EB

ISSN 0341-7905 H 13528 59. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

4 | 2013

Friedensbildung

Norbert Frieters-Reermann: Eine permanente Aufgabe

Uli Jäger: Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung

Katarina Popovic: Lernen für eine friedliche Revolution

Weitere Themen

Kompetenzen Geringqualifizierter

wbv

KEB
KATHOLISCHE ERWACHSENENBILDUNG DEUTSCHLAND

INHALT

THEMA

162 Einführung

163 Norbert Frieters-Reermann: **Eine permanente Aufgabe.** Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung

167 Uli Jäger: **Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung.** Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und -bildung

171 Katarina Popovic: **Lernen für eine friedliche Revolution.** Ein Ansatz des transformativen Lernens

BILDUNG HEUTE

176 **PIAAC-Studie: Indiz für die Spaltung der Gesellschaft.** Reaktionen auf internationale Kompetenz-Untersuchung

178 **Doris Pack: Eine Kämpferin für die europäische Erwachsenenbildung.** CDU-Politikerin spielte wichtige Rolle bei Gestaltung der EU-Bildungsprogramme

180 **Bildung der Menschen, Förderung der europäischen Idee.** Die »Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung« (FEECA) feierte ihr 50-jähriges Bestehen

AUS DER KEB

181 Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung, Teil 3: **Katholische Akademien**

182 **Bernward Bickmann: Limburg – und die Folgen.** Position

ÖSTERREICH

184 **Frieden lernen – aber wie?** Arbeit des Internationalen Versöhnungsbundes

185 **Eine rebellische Gemeinde auf dem Weg zur »Kultur des Friedens«.** Ein Bunker in Südkärnten wird Erinnerungsstätte

186 **Kurzporträt: Die Weiterbildungsakademie Österreich**

187 **Universitätslehrgang Palliative Care Salzburg.** Die Weiterbildungsmöglichkeit mit akademischem Abschluss

UMSCHAU

188 Arnim Kaiser, Ruth Kaiser: **Eine neue Sicht auf Geringqualifizierte.** Erste Ergebnisse aus dem Projekt *mekoFUN*

PRAXIS

192 Gabriele Gößnitzer: **Eine Sprache des Lebens.** Zum Konzept der gewaltfreien Kommunikation

193 Heinz Kraft: **Bildung gegen Gewalt.** Gewalt Akademie Villigst: Über zehn Jahre Friedensarbeit

195 Judith Grave: **Friedensbildung per Truck.** Ein ungewöhnliches Projekt von missio

196 Anne Romund: **Peace Counts on Tour.** Friedensstiftung weltweit

197 Wolfgang Gerstner: **Erinnern und Gedenken im Zeitalter des Web 2.0.** 40 Jahre Maximilian-Kolbe-Werk

199 Christoph Bongard: **Kein Beruf wie jeder andere.** Friedens- und Konfliktberater haben eine anspruchsvolle Aufgabe

200 Christine Hoffmann: **Jagt dem Frieden nach!** Friedenspolitische Bildungsarbeit durch pax christi

MATERIAL

201 **Praxishilfen und Publikationen**

203 **✌ oder ☮?** Internetrecherche

204 **Rezensionen**

EB Erwachsenenbildung

KEB
KATHOLISCHE ERWACHSENENBILDUNG DEUTSCHLAND

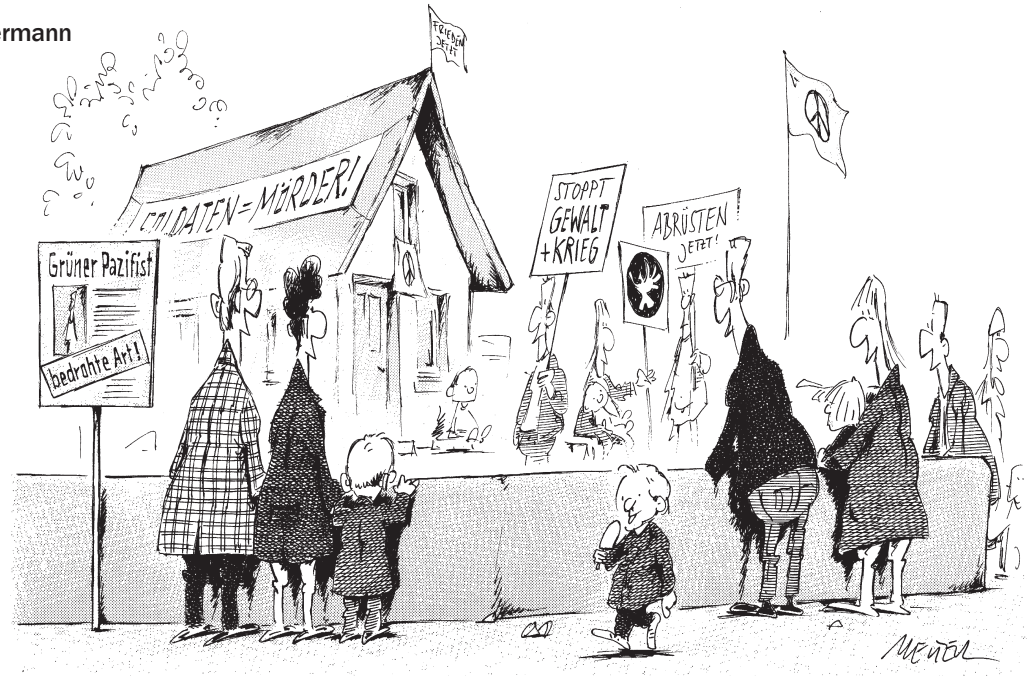
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 59. Jahrgang | 2013
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5208-3
DOI 10.3278 / EBZ1304W
Herausgegeben von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)
Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden
Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Andrea Hoffmeier, Bonn; Dr. Sebastian Lerch, Bamberg; Dr. Michael Sommer, Mülheim (verantw. Redakteur)
Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn
Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 34,– €, Vorzugsabo für Studierende 27,– €, Ausland 37,– €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandspesen
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.
Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.
Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, www.wbv-journals.de
Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

© 2013 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

INHALT

FRIEDENSBILDUNG

Konzeption:
Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann



Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Frieden? Da war doch mal was: Nato-Doppelbeschluss, Ostermärsche, Joan Baez – lange her. Brauchen wir die Friedensbewegung nicht mehr? Der bekannte Friedensforscher Dieter Senghaas sagt treffend im Vorwort seines neuen Buches Frieden hören, dass heute nicht mehr für die Anliegen der Friedensforschung elementar geworben werden muss. In allen Bildungsbereichen hätten die Themen der Friedensarbeit Einzug gehalten. Frieden zu fordern ist keine Protesthaltung mehr, sondern gehört zum Bildungsselbstverständnis. Wie aktuell das Thema ist, zeigt sich an den derzeitigen Bemühungen, in Kriegsregionen wie Afghanistan Strukturen einer Erwachsenenbildung zu etablieren. Unsere Autorin Katarina Popovic war selbst vor Kurzem dort, um eine Bildungseinrichtung auf den Weg zu bringen. Wir konnten sie gerade erwischen, als sie von einem ähnlichen Einsatz aus Usbekistan zurückkam, um sie um einen Text für dieses Heft zu bitten. Frieden braucht Einsatz, aber möglichst keinen militärischen!

Eine angenehme Lektüre! Ihr

Bildserie

Peace Counts
»Peace Counts« dokumentiert Beispiele für erfolgreiche Friedensprojekte in den Konflikt- und Kriegsregionen dieser Erde. Eine Auswahl eindrucksvoller Beispiele zeigt unsere Bildserie in diesem Heft.

Siehe Seite 196

Vorschau

Heft 1/2014	Leitaspekte kirchlicher Erwachsenenbildung ökumenisch gedacht
Heft 2/2014	Glück und Lebensqualität
Heft 3/2014	Freie Träger
Heft 4/2014	Kommunale Bildungsplanung/ Vernetzung

Die aktuelle Ausgabe sowie ein Archiv sind unter www.wbv-journals.de abrufbar.

Friedensbildung

Martin Kobler ist bekennender Pazifist und Grüner – und Kommandeur einer Kampfbrigade im Kongo. Die UNO hat dort zum ersten Mal eine voll ausgestattete Truppe mit Geschützen und Hubschraubern eingesetzt, um einen Bürgerkrieg zu befrieden. Statt sich hinter Kasernenmauern zu verstecken, greifen die Blauhelme mit Maschinengewehren an. »Das traditionelle Peacekeeping, wo man einfach nur da ist und mehr reagiert als agiert, das funktioniert nicht mehr«, zitiert Der Spiegel den ehemaligen Büroleiter von Außenminister Joschka Fischer. Und es funktioniert: Die ersten Gebiete sind bereits von der mörderischen M23-Miliz befreit, und die Menschen kehren in ihre Dörfer zurück.

Pazifismusdilemma

Naturgemäß sind die Meinungen, wann ein militärischer Einsatz zur Herstellung des Friedens notwendig ist, geteilt. Die Bundeswehr spricht von notwendigen Einsätzen mit »robustem Mandat«, während Jürgen Todenhöfer in seinem neuen Buch »Du sollst nicht töten« sich gegen jede Form von Krieg wendet – auch gegen Diktatoren. Dieses »Pazifismusdilemma« lässt sich so einfach nicht auflösen.

Die Friedensbildung, wie sie das vorliegende Heft versteht, ist nicht auf kurze Maßnahmen angelegt, sondern kann nur langfristig wirken. Anliegen der Friedensbildung ist es, Menschen zu friedlichen Bürgern/-innen zu machen und so auch militärische Konflikte zu vermeiden – oder in ehemaligen Kriegsregionen ein friedliches Leben zu erreichen. Für die erste Funktion wurden in Schule und Erwachsenenbildung viele verschiedene Ansätze entwickelt, etwa Anti-Aggressionstraining, Zeitzeugenprogramme oder interreligiöse und -kulturelle Projekte. Letztlich können alle Konzepte, die im privaten und gesellschaftlichen Leben ein gutes Miteinander fördern, zur Friedensbildung beitragen. Schnittstellen gibt es auch mit den Anliegen des globalen Lernens, der Förderung einer gerechten Welt oder Klima- und Umweltschutz.

Der zweite Aspekt, die »Nachsorge« in Kriegsregionen, hat ihre große Zeit in der »Entnazifizierung« in Deutschland gehabt: Die Verbreitung von drastischen Filmen über den Massenmord in den KZ war ein Versuch, dem Grauen Gestalt zu geben und den Deutschen einsichtig zu machen, dass Krieg, Gewalt und Unterdrückung der falsche Weg sind.

Der internationale Zweig des deutschen Volkshochschulverbands (dvv international) leistet derzeit enorm viel, um durch Bildung die Gesellschaften zum Beispiel in Afghanistan oder den Ländern des Arabischen Frühlings zu stärken. Ähnlich agieren auch die politischen Stiftungen und die Goethe-Institute. Selbst die großen Alphabetisierungsprogramme z.B. der UNESCO tragen wesentlich zur Friedensbildung bei, denn gute Bildung kann helfen, Krieg zu vermeiden.

Neben Bildung sind politische Strukturen eine Bedingung für den Erhalt von Frieden. Dazu zählen internationale Organsiationen wie die UNO ebenso wie die Europäische Union, die aus den Erfahrungen zweier Weltkriege entstanden ist.

Für die Kirchen gehört eine aktive Friedensbildung zu den Grundlagen ihres Selbstverständnisses. So betreibt die katholische Kirche eine Friedensstiftung, die an der katholischen Akademie in Hamburg angesiedelt ist. Die Katholische Friedensstiftung fördert die Arbeit des Instituts für Theologie und Frieden (ithf) in Hamburg, das seit über 30 Jahren die ethischen Grundlagen des Friedens erforscht und in die aktuelle politische und kirchliche Debatte hineinträgt. Das übergreifende Forschungsziel besteht darin, einen wesentlichen Beitrag zur Konzeption einer neuen Friedensordnung zu leisten. Träger des Instituts ist die katholische Militärseelsorge.

Eine überragende Stellung nimmt die pax-christi-Bewegung ein, die heute in über 60 Ländern der Welt aktiv für Frieden und Gerechtigkeit eintritt und die in Deutschland seit 2011 über eine eigene Bildungskommission verfügt (s. auch Beitrag in diesem Heft). Mit einer Unterschriftenkampagne »Lernen für den Frieden« bis Dezember 2013 richtet sich pax christi gegen den Einfluss von Rüstungsindustrie und Bundeswehr auf Bildungseinrichtungen und Wissenschaft.

Friedensdekade der ACK

Die Arbeitsgemenschaft Christlicher Kirchen ACK ruft seit 1992 zu zehntägigen »Ökumenischen Friedensdekaden« auf, in der alle angeschlossenen Kirchen besondere Veranstaltungen zu einem jeweils anderen, friedensbezogenen Thema anbieten. Seit 1992 werden die zehn Tage vor dem Buß- und Bettag als »Ökumenische Friedensdekade« begangen. Unter dem Motto »solidarisch?« fanden in diesem Jahr vom 10. bis zum 20. November bundesweit an vielen Orten Friedensgebete, Informationsveranstaltungen, Gottesdienste und politische Diskussionen statt.

Michael Sommer

Norbert Frieters-Reermann

Eine permanente Aufgabe

Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung

Friedensbildung ist mehr, als auf Krieg zu reagieren. Friedensbildung ist eine permanente Aufgabe, die die Entwicklung einer nachhaltigen Friedenskompetenz fördert und den grundlegenden Bedürfnissen der Menschen Rechnung trägt und bemüht ist, Gewalt zu verhindern.

Neue Kriege – Neue Herausforderungen

Das Gegenteil von Krieg ist nicht Frieden, sondern kontinuierliche Friedensarbeit. Diese Einsicht prägt seit vielen Jahren die Akteure der zivilen Konfliktbearbeitung sowie der Friedensbildung. Das übergeordnete Ziel der Friedensbildung, als ein elementarer Bestandteil der zivilen Konfliktbearbeitung, besteht darin, Menschen, Gruppen und Gesellschaften zu befähigen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konfliktes-kalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens handlungsleitend.[1] Eine Pädagogik für den Frieden ist demnach eine permanente Aufgabe und beinhaltet das ständige Bemühen darum, den Frieden und seine Bedingungsfaktoren immer wieder neu zu analysieren und zu gestalten. Damit wird unterstrichen, dass die Entwicklung von Friedenskompetenz eine ständige globale Herausforderung darstellt, die fortlaufend erlernt, entfaltet und erweitertet werden muss. Und dies scheint gegenwärtig in unserer Welt dringender und nötiger zu sein denn je.

Denn das Thema Gewalt erfährt global gegenwärtig eine enorme Aufmerksamkeit und Bedeutung. Der internationale Terrorismus, staatliche Gewalt gegenüber friedlichen Demonstranten und sozialen Bewegungen, Gewalt in Schulen und Familien, interkulturelle und interreligiöse Konfliktdynamiken, fremdenfeindliche und rassistische Übergriffe, geschlechtsspezifische Gewalt, Jugendgewalt und Gewaltkriminalität sowie Exklusion und Diskriminierung von Minderheiten gehören zu den Alltagserfahrungen von Menschen und Gesellschaften weltweit.

Neben diesen Konfliktdynamiken prägen zurzeit je nach Kriegsdefinition über 50 bewaffnete kriegerische Auseinandersetzungen das weltweite Konfliktgeschehen. Diese sind in vielen Teilen der Welt verantwortlich für Zerstörung, Hunger, Vertreibung und unermessliches menschliches Leid. Jedes Jahr sterben mehr als Hunderttausende Menschen durch die damit einhergehenden bewaffneten Auseinandersetzungen und Unzählige mehr an ihren Folgen. Dabei handelt es sich größtenteils um komplexe innerstaatliche Macht-, Identitäts- und Verteilungskämpfe, für die der Begriff *neue Kriege*[2] geprägt wurde. Diese sogenannten neuen Kriege unterscheiden sich in Bezug auf verschiedene Charakterzüge von den klassischen zwischenstaatlichen Kriegen der europäischen Neuzeit. Denn zahlreiche innerstaatliche Kriege der Gegenwart sind durch vielfältige Entgrenzungen gekennzeichnet, wodurch elementare traditionelle Sichtweisen, Bestimmungen und Unterscheidungen dekonstruiert und obsolet werden. Der Verlauf der neuen Kriege lässt sich nicht in klassische Konflikt- und Eskalationsphasen beschreiben. Die Kampfhandlungen der neuen Kriege lassen sich lokal kaum eingrenzen, und es existieren keine klaren Frontlinien, auch in vergleichsweise ruhigen Gebieten kann die Gewalt immer wieder kurzfristig eskalieren. Innerstaatliche Konflikte offenbaren oftmals komplexe psychosoziale Tiefendimensionen und kollektive Identitätsprozesse, die über Generationen weitergetragen werden. Zahlreiche Zivilisten werden dadurch zu Gewaltakteuren und noch viel mehr zu Opfern von Übergriffen, Vertreibungen und Kampfhandlungen. Oftmals ist ein Zusammenbruch staatlicher Strukturen und Kontrolle in verschiedenen Landesteilen zu beobachten, und gezielte Terrorakte, die Tötung und Vertreibung von Zivilisten sowie sexuelle Gewalt gegen Frauen und Mädchen werden bewusst als Mittel der Kriegsführung eingesetzt. Auch wenn zahlreiche innerstaatliche Kriege entlang ethnischer, religiöser oder kultureller Konfliktlinien verlaufen, beschreiben diese nur unzureichend die gesamte Komplexität der Auseinander-

Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik, Intergenerationelle Bildung und Globales Lernen.

Norbert Frieters-Reermann: Eine permanente Aufgabe. Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung. In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 163–166

setzungen. Denn parallel dazu etablieren sich in vielen neuen Kriegen wahre Ressourcenkonflikte und Kriegsökonomien, deren staatliche Gewaltakteure weniger für politische Ziele, sondern für die Aufrechterhaltung ihrer illegalen Handelsstrukturen mit Drogen, Rohstoffen oder Menschen und die Absicherung ihrer Gewaltherrschaft kämpfen.
An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die oben skizzierten Gewalt- und Kriegsdynamiken weit über direkte personale Übergriffe hinausgehen, sondern tief in die Strukturen, Praktiken, Diskurse und Kulturen von Gesellschaften verankert sind.

Im Dreieck von personaler, struktureller und kultureller Gewalt

Von daher bietet es sich an, auf die Unterscheidung von personaler, struktureller und kultureller Gewalt zurückzugreifen, wie sie von dem norwegischen Friedensforscher Johann Galtung in die friedenstheoretische Diskussion eingeführt und von der zivilen Konfliktbearbeitung aufgegriffen wurde.[3] Galtung folgt dabei durchgängig einem erweiterten Gewaltverständnis, das über direkte interpersonale Formen hinausgeht. Ausgangspunkt für jede Form von Gewalt ist die vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse sowie jede Beeinflussung, die den potenziellen Verwirklichungsmöglichkeiten von Menschen entgegenwirkt. Vor diesem Hintergrund identifiziert Galtung vier allgemeine menschliche Grundbedürfnisse: 1. *Survival* (Überleben), 2. *Wellbeing* (Wohlergehen), 3. *Identity* (Identität) und 4. *Freedom* (Freiheit). Diese Grundbedürfnisse stehen gleichwertig nebeneinander und unterliegen keiner hierarchischen Ordnung oder kausalen Logik. Die Verletzung eines oder mehrerer dieser Grundbedürfnisse definiert Galtung als Gewalt, die ihrerseits wieder andere Formen von Gewalt auslösen kann. Diese kann direkt oder indirekt erfolgen.
Personelle Gewalt ist direkte Gewalt. Sie wird als direkte Handlung von Menschen an Menschen vollzogen. Direkte Gewalt kann sich in psychischer und physischer Weise ausdrücken. Sie umfasst alle Formen von direkten Aggressionen und Angriffen, die Menschen verwunden, verletzten oder vernichten. Direkte Gewalt ist offen erkennbar, und die Akteure lassen sich eindeutig identifizieren.
Die Akteure, Dynamiken und Prozesse der strukturellen Gewalt sind weit weniger leicht zu fassen und zu beschreiben. Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Benachteiligung, Diskriminierung, Marginalisierung, Unterdrückung, Ausgrenzung und Chancenungleichheit, die durch soziale Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt wirkt indirekt und ist oft nicht sofort zu erkennen. Sie ist eingebettet in Prozesse, Gesetze, Regelwerke, Strukturen und Organisationen und wird meist als normal und unveränderbar wahrgenommen. Strukturelle Gewalt tritt auf, wenn Menschen durch politische, rechtliche, wirtschaftliche und administrative Rahmenbedingen darin gehindert werden, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen.
Kulturelle Gewalt umfasst die Normen, Werte, Sichtweisen und Narrative, die tief im kollektiven gesellschaftlichen Unterbewusstsein von Gesellschaften oder Kulturen verankert sind. Diese kollektiven psychosozialen Tiefenstrukturen haben verschiedene historische, philosophische, religiöse, ideologische und gesellschaftliche Wurzeln. Und sie werden kontinuierlich durch Kunst, Literatur, Medien, Sprache, Bildung, Wissenschaft und symbolische Handlungen tradiert und reproduziert. Im Kern geht es um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung, Unterdrückung und Dominanzkultur kollektiv und implizit als richtig und normal oder zumindest als nachvollziehbar interpretiert werden. Von daher dient kulturelle Gewalt dazu, alle anderen Formen von struktureller und personaler Gewalt in direkter oder indirekter Weise zu legitimieren, zu entskandalisieren und zu normalisieren.
Mit dem Begriff der kulturellen Gewalt eröffnet Galtung eine wichtige neue Perspektive auf die Hintergründe und Tiefendimensionen von Gewalt. Kulturelle Gewalt manifestiert sich in dominanten, exklusiven, nationalistischen, fremdenfeindlichen, minderheitendiskriminierenden oder rassistischen Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege verbreitet werden und damit im Bewusstsein von Gesellschaften tief verankert werden. Mit ihrer Hilfe wird direkte oder strukturelle Gewalt ermöglicht. Von daher lässt sich die kulturelle Gewalt nicht von den beiden anderen Formen der Gewalt trennen. Während jedoch personelle Gewalt immer direkt und bewusst erfahrbar ist, liegen die strukturelle und vor allem die kulturelle Gewalt auf tieferen, indirekteren Ebenen, die oftmals durch kollektive und unbewusste Prozesse gekennzeichnet, nur schwer zu fassen und nicht unmittelbar zugängig sind. Personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt markieren insgesamt eine Dynamik, die sich selbst stabilisiert, da gewalttätige Kulturen und Strukturen direkte Gewalt kontinuierlich hervorbringen und reproduzieren.
Durch die Analyse kultureller Gewalt, die Ursache sowie Erscheinungsform von Gewalt sein kann, und die Beobachtung von kollektiven unbewussten Tiefenstrukturen leistet Galtung einen wichtigen Beitrag zum tieferen Verständnis von konfliktbezogenen Dynamiken. Dieser wurde in der zivilen Konfliktbearbeitung aufgegriffen und fruchtbar gemacht und ist insbesondere im Hinblick auf Konflikte, in denen ethnische, religiöse oder nationale Identitäten und kollektive gesellschaftliche Tiefenstrukturen instrumentalisiert werden, von hoher Aktualität und Anschlussfähigkeit für zivile Konfliktbearbeitung und Friedensbildung.

Si vis pacem, para pacem

Von einer solchen Sichtweise und entsprechenden konflikt- und kultursensiblen Ansätzen sind die Akteure

Peace Counts | Mathematikunterricht für Mädchen, Afghanistan
Foto: Uli Reinhardt

der internationalen Staatenwelt noch weit entfernt. Diese folgen in der Regel noch einer anderen Logik und stoßen bei der Bearbeitung neuer Kriege und komplexer Konflikteskalationen immer wieder an ihre Grenzen. Denn die damit einhergehenden Facetten und Tiefendimensionen der neuen Kriege werden nicht annähernd erfasst, und die friedenspolitischen Bemühungen orientieren sich zu stark an traditionellen sicherheitspolitischen Machtstrategien. Diese basieren jedoch primär auf der Vorstellung, den Frieden durch die Vorbereitung und Durchsetzung von Krieg erreichen zu können. Die Parole »Si vis pacem, para bellum« (»Wenn du den Frieden willst, so rüste zum Kriege!«) gilt somit in weiten Teilen der Welt als die realpolitische Maxime friedensorientierten Handelns.[4] Friedenförderung und Konfliktbearbeitung schrumpfen dabei auf Rüstungsabschreckung, Sicherheitsdiplomatie und militärisch abgesichertes Machtmanagement zusammen.

Eine Identifizierung und Bearbeitung der gesellschaftspolitischen Tiefenstrukturen, Identitätsprozesse und Ursachen von Gewalt und Krieg bleiben in diesem Kontext weitgehend unberücksichtigt. Auf die Absurdität und Dysfunktionalität dieser militärischen Logik hat insbesondere der deutsche Friedens- und Entwicklungsforscher Senghaas nachdrücklich hingewiesen und ihr eine »Si vis pacem, para pacem«-Maxime (»Wenn du den Frieden willst, dann bereite den Frieden vor!«) gegenübergestellt.[5] Einer zivilen Logik folgend versucht diese Perspektive, Friedensvorbereitung nicht durch militärische Rüstungskonkurrenz, strategische Abschreckung und Gewaltandrohung, sondern durch zivile Begegnung, Dialogprozesse, friedensbildende Maßnahmen, Versöhnungsarbeit und politische Kooperation zu entwickeln und zu gestalten.

Friedenskompetenz nur durch Friedensbildung

Vor diesem Hintergrund und angesichts der komplexen direkten und indirekten Gewaltdynamiken in globalen, nationalen und lokalen Kontexten gewinnen zivilgesellschaftliche Ansätze der Konfliktbearbeitung, Friedensförderung und Gewaltprävention weltweit seit Jahren an Bedeutung, um präventiv und deeskalierend auf diese Dynamiken einzuwirken.[6] In diesem Kontext ist auch die Bedeutung der Friedensbildung und Friedenspädagogik als Teil der zivilen Konfliktbearbeitung enorm gestiegen. Der Friedensbildung wird insbesondere bei der Vorbeugung, aber auch bei der Überwindung und Nachbereitung von gewaltvollen Konflikten und eskalierenden Krisen zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Sie spielt demnach eine unverzichtbare Rolle beim konstruktiven Umgang mit Konflikten sowie bei der Befähigung von Menschen und Gruppen zur gewaltfreien Konfliktaustragung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und in verschiedenen Konfliktphasen, mit verschiedenen am Konflikt beteiligten Akteuren und bei verschiedenen Konfliktkontexten.[7]

Dadurch wird ersichtlich, dass Friedenspädagogik ein umfassendes und breit angelegtes Theorie- und Praxisfeld ist, das bei weitem nicht nur in akuten Kriegs- und Konfliktsituationen und mit unmittelbar von Gewalt und Konflikt Betroffenen seine Anwendung findet. Denn »Konflikte zu durchschauen und Frieden zu stiften ist ein unerlässlicher Teil der Bildung als ›global education‹ für jedermann«[8]. Und »deshalb ist Friedenspädagogik eine permanente Aufgabe – auch und gerade in Friedenszeiten«[9].

Auch wenn friedenspädagogische Lernprozesse vor allem in Europa oftmals im Kontext der Schulbildung, der außerschulischen Jugendarbeit, der sozialpädagogischen Arbeit mit auffälligen und gewaltbereiten Personen oder einer interkulturell orientierten Begegnungspädagogik verortet werden und das individuelle Lernen in den Vordergrund rücken, weist ein erweitertes friedenspädagogisches Verständnis weit darüber hinaus. Eine auf Frieden und konstruktive Konfliktbearbeitung bezogene Bildung versteht sich als umfassenderes pädagogisches Konzept, das für verschiedene Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs-, Lern-, Trainings-, Qualifizierungs-, Weiterbildungs-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse anschlussfähig und fruchtbar gemacht werden kann und welches weit über individuelle personale Lernprozesse hinausgeht.[10]

Frieden lernen jenseits einer Individualpädagogik

Die Mikroebene und ein starker Bezug zum individuellen Lernen ist zwar ein wesentlicher Bestandteil der Friedenspädagogik, aber es ist nicht der einzige. Vielmehr sollte der gewaltpräventive und friedenspädagogische Blick darüber hinaus auch auf größere soziale Zusammenhänge und andere gesellschaftliche Ebenen und kollektive Lernprozesse erweitert werden. Auf jeder gesellschaftlichen Ebene bewegen und organisieren sich Einzelne, Gruppen, Netzwerke, Strukturen, Kommunikationssysteme und Beziehungen, die ebenfalls wichtige Elemente friedens- und konfliktbezogener Lernprozesse sein können. Von daher ist Frieden lernen nicht nur eine Herausforderung für Menschen auf der Mikroebene, sondern darüber hinaus auch für Verantwortungsträger, Leitungsstrukturen, gesellschaftliche Eliten, politische und religiöse Führungsschichten, überregionale Organisationsformen und Institutionen bis hin zur Makroebene.

Deswegen wird von friedenspädagogischen Maßnahmen auch zunehmend erwartet, dass sie politische Veränderungen begleiten und auf eine breitere Basis stellen. Friedenspädagogik kann Friedenspolitik zwar nicht ersetzen, aber sie kann eine Kultur des Friedens entwickeln helfen,[11] ohne die jeder Friedenspolitik das gesellschaftliche Fundament fehlen würde. Dies bedeutet, aus friedenspädagogischer Sicht, eine Erweiterung ihres Horizonts, womit Friedensbildung und Friedenspädagogik als Teil der zivilgesellschaftlichen Friedensförderung von zahlreichen hohen Ansprüchen und Erwartungen begleitet und bisweilen sogar überfrachtet werden. Ob sie diesen jedoch gerecht werden kann, ist zu bezweifeln. Denn eine zentrale Frage, welche die Grenzen der Friedenspädagogik immer wieder verdeutlicht, lautet: »Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?«[12] Mit dieser provozierenden Frage verwies Senghaas bereits vor über 40 Jahren auf das zentrale Dilemma der Friedensbildung: Dass sie nämlich in einem politischen, ökonomischen, militärischen und gesellschaftlichen Kontext operiert, in dem kollektiver und strukturell und kulturell tief verankerter Unfriede zum System geworden ist.

Diese ernüchternde Erkenntnis soll abschließend nicht die Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Friedenspädagogik infrage stellen, aber ihre Grenzen und Einschränkungen verdeutlichen. In diesem Sinne bleibt die Friedensbildung als Teil der zivilen Konfliktbearbeitung fortlaufend gefordert, das Spannungsfeld von hohen und nicht erreichbaren Ansprüchen und realistischen, wichtigen notwendigen Handlungsschritten auszubalancieren.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. Jäger 2006, Gugel/Jäger 2007, Senghaas 2008, Wulf 2008, Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, Ratkovi/Wintersteiner 2010, Frieters-Reermann 2012.
2 Vgl. u.a. Münkler 2002.
3 Vgl. Galtung 1990, 1998.
4 Vgl. Senghaas 1995.
5 Ebenda.
6 Vgl. Auer-Frege 2010, Heinemann-Grüder/Bauer 2013.
7 Vgl. u.a. Seitz 2004, Grasse/Gruber/Gugel 2008, Jäger 2008, Gruber/Wintersteiner/Duller 2009, Lenhart/Mitschke/Braun 2010, Salomon/Cairns 2010, Frieters-Reermann 2010/2012.
8 Nipkow 2007, S. 14.
9 Grasse/Gruber/Gugel 2008, S. 7.
10 Vgl. u.a. Seitz 2004, Zwick 2006, Grasse/Gruber/Gugel 2008, Frieters-Reermann 2010, Salomon/Cairns 2010.
11 Senghaas 2008, Wulf 2008, Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, Salomon/Cairns 2010, Ratkovi/Wintersteiner 2010.
12 Senghaas 1970, S. 162.

LITERATUR

Auer-Frege, I. (Hg.) (2010): Wege zur Gewaltfreiheit: Methoden der internationalen zivilen Konfliktbearbeitung. Berlin.

Frieters-Reermann, N. (2010): Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik. In: ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik), Heft 4.

Frieters-Reermann, N. (2012): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, G.; Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm.

Galtung, J. (1990): Cultural Violence. Journal of Peace Research 27, Heft 3, S. 291–305.

Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.

Grasse, R.; Gruber, B.; Gugel, G. (Hg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.

Gruber, B.; Wintersteiner, W.; Duller, G. (Hg.) (2009): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt.

Gugel, G.; Jäger, U. (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. Tübingen.

Heinemann-Grüder, A.; Bauer, I. (Hg.) (2013): Zivile Konfliktbearbeitung. Vom Anspruch zur Wirklichkeit. Opladen.

Jäger, U. (2006): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Imbusch, P.; Zoll, R. (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Wiesbaden, 4. Aufl., S. 537–557.

Jäger, U. (2008): Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen: Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. In: Grasse, R.; Nolte, W.; Schlotter, P. (Hg.): Berliner Friedenspolitik? Militärische Transformation – zivile Impulse – europäische Einbindung (AFK-Friedensschriften, Bd. 34). Baden-Baden, S. 162–185.

Lenhart, V.; Mitschke, R.; Braun, S. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Frankfurt am Main.

Münkler, H. (2002): Die neuen Kriege. Reinbek bei Hamburg.

Navarro-Castro, L.; Nario-Galace, J. (2008): Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace. Quezon City (Internet: http://www.peace-ed-campaign.org/Peace%20Education-Castro-Galace.pdf [15.10.2009]).

Nipkow, K. E. (2007): Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh.

Ratkovi, V.; Wintersteiner. W. (Hg.) (2010): Culture of Peace. A Concept and a Campaign Revisited. Klagenfurt, Celovec.

Salomon, G.; Cairns, E. (Hg.) (2010): Handbook on Peace Education. New York.

Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit). Eschborn.

Senghaas, D. (Hg.) (1995): Den Frieden denken. Frankfurt am Main.

Senghaas, D. (1970): Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt. In: Röhrs, H. (Hg.): Friedenspädagogik. Frankfurt am Main.

Senghaas, D. (2008): Über Frieden und die Kultur des Friedens. In: Grasse, R.; Gruber, B.; Gugel, G. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 21–34.

Wintersteiner, W. (2008): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, R.; Gruber, B.; Gugel, G. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 253–274.

Zwick, E. (2006): Pax iusta: Überlegungen zu Grundlagen und Wegen einer Friedenspädagogik. In: bildungsforschung 3, Ausgabe 1 (Internet: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/friedenspaedagogik [1.7.2008]).

Uli Jäger

Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung

Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und -bildung

Dieser Beitrag stellt den aktuellen Stand der Friedenspädagogik vor und fasst den Stand der wissenschaftlichen Forschung zusammen. Um den wachsenden globalen Aufgaben gerecht zu werden, fordert der Autor den Aufbau eines Kompetenzzentrums zur Friedensbildung.

Kaum jemand denkt im Jahr 2013 an einen Krieg in Deutschland. Zu Recht, denn dieses Land ist »umzingelt von Freunden« (Ex-Bundespräsident Johannes Rau), und viele Kriegsregionen sind in weiter Ferne. Allerdings ist es auch Realität, dass Deutschland in manchen Weltregionen an Kriegen beteiligt ist. Vermittelt über die Medien rückt diese Tatsache nur gelegentlich und abhängig vom aktuellen Eskalationsgrad der Gewalt (»Bad news are good news«) in das Bewusstsein der Bundesbürgerinnen und -bürger. Darüber hinaus gehört es zur Wirklichkeit, dass im friedlichen Deutschland immer mehr Menschen leben, die direkte *Erfahrungen mit Krieg und Kriegsleiden* machen mussten. In den Schulen und der Jugendarbeit wird diese Entwicklung besonders greifbar – dort treffen sich Flüchtlingskinder aus Kriegsregionen und junge Menschen, deren Familien aus Angst vor drohender Gewalt ausgewandert sind. Auf den Schulbänken sitzen auch Schülerinnen und Schüler, deren Eltern oder ältere Geschwister als Soldaten der Bundeswehr im Ausland ihren Dienst tun. Sie alle haben eigene, wenn auch völlig unterschiedliche Erfahrungen mit Krieg und Gewalt, und sie sind in Sorge um Verwandte und Freunde.

Wie geht man in Schule, aber auch in der Jugend- und Erwachsenenbildung mit dieser neuen Herausforderung um und wie wird man den Erfahrungen dieser »Kriegskinder« gerecht? Wie kann die Entwicklung den Verantwortlichen bewusst gemacht werden, wie gestaltet sich die notwendige Qualifizierung des pädagogischen Personals? Vor allem aber: Wie müssen angemessene friedensorientierte Lernmedien und -arrangements konzipiert sein?

Der angemessene Umgang mit Kriegen und mit Kriegserfahrungen ist nur ein Beispiel für das Panorama aktueller Herausforderungen, mit denen sich Friedenspädagogik und Friedensbildung beschäftigen müssen. Prinzipiell geht es um das immer neu anstehende Überdenken und die Neugestaltung der Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen individueller, gesellschaftlicher und internationaler Ebene als einem seit Jahren herausragenden Merkmal friedenspädagogischen Denkens und Handelns. Und es geht um das Ausbalancieren des Verhältnisses von Friedensbildung und -pädagogik als Beitrag zur politischen Bildung und zur Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung.

Uli Jäger ist Politikwissenschaftler und Programmdirektor für »Peace Education & Global Learning« bei der Berghof Foundation. Zuvor war er Co-Direktor beim Institut für Friedenspädagogik Tübingen IfT, das in die Berghof Foundation integriert wurde.

Friedenspädagogik und Friedensbildung

Friedenspädagogik in Deutschland hat eine lange Geschichte, und die Schnittstellen zu verwandten Ansätzen wie dem Globalen Lernen und der Gewaltprävention sind dabei immer größer geworden. Als Indiz für den Wunsch nach einer Neukonzeption der traditionellen Zugänge der Friedenspädagogik und einer Schärfung des Profils kann die verstärkte Verwendung des Begriffes Friedensbildung verstanden werden, die jedoch noch ohne klare Trennschärfe ist.

Im Kern entwickelt Friedenspädagogik (oder Friedensbildung) pädagogische Antworten auf die anhaltende Gewaltbereitschaft und Friedlosigkeit in und zwischen den Gesellschaften bzw. Staaten dieser Erde. Sie trägt auf der Grundlage eines differenzierten Friedensbegriffes dazu bei, Kulturen des Friedens zu etablieren, und zielt darauf, Krieg weltweit zu ächten, individuelle, soziale und politische Gewalt zu reduzieren sowie mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Friedenspädagogik unterstützt die Entwicklung von Vorstellungen, wie Menschen friedlich miteinander leben können, und fördert Identitäten von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften als Friedensstifterinnen und Friedensstifter.

Für die Umsetzung dieser Anliegen steht die integrierte Entwicklung, Erprobung, Umsetzung und Auswertung von Lernräumen, Lernarrangements

Uli Jäger: Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung. Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und -bildung.
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 167–170

und Lernmedien im Vordergrund. Dabei kommen partizipative und dialogorientierte Methoden zum Tragen.

Gestaltung von Lernräumen

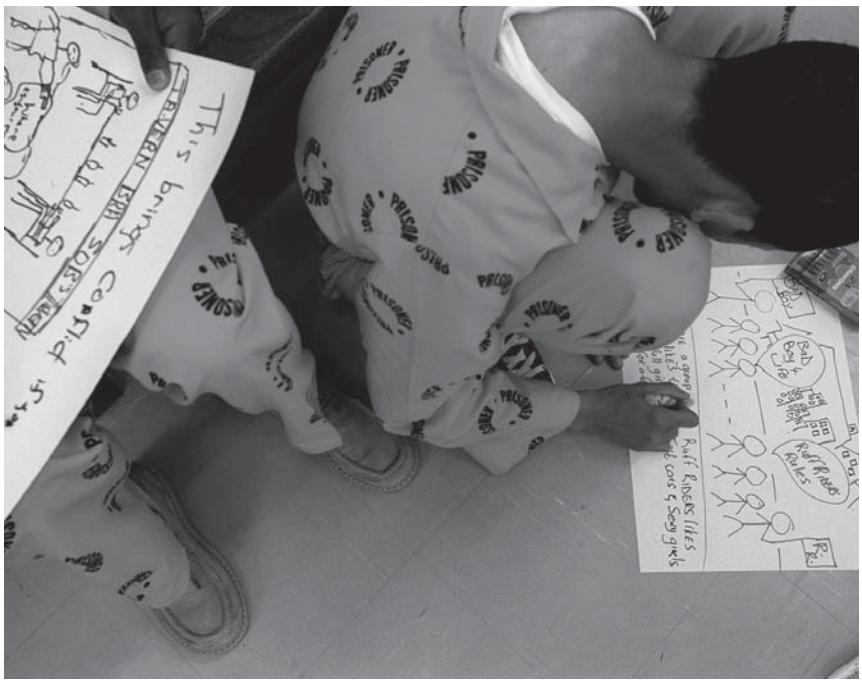
In der Friedenspädagogik greift man seit Jahren auf den Gewalt- und Friedensbegriff des norwegischen Forschers Johan Galtung zurück. Sein dreigeteilter Gewaltbegriff (direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt) hat zahlreiche Kontroversen in Wissenschaft und Politik ausgelöst, die auch in der Friedenspädagogik rezipiert werden. Für die Friedenspädagogik dient der Begriff an erster Stelle als nützliches Instrument zur Sensibilisierung für unterschiedliche Formen für Gewalt und die Kontroverse gleichzeitig als Anlass für die notwendigen inhaltlichen Auseinandersetzungen. Diese sind Bestand der friedenspädagogischen Lernräume, die je nach Zielgruppe und Kontext konzipiert werden. Gerade in der mit Konfliktparteien und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten arbeitenden Friedenspädagogik hat sich die Notwendigkeit gezeigt, im Dialog mit allen beteiligten Akteuren einen sehr präzisen Blick auf die kontextbezogenen Deutungen und Definitionen von »Gewalt« zu werfen. Dieses Vorgehen betrifft auch den Friedensbegriff. Galtung versteht Frieden bekannterweise als Prozess sowohl auf internationaler, gesellschaftlicher wie individueller Ebene. Selbst kleine Schritte werden identifiziert und erhalten Bedeutung. Der umfassende und nirgendwo auf der Welt abgeschlossene Friedensprozess zielt auf die stetige Abnahme von Gewalt und die gleichzeitige Zunahme von Gerechtigkeit. Friedenspädagogische Lernarrangements zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen offenen und partizipativen Lernprozess initiieren, umsetzen und auswerten, welcher das Nachdenken über Friedensvorstellungen und Friedensstrategien fördert. Vielen Menschen vor allem in Konflikt- und Kriegsregionen fällt es schwer, aufbauend auf die Realität beschädigter oder zerbrochener Beziehungen über Formen des zukünftigen Zusammenlebens auch nur nachzudenken.

Als theoretischer Unterbau für die Entwicklung der Friedensfähigkeit von Menschen, Gesellschaften und Staaten hat das »Zivilisatorische Hexagon« des Bremer Friedensforschers Dieter Senghaas für die Friedenspädagogik und im Kontext politischer Bildung immer mehr an Bedeutung gewonnen. Senghaas hat über viele Jahre die historische Entwicklung des Friedens zwischen den westlichen Gesellschaften analysiert. Basierend auf seinen Erkenntnissen hat er sechs Bedingungen formuliert, die Frieden garantieren können: (1) das Gewaltmonopol des Staates; (2) die Rechtsstaatlichkeit; (3) die Notwendigkeit von Interdependenzen und von Affektkontrolle; (4) die politische und gesellschaftliche Mitsprache; (5) die soziale Gerechtigkeit sowie (6) eine Kultur des konstruktiven Umgangs mit Konflikten. Die pädagogische Erschließung des »Zivilisatorischen Hexagons« für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit im nationalen und internationalen Kontext kann zu einem inspirierenden Moment für die Friedenspädagogik werden. Erfahrungen mit friedenspädagogischen Maßnahmen im Ausland (z.B. Peace Counts on Tour) zeigen, dass die Verwendung des Denkmodells »Hexagon« zum Beispiel für den Dialog mit Menschen und Gruppen bedeutsam sein kann, welche sich noch nicht eindeutig von der Gewalt als »Strategie« gelöst haben. Die Entwicklung eines ausgeklügelten und in unterschiedlichen Konfliktkontexten einsetzbaren Lernsettings steht noch aus.

Ausweitung der Bezugswissenschaften

Mehr als jemals zuvor kann und muss Friedenspädagogik neben der Bezugswissenschaft »Friedens- und Konfliktforschung« auch auf andere wissenschaftliche Disziplinen zurückgreifen, um für die Ausgestaltung friedenspädagogischer Lernräume auf der Höhe der Zeit zu sein. Die Lernforschung gehört genauso dazu wie die Medienwissenschaften. Seit der Schließung des Arbeitsbereiches

Peace Counts | Fußball, Kolumbien Foto: Uli Reinhardt



Peace Counts | Training im Gefängnis, Südafrika Foto: Uli Reinhardt

»Friedenspädagogik/Konfliktpsychologie« an der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung im Jahr 2006 sind leider die so wichtigen sozialpsychologischen Forschungen mit Bezug zur Friedensthematik eher Mangelware. Vor allem Erkenntnisse zum Stellenwert von »Emotionen« bilden einen weißen Fleck in der Forschungslandschaft. Nun kann durch den Minerva Forschungsschwerpunkt »Gefühle, Gewalt und Frieden« am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin auf neue Impulse gehofft werden. Ein im Oktober 2013 durchgeführter erster Transfer-Workshop »Gefühle in Gewaltprävention und Friedenserziehung« deutet darauf hin.

Eine neuere Ressource stellt die Neurobiologie dar. »Zu kooperieren, anderen zu helfen und Gerechtigkeit walten zu lassen ist eine global anzutreffende, biologisch verankerte menschliche Grundmotivation. Dieses Muster zeigt sich über alle menschlichen Kulturen hinweg.«[1] Diese Aussage des Hirnforschers Joachim Bauer bietet eine Legitimationsgrundlage für Friedenspädagogik, die sich lange Jahre mit dem Argument »Der Krieg kommt aus den Genen« beschäftigen musste. Auch die Interpretation des in der Friedenspädagogik oft rezipierten »Milgram-Experiments« öffnet neue Zugänge. Bauer weist darauf hin, dass es Menschen, die nicht unter äußerem Druck stehen und die nicht provoziert wurden, zuwider sei, anderen Menschen Leid zuzufügen. Interessant für diesen Kontext, dass aus Sicht der Hirnforschung Zuwendung, Ermutigung und Förderung auf der einen und Anleitung auf Einhaltung sozialer Regeln auf der anderen Seite als Voraussetzungen für die Ausbildung von Friedensfähigkeit gelten. Die bei der Friedenspädagogik wichtige gemeinsame Auseinandersetzung über Friedensvorstellungen, -strategien und -visionen kann auch von der Erkenntnis inspiriert werden, dass das Entstehen »innerer Bilder« als handlungsleitende Impulse unverzichtbar ist. Darauf weist Gerald Hüther, Leiter der Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung, hin. In einer Untersuchung über die friedenspädagogische Relevanz der Spiegelneuronen heißt es: »Zudem wird das, was wir oft erleben, besonders stark in unserem neurobiologischen Handlungsprogramm verankert. Die Spiegelneuronen bieten somit für die Aufnahme der Spirale der Gewaltlosigkeit große Potenziale, wenn wir sie statt der Spirale der Gewalt für natürlich halten und wenn wir gewaltfreies Handeln regelmäßig erleben und als solches möglichst auch bewusst wahrnehmen.«[2]

Das Verhältnis der Friedenspädagogik zu den Bezugswissenschaften ist keine Einbahnstraße. Friedenspädagogik versteht sich als Bindeglied zwischen Forschung und Bildungspraxis. So generiert Friedenspädagogik durch die Konfrontation der Wissenschaft mit der Praxis neue Fragestellungen. Die Herausforderung besteht darin, neue Netzwerke und Austauschforen zu etablieren, in denen Forscher und Praktiker sich treffen können.

Friedensbildung zum Thema »Sicherheitspolitik«

Die daraus zu erwartenden Impule sind wichtig, gerade auch für die eingangs geforderten neuen Herausforderungen zum Thema Krieg und Kriegserfahrungen. Die kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Friedensgefährdungen und Sicherheitsbedrohungen einerseits und der Friedens-, Sicherheits- und Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Bündnispartner andererseits ist angesichts der weltpolitischen Lage dringender als jemals zuvor. Diese Herausforderung bekommt weiteres Gewicht, weil die Bundeswehr mit ihren großen Ressourcen immer mehr in die Schulen und in die Lehrerausbildung drängt.[3] In einem engeren Sinne ist Friedensbildung Teil der politischen Bildung, vor allem an den Schulen. Friedensbildung setzt dafür ein Grundangebot an didaktischen Materialien und Medien zum Thema voraus. Die Ausgangslage ist nicht schlecht. In die einschlägigen Schulbücher und Unterrichtsvorschläge der Schulbuchverlage finden neben den unverzichtbaren Fakten und Basisdokumenten über Akteure, Verflechtungen und Herausforderungen internationaler Sicherheitspolitik zunehmend auch anspruchsvolle Modelle aus der Friedens- und Konfliktforschung Eingang,

wie sich am Beispiel der Verbreitung des »Zivilisatorischen Hexagons« zeigen lässt. Periodika wie die »Themenblätter im Unterricht« der Bundeszentrale für politische Bildung greifen immer wieder auch für die Friedensbildung relevante Themen auf. Internetportale bieten für Lehrpersonal oder direkt für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Zugänge zum Thema an und versuchen dabei, mit aktuellen Entwicklungen Schritt zu halten. Das Portal *www.frieden-fragen.de* der Berghof Foundation wendet sich direkt an Kinder und bietet ihnen die Möglichkeit, Fragen zu Krieg und Frieden, Konflikt und Gewalt zu stellen. Das *Informationsportal Krieg und Frieden* wird von der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Bonn International Center for Conversion (BICC) GmbH verantwortet. Es bietet vor allem Daten und Fakten in Form von Übersichten und Schaubildern.[4] »Wissen für die Schule« verspricht das Portal *www.frieden-und-sicherheit.de* und bietet zum Beispiel Arbeitsblätter zu aktuellen Themen an. Herausgeber ist die Stiftung Jugend und Bildung, eine beratende Rolle hat das Bundesministerium für Verteidigung. Diese einschlägigen Angebote müssen aber umfangreicher, facettenreicher und methodisch vielfältiger sein. Und sie dürfen den Aspekt der Persönlichkeitsbildung nicht vernachlässigen. Wie kann die Identität von Jugendlichen dahin gehend gestärkt werden, dass sie ihre eigene Rolle bei der Gestaltung des Friedens finden können? Die Eröffnung von sinnlichen Erfahrungswelten für den Frieden in Erweiterung der nur kognitiven Erarbeitung von Wissen gehört mit dazu. Ansätze dazu gibt es zum Beispiel über die Musik. Frieden wird über Musik erlebbar, so der Tenor des Bremer Friedensforschers Dieter Senghaas nach jahrelanger Beschäftigung mit klassischer Musik. Interessante und vorbildhafte Projekte für Jugendliche sind vorhanden, man denke nur an das Projekt des Dirigenten Simon Rattle, der gemeinsam mit den Berliner Philharmonikern jungen Leuten aus schwierigen Berliner Verhältnissen über Musik und Tanz Selbstvertrauen und Lebensfreude brachte.

Peace Counts | Storytelling, Phillipinen Foto: Paul Hahn

Infrastruktur für Friedenspädagogik

Die Herausforderungen für Friedenspädagogik sind enorm, zumal wenn man die zunehmend internationale Ausrichtung mit in Betracht zieht. Demgegenüber sind die verfügbaren Ressourcen bedauerlich schwach. Vor allem fehlt eine verlässliche Infrastruktur für Friedensbildung in Form eines Kompetenz- und Servicezentrums, an welches sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im In- und Ausland wenden können, wenn sie an mehr als an den verfügbaren und leicht recherchierbaren Lernmedien interessiert sind. Bündnisse wie das »Norddeutsche Netzwerk Friedenspädagogik« sind erste Ansätze. Auch der Programmschwerpunkt »Peace Education & Global Learning« der Berghof Foundation greift die langjährigen Erfahrungen in diesem Feld auf und widmet sich der Entwicklung und Umsetzung von einschlägigen (Modell-)Projekten in Deutschland und weltweit.

ANMERKUNGEN

1 Bauer 2011, S. 39.
2 Niermann 2012, S. 73.
3 Vgl. Jäger 2013.
4 http://sicherheitspolitik. bpb. de/ index.php.

LITERATUR

Bauer, J. (2012): Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung. In: Pädagogik 64, Heft 11, S. 11–14.
Bauer, J. (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München.
Bauer, J. (2011): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg, 4. Aufl.
Berghof Foundation (2012): Glossar zur Konfliktransformation. Berlin, Tübingen.
Hüther, G. (2006): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen, 3. Aufl.
Jäger, U. (2013): Bundeswehr und Friedensbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44, S. 30–35.
Niermann, A. (2012): Gewaltfrei in die Zukunft – die friedenspädagogische Relevanz der Spiegelneuronen. Berlin, Münster.
Senghaas, D. (2006): »Konstruktiver Pazifismus« – eine Vision für das 21. Jahrhundert. In: Berghof Stiftung für Konfliktforschung; Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung; Senghaas, D. (Hg.): Konstruktiver Pazifismus im 21. Jahrhundert. Wien, Berlin, S. 15–33.
Senghaas, D. (2013): Frieden hören. Musik, Klang und Töne in der Friedenspädagogik. Schwalbach/Taunus.

Katarina Popovic

Lernen für eine friedliche Revolution

Ein Ansatz des transformativen Lernens

Wie starte ich erfolgreich eine Revolution? Mit guter Erwachsenenbildung! Die Autorin beschreibt am Beispiel Serbiens, mit welchen konkreten Methoden ein friedlicher und wirkungsvoller Umsturz möglich ist und welche Rolle Erwachsenenbildung im Sinne des transformativen Lernen dabei spielen kann.

Bildung als Waffe einer Revolution ist ein altes Postulat, erkennbar vor allem in den Theorien, die *marxistische* Weltanschauung als *theoretische* Grundlage haben. In der Erwachsenenbildung war vor allem Pualo Freire derjenige, der – unterschiedliche philosophische Traditionen integrierend – Bildung als Reflexion und Veränderung der Realität definiert hat, als Praxis der Freiheit, die Revolution »von unten« initiieren kann. Noch direkter hatte Myles Horton in seiner Highlander Folk School – Schule für den gesellschaftlichen Wandel (social change) – mit den sozialen Aktivisten gearbeitet.

Diese Ideen und Erfahrungen blieben in Europa und USA interessant und relevant meistens auf der Forschungsebene: Die entwickelte Demokratie setzte nämlich voraus, dass keine radikalen Änderungen in der Gesellschaft und Ökonomie notwendig sind. Das fukuyamaische Ende der Geschichte war nicht nur eine populäre Theorie, sondern auch ein Ausdruck tiefer Überzeugung, dass keine großen gesellschaftlichen Änderungen vorkommen können und sollen; somit bekam die Erwachsenenbildung ganz andere Ziele: Da ein radikaler Wandel der Gesellschaft nicht mehr notwendig gewesen war, konnte der neoliberale Diskurs der Anpassung Employability und Wettbewerbsfähigkeit entfachen.

Demokratie lernen

Aber die letzten Jahrzehnte zeigten wohl die Naivität dieser Auffassungen – die neu entstandenen Demokratien in Europa konnten nicht aus Büchern und an Seminaren gelernt und nicht einfach aus den nahen Ländern übertragen werden; zahlreiche und bunte Proteste in den Bereichen Umweltschutz, Menschenrechte, Minderheitsrechte u.Ä. zeigten, dass non-formale Erwachsenenbildung noch wichtige Aufgaben über die berufliche Bildung hinaus hat; noch wichtiger – dass sie das Potenzial dazu hat. Der Arabische Frühling und die globale Krise mit den Occupy-Wall-Street-Protesten zeigten, dass moderne wirtschaftlich-politische Systeme und Institutionen nicht vervollständigt sind und die ganz Welt, inklusive Europa, ein work in progress ist. Kritische Bildung und befreiende Bildungsarbeit haben das letzte Wort nicht gesagt – Herausforderung der Machtstrukturen »laden« Paolo Freire, Augusto Boal und Pierre Bourdieu ein: aus den akademischen Räumlichkeiten und aus dem Exotikum der Open Spaces für alternative Methoden – in die aktuelle Realität des gesellschaftlichen Lebens. Das sogenannte non-violence Training hat eine lange Tradition, und es gibt zahlreiche Beispiele weltweit, dass diese Art von Lernen wichtige gesellschaftliche Prozesse initiieren kann.[1]

Auch in neueren Zeiten in Europa gibt es Beispiele, dass Erwachsenenbildung eine aktive Rolle in diesen Prozessen spielen kann, ohne kriegerische Auseinandersetzungen oder alte arbeiterklassebasierte Kampfmethoden herbeizurufen. Der an sich tragische Zerfall Jugoslawiens, Mitten in Europa, bietet außer einer Reihe gesellschaftlicher, politischer, ja militärischer Fragen auch einige bittere Lektionen und tiefe Einsichten. Im Sinne der kritischen Bildung und gesellschaftlichen Änderungen können z.B. Bürgerproteste in Serbien in 1996/97 und in 2000 betrachtet werden.

Das Land wurde in den Neunzigerjahren von der politischen Führung mit autoritären, fast diktatorischen Mitteln regiert. Obwohl der Krieg in Exjugoslawien durch das sogenannte Dayton-Abkommen beendet wurde, hatte Slobodan Miloševic das Land fest im Griff, kontrollierte völlig das wirtschaftliche und politische Leben

Dr. Katarina Popovic ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Univerität Belgrad/Serbien. Derzeit arbeitet sie außerdem für den dvv international an vielen Bildungsprojekten in Südosteuropa, Afghanistan und den arabischen Ländern mit. Außerdem ist sie Vizepräsidentin des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung EAEA.

Katarina Popovic: Lernen für eine friedliche Revolution. Ein Ansatz des transformativen Lernens .
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 170–174

Peace Counts | Ausstellung, Afghanistan Foto: Cornelia Brinkmann

des Landes, auch alle Massenmedien. Die Sanktionsmaßnahmen der internationalen Gemeinschaft und volle Isolierung Serbiens von innen und von außen haben ihm dabei geholfen, wie auch die NATO-Angriffe auf Jugoslawien in 1999, die zerrüttete wirtschaftliche Lage, extrem hohe Inflation und die Verarmung der Bevölkerung, was auch Kriminalität und Korruption als Folge hatte.

Aus den Kommunalwahlen im 1996 waren in vielen Städten und Gemeinden Serbiens Oppositionsparteien als Sieger hervorgegangen, und nur durch Wahlfälschungen konnte Miloševic die politische Macht behalten. In Belgrad und anderen serbischen Städten forderte die Opposition in Massendemonstrationen daraufhin den Sturz Miloševics, was zur Anerkennung der Wahlerfolge der Opposition durch die Regierung in 1997 führte, nach mehrmonatigen kontinuierlichen Protesten auf den Straßen Serbiens. Ähnlich in 2000 – der Versuch der Wahlfälschung initiierte lang anhaltende Proteste und Massendemonstrationen. Schließlich wurde das Regime in 2000 durch einen Volksaufstand gestürzt.

Triumpf des non-formalen Lernens

Der Volksaufstand kann aber viel besser als gut organisierte friedliche Revolutionen beschrieben werden und fast wie ein Triumph des non-formalen und informellen Lernens.

In den Erwachsenenbildungstheorien gibt es mehrere Definitionen und Kriterien für die Unterscheidung des formalen, non-formalen und informellen Lernens.[2] In Krisen- und Umbruchsituationen geschieht eine »Flucht in die non-formale Erwachsenenbildung«, nicht nur *außerhalb* der Einrichtungen, sondern *gegen* die Einrichtungen, gegen das System. »It can be noted that informal learning draws upon two sources of validity: localized context and its relation to predefined curriculum. In that manner, informal learning is often referred to as learning that takes place at work, at play, during leisure time, and also outside of educational institutions. We will allow informal and non-formal categories to be elusive and preamble. Although it is so close to common sense understanding and intuitive reasoning, its aura of everyday and whole lifetime experience seems to prevent any more or less scrutinized determination to penetrate its confluent structure and diffuse nature.«[3] Politischer Kampf und Bürgerproteste sind wahrscheinlich eine der wenigen Situationen, in denen die Unterscheidung zwischen formalem und non-formalem Lernen so klar ist – betrachtet man die Inhalte, Ziele, Träger und Methoden. Die starken politischen Gegensätze, die das formale Bildungssytem einerseits und das non-formales Lernen andererseits prägten, trennten diese Phänomene und machten sie sogar zu Feinden. Lernen passierte außerhalb institutionalisierter Kontrolle, mit dem klaren politischen Ziel, mit einem nicht strukturierten und vorgegebenen, aber doch klarem Curriculum.

Alle Elemente des Lernprozesses waren also vorhanden. Auch die – ambitionierte – Zielgruppe »alle Bürger des Landes« war definiert; im Konkreten strebte man nach einer Million protestbereiten Menschen auf der Straße als kritische Masse, die etwas bewegen kann. Im Fokus waren vor allem Widerstrebende, darunter ältere Menschen, weil sie als konservativ und der Regierung gegenüber unkritisch gesehen wurden.

Methoden der non-violence Training

Ein Novum waren Formen und Methoden der politischen Bildung, die eine Reihe ganz unterschiedlicher, kreativer, humorvoller Initiativen und Maßnahmen umfasste: Vorträge, Diskussionen und Debatten unter freiem Himmel (auf den Straßen, oft während der Demonstrationszüge, auf den Plätzen und Märkten, in Institutionen, die als Oasen der Freiheit galten); relevante Texte vorlesen, vorsingen, kopieren und in die Luft werfen; kleine Performances unterschiedlichster Art, Theaterstücke auf den Straßen, Rollenspiele, Puppentheater und -spiele, Inszenierungen; gemeinsam malen, zeichnen – auf den Regierungsgebäuden, Straßen, Verkehrsschildern; singen, Musik machen (mit Trommeln und ähnlichen Instrumenten), Lärm machen – mit Pfeifen, Trompeten und Kochgeschirr (vor allem am Abend bei den Nachrichten am Regierungsfernsehen um 19.30 Uhr). Die Graswurzel- und Anti-Parteienorganisation »Otpor« (Widerstand, Oppositionsorganisation von jungen Menschen) war dabei sehr aktiv, mit der »grundlegenden Idee, in einem Land, dessen

politische Führung mit aus westlicher Regierungssicht autoritären oder diktatorischen Mitteln regiert, durch gut organisierte friedliche Revolutionen freie Wahlen zu ermöglichen und so demokratisch legitimierte Regierungen zu installieren« (Wikipedia). Unter dem Einfluss von Gene Sharps' Theorie, dessen Buch *The Politics of Nonviolent Action*[4] einen handlungsorientierten Ansatz zu gewaltfreier Aktion lieferte, initiierte und organisierte Otpor zahlreiche Aktivitäten – täglich, monatelang, friedvoll, alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen oppositionellen und bürgerlichen Akteuren.

Kognitives, emotionales und soziales Lernen

Bei den Inhalten sind zwei Ansätze deutlich zu erkennen. Zum einen war es wichtig, die Inhalte zu vermitteln, die auch in traditionellem Sinne zur politischen Bildung gehören. Da das Land fast keine demokratische Tradition hatte und die politische Wende nach dem Zerfall des sozialistischen Staates eine negative Richtung einschlug, war es sehr wichtig, die Bevölkerung mit den Mechanismen und dem Funktionieren der repräsentativen Demokratie vertraut zu machen. Auch ein chronischer Mangel an Informationen (verursacht durch extreme Einseitigkeit der Medien und durch äußere informative Isolation) musste überwunden werden – ebenso wie die populistischen Verfälschungen der nationalen Geschichte und alten Feindbilder.

Zum anderen aber war es noch wichtiger, Emotionen der Menschen anzusprechen, ihre Attitüde und ihre politische Meinung zu beeinflussen und somit ihre Denkweise zu ändern. »Cognitive training focusses on concepts and information. The trainer wants to expand participants' options in action situations, and does that through teaching new concepts and sharing case histories from other struggles. Experiential training uses a variety of participatory designs to involve the whole person in the learning process – emotional, physical, and spiritual dimensions as well as mental. Some of the many training tools are: roleplays, visualizations (used also by athletes for training), simulations.«[5]

In der besten Tradition des transformativen Lernens arbeiteten die Träger der Bürgerproteste an Initiativen, die eine andere Sichtweise darstellten und die Aufgabe hatten, Reflexion und kritisches Denken zu »wecken«. Autonomes, unabhängiges Denken (»Nicht mit der Glotze, sondern mit eigenem Kopf denken« – lautete die Parole) war das wichtige Ziel, mit der schwierigen Aufgabe, eigene Erfahrungen neu zu denken und zu reinterpretieren – sowohl die aus den Zeiten des hoch idealisierten Sozialismus als auch die neuere kriegerische Geschichte, wobei es zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Verantwortung kommen musste. Im traditionellen Verständnis vom transformativen Lernen[6] war die kognitive Komponente sehr stark betont und kognitive Prozesse auch (Reflexion, Analyse, Überlegung, Fragestellung ...). In diesem Fall genügte dieser *approach* aber nicht. Mehr im Sinne von Illeris[7], Dirkx[8] und Kegan[9] mussten die angestrebten Änderungen durch alle drei Lernformen geschehen – kognitive, emotionale und soziale. Sogar die Fragen nach den Selbstbildern[10] und der Identität[11] – sowohl individueller als auch kollektiver – mussten intensiv angesprochen werden, damit es zur wesentlichen *perspective transformation* kommen konnte. Genau aus diesem Grund gab es solche Varietäten an Formen und Methoden, die alle Sinnen berührt haben und starke Reaktionen auslösen konnten. Durch herausfordernde Lernformen und -inhalte brachte man oft Menschen aus ihrer Komfortzone raus, wo die Überwindung eigener Grenzen anfangen konnte.

Methoden der friedlichen Revolution sind erlernbar

Der in der Politikwissenschaft schon etablierte Ansatz hatte auch im Bereich der Erwachsenenbildung einen empirischen Beweis bekommen. Es ging nicht nur um den Erfolg, der im Jahr 2000 in Serbien geschieht; Methoden der friedlichen Revolution sind erlernbar, und es folgte tatsächlich ein Austausch und sogar Training in mehreren Ländern, die zu den »sanften« Revolutionen und Veränderungen geführt haben: Die Mitglieder von »Otpor«, die selbst in Methoden des gewaltfreien Widerstands trainiert sind, gaben diese Erfahrung weiter –

Peace Counts | Streitkultur, Kaliningrad Foto: Thoralf Plath

in der Ukraine, Georgien, Weißrussland, Albanien, Ägypten. Dem Muster folgten auch die Bewegungen des Arabischen Frühlings und zahlreiche globale *Occupy*-Proteste weltweit. Eine der bedeutendsten Ergebnisse erzielte die Antiaparthaidbewegung in Südafrika, die auch zahlreiche Trainings organisiert hat und ein breites Spektrum an kreativen und künstlerischen Methoden des friedlichen Kampfes entwickelte. »Training for change« nannte man das in »revolutionary soldiers in a Burmese jungle, Act Up members in New York, environmentalists in Germany, coal miners in West Virginia, and aboriginals in Taiwan«[12]. Demnächst wird auch das *Centre for Applied Nonviolent Action and Strategies,* kurz *CANVAS* (*Zentrum für angewandte gewaltlose Aktion und Strategien)* gegründet – eine Organisation, die sich mit gewaltfreiem Widerstand beschäftigt und weltweit prodemokratische Aktivisten ausbildet[13].

Die neueren theoretischen Ansätze des transformativen Lernens beschäftigen sich immer mehr auch mit diesen Aspekten der individuellen und gesellschaftlichen Transformation, im aktuellen Kontext der globalen Krisen brauchen sie aber neue Konzeptualisierung und neue Interpretationen. Der Übergang von Freires revolutionärer antiimperialistischer Anstrengung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur kritischen Bildung, die die »Zukunft in postheroischen Zeiten gestalten kann« (Workshop Forum Theater), war nicht einfach, aber nötig, denn »Unterdrückung gibt es nicht nur in Diktaturstaaten« (Augusto Boal). Kritische Reflexion und gesellschaftliche Änderungen mit der Schaffung von (mehr) demokratischen Strukturen wird auch in der Zukunft ein wichtiges Aufgabenfeld der nonformalen Erwachsenenbildung bleiben.

ANMERKUNGEN

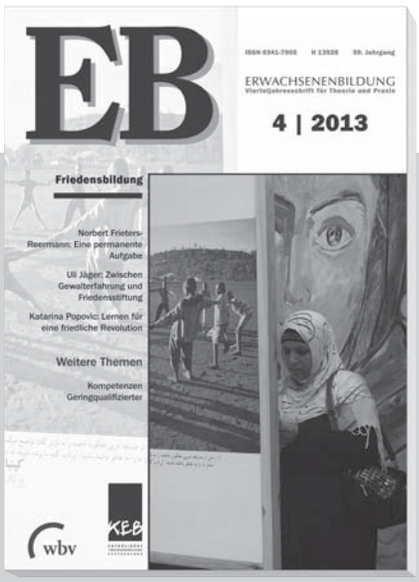
1 Siehe mehr in: http://www.nonviolenceinternational.net/biblio.htm
2 Siehe z.B. Mocker/Speer 1982, Coombs/Ahmed 1974; Schugerensky 2000; Reischmann, 2008.
3 Popovic/Maksimovic/Bulajic 2013.
4 Sharps 1973.
5 Lakey 1994.
6 Mezirow 1997.
7 Illeris 2013.
8 Dirkx 2006.
9 Kegan 2008.
10 Dirkx 2006.
11 Illeris 2013.
12 Lakey 1994.
13 Siehe Thorau 2013.

Peace Counts | School of peace, Israel Foto: Frieder Blickle

LITERATUR

Coombs, P. H.; Ahmed, M. (1974): Attacking Rural Poverty: How nonformal education can help. Baltimore, London.
Dirkx, J. M. (2006): Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. In: New directions for adult and continuing education 109, S. 15–26.
Hope, A.; Timmel, S. (1992): Training for Transformation (Vol. 1, Vol. 2, Vol. 3). Zimbabwe.
Illeris, K. (2013): Transformative Learning and Identity. London.
Jarman, P. ; Øberg, J. (1998): Learning conflict and teaching peace in former Yugoslavia: A course report. Lund.
Kegan, R. (2008): What »form« transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In: J. Mezirow and associates (HG.): Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Fransico, S. 35–69.
Lakey, G. (1994): Why Training for Nonviolent Action. In: International Journal of Nonviolence, NI, S. 1–16.
Mezirow, J. (1997): Transformative learning: Theory to practice. In: New directions for adult and continuing education 74, S. 5–12.
Mocker, D. W.; Speer, G. (1982): Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed. Columbus.
Olson, T. W.; Shivers, L. (1970): Training for Nonviolent Action. In: Friends Peace and International Relations Committee & War Resisters' International. Washington. S. 1–44.
Popovic, K. (2013): Guerre de Yougoslavie. La vérité entre l'enclume et le marteau (1). In: Les rives de l'Iriv. Nr. 24, juin 2013, S.16–17.
Popovic, K.; Maksimovic, M; Bulajic, A. (2013): Gender Printed in a Social Mask – an Exploration of Resistance in Adult Education. Paper presented at the ESREA Conference »Private(s) world(s) - Gender and Informal Learning of Adults«, 10-12 October, 2013, University of Coimbra.
Reischmann, J. (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen »en passant« - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, H. 4, S. 200–204.
Schugerensky, D. (2000): The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. WALL Working Paper 19, S. 1–7.
Sharp, G. (1973): The Politics of Nonviolent Action. Porter Sargent Publishers. Boston.
Thorau, H. (2013): Unsichtbares Theater. Berlin.

Themen 2014



1/14: Leitaspekte kirchlicher Erwachsenenbildung ökumenisch gedacht

2/14: Glück und Lebensqualität

3/14: Freie Träger

4/14: Kommunale Bildungsplanung/Vernetzung

wbv-journals.de/eb

W. Bertelsmann Verlag
service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

Inklusion im Fokus

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) und die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (GEB) wollen einen Beitrag dazu leisten, die Inklusion im Bildungsbereich zu fördern. Zu diesem Zweck haben sie eine kontinuierliche Zeitschriftenkooperation vereinbart. Menschen mit einer anerkannten schweren Behinderung sind – so das Ergebnis der Umfrage des »wb-monitors« von DIE und BIBB aus dem Jahr 2012 – in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert.

Die Kooperation sieht u.a. vor, Themen aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung aufzugreifen, um sie unter dem Blickwinkel der Bildungsbedarfe und Bildungswünsche von Menschen mit (geistiger) Behinderung zu bearbeiten. Damit wollen das DIE und die GEB gemeinsam dazu beitragen, den Ausbau einer inklusiven Erwachsenenbildung zu fördern.

Seit über 20 Jahren widmet sich die GEB der Förderung der Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung. Sie vereint Mitglieder aus den pädagogischen Wissenschaften sowie aus der Praxis der Behindertenhilfe und der Erwachsenenbildung. Das DIE ist die zentrale Einrichtung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Es verfolgt das Ziel, das Lernen und die Bildung Erwachsener erfolgreicher zu machen und so persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit für die gesamte erwachsene Bevölkerung Deutschlands zu verbessern.

PIAAC-Studie: Indiz für die Spaltung der Gesellschaft

Reaktionen auf internationale Kompetenz-Untersuchung

»Die Studie ist wie eine Goldgrube für uns!« Der Abteilungsleiter für Erwachsenenbildung in der europäischen Kommission Tapio Säävälä ist sichtlich begeistert von der PIAAC-Studie, die die OECD erarbeitet und im Oktober vorgestellt hat. Erstmals werden die Kompetenzen Erwachsener untersucht und verglichen. »Diese Studie wird einen wesentlichen Impuls für die Erwachsenenbildung geben«, prognostiziert Säävälä, der mit Finnland aus einem Land kommt, das besonders gut in der Studie abschneidet. Die Studie zeige, dass es in vielen Ländern unbedingt notwendig ist, den Bereich der Erwachsenenbildung zu fördern. Allein die fast identische Kurve von Bildungsbeteiligung und Kompetenzen bestätigt dies. Wie bei der Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen sowie um die Validierung von Kompetenzen habe sich auch bei der Studie gezeigt, dass formale Abschlüsse allein in der heutigen Lebenswirklichkeit nicht weiterhelfen. Wer privat und beruflich Erfolg haben will und so auch die Gesellschaft unterstützen kann, der braucht Fähigkeiten, »Skills«, die auf unterschiedlichen Bildungswegen erworben werden können.

Tapio Säävälä

18 Prozent auf niedrigster Stufe

Die PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) hat 16- bis 65-Jährige aus 24 Ländern auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet hat. In Deutschland hat das Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, das auch die Gesamtverantwortung für die Studie hatte, 5.400 Interviews durchgeführt. Wichtigstes Ergebnis für Deutschland: 18 Prozent der Befragten kommen über das niedrigste Kompetenzniveau nicht hinaus. In dieser Gruppe finden sich viele ohne Schulabschluss, die nicht richtig lesen und schreiben können und die schon in einem entsprechenden Elternhaus aufgewachsen sind.

Schwache Computerkompetenz

Ein besonderes Augenmerk verdienen die Ergebnisse zum Thema Computernutzung. Ein beträchtlicher Teil der Erwachsenen hat Schwierigkeiten, digitale Technik und Netzwerke zu nutzen. Bis zu 27 Prozent aller Testpersonen haben keinerlei Erfahrung mit Computern oder scheitern an grundlegenden Anforderungen – sie können zum Beispiel keine Maus bedienen (in Deutschland 12,6 Prozent). Daneben lehnte eine Vielzahl von Teilnehmern die computerbasierte Problemlösung trotz vorhandener Computerkenntnisse ab. Von den Erwachsenen, die den Test bearbeitet haben, können die meisten lediglich mit vertrauten Anwendungen umgehen. So schaffen sie es, Probleme zu lösen, die nur wenige Schritte benötigen, etwa das Einsortieren von E-Mails in bereits angelegte Ordner. Komplexere Aufgaben, wie

das Navigieren über Webseiten und die eigenständige Problemlösung in mehreren Schritten, bewältigt nur ein Drittel der Erwachsenen (Deutschland 36, OECD 34 Prozent). Alle Ergebnisse können in dem bei Waxmann erschienenen Band »Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012« nachgelesen werden.

Bildungsträger fordert Weiterbildungsoffensive

»Wir können dem Problem der Bildungsspaltung nur beikommen mit einer gesamtgesellschaftlichen Kraftanstrengung«, erklärte DVV-Präsidentin Prof. Dr. Rita Süssmuth angesichts der Untersuchungsergebnisse.
Hierzulande wurde bisher viel zu wenig in Weiterbildung investiert, insbesondere in nachholende Bildung für Menschen auf unteren Kompetenzniveaus. »Der Rückgang der staatlichen Weiterbildungsförderung in den letzten Jahren war ein Irrweg«, so Süssmuth. »Bund und Länder müssen sich nun klar zu ihrer Verantwortung bekennen, denn Weiterbildung ist ebenso wie die Elementar-, Schul- oder Hochschulbildung eine öffentliche Aufgabe. Die strukturelle Unterfinanzierung der öffentlich geförderten Weiterbildung muss endlich beendet werden, damit in der Fläche neue, auf die Bedarfe gering qualifizierter Personen zugeschnittene Weiterbildungsangebote entstehen können. Denn nur wenn niemand verloren geht, kann Deutschland die Herausforderungen des demografischen Wandels meistern und den Fachkräftemangel bewältigen.«
In einem »Eckpunktepapier« forderten Dachverbände der Erwachsenenbildung in Deutschland, darunter auch die KEB Deutschland, eine Weiterbildungsoffensive.
Die geforderte Weiterbildungsoffensive soll das Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen, Alphabetisierung und Grundbildung, ein Angebote für gering qualifizierte Beschäftigte und Erwerbslose, die Integration von Zugewanderten und die Aufhebung des Kooperationsverbots von Bund und Ländern umfassen.
Dort heißt es u.a.: »Die öffentlich geförderte Weiterbildung muss ihrer Aufgabe nachkommen können, der Bevölkerung überall in Deutschland wohnortnahe, niedrigschwellige und umfassende Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Der Zugang zur Weiterbildung darf dabei weder an finanziellen noch an regionalen oder kulturellen Barrieren scheitern.
Angesichts der strukturellen öffentlichen Unterfinanzierung der Einrichtungen mussten die Teilnehmerbeiträge in den letzten Jahren steigen. Dies hält zunehmend bildungsbenachteiligte Gruppen von einer Beteiligung an Weiterbildung ab. Dieser Trend muss gestoppt und umgekehrt werden« (download des vollständigen Textes: www.keb-deutschland.de).

Michael Sommer

Fachtagung zu PIAAC

PIAAC (s. Bericht) und die Studie CiLL stehen im Mittelpunkt einer Studientagung am 30. Januar 2014 in Berlin, die der Rat der Weiterbildung – KAW und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gemeinsam veranstalten. Das Projekt CiLL (Competencies in Later Life) weitet PIAAC auf die Altersgruppe der 66- bis 80-Jährigen in Deutschland aus. Das Projekt trägt dem demografischen Wandel in Deutschland Rechnung und liefert Forschungsergebnisse zur Bildung und Kompetenz im Alter. Referentin ist u.a. Prof. Dr. Beatrice Rammstedt, die verantwortlich für die Umsetzung von PIAAC war. Infos: www.keb-deutschland.de

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Weiterbildungsbeteiligung, Trends der Weiterbildung, Themen der Weiterbildung und bevorzugte Formen des Lernens im Erwachsenenalter – das sind einige der Themenbereiche, zu denen der Bericht zum »Weiterbildungsverhalten in Deutschland« Aufschluss liefert. In ihm sind die Resultate des Adult Education Survey 2012 zusammengefasst. Der für Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis interessante Bericht wurde Open Access veröffentlicht und steht in vollständiger Länge online zur Verfügung.
Der Gesamtbericht bestätigt, dass die Weiterbildungsbeteiligung mit 49 Prozent so hoch ist wie nie zuvor seit Beginn der Berichterstattung im Jahr 1979. Dieses Rekordniveau ist vor allem auf den Anstieg der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen. Ein weiterer Befund des Berichts: Er belegt für alle europäischen Länder einen Zusammenhang zwischen soziodemografischen Merkmalen Erwachsener und ihrer (Nicht-)Teilnahme am lebenslangen Lernen.
Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene und geförderte Studie »Weiterbildungsverhalten in Deutschland« wird seit 1979 im Abstand von zwei bis drei Jahren vorgelegt. Sie basiert auf repräsentativen Querschnittserhebungen und dient dazu, die Bildungsbeteiligung Erwachsener zu beleuchten.
Bei dem AES-Bericht handelt es sich um die zweite Publikation, die das DIE und der W. Bertelsmann Verlag innerhalb der DIE-Buchreihen auf dem sogenannten »goldenen Weg« im Open Access vorlegen. Der in der Reihe »Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung« erschienene Band wird vollständig kostenlos ins Internet gestellt. Er ist zudem mit allen Charakteristika ausgestattet, die für die bibliografische Erfassung und Langzeitarchivierung nötig sind. Außerdem kann er kostenpflichtig als gedrucktes Exemplar (Print-on-Demand) über den Verlag bestellt werden.

Doris Pack: Eine Kämpferin für die europäische Erwachsenenbildung

CDU-Politikerin spielte wichtige Rolle bei Gestaltung der EU-Bildungsprogramme

Wer in Brüssel per U-Bahn zur EU-Kommission will, der kann die Linie 1B Richtung »Erasmus« nehmen. Ein beliebter Name in der EU, denn das neue Förderprogramm zum lebenslangen Lernen soll ab 2014 auch den Namen des Gelehrten aus Rotterdam tragen, der als Begründer und Repräsentant des europäischen Humanismus gilt.

Doris Pack, Vorsitzende im Bildungsausschuss und unermüdliche Kämpferin für die Erwachsenenbildung im Europäischen Parlament, verdreht immer noch etwas gereizt die Augen, wenn sie an die Verhandlungen um das neue Förderprogramm denkt. »Die Franzosen wollten unbedingt Erasmus, obwohl dieser Name bisher nur für das Mobilitätsprogramm für Studierende stand.« Sieben Verhandlungsrunden mit dem Europäischen Rat und der Kommission habe es gedauert, bis man sich auf »Erasmus+« einigen konnte. Die Sache mit dem »Plus« sei ihr irgendwann in der Nacht gekommen. Damit sei wenigstens klar, dass sich dahinter auch andere Unterprogramme wie Grundtvig oder Leonardo verbergen. Überhaupt könne die Erwachsenenbildung froh sein, dass ihr Thema nicht unter den Tisch gefallen ist: »Dafür interessiert sich fast niemand hier in Brüssel«, bestätigt die EVP-Politikerin. Das allgemeine Desinteresse hatte nur den Vorteil, dass sie in den bisherigen Bildungsprogrammen immer ein kleines Fenster für die Erwachsenenbildung durchsetzen konnte.

Seit 1991 ist Doris Pack Koordinatorin und Berichterstatterin für Erwachsenenbildung im Europäischen Parlament. Nun hat sie sich für das Interview in einer Cafeteria im Parlament zurückgezogen. Eigentlich ist ja Fraktionssitzung, sagt sie entschuldigend. Es geht um eine DIN-Norm für medizinische Implantate. Vor der Cafeteria hat gerade ein Projekt zur Wiederbelebung von Herzinfarktopfern Puppen auf den Boden gelegt, an denen man künstliche Beatmung ausprobieren kann. »Fast so wie die Erwachsenenbildung in Europa!« Immer halbtot. Aber mit politischem Schwung und Willen lässt sich im Parlament vieles wiederbeleben. Sie illustriert mit großem gestischen Schwung das unermüdliche Tauziehen hinter den Kulissen: Wie sie mit einem Trick beim ersten Sokrates-Programm die Erwachsenenbildung hineingeschleust hat, wie sie immer wieder vor allem gegen die Südeuropäer angekämpft hat, wie sie ständig erklären musste, dass Erwachsenenbildung nicht berufliche Erstausbildung und Europa auch ein Bildungsraum ist. »Das macht richtig Spaß hier im Europaparlament!« Man müsse immer überzeugen, Mehrheiten finden, taktieren. »Hier herrscht echte Demokratie, weil das Parlament keine Regierung unterstützen muss und es darum keinen Fraktionszwang gibt.« Doris Pack – ihr Name ist Programm, sie packt an, was für die Erwachsenenbildung gut ist.

Doris Pack in Aktion

Europäische Community für Erwachsenenbildung

Und was haben die Förderprogramme für die Erwachsenenbildung gebracht – außer viel Papier? »Es ist ganz klar eine europäische Community der Erwachsenenbildung entstanden«, sagt sie rückblickend. Es sind zwar nicht viele, dafür aber wichtige Multiplikatoren – »ein Diamant, der noch weiter geschliffen werden kann«. Gemeinsames Ziel ist es, an der Vision eines vereinten und friedlichen Europas zu arbeiten. Sie als Expertin für den Balkan weiß nur zu gut, wie schrecklich ein Krieg ist.

Nun ist sie 71 Jahre alt und wird nächstes Jahr nicht mehr kandidieren. »Ich will dann endlich Kroatisch lernen, um mich dort für die Erwachsenenbildung zu engagieren.« Und ein wichtiges Anliegen sei ihr noch, einen umfassenden Freiwilligendienst für Ältere in Europa zu etablieren. Doris Pack im Ruhestand? Kaum vorstellbar.

Doris Pack ist studierte Lehrerin und war als Abgeordnete der CDU im Bundestag. Seit Juli 1989 ist sie Europaabgeordnete (EVP-Fraktion). Außerdem ist sie Präsidentin des Volkshochschulverbands im Saarland. Im EU-Parlament ist sie derzeit Vorsitzende des Ausschusses für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport, stellvertretendes Mitglied im Auswärtigen Ausschuss, Mitglied in der Südosteuropa-Delegation und ständige Berichterstatterin für Bosnien und Herzegowina.

InfoNet/Michael Sommer

Ich. Der Einzelne in seinen Netzen

Aus der Wissenschaft: Das Philosophicum in Lech am Arlberg

Mit zwei Vorträgen kann kurz umrissen werden, worum es beim diesjährigen Philosophicum in Lech am Arlberg ging: Richard David Prechts Abriss durch die Geschichte der Philosophie kreiste um die Frage nach dem Ich und skizzierte unterschiedliche Perspektiven auf das Ich-Selbst sowie seine philosophiegeschichtlichen Wandlungen. Und Christian Demands Vortrag, so könnte man sagen, befand sich auf der anderen Seite des Ich, indem er fragte: »Wie viel Wir bin ich?« Damit ist der Titel der fünftätigen philosophischen Veranstaltung in Lech am Arlberg in seinem Spektrum erfasst.

Es überrascht wenig, dass dieses Thema eine enorme Resonanz erfuhr, denn wir bewegen uns in einer fantastischen Welt der Möglichkeiten und Unmöglichkeiten und wirken doch bisweilen von fremden Mächten gesteuert, obwohl wir uns doch scheinbar frei und selbstbestimmt auf der Bühne des Lebens bewegen. Das siebzehnte Philosophicum, das von Konrad Paul Liessmann organisiert und wissenschaftlich begleitet wurde, stellte derartige Fragen und (das ist keine Selbstverständlichkeit) suchte auch nach Antworten auf diese. In unterschiedlichen disziplinären Zugängen (u.a. Philosophie, Kulturwissenschaften, Soziologie, Literatur oder Kunst) eröffneten die Vorträge und Diskussionen neue und alte Perspektiven auf das Ich und dass, was es heißt, Ich zu sagen, in einer medialen, von Netzen durchzogenen, einer neurowissenschaftlich durchdrungenen oder einer literarisch erfundenen Welt. Gerade diese verschiedenen Zugriffe und Versuche des Verstehens des Ich erlaubten auch das Hinterfragen und Innehalten. Fernando Pessoas Satz »Ich kenne mich nur als Symphonie« bekommt dadurch eine neue Bedeutung und zeigt zugleich eine Schwierigkeit an, um welche die Vortragenden rangen, denn: Was genau ist das Ich, was heißt es überhaupt, »Ich« zu sagen, was ist Selbstbewusstsein, was ist Wirklichkeit außer mir? – Ein (virtuelles) Netz oder doch eher Nichts?

Sebastian Lerch

Wunsch und Wirklichkeit

Wege zu interdisziplinärer Lehre und transdisziplinärer Bildung

Viele Wissenschaftler befinden sich in einem grundlegenden Dilemma zwischen Spezialistentum und der Forderung nach mehr Interdisziplinarität. Ein aktuelles Thema in der Szene, die die Hochschule für angewandte Wissenschaften mit ihrer Tagung »Wunsch und Wirklichkeit« am 18. und 19. Oktober in Coburg veranstaltete. Den einführenden Vortrag der Veranstaltung hielt Prof. Ernst Pöppel unter dem Titel: Spezialist und interdisziplinär denken können. Der Vortrag zeigte damit die Ausrichtung der Tagung und zugleich eine grundlegende Schwierigkeit von Inter- bzw. Transdisziplinarität an: Denn nicht nur, dass es bisweilen eher Wunsch, bildungspolitisches Motiv oder Antragsrhetorik ist, von Interdisziplinarität zu sprechen, wollen und können Akteure nicht immer sinnvoll in dieser Weise arbeiten. Spezialisierung bleibt bestehen.

Diese Diagnose berücksichtigend ging es im weiteren Verlauf vorwiegend um neue, innovative Lehrformate und Möglichkeiten didaktischer Umsetzung. Dies wurde sowohl allgemein didaktisch reflektiert und zugleich durch Praxis- und Projektberichte anschaulich gemacht. Durch Diskussionen zeigte sich gerade hier das Spannende und zugleich Schwierige in der Umsetzung interdisziplinären Arbeitens, was sowohl für Studierende als auch für Lehrende eine neue Herausforderung darstellt. Die Notwendigkeit und die Chancen, welche in inter- und transdisziplinären Projekten, Praktiken und Modellen liegen, wurden noch einmal in der Podiumsdiskussion gebündelt, welche unterschiedliche Akteure mit ihren jeweiligen Perspektiven (Wirtschaft, Lehre, Organisationsentwicklung und Studium) auf gelungene Weise zusammenbrachte.

Sebastian Lerch

VON PERSONEN

Die Mitgliederversammlung des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) hat am 12. November 2013 in Bonn **Klaus Waldmann,** stellvertretende Generalsekretär der Evangelischen Akademien in Deutschland e.V., als neuen Vorsitzenden gewählt. Zur stellvertretenden Vorsitzenden wurde **Ina Bielenberg,** Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V., gewählt. Im neuen Vorstand arbeiten künftig drei Beisitzer/-innen: **Barbara Menke,** Bundesgeschäftsführerin des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN e.V., **Hanns Christhard Eichhorst,** Vorsitzender der Gesellschaft der Europäischen Akademien e.V., sowie **Lothar Harles,** AKSB-Geschäftsführer.

Neue Vorsitzende des Rats der Weiterbildung – KAW ist **Prof. Dr. Aiga von Hippel** von der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie löst **Prof. Dr. Rudolf Tippelt** von der Universität München ab, der nach sechs Jahren nicht wieder kandidierte. Ebenfalls neu in den Vorstand gewählt wurde **Bernd Passens** vom Deutschen Volkshochschulverband, er folgt damit Anja Eckert vom Verband Deutscher Privatschulverbände, die ebenfalls nicht wieder kandidierte. Wiedergewählt wurde **Andrea Hoffmeier** von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland.

Bildung der Menschen, Förderung der europäischen Idee

Die »Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung« (FEECA) feierte ihr 50-jähriges Bestehen

»Die Erwachsenenbildung in Europa darf sich nicht nur an der Nutzbarkeit für die Wirtschaft orientieren.« Seit 50 Jahren besteht nun die europäische Förderation für katholische Erwachsenenbildung in Europa (FEECA), und ihr Präsident Dr. Alois Becker stellte während eines Empfangs in Brüssel heraus, worauf es im lebenslangen Lernen ankommt: den ganzen Menschen zu befähigen, sich persönlich zu entwickeln und darüber hinaus sich für die Gesellschaft zu engagieren. Schon die Gründung der FEECA in Luzern erfolgte aus dem Wunsch heraus, das Engagement für Europa zu bündeln und zu verstärken. In vielen Ländern, wie zum Beispiel in Deutschland und Österreich, spielt die katholische Erwachsenenbildung eine große Rolle. Die Angebote sind offen für alle, betonte der FEECA-Präsident. Religiöse Themen gehören selbstverständlich dazu.

Eigenständiger Bereich

Andere Schwerpunkte sind beispielsweise Familienbildung, personenbezogene Bildung, politische Bildung, nachholende Schulabschlüsse, Sprachkurse oder Angebote für die ältere Generation. Dr. Becker sagte, dass die katholische Erwachsenenbildung als ein eigenständiger Bereich innerhalb der Kirche anzusehen ist – und nicht nur als Teil der pastoralen Arbeit.
Der Generalsekretär der Kommission der Bischofskonferenz der Europäischen Gemeinschaft (COMECE) Patrick Daly, der auch den Festgottesdienst zelebrierte, stellte in seinem Grußwort die Bedeutung der Bildungsarbeit für die Kirche in Europa heraus. In einer Talkrunde berichteten als ehemalige FEECAPräsidenten/-innen Dr. Erika Schuster und Prof. Mag. Karl Kalcsics von der Arbeit der Föderation und ihren Erfolgen.

Parlamentarisches Frühstück mit Doris Pack

Doris Pack, Vorsitzende des Ausschusses für Kultur und Bildung im Europaparlament, unterstützte auf einem »parlamentarischen Frühstück« zum Geburtstag der Förderation das Anliegen der FEECA und stellte heraus, dass sie in ihrer politischen Arbeit in Brüssel immer wieder Überzeugungsarbeit leisten musste, um in vielen Ländern überhaupt ein Bewusstsein für die Erwachsenenbildung zu schaffen, zum Beispiel als es um die Ausgestaltung der EU-Bildungsprogramme ging. Mit dem Entwurf zum neuen Förderprogramm ab 2014 (Erasmus+), das unter anderem wesentlich mehr Geld für die Programmlinie Grundtvig vorsieht, werde die Erwachsenenbildung neuen Schwung erhalten.
Gastgeber des parlamentarischen Frühstücks war Heinz-K. Becker aus Österreich, stellvertretendes Mitglied des Ausschusses für Kultur und Bildung.

Die Europäische Föderation für Katholische Erwachsenenbildung – Federation Européenne pour l'Education Catholique des Adultes (FEECA) – verbindet nationale Zusammenschlüsse katholischer Erwachsenenbildungseinrichtungen zu einem europäischen Netzwerk. Die Aufgaben der Vereinigung ist neben der Interessenvertretung ihrer Mitglieder die Förderung katholischer Erwachsenenbildung indem sie Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch bietet, Studientagungen und Symposien veranstaltet oder selbst Projekte entwickelt.

FEECA-Präsident Dr. Alois Becker (li.) und der Generalsekretär der COMECE, Patrick Daly, beim Empfang zum FEECA-Jubiläum in Brüssel

Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung

Teil 3: Katholische Akademien

Die katholischen Akademien sind Einrichtungen der Bistümer und entstanden nach dem Zweiten Weltkrieg, um einen notwendigen Neuaufbau des geistigen, gesellschaftlichen und politischen Lebens in Deutschland aus dem Geist des Evangeliums und der jüdisch-christlichen Tradition mitzugestalten. Erfahrungen aus dem kulturellen und politischen Katholizismus der Weimarer Zeit (Romano Guardini u.a.) waren dabei inspirierend und Vorbild der bereits 1945 gegründeten Evangelischen Akademie Bad Boll. Die erste katholische Akademie wird 1951 in der Diözese Rottenburg-Stuttgart gegründet. Beschränkte sich bis 1989 die Gründung von Akademien auf Westdeutschland, so kam es nach dem Fall der Mauer 1989 zu Neugründungen im Osten Deutschlands (Berlin, Dresden, Erfurt, Magdeburg). 2011 musste mit der Katholischen Akademie Trier zum ersten Mal eine Akademie schließen.

Mit den Namen einzelner Akademien ist die Erinnerung an wichtige gesellschaftspolitische und kulturelle Diskussionen verbunden, andere wurden international anerkannte Orte der christlich-jüdischen bzw. christlich-muslimischen Begegnung. Als Foren des gesellschaftlichen und kulturellen Dialogs und der christlichen Bildung genießen die Akademien heute in und außerhalb der Kirche eine hohe Wertschätzung.

Die insgesamt derzeit 23 katholischen Akademien betreiben ein breit gefächertes Progamm. Es reicht von akademischen Auseinandersetzungen auf hohem Niveau, wie etwa der gemeinsame Auftritt von Joseph Ratzinger und Jürgen Habermas der Katholischen Akademie Bayern (2004), oder anderen kirchlichen, religiösen oder theologischen Themen bis hin zu Fortbildungen für Mitarbeitervertretungen. Die Akademien sind in einem Leiterkreis zusammengeschlossen. Vorsitzender ist derzeit Prälat Dr. Peter Klasvogt von der Kommende – Sozialinstitut des Erzbistums Paderborn.

Für Prof. Dr. Joachim Valentin, Direktor vom Haus am Dom, Katholische Akademie Rabanus Maurus sind »Katholische Akademien lebendige Plattformen der Bildung, des Austauschs und der zivilgesellschaftlichen Problemlösung. Oft mit einem markanten Ort in den Metropolen oder einer idyllischen Landschaft verbunden, begegnen sich hier Menschen, die sich sonst nicht begegnen: Multiplikatoren/-innen der verschiedenen Interessengruppen, aber auch die, die sonst nichts oder wenig zu sagen haben. Es wird die christliche Tradition bedacht und verkündet sowie in neue Formen und Sprachspielen gefasst. Es werden gesellschaftliche Probleme wie Bioethik oder Klimaschutz in den Rahmen der christlichen Lehre von Menschenwürde und guter Schöpfung gestellt. Vor einigen Jahren meinte manch einer, die Zeit der meist nach dem Krieg gegründeten Akademien sei vorbei. Doch ein Aufbruch unter den allesamt jüngeren Kollegen und Kolleginnen hat die Notwendigkeit der Akademien für Kirche und Gesellschaft neu sichtbar werden lassen, ja, man kann heute, was Programm, Nachfrage und Vernetzung angeht, von einer regelrechten Renaissance der Akademien sprechen.«

KEB Deutschland statt KBE

Namensänderung umgesetzt

Auf der letzten Mitgliederversammlung in Fulda wurde es beschlossen und nun in die Tat umgesetzt. Die Dachorganisation der katholischen Erwachsenenbildung heißt jetzt offiziell »Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V.«. Grund für diese Namensänderung sei vor allem, so Geschäftsführerin Andrea Hoffmeier, dass sich die Bundesebene an die auf Landesebene gebräuchliche Abkürzung »KEB« angleicht. So wird deutlich, dass die Bundesebene nicht abgetrennt von der Arbeit in den Bundesländern, sondern Teil der gemeinsamen Strukturen ist, bestätigte die Geschäftsführerin. Nun heißt die Bundesebende »KEB Deutschland«. Entsprechend umgeändert wurde auch das Logo und die Internetadresse. Die Geschäftsstelle in Bonn ist jetzt unter keb@keb-deutschland.de und die Homepage unter www.keb-deutschland.de zu erreichen.

KEB
KATHOLISCHE ERWACHSENENBILDUNG DEUTSCHLAND

Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung

Die KEB Diözese Rottenburg-Stuttgart hat zu ihrem 40-jährigen Jubiläum einen Sammelband »Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext« herausgegeben. Die Autoren/-innen aus Wissenschaft und Praxis diskutieren die gesellschaftliche Bedeutung katholischer Erwachsenenbildung, entwickeln Perspektiven für die Zukunft und reflektieren die bestehenden Angebote, Strukturen und Analysen. Herausgeber ist der Leiter der KEB, Dr. Michael Krämer (W. Bertelsmann Verlag, 29,90 Euro).

POSITION

Bernward Bickmann, Geschäftsführer des Franziskanischen Bildungswerks e.V. und des Franziskanergymnasiums Kreuzburg gGmbH, Großkrotzenburg und stellv. Vorsitzender der KEB Deutschland

Limburg – und die Folgen

»Aufräumen nach dem Knall« war der Titel einer Veranstaltung im »Haus am Dom« am 12. November 2013. Ziel war es, eine erste Bilanz zu den Ereignissen im Bistum Limburg zu ziehen. In den letzten Wochen hatten die Medien ein Hauptthema: die Baukosten für das neue Diözesanzentrum im Bistum Limburg. Die schlagzeilentauglichen 31 Millionen Euro haben eine Grundsatzdebatte über kirchliche Finanzen, deren Kontrolle und Verwendung ausgelöst. Dabei geht es längst nicht mehr um Designerbadewanne und Reliquienraum. Infrage gestellt wird das Verhältnis von Kirche und Staat und diskutiert die Frage nach der Zukunft von Kirche: Wie muss eine Kirche aussehen, die nach dem Evangelium lebt? Dazu passt ganz sicher nicht die »Atmosphäre lähmender Furcht«, von der Priester des Hofheimer Kreises sprechen, wenn sie das Verhältnis von Bischof und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Bistum Limburg beschreiben. Wie bei einem Eisberg, bei dem ein Siebtel oberhalb der Wasserfläche sichtbar ist, sechs Siebtel unterhalb, so kommen in diesem Skandal grundsätzliche Fragen zum innerkirchlichen Geschehen zum Vorschein. Das bedeutet einen weiteren Vertrauensverlust für die Kirche nach dem Missbrauchsskandal. Und die Menschen, die in Gemeinden, in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit und in der Caritas arbeiten, spüren dies hautnah, und dies nicht nur am Rückgang der Spendenbereitschaft oder an Kirchenaustritten.

Wo liegt der Grundkonflikt? Paul Josef Kardinal Cordes beschreibt dies in einem Rundfunkinterview so: »Bischof Tebartz van-Elst versuchte, die Bindung der Diözese an die katholische Weltkirche zu verstärken. Die hatte ja durch verschiedene Praktiken und auch Personen doch sehr gelitten, und es hatten sich auch Strukturen eingestellt, die ja nicht einmal nach dem Kirchenrecht vertretbar sind« (im Gespräch mit Jürgen Liminski, Deutschlandradio, 1.11.2013).

Für die Redaktionsleiterin der Wochenzeitung Christ und Welt, Christiane Florin, geht es um einen Systemkonflikt: »Wie begründet sich eigentlich geistliche Macht? Das eine, vielleicht eines Tages überkommene Herrschaftssystem kann auf Zustimmung von unten verzichten, solange der Würdenträger die Legitimation vom Papst an aufwärts hat. Ein solcher Bischof kann das Volk ignorieren, er kann es sogar verachten und aus der Kirche treiben. Das andere, vielleicht kommende System basiert zwar auch nicht auf einem Konsens von Freien und Gleichen. Aber es belohnt Geistliche, die das Kirchenvolk ernst nehmen. Heraus käme ein Klerus, der sich den Gläubigen erklärt. Beharrlich zu argumentieren und an die Einsicht zu appellieren macht mehr Mühe, als mal eben Einsicht in Bilanzen und Gremienprotokolle zu gewähren« (Christ und Welt 44/2013).

Vertrauen auf Papst Franziskus

Inhaltlich sichtbar wird dieser Konflikt auch an den Debatten rund um die Freiburger »Handreichung für die Seelsorge zur Begleitung von Menschen in Trennung, Scheidung und nach ziviler Wiederverheiratung«. Während für den Präfekten der Glaubenskongregation, Erzbischof Gerhard Ludwig Müller, die Handreichung »in der Terminologie unklar ist und in zwei Punkten nicht mit der kirchlichen Lehre übereinstimmt«, äußert der Diözesansprecher Robert Eberle: »Im Erzbistum Freiburg vertrauen Menschen auf Papst Franziskus, der dazu ermutigt, neue Wege zu gehen.«

Der Fragebogen zu Ehe und Familie zur Vorbereitung auf die Sonderbischofssynode 2014 sorgt für weitere Debatten: Während Erzbischof Müller die Debatte für beendet erklären will, erklärt Kardinal Marx, dass die Gespräche über dieses Thema nicht allein auf die Lehre der Kirche verengt werden dürften und der Präfekt der Glaubenskongregation die Diskussion nicht beenden könne.

Wie wirkt sich dieser Konflikt in der kirchlichen Erwachsenenbildung (und nicht nur dort) aus? Kirche ist nicht da, wo der Bischof ist, sondern wo sich »zwei oder drei in meinem Namen versammeln«. Zu fragen ist: Welche Bedeutung kommt dem Volk Gottes in dieser Debatte zu? Kirchliche Erwachsenenbildung darf nicht nur an den Symptomen des Konfliktes herumdoktern, wenn die Hierarchie sich nicht den Konflikten stellt. Wenn sie sich aber den Fragen stellt, die durch die aktuellen Vorkommnisse in Limburg aufgebrochenen sind, um Positionen in einem offenen Dialog ringt, kann Bildungsarbeit zu einem Motor der notwendigen innerkirchlichen Entwicklung werden und zugleich in der Art und Weise, wie sie das macht, Vertrauen zurückgewinnen.

Der Namenspatron des Papstes, Franz von Assisi, formuliert in seinem Testament: »Niemand hat mir gezeigt, wie ich leben soll« und beruft sich auf den »allerhöchsten Herrn«, der ihm den Weg gezeigt hat. Die Anerkennung der Freiheit der Wegsuche jedes Einzelnen wäre dann der Beginn der Anerkennung von Freien und Gleichen, die in starken synodalen Strukturen ihren Ausdruck finden könnten.

Beteiligungs-gerechtigkeit

Katholische Schulen in der Analyse

Katholische Schulen entscheiden bei der Aufnahme ihrer Bewerber nicht immer im Sinne der christlichen Sozialethik. Auch hier gibt es Bildungsverlierer: sozial Schwache, Kinder mit Migrationshintergrund und Hochbegabte.

Anna Noweck analysiert das Bildungsengagement katholischer Schulen in Deutschland aus sozialethischer Perspektive.

Hierzu verknüpft sie ihre Forschungsfrage mit dem Beteiligungsansatz des Capability Approach. Das Ergebnis: Eine Neuausrichtung für das Konzept der weiterführenden katholischen Schulen ist unumgänglich.

Anna Noweck

Katholische Schulen – beteiligungsgerecht?

Eine sozialethische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Capabilities Approach

Forum Bildungsethik, 11

2013, 298 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3551-2
Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

wbv

Frieden lernen – aber wie?

Arbeit des Internationalen Versöhnungsbundes

1999 definierte Susan Fountain in einem Working Paper für die UNICEF Friedenserziehung folgendermaßen: »Friedenserziehung verweist auf den Prozess der Förderung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen und Werten, die notwendig für die Entstehung von Verhaltensänderungen sind, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene dazu befähigen, sowohl offene als auch strukturelle Konflikte und Gewalt zu verhindern, Konflikte friedlich zu lösen und für den Frieden förderliche Bedingungen zu schaffen: zwischen Menschen, im Inneren eines Menschen, innerhalb von Gruppen, national und international.«[1] Diese Definition bringt die wesentlichen Anliegen auf den Punkt, die auch für die Friedensbildung im Rahmen des Internationalen Versöhnungsbundes zentral sind. Es soll hier am Beispiel des Lehrgangs Gewaltfreiheit, der während der Internationalen Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit (2001–2010) jährlich durchgeführt und auch im Jahr 2014 wieder angeboten wird, dargelegt werden, wie Frieden unserer Auffassung nach vermittelt werden kann und soll.

In der Tradition des norwegischen Friedensforschers Johan Galtung gehen sowohl die UNICEF wie der Versöhnungsbund von einem breiten Gewalt- und daraus folgend von einem umfassenden »positiven« Friedensbegriff aus: Frieden ist gutes, gelingendes Leben in allen Dimensionen, nicht nur die Abwesenheit von Krieg und Gewalt. Daher spannt der Lehrgang einen Bogen von der Grundhaltung der aktiven Gewaltfreiheit als Lebensprinzip über deren Umsetzung im persönlichen (Frieden mit sich selbst, in Beziehungen, Familie) und gesellschaftlich-sozialen Umfeld (Freundeskreis, Arbeitsplatz, lokale Kontexte) bis zum politischen, internationalen Bereich (Frieden in Gerechtigkeit in unserem Land, in Europa und global). Das heißt einerseits, dass nur friedensfähige Menschen in der Lage sein werden, dauerhafte Veränderung zu bewirken, andererseits aber auch, dass Veränderung nicht allein aus gutem Willen und persönlicher Anstrengung Einzelner entsteht, sondern die gemeinsame Analyse und die Veränderung von Strukturen des Unrechts und Kulturen der Gewalt mit einschließt.

Hirn, Herz und Handwerkszeug

Weitgehende Übereinstimmung besteht heute darin, dass nachhaltiges Lernen mit »Hirn, Herz und Handwerkszeug«[2] erfolgen muss. Es geht also zum Ersten um den Erwerb von Wissen, das zu einem gewaltfreien Umgang mit Konflikten, zur Analyse von Unrechtssituationen und deren Überwindung befähigt, weiters um die Bildung des Herzens, d.h. um die gewaltfreie Grundeinstellung, deren Werte und ein Bild vom Menschen, das seine unantastbare Würde und seine Fähigkeit, sich zu ändern, in den Mittelpunkt stellt, und drittens, um grundlegende Fertigkeiten, Handlungsweisen und Methoden wie z.B. gewaltfreie Kommunikation (einfühlsames Zuhören und bedürfnisorientiertes Sprechen), Mediation oder die Entwicklung von Konfliktlösungskompetenz, aber auch um die Förderung von Mut zum Engagement, Zivilcourage und Solidarität mit Betroffenen von Gewalt. Für den Versöhnungsbund ist noch von besonderer Bedeutung, sich die eigenen (Kraft-)Quellen für gewaltfreies Handeln bewusst zu machen und daraus zu leben, seien das christliche oder andere religiöse, weltanschauliche oder humanistische Wurzeln und Zugänge (»Spiritualität«).

Aktive Gewaltfreiheit ist eine Kraft, eine Möglichkeit, die in jedem Menschen angelegt ist (genauso wie die Gewalt), die aber ans Tageslicht gebracht werden muss. Hildegard Goss-Mayr und Jean Goss, Ehrenvorsitzende des Versöhnungsbundes, haben deshalb ihre jahrzehntelange, weltweite Bildungs- und Schulungsarbeit in Gewaltfreiheit oft mit dem Bild einer Hebamme beschrieben. Mit anderen Worten: Die Fähigkeit, gewaltfrei zu handeln, muss – wie jede andere Kulturtechnik – eingeübt, trainiert werden, es bedarf sozusagen einer »Alphabetisierung« im friedlichen Umgang mit Konflikten. Diese richtet sich prinzipiell an Menschen jeden Alters – Kinder, Jugendliche oder Erwachsene –, an interessierte Einzelne ebenso wie an bestehende Gruppen, die einen konkreten Konflikt bearbeiten oder sich gewaltfreie Kompetenz im Rahmen ihrer Berufsausbildung oder ihrer Vorbereitung auf eine gewaltfreie Aktion (z.B. Olivenernte in Palästina, Friedenseinsatz in Kolumbien usw.) aneignen wollen.

Eine Teilnehmerin fasste ihre Erfahrungen mit dem Lehrgang so zusammen: »Der Lehrgang hat zweierlei geboten – einerseits wurden immer wieder reale positive Beispiele angeführt, die Mut machten und einfach eine Wohltat waren. Andererseits haben die interaktiven Elemente, bei denen wir Teilnehmenden selbst Dinge ausprobieren konnten bzw. nach Lösungen suchen mussten, oft auch aufgezeigt, wo die ›Knackpunkte‹ liegen.«[3]

Informationen zum Versöhnungsbund und zum Lehrgang Gewaltfreiheit 2014 auf www.versoehnungsbund.at

Pete Hämmerle

Der Autor ist seit 1987 Mitarbeiter im österreichischen Versöhnungsbund, u.a. zu den Schwerpunkten Bildungsarbeit, aktive Friedenspolitik, Israel/Palästina und Westbalkan.

Anmerkungen

1 Susan F. (1999): Peace Education in UNICEF, Working Paper, S. 7; zitiert nach: ARCA (Hg.) (2008): Friedenstraining. Vorbereitung Erwachsener auf Friedensarbeit und gewaltfreie Konfliktintervention, S.9.

2 Hämmerle P. (2008): Mit Hirn, Herz und Handwerkszeug. Reflexion über Theorie und Praxis der Ausbildung zur Friedensarbeit. In: Spinnrad. Forum für aktive Gewaltfreiheit 2, S. 3–5.

3 Gollner, V. (2006): Lehrgang Gewaltfreiheit – Ausbildung in Friedensarbeit, März – November. In: FriedensDienst 4, S. 2–3.

Eine rebellische Gemeinde auf dem Weg zur »Kultur des Friedens«

Ein Bunker in Südkärnten wird Erinnerungsstätte

Knapp 50 Jahre nach Unterzeichnung des Österreichischen Staatsvertrages hat der Slowenische Arbeitsausschuss der Katholischen Aktion Kärnten – Katoliška akcija – im Jahre 2004 eine zweisprachige Doppelausstellung mit dem Titel »Unter Hakenkreuz und Titostern & Kultur des Friedens« im Diözesanhaus in Klagenfurt/Celovec organisiert. Dabei wurde zur ersten, von Historikern aus Kärnten und Slowenien erarbeiteten Ausstellung die zweite unter dem Titel »Kultur des Friedens« von einer Arbeitsgruppe entwickelt, der Mitarbeiter/-innen der katholischen Kirche in Kärnten, Vertreter/-innen österreichischer Friedensinitiativen sowie Mittelschüler/-innengruppen angehörten. Die wissenschaftliche Beratung kam von der Universität Klagenfurt.

Die leitenden Fragen waren, wie totalitäre Mechanismen früh erkannt werden und wie totalitären Tendenzen in unserer heutigen Gesellschaft entgegengesteuert werden kann. Das Thema Frieden wurde in umfassender Weise zugänglich gemacht: Frieden im Alltag, Frieden in der Erziehung, Frieden im Christentum und Frieden in der Politik sind dabei wesentliche Aspekte. Begleitend zur Ausstellung wurden Friedenswerkstätten angeboten, aus denen sich der Themenbereich »Kultur des Friedens/Kultura miru« zum ständigen Arbeitsschwerpunkt der Katoliška akcija entwickelte.

Im Jahre 2011 wurde dann die Veranstaltungsreihe »Geschichten zur Geschichte – Moja zgodba v zgodovini« entworfen. Ihre Auftaktveranstaltung war eine Wanderung nach Zell Pfarre/Sele, wo während des Zweiten Weltkrieges eine Gruppe von Wehrdienstverweigerern im Widerstand tätig war. Dabei wurde u.a. der Bunker im Hlipovcnik-Graben besucht. Er war von Wehrdienstverweigerern aus Zell/Pfarre im Sommer des Jahres 1942 als Erdversteck errichtet worden und ist am 1. Dezember desselben Jahres durch Verrat aufgeflogen. Als Tomaž Olip von einer SS-Einheit festgenommen wurde, hatte er sein Tagebuch dabei. Daraufhin folgte eine Verhaftungswelle, und am 29. April 1943 wurden 13 Frauen und Männer aus Zell Pfarre/Sele und Umgebung in Wien enthauptet. 28 weitere Personen wurden in der Folge der Festnahme von Tomaž Olip bis Kriegsende ermordet. Die gesamte Familie Gregoric, vlg. Hlipovcnik, auf deren Anwesen das oben erwähnte als eines mehrerer Erdverstecke in Zell/Pfarre errichtet worden war, wurde von den Nationalsozialisten umgebracht.

Die Nachbesprechung der Veranstaltung ergab, dass nach 70 Jahren in der Gemeinde Zell Pfarre/Sele immer noch zahlreiche Fragen offen sind und eine befriedigende Aussöhnung unter den Nachbarn nach wie vor nicht möglich ist.

Bunker im Hlipovcnik-Graben

Gedenken an die Ermordeten

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahre 2012 auf Betreiben des Neffen der Familie Gregoric, vlg. Hlipovcnik, und Hoferben sowie des Geschäftsführers der Katoliška akcija die Initiative »Bunker Hlipovcnik« ins Leben gerufen. Ziel ist es, damit einen Beitrag zur aktiven, dem Frieden dienenden Erinnerungskultur zu leisten. Mitglieder der Initiative sind in der Friedensarbeit erfahrene und mit der lokalen Geschichte vertraute Frauen und Männer. Ein erster Schritt wurde anlässlich des 70-jährigen Gedenkens an die Enthauptung der Zellaner NS-Opfer mit der Wiedererrichtung des Erdversteckes im Hlipovcnik-Graben gesetzt.

Angeregt und durchgeführt wurde die Bauaktion von der mittlerweile dritten auf dem Gregorichof lebenden Generation. Die Frage, die dafür den Antrieb gab, lautet (immer noch): »Nazideutschland hat die Familie Gregoric ausgelöscht – wie konnte dies geschehen?« Im Archiv in Berlin wurden 2010 sowohl das Tagebuch von Tomaž

Olip als auch die Verhörprotokolle der Opfer gefunden. Zur Eröffnung des wieder errichteten Bunkers als ständige Erinnerungsstätte wurden diese Dokumente in einem mehrsprachigen Informationsfolder und einer Broschüre veröffentlicht.

Fundierte historische Aufarbeitung

Dieser neue Kenntnisstand machte eine fundierte historisch-wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte von Zell Pfarre/Sele notwendig. Sie soll vor allem der Bevölkerung des Ortes hilfreiche und konstruktive Informationen zur Bewältigung der Zeitgeschichte liefern. Darüber hinaus wird diese Aufarbeitung Grundlage des Folgeprojekts sein. Bis 2018 soll ein Weg der Erinnerung errichtet werden. 13 künstlerisch gestaltete Mahndenkmäler werden an jedes einzelne der ermordeten Opfer erinnern. Ein weiteres, 14. Denkmal wird allen 41 Zellaner Opfern der Naziherrschaft gewidmet sein.

Ein begleitendes Bildungsprogramm mit entsprechendem Gesprächs- und Diskussionsangebot soll während der kommenden Jahre die Entwicklung einer aktiven Kultur des Friedens in Zell Pfarre/Sele weiter stärken.

In dem Vorwort zur Broschüre heißt es: »Das im Bundesarchiv Berlin wieder gefundene Tagebuch des Tomaž Olip, einem der 13 enthaupteten Opfer aus Sele/Zell, lässt eindrucksvoll das unerhört gewagte und entschlossene Handeln einer untereinander stark verbundenen Gemeinschaft wieder aufleben. Es berichtet von der erdrückenden Last der Ungewissheit, der lauernden Bedrohung, dem täglichen Überlebenskampf und dem Leid eines schier endlosen Wartens auf das so schwer ersehnte Ende des todbringenden ›Germanismus‹. Die Sehnsucht nach einem Leben in Würde, Gerechtigkeit und Frieden ließ Menschen aus Sele/Zell in Bunkern Zuflucht finden und bleibt ihre Standhaftigkeit und ehrenwertes Handeln den Menschen bei ihren Anstrengungen für ein Leben in Freiheit vorbildhaft in Erinnerung.«

Pavel Zablatnik

Weiterbildungsakademie Österreich

Ein Kurzporträt

Seit 2007 ist die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) operativ tätig. Rund 650 Erwachsenenbildner/-innen erhielten seither ein wba-Zertifikat, 160 wba-Diplome konnten vergeben werden. Das Konzept eines Kompetenzanerkennungsverfahrens, das bislang erworbene Kompetenzen und Praxiserfahrung von Erwachsenenbildner/-innen zu einem berufsspezifischen Abschluss bündelt, wurde als so gut gelungen bewertet, dass die wba am 15. Oktober 2013 den europäischen Validierungspreis überreicht bekam. Mit diesem Preis werden europaweit Initiativen ausgezeichnet, die sich um die Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen bemühen.

Das Konzept

Die wba ist ein Anerkennungssystem für Erwachsenenbildner/-innen. Es setzt Praxis voraus und erkennt bereits vorhandene Kompetenzen an. In der wba werden auf Basis von Curricula Kompetenzen mit unterschiedlichen Methoden erfasst und überprüft. Um aktuellen bildungspolitischen Vorgaben Rechnung zu tragen, führte die wba Österreich 2013 lernergebnisorientierte Curricula ein – Transparenz, Vergleichbarkeit und Kompatibilität von Bildungsabschlüssen sollen damit befördert werden.

Die wba-Curricula spiegeln einen zweistufigen Abschluss:

1. wba-Zertifikat
2. wba-Diplom in vier Schwerpunktbereichen:
   - Lehren/Gruppenleitung/Training
   - Beratung
   - Bildungsmanagement
   - Bibliothekswesen und Informationsmanagement

Fehlende Kompetenzen können von den wba-Studierenden über Angebote am Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsmarkt erworben werden. Die wba akkreditiert daher qualitätsgesicherte Bildungsangebote, bietet selbst aber keine Weiterbildungen an.

Personen, die in der Erwachsenenbildung leiten, pädagogisch verantwortlich sind, die Lernprozesse organisieren, die selbst trainieren und lehren sowie beraten oder auch in öffentlichen Büchereien arbeiten, sind von der wba angesprochen.

Die wba stellt einen anerkannten Qualitätsstandard für die Erwachsenenbildung in Österreich dar und sichert ihn durch die Vergabe von Abschlüssen.

Erwachsenenbildner/-innen wird erstmals ein breit anerkannter berufsbegleitender Abschluss geboten, Universitätslehrgänge können angeschlossen werden. Durch das offene Verfahren ermöglicht die wba, diese Zertifizierung im persönlichen Tempo durchzuführen. Dabei werden wba-Studierende von einer wba-Beraterin begleitet und unterstützt.

Vernetzung, die hält

Die wba wurde von Vertreter/-innen der führenden Verbände der Erwachsenenbildung in Österreich und der Wissenschaft entwickelt. In mehrjähriger Projektarbeit wurden von den Expert/-innen Kompetenzprofile erarbeitet, das Konzept der Kompetenzanerkennung sowie die organisatorische Arbeitsstruktur entwickelt.

Getragen wird die wba durch das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung. Mitglieder dieser einzigartigen Kooperation sind: Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich, Berufsförderungsinstitut Österreich, Büchereiverband Österreichs, Ländliches Fortbildungsinstitut, Ring Österreichischer Bildungswerke, Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich, Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung.

Informationen: http://wba.or.at

Karin Reisinger

Universitätslehrgang Palliative Care Salzburg

Die Weiterbildungsmöglichkeit mit akademischem Abschluss

Hildegard Teuschl hat vorgesorgt. Als Caritas-Socialis-Schwester und Begründerin des Dachverbandes Hospiz Österreich hat sie erkannt, dass nur Menschen mit einer fundierten Ausbildung die Zukunft der Hospiz- und Palliativversorgung nachhaltig sichern können.

Seit 2006 gibt es in Salzburg bzw. in Österreich eine entsprechende wissenschaftliche Weiterbildung, den Universitätslehrgang Palliative-Care. Diese Weiterbildung vermittelt sowohl theoretisches Wissen als auch Kenntnisse für die praktische Arbeit, Führung, Beratung und wissenschaftliche Forschung in Palliative-Care-Einrichtungen, Hospizen, Senior/-innen und Pflegeheimen und in mobilen Versorgungsangeboten. Träger dieses kooperativen Angebots sind:

- eine Fachinstitution, der Dachverband Hospiz ist u.a. verantwortlich für die Qualitätssicherung, für Palliativstandards und Praxisbezug,
- eine Einrichtung der Weiterbildung, St.Virgil Salzburg ist der Veranstaltungsort, u.a. verantwortlich für die organisatorisch-didaktische Realisierung, Betreuung der Studierenden und Dozent/-innen,
- die Paracelsus Medizinische Privatuniversität, u.a. verantwortlich für die wissenschaftliche Leitung, die Qualitätssicherung für Lehre und Forschung und die akademische Graduierung.

Der Universitätslehrgang zeichnet sich durch einen dreistufigen Aufbau aus:

1. Interprofessioneller Basislehrgang mit folgenden Inhalten: Palliativmedizin und Palliativpflege, psychosoziale Dimension, Ethik und Spiritualität, palliative Sozialarbeit und Recht etc.
2. Fachspezifische Vertiefungslehrgänge mit folgenden Inhalten: Schmerztherapie, Symptomkontrolle, Kommunikation, Ethik, Recht, Strukturen und Organisationsformen, spezielle palliativmedizinische und pflegerische Bedürfnisse etc.
3. Interprofessioneller Aufbaulehrgang mit akademischer Graduierung mit folgenden Inhalten: wissenschaftliche palliative Konzepte, Sozialpolitik, operatives und strategisches Management, Führung, Selbstmanagement, Fertigstellung der Masterthesis etc.

Die Studienangebote der Stufen 1 und 2 können auch einzeln als Fortbildung besucht werden.

Studieren können Personen mit einem abgeschlossenen Universitäts- oder Fachhochschulstudium der Medizin, Theologie, Psychologie, Sozialpädagogik, Sozialarbeit und anderen einschlägigen Studiengängen oder Gesundheits- und Krankenpflegediplom (auch ohne Abitur), Abschlüssen in therapeutischen Berufen (Psycho-, Physio-, Logo-, Ergotherapie). Ferner ist eine zweijährige Berufstätigkeit im Sozial- und Gesundheitswesen Voraussetzung.

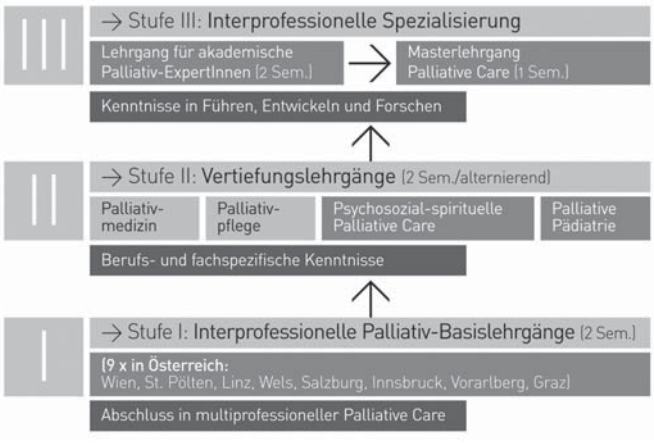
Viele hochmotivierte und engagierte Menschen haben bereits die Basislehrgänge in Österreich (über 2500) und entsprechende Lehrgänge in Deutschland erfolgreich absolviert. Gut 80 Personen aus den unterschiedlichsten Professionen haben seit 2006 den Masterabschluss gemacht. Alle drei Stufen sind durch spezifische Schwerpunkte mit eigenem Abschluss gekennzeichnet und nehmen jeweils zwei Semester in Anspruch. Die erzielbaren Abschlüsse sind »Master of Science (Palliative Care)« beziehungsweise »Akademische/r Palliativexperte/in«. Die Lehrgänge starten jeweils im Spätherbst respektive im Januar, Interessierte finden alle Termine unter www.hospiz.at/palliativecare.

Hildegard-Teuschl-Preis

Bei der diesjährigen Masterfeier im November 2013 wurde erstmals seitens der Lehrgangsleitung der Hildegard-Teuschl-Preis überreicht. Unter den 21 Einreichungen zu wissenschaftlichen Arbeiten und Praxisprojekten im Bereich Palliative Care, wurden drei Preisträger/-innen ausgezeichnet. Den 1. Preis erhielt Gerda Schmidt aus Wien für ihre Initiative und die dazu eingereichte Masterthesis zum Thema »Die Ethische BewohnerInnenbesprechung in der Caritas Socialis. Entwicklung eines Instrumentes für ethische Entscheidungen«.

So ist die Initiative von Hildegard Teuschl immer wieder mit neuen Ideen und Akzenten auf einem guten Weg und ein innovatives Bespiel für ein kooperatives Projekt von einer Universität, einem Fachverband und einer Erwachsenenbildungseinrichtung.

Irmgard Nake, Peter Braun



Das Ausbildungsschema

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser

Eine neue Sicht auf Geringqualifizierte

Erste Ergebnisse aus dem Projekt *mekoFUN*

***mekoFun* ist ein Projekt der KEB Deutschland, das sich mit kognitiven Lernmustern und Möglichkeiten von metakognitiven Verfahren bei Geringqualifizierten beschäftigt. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Gruppe zwar durchaus über kognitive Potenziale verfügt, sie aber nicht adäquat einsetzt.**

»Die Abgehängten« – so lautet der Titel eines Beitrags in der Wochenzeitschrift DIE ZEIT[1] zu Geringqualifizierten. Damit werden auch sie denjenigen zugerechnet, die abgekoppelt sind, für die der Zug abgefahren ist, während sie auf dem Gleis stehen geblieben sind. Müssen Geringqualifizierte notwendigerweise so gesehen werden? Vermutlich dann, wenn man annimmt, sie verfügten über unzureichende kognitive Potenziale und wiesen irreversible Lernschwächen auf, also Defizite, die üblicherweise als Erklärungsmuster für die Existenz des Phänomens »Geringqualifizierung« herhalten müssen. In diesem Fall könnte die düstere Prognose, die mit dem Wort »abgehängt« einhergeht, an Plausibilität gewinnen. Und exakt an diesem Punkt setzen wir kritisch an: Die bislang zur Verfügung stehenden Daten aus dem Forschungsprojekt *mekoFUN* (**me**ta-**ko**gnitiv **fun**diertes Lernen)[2] stellen solche einlinigen Beziehungsketten nämlich infrage. Geringqualifizierte erweisen sich demnach vielmehr als Gruppe, bei der die Mehrzahl über durchschnittliche Intelligenzwerte verfügt, und ein nicht unerheblicher Teil erreicht sogar über- bis weit überdurchschnittliche Intelligenzwerte. Allerdings hat dieses beachtenswerte kognitive Potenzial nicht seine Umsetzung in adäquate Bildungs- und Berufskarrieren gefunden.

Wer genau sind also die Geringqualifizierten? Die Standardantwort, die die Agentur für Arbeit mit dem Hinweis versucht, es handle sich dabei um »Personen ohne oder mit veraltetem Berufsabschluss«, was auch bedeuten kann: Sie haben keinen Schulabschluss, greift zu kurz. Auch diese Definition verbindet sich nämlich mit dem Assoziationshof »Defizit« und seinen Konnotationen wie kognitiven Mängeln und daraus resultierenden Leistungsschwächen.[3] Unsere Stichprobe in der ersten Staffel des Projekts *mekoFUN*, die wir bis zur Überprüfung in der zweiten Staffel erst einmal als repräsentativ für die Adressatengruppe ansehen, ist mit solchen Charakterisierungen nicht zutreffend beschrieben. Ihr zentrales Manko: Der lernpsychologische Aspekt ist ausgeblendet und damit auch die Frage, was sich tun lässt, um Geringqualifizierte wieder »anzukoppeln« und ihre suboptimale Ausbildungssituation zu korrigieren.

Prof. Dr. phil. habil. Arnim Kaiser war Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Ruth Kaiser ist freie Wissenschaftsautorin, ehemalige Fachleiterin für Sozialwissenschaft und Lehrbeauftragte an der Universität Trier.

Datengrundlage

Die bisherigen Ergebnisse von *mekoFUN* basieren auf Daten aus dem *V*erfahren zur *E*rfassung *v*erschiedener *F*ähigkeiten (VEvF) – einem kulturfreien Intelligenztest[4], der nicht auf Wissenselemente zurückgreift, die nur in erfolgreichen Bildungskarrieren erworben werden können. Weiter auf zwei von uns entwickelten Erhebungsinstrumenten, der schriftlichen Befragung (*F*ragebogen zur *E*rfassung *l*ernrelevanter *E*instellungen und *M*uster – FELEM) sowie dem Performanztest (*T*est zur *E*rfassung von *Ko*mpetenz*n*iveaus – TEKon). Das VEvF wird bei jeder der beiden Projektstaffeln nur in der Anfangserhebung eingesetzt. Für den FELEM und den Performanztest dagegen gibt es jeweils eine – strukturell identische – Version für die Anfangs- und die Enderhebung in beiden Staffeln. Der Performanztest besteht aus einer problemhaltigen, alltagsnah als Fall angelegten Aufgabe. Er soll erfassen, auf welchem kognitiven Niveau (Kompetenzniveau) die Probanden/-innen gegebene Informationen aufarbeiten und ob sie in der Lage sind, sie auf dem höchsten Niveau zu Entscheidungen zu verdichten. Die sechs kontinuierlich komplexer werdenden Fragen der Aufgabe (von der kognitiven Leistung des Wiedererkennens bis hin zu der des Elaborierens) sind im Rückgriff auf die beigegebenen Materialien zu lösen. Die Informationen umfassen Text, Bild und Zahl und passen sich vom Umfang her bei jedem Frageniveau den jeweils vorausgesetzten Möglichkeiten der getesteten Personen an.

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser: Eine neue Sicht auf Geringqualifizierte. Erste Ergebnisse aus dem Projekt *mekoFUN*.
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 188–191

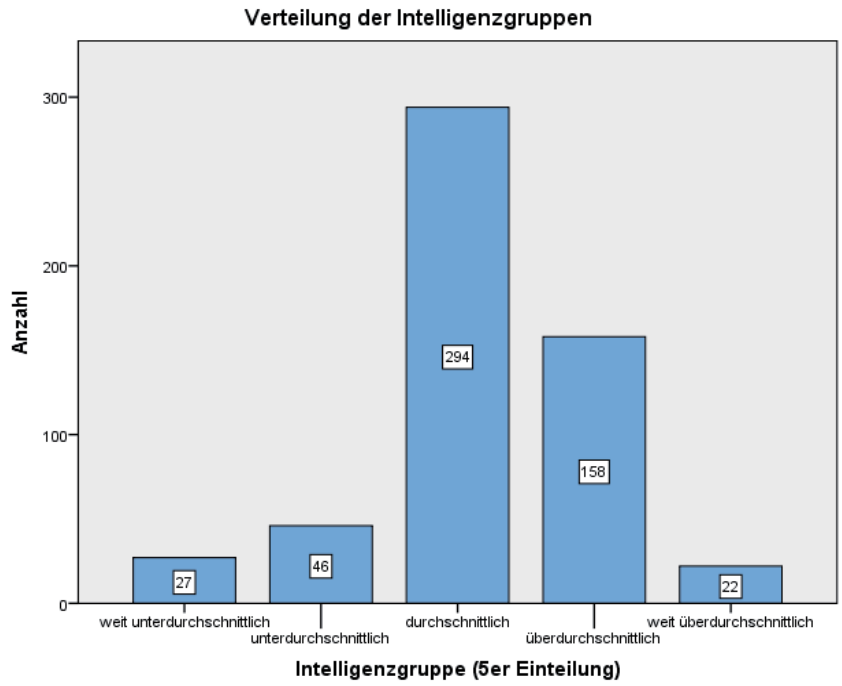


Abbildung 1: Verteilung der Häufigkeiten in den Intelligenzgruppen

Die kognitive Ausstattung

Weil zur bisher gängigen Defizitwahrnehmung der Zielgruppe der Hinweis auf ihre begrenzte kognitive Ausstattung gehört, haben wir dieses Verständnis mit dem Einsatz des Intelligenztests gezielt auf den Prüfstand gestellt. Abbildung 1 zeigt die Zuordnung der Teilnehmenden zu den in der Forschung gängigen Intelligenzgruppen. Danach sind Geringqualifizierte alles andere als kognitiv begrenzt ausgestattet. Sie nähern sich vielmehr der in der Gesamtbevölkerung vorhandenen Normalverteilung an. In der Mehrheit sind sie als durchschnittlich intelligent anzusehen (53,7%). Erstaunlicherweise umfassen sie auch eine starke Spitze von überdurchschnittlich oder weit überdurchschnittlich Intelligenten (32,9%). Prozentual gering ist der Anteil an Personen mit unterdurchschnittlichen oder weit unterdurchschnittlichen Intelligenzwerten (13,3%), also an exakt denen, von denen gemeinhin angenommen wird, sie stellten die Mehrheit in unserer Adressatengruppe. Geringqualifizierte sind pauschal gesehen nicht etwa deshalb in ihrer ungünstigen Lage, weil ihr Denkvermögen keine andere Perspektive zulässt, sondern weil das für einen erstaunlich großen Teil von ihnen in überraschend hohem Maß vorhandene kognitive Potenzial nicht aktiviert worden ist. Diese Erkenntnis gibt die Basis ab für die Konzeption solcher Bildungsmaßnahmen, die dem Potenzial »Geringqualifizierter« angemessen Rechnung tragen.

Bipolare Gruppen (Skala mit jeweils der lernhinderlichen beziehungsweise lerngünstigen Variante)	Häufigkeit	Prozent
Metakognitive Orientierung		
abruptive Tendenz	348	72,5
kontrollierende Tendenz	132	27,5
Lerneinstellung		
resignativ	375	75,5
zuversichtlich	122	24,5
Selbstwirksamkeit		
situationsohnmächtig	359	71,4
situationsmächtig	144	28,6

Abbildung 2: Lernrelevante Persönlichkeitsvariablen – Verteilung der bipolaren Gruppen über die Stichprobe (Anfangserhebung)

Das Gefüge lernrelevanter Persönlichkeitsvariablen

Diese Ergebnisse werden nun in Beziehung gesetzt zu den lernrelevanten Persönlichkeitsvariablen. So lässt sich zumindest annähernd begreifen, wie es zu dieser gravierenden Verkennung der Leistungsmöglichkeiten einer ganzen Teilgruppe der Gesellschaft kommen konnte. Dazu sind die Skalen im Fragebogen der Eingangserhebung FELEM zunächst einer Faktorenanalyse unterzogen worden[5]. Auf Basis der Faktorwerte lassen sich dann die Probanden zu den Skalen metakognitive Orientierung[6], Lerneinstellung[7] sowie Selbstwirksamkeit[8] entsprechend ihrem Antwortverhalten in eine eher lerngünstige oder eine lernhinderliche Variante gruppieren. Die Verteilung über die gesamte Stichprobe ist der Abbildung 2 zu entnehmen.

Die konstatierte Stabilität des Potenzials auf der kognitiven Ebene setzt sich demnach bei den lernrelevanten Persönlichkeitsvariablen nicht fort. Sie ist dort gebrochen und eher ins Negative verschoben: Nahezu drei von vier Teilnehmenden gehören zu den Gruppen mit der jeweils lernhinderlichen Ausprägung.

Die letztlich doch eher abstrakt bleibenden Aussagen zur generellen Verteilung der Persönlichkeitsvariablen in der Stichprobe gewinnen an

Niveau (mit Sublevel)	Kognitive Strategien und Leistungen
Niveau 1	**Wiedererkennen**
Sublevel 1a	Wiedererkennen/Erschließen einer Information, deren Teile zusammenhängend an einer einzigen Stelle im Satz, platziert sind
Sublevel 1b	Wiederkennen/Erschließen einer Information, deren Teile auf Abstand, das heißt an unterschiedlichen Stellen im Satz, platziert sind
Niveau 2	**Anwendung von Algorithmen**
Sublevel 2a	Anwendung einfacher, alltagsnaher Algorithmen
Sublevel 2b	Anwendung komplexer Algorithmen
Niveau 3	**Organisieren/Umstrukturieren** Gegebene Informationen in eine andere Informationsart umwandeln und/oder neu strukturieren
Niveau 4	**Elaborieren** Aus vorhandenen Informationen neue, so nicht gegebene Informationen erschließen (z.B. fundierte Entscheidungen erarbeiten)

Abbildung 3: Übersicht Kompetenzniveaus (im Performanztest)

Plastizität, sobald man sie in ihrer Widersprüchlichkeit auf die individuelle Ebene herunterbricht. Ein typisches und an einer Extremgruppe verdeutlichtes Bild bieten Teilnehmende mit hohen Intelligenzwerten und dennoch niedrigen Leistungen im Performanztest. Wir unterscheiden hier vier Kompetenzniveaus.[9] Aus motivationalen Gründen erfordert die breite Streuung im kognitiven Profil der Adressaten von *mekoFUN*, Abstufungen in das auf vier Niveaus basierende Kompetenzgefüge einzuziehen. Das gilt für die Kompetenzniveaus 1 (Wiedererkennen) und 2 (Anwendung von Algorithmen), die jeweils in Sublevels ausdifferenziert sind (s. Abbildung 3).

Zur Illustration der Widersprüchlichkeit, was kognitives Potenzial, Performanz und lernrelevante Persönlichkeitsvariablen betrifft, sind die Ergebnisse für einzelne Teilnehmende aus der Gruppe mit überdurchschnittlichen Intelligenzwerten wiedergegeben, also für diejenigen, bei denen man dieses Spannungsgefüge am wenigsten erwartet hätte (vgl. Abbildung 4).

Kompetenzniveau (1 bis 4)	Metakognition	Lerneinstellung	Selbstwirksamkeit
1	abruptiv	resignativ	ohnmächtig
1	abruptiv	resignativ	mächtig
1	abruptiv	resignativ	ohnmächtig
3	abruptiv	resignativ	ohnmächtig
2	abruptiv	resignativ	ohnmächtig
2	kontrollierend	resignativ	mächtig
1	kontrollierend	zuversichtlich	mächtig
2	kontrollierend	resignativ	ohnmächtig
3	kontrollierend	zuversichtlich	mächtig

Abbildung 4: Gefüge von Leistung im Performanztest und lernrelevanten Persönlichkeitsvariablen – Auswahl von Teilnehmenden aus Intelligenzgruppe 4 (überdurchschnittliche Intelligenzwerte)

Erreichtes Kompetenzniveau		Häufigkeit	Prozente
	Kein Niveau erreicht	17	3,2
Niveau 1	Wiedererkennen	252	47,9
Niveau 2	Anwendung von Algorithmen	217	41,3
Niveau 3	Organisieren/Umstrukturieren	34	6,5
Niveau 4	Elaborieren	6	1,1
	Gesamt	526	100,0

Abbildung 5: Testergebnisse (Eingangserhebung): Anzahl der Teilnehmenden, die das jeweilige Kompetenzniveau erreicht haben (gesamte Stichprobe)

Obwohl die hier aufgeführten Probanden Intelligenzwerte zwischen 115 und 130 aufweisen und damit über ein hohes kognitives Potenzial verfügen, entspricht ihre tatsächlich erbrachte Leistung keineswegs dieser Intelligenzausstattung. Ihre Performanz verbleibt überwiegend im Bereich wenig entwickelter Kompetenzen (Niveau 1 oder 2). Zudem sollte man meinen, hohes kognitives Potenzial gehe durchgängig einher mit eher kontrollierenden Tendenzen, bringe Lernzuversicht mit sich und bestärke die Betreffenden im Gefühl von Situationsmächtigkeit. Dem ist aber keineswegs so. Die bei den Probanden wirksam werdenden lernrelevanten Persönlichkeitsvariablen gehören überwiegend zu den lernhinderlichen. Diese paralysieren ein im Prinzip zu höherer Leistung und stabilerer Persönlichkeitsausstattung disponierendes kognitives Vermögen.

Ergebnisse des Performanztests

Die Anfangserhebung des Performanztests erfasst für jeden Teilnehmenden dasjenige individuelle Niveau zur Verarbeitung von Informationen, das

er in die Weiterbildungsmaßnahmen mitbringt (vgl. Abbildung 5).

Im Durchschnitt hat die gesamte Stichprobe[10] (N = 526) im *Eingangstest* Kompetenzniveau MW = 1,54 erreicht (SD = 0,72). Erst der Blick in die Verteilung auf die einzelnen Niveaus erhellt die Brisanz dieses Befunds: 91,4% aller Teilnehmenden haben maximal Niveau 2 erreicht. Sie liegen mit ihrer Kompetenz zur Informationsverarbeitung also im Bereich nur marginal entwickelter Fähigkeiten, mehr als die Hälfte von ihnen sogar im Bereich extrem marginal entwickelter Kompetenzen (maximal Niveau 1).

Zusammenfassung

Mit Blick auf die berichteten Daten und Ergebnisse ist zusammenfassend festzuhalten:

In krassem Widerspruch zur gängigen Wahrnehmung stellen Geringqualifizierte den Daten unserer ersten Erhebungsphase nach eine Gruppe mit durchaus beträchtlichem kognitivem Potenzial dar. Dieses findet aber keine entsprechende Umsetzung in Performanz, in überprüfbare Leistung. Als verantwortlich für diese Blockade veranschlagen wir die Dominanz lernhinderlicher Persönlichkeitsfaktoren bei den Probanden, insbesondere die Tendenz zu vorschnellem Abbruch der (Lern-)Bemühungen bei auftretenden Schwierigkeiten, weiter eine resignative Sicht auf das eigene Lernvermögen sowie die Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit als unzureichend. Diese fatale Konstellation muss aber nicht als unabänderlich hingenommen werden: An anderer Stelle[11] haben wir gezeigt, dass die angesprochenen, tief sitzenden Persönlichkeitsfaktoren über ein metakognitiv akzentuiertes Lehr-/Lernarrangement zum Positiven hin beeinflussbar sind. Und genau diesen Weg haben wir im Projekt *mekoFUN* in der ersten Staffel eingeschlagen und gehen davon aus, die Behauptung seiner Wirksamkeit in der bereits angelaufenen zweiten Staffel untermauern zu können.

ANMERKUNGEN

1 Kowitz et al. 2013.
2 Das Projekt mekoFUN (metakognitiv fundiertes Lernen – Entwicklung einer Neuen Didaktik in der Grundbildung) läuft im Zeitraum 2012 bis 2014, wird vom BMBF gefördert und von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgt durch ein Team unter Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität BW München.
3 Krenn 2010; Reutter 2005, S. 2.
4 Weiß 2006.
5 Die Skalen »Wenn Lernen für mich erfolgreich war, lag es meistens daran, dass …« und »Wenn ich lerne«, ergeben jede für sich keine sehr zufriedenstellenden Ergebnisse. Trotz der Akzentuierung einmal auf der Ursachenattribuierung für erfolgreiches Lernen, zum andern auf der Wahrnehmung des eigenen Lernens liegen beide Skalen zu dicht beieinander. Wegen dieser inhaltlichen Nähe ist es daher ergiebiger, sie gemeinsam einer Faktorenanalyse zu unterziehen. Die Werte der Anti-Image-Korrelation verbesserten sich durchgängig, und der KMO-Wert ist mit 0,8 ebenfalls deutlich zufriedenstellender.
6 Kaiser 2012a.
7 Vgl. Ireson 2008.
8 Bandura 2010.
9 Kaiser 2012, S. 79 ff.
10 Es handelt sich hier um diejenigen, die am Performanztest (Anfang) teilgenommen haben. Absolut gesehen ist die Stichprobe größer, sie umfasst N = 580.
11 Kaiser/Kaiser 2013.

LITERATUR

Bandura, A. (2010): Self-efficacy. The Exercise of Control. New York, 11. Aufl.
Ireson, J. (2008): Learners, Learning and Educational Activity. New York.
Kaiser, A.; Kaiser, R. (2013): Geringqualifizierte und ihre »Lernwege«: Wie lassen sich Lernblockaden reduzieren? In: Weiterbildung 24, Heft 4, S. 35–39.
Kaiser, R. (2012): Theoretische Grundlagen und Aufbau des Performanztests BALL. In: Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2012): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld, 1. Aufl., S. 73–86.
Kaiser, R. (2012a): Metakognition: Voraussetzung für die Steigerung von Kompetenzen zur Informationsverarbeitung im Alter. In: Kreklau, C.; Siegers, J. (Hg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Köln, Erg.-Lfg. August 2012, S. 230.
Kowitz, D.; Kunze, A.; Rudzio, K. (2013): Die Abgehängten. In: DIE ZEIT 40, 26.09.2013, S. 25–26.
Krenn, M. (2010): Gering qualifiziert in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA Forschungsbericht 2/2010. Online verfügbar unter http://www.forba.at/data/downloads/file/383-FB%202-2010%20LLEGQUA.pdf [zuletzt geprüft am 10.06.2013].
Reutter, G. (2005): Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf [zuletzt geprüft am 10.06.2013].
Weiß, R. H. (2006): Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). Göttingen, 4. Aufl.

Gabriele Gößnitzer

Eine Sprache des Lebens

Zum Konzept der gewaltfreien Kommunikation

So widersprüchlich das Wort »gewaltfrei« in sich ist – als wäre eine Welt ohne jede Form von Gewalt einfach jederzeit möglich –, so genau trifft es doch die Absicht der Methode, die Marshall Rosenberg entwickelt hat. Und zwar eine Sprache zu versuchen, die keine Gewalt anwendet, um mit ihrer Hilfe eine Welt zu schaffen, in der die Wahrscheinlichkeit steigt, dass es tatsächlich weniger Gewalt gibt.
Doch von Anfang an: Wo beginnt Gewalt? Sie werden vielleicht antworten: »Bei unseren Vorbildern, wie wir aufgewachsen sind, wie wir sozialisiert worden sind«, und damit haben Sie recht. Unsere Sozialisation ist neben anderen ein wichtiger Faktor für unseren späteren Umgang mit Gewalt. Nur haben wir dann keinen Einfluss mehr darauf. Die Vergangenheit ist vorbei. Es gilt, die Empathiefähigkeit zu schulen, damit es eine Lösung für das Leiden unter vergangenen und gegenwärtigen psychischen Verletzungen und Kränkungen geben kann.

Wahrheit über sich selbst

Genau an diesem Punkt setzt gewaltfreie Kommunikation an: Marshall Rosenberg hat einen Prozess von vier Elementen entwickelt, mit dem wir in der Gegenwart starten: und zwar bei dem, was im aktuellen Moment ist. »Was kann ich jetzt gerade sehen? Was kann ich hören? Was kann ich riechen, schmecken, angreifen?« Unsere fünf Sinne sind ein hervorragendes Instrument, das uns hilft, den Jetzt-Zustand wahrzunehmen. Von diesem Ist-Zustand ausgehend, werden die weiteren Gefühle und Bedürfnisse erkundet. Wobei Gefühle wiederum die Funktion haben, wichtige Informationen über den momentanen Zustand zu geben. Gefühle erzählen jedem immer ein Stück Wahrheit über sich selbst. Wenn jemand müde, traurig, gestresst, fröhlich, zufrieden usw. ist, dann ist das eine Tatsache und absolut ernst zu nehmen. Obwohl Gefühle ihr Bestes tun, um sich bemerkbar zu machen (das hat sich in der Evolution für das Überleben bewährt!), tendieren die meisten Menschen dazu, vor allem unangenehme Gefühle wegzuschieben nach dem Motto: »Was ich nicht spüre, kann mir nichts tun.« Dieser gewohnheitsmäßige, jedoch ebenfalls erlernte Reflex der Verdrängung ist bedauerlich, denn wir verschließen uns damit dem, was die Gefühle über uns selbst aussagen. In der Sprache der gewaltfreien Kommunikation ausgedrückt bedeutet dies: Wenn ein unangenehmes Gefühl zu spüren ist, sind Bedürfnisse nicht erfüllt, wenn angenehme Gefühle auftauchen, sind Bedürfnisse erfüllt.

Bedürfnisse sind Quelle der Lebensenergie

Die Ursache für Gefühle sind tiefer dahinterliegende Bedürfnisse. Das scheint logisch und ist doch nicht immer so klar. Die wenigsten von uns wissen, was Bedürfnisse sind. Zuerst fällt vielen vielleicht die Wortverwandtschaft mit »Bedürftigkeit« ein. Ich »armes Würstchen« brauche etwas, und der andere gibt es mir nicht – wie ungerecht! Der Entwickler der gewaltfreien Kommunikation hatte jedoch ganz anderes im Sinn. Bedürfnisse, wenn sie erkannt und benannt werden, sind eine Quelle der Lebensenergie, ein unerschöpflicher Fundus an Worten, die ausdrücken, was im Moment für mich wichtig ist. Wie z.B. »Ich brauche Unterstützung!« Oder: »Ich brauche Lebendigkeit etc.« Obwohl sich die Bedürfnisse je nach auslösender Situation ändern, bleibt überraschend, dass sie trotzdem für alle Menschen gleich sind, unabhängig davon, in welchem Land ich lebe, welcher Nationalität ich angehöre, was meine Kultur ausmacht und welche Sprache ich spreche. Diese erstaunliche Übereinstimmung hat Marshall Rosenberg auf seinen Reisen als internationaler Mediator (u.a. in Ruanda, Palästina/Israel, Serbien/Bosnien ...) festgestellt. Wenn es gelingt, Bedürfnisse anzusprechen – ob mit oder ohne Mediator/-in –, ohne Forderung, ohne Urteil, ohne Interpretation, kann mich mein Gegenüber leichter hören oder vielleicht sogar plötzlich auch verstehen. Das ist besonders hilfreich in Zeiten von Konflikten, wenn wir Herausforderungen gegenüberstehen oder wenn etwas herumschwirrt, was »miese Stimmung« macht.
Laut Marshall Rosenberg entstehen Probleme, Konflikte und in der Folge Gewalt, wenn ich keine Kenntnis über Bedürfnisse habe und versuche, diese mittels einer einzigen, bestimmten Strategie zu erfüllen. Dann wird etwas, das man sich »in den Kopf gesetzt hat«, meist lautstark vom Gegenüber gefordert. Umgekehrt bedeutet das Erkennen der Bedürfnisse, die hinter einer Strategie, einer Tat etc. stecken, bereits einen Schritt auf die Lösung zu. Ein Beispiel: Der Kollege, der sich lautstark durchzusetzen versucht, ist tatsächlich frustriert und versucht verzweifelt, gehört zu werden. Geht man mit diesem Verständnis an krisenhafte Situationen heran, fangen die Wichtigkeiten an, sich zu verschieben. Das Gegenüber wird mit seinen Bedürfnissen wahrgenommen, die sich hinter den Äußerungen verbergen. Von der Empathie zur Lösung ist es oft nicht mehr weit. Leider ist der Weg, der im Alltag gegangen wird,

Gabriele Gößnitzer: Eine Sprache des Lebens. Zum Konzept der gewaltfreien Kommunikation.
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 192–193

oft ein anderer. Wir erklären anderen, welche Lösungen wir haben, ohne die Bedürfnisse dahinter zu benennen. Dadurch entstehen Missverständnisse und beim Gegenüber der Eindruck, dass es nur darum geht, recht zu haben. Schließlich verhalten sich beide auf die gleiche Weise – und schon wird es eng.
Die wenigsten Menschen haben diese Sprache gelernt, obwohl alle dazu fähig sind. Aber es gibt wenige Talente, die diese Art zu sprechen auf natürliche Art beherrschen. An ihrer besonderen Art zuzuhören kann man diese Menschen erkennen. Ihr Gegenüber fühlt sich verstanden und aufgehoben. Verständnis – oder mit anderen Worten – Einfühlungsvermögen, Mitgefühl und Empathie sind Bedürfnisse, nach denen sich alle Menschen sehnen.
Die gute Nachricht ist: Diese Art zu sprechen kann man lernen. Teilnehmende an Seminaren zu gewaltfreier Kommunikation vergleichen diesen Lernprozess häufig mit dem Erlernen einer neuen Sprache und den ihr eigentümlichen Vokabeln. Daraus entsteht eine Haltung, die ausgezeichnet ist mit Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber.
Gewaltfreie Kommunikation ist eine Methode, die in jeder Art von Beziehung hilfreich eingesetzt werden kann. Das Katholische Bildungswerk Kärnten und das Katholische Familienwerk Kärnten haben sie in zahlreichen Bildungsveranstaltungen aufgenommen. Gewaltfreiheit im Miteinander ist in beiden Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung in Kärnten ein wesentlicher Schwerpunkt geworden. Neben grundsätzlichen Einführungsseminaren für Interessierte gibt es Veranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen. Es geht um die Gewalt alten Menschen gegenüber genauso wie bei »smile keepers« um Lehrer/-innen und ihre Schüler/-innen. Auch und speziell in der Elternbildung ist dieser methodische Ansatz inzwischen gut verankert. Die Angebote richten sich in allen Fällen sowohl an Betroffene als auch an Multiplikator/-innen.
Diese Methode bietet konkrete Unterstützung zur Beziehungspflege im Alltag und trägt dazu bei, dass Situationen deeskaliert werden können. Sie ist ein praktischer Weg zum friedlichen Miteinander.

Gewaltfreie Sprache

Mag. Gabriele Gößnitzer ist Psychologin und zert. Trainerin für gewaltfreie Kommunikation des CNVC. Weitere Informationen: www.lebendige-kommunikation.at oder facebook: lebendige kommunikation, www.cnvc.org

Heinz Kraft

Bildung gegen Gewalt

Gewalt Akademie Villigst: Über zehn Jahre Friedensarbeit

Vor über zehn Jahren wurde die Gewalt Akademie Villigst (GAV) zur Thematisierung von Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus in Schwerte, Haus Villigst, gegründet. »Die Gründung der Gewalt Akademie Villigst war ein logischer Schritt in der Geschichte der Arbeit gegen Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus im Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen« erläuterte Landesjugendpfarrer Udo Bußmann den Gästen in seiner Festrede am 1. Juni 2012 aus Anlass des 10-jährigen Bestehens.
Bereits seit Mitte der Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts ist kontinuierlich daran gearbeitet worden, Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus in Kinder- und Jugendeinrichtungen, aber auch in der Gesellschaft zum Thema zu machen. Ziel war, mit geeigneten pädagogischen Mitteln die Zielgruppen zu erreichen. Daher wurden Ideen zusammengetragen, Übungen und Spiele entwickelt, ausprobiert, ausgewertet und veröf-

Heinz Kraft: Bildung gegen Gewalt. Gewalt Akademie Villigst: Über zehn Jahre Friedensarbeit.
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 193–194

fentlicht. Es entstand ein solides Konzept zur Weitergabe dieses Wissens. Schließlich wurden Mitarbeitende aus den Handlungsfeldern Kinder- und Jugendarbeit, Schule und Polizei zu »Villigster Deeskalationstrainerinnen und -trainern« ausgebildet. Um das Fortbildungskonzept gegen Gewalt und Rassismus auf eine solide Basis zu stellen, riefen die »Trainer der ersten Stunden« die Gewalt Akademie Villigst ins Leben.
Der inhaltliche Bogen spannte sich von einer Gruppe Initiatoren aus Jugendarbeit, Schule und Polizei, die sich der Themen »Gewalt« und »Rassismus« annahmen, über die Gründung der Gewalt Akademie im Haus Villigst als der geistigen Heimat der Deeskalationstrainings 2002 bis zum aktuellen Fortbildungs- und Beratungsangebot.

Wirken in die Gesellschaft

Inzwischen sind in mehreren regionalen Ausbildungsgruppen 1.400 Trainerinnen und Trainer ausgebildet worden, die in Seminaren und Workshops mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stetig für das Thema sensibilisieren und konkrete Hilfestellungen weitergeben.
Neben der berufsbegleitenden einjährigen Ausbildung zu »Villigster Deeskalationstrainern/-innen« erweiterte die Gewalt Akademie stetig ihr Fortbildungsprogramm. So wurden zunehmend Ein- und Zwei-Tage-Trainings zu verwandten Themen wie Mobbing, sexuelle Gewalt, Kampfspiele, Selbstbehauptung, Gewalt und Konflikte, Zivilcourage, Rassismus und Rechtsextremismus teils öffentlich, teils zielgruppenintern angeboten, zudem wurde das Projekt »Friedensstifter-Schule« aus dem Konzept »Konfis als Friedensstifter« weiterentwickelt.

»Friedensstifter-Schule«

In zweijähriger Arbeit haben zwei Trainerinnen der Gewalt Akademie Villigst zusammen mit Eltern, Lehrer/-innen und OGS-Mitarbeitenden der Grundschule Crengeldanz in Witten das Projekt »Friedensstifter-Schule« entwickelt und durchgeführt. Am 13. Dezember 2013 wurde in einer Feierstunde die Crengeldanz-Schule zur ersten Friedensstifter-Schule zertifiziert. Es liegen schon Anfragen anderer Schulen vor, die dies erfolgreiche Pilotprojekt übernehmen wollen und damit einen Beitrag zur Friedensarbeit leisten wollen.
Ab 2014 wird der Akademiegedanke noch stärker herausgearbeitet, indem zu aktuellen Themen regelmäßig Fachtage organisiert werden. Eröffnet wird die neue Reihe am 20. Februar 2014 mit dem Thema »Souverän auch schwierige Situationen in der Klasse beherrschen«. Wie in den anderen Seminaren und Workshops auch, liegt der Schwerpunkt weniger in der Theorie als vielmehr in praktischen Elementen.

Elefantenübung

Rechtsextremismus

Diese Erfolgsstory wird fortgesetzt, indem auch in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus die Gewalt Akademie Villigst die öffentliche Meinungsführerschaft beansprucht.
Seit Oktober 2008 bietet sie als eine der fünf »Mobilen Beratungen gegen Rechtsextremismus« des Landes Nordrhein-Westfalen im Regierungsbezirk Arnsberg Unterstützung für alle an, die sich in ihrem Umfeld mit Rechtsextremismus und Rassismus auseinandersetzen wollen – oder müssen. Die Mobile Beratung leistet dabei Hilfe zur Selbsthilfe und versucht, die vor Ort handelnden Personen zu aktivieren und zu vernetzen.
Sie versteht sich als »Scharnier« zwischen Betroffenen und Engagierten sowie weiteren Fachstellen, beispielsweise der Opfer- oder Elternberatung. Zudem analysiert und dokumentiert sie rechtsextreme Vorkommnisse und Strukturen. Im Rahmen von Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen, bei Fortbildungen und mit ihren Veröffentlichungen sensibilisiert sie darüber hinaus für demokratiegefährdende Entwicklungen – nicht zuletzt auch in der sogenannten »Mitte der Gesellschaft«.

Edition Zebra

Schon seit der Gründung bietet die GAV Fachliteratur zum Themenkomplex »Gewalt und Rassismus«, angefangen mit dem »Villigster Trainingshandbuch gegen Gewalt und Rassismus« über die jährlichen »Anti-Rassismus-Kalender«, über das »Trainingshandbuch Friedensstifter«, über das »Mobbing – Praxis- und Methoden-Handbuch« bis zu den »101 Projektideen gegen Rechtsextremismus«.

Heinz Kraft ist Führungskräftetrainer und Deeskalationstrainer der Gewalt Akademie Villigst. Weitere Informationen: www.gewaltakademie.de

Judith Grave

Friedensbildung per Truck

Ein ungewöhnliches Projekt von missio

»Freunde konnten ihn mit zur Kirche zerren, um ihn davor zu bewahren, dass die Soldaten ihn erschießen. Von dort aus hat er den Lkw bestiegen und sich auf die Flucht begeben.« Banza ist einer von acht Avataren, also eine Person im Computerspiel, durch den die missio-Truck-Besucherinnen und -Besucher am eigenen Leib erfahren, was es heißt, alles zurücklassen und fliehen zu müssen.

Weltweit sind rund 43 Millionen Menschen auf der Flucht. Hinter dieser Zahl verbergen sich die Schicksale vieler Menschen, die ihre Heimat aufgrund von Gewalt, Verfolgung, Katastrophen, Klimaveränderungen oder wirtschaftlicher Missstände verlassen müssen.

Thema globale Gerechtigkeit

Vor diesem Hintergrund hat missio sich entschlossen, die Thematik aufzugreifen und nach den Prinzipien des Globalen Lernens, des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sowie der lebensweltlichen Relevanz Erlebnisorientierung, Multimedialität und Partizipation ermöglichende Methoden aufzubereiten. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu selbstgesteuertem Lernen zu aktivieren. Die der Ausstellung übergeordneten Themen globale Gerechtigkeit, Frieden und Menschenrechte werden in den verschiedenen Sequenzen aufgegriffen.

Um die Jugendlichen möglichst nah an das Erlebnis von Flucht heranzuführen, wurde der Innenraum des Trucks in sechs thematisch gestaltete Räume aufgeteilt:

Eine realitätsnahe Geräuschkulisse und Spielstationen vermitteln das Gefühl, mitten im Geschehen zu sein. Durch die Simulation realer Situationen werden so Lerninhalte in eine Geschichte eingebunden und durch Erleben vermittelt. Leitende Idee war es, innerhalb kurzer Zeit ein Gespür dafür entwickeln zu können, mit welchen Erfahrungen und Gefühlen Flüchtlinge konfrontiert werden: Unsicherheit, Zeitdruck, Angst, Verlust von Heimat und Familie. Gleichzeitig wird deren Lebensleistung, selbst in widrigsten Umständen die Würde zu bewahren und das eigene Leben in die Hand zu nehmen, betont. Das Ergebnis wurde in diesem Jahr mit dem Deutschen Computerspielpreis in der Kategorie »Best Serious Game« ausgezeichnet, weil es die Problematik und das Leid von Flüchtlingen durch seine Immersivität emotional nachvollziehbar macht und zeigt, dass die Kombinationen von Computerspielen mit anderen Erlebnisformen eine große Bereicherung mit viel edukativem Potenzial darstellen können.

Der Truck befähigt junge Menschen zum Erkennen struktureller Gewalt und zeigt Handlungsoptionen auf, die dazu beitragen können, Beeinträchtigungen menschlicher Bedürfnisse zu eliminieren. Hintergrund ist die Annahme, dass das eigene Konsumverhalten maßgeblich dazu beiträgt, Menschen in anderen Teilen dieser Erde in ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu beschränken. Im Truck geht es um die Flucht aus dem Ost-Kongo, die vielfach in dem dort herrschenden Rohstoffkrieg um das Coltan begründet liegt. Dieses wird für die Produktion von Mobiltelefonen benötigt und ist nicht nur ein Produkt von wirtschaftlichem Interesse, sondern auch Finanzier einiger Rebellengruppen, die es den Kleinschürfern unter Anwendung von Gewalt entwenden. Durch den Kauf eines konfliktbehafteten Handys oder Smartphones, der aus unserem gesellschaftlichen Kontext heraus quasi unumgänglich ist, tragen wir als Endverbraucher/-in eine Mitschuld an den bestehenden Missständen vor Ort. Diese komplexen Zusammenhänge versucht missio in der Aktion Schutzengel durch den Einsatz des Trucks und die Aktion »Saubere Handys« aufzugreifen, um die Besucherinnen und Besucher so zum aktiven Einsatz gegen strukturelle Gewalt aufzurufen. Offen bleibt, ob die grundsätzliche Reflexionsbereitschaft über das eigene Konsumverhalten tatsächlich zu Einsicht und Wandel eigener Präferenzen und Einstellungen führt.

Judith Grave ist bei missio für Kampagnen zuständig.

Der missio-Truck

Anne Romund

Peace Counts on Tour

Friedensstiftung weltweit

»Peace Counts« recherchiert seit 2003 Beispiele für erfolgreiche Friedensprojekte in den Konflikt- und Kriegsregionen dieser Erde, dokumentiert diese in Form faszinierender Reportagen und bereitet sie weltweit für ein breites Publikum auf. Bei dieser Kooperation zwischen Friedenspädagogik und internationalem Qualitätsjournalismus geht es um eine bessere Sichtbarkeit erfolgreicher Projekte und Akteure der Friedensstiftung. Friedensethisch und -politisch relevante Inhalte werden über Reportagen und beeindruckende Fotos für ausgewählte Zielgruppen erschlossen und durch didaktische Zugänge vertieft. Ziel von »Peace Counts« ist es, Wege zum gelungenen Frieden darzustellen und zu eigenem Engagement zu ermutigen.

Das internationale Teilprojekt »Peace Counts on Tour« besteht aus einer Ausstellung »Peacebuilders Around the World« sowie begleitenden Workshops und Trainings für Multiplikatoren/-innen in unterschiedlichen Ländern und Kontexten. In diesen Lern- und Begegnungsräumen werden gemeinsam die Inhalte der Reportagen und die darin gezeigte Vielfalt der Ansätze für Friedensstiftung erarbeitet sowie deren Anwendbarkeit im eigenen Konfliktkontext reflektiert. Zu der Auseinandersetzung gehört erstens die Beschäftigung mit den Ursachen, Akteuren und dem Verlauf des jeweiligen Konfliktes, zweitens die Diskussion über die Konfliktbearbeitungsansätze der Friedensstifter/-innen beziehungsweise ihrer Projekte sowie drittens die Beschäftigung mit den Biografien sowie den Kompetenzen und Fähigkeiten der Friedensstifter/-innen.

Das biografische Lernen beziehungsweise das Lernen an Vorbildern ist ein wichtiger Ansatz der Friedenspädagogik. Es hat sich gezeigt, dass die Verknüpfung der Präsentation von vorbildhaften Personen mit kontextspezifischen Friedenansätzen eine ganz besondere Lernmotivation für die Teilnehmenden darstellt. Bei den Lernarrangements von »Peace Counts on Tour« geht es nicht um Belehrung, sondern um die Förderung eines Dialogs mit offenem Ausgang. So werden bei Seminaren in Konfliktregionen Zweifel und Skepsis bezüglich gewaltfreier Ansätze ernst genommen und zum Teil der Auseinandersetzung. Die Diversität der Gruppen hinsichtlich Geschlecht, Religion, Ethnie und Beruf garantieren die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven auf den Konflikt.

Stärkung der eigenen Identität

Entgegen den ursprünglichen Befürchtungen hat sich herausgestellt, dass die Materialien prinzipiell in allen Regionen und Konfliktkonstellationen sinnvoll eingesetzt werden können. Dies lässt sich einerseits auf die Visualität der Materialien zurückführen, andererseits aber auch darauf, dass die Lernmedien als thematische Einstiegsmedien konzipiert sind und als solche von den Teilnehmenden wahrgenommen werden.

Es ist ein Erfolg, wenn sich die Teilnehmenden von den Methoden von »Peace Counts on Tour« inspiriert fühlen und ein hohes Interesse zeigen, diese in ihren Arbeitsfeldern einzusetzen. Die Stärkung ihrer eigenen Identität als Friedensstifter/-innen ist dabei entscheidend. Durch den partizipativen Prozess- und Dialogcharakter von »Peace Counts on Tour« gelingt es in den allermeisten Fällen, dass die Partner vor Ort »Ownership« für das Projekt entwickeln und nach der Durchführung des Projekts weitere Schritte initiieren. Bisher wurde das Projekt in Sri Lanka, Elfenbeinküste, Philippinen, Mazedonien, Indien, Russland, Kolumbien, Jordanien und Afghanistan durchgeführt. In einigen dieser Länder arbeitet Peace Counts mit lokalen Partnern vertiefend an der Schaffung von dauerhaften »Friedensinfrastrukturen«, zum Beispiel durch die Gründung eines Friedensradios in der Elfenbeinküste oder durch die Integration von »Peace Counts« in die Curricula von Studiengängen zur Ausbildung von Lehrkräften und Theologen im Nordosten Indiens.

»Peace Counts on Tour« ist Teil des Partnernetzwerkes »Peace Counts«. Es wird getragen von der Culture Counts Foundation, dessen Geschäftsführer Michael Gleich das Vorhaben im Jahr 2005 initiiert hat, von der Agentur Zeitenspiegel, deren Journalisten/-innen und Fotografen/-innen die Reportagen über die Best-Practice-Beispiele weltweiter Friedensstiftung erstellen und veröffentlichen, und schließlich von der Berghof Foundation, die für die Konzeption und Durchführung der vertiefenden Lernarrangements verantwortlich ist. Gefördert wird das Projekt vom Institut für Auslandsbeziehungen mit seinem Förderprogramm zivik, ausgestattet mit Mitteln des Auswärtigen Amtes.

Literatur

Jäger, U.; Ritzi, N.; Romund, A. (2010): Peace Counts on Tour – Friedenspädagogik in Konfliktregionen. In: Friedenswarte. Journal of International Peace and Organization, Heft 3.

Anne Romund ist Programme Manager bei der Berghof Foundation/Friedenspädagogik Tübingen.

Anne Romund: Peace Counts on Tour.Friedensstiftung weltweit. In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 196

Wolfgang Gerstner

Erinnern und Gedenken im Zeitalter des Web 2.0

40 Jahre Maximilian-Kolbe-Werk

Im Oktober 2013 wurde das Maximilian-Kolbe-Werk 40 Jahre alt. Bei seiner Gründung gaben ihm das Zentralkomitee der deutschen Katholiken und dreizehn katholische Verbände einen bedeutenden Namenspatron und einen großen Auftrag mit auf den Weg: Maximilian Kolbe opferte in Auschwitz sein Leben für einen seiner Mithäftlinge. Das nach ihm benannte Werk soll einen Beitrag zur Verständigung und Versöhnung zwischen dem polnischen und dem deutschen Volk und mit anderen Ländern Mittel- und Osteuropas leisten und ganz konkret ehemalige KZ- und Ghetto-Häftlinge sowie deren Angehörige unterstützen.

Beide Aufgaben gelten auch heute. Die Gräueltaten der Nazidiktatur liegen lange zurück, doch sie sind bleibende Realität für jene, denen im Konzentrationslager oder Ghetto unmittelbar Leid und Unrecht zugefügt wurden. Auch wenn ihre Zahl naturgemäß stetig kleiner wird, sind es heute noch immer mehr als 24.000. Sie vertrauen auf die Hilfe des Maximilian-Kolbe-Werks und brauchen sie heute, in Alter, Krankheit und oft auch Einsamkeit, mehr denn je. Und die psychischen Folgen der Verbrechen wirken erwiesenermaßen weiter bis in die nächsten Generationen.

Qualifizierte Zeitzeugenprojekte

Nicht nur die humanitäre Arbeit für die Überlebenden hat im Maximilian-Kolbe-Werk eine lange Tradition. Seit 1978 lädt das Werk KZ- und Ghettoüberlebende aus Polen und weiteren Ländern Mittel- und Osteuropas nach Deutschland ein. Daraus entwickelten sich qualifizierte Zeitzeugenprojekte in Schulen und Jugendgruppen, aber auch im Bereich der Katholischen Erwachsenenbildung und in Kooperation mit deren Trägern. Jährlich hören Tausende den Zeitzeugen zu, um aus dem Wissen um die Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft zu lernen.

Das Maximilian-Kolbe-Werk fügt seiner Arbeit mit Zeitzeugen kontinuierlich weitere Elemente hinzu. Warum?

Herausforderung für die Bildungsarbeit

Die Vorgänge um die Neonazi-Terrorzelle »NSU« und das Versagen der deutschen Sicherheitsbehörden machen deutlich, welche Herausforderung Rechtsextremismus auch 68 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs für Politik und Gesellschaft darstellt.

Aktuelle Studien zeugen von einer beunruhigenden Entwicklung: Nach einer Umfrage des Forsa-Instituts weiß jeder fünfte junge Erwachsene in Deutschland nicht, wofür der Begriff Auschwitz steht. Eine Studie der Freien Universität Berlin ermittelt, dass viele Schüler/-innen in Deutschland weder die NS-Diktatur noch das SED-Regime eindeutig als undemokratische Staatsformen identifizieren können. Die Friedrich-Ebert-Stiftung stellt ein Zunehmen rechtsextremer Einstellungen in Deutschland fest: 9% der Bundesbürger, in Ostdeutschland sogar 16%, verfügen über ein rechtsextremes Weltbild.

Für die Erwachsenenbildung stellt sich hier eine klare Aufgabe: Die Vermittlung der Grundwerte demokratischer Gesellschaften, die Förderung politischer Urteilsfähigkeit und der Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung setzen das Wissen um die Geschichte voraus. Nur wer die Vergangenheit kennt, kann ein zusammenwachsendes Europa politisch und sozial gestalten.

Das Maximilian-Kolbe-Werk sieht sich hier in einer gesellschaftlichen Pflicht. Dem Gründungsauftrag gemäß will es seinen Beitrag leisten zu Verständigung und Versöhnung in Europa. Denn Rechtsextremismus ist kein rein deutsches Phänomen. Er macht sich in ganz Europa in verschiedenen Erscheinungsformen bemerkbar. Als aktuelles Beispiel ist Ungarn zu nennen, wo antisemitische Tendenzen in erschreckendem Maß wieder aufkeimen. Auch der Blick nach Russland gibt Anlass zur Sorge: Minderheiten wie Homosexuelle oder Arbeitsmigranten aus dem Kaukasus werden dort offen diskriminiert und Opfer von Gewalt.

Lernen aus der Geschichte

Das durch jahrzehntelange Arbeit gewachsene Vertrauen von KZ- und Ghettoüberlebenden bietet dem Maximilian-Kolbe-Werk die Möglichkeit, innovative Projekte des Erinnerungslernens neu zu entwickeln und auszubauen. Sie können auch fortgeführt werden, wenn in einigen Jahren keine Zeitzeugen mehr physisch zur Verfügung stehen. So besteht seit geraumer Zeit eine enge Kooperation mit dem Sächsischen Kultusministerium. Das gemeinsame Projekt »Demokratieerziehung an sächsischen Schulen« zielt auf Regionen des Freistaates Sachsen, die besonders unter dem Einfluss rechtsextremer Strömungen

Wolfgang Gerstner: Erinnern und Gedenken im Zeitalter des Web 2.0. 40 Jahre Maximilian-Kolbe-Werk.
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 197–198

stehen. Neuland betrat das Werk mit dem internationalen Seminar »Auschwitz im Unterricht«, das in diesem Jahr erstmals und mit großem Zuspruch für Lehrer/-innen durchgeführt wurde.
Zum festen Bestandteil der Bildungsarbeit des Maximilian-Kolbe-Werks gehört heute auch das Projekt »Erinnern und Gedenken im Zeitalter des Web 2.0«: Seit 2010 lädt das Maximilian-Kolbe-Werk jährlich junge Journalist/-innen im Alter von 18 bis 28 Jahren aus Deutschland und Ländern Mittel- und Osteuropas und Zeitzeugen an authentischen Orten der Geschichte zu internationalen Begegnungen ein. Die Treffen finden jeweils in zwei Teilen statt: Der 27. Januar, Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz und in Deutschland Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus, ist zentraler Termin für den ersten Projektteil in Oswiecim (Auschwitz). Mit zeitlichem Abstand folgt der zweite Teil in einer Gedenkstätte in Deutschland, bislang Buchenwald, Dachau und Ravensbrück, im Frühjahr 2014 Sachsenhausen. Die Hälfte der Teilnehmer/-innen kommt jeweils aus Deutschland, die anderen bislang aus Polen, Russland, der Ukraine, Belarus, Armenien, der Schweiz, Österreich, Litauen, Rumänien, Tschechien und Israel.

Ziele und Methoden

Ziele des Projekts sind die Sensibilisierung für historisch-politische Themen und die Herstellung verschiedener Medienarbeiten, die eine breite Öffentlichkeit erreichen. Das Projekt ermöglicht den jungen Publizist/-innen Begegnung und intensiven Austausch mit KZ- und Ghettoüberlebenden. Gemeinsam mit den Zeitzeugen besuchen sie die Gedenkstätten und befassen sich intensiv mit deren Lebensgeschichten, die von Verfolgung und Terror der NS-Diktatur geprägt sind. Sie befragen die Zeitzeugen, zeichnen ihre Erinnerungen auf und veröffentlichen sie nach kreativer Verarbeitung ergänzt durch persönliche Reflexionen. Als Multiplikatoren sichern sie das besondere Vermächtnis der Überlebenden auch für nachfolgende Generationen. Sie werden zu Zeitzeugen der Zeitzeugen.
Projektausschreibung und Bewerbungsverfahren erfolgen online über eine eigene Projekt-Webseite, Internetforen und Mailinglisten. Aus meist über hundert Bewerbungen werden die 20 jungen Projektteilnehmer/-innen ausgewählt.
In den Programmeinheiten zur kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und gegenwärtigen Gefährdungen durch Rechtsextremismus spielt der je nach Herkunftsland unterschiedliche geschichtliche Kontext eine besondere Rolle. Auch der Wandel und die Zukunft der Erinnerung sind Gegenstand der Diskussion. Ausdrücklich geht es um die Fragen nach dem Einfluss der Medien, insbesondere des Internets, auf den Erinnerungsprozess und um die Beteiligung junger Menschen am Erinnerungsdiskurs. Der methodische Ansatz fordert aktive Mitarbeit und berücksichtigt die verschiedenen Interessen und Arbeitsweisen der Teilnehmenden. Gespräche in Plenum, Kleingruppen und Zeiten individuellen Arbeitens wechseln einander ab. Professioneller Austausch mit erfahrenen Journalist/-innen aus Polen und Deutschland ergänzen das Programm. Das gesamte Projekt wird von einer deutschen Journalistin und einem polnischen Medienpädagogen begleitet.

Projektergebnisse und Nachhaltigkeit

Unter Einsatz neuer Medientechniken und sozialer Netzwerke erstellen die jungen Teilnehmer/-innen ihre publizistischen Arbeiten. Die Texte, Videos und Audiobeiträge in verschiedenen Sprachen werden in deutschen und ausländischen Print-, Hörfunk- und Onlinemedien und sozialen Netzwerken veröffentlicht und erreichen nach Schätzungen rund eine Million Nutzer/-innen. Alle Beiträge sind auch auf der Projekt-Webseite abrufbar, einige kommen in Bildungsprogrammen und bei öffentlichen Veranstaltungen zum Einsatz.
Die Nachhaltigkeit des Projekts zeigt sich nach Aussage vieler Teilnehmenden darin, dass es einen persönlichen Zugang zur Geschichte unter Berücksichtigung einer europäischen Perspektive ermöglicht. Die weitere journalistische Arbeit der jungen Teilnehmer/-innen wird durch die Erfahrungen des Projektes deutlich geprägt. Auch lange Zeit nach Projektabschluss werden publizistische Arbeiten zum Thema erstellt und veröffentlicht. Mehrere Projektteilnehmer/-innen fanden durch das Projekt Zugang zu weiter gehendem bürgerschaftlichen Engagement. Nicht zuletzt ermöglicht die internationale Begegnung den Aufbau von Partnerschaften über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg. Sie werden durch Austausch in sozialen Netzwerken, durch Korrespondenz mit den Zeitzeugen und durch persönliche Besuche aufrechterhalten und ausgebaut. In der nach Abschluss jedes Projektteils durchgeführten anonymen Evaluation heben die Teilnehmenden häufig den generationsübergreifenden und internationalen Charakter des Projekts positiv hervor.
In einer bildhaften Sprache beschreibt die 26-jährige Journalistin Krystyna aus der Ukraine ihre Projekterfahrungen: »Bei dem Besuch der Gedenkstätte Auschwitz habe ich meinen Optimismus für die Zukunft zunächst verloren. Nach den Gesprächen mit den Zeitzeugen und der Arbeit mit den jungen Kolleginnen und Kollegen habe ich jedoch den Eindruck gewonnen, dass dieses Projekt wie eine Spritze ist: Zunächst tut es weh, dann stärkt es das Immunsystem. Dieses Immunsystem ist der Frieden.«

Wolfgang Gerstner ist Geschäftsführer des Maximilian-Kolbe-Werks.
Weitere Informationen: http://maximilian-kolbe-werk-projekt2013.blogspot.de; www.maximilian-kolbe-werk.de.

Christoph Bongard

Kein Beruf wie jeder andere

Friedens- und Konfliktberater haben eine anspruchsvolle Aufgabe

Das Forum Ziviler Friedensdienst (forumZFD) bildet Menschen zu Friedens- und Konfliktberatern aus. An der Akademie für Konflikttransformation der Kölner Friedensorganisation lernen Menschen aus allen Teilen der Welt, wie ein konstruktiver und gewaltfreier Umgang mit politischen und gesellschaftlichen Konflikten funktionieren kann. Für viele überraschend ist, dass die Konfliktberater/-innen nicht nur in bekannten Krisenregionen, wie etwa Israel/Palästina oder dem Kosovo, sondern auch in Deutschland zum Einsatz kommen.

Vorstellung des Konzepts im Präventionsrat der Stadt Osterholz-Scharmbeck

Vermittlung zwischen Konfliktparteien

Konflikte sind nicht per se etwas etwas Schlechtes, im Gegenteil. Es gilt lediglich zu verhindern, dass sie mit Gewalt ausgetragen werden. So lässt sich das Konfliktverständnis des forumZFD zusammenfassen. Seine Konfliktberater/-innen nehmen in Konflikten die Position einer dritten Partei ein, die zwischen den Konfliktakteuren vermitteln und neue Perspektiven einbringen kann. Dabei ist es wichtig, die Bedürfnisse und Interessen aller an einem Konflikt beteiligten anzuhören und wahrzunehmen. Die Organisation bezeichnet diese Haltung als Allparteilichkeit.

Wie sieht das in der Praxis aus? In Deutschland berät die Organisation vor allem Kommunen, die mit neuen, nicht selten konfliktiven Herausforderungen konfrontiert werden, wie zum Beispiel demografischer Wandel oder Zuwanderung. Eine Partnerin ist die niedersächsische Kleinstadt Osterholz-Scharmbeck bei Bremen. Die Kommune wandte sich an das forumZFD, als Konflikte im Viertel um die Drosselstraße eskalierten. In den Wohnblöcken der Drosselstraße, in den Siebzigerjahren für US-Soldaten und ihre Familien gebaut, leben heute überwiegend kurdische, libanesische, syrische und albanische Familien, die wegen der großen, günstigen Wohnungen hierhergezogen sind. Im Laufe der Jahre entstand so eine Enklave mit eigenen Regeln des Zusammenlebens. Die übrige Stadtgesellschaft interessierte sich kaum für diese Menschen und ihre Probleme. Erst als Auseinandersetzungen jugendlicher Banden mit der Polizei, die gegen Drogendelikte und Einbruch vorging, zu einer Gewalteskalation führten, merkte die Stadt auf. Schlägereien zwischen Familienclans und brennende Polizeiwagen waren Höhepunkte der Eskalation in der Drosselstraße.

Mehr als ein Jahr lang führte Hagen Berndt, Konfliktberater des forumZFD, Gespräche mit allen Beteiligten aus der Stadtverwaltung, Mitarbeitenden von Polizei, Jugend- und Sozialeinrichtungen und natürlich den Anwohner/-innen. Im Rahmen von Workshops brachte er Vertreter/-innen von Polizei, Kommunalverwaltung und Jugendeinrichtungen aus dem betroffenen Quartier an einen Tisch. Auf dieser Basis entstand eine Analyse der Konflikte, die erstmals die Problemsicht aller Akteure, aber auch ihre Ideen für Veränderungen vereinte.

Insbesondere in dieser ersten Phase ist es wichtig, über direkte Gespräche Vertrauen aufzubauen. Nur wenn dies gelingt, werden sich die Beteiligten auch auf den Prozess einlassen und an Lösungen mitarbeiten. Ein weiterer Grundsatz der Konfliktberatung des forumZFD ist, dass die Beteiligten selbst das Wissen für die Lösung der Probleme mitbringen. Aufgabe der Berater ist es, sie bei der Entwicklung zu unterstützen. In Osterholz-Scharmbeck ist dies sehr gut gelungen.

Im Oktober 2012 verabschiedete der Präventionsrat das Handlungskonzept »Thema Drosselstraße: Zusammenleben in Osterholz-Scharmbeck. Empfehlungen zur Förderung von Integration und zur Stärkung gesellschaftlichen Zusammenhalts«. Es bildet eine strategische Grundlage für die Ausgestaltung der Integration in der Stadt. Ein Jahr später berichtete der Bremer Weser-Kurier von ersten Erfolgen. Ein Quartierforum wurde eingerichtet und die Arbeit des Jugendhauses im Quartier Drosselstraße mit einem neuen Mitarbeiter verstärkt. Die Abwärtsspirale sei zum Stillstand gekommen, und es gehe langsam wieder aufwärts, resümierte Stadtdezernent Torsten Rohde.

Christoph Bongard ist Leiter der Abteilung Kommunikation des Forums Ziviler Friedensdienst.

Christoph Bongard: Kein Beruf wie jeder andere. Friedens- und Konfliktberater haben eine anspruchsvolle Aufgabe.
In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 199

Christine Hoffmann

Jagt dem Frieden nach!

Friedenspolitische Bildungsarbeit durch pax christi

Die Welt ein Stückchen besser machen als sie jetzt ist, das ist der Hintergrund der Bildungsarbeit der pax-christi-Bewegung. Die typische pax-christi-Veranstaltung ist ein Diskussionsabend, der mit einem spannenden Vortrag beginnt. Präsentiert werden Einblicke in den Alltag der Menschen in fernen Konfliktgebieten oder eine Analyse aktueller friedenspolitischer Herausforderungen. Im besten Falle gelingt im Laufe des Abends der berühmte Dreierschritt »Sehen – Urteilen – Handeln«. Es bleibt nicht beim Zuhören. Die Impulse regen zur Meinungsbildung und zu politischem Handeln an.

Exemplarisch steht da die Kampagne »Aktion Aufschrei – Stoppt den Waffenhandel!«, die pax christi mit ins Leben gerufen hat. Binnen 902 Tagen wurden bundesweit 459 Veranstaltungen realisiert. Darunter 17 Friedensgebete und 28 Mahnwachen, 155 Vorträge und 36 Podiumsdiskussionen, 71 Protestaktionen und Demonstrationen. Diese Quantität wurde durch die Zusammenarbeit verschiedener Friedensorganisationen und die starke Aktivierung lokaler Gruppen erreicht. Die Qualität bestand darin, die interessierte Öffentlichkeit mit Hintergrundinformationen zu aktuellem weltpolitischem Geschehen auszustatten.

Aktiver Dialog

In den allermeisten Fällen findet die Organisation und Durchführung solcher Veranstaltungen unter ehrenamtlicher Regie statt. Die geladenen Referierenden dagegen sind meist Wissenschaftler/-innen oder Journalist/-innen. Fachleute, die sich einem Gebiet beruflich widmen und über Expertise verfügen. Auf diese Weise gelingt es, den passiven Medienkurs durch die Möglichkeit zu direktem Gespräch aus der reinen Informationsaufnahme in einen aktiven Dialog zu überführen.

Meist, wie auch im Falle der genannten Kampagne gegen Rüstungsexporte, besteht das Ziel der Veranstalter darin, die Menschen aus der reinen Rezeption heraus in die Handlung zu motivieren. Sie werden mit Missständen in Bezug auf weltweite Gerechtigkeit, mit Krieg und anderen gewaltsam ausgetragenen Konflikten konfrontiert. Zugleich werden politische Optionen aufgezeigt, die zur Behebung der unbefriedigenden Situation beitragen können. Dabei stehen die Möglichkeiten der deutschen Politik im Vordergrund und damit der Bereich, den die Teilnehmer/-innen durch eigenes politisches Handeln beeinflussen können. So soll der gesellschaftspolitische Dialog beispielsweise über die deutsche Sicherheits- und Verteidigungspolitik angeregt werden. Der Zugang zu komplexen und von der Politik eher verschwiegen gehandhabten Themen soll eröffnet und so mehr Demokratie gewagt werden.

Veranstaltung in Limburg

Schnittmengen herausarbeiten

Der Erfolg solcher Arbeit besteht, wenn es gelingt, Themen in den parlamentarischen Diskurs einzuspeisen oder gar neue Gesetze auf den Weg zu bringen oder anderweitig das Handeln der Bundesregierung in die angestrebte Richtung zu bewegen. Die Schwierigkeiten solcher Bildungsarbeit liegen auf der Hand. pax christi packt kontroverse Themen an, strebt nach gesellschaftspolitischen Veränderungen und begibt sich damit in Zielsetzungen, die nicht kurzfristig und nicht allein von der Teilnehmer/-innengruppe der Bildungsmaßnahme entschieden werden kann. Meist besteht auch in dieser Gruppe kein Konsens. Im Gegenteil: Gerade im Dialog werden die verschiedenen Sichtweisen auf das spezifische Thema sichtbar. Erfolg ist dann oftmals bereits, wenn es gelingt, unterschiedliche Standpunkte nachvollziehbar zu machen. Noch besser, wenn es gelingt, Personen unterschiedlicher Positionen über die Dauer der Veranstaltung hinaus miteinander in Kontakt zu bringen und die Schnittmenge gemeinsamer Interessen herauszuarbeiteten.

Viele bearbeitete Problemstellungen bleiben über lange Zeiträume virulent. Der Nahostkonflikt oder die deutsche Rüstungsexportpolitik sind dafür typische Beispiele. Wenn es gelingt, das Interesse der Menschen für ein Thema zu wecken, schließen sie sich oft Gruppen an und bleiben – de facto – über Jahrzehnte »am Ball«. Sie folgen dem Motto: »Und lasst uns laufen mit Geduld in dem Kampf, der uns bestimmt ist« (Hebräer 12,1).

Christine Hoffmann ist pax christi-Generalsekretärin.

Christine Hoffmann: Jagt dem Frieden nach! Friedenspolitische Bildungsarbeit durch pax christi. In: Erwachsenenbildung 59 (2013), Heft 4, S. 200

Praxishilfen und Publikationen

Neuerscheinungen zum Thema

Die im letzten halben Jahr zum Thema Krieg und Gewalt veröffentlichten Bücher bilden einen stattlichen Stapel, während die Liste der Friedensbücher sehr schmächtig ausfällt. »Hitler sells« ist wohl die Maxime. Sicher zeigt sich daran auch ein Interesse an den Abgründen menschlichen Handelns und an den Ursachen kriegerischer Auseinandersetzungen.

In Sachen Frieden hat der bekannte Friedensforscher Dieter Senghaas zahlreiche Standardwerke veröffentlicht. So sind von ihm bei Suhrkamp u.a. die Bände »Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem« (1995), »Frieden machen« (1997) und »Zum irdischen Frieden« (2004), »Weltordnung in einer zerklüfteten Welt. Hat Frieden Zukunft?« (2012) erschienen. Seit über zehn Jahren beschäftigt sich der Bremer Sozialwissenschaftler mit den ästhetischen Aspekten des Friedens insbesondere bei der Musik. Nun ist von ihm neu ein kleiner Band **Frieden hören. Musik, Klang und Töne in der Friedenspädagogik** (Wochenschau Verlag 2013, 128 S., 12,80 Euro), der nach Mustern und Beispielen sucht, wie das Thema Frieden in der klassischen Musik aufgegriffen wird – vom religiösen »Dona nobis pacem« bis hin zu großen Antikriegsoratorien wie das »War requiem« von Benjamin Britten. Mithilfe von Kompositionen »lassen sich grundlegende Aspekte der historischen und aktuellen Friedensproblematik gewissermaßen hörenderweise illustrieren« (S. 9), schreibt Senghaas.

Kämpfer für den Frieden haben besonderen Vorbildcharakter und eigenen sich darum gut für biografische Darstellungen. Dazu zählt das neue Buch von Brigitte Hamann über Bertha von Suttner sowie die Graphic Novel über Willy Brandt (s. Rezensionen). Da sich am 18. Dezember der 100. Todestag des SPD-Politikers gejährt hat, sind in vielen publizistischen Medien Beiträge und Sonderausgaben erschienen, so z.B. im Spiegel mit einer extra Willy-Brandt-CD als Zugabe. Außerdem listet die Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung auf ihrer Homepage www.willy-brandt.org allein 2013 20 Neuerscheinungen bzw. Neuauflagen von Reden Willy Brandts auf.

Wie schwierig und problembehaftet die Diskussion innerhalb der Kirche um den Erhalt des Friedens und die Rolle des Militärs ist zeigt der Band von Gerhard Arnold **Gerechter Friede am Hindukusch?** (2013, Gütersloher Verlagshaus, 338 S., 39,99 Euro). Diese Studie dokumentiert öffentliche Reden der evangelischen Kirche zum Afghanistan-Konflikt, wie etwa die provokante Aussage von Margot Käßmann »Nichts ist gut für Afghanistan« (Neujahrspredigt 2010), die eine rege Diskussion um den Afghanistan-Einsatz eingeleitet hat.

Mit seinem Buch **Du sollst nicht töten. Mein Traum vom Frieden** fasst Jürgen Todenhöfer seine Erlebnisse, Eindrücke und Positionen zusammen, die er auf seinen zahlreichen Aufenthalten und Gesprächen in den aktuellen Kriegsgebieten der Welt gewonnen hat. Seine Botschaft: Krieg ist falsch, es gibt immer eine bessere Lösung! Das Buch ist eine lebendige Darstellung seiner Reiseerlebnisse, bei dem sein Begleiter Abdul Latif ums Leben gekommen ist und er auch selbst fast bei einem Raketenangriff gestorben wäre. Man kann zu Todenhöfer stehen, wie man will, das Buch liefert einen interessanten Einblick in den Lebensalltag von Kriegsgebieten. Besondere Brisanz gewinnt es durch die Interviews mit Politikern, Rebellen und anderen Akteuren in den Konflikten wie zum Beispiel Todenhöfers Interview mit Assad 2012, das in Deutschland großes Medienecho bekam. 49 Fragen habe er gestellt, schreibt Todenhöfer und resümiert: »Ich glaube, dass Assad eine tragische Figur ist« (S. 288).

Auf eine vergangene Tragödie, die aber Auswirkungen bis heute hat, weist das Buch **Der vergessene Völkermord. Sotschi und die Tragödie der Tscherkessen** (Ch. Links Verlag 2013, 224 S., 16,90 Euro). Das Paperback-Buch gewinnt dadurch besondere Relevanz, weil der Bundesvorsitzende von Bündnis 90/Die Grünen Cem Özdemir Tscherkesse ist, eine Bevölkerungsgruppe, die vor rund 150 Jahren einem Genozid der russischen Zaren zum Opfer fiel. Heute erinnert in der Region, wo die nächsten Olympischen Winterspiele stattfinden, fast nichts daran, dass hier ein Völkermord eine alte Kultur nahezu ausgerottet hat.

Kriege, Mord, Zerstörung scheint zu unserer Kultur zu gehören – dies legt jedenfalls das Buch **Die Schreie der Verwundeten. Versuch über die Grausamkeit** (C. H. Beck 2013, 188 S., 19,95 Euro) nahe. Henning Ritter, der ehemalige verantwortliche Redakteur für Geisteswissenschaften der FAZ, führt uns mit sechs scharfsinnigen Essays in die Welt großer Denker und Persönlichkeiten und ihrer Gedanken über die dunkle Seite des menschlichen Seins. Die »Zwiesprache von Grausamkeit und Mitleid, die zur Signatur eines ganzen Zeitalters geworden ist« (Klappentext), regt zwar zum intellektuellen Gedankenspiel an, geht aber nicht auf die großen Verbrechen der Menschheitsgeschichte ein – und findet für diese Grausamkeiten auch keine Erklärung.

Ganz anders der Ansatz von Steven Pinker mit seinem dicken Wälzer **Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit** (Fischer Taschenbuch 2013, 1212 S., 13,40 Euro). Pinker ist Autor von Weltbestsellern, und auch dieses Werk wird nicht unbescheiden mit »Opus Magnum einer groß angelegten Gesamtgeschichte unserer

Zivilisation« beworben. Leider geht im deutschen, sehr plakativen Titel die eigentliche Ausrichtung und Metaphorik gänzlich verloren. Das Buch ist 2011 unter dem etwas anderen Titel: »The better Angels of our Nature. Why violence has declined« in den USA erschienen. Das Buch des »Evalutionspsychologen«, wie *Der Spiegel* ihn tituliert, bedient sich in den Kapitelüberschriften einer populärwissenschaftlich Symbolik (»Die inneren Dämonen«, »Auf Engelsflügeln«), die ziemlich esoterisch anmutet. Auch seine Hauptthese, dass die Gewalt in die Menschheitsgeschichte zurückgeht, ist eher als Einzelmeinung zu sehen, meint jedenfalls *Die Zeit* in ihrer Rezension. Das Buch sei »methodisch dubios«, geschrieben von einem Psychologen, der ohne das nötige historische Handwerkszeug arbeite. Fast gleichzeitig sind zwei ähnliche Analysen erschienen: **Was ist Krieg? Zur Grundlegung der Kulturgeschichte des Krieges** (Bernd Hüppauf, transcript, 29,90 Euro) und **Krieg. Wozu er gut ist** von Jan Morris (Campus 2013, 527 S., 26,99 Euro). Ähnlich wie Pinker geht auch der Historiker Morris (Stanford University) von der Grundthese aus, dass im Verlauf der Menschheitsgeschichte der Krieg eine immer geringere Rolle spielt. In der Steinzeit seien 20 Prozent und im 20. Jahrhundert nur ein bis zwei Prozent der Weltbevölkerung eines gewaltsamen Todes gestorben. Er wendet sich gegen die Friedensbewegung (»Pazifismusdilemma«) und sieht den »produktiven« Krieg – im Gegensatz zum »zerstörerischen« Krieg wie dem Zweiten Weltkrieg – als Motor für Entwicklung und Fortschritt.

Damit ist das Kriegsthema nicht erschöpft: Wer noch Kraft hat, kann sich durch 847 Seiten **Europa im Krieg 1939–1945. Die große Katastrophe** (von Norman Davies, Lizenzauflage im Nilol-Verlag 2013, 14,99 Euro) arbeiten – oder sich dem Buch von Oliver Janz: **14 – Der Große Krieg** zuwenden, einem sehr lesenswerten Buch über den Ersten Weltkrieg, der im nächsten Jahr auf der Gedenk-Agenda steht. Die Grundthese: Der

Erste Weltkrieg war der erste globale Krieg, an dem im großen Umfang auch außereuropäische Staaten teilnahmen (Campus 2013, 415 S., 24,99 Euro).

Fachliteratur Erwachsenenbildung

Mit 49 Prozent ist die Weiterbildungsbeteiligung 2012 deutlich höher als in den vergangenen Jahren. Dabei haben die Älteren deutlich zugelegt: Die 50- bis 59-Jährigen liegen nur knapp hinter den übrigen Altersgruppen, bei den 60- bis 64-Jährigen sind die Zuwächse besonders groß. Das sind Resultate aus dem Adult Education Survey (AES), die der Band **Weiterbildungsverhalten in Deutschland** dokumentiert und analysiert. Der Band, erschienen 2013 (387 S., 49,90 Euro) im W. Bertelsmann Verlag, kann auch vollständig und kostenlos auf wbv-open-access.de heruntergeladen werden.

Ebenfalls im W. Bertelsmann Verlag erschienen ist **Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven** von Andrea Hoffmeier und Dolores Smith (223 S., 29,90 Euro, mit beigefügter CD). Das Buch dokumentiert ein Vorhaben (2010 bis 2013) der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland. Vertreterinnen und Vertretern aus bundesweit 14 Mitgliedseinrichtungen der KEB Deutschland ermöglichte das Projekt, sich mit den aktuellen Themen »interkulturelle Öffnung«, »inklusionsorientierte Angebots- und Einrichtungsentwicklung« und »interkulturelle Kompetenz« zu beschäftigen und entsprechend zu qualifizieren. Rolf Arnold hat sich mit dem Buch **Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens** (Schneider 2013, 229 S., 19,80 Euro) zu Wort gemeldet. Es geht der »systemischen Erwachsenenbildung« um die wirksame Gestaltung der didaktischen Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsprozesse. Das Buch nimmt laut Verlagsangaben das Lernen und die Kompetenzreifung Erwachsener als Ausdruck ihrer Aneignungsbewegung in den Blick. Diese folgen eigenen Maßgaben, die mit den inneren Möglichkeiten der Lernenden viel, mit den an sie herangetragenen Absichten und Lehrimpulsen eher wenig zu tun haben.

Dr. Isabelle Noth ist Professorin für Seelsorge, Religionspsychologie und Religionspädagogik der Universität Bern und hat gemeinsam mit Claudia Kohli Reichenbach (Universität Zürich) ein Buch mit dem programmatischen Titel: **Religiöse Erwachsenenbildung. Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven** herausgegeben. Aus Schweizer Blickwinkel fragen verschiedene Autoren/-innen nach der Zukunft der religiösen, evangelischen Erwachsenenbildung angesichts der zu Ende gehenden Ära kirchlicher Bildungshäuser und einer vielfach konstatierten Milieuverengung kirchlicher Angebote (144 S., 27,70 Euro, Theologischer Verlag Zürich).

Werte entfalten – Gesellschaft gestalten lautet die Festschrift für Manfred Spieker zum 70. Geburtstag, herausgegeben von Matthias Pulte und Mareike Klekamp (Schöningh 2013, 304 S., 39,90 Euro). Das Spektrum der 17 Aufsätze reicht von verfassungsrechtlichen Grundorientierungen und kirchenrechtlichen Verortungen über spezifisch sozialethische Themen zu Gesellschaft, Partnerschaft, Ehe, Familie und Wirtschaft bis hin zu religionspädagogischen Aspekten der Wertebildung in der und für die Gesellschaft. Zudem wird der Horizont über die spezifisch deutschen Verhältnisse geweitet.

Michael Sommer

INTERNETRECHERCHE

✌ oder ☮?

Das Internet ist ein friedfertiger Ort, abgesehen von streitbaren Schriften, kriminellen Pishing-Seiten oder Facebook-Mobbing. Die meisten Anbieter und User bewegen sich auf ihren Bahnen, suchen Informationen und tauschen sie aus. Hier wird nicht scharf geschossen, Leib und Leben sind nicht bedroht, es gibt keine Soldaten, keine richtigen Kriege und Kämpfe, außer dem Cyberwar, der das Internet für seine militärischen und terroristischen Aktionen missbraucht. »Ungefähr 169.000.000 Ergebnisse« findet Google beim Wort »peace«. (Das ist etwa ein Drittel weniger als zum Wort »war«).

Der Frieden wird meistens als ein Zustand gesehen, um den man sich aktiv bemühen muss, im Privatleben, im Beruf und besonders in der Politik. Über die vielfältigen Aktivitäten der Friedensinitiativen informiert die Seite www.koop-frieden.de. Die »Kooperation für den Frieden« ist ein Dachverband, in dem rund 50 entsprechende Organisationen und Initiativen zusammengefasst sind – von der »Arbeitsstelle Frieden und Abrüstung e.V. (asfrab)« bis »Würselener Initiative für den Frieden«. Ein Blick in die Rubrik »Termine der Friedensbewegung« zeigt, wie vielfältig die Aktivitäten der Initiativen sind.

Friedenstauben-Sticker

Wie so oft im Internet ist die passende Adresse, nämlich friedensbewegung.de, von einem kommerziellen Internet-Dienstleister belegt, der dort nur ein paar Friedenstauben-Sticker verkauft. Wahrscheinlich hat die Firma die Adresse nur belegt, um sie gut verkaufen zu können. Wann hört endlich dieser Unsinn auf, dass allgemeine Begriffe so blockiert werden können? Friedensbewegung.org dagegen wird von einem »richtigen« linken Friedensaktivisten gemacht, der ganz klassisch Soziologie, Geschichte, Pädagogik studiert hat. Über die Homepage vertickt er seine Magisterarbeit von 2001 (!) über die »Geschichte der Friedensbewegung« für »schlappe 10 Euro«. Man fühlt sich an alte Zeiten erinnert: Weißt du noch, damals, die Demo gegen den Nato-Doppelbeschluss im Bonner Hofgarten?

Die Symbole aus jener längst vergangenen Zeit sind heute noch im Netz präsent. So fragt Yassix3 bei gutefrage.net: »Wie macht man dieses peace zeichen bei der tastatur?« Yassix meint das Zeichen ✌, das V-Zeichen, was eigentlich für »Victory« steht. So gibt es berühmte Victory-Zeiger von Churchill, Nixon oder Ackermann. Die Morsezeichenversion (kurz-kurz-kurz-lang) wurde von der BBC als Erkennungszeichen ihrer Sendungen genutzt, die sie während des Krieges ausstrahlte. Bei den Hippis der Anti-Vietnam-Bewegung setzte sich das Zeichen als Begrüßungsgeste und Friedensmotiv (nach dem Motto: Sieg für den Frieden) durch. ✌ ist aber eigentlich ein Symbol für den Sieg nach einer Schlacht. Egal, auf solche Feinheiten muss man nicht achten, wenn z.B. auf promiflash.de beklagt wird, dass Popsternchen Miley Cyrus sich nur mit »Peace-Zeichen-Pose« ablichten lässt.

Das eigentliche Peacezeichen ☮ wurde 1958 vom britischen Künstler Gerald für den weltweit ersten Ostermarsch von London zum Kernwaffenforschungszentrum in Aldermaston entworfen. Das Symbol stellt »eine Kombination zweier Zeichen aus dem Winkeralphabet dar, nämlich von N für »nuclear« und D für »disarmament« (deutsch: Abrüstung)« – erklärt uns Wikipedia. ☮ wäre also die richtige Antwort für Yassix3 gewesen.

Friede auf Erde

Der christliche Glaube steuert die Friedenstaube als universelles Symbol für den Frieden bei, und die Gewinnung und Erhaltung des Friedens ist ein wesentlicher Auftrag der Kirchen. Die EKD hat eine eigene Homepage www.friedensgebete.de mit Psalmen, Gebeten und anderem Material. Auch unter www.amen-online.de/gebet/friedensgebete und www.chrislages.de/friedgeb.htm – eine Seite der Christlich-Islamischen Gesellschaft – finden sich entsprechende Angebote. Wenn der Friede auf Erden einmal erwirkt ist, wird er dann so sein, wie es in unendlich vielen Darstellungen von Jesus (s. Foto) – wahlweise mit Kindern oder Schafen – in der echten und virtuellen Welt zu sehen ist?

Michael Sommer

Peace im Internet

Literatur zum Thema

BERTHA VON SUTTNER

Brigitte Hamann
Bertha von Suttner. Kämpferin für den Frieden
Wien (Brandstätter) 2013, 320 S., 25 Euro

Brigitte Hamann ist eine versierte Autorin von Biografien vor allem von Persönlichkeiten aus der Zeit der k.u.k.-Monarchie und der Zeit um den Ersten Weltkrieg. Wer sich wie die Journalistin aus Essen, die in Wien lebt, so mit dieser Zeit beschäftigt, der kommt kaum an Bertha von Suttner vorbei. Jener Kämpferin für den Frieden, die sich mit bewundernswerter Kraft gegen den von Männern dominierten Militarismus eingesetzt hat. Brigitte Hamann hat ihr bereits 1986 beim Pieper-Verlag erschienenes Buch überarbeitet und nun bei Brandstätter neu herausgebracht. Dem Lifting sind rund 200 Seiten zum Opfer gefallen: Eine Wohltat, denn die Neuauflage liest sich wie Honigbrot, flüssig, interessant, spannend, gut informiert und dennoch gehaltvoll. Fast so, wie es Bertha von Suttner selbst mit ihrem Beststeller »Die Waffen nieder« geplant hat. Von Suttner hatte sich zunächst als Schriftstellerin auf zwei Bahnen bewegt: Leichte Unterhaltungsromane und philosophisch-kulturwissenschaftliche Abhandlungen. Als sie nun das Thema Pazifismus aufgreifen wollte, hat sie sich bewusst gegen eine beim Thema naheliegende intellektuelle Darstellung, sondern für eine populäre, kämpferische Form entschieden. Das Buch fand sofort große, weltweite Beachtung. Brigitte Hamann bezeichnet es als erfolgreichstes Buch des 19. Jahrhunderts, neben »Onkel Toms Hütte«. Die Wirkung der Schrift dürfte ähnlich gewesen sein wie »Empört euch!« von Stephane Essel heute.

Das wirklich Erstaunliche am Leben von Bertha von Suttner ist ihre Verwandlung von einer gelangweilten Komtesse von Kinski, die ihre Zeit mit ihrer Mutter in Spielkasinos und auf der Suche nach einem passenden Bräutigam verbrachte, hin zu der kämpferischen Pazifistin. Brigitte Hamann verzichtet in ihrer Darstellung weitgehend auf Bewertungen und Interpretationen. Sie zeichnet den Lebensweg nach und überlässt ihren Leser/-innen zu verstehen, warum es zu dieser Metamorphose gekommen ist. Ob es die kurze Begegnung mit Alfred Nobel war, die Beziehung zu Arthur von Suttner, die Zeit im Kaukasus, wo Bertha von Suttner ihre schriftstellerische Fähigkeit entdeckt hat? Von Suttner verstand es wohl, Menschen für ihre Sache zu begeistern. Sie war eine hervorragende Netzwerkerin, geschickte Taktikerin und überzeugende Autorin. So war der Friedensnobelpreis, den sie 1905 – fünf Jahre nach der ersten Verleihung – selbst erhielt, letztlich ihre Erfindung. »Suttner war vor allem deswegen so erfolgreich, weil sie beide Wege – die Propaganda nach ›unten‹ und die persönliche Einflussnahme nach ›oben‹ – gleichermaßen nutzte« (S. 243). Sie hat es verstanden, mit den damals zur Verfügung stehenden Medien und Möglichkeiten eine erfolgreiche Erwachsenenbildung im besten Sinne zu betreiben, und versucht, die Mächtigen von ihrer Sache zu überzeugen. Dabei erkannte sie den Nationalismus als Ursache vieler Konflikte und setzte sich für transnationale Strukturen ein. Die Ideen von Europa und den Vereinten Nationen hat sie bereits vorweggenommen. Gleichzeitig war sie fest davon überzeugt, dass sich der Mensch zum Guten entwickelt und es in Zukunft eine Welt ohne Krieg geben wird. Wie sehr sie sich doch täuschte! Sie starb, kurz bevor der Erste Weltkrieg ausbrach. In ihren letzten Lebenstagen sieht sie einen Weltkrieg kaum noch abwendbar. Überall in Europa flackern Konflikte und legen Lunte an das »nach Explosion lechzende europäische Pulverfass« (S. 304). Als Leser bekommt man fast Mitleid mit der bewundernswerten Frau, die am Ende ihres Lebens ansehen muss, wie ihr Ruf nach Frieden im Schlachtengetöse untergeht. Ein lesenswertes Buch!

Michael Sommer

GRAPHIC NOVEL

Heiner Lünstedt, Ingrid Sabisch
Willy Brandt: Sein Leben als Comic
München (Knesebeck) 2013, 112 S., 22 Euro

Wer von Friedenspolitik spricht, der kommt nicht an Willy Brandt vorbei. Die neue Graphic Novel von Ingrid Sabisch über den SPD-Politiker ist jetzt zu seinem 100. Geburtstag erschienen und gibt einen liebevollen, aber sachlichen Blick auf den Lebensweg von Willy Brandt. Sabisch hat in ihren Zeichnungen vor allem das reichlich vorhandene Bildmaterial verarbeitet. Das gilt für den berühmten Kniefall in Warschau, wo jeder Fotograf wiedergegeben ist, wie die für die Rede von John F. Kennedy in Berlin. Gleichzeitig sind die Bilder mit schnellem Strich und flächiger Koloratur angefertigt und haben die Wirkung eines Skizzenbuches eines unbekannten Beteiligten. Dieser dokumentarische Charakter trägt auch dazu bei, dass sich nicht zu viel Pathos entfalten kann – obwohl eine sicher auch berechtigte Bewunderung für Willy Brandt überall zu spüren ist. Bemerkenswert ist, dass Sabisch nur wenig Text in die Sprechblasen setzt und fast ganz auf weitere Erklärungen verzichtet. Oft stehen die Zeichnungen ganz ohne Text da, so als beobachte man die Szenerie und hört zu, worüber z.B. gesprochen wird (z.B. auf S. 80 beim Gespräch mit Breschnew). Auch ist es wohltuend, dass man als Leser/-in nicht mit allerlei Kommentaren und Zitaten zugetextet wird, sondern mit einer gewissen Stille und Konzentration das Geschehen folgen kann.

Ingrid Sabisch zeichnet das Bild eines Vollblutpolitikers, der von Jugend auf nichts anderes als ein politisches Leben kannte. Die Umsetzung der Sozialdemokratie, Versöhnung und Frieden waren die Hauptziele seines Wirkens, und die entsprechenden Höhepunkte werden in dem Bildband gewürdigt: Die Zeit als

Regierender Bürgermeister, die Wahl zum Bundeskanzler, der Friedensnobelpreis, die Friedenspolitik, die Begegnung mit Breschnew – das Leben Willy Brandts ist eine große Erfolgsgeschichte.
Die kritischen Punkte in seinem Leben stehen in dieser Bilanz im Hintergrund, werden aber in dem Bildband angesprochen. Auch hier setzt Ingrid Sabisch auf die Methode, einen distanzierten und kommentarlosen Blick auf die Ereignisse zu werfen. Seine frühe Flucht nach Norwegen gehört ebenso dazu wie sein Desinteresse für Familie und Kinder. Man spürt auch, wie das politische Ränkespiel der Parteien, der lästige Regierungsalltag und die Angriffe der Medien zu einer Lähmung führten (heute würde man Burn-out sagen), die schließlich den Rückzug aus der deutschen Politik bewirkten.

Michael Sommer

NATIONALKONSERVATISMUS

Klaus Himmelstein
Das Konzept Deutschheit – Studien über Eduard Spranger
Frankfurt (Peter Lang) 2013, 302 S., 44,95 Euro

Rechtzeitig zum fünfzigsten Todestag von Eduard Spranger (17. September 2013) veröffentlichte Klaus Himmelstein seine gesammelten Beiträge zum »Konzept Deutschheit«. Klaus Himmelstein hat sich seit Anfang der 90er-Jahre mit den verschiedenen Aspekten des politischen Denkens und Handelns Sprangers auseinandergesetzt. Der thematische Spannungsbogen der zehn Einzelbeiträge reicht von der politischen Sozialisation Sprangers über die »Konstruktion des Deutschen gegen das Jüdische« und die »unentrinnbare Deutschheit aller deutsch Geborenen« bis zur Reflexion über »die Epoche schrecklicher Verwirrungen«. Eduard Spranger (1882–1963) ist einer der prominentesten Vertreter der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik«. Das neue Werk Himmelstein will die Zusammenhänge in Sprangers nationalkonservativem Denken und Handeln dokumentieren. In ihren inhaltlichen Aussagen sind die überarbeiteten Einzelbeiträge konstant geblieben. Neu sind die Einleitung und ein Beitrag über Spranger als nationalkonservativer Intellektueller in der Weimarer Republik.
Die Tätigkeitsfelder Sprangers mit seiner intensiven Beteiligung an der ideologischen Auseinandersetzung um die nationale und kulturelle Identität, sein Konzept des »Deutschseins (unter Ausschluss des Jüdischen)« gehören heute genau zu den Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten Klaus Himmelsteins. Er ist historischer Pädagoge und beschäftigt sich insbesondere mit Ideologien und Politikmodellen in verschiedenen pädagogischen Theorien. Jeder Einzelbeitrag schließt mit einer ausführlichen Literaturübersicht ab. Die Formulierungen sind klar, sachlich, logisch und prägnant. Die zusammenfassende Würdigung erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf einige ausgewählte Aussagen und Untersuchungsergebnisse. Diese können keine Vollständigkeit beanspruchen. Im Zentrum der pädagogisch orientierten Kritik an der kulturellen Entwicklung Deutschlands (Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts) stehen Darstellungen gesellschaftlicher Divergenzen, die in der Beschreibung der »nationalen Zerissenheit« gipfeln. Die Vertreter/-innen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik waren der Meinung, dass diese Zerrissenheit nur durch das Bewusstsein einer nationalen Einheitlichkeit (sogenannte Deutschheit) zu überwinden sei. Eine wichtige Leitidee war die »Vision der national-völkischen Reinheit«. Es entstand das Konzept der »Deutschen Bildung«, die sich offen zeigte für Rassenhygiene und Antisemitismus. Man sprach vom »Deutschen Wesen«, von der »Deutschen Seele«, vom »Deutschen Geist«. An die Stelle von »Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit« (Französische Revolution) setzte Eduard Spranger die preußische Dreiheit »Freiheit, Selbstständigkeit, Pflicht«. Spranger bemühte sich um eine »einheitsstiftende Nationalbildung«. Spranger stellte (1932) fest: »Nicht also zum Deutschsein müssen wir erziehen, sondern zum Bewusstsein dieser unentrinnbaren Deutschheit aller deutsch Geborenen.« Es geht nach Spranger darum, dass »Ja zum Staate« als »gesinnungsmäßige Lebenshaltung in den jungen Deutschen lebendig zu machen«. Spranger verwendete die Formel: »Durchseelung des Staates und Durchstaatlichung der Seele«.
Klaus Himmelstein stellt resümierend fest: »Spranger gab jedoch den Bezug seines pädagogischen Denkens auf die Nation als Ganzheit, auf die ›Deutschheit‹, nach 1945 nicht auf, auch wenn sich, aufgrund der staatlichen Ohnmacht Nachkriegsdeutschlands, seine philosophisch-pädagogischen Bemühungen zunächst auf die Erhaltung der ›weichen‹ Grundlagen deutscher Identitätsbildung richtet, wie Heimat und Mütterlichkeit« (S. 123). Spranger macht auch deutlich, was seiner Meinung der »Deutschheit« fremd sein soll: nach außen das Englische, Französische usw. und nach innen »das Jüdische«. 1933 veröffentlichte Spranger in der Zeitschrift »Die deutsche Volkskraft« einen Vortrag, in welchem er die Frage stellte und beantwortete: »Kann man Menschen zur Todesbereitschaft erziehen?« Den Vortrag hielt er vor jungen Offizieren und Soldaten!

Gottfried Kleinschmidt

NEOFASCHISMUS

Helmut Kellershohn (Hg.)
Die »Deutsche Stimme« der »Jungen Freiheit« – Lesarten des völkischen Nationalismus in zentralen Publikationen der extremen Rechten
Münster (Unrast) 2013, 330 S., 28 Euro

In der rechten Szene gibt es heute ein Spektrum von Positionen, das von entschiedener außerparlamentarischer Militanz bis zu Bestrebungen reicht, als seriöser Konservatismus wahrgenommen zu werden, der nicht im Ruch des Extremismus steht. Dass man es trotz solcher Unterschiede oder »Lesarten« im nationalen Aufbruchsprogramm mit einem gemeinsamen neofaschistischen Projekt zu tun hat, wird in der neuen Publikation von Helmut Kellershohn deutlich. Kellershohn, der sich bereits mit mehreren Studien als Fachmann für die neokonservative

Szene profiliert hat – eine Szene, wie sie speziell durch das rechtsradikale Blatt »Junge Freiheit« repräsentiert wird – und der im Rahmen des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS) tätig ist, hat jetzt eine Reihe von Medienanalysen versammelt und mit ergänzenden Informationen zum Charakter und Personal dieses Projekts versehen.

Der Sammelband bietet vergleichende Analysen von zwei Printmedien. Es handelt sich einmal um die Wochenzeitung »Junge Freiheit«, ein unabhängiges rechtes Unternehmen, das sich schon erfolgreich gegen die Verfassungsschutzeinstufung als rechtsextremistisch gewehrt hat, zum andern um die »Deutsche Stimme«, das Parteiorgan der NPD. Zu diversen politischen Sachgebieten (Antisemitismus, Migration, Geschlechterdiskurs, Geschichtspolitik, Parteienkritik, Außenpolitik) werden hier Einzelanalysen präsentiert, die jedoch vorwiegend aus den Jahren 2006 bis 2008 stammen. Sie sind also vor dem Start der schwarz-gelben Koalition 2009 entstanden und haben daher aktuelle Vorgänge (Finanz-, Wirtschafts- und Staatsschuldenkrise, Sarrazin- und Euro-Debatte, AfD-Gründung etc.) nicht im Visier. Interessant ist die Publikation vor allem wegen ihrer grundsätzlichen Überlegungen.

Kellershohn hält als gemeinsame Basis der heutigen rechtsradikalen Strömungen den völkischen Nationalismus fest, der durch die – biologistisch oder kulturalistisch ausgestaltete – Hypostasierung des Subjekts Volk gekennzeichnet sei. »Die wirklichkeitsfremde und ahistorische Konstruktion eines Kollektivsubjekts ›Volk‹ bildet die Voraussetzung für das Konstrukt der Volksgemeinschaft«, und die völkische Gemeinschaft avanciere zur entscheidenden Bezugsgröße fürs politische Handeln. Dies schließe im Innern den Auftrag der Formierung und Säuberung ein, wobei das Feindbild des historischen Faschismus (»der Jude«) für die heutige Szene nicht unbedingt maßgeblich sei; der »Volkstod«, der von den »Volksfeinden« drohe, werde auch der Islamisierung oder der Durchsetzung multikultureller Ideologien zugeschrieben. Dies schließe im Äußeren dann die negative Wendung gegen andere Staaten als Rivalen ein, wobei durchaus an ein geeintes Europa unter Führung eines starken Deutschland gedacht werde.

Dass das faschistische Projekt, das historisch ja auch in nationalen Varianten aufgetreten ist, seinen Grund in einem radikalisierten Nationalismus hat und damit auf die je konkreten Bedingungen nationaler Durchsetzung Bezug nimmt, also wechselnde Herausforderungen kennt, wird bei Kellershohn in überzeugender Weise deutlich. Er wendet sich dagegen, die NPD einfach als eine Neuauflage der NSDAP einzustufen. Auch die »Junge Freiheit« sei nicht als ein rechtsextremistisches Vorhaben zu betrachten, das sich eine gemäßigte Tarnung zugelegt habe. Sie sei vielmehr der Versuch, von den Höchstwerten Nation und Volksgemeinschaft ausgehend eine Bewegung ins Leben zu rufen, die die rechte Kritik an Demokratie und Marktwirtschaft erfolgreich im politischen Raum zu artikulieren vermag. »Sie gibt den rechtsoppositionellen Ideen eine Plattform, versucht sie zuzuspitzen und bemüht sich um einen programmatischen, integrativ angelegten Konsens nach Maßgabe des völkischen Nationalismus.« Die analytische Stoßrichtung des Sammelbandes zielt darauf, den Konstituierungsprozess eines neuen Faschismus en détail und im Überblick, aber auch mit seine Brüchen und Rivalitäten herauszuarbeiten. Dies ist gerade jetzt, wo in Europa allseits ein Trend zur Renationalisierung konstatiert wird, eine wichtige Aufgabe – die natürlich an den aktuellen Entwicklungen fortgeführt werden muss. Gleichzeitig wird damit die Frage aufgeworfen, inwiefern solche nationalistischen Vorstellungen nicht bereits in der berühmten »Mitte der Gesellschaft« Platz gegriffen haben. Gudrun Hentges jedenfalls hat mit ihrem Buch über die Entstehung der Bundeszentrale (EB 3/13) in historischer Perspektive gezeigt, dass für die politische Kultur der jungen Bundesrepublik der Schutz der Volksgemeinschaft eine maßgebliche Größe war.

Johannes Schillo

Aktuelle Fachliteratur

ROLF ARNOLD

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl, Ingeborg Schüßler (Hg.)
Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold
Bielefeld (W. Bertelsmann) 2012, 263 S., 34,90 Euro

»Reflexionen zur Selbstbildung« – dieser Titel der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung initiierten Festschrift zum 60. Geburtstag bringt »prägnant auf den Begriff, was Rolf Arnold als Wissenschaftler und als Person auszeichnet« (J. Schrader). Wenn man als Leser/-in Glück hat und eine gelungene Festschrift in den Händen hält, dann weiß man am Ende mehr über den so Geehrten, seine Persönlichkeit, seinen Beitrag, seine Stellung und Verortung in der Disziplin. Und insoweit sind diese 263 Seiten ein Glücksfall.

Als Einstieg empfiehlt die Rezensentin das letzte Kapitel »Zugang und Zugänge«, wo Rolf Arnold im Interview mit Joachim Münch, seinem Vorgänger am Lehrstuhl, selbst zu Wort kommt. So kann man eindrücklich nachvollziehen, was Rolf Arnold bewegt und geprägt hat in seiner Berufsbiografie, wie diese Einsichten und Überzeugungen in seinem wissenschaftlichen Denken und seinen Schriften Gestalt gewonnen haben: eine öffnende und spannende Lektüre.

Rolf Arnold ist eine der prägenden und produktivsten Figuren der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: eigenständig, originell, innovativ. Er hat seit 20 Jahren den Lehrstuhl für Berufspädagogik und Weiterbildung an der TU Kaiserslautern inne, eine singulär Kombination von in Deutschland disziplinär und institutionell getrennten Bildungsbereichen. Ebenso weitgespannt ist sein Werk: Arnold ist ein »Brückenbauer«, der verschiedene Disziplinen und Bereiche, Erwachsenen- und Weiterbildung, berufliche und betriebliche (Weiter-)Bildung, Fragen von Führung und Personalentwicklung, Schulthemen,

wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium verbindet. An der TU Kaiserlautern hat er das DISC (Distance and Independent Studies Center) mit 18 postgradualen Fernstudiengängen aufgebaut. Aber nicht nur als Wissenschaftsmanager ist er produktiv, er ist ein äußerst publikationsfreudiger und viel gelesener Autor sowie in den verschiedenen Praxisfeldern auch als Berater und Dozent tätig.

Rolf Arnold hat entscheidende Impulse zum Lernen und Lehren von Erwachsenen gegeben. Stichworte sind: Deutungsmusteransatz als subjektorientiertes Konzept, das die Wahrnehmung vorprägende Sinnzusammenhänge beschreibt, Rezeption der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und ihre Anwendung auf die Bildung, Ermöglichungsdidaktik, Emotionen und Lernen/emotionale Kompetenz. Seine Arbeiten haben viele, auch durchaus kontrovers geführte Diskurse angeregt.

In eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Arbeiten Arnolds begeben sich 14 Beiträger dieser Festschrift, alles namhafte Vertreter und Vertreterinnen der Berufs- und Weiterbildung. In fünf Kapiteln werden diese Fragestellungen diskutiert: »Organisation und Emotion«, »Didaktik und Methodik«, Berufliche Aus- und Weiterbildung«, »Profession und Professionalisierung«, »Kritik und Diskurs«.

Drei Beiträge verhandeln berufliche und betriebliche Bildung. Das Thema Mitarbeiterführung durch informelles Lernen, Prozessberatung und (Selbst-)Coaching beschäftigte Arnold in zahlreichen praxisorientierten Veröffentlichungen. Harald Geißler reflektiert diesen Ansatz unter dem Titel (Selbst-)Coaching als Didaktik für Führungs- und Organisationslernen. Antonius Lipsmeier beschäftigen »Divergenzen und Konvergenzen von beruflicher Aus- und Weiterbildung«. Philipp Gonon diskutiert die »Entwicklungszusammenarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung«, ebenfalls ein Wirkungsfeld Arnolds.

Zwei Aspekte sind für Arnolds Wirksamkeit maßgeblich: die sich in seinen Ansätzen vermittelnde »Freiheitssehnsucht beim Lernen, von gesteuerten Aneignungsprozessen« (S. 13) und die Perspektive, »Menschen als Subjekte ihres Lernens und ihrer Entwicklung zu sehen« (S. 81) und entsprechend auszustatten. Und da sind die Fragen, die von Didaktik und Methodik, die Themen Selbstbildung, Deutungsmuster, Ermöglichungsdidaktik (2. Kapitel), zentral für sein Denken und die theoretische Vergewisserung. Hier greift Ekkehard Nuissl in seinem anregend geschriebenen Beitrag »Didaktik und lernende Erwachsene« die Frage des Subjektes in Lehr-/Lernprozessen und dessen Steuerung »grundständig« auf und verweist dabei besonders auf die Bedeutung der Mikrodidaktik. Henning Pätzold reflektiert Konstruktivismus als Lern- und Erkenntnistheorie. Horst Siebert, Weggefährte Arnolds, der gemeinsam mit ihm den konstruktivistischen Ansatz in der Erwachsenenbildung entwickelt und beheimatet hat, betont die Kontexte und die Situierung von Lernen in sozialen und medialen Räumen. Er betont die konstitutive Verbindung der individualistischen Erkenntnistheorie mit der Systemtheorie und pariert damit die zentrale Kritik am Konstruktivismus. Der Beitrag von Ingeborg Schüßler rekapituliert die Grundlagen und zentralen didaktischen Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik.

Zum Thema Profession und Professionalisierung und zur Frage nach den Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung enthält die Festschrift einen Beitrag von Rudolf Tippelt/Christina Buschle, der sich mit Kooperationen und Netzwerken auseinandersetzt und damit mit neuen Anforderungen im Rahmen von Modernisierungsprozessen in der Erwachsenenbildung. Eine eigene Fragestellung trägt Christine Zeuner bei, die zum Thema »Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung aus historischer und international-vergleichender Perspektive« schreibt und den Blick generell auf die gesellschaftliche und politische Relevanz von Erwachsenenbildung richtet.

Dieser Fokus schlägt eine (inhaltliche) Brücke zum 5. Kapitel »Kritik und Diskurs«, wo zwei Fachkollegen Arnolds zu Wort kommen, die sich mit seinen Arbeiten kritisch auseinandergesetzt haben, Klaus Ahlheim und Peter Faulstich. Ahlheim kritisiert Arnolds Ansatz als Unterstützung von »Selbstinstrumentalisierungstendenzen« und einer »affirmativen Sozialtechnik verpflichtet« (S. 231) und rekurriert auf die Aufklärungsaufgabe von Erwachsenenbildung. Faulstich setzt sich mit den drei zentralen Texten, dem Deutungsmusteransatz (1985),

Bemerkenswert ist, dass die Auseinandersetzung mit Arnolds Arbeiten für alle von »bildendem Wert« war und ist.

der »Konstruktivistischen Erwachsenenbildung« (1995) und »Selbstbildung« (2010) auseinander, sucht nach Entwicklungen in Arnolds Denken, konstatiert schlussendlich eine Rückkehr zum Bildungsbegriff. Gleichwohl, Stein des Anstoßes bleibt ihm das Festhalten an den konstruktivistischen Axiomen und die Beliebigkeit der Wirklichkeitserfassung bei Arnold, der alle Gegenpositionen als »objektivistischen Neorealismus« (S. 248) etikettiert.

Bemerkenswert ist aber bei allen Beiträgen der Festschrift – zu erwähnen sind noch die Texte Ortfried Schäffters zur »Systemischen Veränderungsforschung« und Wiltrud Giesekes zu »Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen« –, dass die Auseinandersetzung mit Arnolds Arbeiten für alle Autor/-innen von »bildendem Wert« (J. Schrader, S. 8) war und ist. Das ist die eigentliche Würdigung Rolf Arnolds. Und das macht auch die Lektüre interessant und führt weiter.

Petra Herre

INKLUSION

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, Martin Kronauer
Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog
Bielefeld (W. Bertelsmann) 2013, 291 S., 37,90 Euro

Menschen mit Behinderung sollen die gleichen Möglichkeiten haben, am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben, wie andere Menschen auch. Dieser Grundsatz ist unstrittig. Doch die von der UN-Behindertenkonvention in Gang gesetzte

Debatte um eine Realisierung der Idee einer »Inklusion« ist von der gesellschaftlichen Realität weit entfernt. Während man in der Schule auf einen Wegfall separierender Institutionen hinarbeitet, ist die Frage, wie Inklusion in der Weiterbildung aussehen soll, noch gänzlich unbeantwortet. Ein herausforderndes Thema also, dem sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in seinem Band »Zugänge zur Inklusion« angenommen hat. Schon der Titel deutet an: Antworten gibt es hier nicht, sondern nur ein vorsichtiges Herantasten, die Suche nach Türen und Wegen, wie Inklusion im Feld der Erwachsenenbildung überhaupt gelingen kann. Peter Brand spricht aus Sicht des Herausgebers in seinem Vorwort diplomatisch von einer »einigermaßen utopischen Zielperspektive Inklusion«, fast so, als wären Menschen mit Behinderung eine Art Aliens, die erst in weiter Zukunft bei uns landen werden. Bei der Lektüre des Buches mit z.T. sehr kurzen Beiträgen von 28 Autoren/-innen kommt man tatsächlich immer wieder ins Staunen, wie groß unsere Defizite hierzulande sind, wie sehr »Behindertenhilfe« und die Erwachsenenbildung voneinander getrennt sind (Dieter Katzenbach). Besonders deutlich wird dies zum Beispiel bei der Frage, wie unsere Weiterbildungsgesetze gestaltet sein sollten, wenn das Menschenrecht auf Partizipation umgesetzt werden soll. Marianne Hirschberg und Christian Lindmeier entwickeln aus dem Konzept der UN-Konvention einen Entwurf für ein Weiterbildungsgesetz in Deutschland, das auf den Prinzipien der Verfügbarkeit, des Zugangs, der Annehmbarkeit und der Adaptierbarkeit von Bildung (S. 44) beruht. Den Leser/-innen wird spätestens an dieser Stelle deutlich: Es ist wirklich noch ein weiter Weg bis zur Umsetzung der Inklusion in der Erwachsenenbildung. In Deutschland jedenfalls, denn es geht auch ganz anders, wie Rebecca Babilon am Beispiel Großbritanniens beschreibt. Dort sind Weiterbildungseinrichtungen ganz darauf eingerichtet, dass auch Menschen mit Behinderungen teilnehmen können. Es gibt extra geschultes Personal, zugeschnittene Angebote, Assistenten und Barrierefreiheit.

Es ist wohl auch ein Anliegen des Buches, die verschwommenen Grenzen des Inklusionsbegriffs auszuloten. Gehören arbeitslose Akademikerinnen, die eine Weiterbildung zur Integration auf den Arbeitsmarkt absolvieren (Claudia Gorecki, Hildegard Schicke), wirklich zum Thema? Wie ist es mit digitalen Analphabeten/-innen (Eduard Jan Ditschek) oder Älteren (Jens Friebe/Bernhard Schmidt-Hertha)? Folgt man dem Konzept des Buches, bezieht Inklusion im Grunde alle Menschen in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit ein. Damit transformiert der Begriff zu einer generellen Gleichung: »Bildung ist gleich Inklusion.« Durch zugeschnittene Bildung werden defizitäre Bereiche kompensiert und ermöglichen eine bessere Teilhabe in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Das gilt für Manager, die per Floßfahrt im Wildwasserkanal ihre Teamfähigkeit verbessern wollen, wie für einen Malkurs für Senioren/-innen. »Inklusion lässt sich nicht als Sonderproblem von Gruppen lösen, sondern nur als gesellschaftliche Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen«, schreibt Martin Kronauer zu Beginn (S. 25). Allerdings, und das belegt letztlich schon die Auswahl der Artikel in dem Buch: Dieser weite Inklusionsbegriff verwässert auf gefährliche Weise das absolut gerechtfertigte Anliegen, Menschen mit Behinderungen einen besseren Zugang zur (Erwachsenen-) Bildung zu geben. Wie notwendig und wie schwierig das in der Praxis ist, zeigt das Beispiel von Seminaren unter Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung (Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer, Simone Kielhorn). Man muss sich eben doch auf Sonderprobleme einzelner Menschen einlassen.

Monika Kil versucht am Schluss des Buches, die Erwachsenenbildung bei diesem Thema zwischen Überforderung und Verengung zu verorten. »Inklusion braucht deshalb eine erweiterte Strategie des lebenslangen Lernens, welche es als Pflichtaufgabe einer Gesellschaft ansieht, Differenzen als normal anzunehmen, Potenziale zu nutzen, achtsam mit ihnen umzugehen und sich nicht in Selekions- und Separationsinvestitionen zu verstricken« (S. 244). Diese Vision gehört heute in Deutschland noch zu der von Peter Brand beschworenen Utopie. Solange die Wirklichkeit hier anders aussieht, muss für die Rechte aller, auch der behinderten Menschen auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung gekämpft werden.

Michael Sommer

POLITISCHE FILME

Veit Straßner (Hg.)
Filme im Politikunterricht. Wie man Filme professionell aufbereitet, das filmanalytische Potenzial entdeckt und Lernprozesse anregt – mit zehn Beispielen für die Sekundarstufe II
Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag) 2013, 351 S., 24,80 Euro, mit CD-ROM 36,80 Euro

Klar: Schule ist nicht Erwachsenenbildung. Dennoch sind die drei Ziele des Untertitels ähnlich in der Erwachsenenbildung – mit kontextbedingten Unterschieden. Die Erwachsenenbildung hat den Vorteil, nicht ins Zeitkorsett von Schulstunden gezwängt zu sein. Man fragt sich ohnehin, ob hier in der Schule nicht mindestens Doppelstunden vorausgesetzt werden müssen. Zu ausführlichen Filmanalysen hat man allerdings auch in der Erwachsenenbildung eher in Tages- oder Wochenendseminaren Zeit.

Näherhin geht es in den 13 Beiträgen um Filme wie *Baader-Meinhof-Komplex, Die Anwälte, Wag the Dog, War Photographer, Shooting Dogs, Todesreiter von Darfur* … Damit sind auch verschiedene Filmgenres angesprochen, von Satire bis dokumentarischem Spielfilm. Und jeweils »Langfilme«, keine Kurzfilme. Die Beiträge zu den Filmen haben einen einheitlichen Aufbau: politikdidaktisches und filmanalytisches Potenzial, Kapitelprotokoll (mit Minutenangaben), Vorschläge zur unterrichtlichen Arbeit mit dem Film, Materialien (von Leitfragen über Rahmenfakten und Regisseurinterviews bis Filmbesprechungen – jeweils mit Arbeitsvorschlägen und Kopiererlaubnis – auch auf CD-ROM erhältlich).

Diesen Filmanalysen in praktischer Absicht vorangestellt sind einführende Überlegungen des Herausgebers, erfahren im Unterrichten von Erwachsenen wie Schülern, über Filmeinsatz (nicht nur) im Politikunterricht, etwa über exemplarisches

Lernen, Kontroversität und Problemorientierung sowie die angezielte Urteils-, Handlungs-, Sach- und Medienkompetenz. Die Spezifika des Mediums Film werden ebenso kenntnisreich bedacht wie Mikromethoden der Filmarbeit.
Kurzum: Wer an den Filmen im Einzelnen interessiert ist, findet viel Interessantes. Für die Vorbereitung auf einen Filmeinsatz gibt der Band viele Einsichten und Anregungen auch für den EB-Kontext.

Hartmut Heidenreich

ERWACHSENE

Gerd Mietzel
Entwicklung im Erwachsenenalter. Lehrbuch
Göttingen, Bern, Wien u.a. (Hogrefe) 2012, 633 S., 59,95 Euro

Wenn man mit Erwachsenenbildung zu tun hat, sollte man über »den Erwachsenen« viel wissen. Die Veröffentlichung von Gertrud Wolff »Zur Konstruktion der Erwachsenen« formuliert pointiert »Der Erwachsene, das unbekannte Wesen«. Das muss nicht so bleiben, wenn man sich das neue Lehrbuch von Mietzel zu Gemüte führt: zumindest 530 der insgesamt 630 Seiten. Die letzten 100 Seiten listen (wahrscheinlich) sämtliche verfügbare Literatur zum Thema auf.
Das Thema der menschlichen Entwicklung erfährt eine neue Aufmerksamkeit auf dem Hintergrund des demografischen Wandels und der Zunahme des Anteils älterer Menschen in der Bevölkerung. Im Blick auf Entwicklung ist nicht länger die Kindheit oder das Jugendalter (allein) im Fokus. Vielmehr wächst das Interesse zur Erforschung der Entwicklung Erwachsener im Allgemeinen und älterer Menschen im Besonderen zunehmend. Den Neurowissenschaften sind neue Erkenntnisse und ein neuer Wissensstand zu verdanken. Und ein erweitertes Verständnis dafür, dass die Entwicklung über die ganze Lebensspanne erfolgt und die Entwicklung Erwachsener auch von den komplexen Lebensbedingungen beeinflusst wird, verlangt einen interdisziplinären Zugang und die Psychologie, Medizin, Soziologie und Ökonomie, wie der Autor betont (S. 12).
Nach einer Einführung in die Psychologie des Erwachsenenalters folgen Kapitel über »Körperliche Veränderungen im Erwachsenenalter«, die »Entwicklung kognitiver Funktionen«, die »Entwicklung der Persönlichkeit«, die »Entwicklung sozialer Beziehungen«, »Der Erwachsene in Beruf und Freizeit«, Sterben und das Ende des Lebens«.
Einen breiten Raum nehmen in den Themenkapiteln des Lehrbuchs jeweils Fragen des Alters und Alterns ein, da der Autor hier Defizite im Wissen konstatiert und es auch als seine Aufgabe betrachtet, Klischees und Halbwissen aufzuklären (z.B. zur Frage der intellektuellen Leistungen im späten Erwachsenenalter, S. 214; zur Nutzlosigkeit des Gehirnjoggings, S. 225; zu den forschungsstimulierenden Wirkungen der »Positiven Psychologie«, S. 304 ff.). Das macht die besondere Eignung des Lehrbuches für informelles Lernen und Selbststudium aus: die meist über Beispiele eingeführte Vorstellung von Studien und Forschungsbefunden, die transparente und sprachlich gut zugängliche, leicht lesbare Darstellung der Sachverhalte, die konzentrierten Zusammenfassungen am Ende jeden Kapitels, die auch gut zur ersten Orientierung gelesen werden können.
Das vorliegende Werk kann nicht in allen Passagen hinreichend gewürdigt und bewertet werden. Es fehlen auch Aspekte, die man gerne aufgenommen gesehen hätte, z.B. zum Thema Emotionen. Und beim Thema »Burn-out« hätte die Berücksichtigung solcher Phänomene wie Entgrenzung, subjektiviertes Arbeiten oder Kommerzialisierung der Gefühle und der entsprechenden Literatur der Darstellung mehr Tiefe gegeben.
Gleichwohl: Die Arbeit mit dem Lehrbuch lohnt sich. Wer sich dieses Buch zu Gemüte führt, der weiß einfach mehr. Und meist macht Wissen Freude.

Petra Herre

GRUNDBILDUNG

Birgit Weber, Iris van Eik, Petra Maier (Hg.)
Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure — Ergebnisse einer Forschungswerkstatt
Bielefeld (W. Bertelsmann) 2013, 78 S., 19,90 Euro

»Ökonomische Grundbildung«, was ist das eigentlich? Es gibt weder ein einheitliches Verständnis des Begriffs, noch ist klar, was die Zielsetzung ökonomischer Grundbildung sein könnte. Zwar gibt es Angebote und Anbieter, aber es fehlt ein Überblick. Und weiterhin ist offen, ob die vorhandenen Angebote den unterschiedlichen Bedarfen entsprechen und von Nutzen sind. Das und die defizitäre Forschungslage sowie die Einsicht, dass hier Handlungsbedarf bestehe, veranlasste das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2011, eine »Forschungswerkstatt« zur »Ökonomischen Grundbildung für Erwachsene« (ÖGBE) einzurichten, deren Ergebnisse die vorliegende Veröffentlichung präsentiert.
Dass ökonomisches Wissen und Können individuell und gesellschaftlich an Bedeutung gewonnen hat, ist evident: Globalisierung, zunehmende Eigenverantwortung, Informationsasymmetrien, Marktabhängigkeiten sind einschlägige Stichworte. Dabei stellen sich diese Fragen: Welches sind ganz allgemein Kompetenzanforderungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen? Wie lassen sich Zielgruppen kategorisieren? Wer sind die besonderen Ziel- und Risikogruppen? Wie können diese erreicht werden? Welche Zugangsbarrieren bestehen? Welche Angebote gibt es, was leisten diese, welche Interessen transportieren sie?
Diese Fragen wurden von drei Forscher/-innenteams bearbeitet: Im Einzelnen lauteten die Untersuchungsaufträge und -fragen: (1) Ansprüche und Grenzen von ökonomischer Grundbildung, (2) Zielgruppenanalyse ökonomischer Grundbildung, (3) Akteurs- und Angebotsanalyse. Die wesentlichen Ergebnisse wurden dann in der moderierten Forschungswerkstatt gebündelt

und priorisiert, um auf dieser Basis zukünftige Forschungs- und Entwicklungsbedarfe ökonomischer Grundbildung für Erwachsene zu benennen.
Die Forschungswerkstatt zeigte, dass im Blick auf ökonomische Grundbildung ein hoher objektiver Handlungsdruck existiert: Das betrifft ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung (S. 27), aber nur 10% sehen selbst einen Bedarf, was als veritable und zu bearbeitende Zugangsbarriere imponiert. Besonders für Risikogruppen werden Modellprojekte, spezifische Medien und lebensnahe wie niederschwellige Angebote vorgeschlagen. Weiterhin sollten Angebote in andere Kontexte wie Grundbildung, Familienbildung, Seniorenbildung und Lebenshilfe integriert werden. Zudem sollten besondere Zugänge gesucht und Organisationen, die eine Nähe zu den Adressatengruppen haben, genutzt werden (S. 31).
Dann wird empfohlen, ganz allgemein präventive Angebote für Erwachsene zu entwickeln, die sich an diese in ihren jeweiligen Rollen als Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger richten (S. 25). Gefordert wird Evaluations- und Wirkungsforschung zu existierenden Angeboten ökonomischer Grundbildung, die Kompetenzzuwachs, Verhaltens- und Einstellungsänderungen in den Blick nehmen, und empfohlen wird die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von neuen medialen Angeboten, dem Nutzen von Social Media, die Einrichtung eines Onlineportals, also die Ermöglichung informellen Lernens (S. 31 ff.). Ein besonderes Desiderat erscheint auch die biografische Erforschung von Risiken und Bewältigungsstrategien in prekären Situationen, um nicht durch das mittelschichtsorientierte Bias üblicher Bildungsangebote an Bedürfnissen vorbeizuplanen.
Auch das Plädoyer für mehr ökonomische Grundbildung darf nicht aus den Augen verlieren, dass diese an Grenzen stößt und politisch durch einen verbesserten Verbraucherschutz zu flankieren ist, besonders dann, wenn Informationsverarbeitungskapazitäten an ihre Grenzen kommen und Expertise nötig ist, wie z.B. bei »Vertrauensgütern« wie Finanzprodukten. Das sei bei den Kriterien ökonomischer Bildung zu berücksichtigen (S. 36/38).
Abschließend nehmen die Forscher/-innen das zentrale Thema Verantwortung und Finanzierung ökonomischer Grundbildung in den Blick. Unabhängig von der Verantwortung der Länder für die Schulpolitik – auch in den Schulen gibt es entsprechende, aber in der Breite (und Tiefe) nicht zureichende Bildungsangebote – sehen sie ein »übergreifendes Bundesinteresse«. Das realisiert sich in dieser Untersuchung. Und es ist legitimiert durch die Quantifizierung der beträchtlichen Kosten für unterlassene ökonomische Grundbildung.
Dass hier ein wichtiges Arbeitsfeld für Erwachsenenbildung sich eröffnet, hat diese Veröffentlichung eindrucksvoll unterstrichen. Die Empfehlungen liefern wertvolle Anregungen für die Programmplanung.

Petra Herre

BILDUNGSZIEL HUMANITÄT

Julian Nida-Rümelin
Philosophie einer humanen Bildung
Hamburg (edition Körber-Stiftung) 2013, 246 S., 18 Euro

Das Buch gliedert sich in drei Teile: Grundlagen humaner Bildung, Bildungsziel humane Vernunft und Bildungsziel humane Praxis. Es zielt darauf ab, sich der Kategorie der humanen Bildung als zentrale »kulturelle Leitidee von Bildungspolitik und Bildungspraxis« (S. 12) zu besinnen, die angesichts von Prozessen (u.a. Kompetenzdebatten, Beschäftigungsfähigkeit oder Schulleistungsstudien) gegenwärtig nachrangig erscheint. Die anvisierte Betrachtungsebene liegt dabei weniger in konkreten politischen oder pädagogisch-praktischen Stellungnahmen als vielmehr in einer bildungsphilosophischen Orientierung (S. 15).
Teil I beschäftigt sich mit den Grundlagen humaner Bildung. Nida-Rümelin geht dabei von der Annahme aus, dass jede Theorie und jeder Inhalt an explizite oder implizite anthropologische Grundannahmen gebunden ist (S. 22). Hier wird neben dem Aspekt der Normativität auch auf den Bildungsbegriff eingegangen und im Weiteren die grundlegenden Annahmen zum Humanismus vorgestellt. Letzterer wird unterschieden in Bildungsbewegung und Menschenbild und sowohl historisch mit Rekurs auf die Antike als auch systematisch (Autonomie, Rationalität und Universalismus) aufgefächert. Daneben werden die bedeutungsvollen Termini von Vernunft, Freiheit und Verantwortung auf ihren Gehalt für eine humanistische Anthropologie hin befragt (S. 56 ff.). Als leserfreundlich erweist sich dabei die Fähigkeit des Autors, zum einen Argumente heranzuziehen, diese auf den Prüfstand zu stellen, sie nachvollziehbar zu machen und dabei sowohl theoretisch abstrakte Denker wie auch konkrete Beispiele zur Veranschaulichung heranzuziehen. Dies unterstützt den Prozess der eigenen Auseinandersetzung mit dem Text, dem Thema und den vorhandenen Begründungen (u.a. S. 36, 46, 59, 114) und passt insofern gut zu der Absicht eines Beitrags zur Bildung. Nur folgerichtig ist die vollzogene kritische Denkbewegung (u.a. mittels Platons Dialogen) zu Rationalität, Freiheit und Verantwortung als Grundbegriffe der praktischen Philosophie, um deren Relevanz für humanistisches Denken und Handeln sichtbar zu machen.
Teil II widmet sich dem Bildungsziel humaner Vernunft. Für humanes Denken ist es wichtig, Vernunft als Einheit zu verstehen und damit ihrer sichtbaren Parzellierung (u.a. in praktische und theoretische) Einhalt zu bieten. Bildung wird als »Ausbildung von Vernunft, vernünftiger Überzeugungen, vernünftiger Praxis, vernünftiger Emotionen« (S. 100) verstanden. Im Mittelpunkt einer derartigen Praxis steht das reflexive Subjekt, das in der Lage ist, »Gründe angemessen abzuwägen« (S. 108). Auch hierzu arbeitet der Autor wieder mit anschaulichen Beispielen (u.a. unvorhersehbares Ereignis oder Gesichtsausdruck), nimmt Grenzen der Vernunft in den Blick und geht sowohl auf

Verständigung als auch auf Orientierungswissen ein. In den beiden letztgenannten Merkmalen steht insbesondere die durch Begründungen auszuhandelnde Lebenspraxis im Mittelpunkt der Betrachtung.

Teil III orientiert sich am Bildungsziel humaner Praxis. Nida-Rümelin bedient sich hier wiederum der klassischen Antike und schlägt in einem ersten Schritt die Rückbesinnung auf Tugenden wie Urteilskraft, Praxis oder Emotionalität vor, um diese für eine humane Bildung fruchtbar zu machen (S. 165). Für eine gelingende humane Bildung soll eine Verbindung der Sphären Theorie und Praxis erfolgen. Anhand solch scheinbar einfacher Vorschläge wird die ganze Gedankenwelt aufgeschlossen, und für den Leser wird vielfältige Denkimpulse gesetzt. In einem weiteren Schritt wird die gesellschaftspolitische Rahmung in den Blick genommen und Emanzipation, Inklusion und Demokratie als Leitbegriffe anvisiert. Hierbei nimmt der Autor nicht nur positive wie negative Aspekte der griechischen Antike oder des humboldtschen Denkens auf, sondern spannt Bezüge hin zu aktuellen (bildungs-)politischen Bestrebungen und äußert sich etwa zu aktuell hierarchischer Entlohnung kritisch. In einem dritten Schritt stellt Nida-Rümelin Verbindungslinien von Demokratie, Urteilskraft und allgemeiner Bildung heraus (u.a. respektvoller Umgang mit Differenz). Im letzten Schritt formuliert er drei Prinzipien einer humanen Praxis: Einheit der Person, Einheit des Wissens und Prinzip der Einheit der Gesellschaft. Diese Prinzipien sind aus dem Vorherigen abgeleitet und runden das Buch durch einen weiterführenden Entwurf ab.

Das Buch ist eine ermunternde Lektüre für all diejenigen, die noch immer Spaß daran haben, sich mit Themen wie Kultur, Identität, Europa oder Bildung zu beschäftigen, und für all diejenigen, die durch das Buch an den Themen Freude finden werden. Es kann Studierenden der Geistes- und Humanwissenschaften zur Lektüre empfohlen werden, auch wenn das vielleicht in der Logik der Kompetenzmodelle und Modulhandbücher erst einen Platz erobern muss. Das Thema ist gerade deshalb wichtig, um es mit den Worten des Autors zu sagen, da »Bildung einen Selbstwert« hat und »Bildung um ihrer selbst willen erstrebenswert ist« (S. 51).

Sebastian Lerch

BILDUNGSBEGRIFF

Lederer, Bernd (Hg.)
Bildung. Was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Teil II
Hohengehren (Schneider) 2013, 288 S., 20 Euro

Der von Bernd Lederer (Universität Innsbruck) herausgegebene Sammelband vereint unterschiedliche Perspektiven auf Bildung. Allen Beiträgen ist dabei gemeinsam, dass sie Verhältnisbestimmungen zur aktuellen Relevanz von Bildung etwa gegenüber Lernen, lebenslangem Lernen, Qualifikation, Erziehung, Kompetenz oder auch zu Schule, Weiterbildung, Alltag vollziehen. Auch kommen unterschiedliche Zugänge (u.a. Erziehungswissenschaft, Sozialpolitik, Interkulturelle Bildung, Neurowissenschaften) bzw. eine kritische Auseinandersetzung mit diesen zur Sprache, die bei einem derart umfassenden und komplexen Begriff wie »Bildung« wohl auch aufgenommen werden müssen.

Die 14 vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Beiträge bringt Bernd Lederer in seinem eigenen einführenden Beitrag zusammen und legt damit Dimensionen und Kategorien eines Bildungsbegriffs offen, welche eine vertiefende Auseinandersetzung in den folgenden Artikeln dann ermöglichen. Dieses systematische Vorgehen ist nachvollziehbar, hätte aber bisweilen noch etwas deutlicher gemacht werden können, oder zwischen den einzelnen Beiträgen hätten unter Umständen systematische Schärfungen helfen können, um ein Gerüst für den Leser an die Hand zu geben. Zugleich freilich passt diese Vielfalt der Perspektiven hervorragend zur Uneinfangbarkeit des Bildungsbegriffs und damit eben auch zur inhaltlichen Ausrichtung des Fortsetzungsbandes zu »Bildung. Was sie war, ist, sein sollte«: Die unterschiedlichen Autoren (Lederer, Bernhard, Dörpinghaus, Lenz, Lerch, Böhnisch, Göppel, Graf, Gubitzer, Gruber, Hartmann, Flieger und Schönwiese sowie Peskoller) ringen um eine begriffliche und semantische Schärfung des Begriffs der Bildung, seiner Bedingungen wie seiner Konsequenzen. Dabei fällt auf, dass obgleich zahlreiche Autoren einen humanistischen oder kritischen Begriff von Bildung favorisieren und dies auch offenlegen, sie nicht dazu neigen, normativ oder dogmatisch einen Bildungsbegriff anderen Termini als überlegen anzusehen, sondern dass sie durchaus bemüht sind, die aktuellen Gegebenheiten (wissenschaftlich, politisch und öffentlich) in die jeweilige Perspektive aufzunehmen. Darin liegt gleichsam eine Stärke des Sammelbandes, der selbst (was bereits durch den Titel deutlich wird) zwischen einer beschreibenden und einer normativen Seite changiert.

Insgesamt liefert dieses Buch einen wichtigen Beitrag zu aktuellen Ausformungen, Faktoren und Bedingungen von Bildung. Die Lektüre lohnt sich, nicht allein für diejenigen, welche sich wissenschaftlich oder beruflich im Feld von Bildung bewegen, sondern auch für all diejenigen, welche einen umfänglichen Einblick in die Facetten eines noch immer schillernden Begriffs erhalten wollen und die sich auf neue Perspektiven, überraschende Momente einlassen oder bereits bekannte Aspekte aufs Neue durchdenken wollen.

Sebastian Lerch

INTERDISZIPLINARITÄT

Michael Jungert, Elsa Romfeld, Thomas Sukopp, Uwe Voigt (Hg.)
Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme
Darmstadt (WBG) 2013, 209 S., 49,90 Euro

Der Sammelband widmet sich dem in Öffentlichkeit, Wissenschaft und Politik bedeutsamen Topos der Interdisziplinarität. Aktuelle Forschungen zum Themenfeld liegen in unterschiedlichen Disziplinen und Interdisziplinen vor, jedoch wagt man sich nur selten an eine theoretische Grundlegung. Umso erfreu-

licher ist dieser Sammelband. Und umso klarer wird bei einer Beschäftigung mit dem Thema, dass das Buch zu Recht hier vorwiegend durch philosophische Positionen angereichert ist. Das kann auf doppelte Weise begründet werden: Zum einen nutzt gerade die Philosophie als erste Wissenschaft zur Verortung und Betrachtung der anderen Disziplinen, und zum anderen hilft bei einer grundlegenden und grundlagentheoretischen Betrachtung von Interdisziplinarität wiederum der Rückgriff auf philosophische bzw. wissenschaftstheoretische Positionen.

Im ersten Abschnitt sammelt das Buch zunächst Beiträge zur *Theorie der Interdisziplinarität*. Neben dem sehr gründlichen und um begriffliche Klärung bemühten, zugleich Paradoxien und Grenzen in den Blick nehmenden Beitrag von Michael Jungert folgt ein Artikel von Thomas Sukopp mit ähnlicher Intention. Uwe Voigt rekurriert auf metatheoretischer und deutlich erkenntnistheoretischer Perspektive auf das Modell der Modelle und beschreibt Interdisziplinarität in seinen wissenschaftstheoretischen Ausformungen. Und schließlich fragt und benennt Gerhard Vollmer in seinem Beitrag Interdisziplinarität als unmögliches und unabschließbares Projekt. Auch zeichnet er anhand von Beispielen den Aspekt einer gelungenen Interdisziplinarität nach, welcher gerade beim gedankenlosen und selbstverständlichen Gebrauch des Begriffs sicher eine wichtige und ertragreiche Anfrage darstellt. Insgesamt ist dieser erste Abschnitt sehr plausibel und logisch gestaltet, genauer: Es werden Grundlagen auf unterschiedlichen Ebenen (Begriffe, Theorien und Praktiken) vorgestellt und diskutiert.

Der zweite Abschnitt lautet *Praxis der Interdisziplinarität*. Wer nun erwartet, dass hier Fragen nach der Umsetzung von Interdisziplinarität, von Ausbildung oder Erkennen einer solcher behandelt werden, muss sich enttäuscht sehen. Dennoch sind auch diese Beiträge mehr oder weniger gut zu lesen und geben dem Leser Denkanstöße. Die Ausrichtung bleibt freilich philosophisch. Zunächst beschäftigt sich Ulrich Frey mit der Trias aus Interdisziplinarität, Empirie und Wissenschaftstheorie. Sein Beitrag ist eher grundlagentheoretischer Natur und beleuchtet auf dieser Ebene die Praxis. Im anschließenden deutlich längeren Beitrag prüft Hilary Kornblith wiederum unter Rückgriff auf logische und wissenschaftstheoretische Annahmen unterschiedliche Denkfiguren und Argumentationen, die gemeinhin mit Interdisziplinarität verbunden werden. Bertold Schweitzer geht den Figurationen von Wissenschaftstheorie und Interdisziplinarität nach. Hervorzuheben ist dabei sein Blick auf die Bewertung von Interdisziplinarität (u.a. Fehler, Fragestellungen, Prüfen oder Ergebnisse). Nach diesen eher basistheoretischen Beiträgen folgt als konkreter Bezugspunkt die Ethik. Bernulf Kanitscheider geht zunächst auf Epikur als Wegbegleiter interdisziplinärer Ethik ein und nimmt dabei Bezug auf Topoi wie Freundschaft, Tugend oder gelungenes Leben. Elsa Romfeld dagegen bezieht sich auf die konkrete Praxis und arbeitet zu der Rolle von Moralphilosophen in aus unterschiedlichen Disziplinen zusammengesetzten ethischen Gremien. Dieser Beitrag ist aufgrund seiner Aktualität sicher hervorzuheben und kennzeichnet neben positiven Effekten auch Schwierigkeiten eines derartigen Arbeitens.

Der dritte Abschnitt widmet sich explizit den *Problemen interdisziplinärer Zusammenarbeit*. Dabei arbeitet Winfried Löffler unter der überraschenden und spannenden Frage nach schlechter Interdisziplinarität, denn sie sei ja stets positiv und erstrebenswert. Thomas Pothast wendet sich wiederum den eingangs skizzierten grundlegenden theoretischen und begrifflichen Positionierungen zu und rekurriert hier insbesondere auf Urteilsbildung. Und schließlich verteidigt Ian Hacking die Disziplin, was einen schönen Abschluss und eine Besonderheit eines philosophischen Sammelbands zur Interdisziplinarität darstellt.

Der Sammelband ist eine wissenschaftstheoretisch und philosophisch präzise und gut begründete Zusammenstellung von Beiträgen (welche nun in einer zweiten überarbeiteten und aktualisierten Auflage vorliegt, Erstausgabe 2010) und eine anreichernde Lektüre für wissenschaftlich und theoretisch Interessierte, kaum aber (zumindest nicht im Vorübergehen) für Praktiker, die konkrete Antworten oder Hilfestellungen für ihr eigenes (inter-)disziplinäres Arbeiten erhoffen, vielleicht aber für jene, die überprüfen wollen, ob sie nun eher disziplinär oder interdisziplinär arbeiten (oder arbeiten wollen).

Sebastian Lerch

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Christoph Bongard, Am Kölner Brett 8, 50825 Köln; **Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann,** Katholische Hochschule NRW, Abteilung Aachen, Robert-Schuman-Str. 25, 52066 Aachen; **Wolfgang Gerstner,** Maximilian-Kolbe-Werk e. V., Karlstr. 40, 79104 Freiburg; **Gabriele Gößnitzer,** Meisengasse 10, 9020 Klagenfurt, Österreich; **Judith Grave,** missio – Internationales Katholisches Missionswerk e.V., Goethestr. 43, 52064 Aachen; **Christine Hoffmann,** pax christi, Hedwigskirchgasse 3, 10117 Berlin; **Uli Jäger,** Berghof Foundation, Correnssstr. 12, 72076 Tübingen; **Prof. Dr. Arnim Kaiser, Ruth Kaiser,** Fortunatusstr. 31, 54292 Trier; **Heinz Kraft,** Gewalt Akademie Villigst, Iserlohner Str. 25, 59239 Schwerte; **Prof. Dr. Katarina Popovic,** Universität Belgrad, Čika–Ljubina 18–20, 11000 Belgrad, Serbien; **Anne Romund,** Berghof Foundation, Correnssstr. 12, 72076 Tübingen

Lernen aus Videofällen

Der Band untersucht, wie das videobasierte Online-Fall-Laboratorium in praxisorientierte Trainingskonzepte für unterrichtsbezogenes Handeln integriert werden kann.

Dabei prüfen die Herausgeber im Rahmen einer Implementierungsstudie, ob diese Form des Lernens für die reguläre Aus- und Weiterbildungspraxis geeignet ist.

Ein weiterer Schwerpunkt des Bandes liegt in der Entwicklung und Erprobung eines Qualifizierungskonzeptes für Multiplikatoren.

Sabine Digel, Josef Schrader (Hg.)

Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften

Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung

EB Buch, 35

2013, 234 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5300-4
Auch als E-Book erhältlich

Weitere Bände zum „Online-Fall-Laboratorium“:

Josef Schrader, Reinhard Hohmann, Stefanie Hartz (Hg.)

Mediengestützte Fallarbeit

Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern

EB Buch, 30

2010, 306 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4659-4
Auch als E-Book erhältlich

Sabine Digel, Annika Goeze, Josef Schrader

Aus Videofällen lernen

Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater

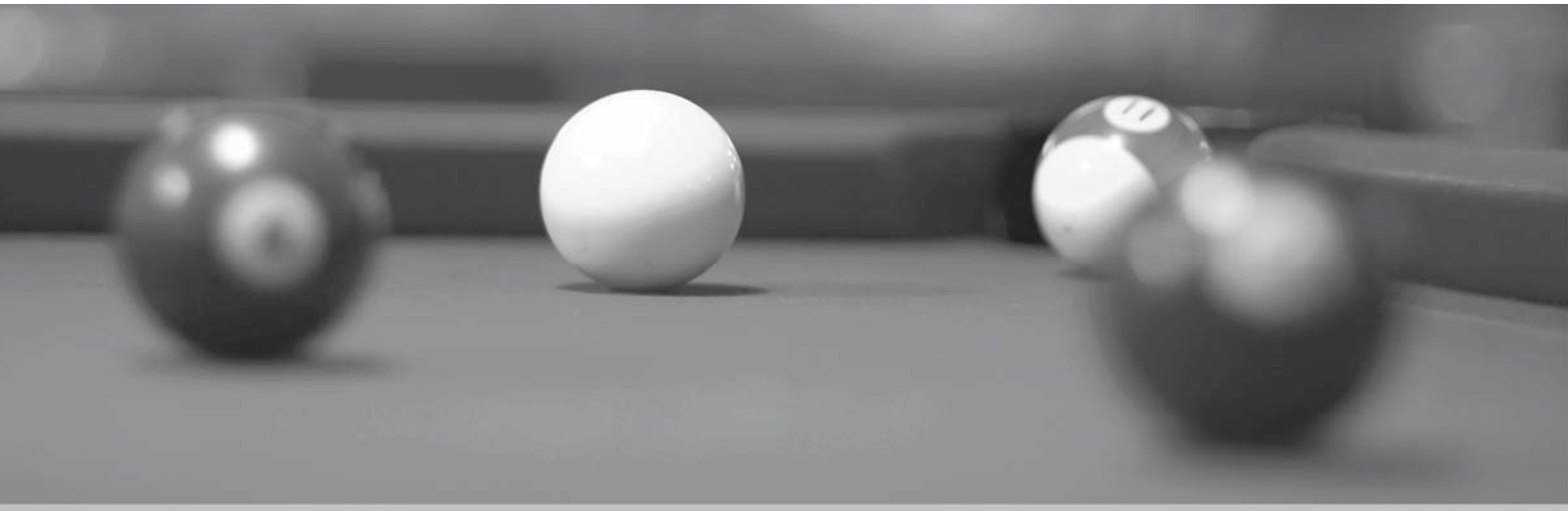
EB spezial, 12

2012, 135 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4661-7
Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



VeLLE®

Ein Verfahren zur Lerndiagnose
und Lernerberatung Erwachsener

Zentrale Schulung zum Lernberater/zur Lernberaterin am 25. und 26. März 2014 in Frankfurt/Main

Die Qualifizierung erfolgt in einem zweitägigen Einführungstraining sowie einem eintägigen Follow-up nach einer sechswöchigen praktischen Erprobungsphase.

Im Vordergrund des handlungsorientierten und theoriegestützten Trainings stehen die Beherrschung der VeLLE-Instrumente sowie die Umsetzung der Ergebnisse im individuellen Beratungsgespräch.

Inhalte des Einführungstrainings:

- Diagnose von Lernproblemen
- Erkennen zentraler lernrelevanter Faktoren
- Auswertung der Analyseergebnisse
- Inhaltliche Vorbereitung eines Beratungsgesprächs und Umgang mit den Fragebogenergebnissen
- Grundlagen der Gesprächsführung und Rolle des Beraters/der Beraterin
- Durchführung eines Beratungsgesprächs

Ausführliche Informationen zum Konzept VeLLE sowie die Kursanmeldung finden Sie auf unserer Internetseite www.lernerberatung.de

KEB Deutschland - Bundesarbeitsgemeinschaft e. V.
Joachimstraße 1, 53113 Bonn ▪ enss@keb-deutschland.de ▪ www.keb-deutschland.de

KEB
KATHOLISCHE ERWACHSENENBILDUNG DEUTSCHLAND