



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

4 | 2011

Schwerpunkt
Was die Gesellschaft
zusammenhält

Zeitung
Ankündigung: 12. Bundeskongress Politische Bildung

Fachbeiträge
Armin Scherb:
Was hält die Gesellschaft (noch) zusammen?

Werner Friedrichs:
Randgänge in der Mitte der Gesellschaft

Stefan Immerfall:
Was hält die EU zusammen?

Heiner Bielefeldt:
Menschenrechte als Solidaritätsanspruch

Didaktische Werkstatt
Jutta Geier:
Wer ist schon „Europäer“?

Diskussion
Carl Deichmann:
Person und Politik: Der personenbezogene Ansatz
in der politischen Bildung

Verbandspolitische Rundschau
Persönliches: Prof. Dr. Dr. h. c. Heinrich Oberreuther
12. Bundeskongress: Call for Participation!

6,00 € (D)/6,20 € (A)/11,20 CHF



WOCHE
NSCHA
VERLAG



POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Editorial

Was hält die Gesellschaft (noch) zusammen?

Der einleitende Beitrag von *Armin Scherb* wirft einen Blick auf die Vieldimensionalität der Fragestellung, die sich naturgemäß einer umfassenden Bearbeitung in POLIS entzieht. Nicht berücksichtigt wird in diesem Heft die durch die expansive Entwicklung digitaler Netzwerke initiierten Veränderungen der Jugendkultur und deren ambivalenter Einfluss auf die politische Partizipation als Kit einer heterogenen Gesellschaft. Nicht berücksichtigt wird auch die politisch-ökonomische Dimension der Fragestellung, die in den aktuellen Finanzkrisen aufscheint. Beide Themen sollen in eigenen Heften bearbeitet werden.

Der Beitrag von *Werner Friedrichs* versucht soziologische Verengungen des Gesellschaftsbegriffs auf das zuerst von Ferdinand Tönnies themisierte Verhältnis von Gesellschaft und Gemeinschaft und auf deren nationale Dimension zu verhindern. Vielmehr ist auch die internationale Dimension einzubeziehen. Dabei stellt *Stefan Immerfall* die Frage nach staatlicher Integration und der Bindungswirkung des europäischen Vereinigungsprozesses. Jenseits dieser eher empirisch orientierten Zugriffsweisen ist auch Antwort auf die Frage zu geben, wo trotz der Vielzahl und der Heterogenität zentrifugaler Tendenzen eine Kraft sichtbar wird, die die Differenzen nicht zum Auseinanderbrechen bringen lässt. Einen Blick in Richtung Zusammenhalt erlaubt die normative Sichtweise auf die kommunitäre Dimension der Menschenrechte und der (nicht nur) von *Heiner Bielefeldt* eingeforderte Solidaritätsanspruch in den Menschenrechten.

In der Didaktischen Werkstatt gibt *Jutta Geier* praktische Hinweise zur Nutzung des Integrationspotentials von Schulpartnerschaften im Rahmen der EU-Bildungsprogramme. In der Rubrik Diskussion/Position stellt *Carl Deichmann* seinen personenbezogenen Ansatz in der politischen Bildung vor.

Armin Scherb

Zeitung

12. Bundeskongress für Politische Bildung vom 21.-23 Mai 2012 in Berlin 4

Schwerpunkt: Was die Gesellschaft zusammenhält

Fachbeiträge

- Armin Scherb*
Was hält die Gesellschaft (noch) zusammen? – Ein (eklektizistischer) Überblick über das sozialwissenschaftliche Answerspektrum 7
- Werner Friedrichs*
Randgänge in der Mitte der Gesellschaft. Die didaktische Dimension der Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff 10
- Stefan Immerfall*
Was hält die EU zusammen? 13
- Heiner Bielefeldt*
Menschenrechte als Solidaritätsanspruch 16

Didaktische Werkstatt

- Jutta Geier*
Wer ist schon „Europäer“? – Das Integrationspotenzial von EU-Bildungsprogrammen und Schulpartnerschaften 19

Diskussion

- Carl Deichmann*
Person und Politik: Der personenbezogene Ansatz in der politischen Bildung 22

Verbandspolitische Rundschau

- Persönliches:**
Eine Ära geht zu Ende – Zur Verabschiedung von Prof. Dr. Dr. h. c. Heinrich Oberreuter 24

- Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:**
Rheinland-Pfalz: Landesvorstand neu gewählt 25
- Mecklenburg-Vorpommern: Interview mit Minister Mathias Brodkorb; Partizipation – Thema auch der Jahreskonferenz 26

- Brandenburg: Einladung zur Tagung „Medien und Politikvermittlung“ und zur Mitgliederversammlung 27

- Nordrhein-Westfalen: Johan Galtung auf dem Landesforum der DVPB-NRW in Bochum 27

- Niedersachsen: Der 19. Tag der Politischen Bildung in Hannover: China! 29

- Hessen: Zwei Einladungen des Landesverbandes 30

- Hamburg: Fachtagung „Gesellschaft gestalten. Geschichte verstehen.“ 30

- Thüringen: „Von Anfang an dabei“ und verschiedene Hinweise 31

- Bundesweit: 12. Bundeskongress: Erste Einblicke, sowie: – Call for Participation! 32

Magazin

- Rezensionen 33
- Vorschau/Impressum 34



Im Mai nach Berlin!

12. Bundeskongress für Politische Bildung zum Thema „Partizipation“

Berlin. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) laden Sie zur Teilnahme am Bundeskongress Politische Bildung 2012 ein. Thema des Bundeskongresses 2012 ist Partizipation.

Die Themen- und Aktionsfelder für Partizipation sind vielfältig – in jedem Fall geht es um die aktive Gestaltung und Teilhabe an politischen Prozessen und Ereignissen. Auf dem Kongress wird ein besonderes Augenmerk auf der politischen Bildung liegen, die nicht zuletzt bei der Entwicklung von Partizipationsmodellen und Einübung von Partizipationspraxis eine wichtige Rolle spielt.

In Zeiten von Auseinandersetzungen um Stuttgart 21, dem arabischen Frühling und der Eurokrise regen wir an zu

- einer Bestandsaufnahme und Diskussion aktueller Befunde zum Thema Partizipation und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Demokratie,
- Diskussionen und Erörterungen darüber, wie die politische Bildung partizipative Prozesse begleiten kann; dies soll anhand von Praxisbeispielen erfolgen,

- Diskussionen über die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Trends und politischer Bildung, zugespielt auf die Frage: Muss politische Bildung selbst partizipativer werden? Dabei sollen ebenfalls Praxisbeispiele erörtert werden.

Die Veranstaltung findet vom 21. bis 23. Mai 2012 in Berlin an verschiedenen Orten rund um die Friedrichstraße statt. Erwartet werden ca. 5000 Besucher/innen. Der Kongress richtet sich an Multiplikatoren/innen der politischen Bildung in Schule, Hochschule, Jugend- und Erwachsenenbildung ebenso wie an Aktive in unterschiedlichen gesellschaftlichen Initiativen und an Jugendliche. Denn zeitgleich findet in Berlin auch der Jugendkongress des Bündnisses für Demokratie und Toleranz – Gegen Extremismus und Gewalt statt. Ein gemeinsamer öffentlichkeitswirksamer Abschluss beider Veranstaltungen ist in Planung.

Eingebunden ist die Veranstaltung ebenfalls in die Aktionstage Politische Bildung 2012. Basierend auf einem kumulativen Prinzip bündeln die Aktionstage in der Zeit vom 5. bis 23. Mai diverse Angebote der politischen Bildung.



Die Eröffnungsveranstaltung des partizipativen Kongresses am 21. Mai 2011 wird im Friedrichstadt-Palast stattfinden.

Foto: Götz Schleser



Zeitung

Ziel ist es dabei, die Aufmerksamkeit konzentriert auf einen bestimmten Zeitraum darauf zu lenken, dass der politischen Bildung in demokratischen Gesellschaften grundsätzlich und insbesondere in gesellschaftlichen Umbruchprozessen eine besondere Rolle zukommt. Der Bundeskongress bildet 2012 die zentrale Veranstaltung dieser Aktionstage. Mehr Informationen finden Sie unter: http://www.bpb.de/veranstaltungen-/V4LKMK,0,0,Aktionstage_politische_Bildung_2012.html

Nach der Eröffnung des Kongresses durch einen Vortrag von Prof. Dr. Colin Crouch mit anschließender Podiumsdiskussion am ersten Veranstaltungstag folgen an Tag zwei zehn Sektionen, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen von Partizipation auseinandersetzen werden. Der dritte Kongresstag steht im Zeichen von über zwanzig praxisbezogenen Workshops und Aktionen, die sich ebenfalls am Kernthema ausrichten.

Einen „Call for Participation“ sowie eine erste Programmübersicht finden Sie in der „Verbandspolitischen Rundschau“ auf S. 32 dieses Heftes. Die Veranstalter/innen freuen sich auf Ihre Teilnahme!

bap/bpb/dvpb

Aktionstage Politische Bildung 2012. – Aufruf zum Mitmachen

Berlin. Die Aktionstage Politische Bildung finden traditionell vom 5. bis 23. Mai statt. Die Aktionstage sind eine bundes- und europaweite Kampagne von und für die politische Bildung. Die Kampagne präsentiert die Vielfalt der Akteure, Zielgruppen und Aktionen lenkt die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf das breite und wichtige Angebot politischer Bildung.

Bei den Aktionstagen handelt es sich nicht um eine eigenständige Veranstaltung, sondern sie stellt quasi einen Rahmen bzw. ein Dach für viele einzelne Veranstaltungen dar. Auf der einen Seite soll dieses Dach den Zweck erfüllen, die Strahlkraft der einzelnen Veranstaltungen zu bündeln, um sie dann auf der anderen Seite gemeinsam als Kampagne

zu bekannt zu machen. Die Aktionstage in Deutschland sind eine gemeinsame Initiative der Bundeszentrale für politische Bildung, der Landeszentralen sowie des Bundesausschusses Politische Bildung. Ab 2012 konnte ein neuer Initiator gewonnen werden: die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.

Die Aktionstage Politische Bildung finden 2012 in Deutschland zum achten Mal statt. Sie wollen politische Bildungsarbeit sichtbar machen und möglichst viele zivilgesellschaftliche Akteure, auch Schülerinnen und Schüler oder Bürgerinitiativen, zur Mitarbeit im politischen Bildungsbereich motivieren. Die Aktionstage finden in ganz Deutschland, in Österreich, in Südtirol und dem deutschsprachigen Teil Belgiens statt. Sie sind inzwischen zu einer guten Tradition geworden und genießen immer stärkere Popularität sowohl bei den Veranstaltern als auch bei den interessierten Bürgerinnen und Bürgern.

Leitgedanke der Aktionstage ist das Motto des Europarates „Education for Democratic Citizenship“. Die Aktionstage wurden in Deutschland anlässlich des vom Europarat für 2005 ausgerufenen Europäischen Jahres der Demokratieerziehung aus der Taufe gehoben und finden seitdem jedes Jahr statt. Ziel der Aktionstage ist es, durch den gebündelten Auftritt in einem bestimmten Zeit-



raum die Aufmerksamkeit in der deutschen und der europäischen Öffentlichkeit darauf zu lenken, dass politischer Bildung in demokratischen Gesellschaften grundsätzlich und insbesondere in gesellschaftlichen Umbruchprozessen eine besondere Bedeutung kommt.

Der Zeitraum 5. bis 23. Mai für die Aktionstage in Deutschland war bewusst gewählt. Der Startschuss fiel am Gründungstag des Europarates und machte so das europaweite Anliegen sichtbar, Demokratie und Menschenrechte, Partizipation und aktive Bürgerschaft zu

fördern. Die Idee der Aktionstage findet Ihren Anklang auch in Mittel- und Osteuropa (MOE). Seit drei Jahren finden Hospitationen von jungen politischen Bildnerinnen und Bildnern aus MOE bei den Aktionstagen im Rahmen des Projektes „Politische Bildung in Aktion“ statt. Die Idee ist, den Aktionstagen langfristig eine stärkere europäische Aufmerksamkeit zu sichern. Dies entspricht auch dem Wunsch der Europäischen Union, die politische Bildung zu europäisieren und stärker zu etablieren.

Weitere Informationen zur Anmeldung von Veranstaltungen und zum Programm:

Bundeszentrale für politische Bildung,
Svetlana Alenitskaya
Adenauerallee 86
53113 Bonn
Tel +49 (0)228 99515-509
Fax +49 (0)228 99515-293
E-Mail: svetlana.alenitskaya@bpb.bund.de; Netzauftritt: www.bpb.de/aktionstage.

bpb

Politikwissenschaftlerin ist neue Direktorin der Akademie für Politische Bildung

Tutzing. Bei der Amtseinführung der neuen Direktorin der Akademie für Politische Bildung in Tutzing, Ursula Münch, hat Kultusminister Ludwig Spaenle (CSU) die Bedeutung der politischen Bildung für die Demokratie betont. „Die Grundlage einer funktionierenden Demokratie sind Menschen, die wissen, wie sie politisch teilhaben und mitdiskutieren können“, sagte Spaenle in Tutzing im Landkreis Starnberg. Die Politikwissenschaftlerin Münch folgt auf Heinrich Oberreuter, der die Akademie 18 Jahre lang leitete und vor allem durch seine zahlreichen Auftritte in den Medien bekannt ist.

Demokratie braucht Menschen, die nicht nur mitreden, sondern auch mitgestalten, erläuterte Spaenle. „Gerade in Zeiten, in denen wir in immer schnellerem Rhythmus mit drängenden Problemfeldern konfrontiert sind, ist politische Bildung notwendig.“ Als Beispiele nannte der Minister den Klimawandel und die Euro-Krise. „Wir müssen den



Prof. Dr. Ursula Münch

Bürgerinnen und Bürgern vermitteln, dass sie maßgeblichen Einfluss darauf ausüben können, wie mit diesen Problemen umgegangen wird.“ Wissenschaftsminister Wolfgang Heubisch (FDP) betonte, bei diesen Fragestellungen bedürften gerade junge Menschen einer besonderen Aufmerksamkeit.

Dass sich Ursula Münch auf ihre Arbeit freut, zeigte sie mit ihrer Rede, die als Programm der Akademie-Direktorin

aufgefasst werden kann: „Eine Demokratie ist kein Schlaraffenland, in dem der friedliche Bürger seinen Geschäften nachgehen kann, sondern ein Zustand der täglichen, wohlgeübten und zur Gewohnheit gewordenen Wachsamkeit und Disziplin in den Grundfragen des politischen Lebens.“ Das sagte bereits Eric Voegelin bei der Eröffnung der Akademie 1959. Doch wozu braucht es dafür eine Bildungseinrichtung, die den Steuerzahler Geld kostet und ihren Besuchern Anreise, Teilnahmegebühren, Sitzfleisch, Konzentrationsfähigkeit und intellektuelles Vermögen abverlangt? Die Antwort sei einfach: Ein breites Themenspektrum und inhaltliche Tiefe machten die Akademie aus. In der Akademie würden aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft diskutiert und Anregungen mit Blick in die Zukunft gegeben – und die Akademiegäste stünden mittendrin im politischen Leben und seinen nicht nur Leser, Zuschauer oder Blogger. „Nach dem Vortrag ist vor dem Gedankenaustausch“, erklärt Ursula Münch. „Diese Initiierungs- und Strukturierungsfunkti-

on ist das Gegenteil von Elfenbeinturm, aber auch das Gegenteil von Talkshow.“

Münch studierte Politikwissenschaft, Kommunikationswissenschaften, Psychologie und Geschichte. An der Münchner Bundeswehr-Universität leitete sie die Fakultät für Staats- und Sozialwissenschaften. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die vergleichende Föderalismus- und Regionalismusforschung sowie die Analyse von politischen Parteien und Parteisystemen. Im Bewerbungsverfahren hatte sie sich unter anderem gegen den CSU-Politiker Dr. Thomas Goppel (siehe POLIS 1/2011) durchgesetzt. Drei Jahre lang saß sie in der Enquête-Kommission des Bayerischen Landtags zur Föderalismusreform. Die gebürtige Göppingerin ist verheiratet und Mutter zweier Kinder. Münch ist die erste Frau an der Spitze der Akademie. Die 1957 gegründete Einrichtung soll die politische Bildung überparteilich fördern, ist unabhängig und verwaltet sich selbst.

vO

GLOSSE: Zweierlei Maß

Seit dem 1. Januar 2011 macht das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein schriftlich abgegebenes Bekenntnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung zur Voraussetzung für die Vergabe von Fördergeldern für Vereine und Initiativen, die sich gegen rechte Gewalt engagieren. Dazu gehören viele Projekte, die der politischen Bildung verpflichtet sind. Diese „Demokratie-Erklärung“ oder „Extremismus-Klausel“ müssen alle Initiativen nicht nur für sich selbst sondern auch für ihre Aktionspartner unterschreiben, um einen Finanzzuschuss von 50% zu erhalten; die andre Hälfte der Projektkosten haben die Initiativen selbst aufzubringen.

Das „Alternative Kultur- und Bildungszentrum Pirna (AKBP)“ bekam

für seine Aktivitäten gegen den Rechtsextremismus im vergangenen Jahr den Sächsischen Förderpreis für Demokratie zuerkannt. Anfang November hat diese Initiative Klage gegen die Extremismus-Klausel beim zuständigen Verwaltungsgericht eingereicht. Mehrere Rechtsgutachten teilen die Bedenken des AKPB; sie sehen das Gebot der Verhältnismäßigkeit verletzt und auch das Recht der freien Meinungsäußerung eingeschränkt.

Anfang November wurde bekannt, dass der Chef des rechtsextremen „Thüringischen Heimatschutzes“ Tino Brandt (36) als V-Mann des Verfassungsschutzes über mehrere Jahre hinweg ca. 200.000 EURO von staatlichen Stellen für seine Informationen aus der rechtsextremen Szene erhalten hat. In Medien (Der Stern) brüstet er sich nun, in der Vergangenheit nicht nur die NPD sondern auch die drei untergetauchten

nonpd
NPD-Verbot jetzt!

Eine Aktion der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes – Bund der Antifaschisten (VVN-BdA)

Rechtsterroristen aus Zwickau, denen jetzt 10 ausländerfeindlich motivierte Morde nachgewiesen worden sind, mit Geldspendenaktionen unterstützt zu haben. Frage: Müssen eigentlich V-Leute unserer Staatsschutzbehörden auch eine „Demokratie-Erklärung“ vor Auszahlung ihres „Lohnes“ unterschreiben?

vO



Was hält die Gesellschaft (noch) zusammen?

Ein eklektizistischer Überblick über das sozialwissenschaftliche Answerspektrum

von Armin Scherb



PD Dr. Armin Scherb lehrt Politische Bildung/Didaktik der Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.

Das Spektrum der möglichen Zugriffswisen auf dieses Thema ist stupend. Man stelle sich eine Matrix vor, auf deren X-Achse zwischen empirisch-deskriptiven, normativen und historischen Antworten unterschieden wird, und kombiniere diese mit den Möglichkeiten der Fächer, von denen ich hier nur die Politikwissenschaft, die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaften nenne. Man stelle sich zusätzlich vor, dass auf einer dritten Achse noch unterschiedliche Themen oder die Politikfelder, in denen die Fragestellung untersucht werden soll, angetragen werden. Die Multiplikation der Einträge an diesen drei Achsen ergäbe eine kaum überschaubare Vielzahl von Zugriffswisen. Im Folgenden wird nur ein eklektizistischer Überblick gegeben, der zumindest darauf hinweisen soll, was über die hier abgedruckten Fachbeiträge hinaus hätte berücksichtigt werden müssen.

Einen Übergriff über die verschiedenen Zugriffsweisen bietet zumindest die Überlegung, dass eine freiheitliche Ge-

sellschaft per se die Möglichkeit der Entwicklung zentrifugaler Kräfte enthält. Heterogenität und Pluralismus heißt unmittelbar: soziale, ethnische, religiöse Differenzierung in eine Vielzahl von Interessen und darauf gründenden assoziativen Strukturen. Diese bieten zwar einerseits Möglichkeiten der Identitätsbildung und vermitteln das Gefühl der Zugehörigkeit, gleichzeitig enthalten Inklusionsprozesse als unabdingbare Kehrseite der Medaille Separierung und Exklusion. Die dabei zu bearbeitenden Fragen sind: Was hält die Gesellschaft trotz aller Differenzen noch zusammen? Ist ein Zusammenhalt überhaupt wünschenswert? Was treibt die Gesellschaft – im Extremfall bis zu Thomas Hobbes' *Bellum omnium contra omnes* – auseinander? Oder: Kommt es doch irgendwann zu Huntingtons *Clash of Civilizations*?

Bei einer Antwort auf diese Fragen ist zunächst zu unterscheiden zwischen den *hermeneutischen Konzeptionen*, die eine Erklärung dafür zu finden versuchen, dass die dissoziativen Kräfte der Pluralisierung und Diversifikation nicht zum Eklat eskalieren und den *normativen Konzepten*, die ausgehend von einem Gesellschaftsentwurf die Mindestbedingungen formulieren, unter denen die heterogenen Gesellschaften nach Innen auf Dauer Bestand haben und nach Außen den assoziativen internationalen Zusammenhalt nicht aufkündigen.

Hermeneutische Konzepte markieren mit ihren zentralen Argumentationen z.B. die Differenz zwischen den Staaten und Gesellschaften, in denen es brodelt, kocht und zu Explosionen kommt (Nordafrika) und denjenigen Gesellschaften, in denen zwar Krisenphänomene mehr oder weniger virulent auftreten, aber per Saldo doch die kohäsiven Kräfte immer noch überwiegen (Griechenland), weil möglicherweise *die meisten* gesellschaftlichen Konflikte doch in einer quantita-

tiven Dimension verortet werden können und für intelligente Regulierungsmechanismen zugänglich sind. In diesem Zusammenhang werden Gegensätze und Konflikte nicht als antagonistisches „Entweder-oder“ interpretiert, sondern eher in einem Kontinuum skaliert, in dem es um ein „Mehr-oder-weniger“ geht. Als Beispiel wird dabei etwa ins Feld geführt, dass der klassische sozial-ökonomische Konflikt, zwischen Kapital und Arbeit, der in der Lesart der am Marxismus orientierten Theoriebildung immer als antagonistischer, d.h. unversöhnlicher und deshalb nur revolutionär zu lösender Konflikt begriffen wurde, möglicherweise doch nur ein Verteilungskonflikt ist, der sich für Verhandlung und Kompromissbildung eignet (Hirschman 1992). Dabei hinterlassen die in der Auseinandersetzung zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften durchlebten Konflikte ein fragiles Kapital des Zusammenhalts und ein kohäsives Band (Dubiel 1994), das die strukturellen Gegensätze in einen Prozess des Managens umlenkt, in dem die politischen Partizipationsmöglichkeiten einen entscheidenden Beitrag zu liefern scheinen (Barber 1994: „Strong Democracy“). Der noch relativ neue Topos der „Postdemokratie“ (Crouch 2008) gibt allerdings den Hinweis darauf, dass an die Stelle realer Partizipation zumindest eine erfolgreiche mediale Verkaufsstrategie treten muss, damit das Band der Kohäsion nicht zu stark beschädigt wird. Die Funktionalisten allen voran Talcott Parsons haben mit der AGIL-Chiffre als Abkürzung für die Aufzählung unverzichtbarer Funktionserfordernisse (Adaption/Goal Attainment/Integration/Latent Pattern

Maintainance) politischer Systeme schon in den 1970er Jahren die Überlebensbedingungen heterogener Gesellschaften ausbuchstabiert. Dabei weist das in der Abkürzung zuletzt genannte Funktionserfordernis, die *Latent Pattern Maintenance* (zu deutsch: Die Aufrechterhaltung eines verborgenen Normensystems) genau auf den jetzt auch mit dem Topos „Postdemokratie“ problematisierten Sachverhalt hin, dass die eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten die Notwendigkeit einer medialen Kompensation steigern, damit sich das Denken der Bürgerinnen und Bürger nicht radikaliert und der Zusammenhalt der Gesellschaft gewahrt bleibt.

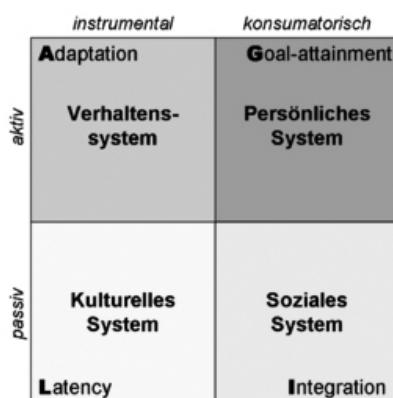
Diese Hinweise substantiiieren die Vermutung, dass die Bürgerinnen und Bürger aus durchaus unterschiedlichen Motivationen den Grundkonsens nicht aufkündigen, dass sich ihre Vorstellungen in einem unbestimmten Bereich überlappen und zu einer gemeinsamen Anerkennung ethischer Minima führen. (Rawls 1975)

Normative Konzepte: Nach der Wende von 1989 sind bis dahin wirkungsstarke sozial-moralische Ressourcen des gesellschaftlichen und politischen Zusammenhalts weggebrochen. Der Typus der westlichen Demokratie, der im Verhältnis zum Negativbeispiel des real existierenden Sozialismus-Kommunismus immer eine relative Legitimität erzeugen konnte, hat mit dem Zusammenbruch des „feindlichen“ Systemblocks an Kohäsionskraft verloren. Diese Wende ging in einem gewissen Sinn einher mit dem „Ende der Ideologien“ und dem Verlust der großen „Metaerzählungen“ (Lyotard 1999) Hinzugekommen sind die ökonomischen Probleme wie das Ende aller Wachstumsideologien, die Krisen der sozialen Sicherungssysteme und ein entfesselter Finanzkapitalismus, der vor dem drohenden Crash die Staatengemeinschaft zu Hilfe ruft, deren Intervention er sich vorher verbeten hatte. Wo zwischen pluralistischer Beliebigkeit und fundamentalistischem Separatismus noch übergreifende kohäsive Bestände begründet werden können, ist die Kernfrage für normative Konzepte.

Die in den 1990er Jahren geführte Liberalismus-Kommunitarismus-Diskus-

sion hat eine scheinbar bipolare Antwort gegeben. Sagen die dem Liberalismus zugeneigten Positionen das kohäsive Gemeinsame heterogener Gesellschaften in dem äußeren Band einer geltenen Rechtsordnung, so wurde aus kommunitaristischer Warte die Position vertreten, dass eine heterogene Gesellschaft auf Dauer nicht überleben kann, wenn ihre Mitglieder nicht wenigstens einen minimalen Grundbestand an gemeinsamen Wertüberzeugungen haben. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Einlassungen über einen politisch-ethischen Minimalkonsens, mithin die Frage nach der Universalität und Kontextualität in Bezug auf die Forderung, einen unverzichtbaren Grundbestand an Regeln und Grundwerten für allgemein verbindlich zu erklären. Durchaus aristotelisch mutet der von einigen Diskutanten vertretene Syntheseversuch an, wonach jede Rechtsordnung aus dem Bestreben resultiert, eine für alle Beteiligten und Betroffenen gute oder zumindest akzeptable Ordnung zu konstituieren. In diesem Zusammenhang haben die fachwissenschaftlichen Minimalkonsensdiskussionen hierzulande u.a. Rekurs genommen auf Sternbergers Topos eines Verfassungspatriotismus, deren essentials im Begriff der freiheitlichen demokratischen Grundordnung versammelt sind. Mit Bezug auf die Definition dieser Ordnung im SRP-Urteil des Bundesverfassungsgerichts wurde gelegentlich auch die rousseauistische Frage nach einer Réligion civile der Demokratie gestellt (z.B. Josef Isensee). Im Bereich der Politischen Bildung hat sich die Landeszentrale Baden-Württemberg zu Beginn der 1990er Jahre mit der Frage „Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung?“ befasst.

Pluralismustheorie: Auf einer anderen Ebene angesiedelt sind die verschiedenen Ausprägungen der Pluralismustheorie. Diese entzieht sich der hier zunächst vorgeschlagenen Systematisierung. Sie nimmt eine Stellung ein, die eine eindeutige Zuordnung zu herme-neutischen bzw. normativen Konzepten nicht sinnvoll erscheinen lässt. So fußt z.B. Ernst Fraenkels Begründung eines Fundamentalkonsenses zunächst auf der Beschreibung der pluralistischen Demokratie des Typus westlicher Gesell-





Fachbeitrag

schaften. Eine Begründung hierfür fügt sich jedoch nicht ein in die ansonsten empirisch orientierte politikwissenschaftliche Theorie Fraenkels. Klarer lässt sich die Position eines geistigen Urenkels von Fraenkel bestimmen. *Joachim Detjen* (1988) referiert unterschiedliche philosophische Ansätze, untersucht diese hinsichtlich ihrer Begründungsfähigkeit für ein Minimum demokratischer Mindeststandards und optiert schließlich für das Naturrecht als einzige begründungsfähige philosophische Basis. Im Unterschied dazu setzen konventionalistische Theorien (z.B. *Habermas* 1994) auf den immer wieder zu erneuernden empirischen Willen zur Demokratie. Diese Theorien schließen an das so genannte Böckenförde-Theorem an, wonach eine freiheitliche Demokratie die Grundlagen ihrer Existenz selbst nicht sichern kann. Eine Mittelposition zwischen Konventionalismus und Naturrecht nimmt die pragmatische Rechtsstaatsaufassung des Bundesverfassungsgerichts ein. Das BVerfG rekurriert dabei auf die *Radbruchsche Formel*, wonach für die Begründung einer freiheitlichen Ordnung das Spannungsverhältnis zwischen Konventionalismus und Naturrecht niemals aufgegeben werden darf (Schwill 2002). Würde man allein den empirischen Willen der Bürgerinnen und Bürger gelten lassen (Konventionalismus), dann könnte dies genauso zu anti-pluralistischen Konsequenzen führen, wie die alleinige Gelung des Naturrechts, das immer eines Interpreten bedarf und über diesen Umweg die Gefahr beinhaltet, dass sich falsche Heilsbringer zum Besitzer der „richtigen“ Interpretation aufschwingen. Deshalb wurden folgende Kerngedanken Radbruchs – die sogenannte „*Radbruchsche Formel*“ – als Grundlage der Rechtsprechung übernommen: „Der Konflikt zwischen der Gerechtigkeit und der Rechtssicherheit, dürfte dahin zu lösen sein, dass das positive durch Satzung und Macht gesicherte Recht auch dann den Vorrang hat, wenn es inhaltlich ungerecht und unzweckmäßig ist, es sei denn, dass der Widerspruch des positiven Gesetzes als ‚unrichtiges Recht‘ der Gerechtigkeit zu weichen hat. Es ist unmöglich, eine schärfere Linie zu ziehen zwischen den Fällen des gesetzlichen Unrechts und den trotz un-

richtigen Inhalts dennoch gültigen Gesetzen; eine andere Grenzziehung aber kann mit aller Schärfe vorgenommen werden: Wo Gerechtigkeit nicht einmal erstrebzt wird, wo die Gleichheit, die den Kern der Gerechtigkeit ausmacht, bei der Setzung positiven Rechts bewusst verleugnet wurde, da ist das Gesetz nicht etwa nur ‚unrichtiges Recht‘. Vielmehr entbehrt es überhaupt der Rechtsnatur. Denn man kann Recht, auch positives Recht, gar nicht anders definieren denn als eine Ordnung, die dem Sinn nach bestimmt ist, der Gerechtigkeit zu dienen.“ (*Radbruch, zit. Kaufmann 1991, S. 10*)

Selbst dieser Überblick wird der Vielschichtigkeit des Themas nicht gerecht. Er gibt – wie v.a. in den Ausführungen zur Pluralismustheorie ersichtlich wird – nur die subjektive-eklektizistische Auswahlentscheidung des Autors wieder. Neben der Auffassung, dass möglichst unterschiedliche Zugriffswisen berücksichtigt werden sollten, galt es die Kriterien Aktualität und Neuigkeitsgehalt der explizierten Positionen sowie die vom verantwortlichen Redakteur vermutete Bedeutsamkeit der Beiträge für die Leserinnen und Leser zu berücksichtigen. Der thematische Zusammenhang von Jugendkultur und Partizipation via Facebook, Twitter und Co. hätte unter Zugrundelegung aller Kriterien eine vordringliche Publikationsaufgabe begründet. Ebenfalls hätte die Frage nach den weltpolitischen Kohäsions- bez. Dissoziationsverhältnissen einer dringlichen Bearbeitung bedurft, zumal die gegenwärtigen Finanzkrisen („occupy wallstreet“) ökonomische Interdependenzen offenbaren, in der das kommunistische China (!) eine immer bedeutsamere Rolle für die Stabilisierung internationaler Handelsbeziehungen zu spielen scheint. Dass diese Themen im vorliegenden Heft ausgeklammert wurden, beruht auf einer Entscheidung der POLIS-Redaktion, sich dieser beiden Problematiken ausführlich in eigenen Heften anzunehmen. ◆

Literatur

- Barber, B.: Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen, Hamburg 1994.
 Crouch, C.: Postdemokratie, Frankfurt/M. 2008.



Gustav Radbruch (1878–1949) war Reichsjustizminister in der Weimarer Republik und einer der einflussreichsten Rechtsphilosophen des 20. Jahrhunderts.

- Detjen, J.: Neopluralismus und Naturrecht. Zur politischen Philosophie der Pluralismustheorie, Paderborn u.a. 1988.
 Dubiel, H.: Ungewissheit und Politik, Frankfurt/M. 1994.
 Fraenkel, E.: Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart 1974.
 Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/M. 1994.
 Hirschman, A.: Wieviel Gemeinsinn braucht die liberale Gesellschaft? In: Leviathan, 2/1994, S. 293ff.
 Isensee, J.: Verfassung als Erziehungsprogramm? In: Regenbrecht, A. (Hg.): Bildungstheorie und Schulstruktur. Müntersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik Heft 3, Münster 1986, S. 190ff.
 Kaufmann, A.: Die Naturrechtsdiskussion in der Rechts- und Staatsphilosophie der Nachkriegszeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 33/1991, S. 3ff.
 Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen, Wien 1999.
 Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften, Weinheim 1985.
 Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1975.
 Schwill, F.: Zur Anwendung der Radbruchschen Formel in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft Heft 1/2002, S. 79ff.



Randgänge in der Mitte der Gesellschaft. Die didaktische Dimension der Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff

von Werner Friedrichs



Dr. Werner Friedrichs ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover (Institut für politische Bildung), Fachleiter am Studienseminar Celle für das Lehramt an Gymnasien und Studienrat am Gymnasium Soltau.

1. Bildung und Gesellschaft im postmodernen Umfeld

Politische Bildung und Gesellschaft verweisen in einem systematischen Bezug aufeinander. Wesentlich für die politische Bildung ist ein Bezug auf die Gesellschaft im Sinne eines Bedeutungshorizonts. Ein integrativer gesellschaftlicher Zusammenhang stellt eine Ableitungsregel bereit, die offenbar Urteilskraft und Orientierungswissen erst ermöglichen. Ohne eine solche Referenz laufen viele der didaktischen Fluchtländer sowie die zentralen didaktischen Kategorien (z.B. Urteilskraft, Orientierungswissen) ins Leere. Unter dem Signum der „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas) werden seit Längerem zen-

trifugale Entwicklungen in Gesellschaften thematisiert: Es geht um Vervielfältigungen, Spaltungen, Polykontexturalitäten, Diversitäten, Antinomien, Ambivalenzen, neue Flexibilitäten usw. Zwar ist das Sujet einer sich radikalisierenden gesellschaftlichen Entwicklung aus der Perspektive zunehmender Kontingenzen dem Grunde nach seit der Moderne bekannt, allerdings wird seit einiger Zeit eine Verschärfung dieser Entwicklung ausgemacht, die sich in einigen Post(-)ismen verdichtet hat. „Man erkennt einen weitgehenden und historisch einmaligen Bruch in den pädagogischen Grundüberzeugungen, der mit der Preisgabe von Einheitsvorstellungen zu tun hat. Die Allgemeine Pädagogik steht erstmals in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen [...]. Für diese Erfahrung steht der Begriff ‚Postmoderne‘, der am Ende der achtziger Jahre dominant wird, aber längst vorher die unterschwellige Theorieentwicklung bestimmt hat“ (Oelkers 1997, S. 237). Eine prägnante Beschreibung dieser Situation findet sich in Lyotards Versuch, die Postmoderne in ihren Grundlagen zu erfassen. Kennzeichnend für den Zerfall gemeinsamer Strukturen sei die Verschiebung des Modus der gesellschaftlichen Dissens von einem Rechtsstreit zu einem Widerstreit. Im Widerstreit – dem Charakteristikum der Postmoderne – gäbe es im Unterschied zum Rechtsstreit keine gemeinsame Urteilsregel, die es ermöglicht, ein allgemeinverbindliches Urteil abzuleiten. Damit droht ein spezifisch moderner Bezugshorizont der politischen Bildung zu zerfallen, denn die Abwesenheit einer gemeinsamen Urteilsregel bedeutet das Fehlen einer verbindlichen allgemeinen Deduktionsdisposition, so dass keine Vorstellungen von Gerechtigkeit, Legitimität oder kollektiven Verbindlichkeiten abbildbar sind.

2. Strategien politischer Bildung im Pluralismus und ihre Grenzen

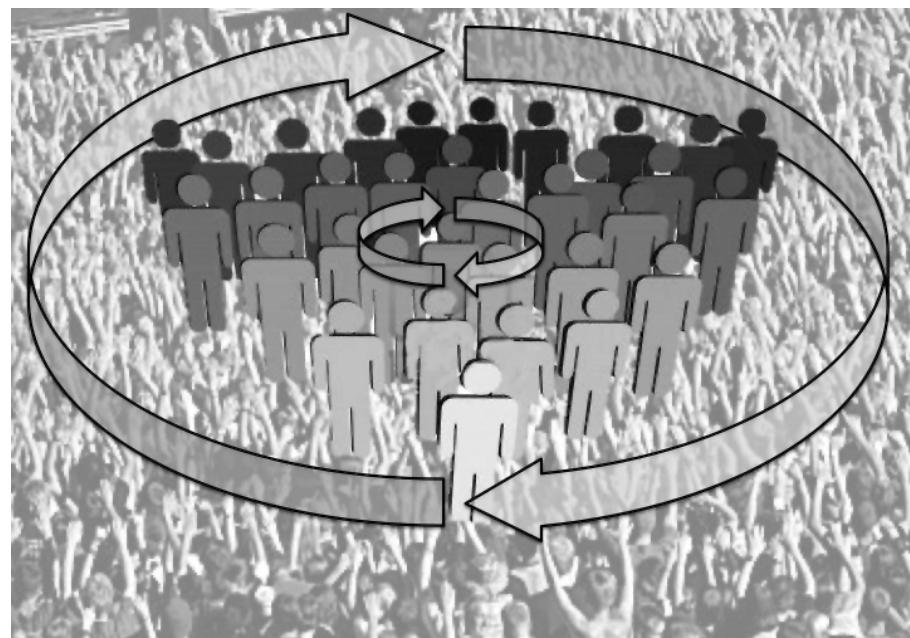
Didaktisch werden folglich die Strategien im Umgang mit der Pluralisierung der Gesellschaft unmittelbar bedeutsam. Es können auf einem groben Raster zwei wesentliche Vorgehensweisen unterschieden werden. *Erstens* wird versucht, dem Zerfall tradiertes Zusammenhänge Elemente einer Umfangslogik entgegenzustellen. In Mindeststandards menschlichen Zusammenlebens kann ein gemeinsamer Bezugsrahmen formuliert werden. Das Projekt *Weltethos* weist etwa moralische Ansprüche aus, die an eine differenzierte Gesellschaft angepasst worden sind. Konkret wird versucht, unter den Bedingungen maximaler Unterschiedlichkeit minimale Gemeinsamkeiten auszuweisen. Didaktisch wird dann in Figuren wie den Grundrechten und -werten oder der Menschwerde auf ethische Mindeststandards Bezug genommen, die für alle Geltung besitzen. *Zweitens* wird versucht, eine Art inneren Kern des gesellschaftlichen Zusammenlebens auszumachen, der auch dann gilt, wenn die je einzelnen Perspektiven in einer dramatischen Pluralisierungsbewegung auseinanderdriften. So wird in der Diskursethik nachgewiesen, dass sich Kontrahenten auch bei extrem unterschiedlichen Positionen immer schon auf die Bedingungen gemeinsamen Sprechens eingelassen haben. Demnach gehen jedem Disput immer schon Verfahrensnormen, -regeln und -erwartungen voraus, die eine Auseinandersetzung erst ermöglichen. In dieser Weise lassen sich demokratische Institutionen auf nationaler und internationaler Ebene problemorientiert didaktisch aufschlüsseln.

Jene Strategien geraten in einer sich entfaltenden Logik des Widerstreits an ihre Grenzen, die sich in den Schwierigkeiten und Ermüdungserscheinungen



Fachbeitrag

der Versuche zeigen, politisch verbindliche Rahmen für nationale und insb. internationale Politik jenseits formell-institutioneller Regelungen zu installieren. Dabei ist nicht unbedingt ein Mangel an einem Willen zu einer gemeinsamen Artikulation von normativen Übereinkünften zu unterstellen, vielmehr erscheint das gemeinsame Moment der oben unterschiedenen Vorgehensweisen nicht mehr geeignet. *Das Proprium jener Strategien besteht in einer Bewegung vom Unbestimmten zum Bestimmten.* Einer vermeintlichen Beliebigkeit durch den definiten Ausweis von Anforderungen entgegen getreten, die eine Wertebasis für den Politikunterricht oder mindestens als Aushandlungsbasis für die Formulierung einer moralischen Haltung dienen können (vgl. Gerhard 2000). In dieser Bewegung der *Bestimmung* ergibt sich ein kritisierbares Moment (das im Übrigen in vielen sozialphilosophischen Versuchen, die Negativität zu systematisieren, zu finden ist), das sich dem systematischen Vorwurf aussetzt, einen umfassenderen Widerstreit still zu stellen. Durch jede Festlegung wird eine Form der Umfangs- oder Basislogik installiert, die notwendig einen Ausschluss des Anderen zur Konsequenz hat (solche Denkfiguren wurden in unterschiedlichen Zusammenhängen exemplifiziert – etwa in der Figur des „Nichtidentischen“). Im Gegensatz dazu fordert eine „postmoderne Ethik“, den Widerstreit zu bezeugen. Allerdings geschieht dies nicht mehr vor dem Hintergrund einer ausweisbaren Rahmenlogik oder -vernunft. Vielmehr ist die Bezeugung des Widerstreits gleichbedeutend mit dem Eingeständnis einer fundamentalen Differenz, einer Unentscheidbarkeit bzw. einem Unbestimmten. Damit wird die untergründige Denkbewegung, die die Überlegungen zur Fassung des gesellschaftlichen Zusammenhangs führte, in ihrer Ausrichtung umgedreht: es geht nicht mehr um den Ausschluss des Unbestimmten in einer Bewegung auf das Bestimmte, sondern um eine Bewegung auf das Unbestimmte zu. Das korreliert mit Diagnosen, dass der Ausgang aus der Moderne geradezu durch eine „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994) systematisch markiert sei. Um dennoch die Frage zu beantworten, was die Gesellschaft im



Um nach dem zu suchen, was die Gesellschaft im Innersten zusammenhält, wird entweder nach der größten (umfänglichsten) oder kleinsten (Kern) Differenz gesucht.

Innersten zusammenhält, gibt es Versuche, die bisherigen Vorgehensweisen zu prolongieren, indem das Moment der Unbestimmtheit mit dem radikalen Pluralismus in einem normativen Modell vermittelt wird. Dazu zählen etwa die „Sphären der Gerechtigkeit“ (Walzer) oder die „Transversale Vernunft“ (Welsch). Die Reflektionen verbleiben aber im Dualismus zwischen einer Erführung des Gesellschaftsbegriffs auf eine Bestimmung und seiner kompletten Auflösung.

Um dieser Gegenüberstellung zu entkommen, geriet in jüngster Zeit der Begriff der Gemeinschaft in den Blick. In der begrifflichen einschlägigen Unterscheidung zur Gesellschaft (Tönnies) hat der Gemeinschaftsbegriff seinen systematischen Ort genau darin, jenes innerste gemeinsame Moment von Gesellschaften auszuweisen, das unter den Bedingungen der Postmoderne einen geradezu aporetischen Zuschnitt bekommen hat. Grundsätzlich lassen sich auch in der Figurierung eines Gemeinschaftsbegriffs jene Probleme ausmachen, die schon die Suche nach einem gemeinsamen Wertehorizont in der Gesellschaft ausmachen. Insbesondere in seiner „ontologischen“ Variante, in der ein gemeinsamer Seinsgrund einer Gesellschaft erblickt wird, scheint der Gemeinschaftsbegriff ein Bedeutungsfeld auf-

zumachen, das als mindestens schwierig zu bezeichnen ist: „Gemeinschaft gilt zumindest im deutschen Kontext immer auch als potenziell gefährlich, totalitär und gewaltsam. Mit den Exzessen der nationalsozialistischen ‚Volksgemeinschaft‘ hat der Begriff seine politische Unschuld verloren, das Verhältnis zum verführerischen Mechanismus der Vergemeinschaftung ist zumindest in Deutschland fortan ein gestörtes.“ (Rosa u.a. 2010, S. 10) Gera de in der Bestimmung eines gemeinsamen Seins zeigt sich im historischen Verlauf die Problematik des Begriffs und damit noch aller Nachdrücklichkeit die Problematik der Bestimmung selbst. Aufgegriffen wurde in der jüngsten Diskussion denn auch die Gemeinschaft als „politisch-ethische“ Kategorie, in der der Gemeinschaftsbegriff jenseits einer bestimmten Variante verortet wird (vgl. dazu auch Böckelmann, Morgenroth 2008).

3. Die Didaktische Bedeutung der Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff

Nicht zuletzt didaktisch interessant ist der Gemeinschaftsbegriff, weil er diesseits einer „imaginären Institution“ (Castoriadis) angesiedelt scheint. Gemein-

schaften eignet nicht der Eindruck von bestimmten Institutionen mit spezifischen abstrakten Eigenschaften. Es kann somit prinzipiell am Deutungs- und Erfahrungshorizont der Schüler angesetzt werden, um eine Idee eines innersten Zusammenhaltes zum Ausdruck zu bringen. Dabei besteht der Abzweig zu einem (bestimmten) ontologischen Gemeinschaftsbegriff in einer Annäherung, die das radikal Unbestimmte im Zentrum hat – die „entwerkte Gemeinschaft“ (Nancy). Jede Form der Gemeinschaft, die sich in einer bestimmten Form ins Werk setzt, so die Überlegung, verbirgt damit gleichzeitig das gemeinsame produktive Moment, das Zusammensein, das Interesse: „die Gemeinschaft ist weder ein herzustellendes Werk noch eine verlorene Kommunikation, sondern der Raum selbst, das Eröffnen eines Raums der Erfahrung des Draußen, des Außer-Sich-Sein“ (Nancy 1988, S. 45). Nancy denkt – paradigmatisch für die neue Diskussion – den Begriff der Gemeinschaft gegen den Strich einer ontologischen Auslegung. Jede Entdeckung, Freilegung oder Schaffung einer Gemeinschaft als eine Ins-Werk-Setzung einer Gemeinschaft verschüttet den Erfahrungsräum des Gemeinschaftlichen. Damit gerät die Figur der Gemeinschaft paradox. Nur in ihrer Auf trennung, ihrer Unmöglichkeit kann das gemeinschaftliche Moment erscheinen. „Die Gemeinschaft nimmt also folgende besondere Stellung ein: Sie garantiert die Unmöglichkeit ihrer eigenen Immanenz, die Unmöglichkeit eines gemeinschaftlichen Seins als Subjekt. Die Gemeinschaft garantiert und markiert in gewisser Weise die Unmöglichkeit der Gemeinschaft – dies ist ihre ureigene Geste und die Spur ihres Tuns.“ (ebd., S. 38) Letztlich verdichtet sich die paradox erscheinende Anlage der Gemeinschaft in der Logik, dass mit der Gemeinschaft ein gewisser Absolutheitsanspruch der eigenen Konstitution

verbunden wird, wonach die Gemeinschaft in dem Moment erfahrbar wird, in dem sie ihre eigene Grenze mit einschließt. Letzteres allerdings macht die konkrete („verdinglichte“, „projektierte“) Gemeinschaft denkunmöglich. Gemeinschaft erscheint dann immer nur im Moment ihrer Auf trennung.

Für die Didaktik der Politischen Bildung ist dies von Bedeutung. Wenn die Ausbildung der Urteils kraft und die politische Handlungs- und Orientierungsfähigkeit im Bezug auf das Moment, das die Gesellschaft im Innersten zusammenhält, ausgeprägt wird, ist der Zuschmitt des Innersten der Gesellschaft als ent(-)werkte Gemeinschaft zu prüfen. Für die Didaktik der Politischen Bildung bleibt die Bewegung vom Unbestimmten zum Bestimmten, innerhalb derer eine Wertebasis als Kompromissformel ausgewiesen wird, bedeutsam, sollte aber angesichts offensichtlicher Grenzen ergänzt werden. Folgt man den Einlassungen in der Debatte um den Gemeinschaftsbegriff, wird deutlich, dass auch im Sichtbarmachen von Trennungen ein gemeinschaftliches Moment erfahrbar wird.

Entsprechende Überlegungen finden sich in den jüngsten Versuchen, dem „Politischen“ in der Politik habhaft zu werden. Das Politische steht dem Grunde nach hinter den gesellschaftlichen Einrichtungen der Politik, aus denen aber nicht mehr ersichtlich wird, was ihr gemeinsames Moment ausmacht. Die Politische Bildung hätte dann nicht allein Gemeinsamkeiten freizulegen oder zu suchen, sondern müsste die Unvereinbarkeit von Auseinandersetzungen kenntlich machen und darin die Gemeinschaft erfahrbar machen. Entsprechend hat Mouffe den Agonismus als Form des radikalen Streits ausgewiesen, in dem keine konsensuelle Basis für den Streit besteht. Im Austragen dieses Agonismus wird das politische Moment über eine

Gemeinschaftserfahrung erfahrbar. „Obwohl sie sich also im Konflikt befinden, erkennen sie sich als derselben politischen *Gemeinschaft* [Herv., W.F.] zugehörig; sie teilen einem gemeinsamen symbolischen Raum, in dem der Konflikt stattfindet.“ (Mouffe 2007, S. 30) Im Lernprozess wären demnach Formulierungen und Artikulationen von radikalen Dissensen als Erfahrungsraum dessen, was die Gesellschaft im Innersten zusammenhält, zu stärken. Der Begriff der Urteils kraft hätte sich entsprechend nicht an rationalen Entscheidungsprozessen zu orientieren, sondern an der Erfahrung des Unbestimmten, wie sie v. Foerster in einem metaphysischen Postulat zum Ausdruck gebracht hat: „Nur die Fragen, die im Prinzip unentscheidbar sind, können wir entscheiden.“ (v. Foerster 1993, S. 73). Die Herstellung einer Entscheidung über die Unentscheidbarkeit konstituiert das „wir“. ◆

Literatur

- Böckelmann, J.; Morgenroth, C. (Hg.): Politik der Gemeinschaft. Zur Konstitution des Politischen in der Gegenwart, Bielefeld 2008.
- Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie: Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne, Frankfurt/M. 1994.
- Gerhard, W.: Wie belastbar sind pluralistische Gesellschaften? – Sieben Thesen zur Sinn- und Identitätskrise der Gegenwart. In: Breit, G.; Schiele, S. (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Bonn 2000, S. 71–86.
- Mouffe, C.: Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt/M. 2007.
- Nancy, J.-L.: Die undarstellbare Gemeinschaft, Stuttgart 1988.
- Oelkers, J.: Allgemeine Pädagogik. In: Fatke, R. (Hg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik, Weinheim/Basel 1997, S. 237–267.
- Rosa, H. u.a.: Theorien der Gemeinschaft zur Einführung, Hamburg 2010.
- v. Foerster, H.: Kybernetik, Berlin 1993.



Fachbeitrag

Was hält die EU zusammen?

von Stefan Immerfall



Prof. Dr. Stefan Immerfall lehrt Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Die Europäische Union hat schon viele Krisen erlebt, aus denen sie noch immer gestärkt hervorging (Thiemeyer 2009). Niemand vermag zu sagen, ob es in der gegenwärtigen Situation ebenso sein wird. Denn zur Unzufriedenheit der Bürger – die sich im Scheitern des Verfassungsvertrags ausdrückte – kommen fundamentale wirtschaftliche Spannungen hinzu. Einmal mehr stellt sich die Frage, was die EU zusammenhält.

Aus Sicht der Soziologie sind drei Aspekte zu beleuchten. Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass keine, rechtlich und wirtschaftlich noch so fein geknüpfte demokratisch verfasste Gemeinschaft auf Dauer Bestand haben kann, wenn sich die Bevölkerung von ihr abwendet.

1. Die Europäische Union als Rechtsgemeinschaft

Die Europäische Union wird zuallererst durch das Recht zusammengehalten. Sie ist eine durch das Mittel des völkerrecht-

lichen Vertrags konstituierte Rechtsgemeinschaft mit den vier wirtschaftlichen Freiheiten (Güter, Personen, Kapital, Dienstleistungen) als Kernbestandteil. Hinzu kommen die verschiedenen Politiken, wie Forschung und Technologie, Industrie und Umwelt, namentlich die Agrarpolitik und die europäische Kohäsionspolitik, als eine Art innereuropäische Umverteilungspolitik. Rechtsakte, vor allem Richtlinien, sind denn auch die bevorzugten Handlungsformen der EU. Dies hat zwei Folgen. Zum einen muss EU-Recht im Regelfall erst durch die nationalen Parlamente umgesetzt werden, bevor es Rechtswirksamkeit erlangt. Deshalb wird der tatsächliche Einfluss der EU auf die Mitgliedstaaten nur unzureichend sichtbar. Zum zweiten ist die EU ein vergleichsweise schlankes Herrschaftssystem, weil sie sich der nationalen Bürokratien bedienen kann.

Die EU kann nur in vertraglich ausdrücklich ermächtigten Tätigkeitsbereichen tätig werden. Doch ist die Abgrenzung zwischen gemeinschaftlichen und nationalen Kompetenzen nur auf den ersten Blick klar gezogen. Nicht ohne Erfolg versucht die Kommission Bereiche (wie z. B. den Bildung), die dem Subsidiaritätsvorbehalt unterliegen, mit dem Binnenmarkt zu verknüpfen, weil sie hier die größten Rechte hat. Sie wird dabei meist vom Europaparlament unterstützt, das so seine Kompetenzen ausweiten kann.

Mit Mitteln des Rechts allein, lässt sich der Fortbestand einer Rechtsgemeinschaft nicht garantieren, zumal es der EU an unmittelbarer Sanktionsgewalt mangelt. Die Folgebereitschaft der Mitgliedstaaten ist nicht selbstverständlich. So hat das deutsche Bundesverfassungsgericht stets offen gelassen, dem Europäischen Gerichtshof in Luxemburg dann zu widersprechen, wenn es die in den europäischen Verträgen niedergelegten Kompetenzgrenzen überschritten sähe. Bindungswirksame Verträge stellen handlungsleitende Institutionen nur solange dar, solange sie wenigstens hingenommen werden. Um nur ein Beispiel

zu geben: Obwohl die Währungsunion als unumkehrbar geschlossen wurde und ein einseitiger Austritt aus ihr daher juristisch nicht vorgesehen ist, ist es fraglich, ob einem entschlossen austrittswilligen Mitglied das Verlassen der Euro-Zone ernsthaft verwehrt werden könnte.

2. Die Europäische Union als Elitenprojekt

Die politische Integration Europas war im Wesentlichen eine Angelegenheit der politischen, bürokratischen und auch wirtschaftlichen Eliten (Bornscher/Ziltener u. a. 2000). Sie haben ein Gebilde geschaffen, das über einen teilweisen Souveränitätsverzicht seiner Mitgliedsstaaten Frieden sichern und Wohlfahrtsgewinne ermöglichen soll. Der längerfristige Nutzen der Mitglieder soll durch ihre Selbstbindung gemehrt werden: die Mitgliedstaaten verpflichten sich, dem Recht der Europäischen Union auf ihren Territorien unter der Bedingung Geltung zu verschaffen, dass auch alle anderen Mitgliedsländer dies tun. Um die Durchsetzung der dazu notwendigen Maßnahmen zu garantieren und auf Dauer zu stellen, wurde mit dem transnationalen Vertrags- und Rechtssystem zugleich ein neues, politisch-administratives System zu dem Zweck geschaffen, die nationalen Partikularinteressen zu zähmen (Bach 2010). Gerade mit der Aufgabe der Marktschaffung und -überwachung, ist im Lauf der Zeit der Europäischen Union, namentlich der Kommission, erhebliche Macht zugefallen.

Dass die Eliten dabei auch eigene Interessen verfolgen, verwundert nicht (Haller 2009). Die europäischen Gesellschaften sind bislang damit gut gefahren. Die Europäische Union stellt außerhalb der Vereinigten Staaten den einzigen Versuch dar, im kontinentalen Maßstab eine Wirtschaftsgemeinschaft zu schaffen, welche die ökonomische und die politische Logik miteinander vereint. Dass dieses Gebilde nicht besonders demokratisch gestaltet ist, hat lange nicht gestört. Doch nun ist die nach dem Architekten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl benannte „Methode Monnet“, die Integration



schrittweise von oben voranzutreiben, an ihre Grenzen gestoßen. Dafür sind verschiedene Gründe verantwortlich.

Erstens ist die EU alltagsrelevant geworden. Sie beeinflusst alltägliche Entscheidungen der Leute. Sie verändert, was sie einkaufen und, mehr noch, wo und zu welchem Preis sie einkaufen, wo sie ihre Ferien oder ihren Lebensabend verbringen, wie sie für ihr Lebensalter vorsorgen. Kurzum: „Die Leute“ kommen ins Spiel (Vobruba 2007), die EU wird zu einem Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung und möglicherweise der Ablehnung. Zweitens wurden Handelsschranken und Behinderungen des freien Wettbewerbs so sehr beseitigt, dass marktkorrigierende Maßnahmen der Nationalstaaten nur mehr eingeschränkt möglich sind. Ein europäisches Gegenwicht gibt es aber nicht. Denn der EU wird wegen der höchst unterschiedlichen wirtschaftspolitischen Interessen der Mitgliedsländer im Regelfall nicht zugestanden, sozialpolitisch gestaltend einzutreten. Drittens wird mit den Erweiterungsruunden der EU die bewährte konsensuelle Politik immer schwieriger. Das zwingt entweder zu anhaltend langwierigen Verhandlungen oder zu Abstimmungsverfahren nach dem Mehrheitsprinzip, für die das EU-System eigentlich nicht gedacht ist.

3. Die Europäische Union als Bürgerprojekt

Wenn die scheinbar entpolitisierte Integration von oben an ihre Grenzen stößt, wird es in Zukunft wichtiger, die Haltung der EU-Bürger zu bedenken. Dies soll im Folgenden anhand von zwei Fragen untersucht werden: (a) Wie weit trägt die Zustimmung der EU-Bürger zur politischen Integration? (b) Empfinden sich die EU-Bürger in den verschiedenen Mitgliedstaaten als Mitglieder einer politischen Gemeinschaft?

(a) Nimmt man die Einstellungen der Bürger zur Europäischen Union als Indikator, so zeigt sich, dass die große Mehrzahl der Bürger durchaus die Vorteile der EU anerkennt. Nur eine Minderheit spricht sich für deren Auflösung aus. Allerdings ist es der Europäischen Union nicht gelungen, im Laufe der Zeit

die allgemeine Zustimmung emotional zu verbreitern und im Gefühlshaushalt der Bürger affektiv zu verankern. Demgegenüber kann die EU sozusagen verstandesmäßig im Bereich wirtschaftlicher Freiheiten punkten; Reisefreiheit und offene Grenzen werden geschätzt. Sie ruft jedoch kaum spontane Assoziationen hervor, schon gar keine affirmativen Gemütsbewegungen.

Wenn man nun versucht, die bestimmenden Kräfte auf die Haltungen der Bürger zur Europäischen Union im Ganzen zu quantifizieren, so ergibt sich zusammenfassend folgendes Bild (Immerfall/Boehnke/Baier 2010): Die wichtigste Bestimmungsgröße dafür, ob und wie sehr man die Mitgliedschaft in der EU befürwortet, die Integration vorantreiben und der EU weitere Rechte zu erkennen möchte, ist das, was die Soziologen als soziotropische Nutzenerwägung bezeichnen. Das heißt, diejenigen Bürger treten für eine intensivere Integration ein, die davon überzeugt sind, dass sich diese auf ihre Nation günstig auswirkt. Einflussreich, aber weniger wichtig sind egozentrische Nutzenerwägungen, also die Einschätzung, ob man persönlich profitiert oder nicht. Deshalb neigen im Allgemeinen Personen mit einer höheren Ausbildung eher zu einer positiven Bewertung der EU als Personen mit einem niedrigen Bildungsgrad, weil erstere sich vom freien Binnenmarkt zusätzliche Vorteile versprechen. Neben den Nutzenerwägungen und individuellen Werten prägt die Art der nationalen Identität die Haltung zur EU, und zwar durchaus zwiespältig. Je nach der eigenen nationalen Identität können nationale und europäische Identität ein in einem Konkurrenz- als auch in einem Komplementärverhältnis stehen.

Bemerkenswert ist auch, welche Faktoren für die Bewertung der EU nur eine geringe Rolle spielen. Das ist zum einen die Geschlechtszugehörigkeit, obgleich häufig gemutmaßt wurde, Frauen würden der EU-Integration kritischer gegenüberstehen. Nach unseren Analysen, die die verschiedenen sozioökonomischen Merkmale wie Bildung, Alter, Einkommen oder sozioökonomischer Status gemeinsam berücksichtigen, gibt es hingegen kaum Unterschiede. Das Gleiche gilt für die politische Rechts-

Links-Orientierung. Die EU-Integration ist von vornherein weder ein linkes noch ein rechtes Projekt; sie findet Gegner (wie Befürworter) in beiden Lagern.

Auch wenn die Sympathien der Bürger für die Europäische Union im Zeitablauf schwanken: ein Trend hin zu mehr Zugehörigkeitsgefühl ist nicht erkennbar. Umgekehrt gilt aber auch, dass die Zahl eingefleischter EU-Hasser gering ist. Überdies bedienen sich selbst EU-Skeptiker ohne Scheu der Freiheiten des EU-Binnenmarktes. Gewohnheitsmäßige EU-Gegner aus Großbritannien kaufen ihren Wein (billiger) in Frankreich oder lassen sich im Alter an der Algarve in Portugal nieder. Vielleicht sind wir hier dem Geheimnis der EU auf der Spur, aus allen Rückschlägen doch immer gestärkt hervorzugehen: Die EU ist den Bürgern auch ohne ein Gefühl der Verbundenheit zur Selbstverständlichkeit geworden.

(b) Wie nehmen die Bürger unterschiedlicher Mitgliedstaaten einander wahr? Begreifen sie sich als einer Einheit zugehörig? Dies könnte man angesichts der Mannigfaltigkeit grenzüberschreitender Beziehungen durchaus erwarten (Mau/Büttner 2009).

Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass nicht alle Bürger gleichermaßen an grenzüberschreitenden Interaktionen teilhaben; vielmehr steigt deren Wahrscheinlichkeit mit den Ressourcen, über die eine Person verfügt. Dennoch dürfen nach den Erhebungen von Steffen Mau (2007) immerhin ein Drittel der Deutschen regelmäßig Kontakt mit Bürgern außerhalb der eigenen Nation haben.

Entsteht nun aufgrund dieser dichter und intensiver werdenden Netzwerke so etwas wie ein europäischer Raum des Vertrauens? Vertrauen ist in mehrfacher Hinsicht für das Funktionieren einer politischen Gemeinschaft wichtig. So muss sich eine unterlegene Minderheit darauf verlassen können, nicht dauerhaft der Möglichkeit beraubt zu werden, ein anderes Mal die Mehrheit zu erlangen. Allerdings ist der Kreis von Menschen, mit dem man sich identifiziert, für die Mehrheit weiterhin stark nationalstaatlich geprägt ist (Immerfall u.a. 2010). Zwar wird einigen Nationen mehr vertraut als anderen, nämlich solchen, die kulturell ähnlich, eher klein und modern sind. Die



Fachbeitrag

Mitgliedschaft eines Landes in der EU spielt für die Beurteilung hingegen keine Rolle. Insofern muss gesagt werden, dass sich die EU-Bürger nur ausnahmsweise gegenseitig als Angehörige einer gemeinsamen, politischen und sozialen Gemeinschaft wahrnehmen.

4. Die Europäische Union als Kulturrbaum

Oft wird betont, dass die EU auf einem festen Fundament allgemein geteilter kultureller und humanistischer Werte beruhe. Ein kulturgeographisch klar abgrenzbares Europa gibt es aber nicht. Im Gegenteil ist Europa durch ein hohes Maß an Binnendifferenzierung gekennzeichnet (Immerfall 2006).

Dies gilt bis heute. So gibt es anhaltende Niveauunterschiede in den Sympathien der verschiedenen Bevölkerungen für die politische Integration, die sich nur historisch erklären lassen (Menéndez-Alarcón 2004). Weitere Beispiele – etwa das Fehlen eines europäischen Parteiensystems (Immerfall 2006, Kap. 6) oder Gegensätze in den gesellschaftlichen Idealen der Bürger in den verschiedenen Mitgliedstaaten (Gerhards 2010) – ließen sich anführen. Bemerkenswerterweise entspricht ausgerechnet der nordwesteuropäische Teil der EU am stärksten zentralen EU-Positionen, wie sie in deren offiziellen Dokumenten niedergelegt sind, obgleich gerade diese Region besonders EU-skeptisch ist. Hingegen unterstützen die neuen EU-Mitgliedsländer die vorgegebenen EU-Werte weit weniger. Besonders auffällige Abweichungen vom kulturellen Selbstverständnis der EU finden sich bei den islamischen Beitrittskandidaten. Jürgen Gerhards (2010) erklärt diese Differenzen allerdings nicht kulturell, sondern mit dem Modernisierungsgrad und ist insofern zuversichtlich, dass mit zunehmendem Wohlstand demokratische Werte und Geschlechtergleichheit in der Familie und am Arbeitsplatz stärkere Zustimmung finden werden. Selbst wenn diese optimistische Aussage zutrifft, wären EU-Erweiterungen (wie auch Vertiefungen) somit ein Schönwetter-Projekt, als die Angleichung der Wertorientierungen solides wirtschaftliches Wachstum erfordert.

5. Fazit: Pragmatische Verbundenheit und ihre Grenzen

Alles in allem hat mehr als ein halbes Jahrhundert Integrationsgeschichte nur begrenzte Loyalitäten für die EU hervorgebracht. Zwar weckt Europa mit seiner Geschichte und Kultur durchaus ein diffuses Gefühl der Zusammengehörigkeit. Aber dieses gilt mehr dem gedachten Kulturrbaum Europa als dem „real existierenden Europa“ (Immerfall 2006, S. 25). Das Reservoir gefühlter Gemeinsamkeiten ist dünn. Folgebereitschaft, z. B. die Bereitschaft zur solidarischen Umverteilung, dürfte demnach wohl nicht auf unbedingten „Gemeinsamkeits-Empfindungen“ (Max Weber) beruhen, sondern dem Glauben an die durch die EU-Integration erzielten Wohlfahrtsgewinne folgen. Das muss nicht beunruhigen; politische Herrschaftsordnungen stellen schließlich keinen Wert an sich dar. Darin liegt der pragmatische Charme der Europäischen Union. Sorgen macht aber, dass sich die Kluft zwischen den die EU-Integration befürwortenden Eliten und ihrer Wahlbevölkerung ausgeweitet hat (Haller 2009).

Wenn es mit Blick auf die Haltungen der Bürger wenig Anhaltspunkte für die Entwicklung eines belastbaren europäischen Zusammengehörigkeitsglaubens gibt, muss eine deutlich ausgeweitete Umverteilung der Lasten über nationale Grenzen hinweg, zu der die derzeitige Finanzkrise nötigt, Zweifel der Bürger an der Sinnhaftigkeit des europäischen Projekts wecken. Von Einigen wird daher gefordert, der Europäischen Union jene finanzpolitischen Rechte und Sanktionsmöglichkeiten zu übertragen, die man ihr bei Einführung der gemeinsamen Währung noch verweigert hatte. Angesichts der widerstreitenden Vielfalt und der schwach ausgeprägten Identität Europas erscheint es indes fraglich, ob die Bürger in den Geberländern zu einem solchen Souveränitätsverzicht bereit wären und ob die Schuldenträger schmerzhafte Anweisungen einer Brüsseler Autorität akzeptieren würden, dessen demokratische Legitimität zweifelhaft wäre.

Europasoziologen haben frühzeitig darauf hingewiesen, dass der gesellschaftliche Unterbau der politischen Integration uneben ist (vgl. Bach 2000).

Sie waren daher wenig überrascht, dass die mit der Einführung des Euros anfangs zu beobachtende wirtschaftliche Konvergenz keine Konvergenz der weiterhin national gefärbten Gesellschaftsmodelle nach sich zog. Die politische Integration Europas schritt schneller voran als die gesellschaftliche. Niemand vermag genau zu sagen, wie belastbar das gemeinschaftliche Band ist, das die Mitgliedsgesellschaften verbindet. ◆

Literatur

- Bach, M. (Hg.): *Die Europäisierung der nationalen Gesellschaft?* KZfSS-Sonderheft 40/2000, Opladen 2000.
- Bach, M.: *Die Konstitution von Räumen und Grenzbildung in Europa.* In: Eigmüller, M.; Mau, S. (Hg.): *Gesellschaftstheorie und Europapolitik*, Wiesbaden 2010, S. 153–178.
- Bornschier, V.; Ziltener, P. u.a.: *State-building in Europe: The Revitalization of Western European Integration*, Cambridge 2000.
- Gerhards, J.: *Culture.* In: Immerfall, S.; Therborn, G. (Hg.): *Handbook of European Societies*, New York 2010, S. 159–215.
- Haller, M.: *Die Europäische Integration als Elitenprozess*, Wiesbaden 2009.
- Immerfall, S.: *Europa – politisches Eingungswerk und gesellschaftliche Entwicklung. Eine Einführung*, Wiesbaden 2006.
- Immerfall, S.; Böhnke, K.; Baier, D.: *Identity.* In: Immerfall, S.; Therborn, G. (Hg.): *Handbook of European Societies*, New York 2010, S. 325–353.
- Immerfall, S.; Priller, E.; Delhey, J.: *Associations and Community.* In: Immerfall, S.; Therborn, G. (Hg.): *Handbook of European Societies*, New York 2010, S. 7–37.
- Mau, S.: *Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*, Frankfurt/M. 2007.
- Mau, S.; Büttner, S.: *Transnational Integration in Europe.* In: Immerfall, S.; Therborn, G. (Hg.): *Handbook of European Societies*, New York 2010, S. 537–570.
- Menéndez-Alarcón, A.: *The Cultural Realm of European Integration: Social Representations in France, Spain, and the United Kingdom*, Westport, CT 2004.
- Thiemeyer, G.: *Europäische Integration. Motive – Prozesse – Strukturen*, Stuttgart/Köln 2009.
- Vobruba, G.: *Die Dynamik Europas*, Wiesbaden. 2. Aufl. 2007.



Menschenrechte als Solidaritätsanspruch

von Heiner Bielefeldt



Prof. Dr. Heiner Bielefeldt ist Inhaber des Lehrstuhls für Menschenrechtspolitik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und seit 2010 UN-Sonderberichterstatter über Religions- und Weltanschauungsfreiheit.

1 Ein blinder Fleck in der Menschenrechtstheorie?

Dass die Menschenrechte Freiheits- und Gleichheitsansprüche statuieren, ist in der Fachliteratur durchgängig anerkannt (wobei es allerdings nach wie vor erhebliche Auffassungsunterschiede bei der Verhältnisbestimmung von Freiheit und Gleichheit gibt). Weitgehende Einigkeit besteht auch darin, dass die in den Menschenrechten normierte Freiheit und Gleichheit letztlich auf die Würde des Menschen als eines Verantwortungs-subjekts bezogen sind, die in jedem Menschen gleichermaßen zu respektieren ist. Anders steht es um die dritte Komponente der Trias, die Brüderlichkeit, die bislang sehr viel weniger Aufmerksamkeit gefunden hat und deren Bedeutung für das Verständnis der Menschenrechte bis heute umstritten bleibt.

Die Zurückhaltung gegenüber der Anerkennung einer „kommunitären Dimension“ der Menschenrechte hat vermutlich vor allem damit zu tun, dass der Semantik des Gemeinschaftlichen generell der Ruch des Autoritären anhaftet. Sie erweckt Misstrauen – und dies nicht ohne Grund. So haben sich unter dem Begriff des

„Kommunitarismus“ seit den 1980er Jahren vor allem nordamerikanische Kritikerinnen und Kritiker des Liberalismus (Sandel, Etzioni, Glendon, Taylor u.a.) zu einer lockeren Plattform zusammen gefunden. Während sich aber die meisten Anhängerinnen und Anhänger des angelsächsischen Kommunitarismus immerhin dafür aussprechen, moderne Freiheitsrechte als historische Errungenschaften zu pflegen und zugleich durch eine stärkere Beachtung identitätsstiftender gemeinschaftlicher Traditionen zu ergänzen, fällt die Liberalismuskritik bei der Propagandisten autoritärer Regime naturgemäß ungleich radikaler aus. Bei allen ideologischen Differenzen, die etwa ein theokratisches Regime wie die Islamische Republik Iran von der kommunistischen Volksrepublik China trennen, berufen sich beide Staaten durchgehend auf den Vorrang des Gemeinwohls vor individuellen Freiheitsrechten. Dies wiederum erklärt das Misstrauen, das in der Menschenrechtsbewegung gegenüber dem semantischen Feld von Gemeinschaftlichkeit und Gemeinwohl zu bestehen scheint.

Auch wenn solche Zurückhaltung verständlich ist, führt sie allerdings zu einer Verkürzung des Menschenrechtsdiskurses, dessen freiheitlicher Anspruch in der bloßen Antithese gegenüber gemeinschaftlichen Interessen hängt bleibt und auf diese Weise gleichsam halbiert wird. Ich möchte im Folgenden dafür plädieren, diese Antithese zu überwinden und die kommunaliäre Dimension, die den Menschenrechten von Anfang an inhärent ist, systematisch zu berücksichtigen. Unter der „kommunitären Dimension“ verstehe ich in diesem Zusammenhang gemeinschaftliche Handlungsfelder unterschiedlichster Art – von der Familie und anderen persönlichen Lebensgemeinschaften über Religionsgemeinschaften bis hin zu politischen Parteien, Gewerkschaften und anderen sozialen Großorganisationen oder auch der Gesellschaft insgesamt. Menschenrechte setzen nicht nur Grenzen für Gemeinschaft und die Gesellschaft, indem

sie ihnen gegenüber die unveräußerlichen Rechte einzelner Menschen statuieren. Gerade dadurch, dass sie jedem einzelnen Menschen die Position eines Subjekts gleichberechtigter Freiheit zuerkennen, eröffnen sie über ihre unverzichtbare negativ-abwehrende Funktion zugleich auch positive Möglichkeiten, *Gemeinschaften und die Gesellschaft im Ganzen nach Gesichtspunkten von Freiheit und Gleichberechtigung weiter zu entwickeln*.

2 Zum Verhältnis von Freiheit, Gleichheit und Solidarität

Freiheit, Gleichheit und Solidarität – so meine Ausgangsthese – bilden einen für das Verständnis der Menschenrechte konstitutiven *normativen Strukturzusammenhang* derart, dass die einzelnen Komponenten *innerlich aufeinander bezogen* sind und einander wechselseitig beleuchten. Erläutern lässt sich diese These durch eine doppelte Abgrenzung: Sie steht zunächst in kritischem Widerspruch zu solchen Konzeptionen, in denen die drei Komponenten Freiheit, Gleichheit und Solidarität als gegeneinander stehend gedacht werden. Verkürzungen in der Interpretation der Menschenrechte entstehen offenkundig vor allem dann, wenn man Freiheit, Gleichheit und Solidarität aggressiv *gegeneinander* ausspielt, wie dies beispielsweise in den ideologischen Varianten von Wirtschaftsliberalismus oder Staatssozialismus geschieht. Die normative Eigenart der Menschenrechte erschließt sich erst dann, wenn Freiheit, Gleichheit und Solidarität *innerlich aufeinander bezogen* werden, und zwar derart, dass sie einander *wechselseitig explizieren*. Wechselseitige Explikation meint, dass die menschenrechtliche Freiheit von vornherein nur im Lichte der Gleichheit verstanden werden kann und umgekehrt der Gleichheitsbegriff nur in der inneren Verbindung mit freier Selbstbestimmung menschenrechtlich Sinn ergibt. Dies soll im Folgenden anhand praktischer Beispiele erläutert werden.

Zunächst zum Verhältnis von Freiheit und Gleichheit. Genau genommen handelt es sich dabei gar nicht um ein „*Und-Verhältnis*“, geht es in den Menschenrechten doch um *Freiheit in Gleichberechtigung*. Ein Freiheitsrecht, das nicht die Komponente gleichberechtigter Ver-



Fachbeitrag

wirklichkeit in sich trüge, wäre damit gerade kein allgemeines Menschenrecht, sondern ein rechtliches Privileg; und ein Gleichheitsrecht, das nicht in sich selbst freiheitlich strukturiert wäre, hätte den Titel „Recht“ nicht verdient.

Alle Menschenrechte sind insofern zunächst *Freiheitsrechte*. Dies gilt nicht nur für die bürgerlichen und politischen Menschenrechte. Auch die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte sind der Sache nach Freiheitsrechte. (Krennerich 2006, S. 57ff.) Das Recht auf Bildung hat wesentlich die Funktion eines „Empowerment-Rechts“: Es verbessert zum Beispiel die Voraussetzungen dafür, dass Menschen ihr Recht auf Meinungsfreiheit wirksam in Anspruch nehmen können. Das Recht auf ein Mindestmaß an sozialer Sicherheit hat die Funktion, einseitigen Abhängigkeiten im Arbeitsleben entgegenzuwirken und damit Optionen selbstbestimmter Lebensführung zu erweitern.

Wie alle Menschenrechte als Freiheitsrechte verstanden werden müssen, so gilt auch, dass sie allesamt auf *gleichberechtigte Gewährleistung* zielen. Wiederum verweist bereits die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte auf die Bedeutung des Gleichheitsprinzips, indem sie einen Zusammenhang zwischen der „Anerkennung der innenwohnenden Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der menschlichen Familie“ herstellt.

Wie alle Menschenrechte gleichermaßen Freiheits- wie Gleichheitsrechte sind, so ist auch die *kommunitäre Dimension* nicht auf eine besondere Gruppe von Menschenrechten – nach dem Typus des Rechts auf Entwicklung – reduziert, sondern durchzieht den menschenrechtlichen Ansatz im Ganzen. Auch dazu hier nur einige Beispiele:

Die *Meinungsfreiheit* beschränkt sich nicht auf die individuelle Freiheit zur Meinungsausübung, sondern schützt zugleich die Freiheit der Medien, ohne die eine freiheitliche Kommunikation und demokratische Willensbildung in der Gesellschaft unmöglich wäre. Bemerkenswert ist, dass die Meinungsfreiheit historisch primär unter dem Begriff der „Pressefreiheit“ eingefordert wurde, womit über die unverzichtbare individualrechtliche Komponente hinaus immer auch die gesellschaftlich-institutionelle, also eine im

weitesten Wortsinne „kommunitäre Komponente mit in den Blick genommen worden ist. Schon begrifflich kommt die kommunale Dimension in den Rechten auf Versammlungsfreiheit und auf Vereinigungsfreiheit zum Ausdruck, die – wie die Meinungsfreiheit – zu den klassischen politischen Freiheitsrechten zählen.

Auch die *Religionsfreiheit* umfasst über die individuelle Glaubens- und Bekennnisfreiheit hinaus die Freiheit zu gemeinschaftlicher Religionsausübung. Die meisten praktischen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der Religionsfreiheit haben heutzutage mit dieser kommunalen Dimension der Religionsausübung zu tun. Aktuelle Beispiele dafür sind die systematische Behinderung der Ausbildung orthodoxer Priester in der Türkei oder das Verbot der Durchführung von christlichen Gottesdiensten in der Landessprache im Iran. Aber auch die Ungleichbehandlung von Muslimen bei den Angeboten des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland stellt unter Gesichtspunkten der Religionsfreiheit ein Problem dar. Ohne Einbeziehung der kommunalen Seite der Religionsfreiheit wäre der rechtliche Schutz der Religionsausübung jedenfalls nicht viel wert.

In einigen Menschenrechtsnormen ist die kommunale Dimension schon im Titel angesprochen. Dies gilt etwa für das Recht auf Schutz von Ehe und Familie. Es versteht sich, dass im Horizont des Menschenrechtsansatzes dabei nur solche Familienformen Anerkennung beanspruchen können, die der freien und gleichberechtigten Selbstbestimmung der einzelnen Familienmitglieder angemessenen Raum geben. Praktiken wie Zwangserheiratung sind ipso facto mit den Menschenrechten unvereinbar und verstößen konkret gegen das international verbürgte Recht auf freie Eheschließung.

Zu den Menschenrechten, denen prima facie eine starke kommunale Bedeutung inhärent ist, zählen ferner die Rechte kultureller Minderheiten zum Beispiel auf Anerkennung und Förderung ihrer Herkunftssprachen. Von der Warte eines einseitigen individualrechtlichen Ansatzes aus werden Minderheitenrechte aufgrund ihres expliziten Gruppenbezugs auch heute noch gelegentlich als Fremdkörper für den menschenrechtlichen Diskurs angesehen. Dabei zeigen die in den Vereinten Nationen, in der KSZE und im

Europarat erarbeiteten minderheitenrechtlichen Normen deutlich, dass es gerade nicht um den Schutz kompakter Kollektive geht. Subjekte der entsprechenden Ansprüche sind vielmehr typischerweise die individuellen Angehörigen von Minderheiten in ihrer kommunikativen Interaktion mit anderen Mitgliedern ihrer Gruppe. Gleichzeitig wird in den Instrumenten des menschenrechtlichen Minderheitenschutzes sichergestellt, dass es der Freiheit der Menschen überlassen bleibt, ob sie sich überhaupt als Angehörige von Minderheitengruppen verstehen wollen oder nicht; die Freiheit des Individuums wird also auch gegenüber externen Zuschreibungen unter Schutz gestellt.

Schließlich gilt auch für das Recht auf Entwicklung, das nicht angemessen als Kollektivrecht bezeichnet werden kann. Denn im Kontext der Menschenrechte kann das Recht auf Entwicklung nur eine *menschenrechtliche Entwicklung* meinen, die die *Subjektstellung jedes einzelnen Menschen* schon in die Definition angemessener Entwicklung einbezieht. Genau dies ist in den einschlägigen Dokumenten der Vereinten Nationen klar gestellt worden. Wenn diktatorische Regime wie die Volksrepublik China das Recht auf Entwicklung dafür in Beslag nehmen, menschenrechtliche Freiheitsansprüche in eine ferne Zukunft zu vertagen, handelt es sich um eine missbräuchliche Inanspruchnahme dieses Rechts. Es wäre falsch, diesen Missbrauch dadurch bekämpfen zu wollen, dass man das Recht auf Entwicklung als solches zurückweist oder unter Verdacht stellt. Sinnvoller ist es, den menschenrechtlichen Anspruch, mit dem das Recht auf Entwicklung vorgetragen wird, aufzugreifen und gegen kollektivistische Engführungen und ideologischen Etikettschwindel klarend herauszustellen.

3 Ermöglichung freier Gemeinschaftsbildung

Die kommunale Dimension der Menschenrechte steht keineswegs in Widerspruch zur menschenrechtlichen Emanzipation. Vielmehr geht es darum, genau den emanzipatorischen Anspruch bei der freiheitlichen Strukturierung von Gemeinschaften positiv aufzugreifen. Auf diese Weise wird deutlich, dass



Fachbeitrag

Menschenrechte gerade nicht auf die „Freiheit des Menschen als isolierter auf sich zurückgezogener Monade“ zielen, wie Karl Marx (MEW 1 1970, S. 354) dies in seiner Menschenrechtskritik formuliert hat und wie autoritäre Regime dies auch heute noch in vielen Varianten gern unterstellen. Paradoxalement wird eine solche Karikatur auch von manchen Befürworterinnen und Befürwortern der Menschenrechte gezeichnet, wenn sie aus nachvollziehbarer Sorge vor autoritärem Kommunitarismus oder Kollektivismus die falschen Konsequenzen ziehen und die individualrechtliche Abwehrkomponente der Menschenrechte gegenüber der kommunitären Komponente isolieren und verabsolutieren.

Diese individualrechtliche Abwehrkomponente ist gewiss unverzichtbar. Allerdings geht menschenrechtliche Emanzipation in dieser Abwehrkomponente keineswegs auf. Denn gerade dadurch, dass sie den einzelnen Menschen ihr unveräußerliches Freiheitsrecht garantieren, bilden die Menschenrechte immer zugleich eine Voraussetzung für eine Vielzahl freier Gemeinschaftsbildungen, wie sie sich beispielsweise in Gestalt politischer Parteien, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, Familien und anderer Lebensgemeinschaften, Gewerkschaften und Wirtschaftsunternehmen, kultureller Vereinigungen und grenzüberschreitend agierenden Nichtregierungsorganisationen darstellen.

Der Hinweis darauf, dass Menschenrechte über die individualrechtliche Komponente hinaus auch eine Funktion für Gemeinschaften und Gesellschaften entfalten, bedeutet nicht die Funktionalisierung des Individualrechts. Menschenrechte bleiben Rechte, die jedem Menschen allein aufgrund seines Menschseins zustehen – unabhängig von seiner Mitgliedschaft in bestimmten Gemeinschaften oder von seinen gesellschaftlichen Leistungen oder Verdiensten. Sie werden nicht von der Gesellschaft nach Ermessen „zuerkannt“, sondern sind Gegenstand einer unbeliebigen Anerkennung (Bielefeldt 2004, S. 143ff.). Die Orientierung an der unverrechenbaren Würde des Menschen verlangt, dass man jeden Menschen immer auch als Selbstzweck achtet.

In Anerkennung der unverrechenbaren Würde jedes einzelnen Menschen gewährleisten die Menschenrechte auch die Möglichkeit, sich ins eigene Schneckenhaus zurückzuziehen, Distanz gegenüber anderen zu wahren und ggf. eigenbrötlisch zu sein. Zu den Menschenrechten gehört weiterhin die Freiheit, Gemeinschaften zu verlassen – etwa eine gescheiterte Ehe oder Lebensgemeinschaft aufzukündigen, aus einer Religionsgemeinschaft, deren Glauben man nicht mehr teilt, auszutreten, die einmal erworbene Parteimitgliedschaft jederzeit wieder zu kündigen oder aus einem Staat in einen anderen auszuwandern. Die Möglichkeit zur Distanzierung, zum Nicht-Mitmachen, zu Austritt und Rückzug bildet gewissermaßen die negative Voraussetzung dafür, dass die kommunikative Hinwendung zu anderen und die Bildung von Gemeinschaften überhaupt *in Freiheit* gelingen kann. Sie steht daher nicht in Widerspruch zur freien Gemeinschaftsbildung, sondern bildet ihre notwendige Rückseite.

Erstaunlich wenig systematische Beachtung findet die Tatsache, dass die Menschenrechte nicht nur Schutz gegenüber der Vergewaltigung des Individuums durch übermächtige Gemeinschaften bietet, sondern ihr kritisches Potenzial auch gegen *unfreiwillige Ausgrenzungen* aus Gemeinschaften oder der Gesellschaft entfalten. Beispielsweise schützen sie die Menschen vor willkürlicher Ausbürgerung – eine Maßnahme, die autoritäre Regime gern einsetzt haben, um lästige Kritikerinnen und Kritiker loszuwerden. Auch die unfreiwillige Exklusion aus den sozialen Sicherungssystemen ist eine Diskriminierung, die gegen Menschenrechte verstößt. Besonders deutlich zeigt sich die Schutzzrichtung gegen gesellschaftliche Ausgrenzungen in der neuen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die in mehreren Artikeln Verbote der Absonderung von Behinderten enthält.

Nicht der oft beschworene Gegensatz von Individuum versus Gemeinschaft bzw. Gesellschaft macht demnach die Pointe menschenrechtlicher Emanzipation aus. Vielmehr steht die durch menschenrechtliche Individualrechte zu ermöglichte *freie Gemeinschaftsbildung* in der doppelten Frontstellung gegen autoritäre Kollektivismen einerseits und gegen unfreiwillige soziale Ausgrenzungen andererseits. (Bielefeldt 1998,

S. 150ff.) Menschenrechtswidrig wären demnach z.B. Familienformen, die auf erzwungener Eheschließung basieren, Religionsgemeinschaften, die abtrünnige Mitglieder mit Gewalt bedroht, oder Volksdemokratien ohne Pressefreiheit und ohne Rechte der Opposition. Inakzeptabel wären aber auch eine Wirtschaftspolitik, die die gesellschaftliche Desintegration von Dauerarbeitslosen tatenlos hinnähme sowie eine gesellschaftliche Praxis, die Menschen mit Behinderungen vom öffentlichen Leben absondert, oder eine staatliche Politik forciert kultureller Assimilation, die den Angehörigen von Minoritäten die Anerkennung ihrer gemeinschaftlichen kulturellen Praxis verweigern würde.

Eine Sensibilisierung für die kommunale Dimension der Menschenrechte ist sinnvoll schließlich auch für die interkulturelle Verständigung über Menschenrechte. Sie bleibt oftmals hängen in der stereotypen Entgegensetzung eines „westlichen Individualismus“ mit den (tatsächlich oder angeblich) stärker kommunalen Traditionen, wie sie beispielsweise als Bestandteile so genannter „asiatischer Werte“ beschworen werden. Menschenrechtliche Emanzipation ernst zu nehmen, heißt demgegenüber, sie *in allen Lebensbereichen* zur Gelung zu bringen und zugleich als Chance zur Gestaltung freier Gemeinschaften zu begreifen. Deshalb ist neben *liberté* und *égalité* auch der solidarisch-kommunale Anspruch, der im Slogan der Französischen Revolution mit dem heute so nicht verwendbaren Begriff der *fraternité* angesprochen war, der Sache nach für ein angemessenes Verständnis der Menschenrechte unverzichtbar. ◆

Literatur

- Bielefeldt, H.: Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos, Darmstadt 1998.
- Bielefeldt, H.: Die Menschenwürde als Fundament der Menschenrechte. In: Jahrbuch Menschenrechte 2005, Frankfurt/M. 2004, S. 143–155.
- Krennerich, M.: Soziale Rechte sind Freiheitsrechte! Plädoyer für ein freiheitliches Verständnis wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte. In: Jahrbuch Menschenrechte 2006, Frankfurt/M. 2006, S. 57–66.
- Marx, K.: Zur Judenfrage. Marx-Engels-Werke, Bd. 1. Ost-Berlin 1970, S. 347–377.



Wer ist schon „Europäer“?

Das Integrationspotenzial von EU-Bildungsprogrammen und Schulpartnerschaften

Von Jutta Geier



Jutta Geier ist Lehrerin an der Wilhelm-Löhe-Schule Nürnberg und als abgeordnete Lehrerin im Fach Didaktik der Sozialkunde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg zuständig für das Projekt „Europabezogenes Lernen“.

„Die Menschen wissen nicht (mehr), warum sie Europa wollen sollen“, behauptet Heribert Prantl in der Süddeutschen Zeitung unter der Überschrift „Heimat Europa“ (SZ v. 2./3.7.2011). Die Europäische Union wird heute weniger denn je als eine Schutzgemeinschaft für ihre Bürger erlebt, sondern fast nur als Schutzgemeinschaft für die Wirtschaft und für die Wettbewerbsfreiheit.

1. Ziele der Politischen Bildung

Europa braucht aber nicht nur eine gemeinsame Währung, Verträge, Kommissare und Beamte, sondern auch das Vertrauen seiner Bürger. Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit müssen in den Vordergrund rücken, damit Europa sich zu einem Staatenverbund entwickeln kann, den man zumindest noch als seine *zweite Heimat* empfinden kann.

Euroskeptiker gewinnen angesichts täglich neuer Hiobsbotschaften aus der

Wirtschafts- und Finanzwelt derzeit an Boden, denn sie nutzen die berechtigten ökonomischen und sozialen Ängste der Bürger. Hier manifestiert sich eine Compensationsaufgabe der Schule und insbesondere der politischen Bildung, denn die Herausbildung eines Bewusstseins europäischer Zusammengehörigkeit geht einher mit den Zielen politischer Bildung: sich der Perspektive anderer zu öffnen, Toleranz und Solidarität zu üben und mit Menschen verschiedener Sprachen und unterschiedlichen kulturellen Gewohnheiten als aktiver Bürger für Freiheit, Demokratie und Menschenrechte einzutreten. Die aktive Beteiligung an der Gestaltung einer solchen Gemeinschaft könnte dazu beitragen, das Bedürfnis Heranwachsender nach Eingebettet-Sein, nach Integration und Identifikation zu befriedigen.

2. Das Programm „Lebenslanges Lernen“

Die Europäische Union bietet zahlreiche neue Programme zur Förderung dieses „europäischen Bewusstseins“, die oft noch zu unbekannt sind. Im Programm „Lebenslanges Lernen“ werden bisher die verschiedenen Aktionen für unterschiedliche Zielgruppen zusammengefasst. Die hier verankerten „Comenius“-Programme beziehen sich auf die schulische Bildung. Unter „Comenius“ werden alle Maßnahmen für die *schulische Bildung* zusammengefasst. *Erstens:* Multilaterale Schulpartnerschaften: Hier arbeiten mindestens drei Schulen aus verschiedenen europäischen Ländern gemeinsam an einem selbst gewählten Thema. Partnerschulen kann man über www.kmk-pad.org finden oder sich zu einem Kontaktseminar anmelden. *Zweitens:* Bilaterale Schulpartnerschaften haben ihren Schwerpunkt im Sprachenlernen. *Drittens:* Lehrerinnen und Lehrer können sich alle zwei Jahre



Didaktische Werkstatt

um eine berufsbegleitende Fortbildung bewerben. Das Angebot findet sich in einer Kursdatenbank unter <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/search.cfm>. *Viertens*: Assistenzzeiten ermöglichen angehenden Lehrerinnen und Lehrern, Berufserfahrung über drei bis zehn Monate in einer ausländischen



Schüler und Schülerinnen der rumänischen Partnerschule in Iasi begrüßen die Gäste aus Europa.

Schule zu sammeln. *Fünftens*: „eTwining“ zielt auf die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern im virtuellen Klassenzimmer ab.

3. Themenzentrierte Projekte

Zwei Jahre hat man Zeit, projektorientiert an einem selbst gewählten Thema innerhalb des Lehrplans (z.B. Klimawandel) zu arbeiten. Um die Aktivitäten zu planen und zu koordinieren, finden in jedem Teilnehmerland Projekttreffen statt. Hier stellen Lehrende und Lernende die erarbeiteten Ergebnisse vor und planen gemeinsam das weitere Vorgehen. Denn am Ende der zweijährigen Kooperation soll ein gemeinsames Endprodukt stehen, das in einer Abschlussveranstaltung an der koordinierenden Schule von allen Teilnehmern der Öffentlichkeit präsentiert wird. Zahlreiche Projektberichte sind einsehbar unter der Adresse: www.kmk-pad.org/praxis/praxisberichte/schulpartnerschaften.html. Dabei geht es längst nicht nur um die Förderung von Fremdsprachenlernen und geografischen Wissens. Durch fächerübergreifende Projektarbeit finden soziales und politisches Lernen über Grenzen hinweg statt. Die Projekttref-

fen werden mit Mitteln aus dem Programm „Lebenslanges Lernen“ unter dem Stichwort „Mobilitäten“ großzügig gefördert. Diese „Mobilitäten zu Lernzwecken“ bündeln eine Vielzahl und Vielfalt von Lernmöglichkeiten. Die länderübergreifende, handlungsorientierte Projektarbeit mit dem Unterrichtsgegenstand „Europa“ führt zu einer Erweiterung der fachlichen, methodischen, europäischen und persönlichen Kompetenz, also in Richtung eines „mündigen europäischen Bürgers“. In der Münchener Erklärung der Kultusministerkonferenz heißt es:

„Mobilität zu Lernzwecken ermöglicht es jungen Menschen, neues Wissen und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, Sprachkenntnisse zu erweitern, ihre persönliche Entwicklung voranzubringen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu steigern. Ein Aufenthalt im Ausland kann einen wichtigen Beitrag zur Völkerverständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Wertschätzung der europäischen Vielfalt leisten. Durch den Austausch mit Partnern in anderen europäischen Ländern spannen Schüler und Lehrkräfte, Studierende und Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Auszubildende und Ausbildende eine lebendige Brücke zwischen den Staaten Europas.“ (KMK 2010)

4. Sinnvolle politische Bildung und europabezogenes Lernen

Sinnvolle politische Bildung verlangt authentisches und realitätsnahes Lernen. Es schließt an die Erfahrungshorizonte der Schülerinnen und Schüler an und ermöglicht deren Orientierung in einer immer komplexer werdenden (europäischen) politischen Welt. (Scherb 2007, S. 124ff.) Es muss aber um mehr gehen, als um die bloße Vermittlung von Sachkompetenz. Wenn wir nicht damit zufrieden sein wollen, dass Schülerinnen und Schüler die Organe der EU aufzählen und beschreiben können, sondern wenn wir die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung als Voraussetzung für die Entwicklung „europäischen Bewusstseins“ fördern wollen, dann sind Co-

menius-Schulpartnerschaften ein wichtiges didaktisches Instrument. Jugendliche erleben hier Europa, indem sie beispielsweise Gastgeber für Lernende anderer europäischer Staaten sind. Sie sind jedoch auch als Besucher in den Schulen der Partnerländer in der Rolle der „Fremden“. Hier erfahren sie die Bedeutung von offenem Aufgenommen-Werden. Interkulturelles Lernen findet quasi nebenher statt. Die Jugendlichen erkennen, dass politische Themen wie z.B. Umweltschutz auch andere betreffen und suchen gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten für erkannte Probleme. Sie erfahren Selbstvertrauen, indem sie über Grenzen hinweg fähig sind, mit anderen zu kommunizieren und zu kooperieren, Problemlösungen zu suchen und ihre Ergebnisse zu präsentieren.

Soziale Netzwerke wie Facebook gehören heute selbstverständlich zum Leben der Jugendlichen. Sinnvolle politische Bildung kann hier ansetzen, indem sie diese formalen Kommunikationsmöglichkeiten mit politischen Inhalten, die die Lebenswelt der Lernenden berühren, zu verknüpfen versucht. Während der Arbeit an einem Comeniusprojekt ist der Einsatz der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie unabdingbar. Damit ist die Voraussetzung gegeben, dass die von Jugendlichen gewohnten virtuellen Kommunikationswelten mit europabezogenem Lernen verknüpft werden.

Damit sind auch die didaktischen Prinzipien des Überwältigungsverbots und der Kontroversität gewährleistet: Jugendliche setzen sich aktiv und aus ihrem Erfahrungshorizont mit politischen Fragen des europabezogenen Lernens auseinander. Sie sind also Akteure im Lernprozess. Sie kommen durch die Einbeziehung der außerschulischen Lernorte Gelegenheit, eigene Erfahrungen im geschützten Raum von Schule und Unterricht zu sammeln und zu reflektieren.

Sinnorientierte politische Bildung findet demnach in Comenius-Schulpartnerschaftsprojekten ein weites Feld. Erst wenn Heranwachsende Europa in Schule und Unterricht für *sich selbst* als bedeutsam und gewinnbringend erleben, kann die Bereitschaft wachsen, sich aktiv an der Gestaltung zu beteiligen. Letztendlich sind es die positiven Erfahrun-



Didaktische Werkstatt

gen der jungen Menschen, von denen die künftige Akzeptanz Europas entscheidend abhängt.

5. Europa 2020 – Qualität und Attraktivität von Bildung

Für den Zeitraum bis 2013 werden für das Programm „Lebenslanges Lernen“ aus EU-Fördertöpfen sieben Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Finanziert werden damit u.a. die bekannten „Erasmus“-Aufenthalte. Bereits mehrere Millionen Studierende konnten dadurch Auslandserfahrung sammeln. In kaum einem anderen Bereich sind die Vorteile der EU so unbestritten, wie beim diesem europaweiten Studentenaustausch, wo Türen zur persönlichen Entfaltung und zu potenziellen Beschäftigungsmöglichkeiten geöffnet werden. Für den schulischen Bereich könnte COMENIUS eine ähnliche Erfolgsgeschichte werden. Die Chancen dafür sind gut, denn im Nachfolgeprogramm sollen wesentlich mehr Mittel dafür bereit stehen: Von 2014 – 2020 soll die EU-Strategie „Europa 2020“ das Nachfolgeprogramm von „Lebenslanges Lernen“ werden. Es zielt auf mehr Wachstum, Beschäftigung und Wohlstand in Europa ab. Herz dieser Strategie sind Investitionen in Bildung. Derzeit laufen die Verhandlungen für das Budget hierzu. Als relativ gesichert gilt, dass die Mittel für Bildung, Forschung und Innovation erheblich aufgestockt werden. Die Kommission hat für diesen Budgetposten nun 15,2 Milliarden Euro vorgeschlagen. Damit sollen Qualität und Attraktivität von Bildung und Ausbildung verbessert werden. Die Arbeitsmarktchancen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Auszubildenden sollen durch den Ausbau von Mobilitätsangeboten erhöht werden.

6. Sonntagsreden – Was tun?

„Ebenso wie die Mobilität zu Lernzwecken eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und individuellen Fähigkeiten ermöglicht gehen Bildung, Wissenschaft und Kultur (...) über ökonomisch motivierte Zielsetzungen hinaus und dürfen aus diesen Gründen auch künftig nicht der Wirtschafts-, Sozial- oder Beschäftigungspolitik untergeordnet werden. Bildung erschöpft sich nicht darin, die Beschäfti-

gungsfähigkeit zu verbessern, sondern muss das Ziel haben, Werte zu vermitteln und die gesamte Persönlichkeit zur Entfaltung zu bringen.“ (KMK 2010)

Damit diese Sätze aus der KMK-Empfehlung zur Förderung der Mobilität von Lehrenden und Lernenden nicht nur Sonntagsreden bleiben, müssen Schulen selbst initiativ werden und sich an den entsprechenden Programmen beteiligen. Soll Europa nicht ein Land der Eliten werden, dann müssen v.a. Schülerinnen und Schüler in den Haupt- und Mittelschulen (Bayern) zu einer wichtigen Zielgruppe werden, denn die Teilhabe am internationalen Schulaustausch ist bisher noch ungleich verteilt. Unterrepräsentierte Schulformen und benachteiligte Schülergruppen müssen künftig gezielter gefördert und informiert werden.

Den Hochschulen kommt dabei die Aufgabe zu, künftige Lehrpersonen auf internationale Bildungsaufgaben vorzubereiten. Durch entsprechende Module in der Lehrerbildung müssen Studierende Europakompetenz erhalten und um Wege wissen, diese zu vermitteln ohne von einer national zentrierten Politikdidaktik in eine europazentrierte zu kommen, in der transatlantische und globale Aspekte vernachlässigt werden. Lehrpersonen und Schulleitungen müssen Unterstützung bei der Realisierung der Bildungsprogramme einfordern, damit „Europa“ nicht bereits am Vertretungsplan scheitert.

7. Info-Box

Ausführlichere Informationen, auch über die Regelungen der einzelnen Bundesländer, gibt der Pädagogische Austauschdienst: www.kmk-pad.org. Für persönliche Beratung findet man hier die Telefonnummern von Ansprechpartnern oder die Adresse der regionalen Moderatoren, die über die Bildungseinrichtung angefragt werden können. Wichtige Informationen veröffentlicht das ISB

unter dem Titel „*Comeniusbrief*“ regelmäßig (siehe unter: info@eu-bildungsprogramme.info). Weitere Informationen zum Thema, wie z.B. die Dokumentation der Tagung „Youth on the Move“ sind nachzulesen unter <http://www.kmk-pad.org/service/doku/youth-on-the-move.html>. Das Positionspapier



Jede Partnerschule ist im Laufe der zweijährigen Projektarbeit einmal Gastgeber. Neben bildungspolitischen Inhalten steht auch die Vermittlung der kulturellen Besonderheiten der Teilnehmerländer im Vordergrund. Hier die rumänischen Schulkinder aus Iasi.

von BMBF und Kultusministerkonferenz zur künftigen Generation der EU-Programme für Bildung (2011) ist abrufbar unter: http://www.bmbf.de/_dp-search/highlight/searchresult.php?URL=http://www.bmbf.de/de/919.php&QUERY=EU-Programme.

8. Nachweise

KMK, 2008: Europabildung in der Schule – Neue Empfehlungen der KMK v. 8.5.2008, http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/europa-bildung-in-der-schule-neue-empfehlung-der-kultusministerkonferenz.html.

KMK, 2010: Erklärung zur Mobilität im Bildungsbereich in Europa http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_05_27-Mobilitaet-im-Bildungsbereich.pdf.

Scherb, A.: Sinnorientierung. In: Lange, D. (Hg.): Basiswissen Politische Bildung Bd. 2. Hohengehren 2007, S.124ff.
Weißeno, G.: Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Schwalbach/Ts. 2005.

Diskussion

Person und Politik: Der personenbezogene Ansatz in der politischen Bildung

von *Carl Deichmann*



Dr. phil. Carl Deichmann ist Professor em. für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

1. *Politikdidaktische Bedeutung:* Der personenbezogene Ansatz in der politischen Bildung ist ein politikdidaktischer Pfad, auf dem die Lernenden sich die politische Realität, in die sie eingebunden sind, erschließen lernen. Dabei erscheint im Rahmen einer hermeneutischen Politikdidaktik (Deichmann/Juchler 2010, S. 5ff., Deichmann 2009, S. 175f.) die politische Realität als *mehrdimensionale Realität*. Der personenbezogene Ansatz der politischen Bildung vermittelt deshalb grundlegende Einsichten in die subjektive und intersubjektive Realitätsdimension, also die politisch bedingte Alltagswelt der jungen Bürger, die ihnen auch als intersubjektive Wirklichkeit bewusst ist. Er vermittelt Einsichten in die Realitätsdimension

der gesellschaftlichen und politischen Regeln, Strukturen und Institutionen und in die Dimension der regulativen Ideen und Werte (Deichmann 2004, S. 223ff.). Das Erkenntnisinteresse einer solchen politikdidaktischen Hermeneutik richtet sich darauf, dass die jungen Bürger sich als Teil dieser politischen Realität zu verstehen lernen (Breier in: Deichmann/Juchler 2010, S. 85ff.), politisches Handeln von Personen auf den verschiedenen Ebenen analysieren und dadurch eigene Handlungsoptionen entwickeln können (Weber 1968, S. 280). Ausgangspunkt ist die wissenssoziologisch begründete *Bedeutung von Personen bei der Bewusstseinsbildung* eines Menschen. *Politisches Bewusstsein* bildet sich in der Interaktion und Kommunikation mit konkreten Personen, aber auch mit dem „verallgemeinerten Anderen“. Hinzu kommt die Wichtigkeit des Sich-Hineinversetzens in die Situation der Interaktionspartner. Der „Personenbezug“ hat in der individuellen Bewusstseinsbildung eine kaum zu überschätzende Funktion: Bewusstsein, auch *politisches Bewusstsein „bildet sich“ durch die Auseinandersetzung mit Personen*. (Berger/Luckmann 2007, S. 20 ff.; Mead 2005, S. 195f.).

2. *Person und Politik: Politische Ordnungen und Strukturen verstehen:* Dabei geht es in der politischen Bildung darum, den Anteil der Personen bei der *Schaffung und Ausgestaltung grundlegender politischer Strukturen* – sowohl der politischen Ordnung eines Landes (z.B. Adenauer, Heuss, K. Schumacher, Brandt, Kohl, Merkel) als auch des internationalen politischen Systems (z.B. Gorbatjow, Obama) an prägenden Personen darzustellen. Dadurch können die Lernenden erkennen und beurteilen, welche



Diskussion

nachhaltige Bedeutung diese Personen für die Rahmenbedingungen ihrer Alltagswelt besitzen. Der politikdidaktische Zugang wird dabei durch den *biografischen oder autobiografischen Ansatz* möglich. Bei der Beschäftigung mit den politischen Ordnungen sind sodann zwei Perspektiven zu berücksichtigen, die Perspektive der Entscheidungsträger, die entsprechende Strukturen schaffen, und die Perspektive von „*namenlosen Personen*“. Die Biografien und Autobiografien der Entscheidungsträger sowie die Alltagssituationen der „Normalbürger“ sollten so ausgewählt werden, dass sich die Lernenden ein möglichst differenziertes Bild über die verschiedenen Entscheidungsebenen, den Bürgeralltag und die Verflochtenheit des Alltags mit der Politik machen können. In der *politikdidaktischen Aufbereitung* dieser Biografien und Autobiografien besteht sodann eine besondere politikdidaktische Herausforderung: Sind doch diese „*subjektiven Konstrukte*“ (Marotzki 2005, S.179), in welchen die (aus subjektiver Sicht) beschriebene damalige gesellschaftliche und politische Situation aus der heutigen Sicht der Autoren interpretiert wird, noch zusätzlich unter der Frage zu sichten, welche Bedeutung sie für die Entwicklung eines demokratischen politischen Bewusstseins der Lernenden haben können (Deichmann in: Besand/Sander 2010, S. 67ff.).

3. Person und Politik: Politische Prozesse und Institutionen verstehen: Politische Prozesse sind nicht „direkt“ zu beobachten. Vergegenwärtigt man sich zum Beispiel den Zeitablauf und die Komplexität des politischen Prozesses, der in der Bundestagsdebatte über die Aufstockung des EURO-Rettungsfonds (EFSF) einen nationalen Höhepunkt erlebte (Das Parlament Nr. 40-42, 2011), dann wird deutlich, dass es sich nur um eine Momentaufnahme handelt und die verschiedenen Interessen der Interaktionspartner auf nationaler und auf internationaler Ebene die Komplexität dieses Prozesses ausmachen. Der unmittelbare alltagsweltliche Bezug erschließt sich im Unterricht bei diesem Beispiel besonders über den personenbezogenen Ansatz, der auf die Alltagsweltdiskussionen Bezug nimmt: Welcher Politiker hat sich in welcher Weise „am besten

präsentiert“? Hat die Bundeskanzlerin bei der anstehenden Entscheidung die „Kanzlermehrheit“ bekommen? Es wird deutlich, dass die Sachentscheidungen in der Politik immer eine *machtpolitische* und eine „*personenbezogene Dimension*“ im Rahmen der *symbolischen Politik* besitzen (Deichmann 2007, S. 26ff.). Der personenbezogene Ansatz wird diesem Tatbestand gerecht und nutzt dabei die Chance, über die Analyse der in politischen Reden (Tischner in: Deichmann/Juchler 2010, S. 67ff.) enthaltenen taktischen Argumente Kenntnisse über die Sachaspekte (z.B. Pro und Kontra des Rettungsschirms) zu vermitteln. Hinzu kommt eine vertiefte, problemorientierte Sicht der Institutionen, wenn z.B. über die Rechte der Abgeordneten unter der Fragestellung diskutiert wird: „Durfte der Parlamentspräsident den Gegnern des Rettungsfonds innerhalb der Regierungsfraktionen das Rederecht gewähren?“ (Deichmann/Tischner, i.E. vertiefend mit Unterrichtsbeispiel).

4. Entwicklung bewusstseinsbildender Ideen und Werte durch Personen: Bei der Vermittlung grundlegender Einsichten in die Realitätsdimension der *regulativen Ideen und Werte* durch den personenbezogenen Ansatz in der politischen Bildung ist zwischen der *aktuellen* und der *ideengeschichtlich-historischen Perspektive* zu differenzieren. Bei der *aktuellen Perspektive* handelt es sich um diejenigen Erscheinungsformen der politischen Kultur und der symbolischen Politik (Deichmann 2007, S. 27f.), durch welche die politischen Eliten, aber auch Journalisten, Wissenschaftler und Schriftsteller in der öffentlichen Diskussion durch die Verwendung von Sprachsymbolen das Politikbewusstsein der Bürger beeinflussen. Hierzu gehören Autobiografien und literarische Produkte, die zunehmend politikdidaktisch aufgearbeitet werden (Juchler in: Deichmann/Juchler 2010, S. 61ff.). Bei der *ideengeschichtlich-historischen Perspektive* geht es um die in der politischen Bildung vernachlässigte Behandlung der regulativen Ideen unter personenbezogenen Aspekten. Gegenstände sind sowohl die Ideen und Werte des Völkerrechts als auch die Leitideen für die verschiedenen politischen Ordnungen. Die Behandlung der Fragen, in welchen kon-

kreten historisch-politischen Situationen und in welchen intellektuellen und politischen Auseinandersetzungen von konkreten Personen diese zu politischer Gelung gebracht wurden, ist eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung. Geht es doch darum, die heutige Bedeutung der Ideen erfassen zu können. Denn in den zu behandelnden politischen Theorien (Rousseau, Locke, Rawls etc.) schlagen sich die persönlichen Erfahrungen nieder, mit denen die jeweilige komplexe gesellschaftliche Realität des Autors oder der Politiker unter historischer und zukunftsorientierter Perspektive interpretiert werden. Im Vergleich der politischen Weltsicht, die aus den Dokumenten und den Texten der politischen Theorie interpretiert werden, mit den Alltagstheorien der Lernenden ist sodann auch der eigentliche, das politische Bewusstsein prägende politikdidaktische Sinn der Beschäftigung mit politischer Theorie zu sehen: Sie dient dazu, die politische Urteilsfähigkeit junger Bürger als Voraussetzung für ihre demokratische Handlungskompetenz zu entwickeln.

Literatur

- Berger, P. L.; Luckmann, T: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (1966). Frankfurt/M. 2007.
- Deichmann, C.: Lehrbuch Politikdidaktik. Wien/München 2004.
- Deichmann, C.: Symbolische Politik und politische Symbole. Dimensionen politischer Kultur. Schwalbach/Ts. 2007.
- Deichmann, C.: Hermeneutische Politikdidaktik und qualitative Forschung. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 175–194.
- Deichmann, C.: Biografien/Autobiografien. In: Besand, A.; Sander, W. (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010, S. 63–73.
- Deichmann, C.; Tischner, C. K. (Hg.): Handbuch Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts (i. E.).
- Deichmann, C.; Juchler, I. (Hg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts. 2010.
- Marotzki, W.: Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U.; Kasdorff von, E.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2005, S. 175–186.
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus (1934). Frankfurt/M. 2005.
- Weber, M.: Methodologische Schriften. Frankfurt/M. 1968.



Verbands- politische Rundschau

**Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen**

**zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung**

Persönliches

Eine Ära geht zu Ende – Zur Verabschiedung von Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter



Professor für Politikwissenschaft an der Universität Passau und Direktor der Akademie für Politische Bildung in Tutzing

Heinrich Oberreuter war seit 1993 Direktor der Akademie für politische Bildung Tutzing. Am 31. Oktober 2011 geht eine 18-jährige Ära zu Ende. Wie im Falle von Manfred Hättich war es auch bei dem Passauer Politikprofessor eine kluge Entscheidung des dafür zuständigen Gremiums, für die Leitung der Akademie eine Person auszuwählen, die *erstens* deutlich in der Fachwissenschaft ausgewiesen ist und die *zweitens* gleichzeitig den Aspekt der Bildung bedienen konnte. Beide Aspekte greifen in der Person von Heinrich Oberreuter synergetisch ineinander. Nur wer das Geschäft der Politischen Bildung von der Objektwissenschaft her definiert und mit einem weiten Politikbegriff operiert, kann Politische Bildung im umfassenden Sinn betreiben. Nach meiner Wahrnehmung war Politische Bildung à la Oberreuter immer auch ökonomische und historische Bildung. Ein Blick auf die Zusammensetzung des Dozentkollegiums und deren Spezialgebiete kann die Breite seines Konzepts von Politischer Bildung belegen. Der Titel der Festschrift zu seinem 65. Geburtstag „Res

publica semper reformanda“ deutet dabei an, dass es Oberreuter primär um die *Res gerendae* ging. Politikwissenschaft und Politische Bildung müssen sich um die Analyse der Gegenwartsverhältnisse bemühen, um im Sinne des Festschrifttitels den Blick nach vorne richten zu können und zukunftsfähig zu sein. Das schließt historisches Lernen keineswegs aus. Im Gegenteil: Historisches Lernen ist wichtig, um das einst von Oberreuter selbst in Schulbüchern konstatierte normative Defizit des Sozialkundeunterrichts erst gar nicht entstehen zu lassen. Die Logik des Konzepts „Streitbare Demokratie“ oder des „Konstruktiven Misstrauensvotums“ erschließt sich nur im Nachvollziehen der verfassungspolitischen Argumente, die auf die politischen Probleme der Weimarer Republik Bezug nehmen. In der Politikdidaktik spricht man heute von dem „genetischen Prinzip“ als einem unverzichtbaren didaktischen Baustein. Politische Bildung wäre allerdings falsch verstanden, würde sie sich einseitig auf die *Res gestae* kaprizieren. Aktuelle Diskussionen über die konzeptionelle Ausrichtung der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit geben in diesem Zusammenhang auch Anlass zu dem dezidierten Hinweis, dass die Akademie für Politische Bildung Tutzing noch nie in Gefahr stand, sich auf historisch-politische Bildung zu beschränken. Ein *drittes* Qualifikationsmerkmal hat den scheidenden Akademiedirektor immer ausgezeichnet: Es würde der Sache der politischen Bildung wenig nützen, wenn man Gutes tut, aber dieses nicht kundtut. Von unschätzbarem Vorteil war es deshalb immer, dass sich Heinrich Oberreuter überaus erfolgreich in verschiedenen Netzwerken von Politik, Wissenschaft und Medien bewegen konnte.



Verband

te. Hinzuweisen ist deshalb auch auf seine dezidierte und medienpräsente Darstellung der Akademie für Politische Bildung nach Außen. Oberreuter hat über das Verhältnis von Politik und Medien nicht nur publiziert, sondern er hat auch die Politik der Politischen Bildung medienkompetent praktiziert.

In einer Zeitschrift, deren Adressaten in den verschiedensten Feldern der Politischen Bildung tätig sind, darf ein Hinweis auf die Mitwirkung Oberreuters an der „Gelben Bibel“ nicht fehlen. Die 47-seitige Schrift „Politische Bildung – Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen“ war Gegenstand heftiger Kontroversen. Kurt Gerhard Fischer, Politikdidaktiker der ersten Generation, schrieb dazu 1977: „Gegenwärtig wäre es eine reizvolle Aufgabe, Verfassungskonformität resp. Verfassungstreue

der ‚Gelben Bibel‘ und der für sie verantwortlichen vereinigten CDU- und CSU-Kultusminister und ihrer Politpädagogenghostwriter-Mannschaft zu überprüfen. Ich habe für meine Person diese Prüfung geleistet mit dem Ergebnis: diese Publikation erscheint mir als verfassungswidrig.“ Mit „GHOSwriter“ bedachte Fischer die vier Autoren Grosser, Hättich, Oberreuter, Sutor. Fischer ging wie viele andere Kritiker davon aus, dass die „Gelbe Bibel“ eine unihintergehbar Vorgabe von Werten darstellt, auf die es nur noch hinzuverziehen gilt. Hier entstand der Vorwurf der „Affirmation“ bestehender Verhältnisse, der in der Argumentationsfigur vom „normativ-ontologischen Ansatz“ bis weit hinein in die neunziger Jahre aufrechterhalten wurde. Eine weniger oberflächliche und vom Zeitgeist beeinflusste Rezeption der „Gelben Bibel“ hät-

te meines Erachtens auch zu der Einschätzung gelangen können, dass der gleichzeitig auf den Weg gebrachte *Beutelsbacher Konsens*, dem von Anfang an die Sympathie aller entgegenschlug, vielleicht nichts anderes ist als die politikdidaktische Fassung des Sinnkonzeptes, für dessen Geltung die „Gelbe Bibel“ mit der Forderung, politische Bildung an den Grundprinzipien des Grundgesetzes zu orientieren, immer schon eingetreten ist.

Ich wünsche mir für unseren Landesverband und für die Politische Bildung insgesamt, dass mit der Verabschiedung durch den Ministerpräsidenten am 17. Oktober in Tutzing nur ein Rückzug Heinrich Obereuters aus dem Amt, nicht aber aus der Politischen Bildung verbunden ist.

*PD Dr. Armin Scherb
(Landesvorsitzender Bayern)*

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte · Informationen ·

Rheinland-Pfalz



Landesvorstand neu gewählt

Im Rahmen der Jahresmitgliederversammlung des DVPB Landesverbands Rheinland-Pfalz, die am 27. Oktober 2011 während der 12. Tage der Politischen Bildung am EFWI in Landau stattfand, wurde der DVPB Landesvorstand neu gewählt.

Nicht mehr zur Wahl stellten sich die langjährigen Vorstandsmitglieder Hans Berkessel und Ulrike Westerburg, wie auch Matthias Nelke und Uwe Franke, die aber weiterhin der Arbeit der DVPB verbunden bleiben werden. Timotheus von Schwichow kandidierte nicht mehr für das Amt des Zweiten Vorsitzenden, war aber bereit, für den erweiterten Vorstand zur Verfügung zu stehen.

Bettina Anslinger-Weiss wurde durch die Mitgliederversammlung 2011 in ihrem Amt als Landesvorsitzende wiedergewählt. Als Zweite Landesvorsitzende wurden Klaus Barheimer und Björn Kilian gewählt.

Ursula Saile-Geisthardt wurde erneut zur Schatzmeisterin des Landesverbands gewählt.

Als Beisitzer des neuen Landesvorstands wurden gewählt: Olaf Beckmann, Annette Escoulaire, Georg Mohr, Michael Sauer und Timotheus von Schwichow.

Olaf Beckmann – Fachleiter für Sozialkunde am Studienseminar Koblenz – und Georg Mohr – Fachleiter (lehrb.) für Sozialkunde am Studienseminar in Mainz – sind neue Mitglieder im Landesvorstand.

Die Amtszeit des Landesvorstands beträgt zwei Jahre.

Die Landesvorsitzende dankte den scheidenden Vorstandsmitgliedern für die zurückliegende engagierte Verbandstätigkeit und wünschte dem neu gewählten Vorstand viel Erfolg für die gemeinsamen Aufgaben. Insbesondere dankte sie Ulrike Westerburg für das Engagement. Ulrike Westerburg, langjährige Fachleiterin für Sozialkunde am Studienseminar in Koblenz, wechselte 2010 in den Ruhestand; sie gehörte dem Landes-

vorstand der DVPB Rheinland-Pfalz seit 1988 an und war die erste Frau in diesem Gremium.

Zentrales Anliegen des neuen Landesvorstandes wird es sein, die verbandspolitische Arbeit der DVPB hinsichtlich der Interessenvertretung ihrer Mitglieder zu vertiefen. Attraktive Angebote für die Mitglieder (z.B. Erschließung unterrichtspraktischer Kontexte, Angebot von interessanten Fortbildungen und Informationsver-

anstaltungen – wie beispielsweise die Podiumsdiskussion vom Januar 2011 an der Universität Mainz), die Neugestaltung/Moderнизierung der Website des Landesverbands und eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit der DVPB sollen u.a. realisiert werden.

*Bettina Anslinger-Weiss
DVPB-Landesvorsitzende*



Der neue DVPB-Landesvorstand Rheinland-Pfalz: Bettina Anslinger-Weiss, Michael Sauer, Georg Mohr, Ursula Saile-Geisthardt, Björn Kilian, Timotheus von Schwichow, Olaf Beckmann, Annette Escoulaire (v.l.n.r.). Auf dem Bild fehlt Klaus Barheimer

Mecklenburg-Vorpommern



Partizipation – Thema auch auf der Jahreskonferenz am 4. November in Mecklenburg-Vorpommern

Mit über 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern beschäftigte sich die diesjährige Jahreskonferenz der Landeszentrale für politische Bildung, die wie schon in den vergangenen Jahren gemeinsam mit der DVPB organisiert worden war, mit der Frage „Mehr Bürgerbeteiligung, mehr Demokratie?“.

Am Vormittag wurde das Thema zunächst aus politikwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Prof. Dr. Hubertus Buchstein von der Universität Greifswald beschrieb den Stand der Forschung und wies auch auf die Problematik der sozial selektiven Beteiligung an bürgerschaftlichen Aktivitäten hin. Im Anschluss betonte Prof. Dr. Andreas Petrik von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die notwendige Verbindung von Politischer Bildung und Demokratie-Lernen.

Am Nachmittag konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in vier Workshops unterschiedliche partizipative Methoden kennenlernen und ausprobieren. Die Workshops wurden angeboten von Dr. Michael Wehner (LpB Baden-Württemberg), Dr. Kerstin Pohl (Universität Hannover) und Markus Soldner (TU Dresden); Titus Möllenbeck (Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz, Heppenheim) und Carsten Socke und Marcel Hornig (LpB Mecklenburg-Vorpommern).

Am Abend folgte die Festveranstaltung zum 20. Geburtstag der Landeszentrale für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern. Der Gratulant Dr. Dr. h.c. Siegfried Schiele (ehemaliger Direktor der LpB Baden-Württemberg) lobte die bisherige Arbeit in Mecklenburg-Vorpommern.

Die sehr gut besuchte Veranstaltung zeigte das rege Interesse an Fragen der Politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern. Für die DVPB ist die gute und vertrauliche Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung eine wesentliche Säule ihrer Arbeit. Hierfür sei dieser auch anlässlich ihres 20. Geburtstages nochmals herzlich gedankt.

*Dr. Gudrun Heinrich
Landesvorsitzende
(gudrun.heinrich@uni-rostock.de)*

Interview mit Minister Mathias Brodkorb:

„Politische Bildung ist das Lebenselexier der Demokratie“

In Mecklenburg-Vorpommern wurde am 25.10.2011 Mathias Brodkorb (34, SPD) zum Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern ernannt.

Mathias Brodkorb ist seit 2002 Landtagsabgeordneter und war Sprecher der SPD-Fraktion für Schulpolitik, Hochschulen und Politische Bildung. Er engagierte sich in den letzten Jahren im Bereich der Rechtsextremismusprävention und war u. a. Mitbegründer der bundesweit bekannten Kampagne „Storch Heinrich“ sowie des Internetportals „Endstation Rechts“.

Das Interview mit Minister Brodkorb führte Frau Dr. Gudrun Heinrich (Landesvorsitzende der DVPB, Mecklenburg-Vorpommern) am 4. November 2011.

HEINRICH: Herr Minister Brodkorb, herzlichen Glückwunsch auch von Seiten der DVPB zu ihrem neuen Amt als Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wir sind sehr gespannt, was sich bildungspolitisch in den nächsten Jahren hier im Land tun wird.

Wo sehen Sie im Bereich der Politischen Bildung in den kommenden Jahren die zentralen Herausforderungen?

BRODKORB: Da kann ja niemand zaubern, Politische Bildung ist ohne Frage eine Sisyphos-Aufgabe. Das betrifft das Ministerium genauso wie die politischen Bildner. Die zentralen Felder in diesem Bereich sind aber klar: Das ist einerseits die Landeszentrale für politische Bildung und hier besteht der klare Wunsch, diese personell und finanziell aufzuwerten. Das andere ist die Aufhebung der künstlichen Trennung zwischen schulischer und außerschulischer Politischer Bildung. Die sinnvolle Trennung ist die zwischen Politischer Bildung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts. Dies ist mit dem Erstarken der Ganztagschulen, bei der es ja auch darum gehen soll, außerschulische Partner in die Schule

zu bekommen, umso notwendiger. Eine weitere Baustelle ist die Qualität der Fort- und Weiterbildung.

HEINRICH: Welche Aufgaben werden hierbei zusätzlich auf die Landeszentrale für politische Bildung zukommen?

BRODKORB: Es geht um eine Stärkung der Landeszentrale für politische Bildung. Insofern fügt es sich günstig, dass der gesamte Bereich „Demokratie und Toleranz“ aus dem Sozialministerium in das Bildungsministerium geht. Damit ist auch sichergestellt, dass diese Arbeit stärker unter das Leitmotiv der Politischen Bildung und damit der Herbeiführung rationaler Urteilsfähigkeit gestellt werden kann.

Politische Bildung ist das Lebenselexier der Demokratie, der Herstellung rationaler Urteilsfähigkeit! Und wenn das so ist, müssen auch die im Bereich „Demokratie und Toleranz“ angesiedelten Regionalzentren für demokratische Kultur auf Politische Bildung fokussieren. Ansonsten verfehlten sie ihre Aufgabe.

Außerdem ist das Verhältnis der schulischen Politischen Bildung zur Landeszentrale zu überdenken. Ich finde die Debatte legitim, dass, wenn die Landeszentrale der professionelle Ort für die Politische Bildung des Landes sein soll, sie auch bei der Politischen Bildung in den Schulen eine zentrale Rolle spielen muss. Wir haben ja schon in der letzten Legislaturperiode die Altersgrenze für Politische Bildung, sofern sie in Ganztagschulen außerhalb des Unterrichts angeboten wird, gänzlich aufgehoben. Die Landeszentrale wird sich weiter schrittweise verändern müssen.

HEINRICH: Mecklenburg-Vorpommern als Flächenstaat mit der Dominanz des ländlichen Raums stellt politische Bilder vor besondere Herausforderungen. Wie kann Politische Bildung gerade in der Fläche gestärkt werden?

BRODKORB: Hinter der Frage nach den „Ländlichen Räumen“ verbirgt sich auch die Frage nach „niedrigschwellige Angeboten“ Politischer Bildung. Das Format des „Vortrags plus Diskussion“ erreicht nicht so viele, dass ist auch nicht weiter schlimm, denn



Minister Mathias Brodkorb

dieses Angebot ist auch nicht wirklich „sexy“.

Ich habe dazu relativ pragmatische Vorstellungen. Wir sollten hiefür die nötigen Rahmenbedingungen schaffen.

Es kann so sein, dass für Träger der Politischen Bildung Abendveranstaltungen deutlich stärker anrechenbar werden, als beispielsweise Wochenseminare. Auch kann man insgesamt über andere Veranstaltungsformate nachdenken. Hier bietet das neue Weiterbildungsförderungsgesetz auch Möglichkeiten.

HEINRICH: Mit Blick auf die Politische Bildung im Unterricht könnte diese vor allem durch eine Ausweitung des Umfangs des Faches Sozialkunde auf ein durchgängig mindestens zweistündiges Fach gestärkt werden. Gibt es hierzu Überlegungen im Ministerium?

BRODKORB: Vom Herzen her ist das alles klar – es ist trotzdem die Frage, was wir als erstes angehen. Das pädagogische Problem, das dahinter steht, betrifft alle Ein-stundenfächer. Das ist aus meiner Sicht bisher mit Blick auf die Fächerstruktur nicht optimal gelöst. Chancen auf Veränderung gibt es also!

Wir sind fest entschlossen, die Reformprozesse so zu organisieren, dass die Lehrer in ihrer Mehrheit damit zufrieden sind und das auch bewältigen können und es nicht zu Frustrationen führt, die sich wieder auf die Qualität des Unterrichts auswirken. Wir denken an Prozesse von 5 bis 10 Jahren, in denen sich auch das Eichhörnchen der Politischen Bildung mühsam ernähren muss.

HEINRICH: Bundesweit gibt es seit Jahren die Debatte, ein eigenes Unterrichtsfach „Wirtschaft“ zu

Verband

establieren. Wie stehen Sie zu diesen Bestrebungen?

BRODKORB: Ich bin sehr verhalten bei der Einführung neuer Fächer.

HEINRICH: Das Angebot an Weiterbildungen im Bereich des Sozialkunde-Unterrichtes war in Mecklenburg-Vorpommern eher überschaubar. Sind hier im Sinne einer Stärkung der Politischen Bildung Veränderungen geplant?

BRODKORB: Ein wichtiges Thema ist sicherlich die systematische Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, um insgesamt Verän-

derungen unterhalb des Systembruchs bei den Ein-Stunden-Fächern zu erreichen. Das ist wie in anderen Bundesländern bei uns eher unentwickelt. Entscheidend ist auch hier, welches Angebot den Lehrern wirklich etwas bringt. Hier sind die Fragen der Qualität und des Qualitätsmanagements eine spannende Herausforderung.

HEINRICH: Herr Minister Brodkorb, wir wünschen Ihnen im Sinne der Stärkung der Politischen Bildung viel Erfolg und danken für das Gespräch.

Brandenburg



Einladung zur Tagung „Medien und Politikvermittlung“ und zur Mitgliederversammlung der DVPB Brandenburg

Am 5. März 2012 veranstaltet der Landesverband Brandenburg der „Deutschen Vereinigung für Politische Bildung“ in Kooperation mit dem Brandenburgischen Landtag eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachberaterinnen und Fachberater der Fächer Politische Bildung, Wirtschafts- und Sozialkunde, Geschichte sowie für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der außerschulischen Politischen Bildung im Landtagsgebäude in Potsdam zum Thema „Medien und Politikvermittlung“.

Tagungsablauf

ab 09:00 Uhr: Anreise und Anmeldung der Teilnehmer/innen

09:30 Uhr: Eröffnung der Tagung und Begrüßung
Gunter Fritsch, Präsident des Landtages Brandenburg (angefragt)

Dr. Martina Münch, Ministerin für Bildung, Jugend und Sport (angefragt)
Dieter Starke, Landesvorsitzender der Brandenburg der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB)

10:00 Uhr: Impulsreferat: Medien und Politikvermittlung

Referentin: Dr. Katrin Döveling, Professur Lehrstuhl III, Chair of Media and Communication III

am Institut für Kommunikationswissenschaft der Technischen Universität Dresden

Anfragemöglichkeiten

11:00 – 12:30 Uhr: Diskussionsrunde mit Abgeordneten der Landtagsfraktionen und Medienvertreter/innen zum Thema „Medien als Mittler zwischen Politiker/innen und Bürger/innen? – Möglichkeiten und Grenzen“

12:30 – 13:00 Uhr: Mittagspause

13:00 – 15:00 Uhr: Workshops: best-practice-Beispiele der Mediendidaktik

- Medienprojekte von Zeitungen in Schulen,
- Filmeinsatz im Politikunterricht und in der außerschulischen Politischen Bildung,
- Arbeit mit Videoarchiven,
- Projekte der „aktiven Mediendarbeit“ u. a.

15:00 Uhr: Mitgliederversammlung des DVPB-Landesverbandes

Die Tagung findet im Landtag Brandenburg, Am Havelblick 8, 14473 Potsdam (Raum 306) statt. Bitte beachten Sie die Hinweise am Veranstaltungsort.

Anmeldungen bis zum 20.02.2012 an:

DVPB-Landesverband
Brandenburg
c/o Dieter Starke
Elfriedestraße 12b
16540 Hohen Neuendorf
Tel.: 03303 816825
Fax: 03307 467660
E-Mail: dieter.starke@dvpb.de

Nordrhein-Westfalen



Johan Galtung auf dem Landesforum 2011 der DVPB-NRW in Bochum

„Frieden schafft Sicherheit, nicht umgekehrt!“

Johan Galtung, der Nestor der kritischen Friedensforschung, stellt mit seinen grundlegenden Überlegungen zu Friedenstheorie und Friedenspraxis, Begriffe und Kategorien zur Verfügung, die zur einer erhellenden und erklärenden Sicht auf die Ursachen Zusammenhänge der aktuellen Konflikte und Kriege beitragen. Der Verfasser dieses Artikels geht davon aus, dass gerade die jüngeren Leserinnen und Leser wenig oder gar nicht mit der kritischen Friedensforschung vertraut sind. Deswegen enthalten die folgende Ausführungen sowohl Grundlegende über die Galtungsschen Denkweisen, seine friedenstheoretischen Überlegungen und friedenspraktischen Konsequenzen, als auch zentrale Aussagen aus der Rede Galtung und den Diskussionsbeiträgen, die den Vormittag des Landesforums der DVPB NW in Bochum am 5. Oktober füllten.

Blickrichtung Gewaltfreiheit

„Frieden schafft Sicherheit, nicht umgekehrt!“¹

„Konflikt ist nicht ein Attribut, ein Prädikat der Konfliktparteien, Konflikt ist ein Prädikat der Beziehung!“²

Lassen Sie sich, verehrter Leser, diese Gedanken, Formulierungen von Herrn Galtung, durch den Kopf gehen. Sie werden merken, das sind Einsichten, die „quer“ zu den gängigen liegen, sie verdeutlichen Denkweisen, welche die herrschende Sicht auf Krieg und Frieden, auf Konflikt und Gewalt und auf Problemursachen und Problemlösungen in Frage stellen.

Krieg der Nato in Jugoslawien gegen Serbien im Kosovokrieg zum Schutz der Menschenrechte ohne UN-Resolution – ca. 30 bis 40 Tausend Kriegsopfer³ in Libyen in den letzten 6 Monaten, ein erfolgreicher NATO-Einsatz zum Schutz wessen? Was ist eine UN-Resolution nach Irak und nach Libyen eigentlich noch wert? 10 verlorene Jahre in Afghanistan, was ist falsch gelaufen, welche Alternativen waren und sind möglich?

Johann Galtung stellt grundätzliche Fragen: Was war Auslöser der Gewalt, welche Vergangenheit erklärt die Gewalt, welche anderen Möglichkeiten der Konfliktlösung gab und gibt es? Immer wieder fällt dabei auch sein Blick auf den Nahost-Konflikt. Seine Lösungsvorschläge zielen auf eine Sechser-Lösung, Israel mit den 5 arabischen Nachbarstaaten. Er steht für sehr begründete, aber auch unkonventionelle Konfliktlösungsstrategien. Seit März 2009 engagiert er sich für das neu gegründete Russell-Tribunal zu Palästina. Kritik an den USA und Israel und positive Äußerungen gegenüber der Sowjetunion – bzw. Russland – sowie Kuba und Venezuela haben ihm erhebliche Kritik eingebracht.

Johan Galtung als Nestor der kritischen Friedensforschung

„Als Mathematiker lernte ich, wie man denkt, als Soziologe, worüber man denkt.“⁴

Prof. Johan Galtung ist 1930 in Oslo geboren.⁵ Er gilt als Gründungsvater der Friedens- und Konfliktforschung, da er 1959 mit dem „Peace Research Institute Oslo (PRIOR)“ das allererste universitär verankerte Friedensforschungsinstitut Europas gründete.

Er wirkte in den 50 Jahren zwischen 1957 und 2007 in über 100 Konflikten weltweit unmittelbar und direkt als Vermittler oder Berater. So in Dänemark im Falle der Mohammed-Karikaturen, Sri Lanka, Afghanistan, Nordkaukasus und Ecuador. Er erhielt u.a. den Alternativen Nobelpreis (1987) und den Gandhi-Preis (1993). Galtung setzt sich für eine Demokratisierung der Vereinten Nationen (UN) ein. Er ist Beiratsmitglied des 2004 neu gegründeten Komitees für eine demokratische UNO.

Galtung hat das Konzept des Friedensjournalismus entwickelt. Darunter versteht er eine kritische Berichterstattung aus Kriegsgebieten, die nicht die Sichtweise der Militärs übernimmt und sich für die Opfer und alternative Konfliktlösungen einsetzt.

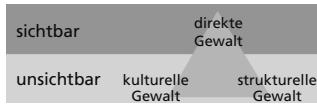
Für die Friedensforschung wegweisend sind seine Untersuchungen zur Gewalt:

- strukturelle Gewalt und
- positiver Frieden sowie
- kulturelle Gewalt.



Ulrich Krüger und Johan Galtung

In ihren Beziehungen zueinander lassen sie sich wie folgt veranschaulichen:⁶



Bedeutend ist, dass in jeder Ecke diese Dreiecks Gewalt ausbrechen und auf andere Formen „überspringen“ kann.

Den Typ von Gewalt, bei dem es einen Akteur gibt, wird als personale oder direkte Gewalt bezeichnet.

„Die **direkte Gewalt**, ob physisch und/oder verbal, ist als Verhalten sichtbar. Doch menschliche Handlungen kommen nicht aus dem Nichts; sie haben ihre Wurzeln. Zwei davon wollen wir andeuten: eine auf Gewalt basierende Kultur (heroisch, patriotisch, patriarchalisch, etc.) und eine Struktur, die selbst gewaltsam ist, indem sie zu repressiv, ausbeuterisch oder entfremdend oder aber auch zu eng oder zu lose für die Menschen ist.“⁷

Galtung weist auf ein weit verbreitetes Missverständnis hin, dass Gewalt der menschlichen Natur inhärent sei. Er betont, dass ein Potential für Gewalt, ebenso wie ein solches für Liebe, in der menschlichen Natur enthalten ist; erst die Umstände bedingen die Verwirklichung solcher Potenziale.⁸

Zur Beschreibung und Definition von struktureller Gewalt finden sich folgende Ausführungen:

„Strukturelle Gewalt kann genauso schlimm oder sogar schlimmer sein als direkte Gewalt. Menschen sterben oder das Leben wird zur Qual, weil sie politisch unterdrückt oder wirtschaftlich ausgebeutet werden oder ihnen die Freiheit entzogen wird, mit den Menschen zusammen zu sein, mit denen sie sich identifizieren

oder sie gezwungen werden, in der Nähe derer zu sein, die sie nicht mögen. Dies als „Vorwarnung“ für zukünftige direkte Gewalt zu bezeichnen, ist, (...), zynisch und respektlos den bereits erlebten Leiden gegenüber. Direkte Gewalt sollte als eine Warnung behandelt werden, die „zu spät“ kommt bei unerträglichen strukturellen und kulturellen Bedingungen, die von zynischen Akteuren ausgenutzt werden.“⁹

Unter „kultureller Gewalt“ wird jede Eigenschaft einer Kultur bezeichnet, mit deren Hilfe direkte oder strukturelle Gewalt legitimiert werden kann. Diese Form der Gewalt tötet nicht oder macht niemand und zum Krüppel, aber sie trägt zur Rechtfertigung bei. Ein typisches Beispiel ist die rechtsextreme Ideologie der Ungleichheit, deren extremste Form die Theorie vom Herrenvolk darstellt.¹⁰

Blickrichtung positiver Frieden

Johan Galtung verdeutlichte bei seinem Eingangsvortrag auf dem Landesforum der DVPB NW in Bochum (5. Oktober 2011), wie er sich den Weg zu einem positiven Frieden vorstellt.

Dazu erläuternd einige seiner Ausführungen im Wortlaut:

„Jetzt kommen wir zu einigen Begriffen, ich habe (...) gesagt: Für die Vergangenheit, Traumata – Versöhnung, für die Gegenwart Konflikte – Vermittlung, das Unvereinbare vereinbar machen, für die Zukunft Projekte, wodurch man Zusammenarbeit für gegenseitigen und gleichen Nutzen bekommt, ... um das zu tun, brauchen wir Diagnose, Prognose, Therapie ...“ Im positiven Frieden fängt es mit Zusammenarbeit an, dann kommt diese Resonanz, und dann kommt (...) eine Fusion, (...). Ich mache Sprünge zwischen Mikro-, Meso-, Makro- und Metaebene, auf allen Ebenen gibt es Friedens- und Konfliktproblemstellungen, sie kön-

nen zwischen Personen sein, zwischen Gruppen in einer Gesellschaft, zwischen Gesellschaften, zwischen Nationen, zwischen Regionen, zwischen Zivilisationen, sie sind alle Teile der Objekte der Friedenswissenschaft. Die allgemeine Idee ist selbstverständlich, dass man sich in Richtung positiver Frieden bewegt ... Was ist negativer Frieden? Es ist weder Gewalt noch Frieden. Was geht dort vor sich? Den Konflikt hat man aufgehoben, (...) Verkehrsregel ist hier das goldene Gesetz: Tue nichts gegen die Anderen, was du ungern sehen würdest, was die Anderen gegen dich tun. Für den positiven Frieden ist das positiv zu formulieren: Tue für den Anderen, was du gerne hättest, was er auch für dich tut. (...) Kann man Versöhnung und Vermittlung und gemeinsame Projekte, kann man das alles zur gleichen Zeit tun? Ja, das kann man, es gibt nur eine Voraussetzung, versuche nicht Versöhnung ohne Vermittlung, ... Versöhnung ohne Vermittlung ist keine Lösung, das ist heute die westliche Politik in Afghanistan und Irak. Da ist keine Lösung, das ist Friedensmacherei.“¹¹

Beim Vermittlungsprozess zwischen den Konfliktparteien tritt – so Galtung weiter bei seinem Einführungsvortrag – die entscheidende Frage auf, welche der jeweiligen Zielsetzungen legitim seien. Er stellt drei „Methoden“ vor: Gesetz, Menschenrechte und menschliche Bedürfnisse. Gesetze sind für ihn zu sehr von Herrschenden beeinflusst, Menschenrechte etwas zu sehr individualistisch und westlich, menschliche Bedürfnisse am geeignetsten. Galtung benennt 4 „Klassen“ von menschlichen Bedürfnissen: Das Überleben, das Wohlsein, die Freiheit und die Identität. Alle diese Bedürfnisse müssen in einem Vertrag angemessen berücksichtigt werden, ansonsten sei es kein Friedensvertrag.

Um die legitimen Zielsetzungen in der Realität – über den Friedensvertrag hinaus – wirksam werden zu lassen, brauche es Transzendenz, um die Widersprüche aufzuheben.

Transcend-Methode

Aus den oben skizzierten Bestandteilen des Vortrags Galtungs in Bochum geht ansatzweise hervor, wie Johann Galtung – über die multiperspektivisch sozialwissenschaftliche Analyse hinaus – bei seinen Mediations- und Beratungsseinsätzen vorgeht. Dazu verwendet er seine Transcend-Methode der systematischen Dialogführung. Über das neu gegründete Galtung-Institut für Friedenstheorie und Friedenspraxis in Grenzach-Wyhlen werden entsprechende Lehrgänge angeboten und organisiert.

Zur Darstellung seiner Transcend-Methode und aus seiner Konfliktbearbeitungsexpertise ist das Handbuch „100 Fallbeispiele und Konfliktanalysen samt Lösungsvorschlägen“ entstanden. Dieses Buch wie auch viele seiner Texte, die aus der wöchentlichen Leitartikelsammlung seiner NGO TRANSCEND International stammen, sind leider noch nicht in deutscher Sprache erschienen.

Prognostik

1980 hatte Galtung die Vorhersage gewagt, dass vor 1990 die Mauer zusammen brechen würde und dann nach das sowjetische Imperium.

Nach dem Zusammenbruch des Ostblocks sagte er, dass entweder die Grünen oder der Islam das neue Feindbild des Westens würden.

Im Jahr 2000 datierte er den Zusammenbruch des US-Imperiums in den Zeitraum von 2020 bis 2025. Aufgrund der beschleunigenden Wirkung der Präsidentschaft von George Bush jr. kürzte er später diese Frist um fünf Jahre ab und prognostizierte das Ende des US-Imperiums auf vor 2020.

Er sei bei guter Gesundheit und daher sicher, dass er das Ende des Imperiums der USA noch erleben werde, sagte Galtung während seines Vortrages in Bochum!

Ulrich Krüger,
Landesvorsitzender NRW

Anmerkungen

1. J. Galtung in seinem Vortrage auf dem Landesforum der DVPB NW in Bochum am 5. Okt. 2011
2. A.a.O., – J. Galtung ergänzt sinngemäß, es ginge nicht darum, ob eine der Konfliktparteien falsch liege, es gehe darum, ob die Beziehung falsch sei.
3. Die Zahlen lassen sich z.Z. noch nicht überprüfen.
4. J. Galtung in seinem Vortrage auf dem Landesforum der DVPB NW in Bochum am 5. Okt. 2011
5. Diese und folgende biografische Angaben aus: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=94085466> (Zugriff am 1.11.2011)
6. <http://them.polylog.org/5/fjide.htm> (Zugriff: 1.11.2111)
7. <http://them.polylog.org/5/fjide.htm> (Zugriff: 1.11.2111) – Hervorhebung vom Autor
8. Ebenda (Zugriff: 2.11.2011)
9. Johan Galtung, Konflikttransformation mit friedlichen Mitteln, Die Methode der Transzendenz, in: Wissenschaft und Frieden 3/98
10. <http://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/konfliktloesung/hintergrundtexte/gewaltdefinition-galtung/gewaltdefinition-von-johan-galtung/105092/> (Zugriff 3.11.2011)



Verband

- 11 Der Wortlaut wurde an wenigen Stellen im Hinblick auf eine bessere Lesbarkeit modifiziert (Anm. des Verf.)
 12 <http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=94085466> (Zugriff am 1.11.2011)

- 13 <http://www.johangaltung.de/de/contact/> (Zugriff am 3.11.2011)
 14 <http://www.transcend.org/tms/category/editorial/>

Niedersachsen

19. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung:

China!

Gegenüber der durch die Finanzkrise und die aktuelle Staatschuldenkrise im Euroraum verursachten allgemein mit Angst und tiefem Misstrauen besetzten Stimmung erscheint China als der leuchtende Antipode: Die Bevölkerung scheint wie geeint hinter einer starken Führung zu stehen. Die Währungsreserven sowie die zweistelligen Wachstumsraten werden Amerika und Europa aus den inzwischen in die zweite Runde gehenden Krisen führen. Die lange Tradition und Geschichte des Reiches der Mitte gibt ein beruhigendes Beispiel an Kontinuität. Wenn auch ein Beigeschmack aus anstehender Unterlegenheit und autokratischer Führung bleibt.

Diese weitverbreitete Wahrnehmung ist so pauschal, stereotyp und selbstzweifelnd, dass mehr als eine einzelne Tagung zum Thema angesetzt werden müsste. Dennoch hat sich der Landesverband Niedersachsen der DVPB zumindest diesen einen Tag, den 29. September, die Zeit genommen, um mit zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Gästen – u.a. auch aus China – verschiedene Aspekte konkret und kritisch zu beleuchten. Den rund 110 Kolleginnen und Kollegen aus Schulen und Seminaren, non-formalen Bildungseinrichtungen und Universitäten sowie dem niedersächsischen Kultusministerium boten zahlreiche Beiträge und Workshops hierzu vielfältige Möglichkeiten.

Zunächst begrüßte Staatssekretär Dr. Stefan Prowol vom Kultusministerium des Landes Niedersachsen die Anwesenden im Saal des Historischen Museums Hannover und führte in einem Kurzreferat in die Beziehungen und Bedeutungen Niedersachsens und Chinas zu- und füreinander ein. Besonderes Gewicht maß er dabei nicht nur den kulturell-schulischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu, sondern auch den Menschenrechten, die nach seinen Worten eine Grundlage für die europäische und deutsche Gesellschaft



seien. Diese in gebührendem Respekt und doch in aller Offenheit vor der chinesischen Regierung zu betonen, sei eine nicht wegzudenkende Aufgabe.

Generalkonsulin Chen Hongmei vom Generalkonsulat der Volksrepublik China in Hamburg, und somit auch zuständig für Niedersachsen, schloss sich mit einem Grußwort an. Frau Chen lebt und arbeitet seit vielen Jahren in Norddeutschland und ist sich, so wurde deutlich, der Position der Deutschen völlig bewusst. Sie zeigte sich bereit, ebenso offen auch über den Menschenrechtsaspekt und die Situation von Künstlern wie Ai Weiwei und Liu Xiaobo zu sprechen. Allerdings betonte sie auch, dass sich China wie kaum ein anderes Land auf der Erde in einem rasanten Entwicklungsprozess befände und dass die soziale Frage, die eng mit dem notwendigen ökonomischen Wachstum zusammenhänge, für den überwiegenden Teil der Bevölkerung prioritäre Bedeutung habe. Auch Frau Chen hob die vielfältigen Beziehungen zwischen einzelnen chinesischen Regionen und dem Land Niedersachsen hervor und war sehr erfreut darüber, dass sich die DVPB und die niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrer so interessiert an ihrem Land zeigten. Dies sei ein wichtiger Impuls für ein weiteres Näherkommen beider Seiten.

Der 19. Tag der Politischen Bildung in Niedersachsen wurde durch die Förderung des niedersächsischen Kultusministeriums und die Partnerschaft mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen ermöglicht. Ihr Direktor Prof. Dr. Dirk Lange hielt ein drittes Grußwort und hob vor allem die in Niedersachsen bestehende bemerkenswerte Breite des non-formalen Bildungssektors hervor, die beispielhaft für andere Bundesländer sei. Neben den schulischen Aktivitäten ist dieser Sektor in den letzten Jahren zu einer echten, tragfähigen Säule für das lebenslange Lernen herangewachsen.

In seinem Grundsatzreferat führte sodann Konsul Xing Weiping, ebenfalls vom Generalkonsulat der Volksrepublik China in

Hamburg, in die sozio-ökonomische und politische Entwicklung des Landes ein. Konsul Xing referierte über die einzelnen Entwicklungsschritte und Phasen seit der ökonomischen Öffnung Anfang der 1980er Jahre und die gesellschaftlichen Debatten, die die jeweiligen Entwicklungen, Öffnungen und Pausen begleitet haben. Er führte aus, dass die chinesische Form der Diskussion nicht nur unterschiedliche Meinungen aufgrund unterschiedlicher Interessenlagen kenne, sondern auch gezielt diese unterschiedlichen Positionen und die diese vertretenden Personen, wie betroffene Verwaltungsstellen, lokale und regionale Administrationen und auch betroffene Bürgerinnen und Bürger, in die entscheidungsvorbereitende Debatte einbeziehe. Besonders bemerkenswert für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Herrn Xings Ausführungen zur chinesischen Rezeption deutscher Philosophen. Mit Hinweis auf Hegel bezog er sich – nur auf den ersten Blick überraschend – in erster Linie auf Marx und Engels.

Noch vor der Mittagspause führte Dr. Doris Fischer vom Deutschen Institut für Entwicklungspolitik in Bonn die tiefer in die Thematik „China – Partner in der globalisierten Welt?“ Die exzellente Kennerin der chinesischen Innenpolitik und internationalen Beziehungen bezog sich in ihren zahlreichen grafischen Darstellungen sowohl auf die soziale Entwicklung, deren ökonomische Grundlagen als auch auf das politische System der Volksrepublik. Auch wenn Generalkonsulin Chen und Konsul Xing schon hatten abreisen müssen, bezog sich Dr. Fischer immer wieder bestätigend vor allem auf das Referat von Konsul Xing.

Zuletzt gab Dr. Fischer noch einen Einblick in die chinesische Form der Klimapolitik, beziehungsweise des Versuches klima-

politische Ziele zu erreichen. Während Europa immer gerne eine Vorreiterposition für sich in Anspruch nähme, trete China tatsächlich – mit dem nachvollziehbaren Hinweis der notwendigen Armutsreduktion – international als Bremer auf. Nichtsdestotrotz ist China sehr nah an seinen internationalen Verpflichtungen. Dies liege an einem anderen Verständnis von Zielerreicherung. Während in Europa niemand ernsthaft annahme, dass ein Ziel zu hundert Prozent erreichbar sei, sondern eine Art Agreement des „Nahe an aber unter“ zu beobachten sei, werde in China die Staatsregierung daran gemessen, eine hundertprozentige Planerfüllung durchzusetzen. Dies habe zum Beispiel zuletzt dazu geführt, dass der Druck der Zentralregierungen auf die Regionalverwaltungen in „letzter Minute“ auch die Abschaltung von Kohlekraftwerken bewirkte.

Doris Fischer, die mit ihrem lebendigen Vortrag alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihren Bann zog, ist auch Ko-Autorin der großen Materialsammlung der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema China. Hans-Georg Lambertz, Fachreferent der Bundeszentrale und Herausgeber der China-Materialien, präsentierte diese aus zwei Teilen bestehende umfangreiche Sammlung. Vorstandsmitglied Manfred Quentmeier stellte sein Konzept der didaktischen und methodischen Vorüberlegungen für die praktische Umsetzung des Themas im Unterricht vor.

In einem weiteren themenbezogenen Workshop stellte Frau Julia Thoma vom Chinesischen Zentrum Hannover die kulturellen Unterschiede zwischen Deutschen und Chinesen unter der Überschrift „Genau wie hier, nur alles anders“ praxisorientiert vor. Mit verschiedenen kleinen „Lernübungen“ gelang es ihr, die Teil-



Staatssekretär Dr. Stefan Prowol, Prof. Dr. Dirk Lange, Generalkonsulin Chen Hongmei, Markus W. Behne und Konsul Xing Weiping

Fortsetzung Niedersachsen

nehmenden zu einer konkreten Auseinandersetzung mit der Kultur Chinas zu motivieren. Diese Motivation stand sicher auch am Anfang der beiden Schulpartnerschaften, deren Vertreter in eigenen Workshops Erfahrungen, Inhalte und Problematiken ihrer Projekte vorstellten. Egbert Angrick, ehemaliger Schulleiter, sowie Detlef Reimelt und Frank Brennecke referierten über das Partnerschaftsprojekt der „BBS 1 Northeim“.

Die Kollegen Hartmut Frenk, Dr. Gabriele Strathmann und der ehemalige Schüler Lino Munaretto informierten über das Projekt des Gymnasiums „Große Schule“ in Wolfenbüttel.

Knut Schoolmann, Landesfachberater für das Fach Politik an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und Astrid Döring,

Fachleiterin Politik am Studienseminar Hildesheim für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, informierten in ihrem Workshop über die von ihnen mit erarbeiteten neuen Rahmenrichtlinien Politik für die berufsbildenden Schulen.

Im Anschluss an die Tagung fand die diesjährige Mitglieder- und Wahlversammlung statt. Markus W. Behne, Erster Vorsitzender, Manfred Quentmeier, Zweiter Vorsitzender, Henrik Peitsch, Geschäftsführer und Roland Freitag, Schatzmeister, wurden in ihren Ämtern bestätigt.

Allen Beteiligten möchte ich im Namen des Vorstands ausdrücklich für die sehr informative Veranstaltung danken!

*Markus W. Behne
Erster Vorsitzender des
DVPB-Landesverbandes
Niedersachsen*

Hessen**Zwei Einladungen des Landesverbandes****1. Streitgespräch**

Auf Anregung des Vorstands der DVPB-Hessen wird am 23. Januar 2012 um 17:00 Uhr im Uni Turm in Frankfurt, Raum 2304, ein Streitgespräch zwischen Klaus Mögling und Guido Steffens zu folgendem Thema statt finden:

Genügen die gegenwärtigen Bildungsstandards für „Politik und Wirtschaft“ in Hessen den Ansprüchen einer kritischen und der Tradition der Aufklärung verpflichteten Politischen Bildung an Schulen?

Die dahinter stehende Kontroverse zwischen apl. Prof. Dr. Klaus Mögling (Kassel) und Studiendirektor Guido Steffens (Offenbach) ist durch deren Beiträge in einer aktuellen Publikation angeheizt worden. Klaus Mögling hat in dem von Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher hrsg. Buch „Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung“ (Schwalbach/Ts. 2011, Wochenschau Verlag) die Bildungsstandards vorgestellt, u.a. auch als Leiter der mit der Entwicklung beauftragten Arbeitsgruppe. Miriam Prauschke und Guido Steffens haben die Standards und andere politikdidaktische Entwicklungen an gleicher Stelle kritisch kommentiert. Die Bildungs-

standards sind u.a. veröffentlicht unter: www.ig.hessen.de

Das Streitgespräch und die anschließende Diskussion wird von Prof. Dr. Bernd Overwien moderiert.

2. Kritische Politische Bildung

Die Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ bietet in Kooperation mit der DVPB/Hessen am 05./06.03. 2012 in Heppenheim (Haus am Maiberg) eine Fachtagung zum Thema „Was heißt heute Kritische Politische Bildung?“ an.

Die als Diskurstagung angelegte Veranstaltung lässt viel Raum für Diskussionen zwischen den Teilnehmenden. Als Einstieg zu drei großen Workshophphasen sind Impulsreferate von Bettina Lösch, Wolfgang Sander, Peter Massing, Christine Zeuner, Ingo Juchler und Benno Hafenerger geplant.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer können bis 31.01.2012 einen eigenen schriftlichen Beitrag zum Thema der Tagung einreichen, der den Angemeldeten Kolleg/innen rechtzeitig vor der Veranstaltung zur Verfügung gestellt werden soll.

Weitere Informationen finden sich unter der Rubrik „Aktuelle Veranstaltungen“ auf: www.haus-am-maiberg.de

Landesvorstand Hessen

Hamburg**1. Fachtagung „Gesellschaft gestalten. Geschichte verstehen.“**

Mit dem Ziel, Impulse für einen kompetenzorientierten Unterricht in Gesellschaft, Geschichte und Politik-Gesellschaft-Wirtschaft (PGW) zu geben, fand am 22. September 2011 am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung eine gemeinsame Fachtagung der Hamburger Geschichts- und Politiklehrkräfte statt. Der Hamburger Landesverband beteiligte sich als Kooperationspartner des Landesinstituts finanziell und inhaltlich: Durch das ehrenamtliche Engagement von Verbandsmitgliedern konnten eine Reihe qualitativ hochwertiger Workshops geplant und angeboten werden – einschließlich des Eröffnungsvortrages durch Jun.-Prof. Dr. Malte Thießen (Universität Oldenburg) „Zeitgeschichte im 21. Jahrhundert: Praxis, Probleme und Perspektiven für den Geschichts- und Politikunterricht“. Malte Thießen spürte zwei Herausforderungen nach: Einerseits verschoben sich die Bezugspunkte der Zeitgeschichte, würden neue Themen und Methoden für den Unterricht relevant. Andererseits eröffneten neue zeithistorische Forschungen auch Chancen für einen kompetenzorientierten Unterricht mit Lebensweltbezug.

Nach Vortrag und Diskussion konnten die mehr als 130 Teilnehmer unter einem vielfältigen Angebot auswählen, das eindrucksvoll die Vielfalt und die Breite der historisch-politischen Unterrichtsfächer repräsentierte:

- Kompetenzorientierung und Fallanalysen im PGW-Oberstufenunterricht (Christian Bahnsen),
- der Umbau eines ehemaligen Flakturms zum geschichtlichen Dokumentationszentrum und Begegnungsort (Margret Markert),
- neue Unterrichtskonzepte für das antike Griechenland (Jan Giesel, Norman Rose),
- die Reflexionen über Strategien, wie traditionelle Themen für einen interkulturell orientierten Unterricht transferiert werden können (Gudula Mebus),
- Kompetenzerwerb durch „Forschendes Lernen“ – Praxistipps und konkrete Erfah-

rungen mit der Präsentation und Veröffentlichung von Schülerforschungen in kleinstädtischer Umgebung (Dr. Sönke Zankel),

- die Vorstellung einer neu entwickelten Unterrichtshandreichung zu „Hamburger Helfer und Retter in der NS-Diktatur“ (Frauke Steinhäuser),
- die Erkundung „eigener Interessen“ in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Rosa Fava),
- ein Planspiel zum Wirtschaftsunterricht in einer 10. Klasse unter dem Motto „Freie Marktwirtschaft im Klassenzimmer“ (Said Nabisade),
- Literaturempfehlungen für die Klassen 5/6 mit einem Blick auf Forschungsergebnisse aus dem Bereich „Holocaust als Thema für Grundschulkinder“ (Dr. Wiebke Priebe),
- deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte im Unterricht (Dr. Jens Hüttmann),
- Chancen für demokratiepädagogische Projektentwicklung in Unterricht und Schule (Christian Welniak, Jennifer Neufeld, Ole Schmieder),
- fächerübergreifender sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Profiloberstufe am Beispiel des „Lebensraumes Stadt“ (Thomas Rabe),
- Schüler erforschen und publizieren Geschichte in der Großstadt: vom Zeitzeugeninterview bis zum selbst produzierten Hörspiel (Dr. Silke Urbanski)

2. Forschende Schüler schreiben Geschichtsbücher

Unser Kollege Dr. Sönke Zankel möchte Sie auf ein nachahmenswertes Schülerprojekt hinweisen, das für Hamburger Schulen Vorbildcharakter hat:

Inzwischen haben zahlreiche Städte und Firmen ihre Vergangenheit in der Zeit des Nationalsozialismus aufgearbeitet. Gerade seit den 1980er Jahren sind auf diesem Feld viele Publikationen erschienen. Schaut man jedoch nach Uetersen, wenige Kilometer nördlich von Hamburg, dann fehlten bisher entsprechende Untersuchungen. Für das Gymnasium der rund 18 000 Einwohner zählenden Kleinstadt bietet eine solche Forschungslücke eine Chance: Die



Verband

Schülerinnen und Schüler können historiografisches Neuland betreten, die Vergangenheit entdecken und in der Gegenwart lebendig werden lassen. Genau das ist auch in den Jahren 2009 und 2010 erfolgt. Inzwischen liegen zwei Bücher vor. Diese haben den jungen Menschen viel abverlangt: Diszipliniert mussten sie sich über einen langen Zeitraum einem Thema widmen, „am Ball bleiben“, Rückschläge verkraften und mit der Kritik des Lehrers und der anderen Korrekturleser umgehen. Gerade Letzteres ist nicht einfach, handelt es sich doch bei den Manuskripten der Schülerinnen und Schüler zumeist um ihre ersten längeren Texte.

Die Schüler lernten forschend und indem sie über die Quellen reflektierten, hatten sie die Möglichkeit, multiperspektivisches Denken einzutüben. Nebenbei wurden sie zu den Fachexperten ihres Themas, niemand zuvor hatte sich – in dieser Intensität – ihrem Thema gewidmet, niemand kannte die Quellen so gut wie sie. Auch der Lehrer verlor an vielen Stellen seinen Wissensvorsprung, den er sich in vielen Jahren hatte aneignen können. Vor seinen Schülerinnen und Schülern wurde er in gewisser Weise zum Laien – eine wohlzuende Abwechslung vom Schulalltag.

Die Nachfrage nach dem ersten Buch war überraschend groß, innerhalb kürzester Zeit musste die zweite Auflage gedruckt werden. Die Buchhändler berichteten, dass vor allem bei der älteren Generation ein großes Interesse bestand, mehr zu erfahren, welche Auswirkungen der Nationalsozialismus in Uetersen hatte. Um auch die jüngeren Uetersener zu erreichen, werden seit März 2011 die Forschungsergebnisse der beiden Bücher in Kurzfassung auf einer eigenen Internetseite präsentiert (www.uetersen-geschichte.de). Die Schülerinnen und Schüler konnten mit ihren Forschungen zur Aufarbeitung der NS-Vergangenheit ihrer Heimatstadt beitragen und mit den verschiedenen Veröffentlichungen über die Generationsgrenzen hinweg wirken.

Uetersen und die Nationalsozialisten. Von Weimar bis in die Bundesrepublik. Neue Forschungsergebnisse von Schülern des Ludwig-Meyn-Gymnasiums, Kiel 2010, ISBN: 978 388312 4179, 154 Seiten, 9,90 Euro.

Dr. Helge Schröder, Hamburg

Thüringen

Von Beginn an dabei – Landesverband gratuliert Dr. Sigrid Biskupek zum 60. Geburtstag

Welche Eigenschaften sollte ein engagiertes Mitglied der DVPB erfüllen? Einsatzbereit, ausdauernd, ideenreich, uneigenützig, kritisch, verantwortungsbewusst? Alle diese Eigenschaften treffen wohl uneingeschränkt auf Dr. Sigrid Biskupek zu, die im November 2011 ihren 60. Geburtstag feierte.

Die studierte Naturwissenschaftlerin arbeitete zunächst als Lehrerin in Rudolstadt/Thüringen. Im wiedervereineten Deutschland machte sie ihr Interesse an der Politischen Bildung zum Beruf und absolvierte eine Ausbildung als Sozialkundelehrerin. Mit Leidenschaft füllte sie dieses Fach an der Regelschule ihrer Heimatstadt aus. Die engagierte Demokratin erweiterte ihr Arbeitsfeld um die Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Politik und wurde dazu an die Friedrich-Schiller-Universität nach Jena abgeordnet. Als Dozentin machte sie sich unter der Obhut Prof. Dr. Wolfgang Sanders um die Lehrerbildung verdient und promovierte bei ihm zum Thema Transformationsprozesse in der politischen Bildung.

Später arbeitete Dr. Biskupek – und dies bis zum heutigen Tag – beim Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) in Bad Berka u. a. als Referentin für Politische Bildung. Aber auch die Begabungsförderung und Fragen zur Leistungsbeurteilung liegen ihr am Herzen.

Aus dem Landesverband der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung in Thüringen ist sie nicht wegzudenken. Als Gründungsmitglied ist sie seit Beginn Vorstandsmitglied und seit vielen Jahren Schatzmeisterin; ein Amt, das sie gewissenhaft und zuverlässig ausübt.

In Kooperation mit verschiedenen regionalen Bildungsträgern, wie der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, der Landeszentrale für Politische Bildung in Erfurt und der Europäischen Jugendbegruungs- und Jugendbildungsstätte EJBW in Weimar organisiert und plant sie zahlreiche Veranstaltungen und die Fortbildung für politische Bildner. Stellvertretend seien dazu die Jenaer Gespräche für Politische Bildung oder die



Tage der Gesellschaftswissenschaften genannt.

Bereits in den 1990er Jahren arbeitete sie an der Erstellung neuer Lehrpläne mit und verantwortet seit 2007 federführend die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne für das Fach Sozialkunde in allen Schularten, die 2012 eingeführt werden. Weiterhin leitet Dr. Biskupek als Referentin zahlreiche Aus- und Fortbildungen für Sozialkundelehrer und trägt die Verantwortung in der Abiturkommission Sozialkunde.

Neben ihrer Dissertation veröffentlichte sie u.a. einige Beiträge im Basiswissen Politische Bildung unter der Herausgeberschaft von Lange und Reinhardt und in Publikationen des Thillm, z. B. in den Themenheften zum Fächerübergreifenden Unterricht Gewalt und Extremismus und Identität.

Die Ausführungen zu ihrem Engagement für die Politische Bildung könnten noch weiter fortgesetzt werden. Die gemachten stehen beispielhaft für ihren unermüdlichen Einsatz um den Stellenwert des Faches Sozialkunde und dem Ansehen Politischer Bildungsarbeit in Thüringen. Dafür gebührt ihr unser Dank verbunden mit den besten Wünschen für ihren weiteren Lebensweg. Stellvertretend für den Landesverband Thüringen gratulieren herzlich

*Anselm Cypionka &
Toralf Schenk, Landesvorsitzende
der DVPB in Thüringen*

Der in diesem Teil der POLIS zuständige POLIS-Redakteur, der sich gerne daran erinnert, wie Sigrid Biskupek über ihn in der Wende-Zeit zur DVPB gefunden hat, bittet darum, sich anschließen zu dürfen!

Herbert Knepper

Landesverband plant Kooperationsveranstaltung

Auf der Vorstandssitzung im September 2011 stellte Vorstandsmitglied Marc Partetzke ein ambitioniertes und zugleich wichtiges Vorhaben zur Intensivierung Politischer Bildungsarbeit in Thüringen vor. Ausgangspunkt war ein Planungsgespräch mit allen Trägern der Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung im Frühsommer dieses Jahres, dem ThILLM, der Landeszentrale für politische Bildung und der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Ziel ist es, eine gemeinsame Plattform verschiedener Vereine und Träger Politischer Bildung in Thüringen zu schaffen, um mögliche Kooperationen und Formen der Zusammenarbeit zu finden. Dazu versprach Partetzke zunächst Ansprechpartner von Vereinen und Institutionen der Politischen Bildungsarbeit ausfindig zu machen um diese im Frühjahr 2012 zu einem möglichen ersten Koordinierungsgespräch im Rahmen eines politischen Stammtisches einzuladen.

*Toralf Schenk, Zweiter
Landesvorsitzender der DVPB
Thüringen*

Ankündigungen

16.01.2012: 18:00 Uhr in der Gaststätte „Zur Noll“ in Jena – Politischer Stammtisch zum Thema „Die politische Bildungsarbeit der Kirchen“; Gäste u. a. Katrin Göring-Eckhardt (angefragt)

27.02.2012: 18:00 Uhr in der Gaststätte „Zur Noll“ in Jena – Politischer Stammtisch zum Thema „Kommunalwahlen in Thüringen“; Gäste u. a. OB der Stadt Jena Dr. Albrecht Schröter (angefragt)

Hinweis: Alle Landesverbandsmitglieder werden rechtzeitig und aktuell über den Newsletter und E-Mail-Verteiler zu den Veranstaltungen informiert.

*Toralf Schenk,
2. Landesvorsitzender der DVPB
in Thüringen*

Bundesweit**Bundeskongress Politische Bildung 2012:****PARTIZIPATION****Erste Einblicke in den Auftakt und die Struktur des Programms:**

Für den ersten Veranstaltungstag, den 21. Mai, ist es gelungen, gleich in zweifacher Hinsicht für eine beeindruckende Eröffnung zu sorgen. Der Friedrichstadtpalast, Berlins erste Adresse für farbenprächtige und mitreißende Show-Unterhaltung, öffnet seine Tore und wird an diesem Abend zur Bühne für einen besonders hervorzuhebenden Referenten. Denn als Festredner konnte niemand Geringeres als der englische Professor Colin Crouch gewonnen werden. 2008 erschien seine bislang bekannteste Publikation „Postdemo-

kratie“. Nach Grußworten der Veranstalter sowie durch Bundesinnenminister Dr. Hans-Peter Friedrich und Berlins Regierenden Bürgermeister Klaus Wowereit (beide angefragt) wird Crouch über „Neue Formen der Partizipation als Markenzeichen der Postdemokratie“ sprechen und stellt sich im Anschluss einer Podiumsdiskussion mit weiteren Rednern/innen aus den Bereichen Wissenschaft, Politik, Internet/Web und Politischer Bildung. Das Publikum soll über ein Voting System am Meinungsaustausch beteiligt werden.

Den Abend schließen wird der Ägypter Salam Yousry, Leiter des sogenannten Kairoer Beschwerdechors. Yousry wird interviewt und hat sich bereit erklärt, im weiteren Verlauf des Kongresses mit interessierten Teilnehmenden einen solchen Chor einzuzüben, welcher am 23. Mai öffentlich vorgetragen werden soll.

Tag zwei wird sich abspielen in verschiedenen Räumlichkeiten

entlang der Friedrichstraße. Als zentraler Anlaufpunkt dient den Besucher/innen das Humboldt Carré nahe dem Gendarmenmarkt an der Behrenstraße. Die einzelnen für den 22. Mai geplanten Sektionsveranstaltungen (zehn an der Zahl, jeweils dreistündig in zwei Blöcken – vor- und nachmittags) werden sowohl dort, als auch in den Räumen der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb am Checkpoint Charlie, im Hotel Aquino (dem Tagungszentrum der Katholischen Akademie) sowie im Auditorium Friedrichstraße stattfinden.

Thematisch widmen sich die Sektionsveranstaltungen unterschiedlichen Dimensionen von Partizipation.

Über das Thema Bürgerhaushalte werden Aspekte wie E-Government und E-Participation beleuchtet. Diskutiert werden sollen ebenfalls Fragen des Web 2.0 im Sinne neuer Beteiligungs- und Protestkulturen über soziale

Netzwerke wie Twitter, facebook oder über Blogs. Hierzu werden neben Vertretern/innen der wissenschaftlichen Disziplin jeweils auch Positionen aus dem Feld der unmittelbar Aktiven einbezogen. Ebenfalls in den Sektionen zu berücksichtigen sind kritische Fragen zu Legitimationsverlust und Reformbedarf der Demokratie. Auch sollen die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen verstärkt in den Blick genommen werden. Neben einer Sektion zum Thema lebenslange Partizipation – angefangen im Kindesalter bis hin zu Senioren/innen – werden in einer weiteren Diskussionsrunde auch die bislang im Rahmen der politischen Partizipation unterrepräsentierten Gesellschaftsmitglieder wie Migrant/innen, Arme oder Bildungsferne näher betrachtet. Es sollen Fragen von Inklusion und Exklusion erörtert werden – auch hier selbstverständlich unter Einbezug verschiedener Positionen. ...

Bundeskongress Politische Bildung 2012: Call for Participation**Machen Sie mit!**

Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) und der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) laden Sie zur Mitgestaltung des Bundeskongresses Politische Bildung 2012 ein.

Thema des Bundeskongresses 2012 ist

Partizipation.

Die Themen- und Aktionsfelder für Partizipation sind vielfältig – in jedem Fall geht es um die aktive Gestaltung von und Teilhabe an politischen Prozessen und Ereignissen.

In Zeiten von Auseinandersetzungen um Stuttgart 21, dem arabischen Frühling und der Eurokrise regen wir an zu

- einer Bestandsaufnahme und Diskussion aktueller Befunde zum Thema Partizipation und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Demokratie, Diskussionen und Erörterungen darüber, wie die politische Bildung partizipative Prozesse begleiten kann; dies soll anhand von Praxisbeispielen erfolgen,
- Diskussionen über die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Trends und politischer Bildung, zugespitzt

auf die Frage: Muss Politische Bildung selbst partizipativer werden? Dabei sollen ebenfalls Praxisbeispielen erörtert werden.

Die Veranstaltung findet vom **21. bis 23. Mai 2012 in Berlin** statt. Wir erwarten ca. 500 Besucher/innen. Der Kongress richtet sich an Multiplikatoren/innen der Politischen Bildung in Schule, Hochschule, Jugend- und Erwachsenenbildung ebenso wie an Aktive in unterschiedlichen gesellschaftlichen Initiativen und an Jugendliche.

Gemäß dem Thema des Kongresses sollen sowohl Vorbereitung als auch Durchführung und Nachbereitung des Kongresses partizipativ gestaltet werden. Der dritte Kongresstag steht im Zeichen von praxisbezogenen Workshops und Aktionen und wird sich maßgeblich im Berliner Congress Centrum (BCC) am Alexanderplatz abspielen. Geplant sind 90-minütige Workshops, die parallel – in zwei Blöcken von 10.00 bis 14.30 Uhr – stattfinden.

Wenn Sie am 23. Mai 2012 einen **Workshop** zum Thema Partizipation anbieten wollen, sind Sie dazu herzlich eingeladen. Schicken Sie dazu bitte einen ca. 1500 Zeichen langen Text (etwa eine halbe Seite) zu Ihrem Vorhaben an die Veranstalter/innen. Bitte machen Sie deutlich, womit Sie sich

inhaltlich auseinandersetzen werden, wie Sie Ihre Inhalte im Zuge des Workshops methodisch vermitteln wollen und erläutern Sie kurz, inwieweit Ihre Konzeption eine praktische Komponente für die Politische Bildung enthält.

Schlagen Sie – wenn möglich – gern auch eine/n begleitende/n Moderator/in für Ihren Workshop vor.

Deadline für die Einsendung von Workshop-Vorschlägen ist der **15. Januar 2012!**

Neben den Workshop-Anbietern/innen aus dem Kreis der Veranstalter/innen werden auch andere Initiativen eingeladen, Angebote für Workshops zu unterbreiten. Hierfür wird ein Zeitslot eingerichtet. Die Bewerbung sowie die Auswahl dieser „externen“ Angebote erfolgt über eine interaktive Website.

Bitte senden Sie Ihre Unterlagen via Mail an:

t.menke@ipw.uni-hannover.de

oder postalisch an:

Tina Menke (DVPB-Kongressbeauftragte)
c/o Leibniz Universität Hannover
Institut für Politische Wissenschaft/AGORA Politische Bildung
Schneiderberg 50
30167 Hannover

Stichwort: „Bundeskongress 2012“

Die Veranstalter/innen entscheiden die finale Auswahl der Workshops!

Die Veranstalter/innen erstatten Übernachtungs- und Fahrtkosten für bis zu zwei Referierende eines Workshops. Ein Honorar wird nicht gezahlt. Im Berliner Congress Center (BCC) stehen Ihnen für Ihren Workshop Räumlichkeiten mit moderner technischer Ausstattung zur Verfügung.

Weitere Informationen erteilt Ihnen gern Frau Tina Menke/DVPB-Kongressbeauftragte (t.menke@ipw.uni-hannover.de oder 0151 – 53046881)

Näheres zum 12. Bundeskongress Politische Bildung finden Sie unter:
http://www.bpb.de/veranstaltungen/L6XWP4,0,Bundeskongress_Politische_Bildung_zur_Partizipation.html

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB), der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb freuen sich auf Ihre Zuschriften!

*Für die Veranstalter/innen:
Prof. Dr. Dirk Lange
(Bundesvorsitzender der DVPB)
Lothar Harles
(Vorsitzender des bap)
Thomas Krüger
(Präsident der bpb)*

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Eine Würdigung politikkultureller und personenbezogener Politikdidaktik

Andreas Eis/Thorsten Oppelland/Christian K. Tischner (Hg.): Politik kulturell verstehen. Politische Kulturforschung in der Politikdidaktik. Festschrift für Carl Deichmann zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 240 Seiten, 22,80 EURO

In der vorliegenden Festschrift würdigen akademische Lehrer und Schüler sowie Kollegen aus Didaktik und Politikwissenschaft das Wirken des Jenaer Politikdidaktikers Carl Deichmann. Das Hauptanliegen des Buches besteht darin, den Beitrag der politikkulturellen Forschung für die Politikdidaktik und politisches Lernen auszuleuchten. Es geht also um die Frage, ob und wie der schwer fassbare Begriff der politischen Kultur, der sich auf Orientierungen der Bürger (u.a. Einstellungen, Haltungen, Wertungen) gegenüber politischen Phänomenen und Gegenständen bezieht, für die politische Bildung fruchtbar gemacht werden kann. Damit greift der Sammelband ein zentrales Erkenntnis- und Forschungsinteresse Carl Deichmanns auf.

Nach Grußworten, die das Wirken Carl Deichmanns beim Aufbau der Politiklehrerausbildung in Thüringen hervorheben, kommen im ersten Teil Politikwissenschaftler zu Wort. Unter Verwendung eines historischen Ansatzes wird im Aufsatz Klaus Dicke zur Rolle der westdeutschen Rektorenkonferenz im Gründungsprozess der Politikwissenschaft deutlich, wie stark dieser Gründungsprozess durch Verweise auf politische Bewusstseinsbildung und die Etablierung einer demokratischen Kultur nach dem Zweiten Weltkrieg legitimiert wurde. Auch Theo Stammen, der Doktorvater des Jubilars, eröffnet eine historische Perspektive und präsentiert am Beispiel des Lucius Ampelius den politikkulturellen Wissenskanon, der für einen jungen Römer für notwendig und systemadäquat gehalten wurde. Wird in beiden Fallstudien implizit deutlich, dass das Phänomen der politischen Kultur in den jeweiligen historischen Kontexten für so bedeutsam gehalten wurde, dass es aus der Perspektive des po-

litischen Systems zu erzieherischen Bemühungen führte, so widmen sich die anderen Aufsätze des ersten Teils explizit der Beziehung zwischen der Stabilisierung des demokratischen Systems einerseits und der politisch-demokratischen Kultur andererseits.

Karl Schmidt geht der Frage nach, inwiefern die Demokratie zwanzig Jahre nach der Wende politikkulturell fundiert sei und zeigt Entwicklungen der politischen Kultur in Thüringen seit dem Mauerfall sowie zentrale Ergebnisse des jüngsten Thüringen-Monitor (2010) auf. Diese empirischen Befunde werden durch theoretische Überlegungen von Karl-Heinz Breier zur Notwendigkeit der Etablierung einer „inneren Republik“ flankiert. Breier führt den Gedanken aus, dass Demokratien auf Demokraten, also eine demokratische politische Kultur angewiesen sind, und weist einer politikwissenschaftlich orientierten politischen Bildung, die zum Nachdenken über Gehalt und Geist der Bürgerordnung anregt, eine zentrale Rolle zu. In den Beiträgen von Michael Dreyer und Torsten Oppelland erfolgt eine leichte Verschiebung der Perspektive: Nicht die Politikwissenschaft oder eine daran ausgerichtete politische Bildung sind hier verantwortlich für die Förderung einer politisch-demokratischen Kultur, sondern die politischen und zivilgesellschaftlichen Akteure selbst. So untersucht Michael Dreyer ausgehend vom Klassiker Walter Bagehot die erzieherischen Potentiale des parlamentarischen und präsidentialen Regierungssystems, also deren Fähigkeit, die Bürger durch ihre strukturellen Merkmale politisch zu bilden.

Torsten Oppelland zeigt an zwei geschichtspolitischen Exemplen, wie politische und gesellschaftliche Akteure durch Umdeutungen der Geschichte Einfluss auf die politisch-demokratische Kultur eines Landes der Bundesrepublik nehmen wollten. Der Beitrag von Manuel Fröhlich schlägt bereits eine Brücke zum didaktischen Teil des Buches und zum personenbezogenen Ansatz Carl Deichmanns: In einer Fallstudie zu Kofi Anan als UN-Funktionär zeigt er, wie politische Systeme zwar eine bestimmte Disposition der Beteiligten prägen, aber auch wie durch Erfahrungen in den Institutionen Ver-

ständnis und Entwicklungen des politischen Systems angestoßen werden. Die Analyse solcher Biographien im Unterricht könnte einen Weg zum Verständnis der politischen Ordnung bieten.

Im zweiten Teil des Buches kommen Fachdidaktiker zu Wort. Stellt Peter Massing in seinem Aufsatz insbesondere den Beitrag der politischen Bildung für das politische System heraus und betont die Vermittlung konzeptuellen Wissens zur Überwindung von Politikdistanz bei den Bürgern, so beziehen sich Dirk Lange und Andreas Eis in ihren beiden Aufsätzen auf die subjektive Dimension der Politikwahrnehmung, deren Konstruktionen nicht umstandslos durch Wissensvermittlung „korrigiert“ werden könnten. Dirk Lange schlägt deshalb die zentrale Politikkompetenz des Legitimierens (die auch Kritik beinhalten kann) vor, worunter der Aufbau von individuellen Erklärungs- und Rechtfertigungsmustern im Hinblick auf die politische Ordnung zu verstehen sei. Andreas Eis betont stärker die dynamische Dimension der politischen Ordnung: Der Wandel von Staatlichkeit stellt Anforderungen, die nicht nur Lernprozesse der Demokratien, sondern auch individuelle Lernprozesse der Schü-



lerinnen und Schüler initiieren. Marc Partetzke und Dennis Hauk plädieren in ihrem Beitrag für einen personenbezogenen sowie einen krisenbezogenen Ansatz in der politischen Bildung und stellen deren Chancen und Probleme heraus. Insbesondere der personenbezogene Ansatz, der mit kon-

kreten Biographien arbeitet, rückt das individuelle politische Bewusstsein und damit eine Konstituente politischer Kultur in den Mittelpunkt und erscheint – wenngleich noch Konkretisierungen erfolgen müssen – didaktisch fruchtbar zu sein (vgl. auch den Beitrag von Manuel Fröhlich).

Im letzten Teil des Buches, der der Bildungspraxis gewidmet ist, konkretisiert zunächst Ingo Juchler den personenbezogenen Ansatz durch ein Lehrstück zu Brechts literarischem Text „Die heilige Johanna der Schlachthöfe“ und zeigt so Wege auf, durch die Auseinandersetzung mit individuellen Schicksalen Erkenntnisse über politische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu erschließen. Gotthardt Breit bekräftigt an einem Beispiel der Regional- und Landespolitik von Baden-Württemberg sein Eintreten für die Fallanalyse und zeigt Schwierigkeiten auf, die sich aus der häufigen Unabhängigkeit der Fälle ergeben. Christian K. Tischner tritt für das Konzept des lebenslangen Lernens ein und macht darauf aufmerksam, dass in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedliche politische Entwicklungsaufgaben virulent werden. Doreen Knothe und Toralf Schenk schildern, wie solche Entwicklungsaufgaben im Jenaer Modell der Lehrerbildung durch die Kooperation von Theoretikern und Praktikern der verschiedenen Phasen gestaltet werden. Das Buch schließt mit einer Bibliographie der Schriften von Carl Deichmann.

Fazit: Ein uneingeschränkt empfehlenswertes Buch, das Konturen eines personenbezogenen

Ansatzes in der politischen Bildung theoretisch und unterrichtspraktisch umreißt und zur Nutzung im Unterricht anregt.

*Dr. Michael May,
Braunschweig*

Kompakter Überblick

Gerd F. Hepp: **Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung.** Wiesbaden: VS-Verlag 2011, 315 Seiten, 24,95 EURO

Auf dem Buchmarkt sind Gesamtdarstellungen der Bildungspolitik rar; zuletzt hatten Joachim Münch im Jahre 2002 und Hans Werner Fuchs mit Lutz R. Reuter 2000 solche Einführungen vorgelegt. Die Veröffentlichung von Gerd Hepp, der bis 2006 als Professor für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg gelehrt hat, bietet nun nicht mehr und nicht weniger als eine politikwissenschaftliche Darstellung der Steuerung von Schulwesen und Hochschulen in Deutschland. Sein aktuelles, gut und umfassend informierendes Lehrbuch folgt einer ordnungspolitischen und institutionellen Sicht; leider werden vorschulische Einrichtungen, die berufliche Bildung und der Weiterbildungsbereich nicht mit einbezogen. Wer aber eine differenzierte Beschreibung der Verflechtung von Entscheidungsebenen, der Vielfalt der Akteure und der Tendenzen zur Entideologisierung und Ökonomisierung des bildungspolitischen Handlungsfeldes sucht, wird hier gut bedient.

vO

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?
Unten finden Sie die Planung für die kommenden Hefte. Weiterhin planen wir Ausgaben zu den Themen Jugendkulturen – Klima – Professionalität in der außerschulischen Bildung. Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall:
Schreiben Sie an die Redaktion:
36100 Petersberg, Igelstück 5a, stegmueller.tschirner@t-online.de.

VORSCHAU

POLIS 1/2012

Partizipation
(erscheint am 1.4.2012)

POLIS 2/2012

Politische Bildung an außerschulischen Lernorten
(erscheint am 1.7.2012)

POLIS 3/2012

Nachlese zum Bundeskongress
(erscheint am 1.10.2012)

POLIS 4/2012

Politische Bildung mit jungen Migrantinnen und Migranten
(erscheint am 22.12.2012)

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange (www.dvpb.de)

15. Jahrgang 2011

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Igelstück 5a
36100 Petersberg
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Adolf-Damaschke-Straße 10
65824 Schwalbach/Ts.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Jun.-Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
PD Dr. Armin Scherb

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe

PD Dr. Armin Scherb

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau

Dr. Herbert Knepper

Herstellung

Susanne Albrecht-Rosenkranz,
Opladen

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Tel.: 06196 860-65
Fax: 06196 860-60
bestellservice@wochenschau-verlag.de

Druck

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 6,00 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 20,00 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2011

Anzeigenleitung

Brigitte Bell

Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt, BLZ 500 100 60, Konto-Nr.: 3 770 608

© Wochenschau Verlag
Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po4_11