



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2013

Schwerpunkt
Professionalisierung
in der Politischen Bildung

Zeitung

Zivilgesellschaftliche Arbeit gegen Rechtsextremismus
ausbauen!

Fachbeiträge

Falk Scheidig
Professionalität politischer Erwachsenenbildung?

Julia Alfänger, Robert Cywinski, Arne Elias
Weiterbildung als Beruf

Nadine Balzter, Achim Schröder
Persönliche und politische Orientierung durch
außerschulische politische Jugendbildung

Diskussion

POLIS-Redaktion
Zur aktuellen Diskussion über Konzepte in der
politischen Bildung

Wolfgang Sander
Bildung durch Politikunterricht

Didaktische Werkstatt

Edwin Stiller
Das Lernjournal

Verbandspolitische Rundschau

Bayern: Stellungnahme zum Aufbau und zum Auftrag
der Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit

6,80 € (D)/7,00 € (A)/11,20 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 3/2013

Editorial

Was bedeutet Professionalität in der politischen Erwachsenenbildung und wie ist es um die Fähigkeiten der dort Beschäftigten bestellt? Danach fragt im ersten Teil dieses POLIS-Heftes *Falk Scheidig* und stellt grundsätzliche Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zur wissenschaftlichen Fundierung der Erwachsenenbildung an. *Julia Alfänger*, *Robert Cywinski* und *Arne Elias* stellen erste Ergebnisse einer Studie vor, die der Frage nachgeht, inwiefern sich die vielfältigen prekären Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung auf die Professionalität auswirken können. Schließlich zeigen *Nadine Balzter* und *Achim Schröder*, dass außerschulische politische Jugendbildung Wirksamkeit entfalten kann.

Im zweiten Teil des Heftes greifen wir die aktuelle Debatte über Konzepte in der politischen Bildung auf. Die Redaktion bat Georg Weißen und seine Mitautoren einerseits sowie Wolfgang Sander andererseits Stellung zu beziehen und einige Fragen, die sich aus Sicht der Redaktion im Zusammenhang dieser Debatte ergeben, zu beantworten. Leider ist nur *Wolfgang Sander* dieser Bitte mit dem Beitrag „Bildung durch Politikunterricht“ nachgekommen.

In der Didaktischen Werkstatt stellt Edwin Stiller das Lernjournal als Instrument in der Fort- und Weiterbildung vor.

Am 23. August 2013 verstarb unserer Freund und Kollege Herbert Knepper. Er betreute nicht nur lange Jahre die Verbandspolitische Rundschau mit außerordentlichem Engagement, sondern bereicherte unsere Redaktionsarbeit mit seiner tiefen Fachkenntnis, seinem reichhaltigen Erfahrungsschatz sowie mit geistreichem Witz und feinsinnigem Humor. Wir vermissen ihn sehr.

POLIS-Redaktion

Zeitung

Zivilgesellschaftliche Arbeit gegen
Rechtsextremismus ausbauen! 4

Schwerpunkt: Professionalisierung in der Politischen Bildung

Fachbeiträge

Falk Scheidig
Professionalität politischer Erwachsenenbildung?
Professionalität(shemmnisse) in einem entgrenzten
und prekären Berufsfeld 8

Julia Alfänger, Robert Cywinski, Arne Elias
Weiterbildung als Beruf – zur Notwendigkeit,
Profession und Prekarität gemeinsam zu denken 11

Nadine Balzter, Achim Schröder
Persönliche und politische Orientierung durch
außerschulische politische Jugendbildung 14

Diskussion

POLIS-Redaktion
Zur aktuellen Diskussion über Konzepte in der
politischen Bildung 17

Wolfgang Sander
Bildung durch Politikunterricht 18

Didaktische Werkstatt

Edwin Stiller
Das Lernjournal 21

Verbandspolitische Rundschau

Bayern: DVPB staatstragend unterwegs:
Stellungnahme zum Aufbau und zum Auftrag der
Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit 24

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

Brandenburg: „Voneinander lernen und sich
gemeinsam engagieren“ 26

Schleswig-Holstein: Leitung der Landeszentrale
für Politische Bildung vakant 27

–: Bildungsministerium steht der DVPB
Schleswig-Holstein Rede und Antwort 27

Hessen: Themen und Ergebnisse der
Mitgliederversammlung 2013 28

Nordrhein-Westfalen: Einladung zum
Landesforum 2013 28

–: Offener Brief an Sylvia Löhrmann 28

Sachsen: Arbeiten und Feiern: Festkolloquium
zum 60. Geburtstag von Werner J. Patzelt 28

Rheinland-Pfalz: Sicherheitspolitik vor Ort: Eine
Fortbildungsexkursion nach Wien und Bratislava 29

Thüringen: 20-jähriges Jubiläum des Instituts für
Politikwissenschaft der FSU Jena 29

–: Verleihung des Abiturpreises 2013 30

Magazin

Rezensionen 31

Vorschau/Impressum 34

Zivilgesellschaftliche Arbeit gegen Rechtsextremismus ausbauen!

Stellungnahmen zum Bericht des NSU-Untersuchungsausschusses

Berlin, 22.08.2013. Die Bundesarbeitsgemeinschaften „Demokratieentwicklung“ und sowie „Kirche und Rechtsextremismus“ kommentierten die Veröffentlichung des NSU Abschlussberichtes des Deutschen Bundestages: Während der Arbeit des Untersuchungsausschusses zum „Nationalsozialistischen Untergrund“ stieg die Zahl rechtsextremer Straftaten immer weiter; es waren rund 17 600 politisch rechts motivierte Straftaten alleine im Jahr 2012. Das sind 48 Straftaten pro Tag. Diese sowie die Aufdeckung des NSU-Terrors machen die gewalttätige und tödliche Dimension von Rechtsextremismus und Rassismus sichtbar und stellen die Präventionsarchitektur sowie die demokratische Zivilgesellschaft vor große Herausforderungen.

Die Empfehlungen im gemeinsamen Teil des NSU Abschlussberichtes Abschnitt VII. Kontinuierliche Unterstützung für Demokratieförderung sind richtungsweisend und müssen unverzüglich in die Praxis überführt werden. Dabei sollte die kommende Bundesregierung ihr besonderes Augenmerk auf die Schaffung einer sinnvollen Programmstruktur, die die aktuelle Zerfaserung beendet, legen und mindestens eine Verdoppelung der heutigen Fördersumme auf 65 Mio. € vornehmen. Im NSU Abschlussbericht heißt es dazu: „Doch rassistische Gewalt und vielfältige neonazistische Aktivitäten sind ein gesamtdeutsches Problem von dessen Ausmaß in den westlichen Bundesländern sich der Ausschuss ein eindrückliches Bild verschaffen konnte. Allerdings fehlen hier mit den in den ostdeutschen Ländern vergleichbare flächendeckende Beratungsstrukturen [...]. Das ist auch unter Berücksichtigung der Unterschiede bei den Pro-Kopf-Fallzahlen rechtsextremer und rassistischer Gewalt zu wenig.“

Deshalb ist jetzt der Zeitpunkt gekommen, endlich eine kontinuierliche, flächendeckende und dauerhafte Ausgestaltung der Unterstützung zivilgesellschaftlicher Arbeit in ganz Deutschland auf „bundesgesetzlicher Basis“ zu beginnen. „Gesellschaftliche Projekte, die sich der Wahrnehmung dieser Verantwortung in besonderer Weise annehmen, bedürfen eines gewissen Maßes an Finanzierungssicherheit. Diese wäre auf bundesgesetzlicher Basis auch unter Einbeziehung der Länder zu gewährleisten.“ Die Empfehlungen des NSU-Untersuchungsausschusses, endlich die Programmgestaltung mit den Initiativen und Projekten gemeinsam umzusetzen, wird die Programme zielgenauer, qualitativer und vor allem mehr an den Bedürfnissen der zu Beratenden und der Initiativen entlang orientieren können.

Das Unvermögen staatlicher Behörden und Strukturen im Erkennen des NSU, in der Verhinderung der Aufklärung und dem Vertuschen von eigenen Fehlern ist im NSU-Abschlussbericht erschreckend klar dokumentiert. Deshalb sind Ausbau und Zentralisierung staatlicher Strukturen und Behörden als bisher einzige erkennbare Reaktion des Staates



**Rassismus entsteht im Kopf.
Offenheit auch.**

Zeitung

auf die NSU-Morde der falsche Weg. Mit einer starken, thematisch aktuellen und gut vernetzten Zivilgesellschaft kann dauerhaft für menschenfeindliche Einstellungen und Rassismus sensibilisiert werden und damit dem Rechtsterrorismus der Boden entzogen werden.

Wir sind es den Opfern rechter Gewalt und ihren Hinterbliebenen schuldig, dass sowohl Staat als auch Zivilgesellschaft aus den Fehlern beim Erkennen und Aufklären der NSU-Mordserie lernen. Deshalb fordern wir eine Diskussion, die nicht allein rechten und rassistischen Terror, sondern auch Rassismus in staatlichen, medialen und gesellschaftlichen Institutionen und Diskursen zum Thema macht.

*Grit Hanneforth, Timo Reinfrank,
Friedemann Bringt*

Pluralität Politischer Bildung sichtbar machen!

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten bilanziert das Jahr 2012

Berlin, Juli 2013. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. [AdB] hat am 9. Juli den Bericht über seine Arbeit im Jahr 2012 vorgelegt. Er bilanziert die Aktivitäten in sämtlichen Arbeitsfeldern des Verbandes. Kernstück ist das Programm Politische Jugendbildung im AdB, das auch in einer eigenen Broschüre ausführlicher dargestellt wird.

Es steht ebenso wie die Fortbildung, die Kommissionsarbeit, der internationale Austausch und die Öffentlichkeitsarbeit des AdB unter der Zielsetzung, die Politische Bildung in den Mitgliedseinrichtungen zu qualifizieren, Innovationen anzuregen und die Mitglieder in ihrem Bemühen um den Erhalt von Bildungsstätten als Lernorten Politischer Bildung zu unterstützen. Dem Austausch unter den Mitgliedern und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Fachgremien, der gegenseitigen Information und Fortbildungsangeboten zu aktuellen Themen Politischer Bildung kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nicht zuletzt versteht sich der AdB aber auch als Interessenvertreter für seine Mitglieder vor allem auf der Ebene der Bundespolitik. Vorstand und Geschäftsführung setzen sich in Gesprächen mit Ministerien und Bundestagsabgeordneten, in der Kooperation mit

anderen Verbänden der Jugend- und Bildungsarbeit für die Verbesserung der Rahmenbedingungen Politischer Bildung ein, die in den letzten Jahren eine erhebliche Kürzung ihrer Fördermittel verkraften musste.

Der Jahresbericht 2012 ist unter dem Titel „Politische Bildung ist Lebensbildung“ kostenlos über die Geschäftsstelle des Arbeitskreises (10178 Berlin, Mühlendamm 3) zu beziehen und steht auf seiner Homepage unter: www.adb.de/jahresberichte zum Download bereit.

Abb

Politikunterricht wirkt doch – aber gruppenspezifisch!

Universität Hannover legt empirische Untersuchung vor

Berlin/Bonn, Juni 2013. Ob Politikunterricht tatsächlich Wirkungen zeigt und ob auch die Anzahl der erteilten Fachstunden dabei eine Rolle spielt, war bislang eine Frage, zu deren Beantwortung wir ganz überwiegend auf Alltagsbeobachtungen und begründete Vermutungen angewiesen waren. Das Forum Jugend und Gesellschaft der Friedrich Ebert-Stiftung hat nun zu diesem Problem bei einer Forschergruppe des Instituts für Politikwissenschaft der Leibniz-Universität Hannover eine quantitative Studie in Auftrag gegeben, die seit dem Sommer als Download im Internet und als Broschüre verfügbar ist. Die Auftraggeber schreiben: „Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen einem quantitativ hohen und qualitativ hochwertigen Politikunterricht und dem Verständnis, Interesse und Engagement von Jugendlichen gibt.“ (S. 5)

1153 Fragebögen wurden von Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender und berufsbildender Schulen im Alter von 15 Jahren bis Anfang 20 ausgewertet. Die Politiklehrer/innen der Klassen dieser Schüler/innen sind ebenfalls befragt worden. Obwohl die Studie „keinen Anspruch auf vollständige Repräsentativität“ (S. 23) erheben kann, sind differenzierte Aussagen zum Beispiel in Bezug auf das Niveau des angestrebten Abschlusses, nach Geschlecht, nach sozialer Herkunft und Umfang des erteilten Politikunterrichts möglich. Auch Unterschiede, die sich dar-

aus ergeben können, ob dieser Politikunterricht von fachlich qualifizierten oder fachfremd unterrichtenden Lehrkräften erteilt worden ist, konnten auf der Datengrundlage ermittelt werden.

Die Auswertung liefert Hinweise darauf, dass der Politikunterricht die Partizipationsbereitschaft Jugendlicher und junger Erwachsener erhöht. Dies gilt besonders für Schüler/innen, die eine große Distanz gegenüber dem Lebensbereich Politik aufzeigen und die aus Elternhäusern unterhalb der mittleren Schicht stammen sowie keinen akademischen Abschluss anstreben. Für diese Gruppe ist „Politikunterricht als Impulsgeber für eine politische Beteiligung“ (S. 59) von Bedeutung, weil aus ihrem sozialen Umfeld von Familie und Gleichaltrigen nur wenige Anregungen für Interesse und Engagement kommen.

Interessant ist auch der Einzelbefund, dass der zeitliche Umfang des genossenen Politikunterrichts mit einer höheren Bereitschaft zu politischer Partizipation einherzugehen scheint. Während Lernende, die mehr als 2 Stunden Politikunterricht pro Woche haben, zu 41 % eine hohe Beteiligungsbereitschaft aufweisen, ist dies nur bei 23,3 % derjenigen Schüler/innen der Fall, bei denen weniger als 2 Stunden Politik auf dem Stundenplan stehen. Allerdings seien weitere qualitative Analysen erforderlich, um den Anteil verschiedener Einzelaspekte des Politikunterrichts wie beispielsweise Methoden und Art der Lehrerbildung an seinen Effekten näher bestimmen zu können.

Konsequenterweise schließen die Autoren daraus: „Zusätzlicher Politikunterricht, der eine höhere Partizipation zum Ziel hat, ist insbesondere in Schulformen und Bildungsgängen notwendig, die nicht zu akademischen Abschlüssen führen.“ (S. 60)

In Heft 2/2014 wird POLIS einen ausführlichen Beitrag zur Interpretation dieser Untersuchung bringen: Lange, Dirk/Onken, Holger/Korn, Tobias: Politikunterricht im Focus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2013, 72 Seiten (bestellbar bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Jugend und Gesellschaft, Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin); im Internet unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10161.pdf>.

vO

60. Geburtstag Prof. Werner Patzelt



Dresden, Mai 2013. Prof. Dr. Werner J. Patzelt beging am 23. Mai seinen 60. Geburtstag. Patzelt war lange Jahre Vorsitzender und ist seit 2011 Ehrenvorsitzen-

der des Landesverbandes Sachsen der DVPB. Er hat 1991 das Institut für Politikwissenschaft der Technischen Universität Dresden mitgegründet; seit 1992 arbeitet er dort als Professor für „Politische Systeme und Systemvergleich“.

Der Prorektor der Universität Dresden, Prof. Dr. Lenz, würdigte auf einem Festkolloquium, das die Mitarbeiter/innen von Patzelts Lehrstuhl zum Geburtstag veranstaltet hatten, neben der wissenschaftlichen Exzellenz des Jubilars auch sein Engagement für die Politische Bildung. Der Dekan der Philosophischen Fakultät der TU Dresden, Prof. Dr. Klinghardt, erinnerte daran, dass Patzelt u.a. für seine Publikation „Abgeordnete und Repräsentation“ den Wissenschaftspreis des Deutschen Bundestages erhalten hatte. Herausgestellt wurden die herausragenden Verdienste des Jubilars

um den Aufbau des Faches Politikwissenschaft an der Universität der sächsischen Landeshauptstadt und um das Knüpfen der engen Verbindung zwischen Soziologie und Politikwissenschaft, die er immer im Auge behalten habe.

Der Landesvorsitzende der DVPB in Sachsen, Klemens Schrenk, überbrachte den Dank des Verbandes für die rege und andauernde Unterstützung der Politischen Bildung. Als Beweis seiner Arbeit für eine überparteiliche Politische Bildung in Sachsen wurde gewertet, dass auch der Landesvorsitzende der SPD dem CDU-Mitglied Patzelt Glück wünschte. Dies beantwortet der vielseitige Cellist, Chorleiter, Major der Reserve, TV-Journalist etc. stilsicher mit einer Einladung zum Abendessen im Zentrum der barocken Altstadt Dresdens.

vO

Neue Amtsleitung der Bremer Landeszentrale für Politische Bildung

Bremen, August 2013. Am 12. August hat Bremens Bürgermeister Jens Böhrnsen den neuen Leiter der Landeszentrale für politische Bildung, Dr. Thomas Köcher, offiziell in sein Amt eingeführt. Dr. Köcher war zuvor Leiter des Referates Lehre und Studium der Universität Bremen. Dr. Köcher ist 43 Jahre alt und lebt mit Ehefrau und zwei Kindern in Bremen. Bürgermeister Böhrnsen lobte die Arbeit der Landeszentrale und sagte mit Blick auf die kommenden Herausforderungen: „Politische Bildung ist kein Selbstzweck und Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit. Wir dürfen nicht aufhören, mit Herzblut für diese Belange einzutreten und demokratische Werte nicht nur zu leben, sondern auch aktiv weiterzugeben.“ Und weiter: „Die Landeszentrale leistet gute Arbeit und ist ein wichtiger Akteur, um für unsere demokratische Gesellschaft zu werben.“

Von 2011 bis 2013 wurde die Landeszentrale vom stellvertretenden Leiter, Sebastian Ellinghaus, geleitet. Böhrnsen dankte ihm für seinen engagierten Einsatz. Aufmunternde Worte für den neuen Leiter der Landeszentrale gab es von Herbert Wulfekuhl, Köchers Vorgänger von 1987 bis 2011. Ihm dankte Bürgermeister Böhrnsen noch einmal ausdrücklich



Sebastian Ellinghaus, Herbert Wulfekuhl, Dr. Thomas Köcher und Bürgermeister Jens Böhrnsen (v.l.)

für seine Arbeit, „die in dieser Stadt Spuren hinterlassen hat“.

Die Landeszentrale für politische Bildung der Freien Hansestadt Bremen ist die Einrichtung des Landes Bremen für die staatliche politische Bildungsarbeit in Bremen und Bremerhaven. Sie hat die Aufgabe, auf überparteilicher Grundlage mit geeigneten Maßnahmen der politischen Bildung die Befähigung der Bevölkerung zur aktiven Beteiligung an politischen Prozessen zu steigern. Die Einrichtung ist verantwortlich für Projekte, wie die Juniorwahl, die sogenannten „Stolpersteine“ oder die Einrichtung einer Gedenkstätte am Bunker Valentin in Bremen Nord. Mehr Informationen finden sich unter: www.lzpb-bremen.de.

Senatspressestelle Bremen

Landeszentrale in Rheinland- Pfalz hat neuen Direktor

Mainz, Juli 2013. Der neue Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz wurde von Ministerpräsidentin Dreyer und Kultusministerin Ahnen vor den Sommerferien in sein Amt eingeführt. Er heißt Wolfgang Fallner und war bisher Leiter der Heinrich Böll Stiftung im Lande.

„Wolfgang Fallner hat in vielen Jahren innerhalb der Heinrich Böll Stiftung mit geringen Mitteln ein breites Programm zur Förderung der Demokratie umgesetzt. Die Landeszentrale gewinnt mit ihm einen Fachmann, der in der Lage ist, die stets neuen Anforderungen unserer Gesellschaft mit demokratischen Impulsen zu bereichern“, zeigten sich Sprecherin und Sprecher des Landesverbandes der GRÜNEN in Rheinland-Pfalz überzeugt:

„Wolfgang Fallner hat sich immer als Verfechter demokratischer Werte gegenüber rassistischen und menschenrechtsbedrohenden Strömungen erwiesen. Wir gehen davon aus, dass er in der Landeszentrale diese Arbeit in Rahmen der bestehenden Netzwerke, in die er bestens eingebunden war, weiterführen wird. Wir wünschen Wolfgang Fallner in seiner neuen Funktion viel Erfolg verbinden mit seinem Amtsantritt auch die Erwartung, dass relevante Zukunfts-

Zeitung

themen wie der Klimawandel oder die digitale Revolution noch stärker in die Arbeit der Landeszentrale für politische Bildung einfließen wird.“

Im Zusammenhang mit der Amtseinführung wurde dem bisherigen Leiter der Landeszentrale, Dr. Schiffmann herzlich gedankt. Er habe die Stellung der Landeszentrale als einer Agentur für Demokratieförderung weiter gefestigt. Insbesondere sind die seit 2010 durch-

geführten Hambacher Gespräche, die Koordinierung des Projektes „Schulen ohne Rassismus, Schulen mit Courage“ sowie die vielfältigen Programme der Gedenkstätten Osthofen und Hinzert hervorzuheben.

Lisa-Marie Harlfinger

Die Landeszentrale für politische Bildung in Rheinland-Pfalz unterstützt die Bildungsarbeit vor allem durch Förderung und Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen. Dies vor allem in Form von Projekten und Seminaren, aber auch mit Materialien. Sie berät und führt eigene Veranstaltungen und Fachtagungen zu Themen politischer Bildung durch und gibt eigene Publikationen heraus.

Im Gedenken an Dr. Herbert Knepper

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung trauert um ihren Ehrenvorsitzenden und langjährigen Bundesvorsitzenden. Über Jahrzehnte hat Herbert Knepper die DVPB in vielfältigen Funktionen gestaltet und inhaltlich geprägt. Er wird uns fehlen – als Kollege, als Ratgeber, als Kritiker und als Freund.

Herbert Knepper setzte sich mit Leidenschaft für Demokratisierungsprozesse in Staat und Gesellschaft ein. In der Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger sah er die Voraussetzung für eine lebendige Demokratie. Seine Leidenschaft war eine zur Kritik und zum Konflikt befähigte Zivilgesellschaft. So wurde Politische Bildung zu seiner Herzensangelegenheit.

Herbert Knepper wusste um die Notwendigkeit der Institutionalisierung politischer Interessen. Und er war ein Virtuose der Verbandsarbeit. Seine Expertise als Ministerialrat und politischer Pädagoge setzte er unermüdlich für das Gedeihen der DVPB und für die Interessen der Politischen Bildung ein. Herbert Knepper war Geburtshelfer und Reaktivator zahlreicher Landesverbände, langjähriger Bundesvorsitzender, POLIS-Redaktionsmitglied, Verwalter der Forschungsfonds und nicht zuletzt ein unermüdlicher Ratgeber in wirklich allen Fragen der Verbandsarbeit.

In seiner Dissertation „Kritische Bildung. Zur Theorie einer integrierten Kollegstufe“ (München 1971) zeigte er überzeugend auf, dass ein breit in der Gesellschaft verankertes, waches und kritisches demokratisches Bewusstsein das Lebenselixier jeder Demokratie darstellt und somit gleichermaßen den Ziel-

wie den Ansatzpunkt der Politischen Bildung bildet. Als „Partner“ für die breite Förderung dieses Bildungsauftrages hat er zu Beginn der frühen 1970er Jahre die damals erst wenige Jahre alte DVPB entdeckt – und sehr maßgeblich dazu beigetragen, dass die DVPB sich zu der starken, bundesweit präsenten Interessenvertretung für verwirklichte Demokratie entwickelt hat, die sie heute ist.

Sein vier Jahrzehnte umfassendes verbandspolitisches Engagement wirkt auf allen Ebenen fort: Als Bundesvorsitzender (1986-1994) machte er die Bundeskongresse (1989: Recklinghausen, 1991: Hannover, 1994: Erfurt) zu weit in die Gesellschaft wirkenden Erfahrungsorten und Aushängeschildern der Politischen Bildung. Sechs der Landesverbände der DVPB wurden unter maßgeblicher Initiative und Arbeit des Bundesvorsitzenden Knepper aufgebaut oder wiederbegründet: Noch in seiner ersten Amtszeit (1988/1989) gelang die Reaktivierung des Landesverbandes Schleswig-Holstein. Nach der Wiedervereinigung engagierte sich Herbert Knepper, um die Verbandsarbeit nachhaltig in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zu verankern. 1993 waren in allen fünf Bundesländern Landesverbände aufgestellt – Herbert Knepper förderte und begleitete von 1990–1993 die Gründung jedes einzelnen Landesverbandes von der Bildung zu lokalen Initiativgruppen bis zur Formulierung der Satzung. Im Prä-Internet-Zeitalter auch organisatorisch eine Meisterleistung!

Von 1994–2009 blieb Herbert Knepper in verschiedenen Funktionen im Bundesvorstand aktiv. Als er ankün-



Herbert Knepper,
15. September 1933 – 23. August 2013

digte, aus dem Gremium ausscheiden zu wollen, musste geradezu das Amt des Ehrenvorsitzenden für ihn erfunden werden.

Als Ehrenvorsitzender stand Herbert Knepper in den vergangenen sechs Jahren der DVPB wie eh und je mit Rat und Tat zur Seite. Erinnert sei an dieser Stelle etwa an die Vorbereitung unserer Satzungsänderung und die Unterstützung des Berliner Landesverbandes im Jahr 2012, in die er trotz seiner schweren Krankheit abermals all seine Erfahrung und sein organisatorisches Geschick investierte. Abermals reicht sein Engagement weit in die Zukunft.

Jeder, der Herbert Knepper kennenlernen durfte, war gefesselt von seinem funkelnden Intellekt, seinem hintergründigen Witz und seiner menschlichen Wärme. Wir werden ihn vermissen.

Prof. Dr. Dirk Lange
Bundesvorsitzender der DVPB

Professionalität politischer Erwachsenenbildung?

Professionalität(shemmnisse) in einem entgrenzten und prekären Berufsfeld

von Falk Scheidig



Falk Scheidig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität Augsburg; Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Professionalität und Berufsfeld der Erwachsenenbildung

Politische Erwachsenenbildung leistet, ebenso wie schulische und außerschulische politische Jugendbildung, einen essentiellen Beitrag zum Erhalt und zur Stärkung der Demokratie. Insofern ist es nur folgerichtig, dass den in der politischen Erwachsenenbildung Tätigen und ihrer Professionalität in neueren Publikationen (u. a. Hufer et al. 2013; Hufer/Richter 2013) besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da der Grad der Professionalität eines jeden Bildungsbereichs in entscheidendem Maße von der Professionalität und den Kompetenzen der darin wirkenden Akteure abhängt. In der Erwachsenenbildung sind dies vor allem die mehrheitlich frei- und

nebenberuflichen sowie ehrenamtlichen Kursleitenden, also all jene, die Lehr-Lern-Prozesse gestalten und begleiten. Sie zeichnen sich maßgeblich für die Qualität der Veranstaltungen verantwortlich und repräsentieren zugleich die institutionelle politische Erwachsenenbildung gegenüber den Teilnehmenden und nach außen.

Zu den Charakteristika eben jener eingeforderten erwachsenenpädagogischen Professionalität existieren im Fachdiskurs durchaus disparate Positionen. Eine konsensfähige Formel, die disziplinintern nach wie vor viel Zustimmung erhält, legte Ende der 1980er Jahre Hans Tietgens, langjähriger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (das heutige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung), vor: „Professionalität heißt [...], die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können.“ (Tietgens 1988, S. 37) Demzufolge kann Professionalität als eine fallindividuelle Handlungskompetenz definiert werden, die qualitätsvolles Handeln durch situationsadäquaten Rückbezug auf wissenschaftliches Wissen gewährleistet. Insofern stellt die wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Praxis durch das Rezipieren wissenschaftlicher Wissensbestände ein Kernelement (erwachsenen)pädagogischer Professionalität dar, das im Übrigen auch bereits im Beutelsbacher Konsens von 1976 mit dem Kontroversitätsgebot fixiert ist (Widmaier 2008, S. 1). Professionalität als kasuistische Praxis manifestiert sich aber nicht nur im bloßen Vorhandensein von (wissenschaftlichem) Wissen, sondern vielmehr durch die Symbiose von Wissen und – vor allem in der Praxis erworbenem – Können.

Fachbeitrag

Die Frage nach der Professionalität regt demnach zur grundsätzlichen Reflexion über das Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung an. Dieses darf jedoch keinesfalls dahingehend missgedeutet werden, dass Wissenschaft der Bildungspraxis universelle Rezepte oder linear anwendbare Handlungsanleitungen offerieren kann, da solch eine technologische Verwertbarkeitsorientierung an der Komplexität, Situationsspezifität und letztlich auch der Eigenständigkeit pädagogischer Praxis scheitern muss. Theorie, hier verstanden als Reflexionsmodus, als nach wissenschaftlichen Prinzipien generierte und in sich konsistente Wissensbestände, kommt vielmehr eine Erkenntnis-, Deutungs-, Orientierungs- und Legitimierungsfunktion zu. Sie stellt sonach ein kritisches Korrektiv dar und schützt die pädagogische Praxis vor Selbstreferentialität und Beliebigkeit.

Eine politische Erwachsenenbildung, die professionellen Qualitätsansprüchen genügen, aber auch den Teilnehmenden und dem Sachgegenstand gerecht sowie auf dem Bildungsmarkt konkurrenzfähig bleiben will, bedarf also einer wissenschaftlichen Fundierung ihrer Bildungspraxis. Seit Längerem werden jedoch Zweifel an der Handlungsrelevanz wissenschaftlicher Theorie für die Praxis der (politischen) Erwachsenenbildung vorgetragen; nicht selten werden Kursleitende in der einschlägigen Literatur – oftmals ohne empirisches Fundament – gar als pragmatische Dilettanten und theorieferne Improvisateure disqualifiziert. Diese (Vor-)Urteile mögen diverse Gründe haben; einige wesentliche sollen im Folgenden skizziert werden.

Erstens fehlt politischer Erwachsenenbildung eine originäre Bezugsdisziplin, die via Theoriebildung und Forschung sachbezogenes sowie methodisch-didaktisches Wissen bereitstellt. Die an den Universitäten verankerte Politikdidaktik versteht sich beinahe ausschließlich als Fachwissenschaft schulischen Politikunterrichts und reflektiert Fragen des außerschulischen Praxisfeldes lediglich noch am Rande (Hufer/Pohl/Scheurich 2004; Widmaier 2008). Dieser Befund trifft in ähnlicher Weise auch für die Politikwissenschaft zu, die kaum noch über Verbindungslinien zur politischen Erwachsenenbildung verfügt, obgleich sie sich infolge des Zwei-

ten Weltkriegs in Deutschland einst als Demokratiewissenschaft konstituierte, deren frühe Vertreter politische Erwachsenenbildung als zentrale Bezugsgröße und Betätigungsfeld erachteten. Demgegenüber widmen sich gegenwärtig weniger Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker, denn vielmehr an Instituten für Erziehungswissenschaft Forschende und Lehrende der politischen Erwachsenenbildung (Becker 2011, S. 12). Aber auch dies erfolgt meist lediglich en passant und nur wenige Lehrstühle für Erwachsenen- und Weiterbildung setzen sich kontinuierlich und profilbildend mit politischer Erwachsenenbildung auseinander. Außerschulische politische Bildung ist somit als akademische Disziplin weder eigenständig universitär verankert noch systematisch vernetzt und demgemäß wissenschaftlich schwach entwickelt. Dies geht letztlich zulasten einer gemeinsamen Fachidentität und eines konsensuell geteilten Professionsverständnisses, da mangels einer primären Bezugswissenschaft vielfältige (und partiell divergente) fachliche Referenzpunkte aus den unterschiedlichsten Disziplinen herangezogen werden. Das spiegelt einerseits die Komplexität des entgrenzten Gegenstandsbereichs Politik wieder, ist andererseits aber auch Ausdruck einer gewissen „akademische[n] Obdachlosigkeit“ (Widmaier 2008, S. 6).

Hieraus folgt zweitens, dass das Fehlen einer primären Bezugswissenschaft mit einem Mangel an Forschung und Theoriebildung einhergeht (Becker 2011; Hufer/Pohl/Scheurich 2004). Dieses Defizit an didaktischer, konzeptioneller, empirischer und normativer Reflexion kann auf den fehlenden Rahmen für fachliche Diskurse zurückgeführt werden und schlägt sich auch in der publizistischen Aktivität nieder, die neben der unüberschaubaren Anzahl von kürzeren Aufsätzen nur wenige einschlägige Monographien und empirische Studien hervorzubringen vermochte und insgesamt auf niedrigem quantitativen Niveau verharrt (Hufer/Pohl/Scheurich 2004, S. 9f.; Becker 2011, S. 160f. et passim). Ebenso wie das Fehlen einer originären Bezugswissenschaft erweist sich das u. a. hieraus resultierende Theoriedefizit als abträglich für eine an professionellen Maßstäben orientierte po-

litische Erwachsenenbildung. Es bleibt in Anbetracht dieses wissenschaftlichen Vakuums zu fragen, welche Theorien und empirischen Forschungsarbeiten die Kursleitenden eigentlich rezipieren sollen, wenn sie im Bestreben stehen, ihre Bildungspraxis theoretisch zu fundieren – und dies nicht in bloßem wissenschaftlichen Eklektizismus oder der grundsätzlichen Abkehr von Theorie enden soll.

Mit der fehlenden akademischen Infrastruktur korrespondiert drittens, dass – sieht man von vereinzelten universitären Lehrveranstaltungen ab – zumindest in Deutschland kein Studium und keine Ausbildung existieren, die explizit auf eine Tätigkeit in der politischen Erwachsenenbildung vorbereiten, also Äquivalente zum Lehramtsstudium und Referendariat wie im Bereich schulischer politischer Bildung gänzlich fehlen. Ebenso plural wie die Institutionen politischer Erwachsenenbildung dürften die Berufsbiografien (zynisch: „Karrieren“) der für sie arbeitenden Lehrenden sein. Da es sowohl an verbindlichen Einstellungsvoraussetzungen zur Aufnahme der Lehrtätigkeit als auch an einheitlichen Zugangswegen zur politischen Erwachsenenbildung mangelt, das Berufsfeld de facto unreglementiert ist und die Rekrutierungspraxen der Einrichtungen und Träger heterogen (und beliebig?) sind, kann von einer höchst differenten Personalstruktur bezüglich beruflicher und akademischer Sozialisation und Vorbildung ausgegangen werden. Eine genuin erwachsenenpädagogische Qualifizierung dürfte nicht charakteristisch für das in der politischen Erwachsenenbildung lehrende Personal sein (WSF 2005, S. 49), deren beruflicher Status, Rollenauffassung und Berufsbezeichnung vor allem auf individueller Selbstdeutung beruhen (Hufer 2001, S. 74). Es kann daher angenommen werden, dass die professionellen und fachlichen Selbstverständnisse gemäß der facettenreichen Biographien der Lehrenden ebenso heterogen ausfallen wie die individuellen Strategien der obligatorischen Selbstqualifizierung für dieses Berufsfeld. Dies läuft sowohl einem konsensuell geteilten und auf theoretischer Reflexivität gründenden Professionsverständnis zuwider als auch der Entwicklung qualifikatorischer Min-

deststandards zur Wahrung und Steigerung von Professionalität in diesem Tätigkeitsbereich.

Viertens ist das Gros der Kursleiterinnen und Kursleiter – hier kann und muss allgemein für den Sektor Erwachsenenbildung gesprochen werden – neben- oder freiberuflich auf Honorarbasis, partiell auch ehrenamtlich beschäftigt (WSF 2005, S. 4), wohingegen eine hauptberufliche Tätigkeit meist den wenigen leitend und planend-disponierend Tätigen vorbehalten bleibt. Somit stellt sich die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung für viele Kursleitende als äußerst unsichere Beschäftigungssituation dar, deren Rahmenbedingungen in den vergangenen Jahren durch sinkende Honorare, Arbeitsverdichtung, kurzfristige Projektförderung anstatt kontinuierlicher Finanzierung sowie dem Rückgang sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse immer prekärer wurden (Spallek 2010; WSF, S. 79f.). Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, Überstundenausgleich, Urlaubsgeld, Ausfallhonorare bei zu geringer Teilnehmerzahl, Vorauszahlungen – all dies kennen die meisten Lehrenden nicht. Zudem gestalten viele von ihnen auch Bildungsveranstaltungen in anderen Sachbereichen, sodass Kurse politischer Erwachsenenbildung meist neben anderen oder gar nur nebenbei betreut werden. Es bleibt zu fragen, ob angesichts der vielfach als unbefriedigend wahrgenommenen, weil instabilen und schlecht vergüteten beruflichen Situation und der Übernahme von Lehrveranstaltungen auch außerhalb des Themenspektrums politischer Bildung genügend Identifikationsmöglichkeiten mit der – oftmals nebenberuflichen! – Tätigkeit sowie zeitliche Ressourcen für das kontinuierliche Rezipieren von Theorie bleiben. Überdies muss Berücksichtigung finden, dass die eigene Weiterqualifizierung nicht vergütete Arbeitszeit in Anspruch nimmt, womöglich gar Kosten generiert und ferner ausbleibende Fortbildungsaktivitäten seitens der Einrichtungen und Träger weder registriert noch sanktioniert werden (Kosubek 2009). Angesichts der oftmals prekären Rahmenbedingungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung überrascht es wenig, dass in aktuellen Studien zum Fortbildungsverhalten von

Kursleitenden eine „Fortbildungslethargie“ (ebd., S. 132) konstatiert wird.

Die genannten Punkte mögen mitverantwortlich dafür sein, dass seit langem Zweifel geäußert werden, die Praxis politischer Erwachsenenbildung sei nicht theoriegeleitet und beruflicher Pragmatismus der Praktiker dominiere eindeutig gegenüber der notwendigen kontinuierlichen Reflexion theoretischer Wissensbestände (Hufer/Pohl/Scheurich 2004, S. 357f. et passim; Hufer 2001, S. 31f.). Angesichts der vielfach vermuteten Entfremdung zwischen praktischem Berufshandeln und wissenschaftlicher Theorie bleibt zu fragen, ob politische Erwachsenenbildung das nötige Maß an wissenschaftlichen Bezügen aufweist, um professionellen Ansprüchen gerecht zu werden. In Ermangelung empirischer Befunde handelt es sich jedoch weitgehend um – wenngleich begründete – skeptische Verdachtsäußerungen.

Da für das Berufsfeld politischer Erwachsenenbildung bislang wenige gesicherte Daten vorliegen, versuchen zwei aktuelle Studien diesen Bereich auszu-leuchten. Dies sind zum einen das BMBF-geförderte Projekt ProPol (Hufer et al. 2013) und zum anderen eine empirische Studie zum Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung, die der Autor vorliegender Zeilen derzeit durchführt. Letztgenannte Arbeit, deren Ergebnisse Ende 2014 publiziert werden und u. a. auf Interviews mit Lehrenden im Bereich der politischen Erwachsenenbildung basieren, zielt darauf, die Sensibilisierung der Bildungspraxis für Professionalitätserfordernisse zu erörtern. Hierbei sollen neben den Aneignungsmodi wissenschaftlichen Wissens auch die für die Praktiker relevanten Bezugsdisziplinen sowie grundsätzlich der Grad an Theorieaffinität oder -aversion der Lehrenden analysiert und individuelle Professionalisierungsstrategien identifiziert werden, um das Theorie-Praxis-Verhältnis politischer Erwachsenenbildung erstmals umfassend charakterisieren zu können. Es bleibt zu hoffen, dass diese beiden Studien mit dazu beitragen, die Diskussion um Professionalität politischer Erwachsenenbildung mit neuen Impulsen zu versorgen, auszuweiten und empirisch zu fundieren. Wünschenswert wäre ferner, wenn dann auch bislang unberücksich-

tigte Professionalitätsindikatoren und -potentiale in den Fokus rückten und mithin die unverzichtbaren Leistungen dieses Handlungsfeldes nicht nur hinter Defizitzuschreibungen verborgen blieben. ♦

Literatur

- Becker, H.: Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland, Essen/Berlin 2011, abrufbar unter: <http://www.adb.de/>.
- Hufer, K.-P.: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2001.
- Hufer, K.-P. et al. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2013. (i. E.)
- Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004.
- Hufer, K.-P./Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Perspektiven politischer Bildung, Bonn 2013. (i. E.)
- Kosubek, T. et al.: Fortbildungsmotive und -barrieren. In: Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildungler/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim/Basel 2009, S. 114–142.
- Spallek, R.: Armut und Reichtum im Leben eines Freiberuflers. In: POLIS 4/2010, S. 14–16.
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. et al. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75.
- Widmaier, B.: Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge der (katholisch-sozial orientierten) Politischen Bildung, 2008, abrufbar unter: <http://www.aksb.de/>.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen 2005, abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/>.

Weiterbildung als Beruf

Zur Notwendigkeit, Profession und Prekarität gemeinsam zu denken

von *Julia Alfänger, Robert Cywinski und Arne Elias*



Julia Alfänger, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW).



Robert Cywinski, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW).



Arne Elias, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW).

In den letzten Jahren ist vermehrt auf die prekäre Lage von Beschäftigten in der Weiterbildung hingewiesen worden, während der Professionalisierungsdiskurs – gemeint als Wege zur Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes – fast gänzlich hinter die individuelle Betrachtung der Professionalität von Weiterbildnern zurück tritt. Meist bezieht sich dieser Befund auf die Lehrenden und sogenannten hauptberuflichen Honorarkräfte, die jedoch in den Statistiken, wie bspw. der Volkshochschulstatistik (Huntemann/Reichart 2012), nicht gesondert erfasst, sondern unter das nebenberufliche Personal subsumiert werden, hier jedoch besondere Aufmerksamkeit finden sollen.

Der generelle Trend der zunehmenden Solo-Selbständigkeit wird in der Weiterbildung maßgeblich durch die seit den 1980er Jahren zunehmende Vermarktlichung und Privatisierung der Branche sowie durch die Arbeitsmark-

treformen der letzten Dekade begünstigt, was sich letztendlich in einer arbeit- bzw. auftraggeberinduzierten Verdrängung des festangestellten Personals durch Honorarkräfte bemerkbar macht. Inmitten dessen entwickelt sich mit den hauptberuflichen Honorarkräften eine Berufsgruppe weiter: Tätigkeiten, die vormals als nebenberufliche konzipiert waren, werden zur Vollzeittätigkeit und eine Berufsgruppe, die unter Begriffen wie „Kursleiter neuen Typs“ schon seit langem bekannt ist, erhält nun auch im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses neue Aufmerksamkeit (u.a. Nittel 2011). Unabhängig davon, ob man in der zunehmenden hauptberuflichen Honorartätigkeit erste Tendenzen einer Professionalisierung, im Sinne eines typischen Professionalisierungsprozesses nach Wilsensky (1964, S. 142) sieht oder in der Prekarisierung der Beschäftigung erste Formen der Deprofessionalisierung (Dobischat u.a. 2010, S. 177), bleibt festzu-

halten, dass die in Teilen prekären Beschäftigungsbedingungen nicht nur Einfluss auf die Professionalität der Beschäftigten und die Qualität der eigenen Arbeit nehmen (Rosendahl 2013), sondern auch in Betrachtungen zur Professionalisierung des Arbeitsfeldes zu berücksichtigen sind.

HBS-Forschungsprojekt zur Beschäftigung und Professionalisierung in der Weiterbildung

Das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Forschungs- und Promotionsprojekt „Beschäftigte in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionalisierungsdruck und fortschreitender Destabilisierungstendenz in den individuellen Erwerbsverläufen“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Prekaritäts- und Professionsdiskurs miteinander zu verbinden und unter Berücksichtigung ver-

schiedener Weiterbildungssegmente die These der Polarisierung innerhalb der Weiterbildungslandschaft (Dobischat u.a. 2009) mittels einer breit angelegten Online-Befragung (N=2229) des Weiterbildungspersonals empirisch zu überprüfen. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen einzelner Weiterbildungssegmente und die sich im Geschäftsklimaindex des wb-monitors manifestierenden, auseinanderdriftenden Einschätzungen zur wirtschaftlichen Lage der Einrichtungen (Koscheck u.a. 2013), so die Grundannahme, schlagen sich dabei auf die Beschäftigungslage der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in den verschiedenen Arbeitsfeldern nieder.

Die breite Spanne an Honoraren über die gesamte Branche hinweg und der Befund, dass existenzsichernde Honorare nur in einzelnen Feldern vorzufinden sind, während in weiten Teilen der Branche selbst durch eine hauptberufliche Honorartätigkeit nur prekäre Einkommen zu erzielen sind, deuten auf die Notwendigkeit, die Weiterbildungssegmente einzeln zu erfassen und zu vergleichen. Dabei scheint sich abzuzeichnen, dass eine bedeutende Differenzierung der Branche in der Finanzierung der Angebote zu suchen ist und sich die Polarisierungstendenzen zwischen öffentlich geförderter und privat/betrieblich finanzierter Weiterbildung zu bestätigen scheinen.

Dennoch hat sich die freiberufliche Tätigkeit an vielen Stellen als erfolgreiches Modell etabliert, das nicht allein unter der Perspektive prekärer Arbeit zu beobachten ist; insbesondere da es vielerorts von den Beschäftigten selbst nicht in dieser negativen Konnotation wahrgenommen wird (Nittel 2011, S. 353f.). Vielmehr bringt die freiberufliche Arbeit in der Weiterbildung auch Freiheiten und Professionalisierungschancen mit sich und nicht zuletzt, in einzelnen Bereichen, auch gute Einkommenschancen. Gerade die politische Bildung ist neben der betrieblich/beruflichen Weiterbildung als ein Feld identifiziert worden, in dem durchaus angemessene Honorare erzielt werden können (Schulz-Oberschelp 2012, S. 3); jedoch ist auch hier eine breite Spanne vorzufinden, die bei genereller Betrachtung der Gesamteinkommenssituation noch nicht aussagekräftig ist. Während im ge-

werkschaftlichen Rahmen und insbesondere im Kontext von Betriebsratsschulungen gute bis sehr gute Honorare erzielt werden, reihen sich die Honorare aus der politischen Jugendbildung in den unteren Bereich der durch Medafor erhobenen Honorare ein (ebd.).

Erste Ergebnisse zur Beschäftigungssituation in der Weiterbildung

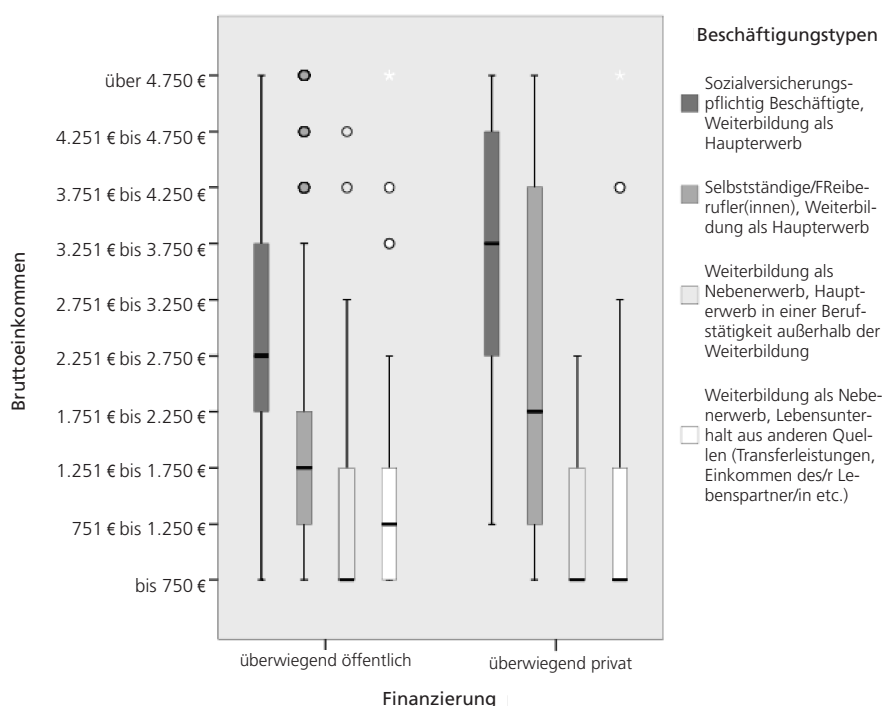
Unterteilt man die Weiterbildungsbranche anhand ihrer Finanzierungsgrundlage und konkret für den Datensatz des HBS-Projektes nach der Bewertung der Bedeutung öffentlicher Finanzmittel (z.B. durch die BA und Jobcenter, ESF, Bund, Länder, Kommunen etc.) für die eigene Weiterbildungsarbeit, ergibt sich für die verschiedenen Beschäftigungstypen ein differenziertes Bild ihrer Einkommensmöglichkeiten (Abb. 1). Rund 65% der Hauptberuflichen Honorarkräfte in der öffentlich finanzierten Weiterbildung verdienen weniger als 1750 € im Monat und fallen so, mit einem Einkommen, das unterhalb von zwei Dritteln des Medianlohns liegt (Brehmer/Seifert 2008, S. 504), in den einkommensprekären Bereich. Im Bereich der

überwiegend privat finanzierten Weiterbildung sieht die Lage deutlich besser aus; immerhin liegt das Medianeinkommen der Honorarkräfte aus der Weiterbildungstätigkeit hier über der Prekaritätsschwelle, was jedoch nicht generell prekäre Beschäftigung ausschließt, sondern lediglich aufzeigt, dass sie in diesem Segment deutlich seltener vorkommt. Die prekäre Lage vieler Dozenten in der Weiterbildung wird jedoch umso deutlicher, wenn man neben dem Einkommen auch die Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme betrachtet (Abb. 2). Trotz der Rentenversicherungspflicht für selbstständige Lehrer, die seit der Erweiterung des Invaliditätsversicherungsgesetzes von 1899 besteht, haben nur 50% der hauptberuflich auf Honorarbasis Lehrenden angegeben, in die gesetzliche Rentenversicherung einzuzahlen.

Ausblick

Unter dem zunehmenden Finanzdruck der öffentlichen Hand, der von den Einrichtungen zumeist an die Beschäftigten und hier insbesondere an die Honorarkräfte weitergegeben wird, stellt sich die allgemeine Weiterbildung gar

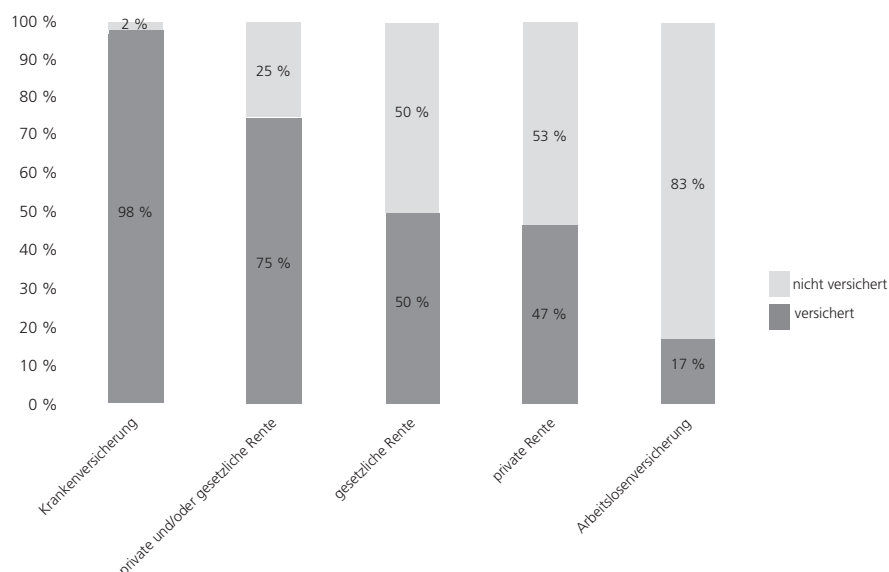
Abb. 1: Monatliches Bruttoeinkommen (n=2077)



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnungen.

Fachbeitrag

Abb. 2: Integration der hauptberuflichen Honorarkräfte in die sozialen Sicherungssysteme (n=493)



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnungen.

als „Modernisierungsverlierer“ (Forn-
eck/Wrana 2006, S. 177) dar, auch da
„[d]ie Versuche, sie in ein rechtlich ab-
gesichertes und finanziertes, mit relati-
ver Autonomie ausgestattetes Bildungs-
system zu integrieren, [...] weitgehend
gescheitert [sind].“ (ebd.) Die Hoffnun-
gen auf eine Professionalisierung der
Weiterbildung, wie sie gerade in der Fol-
ge Schulenburgs Vortrag „Erwachsen-
enbildung als Beruf“ von 1969 auf-
keimten, erscheinen nur als begrenzt er-
füllt (Alheit/Tietgens 1988, S. 25). Doch
gerade für die festangestellten Weiter-
bildnerinnen und Weiterbildner im Feld
der öffentlich finanzierten allgemeinen
Weiterbildung scheinen die bisherigen
Bestrebungen zur Professionalisierung
des Berufsfeldes, zumindest hinsichtlich
ihres Einkommens, durchaus erfolgreich
gewesen zu sein. Hier scheint sich eine
intra-segmentäre Polarisierung abzu-
zeichnen, die nicht nur die Tätigkeiten
und Aufgabenfelder nach Vertragsgrup-
pen differenziert, sondern auch Be-
schäftigungsperspektiven determiniert.

Es bleibt jedoch zu beobachten, in-
wieweit die Gruppe der Hauptberufli-
chen Honorarkräfte durch zunehmend
im Vollerwerb ausgeübte Lehrtätigkeit
neue Impulse für eine Professionalisie-
rung des Lehrberufs bewirkt und inwie-
weit sich daraus in bestimmten Feldern,
bspw. dem Bereich der Integrationskur-
se, aber gerade auch der politischen Bil-

dung – als zwei grundlegend auf Dauer
angelegte Bereiche –, ein Weg aus der
prekären Beschäftigung ergeben kann.
Ob und inwieweit diese Entwicklung
glückt, können nur kontinuierlich erho-
bene Daten zur Beschäftigung in der
Weiterbildung zeigen. Wichtiger ist je-
doch, dass über die lediglich verbale Be-
tonung der Notwendigkeit des Lebens-
langen Lernens hinaus der politische Wil-
le und die staatliche Verantwortung zur
Förderung und zum Ausbau eines Sys-
tems des Lebenslangen Lernens ausge-
weitert wird, welches nicht allein auf den
Erhalt oder die Wiederherstellung ar-
beitsmarktrelevanter Employability aus-
gelegt ist, sondern die gesellschaftlichen
und emanzipatorischen Effekte von Wei-
terbildung als Ganzes im Blick hat. ♦

Literatur

- Alheit, P./Tietgens, H.: Professionalität
und Professionalisierung in der Er-
wachsenenbildung. Thesen und Anti-
thesen. In: Schultz, E./Siebert, H.
(Hrsg.): Ende der Professionalisierung?
Die Arbeitssituation in der Erwachse-
nenbildung als Herausforderung für
Studium, Fortbildung und Forschung.
Bremen 1988, S. 25–39.
- Brehmer, W./Seifert, H.: Sind atypische Be-
schäftigungsverhältnisse prekär? Eine
empirische Analyse sozialer Risiken. In:
Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung,
Heft 4 (2008), S. 501–531.
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A.:
Beschäftigung in der Weiterbildung.
Prekäre Beschäftigung als Ergebnis ei-
ner Polarisierung der Weiterbildungs-
branche? Gutachten im Auftrag der
Max-Traeger-Stiftung. Essen 2009.
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A.:
Professionalität bei prekärer Beschäfti-
gung? Weiterbildung als Beruf im
Spannungsfeld von professionellem
Anspruch und Destabilisierungen im
Erwerbsverlauf. In: Bolder, A./Epping,
R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A.
(Hrsg.): Neues Lebenslaufregimes –
neuen Konzepte der Bildung Erwach-
sener? Wiesbaden 2010, S. 163–181.
- Forn-
eck, H./Wrana, D.: Professionelles
Handeln und die Autonomie des Fel-
des der Weiterbildung. In: Frieberts-
häuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L.
(Hrsg.): Reflexive Erziehungswissen-
schaft. Wiesbaden 2006, S. 177–191.
- Huntemann, H./Reichart, E.: Volkshoch-
schul-Statistik. 50. Folge, Arbeitsjahr
2011. 2012. [www.die-bonn.de/
doks/2012-volkshochschule-statistik-
01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf) (02.07.2013).
- Koscheck, S./Weiland, M./Ditsch, E. J.:
wbmonitor Umfrage 2012: Klima und
Strukturen der Weiterbildungsland-
schaft. Bonn 2013. [https://www.wbmo-
nitor.de/downloads/Ergebnisse_20130227.pdf](https://www.wbmo-
nitor.de/downloads/Ergebnisse_20130227.pdf) (17.07.2013).
- Nittel, D.: Freiberufliche Erwachsenen-
bildner – eine neue Pädagogen-Gene-
ration? In: Eckert, T./Hippel, A. von/
Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.):
Bildung der Generationen. Wiesbaden
2011, S. 347–359.
- Rosendahl, A.: Beschäftigung in der Wei-
terbildung. Pädagogisches Handeln
unter der Perspektive von Professiona-
lität und Qualität. In: Dobischat,
R./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Weiterbildung
im Wandel. Profession und Profil auf
Profitkurs. Schwalbach/Ts. 2013 (im Er-
scheinen).
- Schulz-Oberschelp, P.: Honorare in der
Weiterbildung. 2012. [http://www.netz-
werk-weiterbildung.de/upload/
m4e0363234b3d3_verweis1.pdf](http://www.netz-
werk-weiterbildung.de/upload/
m4e0363234b3d3_verweis1.pdf)
(17.07.2013).
- Wilensky, H.: The Professionalization of
Everyone? In: The American Journal of
Sociology, 70(2)/1964, S. 137–158.

Persönliche und politische Orientierung durch außerschulische politische Jugendbildung

Erkenntnisse einer bundesweiten Evaluation

von Nadine Balzter und Achim Schröder



Nadine Balzter, Pädagogin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität und der Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Politische Jugendbildung, Erwachsenenbildung, erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und pädagogische Professionalität.



Achim Schröder, Dr., ist Professor für Kulturpädagogik und Jugendarbeit am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Adoleszenz, politische Jugendbildung, professionelle Beziehungen sowie pädagogische Konflikt- und Gewaltforschung.

Bereits in den 1960/70er-Jahren gab es die ersten Versuche, Wirkungen von politischer Bildung empirisch zu erforschen (Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Sussmann 1979). Seit Ende der 1990er Jahre wurde die Frage nach den Wirkungen politischer (Jugend-)Bildung auch vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen drängender gestellt und zugleich kritisch hinterfragt. So kam es nicht von ungefähr, dass vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in 2001 eine Evaluation des Förderprogramms „Politische Jugendbildung außerhalb der Jugendverbände“ in Auftrag gegeben wurde. Das Programm ist Teil des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP), der unter anderem Angebote für junge

Menschen bis zur Vollendung ihres 27. Lebensjahres, Arbeitstagen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Personalkosten fördert. „Auch bildungspolitisch wurde das Messbare zum Maß aller Dinge“ (Ahlheim 2003, S. 5).

Die berechtigte Sorge, empirische Befunde könnten in der Politik zum Abbau führen, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Frage nach der Wirkung ins Zentrum jeder pädagogischen Debatte führt und gehört (ebd., S. 6). Die Fachdiskussion befürwortet eine Vergewisserung und Legitimierung der politischen Bildung und hebt zugleich hervor, dass sich Bildungsprozesse in ihren Erfolgen und Wirkungen einer exakten Messung entziehen (ebd.). Weitere Evaluationen zur politischen Bildung sind

im vergangenen Jahrzehnt durchgeführt worden, die programmspezifisch, fallspezifisch oder auf eine spezifische Bildungsmaßnahme ausgerichtet waren (Hirsland u.a. 2004; Ahlheim/Heger 2006; Schäfer u.a. 2006). Dies bestätigt auch Helle Becker (2011) in ihrer Studie zur Bilanz der empirischen Forschung in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In der Folge konstatiert sie insbesondere einen Forschungsbedarf zur Wirkung außerschulischer politischer Bildung, die trägerübergreifend und – über die direkte Seminarevaluation hinaus – auf eine langfristige Perspektive hin angelegt ist.

Außerschulische politische Jugendbildung – Kritikfähigkeit anstoßen und fördern

Die Politische Jugendbildung hat hierzulande im Verlauf ihrer Entwicklung wesentlich zur Herausbildung einer partizipativen, demokratischen Lernkultur beigetragen, weil sie sich dauerhaft mit der Frage beschäftigt, wie man bei jungen Menschen unter Bedingungen von Freiwilligkeit die drei wesentlichen Teilziele, die im Kinder- und Jugendplan festgeschrieben sind (BMI 2001, S. 20), erreicht: Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen, zur Mitwirkung anregen.

Vor allem in der *Urteilsbildung* liegt das kritische Moment der Bildungsaufgabe. Um dies zu ermöglichen, bedarf es zahlreicher Voraussetzungen. Eine zentrale Rolle spielen die Bildungsreferentinnen und Bildungsreferenten, die selbst eine kritische Haltung haben, Meinungen vertreten und für die Jugendlichen ein Gegenüber darstellen, mit dem sie sich auseinandersetzen können. Oft-

Fachbeitrag

mals muss den Jugendlichen aber nach Aussage der Mitarbeitenden „zuerst der Rücken gestärkt“ und an ihren Erfahrungen angeknüpft werden, bevor an Urteilsbildung oder gar Partizipation gedacht werden kann. Die politische Jugendbildung hat es sich seit Jahrzehnten zur Aufgabe gemacht, nicht nur die Interessierten und Engagierten fortzubilden, sondern den Distanzierten und Un-erfahrenen einen Zugang zum Politischen zu ermöglichen. Das ist nicht leichter geworden; die Skepsis der Jugendlichen gegenüber dem Politikbetrieb hat sich in den vergangenen Jahren eher vergrößert. Dafür gibt es vielfältige Gründe. Die Praxis der politischen Jugendbildung zeigt aber, wie man diese Distanz überwinden, wie man Jugendliche interessieren und befähigen kann, sich überhaupt zu positionieren und ihre eigene Lage im Verhältnis zum Gemeinwesen zu beurteilen.

In den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews haben nahezu alle interviewten Bildungsreferentinnen und Bildungsreferenten die wachsende Bedeutung der *Persönlichkeitsbildung* als Voraussetzung politischer Jugendbildung hervorgehoben. Daraus geht die Notwendigkeit hervor, Jugendliche zu stärken, um Bereitschaft und Interesse für politische Zusammenhänge zu wecken, wobei dies nicht als Trennung - Persönlichkeit stärken einerseits, politische Bildung betreiben andererseits – verstanden wird. Vielmehr zeigt sich, wie verwoben beide Bildungsanstrengungen sind. Die Praktikerinnen und Praktiker beschreiben, wie es ihnen immer wieder gelingt, Jugendliche, die dem Politischen fern stehen, über anregende Methoden, fesselnde Projekte und nachvollziehbare Inhalte an das Nachdenken über und die Auseinandersetzung mit Politik heran zu führen. Diese erweiterte Perspektive ist allerdings innerhalb der Zunft umstritten, wie eine im Gefolge der Evaluation entstandene Diskussion in der Zeitschrift *Praxis Politische Bildung* (Schillo 2008, S. 311f.) zeigt, in der es darum geht, ob sich politische Jugendbildung in erster Linie auf die Politikwissenschaft zu beziehen habe oder mindestens ebenso herausragend ihre fachlichen und professionellen Kenntnisse über die Pädagogik und Sozialpädagogik erwirbt.

Eine etwas andere *Perspektivenerweiterung* haben jüngst Wolfgang Beer und Klaus Waldmann (2008) eingebracht, um über die klassischen Tagungs-, Seminar- und Kursformate hinauszugehen. Sie schlagen eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure im gesellschaftlichen Raum vor. Damit sind Träger und Einrichtungen in der Jugendarbeit und im sozial- und gesellschaftspolitischen Bereich gemeint; das betrifft sowohl etablierte Institutionen wie auch Initiativen und NGO's. Es geht insgesamt um Bündnispartner, die mit ähnlichen Zielgruppen an vergleichbaren Themen arbeiten und sich im Hinblick auf größer angelegte Projekte und Kampagnen zusammenschließen sollen.

Didaktik, Methodik und Wirkung politischer Jugendbildung

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Persönlichkeitsbildung ebenso wie die Partizipation und der Abbau fremdenfeindlicher Einstellungen als *Ziele der politischen Jugendbildung* an Bedeutung gewonnen haben. Insgesamt veranschaulichen die Ergebnisse zum einen die bedeutsamer werdende Rolle, die die Persönlichkeitsbildung in der politischen Jugendbildung einnimmt, und zum anderen wird deutlich, dass die globalen Zielsetzungen wie Ökologie, Förderung friedenspolitischer Einstellungen und internationaler Solidarität eher abnehmen. Das Mittelfeld der Auswertung der Ziele zeigt, dass konkrete politische Bildungsziele wie die „Weiterentwicklung der Demokratie und Erweiterung der Partizipationskompetenz“ nicht in den Hintergrund geraten, sondern vielmehr der aktuelle Zeitgeist und die veränderte, gesellschaftliche Situation junger Menschen ein Zusammenspiel verschiedener Dimensionen in der politischen Jugendbildung notwendig machen.

In der außerschulischen politischen Jugendbildung haben sich vor allem so genannte *handlungsorientierte Methoden* etabliert, die das Handeln und Mitwirken der Jugendlichen initiieren. Ziel ist es, die Jugendlichen zu selbstständigem Lernen anzuregen, denn was sie selbst herausfinden, verinnerlichen sie

in der Regel nachhaltiger. Ebenso entwickeln sie die Kompetenz, sich Informationen und Erkenntnisse selbstständig zu erarbeiten. Zu den vornehmlich handlungsorientierten Methoden gehören Rollen- und Planspiele, Theater, Medien, Projektarbeit, Zukunftswerkstatt, *Open Space* u. a. Viele Lernarrangements erfordern auch eine Kombination handlungsorientierter und informationsvermittelnder Methoden.

In der politischen Jugendbildung ist eine Tendenz zur *Innovation der Methoden* und ihrer laufenden Anpassung an veränderte Begebenheiten angelegt. Die Entwicklung neuer Methoden geht mit der Notwendigkeit einher, Jugendliche unter den Bedingungen von Freiwilligkeit zu gewinnen und ihr Interesse an politischen Themen zu wecken. Die außerschulische politische Bildung nimmt somit eine Vorreiterrolle in der Entwicklung neuer Lernformen und Methoden ein. Die *Bildungsstätte als Lernort* spielt eine besondere Rolle im Bildungsprozess. Sie stellt einen Schutz- und Experimentierraum zur Verfügung, in denen sich der Mut zur eigenen Meinung ohne Noten- und Bewertungsdruck herausbilden kann. Die besonderen Bedingungen dieses Lernorts, fern vom Alltag, in gemeinsamer Unterbringung und mit gruppendynamischen Effekten, fördern innovative Impulse und Lernprozesse.

In den Bildungseinrichtungen werden die Teilnehmenden am Veranstaltungsende danach befragt, wie sie die verschiedenen Elemente bewerten. Diese Befragung wird von den Bildnerinnen und Bildnern im Vergleich zu anderen Auswertungsmethoden wie Selbstevaluation, Qualitätsmanagement oder Intervision für die erfolgreichste und nützlichste gehalten. Auf diesen *Teilnehmer-Rückmeldungen* basieren die Einschätzungen zur Wirkung der Bildungsarbeit in Fragebogen und Interviews.

Die *Motivation* der Jugendlichen zur Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung besteht in erster Linie darin, dass sie sich ein gemeinsames Erleben in der Gruppe erwarten, Begegnung mit Gleichaltrigen suchen und einen Freiraum für neue Erfahrungen jenseits des Alltags erhoffen. Der Erwerb von fachlichen Kompetenzen wird erst

Tabelle: Einordnung von Lernerfolgen

Lernerfolg	Mittelwert der Einstufungen
Hilfe zur Orientierung	2,40
Kennenlernen neuer Handlungsweisen	2,21
Neue persönliche Perspektiven	2,08
Weiterentwicklung interaktiver Kompetenz	2,05
Reflexive und selbstreflexive Kompetenzentwicklung	1,91
Neue Perspektiven für das politisch-gesellschaftliche Leben	1,84
Positive kognitive Veränderungen	1,81
Positive affektive Veränderungen	1,68
Stabilisierung im Umfeld (Familie, Schule...)	1,56
Veränderung der eigenen Handlungsweisen	1,54
Höhere Beteiligung an politischen Prozessen	1,08

Quelle: Schröder u. a. 2004, S. 118.

auf den hinteren Rängen genannt. Insofern kann man vermuten, dass außerschulische politische Bildung bei den Jugendlichen zunächst nicht als spezielles fachliches Programm begriffen und gesucht wird.

Die *Wirkungen* ihrer Arbeit schätzen die Bildnerinnen und Bildner überwiegend so ein, dass die Veranstaltungen zu „Orientierungen“ verhelfen – was zugleich auf einen zentralen Bedarf an einer Positionsbestimmung unter heutigen Lebensumständen und somit auf Hilfen bei der Urteilsbildung verweist. Auch das Kennenlernen neuer Handlungsweisen und die Eröffnung von neuen persönlichen Perspektiven werden häufig genannt. Eine unmittelbare Auswirkung der Veranstaltungen auf die Handlungsbereitschaft im politischen Raum wird dagegen weniger gesehen. Die Tendenzen kann man der folgenden Tabelle entnehmen. Die Frage lautete: Wenn Sie die Wirkungen Ihrer politischen Jugendbildungsarbeit einschätzen, wie würden Sie Lernerfolge einordnen?¹

Einen Hinweis auf die nachhaltige Wirkung können wir den Antworten zu einer Nachbetreuung der Teilnehmenden entnehmen. Gut zwei Drittel der Bildnerinnen und Bildner geben an, eine Nachbetreuung zu organisieren. Offensichtlich geht es in den meisten Fällen über ein Treffen hinaus, denn der Kontakt bleibt in über 50% der Angaben bis zu einem Jahr und länger erhalten. Das bedeutet zumeist, dass die Teilnehmenden sich an weiteren Veranstaltungen oder an Projekten von längerer Dauer beteiligen. In den Interviews wurde ein größerer finanzieller Spielraum für eine Projektarbeit gewünscht, weil

sie für die Aktivierung und Partizipation mehr Chancen bietet als das einzelne Seminar.

Das Forschungsprojekt „Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung – eine Wirkungsstudie“, das aktuell an der Hochschule Darmstadt durchgeführt wurde, knüpft mit einer direkten Befragung der Teilnehmenden genau hier an und wird auch den eingangs erwähnten Forderungen Helle Beckers gerecht. Hierzu wurden trägerübergreifend junge Erwachsene ca. fünf Jahre nach ihrer Teilnahme in biographischen narrativen Interviews befragt. Die forschungsleitende Frage zielt darauf ab, ob – und wenn ja, inwiefern – die Impulse und Erfahrungen aus den Veranstaltungen der außerschulischen politischen Jugendbildung eine nachhaltige Bedeutung für die weitere Biographie haben. Die Ergebnisse der Wirkungsstudie werden zum Jahresende 2013 im „Journal für politische Bildung“ sowie im Frühjahr 2014 in einer Monographie im Wochenschau Verlag publiziert. ♦

Anmerkung

- 1 Zur Beantwortung konnte man Einstufungen in der folgenden Rangfolge vornehmen: 1 = sehr häufig, 2 = häufig, 3 = gelegentlich, 4 = ausnahmsweise. Die Tabelle gibt den Mittelwert der Einstufungen an; wir haben die Rangfolge invertiert. In 119 der 125 zurückgesandten Fragebögen ist die Frage beantwortet worden.

Literatur

- Ahlheim, K.: Vermessene Bildung. Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 2003.
- Ahlheim, K./Heger, B.: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts. 2006.
- Becker, E./Herkommer, S./Bergmann, J.: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach/Ts. 1967.
- Becker, H.: Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzenbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland, 2011, http://adb.de/download/publikationen/01_Teil%201%20-%20Auswertungsbericht.pdf (abgerufen am 29.7.2013).
- Beer, W./Waldmann, K.: Kein Reparaturbetrieb, sondern eigenständige Gestaltungskraft. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. 39. Jg., Heft 2 (2008), S. 273-279.
- BMI (Bundesministerium des Innern) (Hrsg.): Gemeinsames Ministerialblatt G3191 A. Richtlinien v. 19.12.00, Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Berlin 2001, Nr. 2, S.17-32.
- Hirsland, A./Dimbath, O./von Hayek, J./Schneider, W.: Evaluation des Programms „Achtung (+) Toleranz“ – ein Praxisbericht. In: Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, S.M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh 2004, S. 57-82.
- Schäfer, E./Schack, S./Rahn, P./Uhl, S.: „Wer sich selbst versteht, versteht auch andere besser.“ Eine Längsschnittstudie zu Wirkungen eines Projektes der politischen Jugendbildung zum Demokratie-Lernen. Jena 2006.
- Schillo, J.: Bildungsbedarf. In: Praxis Politische Bildung, 12. Jg., Heft 4 (2008), S. 307-312.
- Schröder, A./Balzter, N./Schroedter, T.: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim und München 2004.
- Sussmann, R.: Langfristige Wirkungen außerschulischer politischer Bildungsarbeit. München/Wien 1979.

Zur aktuellen Diskussion über Konzepte in der politischen Bildung

POLIS-Redaktion

Mittlerweile ist es zehn Jahre her, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) die „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ („Klieme-Expertise“) veröffentlichte, in Auftrag gegeben infolge des „PISA-Schocks“ beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung vom BMfBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003), um den konzeptionellen Rahmen für die Einführung von Bildungsstandards und damit die Umsteuerung des Bildungssystems auf die sog. „Output-Orientierung“ abzustecken. Die Expertise trug allerdings nur bedingt dazu bei, den Kompetenzbegriff, der von nun an zum neuen Steuerungsmodus erhoben wurde, für den schulischen Verwendungszusammenhang eindeutig zu klären. Seither versteht man unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder die von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f., zit. n. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 21). Dieser überfachliche Kompetenzbegriff, der auf den Lernpsychologen Franz E. Weinert zurückgeht, wurde in der Expertise auf die schulische Fächerstruktur bezogen und sollte auf diese Weise die Fachlichkeit der Kompetenzen und Standards begründen. Bildungsstandards sollten demnach die „Kernideen“, die „grundlegenden Begriffsvorstellungen (...), die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (ebda., S. 26) der einzelnen Fächer herausarbeiten.

Es dauerte nur ein Jahr, bis die KMK bundesweit einheitliche Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache für den Hauptschul-

und den Mittleren Bildungsabschluss sowie den Primarbereich verabschiedete, die dann mit Beginn des Schuljahres 2005/06 verbindlich in den Bundesländern eingeführt wurden. Die Fachdidaktiken und Fachgesellschaften der Fächer, die von den KMK-Bildungsstandards nicht betroffen waren, ergriffen ebenfalls die Initiative und legten ihrerseits Kompetenzmodelle und Bildungsstandards vor. Anzunehmen ist, dass dies aus der Motivation heraus geschah, nicht ins bildungspolitische Abseits zu geraten. Parallel dazu begannen Lehrplankommissionen in nahezu allen Bundesländern, neue „kompetenzorientierte“ Bildungspläne, Rahmenpläne, Kerncurricula usw. für alle Schulfächer zu entwickeln. Auf diese Weise erreichte der Kompetenzbegriff schließlich auch die Lehrerschaft in den Schulen, die fortan kompetenzorientiert und standardbasiert unterrichten sollte, ohne dass man ihr die theoretische und didaktische Basis dieses Unterrichts hinreichend dargelegt hatte. Erschwerend kam und kommt hinzu, dass es innerhalb der meisten Fachdidaktiken keinen Konsens über die Kompetenzmodelle und Standards gibt. Die Kollegien in den Schulen stehen vor der Frage, wie sich der „Paradigmenwechsel“, von dem die KMK sehr schnell sprach, konkret auf ihren Unterricht auswirkt. Praxistaugliche Vorstellungen fehlen nach wie vor, auch wenn es an Vorschlägen nicht mangelt.

Dies gilt auch für den Bereich der politischen Bildung. So gab es bereits 2004 erste Modelle (GPJE 2004, Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004), die zum Teil von den Lehrplankommissionen einiger Bundesländer aufgegriffen wurden. In den Folgejahren wurden verschiedene Vorschläge für Basiskonzepte der politischen Bildung unterbereitet. In jüngster Zeit schlägt die Diskussion über Kompetenzen und Standards in der politischen Bildung jedoch hohe Wellen, nachdem die Autorengruppe Georg Weißenho/Joachim

Detjen/Ingo Juchler/Peter Massing/Dagmar Richter eine Publikation mit dem Titel „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ (2010) vorlegte, die für sich in Anspruch nahm, „erstmal ein konsensual gewonnenes konkretes Modell des Fachwissens für die Politikdidaktik und den schulischen Politikunterricht“ (Klappentext) entworfen zu haben. Das Modell „strukturiert und beschreibt die Standards des Wissens (...) und erhebt den Anspruch, hinreichend konkret zu sein, um einen kompetenzorientierten Unterricht praktisch planen zu können“ (ebd.).

Der erhobene Konsensanspruch wie auch die Tatsache, dass die Schrift auch von der Bundeszentrale für politische Bildung verbreitet wird, legen nahe, dass es sich hierbei um ein politikdidaktisches Standardwerk handele, welches als Anleitung für „richtigen“ kompetenzorientierten Unterricht fungieren könne. Die kritische Antwort auf diesen Band veröffentlichte die „Autorengruppe Fachdidaktik“ (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander) unter dem Titel „Konzepte der Politik – eine Streitschrift“ (2011). Diesem Band folgten weitere Er widerungen und Repliken (Massing u.a. 2011; Sander 2012; Detjen u.a. 2012b) Die Autorengruppe Detjen/Massing/Richter/Weißeno (nun allerdings ohne Ingo Juchler) veröffentlichte wiederum 2012 eine weitere Schrift unter dem Titel „Politikkompetenz – ein Modell“, die ebenfalls auf heftige Kritik stieß (vgl. die Rezension von G. Himmelmann in POLIS 2/2013, S. 33).

Die POLIS-Redaktion hat diese Debatte um Standards und Kompetenzen für

den Politikunterricht von Anbeginn kritisch verfolgt. Wir haben uns dabei gefragt, welchen Nutzen die Praktiker und Praktikerinnen in der Schule und in der außerschulischen politischen Bildung aus dieser Kontroverse ziehen können. Bleiben sie womöglich ratlos zurück? Bewusst haben wir darauf verzichtet, die jeweiligen Positionen in der POLIS zu dokumentieren oder zu referieren. Wir haben uns vielmehr dazu entschieden, Wolfgang Sander einerseits und der Autorengruppe um Georg Weißeno andererseits einige grundlegende Fragen zu den jeweiligen Konzeptionen zu stellen, die sich unmittelbar aus der Kontroverse ergeben. Wolfgang Sander ist dieser Einladung dankenswerter Weise nachgekommen und war bereit, die gestellten Fragen in einem eigens für dieses Heft vorgelegten Beitrag zu beantworten. Die Autorengruppe um Georg Weißeno hat dies jedoch mit der Begründung abgelehnt, der vorgegebene Rahmen müsse unweigerlich zu einer Verkürzung der eigenen Position führen. Außerdem könne man diese an vielen anderen Stellen nachlesen.

Wir bedauern außerordentlich, dass die Autorengruppe um Georg Weißeno sich nicht in der Lage sieht, den POLIS-Leserinnen und -Lesern ihre grundlegenden Positionen in Kürze vorzustellen und ihnen eine Einordnung und Beurteilung zu ermöglichen. Dies ist umso unverständlicher, als unsere Leserschaft nahezu ausschließlich in der Praxis der politischen Bildung tätig ist und ein Dialog zwischen Theorie und Praxis angesichts der aktuellen Anforderungen, die an die Kollegien in den Schulen gestellt werden, nötiger ist denn je. Die Autorengruppe um Georg Weißeno muss sich der

Frage stellen, ob sie überhaupt an Reaktionen von Praktikern und Praktikerinnen interessiert ist oder ob es ihr um eine rein akademische Kontroverse geht.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011.
- Behrmann, G. C.; Grammes, T.; Reinhardt, S.: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H. –E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen - im Auftrag der KMK. Weinheim, Basel 2004, S. 322-406.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003.
- Detjen, J. u.a.: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden 2012(a).
- Detjen, J. u.a.: Unterricht – Wissen – Fehlkonzepte. Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik. In: politische bildung, 45. Jg., Heft 2(2012), S. 152-159 (b).
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. 2004.
- Massing, P. u.a. „Konzepte der Politik“ – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. In: politische bildung, 44. Jg., Heft 3 (2011), S. 134-143.
- Sander, W.: Konzepte in der politischen Bildung – eine Replik zum Streit über Wissen. In: politische bildung, 44. Jg., Heft 4 (2011), S. 154-159.
- Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl., Weinheim, Basel 2001, S. 17-31.
- Weißeno, G. u.a.: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

Bildung durch Politikunterricht

Positionen zu aktuellen Kontroversen im Fach – Antworten auf Fragen der POLIS-Redaktion

Wolfgang Sander

1. Wann gilt Ihrem Grundverständnis nach ein Mensch als politisch gebildet?

Die Frage verführt dazu, Wunschlisten an Lehr- und Lernbarem zu erstellen – mit denen aber das Konzept der „Bildung“ schon verfehlt wäre (vgl. auch

unten zu Frage 4). Vielleicht schützt vor dieser Gefahr das vielzitierte Bonmot „Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat“ (Heisenberg 1973, S. 106; auch dem Earl of Halifax, 1633– 1695, zugeschrieben). Das Konzept der „Bildung“ bezieht sich nicht auf eine Sum-

me an Wissen, sondern auf ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zur Welt; das der politischen Bildung folglich auf ein bestimmtes Verhältnis zum Politischen als Dimension der Welt des Menschen. „Bestimmt“ meint hierbei vor allem: reflektiert, mit begründetem Verstehen, aber auch offen für neue Er-

Diskussion

fahrung und neue Erkenntnis, wissend um das unvermeidliche Nicht-Wissen und dennoch in der Lage zu entscheiden, verbunden mit dem Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.

Politisch gebildet zu sein würde hier nach bedeuten, ein solches Verhältnis zum Politischen gefunden haben. Der politisch gebildete Mensch ist politisch mündig. Er ist nicht nur politisch sozialisiert, also durch absichtsvolle und unabsichtliche Einwirkungen anderer in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter zum Teil einer gesellschaftlich-politischen Ordnung geworden. Er nimmt vielmehr den Bereich des „Zwischen“, in dem nach Hannah Arendt im wechselseitigen Kontakt der durch ihre Pluralität gekennzeichneten Menschen das Politische entsteht (vgl. dazu auch Oeftering 2013) und sich der Mensch nach Aristoteles als *zoon politikon* konstituiert, als Feld für Erfahrung und verantwortliches Urteilen und Handeln bewusst für sich an. Dies muss nicht in Permanenz in den Rollen dauerhaft engagierter Freizeit- oder Berufspolitiker der Fall sein, aber doch im Bewusstsein dafür, dass das Politische ein Teil des menschlichen Lebens ist, in dem auch die Zurückhaltung vieler Einzelner eine faktische Wirkung erzeugt und in dem andererseits jederzeit die Möglichkeit besteht, vom Zuschauer zum aktiv Handelnden zu werden. Der politisch gebildete Mensch verfügt über das nötige Rüstzeug an Wissen und Fähigkeiten für einen solchen Rollenwechsel; oder zumindest über die Fähigkeit, sich fehlendes Rüstzeug für den gewählten Anlass kurzfristig anzueignen.

Zu diesem Rüstzeug gehören auch politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. Es ist deshalb abwegig, Kompetenzorientierung in einen Gegensatz zu Bildung zu bringen, wie es bei Detjen et al. geschieht, die den Bildungsbegriff nur noch als Abgrenzungsvokabel benutzen (Detjen et al. 2012, S. 9ff.). Kognitionspsychologie, Reduktion auf kognitives Lernen, standardisierte Messung und Testung von Wissen – diese Alternative, die Weißeno et al. (2010) bzw. Detjen et al. (2012) zur Bildungstheorie anbieten, trivialisiert die Aufgaben des Unterrichts in der politischen Bildung, ganz abgesehen davon, dass sie auch nach den eigenen Kriterien der Autoren nicht funktion-

niert (Sander 2013b, S. 117ff.). Zwar kann man sich nur bilden in der Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der Welt, in unserem Fall also in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Problemen. Aber „politische Bildung“ im Sinne einer intendierten Wirkung dieser Auseinandersetzung ist nicht sozial- oder unterrichtstechnologisch herstellbar, schon gar nicht durch das Lernen dutzender von Fachbegriffen in einem instruktionsorientierten Unterricht, wie bei Weißeno et al. 2010 vorgeschlagen (zur Kritik vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

2. Was kennzeichnet guten Politikunterricht?

Guter Politikunterricht berührt die Schülerinnen und Schüler in ihrem persönlichen Weltverstehen. Er erschließt den Adressaten das Politische als ein Feld für eigenständiges Denken, Urteilen und Handeln. In einem guten Politikunterricht sollten möglichst alle Schülerinnen und Schüler bei möglichst jedem Lernvorhaben einen neuen Impuls erhalten – eine interessante Information, eine offene Frage, einen neuen Denkanstoß, eine relevante Erkenntnis, einen nachhaltigen Eindruck –, der ihr persönliches Verständnis von Politik ein kleines Stück weit verbessern kann.

Ein solcher Unterricht vermittelt selbstverständlich auch Wissen. Entscheidend ist aber, dass er dabei die Vorstellungen erreicht, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich reale Politik erklären. Deshalb sollte es im Bereich des Wissens vorrangig um konzeptuelles Wissen gehen, das auch die Ebene grundlegender Vorstellungsbereiche berührt, die heute in der Didaktik meist als „Basiskonzepte“ bezeichnet werden.

Allerdings muss sich der Politikunterricht vor der Illusion hüten, er könne eine Art Konzentrat sicheren Wissens aus den Sozialwissenschaften oder zumindest aus der Politikwissenschaft vermitteln, auf dessen Grundlage dann treffsichere politische Urteile gefällt werden können. Politische Urteile werden immer unter Bedingungen unsicheren Wissens gefällt, denn bei vollständigem und sicherem Wissen gäbe es nichts zu beurteilen.

3. Muss politische Bildung einen weiteren Professionalisierungsschub erfahren – und wenn ja, in welche Richtung?

„Schub“ klingt mir ein wenig zu technisch, aber gibt tatsächlich vielfach zu beobachtende Mängel in der Professionalität des Politikunterrichts. Hier kann nun keine Bilanz der schon seit den 1990er-Jahren recht intensiv geführten Diskussion über Professionalität in der politischen Bildung gezogen werden. Aktuell erscheinen mir vor allem die beiden folgenden Aspekte aus der aktuellen didaktischen Diskussion für eine weitere Professionalisierung der politischen Bildung als bedeutsam:

Die Passung des Unterrichts zu vorhandenen Schülervorstellungen über Politik: Es gibt in der Praxis noch wenig Erfahrung und Routinen mit Diagnostik von Schülerkonzepten im Politikunterricht (und zwar nicht im Sinne einer defizitorientierten Wissenstestung, sondern als pädagogisch gedachte Vorstellungsdagnostik) und der Abstimmung von Lernangeboten auf diese bereits vorhandenen Vorstellungen in der Lerngruppe. Inzwischen liegen allerdings zur Diagnostik erste Konzepte (Füchter 2010) und Forschungen (Mosch 2013) vor.

Das Verhältnis von Fachlichkeit und Interdisziplinarität: Die Kompetenzorientierung wurde in Deutschland nach PISA als rein fachliches Prinzip ausgelegt, was zu teilweise kuriosen Abgrenzungsversuchen und, so bei Weißeno et al. 2010 und Detjen et al. 2012, zu überzogenen fachlichen Reduktionismen geführt hat. Faktisch hat sich gezeigt, dass dieses Postulat einer konsequenten Fachbezogenheit von Kompetenzen nicht durchzuhalten ist; im Gegenteil zeigen sich bei entsprechenden Versuchen vielfältige Überschneidungen mit Nachbarfächern (Sander 2013b). Gleichzeitig haben sich in vielen Bundesländern im Zuge der Bildung neuer Schulformen neue integrative Fächer etabliert, die den gesamten Bereich der Gesellschaftswissenschaften umfassen. Unter dem Aspekt der Professionalität stellt sich damit die Aufgabe, die fachlichen Perspektiven einzelner Fächer (Politische Bildung, Geschichte, Geographie) zugleich als Beitrag zum Profil der Gesellschaftswissenschaften insgesamt zu

denken und dies auch in konkrete interdisziplinäre Kooperation umzusetzen (Juchler 2010, S. 46ff.; Sander 2010).

4. Welcher Bildungsbegriff liegt Ihrem Kompetenzmodell zugrunde?

Wer über Bildung sprechen will, muss zu Wilhelm von Humboldt zurückgehen. Für Humboldt war Bildung die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“, und zwar „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“. Bildungsangebote bringen den einzelnen Menschen auf vielfältige Weise mit der Welt in Verbindung, was es ihm erlaubt, in der Vielfalt dieser Zugangsweisen den Weg zu finden, wie er seine Möglichkeit so entfalten kann, dass er „durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen“ in seiner Person dem Menschsein einen „so grossen Inhalt, als möglich“ gibt. Für Humboldt war dies von den Ergebnissen her betrachtet alles andere als ein Einheitsprogramm, denn „es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt.“ (Humboldt 1903, 34 ff.) Bildung ist hierbei Selbstzweck, weil der Mensch für Humboldt in der Tradition Kants nicht Mittel, sondern Zweck ist.

Auch jenseits der Besonderheiten des deutschen Idealismus hat dieser Ansatz nichts von seiner Aktualität verloren. Gewiss braucht er heute eine andere Fundierung in den modernen Wissenschaften; ich sehe den Ansatz dafür im Konstruktivismus, der wie keine andere heutige Wissens- und Erkenntnistheorie eine Brücke zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften bildet (Sander 2009).

Humboldts Bildungstheorie ist heute vielleicht nirgendwo so präsent wie in den amerikanischen Eliteuniversitäten. Einer der brilliantesten Beiträge zu einer Re-Aktualisierung des Humboldtschen Bildungsdenkens ist die Begrüßungsansprache des Soziologen Andrew Abbott an die Erstsemester der University of Chicago: „You are not little birdies sitting in the nest with your mouths open to receive half-digested worms of knowledge regurgitated by the

faculty. Education is not about content. It is not even about skills. It is a habit or stance of mind. It is not something you have. It is something that you are.“ (Abbott 2007, 16) Politische Mündigkeit verstehe ich in diesem Sinn als etwas, das Menschen in ihrem Leben repräsentieren können, als republikanischen Habitus. Politische Bildung kann diese Mündigkeit fördern, indem sie zur Freiheit anstiftet sowie jenes Wissen vermittelt und mit politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit auch jene Kompetenzen fördert, die es Menschen ermöglichen, als mündige Bürger von ihren politischen Rechten Gebrauch zu machen (Sander 2013a).

5. Von welchem Demokratieverständnis gehen Sie aus? Ist es eher systemisch oder lebensweltorientiert?

Da ich annehme, dass ich hier nicht als Bürger, sondern als Fachdidaktiker gefragt bin: von keinem bestimmten. Demokratieverständnisse sind bekanntlich ein kontroverses Feld in der politischen Theorie wie in der politischen Praxis. Politische Bildung kann mit dieser Situation nach dem Beutelsbacher Konsens und gemäß der Leitidee der politischen Mündigkeit nur so umgehen, dass sie sich in pluralistischer Weise auf die Vielfalt (republikanischer, liberaler, sozialer, kommunitaristischer, partizipatorischer ...) Demokratietheorien bezieht und diese vor dem Hintergrund konkreter Lerngruppen in angemessener Weise repräsentiert. Es ist daher ebenso problematisch, „Demokratie“ mit „Partizipation“ in allen Lebenslagen gleichzusetzen und auf diese Vorabfestlegung Konzepte schulischer Demokratieerziehung zu gründen (wie es teilweise in „demokratiepädagogischen“ Ansätzen der Fall ist), wie es untragbar ist, die z.B. bei Habermas zu findende Vorstellung, „Demokratie ermögliche dem Einzelnen Selbstbestimmung“, zum „Fehlkonzept“ zu erklären, wie es Weißen et al. tun (2010, S. 63). Ob Demokratie eher systemisch oder lebensweltlich verstanden werden sollte, ist eine Entscheidung, die die Schülerinnen und Schüler nach einer kontroversen Auseinandersetzung mit dieser Frage je für sich selbst zu treffen haben. Es wäre ein Mangel an Professionalität und ein Ausdruck von Bevormundung, wenn

Fachdidaktiker oder Lehrer meinten, eine solche Entscheidung nach ihren persönlichen politischen Präferenzen stellvertretend für die Lernenden treffen zu sollen. ◆

Literatur

- Abbott, A.: „Welcome to the University of Chicago“. Supplement to Forschung & Lehre 8/2007.
- Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißen, G.: Politikkompetenz – ein Modell. Schwalbach/Ts. 2012.
- Füchter, A.: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen 2010.
- Heisenberg, W.: Schritte über Grenzen. München 1973.
- Humboldt, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Ders.: Werke 1, 1785-1795, Hrsg. von A. Leitzmann, Berlin 1903, hier zit. nach: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim 1986.
- Juchler, I. (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010
- Mosch, M.: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Gießen, Online unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/> (2013).
- Oeftering, T.: Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts. 2013.
- Sander, W.: Bildung und Perspektivität. In: Erwägen – Wissen – Ethik 2/2009
- Sander, W.: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2010
- Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2013 (a).
- Sander, W.: Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 1/2013 (b).
- Weißen, G. / Detjen, J. / Juchler, I. / Massing, P. / Richter, D.: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. 2010

Das Lernjournal

Ein Instrument der persönlichen Reflexion

von *Edwin Stiller*



Edwin Stiller ist Referent für Grundsatzfragen der Lehrerbildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Das Lernjournal unterstützt und vertieft den persönlichen Aneignungsprozess von Lehrkräften in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Im Unterschied zum Portfolio dient es ausschließlich dem persönlichen Lernen und ist nicht als Show-Case-Portfolio oder als Leistungsnachweis konzipiert.

Für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gibt es inzwischen einen breiten Konsens in der Lernpsychologie, der Unterrichtsforschung sowie der Neurobiologie. Lernen ist ein individueller, aktiver, nicht von außen direkt steuerbarer Prozess. Der Lernprozess sollte möglichst selbstgesteuert, fachlich und sozial situiert, kooperativ und ganzheitlich gestaltet werden.

Für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern sowie pädagogischen Führungskräften in der Ausbildung und in der berufsbegleitenden Fortbildung gelten dieselben Erkenntnisse. Auch hier ist die individuelle Person Ausgangs- und End-

punkt von Bildung und beruflicher Kompetenz. Individuelle Reflexionsarbeit entfaltet ihre Wirksamkeit nur dann nachhaltig, wenn sie eingebettet ist in Teamstrukturen, Unterrichts- und Schulentwicklung.

Fortbildung: Weiterentwicklung des „Professionellen Selbst“

Lehrkräfte werden heute als Fachexperten für Lehren und Lernen sowie als reflektierende Praktiker gesehen. Um eine systematische und kumulative Weiterentwicklung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen zu gewährleisten, sollte Fort- und Weiterbildung (vgl. Lipkowsky 2011, S. 398ff.)

- an den erworbenen Wissensbeständen, den subjektiven Theorien und den Berufserfahrungen anknüpfen,
- die Lernenden als handelnde Subjekte partizipatorisch einbinden (Ownership),
- den direkten Bezug zum Arbeitsalltag herstellen und den Gebrauchswert von Fortbildung sichtbar machen,
- durch soziale und institutionelle Situierung in Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung eingebunden sein.

Der Begriff „professionelles Selbst“ ist von Karl-Oswald Bauer (2005, S. 82) definiert worden als „... organisierendes Zentrum ..., das Werte und Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmungen und Feedback miteinander verbindet und als Handlungsträger für Kollegen, Klienten, Rat-suchende, Lernende sichtbar wird ... Das professionelle Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichts-praxis.“

Lehrkräfte sind in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln Lernende. Profes-

sionalität entsteht in einem institutionell und personell gestützten Selbstbildungsprozess. Das professionelle Selbst ist hierbei die Steuerungszentrale, in der alle Bemühungen um Unterrichtsentwicklung im Individuum zusammengeführt werden. Die Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster von Lernenden, die berufsbiografisch gewachsen sind, regulieren die konkrete Handlungssteuerung, ohne dass dies den Beteiligten immer deutlich wird.

Reflektierendes Schreiben und diskursive Analyse im Kontext der Arbeit mit Lernjournalen in der Fort- und Weiterbildung können zentrale Elemente sein, die eigene Berufstätigkeit bewusster und damit auch professioneller zu gestalten.

Das Lernjournal als Instrument persönlichen Lernens nutzen

„Das Führen eines Journals kann den Schreiber lehren, wer er ist, woher er kommt und wohin er will. Es leistet ein wenig Selbstanalyse und Selbsterfahrung in wissenschaftlichen Lernprozessen.“ (Lutz von Werder)

Das Journal ist eine Mischung aus persönlichem Tagebuch, Notizbuch für Gedanken zum Thema, Skizzenbuch für Pläne usw. (vgl. Abbildung). Viele bekannte Wissenschaftler und Künstler, beispielsweise da Vinci, Darwin, Freud, Einstein, Marx, haben Journale geführt und so ihre Schaffensbiografie dokumentiert.

Da das Journal dem sehr persönlichen Dialog mit sich selbst dienen soll, ist es zunächst auch nur an die eigene Person gerichtet. Nur die Journalschreiberin bzw. der Journalschreiber entscheidet, ob eine andere Person Einblick erhält. Diese garantierte Privatheit soll einen möglichst freien Schreibprozess fördern. Vorgegebene Schreibenlässe sollen inspirieren, nicht gängeln – daher sind individuelle Abänderungen der Arbeitsaufträge durchaus erwünscht.

Mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen entfalten in kognitiver, emotionaler und gruppendynamischer Weise eine Eigendynamik, die weit über die Wissens- oder Könnenserweiterung hinausgeht. Sie sind Bühne für Begegnun-

Elemente und Fortbildungsphasen	Funktion	Angebote im Lernjournal. Auswahl von Schreibenlässen bzw. Schreibimpulsen
Umschlag	Eine ästhetisch anspruchsvolle Gestaltung fördert die Motivation. Ein kartonierter Mantelbogen erleichtert die Sammlung von Tagungsunterlagen.	Bildhaft-symbolische Repräsentation des Tagungsthemas. Feld für den Namen der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers.
Vorbereitung	Bewusstmachung motivationaler Bedingungen.	Was/wer hat mich dazu gebracht, mich anzumelden? Was/wer hat mich dazu gebracht, mich für diesen Aspekt des Themas anzumelden? Gedanken auf der Hinfahrt?
Tagungseinstieg	Bewusstmachung der Aufnahmestrukturen und der Fragehaltung.	Konkrete Fragen/Probleme, die ich mitbringe? Meine Ausgangspunkte (Professionelles Selbstverständnis im Telegrammstil)? Meine Ausgangspunkte bezogen auf das Tagungsthema?
Tagungsinput	Erleichterung der Aufnahme in die individuelle kognitive Struktur.	Was war neu für mich? Was war bekannt und bestätigend? Was resultiert daraus für mein Selbstverständnis und meine Arbeit?
Gruppenarbeit	Persönliche Auswertung und Dokumentation des Gruppenertrags.	Meine Wahlmotive bezogen auf das Gruppenthema? Meine Fragen und Probleme, die ich mitbringe, und die Anregungen, die ich mitnehme? Meine Statements für die Weiterarbeit?
Generalisierung und Tagungsabschluss	Subjektives Fazit: Antwort- und Problemlösegehalt der Tagung. Nutzung des Lernfortschritts für das professionelle Selbstverständnis.	Hat sich die Teilnahme für mich gelohnt? Konkrete Anregungen bzw. Problemlösungen, die ich mitnehme? Konsequenzen für die Arbeit an meinem Arbeitsplatz?
Vorbereitung „Back Home“	Die ersten Schritte danach – Sicherung der Nachhaltigkeit.	Welche der Anregungen aus der Tagungsarbeit möchte ich umsetzen? Was wären die ersten kleinen Schritte in diese Richtung, die ich unmittelbar einleiten kann? Gedanken auf der Rückfahrt?

gen, Identitätspräsentationen und Selbstvergewisserung. Die Tagungsmethode Open Space ist ein gutes Beispiel dafür, wie man die Kaffeepause zum Organisationsprinzip erheben kann. Dies geschieht nicht etwa, weil man die Pause zum Prinzip erheben, sondern der Dynamik der informellen Prozesse Ausdruck verleihen will.

Persönliches Lernen im Sinne von „per-sonare“ (die Persönlichkeit zum Schwingen bringen, C.G. Jung) spielt sich dementsprechend auf vielen Ebenen ab. Das kognitiv Neue wird durch Eingliederung oder Ausdifferenzierung integriert, die Art und Weise der Integration wird aber von affektiven Filterprozessen und gruppendynamischen Begleitprozessen mitgestaltet, gefördert oder behindert.

Persönliches Lernen auf Fortbildungstagungen ist aber auch flüchtig, unbewusst und unverarbeitet. Jeder erfahrene Tagungsteilnehmer kennt sicher das „Back-Home-Syndrom“.

Eine Tagung wird als außerordentlich inspirierend erlebt, der Wiedereintritt in die Alltagsroutine verschüttet aber vieles von dem, was im „Hier und Jetzt“ der Tagung als hoch anregend empfunden wurde.

Die Arbeit mit einem Lernjournal soll daher helfen,

- sich die individuellen Aufnahmestrukturen und Perspektiven auf das Tagungsthema zu verdeutlichen (Motivationen, Fragehaltungen, Voreinstellungen usw.),
- die Verarbeitung von komplexen Tagungsthemen zu unterstützen,
- die Tiefe des Verarbeitungsprozesses durch persönliche Verankerung zu forcieren und
- die Nachhaltigkeit der Wirkung durch Verschriftlichung zu fördern.

Die Erfahrungen beim Einsatz des Instruments in der Praxis zeigen, dass aus-

Didaktische Werkstatt

reichende Zeitfenster eine zwingende Voraussetzung für eine möglichst ertragreiche Journalarbeit sind und eine intensive Einbeziehung des Journals in die Fortbildung die intensive Nutzung unterstützt (vgl. Stiller, 2006).

Fazit

Im Kontext schulinterner Lehrerfortbildung kann das Lernjournal gerade in sequenziell angelegten Maßnahmen die persönlichen Prozesse unterstützen. Fortbildungsinitiativen, bei denen es oft um ein „Umlernen“, um eine Veränderung von mentalen Mustern, pädagogischen Haltungen und Ansprüchen an das eigene berufliche Handeln unter veränderten Rahmenbedingungen geht, werden nur erfolgreich sein, wenn sie neben der Handlungs- und der Wissensebene auch die Ebene des Professionellen Selbst erreichen. Bei diesen sehr persönlichen Lernprozessen kann das Lernjournal helfen, die individuellen Ausgangspunkte für den Fortbildungsprozess bewusst und bearbeitbar zu machen. Weiterhin ist es in einer längerfristig angelegten Fortbildung sinnvoll, sich einen persönli-

chen roten Faden durch die Maßnahme zu legen, um so immer wieder in den unterbrochenen Prozess einsteigen zu können. Die Journaleinlagen können passgenau zur thematischen Sequenzierung angelegt werden. Transfer- und Evaluationsaufgaben können damit gut dokumentiert werden. Schließlich ist es am Ende einer Fortbildungssequenz möglich, ein sehr persönliches Fazit zu ziehen und eine sehr individuelle Vortragsbildung zu ermöglichen. ◆

Literatur

- Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen, München 2005.
 Lipowsky, F.: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennwitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, S. 398-417.
 Stiller, E.: Denk es nicht nur – schreib es auf! Zur Arbeit mit dem Tagungsjournal. In: Mergner, B./Schoof-Wetzig, D./Stiller, E. (Hrsg.): Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten. Bad Berka 2006, S. 127-142.

Abbildung: Bausteine eines Lernjournals

Die Internetplattform „einfach sowi“ – Ein Forum kritischer Politikdidaktik

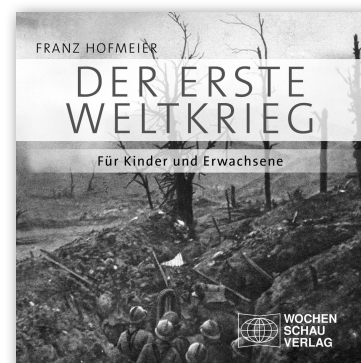
In Heft 1-2/2012 der Zeitschrift des DVPB-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen hat der Autor des nebenstehenden Beitrags mit dem Aufsatz „Zehn Thesen zur kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Politisches Lernen, Jg. 30, S. 5-11) eine Initiative begründet, die nun seit 15 Monaten existiert und von sich reden macht. Auch den Text „Lernjournal“ findet man unter der Internetadresse seiner Plattform: www.einfachsowi.de.

Der Autor Edwin Stiller ist gelernter Lehrer für die Unterrichtsfächer Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften. Er hat lange Jahre als Moderator und Fachberater in der Lehrerfortbildung sowie in der Zweiten Phase der Lehrerbildung gearbeitet. Seit dem Jahre 2007 ist er als Referent in der Gruppe Lehrerbildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW in Düsseldorf tätig. Bekannt geworden ist er unter anderem durch seine „Dialogische Fachdidaktik Pädagogik“ und das Schulbuch „PHOENIX“ (Schöningh-Verlag). Auf dem Gebiet der politischen Bildung hat er in vielen Aufsätzen seine Vorstellungen von einer sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik vertreten und er gibt das Schulbuch „Dialog SoWi“ (Verlag Buchner/Schöningh) heraus.

Neben dem Beitrag zum „Lernjournal“ finden sich in einer Rubrik weitere „Denk- und Werkzeuge“. Hier werden die Grundsätze des Konzepts einer kritischen sozialwissenschaftlichen Bildung aufbereitet oder eine erste Adaption der Veröffentlichungen des neuseeländischen Unterrichtsforschers John Hattie für die politische Bildung entwickelt.

Dem offenen und auf kontroversen Austausch angelegten Charakter des Mediums Internet entsprechend hat jüngst Prof. Annette Kammertöns mit vier Rückfragen auf Stillers Position reagiert (nachzulesen in „einfachsowi“). Auch der regelmäßig vom Initiator geschriebene Blog auf diesen Seiten hat bereits eine Reihe von Kommentaren und Antworten herausgefordert. Es hängt auch von der weiteren Beteiligung der Community der Politischen Bildner ab, wie dieser Prozess weitergehen wird.

 **WOCHEN
SCHAU
VERLAG**
... ein Begriff für politische Bildung



Franz Hofmeier

Der Erste Weltkrieg

Für Kinder
und Erwachsene

Die Kriegsjahre 1914 bis 1918 haben Spuren hinterlassen und waren Keimzelle für nachfolgende, größtenteils problematische Entwicklungen. Im Jahr 2014 jährt sich der Ausbruch des Ersten Weltkriegs zum 100. Mal. Zeitzeugen, die davon berichten könnten, gibt es nicht mehr. Aber es existieren zahlreiche Gegenstände und Dokumente, die davon Zeugnis geben und die Erinnerung an die Geschehnisse bewahren und wachhalten.

Der Autor Franz Hofmeier zeigt eindrücklich, was der Krieg für die Bevölkerung – zu Hause und an der Front – bedeutete: Dazu gehören das Leid der Opfer, Hunger und Not, sowie die technischen Errungenschaften. Anhand von narrativen und bildlichen Beispielen erfahren junge Leser und Leserinnen mehr – mehr, als der Geschichtsunterricht in der Schule leisten kann – über das bis dahin in der Weltgeschichte beispiellose dramatische Ausmaß des Ersten Weltkriegs und wie er bis heute unser Leben beeinflusst.

Ergänzend zur der Buchlektüre kann ein Besuch vor Ort angeschlossen werden. Die Dauerausstellung des Bayerischen Armeemuseum in Ingolstadt war Grundlage für das Buch.

ISBN 978-3-89974929-8, 112 S.,
14,8 x 14,8 cm, farbig, € 9,80

Adolf-Damaschke-Str. 10 • 65824 Schwalbach/Ts. •
Tel.: 06196 / 8 60 65 • Fax: 06196 / 8 60 60 •
www.wochenschau-verlag.de

Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

In Erinnerung an Dr. Herbert Knepper (15. September 1933 – 23. August 2013)

Das Arrangement der nachfolgenden Einblicke in die Verbandsarbeit trägt die Handschrift Herbert Kneppers, der nach schwerer Krankheit am 23. August verstarb.

Dass der langjährige Bundesvorsitzende (1986–1994) und Ehrenvorsitzende (seit 2007) der DVPB sich über mehr als zwei Jahrzehnte für die „Verbandspolitische Rundschau“ verantwortlich zeigte, war konsequent. Herbert Knepper war mit der Verbandsarbeit verwachsen wie keine andere Person (beachten Sie dazu den Nachruf auf Herbert Knepper im Teil „Zeitung“). Die Betreuung der Rubrik und das tatkräftige Engagement, mit der er in verschiedenen Funktionen die Arbeit des Bundesvorstandes und die Arbeit vieler Landesvorstände der DVPB leitend oder beratend unterstützte, befruchteten sich gegenseitig.

Auch in den letzten Wochen und Monaten, in denen Herbert Knepper körperlich extrem geschwächt war, war ihm die Betreuung der Verbandspolitischen Rundschau ein wichtiges Anliegen. Die Ergebnisse des Arbeitstreffens und der zahlreichen Telefonate, die wir in diesem Zusammenhang bis kurz vor seinem Tod geführt haben, fließen in die nachfolgenden Seiten ein und prägen deren Charakter maßgeblich.

Moritz Peter Haarmann

Bayern



DVPB staatstragend unterwegs:

Stellungnahme zum Aufbau und zum Auftrag der Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit

Auszug aus der Stellungnahme des bayerischen Landesverbandes zum Entwurf einer Verordnung über die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit:

derung politischer Handlungsfähigkeit und die Entwicklung einer demokratischen Werthaltung (...). In diesen allgemeinen Orientierungsrahmen sind die Aufgaben einer Landeszentrale für politische Bildungsarbeit einzubinden.

„Vorbemerkung

(...) Niemand wird als Demokrat geboren. Somit ist die Entwicklung von Demokratiebewusstsein das stets zu erneuernde Resultat eines unabschließbaren Bildungsprozesses. Erst durch die *Politische Bildung* können deshalb die Voraussetzungen für eine nachhaltig funktionierende Demokratie geschaffen werden. Die Orientierung am Leitbild des demokrati kompetenten Bürgers verlangt dabei die Förderung fachlicher Kenntnisse über Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. Sie verlangt die För-

Strukturelle Mindeststandards demokratischer Legitimation

Die ausschließliche Anbindung an die Verfassung und an die obersten Grundsätze einer demokratischen Ordnung erfordert ein Mindestmaß an Unabhängigkeit von der je aktuellen und durch Parteikonstellationen gebildeten Regierung. Die derzeitige Angliederung an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus beeinträchtigt jedoch die öffentliche Wahrnehmung der Landeszentrale als überparteiliche Institution.

Verband

Die Legitimität der Institution realisiert sich deshalb erst über eine von Neutralität und Unabhängigkeit geprägte Supervision, die naturgemäß *eher nicht* bei der Regierung angesiedelt ist. Die Überlegungen zu einer Neufassung der Verordnung über die BLZ sollte daher abwägen, ob die Institution – wie bisher – im Staatsministerium für Unterricht und Kultus also bei der Staatsregierung verbleiben oder eher dem Landtag beigeordnet und damit in das stärker pluralistisch ausgeprägte parlamentarische Umfeld integriert werden sollte. Dieser strukturelle Neubeginn erscheint umso dringlicher als in Zeiten veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen veränderte Ansprüche vieler Bürgerinnen und Bürger auf frühzeitige Partizipation (...) Berücksichtigung finden müssen. Hinzu kommt, dass die öffentliche Aufmerksamkeit durch die neuen Kommunikationsmöglichkeiten der digitalen sozialen Netzwerke eine rasche Mobilisierung einer großen Zahl von Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht. Unter diesen Voraussetzungen muss von einer Institution, die im staatlichen Auftrag tätig ist, jeder Verdacht der Parteilichkeit ferngehalten werden.

Konzeptionelle Mindeststandards

Veränderte Partizipationsansprüche haben dazu geführt, dass die bisherigen Instrumente der Bürgerbeteiligung nicht ausreichen. Die Landeszentrale sollte daher Plattformen für Bürgerbeteiligung z.B. bei großen Infrastruktur- oder Technologieprojekten, aber auch entsprechende Hilfestellungen auf kommunaler Ebene anbieten. Dabei bleibt sie neutral und tritt nicht als politischer Akteur, sondern als Moderator und Organisator von auf die Förderung von politischer Urteilsbildung gerichteten Beteiligungsprozessen auf. (...) Auch in Anbetracht begrenzter Mittel müssen Schwerpunkte gesetzt werden und alle Angebote auf klar definierte Adressatengruppen bezogen sein. Zentrale Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene, am besten erreichbar über die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, aber auch über die außerschulische und über die offene Jugendarbeit. Die Zielgruppe

wird über Multiplikatoren erreicht; d.h. die Angebote der BLZ richten sich im Wesentlichen an Multiplikatoren – Lehrerinnen und Lehrer und an im Bereich der politischen (Jugend-)Bildung Tätige. Dabei geht es nicht in erster Linie um Bildung oder Ausbildung der Multiplikatoren (...) sondern vielmehr um die Bereitstellung von Werkzeugen und Hilfsmitteln (Unterrichtsmaterialien und zielgruppenorientierte Publikationen), um Exkursionsangebote zu politischen Lernorten, um die Vernetzung der politischen Bildner. (...) Hier kann die BLZ koordinierende Aufgaben wahrnehmen.

Personelle Mindeststandards

Die Realisierung dieser konzeptionellen Mindeststandards erfordert auch personelle Konsequenzen: Erforderlich wäre deshalb in erster Linie, dass zukünftig die Leitung der BLZ einer Person übertragen wird, die *wissenschaftlich* und *didaktisch* in den einschlägigen Fächern der politischen Bildung ausgewiesen ist und auf Praxiserfahrungen sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen politischen Bildung zurückgreifen kann. Eine bundesweite Ausschreibung der Stelle des Direktors/der Direktorin wäre in dieser Hinsicht wünschenswert.

Qualitätssicherung

Daneben sollte ein Beirat („Kuratorium“) sicherstellen, dass erstens die parteipolitische Neutralität gewährleistet ist und dass zweitens auch den fachlichen und konzeptionellen Kompetenzenanforderungen Rechnung getragen werden kann. Daraus ergibt sich Folgendes: Neben den Vertretern der politischen Parteien sollten gleichviele Vertreter aus Schule Hochschule/Universität und außerschulischer politischer Bildungsarbeit im Beirat mitwirken. Dadurch kann eine politikwissenschaftlich und politikdidaktisch fundierte Programmgestaltung und -evaluation sichergestellt werden.“

Prof. Dr. Armin Scherb
1. Landesvorsitzender DVPB
Bayern
Mitglied im Bundesvorstand
der DVPB

Ankündigung

„Jugend-Medien-Wahlen“

ist das Motto der diesjährigen Jahrestagung des bayrischen Landesverbandes der DVPB.

Vom **22. bis 24. November 2013** befasst sich die DVPB Bayern in Kooperation mit der Akademie für Politische Bildung Tutzing mit der Nachbereitung der bayrischen Landtagswahl und der Bundestagswahl. Ort der Tagung ist die Frankenakademie auf Schloss Schney (Lichtenfels).

Eine Auswahl der Themen und der bisher zugesagten Referate:

- Aktuelle Probleme und Perspektiven des Bundeswahlrechts (Referent: Prof. Dr. Heinrich Pehle, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg),
- Gespaltene Demokratie? Die Wählerschaft nach den Wahlen im Bund und in Bayern (Referent: Dr. Thomas Petersen, Institut für Demoskopie Allensbach),
- Generation Facebook? Jugend, Internet und Politik in Bayern (Referent: Dr. Michael Schröder, Akademie für Politische Bildung Tutzing).

Vorgesehen sind darüber hinaus Workshops zu Jugendbildungsprojekten zum Thema „Wahlen“ sowie eine Podiumsdiskussion mit Abgeordneten des bayerischen Landtags.

Im Rahmen der Tagung findet auch die jährliche Mitgliederversammlung statt, zu der der neu berufene Direktor der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Dr. Harald Parigger eingeladen werden soll.

Anmeldungen nimmt die Akademie für Politische Bildung Tutzing entgegen.

Tagungssekretariat: Heike Schenck
Telefon: 08158/256-46
E-Mail: h.schenck@apb-tutzing.de

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte ·

Brandenburg



Politische Bildung konkret Veranstaltungsreihe „Voneinander lernen und sich gemeinsam engagieren“ an der Universität Potsdam

Der Landesverband Brandenburg der DVPB will verstärkt junge Leute ansprechen, um diese für die Politische Bildung und die Verbandsarbeit zu gewinnen, insbesondere Studierende und Referendare für das Fach Politische Bildung. Deshalb organisierte Rosemarie Naumann, akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl Politische Bildung sowie Mitglied des Landesverbandes Brandenburg der DVPB, im Sommersemester 2013 eine kleine Veranstaltungsreihe. Ziel war es, die Politische Bildung als gemeinsames Anliegen zukünftiger Politiklehrerinnen und -lehrer, bereits tätiger politischer Bildner/innen in Schule und außerschulischer Arbeit sowie Bildungspolitiker/innen in den Blick zu nehmen, Erfahrungen auszutauschen, sich mit interessanten politischen Themen auseinanderzusetzen, voneinander zu lernen und sich in irgendeiner Form für die Politische Bildung zu engagieren. In diesem Rahmen fanden drei Veranstaltungen statt:

Wie weiter nach dem Studium? am 23.4.2013

In dieser Gesprächsrunde stellten sich Referendarinnen und Referendare des Potsdamer Studienseminars sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Schule und Schulverwaltung den Fragen der Lehramtsstudierenden für das Fach Politische Bildung. Es ging um die Bewerbungsmodalitäten für das Referendariat, um die sinnvolle Überbrückung von Wartezeiten, um Herausforderungen dieser Ausbildungsphase sowie um Einstellungschancen in den Schuldienst. Die eingeladenen Referendarinnen und Referendare sind sehr unterschiedliche Wege nach dem Lehramtsstudium gegangen und äußerten sich sehr offen über ihre Erfahrungen mit dem/im Referendariat, aber auch mit dem universitären Studium. Sie gaben den Anwesenden wertvolle Tipps, sich schon während des Studiums gezielt auf das Referendariat vorzubereiten. Wie weiter nach dem

Referendariat war für einige der Gesprächspartner/innen trotz sehr guter Leistungen bzw. Abschlüsse eine offene Frage, da die Einstellungsbedingungen für Lehrer/innen im Land Brandenburg nicht sehr attraktiv sind und bisher auch nur wenige Politiklehrer/innen eingestellt wurden. Den Einstellungschancen im Land Brandenburg sollte in einer weiteren Veranstaltung nachgegangen werden.

Schulentwicklung in Brandenburg, das neue Lehrerbildungsgesetz und Schlussfolgerungen für Lehrer/innen aus-, Fort- und Weiterbildung am 14.5.2013

Die Gesprächsrunde mit den schulpolitischen Sprecher/innen der Fraktionen des Brandenburger Landtages wurde durch Hans-Jürgen Kuhn, ehemaliger Leiter des Referates „Grundsatzangelegenheiten der Qualitätsentwicklung und -sicherung, Schulforschung und Schulvisitation“ im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, eröffnet. Hans-Jürgen Kuhn hat lange Jahre die Schulentwicklung im Land begleitet und sprach kompetent und engagiert über Herausforderungen für die Schulentwicklung, die Politik und die Lehrer/innen im Land. Herausforderungen sieht er in der demografischen Entwicklung und der Sicherung von Schulstandorten, in der Qualitätssicherung von Unterricht, in der weiteren Entwicklung der Schulformen, in der Verwirklichung einer inklusiven Schule sowie in der Lehrerversorgung und den Konsequenzen für die Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung. Die teils auch kontrovers diskutierten Herausforderungen machten deutlich, vor welch anspruchsvollen Aufgaben die Lehrer/innen schon jetzt und in Zukunft im Land stehen werden. Die Frage, ob die Lehrer/innen aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechend vorbereiten, bewegte die Studierenden besonders.

Wählen mit 16 – ein Weg zu mehr demokratischer Jugend- partizipation? am 11.6.2013

Diskussionsrunde im World Café:
Projekte der politischen Bil-
dungsarbeit zur Förderung von
Jugendpartizipation

Das MBS des Landes Brandenburg hat im Vorfeld der Landtagswahlen 2014, zu denen erstmals auch Jugendliche ab 16 Jahren wahlberechtigt sind, ein Rahmenkonzept „Förderung der Beteiligung von Jugendlichen an Demokratie und Wahlen“ entwickelt. Vielfältige schulische und außerschulische Projekte, Kampagnen und Aktionen sollen dazu beitragen, demokratische Jugendpartizipation und die Wahlbeteiligung im Land zu fördern. Ziel der Diskussion im World Café war es, Gelingensbedingungen für Wahlen mit 16 zu thematisieren, schulische und außerschulische Bildungsprogramme kennenzulernen sowie Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und außerschulischen Vereinen zu zeigen. Außerdem sollte mit dem World Café ein stärker Teilnehmer/innen aktivierendes Format erprobt werden. Die Atmosphäre der Veranstaltung war kaffeehausähnlich, entspannt und förderte die Diskussionsfreude und Kreativität aller Teilnehmer/innen. Eingeladen waren Herr Kropp von der Landesstelle Brandenburg für demokratische Jugendbeteiligung, Herr Wolff und Frau Rütenik vom Projekt Juniorwahl des Kumulus e.V. sowie Frau Ebel vom Landesjugendring Brandenburg e.V., Initiator der Kampagne „Mach's ab 16 in Brandenburg“.

Zunächst hatten die Gäste Zeit, um ihr Projekt im Plenum vorzustellen. Danach gingen die Gäste an die zugewiesenen Tische und diskutierten mit ihren wechselnden „Kaffeehaus-Besucher/innen“. Der Raum war so aufgeteilt, dass an den Diskussionstischen je ein Gastgeber und fünf Teilnehmer/innen Platz nehmen konnten. In einer ersten Runde wurden Ideen unter der Fragestellung „Kann das Projekt allgemein Jugendbeteiligung erhöhen und im Speziellen auch die Wahlbeteiligung?“ gesammelt. Die Ideen wurden niedergeschrieben und diskutiert. Am Ende wurden die Teilnehmer/innen gebeten, einen Konsens auf Grundlage der verschiedenen Meinungen zu finden. Die zweite Runde begann mit einem Wechsel der Teilnehmer/innen. Nun war es möglich, sich intensiver mit den jeweiligen Themen auseinanderzusetzen.

Am Schluss wurde an den Tischen ein Fazit über Potenziale und Grenzen der Projekte gezogen. Diese stellte man dann im Plenum vor:

- In der Kampagne „Mach's ab 16!“ wurde festgestellt, dass dieses Projekt noch intensiver die Schulen, Schüler/innen und Lehrer/innen erreichen muss, um wirksam zu werden.
- Das Projekt „Juniorwahl“ ist bei aller Realitätsnähe ein Spiel/eine Simulation. Es ersetzt nicht reale Partizipation, kann aber nachhaltig Informations-, Kompetenz- und Wissenserwerb im Bereich der Politik fördern.
- Die Landesstelle für demokratische Jugendbeteiligung fördert reale Jugendbeteiligung in den Kommunen, unterstützt Kinder- und Jugendparlamente und konkretes bürgerschaftliches Engagement vor Ort. Schulen sollten sich in die Kommunen öffnen, um diese durch Kinder und Jugendliche erfahrene Demokratie für Bildungsprozesse zu nutzen.

Sowohl die eingeladenen Gäste aus den Projekten und Kampagnen als auch die Studierenden verbuchten die Veranstaltung als Gewinn. Kooperation zwischen Schule und außerschulischer politischer Bildung, so waren sich alle einig, funktioniert erst zum Nutzen des gemeinsamen Angehens, Jugendpartizipation und Wahlbeteiligung zu fördern, wenn man sich kennt, sich mit seinen Besonderheiten wahrnimmt und voneinander lernen will. Dazu hat diese Veranstaltung beigetragen.

Alle drei Veranstaltungen waren gut besucht. Interessante und engagierte Gesprächspartner/innen standen den Studierenden, Referendaren und weiteren Gästen Rede und Antwort. Dieser erfolgreiche Beginn bestärkt den Landesvorstand der DVPB, gemeinsam mit dem Lehrstuhl Politische Bildung an der Potsdamer Universität, dem Potsdamer Studienseminar und engagierten Lehramtsstudierenden des Faches Politische Bildung auch im nächsten Semester wieder Veranstaltungen anzubieten.

*Daniel Teuber
Student am Lehrstuhl Politische
Bildung der Universität Potsdam*

*Dr. Rosemarie Naumann
2. Landesvorsitzende DVPB
Brandenburg*

Verband

Schleswig-Holstein

Leitung der Landeszentrale für Politische Bildung vakant

Die Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung Schleswig-Holstein, Annette Wiese-Krukowska, hat zum 1. August 2013 eine neue Aufgabe als Leiterin der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Landeshauptstadt Kiel übernommen. Übergangsweise wird die LZpB von ihrem bisherigen Stellvertreter, Dr. Klaus Kellmann, geleitet. Die Landeszentrale ist seit Anfang 2011 der Landtagsverwaltung angegliedert. Die Ausschreibung der Stelle ist für den Herbst vorgesehen.

Annette Wiese-Krukowska hat die LZpB, die nach tiefen personellen und finanziellen Einschnitten stark angeschlagen war, erfolgreich konsolidiert und durch zahlreiche Präsentationen, Projekte und Publikationen, davon viele in Zusammenarbeit mit anderen Trägern der Politischen Bildung, zur zentralen Anlauf- und Koordinierungsstelle für politische Bildungsarbeit im Lande gemacht. Vorbildlich sind insbesondere die Projekte zur politisch bildenden Jugendarbeit zu Themen wie Demokratie, Europa, Wahlen. Insbesondere der Landesverband der DVPB, dessen Vorsitzende Annette Wiese-Krukowska bis 2010 war, hat von dieser Zusammenarbeit sehr profitiert und ihre reiche Erfahrung und vielfältige Vernetzung genutzt (Annette Wiese-Krukowska ist auch weiter im Vorstand tätig).

Der Landesverband setzt sich beim Landtagspräsidenten und den Fraktionen für die rasche Wiederbesetzung der Stelle durch eine unabhängige und fachlich kompetente Persönlichkeit ein.

Prof. pens. Dr. Klaus-Peter Kruber
Landesvorsitzender DVPB
Schleswig-Holstein



Bildungsministerium steht der DVPB Schleswig-Holstein Rede und Antwort

Viel Improvisation in Sachen politisch-ökonomische Bildung an Schulen, Pläne für neue Reformen in der Lehrerbildung

Die Kommunalwahlen in Schleswig-Holstein am 26. Mai 2013 waren geprägt durch die bisher niedrigste Wahlbeteiligung – und das, obwohl der Landtag das Wahlalter auf 16 Jahre herabgesetzt und sich davon viel versprochen hatte. Von vielen Kommentatoren wurden „Defizite der politischen Bildung in den Schulen“ für die geringe Wahlbeteiligung (mit)verantwortlich gemacht. Da ist es interessant, dass nahezu zeitgleich am 31. Mai die Antwort des Bildungsministeriums auf eine Anfrage des DVPB-Landesverbands erfolgte, die wichtige Einblicke zur Situation der politisch-ökonomischen Bildung im Lande vermittelt.

Unsere Fragen bezogen sich auf die Studentafeln und Lehrpläne der verschiedenen Fächer der politisch-ökonomischen Bildung (Wirtschaft/Politik, Weltkunde, Verbraucherbildung), auf die Versorgung der Schulen mit Fachlehrkräften und auf geplante Fortbildungsangebote.

In der *gymnasialen Oberstufe* (G8 oder G9) wird seit 1995 das Fach Wirtschaft/Politik unterrichtet; das gilt auch für Gemeinschaftsschulen, an denen eine Oberstufe eingerichtet ist.

Unübersichtlich ist die Lage in der *Sekundarstufe I* der verschiedenen Schularten. Hier gelten seit 2007 Kontingentstunden- tafeln für Fächergruppen. Am *Gymnasium* bilden die Fächer Wirtschaft/Politik, Geographie und Geschichte den Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. Zusammen mit Religion/Philosophie gibt es ein Stundenkontingent von 27 Stunden. Wirtschaft/Politik ist erst 2011/12 in der Sekundarstufe I der Gymnasien eingeführt worden. „Es muss jetzt darum gehen, das Fach fest zu etablieren und eine Balance zu den Fächern Geschichte und Geographie herzustellen“. An den *Gemeinschaftsschulen* heißt das integrative Fach im Bereich Gesellschaftswissenschaften „Weltkunde“. Das Kontingent des

Fachbereichs beträgt 26 Stunden. Es wird mit 14 Stunden durch die Fächergruppe Arbeit, Wirtschaft, Verbraucherbildung ergänzt. Dazu gehören die Fächer Technik, Textillehre, Hauswirtschaft und das Fach Wirtschaft/Politik mit Berufsorientierung. An den *Regionalschulen* (nach dem Willen der neuen Landesregierung aus SPD, Grünen und SSW ein auslaufender Schultyp) umfasst der Fachbereich Gesellschaftswissenschaften nur die Fächer Geographie und Geschichte sowie Religion/Philosophie mit insgesamt 25 Stunden. Nach Aussage des Ministeriums folgen auch *Regionalschulen* „häufig“ dem Modell der Gemeinschaftsschulen „und unterrichten das integrative Fach Weltkunde“. Explizit finden sich politische, ökonomische und berufsorientierende Inhalte in der Regionalschule im Fachbereich Arbeit, Wirtschaft, Verbraucherbildung, der auch das Fach Wirtschaft/Politik umfasst. Dieser Fachbereich verfügt über ein Stundendeputat von insgesamt 15 Stunden.

Die Schulen haben innerhalb der Kontingentbereiche große Gestaltungsfreiheit. Das Ministerium schreibt dazu: „Es steht weitgehend in der Eigenverantwortung der Schulen, wie diese Stunden auf die jeweiligen Fächer verteilt werden (...) Vor diesem Hintergrund kommt den schulinternen Fachcurricula an diesen Schularten eine große Bedeutung zu, weil sie das Instrument sind, mit dem die Lehrpläne an die schulischen Bedingungen angepasst werden. Daran wird mit den Schulen gearbeitet, aber es besteht noch Entwicklungsbedarf.“ Die Verankerung politischer und ökonomischer Bildung in verschiedenen Kontexten macht Sinn, und Gestaltungsspielräume für schulinterne Akzente sind gerade im Bereich politisch-ökonomischer Bildung sehr zu begrüßen, aber ein ordnender Rahmen, dem eine konzeptionelle Zielsetzung zugrunde liegt, sieht anders aus!

Kreativität ist in den Schulen auch in anderer Hinsicht gefordert. Zu oft wird politisch und ökonomisch bildender *Unterricht fachfremd* erteilt. Das sieht auch das Ministerium so: „Der Anteil an Fachlehrkräften Wirtschaft/Politik ist immer noch deutlich zu gering.“ Politik/Wirtschaft wurde 2011 als Mangelfach anerkannt, so dass mehr Absolventen des entsprechenden Masterstudiengangs die Referendarausbildung aufnehmen können (vgl. POLIS

1/2012). Der Anteil fachfremden Unterrichts wird nicht statistisch erhoben. Aber: „An den Gemeinschafts- und Regionalschulen unterrichten wesentlich mehr Geschichts- und Geographielehrkräfte als WiPo-Lehrkräfte das Fach Weltkunde. Der Mangel an WiPo-Lehrkräften führt auch dazu, dass der (ohnehin geringe, K.P.K.) politisch-ökonomische Anteil des Faches Weltkunde, der im Lehrplan und den einschlägigen Lehrwerken angelegt ist, in der Praxis nicht immer hinreichend umgesetzt wird.“ Das Institut für Lehrerfortbildung (IQSH) „hat reagiert, indem der 1½-jährige Zertifikatskurs ‚Weltkunde fachfremd unterrichten‘ jetzt erstmals durchgeführt wird.“ Auch sollen „Best-Practice-Beispiele für Unterrichtseinheiten (...) vorgelegt werden, um die Lehrkräfte bei der Erstellung der schulinternen Curricula zu unterstützen.“

Zu den ungelösten Problemen an den Schulen kommen nun weitere hinzu durch die angestrebte *Reform der Lehrerbildung* an den Universitäten des Landes. Danach sollen zukünftig an der Universität Kiel Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer I und II (5–13) für Gemeinschaftsschulen und Gymnasien ausgebildet werden. An der Universität Flensburg werden Primarlehrerinnen und -lehrer für die Grundschule ausgebildet, ferner Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer I (5–10) in allen Fächern (Schwerpunkt Gemeinschaftsschulen) und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer II (5–13) in einigen Fächern. Angesichts des knappen wissenschaftlichen Personals an der Flensburger Uni ist zweifelhaft, ob darunter Wirtschaft/Politik sein kann. In den Fächern, für die nur in Kiel genügend fachliche Kapazität vorhanden ist, soll das Masterstudium in Kiel fortgesetzt werden, was die Studierenden (Mobilität) und die Hochschulen (Angleichung der Bachelorstudiengänge) vor nicht geringe Probleme stellen dürfte.

Teil der geplanten Reform ist auch die Einführung eines *Praxissemesters* (10–14 Wochen) mit 3–4 Tagen Präsenz in der Schule und 1–2 Tagen begleitendem Seminar in der Universität. Auch hier stellt sich die Frage, wie die räumliche Mobilität und die inhaltliche Koordination zwischen den übers Land auf zahlreiche Schulen verstreuten Studierenden, ihren Mentoren und den Seminaren an den Universitäten gewährleistet werden soll. Auch

Verband

wurde der Verdacht laut, dass ein bezahltes halbes Jahr Vorbereitungsdienst zugunsten eines unbezahlten Praxissemesters eingespart werden soll. Im Sinne der angestrebten Qualitätssteigerung des Unterrichts wäre das sicher nicht. Diese geplanten Reformen werden auch für die politisch-ökonomische Bildung an Hochschulen und Schulen neue Herausforderungen mit sich bringen, die die DVPB aufmerksam begleiten wird.

Mangelhafte politisch-ökonomische Grundkenntnisse, geringes politisches Interesse und niedrige Wahlbeteiligung haben vielfältige Ursachen. Grundlegend

für eine Verbesserung der Situation ist zweifellos eine Stärkung der politisch-ökonomischen Bildung. Das erfordert die Bündelung aller Kräfte in einem Rahmen, der den notwendigen Raum für Flexibilität und Kreativität der Unterrichtenden lässt, aber nicht allein auf Improvisation vor Ort, guten Willen von Schulkonferenzen und die Motivation von interessierten, aber häufig nicht dafür ausgebildeten Lehrkräften setzt.

*Prof. pens. Dr. Klaus-Peter Kruber
Landesvorsitzender DVPB
Schleswig-Holstein*

Hessen



Themen und Ergebnisse der Mitgliederversammlung 2013

Am 04.07.2013 hat der Landesverband Hessen der DVPB seine Mitgliederversammlung 2013 abgehalten. Dabei wurde auch ausführlich über die Aktivitäten seit 2011 berichtet.

Erwähnt werden sollen hier vor allem die Studienreise nach Danzig unter der Überschrift „Von der Solidarnosc bis zur Freiheit – die politischen Umwälzungen in Polen“ und die Fachtagungen in Kooperation mit dem Haus am Maiberg 2012 zum Thema „Was heißt heute Kritische Politische Bildung?“ und 2013 zum Thema „Politische Bildung nach ‚nach Auschwitz‘“.

Zur Tagung über Kritische Politische Bildung erscheint dieser Tage ein von Bernd Overwien und Benedikt Widmaier herausgegebenes Buch unter dem Titel der Tagung, an dem etwa 30 Kolleginnen und Kollegen aus der formalen und der non-formalen Politischen Bildung mitgearbeitet haben.

Neuwahlen des Landesvorstandes

An den beiden genannten Herausgebern der Tagungsdokumentation zeigt sich auch das starke Engagement der DVPB in dieser Frage, denn Bernd Overwien (Universität Kassel) ist als Landesvorsitzender und Benedikt Widmaier (Haus am Maiberg) als

Zweiter Vorsitzender von der Mitgliederversammlung wieder gewählt worden.

Als wichtige Veränderung im Landesvorstand ist darüber hinaus Balasundaram Krisanthan (Universität Frankfurt) zum neuen Geschäftsführer gewählt worden. Er löst Kerstin Otto (Universität Kassel) ab; Kerstin Otto dankte die versammelte Mitgliedschaft für ihr langjähriges Engagement.

Folgende Personen unterstützen künftig als Beisitzer die Arbeit des hessischen Landesverbandes:

Bernd Balser,
Christoph Bauer,
Dr. Bernt Gebauer,
Susann Gessner,
Sara Alfia Greco,
Juliane Hammermeister,
Dr. Hans-Joachim Kraschewski,
Mirjam Prauschke,
Dr. Martina Tschirner,
Anika Wagner und
Alexander Wohnig.

Eine Perspektive zum Schluss:

Anfang 2014 plant die DVPB Hessen am 13./14.02.2014 eine Fachtagung im Haus am Maiberg (Heppenheim) mit dem Arbeitstitel „Jugend, Jugendpolitik und Politische Bildung“.

*Benedikt Widmaier
2. Landesvorsitzender
DVPB Hessen*

Nordrhein-Westfalen



Einladung zum Landesforum 2013

Das Landesforum der DVPB Nordrhein-Westfalen e.V. zum Thema „Die Europäische Union zwischen Integration und Exklusion“ findet am 19. November 2013 (10.00–16.00 Uhr) im Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstr. 150 in 44801 Bochum statt. Alle Interessierten sind herzlich eingeladen! Die Mitglieder des Landesverbandes erhalten eine persönliche Einladung.

Programm

10.00 Uhr: *Begrüßung und Eröffnung*, Ulrich Krüger, Landesvorsitzender der DVPB Nordrhein-Westfalen e.V.

10.30 Uhr: *Vortrag* von Prof. Dr. Steffen Mau, Universität Bremen – Bremen International Graduate School of Social Sciences

Moderationsteam DVPB Nordrhein-Westfalen e.V. „Hotbow!“

12.30 Uhr: *Mittagspause und Pressegespräch*

14.00–16.00 Uhr: *Arbeitsgruppen*
– „Trübe Wasser“ – Die Arbeit des EU-Parlaments mit Comics besser verstehen!
– Mit freundlichen Grüßen aus Brüssel – Europa spielerisch erleben
– Europa macht Schule an Europaschulen: Perspektiven durch Vielfalt?!
– Interkulturelles Europa

– Philosophie in der politischen Bildung (am Bsp. Europa)
– ...

Im Rahmen des Landesforums findet eine Schulbuchausstellung statt. Darüber hinaus wird die Landeszentrale für politische Bildung NRW vertreten sein.

Weitergehende Hinweise (Vortragsthema von Prof. Dr. Steffen Mau, Erläuterungen zu den Themenstellungen der Arbeitsgruppen, Anmeldeumformulare) finden Sie fortlaufend aktualisiert unter: www.dvpb-nw.de

Anfragen zum Landesforum bitte per E-Mail an: geschaeftsfuhrung@dvpb-nw.de

Offener Brief an Sylvia Löhrmann

Der Landesvorstand der DVPB Nordrhein Westfalen e.V. hat sich anlässlich des im Bundesland auslaufenden Modellversuchs „Wirtschaft an Realschulen“ für eine konsequente Integration von politischen, ökonomischen und soziologischen Inhalten im Unterricht ausgesprochen. Den offenen Brief an die Ministerin für Schule und Weiterbildung Sylvia Löhrmann (Bündnis 90/Die Grünen) finden Sie online unter www.dvpb-nw.de

Ankündigungen

Im Anschluss an das Landesforum der DVPB Nordrhein-Westfalen e.V. findet die diesjährige Mitgliederversammlung des Landesverbandes statt. Der Landesvorstand bittet um zahlreiches Erscheinen!

Sachsen



Arbeiten und Feiern: Festkolloquium zum 60. Geburtstag von Werner J. Patzelt



Der Jubilar Prof. Dr. Werner J. Patzelt in Feierlaune.

Lesen Sie dazu den Bericht in der ZEITUNG, S. 6

Verband

Rheinland-Pfalz



Sicherheitspolitik vor Ort: Eine Fortbildungsexkursion nach Wien und Bratislava

Dass man den Jugendoffizier der Bundeswehr als Referenz zu sicherheitspolitischen Fragen in den Unterricht einladen kann, ist vielerorts ebenso gängige Praxis wie die Durchführung von sicherheitspolitischen Planspielen mit der Bundeswehr. Im Mai dieses Jahres wurde vom DVPB-Landesverband Rheinland-Pfalz erstmals eine Lehrerfortbildung in Kooperation mit dem Jugendoffizier der Bundeswehr durchgeführt. Aktuelle sicherheitspolitische Fragen und Probleme sollten mit Experten vor Ort besprochen und diskutiert werden. Das Ziel der Exkursion war Wien. Die österreichische Hauptstadt war historisch ein wichtiges Machtzentrum europäischer Politik und beherbergt heute bedeutende internationale Institutionen wie etwa die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) sowie wichtige Unterorganisationen der Vereinten Nationen.

Kriege gehören ins Museum – so lautet das Motto des Heeresgeschichtlichen Museums, das Kaiser Franz Joseph I. im Jahre 1856 einweihte und das ursprünglich der Traditionsbildung des K.u.K.-Heeres dienen sollte. Heute beherbergt das Museum eine große Sammlung an Exponaten, die eine europäische Geschichte anhand der europäischen Kriege dokumentieren. Neben Militaria – die ältesten aus dem Dreißigjährigen Krieg – finden sich hier auch interessante Flugschriften aus der Zeit der Osmanenkriege, der erste Fesselballon, der der Gefechtsaufklärung aus der Luft diente, oder auch die Limousine, in welcher der österreichische Thronfolger Erzherzog Franz Ferdinand saß, als er 1914 jenem Anschlag zum Opfer fiel, der schließlich den Ersten Weltkrieg auslöste. Die kundige Führung machte das Heeresgeschichtliche Museum zu einem ersten Höhepunkt der Fortbildung. Das Museum (www.hgm.or.at) kann auch für Schülergruppen ein interessanter Programmpunkt während einer Wien-Fahrt sein.

Am zweiten Tag standen die in Wien ansässigen interna-

len Institutionen im Mittelpunkt: Am Vormittag wurden in den Räumen der OSZE in der Wiener Hofburg Expertengespräche mit dem deutschen Botschafter bei der OSZE sowie mit seinem sicherheitspolitischen Berater geführt. Themen waren neben der Geschichte und den Aufgaben der OSZE unter anderem die aktuellen Herausforderungen der OSZE, die bundesdeutschen Interessen, die erforderlichen Reformen der Organisation und die Schwierigkeiten, die sich – nicht nur in diesem Zusammenhang – aus dem Einstimmigkeitsprinzip ergeben. Beide Referenten gaben illustrative Einblicke in das tägliche, oft mühsame Geschäft der internationalen Politik und Diplomatie. Der Leiter der Operationsabteilung der OSZE berichtete von den aktuellen OSZE-Missionen in verschiedenen Regionen Osteuropas.

Nach einem Mittagessen in der Kantine der Vereinten Nationen (schon das war ein Erlebnis) folgten drei aufschlussreiche Vorträge und Diskussionen zu aktuellen sicherheitspolitischen Herausforderungen: Ein Vertreter der Internationalen Atomenergie-Behörde berichtete u.a. von Spannungen um das iranische Atomprogramm. Im Anschluss folgte ein Vortrag von einem Mitarbeiter der „Organisation des Vertrags über das umfassende Verbot von Nuklearversuchen“. Neben Einblicken in das internationale Regime zur Verhinderung atomarer Versuche sowie in die Probleme bei dessen Umsetzung informierte Hr. Müntzelburg über die technischen Verfahren zum Monitoring atomarer Versuche: Durch ein weitgespanntes Netzwerk von Messstationen, die sowohl seismische als auch radioaktive Veränderungen erfassen, können Atomversuche innerhalb weniger Sekunden identifiziert werden. In Wien war etwa der jüngste nordkoreanische Atomversuch bereits lange vor der offiziellen Mitteilung der Regimes registriert worden.

Den Abschluss bildete ein Vortrag eines Mitarbeiters der United Nations Office on Drugs and Crime über die komplexen Zusammenhänge von Drogenanbau- und Handel, Geldwäsche, organisierter Kriminalität, Terrorismus und die sicherheitspoli-

tischen Herausforderungen, die sich daraus ergeben.

Am dritten Tag stand ein Besuch in der nahegelegenen slowakischen Hauptstadt Bratislava auf dem Programm: Der Gesandte und ständige Vertreter des Botschafters referierte über die aktuelle politische und gesellschaftliche Situation der Slowakei – 20 Jahre nach der Unabhängigkeit. Er ging dabei besonders auf die wirtschafts- und sozialpolitischen Herausforderungen, das Problem der Korruption sowie auf die Situation der Roma ein. Er ist bereits zum zweiten Mal in Bratislava eingesetzt: Er war als Diplomat an der Botschaft, als sich die Tschechoslowakei 1993 in die beiden neuen Staaten Tschechien und Slowakei aufteilten. Er berichtete über diesen Prozess der Staatsbildung sowie über die Aufgaben der Deutschen Botschaft in dieser Zeit.

Am Nachmittag referierten zwei Mitarbeiter des Verteidigungsministeriums über sicherheitspolitische Herausforderungen aus slowakischer Sicht. Interessant war hierbei, dass der Fokus beider Vorträge auf der Streitkräftereform (Umbau von einer Armee, die auf eine bodengebundene Landesverteidigung ausgelegt war, hin zu spezialisierten Einsatztruppen, die in internationalen Krisensituationen Aufgaben übernehmen können) sowie auf der Ausbildung und Ausstattung der slowakischen Streitkräfte lag. Auf einer Meta-Ebene gaben diese Vorträge interessante Einblicke in die Situation einer Armee, die v.a. damit beschäftigt ist, ihre eigene Rolle unter den veränderten nationalen und internationalen Rahmenbedingungen neu zu definieren.

Am Tag der Heimreise stand noch ein Besuch bei der Landesverteidigungsakademie Österreich auf dem Programm. In den Vorträgen ging es v.a. um Österreichs Rolle in der internationalen Politik. Anhand aktueller Beispiele wurde der Wandel von der „neutralen“ Nation, wie sich Österreich 1945 selbst definierte, zu einer „allianzfreien“ Nation aufgezeigt, die der NATO zwar nicht angehört, aber dennoch militärische Bündnisse eingeht und auf internationaler Ebene auch in militärischer Hinsicht Verantwortung übernimmt.

Es war eine rundum gelungene Fortbildungsveranstaltung, die es den Teilnehmenden ermöglichte, internationale Politik dort zu erfahren, wo sie „gemacht“ wird.

Dr. Veit Straßner
DVPB Rheinland-Pfalz

Thüringen



20-jähriges Jubiläum des Instituts für Politikwissenschaft der FSU Jena

Der diesjährige Tag der Politikwissenschaft, der zugleich auch Lehrerpolytag ist, stand am 6. Juni ganz im Zeichen des 20-jährigen Jubiläums des politikwissenschaftlichen Instituts der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Allerdings wurde nicht „nur“ auf dessen bewegte und erfolgreiche Geschichte zurückgeblickt; gemeinsam wagten Gründungsmitglieder, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Alumni und Studierende auch den Blick auf die Zukunft ihres Instituts, das mit seinem Profil und seinen Forschungs- und Lehrbereichen einen überaus wichtigen Anteil zur bunten Vielfalt und hohen Qualität des Studienstandortes Jena beiträgt.

Traditionell begann der Tag mit dem politikdidaktischen Symposium, das in diesem Jahr unter dem Motto „Europa in der Unterrichtspraxis“ stand. Der Inhaber der Professur und derzeitige Institutsdirektor, Professor Dr. Michael May, konnte hierbei mit Professor Dr. Wolfgang Sander nicht nur den ersten Jenaer Politikdidaktiker an seiner ehemaligen Wirkungsstätte begrüßen, sondern mit Juniorprofessor Dr. Andreas Eis, Anselm Cypionka und Toralf Schenk noch drei weitere Referenten, denen die Jenaer Politikdidaktik in besonderer Weise verbunden ist. Wohl nicht nur wegen des sperrigen Gegenstands „Europa“, sondern auch wegen dieser hochkarätigen Referenten konnten zudem fast 80 Lehrerinnen und Lehrer, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und Studierenden von Professor May begrüßt werden.

In seinem Eröffnungsvortrag „Konzepte, Curriculum, Unterricht – Fachdidaktische Hintergründe des neuen Thüringer Lehrplans und Konsequenzen für den Unterricht am Beispiel europapolitischer Bildung“ fokussierte Wolfgang Sander zunächst auf die politikdidaktische Bedeutung der im neuen Curriculum verankerten Konzepte für den Sozialkundeunterricht und ging der Frage ihrer Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis nach. Für deren Beantwortung skizzierte Sander das neue Curriculum und erläuterte seinen „Konzept“ Begriff. Anschließend exemplifizierte er die-

sen Begriff anhand verschiedener Projektbeispiele zur europapolitischen Bildung. Als zentrales Ergebnis der unmittelbar hieran angeordneten Diskussion wurde gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern festgehalten, dass die neue Lehrplankonzeption im Ganzen für den Unterricht differenziert zu betrachtende Freiräume eröffnet. Einige dieser Freiräume auszuloten, hatten die Gäste sodann in den sich an den Vortrag Sanders anschließenden Workshops unter Leitung von Andreas Eis bzw. Anselm Cypionka und Toralf Schenk die Gelegenheit. Im Workshop von Eis wurde das Thema „Machtlose Parlamentarier, einflussreiche Lobbyisten? Wie demokratiefähig ist Europa?“ diskutiert. Ziel dieses Workshops war es nicht nur, einen inhaltlichen Problemaufriss, sondern auch konkrete Umsetzungsvorschläge für den Unterricht zu diskutieren. Von besonderem Vorteil für den Diskussionsverlauf erwies sich dabei die Heterogenität des Plenums, da hierdurch die politikdidaktische Theorie ausgebildeter Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker einerseits und die Praxiserfahrungen der anwesenden Lehrerinnen und Lehrer und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter andererseits fruchtbar aufeinander stießen. Im Workshop „Aktuelle Problemfelder der Europäischen Integration – Praxisbeispiele für den Politikunterricht“ thematisierten Cypionka und Schenk, beide Fachleiter am Studienseminar Gera, mit Hilfe erprobter Unterrichtsentwürfe die Verknüpfung einiger im neuen Thüringer Lehrplan für Sozialkunde enthaltener Basiskonzepte mit der Planung und Inszenierung von Lehr-Lern-Prozessen. Schenk präsentierte eine Stunde, die er in der Klassenstufe 10 hielt und die unter der Frage stand, ob die Europaideen Robert Schumans und Konrad Adenauers Beiträge zur Lösung der gegenwärtigen Krise leisten können (Konzept „Gemeinwohl“); Cypionka stellte ein mehrfach von ihm erprobtes Planspiel für die Sekundarstufe II vor. Dieses, auf die Zukunft Europas bezogene Planspiel drehte sich vorwiegend um die Fragen, welche weiteren Länder in die EU aufgenommen werden sollen und wie es der Staatengemeinschaft gelingen könnte, außenpolitisch mit einer Stimme zu sprechen (Konzept „System“). Im Anschluss an diese beiden parallel stattfindenden Workshops wurden unter Leitung von Frau Dr. Sigrid Biskupek (ThILLM) gemeinsam mit allen Gästen die Ergebnisse des Symposiums zusammengefasst. Wie nicht zuletzt die zahlreichen Gespräche während dieser Phase zeigten, konnten die Initiatoren und Referenten des Symposiums gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein überaus spannendes und unterrichtsrelevantes Thema zum Gegenstand einer reflektierten politikdidaktischen Diskussion machen.

Im Anschluss an das politikdidaktische Symposium leiteten die Sitzungen des DVPB-Landesverbandes sowie die des Fördervereins des Instituts zur Akademischen Festveranstaltung über. Nach der Begrüßung durch den Institutsdirektor und dem Grußwort des Rektors der Universität, seinerzeit Inhaber des Lehrstuhls für Politische Theorie und Ideengeschichte Professor Dr. Klaus Dicke, wusste der erste Direktor des Instituts, Professor em. Dr. Karl Schmitt, alle in der Aula des Universitätshauptgebäudes Anwesenden auf eine spannende Reise in die Vergangenheit zu entführen. Anekdotenhaft rekonstruierte Schmitt mithilfe seines damaligen Terminkalenders nicht nur die Vorgeschichte der Institutsgründung, sondern auch den eigentlichen Arbeitsbeginn desselben, damalige Umstände und Agenden sowie einige der wichtigsten Schlaglichter in der 20-jährigen Geschichte des Instituts. Dass mit Matthias Bettenhäuser, heute Bereichsleiter beim Oberbürgermeister der Stadt Jena, einer der Studierenden dieser Anfangsphase die Ausführungen Schmitts aus studentischer Perspektive ergänzen konnte, war besonders aufschlussreich. Gleichzeitig wurde hierdurch auch die Überleitung zum eigentlichen Höhepunkt des Tages, der Verleihung der Examenspreise durch die Vorsitzenden des Institutsfördervereins, Anja Siegesmund MdL (Die Grünen) und Dr. Mario Voigt MdL (CDU), hergestellt. In diesem Jahr konnten mit gleich elf Bachelor-, fünf Master- und einer Staatsexamensarbeit so viele Studierende ausgezeichnet werden wie noch nie in der Geschichte des Instituts. Im Anschluss referierte Professor em. Dr. Hans-Peter Schwarz, zugleich Ehrendoktor der Friedrich-Schiller-Universität Jena, über die „Weichenstellungen für Europa in den letzten 20 Jahren“. Mit dem gemeinsam vom Institut, seinem Förderverein und dem Fachschaftsrat für Politikwissenschaft ausgerichteten Sommerfest, auf dem allen Absolventen ihre Abschlussurkunden überreicht wurden, fand der diesjährige Tag der Politikwissenschaft mit vielen

Begegnungen, zahlreichen Gesprächen und musikalischer Untermauerung erst in den späten Abendstunden seinen feierlichen Abschluss.

Dennis Hauk, Benjamin Moritz, Marc Partetzke, Jakob Simon, DVPB Thüringen

Frühes Engagement im Sinne der Politischen Bildung Verleihung des Abiturpreises 2013 der DVPB Thüringen

Seit 2010 ehrt der thüringische Landesverband der DVPB Abiturientinnen und Abiturienten, die nicht nur mit sehr guten schulischen Leistungen überzeugen, sondern sich zudem im außerschulischen Bereich ehrenamtlich engagieren oder durch ehrgeizige Seminarfacharbeiten im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld auffallen.

In diesem Jahr entschied sich der Landesverband der DVPB Thüringen, den Abiturpreis an die Schwestern Theresa und Rebecca Peter (Wilhelm-von-Humboldt-Gymnasium Nordhausen) zu verleihen.

Das außerschulische Engagement der beiden Schülerinnen ist nahezu grenzenlos: Seit vielen Jahren sind und waren sie sportlich aktiv, u.a. im Nordhäuser Turnverein, im TTV Hydro, im LV Altstadt oder beteiligten sich bei Crossläufen an der Aktion „Kinder laufen für Kinder“. Bis zur 12. Klasse schenkten sie ihre Stimmen dem Schulchor des Humboldt-Gymnasiums und zuvor der Kinderschola der Nordhäuser Domgemeinde. Jüngeren Schülern erteilten sie Nachhilfe in englischer Sprache, belegten selbst einen Englischsprachkurs in den USA, führten im Rahmen des Comeniusprojektes Stadtführungen in englischer Sprache für ausländische Schüler durch

und erstellten in französischer Sprache Kurzvideos über ihre Heimatstadt.

In ihrer Seminarfacharbeit widmeten sich die beiden Abiturientinnen einem Jubiläum des Jahres 2013 – dem 150. Jahrestag der Gründung des ADAV und damit dem Beginn der Geschichte der ältesten deutschen Volkspartei der SPD. Sie warfen die Frage auf, welchen Stellenwert die Ideale Freiheit, Solidarität und soziale Gerechtigkeit in der 150jährigen Parteigeschichte bis zum heutigen Tag einnehmen. Dazu untersuchten sie u.a. Parteiprogramme, führten Befragungen durch und besuchten Veranstaltungen der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Das sehr gute Gesamtprädikat der Seminarfacharbeit bewegte den Landesverband in Verbindung mit dem breiten außerschulischen Engagement der Schülerinnen und ihren überdurchschnittlichen schulischen Leistungen in allen Fachbereichen dazu, ihnen den diesjährigen Abiturpreis der DVPB Thüringen zu verleihen.

Damit erhalten beide neben einer Urkunde eine einjährige kostenlose Mitgliedschaft im DVPB-Landesverband Thüringen, ein Jahresabonnement der „POLIS“ sowie ein Bücherpaket.

Toralf Schenk
2. Landesvorsitzender
DVPB Thüringen

Ankündigungen

Zu den traditionellen Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung lädt der Landesverband in Kooperation mit dem Thillm, der Landeszentrale für politische Bildung und der Professur für Didaktik der Politik an der FSU Jena am Dienstag, dem 12.11.2013, um 18:30 Uhr, in der Friedrich-Schiller-Universität ein.



Nordhäuser Stadttheater am 22.06.2013: Theresa und Rebecca Peter (Bildmitte) freuen sich über die Verleihung des Abiturpreises.

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Guðrun Hentges: Staat und politische Bildung. Von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“, Wiesbaden 2013 (Springer Verlag), 493 Seiten, 49,90 Euro

Die Bundeszentrale für politische Bildung: Ohne sie geht es für viele nicht, die als Lehrer/-innen, Erwachsenenbildner/-innen, Jugendbildungsreferent/-innen arbeiten. Sie und auch interessierte Bürger/-innen werden in der Regel ja bestens bedient mit Büchern, sonstigen Medien und Veranstaltungen. Aber was steckt eigentlich hinter dieser so hilfreichen Institution? Was ist ihr Auftrag, was ihre Geschichte?

Diese Frage wird gründlich beantwortet von Guðrun Hentges. Die Autorin, Professorin für Politikwissenschaft an der Hochschule Fulda, hat ein voluminöses und an Materialreichtum nahezu überquellendes Werk vorgelegt, das Licht in die frühe Geschichte der Bundeszentrale und ehemaligen „Bundeszentrale für Heimatdienst“ bringt. Für mich ist es die wichtigste Veröffentlichung zur politischen Bildung seit Jahren. Die Autorin hat zehn Jahre lang recherchiert, Archive in allen Gegenden – bis in die USA – aufgesucht und in unglaublicher Detailarbeit dieses gewaltige Werk zusammengestellt. Das Buch, das sich ausgesprochen spannend liest, ist nicht nur ein Beitrag zur Institutionengeschichte der Bundeszentrale für politische Bildung, sondern beleuchtet auch die Anfangsphase der Bundesrepublik mitsamt ihren Konflikten und Widersprüchen. Ihr eigentlicher Auftrag war nicht Bildung, sondern Information, ja Propaganda: „Obgleich die Bundeszentrale nach außen hin den Anspruch auf Überparteilichkeit erhob, waren zahlreiche ihrer Aktivitäten – insbesondere im Kontext der Remilitarisierung und atomaren Bewaffnung der Bundeswehr – darauf ausgerichtet, die Politik der Bundesregierungen vorzubereiten, zu flankieren und zu dokumentieren.“ (310) So ein Resümee der Verfasserin.

Interessanterweise hatte der ehemalige Bundesinnenminister Gustav Heinemann schon früh Bedenken gegen eine solche Entwicklung geäußert, indem er dagegen votierte, dass die ehemalige

staatliche Reichszentrale für Heimatdienst wiederbelebt werden sollte. Denn „bei einer solchen staatlichen Stelle lasse sich nie die „Beeinflussung“ durch die jeweilige Regierung im Sinne ihrer Regierungspolitik“ ausschalten (101f.). Er plädierte dagegen für die „Errichtung einer unabhängigen Anstalt des öffentlichen Rechts“ (102). Es ist aber nach einem Machtwort Adenauers anders gekommen (106). Wie begründet die Bedenken Heinemanns waren, beweist Hentges, indem sie detailliert auf ständige Kompetenzrangeleien und Interventionen der verschiedenen Ministerien, des Bundeskanzleramts und des Bundespresseamtes eingeht. Sie versuchten, massiven Einfluss auf die Arbeit der „Bundeszentrale für Heimatdienst“ zu nehmen. Die zwischen den Institutionen und Ämtern zirkulierenden Stellungnahmen und Erklärungen hat Guðrun Hentges ebenso umfassend zitiert und dokumentiert, wie sie allen Akteuren und deren beruflichen Biographien ausgiebige Fußnoten mit Quellenmaterial widmet. Die Autorin ist jedem der etlichen Namen, die im Vor- und Umfeld sowie im Rahmen der Bundeszentrale eine Rolle spielten, akribisch nachgegangen und hat entlegenste Archivalien gefunden – ein für weitere Arbeiten unschätzbares Verdienst.

Als die Bundeszentrale dann schließlich am 1. März 1952 ihre Arbeit aufnahm (sie wurde Mitte 1963 in Bundeszentrale für politische Bildung umbenannt), gab es einen „Wettstreit der Konzeptionen“ (122), wie deren bildungspolitische Richtung auszusehen hätte. So wurde beispielsweise in einer Denkschrift des Bundesrats vorgeschlagen, sie habe an ein „alle Klassen oder sonstige Gegensätze überspannendes Vaterlandsbewusstsein ... anzuknüpfen“ (zit. nach 125).

Bei der Suche nach einem Leiter der Zentrale waren aus heutiger Sicht sehr fragwürdige Kandidaten im Spiel, so z.B. der Werbepsychologe (!) Hans Domizlaff. Nach dessen Meinung könne Demokratie dazu führen, dass eine „geistig ‚minderbemittelte‘ Mehrheit“ über das „Vermögen der geistig führenden Minderheit“ verfüge (zit. nach 153).

Zum ersten Direktor wurde schließlich Paul Franken bestellt. Dass er ein alles andere als leicht-

tes Amt übernahm, wird im weiteren Verlauf der Darstellungen deutlich, denn immer wieder geht es um Zuständigkeiten, Auftrag und Ziele. Und stets wird erkennbar, wie stark der Einfluss ehemaliger Nazis auf die Arbeit der Bundeszentrale und bei deren Veröffentlichungen war. Mitarbeiter waren z.B. Waldemar Lenz, Auslandsberichterstatter des „Völkischen Beobachters“ (277), der Kriegsberichterstatter und NS-Propagandist Jürgen Hahn-Butry (294–305), Siegfried Müller, Absolvent der „SS-Führerschule der Sicherheitspolizei“ (402 f.) oder Walter Schenk, SD-Chef in der Ukraine (406 f.).

Dagegen verfuhr man rigoros bei aufkommendem „Linksverdacht“. Prominentes Beispiel ist die Historikerin und Publizistin Renate Riemeck, der „Handlangerdienste für den Kommunismus“ (312) vorgeworfen wurde. Paul Franken wurde angewiesen, die Verteilung einer Tagungsdokumentation einzustellen, an der Renate Riemeck mitgewirkt hatte (315). Gravierend ist auch der Fall Walter Jacobsen, Leiter des Referats Psychologie in der Bundeszentrale. Im Unterschied zur offiziellen Regierungshaltung sah er nach antisemitischen Anschlägen „im deutschen Volk“ einen weiter existierenden „Mutterboden“ für Nationalismus und Autoritarismus. Mit Ergebnissen der Vorurteilspsychologie begründete er das in der Beilage zum Parlament, wo er auch das Bild von „Hitler ins uns“ prägte (323). Dafür gab es eine schärfste Missbilligung des Innenministers Gerhard Schröder, Franken wurde zur Rechenschaft gezogen, eine Zwangspensionierung Jacobsen sollte betrieben werden (325).



Dem folgte ein Erlass des Bundesministeriums des Inneren vom 12. August 1960: Ihre beabsichtigten Publikationen musste die Bundeszentrale zur Prüfung dem Ministerium vorlegen, jedem Manuskript musste eine ausführliche Stellungnahme beigelegt werden (326).

Es gäbe noch vieles von dem zu berichten, was Gudrun Hentges in ihrer fulminanten Arbeit beschrieben und belegt hat: beispielsweise die Bedeutung der „Bekämpfung des Kommunismus“ und von den zweifelhaften Mitteln, die da diskutiert und von den alles andere als lupenreinen Referenten, die eingesetzt wurden. (344–379, Zit., 369). Gegenüber diesem Thema verlor die Auseinandersetzung mit dem NS-Regime an Bedeutung. Diesen Themenbereich darzustellen, aber würde den Rahmen einer Rezension überschreiten.

Gudrun Hentges stellt am Ende die Frage, ob es bei der Arbeit der Bundeszentrale um „Herrschaftssicherung und Mission“ gegangen und dies „Ausdruck einer Belehrungskultur“ sei (448). Diese Frage muss nach der Lektüre eindeutig mit „ja“ beantwortet werden. So waren, wie die Verfasserin feststellt, „die Handlungsmöglichkeiten und Spielräume für politische Bildung im Sinne einer ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ äußerst gering“ (449). Bisher hat sich die Bundeszentrale für politische Bildung nicht entscheiden können, diese wichtige Arbeit in ihre Publikationsreihe aufzunehmen. Es wäre aber ein Zeichen ihrer jetzt erreichten „Mündigkeit“, wenn sie das täte.

Klaus-Peter Hufer

Neue Bildungsphilosophie

Nida-Rümelin, Julian:
Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung, 246 Seiten, 18,00 Euro.

Nussbaum, Martha C.: Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress 2012 (zuerst: Princeton 2010), 180 Seiten, 14,80 Euro.

Wie ihr Name schon sagt, steht Politische Bildung unter dem Anspruch, dass politisches Lehren und Lernen einen Beitrag zur Bildung der Bürgerinnen und Bürger leistet. In den letzten Jahren sind allerdings bildungstheoretische Begründungen in der deutschen

Debatte um Pädagogik und Didaktik durch das Kompetenz- oder Literacy-Konzept etwas in den Hintergrund gedrängt wurden. Dieses Denkmodell ist vor allem empirisch-psychologisch akzentuiert und rückt den Erwerb von messbarem Wissen und Können der Lernenden in den Vordergrund. Demgegenüber war die Didaktik Politischer Bildung zuvor viele Jahrzehnte von bildungstheoretischen Ansätzen aus der Pädagogik inspiriert und gestützt worden. Zum Beispiel Wolfgang Klafki mit seinen epochaltypischen Schlüsselproblemen und Hartmut von Hentig mit der Formulierung von Anlässen und Merkmalen allgemeiner Bildung hatten wirksam einen Rahmen für die Konzipierung und Gestaltung politischer Lehr-Lernprozesse entworfen. Nun sind in den letzten Monaten von prominenten Philosophen bemerkenswerte Beiträge zur Neubestimmung von Bildung veröffentlicht worden, die hier darauf angeschaut werden sollen, ob sie dazu geeignet sind, innovative soziale und pädagogische Begründungskontexte für explizit politische Entwicklungs- und Lernprozesse hervorzurufen.

Eine kulturelle Leitidee

Der Autor Julian Nida-Rümelin ist Professor für Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München und wurde einer breiteren Öffentlichkeit als Staatsminister für Kultur und Medien im Bundeskanzleramt bekannt; dieses Amt bekleidete er von Januar 2001 bis Oktober 2002. Sein neuestes Buch geht von der Diagnose aus, dass der aktuellen Bildungspolitik und Bildungsreform trotz allgegenwärtiger Bildungs-Rhetorik eine belastbare kulturelle Leitidee fehle. Beschäftigungsfähigkeit als Ziel sei ein untauglicher Notanker. In der Kritik, dass Ökonomisierung und Standardisierung dominante Tendenzen im gegenwärtigen Bildungswesen seien, ist er sich mit Martha Nussbaum völlig einig. Er plädiert stattdessen für eine Erneuerung des Humanismus; dessen Kriterien gewinnt er, indem in seinem Buch bedeutende philosophische Denkmodelle aus der Geschichte durchmustert werden. Dies wird in einer sehr anspruchsvollen, aber erstaunlich lesbaren und verständlichen Sprache vorgetragen. Nida-Rümelin verbindet vielfältige Argumentationslinien aus der politischen Theorie, aus der praktischen Philosophie, der Erkenntnistheorie und Anthropologie und

entwickelt auf diesem Wege einen durchaus eigenständigen philosophischen Begründungszusammenhang für sein Bildungsverständnis.

Zwar knüpft Nida-Rümelins Begriff von Humanität zum Beispiel bei den griechischen Philosophen der Antike und dem Römer Cicero mit seinem obersten Wert der Menschenwürde (*dignitas hominis*) an; aber zugleich macht er deutlich, dass aktuell tragfähige Verständnisse von Lernen und Bildung im Unterschied zu antiken Vorstellungen sozial inklusiv sein müssen und sich nicht auf höhere Stände beschränken dürfen. In vergleichbarer Argumentationsweise entwickelt er Rationalität, Freiheit und Verantwortung als zentrale Bildungskriterien: „Der Bildungsprozess, den Menschen mit ihrer Geburt zu durchlaufen beginnen, besteht in der allmählichen Herausbildung einer in sich stimmigen, einer vernünftigen, einer verantworteten und im günstigsten Fall auch verantwortbaren Lebensform, in der Autorenschaft eines Lebens, das von Gründen geleitet ist, also in diesem Sinne rational ist, das die Autonomie des Akteurs sichert und die Grenzen achtet, die die Autonomie anderer zieht.“ (S. 88).

An dieser Argumentation wird zudem deutlich, dass für Nida-Rümelin vernünftige Bildung ihren Kern im Austausch von Begründungen hat und einen zentralen Inhalt in der Zugehörigkeit zu einer Lebensgemeinschaft in alltäglicher Kooperation. Anschaulich umschreibt er, dass das Ziel kognitiver Bildung unter den Bedingungen von Auffassungsunterschieden in durch Heterogenität geprägten Gesellschaften darin liege, „Begründungsketten zu verlängern, um schließlich doch noch Verständigung zu ermöglichen“ (S. 130) und dazu benötigen alle Menschen die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen. Eine wesentliche Aufgabe der Ermöglichung von Bildung sei die Entwicklung von lebensweltlichem Orientierungswissen. Die sei nicht nur elementarer Teil verantworteter Lebenspraxis, sondern auch Voraussetzung der Entfaltung wissenschaftlichen Wissens.

In dieser Bezogenheit von Bildung auf die Beförderung von lebenspraktischer Orientierung zeigt sich die enge Verbindung von Humanismus und Pragmatismus in der Position des Münchner Philosophen. Zwar fordert er im Sinne ganzheitlicher Bildung durchaus ein weiteres Spektrum von Fähigkeiten, die neben kogni-

tiven und kommunikativen Aspekten auch ästhetische, physische, technisch-praktische und emotionale Dimensionen umfassen müssten. Aber die Entwicklung politischer Urteils- und Partizipationsfähigkeit spielt eine herausgehobene Rolle: „Die besondere Ordnung der Demokratie ist als einzige mit Bildung unauflöslich verknüpft. Demokratie und Bildung sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Ohne Bildung ist Demokratie als Staats- und Lebensform nicht möglich und Bildung befördert die Demokratie, in der demokratischen Praxis bewährt und erfüllt sich Bildung. Die beiden Grundwerte

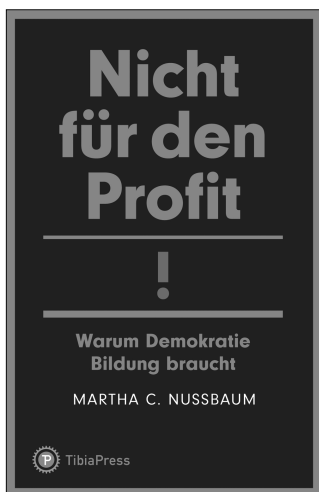


der Bildung sind Inklusion und Emanzipation.“ (S. 179) Ist damit die politische Handlungssphäre bereits stark hervorgehoben, geht der Autor noch einen Schritt weiter, indem er dem Politischen ein Primat gegenüber dem Ökonomischen, dem Sozialen und dem Kulturellen zuschreibt, weil hier die strukturelle Ordnung der anderen Institutionen und Praxisfelder festgelegt werde (S. 213).

Einerseits zeichnet Nida-Rümelins Text ein gewisser Realismus aus. So weist er darauf hin, dass die Idee gleicher Freiheit nicht allein durch das Schul- und Bildungswesen sichergestellt werden könne, sondern einer flankierenden Sozialpolitik bedürfe. Andererseits vertritt er durchaus ein wenig utopische Ansichten, wenn er beispielsweise die gesellschaftliche Gleichstellung und Anerkennung von beruflicher und akademischer Bildung einfordert. Auch weist er die Allokations- und Qualifikationsaufgabe für Bildungsinstitutionen zurück und setzt an ihre Stelle die Funktionen der Persönlichkeitsentwicklung

Magazin

und der Herstellung von Bedingungen autonomer Lebensgestaltung. Hierin zeigt sich dann doch, dass der Autor eher neo-humanistischer Philosoph ist und nicht



primär kritisch analysierender Sozialwissenschaftler.

Ein progressiver Intellektueller in Deutschland muss dann wohl auch gegen eine fachlich verengte und parzellierende Praxis Politischer Bildung an den Schulen Stellung nehmen und stattdessen fächerübergreifendes, projektförmiges Lernen unterstützen (S. 216 und 234). Diese Einschätzung ist zwar nicht außerordentlich originell und gehört zum pädagogischen Mainstream – aber so Unrecht hat er mit seiner Wertung dann auch nicht. Aber viel wichtiger ist, dass dieses philosophische Buch einen theoretischen Bezugsrahmen für viele zukünftige Überlegungen zur Konzeptionierung Politischer Bildung darstellen kann; dies macht seinen eigentlichen Wert aus.

Der Befähigungsansatz

Das Buch *Not for Profit. Why Democracy needs the humanities* ist 2010 in den USA veröffentlicht worden und hat bereits international eine intensive Debatte ausgelöst. Es liegt jetzt in einer guten deutschen Übersetzung unter dem Titel *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht* vor. Die Autorin Martha Nussbaum ist Philosophin und lehrt Rechtswissenschaft und Ethik an der Universität Chicago. Sie unterrichtete aber auch als Gastprofessorin an den Universitäten in Paris, Oslo, Stanford, Harvard und Neu Dehli; schon 30 Ehrendokortitel sind ihr verliehen worden.

Vor der Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Buches bedarf es einer Erläuterung zum Titel der

deutschen Ausgabe. Es gehört wohl zum Allgemeinwissen, dass die englische Sprache keinen genauen Übersetzungsbegriff zum deutschen Wort „Bildung“ kennt und in englischen Übersetzungen dann zumeist „education“ verwendet wird. Diese Gleichsetzung ist auch insofern berechtigt, als „education“ die Bedeutung „Selbstentfaltung des menschlichen Subjekts in Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt“ mit einschließen kann. Nun wird aber hier „humanities“ mit „Bildung“ übertragen und dieser Begriff oder auch der von Martha Nussbaum häufig benutzte „liberal arts“ bezeichnen klar die Geisteswissenschaften mitsamt der Künste. Diese Übertragung stellt eine Verständnisschwierigkeit für das deutsche Publikum dar. Sie kann aber wiederum damit begründet werden, dass Martha Nussbaum mit der Kategorie *humanities* eben den allgemeinbildenden Teil des Curriculums von amerikanischen High Schools und Colleges – also der Oberstufe der Sekundarstufe und der Bachelorphase im Hochschulbereich – meint. Mit dieser sprachlichen Überlegung ist aber auch inhaltlich geklärt, dass es sich hier um eine Verteidigungsschrift für allgemeinbildende Studien geisteswissenschaftlicher und musischer Art neben den spezialisiert gewählten Disziplinen in der Sekundarstufe und Tertiärstufe des Bildungssystems handelt. Insofern argumentiert die Philosophin erst einmal im Interesse der eigenen Disziplin.

Die sieben Kapitel ihrer Schrift, die man ein großes Essay oder eine Streitschrift nennen kann, erläutern zu Beginn die Problematik der von finanziell motivierten Kürzungen bedrohten allgemeinbildenden Bestandteile des Curriculums. Dann unterzieht die Autorin der fortschreitenden Ausrichtung der Schulbildung an ökonomischen Nützlichkeitsbewertungen und der damit zusammenhängenden Dominanz technischer naturwissenschaftlicher Fächer einer grundlegenden Kritik. Dies geschieht vor dem Hintergrund des von ihr mitentwickelten „Human Development Paradigmas“, das auch unter dem Namen „Capabilities Approach“ bekannt ist. Im 3. Kapitel werden Hindernisse für die Entwicklung notwendiger Handlungsbefähigungen der einzelnen Menschen zur Selbstbestimmung und Partizipation, die aus den spezifischen entwicklungspsychologischen Bedingungen des Heranwachstums folgen,

im Rückgriff auf psychoanalytische und anthropologische Erkenntnisse überzeugend herausgearbeitet. Anschließend wird ein sokratisches Lernmodell als didaktisch-methodisches Leitmotiv der Autorin im Anschluss an eine kleine Genealogie amerikanischer, europäischer und indischer Reformpädagogik (Dewey, Pestalozzi, Rabindranath Tagore) entfaltet. Das häufig benutzte Adjektiv „sokratisch“ steht dabei für ein reflexiv, fragendes Lernen im Unterschied zu wissensfixiertem Auswendiglernen. Diese philosophische Haltung wird in zwei weiteren Kapiteln um Plädoyers für die Entwicklung globalen Denkens und ästhetischer Lernangebote ergänzt. Die Schrift endet mit einer Bestandsaufnahme der Situation geisteswissenschaftlich-musischer Lehrplananteile besonders in Indien, den USA und Europa. Angesichts der massiven Zurückdrängung der Fächer Kunst, Musik und Literatur an Schulen und der frühen Fachspezialisierung in Bachelorstudiengängen wird man Martha Nussbaum auch für Deutschland weitgehend zustimmen müssen.

Wer nun fragt, wo Nussbaum über das weitgehend zustimmungsfähige Postulieren hoher menschheitlicher Wertvorstellungen konstruktiv hinausgeht, stößt auf den von Amartya Sen und ihr ausformulierten – oben bereits angesprochenen – wohlfahrts- und gerechtigkeits-theoretischen „Capabilities-Ansatz“. In ihm ist demokratische Mitsprache bei der Gestaltung von Politik ein wesentliches Kriterium für menschenwürdiges Leben (S. 39–41). Handlungsbefähigungen im Sinne dieser Theorie sind Mindestbedingungen für die Wohlfahrt von Menschen, die von politischen Systemen dadurch sichergestellt werden müssen, dass Ressourcen und Ermöglichungsräume zu ihrer Entwicklung zur Verfügung gestellt werden. In eine Liste von zehn erforderlichen Befähigungen hat dann auch Martha Nussbaum folgende Formulierung aufgenommen: „Die Fähigkeit, wirksam an den politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen; ein Recht auf politische Partizipation, auf Schutz der freien Rede und auf politische Vereinigung zu haben.“ (Grenzen der Gerechtigkeit, Frankfurt/Main 2010, S. 114)

Hierin liegt das bildungstheoretische Potential von Nussbaums Überlegungen (siehe: Sabine Andresen/Hans-Uwe Otto/Holger Ziegler: *Bildung as Human De-*

velopment. In: Hans-Uwe Otto/Holger Ziegler (Hg.): *Capabilities*, Wiesbaden 2008, S. 165–197). Dies gilt nicht nur allgemein für viele sozial- und erziehungswissenschaftliche Disziplinen, sondern auch gerade für die Theorie der Politischen Bildung. Martha Nussbaum selbst hat Anwendungsmöglichkeiten bereits vor einigen Jahren ausgeführt (*Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education*. In: *Journal for Human Development*, Jg. 2006, Heft 3, S. 385–395). Ihr dort begründetes Votum für die drei politischen Grundbefähigungen „Kritisches Denken, Weltbürgertum und phantasievolles Verstehen“ ist vielleicht Anstoß, aktuell über manche schematischen Fachdiskurse bei uns zu Kompetenzmodellen hinauszugelangen.

vO

Oberlehrer Dr. Precht

Richard David Precht: *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München: Goldmann-Verlag, 352 Seiten, 19,99 Euro

Anzuzeigen gilt es das neue, im April 2013 erschienene Werk eines ubiquitären Medienprofis und erfolgreichen Populärphilosophen, der sich dem Zustand unseres deutschen Schulwesens zuwendet und leitmotivisch eine „Bildungsrevolution“ (S. 328) fordert. Die Erwartungen sind hochgespannt und der Kritiker vorab schon beeindruckt: Ein zusammenfassender Aufsatz in der Zeitschrift *CICERO* wurde von Precht vorangeschickt, dazu eine langer Teilabdruck in *DIE ZEIT*, es folgte ein Auftritt in der TV-Talkshow von Günther Jauch zum Thema Schulreform und bislang 17 Wochen verzeichnet die Bestsellerliste des *SPIEGEL* den Titel unter den 20 meistverkauften Sachbüchern.

Dann muss man aber das einhellig vernichtende Medienecho zur Kenntnis nehmen. Da wird eine „durchgängige intellektuelle Schlampigkeit“ konstatiert (FAZ, 28.04.13), der Hamburger Schulsenator Ties Rabe (SPD) meint: „Precht ist ein typischer Sofa-kritiker“ (*DIE ZEIT* 18.04.2013) und die linke Wochenzeitung *DER FREITAG* schrieb schon im Vorhinein unter der Überschrift „Sozialkunde bei Oberlehrer Precht“ von „romantischem

Individualismus“ (04.09.2012). Man ist verstört und schaut selbst nach, ob nicht doch für eine innovative bildungstheoretische Fundierung politischen Lernens in dem Buch etwas Gehaltvolles steht.

Aber man findet nur eine Kompilation progressiver Schulreformideen aus der versammelten Reformpädagogik der letzten 111 Jahre (S. 14) – vorgetragen in einer aufgeregten Katastrophensprache. Die eigene Position wird erst metaphorisch als „neuer sozialer Kubismus“ (S. 11) gekennzeichnet und Bildung aber dann inhaltsarm als Fähigkeit definiert, „sich in der Welt und mit sich selbst zurechtzufinden“, (S. 174). Dahinter steht gedanklich schlicht eine Bildungsformel, die Humboldts „Lernen des Lernens“ und Chancengleichheit addiert. Mehr nicht. Jedenfalls nichts, was das höchstgesteckte Ziel einer „Revolution des Bildungssystems“ begründen könnte.

Die Unbescheidenheit dieser Phantasie hat zwei Ursachen: Erstens Prechts inkompetente strategische Vorstellung davon, was eine Revolution ist. Diese bestimmt er als „schrittweise Veränderungen“, „Umbau“ und „viele Transformationen im Kleinen“ (S. 328). Er verwechselt dabei offenbar Reform mit Revolution. Zweitens erklärt er die Ziele seiner Zukunftsvision für wichtiger als die Gründe für sie (S. 330). Für einen Philosophen ist dies immerhin eine ungewöhnliche Auffassung.

Auch die Suche nach dem politischen Gehalt von Prechts Bildungsverständnis bleibt ohne irgendwie bemerkenswerten Fund.



Ob bessere Bildung die repräsentative Demokratie stabilisiert oder partizipatorische Demokratie „im Zeichen von *Liquid Democracy*“ fördert, „steht in den Sternen“ (S. 45), schreibt der Autor und bleibt einen Antwortversuch schuldig. Schlimmer noch: In der Bildungsrealität des 19. Jahrhunderts sei Humboldts Idee eines kritisch, reflektierenden Bürgers verloren gegangen. „Fast hundert Jahre mussten vergehen, bis der Münchner Reformpädagoge Georg Kerschensteiner (1854–1932) *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* im Jahre 1901 erneut in den Mittelpunkt der Pädagogik stellte unter dem Motto: „Politische Bildung für alle!“ (S. 42). Offenbar weiß Precht nicht, dass Kerschensteiner Humboldt heftig abgelehnt und als Bildungsziel nicht „politische Mündigkeit“ sondern „Staatsreue“ bestimmt hatte.

vO

Liebe Leserinnen und Leser, haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen? Unten finden Sie die Planung für die kommenden Hefte. 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 4/2013
Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung
(erscheint am 22.12.2013)

POLIS 1/2014
Political Correctness
(erscheint am 1.4.2014)

POLIS 2/2014
Wissen und Einstellungen
(erscheint am 1.7.2014)

POLIS 3/2014
USA
(erscheint am 1.10.2014)

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)
17. Jahrgang 2013

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.)
Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper (†)
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb
Moritz-Peter Haarmann

Verantwortlich für diese Ausgabe
ist die gesamte Redaktion

Verantwortlich für die
Verbandspolitische Rundschau
Dr. Herbert Knepper / Moritz-Peter Haarmann

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: 6,80 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 22,80 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise
Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2013

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

Bankverbindung
Postbank Frankfurt/M., Kto. 000 377 0608, BLZ 500 100 60, IBAN DE68 5001 0060 0003 7706 08, BIC PBNKDEFFXXX

© 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: „Unterrichten“ und „Methoden Historischen Lernens“

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_13

Bildnachweise für die Fotos in den Beiträgen:

S. 4: © Interkulturelle Woche 2013, S. 6: Senatspressestelle, S. 28: privat, S. 30: Fotoservice Kötz Nordhausen