstedt 2013; Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahn 2011). Auf der einen Seite ist auch der politischen Bildung der Kompetenzbegriff vertraut. So hat bekanntlich *Oskar Negt* ein Konzept gesellschaftlicher Schlüsselkompetenzen für eine aufklärende Bildungsarbeit formuliert (vgl. Negt 2010). Auf der anderen Seite ist aber auch die Sorge verbreitet, „dass Kompetenz in einem funktionalistischen Sinne – jenseits der spezifischen Erfordernisse der Profession und des politischen Gegenstandes der politischen Bildung – definiert werden könnte“ (Schillo 2013, S. 15 f.). Auch außerhalb der politischen Bildung ist die Kritik verbreitet, die empirische Bildungsforschung mache sich zum Handlanger einer an Konzepten der Steigerung des Humankapitals orientierten Politik im Sinne der OECD (vgl. z. B. Radtke 2009).

Das Ziel des hier vorgelegten Beitrags besteht darin,



Die CiLL-Studie erfasst die „Competencies in Later Life“ der 66-80-Jährigen

einen knappen Überblick zu geben zu der Frage, in welcher Form die politische Bildung in der aktuellen Bildungsforschung zur Erwachsenenbildung sowie in der Bildungsberichterstattung auftaucht. Der Beitrag soll dazu dienen, die „blinden Flecken“ genauer zu lokalisieren, aber auch die bereits gut ausgeleuchteten Bereiche in Erinnerung zu rufen.

Politische Bildung in der Bildungsforschung zur Erwachsenenbildung

Innerhalb der Bildungsforschung stößt man in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder auf die Einschätzung, die Wissenschaft der Erwachsenenbildung schenke dem Bereich der politischen Bildungsarbeit wenig bis nahezu keine Beachtung (z. B. Gruber 2013). Trotz einer vielfältigen Praxis werden ein „Schattendasein“ sowie eine „souverän[e Ignoranz]“ gegenüber der politischen Bildung beklagt (Rudolf 2003, S. 46; Ahlheim 2011, S. 12 f.; vgl. auch Hufer 2013, S. 13). Genährt wird dieser Eindruck beispielsweise durch das vom *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* für den *Bundesausschuss Politische Bildung* initiierte Projekt „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln“. Das Projekt widmete sich u. a. einer Bestandsaufnahme von Forschungsarbeiten, die zwischen 2000 und 2010 zum Bereich außerschulische Jugend- und/oder Erwachsenenbildung veröffentlicht wurden. Im Zuge dieser Bestandsaufnahme gelangt das Projekt für die 107 näher untersuchten Forschungstitel zu dem Ergebnis, dass nur etwa 20 % der erhobenen Arbeiten die politische Erwachsenenbildung zum Gegenstand haben, weitere 5 % befassen sich mit Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen, während sich die verbleibenden 75 % ausschließlich auf den Bereich der Jugendbildung beziehen (vgl. Becker 2011, S. 11, 14).

Der Befund einer Vernachlässigung politischer Bildung in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung erhält zusätzliches Gewicht, wenn die Forschungsaufgabe der Wissenschaft – wie in aktuellen Diskussionen oftmals geschehen – mit empirischer Forschung gleichge-

setzt wird. Dann wird die Bildungsforschung auf die Entwicklung, Operationalisierung und empirische Testung von Input-Prozess-Wirkungs-Modellen für Bildungsprozesse fokussiert, mit dem erklärten Ziel der Identifikation kausaler Beziehungen, also dem Nachweis von *Bedingungen* für wünschenswerte *Lern- und Bildungsergebnisse*. Ein etwas anderes Bild entsteht jedoch, sobald ein weites Verständnis von Bildungsforschung zugrunde gelegt wird, das außer empirischen auch historische und theoretische Arbeiten berücksichtigt.

Folgt man diesem weiten Verständnis, so geraten Publikationen in den Blick, die der gegenwärtig dominierenden Auffassung von Bildungsforschung als primär empirischer Forschung ebenso gegenzusteuern versuchen wie einer Fixierung auf einen oft ökonomisch verkürzten Kompetenzbegriff. So re-interpretiert *Julian Nida-Rümelin* (2013) unter Rückgriff auf *Wilhelm von Humboldt* und *John Dewey* den Bildungsbegriff

Bildung habe sich an „modernen Werten“ von Emanzipation, Inklusion und Demokratie zu orientieren.

als eine „überzeugende kulturelle Leitidee“, die der aktuellen, kompetenzorientierten Reformdebatte fehle. Bildung habe sich an „mo-

deren Werten“ von Emanzipation, Inklusion – verstanden als gleiche Anerkennung unterschiedlicher Biographien, Kompetenzen, Interessen und Fähigkeiten – und Demokratie zu orientieren (ebd., S. 179 ff.). *Bernd Lederer* (2013) versammelt in ei-



Bildung muss sich an der Idee von Emanzipation, Inklusion und Demokratie orientieren (hier die neue Stadtbücherei Augsburg)

nem Sammelband ein gutes Dutzend Autorinnen und Autoren, die für eine Renaissance bildungstheoretischer Reflexion werben (für die politische Erwachsenenbildung z. B. *Elke Gruber*). Und auch an der kritischen Kommentierung einer kompetenzskeptischen Bildungstheorie fehlt es nicht; so proklamiert *Erich Ribolits* (2013), dass man mit der aktuellen Krise des Finanzkapitalismus nun endgültig Abschied vom Bildungsbürger nehmen müsse, da dieser sich unvermeidlich vom Citoyen zum unternehmerischen Selbst wandle. Eine an Aufklärung und Emanzipation orientierte Bildung gehe „an der Realität vorbei“ (S. 165), da ihr gleichsam der Adressat abhanden gekommen sei.

Neben diesen Beiträgen, die mehr oder weniger explizit auch Aufgaben, Gegenstände und Verfahren der politischen (Erwachsenen-)Bildung berühren, sind jüngst mehrere Publikationen erschienen, die explizit auf eine Selbstvergewisserung und Weiterentwicklung der fachlichen Traditionen, theoretischen Referenzrahmen, institutionellen Entwicklung und didaktischen Prinzipien politischer Bildung zielen. Hierzu zählen beispielsweise das nach neun Jahren in einer vollständig überarbeiteten Version neu aufgelegte Handbuch für politische Bildung (vgl. *Sander* 2014) sowie der bereits erwähnte, aus einem BMBF-Projekt zur professionellen Weiterentwicklung der politischen Bildung hervorgegangene Sammelband „Wissen und Können“ (vgl. *Hufer* u. a. 2013). Angeregt durch die Debatten um den Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen und der fehlenden Standardisierung des beruflichen Zugangs zielt der Band auf die Festlegung von fachlichen Standards und Weiterbildungsmodulen für ein professionelles Handeln in der außerschulischen politischen Bildung (vgl. *Länge/Menke* 2013, S. 10). Ein weiterer Sammelband von *Klaus-Peter Hufer* und *Dagmar Richter* („Politische Bildung als Profession“) beschäftigt sich zwar ebenfalls mit Fragen zur Professionalität in der politischen Bildung; hier wird jedoch weniger auf die Entwicklung verbindlicher Standards, sondern vielmehr auf die beiden institutionell sehr unterschiedlich verfassten Bereiche der schulischen und außerschulischen politischen Bildung abgehoben (vgl. *Hufer/Richter* 2013). Der Sammelband von *Widmaier/Overwien* (2013) „Was heißt heute Kritische politische Bildung?“ setzt sich mit dem Selbstverständnis der politischen Bildung auseinander, indem der Stellenwert ihres traditionsgemäß kritischen Anspruchs für Theorie und Praxis diskutiert wird. Aus österreichischer Sicht beleuchtet *Filla* („Die Alternative politische Bildung“ 2013) aktuelle Themen politischer Bildung und versteht dabei themenübergreifend die Suche nach strukturellen

Alternativen als generelle Aufgabe politischer Bildung. Schließlich rücken auch stärker theoretisch orientierte Arbeiten wieder ins Blickfeld; so zielt beispielsweise der von *Helmut Bremer* u. a. herausgegebene Sammelband „Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen“ (2013) auf eine Neubelebung (bildungs-)soziologischer Fragestellungen in der politischen Bildungsforschung.

Politische Bildung in der Bildungsberichterstattung

Die Bildungsberichterstattung hat in den letzten Jahren national und international erheblich an Bedeutung gewonnen. Dabei wird ihre Aufgabe vorrangig darin gesehen, regelmäßig empirisch gesicherte Informationen über Kontext- und Inputmerkmale sowie über Wirkungen und Erträge von Bildungsprozessen bereitzustellen (vgl. *Klieme* u. a. 2006, S. 133). Allerdings richtet sich die Praxis der Bildungsberichterstattung vor allem auf schulische Bildungsprozesse, weniger auf die Weiterbildung.



Erfolg durch Weiterbildung

Aufgrund der institutionellen Heterogenität der Weiterbildung und auch der politischen Bildung lassen sich gesicherte Aussagen über die Anbieterlandschaft nicht ohne größeren Aufwand treffen. Politische Bildung findet in vielfältigen Veranstaltungsformaten in ganz unterschiedlichen Einrichtungen statt. Dabei reicht das Spektrum von Einrichtungen in öffentlicher bis zu Einrichtungen in privater Trägerschaft; es kann sich um Anbieter handeln, die politische Bildung ins Zentrum ihrer Arbeit stellen (z. B. Bildungsstätten von politischen Stiftungen oder Gewerkschaften) oder um Anbieter, die sich auf politische Bildung eher als ein angebotenes Themengebiet neben anderen beziehen (z. B. Volkshochschulen); schließlich sind gemessen an der vorgehaltenen Unterrichtsstundenzahl kleinere ebenso wie große Einrichtungen anzutreffen.

Verlässliche Aussagen über „den“ Weiterbildungsbereich treffen zu wollen, ist nicht zuletzt aufgrund seiner pluralen Verfasstheit nur eingeschränkt möglich.

Verlässliche Aussagen über „den“ Weiterbildungsbereich treffen zu wollen, ist also nicht zuletzt aufgrund seiner pluralen Verfasstheit nur eingeschränkt möglich. Zusätzlich erschwert wird das Vorhaben dadurch,

dass Daten über Anbieter und Angebote, über Beteiligung und (subjektiv wahrgenommene) Wirkungen in der Regel durch verschiedene Institute, Ministerien, Forschungs-/Evaluationsprojekte und Verbände relativ verstreut erzeugt werden. Mit der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2013 nunmehr zum dritten Mal herausgegebenen Trendanalyse liegt inzwischen jedoch ein Publikationsformat vor, das etwas Licht ins Dunkel zu bringen vermag, indem die Trendanalyse eben diese uneinheitliche Datenlage zu ihrem Ausgangspunkt macht und explizit darauf abzielt, das gesicherte, oft aber verstreute und nur schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland zu bündeln, um damit bessere Voraussetzungen für begründete Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014).

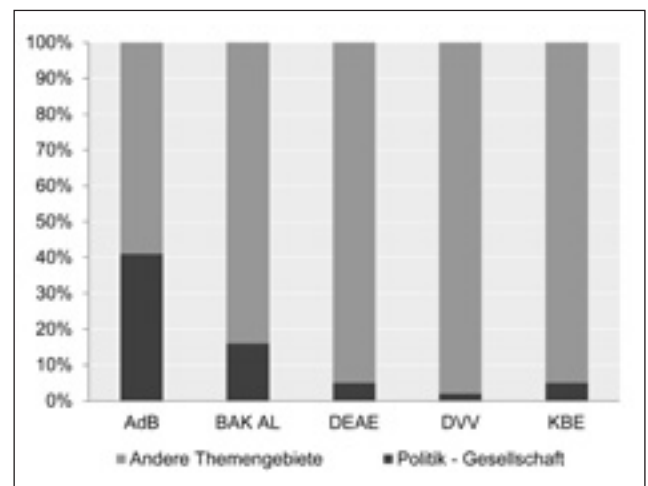
Welche Aussagen lassen sich angesichts der schwierigen Datenlage über die politische Bildung in Deutschland treffen? Anhand einer Systematisierung ausgewählter Befunde entlang der Kriterien Anbieter/Angebote, Beteiligung und Wirkung ergibt sich folgendes Bild:

Anbieter/Angebote

Die *jährlich* vom DIE erstellte Weiterbildungsstatistik im Verbund (kurz: Verbundstatistik) stellt für die vier bundesweit arbeitenden Verbände *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)*, *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL)*, *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)* und *Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)* Angaben über die Organisation, Finanzierung, das Personal ebenso wie über das Angebot und die Belegungen bereit. Für umfassendere Analysen können zudem Daten des *Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)* herangezogen werden.

Mit dieser Datenbasis gewährt die Verbundstatistik einen Einblick in die Organisations- und Leistungsstruktur öffentlicher, gesellschaftlicher und weltanschaulich gebundener Verbände, deren Einrichtungen einen erheblichen Einfluss auf das vorgehaltene politische Bildungsangebot ausüben. Im Rahmen

der Verbundstatistik wird politische Bildung durch das Themengebiet „Politik – Gesellschaft“ operationalisiert und damit inhaltlich relativ eng gefasst.¹ Für dieses Themengebiet entrichten die Einrichtungen des AdB immerhin 41 % ihres Unterrichtsstundenvolumens (Ustd.) und weisen politische Bildung damit als einen Angebotsschwerpunkt aus. Alle übrigen Verbände nehmen eine andere Gewichtung vor. Mit einem Unterrichtsstundenanteil von deutlich unter 10 % kommt dem Themengebiet „Politik – Gesellschaft“ insbesondere im Gesamtangebot der Einrichtungen des DVV (2 %), der KBE (5 %) und DEAE (5 %) eine nachrangige Bedeutung zu (vgl. Abbildung). Betrachtet man jedoch das durch die Einrichtungen der fünf erfassten Verbände insgesamt bereitgestellte Unterrichtsstundenvolumen für das Themengebiet „Politik – Gesellschaft“ (gesamt: n = 666.687), so zeigt sich, dass nicht die beiden Verbände, die sich explizit der politischen Bildungsarbeit widmen (AdB: 9 %, BAK AL: 13 %), den größten Anteil vorhalten, sondern vielmehr die Einrichtungen des DVV 55 % des in der Verbundstatistik erfassten politischen Bildungsangebots durchführen. Politische Bildung zählt zwar nicht zum Angebotskern der Volkshochschulen, gleichwohl leisten sie einen wesentlichen



Unterrichtsstundenanteile der durchgeführten Kurse nach Themengebiet und Verband (Verbundstatistik 2011, absolute Ustd. für alle Themengebiete nach Verband: AdB n = 148.071, BAK AL n = 527.138, DEAE n = 1.074.136, DVV n = 15.143.895, KBE n = 2.043.338)

1 Weitere Themengebiete sind: Familie – Gender – Generationen; Religion – Ethik; Umwelt; Kultur Gestalten; Gesundheit; Sprachen; Arbeit – Beruf; Grundbildung – Schulabschlüsse. Fachgebietsbezogene Angaben können nur von einzelnen Verbänden ausgewiesen werden, so dass sich für alle Verbände keine differenzierteren Aussagen über möglicherweise auch jenseits des Themengebiets „Politik – Gesellschaft“ angebotene Themen politischer Bildung treffen lassen.

Beitrag zum offen zugänglichen Angebot der politischen Bildung.

Abgesehen von der durch das DIE regelmäßig aufbereiteten Verbundstatistik sind außerdem *anlassbezogen* Datensammlungen zur institutionellen Struktur politischer (Erwachsenen-)Bildung im Umfeld ihrer Träger entstanden. So hat die *Konrad-Adenauer-Stiftung* zur Vorbereitung ihres jährlich stattfindenden Demokratie-Kongresses eine Faktensammlung in Auftrag gegeben, die bildungsbereichsübergreifend über die verschiedenen Träger, Formen der Finanzierung und über allgemeine Rahmenbedingungen der politischen Bildung informiert (vgl. Kalina 2010). Über die *Bundeszentrale für politische Bildung* ist zudem der so genannte „Monitor politische Bildung“ beziehbar, der ebenfalls bildungsbereichsübergreifend für öffentliche und gesellschaftliche Träger ein relativ umfangreiches Datenmaterial über Anbieter und Angebote bündelt (vgl. Lange 2010). Seitens des *BMBF* wurde darüber hinaus eine bundesweit angelegte Evaluationsstudie angeregt, deren Ergebnisse 2006 erschienen sind. Dabei hebt die Studie nicht nur auf Veranstaltungsorte, sondern auch auf Veranstaltungsformen, Adressaten-/Teilnehmerpräferenzen und -einstellungen sowie auf (subjektiv wahrgenommene) Wirkungen ab, so dass sich mit ihr im Grunde Aussagen über alle drei Kriterien der Weiterbildungsberichterstattung treffen lassen (vgl. Fritz u. a. 2006).

Neben diesen Formen der regelmäßigen oder der anlassbezogenen Bildungsberichterstattung liegen noch *Einzeluntersuchungen* vor, die sich allerdings vergleichsweise selten mit einer bundesweiten Erhebung der politischen Anbieter- und Angebotsstruktur befassen (vgl. Vorholt 2003). Auch nicht

zahlreich, aber doch häufiger sind dagegen Studien zu finden, die sich am Beispiel eines Bundeslandes entweder explizit mit politischer Bildung beschäftigen (vgl. Ahlheim/Heger 2006) oder politische Bildung als einen zentralen Bestandteil des Weiterbildungsangebots im Rahmen einer allgemeineren Analyse der Struktur des Weiterbildungssystems einbeziehen (vgl. Schrader 2011) und insofern eher der Bildungsforschung zuzurechnen sind.

Beteiligung

Wer an Informationen über die Beteiligung an politischer Bildung interessiert ist, wird ihr Verschwinden beklagen, das in Deutschland u. a. mit der Umstellung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) auf den *Adult Education Survey* einhergegangen (AES) ist.

Im BSW fand politische Bildung zum einen als Themenbereich der allgemeinen Weiterbildung und zum anderen mit Blick auf die berufliche Freistellung für Bildungsurlaubsveranstaltungen Berücksichtigung. Als Themengebiet der allgemeinen Weiterbildung wurde politische Bildung in einem engen Begriffsverständnis als „Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik, auch europabezogen“ erfasst. Die Teilnahmequote für dieses Themengebiet lag in dieser Repräsentativbefragung in 2007 bei einem Prozent aller Erwachsenen im Alter von 19 bis 64 Jahren (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 26, 39). Für die bezahlte Freistellung zur Inanspruchnahme von Bildungsurlaubsangeboten erhob das BSW zunächst, ob innerhalb des letzten Jahres oder innerhalb der vergangenen drei Jahre eine entsprechende Freistellung in Anspruch genommen worden ist. Danach wurden die für die Teilnahme maßgebenden rechtlichen Grundlagen erfasst (vgl. Kuwan u. a.

2006, S. 340). 2003 nahm die Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen ab, als rechtliche Grundlage überwogen mit etwa einem Drittel Betriebsvereinbarungen (vgl. ebd., S. 350).

2008 wurde durch die Verabschiedung der Rahmenverordnung des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union „Über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen“ das gesetzliche Fundament für



© AdB

eine europaweite Bildungsberichterstattung gelegt. Für das Jahr 2007 wurden das nationale BSW und der zu diesem Zeitpunkt noch freiwillige europäische Berichtsrahmen AES parallel durchgeführt. 2011/2012 erfolgte dann die erste obligatorische AES-Erhebung in allen EU-Ländern (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 11 f., 15). Das Weiterbildungsverständnis unterscheidet gemäß der „Classification of Learning Activities“ „formal education“, „non-formal education“ und „informal education“ (vgl. Bilger/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013, S. 18 f.). Zusätzlich wird zwischen individuell berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung unterschieden (vgl. ebd., S. 103 f.). Die Erfassung des Anbietergefüges differenziert betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung und nicht-berufsbezogene Weiterbildung; für Aussagen über die Trägerstruktur werden Politische Parteien/Stiftungen separat ausgewiesen (vgl. ebd., S. 118 f.). Im Vergleich zur Verbundstatistik werden die übergeordneten Themenfelder innerhalb des AES etwas anders zusammengesetzt und zu umfassenderen Lernfeldern gebündelt. „Politik – Gesellschaft“ ist im AES um das Thema „Informationswesen“ ergänzt und in das Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ integriert. Dadurch erzielen das so neu kategorisierte Themenfeld und das übergeordnete Lernfeld im Vergleich deutlich höhere Anteilswerte: Immerhin 15 % der Weiterbildungsaktivitäten entfallen auf den Themenbereich „Politik, Gesellschaft, Informationswesen“ und mit 25 % macht das Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ – vermutlich durch die Hinzunahme des Themenbereichs „Sprachen“ – einen erheblichen Anteil an den Gesamtaktivitäten im nicht-berufsbezogenen Weiterbildungssegment aus (vgl. ebd., S. 126 ff.) – dies allerdings um den Preis, dass politische Bildung nicht mehr exakt zu beschreiben ist.

Wirkungen/„Output“
Die Erfassung der Wirkungen von Bildungsprozessen wird in der Erziehungswissenschaft insgesamt und auch in der Erwachsenenbildung (vgl. Ahl-



Weiterbildung ist ein wichtiger Schlüssel für Teilhabe und sozialen Aufstieg

Die Erfassung der Wirkungen von Bildungsprozessen wird in der Erziehungswissenschaft insgesamt und auch in der Erwachsenenbildung von großer Skepsis begleitet.

heim 2005, 2003; Uhl u. a. 2004) von großer Skepsis begleitet. Dies liegt zum einen vermutlich auch darin begründet, dass objektive Wirkungsaussagen mit hohen Anforderungen an das methodische Design empirischer Studien verbunden sind. Systematische Aussagen zur Wirkung von Weiterbildungsprozessen sind derzeit jenseits subjektiver Wirkungseinschätzungen jedenfalls noch kaum zu finden (vgl. z. B. Bilger u. a. 2013). Auch in der politischen Bildung wurden solche Studien inzwischen durchgeführt (vgl. z. B. Ahlheim/Heger 2006; Fritz u. a. 2006; Schlevogt 2006). Eine „objektive“ Messung der Wirkungen (politischer) Erwachsenenbildung wäre grundsätzlich auf der Grundlage der Re-Analyse großer Assessment-Studien wie PIAAC oder CiLL möglich, da sie vorhandene Kompetenzen methodisch kontrolliert erfassen. Allerdings müssten dazu zwei Bedingungen erfüllt sein: Zum einen müssten diese Studien als Längsschnittstudien verstetigt werden, zum anderen müsste die Erwachsenenbildung und damit auch die politische Bildung als Angebotsbereich differenziert erfasst werden. Dies ist z. B. in der PIAAC-Studie nicht hinreichend der Fall. Während über die erste Bedingung derzeit durchaus nachgedacht wird, würde sich die zweite nicht ohne ein explizites Engagement der (politischen) Bildungsforschung erreichen lassen. Ähnlich

stellt sich die Situation im Nationalen Bildungspanel dar.

Schlussbemerkungen

Die hier nur knapp referierten Beiträge können die vielfach beklagte Diskrepanz zwischen vitaler Praxis und begrenzter wissenschaftlicher Reflexion nicht widerlegen. Allerdings stellt sich die Lage je nach zugrunde gelegtem Verständnis von Bildungsforschung anders dar. Einem engen Verständnis von (empirischer) Bildungsforschung folgend, mangelt es tatsächlich an Forschungsarbeiten. Allerdings trifft diese Diagnose auch auf andere Bereiche der Erwachsenenbildungsforschung zu, jedenfalls dann, wenn man sich an dem anspruchsvollen Ziel der Identifikation von Bedingungen

Folgt man einem engen Verständnis von (empirischer) Bildungsforschung, mangelt es tatsächlich an Forschungsarbeiten zur politischen Bildung.

„erfolgreicher“ Lehr- Lern- und Bildungsprozesse orientiert. Gemäß einem weiter gefassten Verständnis mag die politische Bildung vielleicht nicht zu den intensiv behandelten Forschungsthemen zählen, ein marginales Schattendasein führt sie jedoch insbesondere in Anbetracht der jüngsten Publikationen nicht.

Gleichzeitig ist jedoch ersichtlich, dass die Sichtbarkeit der politischen Bildung u. a. durch die Internationalisierung der Bildungsforschung und durch die mit der europaweiten Standardisierung der (Weiter-)Bildungsberichterstattung einhergehenden Harmonisierungserwartungen unter Druck gerät. Verdienstvolle Publikationen wie die eingangs zitierten Sammelbände und Monographien mögen die notwendige und unverzichtbare Aufmerksamkeit zwar immer wieder auf die politische Bildung lenken. Eine regelmäßige Thematisierung des Angebots, der Teilnahme und der Wirkungen politischer Erwachsenenbildung ersetzt das jedoch nicht. Dies kann nur die kontinuierliche Bildungsberichterstattung sowie eine darauf aufbauende Forschung leisten. Mit PIAAC, CiLL, AES und der Verbundstatistik liegen hierfür zwar bereits grundsätzlich tragfähige Formate vor; bislang können sie anhand ihres jeweils zugrunde gelegten Merkmalskatalogs allerdings keine ausreichend differenzierten Aussagen über politische Bildung treffen. Hier gegenzusteuern, erfordert das Engagement von Akteuren der politischen Bildung ebenso wie der universitären und außeruniversitären Forschung. Denn „audit societies“ bergen das Risiko, dass in der öffentlichen Debatte nur noch jene Be-

reiche des Sozialen auftauchen, die über Formen der Selbst- und Fremdbeobachtung möglichst regelmäßig sichtbar gemacht werden können.

Literatur

Ahlheim, Klaus: Politische Erwachsenenbildung in Zeiten des Marktradikalismus. In: Klaus Ahlheim/ Horst Mathes (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften – Hannover 2011, Offizin, S. 10-40

Ahlheim, Klaus: Wirkungsoptimismus und Messbarkeitskepsis – Evaluation und Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, in: Praxis Politische Bildung 9, 1/2005, S. 17-25

Ahlheim, Klaus: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung – Schwalbach/Ts. 2003, Wochenschau Verlag

Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen – Schwalbach/Ts. 2006, Wochenschau Verlag

Becker, Helle: Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Abschlussbericht. Ein Projekt von bap und AdB – Essen, Berlin 2011. Online verfügbar unter: <http://p147937.webspaceconfig.de/homepage/wp-content/uploads/2011/10/Praxisforschung-Abschlussbericht.pdf>; zuletzt geprüft am 22.01.2014

Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 – Bielefeld 2013, WBV

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive – Weinheim 2013, Beltz Juventa

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 – Bielefeld 2014, WBV

Filla, Wilhelm: Die Alternative politische Bildung – Hannover 2013, Offizin

Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur

empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland – Weinheim 2006, Juventa Verlag

Gruber, Elke: Politische Bildung und Erwachsenenbildung. Skizzen zu einem fast vergessenen Verhältnis, in: Bernd Lederer (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs; Fortführung der Diskussion – Baltmannsweiler 2013, Schneider Verlag Hohengehren, S. 221-235

Hufer, Klaus-Peter: Einleitung, in: Klaus-Peter Hufer/Theo W. Länge/Barbara Menke/Bernd Overwien/Laura Schudoma (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung – Schwalbach/Ts. 2013, Wochenschau Verlag, S. 13-17

Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen; Perspektiven politischer Bildung – Bonn 2013, BpB

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. 2013, Wochenschau Verlag

Kalina, Ondřej: Erfolgreich, politisch, bilden. Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland – Sankt Augustin, Berlin 2010, Konrad-Adenauer-Stiftung, online verfügbar unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_20184-544-1-30.pdf?100722123229, zuletzt geprüft am 23.01.2014

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Baethge, Martin: Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung in Deutschland, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Bildungs- und Sozialberichterstattung – Wiesbaden 2006, Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 6), S. 129-145

Kuwan, Helmut/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland – Berlin 2006, online verfügbar unter: <http://doku.iab.de/externe/2006/k060217f03.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2014

Lange, Dirk: Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Bonn 2010, bpb

Länge, Theo W./Menke, Barbara: Vorwort, in: Klaus-Peter Hufer/Theo W. Länge/Barbara Menke/Bernd Overwien/Laura Schudoma (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung – Schwalbach/Ts. 2013, S. 9-11

Lederer, Bernd (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs – Fortführung der Diskussion – Baltmannsweiler 2013, Schneider Verlag Hohengehren

Negt, Oskar: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform – Göttingen 2010, Steidl

Nida-Rümelin, Julian: Philosophie einer humanen Bildung – Hamburg 2013, Edition Körber-Stiftung

Power, Michael: From risk society to audit society, in: Soziale Systeme 3, 1/1997, S. 3-21

Radtke, Frank-Olaf: Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem, in: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung – Opladen u. a. 2009, Budrich, S. 157-180

Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012 – Münster u. a. 2013, Waxmann

Ribolits, Erich: Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution – Wien 2013, Löcker

Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke: Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Bielefeld 2008, Bertelsmann

Rudolf, Karsten: Politische Bildung und Markt. Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien, Band I – Bidingen 2003, online verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1162/pdf/RudolfKarsten-2003-05-14_1.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014

Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung – Schwalbach/Ts., 4. Aufl. 2014, Wochenschau Verlag

Sander, Wolfgang: Politische Bildung, in: Rolf Arnold (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung – Bad Heilbrunn, 2. Aufl. 2010, Klinkhardt, S. 240-241

Schillo, Johannes: Aktuelle Bildungstrends, in: Trendbericht Politische Bildung 2013 – Schwalbach/Ts. 2013, Wochenschau Verlag, S. 8-19

Schlevogt, Vanessa: Evaluation der Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks Hessen e. V. Wirkungsanalyse zur Qualitätssicherung – Frankfurt/Main 2006, DGB-Bildungswerk Hessen

Schrader, Josef: Struktur und Wandel in der Weiterbildung – Bielefeld 2011, Bertelsmann

Strobel, Claudia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Gnags, Dieter: Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase, in: Magazin Erwachsenenbildung.at 13, 2011, S. 6-11

Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian: Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? – Gütersloh 2004, Bertelsmann Stiftung

Vorholt, Udo: Institutionen politischer Bildung in Deutschland. Eine systematisierende Übersicht – Frankfurt/Main u. a. 2003, Peter Lang

Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? – Schwalbach/Ts. 2013, Wochenschau Verlag



Professor Dr. Josef Schrader ist seit 2012 Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. in Bonn und seit Juli 2003 Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.



Dörthe Herbrechter ist seit 2013 Referentin des Wissenschaftlichen Direktors des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. in Bonn.

*Adresse: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn
E-Mail: schrader@die-bonn.de; herbrechter@die-bonn.de*

Multiprofessionalität als Chance!

Professionalisierung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Barbara Menke

Der Diskurs über die Professionalisierung und Professionalität in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wird meist von Defizitbeschreibungen bestimmt. In ihrem Beitrag fragt Barbara Menke, warum das so ist und ob nicht gerade die professionelle Heterogenität und die Offenheit des Feldes eine Chance bieten, flexibel auf gesellschaftliche Herausforderungen – z. B. in der multiethnischen Gesellschaft – zu reagieren. Sie beschreibt die Bedeutung, die die Fort- und Weiterbildung für die in der politischen Bildung tätigen Referentinnen und Referenten hat und fordert ein neues Selbstbewusstsein der politischen Bildner/-innen.

Professionalisierung und Professionalität steht in der Weiterbildung und damit auch in der außerschulischen politischen Jugendbildung seit langem in der Diskussion.¹ Der Diskurs darüber wird ganz überwiegend bestimmt von Defizitbeschreibungen. Beklagt wird, dass der Profession so ziemlich alles fehle, was Professionalisierung ausmache. Das ist z. B. eine originäre Bezugswissenschaft, die sachbezogenes sowie methodisch-didaktisches Wissen bereitstellt und dazu die theoriegeleitete empirische wie normative Reflektion liefert. Vermisst wird auch ein entsprechendes und damit nicht beliebiges Studium, von dem eine identitätsstiftende Wirkung ausgehen könne. Was darüber hinaus für alle sichtbar der politischen Bildung fehle, seien Rang und Status eingeführter akademischer Professionen, die wie die der Mediziner/-innen, der Juristinnen und Juristen oder der Lehrer/-innen über einen spezialisierten Wissenskörper auf der Grundlage berufsethischer und qualifikatorischer Standards und damit über ein gesellschaftliches Mandat für ein bestimmtes Handlungsmonopol verfügten. Folgerichtig gebe es auch keine selbstorganisierten Berufsverbände mit bestimmten fachlichen bzw. tätigkeitsbezogenen Ansprüchen.²

Blickt man vor diesem Hintergrund auf die Weiterbildung und speziell auch auf die außerschulische politische Jugendbildung, dann sind diese Kriterien und Indikatoren in der Tat nicht gegeben. Das Gros

Der Ausbildungshintergrund der in der politischen Bildung Tätigen ist heterogen, in der Regel aber akademisch grundiert.

der hier pädagogisch Tätigen ist „neben- oder freiberuflich, partiell auch ehrenamtlich beschäftigt, wohingegen eine hauptberufliche Tätigkeit meist den wenigen leitend und planend-disponierend (sowie akquirierend) Tätigen vorbehalten bleibt.“³

Auch der Ausbildungshintergrund der in der politischen Bildung Tätigen ist heterogen, in der Regel aber akademisch grundiert. Das geht aus einer BMBF-Befragung aus dem Jahre 2004 hervor. Von den Befragten hatte die Hälfte ein Universitäts- (50 %) und eine knappe Fünftel (19 %) einen Fachhochschulabschluss. Die Heterogenität bezieht sich dabei auch auf den pädagogischen Ausbildungshintergrund. 21 % der Befragten verfügten über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium, 18 % über ein Pädagogikstudium, weitere 18 % über eine trägerspezifische Ausbildung, ein knappes Drittel über eine sonstige pädagogische Ausbildung. Fast ¼ konnte keinen pädagogischen Bildungsabschluss nachweisen.⁴



Fortbildung von ARBEIT UND LEBEN zur Qualifizierung von Teamerinnen und Teamern

Soweit der Ausbildungshintergrund. Uneinheitlich ist auch die konkrete berufliche Situation. Hier darf nicht verschwiegen werden, dass gerade

1 Vgl. zusammenfassend *Helle Becker*: Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland – Essen/Berlin 2011; abrufbar unter: <http://www.adb.de/node/248> (Letzter Zugriff: 28.01.2014)

2 Vgl. *Falk Scheidig*: Profession, Professionalisierung und Professionalität politischer Erwachsenenbildung. Eine vorläufige Bilanz, in: *Journal für politische Bildung* 4, 2013, S. 9

3 *Falk Scheidig*: Professionalität politischer Erwachsenenbildung? Professionalität(shemmnisse) in einem entgrenzten und prekären Berufsfeld, in: *POLIS* 3, 2013, S. 10

4 Vgl. *Susanne Kraft*: Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung, in: *DIE-Fakten*, Juli 2005; abrufbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf (Letzter Zugriff: 28.01.2014)

für das letzte Jahrzehnt in der Erwachsenen- und außerschulischen politischen Jugendbildung eine „intra-segmentäre Polarisierung“⁵ zu verzeichnen ist. Die Scheidelinie verläuft zwischen festangestellten (hauptberuflichen) Weiterbildner/-innen (vor allem im öffentlich finanzierten Bereich) und der Gruppe der Honorarkräfte (nebenamtlich Tätigen), die meist unmittelbar die pädagogische Arbeit leisten. Letztere leben, was ihre Einkommen und berufliche Situation anbetrifft, sehr häufig an der Prekariatsgrenze. Für die Profession als Ganze ist aber gerade die Professionalisierung dieser Gruppe von zentraler Bedeutung. Das gilt natürlich auch für die Nebenamtler selber, die sich durch Professionalisierung profilieren und – angesichts der demografischen Entwicklung – vermutlich mittelfristig nicht mit den schlechtesten Chancen auch beruflich etablieren könnten.

Es ist wichtig die Professionalisierungsdebatte selbstständig und selbstbewusst zu führen und Konzepte und Modelle zu entwickeln und zu realisieren.

Deshalb bleibt es für die Erwachsenen- wie für die außerschulische politische Jugendbildung wichtig, die staatlichen Stellen auch in Zukunft an ihre politische Verantwortung für das lebensbegleitende, non-

formale Lernen zu erinnern. Wichtig ist aber zugleich, selbstständig und selbstbewusst die Professionalisierungsdebatte zu führen und dazu Konzepte und Modelle zu entwickeln und möglichst auch zu realisieren.

Um Letzteres erfolgreich tun zu können, muss vor-herhand die Defizitorientierung in Hinblick auf die Professionalisierungsfrage mindestens kritisch hinterfragt werden. Warum, so lautet die Gegenfrage, kann nicht gerade in der Ausgangsheterogenität, genauer gesagt in der akademisch grundierten Multiprofessionalität der meisten in der Weiterbildung Tätigen auch eine Chance liegen, sogar besseren Anschluss an zeitgemäße Professionalisierungskonzepte zu finden, als es den herkömmlichen, gutsituierten, dabei auch eingefahrenen und wenig flexiblen Professionen der formalen Bildung möglich ist?

In dieser Hinsicht ist ein Blick über den Zaun der Weiterbildung, zum Beispiel in die aktuelle Diskussion um das Schulsystem und die Schulreform, aufschlussreich und erhellend. Angesichts der sozi-

Kann nicht in der Heterogenität und Multiprofessionalität der in der Weiterbildung Tätigen auch eine Chance liegen, einen besseren Anschluss an zeitgemäße Professionalisierungskonzepte zu finden?

alen Heterogenität und der multiethnischen Herkunft der Schüler/-innen wird dort nämlich die Überforderung einer hauptsächlich an fachlicher Kognition und sehr viel weniger an Teamfähigkeit und Arbeitsteilung ausgerichteten Profession immer deutlicher und die Forderung nach multiprofessionellen Teams als zeitgemäße personelle Ausstattung für eine Schule von Morgen immer lauter.⁶



© ARBEIT UND LEBEN

Anschluss an zeitgemäße Professionalisierungskonzepte finden

Die zuletzt genannte Forderung hat im Übrigen auch mit einem, der rapiden Veränderung der Welt geschuldeten, „Gestaltwandel des Lernens“⁷ zu tun, der Schule und Universität, aber gerade auch die non-formale (und auch die informelle) Bildung stärkstens berührt.

Wolfgang Seitter, von dem der Begriff des Gestaltwandels übernommen ist, versteht darunter eine zunehmende Ubiquität von Wissen, die bestimmt ist von einer „Temporalisierung“, „Topographisierung“ und Digitalisierung des Lernens im Lebenslauf. Gemeint ist damit eine zunehmende Wissensbasierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche, die bestimmt ist durch eine „dramatische Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens“, eine

5 Julia Alfänger/Robert Cywinski/Arne Elias: Weiterbildung als Beruf. Zur Notwendigkeit, Profession und Prekarität gemeinsam zu denken, in: POLIS 3, 2013, S. 13

6 Vgl. Christine Böckelmann: Chancen multiprofessioneller Teams für den Arbeitsplatz Schule, in: Journal für Schulentwicklung 1, 2012, S. 36 ff.

7 Für das Folgende vgl.: Wolfgang Seitter: Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 57 Beiheft, 2011, S. 122 ff.

neue Vielfalt der Orte, an denen Lernen stattfinden kann und schließlich damit eng zusammenhängend, eine wachsende Bedeutung der digitalen Medien für das Lernen insgesamt. Wie wenig auf diesen Gestaltwandel des Lernens durch ein traditionell berufsständig bestimmtes und damit enges Professions- und Professionalitätsverständnis angemessen reagiert werden kann, zeigen die skizzierten Nöte des Schulsystems.

Zu Recht wird deshalb darauf hingewiesen, dass Professionalität in der Weiterbildung mehr ist als die „äußere Positionierung im Laufbahngefüge“⁸, mehr auch als die Lizenz, einen Beruf ausüben zu dürfen. Zeitgemäße Professionalität in der Erwachsenenbildung und auch in der außerschulischen politischen Jugendbildung bedeutet nach *Wiltrud Giesecke* „die Fähigkeit unter einer Leitaufgabe auf einem hohen wissenschaftlichen und theoretischen Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Menschen beziehen. [Solche Professionalität] geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgaben, Lösungen, Deutungen, Interpretationen, Diagnosen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind und Handlungen nach sich ziehen“.⁹ Zusammenfassend wäre Professionalität damit „kein Zustand der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung.“¹⁰

Professionen mit geronnenen Berufsbildern und einförmigen Laufbahnen tun sich gerade mit den hier angesprochenen wandelnden Verhältnissen und neuen Aufgaben und Berufssituationen außerordentlich schwer. Eine Profession wie die Erwachsenen- und die außerschulische politische Jugendbildung, der ggf. noch gesetzlich verordnete (beamtenförmige) Laufbahnen fehlen und deren Angehörige aus ganz unterschiedlichen professionellen „Welten“ stammen, damit sehr verschiedene Blickwinkel auf die gemeinsame Sache mitbringen, können sich vermutlich sehr viel leichter

8 *Sylvia Kade*: Novizen zum Berufseinstieg – Tragischer versus ironischer Umgang mit Nichtwissen, in: *Ulrike Heuer/Ruth Siebers* (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Giesecke – Münster 2007, S. 100 ff.

9 *Wiltrud Giesecke*: Professionalität und Erwachsenenbildung. PowerPoint zu 40 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs – 5 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich am 1. Oktober 2012 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl; abrufbar unter: http://wba.or.at/_pdfs/Keynote_Giesecke_ProfessionalittundEB.pdf (Letzter Zugriff: 28.01.2014)

10 *Dieter Nittel*: Von der Mission zur Profession. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Bielefeld 2000, S. 85



© ARBEIT UND LEBEN
Partizipative Lernkultur – Teamer/-innen-Fortbildung bei ARBEIT UND LEBEN

auf rasche Veränderungen, wandelnde Bedürfnisse und Bedarfe einstellen. Das ist aber nur dann ein Vorteil, wenn es der Profession der Erwachsenen- und außerschulischen politischen Jugendbildung gelingt, sich diskursiv über ihre Kernanliegen, ihre ethisch-normative Ausgangsbasis und auf einen Set an unverzichtbaren beruflichen Wissensbeständen und professionellen Kompetenzen verständigen kann und sich auch darüber im Klaren ist, auf welchen Wegen und in welchen Formen und Formaten entsprechende Angebote an Berufsanfänger/-innen und erfahrene Kolleginnen und Kollegen weiter vermittelt werden können.

Kernanliegen der Profession ist „die Herausbildung einer partizipativen demokratischen Lernkultur“.

Über die Ausprägung einer solchen Verständigung haben sich jüngst *Nadine Balzter* und *Achim Schröder* Gedanken gemacht und dabei

die wissenschaftliche Diskussion und einschlägige Befragungen von Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Jugendbildung seit der Jahrtausendwende in ihre Betrachtungen einbezogen.¹¹ Kernanliegen der Profession ist demnach „die Herausbildung einer partizipativen demokratischen Lernkultur“. Auf dem Weg dahin, sollen die Kompetenzen gerade der nachwachsenden Generationen zur kritisch-rationalen Urteilsbildung und zu verstärkter Teilhabebereitschaft an Gesellschaft und Politik entwickelt und gestärkt werden. Das Bildungsziel der Mündigkeit, die Überwindung der gerade bei den Jüngeren

11 *Nadine Balzter/Achim Schröder*: Persönliche und politische Orientierung durch außerschulische politische Jugendbildung. Erkenntnisse einer bundesweiten Evaluation, in: *POLIS 3*, 2013, S. 14 ff.

ausgeprägten Skepsis gegenüber der institutionell verfassten Politik, der Abbau von fremdenfeindlichen Einstellungen, vermehrte Sensibilität gegenüber gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und für die eigene Verantwortung gegenüber den dunklen Kapiteln der deutschen Geschichte sind weitere konstitutive (und auch selbstgesetzte) Ziele der außerschulischen politischen Jugendbildung in der Bundesrepublik Deutschland.



Die Bedeutung der digitalen Medien für das Lernen wächst

Zu ihrer Realisierung haben sich handlungsorientierte Methoden (Rollen- und Planspiele, Theater, Projektarbeit, Openspace, Zukunftswerkstätten etc.) etabliert. Wie schon in den Anfängen der Profession ist schließlich der Beutelsbacher Konsens, vor allem das Überwältigungsverbot so etwas wie das „Kernelement der beruflichen Ethik“¹² der politischen Bildung.

Der Fort- und Weiterbildung kommt eine besondere Bedeutung für Konstituierung und Weiterentwicklung der Profession zu.

Es kann vor diesem Hintergrund kein Zweifel daran bestehen, dass der Fort- und Weiterbildung in der Politischen Bildung Tätigen eine besondere Bedeutung für

Konstituierung und Weiterentwicklung der Profession zukommt. An die entsprechenden Angebote sind insofern besondere Anforderungen zu stellen, als sie sowohl die neuen Herausforderungen an die Profession als auch ihre Identität stiftenden Kerne und Wissensbestände abbilden müssen. Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten, vom Bundesarbeitskreis AR-

¹² Klaus Waldmann: Eine komplexe und vielfältige Tätigkeit. Zum Professionsverständnis in der politischen Jugendbildung, in: Journal für politische Bildung 4, 2013, S. 32 ff.

BEIT UND LEBEN durchgeführten und von wissenschaftlicher Expertise (Klaus-Peter Hufer, Bernd Overwien) getragenen Projekt: „ProPol: Professionalisierung in der politischen Bildung“ liegt nun der Versuch eines solchen Angebotes vor.¹³

Auf der Grundlage von Texten zum Selbstverständnis, zur Identität, zu den zentralen Begriffen und den Bezugswissenschaften der Profession werden darin Module entwickelt, die Grundverständnis, Herkunft und Status der politischen Bildung sowie ihre Herausforderungen im Spannungsfeld von Teilnehmenden-Wünschen/-Bedarfen und gesellschaftlichen wie politischen Entwicklungen in didaktisierter Form enthalten.¹⁴ „Aus der Sicht der Projektgruppe sollen diese Kernmodule »Essentials« für einen profiliertes und vor Legitimationszweifeln geschütztes professionelles Handeln in der außerschulischen politischen Jugendbildung sein.“¹⁵

Diese Essentials, die unverzichtbar sind, sind in die Formulierung von neun Weiterbildungsmodulen für die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung eingegangen. Diese sind:

1. Die Philosophie des Faches
2. Bezugswissenschaft Politikwissenschaft
3. Politische Bildung und ihre Geschichte
4. Politikdidaktik – eine Nachbardisziplin?
5. Die Koordinaten – Das Bezugssystem politischer Bildung
6. „Handwerkszeug“: Methodik und Didaktik
7. Spezifika der politische Erwachsenenbildung
8. Spezifika der außerschulischen politischen Jugendbildung
9. Wer „lernt“ wie und warum?

Die Auflistung der Module macht deutlich, dass hier hauptsächlich die fachliche Professionalität in den Mittelpunkt gestellt wird. Diesem Ansatz liegt zugrunde, dass die zentrale Bezugswissenschaft für die politische Bildung die Politikwissenschaft ist.

Über das genannte Angebot wird gegenwärtig in der wissenschaftlichen und verbandlichen Literatur

¹³ Klaus-Peter Hufer u. a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung – Schwalbach/Ts. 2013

¹⁴ Vgl. Johannes Schillo: Im Fokus: Professionsentwicklung. Ein Literaturbericht, in: Journal für politische Bildung 4, 2013, S. 40 ff.

¹⁵ Klaus-Peter Hufer/Barbara Menke: Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, in: Journal für politische Bildung 4, 2013, S. 20

breit diskutiert.¹⁶ Vor allem über Wege und Formate, mit denen dieses oder mögliche andere Angebote den in der außerschulischen politischen Jugendbildung Tätigen nahe gebracht werden, lohnt sich weiteres Nachdenken. Ob die Hochschule ein geeigneter „Reflexionsort“ für die außerschulische politische Bildung¹⁷ ist, darüber kann füglich gestritten werden. Punktuelle, vereinzelte Veranstaltungen, um die genannten Angebote zu vermitteln, greifen aber auf jeden Fall zu kurz. Auch hier lohnt ein Blick auf die empirische Forschung zur Weiterbildung schulischer Lehrkräfte, aber auch auf die Praxis in der Weiterbildung. Längst ist bekannt, dass Fortbildung nur dann wirksam und nachhaltig sein kann, wenn sie als kontinuierlicher Prozess angelegt wird, der klare und starke Inputs enthält, aber eben auch Phasen der Einübung im konkreten Arbeitsablauf und Phasen der Reflexion über das Gelernte wie über das auf dieser Basis Ge-

tane.¹⁸ Werden die skizzierten Angebote in den beschriebenen Formaten intensiv und kontinuierlich genutzt und das sowohl von Haupt- als auch von Nebenamtlichen, vor allem aber von den beruflichen Anfängerinnen und Anfängern, dann ist das oft beklagte multiprofessionelle Herkommen kein „Defizit“, sondern vermutlich eher eine Chance für die Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung.



Barbara Menke ist Bundesgeschäftsführerin von ARBEIT UND LEBEN und Vorstandsmitglied im Bundesausschuss Politische Bildung (bap). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Grundsatzfragen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

E-Mail: menke@arbeitundleben.de

¹⁶ Vgl. Johannes Schillo: Im Fokus: Professionsentwicklung, S. 47 ff.

¹⁷ Vgl. Julika Bürgin/Bettina Lösch: Die Hochschule als wissenschaftlicher Reflexionsort für die außerschulische politische Bildung. Eine strukturpolitische Initiative, in: Journal für politische Bildung 4, 2013, S. 40 ff.

¹⁸ Vgl. Frank Lipowsky: Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung; abrufbar unter: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Lernen.pdf (Letzter Zugriff: 28.01.2014)

Bildungsurlaub – „Oldtimer“ oder Zukunftsmodell?

Nutzungstendenzen, bildungspolitischer Rahmen und die politische Weiterbildung

Norbert Reichling

Die Freistellung von Arbeitnehmer/-innen für Weiterbildungszwecke durch entsprechende gesetzliche Regelungen hat – wiewohl in 13 Bundesländern gesetzlich geregelt – derzeit nicht gerade politische Hochkonjunktur. Was führte zu diesem Zustand? Wie nutzen die Berechtigten diese Option? Und was bewegt sich in diesem Arbeitsfeld ungeachtet der geringen öffentlichen Beachtung – pädagogisch wie bildungspolitisch? Norbert Reichling möchte mit seinem Beitrag zeigen, dass der Bildungsurlaub weiterhin, auch für die politische Bildung, spannende Optionen bietet und sich weiterentwickelt.

Schon die Vokabel „Bildungsurlaub“ ist ein wenig ins Abseits geraten – nur noch diejenigen, die dieses Recht in Anspruch nehmen oder geeignete Bildungsangebote vermarkten wollen, benutzen sie relativ zwanglos. Soweit Bildungspolitiker/-innen darüber überhaupt sprechen, ziehen sie Begriffe wie „Bildungsfreistellung“, Qualifizierung oder Arbeitnehmerweiterbildung vor, weil sie zumeist die gesamtgesellschaftliche und auch wirtschaftliche Nützlichkeit dieses Instituts glauben herausstellen zu müssen. Und die Teilnahmezahlen in diesem Angebotssegment der Weiterbildung sind nicht in die erwarteten Größenordnungen gewachsen, sondern bewegen sich bei maximal 500.000 Personen bundesweit.¹

Diese Schlaglichter verweisen allesamt auf eine bildungspolitische Klimaverschiebung der letzten Jahrzehnte und auf deutliche Interessendivergenzen in der Angelegenheit „Bildungsurlaub“. Auch das Erfordernis zu unterscheiden, ob jeweils vom Rechtsinstitut, von der Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung oder von einem erwachsenen-bildnerischen Angebotsformat gesprochen wird, ist zu beachten: „Bildungsurlaub“ steht für all das, und alle drei genannten Dimensionen haben seit den 1970er Jahren relevante Veränderungen erfahren.

„Great expectations ...“ – die Vorgeschichte

Am Beginn dieser Entwicklungen standen gewerkschaftliche Forderungen und bildungspolitische Re-

formutopien. Es ging um nachholende Chancengleichheit: Begabungsreserven für die Gesellschaft zu mobilisieren und individuelle Aufstiegschancen zu eröffnen, indem ein besonderes Zeitbudget zur Verfügung gestellt wird. Eine Bildungsoffensive für vom etablierten Bildungssystem Vernachlässigte – Arbeitnehmer, Geringqualifizierte, „Bildungsverlierer“, wie man heute sagen würde – war intendiert. Und zugleich stand im Hintergrund die Idee einer integrierten Bildung Pate, die kein großes Aufhebens um eine Scheidung von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung machen sollte. Für die Gewerkschaften, die sich in den vergangenen fünf Jahrzehnten am kontinuierlichsten für den Bildungsurlaub stark gemacht haben, stand dabei auch der Gedanke Pate, die Vielzahl ihrer Aktiven besser zu qualifizieren. Für linke Gewerkschafter und Sozialdemokraten umschloss diese Idee auch die Hoffnung, via Massenbildung zu einer Neuorientierung der in den 1950er Jahren geschwächten Gewerkschaften beitragen zu können. 1966 und 1968 brachte die SPD-Fraktion – inspiriert von Hans Matthöfer (damals auch Leiter der Bildungsabteilung der IG Metall) – dazu Gesetzesinitiativen im deutschen Bundestag ein, die aber scheiterten. Dies blieb auf Bundesebene bis heute so, obwohl die Bundesrepublik Deutschland sich 1976 mit einem Abkommen im Rahmen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) verpflichtete, in Übereinstimmung mit den „innerstaatlichen Gepflogenheiten“ den Bildungsurlaub zu fördern.²

Mit den frühen bildungspolitischen Vorstößen war unauflöslich die Vorstellung von Lernformen verknüpft, die „niedrigschwellig“, aber nachhaltig Impulse zu geben vermögen: einen Anstoß

Lebenslanges Lernen war als emanzipative Freisetzung ungeahnter Potentiale für Individuum, Gesellschaft und eine lebendige Demokratie gedacht.

zu Engagement und lebenslangem Lernen also, das damals noch nicht mit der Konnotation lebenslänglichen Zwangs behaftet war, sondern als emanzipative Freisetzung ungeahnter Potentiale für Individuum, Gesellschaft und eine lebendige Demokratie gedacht war.

Der Bildungsurlaub sollte eine Tür öffnen für lebensgeschichtliche Aufbrüche und damit das lebenslange Lernen auch für diejenigen attraktiv machen, die vorher keine guten motivierenden Bildungserfahrungen gemacht haben. „Durch einen gesetzlich gesicherten Rechtsanspruch auf

¹ Und dies ist eine überaus optimistische Schätzung – vgl.

Lothar Janssen/Theo W. Länge: Das Recht auf Bildungsurlaub, in: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung – Hamburg 2002, VSA-Verlag; S. 59-67, hier: S. 66

² Vgl. den Text der Konvention Nr. 140: https://s3.amazonaws.com/normlex/normlexexotic/DE/DE_C140.htm (Abruf 13.01.2014).

Bildungsurlaub wird sozusagen auch öffentlich zur Norm gemacht, daß sich jeder als Erwachsener noch weiterbilden kann, muß und auch soll.“³

Eine Idee sickert durch ...

Gesetzliche Fixierungen eines Rechts auf Bildungsfreistellung hat es also bis zur Gegenwart nur auf Länderebene gegeben, mit den dem föderalistischen System eigenen Ungleichzeitigkeiten, Nuancen und Differenzen.⁴ Die ersten Ländergesetze zum Bildungsurlaub entstanden seit Beginn der 1970er Jahre – den Startschuss gab das Land Berlin im Jahre 1970. Daneben gibt es eine unübersehbare Vielzahl tarifvertraglicher Festbeschreibung von Bildungsfreistellung, geschätzt auf mindestens 500 Einzelregelungen.⁵

Anspruchsberechtigt sind in der Regel Arbeiter und Angestellte, in einigen Ländern auch Auszubildende. Zu den anerkanntsfähigen Lehrinhalten zählen neben politischer und beruflicher Weiterbildung manchmal auch Anteile kultureller Bildung, sogenannte Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen oder die explizite Befähigung zum ehrenamtlichen Engagement.

Grundsätzlich lassen sich mehrere „Generationen“ dieser Gesetze identifizieren: In den 1970er Jahren waren die verabschiedeten Regelungen ein Aus-



Immer wieder Anlass zu Kontroversen und Kampagnen: Was gehört zum Bildungsurlaub, was nicht?

In den 1970er Jahren waren die Regelungen ein Ausfluss sozialliberalen Bildungsoptimismus' und eng verbunden mit den Zielen der Bildungsexpansion, der Mobilisierung verschütteten Humankapitals und der individuellen Mobilisierung.

fluss sozialliberalen Bildungsoptimismus' und, wie erwähnt, eng verbunden mit den Zielen der Bildungsexpansion, der Mobilisierung verschütteten Humankapitals und der individuellen Mobilisierung zugleich. Die Gesetze der 1980er und frühen 1990er Jahre zeigten bereits vielfache Verschiebungen der Gewichte insofern auf, als der Akzent hier stärker auf der Qualifizierung der Arbeitsmarkt-Teilnehmer/-innen lag – eine Umorientierung, die übrigens *auch* auf der Nachfrage- und Teilnahme Seite stattfand. Seither sind vor allem „nachholende“ Anstrengungen in den neuen Bundesländern zu verzeichnen, die je nach politischer Mehrheit in unterschiedlicher Akzentuierung auf diese Traditionstränge Bezug nehmen.⁶

Einige der jüngeren Bildungsfreistellungsgesetze haben den Versuch gemacht, über das Instrument einer partiellen Lohnerstattung an die Arbeitgeber das Konfliktpotenzial dieses Feldes zu entschärfen,

³ Willy Strzelewicz: Die Bedeutung des Bildungsurlaubs für die gesellschaftspolitische Entwicklung, in: Karl Neumann (Hrsg.): Urlaub für Bildung? herausgegeben im Auftrag der Evangelischen Akademien – Bad Boll o. J. (1969), S. 7-11, hier: S. 11

⁴ Diese Differenzen erscheinen grundsätzlich aus der „Vogelperspektive“ geringfügig, stellen aber für Anbieter von Bildungsurlaubsveranstaltungen über Ländergrenzen hinweg ein erhebliches Bürokratieproblem dar. 2004 unternahmen fünf norddeutsche Bundesländer einen Vorstoß zur Harmonisierung der Grundsätze und Verfahren. Ergebnisse sind dem Autor nicht bekannt geworden, die Ergebnisse einer Facharbeitsgruppe scheinen im Sande verlaufen zu sein (vgl. Niedersächsischer Landtag, Drucksache 15/2591).

⁵ Vgl. Janssen/Länge 2002, S. 60

⁶ Vgl. als immer noch relevante Zusammenfassung des Entwicklungsstands Mitte der 1990er Jahre: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/1996: Bildungsurlaub. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht



© Bildungswerk der Humanistischen Union

Gruppenarbeit im Bildungsurlaub

so in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Ähnliche Intentionen sind in einigen Ländern mit „Kleinbetriebe“-Schutzklauseln verbunden, die deren Beschäftigte entweder vom Freistellungsrecht ausnehmen oder nur diesen Arbeitgebern Lohnerstattung zusichern.

Die Konfliktintensität der 1980er und frühen 1990er Jahre, als – mit Schwerpunkt in NRW – jährlich mehr als tausend Arbeitsgerichtsverfahren um Begriffsauslegungen, Reichweite und Verfahren dieser Freistellung geführt werden mussten, scheint Vergangenheit zu sein. Manche Beobachter vermuten, dass diese neue Gelassenheit auf Arbeitgeberseite mit einer neuen Generation von Personalverant-

wortlichen einhergeht, die pragmatischer als ihre Vorgänger die Potenziale des Bildungsurlaubs für Personalentwicklung erkennt.⁷

Das Bundesverfassungsgericht hatte bereits 1987 klargestellt, dass die Grundkonstruktion der Bildungsurlaubsgesetze eine legitime Lastenverteilung vorsieht, an der der Staat (als Förderer der Bildungs-Infrastruktur), die einzelnen Bildungsinteressierten (mit ihren Teilnahmegebühren) und die Betriebe (mit den Kosten der Freistellung) gleichermaßen beteiligt

sind.⁸ Doch der Preis, der für die stillschweigende und halbe Akzeptanz zu zahlen war, sind auch

7 Vgl. *Bernhard Eul-Gombert*: Bildungsurlaub in NRW – Chancen und Strategien. Ein Blick auf die Entwicklungen der letzten Jahre, aktuelle Trends und nutzbare Potenziale (Vortrag 2011), www.bildungsurlaub.de/files/Bildungsurlaub%202001%20bis%202011%20-%20Trends%20und%20Marketingstrategien.pdf (Abruf 15.01.2013)

8 Vgl. *Bildungswerk der Humanistischen Union NRW* (Hrsg.): Bildungsurlaub zwischen Rechtsprechung und Pädagogik – Essen 1995, im Druck vergriffen, online: www.hu-bildungswerk.de/index.php?action=publikationen_werkheft3 (Abruf 15.01.2014)

Überblick über Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsgesetze				
Bundesland	Start	Gesetz	letzte Änderung	Teilnahmequote je Jahr ⁹
Berlin	1970	Berliner Bildungsurlaubsgesetz	1999	keine Angaben
Brandenburg	1993	Brandenburg. Weiterbildungsgesetz	2006	0,4 % (2012)
Bremen	1975	Bremisches Bildungsurlaubsgesetz	2010	3 % (2011)
Hamburg	1974	Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz	2009	keine Erhebung
Hessen	1974	Hessisches Bildungsurlaubsgesetz	2009	0,49 % (2010)
Mecklenburg-Vorpommern	2001	Bildungsfreistellungsgesetz	2005	0,06 % (2010)
Niedersachsen	1975	Niedersächsisches Bildungsurlaubsgesetz	1999	1,25 % (2008)
Nordrhein-Westfalen	1984	Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz	2009	keine Erhebung
Rheinland-Pfalz	1993	Bildungsfreistellungsgesetz	2012	2 % (2011)
Saarland	1990	Bildungsfreistellungsgesetz	2010	0,44 (nur polit. Bild., 2006)
Sachsen-Anhalt	1998	Bildungsfreistellungsgesetz	2005	0,09 % (2011)
Schleswig-Holstein	1990	Weiterbildungsgesetz Schleswig-Holstein	2012	0,76 % (2012)

9 Nach den Angaben der zuständigen Länderbehörden, Landesparlaments-Drucksachen und der Bundestags-Drucksache 17/4786 (Februar 2011) – Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sowie *Christiane Jäger*: Bildungsfreistellung: Individueller Rechtsanspruch im Kontext Lebenslangen Lernens, in: *Außerschulische Bildung*, Heft 2/2007, S. 174-179

Anpassungsleistungen der Teilnehmenden (die immer mehr auf berufliche, der Arbeitsplatzqualifikation zuträgliche Bildung setzen) und der Weiterbildungspolitik, die fast überall auf eine offensive Werbung für dieses soziale Grundrecht verzichtet hat. Im Land Sachsen-Anhalt ist die Freistellung gar auf berufliche und berufsnahe Themen begrenzt. Bei der jüngsten Novellierung des nordrhein-westfälischen Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes (AWbG) wurde 2009 eine Anrechenbarkeit von zwei Tagen betrieblicher Fortbildung auf den Gesamtanspruch eingeführt, die in der Praxis allerdings keine relevante Rolle spielt.



© Bildungswerk der Humanistischen Union

Eine didaktische Chance längerer Seminare – der Ortswechsel: Seminargruppe im Liebermann-Haus Berlin

Einige Modifizierungen der Gesetze – so in Hessen und Nordrhein-Westfalen – gingen auch auf veränderte europarechtliche Gegebenheiten zurück: Die Dienstleistungsrichtlinie der EU wurde nämlich von der Europäischen Kommission als unvereinbar mit der hier und da vorgesehenen „Privilegierung“ der im Land ansässigen und anerkannten Anbieter beim Anerkennungsverfahren angesehen, was zu einem „Vertragsverletzungsverfahren“ gegen die Bundesrepublik und in mehreren Ländern (z. B. NRW und dem Saarland) zu Änderungen führte.

Die Nutzungs-Seite

Auch der Deutsche Bildungsrat und die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung hatten Anfang der 1970er Jahre hohe Erwartungen in das Projekt „Bildungsurlaub“ gesetzt; sie gingen von einer Inanspruchnahme durch ca. 15 % der Arbeitnehmer/-innen aus. Tatsächlich hat es zeitweise Nutzungsquoten von bis zu 6 % in den Stadtstaaten und 2-3 % in den Flächenstaaten gegeben – Werte, die in der Gegenwart fast flächendeckend deutlich niedriger liegen. Datenlage und „Monitoring“ sind insgesamt äußerst unbefriedigend: Manche Bundesländer (wie Hamburg und NRW) haben jegliche statistische Erfassung eingestellt, andere – wie das Land Berlin – stellen nur einzelne Daten zur Verfügung, obwohl systematische Erhebungen

vorliegen.¹⁰ Die niedrigen Quoten der Nutzung werden oftmals nicht explizit genannt – manchmal wohl auch, um keine Debatte über Relevanz und Entbehrlichkeit aufkommen zu lassen.¹¹

Die ausführliche Berichterstattung einiger Bundesländer – z. B. Hessens – erlaubt differenzierte Einblicke, die eine Berücksichtigung durch Politik, Anbieter und Bildungsberatung nahelegen würden: in das relative Übergewicht der Angestellten und des Öffentlichen Dienstes etwa, in die Dominanz weiblicher Teilnehmender in der beruflichen und männlicher Teilnehmender in der politischen Weiterbildung, eine hier wie in vielen anderen Ländern erkennbare Ausdifferenzierung der Anbieterland-

¹⁰ Die lückenhaften Daten lassen vermuten, dass Berlin eine Freistellungs-Nutzungsquote von ca. 0,6 % aufweist.

¹¹ Übrigens lässt auch die wissenschaftliche Befassung mit Weiterbildungsdaten seit geraumer Zeit eine nennenswerte Berücksichtigung der Bildungsfreistellung vermissen – oft sogar gänzlich. Dies mag mit der Einführung abstrakterer und international kompatibler Analysekatoren zusammenhängen; vgl. *Andreas Seiverth*: Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik, in: Dieter Gnahn u. a.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2 – Bielefeld 2008, W. Bertelsmann-Verlag, S. 89-94

schaft, aber auch in Ansätzen eine Perspektive auf Wirkungen und Nutzungskontexte.¹²

In den wenigen vorliegenden Länderberichten sind extrem divergierende Entwicklungen zu beobachten: Steigerungen und Schrumpfungen der Teilnahme, Bedeutungsverlust und gutes „standing“ der politischen Bildung, Zunahme und Abnahme der Anbieterzahl u.v.m. Doch die Lückenhaftigkeit und Heterogenität der vorhandenen Daten erlaubt über solch vage Feststellungen hinaus fast keine summierenden oder gar analytischen Aussagen.

Der unvollständige empirische Überblick zeigt aber: Bildungsurlaub wird heute mehrheitlich für berufsnahe Inhalte genutzt – für informationstechnologische Grundbildung, für die „soft skills“ der Kommunikation, Präsentation, Teamfähigkeit, Arbeits- und Organisationstechniken, auch für den Fremdsprachenerwerb. Darin steckt eine drastische Verschiebung seit den 80er Jahren, als die politische Bildung mehr als drei Viertel der Angebote ausmachte. Das ist nicht gut für die politische Bildung, aber ein Argument mehr dafür, dass Bildungsfreistellung auch einen makroökonomischen Sinn macht. Und eine überdurchschnittliche Nutzung durch „Bildungsunbewohnte“ ist ebenfalls nicht eingetreten, was möglicherweise mit den oft hohen Teilnahmebeiträgen zusammenhängen kann. Auch in der Zeitstruktur sind neue Trends sichtbar: So wird der Bildungsurlaub immer öfter zum Baustein längerfristiger Fortbildungsangebote.¹³

Der unvollständige empirische Überblick zeigt: Bildungsurlaub wird heute mehrheitlich für berufsnahe Inhalte genutzt.

sche Bildung mehr als drei Viertel der Angebote ausmachte. Das ist nicht gut für die politische Bildung, aber ein Argument mehr dafür, dass Bildungsfreistellung auch einen makroökonomischen Sinn macht. Und eine überdurchschnittliche Nutzung durch „Bildungsunbewohnte“ ist ebenfalls nicht eingetreten, was möglicherweise mit den oft hohen Teilnahmebeiträgen zusammenhängen kann. Auch in der Zeitstruktur sind neue Trends sichtbar: So wird der Bildungsurlaub immer öfter zum Baustein längerfristiger Fortbildungsangebote.¹³

Und eine überdurchschnittliche Nutzung durch „Bildungsunbewohnte“ ist ebenfalls nicht eingetreten, was möglicherweise mit den oft hohen Teilnahmebeiträgen zusammenhängen kann. Auch in der Zeitstruktur sind neue Trends sichtbar: So wird der Bildungsurlaub immer öfter zum Baustein längerfristiger Fortbildungsangebote.¹³

Aktuelle politische Entwicklungen

Gegenwärtig ist ein politischer Ehrgeiz, das Institut des Bildungsurlaubs zu propagieren, zu verbessern oder auszubauen, nur in Spurenelementen zu beobachten. Das gelegentlich auf Bundesebene (vor allem von Sozialdemokratie und Gewerkschaften) angekündigte und diskutierte „Weiterbildungsrahmengesetz“ würde vor allem Themen beruflicher Weiterbildung (etwa das Meis-

Gegenwärtig ist ein politischer Ehrgeiz, das Institut des Bildungsurlaubs zu propagieren, zu verbessern oder auszubauen, nur in Spurenelementen zu beobachten.

ter-Bafög) aufgreifen; von Bildungsfreistellung ist in diesem Kontext nicht die Rede. In den Bundesländern Baden-Württemberg und Thüringen aber sind Vorarbeiten zu neuen Gesetzen zu beobachten; sollten diese zur Verabschiedung kommen, wäre die Gruppe der Länder ohne solche Regelungen auf zwei, nämlich Bayern und Sachsen, reduziert.

Für Thüringen versprach die Koalitionsvereinbarung der dortigen „großen Koalition“ schon 2009, „die Bildungsfreistellung im Einvernehmen mit den Unternehmen und unter Berücksichtigung betrieblicher Erfordernisse gesetzlich zu regeln“. Die politische Gegenwehr aus dem arbeitgebernahen Lager war auch hier recht stark, so dass es immer wieder zu Verzögerungen kam. 2011 kündigte das Bildungsministerium einen Gesetzentwurf an – ein solcher liegt seit November 2013 vor. Die letzten Nachrichten lassen vermuten, dass im ersten Halbjahr 2014 der Gesetzentwurf der Landesregierung, der eine Freistellung für gesellschaftspolitische und arbeitsweltbezogene Weiterbildung sowie den Einschluss der Auszubildenden vorsieht, in den Landtag eingebracht und bis zur diesjährigen Landtagswahl verabschiedet wird.

In Baden-Württemberg haben sich mit dem Regierungswechsel 2011 Aussichten auf eine entsprechende Regelung eröffnet und wurden im Koalitionsvertrag bekräftigt. Die grün-rote Landesregierung des Landes ist aber noch in einer Vorbereitungsphase, in der u. a. die Erfahrungen der anderen Bundesländer und die möglichen Auswirkungen sondiert werden. Die Federführung für diese Arbeiten liegt übrigens nicht beim Bildungsministerium, sondern beim Ressort „Finanzen und Wirtschaft“.

Im Land Nordrhein-Westfalen sind mit der rot-grünen Regierungsmehrheit von 2011 Ambitionen artikuliert worden, die Bildungsfreistellung auf Auszubildende zu erweitern – wie es auch in elf anderen Bundesländern möglich war. Angesichts verbreiteter Politikskepsis sei es überfällig, jungen Menschen diese Freistelloption für politische Weiterbildung zu geben, betonen SPD und Grüne in ihrer Koalitionsvereinbarung und in einer Entschliebung, die der Landtag im Juli 2013 verabschiedete. Diese Initiative wird vor allem von den politischen Jugendverbänden unterstützt; angesichts des strikt konsensorientierten weiterbildungs-

12 Vgl. *Hessisches Sozialministerium: Erfahrungsbericht an den Hessischen Landtag über die Durchführung des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungsurlaub (2007-2010)* – Wiesbaden 2012

13 Vgl. auch hierzu *Eul-Gombert* 2011

politischen Stils des Landes Nordrhein-Westfalen ist aber nach ersten Verbands-Spitzengesprächen mit einer schnellen Verwirklichung nicht zu rechnen. In den gegenwärtigen Debatten über die Einführung eines neuen Berichtswesens für die „gemeinwohlorientierte Weiterbildung“ in NRW besteht zwischen Weiterbildungsanbietern und der Politik ein Konsens, dass die Angebote und Leistungen der Arbeitnehmerweiterbildung dort einen sichtbaren Platz finden müssen.¹⁴

Eine neuere Entwicklung, die in mehreren Ländern ihren Niederschlag in den Freistellungsgesetzen gefunden hat, ist die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung: Die extern zertifizierte Geltung solcher Systeme wurde u. a. in Bremen, NRW und im Saarland zur Voraussetzung

Eine neuere Entwicklung ist die Einbeziehung von Qualitätsmanagement-Systemen in der Weiterbildung.

entweder einer Träger-Anerkennung oder eines vereinfachten Anerkennungsverfahrens.

Im Landtag von Mecklenburg-Vorpommern, dessen Bildungsfreistellungsgesetz eine Kostenerstattung für freistellende Arbeitgeber vorsieht, wird zur Zeit über eine Gesetzesnovellierung beraten: Angesichts der Knappheit der Finanzmittel war in den letzten Jahren nach Ausschöpfen des betreffenden Haushaltstitels schon im Frühjahr ein Ende der Freistellungsansprüche eingetreten; dem soll durch eine künftige Begrenzung der Erstattung auf die Fälle der politischen Weiterbildung und der Ehrenamts-Qualifizierung begegnet werden. Außerdem sind Verfahrensvereinfachungen vorgesehen.¹⁵

Im Landtag von Mecklenburg-Vorpommern, dessen Bildungsfreistellungsgesetz eine Kostenerstattung für freistellende Arbeitgeber vorsieht, wird zur Zeit über eine Gesetzesnovellierung beraten: Angesichts der Knappheit der Finanzmittel war in den letzten Jahren nach Ausschöpfen des betreffenden Haushaltstitels schon im Frühjahr ein Ende der Freistellungsansprüche eingetreten; dem soll durch eine künftige Begrenzung der Erstattung auf die Fälle der politischen Weiterbildung und der Ehrenamts-Qualifizierung begegnet werden. Außerdem sind Verfahrensvereinfachungen vorgesehen.¹⁵

Aussichten

Die Bildungsfreistellung wird untermauert mit Argumenten, die sich auf Individuen, Gemeinwesen und Arbeitswelt gleichermaßen beziehen, aber der und die Einzelne soll selbst entscheiden, was er oder sie an Bildungsbausteinen für notwendig hält. Es war nicht selbstverständlich, dass die Bildungspolitik an diesem Grundprinzip selbstbestimmter Qualifizierung und Bildung gegen allen Widerspruch weitgehend festgehalten hat. Wie ist das zu erklären? In den vergangenen Jahren wurde oftmals von „neuen Arbeitnehmern“ gesprochen,

und damit war gemeint: Die Anforderungen wurden und werden noch höher, aber auch diffuser; immer mehr Arbeitsprozesse bedürfen des Mitdenkens der Beschäftigten, der Fähigkeiten der Kooperation, des Co-Managements, einer Identifikation mit der Arbeit auf allen hierarchischen Ebenen. Um die dazu notwendigen Schlüsselkompetenzen der Kommunikation, Teamfähigkeit und auch analytische Kompetenzen zu erwerben und auszubauen, braucht es Zeit, und ein Stück davon bietet die Bildungsfreistellung.



Probeweise Positionen beziehen in Seminaren politischer Bildung

Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit scheint mir noch wichtig, dass auch die in der Interessenvertretung Aktiven nicht mehr selbstverständlich in

Die viel diskutierten gesellschaftlichen Faktoren der Unübersichtlichkeit, der Individualisierung und Enttraditionalisierung machen es notwendig, Themen wie Solidarität und Zusammenhalt unter neuen Bedingungen zu diskutieren.

klare Rollenmuster und Selbstverständnisse hineinwachsen. Die viel diskutierten gesellschaftlichen Faktoren der Unübersichtlichkeit, der Individualisierung und Enttraditionalisierung machen es notwendig, Themen wie Solidarität und Zusammenhalt unter neuen Bedingungen zu diskutieren, weil sie nicht

mehr schlicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können. D. h. selbst wenn Arbeiterbildung in einem traditionellen Sinne nicht mehr funktioniert, kann die gewerkschaftliche politische Bildung mit dem Angebotsformat des Bildungsurlaubs wichtige Beiträge zur Gestaltung des sozialen Raums und zu den aktuellen Gerechtigkeitsdebatten leisten.

Nur eine Randbemerkung aus erwachsenenpädagogischer Sicht: Die Zeiten, in denen junge Men-

14 Zum Wortlaut der Entschließung vgl. die Landtags-Drucksache 16/3431

15 Vgl. Landtags-Drucksache 6/2122 vom 21.08.2013

schen sich – z. B. in der berühmten Heimvolkshochschule Dreißigacker bei Meiningen – eine Auszeit von mehreren Monaten für Findungs- und Reflexionsprozesse nehmen konnten, sind wohl vorbei. Insofern ist das Wochenseminar als klassische Organisationsform des Bildungsurlaubs heute zumeist die längste und insofern pädagogisch anspruchsvollste Seminarform, und es ist damit eine wichtige Quelle der methodisch-didaktischen Erneuerung für die übrige Bildungsarbeit.

Das individuelle Recht auf Bildungszeiten und die Lohnfortzahlung dafür ist nicht etwa ein Luxus-Grundrecht nur für prosperierende Zeiten, Bildungsurlaub ist kein

Die Mobilisierung von Intelligenz und Verantwortung durch politische und berufliche Bildung ist keine Belastung, sondern ein umfassender „Standortvorteil“ für alle.

Auslaufmodell des vergangenen „rheinischen Kapitalismus“. Sondern dem Individualrecht auf Bildungsfreistellung ist ein Kompromisscharakter bereits eingeschrieben – es nützt den Einzelnen und ihrer Mobilität, den Betrieben und dem

politischen Gemeinwesen. Und daher ist es auch und gerade für Regionen mit immer noch anhaltenden Umbauproblemen eine sinnvolle Randbedingung der Innovation und Modernisierung. Die Mobilisierung von Intelligenz und Verantwortung durch politische und berufliche Bildung, die Teilhabe möglichst vieler Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an Bildungsprozessen ist keine Belastung, sondern sie ist ein umfassender „Standortvorteil“ für alle.

Diesen Kompromiss aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln, bleibt eine politische Aufgabe: Vulgärliberale Sichtweisen, die jegliches staatliches Eingreifen auf dem sogenannten Bildungsmarkt

für system- und rechtswidrig halten, dringen über die Ebene der Europäischen Union auch in die nationale und regionale Bildungspolitik ein. Ein „Gemeingut Bildung“ und ein „Gemeingut politische Bildung“ nämlich werden nicht vom Markt geliefert, sondern sie bedürfen öffentlicher Rahmenseetzungen – und einer besonderen Professionalität, die weder vom Himmel fällt noch von der betrieblichen, stets hierarchie- und outputorientierten Weiterbildung zu erwarten ist.

Die ehemals propagierten „5 Tage für Dich!“ nicht ganz den Selbstoptimierungszwängen für den Arbeitsmarkt unterzuordnen, sondern die partizipations- und engagementorientierten Anteile des Bildungsurlaubs und der „gemeinwohlorientierten Weiterbildung“ phantasievoll zu verteidigen, bleibt also eine Aufgabe der Politik, der Professionellen und der interessierten Teilnehmenden. Wer als Arbeitgeber/-in oder Politiker/-in schon angesichts dieses kleinen Zeitbudgets für Bildungs-Eigensinn „Überregulierung“ schreit, muss sich fragen lassen, ob er die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Herausforderungen und das Erfordernis, Demokratie immer wieder neu zu produzieren, begriffen hat.



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

E-Mail: norbert.reichling@hu-bildungswerk.de

Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den Deutschen Qualifikationsrahmen

Herausforderungen und Chancen für die politische Bildung als Teil der Weiterbildung

Günter Boden und Kirsten Hillmann

Kaum ein Thema löst in der Weiterbildungslandschaft und insbesondere in der politischen Bildung derzeit engagiertere Diskussionen aus als der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Die Meinungen dazu könnten unterschiedlicher nicht sein: Vertreter/-innen aus der Praxis der Weiterbildung begrüßen den bildungsbereichsübergreifenden Ansatz des DQR als Beitrag zur Anerkennung der Weiterbildung als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungssystems; Anbieter von (z. T. auch politischer) Weiterbildung zeigen ein hohes Interesse an einer Anschlussfähigkeit ihrer Angebote an den DQR oder werden von Teilnehmenden darauf angesprochen; andere haben Vorbehalte sowie Befürchtungen, welche Dynamiken sich durch den DQR ergeben könnten. Günter Boden und Kirsten Hillmann berichten über ein Projekt zur Anschlussfähigkeit der nonformalen Bildung an den DQR und sie benennen Chancen und Herausforderungen, die sich durch eine bildungspolitische Verortung der Weiterbildung zum Thema DQR ergeben können.

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientiert, wird erstmals das Konzept eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens vorgelegt. Hintergrund der Entwicklung des EQR als europäischer Meta-rahmen ist es, Europa auch als (arbeitsmarktrelevanten) Bildungsraum zu entwickeln, Qualifikationssysteme vergleichbar und transparenter zu machen sowie das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in einer zunehmend wissensbasierteren Gesellschaft zu fördern. Dabei sollen durch die Entwicklung Nationaler Qualifikationsrahmen die jeweils nationalen Besonderheiten des Bildungssystems berücksichtigt und alle Bildungsbereiche einbezogen werden, um die Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung – einschließlich der Weiterbildung – angemessen zum Ausdruck zu bringen. Im Interesse einer ganzheitlichen Betrachtung und der Umsetzung des Konzeptes

Lebensbegleitenden Lernens sollen auf diese Weise die unterschiedlichen Lernwege und Lernorte berücksichtigt werden.

DQR als Transparenzinstrument ohne Rechtswirkung

In einem mehrjährigen Prozess unter geteilter Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) sowie unter kontinuierlicher Mitwirkung der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie weiteren Akteuren und Experten im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) wurde der DQR in seiner jetzigen Fassung im Konsens erarbeitet und in einem ersten Schritt ein Großteil der Qualifikationen des formalen Bildungsbereichs den Niveaustufen des DQR bereits zugeordnet. Bei der Erarbeitung des aktuellen Stands des DQR waren das gegenseitige Vertrauen sowie das Bemühen um einen gemeinsamen Konsens der Akteure ebenso Voraussetzung der Arbeit wie die Zusicherung, dass der DQR nicht das bestehende System der Zugangsberechtigungen ersetzt und das Erreichen eines Niveaus von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen entkoppelt ist.¹

1 Vgl. *Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*, Stand 01.08.2013, S. 32



Weiterbildungstag Ruhr in Bochum „Von der Qualifikation zur Kompetenz“

Orientierung an Lernergebnissen

Die für eine Vergleichbarkeit von Qualifikationen zentrale Implikation in EQR und DQR ist die Orientierung an den Lernergebnissen (learning outcomes), die bezeichnen, „was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.“²

Der DQR orientiert sich am deutschen Bildungsverständnis und entwickelt den lernergebnisorientierten Ansatz des EQR weiter, indem Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz ver-

Der DQR orientiert sich am deutschen Bildungsverständnis und entwickelt den lernergebnisorientierten Ansatz des EQR weiter.

standen wird. Im DQR bezeichnet der Kompetenzbegriff „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und

sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“³ Dabei unterscheidet der DQR im Gegensatz zum EQR entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis in seiner *horizontalen Struktur* zwei Kompetenzkategorien: *Fachkompetenz* unterteilt in *Wissen* und *Fertigkeiten* sowie *Personelle Kompetenz* unterteilt in *Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit* (Vier-Säulen-Struktur).

Die *vertikale Struktur* des DQR unterscheidet wie der EQR acht Niveaustufen, denen die Qualifikationen auf der Grundlage der Ausdifferenzierung und Komplexität der erreichbaren qualifikationsbezogenen und zu Kompetenzen gebündelten Lernergebnisse zuzuordnen sind.

Nachdem es in der ersten Phase der Einführung des DQR darum ging, die Qualifikationen des formalen Bereichs (formales Lernen in institutionalisierten Bildungsgängen) den einzelnen Niveaustufen des DQR zuzuordnen, sollen in einem weiteren Schritt Qualifikationen aus dem nonformalen Bereich einbezogen werden. Über die lernergebnisorientierte Zuordnung der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife gibt es noch keinen Konsens. Diese soll in den nächsten fünf Jahren erfolgen.

² Ebd., S. 45

³ *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, 22.03.2011, gemeinsamer Beschluss vom 01.05.2013 der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie

Entsprechend einer Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 20.12.2012 zur Validierung nonformalen und informellen Lernens ist den Mitgliedsstaaten außerdem aufgegeben worden, unter Berücksichtigung der nationalen Besonderheiten, Regelungen zur Validierung des nonformalen und des informellen Lernens bis 2018 einzuführen.⁴

IST-Analyse als Grundlage eines trägerübergreifenden Dialogs

Der *Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V.* hat mit Unterstützung des Landes NRW ein Projekt durchgeführt, um im Dialog mit Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Bereiche (allgemeine Weiterbildung, politische Bildung, berufliche Bildung, kulturelle Bildung und Familienbildung) die Frage der Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den DQR zu beraten und exemplarisch Weiterbildungsangebote zu erheben, die anschlussfähig sein können.

Welche Angebotsformate der Weiterbildung können strukturell an den DQR anschlussfähig sein?

Als IST-Analyse soll das Projekt zur Klärung beitragen, welche Angebotsformate der Weiterbildung strukturell anschlussfähig sein können, inwieweit Weiterbildungsveranstaltungen und ihre vorliegenden Curricula und/oder Ausschreibungen sich über die Beschreibung von Inhalten und Lernzielen auch auf eine Kompetenzorientierung beziehen bzw. wie diese zu entwickeln wäre und welche Verfahren zur Validierung von Lernergebnissen von Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden oder künftig zu berücksichtigen sind, um vergleichbare Standards zu gewährleisten.

Auf der Basis verstärkter Kompetenzorientierung und der wachsenden Bedeutung der Validierung von Lernergebnissen sollten auf diese Weise Möglichkeiten der Beteiligung und Einbeziehung der gemeinnützigen und öffentlich geförderten Weiterbildung an den DQR erschlossen werden und die Ergebnisse des Projekts zu einem träger- und einrichtungsübergreifenden Dialog beitragen.

Entsprechend der Zuordnungslogik der formalen Qualifikationen war es Aufgabe des Projekts, zunächst Angebotsprofile zu identifizieren, die auf-

⁴ Vgl. Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, Amtsblatt der EU 2012/C 398/01

grund der Lehrgangsdauer, der Orientierung an Curricula und Lernzielen sowie eines zertifizierten Abschlusses nach erfolgreicher Überprüfung des Lernerfolgs, eine Anschlussfähigkeit an den DQR erwarten lassen.

Projektdesign

Als Erhebungsgrundlage wurden die Einrichtungen um die Zusendung von exemplarisch ausgewählten Ausschreibungstexten und/oder Curricula von Weiterbildungsveranstaltungen gebeten, die mit einer Art der Überprüfung von Lernergebnissen abschließen.

Des Weiteren sollte jeweils ein dazugehöriges Zertifikat übersandt werden. Mittels einer Rasterabfrage wurden die Ergebnisse um Aussagen zu Zielgruppen, Teilnehmer Voraussetzungen, dem Umfang der Fortbildung (in Unterrichtsstunden), der Art der Überprüfung des Lernergebnisses sowie der Reichweite des Zertifikats bzw. deren Anerkennungsinstanz ergänzt.

Erfasste Daten

Die Datenerhebung zur Angebotsstruktur der Weiterbildung in NRW umfasst insgesamt 66 verschiedene Angebote von 20 unterschiedlichen Anbietern. Die repräsentativ ausgewählte Anbieterstruktur der mitwirkenden Einrichtungen setzt sich aus folgenden Trägerbereichen zusammen und spiegelt damit die Pluralität der Weiterbildungsbranche wider: Volkshochschulen, Einrichtungen der Landesorganisation für eine andere Weiterbildung, Katholische und Evangelische Erwachsenenbildung, Einrichtungen der Familienbildung, das Bildungswerk des Landessportbundes, die Paritätische Akademie und weitere freie Träger. Dabei wurde ein breites Themenspektrum mit den erhobenen Angeboten abgedeckt.

Der Umfang der erfassten Weiterbildungsmaßnahmen beträgt zwischen 30 und 1.700 Unterrichtsstunden, wobei der Schwerpunkt bei einem Umfang zwischen 100 und 300 Unterrichtsstunden liegt. Bei dem 1.700 Unterrichtsstunden umfassenden Angebot handelt es sich um eine einjährige Vollzeitweiterbildung, die eine abgeschlossene Berufsausbildung in dem Bereich voraussetzt. Alle anderen Angebotsformate setzen sich aus mehreren, meist



Regionalkonferenz zur Vorstellung der Projektergebnisse in Bochum

an Wochenenden stattfindenden, Modulen zusammen und erstrecken sich über Zeiträume bis zu drei Jahren.

Ein häufig angeführtes Argument gegen die Berücksichtigung von Weiterbildungsangeboten im DQR stellt die Kleinformatigkeit der Angebote dar. Neben dem Umfang des Bildungsangebots in Unterrichtsstunden sollte hier jedoch – wie im Bereich der Hochschulen – der gesamte „*Workload*“ als quantifizierbarer Lern- und Arbeitsaufwand zur Erlangung des Lernergebnisses Berücksichtigung finden: der Lern- und Arbeitsaufwand, der bereits als Voraussetzung für die Teilnahme am Weiterbildungsangebot geleistet wurde, der Aufwand durch Praxisprojekte, die Bearbeitung von Lehrbriefen oder Hausaufgaben, Arbeitsgruppen oder Praxisberatungen sowie Hospitationen und die Erstellung von Dokumentationen der Praxisanwendung und Abschlussarbeiten. So werden z. B. in der Ausbildung „*Deeskalationstrainer/-in Gewalt und Rassismus*“ neben den 176 Unterrichtsstunden allein 24 Stunden zur Praxisvorbereitung und Auswertung sowie zusätzliche Selbst- und Fremdevaluationen der Praxisübungen vorausgesetzt, die als Grundlage zur Erlangung einer umfassenden Handlungskompetenz in diesem Bereich notwendig sind.

Transparenz der Anerkennung von Abschlüssen

Der Anerkennungsgrad der erreichten Abschlüsse und Zertifikate erstreckt sich über unterschiedliche Institutionen und unterschiedliche Reichweiten: von Gesetzen und Verordnungen (z. B. „*Verordnung über die Prüfung zum anerkannten*

Abschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“, BGS I S. 1239), über Zertifizierungen/ Anerkennungen (z. B. Gütesiegel Kindertagespflege, AZAV, Anerkennung durch Ministerien), der Anerkennung durch Krankenkassen, trägerweite Anerkennungen, bundes- oder europaweit (z. B. Xpert), Anerkennung und z. T. Anrechnung für Fachhochschul- oder Hochschulstudiengänge bis hin zu einer Vielzahl von Anerkennungen unterschiedlicher Verbände (z. B. Bundesverband Theaterpädagogik, Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie, Kinderschutzbund).

Transparenz für Teilnehmende sowie die gegenseitige Anerkennung der Zertifikate sollte ein wichtiger Gedanke bei der Diskussion um eine Anschlussfähigkeit öffentlich verantworteter Weiterbildung an den DQR sein.

Eine Erhöhung der Transparenz für die Teilnehmenden sowie eine gegenseitige Anerkennung der Zertifikate öffentlich verantworteter Weiterbildung sollte ein wichtiger Gedanke bei der Diskussion um eine Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den DQR sein, da die Voraussetzungen für die Anerkennung je nach Verband variieren.

Erhöhung der Transparenz für die Teilnehmenden sowie eine gegenseitige Anerkennung der Zertifikate öffentlich verantworteter Weiterbildung sollte ein wichtiger Gedanke bei der Diskussion um eine Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den DQR sein, da die Voraussetzungen für die Anerkennung je nach Verband variieren.

Überprüfung von Lernergebnissen

Im Sample der eingereichten Angebotsformate wird von den Möglichkeiten zur Überprüfung von Lernergebnissen unterschiedlich Gebrauch gemacht.

Die Art der Überprüfung sowie die eingesetzten Instrumente reichten hierbei von einer regelmäßigen Teilnahme mit abschließendem Teilnehmenden-Feedback über mündliche, schriftliche sowie praktische Prüfungen, der Erstellung von schriftlichen Arbeiten und Präsentationen, Fachgesprächen und Lernbegleitungen bis hin zu unterschiedlichen Methoden des Praxistransfers (z. B. Konzeption und/ oder Präsentation eines Praxisprojekts, Probestunden, Praktika, Behandlungsnachweise).

Lernergebnisorientierung als Perspektivwechsel

Wie oben bereits ausgeführt, ist die zentrale Implikation des EQR wie auch des DQR die Fokussierung auf die Lernergebnisse.

Der Perspektivwechsel von der Input-Orientierung zur Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen lässt sich am deutlichsten in der Unterscheidung von Lernzielen und Lernergebnissen darstellen.

Die Erfahrungen aus dem Bereich des formalen Lernens fokussieren dabei v. a. auf einen Perspektivwechsel von der Input-Orientierung zur Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen, der sich am deutlichsten in der Unterscheidung von Lernzielen und Lernergebnissen darstellen lässt.

Bei der Planung von Weiterbildungsangeboten werden bisher in der Regel von Kursleitenden und Bildungseinrichtung Lernziele formuliert, die sie am Ende eines Lernprozesses durch die didaktische Planung von Inhalten und Methoden erreichen wollen.

Für eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen ist es dagegen entscheidend, die Perspektive der Lernenden einzunehmen und die Bedeutung des Lernprozesses für die umfassende Handlungskompetenz der Lernenden in der didaktischen Planung zu berücksichtigen, also was die Lernenden am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage zu tun sein sollen. Die Lernergebnisorientierung wird damit auch zu einem Reflexionsinstrument für die Entwicklung, Planung, Durchführung und Evaluierung von Weiterbildungsangeboten und geht über eine Umformulierung



Weiterbildungstag Ruhr „Von der Qualifikation zur Kompetenz“

der Ausschreibungen und das Ersetzen von *Lernzielen* durch *Lernergebnisse* hinaus.

Eine handlungsleitende Frage zur weiteren Analyse im Rahmen des Projekts war demzufolge, wo sich in den Ausschreibungen, Konzepten oder Lehrgangsbeschreibungen Ansatzpunkte für eine stärkere Lernergebnisorientierung finden.

Lernziele versus Lernergebnisse

Alle im Projekt erfassten Ausschreibungen enthalten Angaben zu Zielen und Inhalten der Weiterbildung, wobei Lernergebnisse nicht immer explizit benannt, jedoch eine Verbindung von der Beschreibung der Ziele zu Lernergebnissen/Kompetenzen festgestellt werden konnte.

In einigen Ausschreibungen wurden z. B. bei der Formulierung der Ziele einzelner Ausbildungsgänge die Kompetenzen (Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz sowie strategische Kompetenz) im Sinne einer analytischen Unterscheidung getrennt ausgeführt.⁵ Andere Ausschreibungen kombinieren mit dem Ziel der Entwicklung oder auch Vertiefung von Kom-

petenzen der Teilnehmenden eine Vermittlung grundlegender Kenntnissen und Fertigkeiten über die Inhalte der Weiterbildung – ohne diese explizit voneinander zu unterscheiden. In einigen Ausschreibungen sind aber auch heute schon die Ziele der Weiterbildung als *Lernergebnisse* formuliert.

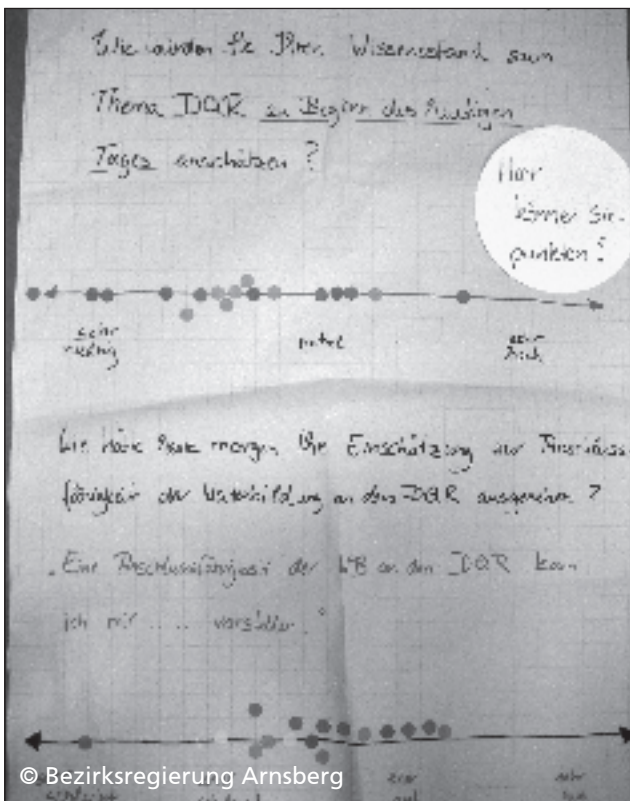
Es konnte als ein Ergebnis des Projekts festgestellt werden, dass zahlreiche Angebote auf Grund ihrer Orientierung an einem Curriculum, an Lernzielen, auf Grund ihrer methodisch-didaktischen Strukturierung von Lernprozessen und der unterschiedlichen Arten der Überprüfung und Dokumentation von Lern-

Die Aufgaben der Weiterbildung im Konzept des lebenslangen Lernens sind weiter gefasst und lebensphasenübergreifend.

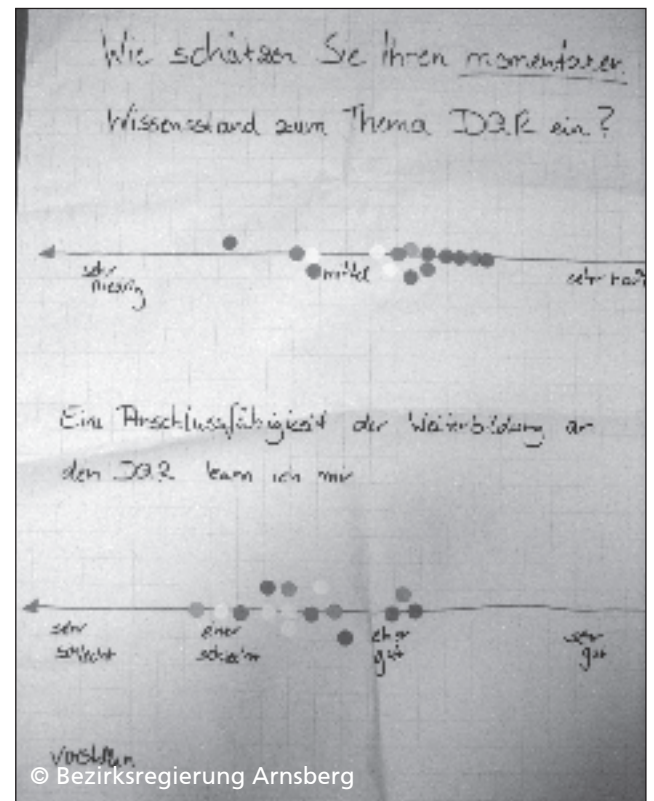
ergebnissen über zu vergebende Zertifikate strukturell anschlussfähig sind. Jedoch sind die Aufgaben der Weiterbildung im Konzept des lebenslangen Lernens weiter

gefasst und lebensphasenübergreifend. Nicht alle Angebote müssen und sollen dem DQR zugeordnet werden. Auf einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung sowie auf den Regionalkonferenzen der Weiterbildung in vier der fünf Regierungsbezirke in Nordrhein-Westfalen wurden im Oktober letzten Jahres die Ergebnisse des Projekts vorgestellt und diskutiert.

5 Vgl. *Deutscher Sportbund*, Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes, 10.12.2005



Punktabfrage vor der Regionalkonferenz in Detmold



Punktabfrage nach der Regionalkonferenz in Detmold

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Während lange Zeit in der EU das Bemühen dominant war, Europa als *Wirtschaftsraum* zu profilieren, wird durch die bildungspolitischen Entwicklungen Europa immer mehr auch als *Bildungsraum* wahrgenommen. Dahinter verbirgt sich nicht zuletzt die Einsicht, dass moderne wissensbasierte Gesellschaften auf lebenslanges Lernen (lebensumspannendes

Moderne wissensbasierte Gesellschaften sind auf lebenslanges Lernen in allen Formen angewiesen, um Zukunftsfähigkeit zu sichern.

Lernen) in allen Formen angewiesen sind, um Zukunftsfähigkeit zu sichern. Die Erwachsenenbildung ist ganz wesentlicher Bestandteil im Konzept lebensbegleitenden Lernens und umfasst das ganze Spektrum formalen, nonformalen und informellen Lernens im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Das betrifft grundsätzlich auch die politische Bildung.

In der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom Dezember 2006 zu *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*⁶ wird Bezug genommen auf die Rolle der Bildung zur Erhaltung und Erneuerung des gemeinsamen kulturellen Hintergrunds eines Gemeinwesens sowie zum Erlernen der Grundlagen sozialer und bürgerlicher Werte wie Bürgersinn, Gleichheit, Toleranz und Respekt und zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts. Im Anhang der Empfehlung werden Schlüsselkompetenzen genannt, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen: Neben den Grundkompetenzen (wie muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technologische Kompetenzen), die im schulischen Bildungszusammenhang erworben werden und die jüngst in der internationalen Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) erhoben worden sind, spielen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen „... ebenso eine Rolle wie die Bürgerkompetenz, die den Einzelnen dafür ausrustet, ausgehend von der Kenntnis der politischen Konzepte und Strukturen umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen.“⁷ Mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen gibt es dezidiert

6 *Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union: Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – ein europäischer Referenzrahmen, Empfehlung des Rates vom 18.12.2006. Amtsblatt 2006/L 394/13*

7 Ebd., S. 7

verschiedene Anknüpfungspunkte für die politische Bildung.

Das Bildungsverständnis des DQR und die Weiterbildung/politische Bildung

Mit dem gemeinsamen Beschluss der KMK, des BMBF, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie vom 01.05.2013⁸ ist der DQR in die Umsetzungsphase eingetreten. In den nächsten Jahren wird es u. a. um die Einbeziehung des nonformalen und des informellen Lernens gehen.

Bildungspolitisch orientiert man sich mit diesem modernen Bildungsverständnis an dem Konzept eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens, der die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angemessen zum Ausdruck bringen und Brücken zwischen den unterschiedlichen Lernbereichen, Lernarten und Lernorten bilden soll.

Es hat sich bildungspolitisch mit Bezug auf das formale Bildungssystem (und Ausbildungssystem) die Sensibilität und das Problembewusstsein geschärft, dass formale Bildungszertifikate häufig ab-

„Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten“

fragbares Wissen testen und bescheinigen, aber über das tatsächliche Können, die Bewährung im Alltag der Lebens- und Arbeitswelt und der Gesellschaft, keine valide Auskunft geben können. Dies mag ein Er-

kklärungsgrund dafür sein, dass die Kompetenzentwicklung auf dem Hintergrund eines breiten Bildungsverständnisses inzwischen einen hohen Stellenwert einnimmt, und Kompetenz heute sowohl für den schulischen Bereich, wie für die Aus- und Weiterbildung und die Erwachsenenbildung zu einem neuen Leitbegriff und zu einem umfassenden Ansatz zu werden scheint. „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die

8 Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) vom 01.05.2013

häufig mit den Begriffen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikation umschrieben werden.“⁹

Ein breites Bildungsverständnis und eine ausgewiesene Kompetenzbasierung sind Grundlage des DQR. Hier können sich Akteure und Praktiker der Erwachsenenbildung und der politischen Bildung gut wiederfinden.

Unsere Schlussfolgerungen für die Positionierung der Weiterbildung und der politischen Bildung

Es ist bekannt, dass die Haltungen zum DQR als solches und zur Beteiligung der Weiterbildung am DQR durchaus kontrovers sind. Kritiker befürchten die Stärkung einer Entwicklung hin auf eine weitere Standardisierung und Funktionalisierung der Weiterbildung, insbesondere der politischen Bildung. Nicht so sehr durch die Kompetenzorientierung, aber durch die Betonung von Kompetenznachweisen und Zertifikaten, die Lernergebnisse bestätigen sollen, erwarten sie eine Engführung des ganzheitlichen Bildungsansatzes.

Zweifelloos wird es beim DQR und dessen Ausgestaltung auch um bildungsbereichsspezifische Interessen gehen. Eine Fundamentalkritik durch die Erwachsenenbildung und politische Bildung halten wir jedoch für nicht zielführend. Sie würde letztlich zu einer bildungspolitischen Marginalisierung führen. Stattdessen plädieren wir dafür, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung und auch die politische Bildung sich konstruktiv einbringen sollten.

Eine große Stärke der Weiterbildung und der politischen Bildung (als Teil der Erwachsenenbildung, aber auch mit einem spezifischen und profilierten Auftrag in der Demokratie) liegt darin,



Günter Boden bei der Eröffnung des Weiterbildungstags Ruhr in Bochum

- dass beide mit ihren Angeboten nicht an relativ starre Lehrpläne, Curricula, gebunden sind;
- dass sie flexibel auf jeweils neue Bedarfe und gesellschaftliche Problemlagen reagieren und diese in Bildungsprogramme und Lernangebote transferieren können;
- dass sie durch eine Vielfalt von Lernformen, Lernorten und Lernformaten unterschiedliche Zielgruppen und Milieus passgenau ansprechen können;
- dass sie durch Verbindung von nonformalem Lernen und informellen Lernprozessen sowie Bezügen zum formalen Lernen (etwa durch Kooperation mit Schulen, Hochschulen) das ganze Spektrum von Lernsettings gut abdecken können.

Mit der Vielfalt ihrer Angebote und ihren pluralen Organisationen und Trägerbereichen tragen die Weiterbildung und die politische Bildung breit zur

Mit der Vielfalt der Angebote und Organisationen tragen die Weiterbildung und die politische Bildung zur Kompetenzentwicklung von nicht unerheblichen Teilen der Bevölkerung bei.

Kompetenzentwicklung von nicht unerheblichen Teilen der Bevölkerung bei.

Das Spektrum der Veranstaltungen der Weiterbildung und der politischen Bildung ist weit gefasst. Es reicht von niedrigschwelligen Angeboten, die der Orientierung dienen können bis zu Qualifizierungen (auch von Ehrenamtlichen in

⁹ Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik – Bad Heilbronn 2010², Verlag Julius Klinkhardt, S. 176

Vereinen, Verbänden und der Kommunalpolitik, von Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen), für die auch Zertifikate mit beschreibbaren und nachweisbaren Lernergebnissen vergeben werden. Diese Stärke und Bedeutung der Weiterbildung sowie der politischen Bildung in einem bereichsübergreifenden Bildungsverständnis muss sich auch in der Präsenz geeigneter Weiterbildungsangebote im DQR ausdrücken.

Nicht alle Veranstaltungen müssen und sollen dem DQR zugeordnet werden. Es gibt jedoch Angebote, wie etwa die Qualifizierung von Ehrenamtlichen und von Freiwilligendiensten, Fortbildungen zum kommunalpolitischen oder themenbezogenen Engagement, Fortbildungen zum Deeskalationstraining oder Projektentwicklungen für Energiegenossenschaften oder auch Formate wie den Kompass der sozialen Demokratie oder den Demokratieführerschein bei denen es Sinn macht.

In dem vom *Gütesiegelverbund* durchgeführten Projekt hat sich gezeigt, dass zahlreiche Angebote der Weiterbildung (aber auch Angebote der politischen Bildung) grundsätzlich anschlussfähig an den DQR sind. In den anschließenden Diskussionen mit Einrichtungen zeigte sich darüber hinaus, dass eine Reihe von Einrichtungen eigene Angebote dem DQR zuordnen lassen will und auch Teilnehmende immer häufiger eine Dokumentation ihrer Lernergebnisse und erworbenen Kompetenzen

wünschen. Letztlich sollte von Einrichtungen der Weiterbildung und der politischen Bildung unter Berücksichtigung der Interessen von Teilnehmenden genau geprüft werden, welche der Veranstaltungen für die Zuordnung zum DQR in Frage kommen.



Günter Boden, Diplom-Soziologe und Pädagoge, ist Leiter des Ev. Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e. V. mit Sitz in Dortmund und einer zugehörigen Einrichtung der politischen Bildung sowie Vorsitzender des Gütesiegelverbundes Weiterbildung e. V.



Kirsten Hillmann, Diplom-Pädagogin, ist Geschäftsführerin des Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V.

Der Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. ist ein trägerübergreifender Verein mit Sitz in Dortmund, der von Einrichtungen der Weiterbildung, Qualifizierung und außerschulischen Bildungsarbeit getragen wird. Weitere Informationen: www.guetesiegelverbund.de.

E-Mail: info@guetesiegelverbund.de

Heimvolkshochschulen als Orte persönlicher, sozialer und politischer Bildung

Ergebnisse einer Studie zum Bildungsverständnis der Niedersächsischen Heimvolkshochschulen

Falko von Ameln

ArtSet, ein Unternehmen, das Forschungs-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen anbietet, hat im Auftrag des Niedersächsischen Landesverbands der Heimvolkshochschulen (HVHS) eine Studie durchgeführt, die das Profil und Bildungsverständnis der Heimvolkshochschulen herausarbeitet, ihren gesellschaftlichen Nutzen in den Blick nimmt und Entwicklungsperspektiven für die HVHS aufzeigt. Ziele und Design der Studie wurden in dieser Zeitschrift bereits vorgestellt (Ameln 2012). Im vorliegenden Artikel stellt Falko von Ameln einige Ergebnisse der Studie vor, wobei der Fokus auf dem Stellenwert der politischen Bildung im Bildungsverständnis der HVHS liegt.¹

„Leben und Lernen unter einem Dach“ als Kern der Identität von HVHS

Das Fundament sowohl für das Selbstverständnis als auch für die praktische Arbeit der HVHS ist das Konzept des „Lebens und Lernens unter einem Dach“: Das typische Lernformat an HVHS ist eine mehrtägige² Veranstaltung, bei der die Teilnehmenden in der HVHS lernen, wohnen, essen und die Freizeit weitestgehend gemeinsam verbringen. Die pädagogischen Mitarbeitenden übernehmen dabei einen aktiven Part in der Leitung der Seminargruppen, der von externen Referierenden durch fachliche Inputs ergänzt wird. Die Pädagoginnen und Pädagogen nehmen auch in den Pausen und Abendstunden am Gruppengeschehen teil, so dass die tagsüber behandelten Themen in der Freizeit noch einmal aufgegriffen werden können. Diese Verschränkung vom Lernen in der Seminarzeit und informellen Lernprozessen in der Freizeit ist fester Bestandteil des Konzepts. Neben den Inhalten der jeweiligen Veranstaltung kommt dabei dem sozialen Lernen in der Begegnung mit anderen Teilnehmenden und der Seminarleitung ein zentraler Stellenwert zu. Man wolle, so einer der befragten Leiter, „wegkommen von einem Beschulungssystem hin zu einem System, wo die Differenzierung zu anderen Teilnehmenden Thema werden kann“. Das Lernen in der Gemeinschaft

stelle den hierfür notwendigen kommunikativen Zusammenhang her. In diesem Sinne schreibt auch *Horst Siebert* (1999, S. 56): „Die ‚Welt‘ ist fast immer mehrdeutig, ambivalent, widersprüchlich. In Heimvolkshochschulseminaren können solche Differenzierungserfahrungen nicht nur zugelassen werden, sondern didaktisch-methodisch gefördert werden.“

Diese in Interviews mit Leiterinnen und Leitern und pädagogischen Mitarbeitenden sowie über Literaturanalysen herausgearbeitete Selbstbeschreibung von Lernort und Lernsetting³ stimmt mit dem Er-

Die Verschränkung vom Lernen in der Seminarzeit und informellen Lernprozessen in der Freizeit ist fester Bestandteil des Konzepts.

leben der Teilnehmenden in hohem Maße überein. So stimmen 228 von 249 in einer Online-Befragung befragten Teilnehmenden von Veranstaltungen der HVHS der Aussage „Hier gewinnt man Abstand zum

Alltag – der Kopf wird frei für neue Gedanken“ voll und ganz oder überwiegend zu (91,57 % der Nennungen, vgl. Tabelle 1). Dieses Merkmal wurde aus einer Liste mit sieben Aussagen als für die Teilnehmenden subjektiv bedeutsamste Eigenschaft des Lernortes HVHS ausgewählt (27,02 % der Nennungen). 89,39 %⁴ geben an, es habe viel Zeit für Diskussionen und Meinungsaustausch gegeben (vgl. Tabelle 2). 84,96 % haben nach eigener Aussage auch in der Freizeit weiter über die Themen des Seminars gesprochen (vgl. Tabelle 3).

Das Bildungsverständnis der HVHS

Die HVHS definieren sich jedoch nicht nur über den Lernort und das spezifische Lernsetting, sondern auch über ihre gemeinsame Wertegrundlage und ein gemeinsames Bildungsverständnis. Ungeachtet der unterschiedlichen normativen Be-

1 Diese in diesem Beitrag angesprochenen Themen und weitere Aspekte sind ausführlich in der Langfassung der Studie nachzulesen (vgl. Ameln im Druck).

2 Die bis in die 1960er Jahre bedeutsamen mehrwöchigen sogenannten „langen Kurse“ werden zwar punktuell noch durchgeführt, haben mit nur noch 1 % aller Veranstaltungen aber eher historische Relevanz.

3 Wenn im Nachfolgenden einige Aspekte des Selbstverständnisses der HVHS beschrieben werden, konzentriert sich die Darstellung dabei auf die inhaltsanalytisch aus den Interviews herausgearbeiteten Konvergenzen der Aussagen. Natürlich wird in den Interviews auch eine Pluralität der Standpunkte deutlich, die angesichts des Umfangs dieses Artikels nicht immer dargestellt werden kann (vgl. dazu Ameln, in Druck). Allerdings zeigte sich in den Aussagen eine bemerkenswert hohe Übereinstimmung über alle Organisationen, Zugehörigkeit zu Trägern usw. hinweg.

4 Kumulierte Werte für „stimme voll und ganz zu“ und „stimme überwiegend zu“

Antwort	Code	N	% von 100	Mittelwert	Standardabweichung
Stimmt gar nicht	1	2	0,80	4,66	0,70
Stimmt überwiegend nicht	2	2	0,80		
Stimmt teilweise	3	14	5,62		
Stimmt überwiegend	4	42	16,87		
Stimmt voll und ganz	5	186	74,70		
Weiß nicht		3	1,20		
Summe		249	100,00		

Tabelle 1: „Hier gewinnt man Abstand zum Alltag – der Kopf wird frei für neue Gedanken.“

Antwort	Code	N	% von 100	Mittelwert	Standardabweichung
Stimmt gar nicht	1	1	0,41	4,52	0,75
Stimmt überwiegend nicht	2	4	1,63		
Stimmt teilweise	3	20	8,16		
Stimmt überwiegend	4	60	29,49		
Stimmt voll und ganz	5	159	64,90		
Weiß nicht		1	0,41		
Summe		245	100,00		

Tabelle 2: „Es gab viel Zeit für Diskussionen und Meinungsaustausch.“

Antwort	Code	N	% von 100	Mittelwert	Standardabweichung
Stimmt gar nicht	1	2	0,81	4,35	0,85
Stimmt überwiegend nicht	2	9	3,66		
Stimmt teilweise	3	21	8,54		
Stimmt überwiegend	4	79	32,11		
Stimmt voll und ganz	5	130	52,58		
Weiß nicht		5	2,03		
Summe		246	100,00		

Tabelle 3: „Wir haben auch in der Freizeit (abends, in den Pausen) weiter über die Themen des Seminars gesprochen.“

Die Heimvolkshochschulen definieren sich nicht nur über den Lernort und das spezifische Lernsetting, sondern auch über ihre gemeinsame Wertegrundlage und ein gemeinsames Bildungsverständnis.

den Menschenrechten basierenden Gesellschaft eine große Rolle spielen. Eng mit dieser Wertegrundlage verbunden ist das Bildungsverständnis der HVHS: Zentrale Bildungsziele der HVHS-Arbeit, die die Befragten immer wieder benannten, umfassen Persönlichkeitsbildung, Stärkung der Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden und die Anregung zu bürgerschaftlichem Handeln.

zugsrahmen in HVHS mit unterschiedlicher (z. B. kirchlicher oder gewerkschaftlicher) Trägerschaft und Ausrichtung konvergierten die Aussagen der befragten Leiter/-innen in einem Wertebild, in dem Engagement und Teilhabe in einer demokratischen, auf

In der Studie wird die Entwicklung dieser Wertegrundlage und des gemeinsamen Bildungsverständnisses auf drei Traditionslinien zurückgeführt. Zum einen scheint in den Interviews immer wieder ein *humanistischer Bildungsbegriff* auf, der sich einer Funktionalisierung von Bildung entgegenstellt. So formuliert einer der an der Studie teilnehmenden Leiter: „Wir machen relativ wenig funktionale Bildung, die helfen soll, dass Menschen in wirtschaftlichen Abläufen besser funktionieren, sondern wir beschäftigen uns vor allen Dingen mit Fragen, die man weder in der Schule noch im späteren beruflichen Leben in den Mittelpunkt stellt und auf die es auch keine wirklich falschen Antworten gibt (...). Für uns ist wichtig (...), dass Menschen sich selbst, ihre Persönlichkeit, ihre Kompetenzen und Grenzen erweitern (...). Was man Persönlichkeitsbildung nennt, das wäre für uns so ein Ziel, (...) Horizonterweiterung – also gerade nicht, was Funktionieren bedeutet.“



Dr. Falko von Ameln bei der Vorstellung seiner Studie in der Heimvolkshochschule Stephansstift ZEB im März 2013

Die HVHS, so ein anderer Leiter, böten „einen Raum, sich selber weiterzuentwickeln und sich gemeinsam mit anderen Menschen mit lebensrelevanten Themen auseinanderzusetzen und gemeinsam Möglichkeiten zu entwickeln, wie man sein Leben und seine Umwelt beeinflussen oder mitgestalten kann“.

Die zweite Traditionslinie geht auf *Nikolai Frederik Severin Grundtvig* zurück. Seine *folkehøjskoler* (Volkshochschulen) gründete er als Orte einer emanzipatorischen Bildung für das gesamte Volk (im beginnenden 19. Jahrhundert durchaus keine Selbstverständlichkeit). Ziel war es dabei, aktive und selbstbewusste Staatsbürger herauszubilden (vgl. etwa Behrend 1975). Ziele der sogenannten „Neuen Bewegung“, die dem HVHS-Gedanken nach dem Ersten Weltkrieg zu einer intensiveren Rezeption in Deutschland verhalf, waren „ganzheitliche Bildung (kompensatorische und politische Bildung), die Ausbildung des Wahren und Guten, die Bildung der Seele mit Ziel auf ein Gemeinschafts- und Volksgefühl hin [sowie] die Heranbildung mündiger

Laien und Demokraten“ (Etz/Waller et al. 1990, S. 102). Die Kontinuität zwischen den dort angelegten Grundsätzen einer ganzheitlichen, werteorientierten Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel einer sozial verantwortlichen Teilhabe am Gemeinwesen und dem heutigen Bildungsverständnis der HVHS ist deutlich erkennbar.

Die dritte Traditionslinie der Niedersächsischen HVHS wurde durch die *Reeducation-Politik der Alliierten* begründet (vgl. ebd., S. 100). Zwölf der 23 heute bestehenden Niedersächsischen HVHS wurden

in einem Zeitraum von 13 Jahren nach dem Ende des 2. Weltkriegs eröffnet. Die Reeducation-Politik strebte eine „erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen“ (Potsdamer Abkommen vom 05.06.1945) an. So hob die Umerziehungsleitlinie der amerikanischen Zone die Universalität der Menschenwürde, Toleranz, kulturelle Pluralität und die Verantwortung der Bürger/-innen für die öffentlichen Angelegenheiten hervor (vgl. Detjen 2007, S. 102). Wenn sich Lernen an HVHS, wie im vorangegangenen Abschnitt angesprochen, stets als Lernen im



In der HVHS Mariaspring lernen Studierende aus dem Ausland Hilfreiches voneinander und über das Leben und die Menschen in Deutschland

Der Anspruch der Heimvolkshochschulen, einen diskursiven Raum für ein Lernen in Begegnung mit und Abgrenzung von Anderen zu eröffnen, ist keine bloße pädagogische Leerformel.

sozialen Kontext versteht, scheint hier auch eine Kontinuität der Reeducation-Politik mit ihrer Schwerpunktsetzung auf diskursive Lernformen auf, begründet durch „die Überzeugung, dass die menschliche Begegnung wichtiger sei als die Belehrung. Demokratie sollte im persönlichen Umgang erlebt werden. Abgelehnt wurde das bloße Reden und Theoretisieren über die Demokratie“ (ebd., S. 106). Die Studie hat gezeigt, dass der Anspruch der HVHS, einen solchen diskursiven Raum für ein Lernen in Begegnung mit und Abgrenzung von Anderen zu eröffnen, keine bloße pädagogische Leerformel darstellt. So geben 93,06 %⁵ der befragten Teilnehmenden an, die Dozentinnen und Dozenten hätten ihnen auch außerhalb der Seminarzeiten für Fragen und Diskussionen zur Verfügung gestanden; 84,96 % haben nach eigener Aussage auch in der Freizeit (d. h. abends oder in den Pausen) mit anderen Gruppenmitgliedern weiter über die Themen des Seminars gesprochen.⁶

Aus den drei beschriebenen Entwicklungssträngen ergeben sich die konzeptuellen Gemeinsamkeiten, die das Bildungsverständnis der HVHS bis heute prägen, nämlich „die Idee von der langfristigen Weiterbildung (...) und der Notwendigkeit einer Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel einer Demokratiefähigkeit und der Übernahme von Verantwortung in einem demokratischen Gemeinwesen“ (Etz/Waller et al. 1990, S. 102).

5 Kumulierte Werte für „stimme voll und ganz zu“ und „stimme überwiegend zu“

6 Allerdings hat dieser Austausch in der subjektiven Bewertung der Mehrzahl der Befragten keine zentrale Bedeutung. Auf die Frage, welches der für sie wichtigste Aspekte der von ihnen besuchten Veranstaltung war, werden vor allem die Eigenaktivität im Seminar, die vertrauensvolle Atmosphäre und die Möglichkeit benannt, das Seminarthema in Bezug zur eigenen Person und zum eigenen Leben zu setzen. Die Präsenz der Seminarleitung in der Freizeit und die Möglichkeit, die Seminarthemen nach Seminarende zu vertiefen, wurden dagegen nur von jeweils ca. 5 % der an der Online-Befragung teilnehmenden Personen als bedeutsamster Aspekt der Veranstaltung hervorgehoben.

Politische Bildung und ihre Relevanz für die HVHS

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass im Bildungsverständnis der HVHS persönliche, soziale und politische Bildung stets als untrennbare Einheit zusammengedacht werden. Dass dies insbesondere für Veranstaltungen der politischen Bildung gilt, ist evident. Sie macht den wichtigsten Programmbereich der Niedersächsischen HVHS aus (2012 entfallen 17,43 % des Gesamtangebotes geförderter Bildungsmaßnahmen auf den Bereich der politischen Bildung, vgl. AEWB 2012). Weitere wichtige Schwerpunktfelder der HVHS sind die werte- und normenorientierte Bildung (13,04 % des Volumens im geförderten Bereich) sowie die Qualifizierung für die Ausübung von Ehrenämtern (12,18 %). Mit diesem vorrangig auf gesellschaftspolitische Themen ausgerichteten Profil unterscheiden sich die HVHS deutlich von anderen Bildungseinrichtungen.⁷

Diese Programmatik der politischen Bildung findet sich als fester Bestandteil des Bildungsverständnisses der HVHS jedoch auch in Veranstaltungen, die nicht der politischen Bildung im engeren Sinne zuzuordnen sind, durchgängig wieder. Dies zeigt sich etwa an den Parallelen zum „Münchner Manifest“ mit dem Titel „Demokratie braucht politische Bildung“, das die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung im Mai 1997 beschlossen haben. Nach diesem Manifest müsse (politische) Bildung in

„Demokratie braucht politische Bildung“

der postindustriellen Gesellschaft beispielsweise auf die „multimediale Informationsflut von unterschiedlichen Nachrichten, denen der Einzelne ausgeliefert ist (Informationsgesellschaft)“ reagieren, die zu einer „zunehmenden Verunsicherung der Menschen angesichts der unüberschaubaren und zeitgleich angebotenen Fülle von Daten, Fakten und Informationen“ führten. In dieser Lage, so Siebert (1992, S. 30 f.), werde „angesichts der krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklung (...) die

7 Dieses Profil wird von den Teilnehmenden als Alleinstellungsmerkmal wahrgenommen, allerdings nur zum Teil: 47,79 % der Besucher/-innen, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, stimmen der Aussage „Hier werden Seminare, Vorträge usw. zu Themen angeboten, die man anderswo selten findet“ zu, nur ein Viertel (25,83 %) der Teilnehmenden gibt an, das Konzept der HVHS gut zu kennen. 21,25 % kennen es nach eigener Aussage gar nicht. Diese Zahlen sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass zwei Drittel der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung schon mindestens zum dritten Mal eine HVHS-Veranstaltung besuchen, für ein Drittel ist es schon der mindestens sechste Besuch.

politische Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Erwachsenen zur Überlebensnotwendigkeit unserer Gesellschaft“.

Ganz in diesem Sinne meint der Leiter einer HVHS im Interview beispielhaft für seine Kolleginnen und Kollegen: „Die Wissensgesellschaft häuft ja immer mehr Informationen an, die werden immer unüberschaubarer, sogar in einzelnen Wissenschaften. Wer hilft eigentlich, diese unterschiedlichen Wissensbestände zu bewerten, zu gewichten? Dafür braucht es auch Räume. Ich denke, das geschieht auch auf vielfältige Weise hier bei uns.“



© Katholischen Akademie Stapelfeld

Solarenergie ganz praktisch – erklärt von Bernd Kleyboldt, Dozent in der Katholischen Akademie Stapelfeld bei Cloppenburg

Die HVHS hätten den Anspruch, so ein anderer Leiter, „dass es eben nicht nur um ein reines Faktenlernen geht (...), sondern dass wir ein Thema immer auch auf mindestens einer anderen Ebene, möglichst auf mehr Ebenen, verhandelt haben wollen und den Teilnehmern nahe bringen“, d. h. auch auf der persönlichen und der Gruppenebene, der emotionalen und der Verstandesebene usw. Als Beispiel für die Verbindung von thematischer, persönlicher und ethischer Ebene werden Seminare in Kooperation mit Amnesty International genannt. Dieser Anspruch wurde in der Online-Befragung mit der Aussage „Vieles in unserer Welt wird immer unübersichtlicher und schwieriger zu verstehen – das Seminar hat mir dabei geholfen, das, was um uns herum passiert, besser zu verstehen“ operationalisiert. 61,31 % der befragten HVHS-Teilnehmer/-innen stimmen dieser Aussage voll und ganz oder überwiegend zu.

Ein weiteres Beispiel für die stets mitlaufende politische Dimension der Bildungsziele der HVHS

Ein Beispiel für die stets mitlaufende politische Dimension der Bildungsziele der Heimvolkshochschulen ist die Förderung von Demokratiekompetenz und bürgerschaftlichem Engagement.

ist die Förderung von Demokratiekompetenz und bürgerschaftlichem Engagement: „Der demokratische Rechtsstaat lebt vom mündigen Mitdenken und Mitreden seiner Bürgerinnen und Bürger und ihrer Bereitschaft, sich selbst- und

sozialverantwortlich ein Urteil zu bilden, in der Verfassung normierte Regeln und Werte zu respektieren und sich für sie zu engagieren. Demokratie muss in jeder Generation neu erworben werden: gerade in Deutschland aufgrund der Erfahrungen der jüngsten Geschichte. Politische Bildung (...) leistet insbesondere hier einen fortdauernden und unverzichtbaren Beitrag zu persönlicher und gesellschaftlicher Orientierung sowie zur Entwicklung und Festigung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen.“ (Münchener Manifest 1997, o. S.)

In diesem Sinne formuliert auch einer der befragten Leiter: „Als guter politischer Mensch gehe ich davon aus, dass Demokratie etwas ist, das man beständig lernen muss“ und sieht in den HVHS „so etwas (...) wie Schulungszentren einer aktiven Bürgergesellschaft“. Dass die HVHS die Mitberücksichtigung dieser politischen Dimension in allen Teilen ihrer Bildungsarbeit anstreben, zeigt sich exemplarisch auch an der Aussage einer Teilnehmerin im Rahmen einer telefonischen Nachbefragung zur Online-Studie: Zwar hätte das von ihr besuchte Seminar „kein im engeren Sinne politisches Thema, aber ich glaube, dass immer, wenn Menschen lernen, miteinander zu diskutieren und unterschiedliche Positionen zu entwickeln und zu akzeptieren und sozusagen Toleranz üben miteinander, dann ist das Demokratie“.

Insofern versteht sich Bildung an HVHS nicht vorrangig als Vermittlung von Wissen oder beruf-

bezogenen Qualifikationen, sondern immer als Prozess, der auch auf die Veränderung von Einstellungen und die Förderungen bürgerschaftlichen Engagements abzielt. 60,59 % der Befragten geben an, durch ihren Seminarbesuch habe sich ihre Einstellung zu einigen Dingen geändert, 66,39 % fühlen sich nach eigener Aussage durch das Seminar motiviert, sich für andere Menschen / für die Gesellschaft zu engagieren.⁸

Wenig erstaunlich ist der Befund, dass die Motivation für ein gesellschaftliches Engagement stark von der Art und Zielsetzung der besuchten Veranstaltung abhängt. Ein Vergleich zwischen verschiedenen Veranstaltungen zeigte, dass sich dieser Motivationseffekt in einem gewerkschaftlichen Seminar für Betriebsräte stärker zeigt als beispielsweise bei einem Englischkurs. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch in einer Diskussionsveranstaltung über Bioethik oder einem Kurs zur beruflichen Orientierung für Jugendliche 80 % der an der Online-Befragung teilnehmenden Personen der Aussage, das Seminar habe sie motiviert, sich für andere

Menschen bzw. für die Gesellschaft zu engagieren, voll und ganz oder überwiegend zustimmen.⁹

Allerdings schreiben die Teilnehmer/-innen diesen Wirkungen ihres HVHS-Besuchs keine hohe Priorität zu: Der Anteil derjenigen, die aus verschiedenen vorgegebenen Optionen die Änderung der eigenen Einstellung oder die Motivation für gesellschaftliches Engagement als wichtigsten Ertrag der von ihnen besuchten Veranstaltung auswählen, liegt bei jeweils unter 10 %, während es für über 30 % am wichtigsten ist, etwas Neues über das Thema des Seminars zu lernen.

Bildung an HVHS im Schnittpunkt von persönlicher und politischer Bildung

In der Kontinuität der drei oben beschriebenen Entwicklungslinien – des humanistischen Bildungsverständnisses, der auf *Grundtvig* zurückgehenden Tradition der HVHS und des Erbes der alliierten Reeducation-Politik – versteht sich Bildung an HVHS somit stets als Gleichklang von persönlicher und politischer Bildung. In den Worten eines im Rahmen der Studie interviewten Leiters gehe es „immer darum, den individuellen Zusammenhang in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen und den gesellschaftlichen Kontext in den individuellen Bezügen zu verstehen“. *Oskar Negt* (2010, S. 207) bezeichnet

diese Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, als eine „Meta-Kompetenz“, die über allen anderen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen steht. Diese Kompetenz könne stets nur in auf eigene Identität bezogenen Lernzusammenhängen ausgebildet werden: „Für jenes Lernen, das dem einzelnen Menschen Orientierungswissen vermittelt, ist (...) die Rückbesinnung auf den eigenen Lebenszusam-

8 Kumulierte Werte für „stimme voll und ganz zu“ und „stimme überwiegend zu“



© Archiv Martin Kaiser, Gustav Stresemann Institut

Teilnehmende des Projektes „In the wake of political change. Dialogue and Democracy in Europe and the Arab World“ aus Deutschland, Polen, Litauen, Tunesien, Ägypten und Jordanien bei einer Führung durch den Hamburger Stadtteil St. Georg

9 Für eine statistisch belastbare Aussage über den Zusammenhang zwischen Veranstaltungsform und erklärter Motivation, sich zu engagieren, sind die Fallzahlen allerdings zu gering.

„Für jenes Lernen, das dem einzelnen Menschen Orientierungswissen vermittelt, ist (...) die Rückbesinnung auf den eigenen Lebenszusammenhang unerlässlich.“

zu stärken versucht. Für die HVHS konstatiert *Joerg Matzen* (1994):

„Der weit vorangeschrittene Prozeß der Enttraditionalisierung und ein allgemeiner Bedeutungsverlust der klassischen Sinninstanzen und Gestaltungsmächte (Berufswelt, Familie, Tradition, Nation, Klassenzugehörigkeit, Religion, Bildung) sorgen dafür, dass die Individuen sich nun selbst ins Zentrum der Lebensplanung und Lebensführung zu rücken haben, also das Leben selbst führen und gestalten müssen (...). Die individuelle Zukunft wird also mehrheitlich nicht länger durch eine absehbare und weithin gesicherte „Normalbiographie“ im Horizont alltagszeitlicher Gewißheit und lebenszeitlicher Erwartungswahrscheinlichkeit strukturiert, sondern erfährt zunehmend Brüche, die letzten Endes selbst verantwortet und bearbeitet werden müssen (...). Und wer nach Halt, Geborgenheit und Orientierung fragt, kann im Grunde nur auf sich selbst verwiesen werden. Die Gesellschaft ist für Ansprüche dieser Art nicht zuständig (...).“ (Matzen 1994, S. 51 ff.)

Vor diesem Hintergrund, so *Matzen*, sei das Ziel von Bildung „die sozial verantwortbare Erhaltung und Erweiterung von Selbstverfügung“ (ebd., S. 64 f.). Es gehe den HVHS darum, die Teilnehmenden – mit einer Formulierung von *Carl Rogers* – „in den Besitz ihrer Möglichkeiten zu bringen“.

Das Ziel von Bildung ist „die sozial verantwortbare Erhaltung und Erweiterung von Selbstverfügung.“

menhang unerlässlich“ (ebd., S. 208). Dieser Forderung kommt die HVHS nach, indem sie die Teilnehmer/-innen durch die Reflexion der eigenen Identität in ihrer individualbiografischen sowie gesellschaftlichen Bedingtheit

zu stärken versucht. Für die HVHS konstatiert *Joerg Matzen* (1994):

„Der weit vorangeschrittene Prozeß der Enttraditionalisierung und ein allgemeiner Bedeutungsverlust der klassischen Sinninstanzen und Gestaltungsmächte (Berufswelt, Familie, Tradition, Nation, Klassenzugehörigkeit, Religion, Bildung) sorgen dafür, dass die Individuen sich nun selbst ins Zentrum der Lebensplanung und Lebensführung zu rücken haben, also das Leben selbst führen und gestalten müssen (...). Die individuelle Zukunft wird also mehrheitlich nicht länger durch eine absehbare und weithin gesicherte „Normalbiographie“ im Horizont alltagszeitlicher Gewißheit und lebenszeitlicher Erwartungswahrscheinlichkeit strukturiert, sondern erfährt zunehmend Brüche, die letzten Endes selbst verantwortet und bearbeitet werden müssen (...). Und wer nach Halt, Geborgenheit und Orientierung fragt, kann im Grunde nur auf sich selbst verwiesen werden. Die Gesellschaft ist für Ansprüche dieser Art nicht zuständig (...).“ (Matzen 1994, S. 51 ff.)

Vor diesem Hintergrund, so *Matzen*, sei das Ziel von Bildung „die sozial verantwortbare Erhaltung und Erweiterung von Selbstverfügung“ (ebd., S. 64 f.). Es gehe den HVHS darum, die Teilnehmenden – mit einer Formulierung von *Carl Rogers* – „in den Besitz ihrer Möglichkeiten zu bringen“.

61,98 % der an der Online-Befragung Teilnehmenden geben an, sie hätten in der HVHS etwas über sich selbst erfahren, das ihnen vorher noch

nicht so klar war. Auch dieser Selbsterfahrungsaspekt wird jedoch bei der Frage nach dem wichtigsten Ertrag aus der Veranstaltung als weniger wichtig eingestuft als der Lernzuwachs zum Thema des Seminars, der Kompetenzerwerb in Bezug auf die Möglichkeit, Herausforderungen im eigenen Leben besser zu meistern oder die Motivation zu gesellschaftlichem Engagement.

Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen haben zum einen das Bildungsverständnis der HVHS deutlich gemacht, in dem persönliche, politische und soziale Bildung als untrennbare Einheit verstanden werden. Ebenso wurden die Besonderheiten des Lernortes HVHS mit seinem Konzept des gesellschaftlichen Lebens und Lernens sowie seinen zeitlichen und sozialen Reflexionsräumen herausgearbeitet (eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Lernort HVHS findet sich in *Ameln* 2013). Im Selbstverständnis der HVHS bildet dieses Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach, wie in der Studie deutlich wurde, eine notwendige Bedingung für die Ermöglichung von Bildung im zuvor genannten Sinne. Die besondere Effizienz des Lernens an HVHS, so einer der befragten Leiter, entstehe gerade, „indem wir Schleifen produzieren, Auszeiten, Rückzugszeiten produzieren, indem wir Lernen auf Vorrat ermöglichen. Lernen braucht Zeit, Lernen geht langsam, braucht immer wieder neue Impulse und Anregungen (...). Wir sind der Meinung, dass die Menschen, die nachher Verantwortung übernehmen, die diese Gesellschaft tragen (...), ihre Biografien durch das Verweilen und das langsame Lernen herausgebildet haben und nicht dadurch, dass sie ‚effizient‘ in der Lage waren, kurzfristig etwas aufzunehmen und dann zu reproduzieren.“

In diesem Sinne betrachtet es auch *Siebert* (1999, S. 53) als „Qualitätsmerkmal der Heimvolkshochschule, Lernräume der Verlangsamung zu gestalten. So kurios es klingt: Geduld, Muße, Zuhören, Nachdenklichkeit müssen vor dem Hintergrund des Tempos der Informations- und Mediengesellschaft immer wieder neu gelernt werden (...). Intensives Lernen geht nicht „nebenher“, sondern erfordert Konzentration und Zeit.“ Diese Argumentation wird auch von einer bislang unveröffentlichten Studie des Instituts für Soziale Arbeit und Sozialpolitik der Hochschule Darmstadt gestützt, die zeigt, dass die biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung auch davon abhängt, inwieweit der Lernort ein solch konzentriertes Lernen in Distanz zum Alltag ermöglicht (vgl. <http://isasp.h-da.de/forschungsprojekte/achim-schroeder/>).

Die HVHS nehmen insofern eine wichtige gesellschaftliche Funktion wahr. Wie allerdings zukünftig das Spannungsfeld zwischen der Wahrung der Spezifika des eigenen Bildungskonzepts und den sich verändernden Rezeptionsgewohnheiten kommender Generationen von Lernenden gestaltet werden kann, ist eine der Herausforderungen für die Zukunft, der sich die HVHS schon jetzt stellen müssen.

Literatur

AEWB – Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Aufstellungen für das Jahr 2012 über die vorläufigen Arbeitsergebnisse nach Einrichtungen und Art der Bildungsmaßnahmen – Hannover 2012, AEWB

Ameln, Falko von: „Die Heimat des Lernens“ unter der Lupe. Eine Studie zu Profil und gesellschaftlichem Nutzen der Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. In: *Außerschulische Bildung*, 43(2-3) 2012, S. 188-193

Ameln, Falko von: Lernort Heimvolkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 63(3) 2013, S. 236-242

Ameln, Falko von: Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Profil, Bildungsverständnis, gesellschaftlicher Nutzen und Entwicklungsperspektiven – Hannover (im Druck), *Expressum*

Behrend, Hermann: Geschichte der Heimvolkshochschule. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Geschichte der Erwachsenenbildung* – Stuttgart 1975, Kohlhammer, S. 132-155

Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland – München 2007, Oldenbourg

Etz, Christine/Waller, Gisa et al.: Die niedersächsischen Heimvolkshochschulen und ihr Landesverband (Gutachten Struktur und Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung, Teil 3) – Hannover 1991, Niedersächsischer Bund für Erwachsenenbildung

Matzen, Joerg: „Aus Angst zur Ordnung“. Subjektive Verarbeitungsformen politischer Risikokonstellationen. In: Manfred Pluskwa/Joerg Matzen (Hrsg.): *Lernen in und an der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege* – Bad Bederkesa 1994, Evangelische Heimvolkshochschule, S. 49-70

Münchener Manifest: Münchener Manifest vom 26. Mai 1997. Demokratie braucht politische Bildung. Im Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung. <http://www.politische-bildung-rlp.de/wir-ueber-uns/unser-auftrag/muenchner-manifest.html>; Letzter Zugriff: 13.12.2013

Siebert, Horst: Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung freier Trägerschaft. Gutachten „Struktur und Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung“, Teil 4 – Hannover 1992, Niedersächsischer Bund für Erwachsenenbildung

Siebert, Horst: Heimvolkshochschule – sozialer Lernort mit Zukunft. In: Christine Etz/Detlev Kuchta/Marion Sprengel (Hrsg.): *Lernen Bildung Verantwortung. Heimvolkshochschulen in Niedersachsen* – Hannover 1999, Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, S. 53-56



Dr. Falko von Ameln, Dipl.-Psych., Priv. Doz., arbeitet als Organisationsforscher und Organisationsberater für die ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH in Hannover.

E-Mail: vonameln@artset.de

Ausgewählte Literatur zum Thema: Politische Bildung im Weiterbildungsdiskurs

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

Amos, Sigrid Karin; Schmid, Josef; Schrader, Josef; Thiel, Ansgar (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis – Baden-Baden: Nomos 2013, 289 Seiten

Stichworte: Europa; Bildungssystem; Politische Steuerung; Europäisierung; Hochschulpolitik; Bologna-Prozess; Berufsbildung; Kognition; Institution; Ganztagschule; Eltern; Partizipation; Bildungspolitik

Bilger, Frauke; Gnahs, Dieter; Hartmann, Josef; Kuper, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 – Bielefeld: Bertelsmann 2013, 387 Seiten

Stichworte: Weiterbildung; Weiterbildungsverhalten; Weiterbildungsteilnehmer/-in; Weiterbildungssystem; Betriebliche Weiterbildung; Weiterbildungsangebot; Weiterbildungsmarkt; Weiterbildungspolitik; Weiterbildungsplanung; Deutschland; Aufsatzsammlung

Bremer, Helmut (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive – Weinheim u. a.: Beltz Juventa 2013, 341 Seiten

Stichworte: Politische Bildung; Politische Erwachsenenbildung; Partizipation; Gesellschaft; Fachdidaktik; Systemtheorie; Lernumwelt; Gewerkschaft; Lernen; Politisches Bewusstsein; Aufsatzsammlung

Bundesausschuss Politische Bildung – bap (Hrsg.): Trendbericht politische Bildung 2011 – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2011, 77 Seiten

Stichworte: Politische Bildung; Erwachsenenbildung; Jugendbildung; Trend

Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat Lebenslanges Lernen (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf – Bonn u. a.: BMBF 2008, 29 Seiten

Stichworte: Weiterbildungspolitik; Weiterbildungsforschung; Weiterbildungsbedarf; Weiterbildungsangebot; Innovation

http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Umsetzung des ILO-Übereinkommens 140 über den bezahlten Bildungsurlaub. Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Beate Müller-Gemmeke, Sven-Christian Kindler, Maria Klein-Schmeink, weiterer Abgeordneter und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Deutscher Bundestag,

17. Wahlperiode – Berlin: Deutscher Bundestag 2011, 21 Blätter

Stichworte: Bildungsurlaub; Deutschland; Statistische Angaben

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/047/1704786.pdf>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010 – Bielefeld: Bertelsmann 2010, 183 Seiten

Stichworte: Weiterbildung; Weiterbildungsforschung; Weiterbildungsmarkt; Bildungsbeteiligung; Weiterbildungsteilnehmer/-in; Weiterbildungseinrichtung; Weiterbildungsangebot; Adressat; Weiterbildungner/-in; Qualifizierung; Weiterbildungsstatistik; Weiterbildungsfinanzierung; Bildungsurlaub; Berufliche Weiterbildung; Teilnehmerforschung; Sprachkompetenz; Datenanalyse; Aufsatzsammlung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 – Bielefeld: Bertelsmann 2014, 208 Seiten

Stichworte: Weiterbildung; Weiterbildungsforschung; Weiterbildungsmarkt; Bildungsbeteiligung; Weiterbildungsteilnehmer/-in; Weiterbildungseinrichtung; Weiterbildungsangebot; Adressat; Weiterbildungner/-in; Qualifizierung; Weiterbildungsstatistik; Weiterbildungsfinanzierung; Bildungsurlaub; Berufliche Weiterbildung; Teilnehmerforschung; Sprachkompetenz; Datenanalyse; Aufsatzsammlung

Filla, Wilhelm: Die Alternative politische Bildung – Hannover: Offizin 2013, 181 Seiten

Stichworte: Politische Bildung; Politische Erwachsenenbildung; Politische Beteiligung; Kompetenz; Demokratie

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE (Hrsg.): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2007, 121 Seiten

Stichworte: Europa; Politische Bildung; Evaluation; Kongress

Hufer, Klaus-Peter; Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen; Perspektiven politischer Bildung – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2013, 334 Seiten

Stichworte: Politische Bildung; Außerschulische Bildung; Außerschulische Jugendbildung; Erwachsenenbildung; Professionalisierung; Bildungspolitik; Aufsatzsammlung

Lange, Dirk: Monitor politischer Bildung: Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2010, 168 Seiten

Stichworte: Politische Bildung; Deutschland; Bildungseinrichtung; Statistische Angaben

Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarbeitete Auflage – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2014, 623 Seiten

Stichworte: Politische Bildung; Wissenschaftstheorie; Institution; Praxisbezug; Didaktik; Methode; Internationaler Vergleich; Aufsatzsammlung

Schemmann, Michael: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung: Orientierung und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank – Bielefeld: Bertelsmann 2007, 264 Seiten

Stichworte: Weiterbildungspolitik; Globalisierung; Erwachsenenbildung; Bildungspraxis; Internationale Bildungsarbeit; Internationale Organisation; Europäische Union; OECD; UNESCO; Bildungsforschung; Internationaler Vergleich

Schrader, Josef: Struktur und Wandel der Weiterbildung – Bielefeld: Bertelsmann 2011, 447 Seiten

Stichworte: Weiterbildung; Strukturwandel; Weiterbildungssystem; Weiterbildungsangebot; Qualitätssicherung; Professionalisierung; Weiterbildungsbedarf; Weiterbildungsplanung; Weiterbildungspolitik; Weiterbildungseinrichtung; Weiterbildungsforschung; Sozialer Wandel; Politischer Wandel

Spilker, Niels: Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft – Münster: Westfälisches Dampfboot 2013, 310 Seiten

Stichworte: Erwachsenenbildung; Volkshochschule; Kommerzialisierung; Lebenslanges Lernen; Bildungspolitik; Macht

Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Active Citizenship education. Internationale Anstöße für die politische Bildung – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2011, 158 Seiten

Stichworte: Europäische Union; Mitgliedsstaaten; Politische Bildung; Lebenslanges Lernen; Zivilgesellschaft; Internationaler Vergleich; Demokratische Erziehung; Außerschulische Jugendbildung; Aufsatzsammlung

Verloren in Kompetenzen?

Über das Unbehagen an den Rahmenentwicklungen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung
Ein Kommentar

Paul Ciupke

Qualitätssicherung und Zertifizierung, Evaluation, Validierung, Kompetenzorientierung, Kompetenzfassung und Kompetenznachweise, Bildungsmonitoring, PIAAC, nonformales Lernen, europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen – dies sind nur einige der Begriffe, mit und in denen seit einiger Zeit bereits die Zukunft und das Selbstverständnis der außerschulischen politischen Bildung ausgelotet und neu ausgerichtet werden sollen. Das Regime des lebenslangen Lernens, orientiert auf persönliche Daueroptimierung, hat im Rahmen der Durchökonomisierung aller Lebensbereiche und der Installierung von sich immer schneller drehenden Effizienzsteigerungslogiken längst auch die Randbezirke der außerschulischen politischen Bildung erreicht und diese nachhaltig verändert. Wo sind die alten Utopien, die Glücksvorstellungen von Bildung und Emanzipation, von politischer Bildung als zwanglosem Austausch über gemeinsam geteilte Zukunftsvorstellungen von Freiheit und Gerechtigkeit geblieben? Eingeschnürt und bald erwürgt von dem Gestaltwandel, den die außerschulische Bildung im Kontext von Systematisierung, Standardisierung, Dauerevaluation und Bürokratisierung erfährt?

Mit dem zunehmenden Verlust ihrer freien Form büßt die politische Bildung auch viele ihrer eigensinnigen Impulse und ihre pädagogische Lebendigkeit ein. Nicht zufällig gab sich der Aufbruch der Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg den Namen „Freie Volksbildung“ – übrigens stellten sich einst auch die Volkshochschulen noch unter dieses Namensschild. Frei bedeutete zweierlei: eine zivilgesellschaftliche Trägerschaft mit damals – wenn überhaupt – in der Regel minimaler staatlicher Förderung und ein Selbstverständnis in der Aufgabenbestimmung und den Arbeitsformen, das sich diametral von den Praktiken der Regelschule abhob und einen Gegenentwurf zum verschulten und verregelten Lernen verkörperte. Auch nach 1945 kennzeichnete die politische Jugend- und Erwachsenenbildung in besonderer Weise die freie Trägerschaft, die weitgehende Abwesenheit von verpflichtenden Lehrplänen und das Fehlen von Prüfungen und Zeugnissen und schließlich die Freiwilligkeit der Teilnahme – Formbestimmungen, die in ihrer konstitutiven Relevanz für das Feld heute weitgehend ignoriert und schon länger durch diverse Eingriffe und Entwicklungen bedroht werden.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen und die außerschulische politische Bildung

Zu den bedenklichen Entwicklungen zählt unter anderem die von verschiedenen Seiten erklärte

Erwartung, dass die außerschulische politische Bildung sich in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) einbringen möge. Mag der DQR für viele Bereiche der beruflichen Bildung, für die Sprachbildung und auch für den Sektor fachlicher Fortbildungen ein sinnvolles Instrument zur Herstellung der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und zur Erlangung der damit verbundenen ökonomischen und sozialen Gratifikationen sein, so stellen sich für die außerschulische Bildung eine Menge an praktischen Problemen und inhaltlichen Einwänden. Ein zentraler Kritikpunkt muss sein, dass eine Verortung von Veranstaltungen im Niveaufüge des DQR zu erheblichen Einschränkungen des Prinzips der Allgemein zugänglichkeit führen wird. Darüber hinaus wird es einen wachsenden Druck zur Modularisierung und Standardisierung der Angebote geben, denn diese müssen nun nach einer vereinfachten Entwicklungslogik des Wissens hierarchisiert und verkettet werden. Politisches Wissen, das eben nicht nur empirisch sondern auch normativ dimensioniert ist, wird in hohem Maße von Ungewissheiten und Unschärfen gekennzeichnet. Die Anerkennung der Irrtumsanfälligkeit, Ambivalenz und Kontroversität des politischen Wissens, weswegen auch der Diskurs bzw. die Multiperspektivität das politische Lernen als pädagogische Prinzipien erheblich bestimmen, wird nun aufs Spiel gesetzt zugunsten einer scheinbar gesicherten und anerkannten Wissensordnung. Komplexitäten, Umwege und Vielfältigkeiten politischen Lernens drohen nun eingedampft bzw. reduziert zu werden – unter Verlust spezifischer Eigenarten und Vorzüge. Nun muss eingeräumt werden, dass die Diskussionen über die außerschulische Bildung und den DQR inzwischen in einigermaßen ernüchterter Weise geführt wird. Unübersehbar ist zum Beispiel das Problem, dass es erst ab einem größeren Stunden- oder Teilnehmertageumfang Sinn macht, Angebote im DQR zu platzieren. Die üblichen Formate, auch die längeren von der Dauer von fünf Tagen, reichen da bei weitem nicht aus. Und der zu erwartende hohe bürokratische Aufwand wird unter den Professionellen sehr skeptisch gesehen.

Ein weiterer kritischer und strittiger Punkt ist die Frage der Kompetenznachweise, die für eine Anerkennung im DQR in geeigneter Weise geführt werden müssen. Bisher ist es der überwiegende Normalfall, dass eine Teilnahmebescheinigung ohne weitere ausdifferenzierende Befunde zum Lernergebnis ausgestellt wird. Seit einiger Zeit werden aber auch für die politische Bildung Kompetenzportfolios wie der Talentkompass oder der Profilpass propagiert. Hier geht es um das Verwalten einer umfassenden persönlichen Kompetenzbilanz, in der nun auch

die Beteiligung an politischer Bildung für die berufliche Karriereplanung mit eingebracht werden kann und soll. Das Politische, als inhaltlicher Bezug auf die gesellschaftlich relevanten Probleme, und das öffentliche Engagement werden in ein anderes Anerkennungssystem, nämlich das des beruflichen und ökonomischen Erfolgs, überführt. Das ist eine problematische Funktionalisierung und möglicherweise für die Zukunft folgenreiche Entgrenzung. In solchen Kompetenzbilanzen mit ihrem Verlauf an Teilnahmen politischer oder auch kultureller Bildung spiegelt sich zugleich die gesamte Persönlichkeit. Was aber geht es z. B. den potenziellen Arbeitgeber an, welche politischen Interessen, kulturellen Passionen oder auch sexuellen Orientierungen jemand hat? Diese Entwicklung enthält noch weitere problematische Komponenten. Politisches und soziales Engagement könnten zum allgemein erwartbaren Bestandteil affirmativer subjektiver Lebensführung heranreifen und es kommt zur sukzessiven Implementierung einer politischen (Bildungs-)Bringschuld, die auch von verschiedenen Instanzen des Sozialstaates in Notsituationen und prekären Lebenslagen abgefragt werden kann. Die Durchökonomisierung des Regimes alltäglichen Lebens führt zu dem von *Herbert Marcuse* schon seinerzeit befürchteten eindimensionalen Menschen, der den politischen Menschen mit seinen ethisch-moralischen Reflektionen und skeptisch-kritischen Einwendungen längst schon zu einer Restgröße zurückgebildet hat. Der Bedarf an politischen Zukunftsphantasien und öffentlichen Diskussionen wird kurzgeschlossen mit den notwendigen individuellen Anstrengungen der Arbeitskraftressourcen und damit letztlich gesellschaftspolitisch entschärft.

Die Fragen des Kompetenznachweises und des Kompetenzverständnisses

Im Bundesausschuss politische Bildung (bap) wird inzwischen die Notwendigkeit oder Möglichkeit der Beteiligung am DQR wesentlich zurückhaltender und skeptischer betrachtet, aber die Frage der Kompetenznachweise, herausgelöst aus dem Zusammenhang des DQR, eigenständig weiterverfolgt. Dazu liegen jetzt auch zwei Gutachten vor. Das erste von *Reinhild Hugenroth* stellt die möglichen bzw. bisher praktizierten Dokumentationsverfahren von Lernergebnissen vor. In der zweiten Studie, verfasst von *Benno Hafenecker* und *Anja Krieg*, werden Kompetenzbegriffe und Kriterien für entsprechende Erfassungsinstrumente diskutiert und als Ergebnis dialogische, selbstreflexive und beteiligungsorientierte Vorgehensweisen empfohlen. So-

weit so gut. Diese Vorschläge werden sicher noch im Einzelnen geprüft werden müssen im Hinblick auf Praktikabilität, Plausibilität und allgemeine Akzeptanz. Aber auch damit ist natürlich das Tor in Richtung Verschulung und Verwertung außerschulischer Bildung ein Stück weiter aufgemacht worden und es wäre wohl realitätsfremd anzunehmen, dass man diesen Prozess wieder umkehren könnte.

An dieser Stelle soll aber noch ein weiterer Einwand geltend gemacht werden. So ubiquitär die Rede von den Kompetenzen in der bildungspolitischen Öffentlichkeit seit etwa zehn Jahren auch ist, so vielfältig und verwirrend zeigt sich auch der semantische Gehalt. Offensichtlich kann man ganz unterschiedliche Rasonnements und Interessen auf diese Begriffshülse projizieren. In der politischen Bildung wie in der Erwachsenenbildung kursieren mannigfache Kompetenzverständnisse: inhaltsbezogene, prozedurale, subjektorientierte oder auch diagnose- und erfassungsgeleitete Interpretationen, angestiftet z. B. von *Oskar Negt*, *Rolf Arnold*, *John Erpenbeck*, *Jürgen Baumert* oder den in der Geschichtsdidaktik verbreiteten Auffassungen. Der Kompetenzbegriff gleicht mittlerweile einer Wundertüte, in der jeder sein Lieblingsbonbon vermutet. Das bildungspolitisch ausgerufene Leitmedium Kompetenz bleibt außerdem deshalb äußerst fragwürdig, weil es so unscharf und instrumentalisierbar ist.

Zertifizierung der Lehrenden?

Eine parallele Diskussion ist die um die eigene Professionalität. Darunter wird gemeinhin die Kombination einer ausgeprägten Beruflichkeit und ein dem entsprechendes, reflektiertes Handlungsrepertoire verstanden. Was von den beruflichen Akteuren in der außerschulischen Bildung erwartet werden kann, hat gerade *Klaus Waldmann* in nüchterner und unangestregter Weise klargestellt.¹ Im Augenblick wird sowohl von Seiten der Wissenschaft als auch aus Kollegenkreisen oftmals ein Defizit an Professionalität konstatiert. Dies kommt manchmal einem Selbstdelegitimierungsprozess gleich. Natürlich muss das professionelle Handeln kontinuierlich weiterentwickelt werden, und regelmäßige Selbstvergewisserungen sind sicher nicht falsch. Es sollte aber auch nicht überraschen, wenn gerade der praktische Reichtum, die methodische Vielfalt und die zum Teil sehr unterschiedlichen berufli-

¹ Vgl. *Klaus Waldmann*: Eine komplexe und vielfältige Tätigkeit, in *Journal für politische Bildung* 4/2013, S. 32-39

chen Hintergründe und disziplinären Bezüge in der politischen Bildung skeptisch gesehen werden und andere Akteure auf den Plan rufen.

Seit langem beschäftigt sich das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) in Bonn mit der Frage, wie die Professionalität von haupt-, neben- und freiberuflich Lehrenden in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden kann. Diese Aufgabe gehört zweifelsohne zu den zentralen des Instituts. Jetzt ist es an die Verbände herangetreten, um einen Konsultationsprozess über die Frage einzuleiten, ob man nicht ein nationales Qualifikations- und Zertifizierungssystem für die Lehrenden einführen soll. Nun gehören die Qualifizierung, Professionalisierung und Weiterbildung von haupt- und nebenamtlichen Pädagogen auch zu den selbstverständlichsten Aufgaben der Verbände. Insofern könnte man das vom DIE angestrebte „Anerkennungssystem Weiterbildung“ auch als eine Art Misstrauenserklärung gegenüber der Arbeit der Verbände auffassen. Aber sicher gäbe es auch sinnvolle Möglichkeiten der Kooperation. Das Unbehagen, das aufkommt, ist ein weiteres. Ein Tätigkeitsbereich, der sich bisher in teilweise unsystematischer Weise, aber durchaus kreativ und produktiv-eigensinnig entwickeln konnte, soll nun reguliert und standardisiert werden. Damit werden Zugangsmöglichkeiten auch verschlossen und Potenziale abgeschnitten. Wer ein privilegiertes Inklusionssystem installiert, exkludiert natürlich zugleich und schafft einen neuen fachlichen Flaschenhals. Gerade in der politischen Bildung gab es immer Lehrende, deren Qualifikation vor allem in ihrer Lebens- und Arbeitswelterfahrung bestand, in der Arbeiterbildung stellen z. B. Betriebsräte eine solche Gruppe dar. Und auch die Vielfalt von Bezugswissenschaften und Perspektiven auf zu vermittelnde Problemstellungen ist eine Stärke und ein Resultat des politischen und weltanschaulichen Pluralismus im Feld. Wenn man historisch zurückblickt, haben sich die Erwachsenenbildung und nach 1945 der Sonderfall politische Jugend- und Erwachsenenbildung selber im Feld didaktisch weiter orientiert und professionalisiert, bevor es eine entsprechende Disziplin an den Hochschulen gab. Diese Fortschritte waren selbst errungen und nicht in erster Linie das Ergebnis politischer Steuerung und wissenschaftlicher Beforschung.

Nationale Kompetenzbilanzen?

Das neueste Projekt der Dauervermessung von Bildung heißt nun PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), in dem

es um den internationalen Vergleich von Kompetenzen geht, eine Art Pisa-Studie für Erwachsene und das Lebenslange Lernen. „Die Ergebnisse sind für das Land der Dichter und Denker mehr als nicht zufriedenstellend“, konstatierte kürzlich der Vorsitzende des Bayrischen Volkshochschulverbandes und Managementdirektor der Münchener Volkshochschule *Klaus Meisel* angesichts des durchschnittlichen Abschneidens deutscher Befragter.² Sicher ist es legitim, die Ergebnisse zunächst als Beleg und Begründung für verstärkte Anstrengungen und die Forderung nach mehr finanziellen Mitteln für die Erwachsenenbildung zu nutzen. Zugleich – so ist zu fürchten – wird die Spirale sich weiter drehen. Zwar wurden bei der PIAAC-Studie nur Grundkompetenzen, nämlich die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen untersucht, dennoch gibt es bereits Stimmen und Erwartungen, dies auszudehnen auf weitere Bereiche, Themen- und Wissensgebiete. Vor allem wird das Programm der Erwachsenenbildung einem Druck ausgesetzt, sich dem Ziel nationaler Wettbewerbsfähigkeit zu verpflichten. „Mit PIAAC werden grundlegende Kompetenzen untersucht, die zur erfolgreichen Teilnahme an der Gesellschaft und am Berufsleben notwendig sind. PIAAC wird ein umfassendes Bild des Humankapitals liefern, auf welches die Länder im globalen Wettbewerb zurückgreifen können. Somit bildet die Studie eine fundierte empirische Grundlage für politische Interventionen und gesellschaftliche Veränderungen“³, heißt es unverblümt auf der PIAAC-Website, die vom – das Projekt für Deutschland organisierenden – *GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften* verantwortet wird. Viel deutlicher kann man die basalen Absichten und zu beachtenden Kontexte kaum zum Ausdruck bringen.

Politische Bildung ist auch Teil sozialer Bewegungen

Erwachsenenbildung und politische Bildung waren einst eingebunden in gemeinschaftliche Lebensgefühle und Programmatiken von Aufbruch, von Avantgarde, sozialer Bewegung, geprägt vom Impetus offen-toleranter Welterschließung und später – etwas nüchterner – von dem Anspruch auf öffentliche Verständigung und Emanzipation. Es gab verschiedene Generationen, die in jeweilig einmaliger Weise politische Bildung geübt und gelebt ha-

² Quo vadis, Volkshochschule? Im Gespräch mit *Klaus Meisel*, in: *dis.kurs*, 4/2013, S. 26

³ Vgl. <http://www.gesis.org/piaac>, Abruf vom 06.01.2014

ben, dazu gehören die Jugendbewegten der 20er Jahre, die skeptische Generation der Nachkriegszeit oder die Angehörigen der neuen sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre. Die sozialistische Arbeiterbewegung, der soziale Katholizismus, die Protestbewegung der 1960er Jahre und die sich anschließenden neuen sozialen Bewegungen haben für sich spezifische korrespondierende Formen der politischen Bildung hervorgebracht, die jeweils Neuerungen darstellten und Wissensansprüche, gesellschaftliche Problemlagen mit neuen methodischen Ansätzen verbanden. Sicher wiesen diese auch Schattenseiten auf, es gab Instrumentalisierungen und Überwältigungsversuche, die unterschiedlichen Eigenlogiken von Politik und Pädagogik wurden oft nicht respektiert. Dennoch gab es einen didaktischen und wissensbezogenen Fortschritt aus eigener Kraft und eine eigene Vernetzung über Milieu- und Verbandsgrenzen hinweg. Professionelles Handeln war immer auch etwas im praktischen Feld selbst Errungenes. *Hans Tietgens* charakterisierte schon vor längerer Zeit die Erwachsenenbildung als Suchbewegung, er bezog dies vor allem auf ihre gesellschaftspolitische Aufgabe, wichtige Themen ausfindig zu machen und diese dialogisch wie auch kritisch zu behandeln. Man kann diese Metapher aber auch auf die Entwicklung ihres Selbstverständnisses und ihrer Arbeitsformen anwenden.

Das Produkt der außerschulischen Bildung kommt demnächst nur noch rundum gebürstet und geschneigelt daher: zertifiziert und qualitätsgesichert, kompetenzbasiert, validiert und evaluiert, niveaureguliert und modularisiert, nun als Bestandteil des nationalen „Bruttobildungsprodukts“.⁴ Was

4 So überschrieb kürzlich *Frank-Olaf Radtke* seine kritische Betrachtung der Pisa-Studien: Vom Bruttobildungsprodukt, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 06.12.2013, S. 7

mit „Pisa“ und dem Bologna-Prozess in der Schule und den Universitäten an problematischer Regulierung, Standardisierung und Ökonomisierung bewirkt wurde, könnte künftig im Rahmen der hier beschriebenen und kritisierten Trends auch in der Erwachsenenbildung und Jugendbildung ebenfalls sich vollziehen.⁵ Das würde aber eine Art Systemwechsel bedeuten. *Andreas Seiverth* sprach auch kritisch von einer „Umcodierung von Bildung“.⁶

In noch weiterem Maße als die allgemeine Erwachsenenbildung sollte sich die politische Bildung in einem eigenen Anerkennungshorizont bewegen. Sie ist ein Beitrag zur individuellen Urteilsbefähigung und zum öffentlichen Engagement, sie verkörpert aber auch eine politisch-kulturelle Leistung für die demokratische Öffentlichkeit. An diesen Kriterien entlang kann und sollte sie ihre Wirkungen und Leistungen näher bestimmen.



Paul Ciupke ist Mitglied des Leitungsteams im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. und Mitherausgeber der Außerschulischen Bildung.

E-Mail: paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

5 Siehe dazu auch *Paul Ciupke*: Außerschulische politische Bildung vor dem Systemwechsel? In: *Klaus Ahlheim/Johannes Schillo* (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung* – Hannover 2012, S. 156-172, sowie: Ders.: *Kritische politische Bildung heute. Eher eine Frage der Formen und weniger eine der politischen Gegenwartsanalyse*, in: *Benedikt Widmayer/Bernd Overwien* (Hrsg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* – Schwalbach/Ts 2013, S. 60-68

6 *Andreas Seiverth*: Reflexionen zur Kritik des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), in: *Forum Erwachsenenbildung* Nr. 4/2010, S. 30

Der Erste Weltkrieg

Ein Schlüsselereignis des 20. Jahrhunderts, das europäisch erinnert werden sollte

Paul Ciupke

In jedem Jahr wählt der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ein Jahresthema. Er möchte damit die Träger politischer Bildung anregen, sich einem besonders aktuellen Thema intensiver zu widmen. Das Jahresthema im Jahr 2014 lautet „1914-2014 – Vom Ersten Weltkrieg zum Friedensnobelpreis für Europa“ – Aktuelle Herausforderungen für die politische Bildung. In den vier Ausgaben der *Außer-schulischen Bildung* wird jeweils ein Beitrag aufgenommen, der Zugänge zu diesem Thema in der politischen Bildung beschreibt. Mit diesem Beitrag macht Paul Ciupke den Auftakt und fragt, welche Zugänge und Perspektiven auf das historische Ereignis in der politischen Bildung erprobt und angewandt werden können und welche Rahmenbedingungen dabei zu berücksichtigen sind.

Die Erinnerungskultur und die ihr korrespondierende historisch-politische Bildung werden in der Bundesrepublik Deutschland dominiert durch die Erfahrungen zweier deutscher Diktaturen im 20. Jahrhundert, vor allem der des Nationalsozialismus und mit einigem Abstand dahinter der der SED-Diktatur im Osten Deutschlands. Der Erste Weltkrieg jedoch stellt bisher in der außerschulischen politischen Bildung ein absolutes Randthema dar.

Im Jahr 2014 wird sich das ändern, weil die hundertste Wiederkehr des Beginns des Ersten Weltkriegs für manche Einrichtungen ein Beweggrund ist, Seminare, Tagungen und Exkursionen anzubieten. Aber der Fall des Ersten Weltkriegs ist es über solche „Jubiläums-Anlässe“ hinaus wert, einen neuen zentralen Stellenwert in der historisch-politischen Bildung zu erlangen, weil er ein Schlüsselereignis für die Betrachtung und Deutung des gesamten 20. Jahrhunderts darstellt. Der Historiker *Wolfgang Mommsen* charakterisierte vor etlichen Jahren den Ersten Weltkrieg als den „Anfang vom Ende des bürgerlichen Zeitalters“. Bereits Ende der 1970er Jahre sprach der US-amerikanische Diplomat und Historiker *George F. Kennan* bekanntermaßen vom Ersten Weltkrieg als der „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“. Unbestritten ist der Erste Weltkrieg nicht nur der Auftakt zu dem ebenfalls häufig zitierten „kurzen 20. Jahrhundert“, das die Historiker/-innen von 1914 bis 1990 datieren. Er ist auch Indikator neuer Formen von Krieg und Gewaltpolitik und darüber hinaus Katalysator gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse sowie weiterer Katastrophen und Menschheitsverbrechen im 20. Jahrhundert vor allem in Europa, aber auch in der restlichen Welt.

Welche Zugänge und Perspektiven können aber auf das historische Ereignis des Ersten Weltkriegs in der politischen Bildung heute erprobt und angewandt werden? Und welche Rahmenbedingungen sind dabei zu berücksichtigen?



Gräberreihen auf dem britischen Soldatenfriedhof in Lijssenthoek, Belgien

Nicht mehr sonderlich produktiv erscheint mir die Frage der historischen Schuld, denn diese bannt die Auseinandersetzung weitgehend in nationale Denkmuster und entsprechende Zuweisungen zurück. Wir leben in Westeuropa in inzwischen kulturell sehr heterogen geprägten Gesellschaften. Unter den Einwohnern in Nordrhein-Westfalen beispielsweise haben diejenigen mit familiärer Migrationsgeschichte inzwischen einen Anteil von etwa 23 %. Und sie bringen damit andere historische Erfahrungstraditionen und Deutungsmuster in den Geschichtsdiskurs mit ein. Nicht nur, aber auch deshalb sollten wir nicht mehr vornehmlich an einer nationalen Erinnerungskultur arbeiten, vielmehr – vor dem Hintergrund einer wachsenden politischen, sozialen und alltagskulturellen Integration auf dem Kontinent – eine europäische Erinnerungskultur anstreben, ohne allerdings deshalb die regionalen und nationalen Besonderheiten in den Geschichtsnarrationen zu ignorieren oder zu bagatellisieren. Und die vorbehaltlose Anerkennung der Opfer, seien sie zivil oder militärisch, darf ebenfalls nicht in Frage gestellt werden. Der Erste Weltkrieg wäre für eine europäische Geschichts- und Erinnerungskultur auch deswegen ein geeignetes Sujet, weil wir inzwischen einen gewissen zeitlichen Abstand haben und die Erlebnissgeneration, deren Erfahrungen und Gefühle in besonderer Weise zu respektieren sind, inzwischen verstorben ist.

Vielversprechende Herangehensweisen und Diskussionshorizonte für eine historisch-politische Bildungsarbeit zum Ersten Weltkrieg scheinen mir zu sein:



„Historial de la Grand Guerre“ in Peronne, Nordfrankreich. Auf den Regallinien werden jeweils Objekte aus Frankreich, Großbritannien und Deutschland gegenübergestellt und so vergegenständlichte nationale Sichtweisen vergleichbar gemacht.

- die Nutzung besonderer Lernorte – lokal und europäisch,
- vergleichende biografische Verfahren und generationelle Betrachtungen,
- die modernisierungstheoretischen Erklärungsmodelle,
- die Betrachtung des 20. Jahrhunderts als Aufstieg und Zerfall von Imperien und Nationen,
- die Frage von weiter vorhandenen Gewaltpotenzialen und der Möglichkeit eines europäischen Friedens.

Zu diesen fünf Perspektiven ein paar kurze Erläuterungen:

Die Nutzung besonderer Lernorte

In fast jedem Dorf und jeder Stadt steht ein Denkmal, das an die Toten des Ersten Weltkriegs erinnert. Dabei geht es um konkrete Namen und Personen, aber – je nach Form der Inszenierung – um kollektive Sinnbildungsprozesse, die durch die ästhetische Gesamtgestaltung angestoßen werden sollen. Das Aufsuchen und Betrachten solcher Orte kann in einen Prozess der Thematisierung der historischen Entstehungskontexte wie der darauf folgenden Rezeption und somit in eine kritische Rekonstruktion überführt werden.

Gedenkstätten und Friedhöfe des Ersten Weltkriegs sind in der Bundesrepublik hingegen kaum vorhanden. Deshalb scheint es mir wichtig, um im Arrangement politisch-historischen Lernens die Anschaulichkeit und Einprägungskraft solcher Orte zu nutzen, verstärkt Exkursionen zu den einschlägigen nordfranzösischen und belgischen Erinnerungsorten des Ersten Weltkriegs zu unternehmen. Vor allem das „In Flanders-Field-Museum“ in Ypern (Westflandern) und das „Historial de la Grand Guerre“ in Peronne (Nordfrankreich) sind in ihrer jeweiligen multiperspektivischen Gestaltung und aufgrund ihrer universellen Aussage besonders eindrucksvoll. Während die schon ältere aber immer

noch moderne Ausstellung in Peronne eine stille und reduzierte Inszenierung von Objekten bietet, die die Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Sicht auf den Krieg aus französischer, englischer und deutscher Perspektive zugleich initiieren will, arbeitet die neue Schau in Ypern konsequent mit Biographien und subjektiven Dokumenten.

Vergleichende biografische und generationelle Betrachtungen

In einem Brief an seine Eltern formulierte nach seiner freiwilligen Meldung der 18jährige Frontsoldat *Otto Braun* im März 1915 folgende stupende Passagen:

„Wie herrlich, meine lieben Eltern, ich mich im Schützengraben fühle, kann ich Euch nicht beschreiben. ... schon der Empfang war entzückend. ... Nun aber dies unnennbare Gefühl des Raues: Vor dem Feind! Wir liegen hier ungefähr 700 m. Ich war auch in den Stellungen, die 40 und 80 m vorm Feind liegen, aber der Unterschied ist nicht groß, das Wesentliche: Vorderste Linie! Da pfeifen die Kugeln ihren entzückenden Sing-Sang-Ton, da bellen die Mörser ihr schweres Lied über unsere Köpfe und die Schrapnells sausen, dass wir uns rasch hinter die Deckung

stecken. Dieses Gefühl der Gefahr, zugleich die erste Feuertaufe hat einen unerhörten Reiz. Ich kann auch ganz ehrlich von mir sagen, was ich vorher nicht so sicher wusste, dass ich keinen Augenblick Furcht hatte ... oder zitterte. ... Ich muss immer wieder darauf zurückkommen, welch ein erhebendes Gefühl, welch ein herrlicher Taumel es war, endlich einmal vor dem Feinde zu liegen, sein Leben in die Schanze schlagen zu dürfen. Es ist schrecklich, wie dumm ich bin, wie wenig ich Euch das erklären kann. ... aber es ist eben so wunderbar schön, schön, schön, trotz des Grauenhaften, was ich gerade hier sah, der unbeerdigten Toten, der Verwüstung und öde überall der Kampf so wunderbar, so sinnvoll auf einmal alles, so lebensfördernd ... glaubt mir, nie habe ich mehr gewünscht, weiter zu leben, stärker und glühender die Schönheit des Lebens, seinen Sinn gefühlt und geahnt, als hier, wo ich zum ersten Male in meinem noch kindlichen Leben den Tod sah.“¹

Hier entäußert sich eine für heutige Empfindungen ungeheure subjektive Intensität des Kriegserlebnisses, das in seiner idealistischen Verklärung der Vorgänge nicht nur befremdlich klingt, vielmehr in der weitgehenden Ignoranz der Wirklichkeit des Krieges entsetzlich wirkt. *Otto Braun* war der Sohn des SPD-Politikers *Heinrich Braun* und der Frauenrechtlerin *Lily Braun*. Er galt als hochbegabt, wurde früh und umfassend gefördert, gab vielversprechende literarische Debüts und starb – inzwischen Offizier geworden – im April 1918 in Frankreich an der Somme. Ähnliche Stimmen aus dem Lager der französischen oder britischen Soldaten lassen sich mühelos finden. Biografische Betrachtungen erlauben das Besondere und Einzigartige eines Lebens in einen Kontext und Kontrast zugleich zu bringen. Die Eigensinnigkeit biografischer Äußerungen, die aus Quellen wie Feldbriefen, Tagebüchern, Gedichten oder auch Fotos spricht, hilft die oftmals vorschnell aufgerufenen großen Geschichtserklärungen zu relativieren und sowohl in vergleichender Absicht als auch multiperspektivisch die Erscheinungen des Krieges differenziert zu betrachten. Generationelle Konstellationen bilden ebenso eine wichtige Komponente der historischen Betrachtung. Es führen sowohl individuelle wie kollektive Erinnerungsbrücken und Sinnbildungsprozesse vom Ersten Weltkrieg zum Nationalsozialismus. Dabei spielt der generationelle Erfahrungsraum eine enorm wichtige Rolle. Ein Zitat von *Ernst Jünger*, aus dem 1924 verfassten Vorwort

zu seinem Buch „In Stahlgewittern“ macht dazu einiges deutlich:

„Wir sind nicht gewillt, diesen Krieg aus unserem Gedächtnis zu streichen, wir sind stolz auf ihn. Wir sind durch Blut und Erinnerung unlöslich verbunden. Und schon wächst in unsere Lücken eine neue und kühnere Jugend hinein. Wir brauchen für die kommenden Zeiten ein eisernes, rücksichtsloses Geschlecht. Wir werden wieder die Feder durch das Schwert, die Tinte durch das Blut, das Wort durch die Tat, die Empfindsamkeit durch das Opfer ersetzen – wir müssen es, sonst treten uns andere in den Dreck. Wir haben aus der Revolution gelernt, daß jede Bewegung ohne eine große, uneigennützig Idee so wenig innere Überzeugungskraft besitzt, daß nicht ein einziger für sie ins Feuer geht. Uns aber leite über alles Niederträchtige hinweg unsere große, klare und verbindende Idee: das Vaterland, in seinem weitesten Sinne gefaßt. Dafür sind wir alle zu sterben bereit. Das haben wir voraus vor allem, was jetzt die Zeit erfüllt: Wir sind zum Opfer bereit.

Eine Zeit der Brutalität, von der wir uns noch gar keine Vorstellung machen können, zieht herauf, ja wir sind schon mitten drin. Vor dem Ereignis wird jede Debatte zu Schaum, über den ganzen Wust von Redensarten, die uns fruchtlos ermüden, über Krämer, Literaten und Schwächlinge wird die Aufforderung zur Tat in das neue Europa fegen, eine mitreißende Flutwelle mit blutrotem Kamm. Denn der Friede weilt nicht beim Feiglinge, sondern beim Schwert.“²

Diese Passagen klingen wie Prophezeiungen, die Wirklichkeit wurden. Sie dokumentieren eine Entschlossenheit zur radikalen Sinngebung, einen politischen Dezisionismus, der alle abwägenden Diskurse verachtet, und die generationellen Rezeptionslasten des Ersten Weltkriegs. Solche Heroisierungen, Ästhetisierungen und ihre Verknüpfung mit neuen sinnbildenden Zukunftsdeutungen finden sich im Übrigen in den verschiedenen sozialen und politischen Lagern und Bewegungen der Weimarer Zeit wieder.³

² *Ernst Jünger*: In Stahlgewittern. Historisch-kritische Ausgabe, hrsg. von Helmuth Kiesel – Stuttgart 2013, S. 24

³ Zur Verbindung von Nationalsozialismus und Erstem Weltkrieg vgl. *Gerd Krumeich* (Hrsg.): Nationalsozialismus und Erster Weltkrieg – Essen 2010, und zur Frage der Generationen siehe *Arndt Weinrich*: Der Weltkrieg als Erzieher. Jugend zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus – Essen 2013.

¹ Aus: *Dorothee Wierling*: Eine Familie im Krieg. Leben, Sterben und Schreiben 1914-1918 – Göttingen 2013, S. 132 f.

Die modernisierungstheoretische Perspektive

Historisch und politisch aktuell ist die Frage, wie der damalige Krieg auf die Menschen, die Gesellschaften und das 20. Jahrhundert eingewirkt hat. Frappierend ist ja – angesichts der ungeheuren Opferzahlen unter den Soldaten – nicht nur die damalige Bereitschaft junger Männer, freiwillig in einen Krieg zu ziehen und sich abschlachten zu lassen, überraschend ist ebenso, was sich technisch, politisch und sozial in den Jahren des Krieges geändert hat. Als der Krieg begann, gab es noch keine Stahlhelme, keine Flugzeuge und Tanks, kein Giftgas, keine Fließbänder in Europa, keine Frauen in der Rüstungsindustrie, keine Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Unternehmern und anderes mehr. Der Krieg verkörpert eine Verwandlungszone, eine Sphäre der gesellschaftlichen Beschleunigung und politischen Zuspitzung. Mit seinen umfassenden „Modernisierungskräften“ setzte eine Entgrenzung aller materiellen und kulturellen Produktivkräfte ein, die zum ersten „totalen Krieg“ führten. Eine kritische Betrachtung des Krieges darf solche Wechselwirkungen und ihre bis heute auf uns einwirkenden Folgen nicht übersehen – und demonstriert gleichzeitig die Erklärungsfähigkeiten eines nichtnormativen Modernisierungsbegriffs.

Lange Linien: Der Aufstieg und Zerfall von Imperien

Der Erste Weltkrieg bildete nur den Auftakt zu einem 20. Jahrhundert, in dem Europa und die restliche Welt nie zur Ruhe kam. Revolutionen wie etwa die Oktoberrevolution in Russland veränderten die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse. Es zerfielen Reiche und Imperien, es kam zu Neuordnungsversuchen, Vertreibungen, ethnischen Säuberungen und unfasslichen Genoziden. In der Zwischenkriegszeit wurden überall in Europa äußerst riskante politische Programmatiken entwickelt und zur bitter-bösen Geltung gebracht, nur wenige europäische Gesellschaften konnten etwa die nach den Pariser Verträgen oft neu errungene Demokratie bewahren. Der Erste Weltkrieg entwickelte sich so zum höchst problematischen Treibmittel weiterer Konflikte und Gewaltentfesselungen in Europa, die erst in den 1990er Jahren mit dem Ende der Jugoslawien-Kriege weitgehend beruhigt werden konnten.⁴ In den Kontext gehören aber nicht nur die innereuropäischen, sondern auch die kolonia-

⁴ Vgl. *Lutz Raphael: Imperiale Gewalt und mobilisierte Nation. Europa 1914-1945*, München 2011



© Paul Ciupke

„Historial de la Grand Guerre“ in Peronne, Nordfrankreich. Der Soldat wird in Bodeneinlassungen bewusst reduziert und zerlegt in seine Ausstattungsmerkmale. Die Deutung wird den Besuchern überlassen.

len Kriege und die daraus resultierenden Konstellationen. Solche langen Linien bilden Rahmungen für das europäische Gedächtnis.

Die Frage eines Europäischen Friedens

Der zu erarbeitende Horizont einer europäischen Erinnerung kann mit pragmatischen Gründen heute seinen Anfang beim Ersten Weltkrieg nehmen. Es geht hierbei vor allem um das nachträgliche Mitleiden an Millionen ziviler und militärischer Opfer, um das nicht gelebte Leben Millionen junger Männer in Europa, die als Soldaten freiwillig oder unfreiwillig ihr Leben für eine in der Regel fragwürdige Sache riskierten. Historisch-politische Bildung will aufklären, Zusammenhänge herstellen, aber auch eine nachträgliche Solidarität, indem sie an solche in der Regel sinnlosen historischen Opfer erinnert. Es geht aber auch um die Frage, wie nach Konflikten solch furchtbarer Art Kompromisse und verantwortungsvolle Lösungen gefunden werden. Politische Bildung sucht ebenso nach der zwanglosen Anerkennung universeller Normen, sie arbeitet diskursiv an einer das Denken und Handeln orientierenden und steuernden Zukunftsoption: eine

solche verkörpert das demokratische und friedliche Zusammenleben. Wie wir wissen, sind selbst in Europa Frieden und Demokratie immer noch keine selbstverständliche Angelegenheit.

Zum Schluss muss noch auf den beschränkten Charakter der westeuropäischen Sicht auf den Ersten Weltkrieg verwiesen werden. Die vielen Bücher, Filme, Ausstellungen und Konferenzen, die nun herausgebracht und gezeigt werden, fokussieren auf den Zeitraum 1914-1918 und die Regionen Belgien und Frankreich. Die mittelosteuropäischen Geschehnisse und deren mitunter sehr abweichende Deutungen bleiben weitgehend ausgeblendet. Für die polnische Öffentlichkeit sind beispielsweise die Wiedererlangung der Eigenstaatlichkeit 1918 und der sich anschließende bis 1921 hinziehende Krieg gegen die Rote Armee von größerer Bedeutung. Noch stärker ignoriert werden die Konflikte in den baltischen Ländern und die Auseinandersetzungen auf dem Balkan und in der Türkei. Hier herrschte Krieg schon seit 1912 und er währte bis zum griechisch-türkischen Bevölkerungsaustausch 1923. Ebenso übersehen werden die überseeischen Konflikte und Kämpfe, die Auseinandersetzungen um die Kolonien in Afrika etwa. Die Erwartung

solchen globalen Zusammenschauens und entsprechender Metareflexionen kann möglicherweise die Akteure im Feld politischer Bildungsdiskurse, Anbieter und Teilnehmer/-innen, auch schnell überfordern. Der Erste Weltkrieg verkörpert ein furchtbares Laboratorium der Moderne, ein historisches Exempel, an dem allerdings auch vieles „gelernt“ werden kann. Nicht zuletzt können auch Wege beschritten werden, mit pädagogischen Mitteln eine multiperspektivische Betrachtung zu inszenieren, die Verständigungsblockaden auflösen und festgefahrene Deutungen verflüssigen hilft. Nationale Erinnerungskonstruktionen könnten so anschlussfähig gemacht und in einen europäischen Dialog überführt werden.



Paul Ciupke ist Mitglied des Leitungsteams im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. und Mitherausgeber der Außerschulischen Bildung.

E-Mail: paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

Radio Reality

Eine Übung zum Umgang mit Diskriminierung von Religion

Nicole Broder

Die Übung „Radio Reality“ sensibilisiert Jugendliche für Diskriminierung von Religionen in ihrem Umfeld und ermutigt zu einem Handeln für die Umsetzung von Menschenrechten. Nicole Broder beschreibt in ihrem Beitrag den pädagogischen Ansatz der Methode, der Grundhaltungen der Konfliktpädagogik mit Elementen der Menschenrechtsbildung verbindet.

- Die Anerkennung der religiösen Vielfalt ist wichtiger Bestandteil des demokratischen Zusammenlebens und die Auseinandersetzung damit ein Bestandteil demokratischer Prozesse.
- Religionen beinhalten im Kern einen humanistischen und toleranten Ansatz. Fundamentalistische Auslegungen sind eine Form der Instrumentalisierung und Politisierung von Religion.

Burkini-Urteil, Beschneidungs-Debatte, religiöse Symbole im öffentlichen Raum – die Diskussionen um Religion in unserer Gesellschaft sind vielfältig und machen auch vor Veranstaltungen der politischen Bildung nicht halt. Doch das Thema ist komplex und birgt Zündstoff. Pädagoginnen und Pädagogen stehen vor der Herausforderung gemeinsam mit Jugendlichen einen Umgang mit religiöser Heterogenität zu entwickeln – keine einfache Aufgabe.

Das Projekt „Kaum zu glauben – Religionen im Gespräch“

In Kooperation mit verschiedenen Institutionen der Frankfurter Stadtgesellschaft konzipierte die *Bildungsstätte Anne Frank* das Projekt „Kaum zu glauben – Religionen im Gespräch“.¹ Ziel ist nicht, einen *interreligiösen Dialog* anzustoßen, sondern eher allen Formen religiöser Diskriminierung offensiv und präventiv entgegenzuwirken. Es werden verschiedene Aspekte von Religion(en) im Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft sowohl in Workshops für Jugendliche als auch in Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen beleuchtet. Die dafür entwickelten Methoden und theoretischen Inputs beinhalten die folgenden drei Grundannahmen:

- Religionsfreiheit ist ein Menschenrecht, denn die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* sichert das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Diskriminierung aufgrund von Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft oder aufgrund der sichtlichen Darstellung von Religiosität ist eine Menschenrechtsverletzung.

Workshops für Jugendliche

Ausgehend von den Erfahrungen der Jugendlichen geht es im vierstündigen Workshop „Religionen im Zusammenleben“ vor allem um das Thema Diskriminierung von Religionen bzw. Konflikte vor dem Hintergrund religiöser Zugehörigkeiten. Interaktive Übungen und Diskussionsrunden regen an, sich mit Fragen auseinanderzusetzen wie z. B.: *Welche Rolle spielt Religion in der heutigen Gesellschaft? Was hat Religion mit Identität zu tun? Wie wird Religion in den Medien dargestellt? Was bedeutet Religionsfreiheit für mich persönlich?* Der Workshop endet für die Teilnehmer/-innen mit der Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten: *Was kann ich gegen Diskriminierung von Religionen tun?*



„Radio Reality“

Eine der interaktiven Übungen des Workshops für Jugendliche ist „Radio Reality“. Sie soll ein Bewusstsein dafür schaffen, dass Diskriminierung von Religionsgruppen sowohl ein interpersonelles als auch strukturelles Problem sein kann. Die Jugendlichen lernen Multiperspektivität in einem Konflikt kennen und werden angeregt, die komplexen Erfahrungen aller Beteiligten zu ergründen. Insbesondere die Perspektive der von Diskriminierung betroffenen Personen kann in der Auswertung der Übung gut herausgearbeitet werden.

¹ Das Projekt „Kaum zu Glauben – Religionen im Gespräch“ ist eine Kooperation mit dem *Haus am Dom*, dem *Rat der Religionen* der Stadt Frankfurt sowie der *Herbert-Quandt-Stiftung*. Weitere Informationen dazu erhalten Sie auf unserer Homepage: www.bs-anne-frank.de/Projekte/Kaumzuglauben

Ablauf der Übung

Zunächst sitzen die Teilnehmer/-innen im Plenum zusammen. DIN A4 große laminierte Karten liegen auf dem Boden, auf die Schlagzeilen gedruckt wurden, wie z. B.: „Frankfurter Bürger verzweifelt: repräsentativer Bau vor dem Aus“, „Nicht Mitglied – kein Job“ oder „Pauken statt beten?“

Die Jugendlichen werden aufgefordert, sich je nach Interesse an einer Schlagzeile in Kleingruppen zusammenzufinden. Die Gruppen bleiben noch kurz gemeinsam im Plenum und werden gefragt, ob sie eine Idee haben, worum es im entsprechenden Zeitungsartikel zu ihrer Schlagzeile gehen könnte. An dieser Stelle greifen die Jugendlichen auf ihren Erfahrungshintergrund zurück und äußern Assoziationen. Dabei sind die Vermutungen den jeweiligen Inhalten der Artikel häufig sehr nah.

Es folgt die Klärung des Arbeitsauftrags für die nun anschließende Kleingruppenphase: Die Kleingruppen erhalten den passenden Artikel zu ihrer Schlagzeile. Die Jugendlichen sollen die Texte lesen und sich gemeinsam überlegen, welche Personen im Text vorkommen und welche Perspektiven diese vertreten. Alle Artikel beschreiben Konfliktsituationen in denen eine oder mehrere Personen aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit oder einer vermeintlich angenommenen religiösen Zugehörigkeit eine Einschränkung in ihrem Alltag erleben. In den Situationen geht es um interpersonelle und strukturelle Diskriminierung. Sie sind an aktuelle gesellschaftliche Debatten und tatsächliche Ereignisse angelehnt. So lautet der Artikel zur Schlagzeile „Pauken statt beten?“ z. B.:

„Frankfurt, 23. Juni 2013: Feiertage in Religionen sind oft ein wichtiger Familientreffpunkt. Viele Eltern und Schüler nehmen sich frei, um ihre jeweiligen religiösen Feste zu feiern – denn in Deutschland sind nur christliche Feiertage gesetzlich geregelt. Das ist für Familien, die nicht christlich sind, ein Problem. Asalha Puja, eines der wichtigsten buddhistischen Feste im Juli, ist für Maya und ihre Familie ein besonderer Tag. Die letzten Jahre hat sie immer einen Freistellungsantrag an den Klassenlehrer Herr Z. gestellt und das war nie ein Problem. Dieses Jahr aber hat Herr Z. eine Mathearbeit auf diesen Tag gelegt – und Maya kann nicht frei nehmen.

Ihre Familie aus ganz Deutschland reist nach Frankfurt, um gemeinsam zu feiern. Sie möchten vormittags zur Zeremonie in den Tempel. Danach werden sie bei Maya und ihrer Familie zuhause feiern. Es gibt viel zu tun und Maya freut sich eigentlich auf die Vorbereitung. Jetzt aber soll sie lernen statt

sich auf das Fest zu freuen? Maya ist bedrückt: „Ich habe noch nie in meinem Leben das Puja-Fest verpasst. Ich weiß einfach nicht, was ich machen soll.“ Herr Z. tut es sehr leid, aber es gebe keine anderen Termine mehr – die letzten Wochen vor den Ferien seien voll mit Klausuren. Die Eltern von Maya schlugen vor, dass sie die Mathearbeit nachschreibt – aber auch das ist nicht möglich, denn am nächsten Tag müssen die Noten für das Endzeugnis feststehen.“

Haben die Jugendlichen die Texte gelesen und sich kurz über den Inhalt ausgetauscht, sollen unter den Gruppenmitgliedern die Rollen für ein Rollenspiel verteilt werden. Jede Kleingruppe hat die Aufgabe eine Radiosendung zu dem in ihrem Artikel beschriebenen Thema nachzustellen. Dazu brauchen sie neben einem Radiomoderator/einer Radiomoderatorin alle am Konflikt beteiligten Personen. Bevor die Radiosendungen den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgespielt werden, überlegt jede Gruppe für sich, welche Fragen der



© Bildungsstätte Anne Frank

Jugendliche im Seminar



am Konflikt beteiligt sind und welche Positionen diese vertreten haben? Wo liegt das Dilemma in eurer Situation?

In dieser Phase ist für die Teilnehmenden meist schon klar, dass es im Falle von struktureller Diskriminierung keinen direkten Aggressor gibt, in jedem Fall aber betroffene Personen. Es ist wichtig, diese Perspektive

Moderator/die Moderatorin an die beteiligten Personen stellt und was diese antworten könnten. Als Hilfestellung dazu erhalten die Kleingruppen ein Arbeitsblatt, das den Jugendlichen eine Auseinandersetzung insbesondere mit der Perspektive der betroffenen Personen ermöglicht.

Durch dieses Arbeitsblatt soll außerdem sichergestellt werden, dass in den Präsentationen der Konflikte um interpersonelle Diskriminierung die „Täterperspektive“ keinen Raum erhält. Der/die Radiomoderator/-in muss in diesen Fällen erklären, warum er/sie wen in seine/ihre Sendung eingeladen hat und warum die „Täter“ fehlen. Eine solche Einschränkung der Kreativität ist notwendig, damit mögliche Zustimmung oder Verstärkung diskriminierender Äußerungen durch die Zuschauenden vermieden wird. Das Rollenspiel will unter keinen Umständen eine Plattform für menschenfeindliche und menschenrechtsverletzende Handlungen bieten. Ebenso ist zu beachten, dass es zu einer Re-Traumatisierung von Personen kommen kann, die direkte Diskriminierung selbst erlebt haben. Ein sensibler Umgang mit den entstehenden Gruppenprozessen in dieser Übung ist daher essentiell.

Nun kommen die Gruppen wieder im Plenum zusammen und beginnen mit den Vorstellungen ihrer Radioshows. Jede Gruppe hat dafür fünf bis sieben Minuten Zeit. Gegen Ende der Show lädt der/die Moderator/-in noch die Zuhörer/-innen ein, im Sender anzurufen und Fragen an die Gäste zu stellen. So haben alle Teilnehmer/-innen die Möglichkeit sich bei jedem Thema einzubringen. Hat jede Kleingruppe ihre Radiosendung vorgestellt, beginnt die gemeinsame Auswertung der Übung.

Hinweise zur Auswertung der Übung

Die Auswertung der Übung startet zunächst mit eher allgemeinen Fragen zum Erleben der Teilnehmer/-innen: *Wie war die Übung für euch? War es schwer herauszufinden welche Personen*

wahrzunehmen, um so die Realität institutionalisierter religiöser Diskriminierung in unserer Gesellschaft anerkennen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

Die Übung „Radio Reality“ begreift Konflikte als Ausgangspunkt für einen Lernprozess und versucht durch die Darstellung verschiedener Perspektiven einen äußeren Konflikt in ein inneres Dilemma für die Teilnehmenden umzuwandeln. Dies kann Unbehagen, Erstaunen, Nachdenklichkeit und Empathie hervorrufen und nach und nach auch zur Übernahme neuer Perspektiven bzw. zu einem Umdenken in Bezug auf Diskriminierung führen. Für die Durchführenden ist zu beachten, dass eine moralische Bewertung von Personen aufgrund ihrer Äußerungen eine Abwertung dieser bedeutet, was eine Abwehrhaltung erzeugen kann. Handlung und Person sind voneinander zu trennen: Eine Äußerung kann als diskriminierend verurteilt werden, nicht aber die Person selbst. So bleibt immer die Möglichkeit bestehen, dass Personen ihr Verhalten und ihre inneren Haltungen verändern können (vgl. Eckmann 2006).



Jugendliche entwickeln Handlungsoptionen, die ihnen helfen, auch in schwierigen Situationen gegen Diskriminierung einzutreten

Hat man gemeinsam mit den Teilnehmenden die verschiedenen Aspekte der Übung diskutiert, kann ein theoretischer Input zum Spannungsfeld von Religion, Diskriminierung und Menschenrechten die Erkenntnisse der Übung noch systematisieren.

Die „Action-Matrix“

Die Übung „Radio Reality“ sensibilisiert die Teilnehmenden für Diskriminierung von Religionen. Es stellt sich dann natürlich die Frage nach den Möglichkeiten, dem entgegenzutreten. Insbesondere bei Formen struktureller Diskriminierung erscheint das den Jugendlichen oft unmöglich: Institutionalisierte religiöse Diskriminierung zu bekämpfen

Jede/r Teilnehmer/-in erhält Klebepunkte und wird aufgefordert sich zu entscheiden, welche Handlungsoptionen er/sie in welcher Situation für sich wählen würde. Die fertige „Action-Matrix“ kann dann diskutiert werden. Dieser Ideenaustausch soll die Jugendlichen ermutigen auch in schwierigen Situationen gegen Diskriminierung einzutreten. Die Matrix erweitert die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen und stärkt sie in ihrer Handlungsfähigkeit. Der Workshop endet mit dieser Form des Empowerments.

Literatur

Eckmann, Monique: Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Bernd Fech-

	„Pauken statt beten“	„Frankfurter Bürger verzweifelt: repräsentativer Bau vor dem Aus“	„Nicht Mitglied – kein Job“	usw.
Ich würde mich weiterhin über das Thema informieren.				
Ich würde mit meinen Freunden über das Thema reden.				
Ich würde Informationen zum Thema auf Facebook posten.				
Ich würde an einer Demonstration/ Kundgebung/öffentlichen Aktion für betroffene Personen teilnehmen.				
Ich würde mich einer Initiative anschließen, die sich für betroffene Personen einsetzt.				
Ich würde selbst eine Initiative gründen, die sich für betroffene Personen einsetzt.				
Sonstiges ...				

Die Action-Matrix

fen bedeutet häufig, politische Prozesse anstoßen zu müssen. Für den Einzelnen birgt diese Tatsache das Gefühl von Machtlosigkeit. Um dieses Gefühl aufzuheben, haben wir die sogenannte „Action-Matrix“ entwickelt, die wir im Anschluss an „Radio Reality“ den Teilnehmenden vorstellen. Die Matrix besteht aus einem großen Bogen Papier auf dem zwei Achsen eingezeichnet werden: Auf der einen Achse stehen die Schlagzeilen aus „Radio Reality“ – beispielhaft für Situationen mit denen Jugendliche in ihrem Alltag konfrontiert sind. Die zweite Achse ist mit Handlungsoptionen beschriftet, die aufzeigen, was ich als Einzelne/r tun kann. Es gibt für die Jugendlichen auch die Möglichkeit, die Achse mit eigenen Vorschlägen zu ergänzen.

ler/Gottfried Köbler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus – Frankfurt a. M. 2006, S. 201-232



Nicole Broder, Dipl. Geografin, ist Bildungsreferentin der Bildungsstätte Anne Frank und dort zuständig für den Arbeitsbereich Menschenrechtsbildung.

E-Mail: NBroder@bs-anne-frank.de

Meldungen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung veröffentlicht die dritte Trendanalyse zur Weiterbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) hat die dritte Trendanalyse zur Weiterbildung veröffentlicht und im Dezember 2013 vorgestellt. Sie möchte, so das DIE, gebündeltes Wissen als Grundlage für Entscheidungen der Bildungspolitik und -praxis liefern. Die Trendanalyse bietet Daten zu den Themen Personal in der Weiterbildung, die Angebote und Themen, die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen, die Fi-

nanzierung und die durch Weiterbildung vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen. Es werden Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Weiterbildung dokumentiert. Das DIE greift dabei auf eigene Datenquellen, Daten der Bildungsberichterstattung und Ergebnisse der Bildungsforschung zurück. Professor Dr. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE, beschreibt das Anliegen der Trendanalyse so: „Die Weiterbildung als vierter Bildungsbereich ist durch eine institutionelle

Vielfalt gekennzeichnet. Allzu leicht geraten Leistungen und Verdienste der Weiterbildung durch eine selektive Wahrnehmung aus dem Blick. Bildungspolitische Entscheidungen brauchen jedoch eine solide Grundlage. Die wollen wir mit der Trendanalyse bieten.“

Weitere Informationen und Bestellmöglichkeit: <http://www.wbv.de/Artikel/85---0013>; Siehe auch die Rezension von Boris Brokmeier in diesem Heft.

AGJ-Positionspapier zu „Formen der Anerkennung non-formalen Lernens in der Kinder- und Jugendhilfe“ verabschiedet

Der Vorstand der AGJ hat in seiner Sitzung am 29. November 2013 ein vom Fachausschuss „Jugend, Jugendbeteiligung, Jugendpolitik“ der AGJ erarbeitetes Positionspapier zu „Formen der Anerkennung non-formalen Lernens in der Kinder- und Jugendhilfe“ verabschiedet. Mit dem Papier will die AGJ zu einer Differenzierung des Diskurses beitragen und sichtbar machen, welche Formen der Anerkennung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe für die Adressatinnen und Adressaten der verschiedenen Angebote hilfreich sind.

Die Diskussion um die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) und die Forderung, nach dem formalen Bereich nun auch Lernergebnisse aus dem non-formalen Bereich in den DQR einzubeziehen, ziehen oftmals undifferenzierte Einschätzungen nach sich. Gerade für die Kin-

der- und Jugendhilfe stellt dieser Prozess eine ganz besondere Herausforderung dar. Sie möchte, neben der formalen Bildung die „andere Seite der Bildung“ sichtbar machen. Es muss dabei zwischen der Anerkennung des non-formalen Lernens an sich und der Einteilung in Niveaustufen der in non-formalen und informellen Lernsituationen zu erwerbenden Kompetenzen unterschieden werden. Die AGJ widerspricht in ihrem Papier der Auffassung, dass in der Kinder- und Jugendhilfe automatisch von Kompetenzerwerb unter non-formalen Bedingungen ausgegangen werden kann. Die Kinder- und Jugendhilfe ist durch eine vielfältige Landschaft von Einrichtungen, Trägern, Maßnahmen und Angeboten geprägt und unterscheidet sich damit vom formalen Bildungssektor.

Im Papier werden verschiedenen Formen der Anerkennung be-

schrieben: die Akzeptanz der Kinder- und Jugendhilfe als Vermittlungsort non-formaler Bildung und die Würdigung von Tätigkeiten und Schlüsselqualifikationen. Es werden die Nachweise und Zertifikate sowie Kompetenznachweise auf der Basis von Bilanzierungsverfahren thematisiert sowie die Anrechnung für Zwecke des weiteren formalen Lernens. Zudem gibt das Papier eine Hilfe zur Einordnung des non-formalen Kompetenzerwerbs in der Kinder- und Jugendhilfe. Diese differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema Anerkennung non-formalen Lernens kann sehr zur Lektüre empfohlen werden.

Download des Papiers: <http://www.agj.de/>



Drei Jahre Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland – Herausforderungen und Anregungen für die zweite Phase (2014-2018)

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) hat im Dezember ein Diskussionspapier verabschiedet, das die starke Fokussierung der europäischen Politik auf Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit kritisch in den Blick nimmt. Gesellschaftliche Aspekte wie bürgerschaftliches Engagement, Solidarität und Persönlichkeitsentwicklung geraten gegenüber wirtschaftlichen Zielsetzungen in den Hintergrund. Diese aber sind wesentliche Aspekte und Voraussetzung für ein friedliches und solidarisches Zusammenleben der Menschen in Europa. Die Chancen, die durch die EU-Jugendstrategie eröffnet

werden, sind vielfältig: größere Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Mobilität, Peer-Learning, Einfluss Jugendlicher auf die jugendpolitische Strategie, eine stärkere europäische Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, Impulse für eine kontinuierliche Jugendbeteiligung auf europäischer (und nationaler) Ebene sowie neue Erkenntnisse zu E-Partizipation.

Die AGJ will auf Grundlage der in den letzten drei Jahren gesammelten Erfahrungen einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland aus der Pers-

pektive der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe leisten und die inhaltliche Ausgestaltung des Umsetzungsprozesses der EU-Jugendstrategie in Deutschland fachlich und fachpolitisch begleiten.

Quelle: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe: www.agj.de; Download des Diskussionspapiers: <http://bit.ly/1fsXh8l>



Bericht über Erinnerungsarbeit in Bildung und Kultur in der Europäischen Union

Im August 2013 hat Marek Henryk Migalski (PL, ECR), Mitglied des Europäischen Parlaments, einen Bericht über Erinnerungsarbeit in Bildung und Kultur in der Europäischen Union veröffentlicht und vor den Mitgliedern des Kultur- und Bildungsausschusses des Europäischen Parlaments präsentiert. Im Bericht werden historische Meilensteine des letzten Jahrhunderts (Totalitarismus, Weltkriege) benannt und wird der Bildung eine Schlüsselrolle für das Geschichtsverständnis und die Entwicklung des historischen Gedächtnisses zugeschrieben.

Ebenso wird der Beitrag von NGOs und dem freiwilligen Sektor betont. Bei seiner Präsentation im Ausschuss für Bildung und Kultur war der Bericht jedoch hoch umstritten und wurde kontrovers diskutiert. Viele Mitglieder des Ausschusses beurteilten den Bericht aus nationaler Perspektive und stellten die Nützlichkeit dieser Überlegungen in Frage. Sie stimmten gegen die Annahme des Berichts zur Präsentation im europäischen Parlament. Am 17. Dezember 2013 wurde der Bericht vom Kultur- und Bildungsausschuss zurückgewiesen und somit

auch von der Tagesordnung der Parlamentsplenarsitzungen 2014 gestrichen.

*Download des Berichts: <http://bit.ly/1gIPgwX>
Siehe auch die Studie des Parlaments „European historical memory: policies, challenges and perspectives“: <http://bit.ly/1hpC0hY>
und einen Artikel von EUROCLIO „Historical Memory in Education and Culture, a Sensitive Topic among EU Parliamentarians“: <http://bit.ly/1hpCogg>*

Fachstelle für Internationale Jugendarbeit veröffentlicht Synopse zur Zusammenarbeit zwischen internationaler Jugendarbeit und Schule

Die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (IJAB) hat eine

Synopse mit dem Titel: „Zusammenarbeit Internationale Jugendarbeit und Schule: Förder-

möglichkeiten der Bundesländer für die Zusammenarbeit von Internationaler Jugendarbeit und

Schule“ veröffentlicht, in dem die derzeitigen Rahmenbedingungen und Förderrichtlinien zur Zusammenarbeit von Schule und Internationaler Jugendarbeit in den 16 Bundesländern dokumentiert werden. Es wurden ausschließlich Fördermöglichkeiten aus Landesmitteln aufgenommen und nicht solche des Bundes, der bilateralen Jugendwerke o. Ä. Die Länderinformationen sind alle in der gleichen Struktur dargestellt, mit Quellen und Kontaktdaten der verschiedenen Ansprechpartner/-innen versehen, so dass ein umfangreiches – mehr als 200 Seiten starkes – Kompendium entstanden ist.

Dieses Papier ist eine wichtige Hilfe zur Reflexion und Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen für das Kooperationsfeld von Internationaler Jugendarbeit und Schule. Es ist aber ebenso auch für Akteure im nationalen Kontext interessant, denn die jugendpolitischen Herausforderungen, wie z. B. die Beschleunigung und Verdichtung von Bildungsbiografien betreffen die außerschulische Jugendbildung insgesamt und erfordern eine Neujustierung der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen.

IJAB möchte sich für angemessene Rahmenbedingungen für eine

gute Zusammenarbeit einsetzen und fordert die entsprechende Gestaltung von Förderrichtlinien ein. Der Blick auf die verschiedenen Bundesländer macht hier den Handlungsbedarf deutlich.

Download der Publikation: <http://bit.ly/L20JwJ>



Global coalition will monitor progress in implementation of human rights education

HRE 2020 ist ein Zusammenschluss verschiedener zivilgesellschaftlicher Organisationen, deren Ziel es ist, die Menschenrechtsbildung zu stärken und an internationalen Standards auszurichten und entsprechende Instrumente zur Verfügung zu stellen. In einem zentralen Dokument wird das Recht jeder Person auf den Zugang zur Menschenrechtsbildung festgeschrieben. Adele Poskitt, die Koordinatorin von *HRE 2020*: „With the UN Declaration and the World Programme for Human Rights Education there exist clear standards and commitments

for human rights education. *HRE 2020* aims to systematically monitor these standards and commitments in order to ensure effective implementation. We call for greater accountability by governments because a comprehensive education in, through and for human rights provides knowledge, imparts skills and empowers individuals to promote, defend and apply human rights in daily life.“

Folgende Organisationen gehören zu *HRE 2020*: Amnesty International, Arab Institute of Human Rights, Democracy and Human

Rights Education in Europe (DARE Network), Human Rights Educators USA (HRE USA), Forum Asia, Informal Sector Service Centre (IN-SEC), Institute for Human Rights and Development in Africa (IHR-DA), Human Rights Education Associates (HREA), People’s Watch, Peruvian Institute for Human Rights and Peace (IPEDEHP), Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law, and Soka Gakkai International.

Weitere Information: www.hre2020.org; Adele Poskitt, info@hre2020.org

Bericht zur Freiwilligentätigkeit in Europa angenommen

Das Europäische Parlament hat im Oktober 2013 den vom Ausschuss für Kultur und Bildung vorgelegten Bericht über Freiwilligentätigkeit und ehrenamtliche Tätigkeit in Europa angenommen. Die Bedeutung von Freiwilligentätigkeit für die Per-

sönlichkeitsentwicklung junger Menschen, für die Entwicklung von Kompetenzen sowie für eine aktive Bürgerschaft wird hervorgehoben. Freiwilligentätigkeit fördere die Entwicklung der europäischen Demokratie und der Menschenrechte, so eine wichtige Botschaft.

Angesichts deutlicher Unterschiede in den Mitgliedsstaaten werden diese aufgefordert, die politischen, finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für Freiwilligenengagement zu verbessern. Die Europäische Kommission wird aufgefordert, eine integrierte

Freiwilligenpolitik zu schaffen, z. B. durch die Einrichtung eines europäischen Fonds zur Entwicklung der Freiwilligentätigkeit und einer Koordinierungsstelle. Zudem sollen Möglichkeiten geschaffen werden, die bei der Freiwilligentätigkeit erworbenen Kompetenzen zu beschreiben und zu dokumentieren.

Die Zusammenfassung des Berichts: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/executive_summary_volunteering_de.pdf



Der Entwurf der Entschließung des Europäischen Parlaments kann unter folgendem Short-Link abgerufen werden: <http://bit.ly/1aCsM2u>

Migrationsbericht des Jahres 2012

Das Kabinett hat am 15. Januar 2014 den vom Innenminister vorgelegten Migrationsbericht des Jahres 2012 beschlossen. Der Bericht wurde vom Bundesminister des Innern, Dr. Thomas de Maizière, vorgestellt. Deutlich wird: Deutschland hat an Attraktivität gewonnen. Von 2012 bis 2013 konnte ein deutlicher Anstieg der Zuwanderungszahlen auf 1,08 Millionen Menschen verzeichnet werden. Es gibt gleichzeitig aber auch ein Wachstum der Auswanderungszahlen. Letztlich besteht ein positiver Wanderungssaldo von 370.000 Menschen. Viele Wanderungsbewegungen sind kurzfristig (z. B. von Studierenden). Vier von fünf zugewanderten Personen kamen 2012 aus Euro-

pa, drei Prozent aus Afrika. Die meisten Zuwanderer kamen aus Polen, Rumänien und Bulgarien gefolgt von Ungarn, Italien, Spanien und Griechenland. 2012 gab es einen Anstieg der Asylbewerberzahlen mit hohen Zahlen aus Serbien, gefolgt von Afghanistan und Syrien. Thomas de Maizière machte bei seiner Vorstellung des Berichts den Unterschied zwischen den Zahlen zum Migrationshintergrund und denen zur Zuwanderung deutlich. Da das Statistische Bundesamt einen weiteren Migrationsbegriff verwendet, haben im Jahre 2012 von 81,9 Millionen Einwohnern etwa 16,3 Millionen einen Migrationshintergrund. Davon sind rund neun Millionen Deutsche und

7,4 Millionen Ausländer. Ein weiterer Migrationsbegriff bedeutet: Es werden alle Personen einbezogen, die nach 1949 nach Deutschland eingewandert sind, alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

Download des Berichts: <http://bit.ly/1dTS6kQ>



Bericht über die Situation der (Spät-)Aussiedler/-innen in Deutschland

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat unter dem Titel „(Spät-)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse“ Ende 2013 einen Forschungsbericht veröffentlicht. Anlass für die Auseinandersetzung mit der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung und der (Spät-)Aussiedlerintegration waren der 60. Jahrestag der Verabschiedung des Bundesvertriebe-

nengesetzes und der 20. Jahrestag der Neuordnung der Aussiedlerzuwanderung im Jahr 2013. Im Bericht werden viele Erfolge bei der Integration dieser Zuwanderungsgruppe deutlich: Sie sind schulisch und beruflich vergleichsweise gut qualifiziert. Bei der jüngeren Generation, insbesondere bei den Frauen, ist ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen zu verzeichnen. Sie sind auf dem deutschen Arbeitsmarkt sehr ak-

tiv und die Gruppe der Arbeitslosen ist verhältnismäßig gering. Es zeigt sich aber, dass auch (Spät-)Aussiedler/-innen, insbesondere Frauen und ältere Menschen, in nicht unerheblichem Maße arbeitslosgefährdet sind. Das politische Interesse ist eher gering und zivilgesellschaftliches Engagement findet hauptsächlich im sozialen Nahbereich statt. Das wird u. a. der starken Prägung durch Sozialisationserfahrungen in den

Herkunftsländern zugeschrieben. Sie haben eher langfristige Zukunftspläne für ein Leben in Deutschland und sind zufriede-

ner mit ihrer Lebenssituation und beurteilen das Integrationsklima eher positiv.

Download des Berichts: <http://bit.ly/1euMyIC>

Extremismusklausel wird abgeschafft

Am 31. Januar 2014 haben Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig und der Bundesinnenminister Dr. Thomas de Maizière angekündigt, dass das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Bundesministerium des Innern (BMI) die im Jahr 2011 eingeführte sogenannte Extremismusklausel abschaffen werden. Diese war Voraussetzung für die Förderung der von der Bundesregierung aufgelegten Programme gegen Rechtsextremismus, Linksextremismus und Islamismus.

In den Zuwendungsbescheiden an die geförderten Träger soll zukünftig klar geregelt sein, „dass keine Steuergelder an extremistische Organisationen oder Personen gehen dürfen. Auf die daraus resultierenden Anforderungen an Personen und Organisationen, die zur inhaltlichen Durchführung von Projekten herangezogen werden, wird in einem Begleitschreiben hingewiesen“ – wie es in einer Erklärung der Ministerien heißt. Aus diesem Grunde soll auf eine eigenhändig unterzeichnete „Demokratieerklärung“ in Zukunft verzichtet werden.

Die Bundesministerin Manuela Schwesig hatte in einem Gespräch mit dem SPIEGEL am 23. Dezember 2013 die wichtigen Ziele ihrer Arbeit als Bundesministerin im BMFSFJ benannt und bereits angekündigt, die sog. Extremismusklausel abzuschaffen. „Viele Organisationen empfinden das als Angriff gegen ihren Einsatz für ziviles Engagement. (...) Ich werde das Thema Demokratie und Toleranz zu einem Hauptthema meiner Amtszeit machen. Dafür sollten wir diese Organisationen fördern und sie nicht unter Generalverdacht stellen und ihnen misstrauen. Wir dürfen Rechtsextremismus in ganz Deutschland nicht unterschätzen. Das ist nicht nur ein Problem des Ostens. Das muss jedem spätestens nach Bekanntwerden des Rechtsterrorismus durch die NSU klar sein.“ Das bedeute für sie nicht, dass es keinen Linksextremismus gäbe, dem konsequent begegnet werden müsse, aber ihr Schwerpunkt liege bei der Bekämpfung des Rechtsextremismus.

Bereits in den Koalitionsverhandlungen von CDU/CSU und SPD wurde beschlossen, die Extremismusklausel nicht im Koalitions-

vertrag zu erwähnen und sie so der ministeriellen Entscheidung zu überlassen. In welcher Weise diese ministerielle Entscheidung auch zu einer auf Dauer gestellten, verlässlichen Förderung führen wird, wie es z. B. der NSU-Untersuchungsausschuss gefordert hat, bleibt abzuwarten. Im Koalitionsvertrag heißt es dazu „Wir stärken die Prävention u. a. indem wir Programme wie »Zusammenhalt durch Teilhabe« verstetigen. Bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus verknüpfen wir die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten mit denen im Bildungssektor und bei Polizei und Justiz.“ (S. 144)

Das Interview kann abgerufen werden unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=203904.html>



Download des Koalitionsvertrags z. B. unter: <http://www.cdu.de/koalitionsvertrag>

Neue Publikation zu Qualitätsstandards in der Antidiskriminierungsberatung vorgestellt

Der Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) hat unter dem Titel „Antidiskriminierungsberatung in der Praxis. Die Stan-

dards für eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung ausbuchstabiert“ eine Publikation zu Qualitätsstandards in der An-

tidiskriminierungsberatung vorgestellt. Ausgehend von der Einschätzung, dass Diskriminierungserfahrungen für viele Menschen

eine alltägliche Realität ist, wollen die Verfasser/-innen mit der Publikation eine breite Diskussion in der Gesellschaft anregen. Der Antidiskriminierungsverband richtet sich mit der Publikation sowohl an interessierte Berater/-innen die Angebote aufbauen, als auch an politische Verantwortungsträger/-innen und Menschen, die sich in ihren Lebensumfeldern für Diskriminierungsfreiheit engagieren.

Die Publikation gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden Grundlagen und Rahmenbedingungen benannt, das grundlegende Diskriminierungsverständnis beschrieben und die inhaltlichen Konzepte Parteilichkeit, Empo-

werment und Mehrfachdiskriminierung dargestellt. Zudem kontextualisieren die Autor/-innen die Antidiskriminierungsberatung innerhalb des eigenen Feldes und innerhalb der gesellschaftlichen Diskussion. Der zweite Teil widmet sich unter dem Titel „Beratungspraxis und Interventionen“ verschiedenen Handlungsmöglichkeiten und erprobten Interventionen.

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge sind vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Kontexte verfasst und bilden die unterschiedlichen Positionen und Diskussionen innerhalb des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland ab.

Download der Publikation: http://www.antidiskriminierung.org/files/Antidiskriminierungsberatung_in_der_Praxis.pdf;



Eine gedruckte Fassung kann unter folgender Adresse bestellt werden: Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd), c/o TBB – Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg, Oranienstr. 53, 10969 Berlin, info@antidiskriminierung.org

Aktuelle Studie des Medienkonvergenz Monitorings erschienen

Im Dezember 2013 wurde die aktuelle Studie des *Medienkonvergenz Monitorings* veröffentlicht. Es handelt sich um die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das von 2003 bis 2013 realisiert und von Professor Dr. Bernd Schorb am Institut für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig geleitet wurde. Die Studie liefert umfassende Ergebnisse zur Aneignung von Informationen und einem zunehmend konvergenten Medienensemble durch Jugendliche im Alter von 12-19 Jahren. Die Ergebnisse basieren auf Daten, die in einer quantitativen Online-Befragung von 4.920 Internet-Nutzer/-innen und 57 vertiefenden Interviews erhoben wurden. Schorb erklärt: „Speziell im Internet steht Jugendlichen heute zwar ein brei-

tes Angebotsspektrum zur Verfügung, es wird jedoch nur von wenigen genutzt. Der Zugang zu Informationen im Netz ist weniger individuell, als man annehmen könnte. Inwiefern die vielfältigen Möglichkeiten genutzt werden, hängt vor allem vom sozialen Umfeld und der Biografie der Jugendlichen ab.“

Für die politische Bildung besonders interessant ist das Kapitel zu den Themeninteressen Jugendlicher von Nadine Jünger. In ihrem Fazit gehen die Autorinnen und Autoren auf verschiedene Ergebnisse näher ein. Sie beschreiben den breiten Informationsbegriff und das große Interessenspektrum der Jugendlichen und zeigen, dass Jugendliche in der Auseinandersetzung mit ihren The-

meninteressen auf ein breites Medienspektrum zurückgreifen. Das Internet ist dabei für das Informationshandeln zunehmend von Bedeutung. Deutlich wird aber auch, dass die neuen Handlungsmöglichkeiten im Internet nicht zwangsläufig zu einem neuen Umgang mit Information führen und ein Mehr an Information nicht automatisch zu größerer Informiertheit führt.

Quelle: Universität Leipzig, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft
Weitere Informationen und Download der Studie unter: <http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/medienkonvergenz-monitoring>

Vier Studien zur Zivilgesellschaftsforschung

Auf der Homepage des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) stehen vier aktuelle Studien zur Zivilgesellschaftsforschung im entwicklungspolitischen Kontext zum Download zur Verfügung. Es handelt sich um folgende Untersuchungen: Die Studie „Entwicklungspolitisches bürgerschaftliches Engagement“ des Wissenschaftszentrums für Sozialforschung Berlin (WZB) wurde im November 2013 von Christine Blome und Eckhard Priller veröffentlicht. Das Papier hat den Anspruch, die Diskussion über eine Definition entwicklungspolitischen bürgerschaftlichen Engagements zu eröffnen, da es bislang an einer speziell auf diesen Bereich ausgerichteten begrifflichen Abgrenzung fehle, wie die Autorin und der Autor im Vorwort schreiben.

Die zweite Studie, ebenfalls vom WZB herausgegeben, widmet sich dem Entwicklungspolitischen Engagement aus der Perspektive gemeinnütziger Organisationen. Die Autorinnen und Autoren (Claudia Schmeißer, Eckhard Priller, Franziska Paul und Clemens J. Poldrack) stützen sich bei der Untersuchung auf eine Organisationsbefragung. Neben den Strukturen, Leitlinien und Problemen der Organisationen wird das Engagement der Bürgerinnen und Bürger in den Organisationen untersucht.

Die beiden weiteren Studien sind Sonderauswertungen aus dem Projekt „Zivilgesellschaft in Zahlen“ (ZiviZ), einmal zum Thema „Internationale Solidarität“ und zum anderen zum Thema „Entwicklungspolitisches Engagement“. Holger Krimmer konnte

bei diesen Auswertungen auf die Daten des ZiviZ-Surveys und des Freiwilligensurveys zurückgreifen. Er ist der Leiter des Projekts „Zivilgesellschaft in Zahlen“ (ZiviZ), das von der Bertelsmann Stiftung, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Fritz-Thyssen-Stiftung durchgeführt wurde und Daten zur organisierten Zivilgesellschaft erhoben hat.

Download der Studien:
<http://www.bmz.de/de/mitmachen/internetadressen/studien.html>



Weitere Informationen zum Projekt ZiviZ: <http://www.ziviz.info/>

Expertise: Lebenslagen Jugendlicher als Ausgangspunkt kommunaler Politikgestaltung

Im Auftrag des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik wurde von Liane Pluto, Eric van Santen und Mike Seckinger (Deutsches Jugendinstitut e. V.) eine Expertise mit dem Titel „Lebenslagen Jugendlicher als Ausgangspunkt kommunaler Politikgestaltung. Eine Expertise zur beteiligungsorientierten Erhebung von jugendpolitischen Bedarfen“ erstellt. Ziel dieser Publikation ist es, „Anregungen über beteiligungsorientierte Möglichkeiten der empirischen Beschreibung von Lebenslagen Jugendlicher auf kommunaler Ebene zu geben, um so die Grundlage kommunaler jugendpolitischer Entscheidungen zu verbessern“ – wie es auf den Seiten des Zentrums heißt. Im Blick ist insbesondere die Ju-

gendhilfeplanung, „da diese gesetzlich verpflichtend ist und auf einer Analyse der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien aufzubauen ist.“ Die Expertise hat zwei Hauptkapitel: „Wege zu lebenslagenorientierten Begründungen kommunaler Jugendpolitik“ und „Beteiligungsmöglichkeiten in den Phasen der Politikgestaltung“.

Im Resümee heißt es: „In der Expertise wird der Standpunkt vertreten, dass Jugendliche in der Lage sind bzw. in die Lage gebracht werden können, sich an allen Phasen der Politikgestaltung (Zielformulierung, Erhebung, Interpretation, Umsetzung) zu beteiligen. Erst bei einer Beteiligung in allen Phasen kann von

einem vollendeten Beteiligungsprozess gesprochen werden. Dieser führt quasi als Nebenwirkung auch dazu, dass junge Menschen Methoden- und Demokratiekompetenz sowie vertiefte Einsichten in die Lebenslagen von Anderen erwerben.“ (S. 35) Deutlich werde aber auch, dass es noch ein langer Weg sei, bis dies alltäglicher Standard sei.

Download der Expertise:
http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Expertise_Lebenslagen_Jugendliche_end.pdf



Broschüre „Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch“ veröffentlicht

Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, Johannes-Wilhelm Rörig, hat die Broschüre „Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch. Befragungen zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches »Sexueller Kindesmissbrauch«. Bericht mit Praxisbeispielen zum Monitoring 2012-2013“ vorgestellt.

Das Handbuch will Fachkräfte über konkrete Möglichkeiten zur Verbesserung des Schutzes vor sexualisierter Gewalt an Mädchen und Jungen informieren, will

Menschen Unterstützung geben, wie z. B. Risikoanalysen durchgeführt oder Notfallpläne angewendet werden können. Es zeigt anhand von zahlreichen Praxisbeispielen, wie die Einführung von Schutzkonzepten in Einrichtungen und Institutionen für Kinder und Jugendliche der großen gesellschaftlichen Dachorganisationen wie dem Sport, der Kirche oder der Wohlfahrtspflege gelingen kann.

Bei der durchgeführten Befragung wurde deutlich, dass in Einrichtungen oftmals Einzelak-

tivitäten unternommen werden, umfassende Schutzkonzepte aber seltener zur Anwendung kommen. Zudem besteht eine große Nachfrage nach Informationen und Hilfestellungen. Die Ergebnisse der Befragung werden im Anhang der Publikation grafisch dokumentiert.

Die Broschüre kann über die Geschäftsstelle des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs bezogen werden. Sie steht außerdem zum Download zur Verfügung unter: www.beauftragter-missbrauch.de

Aus dem AdB

Wie digital kann Partizipation sein? Abschlussstagung des Projekts „Blended Learning Democracy“



Zum Abschluss des zweijährigen AdB-Projekts „Blended Learning Democracy“ kamen am 11. und 12. Dezember 2013 die Projektakteure aus den beteiligten Bildungsstätten und weitere interessierte Fachkräfte der politischen Bildung in der Kreuzberger Alten Feuerwache zusammen, um die Projektergebnisse zu diskutieren und weitere Perspektiven für das Online-Lernen in der politischen Bildung zu entwickeln.

Das Projekt wurde aus Mitteln des Innovationsfonds des Bundesministeriums für Familie, Senioren Frauen und Jugend zur Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik gefördert. Es verfolgte das Ziel, Partizipationsprozesse auf kommunaler Ebene durch Online-basierte Bildungs- und Aktionselemente zu ergänzen, um damit die Reichweite und das Interesse junger Menschen zu verbessern. Die Umsetzung erfolgte in einer ländlich geprägten Region (Landkreis Lüneburg) sowie in den Großstädten Bremen und Dresden.

In seinem Einführungsvortrag machte der Politikwissenschaftler

Daniel Roleff deutlich, dass trotz einer Grundversorgung von 99 % der Haushalte in Deutschland mit einem Breitbandnetz die Erfahrungen mit der Nutzung der Web 2.0-Möglichkeiten für den Ausbau der eDemokratie eher ernüchternd seien. Die bisherigen Aktivitäten in diesem Feld spiegeln im Wesentlichen die bisherigen analogen Tätigkeiten wider und beinhalten keine grundsätzlich neuen Möglichkeiten. Für die erfolgreiche Umsetzung von Konzepten zur ePartizipation ist es daher aus seiner Sicht geboten, zunächst die Ziele und spezifischen Bedarfe an digitaler Unterstützung zu klären und nicht den Medieneinsatz in den Vor-



Fortbildung der Projektverantwortlichen zu Online-Trainerinnen und Trainern

dergrund zu stellen bzw. als Selbstzweck zu definieren.

Christoph Kröger stellte anschließend als Projektleiter die zentralen Ergebnisse des zweijährigen Projekts vor. Zur Qualifizierung der Vor-Ort-Projekte erwies sich die sechstägige Fortbildung der Projektverantwortlichen zu Online-Trainern als zielführend, um die online-gestützten Bildungs- und Partizipationsprozesse entsprechend zu gestalten. Die Einbindung von Social Media unterstützte und beförderte die Kommunikationsprozesse der Teilnehmenden untereinander – z. B. während der Vorbereitungsphasen, aber auch während der unterschiedlichen Beteiligungsprozesse und vor allem zur Dokumentation der Projekte. Eine große Zahl unterschiedlicher Web 2.0-Tools, wie z. B. Facebook,

Etherpad und Tricyder erwiesen sich als tauglich für diese Prozesse. Die „Partizipations-Kulturen“ an den verschiedenen Projektorten waren unterschiedlich ausgeprägt. Während diese in Bremen bereits gut verankert ist, stellte sich die Situation im Landkreis Lüneburg und in Dresden etwas differenzierter dar. Die im Rahmen der Projekte angestoßenen Fragestellungen konnten mit Kommunalpolitikern kommuniziert und diskutiert werden. Der Einsatz besonderer Events, wie der Rolling Discussion in der Straßenbahn (s. u.), konnte die Anliegen der Jugendlichen verstärken.

Herausforderungen in diesem Projekt und auch für künftige Vorhaben sind die Gewinnung von Teilnehmenden für eine verbindliche, längerfristige Mitarbeit an Partizipationsprojekten und die

Verstetigung solcher Verfahren über die Projektlaufzeit hinaus.

Den zweiten Teil der Abschluss-tagung nutzten die Teilnehmenden zur Information über weitere online-gestützte Bildungs- und Partizipationsprozesse. Die Methode des Barcamps und das Beteiligungsprojekt „Ich mache Politik“ des DBJR im Rahmen der Eigenständigen Jugendpolitik boten weitere Einblicke, was im Bereich des Online-Lernens möglich ist. Die Erfahrungen dieser Projekte decken sich im Wesentlichen mit denen von Blended Learning Democracy. Der AdB wird auch zukünftig die Einbeziehung des Online-Lernens in die politische Bildungsarbeit durch geeignete Projekte vorantreiben, so die Verabredung der Teilnehmenden am Ende der Tagung.

Zum Abschluss des AdB-Projekts „Blended Learning Democracy“ ist eine Handlungshilfe für Fortbildner/-innen, Dozentinnen und Dozenten und pädagogischer Mitarbeiter/-innen erschienen. Unter dem Titel „Stadt – Land – Web. Jugendliche gestalten Partizipation vor Ort im Netz“ werden Projektideen sowie Methoden und Tools zum Einsatz sozialer Medien in der politischen Bildung vorgestellt.

Download der Broschüre:
www.adb.de/projektdokumentationen
Seite zum Projekt:
<http://www.d-learning-adb.de/>

Rolling Discussion – Politische Bildung in voller Fahrt. Jugendliche im Gespräch mit ihren Abgeordneten



Rolling Discussion – Jugendliche im Gespräch mit Abgeordneten in Dresden

Dresdener Jugendliche luden Politiker/-innen und Politiker aller demokratischen Fraktionen im Dresdner Stadtrat bzw. im Sächsischen Landtag ein, mit ihnen *on the rails* über Politik zu diskutieren. Sie bereiteten den Aktionstag in gemeinsamen Veranstaltungen vor und hielten die Durchführung in Bild und Ton fest. Sie nutzen e-Learning-Elemente und Social Media-Angebote für die Vorbereitung und Diskussion ihrer Vorhaben. Dem Austausch mit den Jugendlichen stellten sich *Sabine Friedel* (SPD), *Jens Matthis* (DIE LINKE), *Gerit Thomas* (Bündnis 90/DIE GRÜNEN) und *Anne Katharina Vogelsang* (PIRATEN). Sie fuhren gemeinsam mit den Jugendlichen durch die Stadt und stellten sich den Fragen und Forderungen der jungen Menschen zu den Themen Verkehr, Drogen und Schule.

„Die Idee: Eine Straßenbahn, vier Politiker und du!“ – So warben die Veranstalter/-innen, das *Herbert-Wehner-Bildungswerk e. V.* und die *Jugendinitiative Demokratie*, für ihre Idee „rolling discussion“. Die Aktion fand

am 14. Oktober 2013 im Rahmen des oben beschriebenen AdB-Projekts „Blended Learning Democracy – Blended Learning und politische Bildung“ in einem Sonderzug der Dresdener Straßenbahn statt.

Wie kann politische Jugendbildung erfolgreich gelingen?



Jugendbildungsreferentinnen und -referenten im Programm Politische Jugendbildung des AdB

Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten im Programm Politische Jugendbildung des AdB haben in ihrer gemeinsamen Projektgruppensitzung im Herbst 2013 im *ABC Tagungszentrum Drochtersen-Hüll* ein Diskussionspapier zur Frage „Wie kann politische Jugendbildung erfolgreich gelingen?“ fertiggestellt. Es ist das Resultat ihres zweijährigen Diskussionsprozesses über Bedingungen für ein gutes Gelingen außerschulischer politischer Jugendbildung. Das Papier soll die Diskussion innerhalb der politischen Bildung und des AdB über die Rahmenbedingungen und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten anstoßen und damit der Gefahr

ständig steigender Einschränkungen und Funktionalisierungen der Arbeit entgegensteuern. In sechs Kapiteln spannen die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten einen Bogen vom Thema

Freiheit über Personal und Professionalisierung, öffentlicher Förderung bis hin zu einer notwendigen gesellschaftlichen Aufwertung der Bildungsarbeit.

Das Papier kann abgerufen werden unter: <http://www.adb.de/arbeitschwerpunkte>

20 Jahre deutsch-mongolische Jugendbildung

Der AdB startet seine Aktivitäten im deutsch-mongolischen Jubiläumsjahr



Das offizielle Logo „40 Jahre diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und der Mongolei“

Vor 40 Jahren nahmen die Bundesrepublik Deutschland und die Mongolei diplomatische Beziehungen auf. Am 31. Januar 2014 war der offizielle Startschuss für das Jubiläumsjahr. Für den *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* verbindet sich mit diesem Jubiläum ein weiteres wichtiges

Ereignis, denn vor 20 Jahren startete der AdB die Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt *Ulan Bator* und der mongolischen NGO „*Sunrise*“. Gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes entstand ein intensiver fachlicher Austausch mit dem Ziel, Modelle und Wege für eine demokratische Jugendbildungsarbeit in der Mongolei als Transformationsland zu entwickeln und zu erproben. Der Austausch zwischen den Fachkräften aus Deutschland und der Mongolei, gegenseitige Hospitationen in Einrichtungen der politischen Jugendbildung sowie die Unterstützung und kollegiale Beratung stehen im Mittelpunkt der Zusammenarbeit. Der AdB fördert, berät und begleitet als Zentralstelle bilaterale Jugend- und Fachkräfteaustauschprojekte seiner Mitgliedseinrichtungen mit der Mongolei.

Im Jahr 2014 gilt es, Bilanz zu ziehen, Errungenschaften und Herausforderungen der 20jährigen

Kooperation zu reflektieren und Perspektiven einer künftigen Zusammenarbeit unter jugendpolitischen Gesichtspunkten neu auszuloten. Zu einem AdB-Fachforum „20 Jahre demokratische Jugendbildung“ wird eine Delegation aus der Mongolei nach Deutschland reisen, die auch den 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag besuchen wird, der vom 3. bis 5. Juni 2014 in Berlin stattfindet. Bei einem vom AdB ausgerichteten Empfang auf der dortigen Messe der Jugendhilfe werden Vertreter/-innen des BMFSFJ, des Auswärtigen Amtes und der Mongolischen Botschaft geladen sein. Ein zweites Fachforum findet vom 6. bis 17. Juli in der Mongolei statt.

Weitere Informationen zur deutsch-mongolischen Zusammenarbeit und zu den Aktivitäten im Jubiläumsjahr erhalten Sie über Georg Pirker, Referent für internationale Bildungsarbeit in der Geschäftsstelle des AdB: pirker@adb.de

Der Redaktionsbeirat der *Außerschulischen Bildung* plant die Themen der kommenden Hefte

Am 3. und 4. Februar 2014 traf sich der Redaktionsbeirat zu seiner ersten Sitzung im Jahr 2014 in der *Europäischen Akademie Berlin*. Die Mitglieder setzten sich kritisch mit den zuletzt erschienenen Ausgaben auseinander und

planten die kommenden Hefte der *Außerschulischen Bildung*. Da im Zuge der Neukonzeptionierung der Öffentlichkeitsarbeit im AdB insgesamt auch die Fachzeitschrift einer kritischen Überprüfung und Neuausrichtung un-

terzogen wird, sammelte der Redaktionsbeirat Anregungen und Ideen für eine Überarbeitung des Mediums. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertreter/-innen der Geschäftsstelle, des Vorstands, der Herausgeberin und dem Heraus-

geber, wird diese Ideen aufgreifen und in das zu entwickelnde Konzept einfügen. Basis für die konzeptionellen Überlegungen ist die eindeutige Entscheidung des AdB, die Fachzeitschrift als Printprodukt weiterzuführen und zukunftsfest zu machen. Neben der konzeptionellen und gestalterischen Überarbeitung gilt es, ein tragfähiges Marketingkonzept für die Außerschulische Bildung zu entwickeln. Damit die Einbindung der Zeitschrift in das Gesamtkonzept der Öffentlichkeitsarbeit deutlich werden konnte, stellte *Friedrun Erben* das im Herbst 2013 entwickelte und vom Vorstand verabschiedete Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit des AdB vor.



Mitglieder des Redaktionsbeirats (von rechts nach links): Wolfgang Pauls, Gertrud Gandenberger, Ina Bielenberg, Paul Ciupke, Beate Rosenzweig und Friedrun Erben. Es fehlen Melanie Piepenschneider und die Mitherausgeberin Ulrike Steimann

„Mehrwert politische Jugendbildung – Bürgerkompetenz in der Arbeitsgesellschaft“

Fachforum während des 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetags

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. führt zusammen mit den in der GEMINI (Gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung) zusammengeschlossenen Trägern während des 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetags vom 3. bis 5. Juni 2013 in Berlin ein Fachforum durch und organisiert einen Stand auf der Messe der Jugendhilfe. Das **Fachforum** wird am **4. Juni 2014 von 14:30 bis 16:00 Uhr** im Raum A4 im City Cube der Messe Berlin zum Thema „Mehrwert politische Jugendbildung – Bürgerkompetenz in der Arbeitsgesellschaft“ stattfinden.

Die Ausbildungs- und Übergangssysteme sowie die Arbeitswelt sind zentrale Bestandteile der Lebenswelt Jugendlicher. Gemeinsam mit Experten aus der politischen Bildung, der Jugendsozialarbeit, der Bildungspolitik und der Wirtschaft soll die Funktion und Wirkung politischer Jugendbildung zur Herausbildung von Kompetenzen und zur Beurteilung struktureller, ethischer und politischer Fragen innerhalb der Arbeitswelt diskutiert werden. Elemente des Fachforums sind fachliche Inputs und Kommentare aus Sicht der politischen Bildung und der Jugendsozialarbeit, die Präsentation von Projekten sowie eine Diskussionsrunde mit Expertinnen und Experten und dem Publikum.

Weitere Informationen zum 15. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag: <http://www.jugendhilfetag.de>
Informationen zum Fachforum und zum Messestand der GEMINI: brokmeier@adb.de

Neue Publikationen aus den Mitgliedseinrichtungen

Die *Konrad-Adenauer-Stiftung* hat im Januar eine Publikation mit dem Titel „Vom Arbeiterkind zum Akademiker – über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung“ vor-

gestellt. In ihrer Pressemitteilung heißt es dazu: „Sozialer Aufstieg ist kein Selbstläufer, der mit dem Schulwechsel auf ein Gymnasium oder durch Nachhilfestunden ge-

lingt. Vielmehr bleibt der soziale Aufstieg ein langwieriger, instabiler Prozess, der begleitet werden muss. Dies bestätigt eine neue empirische Untersuchung der Bio-

graphien von vierzig sogenannten »Extremaufsteigern«. Dabei handelt es sich um Menschen, die von »ganz unten« in hohe Positionen aufgestiegen sind, sowohl ohne als auch mit Migrationshintergrund. Prof. Dr. *Aladin El-Mafaalani*, Politikwissenschaftler an der Fachhochschule Münster, zeigt in seiner qualitativen Studie, dass beruflicher Erfolg und soziale Mobilität nicht nur auf das Bildungsniveau reduziert werden dürfen. So ist der Bildungsaufstieg mit sozialen Risiken und psychischen Belastungen verbunden, etwa mit der Angst, sich von seiner Herkunft zu entfremden. Hinzu kommt: Kinder und

Jugendliche aus benachteiligten Milieus wollen trotz schwieriger Startbedingungen aufsteigen. Allerdings wird Bildung häufig nicht als Weg zum Ziel gesehen. Vielmehr werden Jugendliche durch Unterhaltungs- und Sportstars beeinflusst. Sie zeigen, dass Aufstieg auch ohne Bildung gelingen kann. Die PISA-Ergebnisse der letzten Jahre haben deutlich gemacht, dass schulischer Erfolg eng mit der sozialen und ethnischen Herkunft verknüpft ist. Dies führte zu einer Neubewertung von frühkindlicher Bildung, Sprachförderung sowie Übergängen im Bildungssystem. Außer Acht gelassen wurde dabei

weitgehend, dass auch nach erfolgreichem Bildungsabschluss die soziale Herkunft wirksam bleibt. Chancenungleichheit scheint also ein gesamtgesellschaftliches Problem zu sein, das nicht auf das Bildungssystem beschränkt ist. An diesem Punkt setzt die neue Studie an und versucht, ein Verständnis für die Problemstellungen bei der Überwindung sozialer Ungleichheit zu entwickeln.“

Quelle: Pressemitteilung der Konrad-Adenauer-Stiftung

Download der Publikation:

<http://www.kas.de/wf/de/33.36606/>

Die *Bildungsstätte Anne Frank* in Frankfurt am Main hat zusammen mit dem *Hessischen Jugendring* und im Auftrag des *beratungsnetzwerks hessen* eine Broschüre mit dem Titel „Nicht über, sondern mit den Betroffenen reden. Perspektiverweiterungen und Handlungsempfehlungen für die Praxis“ veröffentlicht. Zentrales Anliegen des Projekts, das mit dieser Broschüre ausgewertet wird,

war die Erweiterung der Perspektiven im Beratungsnetzwerk. Dabei ging es insbesondere um das Kennenlernen und Wahrnehmen der Bedürfnisse und entwickelten Handlungsstrategien potentiell von Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und weiteren Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betroffener Akteure. Die in dieser Broschüre versammelten Texte

sind überwiegend Interviewtexte, die vielfältige Einblicke in zivilgesellschaftliche Wahrnehmungen und Handlungsoptionen geben. Zudem werden Informationen über das Projekt gegeben.

Weitere Informationen, Download und Bestellmöglichkeiten über:

<http://www.jbs-anne-frank.de/>

Personalien



Hildegard Feidel-Mertz (1930-2013) im Gespräch mit Hans Tietgens

Ende Oktober 2013 ist im Alter von 83 Jahren **Hildegard Feidel-Mertz** gestorben. Aus einem Arbeiterhaushalt kommend arbeitete sie zunächst als Sekretärin bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, machte dann nachträglich das Abitur und studierte in Frankfurt u. a. Pädagogik und Soziologie. Ihre Dissertation mit dem Thema „Zur Ideologie der Arbeiterbildung“ reichte sie bei Adorno ein. Viele Jahre lehrte sie an den Universitäten Frankfurt und Kassel Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Jugendbildung. Sie war die erste Professorin für Erwachsenenbildung in Hessen und verfasste einschlägige Werke zur Arbeiterbildung, zur Erwachsenenbildung und ihrer Geschichte. Ihr besonderes wissenschaftliches

Verdienst liegt allerdings darin, die Geschichte der in den 1930er Jahren verdrängten und vertriebenen Pädagogik, meistens reformpädagogischer Provenienz, dem Vergessen entrissen zu haben. Dafür sammelte und archivierte sie Quellen, sie edierte pädagogische Basistexte und verschiedene Erinnerungen, etwa die von Hildegard Konopka und Carl Mennicke, beschrieb die Institutionen und ihre Praxis. Zu den wichtigsten späteren Werken gehören die Bücher über das jüdische Kinder- und Land Schulheim Caputh bei Potsdam und die „Schulen im Exil“. Zu den letzteren gehörten auch einige Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Paul Ciupke

Am 10. Dezember 2013 hat die IJAB-Mitgliederversammlung den IJAB-Vorstand gewählt. Als Vorsitzender wurde der aksb-Geschäftsführer **Lothar Harles** mit großer Mehrheit bestätigt. Als Stellvertretende Vorsitzende wurden **Karsten Egge** von der Ar-

beitsgemeinschaft der Obersten Familien- und Jugendbehörden gewählt, **Jörg Freese** vom Deutschen Landkreistag, **Daniel Grein** vom Deutschen Bundesjugendring und **Martin Schönwandt** von der Deutschen Sportjugend.

Zum 1. Januar 2014 hat **Ole Jantschek** seine Arbeit als Referent für politische Jugendbildung in der Geschäftsstelle der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung aufgenommen. Er war bis Ende 2013 Studienleiter für gesellschaftspolitische Jugendbildung an der Evangelischen Akademie Frankfurt in Frankfurt am Main.

Thomas Gill wird neuer Leiter der Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. Er wird die Leitung am 1. Mai 2014 übernehmen. Seit Juni 1997 war er Geschäftsführer der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein in Werftpfuhl.

Zum 31. März 2014 verlässt **Andreas Zieske** das Internationale Haus Sonnenberg und übernimmt die Leitung der Servicestelle Forum Familienbildung der Evangelischen Kirche in Berlin, angesiedelt bei der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e. V. (eaf). Die Stelle der Geschäftsführung ist ausgeschrieben und soll möglichst zum Juli 2014 neu besetzt sein. Bis dahin übernimmt **Lutz Heinke** die kommissarische Leitung.

Dr. Ralf Kleindiek (SPD) wurde von Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig am 8. Januar zum Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ernannt. Er war von März 2011 bis Januar 2014 Staatsrat der Behörde für Justiz und Gleichstellung in Hamburg. Er folgt nun **Lutz Stroppe** nach, der ins Bundesministerium für Gesundheit gewechselt ist. Als Parlamentarische Staatssekretärinnen wurden **Elke Ferner** und **Caren Marks** benannt.

Der CSU-Abgeordnete **Paul Lehrieder** leitet den Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Das Gremium zählt 36 Mitglieder: die CDU/CSU-Fraktion ist mit 17 Mitgliedern vertreten, die SPD-Fraktion mit elf und die Fraktionen Die Linke sowie Bündnis 90/Die Grünen mit jeweils vier Mitgliedern.

Gesine Löttsch (Die Linke) wurde zur Vorsitzenden des Bundestags-Haushaltsausschusses gewählt. Dem Haushaltsausschuss gehören in der neuen Legislaturperiode 20 Unions- und 13 SPD-Abgeordnete als ordentliche Mitglieder an. Die Fraktion Die Linke und Bündnis 90/Die Grünen sind mit jeweils vier Parlamentariern vertreten.

Nicola Sommer ist neue Referatsleiterin im Referat 504 „Internationale Arbeit“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Sie wird das Referat gemeinsam mit Uwe Finke-Timpe leiten. Nicola Sommer war zunächst persönliche Referentin beim Parlamentarischen Staatssekretär Dr. Hermann Kues und dann stellvertretende Büroleiterin bei Kanzleramtsminister Ronald Pofalla.

Bücher

Rolf Dobischat/Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel – Profession und Profil auf Profitkurs – Schwalbach/Ts. 2014, Wochenschau Verlag, 126 Seiten

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 – Bielefeld 2014, W. Bertelsmann Verlag, 208 Seiten

Der Begriff des Wandels findet unter Historikern gern Verwendung, um den Wechsel von einer Epoche in die nächste zu beschreiben. In der Informationstechnologie wäre das beispielsweise der Wandel vom Telegramm zur SMS, um kurze Nachrichten zu transportieren. Der von Dobischat und Hufer in ihrem aktuellen Band beschriebene Wandel in der Weiterbildung könnte ähnlichen epochalen Charakters sein. Nicht nur, dass die gute alte Erwachsenenbildung sich mittlerweile zur Weiterbildung gewandelt hat, sondern auch, dass die Themen, die Institutionen, die Lehrenden und die gesellschaftliche Relevanz von Weiterbildung nach Ansicht der Autoren einem starken Wandel ausgesetzt sind. Nun kann der Wandel durchaus eine neutrale

Funktion besitzen und von einem bisher gut gepflegten und funktionierenden System zu einem neuen ebenfalls vielversprechenden System führen. Klaus Peter Hufer, ein über viele Jahrzehnte erfahrener Profi in der, wie er sagen würde: Erwachsenenbildung, nimmt diesen Wandel in der Weiterbildung allerdings anders wahr, nämlich vom Guten zum Schlechten. Später mehr dazu.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hält sich nicht lange mit Vergangenen auf und legte auf 200 Seiten Trends vor, die aus vielen Studien zur Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung destilliert wurden mit dem Ziel, das „verstreute oder nur schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung“ zu

bündeln und als Grundlage für Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen. So formulierte es der neue DIE-Leiter in seinem Vorwort.

Zusammengekommen sind 10 umfangreiche Kapitel, die alle Bereiche der Weiterbildung abdecken und nicht nur die Einrichtungen der Weiterbildung, ihre Angebote und deren Finanzierung in den Blick nehmen, sondern auch die aktuelle Diskussion um Kompetenzen und Qualifikationen aufgreifen. Angezettelt durch den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sind spezielle Herausforderungen oder auch ein vermintes Gelände für die non-formale Weiterbildung entstanden, die vor dem Hintergrund von beruflicher Verwert-

barkeit kontrovers diskutiert werden. Dieter Gnahn formuliert in seinem Beitrag einen Handlungsbedarf bei der Validierung und Zertifizierung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Die Begründung dafür ist allerdings dürr. Lediglich der internationale Vergleich wird als Zeuge bemüht, aber nicht eine evtl. fachliche oder bildungspolitische Notwendigkeit.

Dobischat/Hufer hingegen haben auf 125 Seiten Paperback eine Anthologie zusammengefügt, die sich weitgehend mit den Veränderungen der Rahmenbedingungen für das Personal, das pädagogische Handeln in der Weiterbildung auseinandersetzt – und dies betont kritisch und mitunter kämpferisch. Vor allem, wenn Hufer sich in seinem Beitrag die Volkshochschulen vorknöpft und als Insider feststellt, dass Volkshochschulen sich tendenziell von einer „Einrichtung, die vor allem Bildung vermittelt will, zu einem Betrieb, der sich in erster Linie wirtschaftlich rentieren soll“ verwandelt haben. Der Wandel als Trend? Hufer zeigt sich als Politischer Bildner und Experte mit langem Gedächtnis und bemüht zur Beschreibung dieses Wandels markante Ereignisse, Äußerungen und einschlägige Texte insbesondere aus den 70er Jahren, die jungen Kolleginnen und Kollegen in der Branche äußerst fremd vorkommen mögen, aber diesen realen und nicht nur gefühlten Wandel erst deutlich werden lassen.

Eine interessante thematische Schnittmenge beider Veröffentlichungen ist in der Beschreibung und Bewertung der Arbeitsbedingungen in der Weiterbildung zu erkennen. Nicht nur das Thema, sondern auch die Autoren sind

identisch. Alfänger/Cywinski/Elias, allesamt vom Institut für Berufs- und Weiterbildung an der Uni Duisburg-Essen, haben sich mit den Einkommens- und Arbeitsbedingungen auseinandergesetzt und das ganze Trauerspiel detailliert beschrieben. Bei Dobischat/Hufer diskutieren sie die Frage, ob die Weiterbildung ein Laboratorium moderner Arbeitsformen darstellt, etwas nüchterner und mit mehr empirischem Material untermauert präsentieren sie in dem DIE-Band die Ergebnisse einer Online-Befragung zu Einkommensverhältnissen, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals. Dass hier erheblicher Druck im Kessel des Laboratoriums vorherrscht dürfte keinen erstaunen. Operiert wird in einem Spannungsfeld zwischen geforderter Professionalisierung und drohender Prekariisierung. Freiberufler, die einen Großteil der Bildungsleistungen vollbringen, sind eigentlich eher sogenannte Soloselbständige, die nebenamtlichen Dozenten sind bei Lichte betrachtet eher Hauptamtler in Ermangelung einer anderen hauptberuflichen Tätigkeit, die Hauptamtlichen in der Weiterbildung sehen sich einem zunehmenden Wirtschaftlichkeits-Druck ausgesetzt und das alles führt im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung zu Einkommen, die entweder knapp über dem Hartz IV-Satz liegen, aber auf alle Fälle deutlich unter dem, was im Bereich der Betrieblichen Weiterbildung gezahlt wird.

Alfänger/Cywinski/Elias bilanzieren eine Polarisierung zwischen öffentlicher und privater Weiterbildung, da die Weiterbildner/-innen im öffentlich-geförderten Bereich stärker negativ von Veränderungen betroffen seien als

im privaten Bereich. Deutlich werden die drei Autoren in ihrem Beitrag bei Dobischat/Hufer und fragen sich, „wie sich das Weiterbildungspersonal in den beschäftigungsprekären Bereichen unter sich möglicherweise noch verschärfenden Bedingungen zukünftig verhalten wird und ob sich das politische Versprechen eines qualitativ hochwertigen Weiterbildungssystems in allen Bereichen bei gleichzeitigem Rückzug der öffentlichen Hand einlösen lässt?“ Auf die Antwort darauf können wir gespannt sein, sofern es eine geben sollte und Konsequenzen daraus erwachsen.

Dieses Beispiel aus dem Themenfeld der Arbeitsbedingungen ermuntert zur parallelen Lektüre beider Bände, sie stellen eine gewisse und doch eher ungewollte Symbiose dar: Die DIE-Trendanalyse liefert die notwendigen Daten und Kommentierungen, Dobischat/Hufer bietet das Kontextwissen und eine, wenn auch nicht immer objektive, Bewertung der Weiterbildungssituation, die aber notwendig für den Diskurs um Perspektiven insbesondere der öffentlich geförderten Weiterbildung ist, wenn sie auch zukünftig thematisch, strukturell, finanziell und organisatorisch plural aufgestellt sein soll.

Wandel oder Trend? Die vorgelegten Bände liefern die Begründung, dass beides nicht getrennt zu betrachten ist, sondern irgendwie doch zusammengehört. Und wenn sich dann die Akteure noch um Perspektiven kümmern und gestalten, kann ein wahrer Wandel im Trend der Weiterbildung herbeigeführt werden.

Boris Brokmeier

Klaus-Peter Hufer/Theo W. Länge/Barbara Menke/Bernd Overwien/Laura Schudoma (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung – Schwalbach/Ts., 2013, Wochenschau-Verlag, 446 Seiten plus CD-ROM.

Im Feld der außerschulischen politischen Bildung entwickelte sich in jüngster Zeit ein ebenso interessanter wie notwendiger Diskurs über den Status der „Profession“, den Stand der Professionalisierung und den Grad der Professionalität politischer Jugend- und Erwachsenenbildung jenseits schulischen Politikunterrichts. Dieser Diskurs, der sich mit wenigen Ausnahmen bislang vor allem in einschlägigen wissenschaftlichen Periodika entfaltete und mithin auf kürzeren Einzelbeiträgen basierte, wird mit dem im September 2013 erschienenen Sammelband „Wissen und Können“ aufgenommen und um einen ausführlichen Beitrag bereichert. Darin werden, so bereits der Untertitel des Werks, „Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung“ diskutiert. Hintergrund der nun vorliegenden Publikation ist das von Juni 2010 bis November 2012 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte und vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben realisierte Vorhaben „ProPol: Ein Projekt zur Weiterentwicklung der Professionalisierung in der politischen Bildung durch ein Konzept zur Definition fachlicher Kompetenzen“.

Der Sammelband geht jedoch weit über das Erarbeiten fachlicher Standards hinaus, Ziel ist vielmehr „die Identifizierung des elementaren fachspezifischen Reflexionswissens in der außerschulischen politischen Jugendbildung und politischen Erwachsenenbildung“ (S. 12) sowie eine grundlegende „theoretische Klärung und wissenschaftliche Rahmung des Faches“ (S. 20). Die hieraus folgende umfassende Analyse, Begründung und Verortung

des Berufs- und Handlungsfelds erfolgt mit einer eindeutig artikulierten normativen Orientierung und stets unter Rekurs auf „unverzichtbare und konstituierende Zentralbegriffe, die sozusagen das Fundament und Gerüst der Arbeit darstellen: Aufklärung, Emanzipation, Bildung und eine Werteorientierung“ (S. 19). So trägt auch der in dem Buch explizierte Kompetenzbegriff nicht nur den Spezifika des Praxisfelds außerschulischer politischer Bildung, sondern auch den genannten Leitideen und Schlüsselbegriffen Rechnung.

Der Sammelband gliedert sich in sieben Hauptkapitel und versammelt darin insgesamt 47 Beiträge in Form von Aufsätzen, dreizehn vollständig transkribierte Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildungspraxis sowie neun differenziert beschriebene Kernmodule zur Aus- und Weiterbildung politischer Bildner/-innen. Inhalt der Hauptkapitel sind das Selbstverständnis (S. 21-61), Kompetenzen (S. 63-86), zentrale Begriffe (S. 87-111), Inhalte, Wege und Kooperationen (S. 113-179), Bezüge und Bezugswissenschaften (S. 181-236) und professionelles Handeln (S. 237-367) in der politischen Bildung sowie abschließend Weiterbildungsansätze zur Qualifizierung von politischen Bildnerinnen und Bildnern (S. 369-404). Die einzelnen Beiträge (deren separate Erwähnung hier freilich nicht erfolgen kann) vereinen facettenreiche Perspektiven und reflektieren historische Tradition und theoretischen Kontext, „Klassiker“ und Wegbereiter, wesentliche Kategorien und Termini ebenso wie Rahmenbedingungen des Berufsfelds, notwendige

Kompetenzen und Anforderungsbereiche sowie grundlegende Prinzipien und wissenschaftlichen Standort außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Der multiperspektivische und interdisziplinäre Blick ist auch der heterogenen Autorenschaft aus verschiedenen Fächern und Handlungsfeldern zu verdanken, zu der neben den Herausgebern und der Herausgeberin auch zahlreiche prominente Begleiter politischer Bildung gehören wie Oskar Negt, Wolfgang Sander, Erhard Meueler, Peter Massing, Gerhard Himmelmann, Sibylle Reinhardt, Peter Faulstich, Christine Zeuner, Helmut Bremer und Benno Hafener – um nur einige zu nennen.

Das Buch beinhaltet neben mehreren ausführlichen auch viele konzise Beiträge, deren zuweilen unorthodoxe, aber erfrischende und hinsichtlich Aufbau und Stil doch recht plurale Struktur – was den Ertrag des Buches keineswegs schmälert – auch zur selektiven Lektüre einlädt und kurzweiliges Lesevergnügen verspricht. Ferner wird der Sammelband abgerundet durch jeweils ein Literatur-, Stichwort- und Personenverzeichnis sowie umfangreiche bibliographische Empfehlungen (S. 421-436). Letztere ergänzen die neun Module zur (Weiter-)Qualifizierung von politischen Bildnerinnen und Bildnern, „die den Kern der Arbeit markieren sollen“ (S. 20) und aufgrund ihrer konkreten inhaltlichen und methodisch-didaktischen Konzeption eine geeignete Grundlage für die individuelle oder gemeinsame Vertiefung darstellen. Als hilfreich für die private oder organisierte Fortbildung kann sich hierbei auch die beiliegende materialreiche CD-ROM erweisen,

die eine Liste relevanter Institutionen, eine Sammlung einschlägiger Gesetze und ein Konvolut wesentlicher Texte zu Selbstverständnis und Professionalisierung außerschulischer politischer Bildung enthält – und auf der sich die dreizehn Interview-Transkripte (S. 243-327) womöglich besser eingefügt hätten als im Printteil des Sammelbandes.

Das Buch zielt zwar „vorrangig auf diejenigen, die neu zur Profession der politischen Bildung stoßen“ (S. 9), es sei an dieser Stelle aber grundsätzlich allen empfohlen, die sich in der Bildungs-

praxis, in universitärer Lehre und Forschung oder aus anderen Gründen Fragen politischer Jugend- und Erwachsenenbildung zuwenden, da die Lektüre ebenso inspiriert wie zur Praxisreflexion anregt. Dem eigenen Anspruch, Wege professionellen Handelns zu diskutieren, wird der Sammelband in jedem Fall gerecht. Genau besehen leistet er noch mehr; er stellt einen lesenswerten Hybrid aus Einführungswerk, Standortbestimmung, Berufsfeldcharakterisierung und Kompetenz- bzw. Weiterbildungsmodellentwurf dar. Der Band liefert viele Denkanstöße und gewinnbringende Diskussionsanlässe und

hat das Potential, im ohnehin mit wenig ausführlichen Publikationen bedachten Sektor der außerschulischen politischen Bildung zur Grundlagenliteratur zu avancieren. Abschließend bleibt den Herausgebern, der Herausgeberin und Autorinnen und Autoren eine große Leserschaft und befruchtende Rezeption zu wünschen, so dass das Buch die intendierte Wirkung, einen Beitrag zur Professionalisierung außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung zu leisten, erzielt.

Falk Scheidig

Tina Gadow/Christian Peucker/Liane Pluto/Eric van Santen/Mike Seckinger: Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen – Weinheim, Basel 2013, Beltz Juventa, 374 Seiten

In diesem von fünf Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts (DJI) verfassten Buch wird eine Unmenge von statistischen Daten und Forschungsergebnissen zur Kinder- und Jugendhilfe zusammengetragen. Diese wurden weitgehend im Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“ gesammelt, an dem vier der fünf Autorinnen und Autoren mitwirken. Die wichtigsten Quellen sind die Kinder- und Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes, die DJI-Jugendamtserhebungen von 2000, 2004 und 2009, die DJI-Einrichtungserhebungen von 2004 und 2009 sowie die DJI-Kita-Studie von 2007. Die aktuellsten Daten stammen aus dem Jahr 2010.

Im ersten der acht Kapitel verweisen die Autorinnen und Autoren auf die große Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe: Mehr als 750.000 Personen sind in diesem Arbeitsfeld tätig; nahezu alle Kleinkinder, manche ältere Kin-

der, viele Jugendliche und ein Teil der Eltern nutzen ihre Angebote. Die Ausgaben liegen inzwischen bei knapp 29 Mrd. Euro bzw. bei mehr als 1 % des Bruttoinlandsprodukts. So sei es wichtig, den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe längerfristig und gründlich zu analysieren: „Das Anliegen einer seit 1992 am Deutschen Jugendinstitut in München laufenden Längsschnittstudie ist es, insbesondere die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Entwicklungen aufseiten der Kinder- und Jugendhilfe zu beschreiben (...). Es ist Aufgabe des Projektes ‚Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen‘, die dafür notwendigen Daten und Analysen über den gesamten Aufgaben und Leistungsbereich des SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz – kontinuierlich zu erheben und aufzubereiten. Gefördert und begleitet wird das als Dauerbeobachtung angelegte Projekt von Beginn an durch das Bundesministerium für

Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Damit wurde und wird wohl zum ersten Mal in Deutschland eine größere (sozialpolitische) Gesetzesmaterie einer umfassenden Beobachtung und ansatzweisen Evaluation unterzogen.“ (S. 12).

Im zweiten Kapitel geht es um Steuerungsstrategien in der Kinder- und Jugendhilfe. Analysiert wird, welche Bedeutung dem Kinder- und Jugendhilfeausschuss, der Jugendhilfeplanung, EDV-gestützten Informationssystemen, dem Haushaltsprinzip Doppik, eigenen Haushaltsstellen für ausgewählte Aufgaben der Jugendämter, Entgeltregelungen, der Budgetierung, der Projektfinanzierung, der Überprüfung der Arbeitsabläufe und Personalausstattung sowie dem Stellenplan zukommt. Deutlich wird, dass der Kinder- und Jugendhilfeausschuss in den letzten Jahren aufgewertet, das Instrument der Jugendhilfeplanung hingegen abgewertet wurde. Bemühungen, die Kin-

der- und Jugendhilfe durch eine Deckelung der Ausgaben zu steuern, stehen in Konflikt zu individuellen Rechtsansprüchen und öffentlichen Debatten (z. B. hinsichtlich des Umgangs mit Kindeswohlgefährdungen).

Im dritten Kapitel wird analysiert, wie sich die Trägerlandschaft weiterentwickelt hat. Der Rückzug öffentlicher Träger ist zwischen 2004 und 2009 weitgehend zum Stillstand gekommen; die Trägerpluralität hat nur noch in den Bereichen Kindertagesbetreuung und Hilfen zur Erziehung zugenommen; der Anteil privater Träger hat sich kaum verändert. Bei allen Trägern hat das betriebswirtschaftliche Denken an Bedeutung gewonnen.

Im vierten Kapitel werden die offene Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit, die institutionelle Beratung, die Förderung der Familienziehung, die Inobhutnahme, die Vollzeitpflege sowie die ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zur Erziehung genauer analysiert. Zentrale Fragestellungen beim Vergleich der zu verschiedenen Untersuchungszeitpunkten gesammelten Daten sind, inwieweit sich die Formen der Angebote, die Inanspruchnahme der Leistungen, die Trägerstruktur, die Stellensituation und die Dauer der Hilfen zur Erziehung verändert haben. Deutlich wird, dass die offene Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit an Bedeutung verloren haben (mitbedingt durch den Ausbau ganztägiger Betreuungsangebote an Schulen), während

Beratungsleistungen und erzieherische Hilfen vermehrt genutzt werden.

Das fünfte Kapitel ist Strategien und Reaktionen im Umgang mit dem Rückgang der Zahl von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitiger Zunahme des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund gewidmet. Hier geht es um Maßnahmen wie Bedarfsplanung und Personalentwicklung, aber auch um die interkulturelle Öffnung sozialer Einrichtungen und Dienste, die Suche nach Personal mit Migrationshintergrund, die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen und den Umgang mit Migration und nicht-christlichen Religionen in Einrichtungen. Dabei wird festgestellt, dass Jugendämter unterschiedlich gut für demografische Entwicklungen gerüstet sind.

Das sechste Kapitel befasst sich mit dem Ausmaß der Verwirklichung des Partizipationsgebots in der Kinder- und Jugendhilfe. Hier werden nacheinander Bereiche wie die Jugendhilfeplanung, die Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII sowie die Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten in stationären Einrichtungen, in der Jugendarbeit und in der Kommune untersucht. Deutlich wird, dass vielerorts die Rechte der Kinder und Jugendlichen stärker berücksichtigt und ihnen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden als dies früher der Fall war. Dieser Befund gelte aber weniger für die Hilfeplanung, für stationäre Einrichtungen und die Kommunalpolitik.

Um Partizipation geht es auch im siebten Kapitel, wobei hier die Zusammenarbeit mit Eltern im Vordergrund steht. Es wird herausgearbeitet, wie Kooperation und Beteiligung in Jugendämtern, Kindertagesstätten und stationären Einrichtungen ausgestaltet werden. Während in Kitas dem Elternbeirat und verschiedenen Formen der Erziehungspartnerschaft eine große Bedeutung beigemessen wird, sind Angebote im Bereich der Hilfen zur Erziehung weiterhin stark kindzentriert.

Im achten Kapitel werden die dem Buch zugrundeliegenden Erhebungen genauer beschrieben (methodische Anlage, Stichprobenerhebung, Fragebogenentwicklung, Rücklauf, Datenkontrolle, Repräsentativität der Ergebnisse). Es folgt dann unvermittelt das Literaturverzeichnis – ein Schlusswort erwies sich wohl als unnötig, da die zentralen Forschungsergebnisse im ersten Kapitel zusammengefasst wurden.

Das Buch ist eine wichtige Informations- und Datenquelle für alle Personen, die sich wissenschaftlich, kommunal- und verbandspolitisch sowie in Behörden mit der Kinder- und Jugendhilfe befassen. Aber auch Leiter/-innen von Einrichtungen können insbesondere von den theoretischen Aussagen und den fachlich-sachlichen Kommentaren zu den einzelnen Forschungsergebnissen profitieren.

Martin R. Textor

Dirk Lange (Hrsg.): Entgrenzungen: gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung – Schwalbach/Ts. 2011, Wochenschau Verlag, 408 Seiten (Schriftenreihe der DVPB)

Der Band sammelt Beiträge von Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen politischer Bildung, Wissenschaft, Politik und Medien vom 11. Bundeskongress zur politischen Bildung vom 12.-14.03.2009 in Halle – anlässlich des 20. Jahrestages des Falls der Berliner Mauer. Veranstalter des Kongresses waren die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und die Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB).

Im Rahmen von drei übergeordneten Kategorien: Theorie, Didaktik und Praxis, so Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, in seinem Beitrag, wurden „brennende Fragen“ thematisiert: „Gefragt wird nach den Folgen einer globalisierten Arbeitswelt für die europäische Zivilgesellschaft und nach den Chancen und Risiken, die die neue Web-Kultur mit sich bringt. Modelle transnationaler Ordnungspolitik werden mit Konzepten entgrenzter wirtschaftlicher Freiheit konfrontiert. Das spannungsgeladene Verhältnis zwischen Sicherheit und Freiheit steht ebenso auf der Agenda wie die internationalen Lösungsansätze in der Umwelt- und Klimapolitik. Die politischen und sozialen Implikationen der weltweiten Migrationsbewegungen müssen uns als politische Bildner genauso beschäftigen wie die Debatten um Solidarität in der Weltgesellschaft und die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Geschichte, Tradition und Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft.“ (S. 15) Krüger wirft zwei zentrale Leitfragen auf: „Wie ist Demokratie in der entgrenzten Welt möglich?“ und „Wie ist politische Bildung in der entgrenzten Gesellschaft

möglich?“ (S. 14 f.)

Der Herausgeber des Sammelbandes präzisiert: „Für die politische Bildung stellt sich die Frage, wie sich die Entgrenzungen auf die Handlungsspielräume der Bürger/-innen auswirken. Wie wird der gesellschaftliche Wandel interpretiert und welche Orientierungen eröffnen sich darin? Und: Wie kann Politische Bildung eine mündige Bürgerschaft in der sich wandelnden Gesellschaft befördern?“ (S. 9)

Auch wenn man den Eindruck gewinnen kann, vieles von den Beiträgen schon einmal an anderer Stelle gelesen zu haben, so sind diese Beiträge der Lektüre wert, da sie dem politischen Bildner/der Bildnerin in der schulischen wie außerschulischen politischen Bildung einen komprimierten Überblick zu einem großen Themenbogen bieten, meist ausdrücklich mit einem Bezug zur politischen Bildung und ergänzt um nützliche Literaturhinweise.

Neben den einführenden Beiträgen von Dirk Lange, Thomas Krüger, Wolfgang Böhmer und Eberhard Sandschneider finden sich 49 weitere Beiträge von insgesamt 73 Autorinnen und Autoren, gegliedert in die beiden großen Abschnitte „Prozesse gesellschaftlichen Wandels“ und „Herausforderungen einer entgrenzten Welt“. Diese Abschnitte sind in acht Kapitel gegliedert. Fünf von ihnen widmen sich dem Thema Entgrenzung aus verschiedenen Blickwinkeln. Es werden die Schwerpunkte z. B. auf die Globalisierung gelegt, auf Migration und Interkulturalität, auf die Fragen von Umwelt, Klima und

Bioethik, Finanzmarkt, Arbeitswelt und medialen Räumen – und dies mit einzelnen Beiträgen, wie z. B. zu den Themen „Solidarität und soziale Gerechtigkeit in einer komplexen Welt – Herausforderungen, Chancen und Grenzen der politischen Bildung“ oder „Persönliche Öffentlichkeiten im Social Web und ihre Bedeutung für die Zivilgesellschaft“ veranschaulicht. Ein Kapitel greift das Thema „Partizipation und Teilhabe“ auf (z. B. „Mehr Demokratie und mehr Politik wagen. Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“) und ein weiteres „Bildung und Subjekt“ (z. B. „Wege in Politik und Demokratie – Was Demokratiepädagogik leisten kann“). Das achte Kapitel ist mit „Erinnerung und Reflexion“ überschrieben und thematisiert z. B. die aktive Medienarbeit in den Jugendbegegnungsstätten Sachsenhausen und Ravensbrück.

Prozesse der Entgrenzung bestimmen zunehmend Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Sie beeinflussen die Handlungsspielräume von Wirtschaft, Politik – und nicht zuletzt der Bürgerinnen und Bürger sowie den demokratischen Charakter unserer Gesellschaft. Deshalb sind sie wichtige Themen der politischen Bildung. „Eine demokratische Kultur und eine aktive Zivilgesellschaft sind das Rückgrat einer demokratischen Ordnung. Zur politischen Selbstbestimmung bedarf es mündiger Bürger/-innen. Indem die Politische Bildung diese bildet, leistet sie einen unverzichtbaren Beitrag zum Erhalt und zur Entwicklung der Demokratie“, so der Herausgeber Dirk Lange (S. 11).

Rainer Gries

Harald Werner: *Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung* – Köln 2013, PapyRossa, 189 Seiten

Harald Werner ist Beauftragter des Parteivorstands „Die Linke“ für politische Bildung und unternimmt mit seinem Buch den Versuch, eine kritische politische Didaktik zu erneuern, die sich am Marxismus und der „subjektwissenschaftlichen“ Psychologie (Klaus Holzkamp u. a.) orientiert. Erstaunlich ist, dass Werner eine solche Erneuerung gerade auch in seinem eigenen Umfeld für dringlich hält, denn „kritische politische Bildung“ sei überall auf dem Rückzug und spiele in der Linkspartei wie anderswo „nur noch eine marginale Rolle“. Noch erstaunlicher ist, dass Werner mit keinem Wort auf die einschlägige Debatte eingeht, die es dazu seit mehreren Jahren gibt. Spätestens seit dem „Handbuch Kritische Politische Bildung“ (2010) von Bettina Lösch und Andreas Thimmel wird mit Publikationen, Aufsätzen und Tagungen munter darüber gestritten, wie die Kritikfunktion der Bildungsarbeit verstärkt werden könnte. Dazu liegen ja auch Einlassungen aus dem Umkreis der Rosa-Luxemburg-Stiftung vor, die allgemeine Positionsbestimmungen vornehmen oder konkrete Erfordernisse benennen.

Über die mit dieser Debatte aufgeworfenen Fragen – gesellschaftstheoretische Grundlegung, Kritik an Neoliberalismus, Globalisierung, Renationalisierung, Bedeutung des Integrationsparadigmas etc. – geht Werner souverän hinweg. Inhaltlich wird sein Buch auf zwei bis drei Seiten, bei einem Seminarbeispiel zur Wirtschaftsordnung des Grundgesetzes und bei Hinweisen zur Adaption der Kritik der politischen Ökonomie für die Bildungsarbeit. Ansonsten geht die Veröffentlichung konsequent der im Titel angesproche-

nen Wie-Frage nach. Das erste Kapitel rekapituliert, wie sich die Bildungsarbeit im Kontext von linken Parteien und Gewerkschaften schwer damit tut, sich als emanzipatorische Veranstaltung zu behaupten. Das zweite Kapitel diskutiert im Anschluss an Holzkamps Psychologie, aber auch an die moderne Hirnforschung, wie Subjektorientierung in der Bildungsarbeit zu verankern ist. Das dritte Kapitel handelt vom Standpunkt des Selbstlernens, der in der außerschulischen Szene – gemäß dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme – gilt, worauf Überlegungen zu Veranstaltungsformaten und Lernformen folgen. Dasselbe Thema greift das vierte Kapitel in kritischer Absicht auf: Der moderne Medienmarkt wird daraufhin untersucht, ob seine bunte, innovative Vielfalt wirklich zur Unterstützung von Bildungsprozessen geeignet ist.

Ein kurzes Schlusskapitel geht noch einmal auf die professionellen Schwierigkeiten der Lehrenden in der Weiterbildung ein. Es liefert weniger ein Resümee als einen Nachtrag, der – wie das ganze Buch – immer wieder mit konkreten Erfahrungen aus der Bildungsarbeit aufwartet. So heißt es etwa auf den letzten Seiten: „Nach meiner Beobachtung ist es keine Seltenheit, dass Teamerinnen und Teamer mit ihren Vorbereitungen bis zum letzten Tag warten, weil sie den Stress des letzten Tages brauchen, um konzentriert arbeiten zu können. (...) Doch trotz aller am Schreibtisch erledigten Vorbereitungen macht sich vor dem Beginn einer Handlungsphase häufig eine gewisse Nervosität bemerkbar.“ Solche Erfahrungen dürften sich mit dem decken, was Bildungsreferenten und -referentinnen bei ande-

ren Trägern und Einrichtungen in der praktischen Arbeit erleben. Und sie weisen Werner als einen praxisorientierten Autor aus. Oft hat man allerdings den Eindruck, dass Banalitäten aus dem Bildungsbetrieb mitgeteilt werden. So ist Werner etwa, mit Verweis auf die didaktische Debatte, die Einsicht wichtig, dass Ratschläge zum Methodeneinsatz wenig wert sind, „wenn sie ohne Rücksicht auf die Realitäten gegeben werden.“

Den Eindruck, dass man es mit Banalem und Selbstverständlichem zu tun hat, bekräftigt der Autor übrigens selbst. Immer wieder bringt er zur Sprache, dass die grundsätzlichen Positionen, etwa die Forderung nach Subjektorientierung, die Betonung von Selbsttätigkeit oder Selbstbestimmung, heute Konsens sind. Von der Forderung, das „defensive“, d. h. schulische Lernen durch „expansive“, d. h. selbsttätige Lernhandlungen zu ersetzen, heißt es, sie sei „so allgemein, dass ihr wenige widersprechen dürften“. Oder „Subjektorientierung“ sei „zu einem Schlagwort geworden, das sich scheinbar in jedes didaktische Konzept einbauen lässt“. Auch das Selbstlernen, die selbst gesteuerte Praxis der lernenden Individuen, findet ja heute allgemeine Anerkennung. Werners Konzeptbildung steht vor der Schwierigkeit, dass einerseits im Mainstream des heutigen Weiterbildungsmarktes die ehemaligen Positionen einer emanzipatorischen Pädagogik aufgegriffen und integriert werden, dass sich andererseits sein kritischer Ansatz davon eindeutig absetzen soll. Diese Differenz dadurch deutlich zu machen, dass man klarstellt, wie Bildungsarbeit verfährt – und nicht mit Ausführungen darüber,

was ihr inhaltliches Anliegen ist und wie sie es (gesellschafts-)theoretisch begründet –, ist kein einfaches Unterfangen. Im Grunde unterstellt die Publikation, dass ein solches eigenes Bildungsprogramm existiert. Der Diskurs, der eröffnet wird, wendet sich dann nur noch an diejenigen, die sich um seine Realisierung bemühen.

Das Stichwort Dialektik, das im Untertitel genannt ist, soll das Spezifikum kritischer Bildung grundsätzlich deutlich machen. Doch leider leistet es das nicht. Werner führt Dialektik als „Denkmethode“ und „allgemeines Bewegungsgesetz“ ein und

legt so gleich zu Beginn den Schwerpunkt auf die methodische Frage. Man soll Widersprüche zur Kenntnis nehmen, ihnen auf den Grund gehen oder da, wo sie sich in der Bildungspraxis nicht vermeiden lassen, eine angemessene Verlaufsform geben. Ob die Hinweise zur Marx'schen Methode im „Kapital“ dabei hilfreich sind, darf bezweifelt werden. Werner selbst äußert Bedenken, ob es möglich ist, „die im Kapital realisierte Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten auf andere Lerngegenstände zu übertragen.“ Der Einstieg mit Abstraktionen ist in pädagogischer Hinsicht ja nicht geläufig; Werners

Hinweis, Bildungsarbeit solle eine „konkrete Abstraktion“ zum Ausgangspunkt wählen, klingt zwar dialektisch, aber nicht gerade einleuchtend. So werden letztlich allgemeine Aussagen darüber geboten, dass Bildungsarbeit mit zahlreichen Schwierigkeiten und Widersprüchen, mit disparaten Anforderungen und ungünstigen Rahmenbedingungen zu kämpfen hat. Bestreiten mag man das nicht, doch bleibt die Frage – siehe die oben genannte Debatte –, wie sich daraus ein eigenständiger, „kritischer“ Bildungsansatz generieren und begründen lässt.

Johannes Schillo

Waldemar Pallasch/Uwe Hameyer: Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung – Weinheim/Basel, 2. Auflage 2012, Beltz Juventa, 196 Seiten

Als Lerncoaching wird die systematische Unterstützung und Begleitung von Lernenden bei ihrem Lernprozess bezeichnet. Das Lerncoaching bezieht sich sowohl auf den Aneignungsprozess als auch auf die Selbstorganisation und das Selbstmanagement der Lernenden. Lerncoaching läuft dabei idealerweise über einen längeren Zeitraum und begleitet die Lernenden während der ganzen Lernphase. Der erweiterte Begriff von Lerncoaching kann sich auch auf Lerngruppen oder Systeme (Organisationen, Einrichtungen etc.) beziehen. Dass der Begriff nicht fest definiert und die Übergänge zu anderen Beratungs- und Lernformen fließend sind, wird auch in diesem Buch deutlich.

Die ersten drei Kapitel widmen die Autoren der Klärung der grundlegenden Begriffe. Zunächst wird das Coaching von anderen Formen der Beratung abgegrenzt und es wird auf die spezifischen Aspekte der verschiedenen Bera-

tungsformen eingegangen. Nach einer kurzen theoretischen Positionsbestimmung des Begriffs Coaching wird der Begriff Lernen positioniert und in den Kontext verschiedener Begriffe eingeordnet. Dieser Teil nimmt wegen der Komplexität des Themas Lernen einen größeren Umfang ein. Obwohl natürlich nicht umfassend, bietet das Kapitel einen ausreichenden Überblick zum Thema.

In den nächsten drei Kapiteln stehen neben ausgewählten Aspekten rund um das Thema Lerncoaching auch das Menschenbild und die Ziele im Mittelpunkt der Betrachtungen. Es werden die Rahmenbedingungen für das Lerncoaching benannt und die Lernenden in den Kontext von Lerncoachingkonzepten gestellt.

Etwa zur Hälfte des Buches beginnt der eher praktisch orientierte Teil. Er startet mit einer Übersicht über vorhandene Lerncoaching-Angebote und Ausbildungsmöglichkeiten. Einer der

inhaltlichen Schwerpunkte in diesem Teil ist die Vorstellung der Module zum Lerncoaching, wie sie im Zertifikatskurs Lerncoaching der Universität Kiel angewandt werden. Die Module werden bezüglich ihrer Ziele, Inhalte und Methoden aufgelistet und beschrieben.

Den Abschluss des Buches bilden zwei Kapitel mit Praxisberichten zu Fortbildungsangeboten. Das erste Praxisbeispiel beschreibt ein Modellprojekt Lerncoaching an einer Schule als Fortbildung für Lehrende über einen Zeitraum von fünf Monaten. Der zweite Praxisbericht beschreibt eine berufsbegleitende Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte, die mit Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf – Arbeitswelt arbeiten.

Die Autoren werden dem Untertitel des Buches gerecht, da sie ausgewogen auf die theoretischen Grundlagen und auch die praktische Umsetzung und Methoden

des Lerncoachings eingehen. Die umfangreiche Anreicherung des Textes mit Grafiken und Tabellen erleichtert das Lesen und Verstehen des Buches und ermöglicht es, sich zu einem Thema eine schnelle Übersicht zu verschaffen.

Durch das ganze Buch zieht sich ein neurobiologischer Ansatz, mit dem versucht wird, den Prozess des Lernens zu erklären. Dabei erheben die Autoren aber nicht den Anspruch, die Neurobiologie als umfassend erforscht anzusehen, um alle offenen Fragen des Lernens erklären zu können. Sie wird aber den anderen Disziplinen wie Pädagogik, (Lern-)Psychologie, Philosophie und Soziologie gegenüber als Impulsgeber und grundlegender Mechanismus dargestellt, den es weitergehend und umfassend zu erschließen gilt.

Da Lerncoaching die begleitende

Unterstützung von Lernenden bei der Entwicklung von Lernkompetenzen bedeutet, ist dieses Buch interessant für alle, die in ihrer Arbeit mit Teilnehmenden an längeren Lernprozessen zu tun haben. Dazu gehören etwa Teilnehmende an Maßnahmen der Grundbildung, berufsbegleitenden Ausbildungen und Lehrgängen oder langfristig angelegten Fortbildungsreihen. Für Arbeitszusammenhänge, in denen der Kontakt zu den Lernenden nur punktuell und kurzzeitig stattfindet, sind das Konzept und damit das Buch nicht geeignet.

Auch wenn die Ausführungen sich an einem schulischen Ausbildungsweg orientiert, ist es auch für den Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung geeignet, solange sich die Teilnehmenden in einem langfristigen Lernprozess befinden, in dem eine begleitende Be-

ratung und Unterstützung möglich und durch die Teilnehmenden gewünscht ist. Ein zweiter Ansatz könnte die Unterstützung der Mitarbeitenden aus der eigenen Einrichtung bei der beruflichen Fort- und Weiterbildung im Rahmen der Arbeit in der eigenen Einrichtung sein.

Nur kurz angerissen wird die Frage, wie sowohl im schulischen Bereich als auch in der Berufs- und Weiterbildung ein erfolgreiches Lerncoaching umgesetzt werden kann und woher die benötigten Ressourcen genommen werden sollen, sowohl was die Zeit der Lernenden als auch der Lehrenden angeht und einhergehend damit auch die finanziellen Ressourcen. Die Frage der Finanzierung scheint noch eines der größten Hindernisse bei der Umsetzung von Lerncoaching zu sein.

Frank Wittemeier

Stephan Bundschuh/Ansgar Drücker/Thilo Scholle (Hrsg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven – Schwalbach/Ts. 2012, Wochenschau Verlag

Ein nützliches Kompendium ist dieser kleine, 253 Seiten umfassende Sammelband aus dem Umfeld des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung (IDA) e. V. Die sechzehn Aufsätze beleuchten in multiperspektivischer Weise die Theorie und Praxis der Jugendarbeit sofern sie auf die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus bezogen ist. Hierbei gelingt der Anspruch, eine sowohl „reflektierte“ als auch „praktisch orientierte Handreichung für Akteurinnen und Akteure der Jugendarbeit und der politischen Bildung“ (Umschlagtext) zu liefern weitgehend.

Der Band geht den Weg von einer kritischen, theoretisch orien-

tierten Betrachtung der Aufgaben von Jugendarbeit und – differenziert dazu – der Jugendsozialarbeit hin zu einer näheren Bestimmung von „Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus“ über eine „Jugendarbeit für gesellschaftliche Demokratisierung“ hin zu Beispielen aus der Praxis der Jugendbildung und der Jugendverbandsarbeit.

Die beiden grundlegenden Aufsätze zur Jugendarbeit und zur Jugendsozialarbeit sind sehr lesenswert, auch weil sie auf Grundlage aktuellerer Literatur und eigener Überlegungen der Autorinnen zu sinnvollen Begriffsbestimmungen und zu einer Hinterfragung der jeweiligen Gegenstände kommen.

Zum Verständnis einer Jugendarbeit „gegen Rechtsextremismus“ hebt Susanne Lang hervor, dass diese nicht kompensatorisch Missstände im deutschen Bildungssystem beheben kann, sondern vielmehr zur Aufgabe hat, im Rahmen politischer Bildung Kindern und Jugendlichen „Räume der Selbstbildung und -erkenntnis“ zur Verfügung zu stellen, in denen sie in Distanz gehen können zu ihren alltäglichen Erfahrungen in ihrem privat-lebensweltlichen und schulischen Umfeld.

Andrea Pingel erläutert die doppelte Aufgabe der Jugendsozialarbeit, Jugendliche einerseits „fit für den Arbeitsmarkt“ zu machen und sie andererseits zur umfas-

senden Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft zu befähigen. In der Praxis ist damit aber häufig eine Engführung durch die vom Sparzwang getriebenen Kommunen verbunden, die dazu führt, dass über den engeren Arbeitsmarktbezug hinausgehende Angebote ausgedünnt werden bzw. häufig nur kurzatmig und projektbezogen laufen können. Nach wie vor bleiben gerade bildungsbenachteiligte Schichten z. B. bei internationalen Austauschprogrammen oft außen vor. Hier sieht Pingel zu Recht die Notwendigkeit, die „umfassenden rechtlichen, finanziellen und sozialen Mobilitätshemmnisse abzubauen.“ (S. 44)

Weitere Probleme, die den Autorinnen und Autoren durchaus bewusst sind, liegen in den verschiedenen Trennungen und Differenzierungen der Arbeit in Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus. Da ist zum einen die Trennung der Arbeitsfelder – als da wären: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendverbandsarbeit und (hier von mir hinzugefügt): außerschulische Erwachsenenbildung. Zum anderen die mangelnde Einheit von Theorie und Praxis. Diese hat mehrere Ursachen, so zunächst die „Verwissenschaftlichung“ der Theorie von Jugendarbeit und Sozialarbeit selber, welche einer eher pragmatischen Praxis teilweise zuwiderläuft. Hinzu kommt die in Zeiten von knappen Kassen und „Fordern und Fördern“ prekarisierte Praxis, die so gar kei-

ne Chance hat, dem Niveau der durchaus fortgeschrittenen Theorie standzuhalten (was diese aber auch wieder ad absurdum führt).

Einige Widersprüche lässt der Band unbeantwortet – bzw. offen liegen. So macht Franz Josef Krafeld zu Recht darauf aufmerksam, dass eine spezielle „Pädagogik gegen Rechts“ mit rechtsextremen Jugendlichen nicht sinnvoll ist. Diese dürften aber auch nicht „rechts“ liegengelassen werden, sondern es bedürfe spezieller Konzepte für solche schwierigen Zielgruppen, die ihnen Wege zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe eröffneten, ohne sich opportunistisch ihren Haltungen anzupassen. Hier muss der Hinweis erlaubt sein, dass es sehr wohl auch pädagogischer Konzepte GEGEN Rechts bedarf, wenn es darum geht, nicht-rechte oder antifaschistische Jugendliche in ihrer Resilienz und besonders ihrer Auseinandersetzungsfähigkeit zu stärken.

Wichtig und richtig sind die Aufsätze von Lehnert zum Gender-Aspekt und von Bundschuh zur Dynamik von Gewalt. Die Zäsur zwischen dem zweiten und dem dritten Teil, in welchem es um „Jugendarbeit für gesellschaftliche Demokratisierung“ gehen soll, ist allerdings künstlich und nicht überzeugend. Bei Kaletsch geht es dann ja auch im ersten Aufsatz dieses Teils gleich wieder um eine „Pädagogik gegen – nicht über – Rechtsextremismus“. Ihre Ausführungen sind ebenso

wegweisend wie diejenigen von Scherr zu „Jugendarbeit und Rechtsextremismus“. Instruktiv ist der Aufsatz von Aderholz und Rodrian-Pfennig zur „Demokratisierung der Demokratie“ als fortwährendes Versprechen.

Im Teil 4 sind die Berichte und Materialien aus der Praxis jeweils für sich genommen interessant. Sie stellen aber weder einen repräsentativen noch gar befriedigenden Gesamtüberblick dar. Hier scheint es, die Herausgeber haben vor allem solche Projekte zur Vorstellung ausgesucht, die ihnen in ihrem Umfeld gerade „über den Weg gelaufen“ sind. Aber bei einem insgesamt so knappen Band muss es notwendigerweise zu Leerstellen kommen.

Anregend sind die Aufsätze allemal, zum Beispiel diejenigen über ein Projekt der Deutschen Jugendfeuerwehr und zur Rechtsextremismusbearbeitung der hessischen Sportjugend. Dass die historisch-politische Bildungsarbeit allerdings mit Ausnahme von Negativabgrenzungen (Auschwitzfahrten) kaum zu ihrem Recht kommt, ist schmerzhaft. Im Ergebnis überwiegt eindeutig das Positive. Dieser hilfreiche Band sei allen, die sich in Theorie wie Praxis mit dem Thema der Bildungsarbeit – ob gegen oder in Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus – beschäftigen, zur Anschaffung empfohlen.

Christoph Meyer

Teczan, Levent: Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz – Konstanz, 2012, University Press, 177 Seiten

Als die „am schwersten zu regierenden und gefährlichsten Untertanen“ klassifizierte der Theolo-

ge und Missionswissenschaftler Julius Richter in seinem Bericht zur Frage der Regierbarkeit der

Bevölkerung in den Kolonien auf dem 2. Kolonialkongress 1905 die „Mohamedaner“. Fünf Jahre

später, auf dem 3. Kolonialkongress, verweist der Missionsinspektor Carl Axenfeld darauf, dass das größte Problem mit ihnen darin bestehe, dass es keine sichere Möglichkeit gebe, „loyale Moslems von fanatischen zu unterscheiden, und kein sicheres Mittel, die ersteren loyal zu halten“.

Gut einhundert Jahre später geben Muslime einem wiedervereinigten Deutschland offensichtlich wiederum Grund zur Sorge. Diesmal besteht die Beunruhigung in der Tatsache, dass sie nicht mehr in weitentfernten Kolonien leben, sondern mitten im Land – und dies in nicht unbeträchtlicher Zahl und zudem mit relativ stark wachsendem Bevölkerungsanteil. Mit ihnen, den Muslimen, und nicht etwa den „Fremden“, den „Ausländern“ oder den „Zuwanderern“ scheint es erforderlich, sich erneut in einer sehr grundsätzlichen Weise zu befassen. Zu diesem erklärten Zweck – und anderen, nicht ausgewiesenen Absichten – so analysiert der Soziologe und Kulturwissenschaftler Levent Tezcan, wird von Bundesministerium des Inneren im September 2006 erstmals die Deutsche Islam Konferenz (DIK) ins Leben gerufen. Der „Islam“ ist hierzulande zu einem Thema der Innenpolitik geworden, ausgewählte Repräsentanten „der Muslime“ sitzen diesmal mit am Tisch.

Als Motiv für die Einberufung der DIK wird von deutscher Seite offiziell die Verbesserung des Dialogs zwischen dem deutschen Staat und den Muslimen genannt. Das Vorhaben resultiert aus der Erfahrung, dass sich ein aus der Zeit gekommener wohlfahrtsstaatlicher Diskurs wie auch diverse multi-, inter- und leitkulturellen Konzepte mehr und mehr als kontraproduktiv erwiesen haben und nicht dazu beitragen die Zielvorstellung „Integration“ zu

friedenstellend zu verwirklichen. Im dialogischen Verfahren – quasi „auf Augenhöhe“ soll nun die erstrebte gesellschaftliche und religionsrechtliche Integration bewirkt werden. Tezcan, der selbst als Wissenschaftler während der ersten Konferenzphase von 2006 bis 2009 zu den Teilnehmenden gehörte, interessieren allerdings viel mehr die hinter den offiziellen Verlautbarungen liegenden Intentionen der Gastgeber. Die von ihm im vorliegenden Buch vertretene und begründete These lautet daher, dass nicht die Lebensbedingungen der in Deutschland lebenden Muslime sondern die Ausrichtung der künftigen deutschen Islampolitik das zentrale Anliegen der DIK ist. Die „Regierungsinitiative“ DIK zielt ab auf die Konstruktion „eines gesellschaftsfähigen, aufgeklärten deutschen muslimischen Subjekts“ (S. 7). Tezcans Ausführungen im ersten Teil des Buches befassen sich folglich damit, die dazu notwendigen Konstruktionslinien und -schritte offenzulegen. Die erste Phase der DIK interpretiert er als eine „wichtige Schaltstelle des Islamdispositivs“, worunter er – in Anlehnung an Foucault – eine „Reihe von Ideen, Programmen, Apparaten, Techniken“ versteht, die aufgeboden werden, um „eben dieses gesellschaftsfähige Subjekt praktisch wirksam zum Sprechen zu bringen“ (S. 7).

Im einzelnen richtet Tezcan sein Augenmerk auf die religiöse Vorgeschichte des Verhältnisses zwischen Christentum und Islam in Deutschland, hinterfragt die gewählte Form eines „Regierungsdialogs“, in dem „der Muslim für seine Berechenbarkeit bürgen“ soll (S. 40), geht intensiv auf die Motive und Strategien der unterschiedlichen beteiligten Dialogakteure ein, beschreibt die dominierenden Themen des Dialogs. Allein seine Darstellung der

Akteure auf „islamischer“ Seite ist überaus aufschlussreich. Sie lässt den Gedanken an eine Konstruktion eines „muslimischen Kollektivsubjektes“ als die Absurdität erscheinen, die sie faktisch ist. Nicht einmal die Interessen der vier Mitglieder des sich im Verlauf der Konferenz zusammenschließenden Koordinierungsrat der Muslime (KRM) – der Türkisch-islamische Union (DITIB), dem Verband der islamischen Kulturzentren (VIKZ), dem Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD) und dem Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) – lassen sich auf einen Nenner bringen. Selbst dieser Teil der „muslimische Aulese“ muss folglich erst als eine „repräsentierbare“ Gruppe geschaffen werden (S. 64). Daneben und dagegen formt sich in den Plenarsitzungen und Arbeitsgruppen der DIK – formal – eine noch viel heterogenere „Gruppe“ heraus. Es ist die der „(Un-)Erwünschte(n) Kritiker“, darunter sogenannte „Individualisten“ wie Navid Kermani, Seyran Ates, Necla Kelek, andere „nicht-organisierte Muslime“, „Säkuläre Muslime“, sowie die Alevitische Gemeinde Deutschlands als „Verfolgte Häretiker“ (S. 89 ff.). Auf der anderen Seite des Tisches fünfzehn Repräsentanten des deutschen Staates, Mitglieder der CDU, CSU oder SPD.

Tezcans Beschreibungen aus den Zusammenkünften und Verhandlungen sowie seine Deutungen der Hintergründe und Verhandlungsziele der Akteure sind – trotz einiger gliederungsbedingten Unübersichtlichkeiten und Wiederholungen – höchst lesenswert: Nicht allein, weil er selbst als Augen- und Ohrenzeuge der vielen strategischen Schachzüge von zum Teil konfligierenden Verbänden, deren Kontroversen mit den „Nicht-Organisierten“ auf der einen oder den 15 staatlichen Vertretern auf der anderen Sei-

te quasi „aus erster Hand“ Zeugnis ablegen kann. Interessanter noch werden sie dadurch, dass er als teilnehmender Kulturwissenschaftler zudem über eine soziologische Perspektive verfügt, die es ihm ermöglicht, die Kon-

ferenz eben als eine „Schaltstelle des Islamdispositiv“ zu interpretieren. Als Soziologe bürstet er sie gehörig „gegen den Strich“ und entlarvt sie in Anlehnung an Foucaults Begriff der „Gouvernementalität“ als Instrument

eines Machttypus, der auf die „Sicherstellung der Berechenbarkeit, der Kompatibilität einer Bevölkerungsgruppe und ihrer Wertorientierungen“ abzielt.

Ulrich Steuten

Dana Giesecke/Harald Welzer: Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur – Hamburg 2012, Edition Körber-Stiftung, 187 Seiten

Die Diplomsoziologin Dana Giesecke und der Professor für Transformationsdesign Harald Welzer legen hier eine (Streit)schrift vor, in der sie sich intensiv mit der Problematik einer „Renovierung“ der deutschen Erinnerungskultur auseinandersetzen. Dabei stellen sie im Vorwort fest, dass die Geschichte des Holocaust vom Anfang her – und nicht von seinem Ende her – zu erzählen sei. Sie postulieren, dass in der BRD seit Jahrzehnten der Fehler gemacht werde, die millionenfache Vernichtung der Juden von ihrem Ergebnis her verstehen zu wollen. Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass der Holocaust sich inzwischen von kommunikativer zu kultureller Geschichte entwickelt habe, woraus sich die Frage ergebe, wie gegenwärtig eine in die Zukunft reichende adäquate Erinnerungskultur in Deutschland aussehen könnte. Hierzu werden zwei Ansätze verfolgt: ein sozialpsychologischer, in dem eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lernort Gedenkstätte erfolgt (H. Welzer), sowie ein kultursoziologischer, in dem ein bürgerschaftlicher Lernort neuen Typs skizziert wird (D. Giesecke).

In den ersten Abschnitten seines Desiderats übt Welzer an der naiven Vorstellung Kritik, dass bei der Übermittlung von Geschichte auf der Grundlage von Fakten erzählt werde, ferner problematisiert er den musealen Begriff der

Authentizität und des authentischen Ortes und gibt zu bedenken, dass der Bezugspunkt des historischen Bewusstseins und der historischen Bildung nicht die Vergangenheit, sondern die Zukunft sei. Oder anders ausgedrückt: Mehr als die Zukunft Geschichte brauche, brauche die Geschichte Zukunft. (S. 15)

Der Autor rügt die Diktatur der Vergangenheit, denn die Kinder lernten in den Schulen zwar viel über die Schrecken der Vergangenheit, aber wenig über die möglichen Zukünfte, die in der Gegenwart stecken. Im Hinblick auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher kommt Welzer unter Berücksichtigung entsprechender empirischer Studien zu einem paradoxen Befund: Einerseits akzeptieren deutsche Jugendliche die Bedeutung und Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust, andererseits empfinden viele von ihnen die Vermittlungspraxis als Freiheitseinschränkung, da man sich genötigt fühle, „Betroffenheit“ zu zeigen. Deshalb seien aktive, selbstständige Aneignungsprozesse und die Entwicklung eigenständiger Deutungen und Bewertungen gefordert. Unter Berufung auf Volkhard Knigges „Zivilgeschichte der Zukunft“ postuliert der Autor, dass das Lernen am historischen Gegenstand nur dann einen Sinn haben kann, wenn ein Sensorium für das Po-

tenzial zum Guten oder Schlechten entwickelt werde.

Im 2. Kapitel kritisiert der Autor die Vermittlung eines homogenisierenden Blicks auf das 3. Reich, denn weite Bereiche des bis zur Machtergreifung bestehenden Referenzrahmens funktionierten weiterhin. Konkret ausgedrückt: Die emotionale und materielle Lage der nichtjüdischen Deutschen verbesserte sich in dem Maße, wie sich die Situation der „Nichtarier“ verschlechterte. Demnach sei auch der exkulpernde Mythos von einem Großteil passiver „Bystander“ irrig. Insofern ziele der ständige Appell an die Zivilcourage in einem solchen Kontext ins Leere, und deshalb sei es vor allem wichtig, an die Mechanismen einer öffentlichen Ausgrenzungsgesellschaft zu erinnern, zumal die praktische Umsetzung der Theorie von der „Herrenrasse“ äußerst zukunftsfähig war. (S. 45)

Es erfolgt eine kritische Diskussion über den Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren zuweilen vertretenen Anspruch der Authentizität. Historisch-politische Bildung müsse nach dem Ende der Einsatzmöglichkeit von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine Orientierung für zukünftiges Handeln haben, es gehe um die Entwicklung einer Zivilgesellschaft der Zukunft. Im Kapitel „Renovierung“ wird

deutlich gemacht, dass nicht das Erinnern an sich im Mittelpunkt stehe, sondern vielmehr das Bewusstsein einer Gefährdung, zumal der Zivilisationsprozess nicht unumkehrbar sei. Postuliert wird in diesem Kontext als ultima ratio und als Lernziel historisch-politischen Lernens „das schlichte und alternativlose Festhalten an rechtsstaatlichen Prinzipien“. Deshalb sei ein Lernort neuen Typs, der positive Erfahrungen vor dem Hintergrund historischen Lernens eröffnet, gefordert: als Ort einer Zivilgeschichte der Zukunft. (S. 99)

Am Beispiel der populären Science Center als Orten „begreifbarer Wissenschaft“ und durch eine eingehende Beschreibung des Klimahauses in Bremerhaven als Best-Practice entwirft Dana Giesecke „Ein Haus der menschlichen Möglichkeiten“, bei dem Geschichte als Potenzial verstanden werden soll. Hier tauchen dann Stichwörter wie „alternative Zukünfte“ oder die Entwicklung von „Möglichkeitssinn“ auf, wobei ein solches Haus auf drei

storylines basieren könnte. In der ersten storyline werden die Potenziale des Menschen vorgestellt, Kooperation und Koevolution mit allen Chancen und Risiken – bis hin zur Zerstörung der Welt. In der zweiten storyline soll spielerisch mit den Annahmen umgegangen werden, die heutige Besucher/innen des Hauses über sich und die Welt hegen. Die Autorin kommt zu dem einleuchtenden Ergebnis, dass man die menschlichen Möglichkeiten nur verstehen könne, wenn man das „ganze Universum der falschen Annahmen und Gründe“ ebenfalls berücksichtige. (S. 154) In storyline 3 geht es um unterschiedliche Referenzrahmen, die Problematik und Konkurrenz von Autonomie und Konformität, die gängige Orientierung an Gruppen- und Mehrheitsentscheidungen sowie das Phänomen der Shifting Baselines (Dominanz des eigenen Beobachtungspunktes). Wünschenswert wäre in diesem Kontext ein Transfer zu aktuellen Problemen von Ausgrenzung, Flucht, Kriegsgewalt und Hilfe.

Das vorliegende Buch versammelt eine Vielzahl interessanter Ansätze und Anregungen und regt zu Auseinandersetzung und Kritik an, besonders wenn man selbst historisch-politische Bildung mit Jugendlichen betreibt. Trotz zum Teil berechtigter Kritik an veralteten Methoden und einer wenig effizienten Betroffenheitspädagogik sollte deshalb hervorgehoben werden, dass es inzwischen zahlreiche Bildungs- und Gedenkstätten gibt, in denen die von Welzer und Giesecke eingeforderten Desiderate umgesetzt werden. Ausstellungsangebote und pädagogische Konzepte wurden in den letzten Jahren gründlich überarbeitet und an die intellektuellen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Zielgruppen angepasst. Die deutsche Erinnerungskultur wird demnach seit geraumer Zeit kritischer Prüfung und Reflexion unterzogen, besonders in der außerschulischen historisch-politischen Bildung, die von der Freiwilligkeit ihrer Angebote lebt.

Zbigniew Wilkiewicz

Markt

Termine

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB e. V.) führt am 28. und 29. April 2014 im CJD Bonn eine **zentrale Fortbildungsveranstaltung** mit dem Titel **„Wirksames Projektmanagement: Projekte erfolgreich**

planen und steuern“ im Projekt Kulturbotschaft durch. Die Veranstaltung wird im Rahmen des Programms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und dient der weiteren Qualifizierung der Projektbeteiligten im

Programm, richtet sich aber auch an nicht am Projekt beteiligte Personen. Die Teilnahme ist kostenlos.

Weitere Informationen:
Markus Schuck: schuck@aksb.de;
eine Online-Anmeldung ist über
www.aksb.de möglich

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) veranstaltet gemeinsam mit der Körber-Stiftung und der Robert Bosch Stiftung das Festival „Europe 1414“. Höhepunkt wird der **HistoryCampus „Der Erste Weltkrieg – Was hat das mit mir zu tun?“** im Maxim Gorki Theater in Berlin Mitte sein, zu dem sich vom 7. bis zum 11. Mai 2014 bis zu 500 junge Menschen im Alter von 18 bis 25 Jahren aus ganz Europa treffen werden. Eingeladen sind alle an Geschichte und Politik Interessierten, die Lust haben, gemeinsam mit anderen jungen Europäerinnen und Europäern Antworten auf die Frage zu finden, was dieser Teil der Geschichte für sie persönlich und für ihre Generation bedeutet. Es gibt ein breites Angebot, das ungewöhnliche Bezüge zu historischen und ganz aktuellen Themen eröffnet. Workshops geben die Möglichkeit, zu diskutieren, zu forschen, zu filmen, zu schreiben etc. Eigene Ideen können eingebracht werden. Alle Interessierten können sich für eine Teilnahme bewerben. Zusätzlich fördert die bpb in einem Wettbewerb unabhängige Projektideen Jugendlicher aus ganz Deutschland mit bis zu 1.500 Euro. Das Maxim Gorki Theater wird für das Festival Inszenierungen und Performances zur politischen und kulturellen Lage um 1914 und ihrer Aktualität für unsere heutige Zeit realisieren. Weite-

re Berliner Institutionen werden sich am Festival beteiligen.

Anmeldung und weitere Informationen: www.europe1414.de

Vom 9. bis zum 11. Mai 2014 organisiert das **Europäische Parlament** in Straßburg ein besonderes **Jugendevent mit politischen Debatten und Kultur**. An drei Tagen können Jugendliche aus ganz Europa im Europäischen Parlament in Straßburg diskutieren, arbeiten und feiern. Die Idee ist, dass die Europapolitiker/-innen die in den Diskussionen aufgebrachten Themen in die nächste Legislaturperiode des Europäischen Parlaments einbringen. Teilnehmen können Gruppen junger Europäer zwischen 16 und 30 Jahren aus Staaten der EU, den Ländern mit Kandidatenstatus und Staaten in der Nachbarschaft der Union. Jede Gruppe muss mindestens 10 Personen zählen. Neben der Diskussion in Arbeitsgruppen kann man auch eigene Initiativen vorstellen und zum künstlerischen Programm beitragen. Erwartet werden ca. 5.000 Teilnehmer/-innen.

Weitere Informationen:
<http://www.europarl.europa.eu/eye2014/de/news/news.html>

Am 26. und 27. Mai 2014 führt das Haus am Maiberg in Kooperation mit der Deutschen Vereinigung

für Politische Bildung (Landesverband Hessen), der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung und der Fachhochschule Köln eine **Fachtagung zum Thema Jugendpolitik & Politische Bildung** durch. Ziel ist es, über aktuelle jugendpolitische Entwicklungen und Ergebnisse der Jugendforschung zu informieren und zu fragen, wo und wie politische Bildung Jugendpolitik mitgestalten kann und welche Rolle dabei die Zusammenarbeit zwischen formaler und non-formaler politischer Bildung spielt.

Anmeldung und weitere Informationen: <http://www.haus-am-maiberg.de/>

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW) führt wieder die **Aktion „dzień.de | der-tag.pl** mit dem Titel **„Dzień Wolności. de | Tag der Freiheit.pl“** durch. Eingeladen sind Schulen, Jugendorganisationen, Institutionen und alle Interessierten, ein eigenes Projekt unter der Teilnahme von Jugendlichen in den Tagen zwischen dem 1. und 17. Juni 2014 zu organisieren. Die Projekte sollen sich auf die Ereignisse des Jahres 1989 beziehen und die politischen Umbrüche in Deutschland und Polen in den Blick nehmen.

Informationen zur Unterstützung durch das DPJW, fertige Programme sowie ein Projektarchiv unter: www.dzien.de

Ausschreibungen und Wettbewerbe

Am 12. Juni 2014 wäre Anne Frank 85 Jahre alt geworden. Anlässlich dieses Gedenktags richtet die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main gemeinsam mit dem Anne Frank Zentrum Berlin, einen **bundesweit ausgeschriebenen Wettbe-**

werb für Kinder und Jugendliche aus. Die jungen Menschen sollen angeregt werden, sich künstlerisch mit der Frage auseinanderzusetzen, was Anne Frank und ihr Tagebuch heute für sie bedeuten könnte. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen: mit

gemalten Bildern, Kurzgeschichten, Musikstücken, Clips etc. Die Wettbewerbsbeiträge, die von Einzelpersonen oder von Gruppen bis zu fünf Personen erstellt sein können, müssen bis zum 2. Mai 2014 eingesandt werden. Eine Auswahl der Werke wird

nach dem 12. Juni 2014 ausgestellt und auf der Homepage präsentiert. Neben weiteren Preisen erhalten zehn der ausgezeichneten Künstler/-innen eine Fahrt nach Amsterdam inklusive einer Übernachtung und eines Besuchs im Anne Frank Haus.

Wettbewerbsbeiträge können an folgende Mail-Adresse geschickt werden: rwawra@bs-anne-frank.de
 Weitere Informationen:
<http://www.jbs-anne-frank.de/>;
 Ricarda Wawra: 069-56 000 235

Anlässlich des Tages des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar 2014 hat die **Konrad-Adenauer-Stiftung** zum achten Mal zur Teilnahme am bundesweiten **Jugend-Internetwettbewerb „DenkT@g“** aufgerufen. Der Schirmherr des Wettbewerbs, Bundestagspräsident Dr. Norbert Lammert sagte anlässlich eines Schüler-Projekttags „Gegen Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“: „Die Besonderheit des Wettbewerbs liegt darin, dass sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Wahrnehmungen der Ereignisse konfrontieren. Gerade bei diesem Thema ist es wichtig, neue Wege der Erinnerung einzuschlagen.“ Der Wettbewerb steht unter dem Motto „Hinsehen, Einmischen, Mitmachen“. Jugendliche werden dazu aufgerufen, sich mit der Erinnerung an die Shoa und mit der Diktatur des Nationalsozialismus sowie mit aktuellen Fragen von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus auseinanderzusetzen und dazu bis zum 31. Oktober 2014 eine eigene Webseite zu erstellen. Beteiligen können sich Jugendliche im Alter von 16 bis 22 Jahren.

Quelle und weitere Informationen:
<http://www.kas.de/akademie/de/publications/36682/>

Die **Bundeszentrale für politische Bildung** (bpb) vergibt zum fünften Mal den **Jugenddemokratiepreis**. Es wird ein Projekt ausgezeichnet, das sich in herausragender Weise für Demokratie oder Demokratisierung innerhalb Europas einsetzt. Das Projekt kann über einen Zeitraum von einem Tag, über einige Monate oder auch einige Jahre gehen. Der Preis ist mit 3.000,00 Euro dotiert und wird in Kooperation mit dem Internationalen Demokratiepreis Bonn ausgeschrieben. Der Preisträger wird Mitte Mai 2014 von einer Jugendjury, bestehend aus Schülerinnen und Schülern, Studierenden und jungen Berufstätigen, ausgewählt. Der Beitrag muss bis zum 1. April 2014 bei der bpb eingegangen sein.

Weitere Informationen zu den Kriterien und Rahmenbedingungen und die entsprechenden Formulare finden sich unter: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/format/wettbewerb/68387/jugenddemokratiepreis-2014>

Die **Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft** (EVZ) hat ein neues **Förderprogramm** mit dem Titel **„Zwangsarbeit und vergessene Opfer“** aufgelegt. In ihrer Ankündigung heißt es dazu: „Der Stand der Aufarbeitung der NS-Zwangsarbeit ist in Europa nach wie vor sehr unterschiedlich. Es gibt zudem in Deutschland und den vom NS-Regime besetzten Ländern bzw. deren Nachfolgestaaten weitere Opfergruppen von NS-Unrecht, die noch keinen angemessenen Platz in der jeweiligen Erinnerungskultur haben.“ Die Stiftung EVZ möchte mit diesem Programm Projekte mit einem multiperspektivischen Ansatz unterstützen und zur Entwicklung eines europäischen Geschichtsverständnisses beitragen. Es werden drei Förderschwer-

punkte benannt: 1.) internationale Projekte unter Beteiligung deutscher Partner, die sich mit der NS-Zwangsarbeit auseinandersetzen und damit das Thema in der europäischen Erinnerungskultur verankern; Bewerbungsschluss hierfür ist der 4. April 2014; 2.) internationale Konferenzen; Bewerbungen hierfür sind laufend möglich; 3.) internationale Projekte unter Beteiligung deutscher Partner, die sich der Erinnerung an „vergessene“ NS-Opfergruppen widmen. Hier ist der Bewerbungsschluss ebenfalls der 4. April 2014.

Weitere Informationen, die ausführliche Ausschreibung und Antragsformulare unter:
<http://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/auseinandersetzung-mit-der-geschichte/lbp0.html>

Die **Young European Professionals** (YEPs), das größte deutschlandweit agierende Peer-Netzwerk, das jungen Menschen die Europäische Union näher bringen möchte, schreibt über die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) den **Wettbewerb und die Förderung von Jugendprojekten zur Europawahl 2014** mit dem Titel **„Meine Stimme. Deine Wahl!“** aus. Jugendgruppen (mindestens drei Personen im Alter von bis zu 22 Jahren) sind aufgerufen, sich auf kreative und interaktive Weise mit allen Themen zur Europawahl 2014 auseinanderzusetzen. Es können selbstentwickelte Jugendprojekte zur Europawahl für den Wettbewerb eingereicht werden: Wahlzeitungen, Ausstellungen, Lesungen, Demonstrationen, Flashmobs, Videos, Infoabende, Konzerte, Theaterstücke etc. sind möglich. Die YEP-Jury wählt unter allen eingesandten Projekten die besten drei aus. Der Preis für das beste Projekt ist mit 1.000 Euro dotiert. Die weiteren Plätze werden mit 750 Euro (2. Preis) und 500 Euro (3. Preis) be-

lohnt. Darüber hinaus können die Jugendgruppen bis zum 30. April 2014 Fördergelder von bis zu 500 Euro beantragen, um diese Projekte umzusetzen. Förderung erhalten Projektideen, die den Förderrichtlinien entsprechen und von der YEP-Jury ausgewählt worden sind. Aktionen und Projekte müssen bis spätestens 30. Juni 2014 abgerechnet sein.

Nähere Informationen zum Projekt, den Förderungsrichtlinien und den Bewerbungsmodalitäten unter: www.bpb.de/meinestimme

Das Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE) hat aufgerufen, bis zum 30. April 2014 Vorschläge für die Vergabe des **Václav Havel-Menschenrechtspreises** einzureichen, der am 29. September 2014 in Straßburg vergeben werden soll. Der Preis hat das Ziel, hervorragendes Engagement für die Zivilgesellschaft und die Durchsetzung von Menschenrechten in Europa und darüber hinaus auszuzeichnen. Der Preis ist mit 60.000 Euro dotiert.

Weitere Informationen und das Formular über: <http://www.assembly.coe.int/nw/Home-EN.asp>
Vorschläge können mit einem dafür eingerichteten Formular per E-Mail eingereicht werden: hrprize.pace@coe.int

Zeitschriften zur politischen (Jugend-)Bildung, zur Jugendarbeit und zur politischen Kommunikation

Historische Kompetenz ist das Thema der Ausgabe 1/2014 der Zeitschrift **Journal für politische Bildung**, herausgegeben vom Bundesausschuss für politische Bildung. Schwerpunkte des Heftes sind: Aneignung und Vermittlung von Geschichte, Vom Ersten zum Zweiten Weltkrieg, Jugendbewegung und Jugendarbeit im Spiegel der 100-Jahrfeier des Freideutschen Jugendtages. Zudem werden in einem „Panorama der Praxis“ Vorhaben der historisch-politischen Bildung 2014 vorgestellt.

Bezug der Zeitschrift:
WOCHENSCHAU VERLAG,
Adolf-Damaschke-Str. 10,
65824 Schwalbach/Ts.

Die Ausgabe 1/2014 der Zeitschrift **deutsche jugend** widmen sich dem Thema „Jugendarbeit als Lernhelfer?“ Werner Lindner setzt sich mit dem Begriff des Arrangierens als didaktischem Kern der Jugendarbeit auseinander, Rainer Meekamp widmet sich schulmüden Jugendlichen und Yasmine Chehata dem The-

ma „Jugendarbeit an und in Grenzen“ und geht dabei auf die Kooperation von Jugendarbeit und Schule ein. Die Ausgabe 2/2014 setzt den Fokus auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit, die Weiterentwicklung in Zeiten von Facebook & Co. und die interkulturelle Öffnung und Identitätsbildung.

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG,
Beltz Juventa, Werderstraße 10,
69469 Weinheim.

Das **Jahrbuch 2013 der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung** ist erschienen. Es hat den Titel: „Digitale Medien in der politischen Jugendbildung. Blogs, Clips und Apps ...“ Es beschäftigt sich mit den Chancen und Grenzen der digitalen Medien für die Praxis der politischen Jugendbildung, mit der Veränderung der Kommunikation durch digitale Medien und die Erweiterung der Optionen und Zugänge zu Informationen und Netzwerken. In sieben Beiträgen werden Beispiele aus der Praxis politischer Ju-

gendbildung der Evangelischen Trägergruppe beschrieben. In ihnen werden unterschiedliche Möglichkeiten und Zielsetzungen verfolgt. Die Beiträge zeigen, wie es gelingen kann, das Zusammenspiel von technischen Herausforderungen und den Anliegen und Zielsetzungen politischer Jugendbildung für die Bildungsprozesse zu nutzen.

Bezug: Evangelische Trägergruppe
für gesellschaftspolitische Jugendbil-
dung, Auguststr. 80, 10117 Berlin

Die Zeitschrift **POLIS** der Deutschen Vereinigung für politische Bildung setzt mit der Ausgabe 4/2013 den Schwerpunkt Politische Bildung und nachhaltige Entwicklung. Es werden die Konzepte und Ideen im Rahmen der UN-Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert, es werden Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung beschrieben und die Schwerpunkte Globales Lernen und Menschenrechtsbildung herausgegriffen. Unter der Rubrik „Didaktische Werkstatt“ werden die Schülermotivation in

einer nachhaltigen Schülerfirma und die Wirkung auf den eigenen Konsum beleuchtet.

Bezug: WOCHENSCHAU VERLAG,
Adolf-Damaschke-Str. 10,
65824 Schwalbach/Ts.

Die **Vierteljahreszeitschrift Gesellschaft – Wirtschaft – Politik**, herausgegeben von Sibylle Reinhardt, Bernhard Schäfers, Roland Sturm und Edmund Budrich, versammelt im Heft 1/2014 Beiträge in unterschiedlichen Textsorten u. a. zu folgenden Themen: Politische Beteiligung von Arbeitmarktteilnehmern vor und nach den Hartz-Reformen; Zukunft der Europäischen Union; Eine Analyse der Bundestagswahl 2013; Der Islam, der Westen und die Menschenrechte; Das transatlantische Freihandelsabkommen.

Bezug: Verlag Barbara Budrich,
Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen

Die **Blätter für deutsche und internationale Politik** widmen sich im Heft 1/2014 u. a. folgenden Themen: 1914 – Deutscher Wille zum Zukunftskrieg; Große Koalition, zum Dritten; NSU: Verfassungsschutz unter Verdacht; das Heft 2/2014 greift u. a. folgende Themen auf: Die Herrschaft der Maschinen, Die AfD und die

europäische Rechte, Die Legende vom Armutsimport, Revolutionär statt Ikone: Der wahre Mandela, Arabellion: Der Frühling der Frauen?

Bezug:
Blätter Verlagsgesellschaft mbH,
Torstr. 178, 10115 Berlin

Die Beilage zum Parlament **Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)** greift in der Ausgabe 1-3/2014 das Thema Welthandel und in der Ausgabe 4-5/2014 das Thema Grenzen auf, z. B.: Semantik der Grenze, Motive und Folgen von Grenzziehung, Kunst im Grenzraum, Gated communities und andere Formen abgegrenzten Wohnens. Die Ausgabe 6-7/2014 hat den Titel: Technik, Folgen, Abschätzung und setzt sich mit Fragen von Sicherheit und Unsicherheit, mit der Technikfolgenabschätzung und den damit verbundenen ethischen Fragen und die Bedeutung für die Politikberatung auseinander.

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Adenauerallee 86,
53113 Bonn

Schwerpunkt der Ausgabe 1/2014 der Zeitschrift **Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und**

Praxis (KJug), die von der BAG Jugendschutz herausgegeben wird, ist das Thema „Zwei Jahre Bundeskinderschutzgesetz“. Ziel des Bundeskinderschutzgesetzes ist es, die Kooperation im Kinderschutz zu verbessern. In der Ausgabe wird eine erste Zwischenbilanz der Fachdiskussion gezogen, werden einzelne Aspekte diskutiert und bewertet sowie Lücken aufgezeigt.

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

Das Heft 1/2014 der Zeitschrift **merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik** hat den Titel „Machtmittel Medien – Pädagogik ohne Macht“. Es geht darin um die Institutionalisierung des Internets, um Macht und Ohnmacht in Medienkulturen; es werden kritische Anmerkungen zur Medienkompetenzförderung in der digitalen Gesellschaft gemacht und Experten die Möglichkeit gegeben, zum Thema Stellung zu nehmen. Die Zeitschrift wird von Bernd Schorb und Helga Theunert und dem JFF – Institut für Medienpädagogik herausgegeben.

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

Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung

In der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung herausgegebenen **Zeitschrift für Weiterbildungsforschung REPORT** steht in der Ausgabe 1/2014 die Ethik der Erwachsenenpädagogik im Zentrum. Unter dem Titel „Erwachsenenpädagogische Ethik – Konzepte und Befunde“ wird u. a.

nach dem moralischen Gehalt des in der Erwachsenenbildung vermittelten und erworbenen Wissens und Könnens gefragt, nach dem moralischen Verhalten der Lehrenden und Lernenden sowie der Verankerung berufsethischer Prinzipien im Selbstverständnis von Berufsverbänden. Die **DIE**

Zeitschrift für Erwachsenenbildung setzt mit dem Heft 1/2014 Internationale Impulse für die Erwachsenenbildung. Es werden die Herausforderungen für die Gesellschaft und das Bildungssystem durch die Ergebnisse der PI-AAC-Studie beschrieben und die Relevanz für die Erwachsenen-

bildung und Bildungsforschung benannt.

Bezug der Zeitschriften: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld oder über den Buchhandel

Das **Magazin Dis.kurs**, das vom Deutschen Volkshochschul-Verband herausgegeben wird, thematisiert in der Ausgabe 4/2013 folgende Themen: PIAAC-Studie aus Sicht von Wissenschaft und VHS; Das neue DVV-Portal www.ich-will-deutsch-lernen.de; Erwachsenenbildung im neuen Kuba.

Bezug: Deutscher Volkshochschul-Verband, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn.

Die von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwach-

senenbildung herausgegebene Zeitschrift **EB Erwachsenenbildung** setzt den Schwerpunkt des Heftes 4/2013 mit dem Thema Friedenspädagogik – Krieg und Frieden. Die Beiträge zum Schwerpunkt greifen Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentralen Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung auf, beschreiben aktuelle Herausforderungen und den Ansatz des Transformativen Lernens.

Die Zeitschrift **forum erwachsenenbildung** der Deutschen evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.) widmet sich in der Ausgabe 4/2013 dem Thema Professionsentwicklung; u. a. mit den Aspekten: Politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalität; Professionsent-

wicklung unter dem Diktum „gesellschaftlichen Wandels“; Professionalisierungsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Die **Hessischen Blätter für Volksbildung**, herausgegeben vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. legt seinen Schwerpunkt im Heft 4/2013 auf das Thema „Europa und Demokratie lernen“, u. a. mit Beiträgen zu den Aspekten: Europa als Aufgabe der Erwachsenenbildung, Politische Bildung im Kontext Europas, deutsch-französische Bildungsinitiativen, Lernaufgabe Europa.

Bezug der drei Zeitschriften: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, oder über den Buchhandel

Neues im Netz

Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat mit dem Forum für internationale Politik **ipg-journal** eine Plattform geschaffen, die internationale und europäische Politik kompetent beschreiben und kritisch interpretieren möchte. Neben den Rubriken „Außen- und Sicherheitspolitik“, „Soziale Demokratie“, „Europäische Integration“ und „Nachhaltigkeit, Energie und Klimapolitik“ wird ein monatlicher Schwerpunkt gesetzt, wie z. B. die außenpolitischen Herausforderungen der neuen Bundesregierung oder der *Arabische Frühling*. Dabei werden auch Stimmen aus den verschiedenen Regionen und Ländern eingefangen.

<http://www.ipg-journal.de/>

Auf der **Online-Plattform „Digitalisierung der Bildung“** wird über Entwicklungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für das Lehren und das Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung informiert. Es wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die digitale Welt auf die Bildung der Zukunft haben wird und werden die Folgen, Chancen und Risiken der Digitalisierung im pädagogischen Alltag in den Blick genommen. Aktivitäten der Bertelsmann Stiftung und des Centrums für Hochschulentwicklung werden zu dem Thema Digitalisierung in den verschiedenen Bildungsinstitutionen und im lebenslangen Lernen gesammelt. Mit Blogbeiträgen von Stiftungsexperten und weiteren Autoren soll ein Forum zum Austausch mit

allen Interessierten geboten werden.

<http://www.digitalisierung-bildung.de/>

Das **Archiv der Jugendkulturen** hat seinen **YouTube-Channel aktualisiert**. Es wurden viele neue, aber auch noch nie gezeigte ältere Videos hochgeladen. Videos aus den Workshops der Projekte „New Faces – Mit Kultur und Medien gegen Antisemitismus“ und „Culture on the Road“ sind dort zu finden, die in Zusammenarbeit mit Schüler/-innen an verschiedenen Schulen in ganz Deutschland entstanden sind.

<http://www.youtube.com/user/Jugendkulturen>

JAHRGANGSREGISTER

**Außerschulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung
44. Jahrgang 2013**

Schwerpunkt-Beiträge

<i>Altwater, Elmar:</i> Anatomie einer Krise Ursachen, Erscheinungsformen und Konsequenzen der aktuellen Finanzkrise	AB 2/2013	S. 122-131
<i>Berger, Tanja:</i> Ich hole mein Geld von der Bank und versorge mich weitestgehend selbst. Die Eurokrise in der Politischen Bildung	AB 2/2013	S. 151-154
<i>Brüggmann-Friedeborn, Wolf Gunter/Friedeborn, Gertraude:</i> Von der Wut zum Mut – die Zeltstadt unter dem Euro-Zeichen	AB 3/2013	S. 221-231
„Educational systems tend to get more competitive and selective, inclusive approaches of EDC/HRE face a roll-back“. Umfrage im DARE-Netzwerk zum Thema „Europa und Bildung“	AB 4/2013	S. 324-327
<i>Engelen-Kefer, Ursula:</i> Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit in Europa – Fakt oder Fiktion?	AB 4/2013	S. 319-323
<i>Gödeke, Katrin:</i> Börsenspekulation oder Tauschhandel. Jugendliche erkunden die Macht des Geldes	AB 2/2013	S. 146-150
<i>Gries, Rainer:</i> Einmischung in europäische Angelegenheiten. Europa als Arbeitsfeld der politischen Bildung	AB 4/2013	S. 336-342
<i>Kaiser, Martin:</i> „Die Revolution entlässt ihre Kinder“. Zur Gestaltung des politischen Wandels in arabischen Ländern	AB 3/2013	S. 232-239
<i>Kofahl, Daniell/Adda, Ferdaouss:</i> Komplikationen im Schlaraffenland. Ethische und politische Dimensionen der Nahrungsproduktion	AB 1/2013	S. 6-14
<i>Korf, Katja:</i> Wir lassen die Küche im Dorf	AB 1/2013	S. 46-49
<i>Kotscha, Florian:</i> „Powerplay im Euroraum“. Planspiele in der politischen Bildungsarbeit der Karl-Arnold-Stiftung	AB 4/2013	S. 343-346
<i>Kurth, Martin:</i> Alternativen gegen den finanzpolitischen Mainstream sehen lernen	AB 2/2013	S. 141-145
<i>Meyer, Erik:</i> Demokratie 2.0? Medienaktivismus, Netzöffentlichkeit und politische Partizipation	AB 3/2013	S. 240-246
<i>Nette, Svenja:</i> Kooperative Bildung in den Prinzessinnengärten	AB 1/2013	S. 30-35
<i>Nikolic, Ljubica:</i> Mit dem Essen spielt man nicht!	AB 1/2013	S. 22-29
<i>Overwien, Bernd:</i> Informelles Lernen in politischer Aktion und sozialen Bewegungen	AB 3/2013	S. 247-254
<i>Pauls, Wolfgang:</i> Konzept und Praxis der Ernährung in der Bildungsstätte Bahnhof Görhde	AB 1/2013	S. 41-45

<i>Peukert, Helge</i> : Alternativen zur gegenwärtigen Finanzpolitik in Europa	AB 2/2013	S. 132-140
<i>Pirker, Georg</i> : Erasmus+ und politische Bildung. Die neue Generation der EU-Programme	AB 4/2013	S. 331-335
<i>Smidt, Edda</i> : „Zukunft auf dem Lande?!“ Europahaus Aurich begleitet Jugendliche auf dem Weg zur FAIRänderung	AB 1/2013	S. 36-40
<i>Stratenschulte, Eckart D.</i> : Wohin steuert das Projekt Europa? Europapolitik im Entscheidungszwang zwischen Pragmatismus und Vision	AB 4/2013	S. 310-317
<i>Teune, Simon</i> : Die Aneignung der Politik – Platzbesetzungen als demokratische Erfahrung	AB 3/2013	S. 214-220
<i>Voget-Kleschin, Lieske</i> : Umwelt – Ernährung – Ethik	AB 1/2013	S. 15-21

AdB-Forum

<i>Siegfried, Detlef</i> : Jugend und Jugendbewegung in Deutschland – 100 Jahre Hoher Meißner	AB 3/2013	S. 256-264
---	-----------	------------

Arbeitshilfen und Methoden

<i>Frölich, Anne</i> : „Gallery Walk“ – eine Methode zur kritischen Bildbetrachtung	AB 2/2013	S. 159-162
<i>Gasthauer, Jonas</i> : „World Café plus“. Eine klassische Methode und eine mögliche Erweiterung	AB 4/2013	S. 353-355

AdB-Jahresthema

<i>Engler, Ulrika/Tillmann, Norbert</i> : Demokratie in Wort und Bild	AB 3/2013	S. 265-267
<i>Jungbauer, Walter</i> : Soziales Europa und die Kirche. Forum zur Zukunft eines sozialen Europas und die Verantwortung der Kirche	AB 2/2013	S. 155-158
<i>Kohle, Eckhard</i> : Demokratie ist, wenn man trotzdem hofft. Gedanken zum AdB-Jahresthema „Demokratie und Demokratiegefährdung in Europa“	AB 1/2013	S. 50-53
<i>Pütz, Christine</i> : Demokratie und Demokratiegefährdung in Europa	AB 4/2013	S. 349-352

Informationen – Bücher

<i>Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.)</i> : Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung	AB 1/2013	S. 94-95
<i>Amar-Dahl, Tamar</i> : Das zionistische Israel. Jüdischer Nationalismus und die Geschichte des Nahostkonflikts	AB 1/2013	S. 85-86
<i>Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hrsg.)</i> : Historische Jugendforschung. Jahrbuch NF Band 8/2011. Jugendbewegung und Erwachsenenbildung	AB 4/2013	S. 383-385
<i>Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Annel/Zimmer, Gerhard</i> : Handbuch E-Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien	AB 3/2013	S. 291-293

<i>Arnold, Rolf (Hrsg.):</i> Entgrenzungen des Lernens: internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung	AB 3/2013	S. 290-291
<i>Baldus, Marion/Utz, Richard (Hrsg.):</i> Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen	AB 1/2013	S. 98-99
<i>Benz, Wolfgang:</i> Deutsche Juden im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte in Porträts	AB 3/2013	S. 294-295
<i>Benz, Wolfgang:</i> Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet	AB 1/2013	S. 89-90
<i>Benz, Wolfgang/Pfeiffer, Thomas (Hrsg.):</i> „Wir oder Scharia?“ Islamfeindliche Kampagnen im Rechtsextremismus. Analysen und Projekte zur Prävention	AB 2/2013	S. 185-186
<i>Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.):</i> Freiheit, Gleichheit, Solidarität: Europas Zukunft – Anstöße aus Deutschland, Frankreich und Polen	AB 2/2013	S. 189-191
<i>Bühl, Achim:</i> Islamfeindlichkeit in Deutschland. Ursprünge Akteure Stereotype	AB 1/2013	S. 86-89
<i>de Nève, Dorothee/Olteanu, Tina (Hrsg.):</i> Politische Partizipation jenseits der Konventionen	AB 3/2013	S. 285-286
<i>Feld, Timm C.:</i> Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung	AB 2/2013	S. 196-197
<i>Forschungsgruppe „Staatsprojekt Europa“ (Hrsg.):</i> Die EU in der Krise: zwischen autoritärem Etatismus und europäischem Frühling	AB 4/2013	S. 379-380
<i>Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.):</i> Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit	AB 2/2013	S. 191-193
<i>Gerhardt, Volker:</i> Öffentlichkeit. Die politische Form des Bewusstseins	AB 3/2013	S. 284-285
<i>Goll, Thomas (Hrsg.):</i> Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik	AB 1/2013	S. 95-96
<i>Guthmann, Andreas/Heckel, Ulrich/Rommel, Birgit u. a. (Hrsg.):</i> Christen und Muslime – Unterwegs zum Dialog. Ein theologischer Einführungskurs in fünf Etappen (mit CD-ROM)	AB 1/2013	S. 86-89
<i>Hamburger, Franz:</i> Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte	AB 2/2013	S. 193-194
<i>Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus:</i> Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung	AB 4/2013	S. 388-389
<i>Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.):</i> Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik	AB 4/2013	S. 386-388
<i>Holland-Cunz, Barbara:</i> Gefährdete Freiheit. Über Hannah Arendt und Simone de Beauvoir	AB 1/2013	S. 84-85
<i>Holzwarth, Peter:</i> Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. Große und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis	AB 2/2013	S. 195-196

<i>Hufer, Klaus-Peter/Korfkamp, Jens</i> : Mit Platon zur Politik. Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung	AB 1/2013	S. 93
<i>Perthes, Volker</i> : Iran – eine politische Herausforderung. Die prekäre Balance von Vertrauen und Sicherheit	AB 2/2013	S. 188-189
<i>Kleinschmidt, Harald</i> : Migration und Integration. Theoretische und historische Perspektiven	AB 1/2013	S. 90-91
<i>Krämer, Gudrun</i> : Demokratie im Islam. Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt	AB 2/2013	S. 186-188
<i>Llanque, Marcus</i> : Geschichte der politischen Ideen. Von der Antike bis zur Gegenwart	AB 4/2013	S. 383
<i>Leser, Christoph</i> : Demokratie-Lernen durch Partizipation? Fallrekonstruktive Analysen zur Partizipation als pädagogischer Praxis. Pädagogische Fallanthologie	AB 3/2013	S. 289-290
<i>Lüders, Michael</i> : Tage des Zorns. Die arabische Revolution verändert die Welt	AB 3/2013	S. 282-284
<i>Nussbaum, Martha C.</i> : Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht	AB 3/2013	S. 288-289
<i>Oberle, Monika</i> : Politisches Wissen über die Europäische Union: subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen	AB 4/2013	S. 378-379
<i>Quaisser, Wolfgang</i> : Soziale Marktwirtschaft. Standortwettbewerb als Gegenstand der politischen Bildung	AB 3/2013	S. 293-294
<i>Richter, Hedwig/Richter, Ralf</i> : Die Gastarbeiter-Welt. Leben zwischen Palermo und Wolfsburg	AB 4/2013	S. 381-382
<i>Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/ Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.)</i> : Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit	AB 4/2013	S. 386-388
<i>Ruf, Christoph</i> : Was ist links? Reportagen aus einem politischen Milieu	AB 1/2013	S. 91-92
<i>Sarrazin, Thilo</i> : Europa braucht den Euro nicht. Wie uns politisches Wunschdenken in die Krise geführt hat	AB 1/2013	S. 96-97
<i>Schirrmacher, Frank</i> : Ego. Das Spiel des Lebens	AB 2/2013	S. 184-185
<i>Song, Du-Yul/Werning, Rainer</i> : Korea – Von der Kolonie zum geteilten Land – Wien	AB 2/2013	S. 188-189
<i>Steinbach, Peter</i> : Geschichte im politischen Kampf. Wie historische Argumente die öffentliche Meinung manipulieren	AB 1/2013	S. 83-84
<i>Thomm, Ann-Kathrin</i> : Alte Jugendbewegung, neue Demokratie. Der Freideutsche Kreis Hamburg in der frühen Bundesrepublik Deutschland	AB 4/2013	S. 385-386
<i>Witte, Matthias D./Conze, Eckart (Hrsg.)</i> : Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht	AB 3/2013	S. 286-287

Außerschulische Bildung 1-2014

45. Jahrgang

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung –
Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

Herausgeber:

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

Redaktion:

Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat:

Ina Bielenberg, Gertrud Gandenberger, Wolfgang Pauls,
Dr. Melanie Piepenschneider, Dr. Beate Rosenzweig

Redaktions- und Bezugsanschrift:

AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-Mail: schreier@adb.de,
erben@adb.de

Herstellung:

Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische
Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft
Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:

Copyrightinweise siehe Fotos.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft	€ 6,00
1-3 Abonnements	(jährlich) € 16,00
ab 4 Abonnements	(jährlich) € 12,00
Abonnements für Studenten, Prakti- kanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich) € 12,00
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)	(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten er-
halten je ein Exemplar kostenlos.

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

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

Die Fachzeitschrift *Außerschulische
Bildung* ...

- trägt zur fachlichen und wissen-
schaftlichen Reflexion der Praxis
politischer Jugend- und Erwachse-
nenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädago-
gischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante The-
men 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 Professi-
on und den wissenschaftlichen Be-
zugsdisziplinen jeweils miteinander
bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bil-
dung vor.
- präsentiert neue fachbezogene
Publikationen und Medienproduk-
te und schätzt diese in ihrer Rele-
vanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und ju-
gendpolitische Entwicklungen in
Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem
AdB und anderen Fachverbänden.

