

Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung Erfahrungen mit dem Programm Miteinander/Betzavta

Marc Ruhlandt

„Demokratie kann auf unterschiedliche Weise erklärt werden. In jedem Fall muss die Unterrichtsmethode aber ein Verständnis der Bedeutung der gesellschaftlichen Idee der Demokratie ermöglichen, statt sie nur zu beschreiben.“
(Maroshek-Klarman 1996: 10)

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das Programm Miteinander/Betzavta vor. Ausgehend von einem Verständnis von Demokratie als Lebensform werden mit den Übungen des Programms Sachthemen, wie die Demokratische Entscheidungsfindung oder Menschenrechte, erfahrungs- und prozessorientiert erarbeitet und in ihrer Konsequenz für das Alltagshandeln der Teilnehmenden ergründet. Skizziert wird der Ansatz und sein charakteristisches, methodisches Verfahren. Da das Programm in der Disziplin Erwachsenenbildung publizistisch bislang nicht berücksichtigt wurde, wird eine Verortung im Feld diskutiert. Der Einsatz in der erwachsenenbildnerischen Praxis wird anhand von Beispielen illustriert.

1. Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung

In der Disziplin Erwachsenenbildung wird von einem historisch begründeten, symbiotischen Verhältnis von Demokratie und Erwachsenenbildung ausgegangen (vgl. Zeuner 2010: 177 ff). Empirische Befunde belegen die gegenwärtig in der Praxis empfundene professionelle Verantwortung. So macht für PraktikerInnen der politischen Erwachsenenbildung Demokratiesicherung einen wesentlichen Teil ihres professionellen Selbstverständnisses aus (vgl. Fritz, Maier 2005: 7). Angebotsbezogen kommen Ahlheim, Heger in ihrer Studie zur politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass das Themenfeld *Demokratieentwicklung, Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement* der größte Bereich in den von ihnen analysierten Programmen ist (vgl. Ahlheim, Heger 2006: 68).

In den weiteren inhaltsbezogenen Aufgabefeldern (Europa, Medien, Globalisierung, Umwelt usw.) wird Demokratie als Staatsform mindestens implizit bearbeitet. Die Formate und methodisch-didaktischen Arrangements hierzu sind zwar insgesamt vielfältig, die Beschäftigung mit Demokratie erfolgt jedoch oft rezeptiv und auf einer abstrakten Ebene¹. Dies ist insbesondere beim Einsatz traditioneller Methoden, wie dem Vortrag oder der Plenumsdiskussion, der Fall.

Seit Mitte der 1990er Jahre hat in der politischen Bildung ein Programm Prominenz erlangt, mit dem Demokratie und ihr Fundament, die Menschen- und Bürgerrechte, methodisch erfahrungs- und prozessorientiert erarbeitet sowie in ihrer Konsequenz für das Alltagshandeln der Teilnehmenden ergründet werden. *Miteinander*, die Adaption des aus Israel stammenden Programms *Betzavta* (hebr. für *miteinander*), wurde sowohl für die schulische als auch außerschulische politische Bildung erstellt. Für die Arbeit mit der ursprünglichen Zielgruppe Jugendlicher wurden zunächst MultiplikatorInnen ausgebildet. Aufgrund eines stetig wachsenden Interesses fand das Programm bald ebenso in der Fortbildung verschiedener Berufsgruppen Verwendung (vgl. Scherich, Wenzel 2002: 244). Abgesehen von einer Evaluation zur Implementierung in der Bundesrepublik (Bommes u. a. 2004) existieren jedoch keine weiteren, veröffentlichten Erkenntnisse über den Einsatz von *Miteinander*. In der Disziplin Erwachsenenbildung selbst wurde es publizistisch nicht weiter beachtet. Gleichwohl wird das Programm in der politischen Erwachsenenbildung eingesetzt und erweist sich vor dem Hintergrund der jüngeren Diskussionen zur Zivilgesellschaft und im Rückgriff auf ein traditionelles Leitbild, der *Mitbürgerlichkeit*, überdies als anschlussfähig. Aus den genannten Gründen wird zunächst der Entstehungskontext (2) und das methodische Verfahren (3) des Ansatzes skizzenhaft vorgestellt. Auf dieser Grundlage wird eine Verortung im Bereich politischer Erwachsenenbildung diskutiert (4) und der Einsatz in der Praxis anhand von Beispielen illustriert (5). Abschließend wird das Besprochene knapp resümiert (6)².

2. Miteinander/Betzavta – Ein Programm zur Demokratie- und Menschenrechtserziehung

Betzavta ist der Titel des Handbuchs, mit dem das Jerusalemer *ADAM-Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig* 1986 seine Reihe von Programmen zur Demokratie- und Toleranzerziehung eröffnete³. Mitte der 1990er Jahre wurde das von der Leiterin Uki Maroshek-Klarman entwickelte Konzept durch das Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP) an der Ludwig-Maximilians-Universität München für den gesellschaftspolitischen Kontext der Bundesrepublik in seinen Beispielen und Definitionen überarbeitet und angepasst (vgl. Ulrich u. a. 1997: 17). Die Adaption *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta* ist im Vergleich zum Original unter anderem weniger kontextualisiert, das heißt auf reale politische Problemlagen oder einen bestimmten Bildungsbereich bezogen (vgl. Bommes u. a. 2004: 103f). Dies liegt einerseits daran, dass sich im israelischen Alltag mehr spezifische Konfliktanlässe finden, auf die sich die Übungen des Originals beziehen können⁴. Hier ist die Offenheit der deutschen Version Ausdruck einer präventionspädagogi-

schen Sicht der AutorInnen. Diese basiert auf der Annahme, dass es in der von Pluralismus und Vielfalt gekennzeichneten modernen Gesellschaft einer Förderung der Fähigkeiten der BürgerInnen bedarf, zu demokratischen Lösungen von Konflikten zu gelangen (ebd.: 107). Andererseits bietet die Offenheit der Adaption gegenüber bildungsbereichspezifischen Kontexten die Flexibilität zur Verwendung des Programms in verschiedenen Bildungsbereichen.

Grundprinzip und Ziel aller, die mit *Miteinander/Betzavta* arbeiten, ist es, „den demokratischen Grundsatz, dass jeder Mensch das gleiche Recht auf Freiheit hat, zu fördern“ (Maroshek-Klarman 1996: 7). Die Betonung des Rechtes jedes Menschen weist darauf hin, dass es nicht vorrangig um die Auseinandersetzung mit der Gesellschafts- oder Herrschaftsform von Demokratie geht. Vielmehr liegt dem Konzept – abseits von Wahlen und politischen Institutionen – ein qualitatives Demokratieverständnis zu Grunde. Demokratie wird in erster Linie als eine Lebensform und soziale Idee begriffen⁵. Politik und auch politische Bildung ereignet sich bereits informell im täglichen Miteinander des sozialen Nahraums: in der Familie, am Arbeitsplatz, im Sportverein, im Freundeskreis usw.. Dort wird die Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen auf Freiheit real und konkret, und zwar auf der Grundlage der universellen Menschenrechte. Im Bewusstsein um die Widersprüchlichkeiten und Dilemmata, die hiermit einhergehen, gilt es, bei Konflikten gerechte Lösungen anzustreben, die alle Beteiligten möglichst wenig in ihrer persönlichen Freiheit begrenzen. Aus Sicht des ADAM-Institutes ist „eine demokratische Gesellschaft (...) erst dann gut, wenn sie um humanitäre Werte und Gleichheitsideale zentriert ist und aus diesem Wertbezug heraus die Fähigkeit besitzt, gerechte politische Konfliktlösungen zu entwickeln“ (Wolff-Jontofsohn 1999: 346 f.). Durch *Miteinander/Betzavta* sollen die individuellen Grundlagen hierfür gefördert werden.

3. Das methodische Verfahren: Vom Konflikt über das Dilemma zur demokratischen Entscheidungsfindung

Thematisch ist die Adaption, im Wesentlichen ein Praxishandbuch mit Übungsanleitungen, in die Sachbereiche Demokratische Prinzipien, Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Grundrechte sowie Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung gegliedert. Hiermit sind fünf Lerngegenstände benannt, die in zwei bis drei Übungen des jeweiligen Bereichs inhaltlich weiter akzentuiert werden. In Trainings wird entweder das Programm als Ganzes durchlaufen respektive alle Themen bearbeitet oder es werden nach Bedarf einzelne Übungen aus den Bereichen eingesetzt.

Der Übungsverlauf ist in zwei Phasen geteilt. Die erste ist gekennzeichnet von potenziell konflikthafter Einzel- und Gruppenaktivitäten. Die stark durch die TrainerInnen strukturierte zweite Phase stellt gleichsam den methodischen Kern des Ansatzes dar und dient zur Auswertung dieser Aktivitäten.

So werden die Teilnehmenden in der Übung „Was sind Menschen- und Bürgerrechte?“ aus dem Sachbereich Grundrechte zunächst gebeten, in Einzelarbeit darüber nachzudenken, was sie von bestimmten Personengruppen, wie Familienmitgliedern,

FreundInnen, KollegInnen sowie abstrakteren Kategorien, wie der Gesellschaft und dem Staat, selbstverständlich erwarten können. Diese Erwartungen werden notiert. Anschließend bittet die Leitung die Kursteilnehmenden, Teilgruppen zu bilden, in denen sie sich über die benannten Bedürfnisse austauschen und diese gemeinsam in Rechte umformulieren. In einem zweiten Schritt soll, gegebenenfalls unter Zuhilfenahme des Grundgesetzes, zwischen Menschen- und Bürgerrechten unterschieden werden. Zu beantworten ist außerdem die Frage, ob die Mitglieder einer der genannten Gruppen ihnen gegenüber die gleichen Rechte haben. Hiernach kommen alle wieder im Plenum zusammen und die Auswertung beginnt.

In dieser zweiten Phase zeichnet sich das methodische Vorgehen der TrainerInnen durch die gezielte Umwandlung des zuvor von außen induzierten potenziellen Konflikts (divergenter Bedürfnisse) in ein den einzelnen Teilnehmenden bewusst werdendes moralisches Dilemma aus⁶. Im Vergleich zu den in der politischen Bildung weit verbreiteten Plenumsdiskussionen verläuft die zweite Phase einer Übung nicht als kontroverse oder konsensorientierte, diskursive Auseinandersetzung, sondern ist gekennzeichnet von der Rekonstruktion der Einzelperspektiven auf den Lerngegenstand. Die Großgruppe bleibt zwar im Plenum, allerdings verläuft das Gespräch vorwiegend dialogisch zwischen der Leitung und den Teilnehmenden. Ziel der TrainerInnen ist es, die Einzelnen *ins Dilemma zu führen*, indem die dem Übungsthema inhärenten Dilemmata im Gespräch anhand von Schlüsselbegriffen aufgespürt werden. Mittels mäeutischer Fragetechniken werden diese Entscheidungszwiespälte zugespitzt, bis die Teilnehmenden ihre eigene Position erkennen. Die Aktivität der ersten Phase strukturiert die Fragerichtungen dabei vor. Ihr gruppendynamischer Charakter eröffnet jeweils Möglichkeiten hinsichtlich des Prozesses, der Inhalte der Aussagen und des Ergebnisses. Durch die Kopplung der Fragen an das Agieren der Einzelnen⁷ wird dabei deren Flucht in abstrakte Diskurse über Freiheit, Gleichheit, Machtinteressen usw. verhindert. Vielmehr fordert dieses Vorgehen zur Anwendung der Kategorien auf das eigene Handeln, wodurch kognitive und emotionale Elemente im Lernprozess verbunden werden. Die Rekonstruktion der Einzelperspektiven auf den Lerngegenstand trägt wiederum der Komplexität der Sichtweisen in der Gruppe Rechnung.

„Mit der Umwandlung des Konflikts in ein Dilemma erfahren die Beteiligten im Verlauf der Übungen ihre Ambivalenz gegenüber der Thematik. Sie nehmen die verschiedenen Alternativen als gleichberechtigt wahr. Das Dilemma, das sie dann empfinden, ist die Begegnung mit sich widersprechenden *eigenen* Bedürfnissen“ (Ulrich u. a. 1997: 15, Herv. i. Org., M. R.).

Ein Dilemma der beschriebenen Übung besteht in der Frage nach dem Geltungsbereich der genannten Rechte, sowohl zur Sicherung der eigenen Bedürfnisse als auch der (potenziell gegensätzlichen) Bedürfnisse der anderen Mitglieder einer Gemeinschaft. Seien diese *anderen Mitglieder* nun imaginiert, wie die KollegInnen und FreundInnen in der Übung, oder real, wie die Mitglieder der Teilgruppe, in der die Rechte formuliert wurden. Hieraus ergibt sich in der Konsequenz des Nationalstaatsgedankens die Differenz von Menschen- und Bürgerrechten⁸.

Die Betrachtung des Prozesses der gemeinsamen Formulierung der Rechte öffnet wiederum den Blick für die demokratischen Prinzipien, die bei der Entscheidungsfindung *selbstverständlich* angewandt wurden. Oft wird, in der stillschweigenden Annahme einer Unabänderlichkeit der für eine Übung zur Verfügung stehenden Arbeitszeit, schnell mehrheitlich abgestimmt und hierbei die Bedürfnisse Einzelner ignoriert. Andere gehen aus diesem Grund möglicherweise faule Kompromisse ein. Diese und andere Entscheidungen der Handelnden sind gleichfalls begleitet von innerlich widerstreitenden Standpunkten und Empfindungen, die in einem spannungsvollen Verhältnis zwischen dem Streben nach persönlicher Freiheit einerseits und dem ideellen Wunsch nach Gemeinsinn andererseits stehen. Das Bewusstwerden dieser Dilemmata fördert in den Teilnehmenden, auf der Suche nach einem Ausweg, das Potenzial zur kreativen Veränderung von Situationen. *Betzavta/Miteinander* bietet hierzu im letzten Sachbereich einen idealtypischen *Weg demokratischer Entscheidungsfindung* an:

1. Prüfen, ob tatsächlich ein Konflikt vorliegt. Überprüfung der Bedürfnisse aller Beteiligten. Sind die Bedürfnisse widersprüchlich, dann
2. Überprüfung aller Annahmen und Suche nach kreativen Lösungsmöglichkeiten (Veränderung der Situation). Wenn das nicht möglich ist, dann
3. gleichmäßige Einschränkung der Bedürfnisse aller Beteiligten (Kompromiss), und wenn das nicht möglich ist, dann
4. so wenige Bedürfnisse wie möglich einschränken (Mehrheitsbeschluss) (vgl. Ulrich u. a. 1997: 130).

Anhand dieser vier Schritte überprüfen die Teilnehmenden, typischerweise am Ende eines Seminars, Entscheidungssituationen aus Freizeit, Beruf, Arbeit usw. auf ihre demokratische Qualität und entwerfen gegebenenfalls gemeinsam kreative Handlungsalternativen. Das Ziel und zuvor erfahrungsorientiert erarbeitete Prinzip von *Miteinander/Betzavta*, die Anerkennung des gleichen Rechtes jedes Menschen auf Freiheit im Sinne persönlicher Entfaltung, kommt hierin final instruktiv zum Ausdruck. Der Mehrheitsentscheid, als Weg möglichst wenige in ihren Bedürfnissen einzuschränken, kann in diesem Sinne nur der letzte demokratische Schritt zur Entscheidungsfindung sein.

4. Miteinander/Betzavta und politische Erwachsenenbildung

Die Evaluation zur Implementierung des Programms (Bommes u. a. 2004) hat gezeigt, dass die MultiplikatorInnen dem Ansatz eine große Wirksamkeit hinsichtlich der mit den Übungen angestrebten Lernziele beimaßen. *Miteinander* wurde von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als ein Programm zum sozialen Lernen interpretiert, mit dem weniger politisches Wissen vermittelt, als vielmehr eine Veränderung der Einstellungen und Verhaltenstendenzen der Teilnehmenden erreicht wird (vgl. ebd.: 113). Für die Interpretation des Programms ist nun relevant, inwieweit die TrainerInnen mit einem *weiten* oder *engen* Verständnis von Politik operieren (vgl. Hufer 1999a). So kann die Bildungsarbeit entweder von einer entgrenzten Auffassung

geleitet sein, die bereits soziale Kompetenzen als relevant für das Ausfüllen der BürgerInnenrolle ansieht, oder von einer Sichtweise, die an institutionellen, prozeduralen und sachlich-materiellen Gesichtspunkten orientiert ist beziehungsweise der in der Politikwissenschaft diskutierten Kategorien *polity*, *politics* und *policy* (vgl. Nohlen 2001: 385). Inhaltlich betrachtet ist *Miteinander* für beide Varianten prinzipiell offen. Eine Interpretation als Ansatz zum sozialen Lernen, und damit ein weites Verständnis von Politik, liegt aufgrund des interaktiven Charakters vieler Übungen allerdings nahe. Monreal schätzt *Miteinander* in seiner Reinform sogar als vorpolitisch ein, weil die Analyse komplexer politisch-gesellschaftlicher Realität hinter ihre normative Komponente zurücktrete. Die Adaption diene somit eher der Charakterbildung als einer Gemeinwohlorientierung (vgl. Monreal 2007: 201 ff).

Ein Diskurs über den Nukleus und das Ziel politischer Bildung, wie er seit einigen Jahren zwischen DemokratiepädagogInnen und PolitikdidaktikerInnen zu beobachten ist (vgl. beispielhaft Fauser 2004, Patzelt 2004), wurde in der Disziplin Erwachsenenbildung schon in den 1950er Jahren geführt. Bereits dem Konzept der *Mitbürgerlichkeit* von Borinski lag ein weiter Begriff von Politik und politischer Erwachsenenbildung zu Grunde. Dieses Verständnis kommt zum Ausdruck, wenn er schreibt, dass „das politische Verhältnis zwischen dem demokratischen Staatsbürger und seinem Staat sich nicht allein in Wahlhandlungen und Verwaltungsakten erschöpft, sondern im Alltag des Mitbürgers, in seinem Familienleben, seinen Berufsverbänden und Vereinen, seiner Einwirkung auf die öffentliche Meinung, geformt wird und zu Geltung kommt“ (Borinski 1954: 67).

Doch *Mitbürgerlichkeit* als Bildungsziel sollte, wie Borinski vielfach vorgeworfen wurde, nicht im vorpolitischen Raum verbleiben. Der Staat sollte ebenso Angelegenheit aller BürgerInnen sein (vgl. Tietgens 1999: 178). Gleichwohl entwickelte sich in kritischer Absetzung ein emanzipatorisches Verständnis politischer Erwachsenenbildung, mit den subjektbezogenen Kategorien der *Selbstsicherheit* und *Bewusstseinsbildung* (vgl. Hufer 1999b: 92 ff). Die gesellschaftlichen Verhältnisse sollten demokratisiert werden, ansetzend an ihrer Analyse und Kritik. Seitdem haben sich in Wissenschaft und Praxis der politischen Erwachsenenbildung unterschiedliche Richtungen ausdifferenziert und etabliert (vgl. Zeuner 2003: 71). Körber stellt zu Beginn des 21. Jahrhunderts jedoch allgemein ein zivilgesellschaftlich und anerkennungstheoretisch orientiertes Politik- und Bildungsverständnis fest. Er sieht hierin den Anschluss an eine Auffassung von politischer (Erwachsenen-)Bildung, wie sie bereits von Borinski vertreten wurde (vgl. Körber 2003: 22). Zeuner konstatierte jüngst ebenfalls, dass Demokratie als Staats- und *Lebensform* von jeder neuen Generation erlernt werden müsse (vgl. Zeuner 2010: 177). Angesichts der politikwissenschaftlichen Zeitdiagnose eines gefährdeten mitbürgerlichen Vertrauens in der Bundesrepublik und anderen westlichen Demokratien (vgl. Buchstein 2002: 24) ist dieses Anliegen nicht unbegründet.

Die programmatischen Parallelen zwischen dem Konzept der *Mitbürgerlichkeit* und *Miteinander/Betzavta* sind evident. Aus Sicht der Erwachsenenbildung darf das Programm daher als ein Ansatz gelten, mit dem Demokratie als Lebensform, und damit ein wesentlicher Teil von Mitbürgerlichkeit, erfahrungs- und prozessorientiert

vermittelt wird. Die persönlich gerecht getroffenen Entscheidungen bleiben allerdings im Sinne aktiver Bürgerschaft wenig nachhaltig, wenn sie nicht zivilgesellschaftlich einmünden können. Der Autorin des israelischen Originals zufolge ist politische Bildung auch nicht auf Demokratie als Lebensform beschränkt, sondern muss sich gleichfalls auf aktuelle politische Ereignisse beziehen (vgl. Maroshek-Klarman 1996: 135). Zur gerechten Urteils- und Entscheidungsfähigkeit im Alltag tritt also die Analyse politischer Konflikte und ihrer Bedingungen. Dies korrespondiert mit dem Bildungsverständnis einer emanzipatorisch verstandenen politischen Erwachsenenbildung.

Monreal schlägt für die Bildungsarbeit mit der deutschen Version von *Betzavta* variierend vor, die Übungen auf reale politische Dilemmasituationen zu beziehen oder die Struktur der Original-*Betzavta*-Kurse zu verwenden. Diese sind zweistufig konzipiert. In mit der deutschen Fassung vergleichbaren Übungen wird zunächst die Internalisierung des Gleichheitsideals und die Schärfung des moralischen Urteils gefördert. In einem zweiten Schritt wird das erlernte *Handwerkszeug* auf politische Problemlagen angewandt, entsprechende Utopien entworfen und auf ihre Umsetzbarkeit überprüft (vgl. ebd.: 206, vgl. auch Wolff-Jontofsohn 1999: 388 ff.). Das Evaluationsteam des Programms empfiehlt für den Einsatz ebenfalls, einen Bezug zu spezifischen Themen politischer Bildung herzustellen (vgl. Bommers u. a. 2004: 117).

5. Erfahrungen mit *Miteinander* in der Praxis politischer Erwachsenenbildung

Aufgrund der Offenheit gegenüber bildungsbereichspezifischen Kontexten eignet sich *Miteinander* grundsätzlich für einen breiten Einsatz in der politischen Erwachsenenbildung. Allerdings wurden von den AutorInnen hierfür keine spezifischen Empfehlungen oder Seminarkonzeptionen formuliert. Aus diesem Grund stellt sich der Einsatz in der Praxis vermutlich recht different dar, abhängig von Trägerinteressen, Selbstverständnis der TrainerInnen usw.. Grundsätzlich kann das oben skizzierte Programm mit seinen Sachbereichen als Ganzes zum Einsatz kommen. In einer Variante können dem Programm einzelne Übungen entnommen und in das didaktische Arrangement einer Veranstaltung integriert werden, um inhaltlich und methodisch hierauf aufzubauen. Beide Möglichkeiten werden im Folgenden kurz illustriert.

Die Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Hessen hat im Herbst 2006 einen Bildungsurlaub zum Thema *Demokratie neu entdecken – Entscheidungsprozesse verbessern! Konflikte meistern!* durchgeführt, dessen Angebot ein Jugendseminar zum selben Thema sowie eine Kinderbetreuung beinhaltete. Auf der Grundlage von *Miteinander* wurden im Seminar mit den Erwachsenen Übungen aus den verschiedenen Sachbereichen durchgeführt und ausgewertet. Durch die Anlage der Gesamtveranstaltung nahmen die Teilnehmenden insbesondere die demokratische Qualität und Bedeutung verschiedener gesellschaftlicher Erziehungsinstitutionen (Familie, Kindergarten, Schule) in den Blick. Erweitert wurden die Erkenntnisse aus den erfahrungsorientierten Übungen durch eine Exkursion zur Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, wo ein Projekt zur Erziehung im Vorschulbereich vorgestellt und diskutiert wurde. Die Sichtweisen von Jugendlichen und Erwachsenen auf den

Lerngegenstand *Gleichheit* wurden außerdem in einer generationenübergreifenden Einheit in Austausch gebracht, was nur durch die Gesamtkonzeption der Veranstaltung möglich wurde. Der Bildungsurlaub wurde von den Teilnehmenden überwiegend als persönlich ansprechend und informativ eingeschätzt. Wenn auch die Wirkung politischer Bildung schwer messbar erscheint, belegt das Engagement einer Teilnehmerin infolge der Veranstaltung doch beispielhaft das mögliche Aktivierungspotenzial. Die Teilnehmerin – eine Lehrerin – intensivierte im Anschluss die Arbeit mit ihrer Klasse zum Thema Demokratie und veranlasste Möglichkeiten zur Partizipation für Kinder im kommunalen Bereich.

Bei Veranstaltungen mit klar umrissenem Lerngegenstand bietet es sich an, auszugewechselt mit Übungen aus dem Programm zu arbeiten. So bildete die oben skizzierte Aktivität zur Differenz von Menschen- und Bürgerrechten in den vergangenen Jahren den Einstieg für Bildungsurlaubsveranstaltungen zum Thema Migration und Integration in Frankfurt am Main. Der Einsatz dieser Übung bot sich an, da an der benannten Differenzlinie ein zentraler Problembezug im Kontext des Seminarthemas deutlich wurde. Im Verlauf der Veranstaltungen erwies sich dieser als inhaltlich anschlussfähig für diverse Themenbereiche, wie Flucht und Asyl oder die Möglichkeiten politischer Partizipation von AusländerInnen im kommunalen Raum. Durch Vorträge, Exkursionen und Podiumsdiskussionen wurde das eingangs erworbene *qualifizierende Orientierungswissen* (Behrens 1999: 208) dann zu einem Bewertungsmaßstab der von vielfältigen Migrationsphänomenen gekennzeichneten politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit des urbanen Raums⁹.

6. Resümee

Die Zivilgesellschaft gilt derzeit als bedeutungsvoller Bezugspunkt und Aufgabe (vgl. Massing 2009: 22) sowie als Zukunftsperspektive (vgl. Fritz, Maier 2005: 14) politischer Erwachsenenbildung. So gesehen liegt das Programm im Trend. Ob nun eine an *Miteinander* oder an der Struktur des israelischen Originals orientierte Bildungsarbeit favorisiert wird, beide sind im plural strukturierten System der politischen Erwachsenenbildung der Bundesrepublik legitim und prinzipiell wünschenswert. Durch das charakteristische methodische Verfahren wird Demokratie als Lebensform jeweils wirkungsvoll zum expliziten Thema einer Veranstaltung erhoben. Im Sinne aktiver Bürgerschaft bleiben die im Ergebnis persönlich gerecht getroffenen Entscheidungen zivilgesellschaftlich jedoch wenig nachhaltig, wenn sie nicht reale politische Ereignisse als Referenzpunkt haben. Eine hieran orientierte Bildungsarbeit mit *Miteinander/Betzavta* sollte daher konzeptionell ebenso Demokratie als Staatsform themenbezogen integrieren.

Anmerkungen

- 1 Das gilt insbesondere für die Menschen- und Bürgerrechte als dem konstitutiven Merkmal von Demokratien. Sie geraten in der Regel als Rechte ins Bewusstsein, die in anderen Ländern verletzt werden (vgl. Fritzsche 2004: 193).

- 2 Der Autor dieses Beitrags ist ausgebildeter *Miteinander*-Trainer und hat mit verschiedenen Zielgruppen mit dem Programm gearbeitet.
- 3 Das ADAM-Institut wurde 1986 von AktivistInnen der israelischen Friedensbewegung gegründet. Der Anlass hierzu war allerdings nicht der israelisch-palästinensische Konflikt, sondern die beobachtete Zunahme extremistischen und rassistischen Gedankenguts innerhalb der israelischen Bevölkerung. Symptomatisch hierfür stand unter anderem die Ermordung des Friedensaktivisten Emil Greenzweig durch einen israelischen Rechtsradikalen 1983 während einer Demonstration gegen den Libanon-Krieg. Man erkannte die Reformbedürftigkeit der eigenen Gesellschaft und warf besonders dem israelischen Schulwesen Versäumnisse vor, weil die Themen Demokratie und Grundrechte curricular ausgeklammert wurden. Die am Institut entwickelten Programme sollten in Schulen eingesetzt werden und zu einer Reform von innen beitragen (vgl. Wolff-Jontofsohn 1999: 342f).
- 4 Die israelische Gesellschaft ist sehr heterogen. Die jüdischen ImmigrantInnen stammen aus über 80 Ländern der Erde, was eine Vielfalt an kulturellen Hintergründen und demokratischen Traditionen mit sich bringt. Eine nicht unwesentliche Rolle spielt auch die Differenz zwischen jüdischen und arabischen Israelis. Der arabischen Minderheit werden zwar offiziell alle staatsbürgerlichen Rechte zuerkannt, im öffentlichen Leben sind sie jedoch mit vielfältigen Diskriminierungen konfrontiert (vgl. Ulrich u. a. 1997: 14).
- 5 Hierin offenbart sich der konzeptionelle Bezug zum radikaldemokratischen Ansatz des amerikanischen Philosophen John Dewey. Ihm zufolge ist Demokratie eine „Haltung und Grundeinstellung des menschlichen Miteinander, die als Maßstab zur Beurteilung realer menschlicher Verhältnisse in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lebensbereichen und Institutionen dienen kann – (...) bis hinein in die Arbeitswelt und die industriellen Produktionen“ (Neubert 2008: 233).
- 6 In der methodischen Orientierung an Dilemmata wird der Bezug zum amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg und dem von ihm entwickelten Stufenmodell der moralischen Entwicklung erkennbar. Leitend ist die Erkenntnis, dass moralische Urteile stimuliert werden können, und dass die Rollenübernahme hierbei eine notwendige Bedingung darstellt (vgl. zu Kohlberg und seinem Ansatz Garz 2006: 88 ff.). Die Auswertung in der zweiten Phase zielt genau hierauf ab.
- 7 Vor Beginn jeder Übung erhalten die Teilnehmenden den Hinweis *Wir bleiben stets wir selbst*. Hierdurch soll einem Verständnis der Übungen als Rollenspiel und der inneren Distanzierung vom eigenen Verhalten vorgebeugt werden.
- 8 So genießen Deutsche nach dem Grundgesetz ein Recht auf Freizügigkeit im Bundesgebiet. Dieses ist beispielsweise für AsylbewerberInnen territorial auf den Bezirk der zuständigen Ausländerbehörde beschränkt.
- 9 Das Bildungswerk des DGB in Thüringen integriert in ähnlicher Weise die Übung *Gleichheit und Gerechtigkeit* in seinem *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Diese dient dort zur Gesellschaftsanalyse (vgl. DGB-Bildungswerk 2005: 58).

Literatur

- Ahlheim, K./Heger, B. (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung: eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.
- Behrens, G. (1999): Methodische Zugänge. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung: ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 205-220
- Bommes, M./Guter, J./Wolff-Jontofsohn, U. (2004): »Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta«: Evaluationsprozess und Ergebnisse. In: Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, F. M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh, S. 97-120
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf/Köln

- Buchstein, H. (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, G./Massing, P. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 11-27
- DGB-Bildungswerk Thüringen (Hrsg.) (2005): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. 2. durchges. Auflage. Erfurt
- Fausser, P. (2004): Demokratiepädagogik oder politische Bildung? In: kursiv, H.1, S. 44-48
- Fritz, K./Maier, K. (2005): Zur Evaluation der politischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung, 9. Jg., H.1, S. 5-16
- Fritzsche, K. P. (2004): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. Paderborn
- Garz, D. (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3. erw. Auflage. Wiesbaden
- Hufer, K.-P. (1999a): Entgrenzung von Politik/Politikbegriff. In: Ders. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung. Hrsg. v. G. Weißeno. Schwalbach/Ts., S. 56-59
- Hufer, K.-P. (1999b): Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung: ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 87-110
- Körber, K. (2003): Politische Bildung. In: DIE–Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 22-23
- Maroshek-Klarman, U. (1996): Miteinander. Erziehung zur Demokratie. Aus dem Hebr. von Almuth Lessing und Antje C. Naujoks. Ill.: Na'ama Golomb. Israel
- Massing, P. (2009): Die Zivilgesellschaft als Ressource der Demokratie. In: Massing, P./Im-Soo, Y. (Hrsg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts., S. 13-23
- Monreal, G. (2007): Moralerziehung als politische Bildung? Betzavta/MITEINANDER: Ein mit Hilfe der Bertelsmann Stiftung adaptiertes Programm der Politischen Bildung. In: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh. Bamberg, S. 193-207
- Neubert, S. (2008): John Dewey (1859-1952). Erziehung zur Demokratie. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 221-246
- Nohlen, D. (2001): Politikwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. München, S. 384-385
- Patzelt, W. J. (2004): Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fausser. In: kursiv, H.3, S. 66-74
- Scherich, M./Wenzel, F. (2002): Handeln reflektieren – Demokratie erleben. Das Projekt Erziehung zu Demokratie und Toleranz. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Bonn, S. 241-256
- Tietgens, H. (1999): Mitbürgerlichkeit. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung. Hrsg. von G. Weißeno. Schwalbach/Ts., S. 177-178
- Ulrich, S./Henschel, T./Oswald, E. (1997): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks >Miteinander< von Uki Maroshek-Klarman, Adam-Institut, Jerusalem. Gütersloh
- Wolff-Jontofsohn, U. (1999): Friedenspädagogik in Israel. Beiträge nicht-staatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte. Schwalbach/Ts.
- Zeuner, C. (2003): Thesen zur politischen Erwachsenenbildung. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H.1, S. 71-73
- Zeuner, C. (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 169-187