

Giesecke, die in Auseinandersetzung mit einer verschrobenen postmodernen Kunsttheorie kulturelle Bildung als »ein Training der Empfindsamkeit« vorstellig macht. Eine solche Bildungsarbeit ziele darauf, dass die Menschen »mit offenen Sinnen durch die Zeit gehen« – und nicht auf die Qualifizierung von Kunstexperten.

Max Fuchs, Vorsitzender des Deutschen Kulturrats (siehe den Bericht von der UNESCO-Konferenz unter »Bildung heute«), macht ebenfalls eine zwiespältige Bilanz auf. Das »gegenwärtig große Interesse für Kultur« – Fuchs spricht von einem »Kulturboom« – schaffe »Chancen nicht nur für Einrichtungen kultureller Bildung, sondern darüber hinaus auch für breiter aufgestellte Erwachsenenbildungseinrichtungen«. Doch sieht er gleichzeitig die Teilhabe- und Erreichbarkeitsdefizite sowie die Herausforderungen, die sich in naher Zukunft stellen werden, nämlich »die Infrastruktur im Bildungs- und Kulturbereich über die aktuelle Finanzkrise zu retten«. Fuchs weiter: »Leider wird es so sein, dass es zu erheblichen Verteilungskonflikten kommen wird, bei denen Hoch- gegen Populärkultur, Kultur gegen Soziales und Kultur gegen Bildung ausgespielt wird.« Richard Stang, Autor der DIE-Publikation »Kulturelle Bildung« (siehe die Vorstellung des Buchs in EB 3/02), thematisiert die Veränderung und Erweiterung kultureller Alltagspraxis. Weiterbildung muss demnach »stärker als bisher Reflexion und Orientierung bei der kulturellen Identitätsbildung bieten und für (sub-)kulturelle Nischen ein kommunikatives Netzwerk zur Verfügung stellen, damit die spezifischen kulturellen Alltagspraxen anschlussfähig an die kollektiven Sinnsysteme werden«. Weitere Beiträge befassen sich mit dem Verhältnis von politischer und kultureller Bildung und mit der Frage der Kompetenzvermittlung. Ein informativer Beitrag von Werner Sabisch über die (potenzielle) Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für den Deutschen Qualifikationsrahmen schließt das Heft ab.

Johannes Schillo

Aktuelle Fachliteratur

PLURALISMUS

Judith Könemann/Adrian Loretan (Hg.)

Religiöse Vielfalt und der Religionsfrieden – Herausforderung für die christlichen Kirchen

Beiträge zur Pastoralsoziologie 11, Zürich (TVZ) 2009, 200 S., 24 €

Die Säkularisierungsthese musste schon vor Jahren modifiziert werden, besondere seit 9/11 ist Religion wieder ein gewichtiges gesellschaftliches und politisches Thema. In der Schweiz wurde 2009 eine – leider erfolgreiche – Medienkampagne zum Minarettverbot gefahren. Atheisten wie Richard Dawkins verkaufen Bestseller und treten in Talkshows auf, wo sie im Namen des Weltfriedens gegen die Religion wettern. In Deutschland bewegt die Zölibatsfrage im Zuge der Skandale zur sexuellen Gewalt viele Menschen. Die genannten Bei-

spiele spiegeln: Religion kommt häufig in negativen Bezügen, in Verbindung mit Krieg, Gewalt und Machtgebarren auf. Deutlich wird jedenfalls, dass Religion von öffentlichem Interesse und nicht lediglich im Privatbereich angesiedelt ist. Freilich ist sie nicht im Singular zu haben, vielmehr von Pluralisierung betroffen. Zum einen etablieren sich neben den christlichen Kirchen andere Glaubensgemeinschaften, zum anderen ist innerhalb der Konfessionen der Grad der Verbindlichkeit pluraler geworden.

Diesem Komplex widmet sich der Band von Judith Könemann und Adrian Loretan. Die beiden Herausgeber – mit christlichem Hintergrund und der Überzeugung, dass Religion ein positives Gewicht für die Gestaltung der Zivilgesellschaft haben kann – werfen die Frage auf, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, »um die Vereinbarkeit von religiöser Vielfalt einerseits und einer nachhaltigen Ermöglichung bzw. Sicherung des Religionsfriedens andererseits gewährleisten zu können« (Vorwort, 7). Angesichts der politischen Bedeutung von Religion sowie der zunehmenden Beheimatung Andersgläubiger in unserer Gesellschaft sei die religiöse Vielfalt mit dem Fokus auf ein konstruktives, friedliches Miteinander zu thematisieren.

In den ersten beiden Teilen des Bandes werden soziologische, philosophische und theologische Grundlagen vorgestellt. Karl Gabriel etwa geht auf das Grundproblem ein, dass Religionsgemeinschaften in der Lage sein müssen, Begegnungen mit anderen Konfessionen und Religionen auszuhalten sowie konstruktiv zu verarbeiten, dass sie sich dem Anspruch moderner Wissenschaft, für das Weltwissen zuständig zu sein, stellen und schließlich zur Aussöhnung mit dem modernen Verfassungsstaat, der sich auf profane Moral gründet, beitragen müssen (vgl. Gabriel, 25 f.).

Michael Bongardt thematisiert die Rolle der katholischen Kirche in der modernen Gesellschaft. Er stellt die anthropologische Spannung zwischen Eigenständigkeit und Gemeinschaftsgebundenheit heraus und sieht einen konstruktiven Beitrag für den Umgang mit religiöser Vielfalt in der kritischen Begleitung des individualisierten Menschen im Vertrauen auf die geschenkte Vernunft und Freiheit. Allerdings betone die katholische Kirche die Gemeinschaftsgebundenheit weitaus stärker als die Eigenständigkeit, denn lehramtliche Texte ließen die Überzeugung erkennen, dass dem Lehramt die Wahrheit über Gott, Welt und Menschen zur Verkündigung gegeben sei (vgl. Bongardt, 95 f.). André Bächtiger u.a. werben angesichts des pluralen religiösen Gefüges für den deliberativen Weg, d.h. für einen rationalen Prozess des Abwägens von Argumenten und Alternativen darüber, welche religiösen Inhalte konstitutiv für eine Gesellschaft sein sollen (vgl. Bächtiger/Pedrin/Ryser, 57 f.).

Saskia Wendel fokussiert ihre Ausführung zu Voraussetzungen friedlichen religiösen Miteinanders auf den Glaubensbegriff. Diesen fasst sie nicht als schwächere Form des Wissens, sondern als ein tiefes Überzeugtsein. Diese Glaubenshaltung sei ein Akt des Vertrauens und der Hoffnung – etwa ein Sichbinden an einen persönlichen Gott – und beziehe sich auf die konkrete alltägliche Lebensführung. Wenn sich die reli-

giösen Akteure dieses Unterschiedes von Wissen und Glauben bewusst seien, führten die universalen Geltungsansprüche der Religionen nicht zu Gewalt, denn man könne sich und anderen zugestehen, auf der Basis von »Glauben« religiöse Überzeugungen zu leben (vgl. Wendel, 67–77).

Toleranz und Gleichheit sind zwei Schlüsselbegriffe, die sich durch die Beiträge des Bandes ziehen. Insbesondere im dritten Teil, der die Stellung der Religion in Gesellschaft und Staat in den Mittelpunkt rückt, geht es darum, wie tolerantes Verhalten unterstützt werden kann. Der Staat müsse, so Daniel Kosch, Rahmenbedingungen schaffen, in denen glaubensgeleitete Menschen friedlich miteinander leben können; das staatliche Interesse gelte dem Gemeinwohl sowie dem Menschenrecht auf Glaubensentfaltung (vgl. Kosch, 186 f.). Die innere Zustimmung zu diesen staatlichen Rahmenbedingungen sei unerlässlich, wenn das Miteinander friedlich sein soll. Um diese Haltung einnehmen zu können, führt Könemann in ihrem resümierenden Beitrag aus, bedürfe es einer interreligiösen Kompetenz. Diese – verortet als Teilbereich der kulturellen Kompetenz – umfasst das Bewusstsein des komplexen Zusammenhangs von Kultur und Religion, eine Wissenskompetenz über die materialen Inhalte, eine affektive Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, sich auf anderes einzulassen und berührbar zu sein, sowie die kommunikative Kompetenz, sich mitteilen zu können (vgl. Könemann, 207 f.). Insbesondere kirchliche Bildungsarbeit könne ein ausgewiesener Ort sein, an dem das Eigene reflektiert, Neues kennengelernt und ins Gespräch gebracht werde (vgl. 217). Kirchliche Bildungsarbeit kann demnach helfen, einen eigenen begründeten, aber toleranten Standpunkt im religiösen Pluralismus zu finden.

Fazit: Religion ist nicht per se gewaltförmig, sie kann auch ein konstruktiver Teil der Zivilgesellschaft sein. Nicht Religion an sich ist das Problem, »sondern die Unfähigkeit, das Einnehmen einer religiösen Haltung mit der Erkenntnis der Grundprinzipien der Moderne und damit auch des modernen demokratischen Rechtsstaates zu verknüpfen« (Wendel, 77). Alles in allem ein Band, der angesichts der aktuellen Probleme und Kontroversen aufschlussreiche Lektüre bietet und entschieden zu empfehlen ist.

Stefanie Rieger-Goertz

ISLAM

Lydia Potts/Jan Kühnemund (Hg.)

Mann wird man – Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam

Bielefeld (Transcript) 2008, 232 S., 24,80 €

»Schau genauer hin. Wir sind anders.« Das kann als Grundintention einer differenzierenden Soziologie verstanden werden, die sich an sozialer Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit orientiert, und bildet die handlungspraktische Klammer der in diesem Band versammelten unterschiedlichen Zugänge zum Thema Migration und Männlichkeit. Lauter Differenzierungen zu Männlichkeit, Kultur, Ethnie, Gender, Geschlecht, sozialem Status, Generationenfolge oder Entwicklung von Ge-

schlechterbildern über die Einwanderergenerationen hinweg treten hervor. Bei aller Unterschiedlichkeit der Theorieansätze eint dabei das Bemühen, kulturalistische Zuschreibungen einer einheitlichen Männlichkeit wie etwa »der türkisch-muslimische Mann« zurückzuweisen. Solche stereotypen Vereinheitlichungen werden eher als Konstruktionen zur Abgrenzung der Mehrheitsgesellschaft gegen marginalisierte Männer gesehen und gewertet.

Leser und Leserinnen erhalten Einblicke in die Gefühlswelten muslimisch-türkischer Homosexueller, migrantischer Hauptschüler oder gewaltakzeptierender Männer. Begriffe wie Metrosexueller, Bastard-Männlichkeit, intersektionelle Analyse oder marginalisierte Männlichkeiten gewinnen Kontur und werden verständlich. Viele Beiträge machen deutlich, dass es nicht das einfache Merkmal »Migrant«, sondern meist damit verknüpfte andere Momente sind, die Erklärungen für Verhalten und damit Handlungsansätze liefern. Dazu gehören Schulbildung, ein permissiver Erziehungsstil gepaart mit elterlicher Gewalt, Verlagerungen von Anerkennungsmustern und Werten über die Generationen hinweg. Praktisch bedeutsam ist dies dann im Umgang mit Gewalt bzw. in der Konzeptentwicklung zu Gewaltausübung, aber auch zu Bildungsaufstieg, Elternarbeit, Jugendkultur und -arbeit. Interessant sind die unterschiedlichen Einschätzungen von Religion und ihren Symbolsystemen für eine befreiende oder einengende soziale Praxis. Dies alles zeigt, dass in diesem Feld theoretisch wie praktisch vieles in Bewegung ist.

Die Beiträge laden jedenfalls ein, Männlichkeiten in ihren sozialen Bedingungen wie Milieu und Generation zu verorten und entsprechend zu kontextuieren. Damit leisten sie einen wichtigen, wenn nicht unverzichtbaren Beitrag zur demokratischen Kultur einer Einwanderungsgesellschaft, die ihr Handeln an den Menschenrechten orientiert und Vorurteilen und Stereotypen, egal ob sexistischer, rassistischer oder sonstiger Provenienz, eine Absage erteilen will. Wer einfache Antworten sucht, sollte das Buch nicht in die Hand nehmen. Für alle anderen ist es ein Gewinn, nämlich eine gute Schule für interkulturelle und männerspezifische Aufmerksamkeiten.

Hans Prömper

WEITERBILDUNGSTRENDS

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010

Bielefeld (wbv) 2010, 183 S., 34,90 €

Das längst überfällige Vorhaben einer Trendanalyse zum Gesamtbereich der institutionellen Weiterbildung in Deutschland hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zu Beginn des neuen Jahrhunderts in Angriff genommen. Für den Mut und den Einsatz in dieser Sache gebühre dem DIE Anerkennung, hieß es in EB 2/08 zur Vorlage der ersten Trendanalyse 2008, und dies gelte umso mehr, so schrieb der damalige KBE-Geschäftsführer Markus Tolksdorf, als Praktiker, Theoreti-

ker oder Politiker aufgrund ihres jeweiligen Blickwinkels eine Menge an ergänzenden oder abweichenden Einschätzungen beizusteuern hätten. Das DIE hat das Unterfangen jetzt zwei Jahre später mit der Trendanalyse 2010 fortgesetzt und die Ergebnisse zum Sommer der Öffentlichkeit präsentiert (s.o. unter Bildung heute).

Bei der öffentlichen Vorstellung der neuen Trendanalyse betonte das DIE, dass leider auch wieder negative Entwicklungen bestätigt wurden, an erster Stelle die Tatsache der hohen sozialen Selektivität, die nicht nur das allgemeinbildende, sondern auch das Weiterbildungssystem in Deutschland prägt. Insofern relativiert sich die positive Feststellung der Analyse 2010, dass die von der Bundesregierung anvisierte Weiterbildungsbeteiligung von 50 % mittlerweile erreicht wird. Als weitere Trends wurden das nach wie vor bestehende West-Ost-Gefälle bei der Anbieterdichte oder die dominierende Rolle von kleinen und Kleinsteinrichtungen in der Weiterbildung herausgestellt. Ferner weist die Trendanalyse darauf hin, dass die Kompetenzmessung ein immer wichtigeres Aufgabengebiet für Weiterbildner wird.

Die Weiterbildungsanbieter reagieren offensiv auf die schwierige wirtschaftliche Situation – statt mit Kosteneinsparungen mit Innovationen.

Das DIE – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen geht in seiner Publikation auf viele markante Entwicklungen ein, wobei die Eindeutigkeit oft, wie Institutsdirektor Nuissl einleitend bemerkt, zugunsten von »Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten« zurücktreten muss. Die Trendanalyse ist das Resultat einer einjährigen Untersuchung in Zusammenarbeit mit hochrangigen Experten aus Hochschule, Politik und Praxis. Alle zwei Jahre soll die Veröffentlichung mit den aktuellen Ergebnissen erscheinen. Ausgewertet werden aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen, Personal, Finanzierung. Neu aufgenommen wurden jetzt Darstellungen zu Berichtssystemen der Weiterbildung, Erhebungen von Kompetenzprofilen und Aussagen zu aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildungsforschung.

Im Unterschied zur ersten Trendanalyse sind in der neuen Ausgabe die einzelnen Kapitel als Namensbeiträge gekennzeichnet. Eingeleitet werden sie durch einen Text von Dieter Gnahn über die »Wirtschaftskrise als zentrale Rahmenbedingung« der Weiterbildung. Gnahn legt Nachdruck auf die »Systemrelevanz« der Weiterbildung, die gerade angesichts gesellschaftlicher Krisenlagen deutlich werde. Dies dokumentiere sich etwa – auch wenn die Situation durch widersprüchliche Tendenzen (Bedeutungszuwachs versus Nachfrageausfälle, Abbau von Maßnahmen etc.) bestimmt sei – im Geschäftsklimaindex der Weiterbildungsbranche, der bessere Werte aufweise als der übrige Dienstleistungssektor. Insgesamt resümiert Gnahn, dass die Weiterbildungsanbieter auf die schwierige wirtschaftliche Situation offensiv – statt mit Kosteneinsparungen mit Innovationen – reagieren.

Johannes Schillo

FESTSCHRIFT

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.)

Werkstatt der Demokratie – 50 Jahre AdB. Beiträge zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Essen (Klartext) 2009, 249 S., 29,90 €

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der u.a. die Geschäftsführung für den Bundesausschuss Politische Bildung (bap) wahrnimmt, ist einer der größten Zusammenschlüsse von Trägern der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ende 2009 feierte der Arbeitskreis seinen 50. Geburtstag in Berlin (vgl. EB 1/10) und legte dazu die Publikation »Werkstatt der Demokratie« vor. Sie ist keine bloße Zugabe zur Jubiläumsveranstaltung, sondern ein ausführlicher, fachlich reflektierter Werkstattbericht, dem es, wie AdB-Vorsitzender Peter Ogrzall einleitend schreibt, sowohl um die historischen Linien als auch um die Zukunftsfähigkeit der politischen Bildung, um die Weiterentwicklung und Absicherung des außerschulischen Arbeitsfeldes geht.

In einem ersten Teil widmen sich Politiker, Wissenschaftler und Bildungsverantwortliche der Frage »Wozu brauchen wir politische Bildung?«. Der zweite Teil liefert Beiträge zur Geschichte des Arbeitskreises, während es im dritten Teil um konkrete Praxisfelder geht (historisch-politische Bildung, pädagogische Interventionen gegen rechts, europabezogene Bildungsarbeit, Gender Mainstreaming, Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung ...). Im Schlussteil werden dann Herausforderungen der politischen Bildung von sechs Experten aufgegriffen. Hier thematisiert etwa Christoph Butterwegge die aktuellen Entwicklungen in puncto Sozialstaat und sozialer Gerechtigkeit, bei denen es sich »um eine gesellschaftspolitische Richtungsentscheidung von historischer Bedeutung handelt«, oder Franz Nuscheler schreibt über die Herausforderung des Klimawandels, die sich anschicke, die »alten Themen der transnationalen Umweltbewegung« zu verdrängen.

Kernstück der Publikation ist ein historischer Abriss im zweiten Teil, der von Paul Ciupke, pädagogischer Mitarbeiter beim AdB-Mitglied Bildungswerk der Humanistischen Union in NRW, stammt. Der Beitrag steht unter der Überschrift: »Die politische Bildung ... ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe ist« und zitiert damit ein »Konsenspapier« der Arbeitsgemeinschaft aus den bewegten Zeiten nach 1968. Ciupke setzt den Schwerpunkt seiner Studie, die in vielerlei Hinsicht weiterbildungsgeschichtliche Pionierarbeit leistet, bei der Entstehung und Etablierung der außerschulischen politischen Bildung in der Nachkriegszeit. Dabei wird zwar der erfolgreiche Aufbau einer – pluralen – Bildungsinfrastruktur in Deutschland deutlich, zugleich aber auch einiges an problematischen Punkten, die die populäre Rede von der Erfolgsgeschichte politischer Bildung mit Fragezeichen versehen. Hierzu gehört, dass Ciupke zum Start und Werdegang der Arbeitsgemeinschaft, speziell zur legendären »Stunde null« der Nachkriegszeit, eine Reihe kritischer Anfragen stellt.

Wie Ogrzall resümiert, räumt die Studie mit der lieb gewordenen Vorstellung auf, an Gründung und Aufbau des AdB seien nur lupenreine Demokraten beteiligt gewesen, die sich nach dem Ende des Faschismus zum Aufbruch in eine bessere Zeit zusammengefunden hätten. Dem war nicht so, die Gründung war keineswegs »voraussetzungslos, und einige der daran Beteiligten waren in unterschiedlichem Maß in der Zeit des Dritten Reiches durch Funktionen in verschiedenen nationalsozialistischen Organisationen mit der NS-Diktatur verstrickt« (Ogrzall). Verstrickt war die Bildungsarbeit der Gründerjahre zudem in die antikomunistische Kampfansage des westdeutschen Frontstaates – eine politische Vereinnahmung, die zu »einem der Promotoren politischer Jugend- und Erwachsenenbildung« (Ciupke) wurde. Der Werkstattbericht leistet einen wichtigen Beitrag zur selbstkritischen Bestandsaufnahme der Profession, denn der von Ogrzall angesprochene antifaschistische Gründungsmythos spielte ja nicht nur für den AdB, sondern im Gesamtbereich der politischen Bildung eine zentrale Rolle. Und für eine pädagogische Arbeit, die die politische Urteilskraft ihrer Adressaten stärken und dem totalitären Ungeist wehren will, stellt die Reflexion auf die eigene Herkunft eine Aufgabe dar, die nicht ausgeklammert werden kann.

Johannes Schillo

POLITISCHE BILDUNG 1

Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.)

Kritische politische Bildung. Ein Handbuch

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2010, 544 S., 49,80 €

Mit insgesamt 44 Beiträgen von Autoren aus unterschiedlichen Fachdisziplinen – der Sozial- und Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik/sozialen Arbeit sowie der politischen Bildungsarbeit – soll das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebene Handbuch auf über 500 Seiten laut Verlagsankündigung den aktuellen Stand einer kritischen politischen Bildung darlegen. Dieses ambitionierte Vorhaben entstand aus der Idee, so die Herausgeber in ihrer Einleitung, andere etablierte Handbücher für die politische Bildung zu ergänzen und einen Transfer zwischen aktuellen Themen der kritischen Gesellschaftsforschung und der außerschulischen und schulischen politischen Bildung zu leisten. Kritik als den zentralen Topos des Handbuchs verstehen die Herausgeber vor allem im Sinne einer Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen sowie als programmatische Ausrichtung, ohne dabei einen einheitlichen Kanon zu postulieren. Ihnen geht es eher darum, die »Vielfältigkeit kritischer Ansätze in der politischen Bildung einem breiten Fachpublikum« (9) zu präsentieren.

Eingeteilt ist das Handbuch in vier Kapitel: Grundlagen und Erfordernis kritischer politischer Bildung; Kritische Sozialwissenschaften als theoretische Bezugspunkte; Reflexiver Blick auf didaktische und pädagogische Praxis; Institutionelle Kontexte politischer Bildung. Die Vielzahl der Beiträge und

die Breite der theoretischen Ansätze kann in einer Rezension nicht ausreichend wiedergegeben werden. Deshalb an dieser Stelle nur einige Hinweise. Das erste Kapitel eröffnet K.-P. Hufer vor dem Hintergrund eines zunehmend instrumentellen, wettbewerbsorientierten Denkens mit einem lesenswerten Plädoyer für die Beibehaltung einer an Emanzipation und Demokratisierung orientierten politischen Bildung. Erwähnt seien auch die Beiträge von G. Steffens, A. Demirovic, A. Bernhard und R. Ptak, die sich – bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – mit den Grundlagen und Elementen einer kritisch-emanzipatorischen Bildung in einer Gesellschaft befassen, die zunehmend von einer neoliberalen Ideologie durchtränkt ist, in der Bildung als vierter Produktionsfaktor dem Primat der Ökonomie unterworfen wird. Daran anschließend werden in dem mit 220 Seiten umfangreichsten zweiten Kapitel zuerst die theoretischen Bezugspunkte aus den Sozialwissenschaften im Sinne einer kritischen politischen Bildung interpretiert. Hier stehen Referenzgrößen wie z.B. M. Foucault, P. Bourdieu oder A. Gramsci im Fokus. In den folgenden Abschnitten werden Fragen zur sozialen Ungleichheit (Gender, Rassismus) sowie die politische Handlungsfähigkeit bestimmter Zielgruppen (Migranten, Bildungsferne, Kinder und Jugendliche) erörtert. Im Reigen der Beiträge fallen insbesondere die Ausführungen von A. Scherr über die Grundlagen einer subjektorientierten politischen Bildung auf. Dass der daran anschließende Beitrag von C. Bünger die »Politische Bildung nach dem Tod des Subjekts« ohne Bezug auf den vorherigen Beitrag behandelt, lässt den geneigten Leser schon etwas ratlos zurück.

Im dritten Kapitel reicht der reflexive Blick auf das breit gefächerte Spektrum didaktischer und pädagogischer Praxis von Fragen zur Methodenwahl im Politikunterricht (M. Lapp) über die Integration erweiterter ökonomischer Bildungsinhalte (T. Engartner) bis hin zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz (G. Hentges). Interessant auch der Beitrag von I. Scheurich zum gesellschaftskritischen Potenzial der heutigen historisch-politischen Bildung in NS-Gedenkstätten, der verdeutlicht, wie antizipierte »Selbstverständlichkeiten« den Blick für die Realität trüben können. Mit den institutionellen Kontexten politischer Bildung befasst sich das abschließende vierte Kapitel. Nachdem F. Nonnenmacher anschaulich fünf Kernthesen für einen kritischen schulischen Politikunterricht formuliert und begründet hat, führen die weiteren Aufsätze in verschiedene Felder, z.B. in die nonformale politische Bildung, die internationale Jugendarbeit, den Aufbau eines globalen Netzwerkes von gewerkschaftlicher Bildung oder in die Bildungsarbeit von Attac, ein. Nicht direkt auf einen institutionellen Kontext bezogen ist der engagierte Beitrag von J. Bürgin zur Entwicklung einer eigenständigen pädagogischen Perspektive auf die »Konflikte um Arbeit«, die bisher in der politischen Bildung fehlt.

Insgesamt betrachtet ermöglicht das Handbuch Überblicke über recht verschiedene Themen, denen gemein ist, dass sie sich von einer affirmativen, positivistischen politischen Bildung abheben, indem sie unter normativen Aspekten Perspektiven zur Gestaltung und Veränderung einer zukünftigen Gesellschaft eröffnen wollen. Diese Renaissance des Norma-

tiven in der politischen Bildung ist in einer Gesellschaft, die immer mehr das Machbare in den Mittelpunkt ihrer Politiken stellt, sehr positiv zu bewerten. Aber ob diese Sammlung von Texten wirklich das ist, was sie vorgibt zu sein, nämlich ein Handbuch, das eine geordnete Zusammenstellung eines Ausschnitts von Wissen für Praktiker und Wissenschaftler in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung bietet, muss mit einem Fragezeichen versehen werden. Hierfür fehlt auch, ohne ein geschlossenes Paradigma einzufordern, an manchen Stellen einfach der »rote Faden«, der seitens der Herausgeber die Einzelbeiträge in einen stärkeren Zusammenhang stellt und vielleicht auch noch expliziter von anderen Richtungen abgrenzt. Trotz solcher Kritikpunkte ist der Band ein notwendiger Impuls, um allzu oft unterdrückte Diskussionen in der Fachdisziplin zu befördern.

Jens Korfkamp

POLITISCHE BILDUNG 2

Wolfgang Sander

Über politische Bildung – Politik-Lernen nach dem »politischen Jahrhundert«

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, 57 S., 14,80 €

»Die hier und da zu hörende Meinung, politische Bildung sei vielleicht in Krisen- und Übergangszeiten notwendig, gerade in etablierten Demokratien aber weniger wichtig, weil deren Verfassung, politische Kultur und politische Sozialisation ihren Bestand schon sichern werde (korrekt: würden, J. S.), ist eine gefährliche Illusion« (48). Diese Bemerkung Wolfgang Sanders, der im Wintersemester 2008/09 eine Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien antrat, findet sicher Zustimmung in der Profession schulischer und außerschulischer politischer Bildung, auch wenn die anlaufende Sparpolitik den pädagogischen Glauben an die dauerhafte Notwendigkeit möglicherweise bald als Illusion entlarvt. Eine weitere Aussage Sanders aus dem Ausblick seiner Schrift, die die gleichnamige Wiener Antrittsvorlesung von 2009 dokumentiert, dürfte ebenfalls zustimmungsfähig sein, dass nämlich »kollektive Identitäten« in der heutigen Bildungsarbeit nicht mehr »in erster Linie national grundiert« (52) sein sollen.

Mit diesen Feststellungen ist allerdings der Konsenscharakter der Veröffentlichung erschöpft – was kein Nachteil sein muss. Theorie und Praxis der politischen Bildung leben ja von der Kontroverse, und Texte, die in gestanzten Formeln den demokratischen Konsens beschwören, gibt es genug. Doch ist der Sachverhalt insofern bemerkenswert, als Sanders Schrift einen Überblick über Grundlinien der einschlägigen Bildung vom 19. bis zum 21. Jahrhundert geben und vor allem unter Berufung auf den Beutelsbacher Konsens die Politikdidaktik als eine »Normalwissenschaft« vorstellig machen will, die mittlerweile, aufbauend auf einem gemeinsamen Paradigma, keine grundsätzlichen und speziell keine politischen Kontroversen mehr kennt. Dass Sanders Position von denjenigen, die sich

mit didaktischen Fragen des politischen Lernens auseinander setzen, nicht geteilt wird, ja dass in grundlegender Hinsicht Streit über die Bedeutung der eher informellen Beutelsbacher Übereinkunft von 1976 herrscht, hat die Zeitschrift »Erwägen – Wissen – Ethik« (2/09) vor Kurzem gezeigt: Sie wurde mit einem Beitrag Sanders über »Kontroversität und Indoktrinationsverbot« eröffnet, darauf folgten rund 30 unterschiedliche Statements, beginnend mit Klaus Ahlheims harscher Kritik an Sander (siehe auch die Auszüge in Praxis Politische Bildung 2/10).

Sachlich eine Randfrage ist die Bezugnahme Sanders auf den Vortrag des ehemaligen Wiener Universitätsrektors Adolf Exner, dessen Inaugurationsrede 1891 ebenfalls den Titel »Über politische Bildung« trug. Doch bringt Sander dies nicht nur als Captatio Benevolentiae des lokalen Publikums, sondern spinnt aus dem Bezug den roten Faden seiner Abhandlung: Exner habe den »Begriff der politischen Bildung« überhaupt erst in die akademische Diskussion im deutschsprachigen Raum eingeführt« (8), er habe die Grundlinien des folgenden Jahrhunderts erkannt, wobei seine Vision des »politischen Jahrhunderts« weiterhin Bestand habe; ja sie »gilt auch für das 21. Jahrhundert« (54) und stehe so für eine jahrhunderteübergreifende Kontinuität. Diese Wiener Entdeckung stellt allerdings eine gewagte Interpretation dar – um das Mindeste zu sagen. Die Bezeichnung »politische Bildung« wurde jedenfalls nicht von Exner in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Sie war schon der Hegelschule bekannt, Karl Rosenkranz z.B. beklagte in seiner Hegelbiografie aus dem Vormärz, dass im Deutschland der Restaurationsepoche ein »Mangel an politischer Bildung« bestanden habe.

Und Sanders Ausführungen geben auch gar nicht Exners Argumentation wieder. Dieser wird »übersetzt«, und zwar »in eine modernere Sprache« (23). Der Politikdidaktiker aus dem 21. Jahrhundert greift das »Thema Exners« so auf, wie es sich ihm »aus heutiger Perspektive darstellt« (14). Wo die Position des monarchistischen Gelehrten nicht zum modernen Verständnis passt – er beabsichtigte »eine Hinführung zum Patriotismus« (21) –, wird sie umgedeutet: Das Bekenntnis zur Nationalerziehung soll nur ein Trick des alten Österreichers gewesen sein, Zustimmung für seine neue Definition der Bildungsaufgabe zu finden. Die bestehe darin, den Sensus Politicus der Gebildeten zu schärfen. Wozu das gut sein soll, wird bei Exner zwar auch angegeben und von Sander zitiert; auf diese Weise sollte der Boden für »Staatsgefühl und Vaterlandsliebe« (22) bereitet werden, was eine klare Auskunft über den Auftrag dieser Bildungsbemühung darstellt. Doch liest Sander das wieder als Distanzierung, »erzeugen könne die Universität diese (patriotischen Einstellungen, J. S.) nicht« (22), eben nur vorbereiten. Exner soll also auf Biegen und Brechen als Kronzeuge eines modernen politikdidaktischen Programms gerettet werden, und weil in seiner Idee von Nationalerziehung einzelne Bildungselemente von der finalen Einschwörung aufs Vaterland unterschieden werden, hat angeblich das eine mit dem anderen nichts zu tun.

Wenn die Argumentation des k.u.k. Nationalpädagogen auch etwas im Nebulösen bleibt, so ist die Interpretation dennoch

aufschlussreich für Sanders Position. Diese will ja der Nationalerziehung keine Absage erteilen, sondern dafür sorgen, dass der moderne Staatsbürger nicht »in erster Linie« national orientiert oder grundiert ist; er soll genau so die europäische oder globale Dimension im Blick haben. Um diese Zielsetzung zu bestimmen, entdeckt Sander zunächst bei Exner den Sinn fürs Politische (I. Teil) und charakterisiert dann das 20. Jahrhundert (»zwischen totaler Politik und Politikflucht«) durch eine ziemlich brutale, totalitarismustheoretische Gleichsetzung von Faschismus und Sozialismus (II. Teil); anschließend soll der professionelle Stand der heutigen Politikdidaktik dargelegt werden (III. Teil), während der abschließende Teil (IV.) darauf hinweist, dass im gegenwärtigen Globalisierungszeitalter ebenso wie damals, als der Erste Weltkrieg vorbereitet wurde, die Politik in internationalen Bezügen steht. Im Folgenden einige Anmerkungen zu den »Grundannahmen« von Teil III. In den totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts erfolgte politisches Lernen laut Sander »in Form einer systematischen Indoktrination der Jugend« (31). Dagegen ist es hier und heute – einer manichäischen Denkweise folgend – das genaue Gegenteil: Man versteht Bildung »in der Tradition der Aufklärung als eine reflexive Auseinandersetzung mit der Politik« (36) und orientiert sich an »Mündigkeit im Sinne selbstständigen Urteilens und Handelns« (36). Diese Selbstständigkeit steht aber nicht für sich, sondern in »Bezug auf die Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung« (36). Grundlage moderner Politikdidaktik, die nicht mehr infrage gestellt, nur noch unterschiedlich ausgelegt werden darf, ist das Bekenntnis zu einer bestimmten Herrschaftsform, zur Demokratie. Dies ist das Heilsversprechen, das Sanders Politikdidaktik durchzieht. Dabei wird das Bekenntnis nicht als Einschwörung wie in den totalitären Systemen verlangt – das führt ja zu »Politikflucht«, wie man in Teil II erfahren hat, ist also unproduktiv –, sondern soll als Eigenleistung von den Adressaten der Bildungsarbeit »mündig« erbracht werden.

Mit dem Beutelsbacher Konsens, der seinerzeit die politische Kontroverse der Didaktiker verträglich machte, sei dann die Leitlinie gegeben, wie das zu geschehen hat: Kontroversität soll gelten, sodass in der konkreten pädagogischen Arbeit »die Vermittlung erwünschter politischer Einstellungen« (43) entfällt. Erwünscht ist nur der positive Bezug auf die politische Ordnung – und damit auf deren Standpunkt, alles zu exkommunizieren, was stört. »Populismus, Extremismus, religiöser Fundamentalismus, die Sehnsucht nach einfachen Lösungen für komplexe Probleme, manichäische Weltbilder und Feinderklärungen gegen Minderheiten, die Identifikation mit Heilsversprechen und scheinbar (sic!) starken Führern, dies sind ständige und wiederkehrende Gefahren für die demokratischen Gesellschaften« (48). All dies ist explizit unerwünscht. Aufgabe der politischen Bildung ist es, dem entgegenzutreten, das heißt, »als Gegengift gegen die Versuchungen politischer Heilsversprechen zu wirken« (48).

In der Liste der unerwünschten Ismen kann man unschwer die von der real existierenden politischen Herrschaft in Deutschland (und auch in Österreich) gebrandmarkten Positionen erkennen, die als politikunfähig ausgegrenzt sind und

die von der Bildungsarbeit entsprechend behandelt werden sollen. Dafür gibt es dann Fördermittel. Die Politikdidaktik tut so, als würde sie sich ganz frei den Auftrag erteilen, diesen (un-)politischen Alternativen entgegenzutreten, wobei ihr eigener demokratischer Charakter darin liegt, über die Wege und Mittel, dies zu leisten, einen munteren Streit zu entfachen. Und sie tut so, als ob dies eine prinzipielle Differenz zur staatsbürgerlichen Verpflichtung konstituiere, wie sie etwa in der politischen Pädagogik des realen Sozialismus gepflegt wurde. Dabei hat sich auch die DDR auf die Aufklärung berufen, das humanistische Erbe in Ehren gehalten und versucht, möglichst selbstbewusste, mündige Parteigänger ihres Regimes heranzubilden. Man könnte Sanders Negativliste zudem auf die derzeit praktizierte Politik selber anwenden – und im Parteienstreit sind dies ja genau die Vorwürfe, mit denen man sich gegenseitig traktiert. Wichtiger ist jedoch, sich die Logik dieses Programms zu vergegenwärtigen: Auf der abstrakten Ebene sieht eine solche Aus- und Abgrenzung dieselbe Leistung vor, wie sie die totalitäre Politisierung des Lernens, die Sander als Negativfolie gilt, durch Indoktrinierung erbringen soll. Auch in der demokratischen Politikdidaktik gibt es Dinge, die nicht zur Diskussion und in der Kontroverse stehen, sondern ein Gift sind, das es unschädlich zu machen gilt.

Johannes Schillo

REFORMPÄDAGOGIK

Dennis Shirley

Reformpädagogik im Nationalsozialismus – Die Odenwaldschule 1910 bis 1945

Weinheim (Juventa) 2010, 272 S., 28 €

Der amerikanische Pädagogik-Professor Dennis Shirley hat als dezidiertem Bewunderer der reformpädagogischen Odenwaldschule und ihres Gründers Paul Geheeb eine merkwürdige, letztlich unentschiedene Publikation vorgelegt. Das Schulerperiment in Heppenheim an der Bergstraße, »eines der Vorzeigebjekte der internationalen Reformschul-Bewegung« (9), wurde ja jüngst, im Zuge der aktuellen Debatten über sexuellen Missbrauch, einer größeren Öffentlichkeit als abschreckendes Beispiel von Eliteerziehung bekannt. Shirleys Fallstudie, die sich speziell mit der Situation der Schule im Jahr der nationalsozialistischen Machtergreifung beschäftigt, erschien zuerst 1992, konnte also die aktuellen Enthüllungen nicht berücksichtigen. Sie fördert aber auch so viel Unappetitliches und Unrühmliches zutage über dieses mustergültige Reformprojekt einer »Pädagogik vom Kinde aus«.

Als Erstes wäre die bemerkenswerte Tatsache zu nennen, dass sich die alternativpädagogische Einrichtung, 1910 im wilhelminischen Deutschland gegründet, über zwei Weltkriege sowie die wechselnden Regime von Monarchie, Weimarer Republik, NS- und Adenauerstaat bis in die Gegenwart behaupten konnte, also eine erstaunliche Anpassungsfähigkeit aufwies. Geheeb fand genügend einflussreiche Gönner in Aristokratie und liberaler Bourgeoisie, die ihm sein Schulinternat

finanzierten. Und Shirley berichtet auch offen von Geheeb's egozentrischem Verhalten oder seinem rücksichtslosen Vorgehen, eine Tochter aus reichem Hause zu heiraten, um sich eine Orchideenexistenz im langweiligen Schulbetrieb zu sichern. Bei dem Schulgründer muss es sich, alles in allem, um einen begnadeten Konjunkturritter und Projekteschmied gehandelt haben, der anderen die Arbeit aufbürdete und selber mit idealistischen Phrasen hausieren ging; bei einem Schultreffen zur Vergangenheitsbewältigung in der frühen Nachkriegszeit wurde Geheeb seine Phrasendrescherei von ehemaligen Schülern auch explizit zum Vorwurf gemacht (vgl. 245 ff.). Verwunderlich ist nur, dass dieser pädagogische Kauz dem Autor als »Beispiel ›humanisierten‹ Heldentums« (262) gilt.

Zweitens handelte es sich in Heppenheim um eine Eliteschule, der ihre »Klassenexklusivität« (86) auf die Stirn geschrieben war – und diese abgeschottete Exklusivität spielte ja auch, wie die neueren Enthüllungen erbracht haben, eine maßgebliche Rolle dabei, dass die Missbrauchsserie nach 1945 möglich wurde und immer wieder laut werdende Vorwürfe abgeblockt werden konnten. Shirley zitiert zum elitären Charakter der Schule etwa Klaus Mann, den Sohn Thomas Manns, der in den 1920er-Jahren Odenwaldschüler war. Der schrieb von einer Art »Zauberberg«-Atmosphäre der Schule, in der man mit einer »mitleidigen Fremdheit« auf die Armen »drunten im Flachland« herabsah (87). Der elitäre Charakter war übrigens keine unschöne Begleiterscheinung (vgl. 69, 85), sondern passte zu Geheeb's Gründungs-idee, mit seiner Schule den Beweis zu führen, »was Erziehungskunst unter den günstigsten Bedingungen mit dem besten Kindermaterial zu leisten vermag« (45 f.). Ohne das Interesse schwerreicher Eltern, ihre mehr oder weniger auffälligen Sprösslinge in einer entlegenen Anstalt unterzubringen, wäre das Vorhaben nie in Gang gekommen und geblieben.

Dazu passt drittens, dass bei Gründung der Odenwaldschule im Jahr 1910 kein pädagogisches Konzept vorhanden war. Geheeb hatte eifrig Schüler aus der preußischen Aristokratie geworben und bei seinem jüdischen Schwiegervater Geld für eine Immobilie beschafft, aber es war überhaupt nicht klar, »welche Art Lehrplan für die neue Schule geschaffen werden sollte« (50); der Gründer hatte »wirklich kein Programm, als die Odenwaldschule eröffnet wurde« (53). Neben der Beschwörung einer schulischen »Lebens- und Arbeitsgemeinschaft« (52) bestand eine Besonderheit in der Einführung eines flexiblen Kurssystems. Angeblich wurde auch die Bedeutung der Notengebung relativiert, wobei natürlich feststand, dass die Schule den Kindern aus besseren Kreisen zum Abitur verhelfen musste. Die eigentlich herausragende Neuerung der Schule war laut Shirley die Koedukation. In Verbindung damit wurden »religiöse und kulturelle Bräuche« gepflegt, z.B. »Luftbäder«, »Übungen, die die Schüler nackt im Freien durchführten« (54), was viel zum alternativen Nimbus der Schule beitrug und sie in konservativen Kreisen verhasst machte.

Merkwürdig ist Shirleys Schrift deshalb, weil sie die Kompatibilität von reformpädagogischer Praxis und NS-Pädagogik unübersehbar deutlich macht, gleichzeitig aber, wie das unschlüssige Schlusswort festhält, auf die Unverträglichkeit

beider hinauswill. Die Nazis, das wird klar, hätten die Schule mit Geheeb als Leiter gerne fortgeführt. Selbst in der zentralen Frage der Koedukation, mit deren Praktizierung sich die Odenwaldschule als Ausnahmepädagogik positionierte, machten sie Konzessionen; unter NS-Regie wurde »die koedukative Seite der Schule nie völlig abgeschafft« (226). Selbst als Geheeb in die Schweiz emigrierte und sein ehemaliger Freund Sachs als NSDAP-Mitglied die Schule leitete, zeigte sich laut Shirley, der Sachs nicht einfach als NS-Kollaborateur verdammen will, dass dieser »auch weiterhin viel vom Geist der alten Schule bewahrte« (253). Nicht zu vergessen, dass Geheeb sich vorher in vielfacher Weise bei den NS-Behörden angedient hatte – »und als der endgültige Bruch mit Deutschland erfolgte, ging dieser vom Dritten Reich und nicht von ihm aus« (250). Zu diesem Zeitpunkte lebte Geheeb übrigens schon seit Jahren in der Schweiz, der Gedanke einer Rückkehr nach Deutschland war aber nie ganz vom Tisch.

Neben dem pädagogischen Einblick gibt das Buch noch in anderer Hinsicht Aufschluss. Das betrifft die Faschismustheorie, etwa die Frage, »inwieweit der Nazistaat totalitär war – was eine vollständige, alles erfassende Kontrolle aller Sektoren der Zivilgesellschaft bedeutet – oder ›polykratisch‹ – das heißt, in rivalisierende Orte der Macht und Kontrolle unterteilt, die miteinander im Wettstreit liegen und eine gesellschaftliche Gesamtheit schaffen, die mehr durch interne Konflikte als durch zentralisierte Vorschriften des Staates angetrieben wird« (251). Auch hier ist Shirleys Position etwas unentschieden, doch bestätigen seine Analysen den »polykratischen« Charakter des NS-Staates (vgl. 253), also eine Theorie, wie sie erstmals Franz Neumann in seinem »Behemoth« (Erstausgabe 1942) entwickelte. Auf jeden Fall bekräftigt seine Analyse die Kritik an der Totalitarismustheorie, die sich seit dem Kalten Krieg in den westlichen Demokratien besonderer Beliebtheit erfreut, denn hier werden durch die Konstruktion einer formalen Gemeinsamkeit, der monopolisierten, zentralisierten und umfassenden Herrschaftsausübung, faschistische und sozialistische Herrschaft gleichgesetzt, um die eigene Position im Wettstreit der Systeme und Regime aufzuwerten.

Johannes Schillo

KINDER

UNICEF-Report 2010. Kinder – Die Vergessenen der Finanzkrise

Hg. vom Deutschen Komitee für UNICEF. Frankfurt/M. (Fischer Taschenbuch) 2010, 239 S., 10,95 €

Der Friedensnobelpreisträger Muhammad Yunus, Begründer der berühmten Grameen-Bank, die Mikrokredite vergibt, bringt das Thema des neuen UNICEF-Reports auf den Punkt: »Für die Industrieländer ist die Finanzkrise ein Schock, aus dem man hoffentlich lernen wird. Für die Armen ist sie ein Tsunami!« Als Konsequenz der Finanzkrise ist die Zahl der gestorbenen Kinder sprunghaft gestiegen, ebenfalls die Zahl der Hungernden weltweit, die jetzt, nach einem Anstieg von 100 Millionen, bei mehr als einer Milliarde liegt. Banker und

Börsianer sind durch aufwendige Unterstützungsmaßnahmen gerettet worden und machen ihre Geschäfte, als sei nichts geschehen; die hungernden Kinder und die ärmsten Familien in den Entwicklungs- und Schwellenländern aber sind die großen Verlierer des Crashes.

Sie bezahlen als Unbeteiligte die Zeche. In den armen Ländern leiden sie unter chronischer Mangelernährung, sie müssen die Schule verlassen und landen oft in ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen, gravierende Entwicklungsrückstände nehmen erschreckend zu. Die Spätfolgen der Finanzkrise sind »stumme Leiden«, die Zunahme von Krankheiten und weitere Verelendung. Der UNICEF-Report enthält Analysen, Einzelberichte aus besonders betroffenen Ländern und Forderungen an die Weltgemeinschaft. Er macht deutlich, dass gerade die Banken dringend einen globalen Wertkonsens brauchen. Die Situation in Südasien zeigt, wie die Krise vor allem Frauen und Kinder trifft. An einem Fallbeispiel (Bangladesch) wird dargestellt, dass »Sozialunternehmen« als Instrument gegen die Armut eingesetzt werden können. Ein weiterer Beitrag hebt hervor, dass die Krisenentwicklung nicht nur die armen Länder betrifft. Wichtig sind darüber hinaus die UNICEF-Perspektiven und -Projekte.

Am schlimmsten ist die Situation der Kinder laut UNICEF in Afrika und Asien. Negative Werte weisen hier alle Bildungs- und Sozialindikatoren auf (Kindersterblichkeit, fehlender Impfschutz, HIV-Infektionen, Abbruch der Schulbildung ...). Dabei sind Mädchen in vielen Ländern dieser Regionen immer noch stark benachteiligt. Ein Symptom ist die Zunahme des Analphabetismus. Grundindikatoren des Berichts sind: Ernährung, Gesundheit (Aids), Bildung, Geburten und ökonomische Entwicklungsaspekte.

Nach UNICEF-Schätzungen würde es ca. 16 Mrd. Dollar kosten, um endlich allen Kindern eine Grundbildung zu garantieren – verglichen mit den Summen, die zur Rettung des Bankensektors bereitgestellt wurden, ein geringfügiger Betrag. Entscheidend ist also der politische Wille! Wenn wir mit unserem Geld Banken retten können, dann können wir auch die Rechte der Kinder verwirklichen und ihnen eine bessere Zukunft eröffnen. Erforderlich sind universelle Kategorien einer Wirtschafts- und Finanzethik. Dabei muss das Einhalten der Kategorien nicht nur überwacht, sondern Fehlverhalten entsprechend hart bestraft werden.

J. Heraeus, seit 2008 Vorsitzender des Deutschen UNICEF-Komitees, antwortet auf die Frage, ob die Finanzkrise als Anlass zum Umdenken in der Wirtschaft wirkt, mit einer gewissen Skepsis. Viele in unserer Gesellschaft glaubten, dass fehlende Werte durch juristische Klauseln und Gesetze ersetzt werden könnten. Gerade die Krise auf den Finanzmärkten habe deutlich gezeigt, dass die immer wieder beschworene Selbstregulierung und Selbstkontrolle nicht funktioniere. Wir wissen heute aus Erfahrung, so Heraeus, dass es ohne einen universellen Wertekonsens nicht geht: Geld- und Machtgier sind nicht nur inhuman, sie können auch ein Kapitalverbrechen sein.

Gottfried Kleinschmidt

SOZIALREPORTAGE

Markus Breitscheidel

Arm durch Arbeit – Ein Undercover-Bericht

Berlin (Ullstein) 2010, 219 S., 8,95 €

Markus Breitscheidel hat eineinhalb Jahre von Hartz IV und Minilöhnen gelebt und daraus – im Stil von Günter Wallraffs Undercover-Literatur – eine Sozialreportage gefertigt, die einen ungeschminkten Einblick in die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Working Poor gibt. Die Kategorie der arbeitenden Armen ist in Deutschland eine junge Errungenschaft. Noch vor zehn Jahren brachte ein deutscher Verlag die berühmte US-Reportagensammlung »Arbeit poor« von Barbara Ehrenreich heraus, gedacht als Warnung vor amerikanischen Verhältnissen. Mittlerweile ist Deutschland beim Niedriglohnssektor selber Marktführer, nämlich in Euroland, wo dieser Zustand von Politikern konkurrierender Staaten auch beklagt wird, weil er die deutsche Wettbewerbsposition stärkt. Im Endeffekt legen jedenfalls alle Länder ähnliche Sparprogramme mit lohndrückender Wirkung auf, die dann wiederum den Marktführer herausfordern.

Die Resultate einer solchen Arbeitsmarktpolitik sind eindeutig, es findet eine Verarmung auf breiter Front statt. Breitscheidel zitiert anerkannte Experten, so den Düsseldorfer Wirtschaftsprofessor Gustav Horn, der von einer definitiven Spaltung der Gesellschaft und dem »Weg in eine Gesellschaft mit festen Klassen« (61) spricht. Die Reportage, die erstmals 2008 erschien, macht diesen Zustand anschaulich – vom Kampf mit den Behörden und den Arbeitgebern bis zum alltäglichen Kampf um die Einteilung der kümmerlichen Haushaltsmittel oder mit den Hemmungen, die man hat, wenn man als ehemaliger Mittelschichtangehöriger Pfandflaschen aus Abfalleimern sammelt. Auch dies übrigens in Deutschland eine Tätigkeit, die nicht an jedem Ort erlaubt ist und die streng genommen beim Jobcenter gemeldet werden muss, damit der Erlös auf den Betrag fürs soziokulturelle Existenzminimum angerechnet werden kann!

Günter Wallraff hat zu Breitscheidels Reportage ein Vorwort beigesteuert, das Bericht und Beschreibung politisch zuspitzt. Er erinnert an die Verantwortlichkeit von sozialdemokratischen Politikern wie dem ehemaligen Superminister Wolfgang Clement, der inzwischen als »Chairman« eines der weltweit größten Zeitarbeitsunternehmen tätig sei. Nun mag ja Clement ein direkter Profiteur seines eigenen Reformwerks sein, großen Aufschluss bringt eine solche personenbezogene Enthüllung nicht. Wie der europäische und der internationale Trend zeigen, geht es hier nicht um das Fehlverhalten einzelner Politiker, sondern um eine systemgemäße, in gewisser Weise sachzwanghafte Entwicklung, die im harten Standortwettbewerb – speziell zu Krisenzeiten, aber nicht nur dann – die Senkung des nationalen Lohnniveaus erforderlich macht.

Und diese Notwendigkeit ist der eigentliche Skandal, den man aufdecken und angreifen müsste. Da täuscht sich Wallraff berufsbedingt. Er schreibt, dass die »Zustände« im Niedriglohnssektor »kaum bekannt sind«, und greift das Interesse an, »das

der Öffentlichkeit den Blick auf das wirkliche Leben und Arbeiten der über sieben Millionen sogenannten Niedriglöhner verstellen will« (9). Dabei sind hierzulande arme Menschen Dauergäste in Talkshows, und der Spiegel widmet den neuen deutschen Tagelöhnern oder der Generation Praktikum immer mal wieder eine Titelstory; nicht zu vergessen die regierungs-offizielle Reichtums- und Armutsberichterstattung, die über das verbreitete Elend detailliert Buch führt. Einen persönlichen Einblick in die sozialen Notlagen zu schaffen mag da der Sensibilisierung für das Problem dienen, Aufklärung fängt aber erst an, wenn die angebliche Unausweichlichkeit solcher Entwicklungen unter die Lupe genommen wird.

Renate Dillmann

POLITISCHER ROMAN

James Ellroy

Blut will fließen

Dt. von Stephen Tree. Berlin (Ullstein) 2009, 783 S., 24,90 €

James Ellroy, »der Triebtäter der amerikanischen Literatur« (SZ), der die »blutigsten Krimis Amerikas« schreibt (Die Zeit), wollte schon immer mehr sein als ein Krimiautor. Als ihn ein deutscher Krimifan auf Quentin Tarrantino ansprach, empörte er sich über diese »kulturelle Kakerlake, die nichts zu sagen hat«. Ellroy dagegen hat etwas zu sagen, nämlich dass die Welt schlecht ist und einer durchgreifenden Säuberung bedarf. Er stilisierte god's own country und speziell seine Heimat, die Stadt der Engel, als eine Ausgubrt des Bösen und wechselte, nachdem er mit »Die schwarze Dahlie«, »Blutschatten«, »White Jazz« und »L.A. Confidential« eine Serie über große Kriminalfälle im Los Angeles der 1940er- und 1950er-Jahre vorgelegt hatte, Anfang der 1990er ins Genre politischer Enthüllungsromane – frei nach dem egozentrischen Motto, zu dem er sich jüngst in einem FAZ-Interview (10.04.2010) bekannte: »Die Geschichte der Vereinigten Staaten existiert für mich nur, damit ich meine Romane schreiben kann.«

Konkret nahm er sich vor, in einer groß angelegten US-Underworld-Trilogie das mörderische Jahrzehnt von 1958 bis 1968, also die drei großen politischen Morde am US-Präsidenten Kennedy, am Bürgerrechtler Martin Luther King und am Präsidentschaftskandidaten Robert Kennedy, abzuhandeln. Der Originaltitel des ersten Bands, »American Tabloid«, in Deutschland als »Amerikanischer Thriller« (1995) erschienen,

war dabei ganz ehrlich: Es ist keine gediegene Literatur, man wird vielmehr wie im Revolverblatt lärmend und Schlag auf Schlag unterhalten. Das Stakkato der Sätze erzeugt einen kolportagehaften, fast parodistischen Eindruck – das Gegenteil übrigens von der Weitschweifig- und Geschwätzigkeit, mit der heutzutage die Ellroy-Nachahmer, etwa der Schwede Stieg Larsson bzw. sein Ghostwriter, dem sagenhaften Wirken der Serienkiller nachsteigen und dem Publikum ihre Hausmacherblutwürste auftischen.

Ellroys Epos beginnt 1958 mit dem Aufstieg der smarten Kennedys in die oberste Etage der Politik. Es begleitet den Präsidenten bis zu seinem abrupten Ende durch die Schüsse von Dallas, die schon so viel an US-Fiction und Verschwörungstheorie hervorgebracht haben. In Oliver Stones Film »JFK« wurde ja exemplarisch vorgeführt, wie das US-Nationalbewusstsein die Klage kultiviert, mit dem Attentat sei das Ende des amerikanischen Traums zu verzeichnen. Seitdem sollen irgendwelche dunklen Kräfte das Land regieren. Ellroy dreht den Spieß um. Bei ihm ist der Siegeszug der Kennedys selber Teil eines Geflechts aus Korruption, organisierter Kriminalität, Machtgier und Geheimdienstintrigen. John F. glänzt als Womanizer mit hohem Frauenverschleiß, sein Vater Joe als altgediente Mafiagröße, nur Johns Bruder Bobby erscheint halbwegs integer, freilich aufs Tiefste in den Morast verstrickt. Erfunden ist übrigens gar nicht viel an der Geschichte. Sie bedient sich bei den neueren Enthüllungen über FBI- & CIA-Operationen, über den toleranten staatlichen Umgang mit Mafia oder Ku-Klux-Klan, über die US-Überfälle auf Kuba, Vietnam etc.

Fortgeschrieben wurde die Trilogie 2001 mit dem »Amerikanischen Albtraum« für die Jahre 1963–68 und jetzt Ende 2009 mit »Blut will fließen« abgeschlossen. Der dritte Teil ist ein Art Abgesang auf die politkriminellen Machenschaften des dargestellten Jahrzehnts, er endet mit dem Tod des berühmten FBI-Chefs J. Edgar Hoover und mit Nixons Vorbereitungen zum Watergate-Einbruch, der bekanntlich den Präsidenten das Amt kostete. Eine große Aufklärungsleistung bedeutet diese alpträumerhafte Kriminalgeschichte der US-Politik nicht – gerade auch, wenn man sie mit den Zeitromanen eines Gore Vidal oder Philip Roth vergleicht. Die Romane Ellroys (der natürlich Obama gewählt hat) sind jedoch ein eindrucksvolles Dokument für die Selbstbezeichnung und -bespiegelung des US-Nationalgefühls, die mittlerweile en vogue ist und an der sich die ganze Welt erbauen soll.

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Renate M. Goretzki, Katholisch-Soziales Institut, Selhofer Straße 11, 53604 Bad Honnef; **Anja Hoffmann**, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur, Grubenweg 5, 44388 Dortmund; **Prof. Dr. Judith Könemann**, Wilhelms-Universität Münster, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Hüfferstraße 27, 48149 Münster; **Dr. Sebastian Lerch**, **Harald Scherer**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg; **Janine Mahler**, **Petra Kabus**, Internationale Bauausstellung (IBA) Fürst-Pückler-Land, Seestraße 84–86; **Dr. Felicitas Janson**, Akademie des Bistums Mainz – Erbacher Hof, Grebenstraße 24–26, 55116 Mainz; **Dr. Michael Schlagheck**, Katholische Akademie DIE WOLFSBURG, Falkenweg 6, 45478 Mülheim an der Ruhr; **Prof. Dr. Hermann Sollfrank**, Katholische Stiftungsfachhochschule München, Preysingstraße 83, 81667 München; **Prof. Dr. Gisela Weiß**, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Postfach 30 11 66, 04251 Leipzig