

Hessische Blätter für Volksbildung

Europa

Europa und Demokratie lernen

4 | 2013

Demokratie lernen

Themen 2014

- 1/14: Professionalisierung,
Profession, Ehrenamt
- 2/14: Grundbildung Alphabeti-
sierung
- 3/14: Schule Erwachsenen-
bildung
- 4/14: Bildung im Bild



wbv-journals.de/hbv



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Thema | Europa und Demokratie lernen

	Editorial	
<i>Birte Egloff, Peter Faulstich, Ingrid Schöll</i>	Europa und Demokratie lernen	303
	Bildungspolitische Positionen und empirische Einblicke	
<i>Günther Böhme</i>	Europa als Aufgabe der Erwachsenenbildung	307
<i>Christine Zeuner</i>	Politische Bildung im Kontext Europas Bildungstheoretische und bildungsprogrammatische Schwerpunkte	317
<i>Birte Egloff</i>	Deutsch-französische Bildungsinitiativen aus biographischer Perspektive	329
<i>Jana Trumann</i>	Initiativen und Europa Anlass für politisches Lernen und Handeln	342
<i>Oskar Negt</i>	Lernaufgabe Europa	351
	Ansichten aus Europa	
<i>Ingrid Schöll</i>	„Politische Bildung zum Thema Europa muss auch Kontroversen ertragen“ Interview mit Uwe Gartenschläger	359
	Adult Education in Crisis Europaweite Debatte in der EAEA	364
	German Adult Education in Times of Crisis	364
	Finnish Adult Education in Times of Crisis	365
	Reflection for the Adult Education in Times of Crisis – Hungary	367
	Adult Education in Times of Crisis – the Portuguese Situation	368
	Service	
	Berichte – Personalia	373
	Rezensionen	390
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 63. Jg. 2013 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff, Prof. Dr. Peter Faulstich, Dr. Ingrid Schöll

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2013 Perspektiven der interkulturellen Öffnung

hbv 2/2013 Günther Böhme zum 90. Geburtstag

hbv 3/2013 Lernräume und Lernorte

hbv 4/2013 Europa und Demokratie lernen

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2013 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_04/2013

ISBN 978-3-7639-5181-9

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1304W

Editorial

Europa und Demokratie lernen

Birte Egloff, Peter Faulstich, Ingrid Schöll

Ist aktuell von Europa die Rede, gesellt sich beinahe zwangsläufig der Begriff der *Krise* hinzu: Finanzkrise, Eurokrise, Schuldenkrise, Vertrauenskrise – die Idee eines vereinten Europas, einer gemeinsamen europäischen Identität mit allem, was dazu gehört, scheint in den vergangenen Jahren für die knapp 500 Millionen in der Europäischen Union lebenden Menschen an Strahlkraft und an Bedeutung verloren zu haben.

Dazu beigetragen haben unterschiedliche Entwicklungen: Zum einen sind die Eurostabilitäts- und Bankenkrise zu nennen, die verschiedene Rettungsmaßnahmen nach sich gezogen haben, etwa den so genannten „Euro-Rettungsschirm“ für hochverschuldete Mitgliedsländer oder die staatlichen Hilfen zur Rettung von Banken. Vor allem die damit einhergehenden restriktiven Einsparmaßnahmen für die Allgemeinheit und drastischen Arbeitsmarktprogramme haben in zahlreichen Ländern wütende Proteste und Massendemonstrationen ausgelöst. Zum anderen lassen sich auch das seit Jahren andauernde Ringen um eine Reform der Strukturen in der Europäischen Union, die von vielen empfundene Distanz der EU-Bürokratie zu den tatsächlichen Lebensproblemen der Menschen und der – letztlich gescheiterte – Versuch, eine europäische Verfassung zu etablieren als Grund für eine „Europamüdigkeit“ in großen Teilen der Bevölkerung anführen.

Insbesondere junge Menschen fühlen sich angesichts der angespannten wirtschaftlichen Situation um ihre Zukunft betrogen, sind sie doch in besonders hohem Maße von Erwerbslosigkeit betroffen oder zumindest stark bedroht – trotz teilweise guter Ausbildung. In Bewegungen wie „Blockupy“ oder „Echte Demokratie jetzt!“ organisieren sie sich und versuchen Wut, Zukunftsängste und Perspektivlosigkeit in kollektive Aktionen zu überführen. Längst geht es dabei auch um mehr als um die bloße Empörung über geldgierige Banken und neoliberale Wirtschaftsmodelle: zur Debatte stehen auch grundsätzliche Werte wie politische und gesellschaftliche Teilhabe, Mitbestimmung und Chancengleichheit.

Abseits des Krisendiskurses lässt sich Europa jedoch auch aus einer anderen Perspektive betrachten: als einen Verbund von – mal mehr mal weniger – partnerschaftlich agierenden Staaten, dem es gelungen ist, über einen bis heute immerhin knapp 70 Jahre andauernden Zeitraum alte Feindschaften und Feindbilder aufzugeben, aufzu-

inander zuzugehen und den Menschen damit ein friedliches Miteinander zu ermöglichen. Insofern ist Europa auch als Erfolgsmodell zu werten.

Die Erwachsenenbildung, insbesondere die politische Bildung, spielte in diesem Demokratisierungs- und Annäherungsprozess, der mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges stetig vorangebracht wurde, eine wichtige Rolle: Ob beispielsweise politische Umerziehung durch die „Reeducation“-Programme der Alliierten, Gründung von Arbeit und Leben als Zusammenschluss von Gewerkschaften und Volkshochschulen, Einführung des Bildungsurlaubs oder selbstorganisierte Bürger- und Bildungsinitiativen im Kontext (neuer) sozialer Bewegungen – in der Zeit nach 1945 sind zahlreiche, sehr vielgestaltige und insgesamt erfolgreiche Bildungsprogramme und –initiativen im Zusammenhang von „Europa und Demokratie lernen“ auszumachen.

Und dennoch stellt sich die Frage, was die Erwachsenenbildung der gegenwärtigen, hier nur cursorisch dargestellten Krise, die eben auch als Demokratie- und Legitimationskrise interpretiert werden kann, entgegengesetzt bzw. künftig entgegensetzen will. Wird sie durch die Krise gelähmt oder sieht sie diese als Chance, sich auch mit neuen Aktivitäten zu profilieren?

Auf diese Fragen versucht das vorliegende Heft der Hessischen Blätter für Volksbildung Antworten aus verschiedenen Blickwinkeln zu geben. Gerahmt wird die Ausgabe von zwei grundlegenden, eher essayistischen Beiträgen von *Günther Böhme* und *Oskar Negt*, die sich beide mit dem direkten Verhältnis von Europa und Erwachsenenbildung (Böhme) bzw. Europa und Lernen (Negt) befassen.

Zu Beginn beleuchtet *Günther Böhme* in seinem Artikel „Europa als Aufgabe der Erwachsenenbildung“ aus einer historischen Perspektive die aktuelle Lage in Europa und deutet sie aus einer konservativ-humanistischen Perspektive vornehmlich als Identitätskrise im Sinne des Verlustes einer gemeinsamen Idee von Europa, das doch kulturgeschichtlich und -philosophisch, ebenso wie sprachlich, gesellschaftlich und politisch von vielerlei Gemeinsamkeiten bzw. einem gemeinsamen Fundament geprägt ist. Sich dieser Basis bewusst zu werden, sieht er als eine zentrale Aufgabe für Erwachsenenbildung und als Lösungsansatz für die aktuelle Krisensituation an. Konkret plädiert er für eine „humanistische Bildung, die der Erwachsenenbildung des technologischen Zeitalters angemessen ist“.

Stärker von den Differenzen und den damit einhergehenden Gefährdungen als von den Gemeinsamkeiten der europäischen Länder ausgehend setzt *Oskar Negt* in seinem Beitrag mit dem Titel „Lernaufgabe Europa“ an. Aus einer kritisch-marxistischen Perspektive analysiert er die beinahe ausschließliche Fokussierung auf wirtschaftliche und pekuniäre Interessen, denen auch die Politik untergeordnet wird und welche sowohl das Gemeinwesen als auch das Individuum in seinen direkten Lebenszusammenhängen von hart erkämpften Errungenschaften wie Demokratie und Partizipation abzukoppeln drohen. Als Ausweg bleibt für ihn eine bereits im Kindesalter einsetzende und sich über die gesamte Lebenszeit spannende (Rück-) Besinnung auf bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Nur damit könne die „sensible Ordnung menschlicher Verhältnisse“ gewahrt bleiben.

In einem weiteren grundlegenden Artikel befasst sich *Christine Zeuner* mit bildungspolitischen Programmen und bildungspolitischen Diskursen auf europäischer Ebene. Ihr Blick ist dabei besonders auf die Bemühungen und Überlegungen der Europäischen Kommission gerichtet, eine „active citizenship“ bei den Bürgerinnen und Bürgern der Europäischen Union anzuregen, um höhere Akzeptanz sowie Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen. Die Autorin legt dar, wie dies beispielsweise mit Programmen wie „Citizenship Education“ umgesetzt wird. Empirische Erkenntnisse über Wirkungen derartiger bildungspolitischer Maßnahmen liegen jedoch jenseits von „best-practice“-Beispielen bislang noch kaum vor – weder auf konzeptioneller Ebene noch auf Ebene der daran Teilnehmenden. Insofern macht sie hier auf ein wichtiges Forschungsdesiderat aufmerksam.

Der Beitrag von *Birte Egloff* verlässt die gesamteuropäische Perspektive und wendet sich konkreten Bildungsinitiativen zu, wie sie sich zwischen Deutschland und Frankreich im Laufe der vergangenen 50 Jahre entwickelt haben. Im Mittelpunkt stehen das Deutsch-Französische Jugendwerk und seine Anstrengungen, als Organisation der politischen und interkulturellen Jugendbildung, einen Beitrag zur europäischen Verständigung zu leisten. Auf Basis von Ausschnitten aus biographischen Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden an Programmen des Jugendwerks zeigt die Autorin zum einen die biographischen Spuren auf, die Teilnahme und Engagement bei diesen hinterlassen haben, gibt zugleich einen Einblick in die Programmvietalt und unterstreicht damit auch die Zukunftsfähigkeit derartiger interkultureller Projekte.

Auch *Jana Trumann* diskutiert auf Grundlage einer empirischen Untersuchung zu Lernen in sozialen Bewegungen, inwiefern dort alternative Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet und genutzt werden. Als Beispiele dienen ihr zum einen die Europäischen Bürgerinitiativen als „offizielle“ Mitgestaltungsofferte und zum anderen das Blockupy-Bündnis, das als systemkritische Bewegung „von unten“ von offizieller Seite her deutlich skeptischer betrachtet wird. Die Autorin kann jedoch unter Bezug auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp die Vielfalt politischen Lernens deutlich machen und plädiert letztlich für ein Nebeneinander ganz unterschiedlicher Beteiligungsformen, die weniger nach der Frage, ob sie legitim sind oder nicht, sondern stärker vor dem Hintergrund ihres jeweiligen individuellen wie kollektiven Lernertrags betrachtet werden sollten.

Über Stellenwert und Ausprägungen politischer Bildung in Europa gibt *Uwe Gartenschläger*, stellvertretender Direktor des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (dvv international) in einem Gespräch mit *Ingrid Schöll* Auskunft. Er schildert darin nicht nur die vielfältigen Aktivitäten und Vernetzungen innerhalb Europas, sondern thematisiert auch die Probleme und Widersprüchlichkeiten, mit denen es eine international agierende Erwachsenenbildungsorganisation zu tun hat.

Abschließend dokumentieren wir eine Debatte, wie sie seit Beginn des Jahres 2012 im Rahmen der „European Association for the Education of Adults“ (EAEA) geführt wurde. Die Mitgliedsländer wurden gebeten, auf wenigen Seiten den Zustand der Erwachsenenbildung im jeweiligen Land angesichts der Krisensituation zu skizzieren. Aus den eingegangenen Texten haben wir eine Auswahl abgedruckt, die übrige

gen Texte sind unter folgendem Link abrufbar: www.eaea.org/adult-education-in-times-of-crisis. Wir bedanken uns bei Generalsekretärin *Gina Ebner* für die Erlaubnis, die Texte zu veröffentlichen.

Europa als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Günther Böhme

Zusammenfassung

Dem folgenden Text liegt die Beobachtung zugrunde, dass sich das, was Europa genannt wird, ohne eine Idee von sich selbst zu haben, verirrt hat im Chaos allgemeiner sittlicher Postulate, im blinden Wissenschaftsoptimismus, in der Knechtschaft unter die Technologien, in der Säkularisierung des Menschenbildes, in der kapitalistischen Ökonomie. Darüber ist der Begriff Europa verloren gegangen. Daraus folgert die These: Um der Krise zu entgehen, ist ein europäisches Bewusstsein zu entwickeln, in dem die Europäer zu den gemeinsamen Wurzeln und zur Verantwortung füreinander finden. Dazu bedarf es eines europäischen Bildungsprogramms. Zu diesem beizutragen, ist auch die Erwachsenenbildung aufgerufen. Die Inhalte eines solchen Programms werden vorgestellt.

Am Anfang dieser Betrachtungen muss die Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes Europas stehen, aus dem die spezifische Aufgabe der Erwachsenenbildung resultiert. Dazu werden unter Verzicht auf viele gleichrangige Zeugen erhellende Zitate von zwei herausragenden Denkern herangezogen, die den Verlust des genuin Europäischen besonders anschaulich machen, welcher Verlust, das eben ist die hier vertretene These, erkennen lässt, weshalb Europa zu einer Aufgabe der Erwachsenenbildung geworden ist und welche Herausforderung an die Bildungswilligen damit ergeht.

Nach dem Ersten Weltkrieg beschreibt der Kulturhistoriker Egon Friedell die „Krise der europäischen Seele“ mit den in Deutschland sich sichtbar vollziehenden Wandlungen, die er als symptomatisch erkennt für das, was sich nach dem Wort des Kulturphilosophen Georg Simmel letztlich als das „Diktat der Börse“ erweisen wird:

„In Berlin regieren nicht mehr Fichte und Hegel, sondern Siemens & Halske und statt der Brüder Humboldt die Brüder Bleichröder, in Jena gelangt als Nachfolger Schillers Zeiß zu Weltruf, in Nürnberg werden Dürers Werke von Schuckerts Werken abgelöst, Frankfurt am Main muss vor Höchst am Main weichen, und an die Stelle der Farbenlehre tritt die Farben-AG.“ (Friedell o. J., 1351)

Hier wird in ebenso drastischer wie überzeugender Weise gezeigt, was auch andere hellseherische Zeitgenossen Friedells erkannt hatten: dass Europa mit dem Industriezeitalter in eine Epoche eingetreten ist, deren von dominanter Ökonomie und blinder Wissenschaftsgläubigkeit, von technologischen Zwängen und unverstandener Säkularisierung geprägten Züge nichts mehr von jenen Werten erkennen lassen, auf die sich Europa als ein gemeinsames Fundament bei aller Zerrissenheit und vordergründigen Zwiespältigkeit berufen konnte. Damit wurde ein kultureller Umbruch eingeleitet, der in seiner Radikalität nur mit dem Umbruch zu vergleichen ist, den der Mensch beim Übertritt vom mythologischen Zeitalter in die Welt der Vollkultur erfuhr. Das aber heißt zugleich, dass der Mensch erst noch lernen muss, mit der neuen Situation umzugehen und seine Kultur der neuen Welt anzupassen. Beim Einmarsch der nationalsozialistischen Barbaren in Österreich übrigens wird sich Friedell, der darin ein Symbol für das Ende aller Kultur sah, das Leben nehmen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, den er in den Niederlanden im Untergrund überleben konnte, konstatiert Helmuth Plessner nüchtern, dass „wir von Menschlichkeit nur noch eine vage Vorstellung haben und Menschlichkeit kein Bild mehr hat, an dem sie sich orientiert, weder ein christliches noch ein profanes, weder ein religiös fundiertes noch ein ästhetisches“, und Plessner sieht zugleich

„das Milieu der modernen Welt durch vier Tendenzen charakterisiert: die Vermassung, die zunehmende Organisation und Bürokratisierung, die Verwissenschaftlichung des Lebens, den modernen Unglauben in einer offiziell christlichen Welt.“ (Plessner 1966, 216 ff.)

Damit beschreibt Plessner den Verlust eines göltigen Menschenbildes und den desolaten Zustand einer vom Fortschrittsglauben getriebenen Kultur, den man auch als den permanenten Fortschritt in der Ent-Europäisierung Europas beschreiben kann: die Verkümmern der Persönlichkeit bei Beraubung ihrer Individualität, die durchdringende Verwaltung der Mitglieder der Gesellschaft bei Preisgabe der Willensfreiheit, die an die Wissenschaft geknüpften euphorischen Glückserwartungen bei Aufhebung der Menschlichkeit, die Säkularisierung und metaphysische Blindheit bei Verlust eines jeden Begriffs von Schönheit. Und mit dem allen verbindet sich der Verlust einer tiefdringenden humanistischen Bildung, gar der Verzicht auf Bildung überhaupt, wie die unter dem Namen Bologna sich vollziehende europäische Universitätsreform beweist.

Wie eindringlich immer und besorgniserregend dieser Befund auch erscheint, so kann doch dieser Summe von Bedenklichkeiten eine andere gegenüber gestellt werden, in der an Wertsteigerungen ganz anderer Art erinnert wird: an den ungemeinen Zuwachs von Entlastungen der Arbeit, an Bereicherungen des Alltags dank der Globalisierung, an die Steigerung des Komforts für jedermann, an die geradezu gierig genutzten Mittel der technischen Kommunikation, an die überwältigenden Horizonterweiterungen der Wissenschaft in Naturwissenschaft und Medizin, an die enormen Fortschritte im Gesundheitsdienst, an die Steigerung der Lebenserwartung. Man kann

diese Phänomene gar nicht hoch genug schätzen und wird auf vieles, das jüngst noch utopisch erschien, keinesfalls verzichten wollen.

Suche nach neuen Wegen

Freilich wird damit die Ambivalenz alles Menschlichen nur umso deutlicher, die auf einen Weltzustand hinzutreiben scheint, dem „apokalyptische Züge“ (Günter Anders) eignen, insofern alle Fortschritte mit immensen Verlusten erkaufte werden. Man wird daher doch nach Wegen Ausschau halten müssen, auf denen wieder ein menschliches Maß des Handelns, ein klügerer Umgang mit der Natur, eine behutsame Regulierung der technologischen Umklammerung der Erde, ein gemeinsames Verständnis von Menschenwürde, eine tiefere Einsicht in die Menschenrechte und deren juristische Wahrung, eine Ethik der Verantwortung (wie von Hans Jonas auf der Basis des griechischen Menschenbildes ergründet) und die Einsicht in die Unergründlichkeit der Transzendenz wieder allen Menschen nahe gebracht werden kann. Man wird fragen müssen, ob das „gestörte Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur, zwischen Leben und Kunst, zwischen Wissenschaft und Musik, zwischen Zivilisation und Kultur“ (Block 1978, 294), wie es in Europa zu Tage tritt, wieder hergestellt werden kann. Dabei wird man sich, wenn man nicht resignieren will, wieder jener ideellen Gemeinsamkeiten vergewissern, denen Europa einmal seine Größe verdankte und auf die zu verzichten den Verzicht auf Europa bedeuten würde.

In diesem Bemühen wird man natürlich nicht so töricht sein, von einer Heraufkunft der „guten alten Zeiten“ – die es doch gar nicht gewesen sind – zu träumen, zumal sich das historische Europa als fragil genug erwiesen hat. Man wird sich mit dem weitblickenden Plessner vor Augen halten: „Eine Generation, die den Himmel auf die Erde herunter geholt hat und welcher die Keplerschen Planetenbahnen zu Fahrbahnen geworden sind, wird sich von ihrem einmal eingeschlagenen Weg nicht abbringen lassen.“ (Plessner 1976, 147). Das kann tatsächlich nicht anders sein. Es fragt sich nur, wie sie auf diesem Weg weiterschreiten will, in welchem Zustand sie die Erde den Nachkommen überlassen will, welche geistigen Reichtümer sie zu Nutz und Frommen späterer Generationen erneuern muss, welche Kostbarkeiten Europas sie nicht verwittern lassen will, kurz: welche Idee von Europa sie der neuen Welt gegenüber stellen will.

Gewiss wird man trotz allem grundsätzlich fragen dürfen, ob es sich denn überhaupt lohnt, um die Erneuerung eines wie immer gedachten Europa bemüht zu sein. Ob sich Europa nicht im Sog der Globalisierung aufgeben und widerspruchlos in eine amerikanisch dominierte Weltzivilisation integrieren soll? In Fragen der Ökonomie und des asozialen Kapitalismus wie in der eilfertigen Anpassung an dessen Sprache und der Verwüstung der eigenen Sprache sind doch schon kräftige Schritte getan. Aber schließlich erweist sich doch – ohne auf weitere Details hier eingehen zu können (vgl. Böhme 2008) – eine solche Frage allein schon insofern als rhetorisch, als alle Politik voll ist von Beschwörungen Europas – wenn auch in der grässlich beschränkten Form der ökonomischen und finanzpolitischen Einheit. Um der Stabilisierung des Kontinents willen bedarf es der Vermittlung der europäischen Idee. Es

sind die einzigartigen Schöpfungen und wissenschaftlichen Leistungen des Kontinents, seine Rechtsbegriffe, seine religiösen Ansprüche, seine künstlerischen, insbesondere musikalischen Ausdrucksformen, seine Entdeckung der Freiheiten der Vernunft, seine Idee humaner Allgemeinbildung, ohne welche alle künftige Kultur arm und tatsächlich geistlos wäre und ein von Europäern getragener Neubau nicht gelingen kann.

Begriffe und Traditionen Europas

Aber das in seiner Wichtigkeit zu sehen, setzt ein Wissen darum voraus, aus welchen historischen Wurzeln Europa gewachsen ist und was mit dem Begriff Europa heute noch gemeint sein darf. Gerade die gegenwärtige radikale Krise zeigt, dass Europa nicht nur ein schaler Interessenverbund sein kann. Man sollte sich vielmehr, um nur einige Stichworte zu geben, daran erinnern, dass Europa bei den Griechen zunächst eine von Zeus begehrte mythische Gestalt war, dann zum Namen eines Erdteils, also zu einem geographischen Begriff wurde und in die Geschichte eintritt mit der mittelmeerischen Kolonisationsbewegung der Griechen. Indem das frühe Mittelalter einem Papst wie Gregor d. Gr. die Auszeichnung, „Zierde und Haupt Europas zu sein“, zuerkennt und so nicht anders zweihundert Jahre später Karl d. Gr., beginnt Europa dezidiert zu einer Idee zu werden, die nach der imperialen Reichsteilung in Ost-Rom und West-Rom aus dem Abendland hervorgegangen war und im Reich Karls d.Gr. – nicht zum wenigsten durch das Wirken Alkuins – imposante Gestalt annehmen wird. Die nicht zufällig mit Vertretern der verschiedenen Nationen besetzte Hofschule Karls wird beispielhaft für die Entwicklung europäischen Geistes. Mit dem Verfall der christlichen Reichsidee bildet sich auf dem Hintergrund der karolingischen Konzeption bald Europa als Verbund der Nationen, wie es sich mit einer viel größeren Zahl von Völkern und Nationen noch heute trotz aller Reduktionen des europäischen Selbstverständnisses darstellt.

Damals sprach der Kölner Domherr Alexander von Roes in einem Traktat des Jahres 1281 von einer Funktionsteilung der großen Nationen in einem einigen Europa: Das Sacerdotium liege bei den Römern und dem päpstlichen Italien, das Magisterium bei den Franzosen und der Pariser Universität, das Imperium bei den Deutschen und den kaiserlichen Residenzen. Er verweist damit, ohne sich darüber differenziert äußern zu können, auf die geistigen Ursprünge Europas, die da liegen im Griechentum und seiner philosophischen Wissenschaft mitsamt der Entdeckung des Menschen, im Römertum und seinem republikanischen Staatsdenken mitsamt seiner Entdeckung der Humanitas, im Christentum und der Eigenart einer religiösen Dimension mitsamt den Postulaten der Barmherzigkeit und Demut.

Erasmus von Rotterdam wird inmitten des europäischen Humanismus in einem Brief an Papst Leo X. und in seiner „Erziehung des christlichen Fürsten“ (Erasmus von Rotterdam 1975) als die „drei vornehmsten Gütern des menschlichen Geschlechts bezeichnen: die beste Wissenschaft, die dauerhafte politische Eintracht und die wahrhaft christliche Frömmigkeit“. Und Erasmus verweist damit nicht anders als Alexander von Roes auf die abendländischen Ursprünge Europas: Griechentum,

Römertum und Christentum, und Erasmus verbindet diese mit jenen „vornehmsten Gütern“ als da sind: Wissenschaftliche Größe und Reichtum des Wissens, politische Eintracht und Frieden sowie christliche Frömmigkeit und Humanitas. Diese als die wertvollsten Errungenschaften des europäischen Geistes zählen zu den Konstituenten eines Europas aus einer europäischen Bildung heraus.

Vorsorglich sei bemerkt, dass die gegenwärtig zu beobachtenden Versuche, zu den Wurzeln Europas auch Ägypten und den Islam zu zählen, von guten Absichten getragen sein mögen, aber an der Wirklichkeit der Geistesgeschichte völlig vorbeigehen; die beiden gehören einem anderen Kapitel der Geschichte an. Man vergegenwärtige sich, dass entsprechend der genannten Dreieit von Griechentum, Römertum und Christentum nur drei Werke von kanonischem Rang und europäischer Gültigkeit sich durch die Zeiten erhalten – auch wenn Europa sich dem in unserer Zeit zu entfremden scheint: die Bibel, das Römische Recht und die sokratischen Dialoge Platons.

Diese Beobachtung findet sich in unserer Zeit bestätigt von manchen Gelehrten, welche die Kontinuität dieses traditionsreichen Verständnisses von der Verwurzelung der Idee Europa in griechischer Weisheit, römischer Eloquenz und christlicher Humanität bestätigen. So ist es der große Europäer Carl J. Burckhardt, der von den europäischen geistigen Bindungen in antiker Philosophie, römischem Recht und christlicher Glaubenslehre spricht (vgl. Burckhardt 1960) und darin die spezifischen „europäischen Konstanten“ sieht: Freiheit und Gesetz (*logos kai nomos*), Gerechtigkeit und Recht (*ius et iustitia*), Menschlichkeit und Moralität (*humanitas et humilitas*).

Die Aufklärung hatte im Zuge der großen Emanzipationsbewegungen des Geistes und der Gesellschaft diese Konstanten mit vielen überlieferten Begriffen und Wertvorstellungen in säkulares Denken übergeführt. Man erinnere sich, dass das 18. Jahrhundert auch das sokratische Jahrhundert genannt wird, man erinnere sich an die Kunsttheorie Winckelmanns, die in der Französischen Revolution Furore macht, man erinnere sich an die Berufung auf die Antike in der amerikanischen Aufklärung und andererseits an den Neuhumanismus als Resultat der Aufklärung. Diese entwickelt vor allem anderen aus der Freiheit des Christenmenschen das Recht auf Freiheit (der Meinung, des Gewissens, der wissenschaftlichen Arbeit) als ein Menschenrecht und sie wird damit die Gedankenfreiheit der menschlichen Vernunft inthronisieren. Kant wird den Menschen als den autonomen Gesetzgeber seiner Moralität erkennen, darin das Vorbild aller Gesetzgebung sehen und zugleich die Moralisierung zum höchsten Ziel der Erziehung erheben. In der unmittelbaren Nachfolge des Humanismus schließlich erhebt die Aufklärung das Recht auf Bildung zum unhintergehbaren Postulat. Erasmus hatte die lapidare Feststellung getroffen: „*Homines non nascuntur, sed finguntur*“ – Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet. Diesen Satz wird an prominenter Stelle Herder mitten in der Aufklärung aufgreifen, wenn er sagt, dass der Mensch nur zur Tierheit geboren sei, zur Menschlichkeit als dem Inbegriff der Humanität jedoch nur die Anlage erhalten habe, welche entwickelt werden müsse. Das trifft sich mit dem anderen Wort des Erasmus: „*Humanitate emendandi sunt homines, non decipiendi*“ – durch Menschlichkeit sind die Menschen zu verbessern und nicht zu täuschen.

Europa als Bildungsauftrag

Damit nähern sich diese Reflexionen, die nicht noch kürzer sein konnten, endlich der hier gestellten Frage nach der aus diesen Einsichten resultierenden Aufgabe der Erwachsenenbildung. Europa, so wird man nun zusammenfassend schlussfolgern dürfen, ist nur dort, wo eine Bildung – zumindest dem Anspruch nach – Allgemeingut ist, die sich der gemeinsamen Wurzeln Europas und damit ungeachtet der nationalen Differenzen eines die Völker umspannenden Bandes versichert, das aus Griechentum, Römertum und Christentum geflochten ist.

Das geschieht, grob vereinfachend gesprochen, indem man in der Nachfolge der Griechen das wissenschaftliche Denken lernt und in der Nachfolge der in den Neuhumanismus mündenden Aufklärung die Fortschritte in den Wissenschaften pflegt, dabei diese bestimmten sittlichen Normen zu unterwerfen sucht. Hier ist Newton das überragende Vorbild, dem am Ende der Epoche Alexander von Humboldt zur Seite steht. Es geschieht zum zweiten, indem man in der Nachfolge der Römer Recht und Gerechtigkeit wie überhaupt das Rechtsdenken pflegt, zugleich die Demokratie mit republikanischer Gesinnung durchdringt und als das Miteinander der drei unabhängigen staatstragenden Gewalten versteht. Hier sind Locke und Montesquieu die Vorbilder. Es geschieht schließlich, indem man in der Nachfolge der frühen Christen eine Kultur personaler Humanität voranbringt und das aufgeklärte Denken von einem Menschenbild aus weiter entwickelt, in dem die Verantwortung der praktischen Vernunft für das sittliche Handeln, die Verantwortung der reinen theoretischen Vernunft für Wissen und Wissenschaft, die Verantwortung der Urteilskraft für die Gegenwart des Schönen wieder hergestellt wird. Hier ist Kant das große Vorbild. Um das in eine jedermann offene Praxis zu übersetzen, müssen alle das Lernen lernen, wie es Wilhelm von Humboldt gefordert hat.

Nun wird man sicher darin einig sein, dass in dem Europa, wie es vorab beschrieben worden ist, von solcher geistigen Haltung und solchem historischen Bewusstsein allenfalls als geduldeten Marginalien noch etwas zu entdecken ist, dass es jedoch um die Einheit Europas schlecht bestellt ist und von europäischer Einmütigkeit schon gar nicht die Rede sein kann. Schließlich herrscht auch nicht Konsens in der dominanten Frage der Friedenssicherung, in Fragen der Währung, schon gar nicht in alledem, was einklagbare Menschenrechte sind und wie es um die möglicherweise unantastbare Menschenwürde bestellt ist.

Der Verfasser dieser Zeilen hat natürlich auch keine Antworten für alles parat, aber er ist sicher, dass sich niemand diesen Fragen entziehen darf, dem Europa eine geistige Heimat sein soll. Wohl fürchtet auch er, der Verfasser, zuweilen, dass das Jahrhundertgenie Albert Einstein recht behalten könnte mit seiner Feststellung, dass der Mensch sich Daseinsbedingungen geschaffen hat, denen er auf Grund seiner phylogenetischen Entwicklung nicht gewachsen ist. Aber er setzt doch sogleich hinzu, dass sich alle Fragen in der Frage nach einer adäquaten Bildung bündeln, in der sich die gesuchten Antworten herauskristallisieren. Und dabei kann der Verfasser sich auch wieder auf Einstein berufen, der das Fehlen einer ethischen Kultur beklagt und dem abhelfen möchte durch die Erziehung zu einem gemeinsamen ethischen Be-

wusstsein. Darüber hinaus steht Einstein ohnehin in der abendländischen Tradition, wenn er sich überzeugt hält, dass es „keinen tiefer schürfenden wissenschaftlichen Geist gibt, dem nicht eine eigentümliche Religiosität eigen ist“ (Einstein 1962, 18). Klingt hier nicht der abendländische Humanismus an, dessen Eintrübung zu den Folgen der Aufklärung gehört – und um dessen Aufklärung hier geworben wird?

Hinter der Frage steht nichts anderes als die den Leser und die Leserin nicht mehr überraschende These, dass wir den Verlust an Humanität und die Entfernung vom Geiste Europas wie andererseits den inhumanen ökonomischen Pragmatismus samt den europäischen Dissonanzen nur ausgleichen können durch eine Wiederbelebung des Humanismus, der sich einfügt in die großen Prozesse der Wissenschaft und der Technologie, die sich noch immer mehr beschleunigen, wenn anders diese Prozesse mit den menschlichen Bedürfnissen überhaupt in Einklang gebracht werden sollen. Nur der Humanismus kann den gegenwärtig dominanten Wertbegriffen eines materialistischen Denkens Bildungs- und Heilswerte an die Seite stellen. Daran besonnen mitzuwirken, ist die Aufgabe, die das um seine Existenz ringende Europa der Erwachsenenbildung als Institution Lebenslangen Lernens stellt.

Dass damit bei schlichter Bejahung der Tendenzen der Moderne unvermeidlich auch eine Berufung auf verschollene Traditionen geschehen muss, kann übrigens auch wieder unter Berufung auf Einstein geschehen, der nach dem Zeugnis Carl Friedrich von Weizsäckers kurz vor seinem Tod einer befreundeten Familie geschrieben hat: „Für uns gläubige Physiker hat die Scheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nur die Bedeutung einer wenn auch hartnäckigen Illusion.“ Man bemerke, dass er sich einen gläubigen Physiker nennt. Leider können hier nicht auch die dadurch angeregten Reflexionen über Zeit, denen nichts spezifisch Europäisches anhaftet, ausgebreitet werden. (Der Leser versuche, sich die Dimension der Zeit zu vergegenwärtigen. Vielleicht merkt er dann, dass er nur unter Zeitdruck steht, weil er mit der Zeit verlernt hat, damit umzugehen. Und vielleicht erkennt er, dass er seine Zeit erkennen muss, wenn er in andere Zeiten blicken will. Das muss an diesem Ort Randbemerkung bleiben.)

Mit Blick auf die Zeit des Humanismus wird nun aber doch noch bei der heutigen Inflation der Wörter Humanismus und Humanität zu betonen sein, dass von Humanismus nur insoweit gesprochen werden darf, als damit die europäische Bildungsbewegung gemeint ist, die mit Petrarca beginnt, in allen Ländern Europas bedeutende Repräsentanten der Gelehrtenrepublik hat und das geistige Erbe Europas bis in die Postmoderne hinein bewahrt und tradiert. Dieser Humanismus lebt aus dem Gedanken der Vorbildlichkeit der griechischen und römischen Antike und bildet ein undogmatisches christliches Menschenbild ab. Er hat eine religiöse, eine ethische und eine ästhetische Komponente. Er ist an der Entwicklung der Wissenschaft orientiert und hält den politischen Anspruch der Versöhnung und des Friedens aufrecht. Daraus entwickelt er das Programm einer allgemeinen Menschenbildung, das in der Aufklärung zum Programm einer Allgemeinbildung aller wird.

Daraus resultiert eine europäische Bildung in mehrfachem Sinn: Bildung prinzipiell für alle europäischen Gemeinschaften; Bildung von der Idee Europa aus; Bildung

an den spezifisch europäischen Denkmustern und Wertvorstellungen; Bildung mittels der europäischen Geschichte mit ihren Kontinuitäten und Spaltungen.

Diese Allgemeinbildung, die das Ingrediens der pädagogischen Institutionen zu sein hat, erhält ihre europäische Dimension, indem sie vor allem anderen drei Elemente im Blick auf ihren Gegenstand in sich aufnimmt. Sie geht aus von der individuellen Entwicklung des historischen Bewusstseins, in dem die unverzichtbaren Traditionen Europas und die darauf ruhende europäische Bildung allen Mitgliedern der Gesellschaft vergegenwärtigt werden.

Themen der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung liegt das umso näher, als der alternde Mensch in jene Lebensphase eintritt, in der er sich, einem Wort Goethes zufolge, selbst historisch wird. Im historischen Bewusstsein sucht der Mensch sich seiner Wurzeln zu vergewissern und zugleich sich als Zeitgenosse einer neuen Gegenwart zu sehen. Diese Gegenwart, die er oft nicht mehr als „seine Zeit“ erkennt, muss er verstehen, um sich der Zukunft öffnen zu können. So kreist die akademische Bildung Älterer um die historischen Geisteswissenschaften.

Damit verbindet sich das andere Element einer jeden vernünftigen Allgemeinbildung: das der Sprachbeherrschung. Das zielt nicht auf die klassischen Sprachen, die immer nur einer kleinen Gruppe zugänglich sein werden (aber auch zugänglich sein müssen). Wohl aber zielt es darauf, dass eine der europäischen Sprachen, die alle eine griechische und eine lateinische Wurzel haben, jedem Europäer zur Verfügung steht. Natürlich bleibt die Beherrschung von mindestens zwei europäischen Sprachen wünschenswert. Entscheidend aber ist und bleibt, dass nur über den gewissenhaften Zugang zur Sprache ein selbständiges Denken eingeübt werden kann und nur so die Vernunft in ihrer Kantischen Dreiheit (Vernunft, Sittlichkeit, Urteilskraft) über sich selber Klarheit gewinnt.

Schließlich ist das dritte Gebot humanistischer Allgemeinbildung die Entwicklung einer sittlichen Haltung, die ihrerseits mehrere Dimensionen hat. Diese Haltung basiert auf der der Humanität verwandten Humilitas, der Demut und Bescheidenheit also, die aus der Begrenztheit des Menschenwesens resultiert, das sich aller Allmachtsgefühle entschlagen muss. Damit verbindet sich eine „Ethik der Verantwortung“, die ebenso eindrucksvoll wie bislang leider ohne breites Echo von Hans Jonas vertreten wird. Jonas formuliert in Erweiterung der Forderung nach der Humilitas: „Da es nicht nur um das physische Überleben, sondern auch um die Unversehrtheit des Wesens (des Menschen) geht, muss die Ethik, die beides zu hüten hat, auch eine der Ehrfurcht sein.“ (Jonas 1984). Das knüpft unmittelbar an die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben Albert Schweitzers an, worin der große Theologe und Menschenfreund sagt:

„Ich habe den Mut zum Glauben an eine neue Menschheit, weil ich überzeugt bin, dass die Gesinnung der Humanität... in einer aus elementarem Denken kommenden, allgemein mitteilbaren Weltanschauung begründet ist.“ (Schweitzer 1963).

Der Bildungsphilosoph wird dem nur hinzufügen, dass es an der Zeit ist, diese Mitteilung allgemein zu machen.

Die Lehre Schweitzers knüpft an Goethes Lehre von den vier Ehrfurchten an, wie sie in der pädagogischen Provinz vor Wilhelm Meister zum Programm der Erziehung gemacht wird: „Das, worauf alles ankommt, ist – Ehrfurcht... Eine dreifache Ehrfurcht – vor dem, was über uns ist; vor dem, was unter uns ist; vor dem, was neben uns ist. Aus diesen drei entspringt die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst.“ (Goethe 1964). Sollte die Kontinuität dieser verwandten Gedankengänge, denen ähnliche hinzuzufügen wären, nicht zugleich ihre abendländische Bedeutung bestätigen, zumal auch Goethe seine Ehrfurchten in unmittelbare Beziehung zu den großen Religionen setzt? In ganz ähnlichem Sinne fragt sich Jonas, „ob wir ohne die Wiederherstellung der Kategorie des Heiligen... eine Ethik haben können, die die extremen Kräfte zügeln kann, die wir heute besitzen.“

Man sieht, auch Jonas kann nicht anders, als anzuknüpfen an den religiösen Humanismus klassischer Prägung, der nicht nur Jonas zufolge der wissenschaftlichen Aufklärung zum Opfer gefallen zu sein scheint, wiewohl Persönlichkeiten wie Carl Friedrich von Weizsäcker zum Glück auch in unserem Jahrhundert noch daran festhalten. Und Jonas muss schließlich daran anknüpfen, weil der Mensch ohne eine religiöse Dimension des Daseins als dem reinen Jenseits sich auch im Diesseits nicht mehr orientieren kann und behaupten wird.

Aus dem Text von Jonas lassen sich die Defizite des modernen Menschen herausfiltern. Dadurch verweist er auf die Erscheinungen, denen sich eine europäische Erwachsenenbildung zuwenden muss, um sich ihrer Aufgabe zu stellen. Jonas beschreibt (was hier nur aufgezählt werden kann) das Menschenbild der Gegenwart: Der Mensch hat kein Bild mehr, sondern ein Image; er hat keinen Wert mehr, sondern einen Preis; er hat nicht Ehrfurcht, sondern Furcht – vor Naturkatastrophen; er will nicht Erlösung von Schuld, sondern Befreiung von Schulden; er will nicht kosmische Ästhetik, sondern Kosmetik; er will nicht Glückseligkeit, sondern Wohlstand.

Die pädagogischen Konsequenzen aus der kulturphilosophischen Situationsbeschreibung und insbesondere aus der daraus erwachsenen Gegenüberstellung des Menschenbildes des europäischen Humanismus mit dem Menschenbild gemäß dem amerikanischen Pragmatismus im Zeitalter des Computers sind so vielfältig wie das institutionalisierte Schulwesen, in dem nichts von der klassischen Bildungsidee in toto lebendig ist. Sie können hier nicht gezogen werden, ausgenommen einige abschließende Betrachtungen zum Problem der Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang.

Allem voran sei festgestellt, dass die hier postulierte Aufgabe „Europa“ eine Erweiterung der Bildung und Ausbildung von professionellen Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern unerlässlich macht. Sie haben ein gründliches Wissen von Europa – seiner Geschichte, seiner Geistesgeschichte und seiner abendländischen Paradigmata – in ihre Arbeit der pädagogischen Planung von Lehrangeboten, Projekten, Übungen, Exkursionen einzubringen. Gewiss kann auch bei dem eigenen pädagogischen Charakter der Erwachsenenbildung, dem Status der Erwachsenen und ihrer Bildungsbedürfnisse und bei den Bedingungen des Lernens im Erwachsenenalter kein

verpflichtendes, an Abschlüssen orientiertes Curriculum entwickelt werden. Wohl aber kann ein breites Lehrangebot gemacht werden, dessen Attraktivität verdeutlicht werden muss, das aber einen mit den Lehrangeboten anderer Fachbereiche wie etwa „Gesundheit“ vergleichbaren Platz, vielleicht gar dominanten Rang einnehmen muss. Ein solches loses Curriculum müsste orientiert sein an den konsensfähigen Grundwerten, die, wie im Vorangegangenen vorgestellt, auf der Basis der humanistischen Komponenten historisches Bewusstsein, Sprachbeherrschung, Sittlichkeit zur Diskussion gestellt werden: Freiheit und Gleichheit – Frieden und Völkerrecht – Recht, Gesetz und Gerechtigkeit – Menschenrecht und Menschenwürde – Demokratie und Republikanismus – Gesellschaft und Solidarität – Kunst aus europäischer Perspektive und Ästhetik – die Ambivalenz des Fortschritts und die Naturwissenschaft – Technik und Technologie.

Über die eigene Arbeit hinaus muss die Zusammenarbeit mit den anderen europäischen Ländern auf dem Felde der Bildung – und nicht nur, wie bislang, der Ausbildung – als vordringliches Desiderat erkannt werden, um der Idee Europa gerecht zu werden und ein europäisches Bewusstsein, das diesen Namen verdient, zu entwickeln.

Es wird, wie der Leser unschwer erkannt haben wird, für eine humanistische Bildung eingetreten, die der Erwachsenenbildung des technologischen Zeitalters angemessen ist, womit Aspekte der Naturwissenschaft zu verbinden sind. Es wird ferner plädiert für die Erneuerung des klassischen Erbes im historischen Bewusstsein, soweit es in die Idee Europas zu integrieren ist. Weiterhin ist der Sprachverwüstung entgegen zu wirken und die muttersprachliche Bildung neben der fremdsprachlichen besonders zu unterstützen. Darüber hinaus ist die Ausbildung des fundamentalen Gedankens der Humanität zu fördern. Damit verbinden sich die Pflege einer religiös begründeten Ethik und schließlich die Wiedererweckung der ästhetischen Vernunft. Diese Bildung mündet in den Versuch, ein Menschenbild zu gewinnen, das den immensen Herausforderungen der neuen Zeit gewachsen ist.

Folgen wir dem Wort der Madame de Staël: „Il faut, dans ce temps moderne, avoir l'esprit européen.“

Literatur

- Block, A. (1978) (1919): Der Zusammenbruch des Humanismus, Werke Bd. II.
 Böhme, G. (2008): Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein
 Burckhardt, C. J. (1960): Europäische Konstanten, Werke Bd. 2.
 Einstein, A. (1962): Mein Weltbild. Berlin.
 Erasmus von Rotterdam (1975): Erziehung des christlichen Fürsten, Werke Bd. II.
 Friedell, E. (o.J.): Kulturgeschichte der Neuzeit.
 Goethe, J.W. (1964): Wilhelm Meisters Wanderjahre, Hamburger Ausgabe Bd. VIII.
 Jonas, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt.
 Plessner, H. (1966): Diesseits der Utopie. Frankfurt.
 Plessner, H. (1976): Die Frage nach der *conditio humana*. Frankfurt.
 Schweitzer, A. (1963): Die Lehre der Ehrfurcht vor dem Leben. München.

Politische Bildung im Kontext Europas

Bildungstheoretische und bildungsprogrammatische Schwerpunkte

Christine Zeuner

Zusammenfassung

Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick über bildungstheoretische und bildungsprogrammatische Ansätze zur politischen Bildung im Kontext Europas zu geben. Dabei geht es zum einen um die Entfaltung des bildungspolitischen Diskurses, bezogen auf die „aktive Bürgerschaft/active citizenship“, eine der Zielsetzungen der EU-Konzepte zum lebenslangen Lernen seit der Jahrtausendwende. Zum anderen wird vor dem Hintergrund der Debatten um „Active Citizenship“ diskutiert, inwiefern Ansätze der „Education for Citizenship“ zur Entwicklung einer europäischen Identität der Bevölkerung beitragen können, um ein gemeinsames Verständnis für ein geeintes Europa zu entwickeln, das über rein ökonomische Perspektiven und Zielsetzungen hinausgeht.

Zum Kontext der aktuellen Diskussion

Das Jahr 2013 wurde von der Europäischen Kommission zum „Europäischen Jahr der Bürgerinnen und Bürger“ erklärt („European Year of Citizens“, vgl. europa.eu/citizens-2013/de/home; vgl. European Commission 2013), nachdem der Europarat 2005 das „European Year of Citizenship through Education“ und 2008 das Jahr des „Intercultural Dialogue“ ausgerufen hat. „Bürgerkompetenz“ und die Entwicklung eines europäischen Zugehörigkeitsgefühls wurde von 2007 bis 2013 durch das Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ der Europäischen Kommission (Europäische Kommission 2007) und 2011 durch das „Europäische Jahr der Freiwilligkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft“ gefördert.

Hintergrund der erneuten Initiative ist die Europawahl im Jahr 2014. Die der europäischen Bevölkerung nachgesagte Europamüdigkeit soll durch Veranstaltungen überwunden werden, in denen zur aktiven Beteiligung an europäischen Entscheidungsprozessen angeregt wird und Wege der Einflussnahme aufgezeigt werden. Das „European Year of Citizens“ ist als eine erneute EU-weit angelegte Kampagne der politischen Bildung oder „Education for Citizenship“ zu verstehen. Sie zielt darauf,

die Integration Europas zu unterstützen und bei der Bevölkerung eine positive Grundstimmung gegenüber Europa zu erzeugen, entsprechend den Grundsätzen des Vertrags von Amsterdam von 1997. 1998 definierte die Europäische Kommission eine Idee von Citizenship, die, hinausgehend über Wissensaneignung von politischen Strukturen und Prozessen, auf Identifikation mit dem Projekt Europa zielt:

„(...) This implies that a more holistic conception of citizenship is more appropriate to modern European society, which can incorporate legal, political and social elements as well as working critically with a foundation of diverse and overlapping values and identities. (...) The practice of active citizenship is thus focused on the process of critical reflection, and is not automatically prestructured by a fixed list of norms and values.“ (European Commission 1998, 11)

Citizenship Education soll also Verständnis dafür wecken, dass die Bürgerinnen und Bürger selbst die EU gestalten können. Dieser Anspruch ist seit der Zuschreibung der Unionsbürgerschaft im Maastrichter Vertrag von 1993 nicht neu. Ebenso wenig wie die geringe Beteiligung der Bevölkerung an den politischen Prozessen der EU und die gleichzeitigen Klagen darüber. Vielmehr trifft für Europa zu, was der Soziologe Oskar Negt in Bezug auf die Weiterentwicklung der Demokratie in Deutschland betonte: *„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2012a, 13, Hervorhebung im Original, C.Z.).

Gleiches gilt für die Integration Europas. Auch die Zugehörigkeit zu Europa muss von jeder Generation neu gelernt werden. Ihr Ursprung als Wirtschaftsgemeinschaft und ihre allmähliche Entwicklung in Richtung einer politischen und sozialen Union, die sich auf gemeinsame Werte wie „die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit, und die Wahrung der Menschenrechte“ beruft (vgl. Europäische Union 2010, Art. 2), ist in Bezug auf die Vermittlung ein unabgeschlossenes Projekt.

Schwierigkeiten liegen in der ständig erforderlichen Integration neuer Mitglieder, in den unterschiedlichen Interessen, die mit der Mitgliedschaft in der EU verbunden werden sowie, in den letzten fünf Jahren, in den Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise. Sie hat die Mitgliedstaaten in unterschiedlicher Weise betroffen, Konkurrenz und Misstrauen zwischen Staaten erzeugt und die ohnehin bestehende Europaskepsis vieler Menschen weiter genährt. Ein „Europäisches Jahr der Bürgerinnen und Bürger“ beinhaltet also mehr als Symbolik. Es soll zum Verständnis und zur Akzeptanz Europas beitragen und damit auch aufklärend gegen zunehmende antieuropäische Tendenzen wirken.

Aus der Sicht der EU beruht das Misstrauen der Bevölkerung gegenüber der EU einerseits auf dem geringen Wissen über Strukturen und Entscheidungswege der EU, sowie auf den widersprüchlichen Erfahrungen mit den Auswirkungen der europäischen Politik. Andererseits ist das Denken weitgehend nationalstaatlich geprägt, wober auch die Interessen an die EU definiert werden. Dies führt dazu, dass die EU

nicht immer als die übergeordnete, richtungsweisende Instanz mit weitgehenden Befugnissen akzeptiert wird, die ihr durch diverse Verträge zuerkannt wurden. Dieses Dilemma wird von Ulrich Beck und Edgar Grande folgendermaßen charakterisiert:

„Europa ist kein fixierter und konservierter Zustand. Europa ist ein anderes Wort für variable Geometrie, variable nationale Interessen, variable Betroffenheit, variable Innen- und Außenverhältnisse, variable Staatlichkeit, variable Identität. Das gilt auch für den institutionellen Kern der Europäisierung, die EU. In einer ersten Annäherung lässt sich die EU nur als Gegenbild einer statischen staatlichen Ordnung begreifen. Die EU ist ein *institutionalisiertes Mehr und Weiter*, sie ist auf Bewegung angelegt, auf einen Innen und Außen übergreifenden und verflechtenden Prozess.“ (Beck/Grande 2004, 16; Hervorhebung im Original, C. Z.)

Es ist bisher kaum gelungen zu vermitteln, welche langfristigen Vorteile die EU als supranationales Staatenkonglomerat für die Einzelstaaten und die Menschen haben kann. Dabei geht es nicht nur um wirtschaftliche Vorteile – die durch die anhaltende Krise für viele Mitgliedstaaten tatsächlich zweifelhaft erscheinen –, sondern auch um politische und soziale Errungenschaften. Dieser Kontext beeinflusst Wahrnehmungen und Einschätzungen über Europa erheblich. Er ist auch Hintergrund für Bemühungen der EU, mithilfe bildungspolitischer Maßnahmen die Akzeptanz für Europa bei der Bevölkerung zu erhöhen und den Integrationsprozess zu unterstützen. Ziel ist es, Europa nicht nur – wie in den Anfängen der EWG – als Wirtschaftsgemeinschaft zu begreifen, sondern als einen gemeinsam zu gestaltenden politischen, sozialen und kulturellen Raum. Europa soll von einer europäischen Identität getragen werden, um stabile politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Strukturen zu schaffen, die allen Mitgliedstaaten nützen.

Im folgenden Beitrag werde ich zunächst Grundzüge der europäischen Bildungspolitik, bezogen auf die politische Bildung bzw. „Citizenship Education“ darstellen. In einem zweiten Schritt werde ich fragen, inwiefern Citizenship Education geeignet ist, die Entwicklung europäischer Identität zu unterstützen, die von der Bevölkerung der Mitgliedstaaten komplementär zur individuellen und nationalen Identität verstanden wird. Denn, so meine These, die EU wird als supranationales, den Mitgliederstaaten übergeordnetes Staatenkonglomerat nur dann von der Bevölkerung akzeptiert werden und Bestand haben, wenn durch die Entwicklung eines kollektiven Bewusstseins gemeinsame, tragfähige Zielsetzungen und Wertvorstellungen für Europa definiert werden.

Ausgangspunkt: Die Krise in Europa und die Frage des Zusammenhalts

Europa befindet sich seit 2008 in einer anhaltenden Finanz- und Wirtschaftskrise, die die Mitgliedstaaten in unterschiedlichem Maße trifft und deren Auswirkungen und Konsequenzen bislang nicht absehbar sind. Neben der Finanz- und Wirtschaftskrise

ist aber auch eine politische, institutionelle und soziale Krise zu konstatieren, deren Folgen ebenfalls unkalkulierbar sind (vgl. Guérot 2013, 4).

Die Finanzkrise verdeutlicht zudem tiefergehende Probleme der EU: Die Auswirkungen der schon seit längerem thematisierten politischen Krise der EU wurden durch das Handeln der Kommission und der EZB in den letzten fünf Jahren wesentlich offensichtlicher. Die Klage über das Demokratiedefizit der Europäischen Union ist nicht neu (vgl. Eppler 2013, 32). Zwar verfügt die Union mit dem Europäischen Parlament für die Bürger und dem Ministerrat für die Regierungen der Mitgliedstaaten über mandatierte Eingriffsmöglichkeiten (vgl. Europäische Union 2010, Art. 10). Trotzdem ist eine Kontrolle der EU-Kommission schwierig, was als grundlegendes, strukturelles Konstruktionsproblem der EU gewertet wird (vgl. Oeter 2009).

Mit der Verabschiedung des Weißbuchs „Europäisches Regieren“ im Jahr 2001 trägt die EU dem Problem der fehlenden Akzeptanz europäischer Politik auf unterschiedliche Weise Rechnung (Kommission der EG 2001). So wurde anerkannt, dass neben den Regierungen und der Wirtschaft auch der Zivilgesellschaft bei der Gestaltung der EU eine wichtige Rolle zukommt. Das Weißbuch definiert fünf Grundsätze „guten Regierens“: Offenheit, Partizipation, Verantwortlichkeit, Effektivität und Kohärenz sollen eine stärkere Einbindung der Zivilgesellschaft und der Bevölkerung in politische Prozesse und Entscheidungen bewirken (Kommission 2001, 13). Auch, damit sich die Bevölkerung stärker mit der Europäischen Union identifiziert, sie nicht nur als politische Institution wahrnimmt, sondern als einen „transnationalen Raum“, für den sie ein emotionales Zugehörigkeitsgefühl entwickelt (ebd.).

Allerdings präsentiert sich Europa der Bevölkerung durchaus ambivalent: Auf der einen Seite hat der Einigungs- und Integrationsprozess zu einer langen Periode des Friedens, der Durchsetzung von Demokratie und Menschenrechten geführt, gepaart mit Freizügigkeit und freiem Warenwirtschaftsverkehr. Dies führte für viele Menschen zur Anhebung des Lebensstandards und damit der Lebensqualität. Diesen Vorteilen stehen auf der anderen Seite z. B. ein Verlust an nationalstaatlicher Autonomie in einigen Politikbereichen und eine Vereinheitlichung und damit teilweise Absenkung von Sozial- und Umweltstandards durch eine zunehmende Liberalisierung der Märkte gegenüber (vgl. Lübke-Wolf 2009). Ein Dilemma, das auch die EU-Kommission erkannt hat und dem durch Aufklärung begegnet werden soll, unter anderem durch das „Europäische Jahr der Bürgerinnen und Bürger.“

Politische Bildung in Europa als bildungspolitisches Handlungsfeld

Die Bildungspolitik in der Europäischen Union ist, verglichen mit Bereichen wie Wirtschafts-, Sozial- sowie Außen- und Sicherheitspolitik eher unregelt und wenig sichtbar für die Öffentlichkeit (vgl. Schmidt/Schünemann 2009). Die Geschichte der EU, von der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS, gegr. 1951) bis zur Gründung der EU 2007 (Vertrag von Lissabon, ratifiziert 2009), beruht im Wesentlichen auf wirtschaftlichen Interessen. So hob der Europäische Rat in seinen Schlussfolgerungen einer Sondersitzung im März 2000 das strategische Ziel hervor, die EU bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten

Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, Kap. 5). Zwar wurden mit dem Maastrichter Vertrag von 1993 und den nachfolgenden Verträgen von Amsterdam (1997), Nizza (2001) und Lissabon (2007) neben wirtschaftlichen Aspekten auch politische, soziale und kulturelle Zielsetzungen definiert, sie bleiben aber eher im Hintergrund.

Ausgangspunkt einer intensiven Diskussion über die zukünftig zu verfolgenden Ziele einer europäischen Bildungspolitik war das im Jahr 2000 veröffentlichte „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der EG 2000), dem zahlreiche Dokumente folgten (vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2007). Das Memorandum forderte nicht nur ökonomisch verwertbare Wissensaneignung, vielmehr wurde der Bildungsbegriff erweitert. So steht neben der Forderung, Basisqualifikationen zu vermitteln, in die Humanressourcen zu investieren, Lehr- und Lernmethoden zu verbessern und Gelerntes zu zertifizieren, auch der Anspruch zur „Ermutigung und Befähigung der Menschen zur noch aktiveren Mitwirkung an allen Bereichen des modernen öffentlichen Lebens, vor allem am sozialen und politischen Leben auf allen Ebenen des Gemeinwesens, auch auf europäischer Ebene“ (Kommission der EG 2000, 5). Dies spiegelt die Forderungen, die bereits 1998 in einem Dokument der EU-Kommission zur „active citizenship“ formuliert wurden, das aber nicht breit rezipiert wurde und weitgehend unbekannt blieb (European Commission 1998).

Die Dokumente zeigen, dass Citizenship Education als Bildungsprozess verstanden wird, der einerseits auf die Aneignung und Vermittlung von Wissen über politische Zusammenhänge das Ziel politischer Partizipationsfähigkeit verfolgt. Andererseits wird die Entfaltung politischen Bewusstseins und Urteilsvermögens gefordert, im Hinblick auf gesellschaftliche Interessen im Verhältnis zu subjektiven, objektiven und fremden Interessen. Ein solcher, der Aufklärung verpflichteter Ansatz politischer Bildung verdeutlicht die wechselseitige Abhängigkeit zwischen subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten, Handlungsspielräumen und Veränderungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Zeuner 2010).

In Folge des Memorandums wurden von der EU verschiedene Konkretisierungsvorschläge erarbeitet, bis hin zu den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ (Kommission der EG 2005). Dort wird unter anderem die Notwendigkeit der Entwicklung von „interpersonellen, interkulturellen, sozialen und Bürgerkompetenzen“ betont (Kommission der EG 2005, 15). Diese Kompetenzen sollen es den Bürger/innen ermöglichen,

„...in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften. (...) Bürgerkompetenz rüstet den einzelnen dafür, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung“ (ebd., 20).

Dieser Anspruch wurde in der Entschließung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein „Aktionsprogramm im Bereich Lebenslanges Lernen“ vom 15. November 2006 (Europäisches Parlament 2006) wieder aufgegriffen, indem der Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen und aktiver EU-Bürgerschaft herausgestellt wird. Zur Sprache kommt in Ziel d) die Stärkung der aktiven Bürgerschaft durch lebenslanges Lernen. Ziel i) betont die „Stärkung der Rolle des lebenslangen Lernens bei der Entwicklung eines europäischen Bürgersinns auf der Grundlage der Sensibilisierung für Menschenrechte und Demokratie und deren Achtung sowie bei der Förderung von Toleranz und Respekt für andere Menschen und Kulturen“ (Europäisches Parlament 2006, 49).

Zur Erreichung dieser Zielsetzung wurden seit 2000 unterschiedliche Aktivitäten entfaltet, um die politische und kulturelle Integration der europäischen Bevölkerung und auch ihre Identifikation mit dem Projekt Europa zu fördern (vgl. Milana/Tarozzi 2013; Becker 2012). Nach 1992 wurden viele Programme durch die EU finanziert, die Bildung und Qualifikation der EU-Bürger/innen unterstützen sollten, Programme wie Grundtvig schlossen ausdrücklich Fördermöglichkeiten im Bereich der politischen Bildung mit ein (vgl. Chisholm 2009).

Eine umfassende empirische Erhebung zur Praxis der politischen Bildung bzw. Citizenship Education im Kontext Europas existiert bisher nicht (vgl. Becker 2012). Wichtigste Akteure sind die Europäische Union und der Europäische Rat, aber auch Nichtregierungsorganisationen wie die EAEA¹ oder Netzwerke wie DARE² und Infonet³ nehmen Einfluss durch Aktion und Information. Die letztgenannten sind zudem Anbieter politischer Bildung mit thematischem Bezug zu Europa.

2005 und 2007 hat die EU Erhebungen in Auftrag gegeben, die Aufschluss geben über Stand und Perspektiven von Active Citizenship und die Rolle, die Citizenship Education bei ihrer Entwicklung spielt. Dabei handelt es sich nicht um empirische, umfassende Bestandsaufnahmen der Angebote zu Citizenship Education in den Staaten der Europäischen Union.

Die Untersuchung von Regioplan (2005) zielt als Sekundärdatenanalyse existierender europäischer und internationaler Erhebungen zu Citizenship und Citizenship Education darauf ab, Aussagen über sinnvolle Formen der Förderung von Active Citizenship für alle Altersgruppen zu generieren (vgl. Regioplan 2005, S. 51). Es werden sieben Indikatoren⁴ festgelegt, die Handlungsbereiche von aktiver Bürgerschaft zeigen sowie fünf Indikatoren – Wissen (knowledge), Einstellungen (attitudes), Werte (values), Fertigkeiten (skills) und Lernkultur (culture of education) (Regioplan 2005, III) –, deren Aneignung und Entwicklung für Active Citizenship nach Ansicht der AutorInnen der Studie grundlegend ist.

Deutlich wird in der Diskussion der Ergebnisse, dass eines der Hauptprobleme darin besteht, einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Aneignung bestimmter Wissensgebiete in Citizenship Education-Veranstaltungen und daraus resultierendem politischen Handeln nachzuweisen (ebd., 138). Die Studie gibt Empfehlungen für den Aufbau von Monitoring-Prozessen, mithilfe derer regelmäßig der Zusammenhang zwischen politischer Bildung und politischem Handeln auf EU-Ebene gemessen werden könnte. Vorgeschlagen wird entweder, in einem Vier-Jahres-Rhyth-

mus Sekundärdatenanalysen durchzuführen, die im Sinne einer Längsschnittstudie regelmäßig vergleichbare Erhebungen erlauben (ebd., 142), oder ein neues Programm zum Monitoring aufzubauen, das genau auf die Informationsbedürfnisse der EU zugeschnitten wird (ebd., 143 ff.). Im Vordergrund würden Erhebungen der Alterskohorte der 16- bis 17-Jährigen stehen, ergänzt durch Befragungen von Erwachsenen im Rahmen des Adult Education Survey, um Langezeitwirkungen zu erforschen (ebd., 149).

Für die Erhebung der GHK (2007) wurden 57 „best-practice“ Beispiele zu Aktivitäten und Projekten im Rahmen von Active Citizenship in Europa ausgewählt, von denen zehn in Fallstudien vertieft wurden (GHK 2007, S. 14). Die Beispiele zeigen unterschiedliche Zugänge, Zielgruppen, Methoden, Themen und Zielsetzungen. Wichtigstes Ergebnis der Analyse ist, dass die Teilnehmenden v. a. nach Abschluss einer Maßnahme/eines Projekts begannen, aktiv gesellschaftlich zu handeln, wenn die Maßnahmen selbst bereits Aktivität forderten und neben der Vermittlung von Wissen der Handlungstransfer von Beginn an eine wichtige Rolle spielte. Als weitere wichtige Erfolgsfaktoren für Projekte wurden definiert: Inhaltliche Planung unter Einbeziehung der Adressaten; ziel- und inhaltsorientierte methodische Planung und Durchführung; transparentes Projektmanagement; je nach Größe des Projekts Einbeziehung von Partnern; „Government“-Strategien und Einbezug der betroffenen politischen Ebenen; Strategien zur nachhaltigen Wirkung sollten von Beginn an berücksichtigt werden (GHK 2007, 4 f.). In der Studie ging es nicht um eine repräsentative Erhebung aller Aktivitäten in Europa zur Citizenship Education, vielmehr weisen die Autor/innen auf Folgendes hin:

„The sample is used for the more general purpose of identifying and illustrating common strands and patterns in active citizenship education in a variety of contexts. It is aimed to be both analytical, including a qualitative and quantitative analysis of the most interesting characteristics of the practices, and descriptive, highlighting successful approaches that made active citizenship education work.“ (GHK 2007, 17)

Dieses Zitat hebt grundlegende Probleme bei der Beschäftigung mit Active Citizenship und Citizenship Education hervor: Das organisierte Angebot ist vielfältig und unübersichtlich, die Akteure sind nicht alle bekannt, Graswurzelbewegungen spielen ebenso eine Rolle wie die Unterstützung von NGOs, zivilgesellschaftlichen Gruppen, Vereinen usw. Dies ist vermutlich auch der Grund, warum neuere, umfassende empirische Erhebungen zu dem Thema nicht vorliegen.⁵

Politische Bildung: *über*Europa oder *für*Europa?

Wenn man die unterschiedlichen Aktionen und Ansätze der europäischen Politik zur Entwicklung „aktiver Bürgerschaft“ in ihrer Chronologie genauer analysiert fällt auf, dass häufig Fragen zur Wissensvermittlung in den drei Dimensionen von Politik „polity“ (die institutionelle Form), „politics“ (der prozessuale Verlauf) und „policy“ (der

normative Inhalt) im Mittelpunkt stehen. Diese zielen darauf, als politische Bildung *über* Europa die Entwicklung politischer Handlungs- und Partizipationsfähigkeit zu unterstützen.

Allerdings ist der prozedurale und handlungsorientierte Ansatz nicht der einzige. Bereits 1998 hatte die EU einen erweiterten Begriff von Citizenship entwickelt, der über die Definition eines Rechte- und Pflichtenkatalogs bezogen auf die Unionsbürgerschaft hinausgeht.

„Until recently, the concept of citizenship has been more commonly understood in rather static and institutionally dominated terms: being a citizen was primarily a question of the legalities of entitlements and their political expression in democratic polities. The dimensions of identity and inclusion seemed to present few problems for the realisation of citizenship, in that European societies were understood to be essentially homogeneous in ethnic, cultural and linguistic terms — the presence of minorities notwithstanding. Internal difference and diversity may have been registered, but the dominance of majority ‚national‘ ethnicity, culture and language remained largely unquestioned.“ (European Commission 1998, 10)

Die Erkenntnis, dass die EU nicht nur eine übergeordnete politische Einheit darstellt, sondern dass das Zusammenleben auch von der Erfahrung gesellschaftlicher, kultureller und sozialer Diversität geprägt ist, die anerkannt und gleichzeitig gelebt werden muss, führte zu einer neuen Auffassung von Citizenship, die als Dreiklang charakterisiert wird:

„The concept of active citizenship ultimately speaks to the extent to which individuals and groups feel a sense of attachment to the societies and communities to which they theoretically belong, and is therefore closely related to the promotion of social inclusion and cohesion as well as to matters of identity and values. *These are the affective dimensions of active citizenship.* At the same time, people need a basis of information and knowledge upon which they can take action, and to do so with some confidence; *this is the cognitive dimension of active citizenship.* Finally, practising citizenship is about taking action of some kind, and this is above all a matter of gaining experience in doing so: *the pragmatic dimension of active citizenship.*“ (European Commission 1998, 10 ; Hervorhebungen: C. Z.)

Besonders die Anerkennung der affektiven Dimension von Citizenship ist der Bezugspunkt für aktuelle Diskussionen um die Entwicklung einer europäischen Identität, die als komplementäre Ergänzung zur jeweiligen nationalen Identität verstanden wird und als Ausdruck einer besonderen kollektiven Identität (vgl. Zeuner 2006; Kaina 2009; Wulf 2011; Schick 2012).

Diese Idee hat auf verschiedenen Ebenen – bildungsprogrammatisch und in Ansätzen auch in der Bildungspraxis – größeren Einfluss gewonnen und geht in ihrem Gehalt über Wissensvermittlung hinaus. Es geht um eine Bildung *für* Europa, die stärker auf grundlegende gemeinsame Werte rekurriert, wie sie im Vertrag von Lissabon und besonders in der Charta der Grundrechte der EU festgelegt wurden. In diesem Sinn ist sie normativ, es werden Werte wie Demokratie, Menschenrechte, Freiheit und Gleichheit zugrundegelegt, ergänzt durch den Anspruch der Anerkennung von Diversität.

Mit der Idee der Annahme einer europäischen Identität wird ein Konzept der Entwicklung multipler Identitäten verfolgt, die es Menschen ermöglichen, ihre vielfältigen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Rollen, die durch die Unionsbürgerschaft erweitert werden, aktiv zu entfalten und zu reflektieren. Es geht darum, ein Bewusstsein für das „Andere“, das „Fremde“ in Relation zum Selbst zu entwickeln. Erst die Wahrnehmung von „Alterität“ (Wulf 2011, 21) ermöglicht dem Subjekt, eine Angleichung an den Anderen und damit auch interkulturelles Verständnis zu entwickeln. „Mehr denn je müssen Bildungsprozesse für Erfahrungen von Alterität geöffnet werden und muss kulturelle Diversität als eine konstitutive Bedingung von Bildung als interkultureller Bildung im Rahmen europäischer Bürgerschaft begriffen werden“ (Wulf 2011, 25).

Mehr noch als bei der Übernahme einer nationalen Identität durch die Bürgerinnen und Bürger eines Staates erfordert die Annahme einer europäischen Identität die Akzeptanz und bewusste Annahme verschiedener Identitäten, die bestimmt sind durch nationale, regionale, religiöse oder ethnische Zugehörigkeit. Wird eine europäische Identität komplementär zur nationalen Identität angenommen, kann sie auch eine Bereicherung für den Einzelnen und die Staaten bedeuten (vgl. Zeuner 2006).

Resümee: Die Rolle der politischen Bildung in einem vereinten Europa

Ziel des Beitrags war es, einen Überblick zum Stand der Diskussion zur politischen Bildung im Kontext Europas auf bildungsprogrammatischer und bildungstheoretischer Ebene zu geben. Citizenship Education wird als ein bildungspraktischer Ansatz gesehen, die Integration der Bürgerinnen und Bürger in die EU zu unterstützen und die Akzeptanz der EU zu erhöhen. Die Analyse bildungspolitischer Dokumente der EU zeigt, dass auf europäischer Ebene eine intensive Debatte zu dem Thema geführt wird. Es wird aber auch deutlich, dass weder umfassende Erhebungen zu Konzeptionen und Angeboten zu Citizenship Education vorliegen, noch aktuelle Forschungsergebnisse zum Erfolg und Transfer der verschiedenen Maßnahmen und Initiativen. – Die erwähnten Untersuchungen definieren allgemeine Erfolgskriterien für Citizenship Education (Regioplan) bzw. stellen „best practice“-Ansätze modellhaft vor (GHK), sie spiegeln aber kein umfassendes Bild der Angebotslandschaft zu Citizenship Education in Europa.

Die Dokumente geben in erster Linie die Überzeugung der Europäischen Kommission wider, Citizenship Education als erfolgsversprechenden Ansatz zu werten, „active citizenship“ der europäischen Bürger/innen zu unterstützen und damit auch

die Entwicklung einer politischen und kulturellen Identität mit Europa zu fördern. Damit soll zur Integration und gegenseitigem Verständnis beigetragen werden und so zur Akzeptanz und langfristigen Stabilität Europas – ungeachtet aktueller Krisen.

„Versteht man Demokratie nicht als ein bloßes Regelsystem, das ein für alle Mal gelernt und beachtet wird, sondern als eine Lebensform, dann ist politische Bildung, die verschiedene Bauelemente wie Orientieren, Wissen, Lernen, Erfahren und Urteilkraft miteinander verknüpft, substanzielle Grundlage einer zivilen Gesellschaftsordnung. Es liegt auf der Hand, dass bei einem so schwierigen Einigungsprozess wie dem Europas, der die eigentümlichen Traditionen und die Souveränitätsrechte sehr verschiedener Nationen antastet, die Bildung politischer Urteilkraft zentrales Medium einer friedlichen und solidarischen Kommunikation zwischen den Menschen sein muss.“ (Negt 2012b, S. 61; Hervorhebung im Original, C. Z.)

Anmerkungen

- 1 „European Association for the Education of Adults“, www.eaea.org
- 2 „Democracy and Human Rights Education in Europe“, www.dare-network.eu
- 3 „European Infonet Adult Education“, www.infonet-ae.eu
- 4 Diese sind: „Voluntary work in organisations and networks; organising activities for the community; vote in elections; participation in political parties; participation in interest groups; participation in forms of peaceful protest; participation in public debate.“ (Regioplan 2005, II)
- 5 Der Bericht „Citizenship Education in Europe“, den die „Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2012 veröffentlicht hat, setzt sich mit Citizenship Education in der Schule auseinander. Dabei geht es um Curricula, Partizipation von Schülern und Eltern, Governance-Strukturen, Lehrerbildung und Monitoring (vgl. EACEA/Eurydice 2012).

Literatur

- Beck, U./Grande, E. (2004): Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der zweiten Moderne. Frankfurt a. Main.
- Becker, H. (2012): Politische Bildung in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 62, 46-47, S. 16-22.
- Chisholm, L. (2009): „Bildung in Europa“. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 233-247.
- EACEA/Eurydice (2012): „Citizenship Education in Europe.“ Brussels: Eurydice. Doi: 10.2797/83012. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (Abruf: 17.09.2013)
- Eppler, A. (2013): Legitimation durch interparlamentarische Zusammenarbeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte Jg. 63, 6-7, S. 30-36.
- Europäische Kommission (2007): Programmleitfaden – Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger zur Förderung einer aktiven europäischen Bürgerschaft“ (2007-2013). Brüssel. eacea.ec.europa.eu/citizenship/guide/documents/programme_guide_de.pdf (Abruf: 17.09.2013)

- Europäische Union (2010): Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Union 53. Jahrgang, C 83, 30. März 2010. bookshop.europa.eu/-is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/-/EUR/View Publication-Start?PublicationKey=FXAC10083 (Abruf: 17.09.2013)
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 23. und 24. März 2000. SN100/00 www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm (Abruf: 17.09.2013)
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2006): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union L 327/45 vom 24.11.2006. eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:DE:PDF (Abruf: 17.09.2013)
- European Commission (1998): „Education and active citizenship in the European Union“. Luxemburg: Office for Official Publications for the European Communities. bookshop.europa.eu/en/education-and-active-citizenship-in-the-european-union-pbC21698675/ (Abruf: 17.09.2013)
- European Commission (2013): EU Citizenship Report 2013. EU citizens: your rights, your future. Brussels. bookshop.europa.eu/de/bericht-ueber-die-unionsbuergerschaft-2013-pbDS3013592/?CatalogCategoryID=_kaep2OwrVMAAAE8WAtiz3EK (Abruf: 17.09.2013)
- GHK (2007): „Study on Active Citizenship Education“. Final Report. February 2007. ec.europa.eu/education/more-information/doc/activecit_en.pdf (Abruf: 17.09.2013)
- Guérot, U. (2013): Zukunft der europäischen Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jg. 63, 6-7, S. 3-10.
- Kaina, V. (2009): Wir in Europa. Kollektive Identität und Demokratie in der Europäischen Union. Wiesbaden.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30. Oktober 2000. www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Abruf: 17.09.2013)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Europäisches Regieren – Ein Weißbuch. (Kom 2001/428 endg.). Brüssel 27.7.2001. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0428de01.pdf (17.09.2013)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. (Kom 2005/548 endg.). Brüssel 10. November 2005. ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (Abruf: 17.09.2013).
- Lübbe-Wolf, G. (2009): Die Internationalisierung der Politik und der Machtverlust der Parlamente. In: Brunkhorst, H. (Hrsg.): Demokratie in der Weltgesellschaft. Soziale Welt. Sonderband 18, Baden-Baden, S. 127-142.
- Milana, M./Tarozzi, M. (2013): It's about us! Reflections on Education for Active Citizenship within the European Union. In: LInE. Lifelong Learning in Europe, 2, 2013. www.lline.fi/en/article/research/22013d/it-s-about-us-reflections-on-education-for-active-citizenship-within-the-european-union (Abruf: 17.09.2013)
- Negt, O. (2012a): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen.
- Negt, O. (2012b): Gesellschaftsentwurf Europa. Göttingen.
- Oeter, S. (2009): Die Europäische Union zwischen organisierter Verantwortungslosigkeit und föderaler Konkordanzdemokratie. In: Brunkhorst, H. (Hrsg.): Demokratie in der Weltgesellschaft. Soziale Welt. Sonderband 18. Baden-Baden, S. 405-435.
- Regioplan (2005): Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Final report. Publication No. 1261d. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek ec.europa.eu/education/more-information/doc/citizenship_en.pdf (Abruf: 17.09.2013)

- Schick, S. (2012): Kann man eine neue europäische Identität schaffen? Eine Beschreibung EU-initiiert bildungspolitischer Versuche und deren Umsetzungen in Deutschland und Spanien. Marburg.
- Schmidt, S./Schünemann W. J. (2009): Europäische Union. Eine Einführung Europa. Baden-Baden.
- Schreiber-Barsch, S./Zeuner, C. (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 686-703.
- Wulf, C. (2011): Bildung für eine europäische Bürgerschaft: eine interkulturelle Aufgabe. In: Delory-Momberger, C./Gebauer, G./Krüger-Potratz, M./Montandon, C./Wulf, C. (Hrsg.): Europäische Bürgerschaft in Bewegung. Münster, S. 13-26.
- Zeuner, C. (2006): Citizenship Education – Brücke zu einer europäischen Identität? In: Tertium Comparationes 12, 1), S. 73-97.
- Zeuner, C. (2010): Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60, 4, S. 305-314.

Deutsch-französische Bildungsinitiativen aus biographischer Perspektive

Birte Eglöff

Zusammenfassung

Welchen Beitrag leistet politische Jugendbildungsarbeit im Kontext europäischer Verständigung? Der folgende Artikel beleuchtet diese Frage beispielhaft anhand von Bildungsinitiativen, die das Deutsch-Französische Jugendwerk seit nunmehr 50 Jahren gestaltet. Grundlage der Ausführungen ist ein deutsch-französisches Forschungsprojekt, das sich mit der Frage nach biographischen Auswirkungen und Bedeutungen interkultureller Begegnungen beschäftigt. Kurze Ausschnitte aus drei verschiedenen Interviews zeigen die Angebotsvielfalt des Deutsch-Französischen Jugendwerks als einem Akteur im Feld der politischen Bildung in Europa auf. Zugleich machen sie deutlich, inwiefern die Teilnahme an solchen Programmen sowohl individuell als auch gesellschaftlich zukunftsweisend sein kann.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk als Akteur politischer Bildung

Als im Juli 2013 das 50-jährige Bestehen des Deutsch-Französischen Jugendwerks mit einer „Grande fête populär“ in Paris ausgelassen gefeiert wurde, stand eine Organisation der außerschulischen Jugendbildung im Mittelpunkt, der im europäischen Annäherungs- und Verständigungsprozess nach dem Zweiten Weltkrieg eine wichtige Rolle zugesprochen wird. Die Arbeit des Jugendwerks gilt als so erfolgreich, dass ihr im Hinblick auf etliche Konfliktherde der Welt (z. B. im Nahen Osten) inzwischen sogar eine Vorbildfunktion zugewiesen wird (vgl. Seidendorf 2012).

Gegründet im Rahmen des 1963 unterzeichneten deutsch-französischen Freundschaftsvertrages („Elysée-Vertrag“), in dem sich beide Nationen zur Zusammenarbeit in zentralen Bereichen (z. B. der Außen- und Sicherheitspolitik) verpflichteten,¹ richtete sich das Deutsch-Französische Jugendwerk (im Folgenden: DFJW) mit seiner Grundidee explizit an die Jugend beider Länder. Denn diese galt den beiden Protagonisten des Vertragswerks, dem damaligen französischen Präsidenten Charles de Gaulle und dem damaligen deutschen Bundeskanzler Konrad Adenauer, als Hoffnungsträger eines zukünftig friedlichen Zusammenlebens nicht nur zwischen

Deutschland und Frankreich, sondern zwischen allen europäischen Nationen und Völkern. Entsprechend formuliert das DFJW in seiner Selbstdarstellung u. a. als Ziele seiner Aktivitäten nicht nur die Vermittlung von Kultur und Sprache des jeweils anderen Landes und damit allgemein die Förderung interkultureller Kompetenzen durch die Vertiefung der Beziehungen zwischen Schüler/inne/n, Studierenden, und jungen Berufstätigen beider Länder. Auch die Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen für Europa“, die „Stärkung gemeinsamer Projekte für bürgerschaftliches Engagement“ sowie die „Sensibilisierung für die besondere Verantwortung Deutschlands und Frankreichs in Europa“ werden explizit erwähnt.²

Lernen durch Begegnung – so lässt sich in aller Kürze das pädagogische Konzept des DFJW skizzieren, welches in den vergangenen fünf Jahrzehnten in enger Kooperation mit zahlreichen Akteuren aus dem Kultur- und (Jugend-)Bildungsbereich (Schulen und Ausbildungszentren, Universitäten und Hochschulen, (Sport-)Vereine, Jugendhäuser und Jugendhilfeträger usw.) in Form von Austausch und Begegnungen umgesetzt worden ist.³ Das DFJW folgt damit einem wichtigen Prinzip der Pädagogik, das sich in vielen Bereichen und Settings der Erwachsenenbildung wie der außerschulischen Jugendbildung, insbesondere zu interkulturellen, interreligiösen oder intergenerationellen Themen wieder findet. Es blickt dabei auf eine gewisse Tradition zurück: So kann man die ab dem 18. Jahrhundert im Bürgertum sich etablierenden literarischen, künstlerischen und politischen Salons als Orte der Begegnung und geselligen Bildung interpretieren (vgl. Seitter 2007, 19 f.). Auch die zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkommenden Jugendbewegungen folgten diesem Grundsatz, indem sie Jugendlichen durch gemeinsame Aktivitäten und vielfältige Freizeitangebote neue Erfahrungen jenseits der als starr, unbeweglich und entfremdend empfundenen gesellschaftlichen Umstände und familialen Gegebenheiten ermöglichten (vgl. Dudek 2010, 369). Geradezu programmatisch und als didaktisches Prinzip institutionalisiert ist „Lernen durch Begegnung“ in Heimvolkshochschulen, Bildungs- und Begegnungsstätten, Akademien, Seminar- und Lehrhäusern. Lernen soll hier möglichst frei und weit weg von alltäglichen Verpflichtungen und Routinen geschehen. Die Teilnehmenden sollen sich als Teil einer Gruppe erleben und vor allem durch Zusammensein und Gemeinschaft intensive Lernerlebnisse und neue Erfahrungen machen können (vgl. Coupé 2005). Lebenswelt- und Biographie Orientierung stellen in dem Zusammenhang weitere wichtige didaktische Elemente dar (vgl. Behrens-Lobet/Richter 1999). Für den Religionsphilosophen und Erwachsenenbildner Martin Buber stellt das dialogische Prinzip, das Aufeinander-Zugehen und Sich-Einlassen auf den Anderen geradezu eine anthropologische Konstante dar. Seine Gedanken spielen nicht nur in der Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle, sondern sind etwa auch in der Friedenspädagogik aufgegriffen worden, die sich explizit mit der Frage, wie friedliches Zusammenleben vermittelt und gelernt werden kann, befasst (vgl. z. B. Frieters-Reermann 2009) – sie sind damit auch unmittelbar relevant für die Arbeit des DFJW. Waren die Anfänge des DFJW zunächst ausschließlich auf die deutsch-französischen Begegnungen ausgelegt, finden inzwischen verstärkt trinationale Begegnungen statt, überwiegend mit Ländern aus Mittel-, Ost- und Südeuropa sowie dem gesamten Mittelmeerraum. Die Drittländerprogramme wurden im Sinne

einer europäischen Jugendpolitik aufgelegt, in der Deutschland und Frankreich die Rolle des „Motors der europäischen Integration“ (DFJW 2009, 3) zukommt.

Will man den Beitrag, den das DFJW zur deutsch-französischen bzw. zur europäischen Verständigung bislang geleistet hat, ermessen, so lässt sich dies auf unterschiedliche Weise tun. Ein wichtiges Kriterium sind Zahlen, mit denen das DFJW selbst offensiv wirbt und die vor allem der (politischen) Legitimation dienen:⁴ So haben seit 1963 über 8 Millionen junge Menschen aus Deutschland und Frankreich an ca. 300.000 Austauschprogrammen mit mehr als 7000 Partnern teilgenommen. Mit einem Budget von ca. 20,8 Millionen Euro, das zu gleichen Teilen von der deutschen und der französischen Regierung gespeist wird, konnte das DFJW im Jahr 2012 etwa 9000 Begegnungen für ca. 190000 Jugendliche unterstützen. Darin enthalten sind auch die 270 trinationalen Begegnungen mit über 6000 Jugendlichen aus Deutschland, Frankreich und 41 Drittländern. Darüber hinaus stehen Mittel aus Sonderfonds und dem Europäischen Sozialfonds für Programme zugunsten junger Arbeitsloser zur Verfügung. Für das Jahr 2013 ist eine Erhöhung des Budgets auf knapp 22,8 Millionen Euro vorgenommen worden – vom DFJW selbst wird dies als Zeichen dafür gewertet, dass seine Arbeit nicht nur geschätzt, sondern auch als nach wie vor unabdingbar notwendig begriffen wird – trotz gelegentlich kritischer Stimmen über Sinn und Zweck einer solchen Organisation bzw. zur Frage, ob diese überhaupt noch zeitgemäß sei.

Jenseits solcher beeindruckender Zahlen und bildungspolitischer Absichtserklärungen lassen sich „Erfolg“ und „Nachhaltigkeit“ der Arbeit des DFJW aber auch auf andere Weise rekonstruieren und sein Erfordernis damit begründen. Dies haben wir im Rahmen eines deutsch-französischen Biographieforschungsprojektes versucht, indem wir ca. 60 offene Interviews mit Teilnehmenden und ehemaligen Teilnehmenden an bi- und trinationalen Programmen und Begegnungen durchgeführt haben, um mehr über die *biographische Bedeutung* dieses „Zusammenlebens auf Zeit“ (Weigand 2007, 75) zu erfahren.⁵

Unsere Daten spiegeln dabei sowohl die Programmvietfalt des DFJW als auch verschiedene Generationen von Teilnehmenden (und somit auch die Entwicklung des DFJW) wider: So haben wir Personen im Alter zwischen 20 und 96 Jahren interviewt, für die sowohl die deutsch-französischen Beziehungen als auch die Idee eines gemeinsamen Europas ganz unterschiedlich konnotiert sind (vgl. hierzu vor allem Starring 2013). Vor dem Hintergrund unserer Projektfrage, welche Auswirkungen die Programme haben, inwiefern sie diejenigen, die daran teilnehmen, prägen und in welchem Ausmaß sie deren Biographien beeinflussen, möchte ich im Folgenden kurze Ausschnitte aus drei Lebensgeschichten vorstellen, anhand derer biographische Wirkungen verschiedener Bildungsinitiativen des DFJW exemplarisch belegt werden können. Im abschließenden Fazit möchte ich – vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse aus dem Projekt – die Frage nach den Zukunftsperspektiven des DFJW in Europa kurz anreißen.

Begegnungen im DJFW und deren biographische Relevanz „Da hat man richtige Feindseligkeiten noch gespürt“ – Kontaktaufnahme und Herstellung von Normalität

Wendelin ist 1947 geboren und zum Zeitpunkt des Interviews, das im Jahr 2010 stattfand, 63 Jahre alt (vgl. Schmitt 2011). Er ist Deutscher und repräsentiert in unserem Sample jene Generation, die nicht mehr unmittelbar und direkt von Kriegserlebnissen betroffen war, durchaus aber die Folgen des Zweiten Weltkriegs ebenso wie „alte“ Feindseligkeiten noch zu spüren bekommen hat. So erinnert er seine erste Begegnung mit Franzosen – interessanterweise erst während des Gesprächs – mit folgender Episode:

„(...) Das hat ja noch einen Vorläufer, aber den hab ich jetzt erst, krieg ich jetzt erst so im Lauf unseres Gesprächs oder auch in der Vorbereitung dazu rein. Bei uns in der Stadt gibt's eine Frau, die die Zeit nach dem Krieg, die die Zeit während Kriegsende bei uns daraufhin untersucht auf den Einsatz von Deportierten bei uns in (Ort) und da hat sie rausgekriegt, dass es 1943/44 ne Gruppe von Franzosen gab aus dem Elsass, die wurden damals von deutschen Soldaten von der Straße weggenommen, aufgeladen nach (Ort) gebracht und mussten dort praktisch Zwangsarbeit machen. Und einer von diesen hat bei meinem Großvater gearbeitet als Schuster. Das war R.M. und, ich mein, das war ja vor der Zeit, bevor ich gelebt hab, aber was ich mitgekriegt hab war, als ich zehn Jahre alt war, kam eines Tages die Familie M., aber das war der Sohn von dem, der bei meinem Großvater gearbeitet hat, besucht uns und wollte sich noch mal bei uns bedanken für die überaus freundliche Aufnahme seines Vaters durch meinen Großvater. Er war ein bisschen enttäuscht, dass mein Großvater nimmer lebt, hat uns aber dann zu sich ins Elsass eingeladen. Ich war der Meinung, dass mein Bruder und ich nur dort warn, aber jetzt habe ich Bilder gefunden wo, ich drauf sehe, dass mein Eltern auch dabei waren. Also des heißt, das war 1957, da war ich 10 Jahre alt, war ich dann zusammen mit meinen Eltern, aber ich glaub die haben uns nur mit hingebraht und sind am gleichen Tag oder ein Tag später wieder weggefahren, aber ich war mit meinem Bruder mindestens ne Woche bei dieser Familie und da gibt es auch Bilder, die habe ich jetzt entdeckt, das heißt, da hatte ich schon auch nen Kontakt zu Frankreich und auch gemerkt noch, das war ja 1957, wo sowohl in (Ort) also bei unseren Nachbarn, als dann auch dort in Frankreich, tja man ja noch Erbfeind, also es war, also in beiden Städten noch von der Nachbarschaft is das nicht freundlich aufgenommen worden, da hat man richtige Feindseligkeit eigentlich noch gespürt, die war mit den Händen zu greifen, das muss man schon sagen, ne und das war natürlich dann so, das war meine erste Begegnung sozusagen, war ich das erste Mal in Frankreich, und

zwar halt für uns auf ne überraschende Art, knappe Woche in einer Familie total nett aufgenommen“ (6:55-7:58).⁶

Auch wenn Wendelin nicht direkt von solchen Ressentiments betroffen ist, sondern seine erste Begegnung mit Frankreich und den Franzosen ja positiv verläuft, ja sogar einen versöhnlichen Hintergrund hat, so ist es doch auffällig, dass ihm die damalige allgemeine Stimmung, die er als 10-Jähriger erlebt hat, noch sehr präsent zu sein scheint. Ähnliche Erzählungen finden sich in vielen unserer Interviews und in zahlreichen Varianten wieder, insbesondere bei den älteren Interviewpartnerinnen und -partnern, hin und wieder jedoch auch bei den jüngeren. In ihnen werden die zeithistorischen Beziehungen zwischen beiden Ländern greifbar, die jahrhundertlang von der so genannten „Erbfeindschaft“ geprägt waren. Dieser Begriff aus dem Diskurs des deutschen Nationalismus im 19. Jahrhundert bezeichnet eine „quasi-natürliche“ Abfolge von Kriegen zwischen Deutschland und Frankreich seit dem 17. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg (vgl. Kufer/Guinaudeau/Premat 2009, 69), die sich im kollektiven Gedächtnis auf beiden Seiten tief eingebrannt hat und Denken und Handeln lange Zeit bestimmten. Offiziell beendet wurde diese „Erbfeindschaft“ mit Unterzeichnung des Elysée-Vertrags. Folglich lässt sich der pädagogische Auftrag des DFJW zunächst vor diesem Hintergrund interpretieren und darstellen. Begegnungen zwischen deutschen und französischen Jugendlichen dienten demnach vor allem dazu, dieses kollektive Muster zu durchbrechen, Vorurteile abzubauen, Kontakte herzustellen und miteinander ins Gespräch zu kommen, um wieder zu einem „normalen“ Verhältnis zu kommen. Dies erfolgte beispielsweise über gemeinsame Ferienaufenthalte, an denen auch Wendelin teilnahm, wie er zu berichten weiß:

Interviewerin: Also, wie bist du denn eigentlich zum Deutsch-Französischen Jugendwerk gekommen und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?

Wendelin: Ja das is zusammenfassend. Das war in der Unterprima im Gymnasium (Ort) über wohl den Klassen, den Klassenlehrer. Der das angeboten hat 1965 und insgesamt muss ich sagen dass das sehr prägende Erfahrungen waren und des heißt absolut wichtige und gute Erfahrungen (lange Pause) (...) Ich war 1965 im Gymnasium (Ort) bin ich wohl durch den Klassenlehrer aufmerksam gemacht worden auf die damals ganz neu bestehende Möglichkeit mit einem Jugendwerk, was damals ja noch überhaupt gar nicht bekannt war, ein Deutsch-Französisches Jugendwerk einen Ferienaufenthalt zu machen. Und zwar recht kostengünstig. Damals war, da hatte ich Französisch schon seit der, warte mal, seit der Untertertia, seit dreieinhalb Jahren und das war jetzt nicht unbedingt so mein Lieblingsfach, also eher wars ein Fach, wo ich ziemlich mit zu knacken hatte und das warn so die mit ausschlaggebenden Gründe, dass meine Eltern gesagt haben: „Ha ja des schadet nix, wenn der Wendelin da mal drei Wochen mit Franzo-

sen zusammen ist, dann lernt er das Reden, das kann sich also auf die Schulnote eventuell auswirken und aber auch, er hat für drei Wochen einen recht günstigen Urlaub in, in Wasserburg'. Von unserer Schule damals in dem Jahrgang war ich sozusagen der Einzige aber, der das wahrgenommen hat" (1:2-1:9).

Wendelin gehört im Prinzip mit zu den ersten Jugendlichen, die 1965 in den Genuss der Angebote des neu gegründeten DFJW gekommen sind. Das Konzept geht indes- sen auf: tatsächlich hat er – wie er selbst sagt – „absolut aufregende Erlebnisse in ner anderen Kultur“ (2:21) und knüpft Kontakte, die bis zum aktuellen Zeitpunkt beste- hen:

„Und das Wichtigste, was die Frau (Name; Leiterin der Ferienfreizeit) immer drauf Wert gelegt hat, das waren die Kontakte, die hat immer von den Kontakten gesprochen, man sollte Kontakte haben. (...) Es war nicht ein einmaliger dreiwöchiger Jugendaufenthalt oder so, also die gewünschten Kontakte von der Frau (Name), die haben da voll funktioniert und das fand ich sehr gut“ (4:37).

Wie bei vielen unserer Interviewpartnerinnen und -partner stellen die Austauschpro- gramme des DFJW eine Art Initialzündung für weitere interkulturelle Begegnungen im Laufe des Lebens da. So stellt etwa Wendelin im Interview einen direkten Bezug her zu seiner Vorliebe, im Urlaub Wohnungen mit fremden Menschen zu tauschen und auf diese Weise nicht nur günstigen Urlaub machen zu können, sondern in Kon- takt mit sehr unterschiedlichen Menschen treten und neue, interessante Erfahrungen machen zu können. Gefragt nach seiner Erklärung für die Nachhaltigkeit der Begeg- nung vertritt Wendelin die These, dass das

„eigentlich Verbindende die jeweilige Offenheit war, egal, ob man jetzt Deutscher oder Franzose ist, evangelisch oder katholisch, Junge oder Mädchen ist“ (9:79).

Sein Fazit, mit dem er das Gespräch beginnt und es somit als Motto dem gesamten Interview voranstellt, lautet:

„Insgesamt muss ich sagen, dass das sehr prägende Erfahrungen waren und das heißt absolut wichtige und gute Erfahrungen“ (1:3).

„Und das waren dramatische Erfahrungen immer, weil wir am Menschen gescheitert sind“ – Gruppendynamische Experimente als interkulturelle Lernsituationen

Marie, eine Französin, die seit über 30 Jahren mit einem Deutschen verheiratet ist, in Deutschland lebt und eine deutsch-französische Identität hat („ich bin permanent in einer deutsch-französischen Situation“; 1:15), ist 1952 geboren und zum Zeitpunkt des Interviews (2009) 57 Jahre alt (vgl. Holbach/Burk 2013). Auch sie ist – ebenso

wie Wendelin – im Teenager-Alter mit dem DFJW über einen Segelkurs in Kontakt gekommen und hat seitdem eine regelrechte „Karriere“ durchlaufen:

„Ich bin alle Stufen vom DFJW durchgegangen. Also von der Teilnehmerin am Anfang (..) und dann bin ich Teamerin geworden, hab ich mich ausbilden lassen. Dann bin ich Ausbilderin geworden beim DFJW und dann habe ich praktisch als Dolmetscherin, nachher war ich ausgebildet, bei diesen Forschungsprojekten gedolmetscht“ (2:35; 2:43).

Sowohl ihren ersten als auch ihren zweiten Mann lernt sie über das DFJW kennen, ihre Kinder sind bilingual aufgewachsen und nun, als Erwachsene, ihrerseits in allen möglichen Ländern unterwegs. Auf die Frage der Interviewerin nach biografischen Bedeutungen, die das DFJW bei ihr hinterlassen habe, antwortet Marie:

„Ja. Was mich sehr geprägt hat im DFJW bei den Se(minaren). Also ich hab auch diese Phase noch damals von den experimentellen Seminaren gemacht. Das war ne Phase beim DFJW, is, die interessiert mich mehr. Wo man so geforscht hat an besonderen Situationen“ (4:101).

Marie spricht hier von einem spezifischen Programmangebot des DFJW, das in den 1980er und 1990er Jahren durchgeführt worden ist. Es handelt sich dabei um offen ausgeschriebene Begegnungsveranstaltungen, an denen Jugendliche und Erwachsene ohne besondere Voraussetzungen teilnehmen konnten und in die sie die Vielfalt ihrer Interessen, Vorstellungen und Zugehörigkeiten einbrachten. Im Unterschied zu den häufig stärker vorstrukturierten Begegnungen etwa von Schulklassen oder Ferienfreizeiten, arbeiteten hier die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Planung der Begegnung aktiv mit. Sie setzten das Gruppenleben durch die Art und Weise ihres persönlichen Engagements erst in Gang. Aktivitäten wurden nicht vorab festgelegt, sondern entwickelten sich erst aus dem gemeinsamen und gegenseitigen Erkunden innerhalb der Gruppe durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst. Das führte zu vielfältigen Möglichkeiten des Austauschs, zu kreativen Konstellationen, zu interessanten Diskussionen, aber auch zu Abgrenzungstendenzen, Machtproblemen und Konflikten. Gerade deshalb boten solche Begegnungen die Gelegenheit, die interkulturelle Dimension besonders deutlich zu machen. Marie schildert an anderer Stelle ihre Erfahrungen folgendermaßen:

„Und dann konnte man auch im Sommer Seminare machen. Da haben wir das ganze Haus umgestellt und haben in unserem zu Hause, war son Bauernhof, haben wir so Schlafmöglichkeiten im Dachboden gemacht, und wir haben da (lacht) Seminare / *I: Oh toll.* / gemacht, auch unter anderem zum Thema, ach unterschiedliche Themen. Einmal, (leise) es ging auch immer um, ja, das Miteinander in einfachen Verhältnissen, eigentlich so, wie zum, das Miteinander-Zurechtkommen. Wir hatten auch einmal ein schönes Seminar, das war in den Bergen,

im Winter, zum Thema „Energie“. Da hatten wir so ne Hütte gemietet, ohne Wasser, Strom. Das war wirklich sehr primitiv. /I: Ja./ Deutsche und Franzosen eingeladen, auch mit dem DFJW zusammen und versucht, so ohne, ohne Komfort zu leben. Das war auch mal /I: Ja?/ ganz interessant. Ja.(.) (...) Ja, und da haben wir über Musik mal Seminare gemacht, wo wir alle miteinander so spontane Musik gemacht haben. Gucken, ob die Deutschen und die Franzosen anders Musik spontan machen. /I: Ja. (lacht)/ Also, waren ganz viele unterschiedliche Themen. Ja. Ja, prägend war dieses Non-Verbale. (leise) Das war sehr prägend, weil wir festgestellt haben, dass wir ohne die Sprache nicht zurechtkommen. (leise) Also wir hatten so viele Missverständnisse und dramatische Situationen durch das Nicht-Sprachliche. (leise) Also wir mussten auch irgendwann stoppen das Experiment, weil das ausartete. Also da flippten die Leute aus und wir waren alle keine Psychologen und so. Also /I: Ja./ wir waren alle überfordert mit dem, was da entstand. Aber unter anderem deshalb, weil die Missverständnisse zu groß waren und das Miteinander Regeln des Zusammenlebens nicht möglich war. Also, es waren zu viele Leute ausgegrenzt und man kriegte nicht mit, wenn was passierte und -. Also es war, war schon sehr, sehr schwierig. Und dann /I: Bestimmt./ die Leute -. Ohne Sprechen ist natürlich auch so ne psychische Belastung, ja, für viele. So immer nur mit Gestik und -. /I: Ja./ (leise) Also manche haben das nicht verkraftet. (leise) Weiß ich noch, da hatten wir zwei Fälle, wo wir gedacht haben, wir müssen stoppen, sonst haben wir n richtiges Problem. /I: Ja klar./“ (14:359-15:384).

In einer Art „interkulturellen Konfrontation“ (Giust-Desprairies 1997, 50) trafen hier Menschen aufeinander, um sich ihrer Unterschiede bewusst zu werden, wobei der Begriff des Interkulturellen hier sehr weit gefasst war und nicht nur nationale Zugehörigkeiten umfasste, sondern sich auch auf den „mikro-kulturellen Bereich“ (Weigand 1997, 81), beispielsweise der Geschlechter- und Generationenbeziehungen, der eigenen Familie, gemeinsamer Interessen usw. bezog. Auch wenn die experimentellen Seminare aktuell nicht mehr existieren – einige unserer Interviewpartnerinnen und -partner berichten auch heute noch mit Begeisterung von diesen selbstorganisierten, häufig an besonderen Orten stattfindenden Begegnungen, die sie – so wie Marie – als prägend für ihr Leben erachten.

„Und diese Tandems, die bestehen zum Teil über Jahre“ – Arbeit beim Partner als berufliche Fortbildung

Wie die bereits vorgestellten Interviewpartner aus unserem Sample kann auch *Karin*, Jahrgang 1964 und zum Zeitpunkt des Interviews (2009) 45 Jahre alt, auf eine recht lange Verbindung zum DFJW zurückblicken, die klassisch mit einem Schüleraustausch im Rahmen einer Städtepartnerschaft begonnen hat – zur damaligen Aus-

tauschschülerin besteht bis heute ein intensiver, freundschaftlicher Kontakt. Auch diese Begegnung lässt sich als Auftakt für ihre interkulturelle bzw. internationale Biographie interpretieren, nicht nur weil sie in Frankreich ihren Ehemann aus Peru kennen lernt und ihre beiden Kinder mehrsprachig (deutsch, französisch, spanisch) aufwachsen: So nimmt sie nach ihrer Ausbildung zur Buchhändlerin an einem vom DFJW organisierten und finanzierten Austausch für junge Buchhändler und Verlagsleute teil, erhält ein dreimonatiges Stipendium für New York und bewirbt sich im Anschluss erfolgreich bei der Buchmesse Frankfurt für das deutsch-französische Austauschprogramm für Buchhändler und Verlagsmitarbeiter. Ihre eigenen Erfahrungen geben den Startschuss für die (Mit-)Gründung und jahrelange Betreuung des „Goldschmidt-Programms“ (insofern wirkt sie hier als Multiplikatorin des DFJW), einem Fortbildungsangebot, das deutschen und französischen Übersetzerinnen und Übersetzern miteinander vernetzen und sie gleichzeitig qualifizieren soll – nicht nur im Hinblick auf ihre Übersetzungstätigkeit, sondern auch bezogen auf die Marktgegebenheiten und -erfordernisse in diesem spezifischen Berufsfeld, für die sie sensibilisiert werden sollen. Zu den möglichen (berufs-)biografischen Auswirkungen merkt Karin in ihrem Interview an:

„Ich weiß also, dass, bei vielen hat sich das, hat sich das biographisch, ausgewirkt und, was die Teilnehmer immer wichtig finden, ist, dass sie, also, das Schöne ist, dass sie an einem Text arbeiten können, den sie sich selbst ausgesucht haben, dass sie sowieso schon nen Zugang zu dem Text hatten, ich mein, das ist ein Luxus, der, das wird ihnen in ihrem Übersetzerleben nicht mehr so oft passieren. Normalerweise sind sie froh, wenn sie dann den Auftrag bekommen und dann, so. Aber dass sie eben mit etwas arbeiten können, mit Material arbeiten können, was ihnen wirklich sehr gut gefällt und wo sie sich auch, was vielleicht auch ne sprachliche Herausforderung für sie ist, das ist dann schon was Besonderes. Und dann ist das Besondere natürlich, in ner Gruppe zu arbeiten, mit den, mit anderen zusammen, weil das macht der Übersetzer an sich ja auch nicht, oder ist er, vielleicht ist er mal in irgendeinem Forum drin und fragt irgendwas übers Internet oder so, aber normalerweise ist das ja ne Arbeit, die man alleine macht (...) Und das Besondere an dem Programm ist, dass die im Tandem arbeiten. /I: *Ah ja.*/ Diese Tandem-Methode ist ja vom DFJW entwickelt worden und zieht sich wie ein roter Faden durch viele Programme und wird eben bei den Übersetzern auch praktiziert, das heißt die arbeiten im Tandem, und diese Tandems, die bestehen zum Teil über Jahre. Also die besuchen sich dann auch gegenseitig oder stellen sich gegenseitig mal die Wohnung zur Verfügung oder rufen sich an, wenn sie ein Problem haben“ (11:42).

Neben den Schüleraustauschen, Ferien- und Freizeitangeboten nehmen Austausch und Begegnungen in beruflichen Kontexten inzwischen einen recht großen Raum in

der Arbeit des DFJW ein und sollen künftig im Sinne eines „Pilotthemas“ stärker ausgebaut werden (vgl. DFJW 2009, 3), insbesondere für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf. Erklärtes Ziel ist – abgesehen von der Anregung, die jeweilige Landessprache zu lernen – vor allem auch, die berufliche Mobilität zu fördern und damit den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erleichtern, Integration und Chancengleichheit zu verwirklichen.

„Die deutsch-französischen Beziehungen von morgen entwerfen im Dienste Europas“⁷ – Fazit

Es ließen sich noch zahlreiche weitere Ausschnitte aus dem Datenmaterial anführen, um einzelne Programme des DFJW und deren biographische Effekte darzustellen. Deutlich geworden ist in unserem Projekt, dass die Begegnungen Spuren hinterlassen, die sich bewusst oder auch unbewusst, als Episode oder dauerhaft durch Biographien ziehen, auf privater (Partnerwahl, Freizeit und Interessen, Kindererziehung) wie auf beruflicher Ebene (Studium, Ausbildung, Berufstätigkeit) oder die sich in einer grundsätzlich offenen Lebenseinstellung manifestieren. Deutlich geworden ist auch, dass im Laufe der Jahre Normalität in der Beziehung zwischen Deutschen und Franzosen eingetreten ist und insbesondere die jüngere Generation viel selbstverständlicher und ungezwungener mit dem jeweiligen Nachbarland, aber auch mit anderen interkulturellen Herausforderungen umgeht. Insofern *kann* das DFJW sicher als „Rollenmodell“ für andere Länder dienen – es blickt auf eine erfolgreiche Bildungsarbeit zurück. Zugleich ist jedoch erkennbar, dass es in jeder Generation immer wieder neuer Anregungen und Anstrengungen bedarf, um für die Thematik des interkulturellen Lernens zu werben und zu sensibilisieren. Das Ansetzen an der konkreten Lebenssituation von Jugendlichen, an „ihren“ Themen (z. B. gesellschaftliche Teilhabe bzw. Ausschluss, Jugendarbeitslosigkeit, Medien) scheint dabei von besonderer Bedeutung zu sein. Vor diesem Hintergrund ist dann etwa auch der Einbezug von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder von Jugendlichen in schwierigen sozialen Lagen in höherem Maße notwendig (vgl. King/Müller 2013). Ebenso wichtig – auch das lässt sich den Interviews entnehmen – sind konkrete, ausgewiesene Orte und Möglichkeiten, um die gemachten Erfahrungen artikulieren und damit reflektieren zu können (vgl. Franczak/Friebertshäuser 2010). Dass dabei der Blick zunehmend auf Europa gerichtet ist (oder sein sollte), ist eine klare Forderung: „Raus aus der exklusiven Zweierbeziehung“ – so titelte etwa die Badische Zeitung zur 50-Jahr-Feier am 08. Juli 2013. Und sie steht mit dieser Forderung nicht alleine da, wie – ebenfalls anlässlich der Feierlichkeiten – der „Appell der deutschen und französischen Jugend an die Politik“ belegt. In diesem so genannten ePartizipations-Projekt⁸ waren Jugendliche und Erwachsene zwischen 13 und 30 Jahren aufgefordert sich zu vernetzen und unter dem Leitsatz „Europa ist meine Zukunft, wenn...“ ihre Vorstellungen von Europa zu formulieren sowie Wünsche und Forderungen an die Politik einzureichen. Entstanden ist ein Positions-Papier, in dem u. a. zu den Themen Arbeit, Bildung, Umwelt, kulturelle Vielfalt, Wirtschaft, Arbeitslosigkeit und Medien 95 konkrete Vorschläge erarbeitet worden sind (z. B. Abgleich von Bildungsabschlüssen,

Doppeldiplome, stärkere Verbindungen zwischen deutschen und französischen Unternehmen, eine deutsch-französische Umweltpolitik, ein europäisches Wahlrecht und ein europäisches Arbeitsamt, aber auch der mangelnde Bekanntheitsgrad des DFJW). Diese wurden am 5. Juli 2013 den jeweils zuständigen Ministerinnen beider Länder überreicht. Sie lassen sich durchaus als Arbeitsprogramm für die nächsten Jahrzehnte des DFJW lesen und interpretieren.

Die Frage also, ob Bildungsinitiativen im Kontext des DFJW auch künftig eine Rolle spielen werden, möchte ich abschließend mit folgender Äußerung von Stéphane Hessel⁹, einem der (geistigen) „Gründerväter“ des DFJW beantworten, den wir im Rahmen unseres Projektes ebenfalls befragt haben. Er meint am Ende seines Interviews:

„Donc il faut rester vigilant et courageux et confiant. Et quand je rencontre des jeunes Français ou des jeunes Allemands, ce qui m'arrive de temps en temps, je vous en dis vous avez beaucoup de chance, vous appartenez à des pays démocratiques, vous pouvez exercer toute votre influence, soyez Européens. Construisez ensemble entre Français et Allemands, vous êtes le centre de l'Europe, prenez vos responsabilités pour la construction de l'Europe“ (5:87).¹⁰

Anmerkungen

- 1 Zum Elysée-Vertrag vgl. Informationen auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung unter folgendem Link: www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/153571/50-jahre-elysee-vertrag (zuletzt abgerufen am 19.07.2013). Hier finden sich auch einige Artikel, die – aus politologischer Sicht – den Erfolg bzw. die Bedeutung des Elysée-Vertrags eher kritisch analysieren und bewerten. Dies soll aber nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein.
- 2 Vgl. die Selbstdarstellung des DFJW auf seiner Homepage unter www.dfjw.org/sites/default/files/selbstdarstellung_dfjw.pdf (zuletzt abgerufen am 19.07.2013).
- 3 Vgl. hierzu den Tätigkeitsbericht aus dem Jahr 2011 unter www.dfjw.org/sites/default/files/aktivitaeten-2011.pdf (zuletzt abgerufen am 19.07.2013).
- 4 Alle Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2012 und sind der Homepage des DFJW entnommen: www.dfjw.org/sites/default/files/selbstdarstellung_dfjw.pdf (zuletzt abgerufen am 19.07.2013).
- 5 Das Projekt, das der zentralen Frage nachging, welche Spuren interkulturelle Begegnungen im Leben von Menschen hinterlassen, lief mit ideeller und finanzieller Unterstützung des Deutsch-Französischen Jugendwerks von 2008 bis 2013. Es war als interkulturelles Lehrforschungsprojekt konzipiert; an ihm waren neben dem Forschungsteam, bestehend aus Birte Egloff, Barbara Frieberthäuser (beide Universität Frankfurt), Gabriele Weigand, Gérald Schlemminger (beide PH Karlsruhe), Augustin Mutuale und Remi Hess (beide Universität Paris 8) über die Jahre ca. 20 deutsche und französische Studierende beteiligt. Aus dem Projekt sind etliche Examensarbeiten sowie Dissertationsprojekte hervorgegangen, die mit jeweils spezifischen Fragestellungen und spezifischen Auswertungsmethoden arbeiteten (vgl. hierzu ausführlich Egloff/Frieberthäuser/Weigand 2013; Weigand 2012; Egloff 2011; Synergies 2010).

- 6 Personennamen sind anonymisiert; die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Seitenzahl und die fortlaufende Nummerierung der aufeinander folgenden Sprechakte des Transkripts.
- 7 Aus dem Orientierungsbericht des DFJW für 2010-2012 (DFJW 2009, 4)
- 8 Vgl. 50ans.ofaj.org/sites/default/files/Appell_OFAJ_eprtz_A4_FR_end.pdf (zuletzt abgerufen am 29.07.13)
- 9 Stéphane Hessel (1917–2013), in Deutschland geboren, nach Frankreich emigriert, kämpfte in der Résistance, überlebte Buchenwald und war nach dem Krieg maßgeblich an der Entwicklung der UN-Charta der Menschenrechte beteiligt. Als offizieller Vertreter Frankreichs reiste er um die Welt, um in Konflikten zu vermitteln und Entkolonialisierungs- und Demokratisierungsprozesse voranzubringen. Einem breiteren Publikum wurde er auch in Deutschland 2010 mit seiner Schrift „Empört euch!“ bekannt, in der er zum politischen Widerstand aufruft.
- 10 „Man sollte also wachsam und furchtlos und zuversichtlich sein. Und wenn ich junge Deutsche oder junge Franzosen treffe, was mir von Zeit zu Zeit passiert, erkläre ich ihnen: ihr habt sehr viel Glück, ihr lebt in demokratischen Ländern, ihr könnt euren ganzen Einfluss geltend machen, seid Europäer! Gestaltet es zusammen, zwischen Deutschen und Franzosen, ihr seid das Zentrum Europas, übernehmt Verantwortung für die Gestaltung Europas!“ (Übersetzung: B. E.).

Literatur

- Behrens-Cobet, H./Richter, D. (1999): Didaktische Prinzipien. In: Politische Erwachsenenbildung, Bonn, S. 167-203.
- Ciupke, P. (2005): „Selten war es still im Haus“. Zur Kulturgeschichte der Heimvolkshochschulen. In: Außerschulische Jugendbildung, 2, S. 142-151.
- DFJW-Verwaltungsrat (Hrsg.) (2009): Orientierungsbericht 2010-2012. Berlin (verfügbar unter: www.dfjw.org/sites/default/files/TOP%203%20D_Orientierungsbericht%202010-2012.pdf; zuletzt abgerufen am 21.07.2013).
- Dudek, P. (2010): Geschichte der Jugend. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden, S. 359-376.
- Egloff, B. (2011): Biographieforschung und biographieorientiertes Lernen im Studium. Einblicke in ein deutsch-französisches Lehrforschungsprojekt. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H 2, S. 126-134.
- Egloff, B./Friebertshäuser, B./Weigand, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Münster.
- Franczak, M./Friebertshäuser, B. (2010): Verschüttete interkulturelle Momente bei jugendlichen Teilnehmenden ausgraben – eine kritische Reflexion von Wirkungen. In: Synergies – Pays Germanophones: Récits de vie – au-delà des frontières. H 3, S. 67-85.
- Frieters-Reermann, N. (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg und Köln.
- Giust-Desprairies, F. (1997): Die interkulturelle Konfrontation und kollektive imaginäre Bedeutungen. In: Giust-Desprairies, F./Müller, B. (Hrsg.): Im Spiegel der Anderen. Sich bilden in der internationalen Begegnung. Opladen, S. 63-71.
- Holbach, R./Burk, B. (2013): Alltagstheorien über den Umgang mit Pluralität in deutsch-französischen Biografien. In: Egloff, B./Friebertshäuser, B./Weigand, G. (Hrsg.): Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Münster, S. 186-198.
- King, V./Müller, B. (Hrsg.): Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Münster.

- Kufer, A./Guinaudeau, I./Premat, C. (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen. Stichwort: Erbfeind / Ennemi héréditaire, S. 69-70.
- Schmitt, S. (2011) : Ein Blick auf interkulturelle Begegnungen: Von der interkulturellen Kompetenz zu biographisch-analytischen Perspektiven. Eine kritische Analyse und interkulturelle Spurensuche. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Frankfurt.
- Seidendorf, S. (2012): Deutsch-französische Beziehungen als Modellbaukasten? Zur Übertragbarkeit von Aussöhnung und strukturierter Zusammenarbeit. Baden-Baden.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Starringer, R. (2013): Von den Gründervätern zu den Kindern des DFJW. Deutsch-Französische Begegnungen und ihre Wirkung auf den Verlauf von Biografien am Beispiel von vier Lebensgeschichten. In: Egloff, B./Friebertshäuser, B./Weigand, G. (Hrsg.): Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Münster, S. 237-251.
- Synergies Pays Germanophones (2010): Récits de vie – au-delà des frontières. H 3.
- Weigand, G. (1997): Besonderheiten der deutsch-französischen Begegnungen und der teilnehmenden Beobachtung. In: Weigand, G./Hess, R. (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt, S. 75-96.
- Weigand, G. (2012): „L'amitié se fait entre des personnes pas entre des nations“. In : L'Europe en formation – Revue d'études sur la construction européenne et le fédéralisme. H 4, S. 101-115.

Initiativen und Europa

Anlass für politisches Lernen und Handeln

Jana Trumann

Zusammenfassung

Verschiedene Beispiele des „Aufbegehrens“ gegen politische Entscheidungen, ob auf nationaler oder internationaler Ebene, haben die Frage um Sinn und Wesen politischer Partizipation in den Fokus einer breiten öffentlichen Diskussion gerückt. So stellen Bürger auf kommunaler Ebene wie etwa in Stuttgart ein milliardenschweres Bauprojekt in Frage und fordern Mitsprache ein oder protestieren im Rahmen der Occupy-Bewegung weltweit gegen die internationale Finanzpolitik und deren Abkopplung von nationalen Realitäten. In solchen Initiativen wird gelernt.

Betrachtet man die unterschiedlichen Protestformen, dann wird deutlich, dass sie sich nicht nur auf den jeweiligen Gegenstand (Finanzpolitik, Bauprojekte usw.), sondern auch auf die grundlegende Frage der Berechtigung und Ausgestaltung der Mitgestaltung beziehen. Hier scheint die „Reduktion des demokratischen Lebens auf (das) Management lokaler Konsequenzen, die aus den globalen ökonomischen Notwendigkeiten folgen“ (Rancière 2003, 114) und die in diesem Zusammenhang von politischen VertreterInnen häufig benutzte Formel der „Alternativlosigkeit“ für viele Menschen als Argumentationskette nicht mehr glaubwürdig. Man möchte in Konsequenz seine eigene, je individuelle Sicht der Dinge einbringen, Gegebenes hinterfragen, diskutieren und der scheinbaren Zwangsläufigkeit entziehen. Dieses Moment der „Empörung“ (Hessel 2011) trifft jedoch nicht immer auf Gegenliebe des etablierten politischen Systems, auch dies haben Stuttgart 21 oder die Blockupy-Aktionstage in Frankfurt am Main 2012 und 2013 mit den massiven Polizeieinsätzen gegenüber Demonstrierenden und die damit verbundenen prägnanten Ausschlussstrategien der etablierten politischen Akteure aufgezeigt.

Schaut man hinter den Dissens, wer wann und wie berechtigt ist mitzuwirken, wird deutlich, dass sich hier zwei gegensätzliche Standpunkte aneinander reiben: Die einen gehen davon aus, dass es in Form von Wahlen oder Mitarbeit in Parteien zahlreiche Beteiligungsmöglichkeiten gibt, welche zugegebenermaßen geringen Zuspruch finden. Die anderen halten genau diese vorgegebenen Möglichkeiten für wenig attrak-

tiv und das gegenwärtige politische System für keine „echte Demokratie“ (Walter 2013, 321). Hierfür kann es unterschiedliche Erklärungen geben. Ein Grund kann darin liegen, dass politische Entscheidungen, abgelöst von einzelnen Nationalstaaten und auf Ebene der Europäischen Union verlagert, zunehmend weniger nachvollziehbar werden (vgl. Overwien/Rathenow 2009, 10). Daneben treten diverse informelle Strukturen wie das Weltwirtschaftsforum in Davos, die G 8 oder selbsternannte „Expertengremien“, deren demokratische Legitimation fehlt, obwohl sie wichtige Weichenstellungen für die zukünftige Entwicklung der einzelnen Länder vorgeben. So kann der Eindruck entstehen, dass „eine Demokratie ohne Wahlmöglichkeiten (entsteht), weil die ökonomisch relevanten Entscheidungen in internationalen Aushandlungsprozessen zwischen den Regierungen, den Zentralbanken und dem globalen wie nationalen Finanzsektor getroffen werden“ (Nullmeier 2013, 39).

Die skizzierten Verschiebungen werfen die Frage nach der Handlungsfähigkeit der nationalen Parlamente, ebenso wie nach der Beteiligung der Bürger auf (vgl. Eis 2012; Merkel u. a. 2013). Laut Eurobarometer 2012 sind über die Hälfte der Europäer davon überzeugt, dass ihre Stimme in Entscheidungsprozessen wenig zählt.¹ Auch die Wahlbeteiligung bei Europawahlen sinkt, so nahmen im Jahr 2009 nur etwa 43 Prozent der Deutschen daran teil. Die Mitwirkung in Vereinen, Initiativen oder die Teilnahme an Demonstrationen oder politischen Aktionen „zivilen Ungehorsams“ erscheint demgegenüber attraktiv für das Einbringen der eigenen Sicht (vgl. u. a. Roth 2012, Trumann 2013, Walter 2013). Verbunden ist damit oft ein partizipatorisches Demokratieverständnis, welches Demokratie als ein offenes Projekt versteht, was immer wieder neu ausgehandelt werden muss und in seinen Koordinaten nicht festgelegt ist, d. h. Formen und Inhalte sind jederzeit veränderbar.

Die Abwehr alternativer Beteiligungsformen wird häufig mit der Gefährdung des etablierten Systems und der vermeintlich mangelnden Kompetenz der BürgerInnen für eine solche begründet (vgl. u. a. Massing 2009, Patzelt 2009). Damit wird „Befugnis“ eng an „Befähigung“, das Vorhandensein entsprechender Kompetenzen geknüpft (Bourdieu 2001). Sicherlich „gefährdet“ eine kritische Infragestellung des etablierten politischen Systems den Status quo, aber damit eine pauschale Gefahr für die Demokratie zu konstatieren wäre zu eng gedacht.

Der vorliegende Beitrag geht im Gegenteil davon aus, dass systemkritische Ansätze – etwas anderes zu denken und zu tun als bisher – für gesellschaftliche Weiterentwicklung unabdingbar sind und es sich lohnt, hier aus Perspektive politischer Erwachsenenbildung genauer hinzuschauen. Der Beitrag will dafür die Polarisierung von legitimem und illegitimem Handeln usw. verlassen und die Tragfähigkeit der unterstellten mangelnden „Befähigung“ der in selbstgewählten Beteiligungsformen aktiven Menschen diskutieren. Eine eigene empirische Studie zu politischem Lernen und Handeln in Bürgerinitiativen hat sich bereits dieser Frage gewidmet (vgl. Trumann 2013). Im Folgenden sollen dazu mit der Europäischen Bürgerinitiative und dem Blockupy-Bündnis Frankfurt zwei unterschiedliche Möglichkeiten politischer Partizipation auf europäischer Ebene vorgestellt und vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse lerntheoretisch eingeordnet werden.

Europäische Bürgerinitiativen (EBI)

Zur Verbesserung der demokratischen Funktionsweise und einer breiteren Beteiligung der BürgerInnen an den politischen Prozessen der Europäischen Union, wurde in Artikel 8b Absatz 4 des Vertrags von Lissabon die Möglichkeit einer europäischen Bürgerinitiative geschaffen.² Laut Verordnung (EU) Nr. 211/2011 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 16. Februar 2011 „bietet dieses Verfahren die Möglichkeit, sich direkt mit der Aufforderung an die Europäische Kommission zu wenden, einen Vorschlag für einen Rechtsakt der Union zur Umsetzung der Verträge zu unterbreiten“.³ Weiter heißt es, „die für die Bürgerinitiative erforderlichen Verfahren und Bedingungen sollten klar, einfach, benutzerfreundlich und dem Wesen der Bürgerinitiative angemessen sein, um die Bürger zur Teilnahme zu ermutigen und die Union zugänglicher zu machen.“ In den folgenden Absätzen werden dann die Grundlagen für eine Registrierung einer EBI erläutert. So müssen die Unterzeichner eine Initiative mindestens aus sieben Mitgliedsstaaten kommen, ein bestimmtes Mindestalter haben und je Mitgliedsstaat muss eine Mindestzahl an Unterzeichnern (D: 74.250) erreicht werden. Insgesamt müssen mindestens 1 Mio. Personen das Anliegen der EBI teilen. Der Sammlungszeitraum soll 12 Monate nicht überschreiten. Verbindlich sind zudem die Einrichtung eines Bürgerausschusses mit Personen aus mindestens sieben verschiedenen Mitgliedsstaaten und die Benennung von Vertretern als Bindeglieder zwischen Bürgerausschuss und den Organen der Union. Die Verordnung trat zum 1. April 2012 in Kraft.

Laut amtlichem Register der Europäischen Bürgerinitiative sind mit Stand vom 20.06.13 zwanzig Bürgerinitiativen registriert.⁴ Eine der ersten, von Gewerkschaften getragenen Initiative trägt den Titel „Wasser und sanitäre Grundversorgung sind ein Menschenrecht! Wasser ist ein öffentliches Gut und keine Handelsware!“ Diese wurde am 10.05.2012 registriert und die Unterschriftensammlung läuft bis zum 01.11.2013.⁵ Gefordert wird eine Gesetzesvorlage, die Wasser und eine sanitäre Grundversorgung als Menschenrecht beschreibt und eine funktionierende Wasser- und Abwasserwirtschaft als existenzsichernde öffentliche Dienstleistung für alle Menschen fordert. Anlass für diese Forderung war die befürchtete Privatisierung öffentlicher Dienstleistung im Kontext der von der Union diskutierten neuen Konzessionsrichtlinie. Bislang haben ca. 1,5 Millionen Menschen diese Petition unterzeichnet. Laut Pressemitteilung der Europäischen Kommission erklärt EU-Binnenmarktkommissar Michel Barnier am 21.06.13 vor Ablauf der Sammlungsfrist den Ausschluss des Wassersektors von der EU-Konzessionslinie – „Ich hoffe, dass die Bürgerinnen und Bürger somit sehen, dass die Kommission ihnen Gehör schenkt, und dass dies in den nächsten Tagen den Weg für eine endgültige, konsensgestützte Einigung zur Konzessionsrichtlinie ebnen wird“.⁶

Deutlich wird am Statement des EU-Kommissars, dass durch die EBI einerseits eine Thematik von BürgerInnen kritisch diskutiert und so seitens der Kommission eine Reaktion erzwungen werden kann. Andererseits ist damit aber keine direkte Entscheidungsmacht verbunden. So kommen etwa Plottka u. a. (2012, 21) zur der Einschätzung, dass „gerade diese fehlende Rechtsfolge einer EBI deutlich macht, dass es

sich (...hier) um eine Instrument der Agenda-Setzung und nicht der direkten Mitwirkung (...) handelt“. Betrachtet man des Weiteren die Rahmenbedingungen zur Initiierung einer EBI, so darf bezweifelt werden, ob diese real zu einer breiteren Beteiligung führen. So sind mit der Anzahl und Breite der UnterstützerInnen hohe bürokratische Hürden gesetzt. Es ist zu vermuten, dass die Initiierung einer EBI weniger von Einzelpersonen als von Organisationen oder bereits existierenden Initiativen erfolgen wird (vgl. Quittkat 2012). Die Unterstützung der EBI erscheint demgegenüber niedrighschwelliger, da über das Internet ohne viel Aufwand eine Zustimmung möglich ist. Weiterführend sind hier die Überlegungen von Knaut und Keller (2012, 42), die davon ausgehen, „dass die EBI bereits existierende Diskursräume miteinander verbinden wird, die sich auf das spezifische Thema einer Initiative beziehen“. Aus dieser Perspektive würde sich der politische Handlungs- und Reflexionsraum der BürgerInnen durch die Europäische Bürgerinitiative verbreitern und das angesprochene Agenda-Setting bestimmten Themen in der öffentlichen Diskussion größeren Stellenwert verleihen.

Blockupy Frankfurt

Blockupy ist ein bundesweites Bündnis, in dem verschiedene Gruppen, Organisationen und einzelne AktivistInnen mitarbeiten. Laut eigenen Angaben sind dies: Attac-AktivistInnen, Gewerkschaften, antirassistische Netzwerke, Parteien wie Die Linke, Occupy-AktivistInnen, Erwerbsloseninitiativen, studentische Gruppen, Nord-Süd-, Friedens- und Umweltinitiativen, die Linksjugend ('solid), die Grüne Jugend sowie linksradikale Zusammenschlüsse wie die Interventionistische Linke und das Ums-Ganze-Bündnis.⁷ Anliegen des Bündnisses ist es, gegenüber den europäischen Bewegungen und Protesten wie etwa in Griechenland und Spanien Solidarität zu zeigen und auch in Deutschland eine öffentliche Diskussion über die Krisenpolitik der Troika – der EZB, der EU-Kommission und des IWF – zu eröffnen (vgl. Attac 2013).

Dazu rief das Bündnis 2012 und 2013 zu Aktionstagen in Frankfurt am Main auf, die unter dem Motto „besetzen – blockieren – demonstrieren“ und „Widerstand im Herzen des europäischen Krisenregimes“ standen. Ziel der drei Aktionstage im Mai 2013 war es „den Widerstand gegen die Verarmungspolitik von Regierung und Troika in eines der Zentren des europäischen Krisenregimes zu tragen: an den Sitz der Europäischen Zentralbank (EZB) und vieler deutscher Banken, der Profiteure dieser Politik“⁸. Dazu wurde eine Bandbreite an Veranstaltungen und kreativen Formen sog. „Zivilen Ungehorsams“ (Flashmob, Care Mob, Go-In, Tanzblockade etc.) zu Themen wie „Recht auf Stadt“, „Deportation Airport“, „Gegen Landgrabbing und Lebensmittelspekulation“ und „Gegen prekäre globale Beschäftigungsverhältnisse“ insbesondere in der Textilindustrie durchgeführt. Im Zentrum der Aktionstage standen die Blockade der EZB und eine Großdemonstration mit Kundgebung an der EZB und Asambleas (Versammlungen) zur Zukunft des Widerstandes. Nach Auskunft des Bündnisses nahmen 2013 ca. 3.000 Menschen an der Blockade der EZB und ca. 20.000 Menschen an der Großdemonstration teil.⁹

Die massiven Polizeieinsätze zur Verhinderung dieser Proteste und die verhaltenen Stellungnahmen der politischen Parteien verweisen auf den eingangs angesprochenen Dissens um Form und Berechtigung politischer Partizipation. „Die Reaktion des vorherrschenden Systems zielt neben einer konkreten Verteidigung der Gewalthoheit immer auch auf eine Diskreditierung des widerständigen Handelns“ (Mörtenböck/Mosshammer 2012, 36). Die von breiter politischer Mehrheit getragene Legitimation und gesetzliche Absicherung der EBI und die damit verliehene Befugnis fehlt den Aktivitäten des Occupy-Bündnisses und politisches Handeln wird zu widerständigem Handeln.

Neben der Frage der Legitimation sind zwei andere Aspekte interessant. Zum einen tragen die Aktivitäten des Blockupy Bündnisses dazu bei, „die Finanzkrise aus einem engen technokratischen Kontext (herauszulösen) und zu einer öffentlichen Angelegenheit (zu machen), die alle Gesellschaftsmitglieder betrifft“ (Kern/Nam 2012, 36). Die Verbindung von internationalen Protesten und nationalen bzw. kommunalen Handlungsfeldern, wie hier etwa die Blockade von Textilfachgeschäften in Frankfurt unter der Perspektive prekärer globaler Beschäftigungsverhältnisse, kann dabei zur Konkretisierung der zuvor als abgekoppelt beschriebenen globalen Thematiken für das Alltagshandeln des Einzelnen beitragen. Bestimmte Themen ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und kritisch zu diskutieren ist hier ebenso grundlegendes Anliegen wie bei der Europäischen Bürgerinitiative. Zum anderen wird durch die Aktivitäten des Blockupy Bündnisses der gemeinsame europäische Protest und Widerstand gegenüber politischen Entscheidungen und gesellschaftlichen Entwicklung fokussiert. „Es geht darum, dem europäischen Krisenregime einen ebenso europäisch koordinierten und organisierten Widerstand entgegenzusetzen, das heißt damit zu beginnen, Europa als Terrain gesellschaftlicher Auseinandersetzung anzunehmen und zu bespielen“ (Kleine 2013, 15). Die Implementierung eines Dialogs über die Grenzen der einzelnen Nationalstaaten hinweg und die Entwicklung alternativer Perspektiven kann zu einer „Neugründung der Europäischen Union von unten“ (Roth 2012, 41) führen. Mörtenböck und Mosshammer (2012, 17) weisen darauf hin, dass „Occupy (dann) nicht bloß eine Idee zu einer Aktion (ist), sondern ein Aufruf zu einer neuen Sicht auf die Dinge und Verhältnisse unserer Gesellschaft“. Diese ist stark gebunden an Selbst-Handeln, also die Selbstermächtigung zur Teilhabe an gesellschaftlicher Gestaltung, wie etwa die Befragung von Aktiven der Occupy-Bewegung durch Geiges u. a. (2013, 203) bestätigen.

Initiativen als Chance politischer Partizipation und Bildung in Europa

Die diskutierten Beispiele haben zwei unterschiedliche Ansatzpunkte für politische Beteiligung auf europäischer Ebene aufgezeigt. Die mit dem Lissabon Vertrag geschaffene Möglichkeit einer europäischen Bürgerinitiative mit dem Ziel einer größeren Beteiligung der Bürger an europäischen Belangen ist dabei aus „Top-down“-Perspektive initiiert und an vertraglich festgesetzte Bedingungen und Verfahrenswege gebunden. Das Blockupy-Bündnis ist demgegenüber ein informeller Zusammenschluss aktiver BürgerInnen, welches für eine andere gesellschaftliche Entwicklung

eintritt und vor dem Hintergrund selbstgewählter „Verfahren“ stärkere Teilhabe von unten aus einfordert. Während sich die Europäische Bürgerinitiative damit im politisch legitimierten Rahmen bewegt, wird über die Legitimation der selbsttätig initiierten Blockupy-Aktivitäten kontrovers diskutiert. Eingangs wurde mit Bourdieu argumentiert, dass legitimes politisches Handeln an das Vorhandensein entsprechender Fähigkeiten gekoppelt wird und Ausschlüsse vielfach mit vermeintlich mangelnden Fähigkeiten begründet werden. Im Folgenden soll diese Zuschreibung nun vor dem Hintergrund der eigenen empirischen Studie zu politischen Partizipations- und Bildungsprozessen in Bürgerinitiativen in den Blick genommen (vgl. Trumann 2013) und auf die Aktivitäten des Blockupy-Bündnisses bezogen werden.

Für die Analyse politischen Lernen und Handelns in Bürgerinitiativen wurde auf die lerntheoretischen Überlegungen von Klaus Holzkamp (1995) zurückgegriffen: Lernen vollzieht sich dann, „wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch (...) den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann“ (ebd. 2004, 29). Ziel der jeweiligen Lernhandlungen ist die Erwartung, über einen bestimmten Gegenstand durch Lernen mehr zu erfahren, der Handlungsproblematik begegnen zu können und so eine größere Verfügung über Welt zu erlangen, also stärkere gesellschaftliche Partizipation zu erreichen.

Holzkamp hat sich in seinen Überlegungen nicht nur auf individuelle Lernhandlungen konzentriert, sondern auch Lernhandlungen in kooperativen Lernarrangements mitgedacht, die dann auf einer gemeinsam geteilten Handlungsproblematik respektive Lernproblematik beruhen. Kooperative Lernhandlungen können dann qualitative Lernsprünge begünstigen, da das Aufeinandertreffen divergenter Perspektiven dazu beiträgt, den jeweils eigenen Standpunkt differenzierter zu betrachten. Mit der hier fokussierten Expansivität und Handlungsorientierung von Lernprozessen boten die Überlegungen von Holzkamp eine geeignete Grundlage, um politisches Lernen und Handeln zu untersuchen. Im Ergebnis konnte die Studie eine Vielzahl von Lernhandlungen identifizieren, die sich in einem Lern-Handlungsraum systematisieren lassen, der durch die Dimension „individuell-kooperativ“, „aufnehmend-weitergebend“ und „aktional-reflexiv“ gekennzeichnet ist.

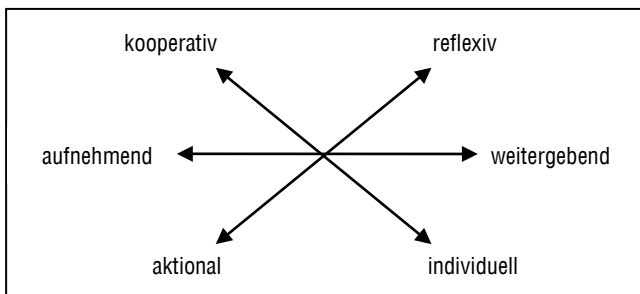


Abb.: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative

Interessant sind für die in diesen Beitrag diskutierten Beispiele Lernhandlungen der Dimension „aktional-reflexiv“. Aktionale Lernhandlungen bezogen sich im Rahmen der untersuchten Bürgerinitiativen etwa auf die Sensibilisierung für bestimmte Themen und das Angebot der Teilhabe an der eigenen erweiterten Weltverfügung für andere. Im Zentrum reflexiver Lernhandlungen stand die gemeinsame Diskussion der Funktionsweise des etablierten politischen Systems, die Beteiligungsmöglichkeiten des Einzelnen und daraus resultierend die Entwicklung alternativer Gesellschaftsentwürfe. Auch die Aktivitäten des Blockupy-Bündnisses weisen eine Verknüpfung von Aktion und Reflexion auf. So berichtet ein Teilnehmer der Blockupy-Aktionstage 2013 in Frankfurt etwa, dass

„an dem Punkt, wenn Personen Plakate hochhalten, ich oft ins Gespräch gekommen (bin), weil es auch eigenständige Überlegungen sind, da macht sich jemand selber Gedanken und da ist man auch neugierig, wie kommt der dazu usw.“¹⁰.

Durch die Aneignung öffentlichen Raums, Blockaden und Besetzungen als „offenes Forum zum Gesprächsaustausch“ (Geiges u. a. 2013, 186) werden Reflexionsräume geschaffen, die mit Blick auf den Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen. Die Perspektivendivergenz trug hier dann zu einer differenzierteren Betrachtung der jeweiligen Gegenstandsbereiche und damit zu größerer Weltverfügung bei.

In Abgrenzung zu etablierten Beteiligungsformen erscheint ein Engagement im Rahmen von Blockupy für eine themenbezogene Diskussion und die Initiierung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sinnvoller, wie folgendes Statement zeigt:

„Und ja, es verschiebt sich son bisschen der Fokus, dann wird das Gemeinsame der Partei wichtiger als der Inhalt. Das ist natürlich ein Problem dieser parlamentarischen Demokratie, so wie die gebaut ist und mir wäre lieber, dass man da diese Form, diese Konstruktion ändert.“

Im Ergebnis bedeuten die eigenen Aktivitäten für den Interviewpartner „ein Stück persönliche Freiheit“, bei der man zwar zu Beginn den Verlauf nicht absehen kann, „aber ohne wird’s nichts.“ Angesprochen wird damit die große Bedeutung einer aktiven und themenbezogenen Mitwirkung für die Gestaltung unseres Zusammenlebens und dies insbesondere im europäischen Fokus.

Die hier skizzierten lerntheoretischen und auf die Aktivitäten des Blockupy-Bündnisses übertragenen Perspektiven, machen auf die Vielschichtigkeit informeller Lern-Handlungspraxen aufmerksam. Will man diese als kreative Impulse für die politische Erwachsenenbildung aufnehmen, erscheint es hilfreich, weniger zu polarisieren nach formell/informell, legitim/illegitim usw., sondern diese vom Ansatz her sehr unterschiedlichen Möglichkeiten politischen Lernen und Handelns im Sinne eines Partizipations- und Bildungsraums mit unterschiedlichen, aber gleichwertigen Feldern

zusammen zu führen und die jeweiligen Eigenlogiken stärker in den Blick zu nehmen.

Wenn nun eingangs „Demokratie“ als offenes Projekt konstatiert wurde, welches in seinen Koordinaten stets verhandelbar ist, dann kann „Europa“ im Resümee der hier diskutierten Beispiele auch als ein solches betrachtet werden (vgl. Knaut/Keller 2012, 41). Initiativen, wie die Aktivitäten des Blockupy-Bündnisses, aber auch die Möglichkeit der Europäischen Bürgerinitiative, tragen in Überwindung nationalstaatlicher Grenzen dazu bei, dieses Projekt von „unten“ aus mit zu gestalten und Diskursräume zu eröffnen. Selbstermächtigung kann wie im Falle des Blockupy-Bündnisses zu einem Schlüssel für individuelle Teilhabe und gesellschaftliche Transformation gleichermaßen werden.

Anmerkungen

- 1 www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2012/election_2012/eb77_4_ec2014_synthese_analytique_de.pdf (22.06.13)
- 2 eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:306:0010:0041:DE:PDF (20.06.13).
- 3 eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:065:0001:0022:DE:PDF (20.06.13)
- 4 ec.europa.eu/citizens-initiative/public/?lg=de (20.06.13).
- 5 ec.europa.eu/citizens-initiative/public/initiatives/ongoing/details/2012/000003 (20.06.13).
- 6 ec.europa.eu/cgi-bin/etal.pl (22.06.13).
- 7 blockupy-frankfurt.org/wp-content/uploads/2013/02/blockupy-flyer-web.pdf (22.06.13)
- 8 Ebd.
- 9 blockupy-frankfurt.org/2091/sie-wollen-kapitalismus-ohne-demokratie-wir-wollen-demokratie-ohne-kapitalismus/ (22.06.13).
- 10 Ausschnitt aus einem Interview mit einem Teilnehmer der Blockupy-Aktionstage 2013 in Frankfurt/M.

Literatur

- Attac (2013): Blockupy. Frankfurt im Mai 2012. Europäischer Widerstand in der demokratiefreien Zone. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz.
- Eis, A. (2012): Protestbewegungen und Wege politischer Einflussnahme in der Eurokrise. In: Politisches Lernen 1-2/12, S. 27-30.
- Faulstich, P. (2012): „Neue“ Formate politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung, H. 3, S. 8-15.
- Geiges, L./Neef, T./van Dijk, P. (2013): „Wir hatten es irgendwann nicht mehr im Griff“. Occupy und andere systemkritische Proteste. In: Walter, F. u. a. (Hrsg.): Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen? Reinbek bei Hamburg, S. 180-218.
- Hessel, S. (2011): Empört Euch! Berlin.
- Holz kamp, K. (2004): Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Holz kamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

- Kern, T./Nam, S. (2012): Werte, kollektive Identität und Protest: Die Mobilisierung der Occupy-Bewegung in den USA. In: APuZ 25-26, S. 29-36.
- Kleine, C. (2013): Die Krise der kapitalistischen Verwertung. In: Attac (2013): Blockupy. Frankfurt im Mai 2012. Europäischer Widerstand in der demokratiefreien Zone. Frankfurt/M., S. 13-16.
- Knaut, A./Keller, R. (2012): Die Entstehung transnationaler Diskursräume durch die Europäische Bürgerinitiative. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 25. Jg., H. 4, S. 37-47.
- Merkel, W./Kumm, M./Zürn, M. im Gespräch (2013): Und wer hat das Sagen? Die Euro-Krise und die Demokratie. In: WZB Mitteilungen, H. 139, S. 25-28.
- Massing, P. (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaats. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, S. 25-36.
- Mörtenböck, P./Mosshammer, H. (2012): Occupy. Räume des Protests. Bielefeld.
- Nullmeier, F. (2013): Transformation demokratischer Staatlichkeit. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 26. Jg., H. 1, S. 32-41.
- Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politische Bildung im globalen Kontext. Opladen, S. 9-21.
- Patzelt, W. (2009): Politikfern sind die Ahnungslosen. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1, S. 12-17.
- Plottka, J./Böttger, K./Knaut, A. (2012): Bürgerbeteiligung gegen die Krise? Möglichkeiten und Grenzen der Europäischen Bürgerinitiative. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 25. Jg., H. 4, S. 17-28.
- Quittkat, C. (2012): Die EBI – (K)ein Tor zur europäischen Politik für „Normalbürger“. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 25. Jg., H. 4, S. 69-79.
- Rancière, J. (2003): Überlegungen zur Frage, was heute Politik heißt. In: Dialektik, H. 1, S. 113-122.
- Roth, R. (2012): Occupy und Acampada: Vorboten einer neuen Protestgeneration? In: APuZ 25-26, S. 36-47.
- Trumann, J. (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.
- Walter, F. (2013): Bürgerlichkeit und Proteste in der Misstrauensgesellschaft. In: Walter, F. u. a. (Hrsg.): Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen? Reinbek bei Hamburg, S. 301-343.

Lernaufgabe Europa

Oskar Negt

Zusammenfassung

Ein gemeinsamer Wirtschaftsraum schafft keine gesellschaftliche Einheit. Von gewachsenen Verbindungen und Wahlverwandtschaften kann im europäischen Kontext kaum die Rede sein. Nach dem Zerburchen des Abendlandes war Frieden in Europa eher beschränkt auf seltene Zeiträume. Krieg zwischen Deutschland und Frankreich allerdings können wir uns erfreulicherweise heute nicht mehr vorstellen. Aber die verfestigten nationalen Eigentümlichkeiten und der kulturelle Eigensinn der einzelnen Länder haben harte Prägungen hinterlassen, die durch Geld und Verträge nur schwer aufzubrechen sind. Deshalb ist die Entwicklung politischer Urteilskraft ein entscheidender Pfeiler im europäischen Gebäude der 27 Nationen. Ohne soziale Bindungen entsteht keine solidarische Ökonomie, die Ausgleichsbewegungen zwischen Schwachen und Starken ermöglicht, ohne in die Mottenkiste vorurteilsbeladener Abgrenzungen zurückzugreifen. Hunderte von Milliarden Euro werden verteilt, um das Bankensystem vor dem Zusammenbruch zu bewahren; Bürgschaftsschutzschirme, die der Entwicklung politischer Urteilskraft dienen, sucht man dagegen vergeblich – dabei würden sie die vernünftigsten und nachhaltigsten Investitionen in einem Europa der erodierenden Gesellschaftsordnungen ausmachen. Kollektive Lernprozesse sind erforderlich, welche die Alltagserfahrungen der Menschen einbeziehen. Nur so kann erfolgreiche Überzeugungsarbeit geleistet werden.

Mit Verblüffung muss man feststellen, wie viel intellektuelle Energie auf Europadiskurse als Europroblematik gelenkt ist, die jedoch dem Bannkreis des Geldes und der Institutionen verhaftet bleiben. Die öffentlich definierte und sanktionierte Realitätsmacht der vorherrschenden Wirklichkeit als Geldkreisläufe hat nicht nur die Gedanken erfasst, sondern auch das Denken verkürzt auf Marktgrößen. Notwendig sind dagegen gesamteuropäische Lernprozesse, die auf die Zivilisationskatastrophen der von Europa ausgehenden Weltkriege und auf den Faschismus reagieren. Sie müssten Strukturvoraussetzungen für ein haltbares demokratisches Gemeinwesen thematisieren: Ausbau des Sozialstaats; Schutz der lebendigen Arbeit gegen die Übergriffe der toten Arbeit; überhaupt die Rolle des Sozialen im gesellschaftlichen Gestaltungszusammenhang. Das Soziale ist mehr als ein Einzelplan im Haushalt. Ohne soziale Integration zerbrechen die Bindungskräfte jeder Gesellschaft.

Dass wir uns den Sozialstaat nicht mehr leisten könnten, gehört zu den unsinnigsten Parolen, die in Umlauf gesetzt sind; es überschreitet die Grenze des Obszönen, wenn gleichzeitig zugunsten von Banken mit Kreditsicherheiten in Milliardenhöhe operiert wird. Die Weiterentwicklung des Sozialstaats, bei der auch die Gewerkschaften viel stärker als bisher in die Pflicht zu nehmen wären, ist ein wesentliches Element im Prozess der europäischen Einigung. Sie kann nur dann gewinnen, wenn sie ein soziales Fundament hat. In diesem Sinne ist der sozialstaatliche Lernprozess richtungsweisend für einen kollektiven Lernzyklus, der jetzt einsetzen müsste, nachdem die Risse im europäischen Haus immer stärker spürbar geworden sind.

Nach dem Westfälischen Frieden, der 1648 den Dreißigjährigen Krieg beendete, sprach man von einer friedenswirkenden Haltung des Vergessens. Heute ist das Gegenteil nötig, Erinnerung an die gemeinsame kulturelle Basis, aber auch an ihre immer wieder in Krieg und Gewalt kippende Gefährdung – also historische Bildung.

Verdrehungen und Mystifizierungen

Das bedrückende an der geistigen Situation der Zeit liegt darin, dass alle Auswege verbarrikadiert erscheinen; wer Krisenlösungen außerhalb des Geldsektors ins Auge fasst, gerät leicht in Verdacht, an den eigentlichen Problemen vorbei zu argumentieren. Worin besteht nun die fantastische Macht des Geldes, die alles unterjocht?

Ich möchte versuchen zu erklären, was eigentlich nicht zu erklären ist und schon gar nicht, warum es einfach weiter läuft, so wie bisher; warum die dauernd erweiterten Schutzschirme für die Banken mit denselben Abstraktionen und Regeln arbeiten, nach denen die Spekulanten und die Glücksritter der Krise ihr Unwesen getrieben haben und weiter treiben. Bei meinen Erklärungsversuchen werde ich mich auf Marx beziehen. Er hat am gründlichsten die gesellschaftliche Feinmotorik des Kapitals untersucht; man kann sogar die These wagen, dass der Kapitalismus in seiner Form als globalisierter Finanzkapitalismus heute zum ersten Mal in seiner Geschichte so funktioniert, wie Marx ihn im „Kapital“ beschrieben hat. Marx diskutiert die Frage nach dem als selbstverständlich geltenden, undurchdringlichen Schein der Markprozesse unter dem Stichwort des „Warenfetischismus“.

Zwei Hinweise von tiefer Einsicht der Marxschen Analyse in das Funktionieren der Kapitallogik werfen grelles Licht auf das, was heute mit uns geschieht. Erster Hinweis: Der Marxist Alfred Sohn-Rethel hat für die Grundlagen des Verblendungszusammenhangs den Begriff der „Real-Abstraktionen“ geprägt, die er unterscheidet von den „Denkoperationen“, die in subjektiver Logik begründet sind. Wenn von Real-Abstraktionen die Rede ist, handelt es sich um gesellschaftliche Prozesse, in denen objektiv Verdrehungen stattfinden und Fantasiewerte entstehen, die man durch bloß subjektive Zuordnungen, etwa durch Geldgier oder Korruption, nicht erklären kann. Was in der gegenwärtigen Finanzkrise sichtbar wird, ist die völlige Abkopplung der ursprünglich begrenzten Welt des Geldes vom gesellschaftlichen Lebens- und Produktionsprozess; die Wertschöpfung der Arbeitsgesellschaft wird hier enteignet und damit den arbeitenden Menschen die Existenzgrundlage entzogen.

Es ist Ideologie im strengen Sinne, falsches Bewusstsein, das mit dem Gewicht massenhafter Versprechen ausgestattet ist; objektiver gesellschaftlicher Schein enthält Glücksversprechen: Gleichheit und Freiheit, Konsumversprechen und der Äquivalententausch sind wesentliche Momente dieser Täuschung. Unterdrückung und Ausbeutung scheinen beseitigt; ein gewaltiges Warenlager verspricht umfassende Bedürfniserfüllung, Einkommen scheinbar gerecht verteilt zwischen „Leistungsträgern“ und Faulenzern. Es ist aber eben objektiver Schein, der die Ideologie ausmacht, nicht nur subjektive Täuschung, Werbestrategie oder politische Lüge. Die mag hinzukommen, ist aber nicht die Basis der ideologischen Mucken und Mystifizierungen.

Solche Real-Abstraktionen sind ein entscheidendes Merkmal des modernen Kapitalismus; sie haben – das ist der zweite Hinweis – ihre gesellschaftliche Produktionsgrundlage im Fetischcharakter der Ware, der ab einem bestimmten Entwicklungsstand der durchkapitalisierten Gesellschaft zum Geldfetisch anwächst. Marx schreibt:

„Eine Ware scheint auf den ersten Blick ein selbstverständliches, triviales Ding. Ihre Analyse ergibt, dass sie ein sehr vertracktes Ding ist, voll metaphysischer Spitzfindigkeit und theologischer Mucken. Soweit sie Gebrauchswert ist, ist nichts Mysteriöses an ihr, ob ich sie nun unter dem Gesichtspunkt betrachte, dass sie durch ihre Eigenschaften menschliche Bedürfnisse befriedigt oder diese Eigenschaften erst als Produkt menschlicher Arbeit erhält. Es ist sonnenklar, dass der Mensch durch seine Tätigkeit die Formen der Naturkräfte in einer ihm nützlichen Weise verändert. Die Form des Holzes z. B. wird verändert, wenn man aus ihm einen Tisch macht. Nichtsdestoweniger bleibt der Tisch Holz, ein ordinäres sinnliches Ding. Aber sobald er als Ware auftritt, verwandelt er sich in ein sinnlich übersinnliches Ding. Er steht nicht nur mit seinen Füßen auf dem Boden, sondern er stellt sich allen anderen Waren gegenüber auf den Kopf, und entwickelt aus seinem Holzkopf Grillen, viel wunderlicher, als wenn er aus freien Stücken zu tanzen begänne.“

Hier entwickelt Marx den Gedanken, dass gesellschaftliche Prozesse in der Warenproduktion angelegt sind, und dass in dieser Warenproduktion die Verkehrungen ihre Basis haben, die deshalb auch nicht einfach durch Erkenntnis und politischen Einfluss beseitigt werden können. Wenn Marx von Mucken und Mystifizierungen spricht, dann sind das keine bloßen Geistesgebilde, die man einfach durch Aufklärung und Erkenntnis beiseiteschaffen kann.

Was ist unter solchen Bedingungen überhaupt Realität? Wir sprechen heute über Milliarden wie noch vor fünf Jahren über Millionen. Und es geht weiter, schon ist die Rede von mehreren Billionen; mittlerweile hat auch der Export die Billion erreicht. Manchmal kommt es mir vor, dass die Geldspekulationen in einer offenen Bedürfnisspirale ein Suchtverhalten signalisieren. In der fantastischen Macht des Geldes steckt ein Moment der Endlosigkeit.

All das sind etwas hilflose Erklärungsversuche, weil ich mich scheue, einen Gedanken aufzuschreiben, der den Geisteszustand unserer Zivilisation charakterisiert: Es könnte sein, dass wir von einer „kranken“ Gesellschaft sprechen müssen, in der bewusste Politik ausgeschlossen ist, weil die Gesellschaft zum bloßen Anhängsel der wirtschaftlichen Mächte und der Börsenkurse geworden ist.

Zerstörung von Bindungen

Bei diesen völlig neuartigen Verdrehungen von Macht und Ohnmacht versagen alte politische Strategien fast vollständig. Politik ist eingebunden in diesen Verkehrszusammenhang von Mystifizierungen und magischen Praktiken. Ein falsches Wort öffentlich ausgesprochen, kann ganze Volkswirtschaften an den Rand des Ruins treiben. Es ist wie in den Märchen, in denen die richtigen Worte, die rätselhaften Formeln entscheiden, ob es für die Menschen einen guten Ausgang oder ein katastrophisches Ende gibt. Ein Satz des Präsidenten der Europäischen Zentralbank kann Börsenkurse zum Einbruch bringen, Unternehmen zerschlagen und Arbeitsplätze vernichten. Die neoliberalen Zauberlehrlinge haben ganze Arbeit geleistet: Auf allen gesellschaftlichen Ebenen haben sie die tätigen Geister in Freiheit gesetzt und allen eingeredet, der Besitzindividualismus sei auch das Glück des gesellschaftlichen Ganzen.

Der größte Teil des gesellschaftlichen Reichtums aber geht uns verloren, wenn wir die Strukturen nicht ernsthaft verändern. Wir können sparen und sparen, es wird nichts nützen, wenn der abgekoppelte Realitätszusammenhang nicht in die Gesellschaft zurückgebracht werden kann. Wenn man den symbolischen Ausdruck von der „Krankheit“ aufnehmen will, dann könnte eine Gesellschaft erst dann gesunden, wenn diejenigen, die aktiv an der kollektiven Wertschöpfung beteiligt sind, über die Resultate dieser Wertschöpfung auch demokratische Verfügungsrechte besitzen.

Diese Verdrehungen und Mystifizierungen einer Realität, die nur noch schwer fassbar ist und der begrifflichen Fixierung häufig entgleitet, funktionieren nur in einem Marktgeschehen, das auf die Zerstörung von Bindungen setzt. Es ist eben einfacher, ganze Belegschaften, die alle Bindungen verloren haben, aus Renditegründen in die Wüste zu schicken, als mit Menschen zurechtzukommen, die eingebunden sind in den Stätten ihres Arbeits- und Lebenszusammenhangs. Zerstörte Bindungen führen dazu, dass sich die Gewaltpotenziale in der Gesellschaft vergrößern. Menschen, die im Inneren und im Äußeren keine gesicherte Identität mehr haben, denen die Erfahrung einer klaren Ortsbestimmtheit fehlt, also ein Ort, an den sie zwanglos zurückkehren können, wo sie fest verankert, wo sie verwurzelt sind – diese Menschen sind manipulierbar und korruptionsanfällig. So wirkt sich das Grundmuster der Zerstörungen von Bindungen, das dem Leitbild einer betriebswirtschaftlich beschränkten Ökonomie folgt, auf die Geistesverfassung einer ganzen Gesellschaft und die komplexen Reaktionen der Menschen aus. Man sollte die Angst, enteignet und herumgestoßen zu werden, nicht als Einzelfall bagatellisieren; rechtsradikale Bewegungen in allen europäischen Ländern sind dabei, den Angstrohstoff, der durch Erweiterung sozialdarwinistischer Überlebensversuch beständig größer wird, für nationalistische, antidemokratische, autoritäre und menschenverachtende Zwecke zu verarbeiten.

Die Gefahren einer Entdemokratisierung der Gesellschaft sind nicht hoch genug einzuschätzen – auch angesichts der Erosionstendenzen im politischen System selbst, das zwischen den Konzernen mit Hilfe der Massenmedien zerrieben wird. Um es noch einmal zu sagen: Wenn der Angstrohstoff von Menschen, die in ihrer Tätigkeit und ihrem Überlebenskampf erhebliche Teile ihrer Lebensenergie verbrauchen, beständig anwächst, sammeln sich an allen Ecken und Kanten, zunächst in den Nischen der europäischen Gesellschaft die politischen Scharlatane und die Propheten des kollektiven Unheils. Die Tragödien des 20. Jahrhunderts zeigen, dass solcher Angstrohstoff nicht lange unbearbeitet bleibt, vielmehr findet er sehr schnell Abnehmer, die ihn für das Arsenal menschenfeindlicher Strategien gut gebrauchen können und ihn umsetzen in gewalttätige, menschen- und besonders fremdenfeindliche Parolen und Strategien.

Polarisierung, Flexibilisierung, Abkopplung

Es ist bestürzend und erweckt Erstaunen, wenn festzustellen ist, dass in weniger als zwanzig Jahren der gesellschaftliche Zusammenhang Risse und Verwerfungen erfahren hat, die nicht von außen kommen, sondern das innere Gefüge betreffen. Es beruht nicht auf agitatorischer Spekulation, wenn Kritiker darauf hinweisen, dass die Akkumulation von Reichtum in den Händen Weniger ein Niveau erreicht, wie vor der großen Französischen Revolution von 1789. Es ist ein moralischer Skandal, dass in einer der reichsten Gesellschaften der Welt – nämlich Deutschland – jedes fünfte Kind unter Armutsbedingungen aufwächst.

Es ist freilich nicht nur die Polarisierung von Arm und Reich, wodurch die vermehrt auftretenden Protestbewegungen motiviert sind. Es sind vor allem die Maßverhältnisse des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die grundlegend gestört sind. Polarisierung ist deshalb nicht etwa ein Element der Anreicherung der Gemeinwesenstätigkeiten, wie sie etwa den Stiftungen der großen Unternehmen zu Gute gehalten wird. Nur Reiche können stiften. Polarisierung treibt die Gesellschaft auseinander, und alle Elemente solidarischer Ökonomie werden gesprengt. Es ist eine bekannte Einsicht, dass jedes haltbare Gesellschaftsgefüge nach Grundsätzen konstruiert ist, die in je spezifischen Arbeits- und Lebenszusammenhängen für ein als gerecht empfundenen Maßverhältnis sorgen.

Wie sind unter solchen Bedingungen die Wünsche, Bedürfnisse, Weltvorstellungen so in ein institutionelles Geflecht einzubringen, dass alle Distanz zu den politischen Entscheidungsinstitutionen den lebendigen Erfahrungsraum der Menschen nicht zerstört? Viele Menschen empfinden die europäischen Institutionen als zu weit von ihren Lebensverhältnissen entfernt; wenn sie sich aufgrund dieser wachsenden Gefühlsdistanz aus der Gesellschaft zurückziehen, dann beginnen sie, ihre Näheverhältnisse als die einzig lebenswerte und beständige Basis ihrer Existenz zu betrachten. Für jede Gesellschaftsform, deren politische Klassen bloß an Machterwerb und Machterhalt orientiert sind, ist eine solche Haltung, sich möglichst nicht in die Zwistigkeiten oder Herrschaftsansprüche der Mächtigen einzumischen, ein idealer Zustand. Für eine demokratische Gesellschaftsordnung aber ist diese Haltung tödlich.

Der zweite Problem Punkt betrifft die Grenzen der Flexibilisierung. Je flexibler die Menschen sind, desto intensiver kann die Selbstwahrnehmung erweiterter Freiheits-spielräume sein; mit diesem Freiheitsversprechen spielt die Flexibilisierungs-ideologie, aber die andere Seite der Flexibilisierung, die Nutzbarmachung für die Marktgesetze und deren vereinnahmende Elemente, wird rasch bedrückend.

Wenn die Herrschaftsmechanismen der Polarisierung und der Flexibilisierung nicht ausreichen, wird auf die Strategie der Abkopplung zurückgegriffen. In der Radikalität, wie heute ganze Volkswirtschaften und Völker abgekoppelt werden, hat es Ausgrenzung in der Nachkriegswelt noch nicht gegeben. Die sozialstaatliche Integration der Gesellschaft war ja gerade darauf gerichtet, soziale Abkopplungen, die den Faschismus mit produziert haben, zu vermeiden.

Demokratisch nicht legitimierte Ratingagenturen maßen sich nun an, ganze Länder und Völker von den zentralen Produktions- und Lebenszusammenhängen durch das Verdikt, nicht mehr kreditfähig zu sein, ausschließen zu können. Welche Macht hat sich hier den Lebensbedürfnissen gegenüber verselbstständigt, ohne dass eine Halt gebietende politische Intervention möglich wäre?! Aber auch bei diesem Herrschaftsmechanismus sind die durch die Devisen- und Finanzpolitik definierten Real-Abstraktionen nur Symptome viel weitreichenderer Strukturveränderungen des digitalisierten Kapitalismus.

Spaltungstendenzen bekämpfen

Unter diesen Bedingungen ist es nur eine Frage der Zeit, wann der akkumulierte Angstrohstoff von Machtcliquen verwertet wird, die schon heute in allen europäischen Ländern Politik darauf richten, autoritäre Strukturen an die Stelle demokratischer Partizipation zu setzen. Wenn Kapitalismus und Demokratie in der Vorstellungswelt der Menschen so miteinander verschmelzen, dass keine gesellschaftliche Instanz mehr erkennbar ist, die sich der Lösung sozialer Probleme annimmt, vielmehr alles dem Wirtschaftswachstum zuschreibt, dann bilden sich unterhalb der Institutionen oder Programme politische Schwarzmarktfantasien, die jene Auswege aus der Misere suchen, die auf umständliche demokratische Legitimationsstrukturen verzichten und die emanzipative Funktion plebiszitärer Partizipation ins Gegenteil, in autoritäre Voten verkehren.

Ein gesamteuropäischer Lernprozess, der die sozialen Basisprobleme zum Gegenstand hätte, kann nur gelingen, wenn die innergesellschaftlichen Spaltungstendenzen der einzelnen Länder, ob durch Nutzung alter Souveränitätsrechte der Einzelstaaten oder durch transnationale Vereinbarungen, wirksam bekämpft werden. Unterhalb der wohl-situierten Lebensbereiche und den prekären Lagen, die immerhin noch im System der Warenproduktion gebraucht werden, bildet sich eine dritte Schicht, die von Abkopplung bedroht ist: Das ist die wachsende Armee der dauerhaft Überflüssigen. Bleibt die Arbeitsgesellschaft in ihrer kapitalistischen Struktur so, wie sie gegenwärtig existiert, dann können wir davon ausgehen, dass dort, wo die Warenproduktion im Zentrum steht, einzelbetriebwirtschaftliche Rationalisierungen zunehmen, also Arbeitsplätze fortwährend vernichtet werden.

Hannah Arendt hat im Blick auf Anfang und Ende einer durch Arbeit definierten Gesellschaftsordnung eine epochale Prognose gewagt, die seit den 1960er Jahren fortwährend variiert und wiederholt wurde. In ihrem Buch „Vita activa. Oder vom tätigen Leben“ schreibt sie: „Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht. Was könnte verhängnisvoller sein?“

In einem entscheidenden Punkt ist Hannah Arendts Prognose jedoch im Irrtum: Der Arbeitsgesellschaft geht durchaus nicht alle Arbeit aus, sondern nur die bezahlte. Die auf Warenproduktion beschränkte lebendige Arbeitskraft ist immer stärker durch Maschinensysteme ersetzbar, nicht aber jene Arbeit, die als Beziehungsarbeit wesentlich daran beteiligt ist, Identitätsbildung der Menschen zu ermöglichen und ein friedensfähiges demokratisches Gemeinwesen zu erhalten. Der Bedarf an Gemeinwesenarbeit steigt in demselben Maße, wie die Arbeitsplatzstrukturen herkömmlicher Warenproduktion durch fortlaufende Rationalisierung schrumpfen.

Arbeits- und Lernprojekt Europa

Hier steht nun der Hinweis auf die Notwendigkeit politischer Bildung an. Politik zielt auf die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme und kann als Versuch beschrieben werden, bei dem divergierende Interessen bei jeweiligen Machtkonstellationen in für alle verbindliche Entscheidungen überführt werden. Deshalb müssen auch die Grundlagen für die Beteiligung aller gelegt werden.

Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss; alle anderen Ordnungen reflektieren nicht auf urteilsfähige Beteiligung der Menschen am Gemeinwesen; vielmehr ist es, wie man heute allenthalben wahrnehmen kann, sogar störend für Herrschaftssysteme, wenn sich die Bevölkerung aktiv einmischte. Für Demokratien kann das aber nicht gelten.

Lernen ist dabei auch nicht auf einen bestimmten Lebensabschnitt begrenzt. Es ist ein alltäglicher Akt der Beteiligung und der dadurch bedingten Veränderungen der Wahrnehmungsweisen von Wirklichkeit. Wer glaubt, er könnte durch Aneignung bestimmter Regeln ausreichend über das Wesen der Demokratie Bescheid wissen, erliegt einer Täuschung. Die Bildung politischer Urteilskraft beginnt in der alltäglichen Praxis der Kindertagesstätten, und sie endet auch im Seniorenheim nicht. Versteht man Demokratie nicht als ein bloßes Regelsystem, das ein für alle Mal gelernt und beachtet wird, sondern als eine Lebensform, dann ist politische Bildung, die verschiedene Bauelemente wie Orientieren, Wissen, Lernen, Erfahren und Urteilskraft miteinander verknüpft, substanzielle Grundlage einer zivilen Gesellschaftsordnung.

Europa ist ein Arbeits- und Lernprojekt. Es ist eine elementare Existenzfrage, die sich jeder in Europa zu stellen hat: Habe ich ein besseres Leben, wenn ich mich auf ein europäisches Gemeinwesen einlasse? Kann ich dieses für mich als lebenserweiternd betrachten? Das müssen keineswegs nur materielle Vorteile sein, aber es muss mehr sein als die Aufhebung der Passkontrollen an den Grenzen.

Der politisch urteilsfähige Mensch ist der Citoyen der demokratischen Gesellschaft; ohne ihn hat diese sensible Ordnung menschlicher Verhältnisse keine Überle-

benschance. Sie zehrt von der Substanz humanistischer Tradition, von der normativen Verpflichtung der Aufklärung: Wo die Menschen den Mut und diese Entschlusskraft aufbringen, aus dem verkapselten Zustand der Privaturteile auszubrechen und die europäische Sache zu ihrer eigenen zu machen, da ist kaum zu befürchten, dass die Vereinigung kulturell benachbarter, aber über Jahrhunderte separat und eigensinnig entwickelter Völker scheitert.

Für das Europa-Gebäude dürfen jedoch die Bausteine nicht nach alten Mustern verwendet werden, sondern nach den Regeln eines Gesellschaftsentwurfs, dessen Bewegungszentrum Gerechtigkeit ist. Das biedere, um nicht zu sagen fantasielose Handwerk der realpolitisch vereidigten Tatsachenmenschen reicht für die Krisenbewältigung in der gegenwärtig notwendigen Reichweite nicht mehr aus. Europa ist auch ein Stück Friedensutopie; es ist ein Bruch in der langen Erzählgeschichte von Kriegen, Massenmorden und kollektiven Geisteskrankheiten.

Ein Gesellschaftsentwurf Europa, dem Perspektiven eines sozialen Arbeitsprozesses zu entnehmen sind und der kollektives Lernen motiviert, kann sich auf den Wahrheitsgehalt der normativen Ebene nicht beschränken; die Idee einer transnationalen Demokratie ist nur durch einen Zuwachs an Legitimation zu begründen. Woher kann der kommen? Nur aus dem besonderen Geltungsanspruch der Rechte und Pflichten, die mit der Ethik des Gemeinwesens verknüpft sind. Je gerechter eine Gesellschaft organisiert ist, desto reichhaltiger ist ihr Legitimationsvorrat. Deshalb ist ein Denken nötig, das von unten ansetzt, das die Lebensbedingungen der Menschen zur Ausgangsbasis aller Reflexionsprozesse nimmt und das in den Persönlichkeitsrechten enthaltene Emanzipationsversprechen auf das gesellschaftliche Ganze zu erweitern sucht.

Literatur

- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.
 Negt, O. (2012): Gesellschaftsentwurf Europa, Göttingen.
 Negt, O. (2012): Nur noch Utopien sind realistisch, Göttingen.

„Politische Bildung zum Thema Europa muss auch Kontroversen ertragen“

Interview mit Uwe Gartenschläger

Uwe Gartenschläger, stellvertretender Direktor von dvv international, ist Mitglied im Vorstand der European Association for the Education of Adults (EAEA). Er war in seiner beruflichen Tätigkeit für den Deutschen Volkshochschul-Verband auch international tätig, zuletzt für einige Jahre in Usbekistan. Der Slawist spricht fließend Russisch und ist Brückenbauer zahlreicher osteuropäischer Projekte von dvv international (unter anderem Weißrussland und Ukraine).

Das Interview führte Ingrid Schöll.

Hessische Blätter für Volksbildung: Gibt es in Europa Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die in der politischen Bildung sehr aktiv sind?

Uwe Gartenschläger (UG): Bevor wir über diese Frage sprechen, müssen wir Begriffe klären. Der Begriff der politischen Bildung ist ein spezifisch deutscher. Außerhalb Deutschlands spricht man in diesem Zusammenhang mehr von civic education, von active citizenship oder – in Südeuropa – von *éducation populaire*. Mit diesen Begriffen geht aber auch eine Bedeutungsverschiebung einher; denn keiner spiegelt genau das wider, was wir in Deutschland unter politischer Bildung verstehen. In den skandinavischen study circles beispielsweise definiert man das, was wir unter politischer Bildung verstehen, als active citizenship. In den südeuropäischen Ländern steht die *éducation populaire* u. a. für die Inhalte, die wir unter politischer Bildung begreifen. Oft sind dort noch große Bildungsorganisationen tätig, die nicht selten noch in den Gegensätzen „politisch links vs. politisch rechts“ verhaftet sind und die Parteien, Massenorganisationen oder Kirchen verbunden sind. Wenn wir über bürgerschaftliche Bildung in Europa sprechen, müsste man sich daher erst einmal auf einen von allen akzeptierten einheitlichen Begriff, der sicherlich aus dem Selbstverständnis der unterschiedlichen Organisationen und aus deren Geschichte abgeleitet sein muss, verständigen.

Welches sind die Schwerpunkte der Einrichtungen in der politischen Bildung?

UG: In den study circles werden oft die Themen: Kommunales Engagement und übergreifendes politisch-historisches Verständnis aufgegriffen; hier wird aber auch

freizeitorientierte Bildung angeboten. Insgesamt sind die study circles inhaltlich sehr breit aufgestellt.

In der südeuropäischen *éducation populaire* dienen Veranstaltungen der politischen Bildung oft als Unterstützung und Festigung des eigenen Standpunkts. Bekannt sind Veranstaltungen, die etwa im Genossenschaftswesen, in der Gewerkschaftsbewegung oder auch in der katholischen Bildungsbewegung angesiedelt sind. Sie dienen eher der Verstärkung der eigenen „Gesinnungsbildung“ und streben weniger – wie es die deutschen Volkshochschulen von ihrem Selbstverständnis her für sich beanspruchen – weltanschauliche Neutralität an. Dabei muss man durchaus feststellen, dass die EU-Förderprogramme – Workshops, Mobilitätsaktivitäten oder Netzwerkbildung durch EU-Projekte – dazu beigetragen haben, eine verstärkte thematische Auseinandersetzung mit europäischen Themen zu initiieren, ja dieses Thema in der Bildungsarbeit oftmals erst zu setzen. Dies geschieht gerade in den Teilen Europas, in denen die EU-Finanzierung besonders wichtig ist – das heißt im Osten und im Süden Europas. Gäbe es die EU-Austauschprogramme nicht, dann würde diese Arbeit – so vermute ich – gänzlich unterbleiben. Keine der Organisationen wäre dann in der Lage, sie zumindest in dieser Intensität zu betreiben. Lassen Sie mich beispielhaft drei Themenschwerpunkte aus EU-Programmen nennen: Vergangenheitsbewältigung und Versöhnung in unterschiedlichen europäischen Ländern; wie stellt sich Europa für soziale Randgruppen, etwa obdachlose Menschen dar; welche Formen des interreligiösen Dialogs benötigen wir in Europa, um auch politische Stabilität zu garantieren.

Im Kleinen hat die politische Bildung durch die EU-Förderprogramme hier in den letzten Jahren viel erreicht. Man darf es nicht überschätzen, muss aber immer bedenken, dass ohne eine solche Unterstützung sehr wenig passiert wäre.

Was ist der Grund für Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Europa, auf dem Feld der politischen Bildung gar nichts zu tun?

UG: Der Megatrend in Europa heißt Employability. Die politische Bildung ist – neben der kulturellen Bildung – momentan durchaus ein „Opfer“ dieser Entwicklung, denn große Fördermaßnahmen der EU konzentrieren sich seit geraumer Zeit ausschließlich auf die Herstellung und Sicherung der Berufsfähigkeit, in der Sprache der Europäischen Union „employability“ genannt. Wir müssen uns aber auch kritisch fragen, ob es in einigen Mitgliedsländern und/oder Mitgliedsorganisationen möglicherweise auch ein geringeres Interesse an Fragen der politischen Bildung gibt. Vielleicht erreichen wir mit den alten, tradierten Formen, die die politische Bildung lange kennzeichneten, nicht mehr jeden. Unser Seminarraum zentriertes Verständnis von Bildung, und das heißt auch von politischer Bildung, spricht längst nicht mehr jeden an. Unsere Formensprache muss wahrscheinlich kreativer und moderner werden. Die jungen sozialen Bewegungen in Europa und außerhalb zeigen uns, wann sich Menschen wie vernetzen und für was sie sich engagieren. Wir sollten daraus lernen, und wir müssen, davon bin ich überzeugt, Formen und Inhalte des tradierten politischen Bildungsverständnisses überprüfen.

Welche Felder der politischen Bildung sind für dvv international besonders wichtig?

UG: Allen voran möchte ich hier das „Globale Lernen“ nennen. Der Deutsche Volkshochschul-Verband – vertreten durch das Institut für Internationale Zusammenarbeit, dvv international – führt seit über 30 Jahren mit mittlerweile über 200 Volkshochschulen Seminare zum globalen Lernen durch, insbesondere für junge Menschen und für die Zielgruppe 50 plus. Anfangs musste in den Volkshochschulen Überzeugungsarbeit für diesen Themenschwerpunkt geleistet werden. Doch das hat sich mittlerweile geändert. „Globales Lernen“ ist Bestandteil vieler Aktivitäten der Volkshochschulen, nicht nur im Bereich der politischen Bildung.

Aus unserer Projektarbeit möchte ich weitere Themenfelder nennen, die sich vordringlich mit dem Schwerpunkt „Versöhnung und Frieden“ befassen.

So hatte ein türkisch-armenisches Projekt, das über das Auswärtige Amt finanziert wurde, den Dialog über die gemeinsame Geschichte von Türken und Armeniern zum Schwerpunkt. Junge Leute suchten und suchen – nach einer langen Phase des Misstrauens und der Sprachlosigkeit zwischen beiden Ländern – die Aussöhnung über die Befassung mit der Geschichte und über das gemeinsame Gespräch über die Vergangenheit. Dabei steht ausdrücklich nicht der Massenmord an den Armeniern am Ende des Ersten Weltkriegs im Mittelpunkt.

Ähnliche Projekte – ebenfalls zum Thema „Versöhnung und Frieden“ – haben wir auch auf dem Balkan durchgeführt. Dabei haben wir auf die Methoden, die die politische Bildung für eine solche Aufarbeitung einer konfliktreichen Vergangenheit hat, zurückgegriffen. Dies sind unter anderem: Oral history, Zeitzeugen-Gespräche, Gedenkstättenarbeit, Geschichtswerkstätten. Diese Methoden, so meine Erfahrung, entstammen alle der langen, fruchtbaren Tradition der politischen Bildung im Nachkriegsdeutschland. Sie wurden bei uns entwickelt und erprobt und sie helfen uns heute im Rahmen unserer Arbeit in Konfliktgebieten. Dort sind diese Methoden häufig nicht bekannt.

Ein weiteres Beispiel entstammt unserer Arbeit in Lateinamerika. Auch hier ist dvv international aktiv. Schwerpunkte der politischen Bildung dort sind zumeist Fragen von Gerechtigkeit und Solidarität. So fokussiert sich der Verband der Erwachsenenbildung in Lateinamerika momentan u. a. auf die Felder Solidarische Ökonomie und auf die Fragen der Teilhabe indigener Bevölkerungsgruppen.

Welche Felder der politischen Bildung sind auf europäischer Ebene – etwa im Kontext der EAEA (European Association for the Education of Adults; Europäischer Verband für Erwachsenenbildung) – besonders wichtig?

UG: In der EAEA sind (leider) besonders die Länder Nord-, West- und Mitteleuropas engagiert vertreten. Dies schlägt sich auch bei der Betrachtung der Aktivitäten nieder:

- a) Active citizenship: Wir möchten die Bürgerinnen und Bürger ermuntern, sich auf allen Ebenen an politischen Prozessen zu beteiligen – von der Kommune bis hin zu Europa.

- b) Diversity education: Dies beinhaltet eine zunehmend bessere Verständigung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (ethnische Diversität, Diversität zwischen den Generationen etc.)

Daneben haben wir einen Prozess der Reflexion darüber begonnen, was Erwachsenenbildung in Zeiten der Krise bedeutet – und meinen hier ausdrücklich nicht nur die berufsorientierte Bildung.

Gibt es Themen, die auf europäischer Ebene gemeinsam behandelt werden sollten?

UG: Eindeutig ja. Es ist das Thema der europäischen Solidarität. Wir machen uns große Sorgen um den Zusammenhalt der europäischen Gesellschaft. Eine zentrale Aufgabe der EAEA für die nähere Zukunft wird es sein, hier Impulse seitens der Erwachsenenbildung zu setzen. Der Bürgerdialog, ein Projekt des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, wird nicht von allen Akteuren der politischen Bildung geschätzt. Gleichwohl ist er aber ein gutes Beispiel, wie ein Gespräch über Europas Zukunft aktiv gestaltet werden kann und wie ein offener Diskurs initiiert werden kann. Politische Bildung zum Thema Europa muss auch Kontroversen ertragen, sie darf sich nicht auf PR-Maßnahmen beschränken, die deutlich machen wollen, „wie toll Europa doch eigentlich ist“.

Wären solche Projekte finanzierbar, wenn ja, über wen?

UG: Dies ist eine schwierige, aber sehr wichtige Frage. Und hier gibt es zudem noch eine Besonderheit. Fragen der europäischen Bürgerkommunikation sind in der Europäischen Union nicht bei der Generaldirektion (GD) „Education and Culture“, sondern bei der GD Communication angesiedelt. Die GD Communication hat zwei Schwerpunkte: a) Information der Bürger über ihre Rechte und b) Öffentlichkeitsarbeit zu und über Europa. Dies führt leider zu der von uns immer wieder beklagten Einwegkommunikation und PR-Mentalität.

Natürlich können kleinere Projekte der politischen Bildung zu und über Europa im Einzelfall über Grundtvig finanziert werden. Das sind aber nur marginale Lösungen, ohne große Öffentlichkeitswirkung. Grundsätzlich müsste hier eine andere Form der europäischen Bürgerkommunikation, unter Einbeziehung der Erfahrung und der Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, gefunden werden.

Wer sind die Verbündeten für Themen der politischen Bildung auf europäischer Ebene?

UG: dvv international ist über die EAEA bestens vernetzt. Ich nenne beispielhaft nur die folgenden Organisationen als die wichtigsten:

- DARE (Democracy and Human Rights Education in Europe: www.dare-network.eu)
- EUCIS/LLL (European Civil Society Platform on Lifelong Learning; www.eucis-lll.eu)

- ENOP (European Network of Political Foundations; www.european-network-of-political-foundations.eu).

Auch die Europaparlamentarier – und insbesondere die Vorsitzende des Bildungsausschusses Doris Pack – sind wirkmächtige Verbündete für unsere Arbeit. Mit dem Europäischen Parlament arbeiten wir momentan sogar besser zusammen als mit der Kommission. Als Beleg dafür nur ein Satz. Ein leitender Mitarbeiter der DG Education and Culture sagte neulich während einer Diskussionsveranstaltung mit dem Europäischen Netzwerk für Lebenslanges Lernen EUCIS LLL: „Active citizenship does not create any jobs“.

Das fasst den Mainstream in der Kommission sehr gut zusammen und zeigt auf, welche Aufgaben und Herausforderungen vor uns liegen.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Adult Education in Crisis

Europaweite Debatte in der EAEA

Im Jahr 2012 forderte die EAEA ihre Mitglieder auf, unter dem Schlagwort „Adult Education in Crisis?“ in englischer Sprache kurze Thesenpapiere zur Situation der Erwachsenenbildung in Europa zu verfassen. Aus jedem Land wurde eine Mitgliedsorganisation angesprochen. Als Reaktion kamen sehr unterschiedliche Papiere. Der deutsche Beitrag versuchte, der geforderten Kürze gerecht zu werden. Viele andere verfassten jedoch grundsätzlichere und zumeist längere Texte. Allen gemeinsam ist die Sorge um die Zukunft der Erwachsenenbildung in Europa. Die EAEA plant, die Beiträge in einem Sammelband zu veröffentlichen. Dabei wird auch eine Harmonisierung der momentan sehr unterschiedlichen äußeren Form angestrebt.

Die Hessischen Blätter drucken vorab den deutschen, den finnischen, den portugiesischen und den ungarischen Beitrag. Weitere Diskussionsbeiträge finden sich im nachfolgenden Link: www.eaea.org/adult-education-in-times-of-crisis.

German Adult Education in Times of Crisis

Ingrid Schöll, Leiterin VHS-Bonn

At the moment Germany is not experiencing an economic crisis. However, it is very important to mention a whole range of crisis phenomena: the social crisis with a widening gap between poor and rich, the crisis concerning the debt crisis, which are hardly able to shoulder the essential expenditure at local level and the education crisis. The implications for the adult education are best illustrated below.

For some time now Germany is debating about the consequences of the far too late adopted (2005) immigration Act, albeit with regional differences (which tend to increase rather than decrease).

This clearly demonstrates that further education is increasingly confronted with severe repair works due to migration and globalization in school and adult education. Some education institutions run the risks of losing sight of the set legal profiles.

Exemplary for the discussion about reparation and worth highlighting are the PISA-, the PIAAC debate and the impact of the national LEO One Study about literacy.

The Pisa debate has shown that many young people are leaving school with major deficits in basic education. Often this causes problems finding vocational training positions and they can't use qualified further education.

Results of the PIAAC studies („Pisa for adults”) are expected in autumn. It is becoming apparent that deficits in basic education in school for young adults cause major problems which continue throughout adulthood.

The study on literacy LEO One has shown that more than seven million Germans of working age are functional illiterates. Further education institutions, most of all Adult Education Centers just reach a small number of people concerned. Initiatives to improve the reading and writing skills are urgently needed. This requires additional funds which have not been provided over the last years.

Above all education should help us bringing people in Europe together, dismantle political prejudices, enhance civil society exchange and communicate empathically (which requires the knowledge of the local language). In order to bring Europe closer together it is important that further education should not be restricted to paying the costs of repairs for basic education and employability – meaning the usability of knowledge for professional purposes.

Such a restriction of financial support is not going to help the mutual understanding of people in Europe.

At worst it will reinforce prejudices and stereotypes and the economic success in fight for global markets proves to become the sole criterion of political action.

One of the many consequences is the political crisis which the European monetary area is experiencing at the moment. Further education needs to be preserved, developed further and financed to the full extent of the task of civil society. Otherwise we will pay for it politically and socially. It endangers democracy which served as an essential and stable link throughout the European Continent over the past years.

Finnish Adult Education in Times of Crisis

Aaro Harju, Ph. D., Chairperson of the Finnish Adult Education Association (FAEA)

The economic crisis of the Europe has not hit Finland as strongly as for example Southern Europe. The economic situation, debt equity ratio and unemployment rate were fairly good in the first decade of the new millennium. Therefore Finland has had more economic tolerance than many other countries. In past few years, however, the government has been forced to make numerous saving decisions. These savings have influenced every sector of the society, including adult education.

In Finland, non-formal adult education consists of five different institutional forms: community colleges, folk high schools, study centers, summer universities and sports institutes. There are over 300 institutions in total, attracting about a million students every year (the population of Finland is 5.4 million). The government supports institutes with government shares and assistance with around 164 million euros per year.

Non-formal adult education in crisis

The government assigns a certain amount of lessons or student weeks from its annual budget for non-formal adult education institutions. For these lessons and student weeks the institutions get government shares. Due to the crisis, the lesson and student week amounts have been cut between 2007 and 2012: community colleges 9.8%, folk high schools 5.5% and study centers 2.7%. The lesson amounts of summer universities have increased 6.8%. The totals of sports institutes have remained in the same level throughout the period. The difficult economic situation spurs the non-formal adult education field to closer cooperation and structural changes.

Secondly, the government support of non-formal adult education institutions is bound to index; increased costs are compensated. The index increases of 2013 and 2014 are cancelled. The losses have been compensated by special support directed to specific tasks. The latest example of special support of non-formal adult education institutions is funds that are assigned for implementing youth guarantee.

The government has cut also from apprenticeships but during the last year it increased the funds assigned for them. This way the Government seeks to support employability of the currently unemployed. Cuts on other sectors of adult education have not been made. Thus the focus is strongly on vocational education and training.

Equality in danger

In addition to the cuts mentioned, the strongest concern of the Finnish non-formal adult education institutions is that many institutions provide 20% to 76% more education and training than they get government support for. The reason for this is the high demand for non-formal studies. Institutions fund the education and training with course fees collected from learners.

At first glance this might not sound worrying, but for decades the backbone of Finnish policy concerning non-formal adult education has been the principle of offering affordable studies and trainings for everyone living in Finland. Finland is geographically a large country of a low population density. Therefore providing education in sparsely populated areas is not cost-effective. As the institutions have been forced to increase the course fees, the poorest people have no chance to participate non-formal adult education. This is alarming from the viewpoint of lifelong learning and equality. The people most in need of education and training are left out. The government has however recently introduced a study voucher which has eased the situation especially when it comes to youth, immigrants and the elderly. With personal study vouchers learners can fund their education and training in non-formal institutions.

Youth in focus

The Finnish government has strongly focused on youth; preventing their unemployment and social exclusion. The economic crisis has had serious consequences for the young; 16% of the under-25-year-olds are unemployed. Social Guarantee scheme is the newest opening and youth guarantee as a part of it is in a central role in it. Young persons under 25 are guaranteed a job or a traineeship. The government has assigned

the non-formal sector an appropriation in implementation of Youth Guarantee: Community colleges and folk high schools are implementers of the Guarantee. The government has also assigned the non-formal institutions a strong role in organizing integration courses for immigrants.

Conclusion

Finnish adult education community makes every effort to prevent government's cuts because we believe that non-formal adult education has an important role in enhancing people's skill-levels, updating their know-how and advocating for inclusion, social capital and active citizenship. Non-formal adult education's value is not lying in the amount of study transcripts – it has a higher purpose. Non-formal adult education enables a truly civilized society, learning through life, democracy and active citizenship. These values have been Nordic adult education's strengths in past decades and they should not be lost in the future – not even in the times of crisis.

Reflection for the Adult Education in Times of Crisis – Hungary

Zsóka Viktória Pásztor, Budapest University

Even at the time of this worldwide crisis, I don't think Adult Education should reposition itself. What is more, it is time for Adult Education to show and impregnate itself into everyone's mind from the governments to the populations and every single person.

Adult Education should be the answer for people across Europe who has lost their jobs as a consequence of the crisis. As those companies that did not reduce the expenses of the promotions even when the crisis was on the top, still became successful, higher investment for Adult Education could be the end of the road of the current economic, ethnic and personal crisis as well.

In my opinion, the solution would be investing the most possible fund into the Education sector, (including the younger classes) first of all the Adult Education.

The fact is that there are many people seeking for job, high per cent of the adult persons are spending their days without doing necessary things for the society, and for themselves. Until the time of the job seeking, the unemployed persons have many free hours and energy for learning new skills, grow their know-how in their trades or even to acquire a new one.

These times there should be as many potential courses as possible. It brings a lots of new employment options for the education specialists, and a lot new opportunities for the unemployed persons. After all it is a way for realising the knowledge-based population.

Targeting vs. universalism?

Universalism is a very nice benefit of the Adult Education, everyone who feels like he has opportunity for constituting itself should have the right and the way to realise it. But in this special situation relating to the crisis there should be special target groups.

The most people possible should be caught who has no job, who is under qualified. So nowadays the first target group should be the group of any kind of disabled people.

My questions are:

- How the governments could be convicted about financing the Adult Education?
- What are the ways or connections that find the politicians, decision-makers?

Adult Education in Times of Crisis – the Portuguese Situation

António Jorge Oliveira, President of Direction Board, Kerigma

The current adverse environment in economic and financial terms, characterized by falling markets, reduced production, bankrupt of countless businesses and increase of unemployment, particularly among young people, associated with the lack of an entrepreneurial culture, as well as a certain risk aversion and lack of cooperation and innovation, accentuated in Portugal a strong economic and social crisis, affecting not only the production, but also socialization habitudes, the „life culture of people“ as well as thinking instruments used previously to explain reality and planning ahead the future.

The study „Equity and quality of education“, published by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) shows that education is the main engine of economic development, and the biggest problem is school dropout. In this sense, education and training grows in importance to the extent that the training of citizens is considered a necessary condition for the recovery of sustained growth and to achieve higher levels of economic, social and territorial cohesion, despite the access to a degree does not guarantee employment.

Since the qualification of the labor force is seen as one of the main vulnerabilities of the Portuguese economy & society, it became one of the most serious impediments to the country's development and one of the reasons for a low and not convergent productivity level and for the divergent path that Portugal shows when compared to European standards, Portugal has implemented a succession of significant measures to support employment (internships, occupational measures, supporting the hiring, supporting entrepreneurship and support for self-employment) and training measures (learning courses, education courses and training for young people, long term education courses and adult education, training and modular courses).

The relative weight of each type of measure within the measures of employment and training is very irregular: occupational measures are responsible for 58% and the internships are 36% of public spending on employment measures. As measures of training, CVET represents 29% and modular learning courses and 42% of total resources allocated to these measures. The results of such measures, according to the findings of the „Assessment Study of Active Employment Policies – Final Report“, 2012, shows that the most effective measures are those that establish a more direct and immediate link between labor and employers, pointing to the eventual removal of programs and educational curricula to the needs of the labor market as a factor in

higher unemployment than younger workers. In line with these results, it is recommended the strengthening of measures to reduce the period of absence from the labor market, since the programs with long durations besides having higher costs, show a lower effectiveness of employability.

The lifelong learning falls thus in a strategy that aims to provide tools and develop skills that can facilitate the transition between moments and situations of life, based on the criteria of effectiveness and efficiency, coupled with effective results within a framework of flexibility and diversification of qualification procedures, tailored to the needs required by the job market. From these priorities, it is being created an information system of personal and professional guidance, replacing the previous system of recognition, validation and certification of competencies, with the mission of vocational guidance addressed to youth and adults and for monitoring their transition processes between the worlds of education, training and employment.

The indispensability of predisposition to lifelong learning and to develop the skills demanded by the labor market started to be more radical in the current crisis situation, as an inherent condition our society lifestyle, characterized by rapid change, by knowledge and technological evolution. Such a requirement is further reinforced by the recognized deficits in scholar and vocational qualifications and the limited nature of a more innovative character of entrepreneurship evidenced in Portugal, structural constraints to our economic and social development, once the low standard of development is not only influenced by these constraints, but it also influences its development by the fact that it maintains conditions and structures based on unskilled models and low innovation levels.

From the above, we highlight a political-ideological orientation that tends to reinforce the link between economy, work and education, whose goals are almost exclusively the development of production systems for which individuals must be trained and qualified, relegating to a second plan the socializing side of education. Training and education here assume a role of „competitive advantage“, whose success depends essentially on the ability of each individual to adapt himself continuously and turn companies into „learning organizations“ or „smart organizations“.

Although there are undeniable benefits of an education developed in the context of „market learning opportunities“ and guided by the criterion of „performativity“ booster while empowering the shift towards greater modernization and competitiveness; however, on behalf of these principles, such strategy does not take into account values of citizenship and citizens' rights and it strengthens, by the other hand, mechanisms of exclusion, through practices that tend to value the most qualified and skilled, accentuating thus the hierarchical structure of organizations, transforming this „knowledge society „in a“ risk society „in which economic development is synonymous of increasing inequality and polarization among the most skilled and the unskilled, between the richest and the poorest, and on a global scale, between the richest countries and the poorest, not taking into account that opportunities for learning and living are not equal for everyone.

Likewise, the use of standardized practices, based on profiles more easily assessable and governable, developed on the basis of existing hierarchical powers, send to

a second plan other perspectives of lifelong learning, and progressive socio-critical perspectives, based on values such as fairness , freedom, solidarity, pluralism and diversity and, additionally, this standardization put on second plan practices that appeal to a system of multiple causalities and the construction and development of an educational process regulated by participation and negotiation with quality criteria, inter-subjectively constructed and opened to indicators and effects not foreseen initially.

Lifelong learning cannot therefore fail to integrate and take the pillars considered essential as learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be and, in the words of Paulo Freire, get people to deeply realizing the socio-cultural reality that shapes their lives as well as the ability to transform this reality, by acting on it.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Die Fachzeitschrift für die außerschulische politische Bildung

Das Journal für politische Bildung

- ist die übergreifende Kommunikationsplattform für alle außerschulischen politischen Bildungsbereiche
- diskutiert wissenschaftliche Kontroversen
- berichtet aus der Praxis für die Praxis
- betreibt Lobbyarbeit für politische Bildung
- verdeutlicht, wie wichtig politische Bildung für die Gesellschaft ist

Die Redaktion

Redaktionsleitung Johannes Schillo,
Journalist mit den Schwerpunkten Jugendhilfe,
Jugend- und Erwachsenenbildung.

Erwachsenenbildung Dr. Christine Zeuner,
Professorin für Erziehungswissenschaft
unter besonderer Berücksichtigung der
Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-
Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Jugendbildung Dr. Benno Hafener,
Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der
Philipps-Universität Marburg.

Non-formale Bildung Benedikt Widmaier, M.A.,
Politikwissenschaftler, Direktor der Akademie
für politische und soziale Bildung der Diözese
Mainz „Haus am Maiberg“ in Heppenheim und
Lehrbeauftragter für Politische Bildung an den
Universitäten Gießen und Heidelberg.

Herausgeber

Bundesausschuss Politische Bildung (bap)
und Wochenschau Verlag

* zzgl. Versandkosten, Preise gültig bis 31.12. des Abojahres



Testabo
€ 29,80*
für ein Jahr

Professionalität in der außerschulischen politischen Bildung hat ihre Besonderheiten. Hier müssen die Pädagogen ihr Berufsfeld gewissermaßen selbst organisieren und neben der eigentlichen Bildungspraxis geht es um vielfältige weitere Aufgaben. Diese besondere Situation thematisiert das vorliegende Heft.

Info und Bestellung: Vier Ausgaben pro Jahr

 Facebook

 <http://journal.wochenschau-verlag.de>

Trendanalyse

Umfassende Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft

Der Report wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Lehrpersonal über die Nutzung von Angeboten bis zur Frage der Finanzierung.

Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.

Das Buch richtet sich an Akteure aus Praxis, Politik und Forschung. Es liefert eine empirische Grundlage dafür, wie künftige Entwicklungen in der Weiterbildung einzuschätzen sind und wie Verantwortliche sie beeinflussen können.



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

DIE spezial

2013, 208 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5313-4

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Berichte

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies Deutschland muss sich weiterbilden!

In internationalen Vergleichen zur Leistungsfähigkeit des Bildungswesens schneidet Deutschland wieder schlecht ab. Auch beim ersten PISA-Test für Erwachsene landeten die Deutschen nur im Mittelfeld. Nicht nur beim Lesen oder Rechnen, auch beim Umgang mit dem Computer haben viele den Anschluss verloren. Jeder fünfte in diesem Land rechnet wie ein Grundschüler: Das sind Ergebnisse einer großen Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), einem Forum vorwiegend wohlhabender Industriestaaten. Deutschland landete in dieser Untersuchung nur im Mittelfeld, Spitzenergebnisse erzielten Japan und Finnland. Die Organisation hat in der aufwendigen Studie PIAAC rund 166.000 Erwachsene im Alter zwischen 16 und 65 Jahren auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet. Die Tests wurden in 24 Industrieländern durchgeführt, künftig soll der Test auf alle 34 Mitgliedsstaaten der OECD ausgeweitet werden.

Die wichtigsten Ergebnisse werden von der GESIS (Gesellschaft für Informationssysteme) zusammengefasst: Während die OECD die Resultate in Richtung auf Ökonomisierung und Flexibilisierung trimmt, ist die Darstellung differenzierter:

Herkunft regelt Lern- und Berufserfolg

Es gilt: Der soziale Hintergrund entscheidet stark über das Abschneiden: In kaum einem anderen Land hängt die Lesekompetenz so sehr vom Elternhaus ab wie hierzulande. Nur in den USA ist der Abstand zwischen Testpersonen mit Akademiker-Eltern und Teilnehmern, deren Eltern weder Abitur noch Berufsausbildung haben, noch höher.

Die Ergebnisse sagen auch viel darüber aus, wie fit der Einzelne für den Arbeitsmarkt ist. „Die Schlüsselkompetenzen sind ein entscheidender Faktor für Erfolg am Arbeitsmarkt und im sozialen Leben“, sagt OECD-Experte Schleicher. „Viele Menschen in der OECD haben große Schwierigkeiten, mit komplexen Informationen umzugehen, doch gerade in diesen Bereichen wächst die Nachfrage nach Arbeitskräften besonders stark.“

Wer gut liest, verdient mehr

Tatsächlich haben die Forscher – wenig überraschend – festgestellt, dass die Gehälter von Testteilnehmern, die beim Lesetest besonders gut abschneiden, im OECD-Schnitt 60 Prozent höher sind als von Teilnehmern, die nur die unterste Kompetenzstufe erreichen. Hierzulande ist der Unterschied sogar noch weitaus stärker ausgeprägt.

Bildungspolitischer Handlungsbedarf

Das Resultat des „Bildungstests für Erwachsene“ ist unangenehm und politisch skandalös. Aber es muss als Anstoß gesehen werden. OECD-Bildungsdirektorin Barbara Ischinger mahnt: „Es ist im ureigensten Interesse der Regierungen, dafür zu sorgen, dass die Menschen in ihrem Land Kompetenzen erwerben und

erhalten können. Das gelingt am besten, wenn die Chancen auf Bildung gerecht verteilt sind – und zwar nicht nur in Schule und Uni, sondern auch am Arbeitsplatz „Dann wird der Schock heilsam. Weiterbildung kann helfen. Beitragen könnten vor allem die tausend Volkshochschulen in Deutschland.

Wirtschaftsriese- Bildungszweig

Diese Einsicht hat Tradition und ist immer wieder vernachlässigt worden. Vor nunmehr 40 Jahren erschien ein kleines Büchlein. Titel: „Wirtschaftsriese – Bildungszweig“ (rowohl aktuell 1973). Es war die kritische Analyse eines damaligen OECD-Bildungsreports über Deutschland. Nach großer Aufregung im „Land der Dichter und Denker“ scheiterte 1973 im föderalen Wirrwarr der Bundesrepublik der Versuch, einen gemeinsamen Bund-Länder-Plan für den Ausbau des deutschen Bildungssystems zu entwickeln.

Auch heute gilt die deutsche Wirtschaftskraft weltweit als vorbildlich. Politik, Unternehmerverbände und auch die Gewerkschaften preisen das duale System der Berufsausbildung mit seinem Zusammenspiel von Betrieb und Berufsschule als beispielgebend – sogar als „deutschen Exportschlager.

Doch mit der Allgemeinbildung und den Basiskompetenzen der Bevölkerung zwischen 16- und 65 Jahren ist es in Deutschland nicht gut bestellt:

- Es sind immerhin 17,5 Prozent der Erwachsenen, die nur auf dem Niveau Zehnjähriger lesen und Texte verstehen können.
- Die „alltagsmathematische Kompetenz“ kommen die Bundesbürger aus dem Heimatland von Rechenkünstler Adam Riese mit ihren Gesamtleistungen auch nur knapp ins internationale Mittelfeld. 18,5 Prozent der

Testpersonen in Deutschland schaffen häufig nicht mehr als einfaches Zählen und Sortieren.

Weiterbildungspolitische Konsequenzen ziehen

Anfang der 1970er Jahre waren die Kultusminister der damals noch elf Bundesländer die ständige internationale Kritik am deutschen Bildungssystem leid und klinkten sich bei den OECD-Studien wie auch anderen weltweiten Untersuchungen einfach aus. Erst seit Ende der 1990er Jahre stellt sich die deutsche Bildung wieder internationalen Vergleichen. Die erste Pisa-Schulstudie, die 2001 von der OECD veröffentlicht wurde, löste in Deutschland wegen der offenkundig gewordenen Leistungsschwächen der 15-Jährigen einen erneuten Schock aus. Dies setzt sich nun fort in den Ergebnissen der PIAAC-Studie bezogen auf Erwachsene. Wichtig wird sein, nicht wieder zur Tageordnung zurückzukehren, sondern die weiterbildungspolitischen Konsequenzen zum Aufbau eines strukturierten Systems von Lernmöglichkeiten aufzugreifen.

pf

OECD Skills Outlook 2013

First results from the survey of Adult skills

Die OECD beschränkt sich nicht auf die Präsentation der Ergebnisse, sondern passt sie in ein ökonomisches Szenario ein:

Executive Summary

The technological revolution that began in the last decades of the 20th century has affected nearly every aspect of life in the 21st: from how we „talk“ with our friends and loved ones, to how we shop, and how and where we work. Quicker

and more efficient transportation and communication services have made it easier for people, goods, services and capital to move around the world, leading to the globalisation of economies. These social and economic transformations have, in turn, changed the demand for skills as well. With manufacturing and certain low-skill tasks increasingly becoming automated, the need for routine cognitive and craft skills is declining, while the demand for information-processing and other high-level cognitive and interpersonal skills is growing. In addition to mastering occupation-specific skills, workers in the 21st century must also have a stock of information-processing skills and various „generic“ skills, including interpersonal communication, self-management, and the ability to learn, to help them weather the uncertainties of a rapidly changing labour market.

The Survey of Adult Skills (PIAAC) was designed to provide insights into the availability of some of these key skills in society and how they are used at work and at home. It directly measures proficiency in several information-processing skills – namely literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments. ...

Es werden unmittelbar politische Empfehlungen gegeben, die keineswegs durch die Erhebungsergebnisse gedeckt sind:

What the results show and what this means for policy

Skills transform lives and drive economies. Skills have a major impact on each individual's life chances. Skills transform lives, generate prosperity and promote social inclusion. Without the right skills, people are kept at the margins of society, technological progress does not translate into economic growth, and enterprises

and countries can't compete in today's globally connected and increasingly complex world. Getting the best returns on investment in skills requires good information about the skills that are needed and available in the labour market. It also requires policies that ensure that skills are used effectively to generate better jobs that lead to better lives. To support these goals, the OECD has begun to measure the skills of adult populations.

If there is one central message emerging from this new Survey of Adult Skills, it is that what people know and what they can do with what they know has a major impact on their life chances. For example, the median hourly wage of workers scoring at Level 4 or 5 in literacy – those who can make complex inferences and evaluate subtle truth claims or arguments in written texts – is more than 60% higher than for workers scoring at Level 1 or below – those who can, at best, read relatively short texts to locate a single piece of information that is identical to the information given in the question or directive or to understand basic vocabulary. Those with low literacy skills are also more than twice as likely to be unemployed. ...

The survey results provide new insights into the policy challenges facing skills systems. Taken together, these results underscore the crucial importance of information-processing skills in adults' participation in the labour market, education and training, and in social and civic life. These skills are also highly transferable and therefore relevant to many social contexts and work situations. Accessing, analysing and communicating information takes now place largely through the use of digital devices and applications, such as personal computers, smart phones and the Internet. The capacity to use these devices intelligently to

manage information is thus becoming essential. The survey results offer vital insights for policy makers working to tackle the challenges involved in developing skills, activating the supply of skills, and putting skills to more effective use so as to achieve better outcomes for individuals and societies. While the survey only shows correlations, these results, when combined with the wealth of OECD policy analysis, can inform improvements to skills systems.

Die OECD gibt Handlungsanweisungen für die nationalen Regierungen:

Key points for policy

- Provide high-quality initial education and lifelong learning opportunities.

The impressive progress that some countries have made in improving the skills of their population over successive generations shows what can be achieved. These countries have established systems that combine high-quality initial education with opportunities and incentives for the entire population to continue to develop proficiency in reading and numeracy skills, whether outside work or at the workplace, after initial education and training are completed.

- Make lifelong learning opportunities accessible to all.

While countries cannot change the past, policies designed to provide high-quality lifelong opportunities for learning can help to ensure that the adults of the future maintain their skills. This requires a concerted engagement of all stakeholders. Governments, employers, employees, parents and students need to establish effective and equitable arrangements as to who pays for what, when and how. Since individuals with poor skills are unlikely to engage in education and training

on their own initiative and tend to receive less employer-sponsored training, second-chance options can offer them a way out of the low-skills/low-income trap. The survey shows that some countries have been much better than others in establishing systems that combine high-quality initial education with opportunities and incentives for the entire population to continue to develop proficiency in reading and numeracy skills after the completion of initial education and training, whether outside work or at the workplace.

- Make sure all children have a strong start in education.

As PISA has shown, initial education can do much to ensure that all school-leavers, regardless of their background, have the skills and attitudes necessary to be successful in modern societies. Investing in high-quality early childhood education and initial schooling, particularly for children from socio-economically disadvantaged backgrounds, has proved to be an efficient strategy to ensure that all children start strong and become effective learners. Financial support targeted at disadvantaged students and schools can improve the development of skills.

Die OECD betont den Stellenwert von „non-formal education“ und Lebenslangem Lernen:

Success is increasingly about building skills beyond formal education. Much of learning takes place outside formal education. Beyond formal education, learning occurs in a range of other settings, including within the family, at the workplace and through self-directed individual activity. For skills to retain their value, they must be continuously developed throughout life. (33) (*Auch hier werden Handlungsanweisungen gegeben.*)

Key points for policy

- Develop links between the world of learning and the world of work. Skills development can be more relevant and effective if the world of learning and the world of work are linked. Learning in the workplace allows young people to develop „hard” skills on modern equipment, and „soft” skills, such as teamwork, communication and negotiation, through real-world experience. Hands-on workplace training can also help to motivate disengaged youth to stay in or re-engage with the education system and makes the transition from education into the labour market smoother.
- Provide training for workers. Employers have an important role in training their own staff; but some, particularly small and medium-sized enterprises, might need public assistance to provide such training.
- Ensure that the training is relevant. Employers and trade unions can also play an important role in shaping education and training, to make it relevant to the current needs of the labour market but also to ensure that workers’ broader employability is enhanced.
- Allow workers to adapt their learning to their lives. Programmes to enhance adult information-processing skills need to be relevant to users and flexible enough, both in content and in how they are delivered (part-time, flexible hours, convenient location) to adapt to adults’ needs. Distance learning and the open educational resources approach have also allowed users to adapt their learning to their lives.
- Identify those most at risk of poor skills proficiency. The most disadvantaged adults need to be not only offered, but also encouraged, to improve their proficiency. This means identifying low-skilled adults who require support, particularly foreign-language immigrants, older adults and those from disadvantaged backgrounds, and providing them with learning opportunities tailored to their needs. This is likely to require innovative approaches and significant community engagement.
- Show how adults can benefit from better skills. More adults will be tempted to invest in education and training if the benefits of improving their skills are made apparent to them. For example, governments can provide better information about the economic benefits, including wages net of taxes, employment and productivity, and non-economic benefits, including self-esteem and increased social interaction, of adult learning.
- Provide easy-to-find information about adult education activities. Less-educated individuals tend to be less aware of education and training opportunities, and may find the available information confusing. A combination of easily searchable, up-to-date online information and personal guidance and counselling services to help individuals define their own training needs and identify the appropriate programmes has often made a real difference.
- Recognise and certify skills proficiency. Providing recognition and certification of competencies can facilitate and encourage adult learners to undertake continued education and training. Transparent standards, embedded in a framework of national qualifications, and reliable assessment procedures are important instru-

ments to this end. Recognising prior learning can also reduce the time needed to obtain a certain qualification and, thus, the cost in foregone earnings

Reference: OECD (2013), The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>

„Die gemessenen Grundkompetenzen“

In PIAAC werden drei zentrale Grundkompetenzen gemessen: die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz.

Unter Lesekompetenz wird das Verstehen, Nutzen und Interpretieren von geschriebenen Texten verstanden. Die Lesekompetenz ist Voraussetzung, um das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In diesem Bereich sind in PIAAC Aufgaben wie das Lesen und Verstehen eines Medikamentenbeipackzettels oder eines kurzen Zeitungsartikels enthalten. Ferner gibt es Aufgaben, die sich auf elektronische Medien beziehen, wie zum Beispiel das Lesen einer Stellenanzeige in einem Onlineportal.

Alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, alltägliche mathematische Informationen abzurufen, zu verwenden und zu interpretieren und somit den unterschiedlichen mathematischen Anforderungen im Alltag erfolgreich zu begegnen. Erfasst wird diese beispielsweise mit Aufgaben zur Bewertung eines Sonderangebots oder zur Interpretation von numerischen Informationen in Abbildungen und Tabellen.

Technologiebasiertes Problemlösen wurde mit PIAAC erstmals in eine internationale Studie aufgenommen. Es be-

zeichnet die Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen. Im Fokus der ersten Befragungswelle bei PIAAC steht, wie Personen sich Informationen in einer computergestützten Umgebung erfolgreich beschaffen und wie sie diese verwenden. Hierzu wurden Aufgaben wie das Sortieren und Versenden von E-Mails, die Bearbeitung von virtuellen Formularen sowie die Beurteilung des Informationsgehalts und der Vertrauenswürdigkeit verschiedener Internetseiten eingesetzt.

„Gesamtschau und Ausblick“

Die mittlere Kompetenz in Deutschland entspricht in allen drei untersuchten Grundkompetenzen in etwa dem internationalen Durchschnitt. So ergeben sich in der Lesekompetenz leicht unterdurchschnittliche, in der alltagsmathematischen Kompetenz leicht überdurchschnittliche und in der technologiebasierten Problemlösekompetenz durchschnittliche Werte, die maximal drei Kompetenz- beziehungsweise Prozentpunkte vom jeweiligen OECD-Mittelwert abweichen.

Die niedrigeren Werte in der Lesekompetenz sind insbesondere durch Schwächen im unteren Leistungsbereich verursacht, während der leichte Vorteil in der alltagsmathematischen Kompetenz auf Stärken im oberen Leistungsbereich zurückzuführen ist.

Im internationalen Vergleich fällt Japan mit auffallend hohen Werten in der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz auf, Spanien und Italien hingegen mit sehr niedrigen Werten. Abgesehen von diesen drei Ländern ergibt sich für die verbleibenden 20 Länder ein relativ homogenes Bild mit Länderdifferenzen,

die sich zwischen 26 beziehungsweise 29 Punkten bewegen.

Die Ergebnisse von PIAAC Deutschland und von PISA weisen viele Parallelen auf, insbesondere das leicht unterdurchschnittliche Abschneiden in der Lesekompetenz, verursacht durch Schwächen im unteren Leistungsbereich, und ein auffallend hoher Zusammenhang der Kompetenzen mit der sozialen Herkunft entsprechen den Befunden von PISA 2000. Dies deutet darauf hin, dass die hier und mit PISA 2000 identifizierten Probleme nicht erst im Schulsystem der 1990er Jahre entstanden sind, sondern vielmehr das deutsche Bildungssystem schon längerfristig kennzeichnen. Die Betrachtung der jüngsten Geburtsjahrgänge – also jener Personen, die in Deutschland eventuell schon von den Bildungsreformen und Initiativen „nach PISA“ profitiert haben – zeigt zudem aus deutscher Sicht einen positiven Ausblick. Diese Geburtsjahrgänge erzielen im Mittel deutlich höhere Lesekompetenzwerte, die etwa dem OECD-Durchschnitt für diese Altersgruppe entsprechen. Dies bestätigt den positiven Trend, der bei PISA 2009 berichtet wurde. Des Weiteren legen die Ergebnisse von PIAAC die Vermutung nahe, dass Personen, die bestimmte grundlegende Kompetenzen im deutschen Schulsystem bzw. während der Schulzeit nicht hinreichend erlernt haben (und daher in den PISA-Studien nur niedrige Kompetenzstufen erzielten), diese Defizite später kaum ausgleichen (können). Die Ursachen dafür dürften vielfältig sein: Diese Personen haben geringe Chancen auf Ausbildung, Arbeitsmarktbeteiligung oder auf einen kognitiv herausfordernden und anregenden Arbeitsplatz; zudem sind sie vergleichsweise wenig an Weiterbildung beteiligt. Somit fehlen Chancen, mangelnde Kompetenzen im Erwachsenenalter zu verbessern.

Die zentrale Funktion der formalen Bildung und der Bildungsbeteiligung für den Erwerb der untersuchten Schlüsselkompetenzen zeigt sich auch in den Befunden zu Bildungsdisparitäten. Die Kompetenzunterschiede zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Bildungsabschluss sind in Deutschland eineinhalb mal so groß wie der Unterschied zwischen Italien und Japan, also den beiden Ländern mit dem niedrigsten und dem höchsten Mittelwert in der Lesekompetenz.

Besorgniserregend sind in diesem Zusammenhang insbesondere die überwiegend nur elementaren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen der Personen, die maximal einen Hauptschulabschluss haben. Das deutsche Schulsystem und die darauf folgenden Bildungsinstitutionen sind anscheinend nicht in der Lage, die gesamte deutsche Bevölkerung mit Grundkompetenzen auszustatten, die über das elementare Niveau von Stufe I hinausgehen. Von daher bedarf es nach Ende der Schul- und Ausbildungszeit, d. h. auch im Erwachsenenalter, weiterer Bildungsangebote, die den Erwerb und die Weiterentwicklung von Grundkompetenzen fördern. Die Ergebnisse des nationalen PIAAC-Berichts zeigen, dass die Personengruppe mit den geringsten Kompetenzen die vergleichsweise geringste Teilnahmequote an formaler Weiterbildung aufweist. Dies mag darin begründet sein, dass in Deutschland zum einen Weiterbildung häufig im betrieblichen Kontext stattfindet und damit eine – anspruchsvolle – Beschäftigung voraussetzt, zum anderen vorhandene Weiterbildungsangebote zu wenig auf die Bedarfe dieser Personengruppe zugeschnitten sind.

Mit den Befunden zu den Bildungsdisparitäten liegt im internationalen Vergleich auch die Frage nahe, ob bestimmte Bildungssysteme die Grundkompeten-

zen effektiver vermitteln als andere. So könnte beispielsweise vermutet werden, dass allgemeinbildende Systeme, die die Vermittlung dieser grundlegenden Kompetenzen länger fokussieren, im Mittel höhere Kompetenzen erzielen als Berufsbildungssysteme, die stärker auf die Vermittlung von berufsspezifischer Kompetenz ausgerichtet sind. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die deutschen Kompetenzverteilungen denen von anderen Ländern mit Berufsbildungssystemen wie Dänemark und Österreich relativ ähnlich sind. Ähnliche Mittelwerte finden sich aber auch in Ländern mit ganz anderen Bildungssystemen, so beispielsweise in den Vereinigten Staaten, in denen die Sekundarbildung (Jahrgangsstufen 10 bis 12) keine beruflichen Schulen umfasst, und die einen deutlich höheren Anteil an Personen mit Hochschulabschluss aufweisen. Sämtliche dieser Mittelwerte liegen nahe beim OECD-Durchschnitt. Insofern zeigt sich in den Ergebnissen weder eine eindeutige Überlegenheit eines Systems noch schneiden die berufsbildenden Systeme im OECD-Vergleich besonders schlecht ab, wenn es um die Vermittlung zentraler Schlüsselkompetenzen geht.

Hervorzuheben ist, dass geringe Kompetenzen mit deutlichen Arbeitsmarktproblemen einhergehen. Erwerbstätige weisen in Deutschland und auch in nahezu allen anderen beteiligten Ländern höhere Grundkompetenzen auf als Nichterwerbspersonen oder Erwerbslose. Dieser Unterschied kann zum einen aus einer Selektion am Arbeitsmarkt entstehen, auf dem nur Personen mit hinreichenden Kompetenzen erfolgreich sind. Andererseits kann diese Differenz aber auch dadurch verstärkt werden, dass Kompetenzen verloren gehen, wenn sie nicht im Beruf aktiv genutzt werden. Die besorgniserregenden Befunde für die Langzeiterwerbslosen deuten jedoch er-

neut darauf hin, dass Maßnahmen nötig sind, mit denen die vergleichsweise niedrigen Grundkompetenzen dieser Personengruppe gefördert werden, um ihre Chancen für den beruflichen Wiedereinstieg zu erhöhen.

Dass es sich auch für das Individuum lohnt, in die Förderung der eigenen Grundkompetenzen zu investieren, zeigen unter anderem die Befunde zum Einkommen. Je höher die Grundkompetenzen, desto höher das Einkommen. Mit PIAAC wird somit – auch für Deutschland – deutlich, dass nicht nur berufsspezifische Kompetenzen für die Arbeitsmarktteilnahme und den beruflichen Erfolg von Bedeutung sind, sondern auch die hier untersuchten Schlüsselkompetenzen.

Abschließend sei noch auf zwei Befunde hingewiesen, mit denen PIAAC zur Diskussion um Chancengerechtigkeit in unserer Gesellschaft beiträgt. Erstens bestehen unter Kontrolle weiterer Merkmale wie beispielsweise der Erwerbstätigkeit kaum Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten von Männern und Frauen in Deutschland wie auch international. Dieser Befund überrascht vor dem Hintergrund der stark segregierten Arbeitsmärkte in fast allen Teilnehmerländern.

Gerade die Tatsache, dass Arbeitsplätze, die von Männern und Frauen besetzt werden, sich unterscheiden, hätte eine Zunahme der Geschlechterdifferenzen im Erwachsenenalter gegenüber denen, die typischerweise in der Schulzeit gefunden werden (z. B. bei PISA), vermuten lassen. Genau diese findet sich aber nicht. Von daher lassen sich die unterschiedlichen Arbeitstätigkeiten von Männern und Frauen nicht durch Unterschiede in deren Grundkompetenzen erklären.

Zweitens gibt es in Deutschland substantielle Unterschiede in den Grund-

kompetenzen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Die für Deutschland gefundenen Differenzen sind jedoch weder im Vergleich zur Gesamtheit der OECD-Staaten noch im Vergleich zu Nachbarländern auffällig. Insgesamt zeigt sich, dass das Beherrschen der Landessprache in Deutschland wie auch in den meisten anderen Ländern mit höheren Schlüsselkompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe einhergeht.

Quelle: Beatrice Rammstedt u. a., Münster 2013, S. 4, 24-26

Erstes „PISA“ für Erwachsene: Deutschland und Österreich im Mittelfeld

Lesen, Rechnen, Probleme mithilfe von Computern lösen – Erwachsene in Deutschland und Österreich schneiden bei diesen Schlüsselkompetenzen im internationalen Vergleich durchschnittlich ab. Das geht aus dem heute veröffentlichten „Skills Outlook 2013“, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hervor, der sich mit der Frage beschäftigt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsene haben und wie sie sie nutzen. Der Ausblick präsentiert die Ergebnisse des ersten „PISA für Erwachsene“, der sogenannten PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die 16- bis 65-Jährige aus 24 Ländern auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet hat.

Die Ergebnisse: Lesen und Rechnen

Im Aufgabenfeld Lesen – also dem Verstehen, Interpretieren und Bewerten von Texten – erzielten die Teilnehmer in Deutschland im Mittel 270 und in Österreich 269 Punkte (OECD: 273). Das bes-

te mittlere Leseverständnis haben der Erhebung zufolge die Menschen in Japan (296 Punkte) und Finnland (288). Sieben Punkte auf der Kompetenzskala entsprechen dabei etwa einem Schuljahr. 10,7 Prozent der Testpersonen in Deutschland und 8,5 Prozent in Österreich erreichen die höchsten Kompetenzstufen (4 und 5). Der OECD-Schnitt liegt bei 11,8 Prozent. Gleichzeitig sind 17,5 Prozent der Menschen in Deutschland und 15,3 Prozent in Österreich maximal in der Lage, kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und ihnen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen (Stufe 1 oder niedriger). Der OECD-Schnitt beträgt hier 15,5 Prozent.

Alltagsaufgaben, die mathematisches Verständnis erfordern, lösen Deutsche wie auch Österreicher im Schnitt etwas besser als die internationale Vergleichsgruppe: 14,2 Prozent in Deutschland und 13,6 Prozent in Österreich meistern die Stufen 4 und 5 (OECD: 12,5%). Aber auch hier gelangen 18,5 Prozent der Testpersonen in Deutschland nicht über das grundlegendste Niveau hinaus, das einfaches Zählen, Sortieren und die Verwendung der Grundrechenarten erfordert. Im OECD-Durchschnitt befinden sich sogar 19 Prozent auf der Stufe 1 oder niedriger. Besser sieht es in Österreich aus, wo die Gruppe der mathematischen Wenigkönnler mit 14,3 Prozent deutlich kleiner ist als in anderen Ländern. Die besten mittleren Ergebnisse erreichen auch in diesem Aufgabenfeld Japan (288 Punkte) und Finnland (282). Der Abstand zu Deutschland (272) und Österreich (275) ist jedoch weniger ausgeprägt als beim Leseverständnis.

Sozialer Hintergrund prägt Kompetenzen in Deutschland stark

Ein Zusammenhang, der in Deutschland über alle Altersgruppen hinweg gleich-

mäßig stark besteht, ist jener zwischen sozialem Hintergrund und Lesevermögen. In kaum einem anderen Land hängt die Lesekompetenz so sehr vom Bildungsstand der Eltern ab wie hierzulande: Testpersonen, deren Eltern weder Abitur noch Berufsausbildung haben, erzielen im Mittel 54 Punkte weniger als jene, bei denen mindestens ein Elternteil einen (Fach)Hochschulabschluss oder einen Meisterbrief vorweisen kann. Nur in den USA ist der Abstand noch größer (Tab. A3.8, 4/4). Dabei gehen gleiche Chancen und ein hohes Kompetenzniveau durchaus zusammen: Japan zum Beispiel vereint überdurchschnittliche Leistungen mit einer hohen Chancengerechtigkeit. In geringerem Maße gilt das auch für Australien, die Niederlande, Norwegen und Schweden.

Bemerkenswert ist, in welcher Weise der formale Bildungsstand mit dem Kompetenzniveau korreliert. Dass Erwachsene mit Tertiärabschluss im OECD-Schnitt erheblich bessere Lesefähigkeiten haben als solche ohne Sekundarabschluss, liegt nahe. Erstaunlich aber sind die Unterschiede von Land zu Land: In Kanada und in den Vereinigten Staaten beispielsweise ist der Abstand zwischen unterem und oberem Bildungsniveau um mehr als ein Drittel größer als in Österreich, Australien, Estland, Finnland und weiteren Ländern. Die Erhebung zeigt aber auch, dass der Anteil formal höher Gebildeter nicht immer auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen schließen lässt. Die USA, Spanien und Italien etwa haben unter den 25- bis 34-Jährigen verhältnismäßig viele Akademiker, die Kompetenzen dieser Generation liegen jedoch unter dem OECD-Durchschnitt. Gleichzeitig haben japanische und niederländische Teilnehmer mit Sekundarabschluss derselben Altersgruppe im Durchschnitt merklich bessere Ergebnisse als gleichaltrige italie-

nische oder spanische und etwa gleich gute Ergebnisse wie deutsche Hochschulabsolventen.

Individuum und Gemeinschaft profitieren von gleichmäßig verteilten Fähigkeiten

PIAAC bietet nicht nur eine Bestandsaufnahme über die Kompetenzen Erwachsener, die Studie erfasst auch, wie und wo spezifische Fähigkeiten im Leben der Menschen eine Rolle spielen. Was Menschen können und wie sie ihr Können umsetzen, beeinflusst ihre Lebensqualität entscheidend. So ist etwa der mittlere Stundenlohn von Arbeitskräften, die in der Lage sind, beim Lesetest komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen und Argumente zu prüfen (Stufe 4/5), im OECD-Schnitt über 60 Prozent höher als der von Arbeitskräften, die lediglich die Kompetenzstufe 1 oder weniger erreichen. In Deutschland und Österreich ist dieser Zusammenhang sogar noch stärker ausgeprägt als in vielen anderen Teilnehmerländern (Abb. 6.4). Auch die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen eine Arbeit haben, steigt mit den Kompetenzen. Für Testpersonen, die im Lesen Stufe 4 oder 5 erreichen, ist sie im OECD-Schnitt fast doppelt so hoch wie für jene auf Stufe 1, in Deutschland liegt sie fast vier Mal höher.

Ein ähnliches Bild bietet sich für ganze Staaten. Länder, in denen größere Anteile von Erwachsenen Spitzenkompetenzen aufweisen, haben in der Regel auch ein höheres Pro-Kopf-Einkommen (BIP pro Kopf). Die Art und Weise, wie Fähigkeiten in einer Gesellschaft verteilt sind, spiegelt zudem oft die finanzielle Lage ihrer Bürger: Wo die Abstände zwischen Menschen mit den höchsten und den niedrigsten Fertigkeiten groß sind, klaffen die Einkommen weiter auseinander als in Ländern mit relativ homogener Kompetenzverteilung.

Auch jenseits von Einkommen und Beschäftigung beeinflussen die Fertigkeiten der Menschen die Gesellschaft. Probleme mit der Gesundheit etwa melden Personen mit niedriger Lesekompetenz in Deutschland häufiger als in allen anderen Ländern. Auch fühlen sie sich eher als Objekt, denn als aktive Gestalter politischer Prozesse. Zudem beteiligen sich Testpersonen mit geringem Leseverständnis seltener an Vereins- oder ehrenamtlicher Arbeit und begegnen ihren Mitmenschen öfter mit Misstrauen. OECD-Bildungsdirektorin Barbara Ischinger: „Selbst wenn ein Kausalzusammenhang zwischen diesen Ergebnissen schwierig zu beweisen ist, machen sie doch eines klar: Gleichmäßig verteilte Kompetenzen nützen der Gemeinschaft und dem Einzelnen. Vertrauen und Engagement sind die Bindemittel moderner Gesellschaften und die Triebfedern wirtschaftlichen Handelns. Es ist im ureigensten Interesse der Regierungen, dafür zu sorgen, dass die Menschen in ihrem Land Kompetenzen erwerben und erhalten können. Das gelingt am besten, wenn die Chancen auf Bildung gerecht verteilt sind und zwar nicht nur in der Schule oder der Uni, sondern auch am Arbeitsplatz.“

Hintergrund PIAAC

Zehn Jahre nach den ersten Ergebnissen der Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) präsentiert die OECD mit PIAAC ihre erste Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener. Das Augenmerk der Erhebung gilt ähnlichen Fertigkeiten – Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösung –, wie sie auch in PISA untersucht werden. Die Testaufgaben tragen jedoch dem unterschiedlichen Lebenskontext älterer Erwachsener Rechnung. Versucht PISA Wege zu identifizieren, wie Schülerinnen

und Schüler besser lernen, Lehrkräfte besser unterrichten und Schulen effektiver arbeiten können, so untersucht PIAAC vor allem, wie Erwachsene ihre Fähigkeiten ausbilden, wie sie diese nutzen und welche Vorteile sie aus ihrer Nutzung erzielen. ...

Quelle: Pressemitteilung OECD

PIAAC und seine Bedeutung für die Weiterbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) begrüßt die Veröffentlichung der PIAAC-Ergebnisse am 8.10.2013 durch die OECD international und GESIS national. Die Ergebnisse zu den Alltagsanforderungen und Kompetenzen von Erwachsenen sind nicht nur von hohem wissenschaftlichen Interesse, sondern sollten vor allem auch als Ausgangspunkt für Verbesserungs- und Reformüberlegungen der Erwachsenenbildung dienen.

PIAAC liefert umfangreiche, repräsentative und erstmalig auch vollständig computerbasierte Daten zu den Untersuchungsdomänen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Alltagsfertigkeiten zur Problemlösung in informationstechnischen Umgebungen. Die Erhebungen wurden von Sommer 2011 bis Frühjahr 2012 in 24 OECD-Ländern weltweit durchgeführt. Befragt wurden Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren.

Die Befunde zeigen, dass sich die Kompetenzen Erwachsener in Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld bewegen. Gleichzeitig wird aufgezeigt, dass die Kompetenzunterschiede je nach Alter, Bildungsstand sowie Lebens- und Arbeitssituation in allen Ländern sehr groß sind. Angesichts der

Tatsache, dass die Kompetenzunterschiede innerhalb der Länder zumeist größer sind als zwischen den Ländern, sollte die öffentliche Debatte nicht nur den internationalen Vergleich betonen. Bedeutsam ist z. B. auch, dass sich in allen Teilnahmeländern eine relativ große Zahl Erwachsener identifizieren lässt, denen ganz grundlegende Kompetenzen für eine angemessene Teilnahme am gesellschaftlichen Leben fehlen.

Für die Erwachsenenbildungspraxis sind vor allem die nachweisbar positiven Zusammenhänge zwischen der Beteiligung am lebenslangen Lernen einerseits und den verfügbaren Kompetenzen, der Erwerbssituation, dem Einkommen, aber auch dem gesundheitlichen Wohlbefinden und der sozialen Integration andererseits von Bedeutung. Diese Befunde unterstreichen den Stellenwert der Erwachsenen- und Weiterbildung im System des lebenslangen Lernens. Die Autoren der Studie fordern daher zu Recht ein Umdenken, weg von der Konzentration auf die Erstausbildung hin zu einer Förderung des lebenslangen, kompetenzorientierten Lernens. PIAAC macht deutlich, dass die Qualifikationssysteme der Teilnahmeländer in dieser Hinsicht unterschiedlich erfolgreich sind.

Die Aufgabe der nächsten Wochen und Monate wird aus Sicht des DIE darin bestehen, die Befunde von PIAAC intensiv mit Politik und Praxis zu diskutieren. Zudem wirft die Studie eine Reihe weiterführender Fragen auf, die die hindernden und fördernden individuellen, institutionellen und politischen Bedingungen für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung im Lebenslauf betreffen. Dazu sollten die PIAAC-Befunde auch im Zusammenhang mit den Befunden weiterer Assessment- und Survey-Studien wie z. B. dem Nationalen Bildungspanel oder dem Adult Education Survey (re-)analysiert und diskutiert werden.

Die Kompetenzen der 66- bis 80-Jährigen werden in einer sich anschließenden Studie CiLL – Competencies in Later Life – vom DIE gemeinsam mit den Universitäten München und Tübingen erfasst. Deren Ergebnisse werden Anfang 2014 vorliegen.

Quelle: Pressemitteilung DIE

Erwachsenen-PISA bestätigt dringenden Reformbedarf des deutschen Bildungswesens Steilvorlage für inklusives Bildungssystem

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) stellt mit Blick auf die heute veröffentlichte PIAAC-Studie der OECD fest, dass die Untersuchung den „dringenden Reformbedarf des deutschen Bildungssystems“ bestätige. „Im Kern belegen die PIAAC-Zahlen für Erwachsene die Erkenntnisse aus den PISA-Schulleistungstudien: die hohe Abhängigkeit des Bildungs- und in dessen Folge des Berufserfolgs von der sozialen Herkunft in allen Altersgruppen, eine Risikogruppe mit nicht ausreichender Lese- und Rechenkompetenz von fast 20 Prozent in der Bevölkerung und im internationalen Vergleich bestenfalls ein durchschnittliches Abschneiden in den abgefragten Leistungsbereichen – bei einer dünnen Spitze in den oberen Kompetenzstufen. Die negativen Auswirkungen des hochselektiven deutschen Schulsystems setzen sich im Hochschul- und Weiterbildungsbereich fort, eine Kompensation sozialer Benachteiligung gibt es faktisch nicht. Die Vorstellung, dass Weiterbildung Fehlentwicklungen vorausgehender Bildungsstufen ausgleichen könne, erweist sich für Deutschland als falsch“, sagte GEW-Vorsitzende Marlis Tepe am Dienstag in Frankfurt a. M. in einer ersten Reaktion auf die PIAAC-Studie. Zugleich räume PIAAC

mit der irrigen Annahme auf, das deutsche Bildungswesen habe in Vor-PISA-Zeiten in der weltweiten Spitzengruppe gelegen.

Tepe machte sich dafür stark, das ausgrenzende Bildungswesen in Deutschland schnellstmöglich zu einem inklusiven, in dem alle Menschen miteinander lernen, weiterzuentwickeln. „Wir wollen die Chancengleichheit verbessern und international nicht den Anschluss verlieren. Deshalb braucht Deutschland im Bildungsbereich eine abgestimmte Gesamtstrategie, bei der Bund, Länder und Kommunen an einem Strang ziehen“, betonte Tepe. Dazu gehörten auch die soziale Öffnung der Hochschulen und der bedarfsgerechte Ausbau der Weiterbildung, damit diese ihrer Aufgabe als vierter Säule des Bildungswesens gerecht werden kann. Anreize für die Lernenden und die Arbeitgeber, eine umfassende Bildungsberatung sowie ein bundesweites Weiterbildungsgesetz als Grundlage seien hierfür unabdingbar. In diesem Zusammenhang machte die GEW-Vorsitzende noch einmal deutlich, dass die neue Bundesregierung das Kooperationsverbot in der Bildung aufheben müsse.

Tepe sagte, dass nach dem PISA-Schock im Wesentlichen nicht die richtigen Schlüsse gezogen und Umsetzungsstrategien entwickelt worden seien. Statt voll auf den Aufbau eines inklusiven Schulsystems zu setzen, das alle Kinder und Jugendlichen mitnimmt und bestmöglich unterstützt sowie fördert, und hierfür die notwendigen Gelder bereitzustellen, sei jedes Bundesland seinen eigenen Weg gegangen. Dabei hätten sie auf den Ausbau des Testwesens gesetzt statt auf qualitative Verbesserungen. „Dass aber die Sau allein vom Wiegen nicht fetter wird, haben die allenfalls marginalen Verbesserungen deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA bewiesen. Die glei-

chen Fehler darf sich die Bildungspolitik jetzt nicht noch einmal leisten“, unterstrich Tepe. ...

Quelle: Pressemitteilung GEW

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): Betriebliche Weiterbildung auf neuem Höchststand

53 Prozent aller Betriebe in Deutschland haben 2011 ihren Mitarbeitern Weiterbildungen ermöglicht – so viele wie nie zuvor. Das zeigen Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), die am Dienstag in der Zeitschrift IAB-FORUM veröffentlicht wurden. Damit setzt sich der positive Trend beim betrieblichen Weiterbildungsangebot fort, der nur in der Wirtschafts- und Finanzkrise kurzzeitig gestoppt wurde.

30 Prozent der Beschäftigten haben an den Weiterbildungsangeboten ihrer Arbeitgeber teilgenommen. Auch das ist ein Höchstwert. Die Teilnahmequoten unterscheiden sich dabei nur unwesentlich zwischen kleinen, mittleren und großen Betrieben. Bei kleinen Betrieben kommt es aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl häufig vor, dass zwar nicht jedes Jahr eine vom Arbeitgeber unterstützte Weiterbildung stattfindet, bei einem längeren Betrachtungszeitraum wird aber deutlich, dass auch sie intensiv in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investieren.

Eine besonders hohe Weiterbildungsbeteiligung dokumentieren die IAB-Daten für das Gesundheits- und Sozialwesen sowie den Bereich Erziehung und Unterricht, eine nur unterdurchschnittliche in der Branche Beherbergung und Gastronomie.

Nach wie vor sind es vor allem die höher qualifizierten Mitarbeiter, die an Weiterbildungen teilnehmen: Von den

Beschäftigten mit Tätigkeiten, die einen Hochschulabschluss erfordern, nahm rund jeder zweite an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teil. Bei den Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten war es nur knapp jeder siebte.

Unterdurchschnittlich ist auch die Weiterbildungsbeteiligung der älteren Beschäftigten. Zwar ist die Teilnahmequote der Älteren in den letzten Jahren gestiegen, dennoch lag sie 2011 etwa fünf Prozentpunkte unter dem Durchschnitt aller Beschäftigten.

Quelle: IAB vom 30.7.2013

Wuppertaler Kreis: Weiterbildung auf Wachstumskurs

1,3 Millionen TeilnehmerInnen – überwiegend Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft – haben sich im Jahr 2012 in einem der über 131.000 Seminare, Lehrgänge und Veranstaltungen der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises für ihre berufliche Qualifikation weitergebildet. Die Institute im Wuppertaler Kreis erzielten mit den Weiterbildungsdienstleistungen im Jahr 2012 gemeinsam einen Jahresumsatz von 1,3 Milliarden Euro. Die meisten der Institute erwarten für das laufende Jahr stabile bzw. zum Teil auch steigende Umsätze.

Seit 2009 ermittelt der Wuppertaler Kreis im Rahmen seiner jährlichen Verbandsumfrage den *Geschäftslage-Indikator Weiterbildung*. Kern dieses Indikators ist eine Abfrage bei den Weiterbildungseinrichtungen zu ihren Markterfolgen im vergangenen und laufenden Jahr sowie den Erwartungen für das kommende Jahr. Dabei wird neben der Entwicklung von Anmeldungen und Aufträgen auch die Entwicklung der Marktpreise für die angebotenen Dienstleistungen mit einbezogen. Indexwerte über 100 signalisieren eine positive Ent-

wicklung, Werte unter 100 bedeuten Rückgänge.

Bereits im dritten Jahr in Folge erwarten die Institute ein stabiles Wachstum. Gegenüber den Vorjahren fällt der Indikator mit 119 Punkten zwar etwas niedriger aus, grundsätzlich bleibt die Erwartung für das kommende Jahr allerdings weiterhin ausgesprochen positiv.

Die Weiterbildungseinrichtungen entwickeln die Bildungsangebote kontinuierlich weiter. Wachstumsimpulse erwarten die Institute in den kommenden Jahren vor allem in dem Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen. Weiterbildungsveranstaltungen werden zunehmend zur Begleitung von Veränderungsprozessen gemeinsam mit den Unternehmen entwickelt und umfassen neben Seminaren auch individuelle Coaching-Angebote und arbeitsplatznahe Dienstleistungen.

Die Entwicklung des Internets bietet neue Chancen für die betriebliche Weiterbildung als Lernmedium und auch für die Kundenbindung. Die Verfügbarkeit von Breitbandkommunikation und schnellen Datenverbindungen schafft für Weiterbildung neue Optionen: Vor allem für Audio- und Videoformate erwarten die Weiterbildungseinrichtungen in den kommenden Jahren eine ausgesprochen positive Entwicklung. Betriebliche Weiterbildung wird zukünftig immer häufiger nicht ausschließlich im Seminarraum, sondern auch auf mobilen Endgeräten und im Internet stattfinden.

Vordringliches Problem der Unternehmen in der Personalarbeit ist die Sicherung des Fachkräftebedarfs. Die Unternehmen bauen dabei auf eine längerfristige und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft als kompetente Partner. Im Vordergrund steht dabei die Qualifizierung der eigenen Mitarbeiter, um Fach- und Führungspositionen je-

derzeit mit qualifiziertem Personal besetzen zu können.

Darüber hinaus ist es notwendig, Potenziale für den Arbeitsmarkt zu erschließen und z. B. Frauen nach einer Familienphase, Langzeitarbeitslose und Studienabbrecher zu fördern und in die Unternehmen zu integrieren. Auch die Anpassungsqualifikation für im Ausland angeworbene Fachkräfte wird von den Weiterbildungsinstituten unterstützt.

Mehr als die Hälfte der Mitgliedseinrichtungen des Wuppertaler Kreises führen in unterschiedlichem Umfang neben ihrem Angebot für Unternehmen auch Maßnahmen der Arbeitsförderung durch. Nachdem die Institute in diesem Bereich in den vergangenen Jahren über zum Teil sehr deutliche Umsatzrückgänge berichtet haben, hat sich die Entwicklung für einen Teil der Bildungsdienstleister im Vorjahr wieder verbessert. Beispielsweise bei Maßnahmen zur Integration behinderter Menschen konnten viele Institute Auftragssteigerungen erzielen.

Quelle: Wuppertaler Kreis vom 24.7.2013

Verbund Weiterbildungsstatistik legt Daten zur allgemeinen Weiterbildung für 2011 vor

Zum zehnten Mal veröffentlicht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“. Im aktuellen Berichtsjahr 2011 fasst sie Daten aus fünf großen Organisationen allgemeiner und politischer Weiterbildung zusammen.

Am „Verbund Weiterbildungsstatistik“ sind der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)

und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) beteiligt. Hinzu kommt als assoziierter Partner der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV).

Das kommentierte Tabellenwerk enthält umfassende Informationen zu Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsprofilen der beteiligten Weiterbildungsorganisationen und steht im Internet kostenlos zur Verfügung.

Wichtige Ergebnisse aus der Verbundstatistik 2011 im Überblick:

- Im Verbund wurden rund 1,1 Millionen Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt.
- Das Zeitvolumen der durchgeführten Veranstaltungen betrug insgesamt 22 Millionen Unterrichtsstunden.
- 2011 wurden 19,1 Millionen Teilnahmen an Veranstaltungen der beteiligten Organisation gezählt.
- Im Verbund beträgt die Personalkapazität bei den hauptberuflich Mitarbeitenden 14.100 Personenjahre. 314.000 Menschen waren im Verbund ehrenamtlich, neben- oder freiberuflich tätig.
- Die Teilnehmenden trugen 35 Prozent der Kosten für Weiterbildung durch Gebühren und Entgelte. 25 Prozent wurden von den Trägern der Einrichtungen aufgebracht (inkl. kommunale Träger bei Volkshochschulen), 29 Prozent stammten aus verschiedenen öffentlichen Haushalten. Die Einrichtungen warben 11 Prozent sonstige Mittel ein. Das gesamte Finanzvolumen lag bei 1,6 Milliarden EURO.

Für die Weiterbildungsstatistik 2011 hat das DIE Daten von 1.898 Einzelleistungen ausgewertet. Diese Angaben wurden auf die insgesamt 2.218 Weiterbildungseinrichtungen im Verbund

hochgerechnet. Damit deckt die Verbundstatistik etwa ein Fünftel der Einrichtungen der organisierten Weiterbildung in Deutschland ab und leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz über einen bedeutenden Teilbereich der Weiterbildungslandschaft.

Quelle: DIE vom 31.7.2013

Personalia

Gerd Doerry

Prof. Dr. Gerd Doerry, geboren am 2.5.1929, verstarb überraschend am 14.9.2013. Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft trauert um eines ihrer bedeutendsten Gründungsmitglieder und ersten Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in den Jahren 1978 bis 1982.

Gerd Doerry studierte Philosophie, Psychologie und Soziologie an der Freien Universität Berlin (1948-1951 und 1952-1953) und an der Ohio State University (1951-1952). Nach der Promotion in den Hauptfächern Philosophie und Psychologie sowie im Nebenfach Soziologie (1957) arbeitete er als wissenschaftlicher Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Institut der FU Berlin (1958-1964) unter Leitung von Prof. Dr. Fritz Bornski. Anschließend nahm er ein Habilitandenstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft wahr (1964-1967). Im April 1971 wurde er zum Professor (AH 4) gemäß dem Gesetz über die Fachhochschulen im Land Berlin ernannt. Im Juli 1976 wurde er zum ordentlichen Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Er-

wachsenenpädagogik an die Pädagogische Hochschule Berlin berufen. 1980 wurde sein Arbeitsbereich im Zuge der Integration der PH Berlin in die drei Berliner Universitäten in die Freie Universität integriert.

Zu Gerd Doerry gibt es eine aufschlussreiche Selbstdarstellung im Ton-Archiv der BBF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung), abzurufen im Internet über das DIPF (bbf.dipf.de).

Seine Arbeitsgebiete bildeten Studien zum sozialpsychologischen Potenzial für die Erwachsenenbildung, zur Gruppendynamik und Interaktionsforschung sowie zur politischen Bildung. Zudem engagierte er sich besonders für die Verankerung der Erwachsenenbildung innerhalb der Reformen der Diplom-Pädagogik-Studiengänge.

Gerd Doerry war eines der ältesten Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung. Die Sektion verdankt der akribischen Sammlung von Unterlagen aus seiner Vorstandsarbeit (1978–1982) wie darüber hinaus, einen Großteil ihres Archivs. Zudem bot der Kontakt mit Gerd Doerry die Grundlage sowie die Möglichkeit zur Aufarbeitung der Sektionsgeschichte – gerade auch durch seine vielfältigen, lebhaften Erinnerungen und seine aktive Teilnahme am Sektionsgeschehen bis zum Schluss.

Sabine Schmidt-Lauff

Rolf Schwendter

Rolf Schwendtnr wurde am 13. August 1939 in Wien als Rudolf Scheßwendter geboren, er starb am 21. Juli 2013 in Kassel.

Rolf Schwendter hat alle irritiert, die ihn trafen. Ich habe ihn in Kassel in seinen verschiedenen Rollen erlebt: als Schriftsteller, als Schauspieler, als Lie-

dermacher und Wortjongleur, als Hochschullehrer und als Penner – in Wien sagt man „ein Zausel“. Er sprach ungarisch, wienerisch und deutsch. Er hatte eine Universitätsprofessur für „Soziale Devianz“ und personifizierte diese. Um ihn ranken sich viele Geschichten: Er sei in die Berufungskommission in Kassel verspätet mit zwei Plastiktüten gekommen mit der Entschuldigung, er habe als Anhalter keinen gefunden, der ihn mitgenommen habe. Als er, wie bei ihm üblich, in seinem Dienstzimmer geschlafen habe, hätten die Putzfrauen, die ihm den Hinweis, er sei doch Professor, nicht glaubten, die Polizei alarmiert, die ihn daraufhin in die Psychiatrie eingeliefert habe. Bei einigen dieser Erzählungen, kann ich bezeugen, dass sie wahr sind.

Er hat in Wien Rechtswissenschaften, Staatswissenschaften und Philosophie studiert und wurde in jedem dieser drei Fächern auch promoviert: 1962 zum Dr. jur., 1965 zum Dr. rer. pol., 1968 zum Dr. phil. – deshalb erhielt er in 68er-Kreisen den Spitznamen „Genosse Genosse“. Er trat als freischaffender Liedermacher 1967 und 1968 auf den Waldeck-Festivals und 1968 bei den Internationalen Essener Songtagen auf. 1971 erschien die „Theorie der Subkultur“. Von 1971 bis 1974 war er Assistent am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. Von 1975 bis zur Emeritierung 2003 war er Professor für „Soziale Devianz“ an der Gesamthochschule/Universität Kassel. Seine Lehrtätigkeit umriss er mit dem Satz „Ich lehre meine Studenten abweichendes Verhalten“.

Er war spezialisiert auf dunkler Stellen, blinde Flecken und wunde Punkte des Denkens im Mainstream; er hat Brüche aufgezeigt und Grenzen überschritten. 1980 erschienen die „Lieder zum

freien Gebrauch“ unter dem – aus dem „I can't get no satisfaction“, der Rolling Stones bewusst eingedeutschten – Titel „Ich bin noch immer unbefriedigt“. 1982 und 1984 veröffentlichte er bei Syndikat in zwei Bänden „Zur Geschichte der Zukunft – Zukunftsforschung und Sozialismus“ – ein Werk, das mich durch seinen Reichtum an Quellen und seine Akribie sehr beeindruckt hat. Schwendter hat konkrete Utopie gedacht. Seine Kochkunst hat er in „Schwendters Kochbuch“, in „Arme Essen – Reiche speisen“ (1995) und in „Vergessene Wiener Küche“ (2004) zelebriert. Er kochte gegen den Zeitgeist: „Der Zeitpunkt ist denkbar, an dem es keine Speise mehr gibt, die nicht bis zur Geschmacklosigkeit konserviert, nivelliert, zusammengeschrumpft sein wird“.

Schwendter hat die entstehenden „Sozialen Bewegungen“ und eine „Alternative Erwachsenenbildung“ geprägt. Wir haben eine Reihe von Veranstaltungen gemeinsam organisiert; er war äußerst zuverlässig. Die Texte seiner Vorträge sind in einer winzigen, präzisen Schrift in hellblauer Tinte auf DIN-A5-Zettel notiert. Ich habe sie sorgsam aufgehoben. Er hat nie eine Schreibmaschine benutzt, Computer sowieso nicht, auch kaum Telefon oder gar E-Mails. Er lehnte als Mensch des Gesprächs jede technische Kommunikation ab.

Rolf Schwendter war ein skurriler Sammler und wissenschaftlicher Systematiker in einer grauen, durch Gummiband hochgehaltenen Trainingshose, mit ausgelatschten Schuhen, zotteligen Haaren und großem Bauchumfang: Auf Folkfestivals und Stegreifbrettern, in Hochschulgremien und auf Rednerpodien – er war total präsent.

Peter Faulstich

Rezensionen

Bremer, H./Kleemann-Göhring/Teiwes-Kügler/Trumann, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge aus einer soziologischen Perspektive. Weinheim. BeltzJuventa

Es ist erfreulich, dass – nachdem politische Erwachsenenbildung weitgehend aus dem Diskurs der Bildungswissenschaft verdrängt ist – sich die Bildungssoziologie der Thematik zuwendet. Es gibt einige Akteure im wissenschaftlichen Feld, die beide Perspektiven aufnehmen bzw. verbinden. Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen vorwiegend zurück auf eine Tagung der Sektion „Soziologie der Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

Es ist also nicht verwunderlich, dass dann nach der spezifisch „soziologischen Perspektive“ (S. 7-29) gefahndet wird. Auch für die Soziologie gilt, dass nachdem politische Bildung bis in die 1970er Jahre eine zentrale Bedeutung hatte, ihr Stellenwert deutlich zurückgegangen ist (vgl. S. 7). Zum einen hat sich zunächst die Politikwissenschaft abgekoppelt; zum anderen ist das thematische Interesse in der Soziologie zurückgegangen.

Zugleich mit solchen disziplinären Prozessen ist die Entwicklung im Feld durch Krisenwahrnehmung erschüttert: Die „Krise der politischen Bildung“ wird begleitet durch die „Krise der Politik“, die „Krise der politischen Repräsentation“ und die „Krise der Demokratie“. Man könnte noch mehr Krisen finden. Ihre Wahrnehmung und Darstellung durch die Akteure tragen wohl selbst zur „Krise“ bei, erzeugen sie vielleicht sogar. So ist es wichtig, hinzuweisen auf gegen-

läufige Tendenzen einer Politisierung, des Engagements und neuer Initiativen, die sich dem traditionellen Begriff von Politik nicht fügen (S. 8-10).

Gesucht werden deshalb Ansätze „die soziologische Perspektive auf politische Bildung wieder zu stärken und damit Potenziale der politischen Bildung zu erhöhen“ (S. 11). Der einleitende Beitrag der Herausgebenden vollzieht dazu einen Rekurs auf Durkheim und dessen Verweis auf die Methode der analytischen Beobachtung der Gesellschaft als Ganzes.

„Hier liegt ein Unterschied zu andern Bezugsdisziplinen. Die Gesellschaft umfasst auch die politische Ordnung ...“ (ebd.). Zurückgegriffen wird auf Bourdieus Konzept der sozialen Akteure, die die Ordnung schaffen. Politische Bildung ist dann zu betrachten in Bezug auf die beteiligten Akteure, Institutionen, Interessen, Intentionen und ihre normative Grundlagen (vgl. ebd.). Als ein zentraler Aspekt, den die Soziologie in die Debatte um politische Bildung einbringen kann wäre deshalb die Sicht auf soziale Ungleichheit (vgl. S. 13). Gemessen am Modell partizipativer Demokratie können die folgenden Beiträge gelesen werden.

Eingeordnet wird dies durch einen Text des amerikanischen Philosophen Arnold S. Kaufmann, der bereits 1960 unter dem Titel „Human Nature and Participatory Democracy“ erschienen war (hier S. 30-51). Michael Vester nimmt die Debatte auf und vergleicht „Partizipative oder gelenkte Demokratie“ (S. 52-79). Der Bildungsbegriff wird dann – nicht zufällig – stärker eingebracht durch Vertreter der Erziehungswissenschaft (Christine Thon, Klaus Peter Hufer und Sabine Digel/Hallmayer). Bemerkenswert sind die Texte von Julika Bürgin und von Christel Teiwes-Kügler, weil sie den betrieblichen und gewerkschaftlichen Fo-

kus aufgreifen. Hier wird überzeugend deutlich gemacht, dass politische Bildung eben nicht am Werkstor halt macht, sondern gerade da ein zentrales Feld gesellschaftlicher Konflikt verortet ist, wenn es z. B. um die Mitbestimmung geht. Es gibt dann – wie halt bei Sammelbänden üblich – eine Reihe weiterer Beiträge, von denen hier nur zwei herausgegriffen werden sollen:

Mark Kleemann-Göhring setzt sich auseinander mit dem Problem der „Politikferne‘ in der politischen Bildung“ (S. 276-292). Er kritisiert die vorherrschende „Defizitperspektive“, welche die mangelnde Beteiligung den Nichtbeteiligten selbst anlastet. Zunächst differenziert er im Anschluss an Detjen das unterstellte Bild vom „Bürger“ und unterscheidet: politisch Desinteressierte, reflektierte Zuschauer, interventionsfähige Bürger und Aktivbürger (S. 278/279). Weitergehend stellt er dann aber zu recht fest, dass diese Unterscheidungen den Blick auf die soziale Eingebundenheit der Bereitschaft zu politische Partizipation eher versperren. Kleemann-Göhring zeichnet ein Modell des politischen Feldes, das deutlich macht, wie die Grenzen der als legitim angesehenen Artikulation abhängen vom „politischen Kapital“ der Akteure und sich im Konflikt zwischen Integration und Subversion verschieben. Was denn das „Politische“ in dieser Auseinandersetzung sei, bleibt noch unklar, es sei denn genau dieser Konflikt um Beteiligung, der wäre es.

Eine Verschränkung disziplinärer Perspektiven wird in dem Beitrag von Helmut Bremer und Jana Truman im Rückgriff auf Bourdieu einerseits und Holzkamp andererseits versucht (S. 315-338). Die Darstellungen der beiden Positionen laufen allerdings zunächst nebeneinander her. Sie münden für Holzkamp bei den Konflikten in der alltäglichen Lebensführung (S. 323). Hier geht es um

die Perspektive erweiterter Handlungsfähigkeit und damit verbundener Weltverfügung. Für Bourdieu konzentriert sich politische Praxis ebenfalls – in anderer Begrifflichkeit – auf die Teilhabe am Feld. Es werden aber unterschiedliche Positionen bezogen: „Subjekte“ sind keine „Akteure“. Strittig ist nach wie vor, wie weit der Begriff Habitus geeignet ist, den gap zwischen Subjekt und Struktur zu schließen. Hier liegen beunruhigende, weiter zu bearbeitende wissenschaftliche Fragen.

Auf alle Fälle öffnet die Auseinandersetzung den Horizont, um die politische Bildung in verändertem, erweiterten und bedeutsamer werdenden Kontext zu diskutieren. Dazu ist es unabweisbar, disziplinäre (soziologische, psychologischen, politik- und erziehungs- und bildungswissenschaftliche) Sichtweisen, Streitigkeiten und Eifersüchteleien hinter sich zu lassen.

Peter Faulstich

Hardt, M./Negri, A.: Demokratie. Frankfurt am Main, Campus 2013

Michael Hardt, Literaturwissenschaftler der Duce University Durham N.C., und der große alte Mann des italienischen Linksradikalismus Antonio Negri, Professor für Staatsphilosophie an der Universität Padua, 1969 Gründer der Gruppe „Potere Operaio“, 1979 verurteilt als „Kopf“ der „Roten Brigaden“, geflohen nach Frankreich, jahrelang im Gefängnis, heute in Paris und Rom lebend – die beiden haben ein kleines aufregendes „Manifest“ vorgelegt, das keines sein will. „Manifeste verkünden Idealwelten und beschwören ein geisterhaftes Subjekt, das uns dorthin führen soll“ (S. 7). Demgegenüber ist es eine Hauptaussage von Hardt/Negri das es feste Grundsätze und Leitlinien nicht gibt. „In ihren

Rebellionen muss die Multitude lernen, den Schritt von der Verkündung zur Begründung einer neuen Gesellschaft selbst zu gehen“ (ebd.).

„Demokratie!“ ist entstanden aus dem Kontexte des „Empire“ (2001) und der „Multitude“ (2004), in denen eine neue, globale Form der Souveränität als Tendenz einer sich herausbildenden politischen Weltordnung analysiert worden ist. Auf der einen Seite umspannt das „Empire“ mit seinen Netzwerken von Hierarchien den Globus. Andererseits entstehen neue Verbindungen des Zusammenwirkens und der Zusammenarbeit entstehen, die sich über Länder und Kontinente hinweg erstrecken und auf zahllosen Interaktionen und Initiativen fußen. Darin steckt für die „Multitude“ die Möglichkeit, Besonderheiten zu bewahren und gleichzeitig das Gemeinsame zu entdecken, das es erlaubt, miteinander zu kommunizieren und gemeinsam zu handeln.

Die Initiativen in Tunesien, Ägypten; Bahrain, Jemen, Tunesien und Syrien, die Demonstranten in Wisconsin und Detroit, die „indignados“ in Madrid und Barcelona, „occupy“ in der Wall Street u. a. sind für Hardt/Negri Indikatoren dafür, dass Alternativen ergriffen werden können. Alle diese Bewegungen haben nach ihrer Ansicht Gemeinsamkeiten, die sie in der Einmaligkeit sehen, in der Führerlosigkeit und im Kampf für Gemeineigentum. (S. 10-12).

Die globalen Kontexte, in denen die Proteste aufkamen, zwingen die Menschen in vorgegebene „Subjektpositionen“ (Anm. S. 13). Als die vier wichtigsten Rollen betrachten Hardt/Negri die „Verschuldeten“, die „Vernetzten“, die „Versicherten“ und die „Vertretenen“ (ebd.). Dabei handelt es sich durchweg um entkräftete Subjekte, die keinen Zugang zu ihrer politischen Handlungsfähigkeit haben“ (ebd.).

Aber wir können uns – so Hardt/Negri – der Unterdrückung verweigern, sie in ihr Gegenteil verkehren und Macht zurückerobern. Politisch mündet das in eine Ablehnung der repräsentativen Demokratie und die Schaffung neuer Formen der demokratischen Beteiligung. (S. 14). „Politisches Handeln in der Krise“ (Kapitel 1) setzt voraus, die vier Rollen genauer zu begreifen:

„Die Vorherrschaft des Finanzwesens und der Banken hat die ‚Verschuldeten‘ geschaffen. Die Kontrolle über Informations- und Kommunikationsnetze hat die ‚Vernetzten‘ erzeugt. Das Regime der Überwachung und der allgemeine Ausnahmezustand haben Subjekte hervorgebracht, die in Angst leben und sich nach Schutz sehnen: die ‚Verwahrten‘. Und die Korruption der Demokratie hat sonderbare, entpolitisierte Subjekte geschaffen: die ‚Vertretenen‘“ (S. 15). Die Kennzeichnungen werden eingängig, wortgewaltig und auch überzeugend vorgetragen. Bleibt nur die Resignation?

Trotz alledem werden die Zwänge auf- und umgebrochen: „Wir sind allein und ohnmächtig. Aber wenn wir uns umsehen, stellen wir fest, dass die Krise auch neue Formen der Gemeinschaft hervorbringt“ (S. 40). Die Grundentscheidung besteht dann nach Hardt/Negri darin, uns zu Andern hin zu öffnen. Handlungsmöglichkeiten einer „Rebellion in der Krise“ (Kapitel 2) sind möglich: „Sie beginnen mit der Entscheidung, mit dem Bestehenden zu brechen und münden in der Absicht, gemeinsam mit andern zu handeln“ (S. 41). Die Parolen sind: „Verweigert die Schulden!“, „Schafft neue Wahrheiten!“, „Befreit Euch!“ und „Verfasst Euch!“.

Um allerdings den freien Zugang zu Gemeinschaftsgütern, die gerechte Verteilung des Reichtums und die Nachhaltigkeit des Gemeinsamen zu gewährleisten, plädieren Hardt/Negri für mehr di-

rekte Demokratie begründet in einer „Verfassung für das Gemeinsame“ (Kapitel 3). „Protest gegen die vom Finanzkapitalismus geschaffenen Ungleichheiten weckt die Forderung nach dem freien Zugang zu Gemeinschaftsgütern und deren Demokratisierung (S. 63).

Man kann dies alles als „Romantisches Theorie-Brimborium“ (Frankfurter Rundschau 1.3.2013) diffamieren. Es herrscht im Text ein prophetischer, teils eschatologischer, atemloser Grundton. Hinter dem Pathos der großen Wörter versteckt sich allerdings auch Unsicherheit. Aber Hardt/Negri lassen keinen Zweifel daran, dass sie nur Anstöße geben können, dass sie nach Graswurzeln möglicher Entwicklung suchen. Das Beharren darauf, dass eine andere Welt möglich sei, öffnet erst Handlungsspielräume und gibt alltäglicher Praxis eine orientierende Tendenz.

Das hat unmittelbare Konsequenzen für die politische Bildung. „Wissen ist offenkundig eine notwendige Voraussetzung für die demokratische Beteiligung und die gemeinsame Verwaltung des common. Vor allem sollten wir die Komplexität des Wissens nicht überschätzen, das erforderlich ist, um an politischen Entscheidungen über gesellschaftliche Fragen teilzunehmen. ... Wir müssen heute die Neugierde nach dieser Art von Wissen wieder wecken und Freude an der politischen Beteiligung neu entdecken“ (S. 80/81). Die Frage nach der Organisation des politischen Prozesses ist wichtiges Thema nicht nur der Initiativen: „Wie können wir eine Versammlung durchführen? Wie können wir mit unterschiedlichen Standpunkten umgehen? Wie können wir demokratische Entscheidungen treffen“ (S. 120). Diese Fragen stellen Hardt/Negri am Schluss.

Peter Faulstich

Burkhard Schäffer, Olaf Dörner (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012, ISBN 987-3-86649-357-5, 667 Seiten

Mit dem Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung legen die Herausgeber Burkhard Schäffer und Olaf Dörner einen Band vor, der in dreifacher Weise beeindruckt.

Erstens beeindruckt er als Leistung von Schäffer und Dörner, die den aus ihrer Sicht konstatierten Befund einer „verkürzten Debatte“ zur qualitativen Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zum Anlass nehmen, dieses Handbuch zu konzipieren und herauszugeben. Die Herausgeber warten in ihrer Einleitung mit einer Differenzierung auf, die sich zugleich als strukturgebend für den gesamten Band erweist. So unterscheiden sie zum einen zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorien, zum anderen zwischen Methoden und Methodologien.

Mit Blick auf die erste Unterscheidung wird die gegenstandstheoretische Konstitution eines Themas so verstanden, dass ein disziplineigener Gegenstand durch „Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen“ (S. 16) bestimmt wird. Die Reichweite solcher Theorien ende dort, wo andere Gegenstandstheorien zur Präzisierung oder Modifikation des Gegenstandes herangezogen würden. Beiträge hierzu sind im Teil D des Handbuchs gebündelt und reichen von Gender und Generation über Milieu bis hin zu informellem Lernen und Emotion.

Grundlagentheoretische Begrifflichkeiten werden so verstanden, dass sie Gegenstandstheorien metatheoretisch absichern. Grundlagentheorien verfügen entsprechend über eine größere Reichweite und „stellen begriffliche Mittel zur

Verfügung, mit deren Hilfe Gegenstandstheorien überhaupt erst konstituiert werden können“ (S. 16). In der Gliederung wendet sich Teil A den Grundlagentheorien zu und versammelt u. a. Beiträge zur Bildungs-, Wissens-, Handlungs- oder Organisationstheorie.

Mit dem Begriff der Methoden verbinden die Herausgeber die Verfahren und Techniken der Erhebung und Auswertung von Daten. Beiträge hierzu finden sich in Teil C und umfassen etwa Bild- und Videoanalyse wie auch Inhalts- und Dokumentenanalyse.

Der Begriff der Methodologie wird zurückgeführt auf die abgesicherte Logik der Methode. „Es handelt sich bei Methodologien um grundlegende Theorien, die in geistes- und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung fundiert sind ... und aufklären über die Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis“ (S. 18). Teil B des Handbuches widmet sich diesem Bereich und hält Beiträge u. a. zur Grounded Theory, zur Biografieforschung oder zur Diskursanalyse vor.

Im Teil E werden schließlich „Strategien qualitativen Forschens in der Erwachsenenbildung“ thematisiert mit Beiträgen zu Triangulation oder komparatistischen Ansätzen.

Die Stärke des Handbuches liegt also darin, dass es in seiner Systematik überzeugt und den „state of the art“ der qualitativen Forschung in der Erwachsenenbildung reflektiert. Zugleich gibt es aber auch wichtige Anstöße zur Weiterentwicklung der qualitativen Forschung.

Zweitens beeindruckt das Handbuch durch die Leistung der hier versammelten insgesamt 45 AutorInnen, die sich dem anspruchsvollen Grundkonzept gestellt haben. In den jeweiligen Beiträgen ging es darum, die im Fokus stehende Grundlagen- oder Gegenstandstheorie bzw. Methode oder methodologische Orientierung jeweils auf die anderen Ka-

tegorien zu beziehen. Beispielsweise war ein gegenstandstheoretischer Themenbereich „im Kontext von Grundlagentheorien, Methodologien und Methoden“ (S. 19) zu diskutieren. Dass dies in dem einen Fall besser gelingt als in dem anderen, mag auch den Ausgangsbefund der Herausgeber einer „verkürzten Debatte“ zur qualitativen Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung widerspiegeln.

Drittens beeindruckt das Handbuch auch als Ausweis der Erwachsenenbildungswissenschaft als einer empirisch forschenden und theoretisch reflektierten Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Denn mit diesem Handbuch werden in der Teildisziplin ein Diskurs und eine Reflexion über das Verhältnis von Gegenstand, Theorie, Methode und Erkenntnis auf Dauer gestellt.

Kurzum: Dieses Handbuch gehört als Standardwerk auf den Schreibtisch oder zumindest in das Regal einer jeden Erwachsenenbildungsforscherin.

Wenngleich mit dem Band eine überzeugende Zusammensicht gelingt, bleiben zwei kleine Irritationen, auf die an dieser Stelle auf aufmerksam gemacht werden soll. Schäffer und Dörner begründen die Herausgabe dieses Handbuches u. a. mit der zweifelhaften Qualität der vorgelegten, qualitativ gelabelten Arbeiten in der Erwachsenenbildungsforschung (S. 12). Dies führen sie darauf zurück, „dass der *Schwerpunkt der Ausbildung in empirischer Sozialforschung* an vielen Universitäten nach wie vor im Bereich quantitativer Forschung liegt“ (S. 12). Einen Beleg bleiben sie jedoch schuldig. Zumindest aus Sicht der hessischen universitären Erwachsenenbildungsstandorte ist diese Vermutung zurückzuweisen, man möchte fast das Gegenteil behaupten.

Zum zweiten sehen die Herausgeber den Erfolg von Forschungswerkstätten

und Methodentreffs als Hinweis auf „diesen eklatanten Mangel an qualifizierter Ausbildung im Bereich qualitativer Forschung – warum sonst kommen alljährlich so viele ForscherInnen zu solchen Tagungen?“ (S. 12) Die Teilnehmenden kämen, so heißt es, um hier jene Beratung zu bekommen, die sie an ihren Heimatuniversitäten nicht erhielten. Ein wenig unaufgeregt und in anderer Perspektive kann man anführen, dass sich etablierte und leistungsstarke Wissenschaftsdisziplinen gerade jener Formate bedienen, in der Erkenntnis, dass nicht an jedem Wissenschaftsstandort sämtliche Methoden und Methodologien und sämtliche Grundlagen- und Gegenstandstheorien in umfassender Weise durch Spezialisten und Spezialistinnen vertreten werden können. Gute Förderung insbesondere der „early career researcher“ zeichnet sich dann dadurch aus, dass auf passgenaue Forschungswerkstätten und Methodentreffs aufmerksam gemacht und zur Teilnahme ermuntert wird – im besten Sinne der Erwachsenen- und Weiterbildung. Folgt man dieser Sicht, so möchte man hoffen, dass auch nach dem Erscheinen dieses Handbuchs möglichst viele ErwachsenenbildungsforscherInnen unter den Teilnehmenden an Forschungswerkstätten und Methodentreffs sein werden, denn auch das ist, ebenso wie exzellente Handbücher, Ausdruck einer forschungsstarken wissenschaftlichen Teildisziplin.

Michael Schemmann

Gudrun Hentges: Staat und politische Bildung – Von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“, Wiesbaden 2013

Allenthalben häufen sich Rückblicke auf das Jahr 1914, mit dem das Zeitalter der großen Kriege begann und das dem heu-

tigen europäischen Einigungsprozess viel zu denken geben soll. Der Erste Weltkrieg ist aber auch in bildungsgeschichtlicher Hinsicht ein wichtiges Datum, da er das Politische in ganz neuer Weise zum Thema der Volksbildung machte. Mittlerweile kümmert sich die politische Jugend- und Erwachsenenbildung verstärkt um die historische Aufarbeitung solcher Traditionslinien. Dabei gerät in Deutschland vor allem die legendäre „Stunde Null“ in den Blick, also die Situation nach 1945 mit dem Start einer politischen Bildung, die als „Reeducation“ verordnet war und auf die Umformung des Bürgerbewusstseins setzte – und so bei aller erklärten Diskontinuität doch in einer Kontinuität zu den staatlichen Vorgängern stand.

Einen Markstein der Aufarbeitung stellt jetzt die umfangreiche, ungemein detailgenaue Studie der Politikwissenschaftlerin Gudrun Hentges „Staat und politische Bildung“ (2013) über die Entstehung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) dar. Ergänzt wird der Blick auf die institutionellen und ideologischen Zusammenhänge der Bildungspolitik inzwischen durch verschiedene Analysen, die der Formierung der politischen Kultur und des öffentlichen Lebens in der jungen Bundesrepublik unter dem Prinzip des Antikommunismus nachgehen (vgl. Stefan Creuzberger, *Kampf für die Einheit*, 2008; Klaus Ahlheim/Johannes Schillo, *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung*, 2012).

Der Neuanfang der politischen Bildung in Deutschland nach 1945 offenbart sich – so kann man den Forschungs- und Diskussionsstand zusammenfassen – gar nicht als der radikale Bruch mit einer unseligen vordemokratischen Tradition, sondern zeigt in mehrerlei Hinsicht eine erstaunliche Kontinuität. Als Erstes ist hier die staatliche

Verordnung eines Bürgerleitbildes festzuhalten, das eine Umerziehung des Volkscharakters anleiten sollte. Die heute verbreitete Vorstellung von außerschulischer politischer Bildung als einer zivilgesellschaftlichen Aktivität und einem durch Überwältigungs- und Indoktrinierungsverbote charakterisierten pädagogischen Prozess hatte in dieser Situation keinen Platz.

Reeducation war dabei kein geschlossenes Konzept, konkurrierende Begriffe waren Reorientation und Reconstruction. Zu den einschlägigen Differenzen der Besatzungspolitik bringt Hentges im ersten Teil ihrer Studie aufschlussreiches Material. Reeducation wurde aber in der Praxis zur westliche Leitlinie – und nicht die in der Potsdamer Konferenz vereinbarte Demilitarisierung. Nach dem Ende der Roosevelt-Administration und der Stornierung des Morgenthau-Plans setzte Präsident Truman bei den Westalliierten durch, dass nicht die Zerstörung des (west-)deutschen Wirtschafts-, Rüstungs- und Militärpotentials auf der Tagesordnung stand, sondern ein Gesinnungswandel im Gemeinwesen, das die weltpolitische Blockgrenze bildete.

Reeducation sollte aber zugleich mehr sein als die Produktion gefügiger Staatsbürger im Rahmen der neuen Ordnung. Es schwang auch der Auftrag zu einer breiten Demokratisierung mit, die sich nicht einfach mit der Umstellung der Massenloyalität auf eine neue, jetzt demokratisch legitimierte Obrigkeit begnügte. Interessant ist, dass die Bundeszentrale – als koordinierende, überregionale Stelle der Bundespolitik, die wesentliche Förderungsaufgaben übernehmen und die Volksbildung anleiten sollte – zwar im Gefolge der alliierten Reeducation entstand, dass diese bei der Gründung aber gar nicht den leitenden Gesichtspunkt, weder institutionell noch konzeptionell, abgab. Die Bundeszentra-

le wurde bewusst in eine nationale Tradition gestellt, der Einfluss westlicher, vor allem amerikanischer Reeducation-Ideen wurde zurückgedrängt.

Die nationale Linie zeigte sich schon im Namen „Heimatdienst“, unter dem die Bundeszentrale in der Anfangsphase firmierte. Hier wurde eine Kontinuität hergestellt, die bis aufs wilhelminische Kaiserreich zurückgeht. Die Reichszentrale für Heimatdienst (RfH) wurde im Ersten Weltkrieg gegründet. Die Oberste Heeresleitung hatte nämlich neben der Propaganda für die Front ab 1916 auch stärker die Stimmung im Hinterland ins Visier genommen. So kam zum „Frontdienst“ der „Heimatdienst“ hinzu. Es entstanden erste propagandistische Schriftenreihen, 1917 wurde eine „Zentralstelle“ gegründet, aus der 1918 die RfH hervorging. Sie wurde in der Weimarer Republik beibehalten und 1933 ins NS-Propagandaministerium integriert. Die Bundeszentrale der Nachkriegszeit stellte also nicht einfach einen demokratischen Neuanfang dar, sondern war explizit eine Traditionseinrichtung.

Richard Strahl, von 1918 bis 1933 Leiter der Reichszentrale, wurde 1950 vom Bundesinnenministerium als Berater für die Neugründung engagiert. Er hatte 1926 die „Grundsätze der Volksaufklärung“ in einer RfH-Publikation vorgestellt und als ersten Leitgedanken formuliert:

„Vornehmste Aufgabe ist es, die im Deutschen wurzelnde starke Liebe zur Heimat aufs engste mit dem Gedanken der Volksgemeinschaft, der Not- und Schicksalsverbundenheit aller deutschen Stämme, Stände und Staatsbürger und mit einem gesunden und berechtigten Nationalbewußtsein zu verknüpfen.“ (Zit. nach Hentges 2013, 111f) Im Zentrum der „Volksaufklärung“ der Reichszentrale stand also die patriotische Kritik am Versailler Vertrag, und so war es nur

konsequent, dass Strahl die 1933 erfolgte Integration der Zentrale in Goebbels' Ministerium für Volksaufklärung und Propaganda begrüßte.

Adenauer, Globke – Mitverfasser und Kommentator der Nürnberger Rassegesetze und von 1953 bis 1963 Chef des Bundeskanzleramts – sowie Innenminister Lehr wollten bewusst die Anknüpfung an diese nationale Tradition. Globke wehrte zielstrebig Versuche aus dem Bereich alliierter Reeducation-Einrichtungen ab, die als erste an eine solche Behörde gedacht hatten. Strahl wurde zwar nicht in die Leitung der neuen Zentrale berufen, dafür aber Paul Franken, dessen nationalistische Gesinnung Hentges am Beispiel seiner Entnazifizierungskritik dokumentiert. Die Bundeszentrale wurde allein für das „deutsche Volk“ gegründet, wie es Jahrzehnte lang im entsprechenden bpb-Erlass hieß, der erst im 21. Jahrhundert unter der Präsidentschaft von Thomas Krüger geändert wurde. Der Gedanke der nationalen Wiedergeburt – die Situation der Auslandsdeutschen, Flüchtlings- und Grenzfragen gehörten wie zur Zeit der RfH in den neuen Aufgabenkatalog – verband sich dabei harmonisch mit der Westintegration. In der ersten Aufgabenbeschreibung, die Globke 1951 präsentierte, war die Rede davon, dass mit dem Heimatdienst zugleich eine „europäische Gesinnung“ geweckt werden sollte. Der internationale Blickwinkel ist ja keine Absage an Nationalerziehung, er fügt sich seit der Ära des Imperialismus Ende des 19. Jahrhunderts in die weit ausgreifende Machtentfaltung von Nationalstaaten ein und war daher auch meist anerkannter Bestandteil nationalpädagogischer Bemühungen. Moeller van den Bruck, einer der führenden Vertreter der politischen Pädagogik am Ende der wilhelminischen Ära und im Ersten Weltkrieg beim Pendant der RfH, dem

Frontdienst, tätig, schrieb etwa 1923 im Vorwort zu „Das Dritte Reich“, die nationale Wiedergeburt ziele darauf, „dass wir als europäisches Volk leben“.

Eine Parallele zur Reichszentrale stellt übrigens die UFA, der bedeutendste deutsche Filmkonzern, dar. Die UFA-Gründung erfolgte ebenfalls auf Befehl der Obersten Heeresleitung. Auf einer Krisensitzung am 25. Mai 1917, bei der die Gründung einer „Reichsstelle für Propaganda“ vorgeschlagen wurde, kam die Notwendigkeit zur Sprache, die deutsche Presse stärker zu kontrollieren. Sie solle „im Wort, vor allen Dingen aber auch im Bild und Film“ über die in „harter Pflichterfüllung geleisteten Arbeitstätigkeit“ der nationalen Führung dem Volk ein klares Bild vermitteln (Klaus Kreimeier, *Die UFA-Story*, 1995, 13). Einige Wochen später verfasste dann General Ludendorff ein Schreiben an das Kriegsministerium, das als Gründungsdokument der UFA gilt und in dem es hieß: „Der Krieg hat die überragende Macht des Bildes und Films als Aufklärungs- und Beeinflussungsmittel gezeigt. Leider haben unsere Feinde den Vorsprung auf diesem Gebiet so gründlich ausgenutzt, dass schwerer Schaden für uns entstanden ist.“

Das aus dem Geist des Wilhelminismus geborene massenmediale Propagandainstrument bewährte sich später unter deutschnationaler Kontrolle durch Deutsche Bank und Hugenberg-Konzern bis zur Perfektionierung der staatstragenden Massenunterhaltung unter Goebbels im Dritten Reich. Nach 1945 führte die filmische Betreuung der Heimatfront durch die UFA allerdings – anders als der wieder auferstandene Heimatdienst – nur noch ein Schattendasein. Beim Heimatdienst war in der Gründungsphase gleich die Bedeutung der audiovisuellen Medien im Visier. Die Ideen zielten auf die Gewinnung eines Massenpublikums,

das mit konventionellen Textangeboten nicht zu erreichen sei – die Debatte über die „bildungs-“ oder „politikfernen“ Zielgruppen, die die Bundeszentrale heute forciert, ist also nicht neu. Interessant ist auch die Tatsache, dass Richard Muckermann, der erste Kuratoriumsvorsitzende der Bundeszentrale, bereits früh Erfahrungen als Mitarbeiter der Reichszentrale gesammelt hatte. 1920 verfasste er als RfH-Referent die Richtlinie „Film und Volkskultur“. Der zufolge war Volkskultur als „eine Besinnung auf die eigenen nationalen Kulturleistungen unter bewusster Abhebung von der ‘westlichen’ Zivilisation“ zu verstehen“ (Hentges 2013, 210).

Dass die antikommunistische Feindorientierung Leitschnur der Volksbildung war, galt in der jungen Bundesrepublik für die verschiedensten Abteilungen der politischen Kultur, besonders ausgeprägt etwa für die deutschlandpolitische Bildung, wozu mittlerweile einiges an Aufarbeitung vorliegt. Die westdeutsche Republik setzte auf ein klares Feindbild, das nicht nur nach außen, sondern auch im Innern, in politischer Kultur, Öffentlichkeit, Wissenschaft und Pädagogik seine Rolle spielte. So wurde „eine ideologische Formierung vorgenommen“ und „Methoden gesteuerter Meinungsbildung eingesetzt ..., wie man sie gerade dem Bolschewismus als Merkmal seines ‚totalitären‘ Systemcharakters vorwarf“ (Außerschulische Bildung 4/2011, 453). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Hentges' Studie.

Der Ausbau der Zentrale – speziell die Gründung des Ostkollegs 1957 – folgte dem Programm eines „militanten Antikommunismus“, der „Blocklogik des Kalten Krieges“, die, so Christoph Butterwege im Vorwort (S. 5), in ihrem totalitären Zugriff „vielleicht noch verheerender (war) als die neoliberale Standortlogik“. Entscheidend war hier die Mitte

der 1950er Jahre erfolgte Einschwörung der Bundeszentrale auf den Kampf gegen den Bolschewismus bei gleichzeitigem Zurückfahren der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Die Behörde wurde explizit unter den Auftrag der Propaganda gestellt. Sie wurde jetzt, wie es in internen BMI-Papieren hieß, als „Träger der Breitenpropaganda gegen den Kommunismus“ (ebd., 387) verstanden.

In Kooperation mit Geheimdiensten und unter Verwendung moderner Beeinflussungstechniken wurde nach Wegen gesucht, die öffentliche Meinung zu lenken. Hentges arbeitet minutiös die personelle Kontinuität zum NS-Regime heraus. Und diese stellt ein Skandalon dar. So war etwa mit Professor Gerhard von Mende, der als Experte die nationalsozialistische Judenvernichtung begleitet und an einem Folgetreffen der Wannseekonferenz teilgenommen hatte, bei der Gründung des Ostkollegs als wissenschaftlicher Mentor tätig.

Das bestätigt frühere Befunde von der Subsumtion der Bildungsarbeit unter geheimdienstliche, manipulative Konzepte (vgl. Benedikt Widmaier, Die Bundeszentrale für politische Bildung, 1987). Am vorherrschenden Geist der politisch-ideologischen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus zeigt sich, dass er die NS-Vorstellung von der gesunden Volksgemeinschaft tradierte. Das deutsche Volk, durch die zersetzende Kritik von außen aufs Höchste gefährdet, müsse gegen den Einfluss solcher Schädlinge mit allen Mitteln immunisiert werden. Gesucht wurde eine „instinktsichere Mobilisierung der Gefühle“, so ein internes BMI-Papier (ebd., 347). Dass man hier das Erbe des Goebbels'schen Ministeriums antrat, war den Protagonisten durchaus bewusst. Der BMI-Staatssekretär gab bei der Gründung des Ostkollegs zu bedenken, man müsse nach au-

ßen hin vorsichtig sein, damit „nicht der Verdacht entstehe, dass ‚Goebbels’sche Propaganda‘ betrieben werde“ (ebd., 426). In der Praxis wurde genau diese Traditionslinie benutzt, und die ehemaligen NS-Experten dienten sich mit ihrer Erfahrung an.

Dabei gab es durchaus weiter gehende Pläne, Eingriffe ins öffentliche Leben vorzunehmen. So sollte das literarische und kulturelle Leben stärker kontrolliert, z. B. durch die Bundeszentrale ein „literarisches Standardwerk ‘bekannter und populärer antikommunistischer Schriftsteller““ (ebd., 348 f.) lanciert werden. Auf diese Weise wollte man eine kulturelle Hegemonie, die den Einfluss linker Autoren zurückdrängt – genannt wurden in dem BMI-Papier Alfred Andersch, Arno Schmidt oder die Gruppe 47 –, durchsetzen. Die Idee wurde nicht realisiert, was vor allem an den Kompetenzstreitigkeiten lag, die sich die verschiedenen Gremien bei der Ausarbeitung ihres antikommunistischen „Generalstabsplans“ leisteten.

Solche Radikalisierungen unterblieben nicht wegen demokratischer Bedenken. Die Maßnahmen mussten vielmehr innen- und außenpolitisch abgestimmt werden und wurde so letztlich effektiver gestaltet. Das gilt auch für die grundsätzliche Positionierung der Bundeszentrale. Die Planung der Adenauer-Regierung war ja zunächst auf eine Art Propaganda-Agentur gerichtet; sie ging in Richtung einer „grundlegend anderen Funktionsbestimmung ... im Sinne eines Propagandainstruments in den Händen der Bundesregierung“ (ebd., 206f). Dies wurde zwar verhindert, in wichtigen Fragen jedoch, das zeigt die neue Studie an zentralen Beispielen wie der westdeutschen Remilitarisierung, wurde eine „möglichst weitgehende Übereinstimmung“ mit der „sog. Regierungslinie“ angestrebt (ebd., 228) und im Endeffekt auch hergestellt. So konnte sich das totalitäre Vorhaben im einwandfreien demokratischen Gewand präsentieren.

Johannes Schillo

Mitarbeiter/innen

Günther Böhme, Prof. Dr. Dr. h. c., Jg. 1923, Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein 2008.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Momente in Biografien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks (hrsg. von Birte Egloff, Barbara Frieberthäuser, Gabriele Weigand), Münster 2013.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Bayer) (Hrsg.) Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009.

Oskar Negt, Prof. Dr., Jg. 1934, bis zur Emeritierung 2002 Professor für Soziologie an der Leibniz Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: Der politische

Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen, 2010, Gesellschaftsentwurf Europa, Göttingen 2012.

Ingrid Schöll, Dr. phil., Jg. 1956, Direktorin der VHS Bonn, Mitglied im Beirat der DGWF und Mitglied im Beirat des Adolf Grimme Instituts sowie im Ausschuss für Weiterbildung des Landesverbandes der Volkshochschulen NRW; beratend tätig für DVV international – Veröffentlichungen u. a. in den Themenbereichen: Marketing, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertes Lernen, Statistik.

Jana Trumann, Dr. phil., Jg. 1973, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung, Universität Duisburg-Essen – Veröffentlichungen u. a.: Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld 2013.

Christine Zeuner, Prof. Dr., Jg. 1959, Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: „Erwachsenenbildung und Profession.“ In: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.) (2013): Politische Bildung als Profession. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 81-95.

Weiterbildungsgutscheine

Untersuchung verschiedener Förderprogramme

Weiterbildungsgutscheine und -schecks werden seit einigen Jahren in Deutschland verstärkt eingesetzt, um die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten und Betrieben zu erhöhen. Auch in Europa, so in der Schweiz, in Österreich und in Südtirol, gibt es ähnliche Programme.

Die Studie bilanziert die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu Weiterbildungsgutscheinen in diesen Ländern. Die Autorinnen und Autoren diskutieren empirische Ergebnisse zu diesem Finanzierungsmodell und analysieren dessen Wirkungen im nationalen und internationalen Kontext.

Nach einem Überblick über aktuelle Förderprogramme in Deutschland analysiert die Studie die Rolle finanzieller Zuschüsse für Weiterbildungsteilnahme, die Nutzung durch Zielgruppen (z. B. Geringqualifizierte) und intensiv nachgefragte Weiterbildungsthemen.

Besondere Schwerpunkte liegen dabei auf den subjektiven Perspektiven der Beschäftigten bei der Wahl ihrer Weiterbildungen sowie auf neuen Ansätzen der Wirkungsforschung in diesem Kontext.



Bernd Käßplinger, Rosemarie Klein,
Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen
– Forschung & Praxis

2013, 388 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5276-2

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de/ebibl

Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog

Bisher arbeiten und forschen Rehabilitationswissenschaften, Soziologie und Erwachsenenbildung, die hauptsächlichen Akteure im Umfeld eines inklusiven Bildungssystems für Erwachsene, getrennt voneinander. Im Band „Zugänge zu Inklusion“ eröffnen sie erstmals einen gemeinsamen Dialog zu Inklusion und Exklusion in der Erwachsenenbildung in Deutschland.



R. Burtscher, E. J. Ditschek,
K.-E. Ackermann, M. Kil,
M. Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung,
Behindertenpädagogik und
Soziologie im Dialog

Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung

2013, 291 S., 37,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5107-9

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

