

Politikturnen

WOZU POLITISCHES BILDUNG?

Eine Daueraufgabe
für Jugendverbände



Schon älter, aber weiter lesenswert. Das Thema politische Bildung wurde in punktum schon mehrmals behandelt. Auf zwei Ausgaben ist insbesondere hinzuweisen, denn deren Beiträge haben keineswegs Patina angesetzt. Im Heft 1-11 fragt **Oskar Negt** nach dem »politischen Menschen« und beschreibt »Demokratie als Lebensform«. **Helmut Richter** und **Benedikt Sturzenhecker** gehen im gleichen Heft mit Jugendverbänden kritisch ins Gericht: »Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung«. Beide Aufsätze sind nachzulesen unter: www.ljr-hh.de/index.php?id=1054. In der punktum-Ausgabe 3-04 »Bildung im Widerstreit. Idee, Niedergang – Rettung« setzt sich **Gerhard Stapelfeldt** auf dem Höhepunkt der seinerzeitigen studentischen Proteste gegen die Bologna-Reform mit der politischen Parole »Bildung ist keine Ware« kritisch auseinander. Das Heft kann als PDF beim LJR nachbestellt werden.

Fachtag der Jugendverbandsarbeit. »Diversitätsbewusste Jugendverbandsarbeit – die Vielfalt in meinem Jugendverband erkennen und fördern« – zu diesem Thema sind Engagierte und Interessierte aus allen Hamburger Jugendverbänden eingeladen. Der Fachtag findet am Mittwoch, den 10. April 2019, von 10 bis 17 Uhr in der Christuskirche Hamm (Carl-Petersen-Straße 59 b, 20535 Hamburg) statt und wird von Kim Annakathrin Ronacher und Adama Ouattara geleitet. Zum Thema: »Warum Diversitätsbewusstsein?« Weil es uns ausnahmslos ALLE angeht. Nicht nur die Zielgruppe junger Geflüchteter sorgt in den Mitgliedsstrukturen bereits heute für Diversität: In unseren Jugendverbänden kommen junge Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Einkommensverhältnisse und junge Menschen mit und ohne Beeinträchtigung zusammen. Auch die Auseinandersetzung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist aus gutem Grund bereits in vielen Hamburger Jugendverbänden angekommen. An unserem Fachtag wollen wir ein entsprechend weites Bewusstsein für den Begriff »Diversität« schaffen, die eigene Haltung und Praxis im Jugendverband reflektieren, für Diskriminierungsmechanismen sensibilisieren sowie praxisrelevante Methoden kennenlernen, die in der künftigen Arbeit im Jugendverband eingesetzt werden können. Neben praktischen Übungen wird es auch genügend Raum zum Erfahrungsaustausch mit anderen Engagierten der Jugendverbandsarbeit geben.« Anmeldungen für eine kostenlose Teilnahme sind bis Anfang April an Anne Michaelsen (BASFI) unter anne.michaelsen@basfi.hamburg.de zu richten.

Kommentar

3 Eine politische Jugend ermöglichen

Von *Laura Vanselow, LJR-Vorsitzende*

Titelthema

Wozu politische Bildung?

Eine Daueraufgabe für Jugendverbände

4 »Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ist notwendiger denn je«

Der Appell des 15. Kinder- und Jugendbeirats zur Neugestaltung politischer Bildung im Jugendalter

Von *Gunda Voigts, Hannover*

8 Bildung und Kritik

Der Beitrag der Kritischen Theorie zur Theorie der Produktion kritischen Wissens
Von *Alex Demirović, Frankfurt*

14 Werkstätten der Demokratie – politische Bildung von Jugendverbänden und Jugendringen stärken und schützen

Beschluss auf der Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendrings im Oktober 2018

Vielfalt! Jugendarbeit

15 Roter Samt, goldener Stuck und über 2.000 Pfadfinder/innen

Der Hamburger Singewettstreit in der Laeiszhalle

Von *Henning Schwen, Hamburger Singewettstreit*

Impressum

punktum ist die vierteljährliche Publikation des Landesjugendrings Hamburg e.V. Die Redaktion behält es sich vor, Beiträge zu kürzen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Autors, aber nicht unbedingt die Meinung des Vorstandes wieder.

Redaktion: Jürgen Garbers (jg)

Layout und Gestaltung: Rebekka Posselt

Fotos: (soweit nicht namentlich angegeben) Jürgen Garbers (LJR).

V.i.S.d.P.: Laura Vanselow c/o LJR, Güntherstraße 34, 22087 Hamburg. Preis im Mitgliedsbeitrag inbegriffen.

Verlag: Landesjugendring Hamburg e.V.; Güntherstr. 34, 22087 Hamburg; Tel.: (040) 31 79 61 14; Fax: (040) 31 79 61 80;

info@ljr-hh.de; www.ljr-hh.de.

Auflage: 2.200 Exemplare

punktum wird gefördert mit Mitteln der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration.

Druck: eurodruck, Schnackenburgallee 158, 22525 Hamburg; gedruckt auf umweltfreundlichem Papier.

17 Weltverbesserer/innen aufgepasst!
Von *Amelie Schwichtenberg, Jugendrotkreuz Hamburg*

18 Am Anfang war der Ball
Serie Wirkungsstätten: Zu Besuch beim Mig-Zentrum
Von *Oliver Trier, Hamburg*

Eine politische Jugend ermöglichen

Freitag, den 2. März 2019: Tausende junge Menschen haben sich in der Hamburger Innenstadt versammelt. Mathe, Deutsch und co. sind heute nicht wichtig. Inspiriert durch Greta Thunberg, wollen sie stattdessen ihre Stimme laut werden lassen für eine entschiedener Klimapolitik. Seit August letzten Jahres entschied sich Greta, jeden Freitag, anstatt zur Schule zu gehen, vor dem schwedischen Reichstag auf die Dringlichkeit des Klimaschutzes aufmerksam zu machen. Inzwischen ist sie Inspiration für eine internationale Bewegung mit dem Namen Fridays for Future. An diesem ersten Freitag im März führt sie den Demonstrationzug durch die Hamburger Innenstadt. Während Greta in Schweden Ferien hat, hätten die Hamburger Schüler/innen eigentlich in ihren Klassenräumen sitzen sollen. Tun sie aber nicht. Vielmehr gehen sie für ihre Idee der Zukunft auf die Straße – und tragen die Konsequenzen, denn die Hamburger Schulbehörde macht keinen Unterschied zwischen dem Engagement der Aktivist*innen zur Unterrichtszeit und einem gewöhnlichen Schwänzen desselben.

Ziviler Ungehorsam. So werden die Fridays for Future noch aus einer anderen Perspektive zu einem starken Zeichen. Die Demonstrant*innen haben erkannt, dass sie selbst für ihre Interessen und Belange eintreten müssen. Ohne Druck scheint die Politik für ihre Vorstellung der Zukunft und eines konsequenten Wandels in der Klimapolitik taub zu sein. Die Fridays for Future sind so auch zu einem Akt zivilen Ungehorsams geworden. Unerlaubt und unter Sanktion gestellt, halten sich Hamburger Schüler/innen des Unterrichts fern, um auf die Straße zu gehen und sich so einen Teil des politischen Bereichs zu erkämpfen. Es ist ein Bereich, aus dem gerade Jugendliche gern ausgeschlossen werden, weil sie »keine Profis« (Christian Lindner) seien oder als ausschließlich konsumorientierte und total unpolitische Generation gelten. Dem ist mit Nichten so, dies zeigen nicht nur die vielen Engagierten bei den Fridays for Future (der auch am 15.3. – also in der Hamburger Schulferien – von ungebrochen vielen Jugendlichen begangen wurde), sondern dies belegt auch die Stoßrichtung des 15. Kinder- und Jugendberichts (KJB), der in den institutionellen Rahmenstrukturen des Aufwachsens von Kinder und Jugendlichen eher ein Hemmnis für ein politisches Engagement als eine Förderung zum mündigen, jungen Bürger sieht.

Jugend ermöglichen. Mit diesem Slogan wollen die Verfasser*innen des Berichts einen lebendigen Rahmen nicht allein für politische Bildungsbewegungen ausmachen. »Das Thema Freiräume ist in den letzten Jahren auf die (jugend)politische Agenda gerückt. Dies hängt auch damit zusammen, dass

für große Gruppen junger Menschen die Erwartungen an Lern- und Bildungsleistungen und die dafür aufzubringende Zeit kontinuierlich gestiegen sind. Gleichzeitig ist eine fortschreitende Institutionalisierung und pädagogische Inszenierung des Alltags junger Menschen erkennbar. Selbst gestaltbare Spiel- und Erprobungsräume sind demgegenüber im Schwinden begriffen. ... An den Begriff »Freiraum« geknüpft sind Auszeiten, Rückzugsorte, Erprobungsräume, Orte, die nicht mit Leistungszwang und Leistungsdruck sowie Fremdbestimmung verbunden sind. ... Die Forderung nach mehr Freiraum beinhaltet dabei immer auch ein utopisches Moment.« (15. KJB, S. 50)

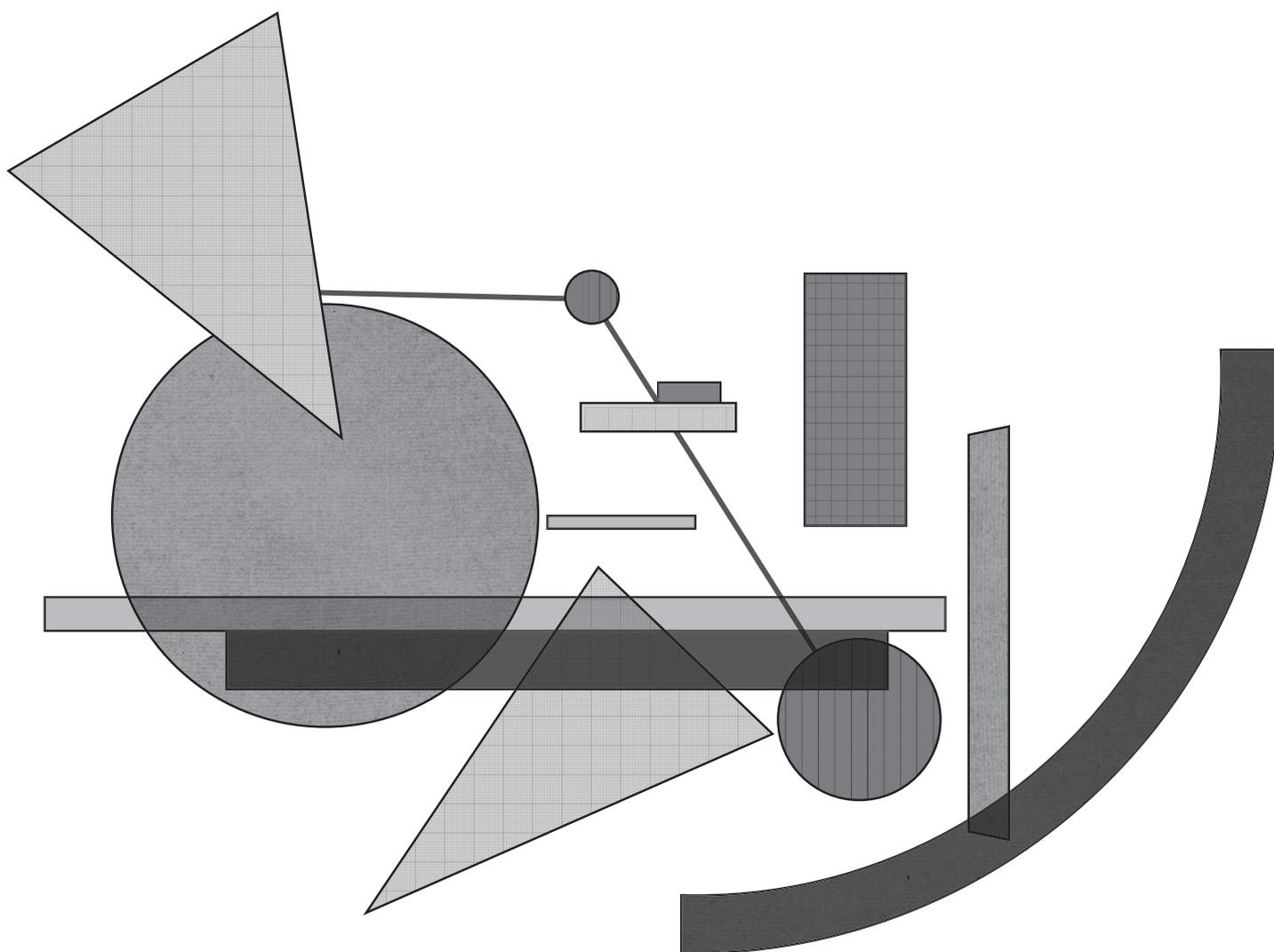
Daraus folgt, dass nicht Schule, Ganztagsbetreuung und Ähnliches Jugendliche politisch bilden können, sondern dass diese Einrichtungen vielmehr zurücktreten müssen, um Jugendlichen ihr Jungsein ermöglichen. Partizipationsmöglichkeiten und Freiräume jenseits von Fremdbestimmung müssen erhalten und geschaffen werden. Demokratie im Sinne von Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit kann nur durch das Selbsterfahren erprobt und eingeübt werden. Gerade die Kinder- und Jugendarbeit sieht der KJB als einen lebendigen Raum an, in dem genau das gut stattfinden kann. Er betont aber auch, dass die vielfältigen Aufgaben nur durch entsprechende Ressourcen im Sinne von Freizeiten und -räumen für Jugendliche sowie einer finanziell auskömmlichen Ausstattung der Kinder- und Jugendarbeit gewährleistet werden können.

Fridays for free space? Der Landesjugendring Hamburg sieht seine Positionen zur Engagementförderung durch den 15. Kinder- und Jugendbericht gestärkt und wird sich weiter für die Umsetzung seiner Vollversammlungs-

beschlüsse zur Finanzierung der Jugendverbandsarbeit und der School-life-balance für Schüler/innen nachdrücklich einsetzen. Denn für ein demokratisches und politisches Engagement braucht es Freiräume – und wo sie nicht ausreichend vorhanden, sind gegebenenfalls auch Akte des zivilen Ungehorsams wie bei den Fridays for Future notwendig.



Von Laura Vanselow, LJR-Vorsitzende



»Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ist notwendiger denn je«

Der Appell des 15. Kinder- und Jugendberichts zur Neugestaltung politischer Bildung im Jugendalter

Von Gunda Voigts, Hannover

Die Sachverständigenkommission des 15. Kinder- und Jugendberichts (15. KJB) fordert eine Neugestaltung der politischen Bildung im Jugendalter. Sie tritt mit dem Slogan »Jugend ermöglichen« dafür ein, junge Menschen als Ko-Produzenten der Zukunft zu akzeptieren und ihnen entsprechende gesellschaftliche Gestaltungsräume verbindlich zu eröffnen. Den institutionellen Gefügen des Aufwachsens wird dabei eine besondere Verantwortung zugewiesen. Eingefordert wird ein in ihnen »verankertes verbindliches Konzept einer politischen Bildung im Jugendalter, das – neben der Aneignung von Wissen – zu einer eigenen Positionsfindung und zu demokratischer Handlungskompetenz beiträgt« (Deutscher Bundestag 2017: 471).

Politische Bildung sei »zu bedeutsam, als dass sie eher zufällig, sporadisch [...] aufgegriffen werde« (ebd.).

In diesem Kontext findet sich im 15. KJB eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsfeld politischer Bildung im Jugendalter. Das Fazit ist dabei auch für Jugendverbände nicht nur schmeichelhaft: Wenn ihnen einerseits auch zugestanden wird, nach wie vor für das Jugendalter ein wichtiger »Ort der eigenen Interessenfindung und der Selbstpositionierung für gesellschaftliche und individuelle Belange [zu sein] [...] und – leichter als Schule – politische Bildung in den Kontext der Alltagswelten Jugendlicher [zu] stellen und mit ihnen gemeinsam [zu] gestalten« (Deutscher Bundestag 2017: 67), wird andererseits resümiert, dass politische Bildung nicht mehr in der Intensität

stattfinde wie früher. Vielmehr sei notwendig, dass Kinder- und Jugendarbeit »das Politische ihrer eigenen Arbeit und die Notwendigkeit zu politischer Bildung neu erkennt und entsprechende Ideen und Angebote der aktiven Beteiligung und des handelnden Engagements« (ebd.) entwickle. So findet sich in Kapitel 6 des Berichtes, welches auf mehr als 60 Seiten die »Kinder- und Jugendarbeit im gesellschaftlichen Wandel« empirisch vermisst und konzeptionell in aktuellen Spannungsfeldern wie Anforderungen zu verorten sucht, ein Unterkapitel mit dem Titel »Politische Bildung als alte Herausforderung in neuen Kontexten« (Kapitel 6.6.6). Zum Einstieg wird Kinder- und Jugendarbeit hier mit ihren »vielfältige[n] Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter« (Deutscher Bundestag 2017: 424) gewürdigt, zugleich aber dafür kritisiert, dass politische Bildung

»dabei nur sehr am Rande« (ebd.) vorkomme. Es wird darauf Bezug genommen, dass politische Bildung derzeit weder in Fachdiskussionen des Arbeitsfeldes noch in Forschung oder den geführten Zertifizierungsdebatten eine erkennbare wesentliche Bedeutung einnehme. Die Berichtskommission zeigt sich von dieser Analyse selbst überrascht, da andererseits in den Selbstverständigungsdiskursen der Praxis intensiv auf diesen Punkt Bezug genommen werde. Das Schlagwort der »lebendigen Werkstätten der Demokratie« (DBJR 2004: 3) im Jugendverbandskontext sei ein Beispiel dafür, ebenso wie die vielzitierten Ausführungen von Sturzenhecker (2013: 439) zur offenen Kinder- und Jugendarbeit. Er definiert die »Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit [...] als politische Bildung« (ebd.) per se, indem er auf §11 SGB VIII mit dem Ziel der Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung verweist.

Die Sachverständigenkommission des 15. KJB führt hingegen aus, dass für sie »weitgehend ungeklärt« bleibe, welche Rolle den vielfältigen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in der politischen Bildung zukomme und inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen sie ein besonderer Ort politischer Bildung sein könne. Das programmatische

Das programmatische Selbstverständnis, dass Kinder- und Jugendarbeit automatisch Ort politischer Bildung sei, lässt sich ... zumindest empirisch nur schwer unterfüttern – ebenso wie die Behauptung des Gegenteils.

sche Selbstverständnis, dass Kinder- und Jugendarbeit automatisch Ort politischer Bildung sei, lässt sich für sie zumindest empirisch nur schwer unterfüttern – ebenso wie die Behauptung des Gegenteils. Es sei angemerkt, dass dieses Problem kein Alleinstellungsmerkmal des Themas »Politische Bildung« ist, sondern die Schreibenden des Kapitels zur Kinder- und Jugendarbeit häufiger herausforderte (Voigts 2017a).

Stellt der 15. KJB die Kinder- und Jugendarbeit und so auch Jugendverbände als Orte politischer Bildung mit diesen Aussagen grundsätzlich in Frage? Es sei deutlich geantwortet: Nein, dieses Ziel verfolgt er nicht. Vielmehr sucht er nach Gründen der mitunter Nicht-Erkennbarkeit politischer Bildung nach außen wie in innerfachlichen Diskursen, nach aktuellen Herausforderungen und neuen, notwendigen Akzenten politischer Bildung in der Vielfalt der Kinder- und Jugendarbeit. Seine Zielrichtung ist die stärkere Aufwertung politischer Bildung im Jugendalter – nicht nur, aber auch in der Kinder- und Jugendarbeit.

Einen Zugang bildet dabei die Auseinandersetzung mit dem »Konzept« politischer Bildung oder – anders gesprochen – dem, was politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit eigentlich sei. Im 15. Kinder- und Jugendbericht werden drei Varianten beschrieben (Deutscher Bundestag 2017: 424f.) – und zugleich benannt, dass diese unterschiedlichen Herangehensweisen das Profil undeutlich erscheinen lassen:

Variante I: Politische Bildung wird nahezu gleichgesetzt mit Kinder- und Jugendarbeit. Bezug wird dabei auf Abs. 1 des §11 SGB VIII genommen. In dieser Argumentation »wird politische Bildung als integrales und selbstverständliches Moment der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit verstanden, gleichsam als politisch-demokratische Sozialisation nebenbei« (Deutscher Bundestag 2017: 424), die durch Befähigung zur Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung und den Bezug zum sozialen Engagement entstehe.

Variante II: Politische Bildung versteht sich hier als Wissensvermittlung im Bereich Politik in vielfältigen methodischen und thematischen Ausprägungen, z.B. in der Auseinandersetzung mit der UN-Kinderrechtskonvention, arbeitsweltbezogenen Angeboten, Schulungen zur Mitbestimmung oder auch Informationen zu demokratischen Verfahren und Strukturen sowie politischen Fragen vielerlei Art von der kommunalen Ebene bis zur Weltpolitik.

Variante III: Angebote, »innerhalb deren sich Jugendliche in einem engeren Sinne politisch engagieren, sei es gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder Muslimfeindlichkeit, sei es für Demokratie und Vielfalt in jeder Hinsicht, Toleranz und gegenseitigen Respekt, sei es für den Erhalt der Natur und gegen Umweltverschmutzung« (Deutscher Bundestag 2017: 425) werden als politische Bildung charakterisiert. Dieses Engagement ist Teil der Organisation von und der Angebote für Jugendliche/n in der Kinder- und Jugendarbeit.

In Folge dieser drei Varianten bleibe eine Bilanz uneindeutig, was sich im folgenden Zitat aus dem 15. KJB gut widerspiegelt: »Angesichts dieser Heterogenität von Konzepten und Akteuren und fehlenden belastbaren empirischen Überblicksdaten, lassen sich derzeit keine allgemeinen Aussagen über bevorzugte Ansätze und Arbeitsformen sowie thematische Schwerpunkte und vor allem gesamtgesellschaftliche Wirkungen machen. Während die einen unausgeschöpfte Potenziale erkennen, beklagen andere eine weitgehende Entpolitisierung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendarbeit und sehen zudem ein vermeintliches Desinteresse junger Menschen. Während die einen Kinder- und Jugendbreit als Ganzes als einen Ort der politischen Bildung verstehen, diagnostizieren die anderen ein Zurückdrängen der politischen Bildung auf überschaubare Inseln.« (Deutscher Bundestag 2017: 425)

Die Autorin



Prof. Dr. Gunda Voigts, Jg. 1971, Dipl.-Päd., seit 10/2016 Professur für Wissenschaft und Theorien Sozialer Arbeit sowie Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit an der HAW Hamburg, zuvor Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung (Fokus "Kinder in Jugendverbänden") sowie von 2001-2009 Geschäftsführerin des Deutschen Bundesjugendring in Berlin. Die Autorin gehörte der Sachverständigenkommission des 15. Kinder- und Jugendberichts an und ist Mitglied der Kinder- und Jugendkommission des Niedersächsischen Landtages. Ihren ersten Juleica-Kurs hat sie mit 15 Jahren absolviert und trägt diese – natürlich in gültiger Fassung – immer bei sich.

Kontakt: gunda.voigts@haw-hamburg.de

Mehr Infos: www.haw-hamburg.de/beschaeftigte/detailansicht/name/gunda-voigts.html

Der 15. Kinder- und Jugendbericht bleibt aber nicht bei dieser Analyse stehen. Vielmehr wird ein »Bedarf an politischer Bildung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter« (ebd.) herausgestellt. Ausgangspunkte dafür sind drei zentrale Herausforderungen:

- Erstens die Gestaltung der »Zukunft der Demokratie in einer komplexen und (ökonomisch und kulturell) global vernetzten Gesellschaft« (ebd.), gekoppelt mit dem Ziel, Räume der Partizipation, Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme für junge Menschen zu schaffen.
- Zweitens die Konsequenzen und Wirkungen der »Digitalisierung von Gesellschaft und Arbeit« (Deutscher Bundestag 2017: 426) inklusive der damit verbundenen beschleunigten, verdichteten und vielfältiger gewordenen Kommunikationsprozesse.
- Drittens die »Entwicklung der Gesellschaft zu einer Einwanderungsgesellschaft« (ebd.) und der daran gebundenen Verantwortung und Aufgabe, »Teilhabe, Respekt und Solidarität in einer offenen Gesellschaft der Vielfalt praktisch werden zu lassen« (ebd.).

Die Förderung von Partizipation und Teilhabe im Jugendalter sieht die Berichtskommission als einen wichtigen Aspekt des Umgangs mit den drei genannten Herausforderungen. Nur so könne eine »reflexive, erfahrungs- und alltagsbezogene Auseinandersetzung« (ebd.) mit »Grundlagen und zentralen Werten einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft« (ebd.) vermittelt und vor allem erlebt werden. Kinder- und Jugendarbeit wird in diesem Kontext als ein wichtiges Handlungsfeld gesehen, in dem auch durch aufsuchende Formate Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus erreicht werden könnten, wenn denn Kinder- und Jugendarbeit »das Politische ihrer eigenen Arbeit und die Notwendigkeit zu politischer Bildung neu und deutlicher erkennen und reflektieren« (ebd.) ließe.

Im 15. KJB findet sich klar formuliert, dass Kinder- und Jugendarbeit ein immens wichtiger Ermöglichungsraum des Erfahrens und Lebens von Demokratie im Jugendalter ist. Sie wird als »anders und wirksamer als die herkömmliche Schule« (Deutscher Bundestag 2017: 481) angesehen, da sie mit ihrer Vielfalt jungen Menschen Raum gebe, sich gemeinsam zu positionieren, zu verhalten, zu diskutieren und zu reflektieren. Sie ermögliche Erfahrungen von »Verantwortungsübernahme, Mitbestimmung und Lernen in Ernstsituationen« (Deutscher Bundestag 2017: 482), welche als zentrale Bausteine einer politischen Bildung im Jugendalter gesehen werden. Eines betont der 15. Kinder- und Jugendbericht dabei aber sehr deutlich: »Dies alles ist nur zu bewältigen, wenn dafür die institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.« (Deutscher Bundestag 2017: 426)

»Jugend ermöglichen« bedeutet in den ihnen durch die Gesellschaft zugewiesenen Institutionen – wie z.B. (Ganztags-)Schule, Hochschule, Ausbildungsstätten, aber auch Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit oder anderen sozialen Diensten und öffentlichen Einrichtungen – Gelegenheiten der Verantwortungsübernahme und »Gestaltungsmacht« zu geben.

Um die Stoßrichtung des 15. Kinder- und Jugendberichts richtig zu verstehen, ist es notwendig, die Forderung, dass politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit notwendiger denn je sei (Deutscher Bundestag 2017: 67), im Kontext des Gesamtberichtes zu rahmen. Politische Bildung im Jugendalter kann in der Herangehensweise

der Sachverständigenkommission nur durch die umfassende »Ermöglichung von Jugend« in unserer Gesellschaft geschehen. Demokratie sei nichts Selbstverständliches, sie entstehe nicht von selbst. Jugendlichen müssen die Gelegenheiten gegeben werden, sich als ernstgenommene Gestalter/innen von Zukunft zu erfahren. »Jugend ermöglichen« bedeutet in diesem Verständnis insbesondere in den ihnen durch die Gesellschaft zugewiesenen Institutionen – wie z. B. (Ganztags-)Schule, Hochschule, Ausbildungsstätten, aber auch Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit oder anderen sozialen Diensten und öffentlichen Einrichtungen – Gelegenheiten der Verantwortungsübernahme und »Gestaltungsmacht« zu geben (Voigts 2017b). Das Credo des 15. Kinder- und Jugendberichts ist überdeutlich formuliert, z.B. wenn es im Abschlusskapitel mit der Überschrift »Jugend ermöglichen – Plädoyer für eine neue Jugendorientierung« (Deutscher Bundestag 2017: 461ff) lautet: »Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens und die verschiedenen Ebenen der Politik müssen sich daher daran messen lassen, inwieweit sie eine zivilgesellschaftliche Beteiligung ermöglichen.« (Deutscher Bundestag 2017: 473) Das »Beteiligung ermöglichen« erfordert zugleich die klare Ausrichtung auf tatsächliche Optionen der Einflussnahme (Deutscher Bundestag 2017: 474). Auch ist daran gekoppelt, dass junge Menschen Freiräume im Sinne von Auszeiten, Rückzugs- und Erprobungsräumen frei von Leistungsdruck und Fremdbestimmung zugestanden werden (Deutscher Bundestag 2017: 50). Die Sachverständigenkommission positioniert sich sehr deutlich: Ausgangspunkt aller politischen Debatten über die Neugestaltung der politischen Bildung im Jugendalter sollte es aus ihrer Sicht sein, Jugend »als jene Generation mit zukunftsrelevanter gesellschaftlicher Gestaltungs- und Verantwortungskraft zu verstehen« (Deutscher Bundestag 2017: 473). Konkret heißt das: »Junge Menschen dabei zu unterstützen, Demokraten zu werden und auch Solidarität mit ihren Anliegen zu erfahren, ist daher eine wichtige Aufgabe der Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen« (Schäfer 2017: 32).

Die Gedanken des 15. Kinder- und Jugendberichts haben sich inzwischen in zahlreichen Fachdebatten weitergezogen. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe hat beispielsweise das Positionspapier »Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit« (agj 2017) verabschiedet. Darin sind Prüfungen veröffentlicht, die den Weg zu einer noch stärkeren Nutzung der Potentiale von Kinder- und Jugendarbeit für junge Menschen weisen (Abb. 1). Das Bundesjugendkuratorium hat das Thesenpapier »Demokratie braucht alle. Thesen zu aktuellen Herausforderungen und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung« (BJK 2017) veröffentlicht, in

Abb. 1: Prüfungen für die Realisierung von politischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit (agj 2017)

- Stehen ausreichende Fördermittel für die gezielte Weiterentwicklung derjenigen Aspekte der Jugendarbeit, die zur politischen Bildung Jugendlicher beitragen, bereit?
- Gibt es auf der Ebene der staatlichen Akteure und Akteurinnen Konzepte zur Weiterentwicklung von politischer Bildung in der Jugendarbeit?
- Findet die Aufgabe, politische Bildungsprozesse Jugendlicher im Rahmen der Jugendarbeit zu stärken, im notwendigen Umfang Berücksichtigung in Fortbildungskonzepten?
- Werden die Prinzipien der Beteiligung und Mitbestimmung junger Menschen umfassend und wirkungsvoll in den Angeboten der Jugendarbeit angewandt?
- Ist die Methodik der Partizipation von Anfang bis Ende (von der Planung bis zur Durchführung von Angeboten) gewährleistet?
- Wird in diesen Prozessen von Trägern und Fachkräften Macht abgegeben und mit den Jugendlichen geteilt?
- Stehen tatsächlich die Interessen und Bedarfe junger Menschen im Fokus oder dominieren übergeordnete Interessen an Bildungsförderung und Herstellung gesellschaftlicher Passfähigkeit?
- Tragen die Akteure und Akteurinnen auf allen Ebenen (bei staatlichen Stellen und freien Trägern) ausreichend dazu bei, jungen Menschen Handlungsoptionen zu eröffnen, und begleiten sie diese achtsam in der Umsetzung?
- Zielen die Formate und Angebote der politischen Bildung auf die Herstellung von Selbstermächtigung?

Demokratie kann nur erlernt werden, wenn sie auch gelebt wird.

dem es die Position des 15. KJB, dass »Demokratie [...] nur erlernt werden [kann], wenn sie auch gelebt wird« (BJK 2017a: 2) unterstützend betont. Benannt wird auch hier die Vielfalt der Kinder- und Jugendarbeit, die einen »breiten Raum zur Aneignung und praktischen Umsetzung demokratischer Prozesse« (BJK 2017a: 3) biete, was aber zugleich eine fortwährende reflektierende Ebene verlange (s.a. BJK 2017b).

Deutlich geworden ist, dass eine neue Debatte über die wichtige Rolle politischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit bereits begonnen hat und der 15. KJB dafür »viele gute Anregungen« (Widmaier 2017: 329) bietet. Im Horizont sein

Politische Bildung ist eine »Daueraufgabe ohne Anlass«.

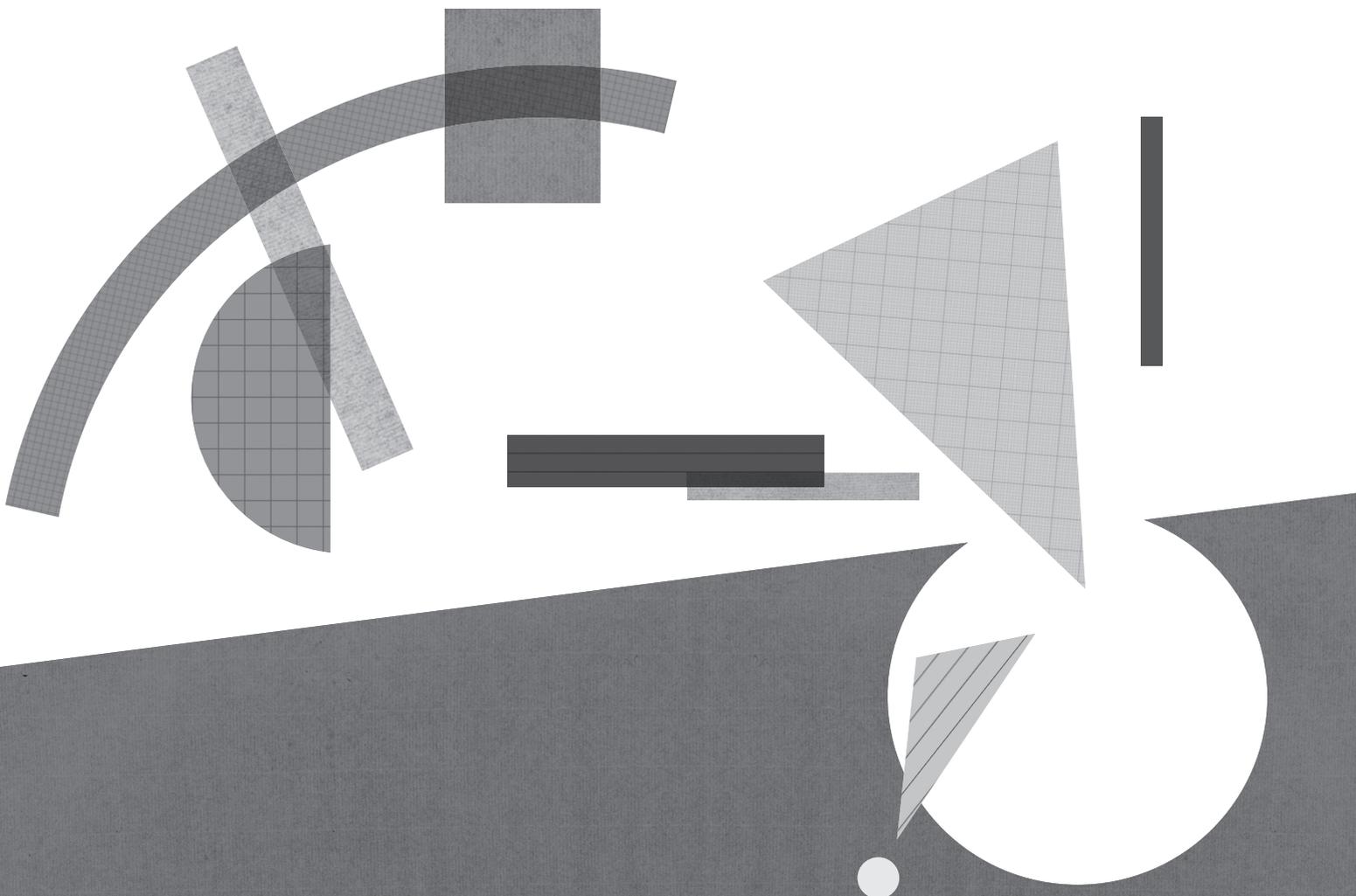
muss dabei, was Hafener auf den Punkt formuliert hat: Politische Bildung ist eine »Daueraufgabe ohne Anlass« (Hafener 2019: 62). Dies nicht aus dem Blick zu verlieren, ist der wesentliche Appell des 15. Kinder- und Jugendberichts. Dass dafür mit Blick auf das Jugendalter die Anforderung viel größer ist als die Zuschreibung von politischen Aufträgen an Träger der Kinder- und Jugendarbeit, wird im 15. KJB ausführlich erläutert. Die Sachverständigenkommission formuliert die »Aufforderung zu einem grundlegend neuen gesellschaftlichen Dialog über die Frage, wie Jugend zu Beginn des 21. Jahrhunderts ermöglicht werden kann« (Deutscher Bundestag 2017: 461). Die überwiegend als Leistungsschau inszenierte Stellungnahme der Bundesregierung im 15. Kinder- und Jugendbericht kann für diesen Weg nicht allzu fröhlich stimmen (auch Lindner 2017). Dass der Deutsche Bundesjugendring entgegen seiner sonstigen Praxis darauf verzichtet hat, eine Stellungnahme zum 15. Kinder- und Jugendbericht zu veröffentlichen, verwundert. Der Stellungnahme

des Bundesrates (Bundesrat 2017) sollte hingegen in den Fachdebatten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden – ebenso wie der Expertise des Bundesausschuss politische Bildung (bap 2017), der die Anregungen des 15. KJB für die politische Jugendbildung weiterentwickelt.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendarbeit (agj) (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier. Berlin.
- Bundesausschuss politische Bildung (bap): Jugend ermöglichen – politische Jugendbildung weiterentwickeln. Anregungen des 15. Kinder- und Jugendberichts für die politische Jugendbildung. Wuppertal.
- Bundesjugendkuratorium (bjk) (2017a): Demokratie braucht alle. Thesen zur aktuellen Herausforderung und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung. Berlin.
- Bundesjugendkuratorium (bjk) (2017b): Kinder- und Jugendarbeit stärken. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.
- Bundesrat (2017): Beschluss des Bundesrates. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Beschluss 115/2017. Berlin.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2004): Jugendpolitisches Eckpunktepapier: Jugend braucht Gestaltungsmacht. 77. Vollversammlung, 03./04. 12. 2004 in Bremen. Berlin.

- Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Hafener, Benno (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. In: deutsche jugend, 67. Jg., H. 2, S. 55-63
- Lindner, Werner (2017): Der 15. Kinder- und Jugendbericht – mehr als ein leeres Alibi? Wenn auf Worte keine Taten folgen. In: Sozial extra 3/2017, S. 50-52
- Schäfer, Klaus (2017): »Demokratie braucht Bildung«. Ein Interview mit Staatssekretär a.D. Professor Klaus Schäfer geführt von Uta Hofele. In: DJI Impulse, Nr. 115, S. 31-33
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Politische Bildung konkret. In: Deinet, Ulrich und Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., über. U. aktual. Ausgabe. Wiesbaden, S. 439-444.
- Voigts, Gunda (2017a): Wohin geht 's mit der Kinder- und Jugendarbeit? Zusammenfassung empirischer Trends, Spannungsfelder, Entgrenzungen und Perspektiven der Kinder- und Jugendarbeit im 15. Kinder- und Jugendbericht. In: deutsche jugend, 65. Jg., H. 7-8, S. 303-315
- Voigts, Gunda (2017b): Beteiligung – eine Machtfrage. In: DJI Impulse, Nr. 115, S. 28-30
- Widmaier, Benedikt (2017): Wachsende Bedeutung der politischen Bildung? Anmerkungen zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: deutsche jugend, 65. Jg., H. 7-8, S. 324-330



Bildung und Kritik

Der Beitrag der Kritischen Theorie zur Theorie der Produktion kritischen Wissens*

Von Alex Demirović, Frankfurt

Es gibt eine Reihe von Missverständnissen über den Begriff der Bildung. Bildung wird mit Bildungsabschlüssen verbunden. Es wird nahegelegt, dass gebildet diejenigen seien, die eine bestimmte schulische Laufbahn durchlaufen haben. Doch weder diejenigen, die dies nicht getan haben, sind deswegen ungebildet, noch haben diejenigen, die die entsprechenden Abschlüsse erworben haben, einen privilegierten Anspruch auf Bildung. Sie können in vielerlei Hinsicht soziale oder politische Analphabeten bleiben. Ihr Wissen vereinseitigt sich zu einem fachlichen Wissen und ist aus dem Zusammenhang herausgenommen.

Als Bildung kann, zweitens, ein Kanon des legitimen, hochkulturellen Wissens verstanden werden, der kanonischen Autoren und Texte und ihrer Rangordnungen, die als kultiviert gelten, weil sie Kultur verleihen. Ein solches Missverständnis wird von Kulturkonservativen genährt: »Bildung – Alles, was man wissen muss« (Dietrich Schwanitz). Sie stellen sich der Erosion der Bildung entgegen, für die sie die kulturkritischen Strömungen und Avantgarden des 20. Jahrhunderts, den Bildungsegalitarismus und die Schulreformen oder die Hochschulexpansion verantwortlich machen. Doch selbst pflegen sie durchaus einen instrumentellen, einen kompensatorischen Umgang mit Bildung. Künstlich und museal werden überholte Kulturpraktiken am Leben erhalten. Sie dienen dem Small Talk, dem demonstrativen Konsum und dem Distinktionsgewinn der Reichen und Mächtigen: die Originalgemälde in den neureichen Villen am Wannsee, die Konzerte der jeweiligen städtischen Musikgesellschaften mit den weltweit besten Interpreten in den Räumen der Banken, die als Sponsoren auftreten, die Festspielbesuche in Bayreuth, Luzern, Baden-Baden, die Wochenendreisen zu Ausstellungen in Paris, London oder New York – das alles lässt erkennen, dass Bildung zum organisierenden Anlass für die Begegnung von Mächtigen geworden ist oder dem Zwecke dient, mit Kulturveranstaltungen Geld zu verdienen. Dies ist kaum als lebendige, der Gegenwart zugewandte Bildungspraxis zu bezeichnen. Bildung ist weder elitär noch instrumentell. Bildung besteht auch nicht aus jenem Quiz-Wissen, mit dem »wandelnde Lexika« in Talkshows Millionen gewinnen. Bildung ist schließlich ebenso wenig jene Haltung des feinsinnig Gebildeten, der narzisstisch seine Empfindsamkeit und Innerlichkeit pflegt und vermeint, der kulturellen Tradition in Philosophie und Literatur, in Musik

Ein anspruchsvoller Begriff der Bildung ist intern mit Kritik, mit einem kritischen Begriff von Gesellschaft verbunden: Bildung soll über sich selbst hinaus gehen, soll nicht mehr nur Bildung bleiben, kein Privileg weniger sein, nicht mehr allein sich auf die Verfeinerung einer geistigen Kultur oder einer körperliche Haltung beziehen, sondern einem Wissen Raum geben, das die vernünftige Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenhangs ermöglicht.

und Kunst gewiss zu sein, während er die Gesellschaft und ihre Konflikte und Verwerfungen ignoriert.

Gegen solche Vorstellungen, die den Begriff der Bildung verkürzen, wendet sich ein kritischer Begriff von Bildung, auch wenn er einige der angesprochenen Aspekte durchaus beinhaltet. Ein solcher anspruchsvoller Begriff ist intern mit Kritik, mit einem kritischen Begriff von Gesellschaft verbunden: Bildung soll über sich selbst hinaus gehen, soll nicht mehr nur Bildung bleiben, kein Privileg weniger sein, nicht mehr allein sich auf die Verfeinerung einer geistigen Kultur oder einer körperliche Haltung beziehen, sondern einem Wissen Raum geben, das die vernünftige Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenhangs ermöglicht.

1. Herrschaft durch Bildung

Die Frage der Bildung scheint den Blick auf das Individuum zu lenken. Denn es handelt sich um das Individuum, das durch seine Erfahrungen mit der es umgebenden Welt und dem Wissen, das es erwirbt, geformt wird. Es erschließt sich diese Welt, reift zu einem mehr oder weniger gelungenen Subjekt heran, nimmt seinen Platz in der Gesellschaft ein und trägt zu ihrer Gestaltung bei. Gesellschaft heißt aber vor allem: gesellschaftliche Arbeitsteilung und Kooperation. In die gesellschaftliche Arbeitsteilung einzutreten, bedeutet, sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, das eigene Arbeitsvermögen zu formieren, sich zu spezialisieren und damit eine bestimmte Art des Denkens, des Fühlens, des Habitus,

des Interesses und Engagements auszubilden. Dies wird nicht ausschließlich, aber maßgeblich durch Bildungsinstitutionen vermittelt, die es ermöglichen, gesellschaftlich überliefertes und vorhandenes Wissen sowie verbreitete Kompetenzen zeitsparend und systematisch zu erwerben. Nicht zuletzt deswegen verbindet sich mit dem Begriff der Bildung ein bestimmter, nämlich schulischer Kanon. Dieser Kanon ist Ergebnis nicht allein sachlicher Erwägungen, sondern von Herrschaft, die zum einen als ökonomische und politische in den Bereich des Wissens von außen eingreift, sich zum zweiten aber als Macht- und Herrschaftsverhältnis auch innerhalb des Wissens und der Wissensarten selbst entfaltet. Denn mächtige Würdenträger des amtlich autorisierten Wissens entscheiden darüber – und erlangen dadurch ihre Macht –, welches Wissen von wem in welchen Wissensdisziplinen und -praktiken an die nächste Generation weiter gegeben werden darf. Der Kanon, der aus zugelassenem im Unterschied zu ignoriertem, ausgegrenztem, der aus hierarchisch als wertvoll-wissenschaftlich und geringer bewertetem praktischen Wissen besteht, übt auch Herrschaft aus, indem er Wissen zulässt, entwertet, hierarchisiert, formalisiert und die Rechte der Verfügung über ihn selbst und seine Definitionsmacht reguliert.

Der schulische Kanon wird in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus vermittelt, der nach formalen Gesichtspunkten mit Lebensphasen des Individuums – ungeachtet seiner konkreten Entwicklung und Interessen – synchronisiert ist und eine Rangfolge der Kompetenzen stiftet. Das Scharnier sind bestimmte Bildungsabschlüsse, die auf ein Alter und ein bestimmtes Niveau von Bildung schließen lassen. Das Individuum wird »gebildet«, es verfügt über ein bestimmtes Wissen, entwickelt Neigungen, Fähigkeiten, eine besondere Subjektivität, wird nuancierter und differenzierter. »Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.« (Adorno 1959, 94) Gleichzeitig wird es eingeübt in Gehorsam und Anpassung, in bestimmte zeitliche Rhythmen, in ein Wissen darüber, was in der Gesellschaft als legitimes Wissen gilt, in die Erfahrung, was dieses Wissen in der Gesellschaft bedeutet, wie mit ihm umzugehen ist. Mehr noch als die einzelnen Inhalte vermittelt die Schule eine bestimmte Art der »scholastischen Vernunft« (Bourdieu 2001), also der Haltung, eine Art und Weise der Verfügung über dieses Wissen: sei es das Gefühl, dumm und unterlegen zu sein, es nicht besser zu können und sich mit handwerklich-technischem Wissen, mit einer Minimalausstattung an Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen zu bescheiden;

sei es das Wissen, das man sich schnell aneignet, um es ebenso schnell wieder zu vergessen, das die eigene Subjektivität nicht erreicht, sie nicht gefährdet, über das man äußerlich verfügen können muss, um gute Noten als Gegenwert zu erhalten (Stichwort: Boulimielernen); sei es das Wissen als ein von seiner Entstehung in den gesellschaftlichen Konflikten getrenntes Bildungswissen, das sich mit dem Gefühl verbindet, über Kultur gleichsam von Natur aus zu verfügen. »Bildung läßt sich überhaupt nicht erwerben ... Eben dadurch aber, daß sie dem Willen sich versagt, ist sie in den Schulzusammenhang des Privilegs verstrickt: nur der braucht sie nicht zu erwerben und nicht zu besitzen, der sie ohnehin schon besitzt. So fällt sie in die Dialektik von Freiheit und Unfreiheit. Als Erbschaft alter Unfreiheit mußte sie hinab; unmöglich aber ist sie unter bloßer subjektiver Freiheit, solange objektiv die Bedingungen der Unfreiheit fort dauern.« (Adorno 1959, 107) Im Bildungsprozess wird eine Haltung naturalisiert, der Anspruch und die selbstverständliche Erwartung, Angehöriger der Gruppe der Herrschenden, der Auserwählten der Gesellschaft zu werden, weil man es schon ist: mit einer Distanz zu den Gegenständen, die es erlaubt, sie von oben her unter dem einen Blickwinkel ihrer Formalität zu sehen und über sie kontextfrei zu verfügen, die Ermächtigungshaltung einübend, die berechtigt, Befehle zu geben und über die körperliche Arbeit der Nicht-Gebildeten zu disponieren. Mit dieser Eingliederung in bestimmte Bildungs- und Wissensbereiche geht einher, dass Individuen Neigungen nicht mehr oder nicht mehr gleich intensiv nachgehen, bestimmte Seiten der eigenen Person nicht weiter kultivieren können. Das Einfügen in diese Arbeitsteilung ist deswegen auch eine schmerzhaft Erfahrung, da sie ein Versagen, einen Verzicht, eine Zurichtung beinhaltet. Der bürgerliche Bildungsroman stellt dafür viele anschauliche Beispiele bereit. Die Individuen werden dazu verhalten, sich zu identifizieren: als Mann oder Frau, als Angehörige einer Klasse oben oder unten, mit einem Wissen, das durch eine genaue hierarchische Position bestimmt ist, mit einer bestimmten Art der Erwerbsarbeit verbunden, die weniger den eigenen Wünschen oder Fähigkeiten als den Zwängen des Arbeitsmarktes, dem Druck der Familie oder der Logik des schulischen Abschlusses entspricht.

Diese Erwerbsqualifikation verfestigt sich unter bürgerlichen Bedingungen zu einem »Beruf«, der der Ideologie nach ein Leben lang ausgeübt wird und die Identität der Individuen auch dann ausmacht, wenn dies vielleicht nicht der Fall ist. Auf die Frage, was bist Du? antworten wir mit Hinweis auf Ausbildung und Beruf: ich bin Ärztin, Erzieherin, Lehrer. Da diese Art der Arbeitsteilung einfach vorhanden ist und das Individuum sich zunächst einfügen muss, sie das Subjekt, seine Identität, seine gesellschaftliche Beteiligung

und Aktivität maßgeblich bestimmt, erscheint sie ihm selbst äußerlich zu bleiben. Das hat selbst damit zu tun, dass Bildung und das spezifische formierte Arbeitsvermögen Waren sind, die auf dem Arbeitsmarkt Nachfrage finden müssen (vgl. Beck, Brater 1978; Atzmüller 2013). Um sich zu erhalten, muss sich das Individuum in ein äußerliches Verhältnis zu seinen Fähigkeiten setzen, um zu diesen nach Bedarf auch auf Distanz gehen zu können. Zu hohe Bindung an besondere Fähigkeiten, an ein Wissen würde das Individuum unflexibel machen gegenüber den Anforderungen des kapitalistischen Arbeitsmarkts. Dem Prozess der Bildung haftet also etwas Unfreies an. Es bildet seine besonderen Kompetenzen aus, es formiert sich als dieses Individuum mit seinen ihm eigenen Zwecken. Für den Gesamtzusammenhang muss es sich nicht mehr interessieren. Das Wissen der anderen bleibt ihm weitgehend verschlossen und äußerlich.

Die moderne bürgerliche Gesellschaft hat in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung besondere Berufe ausgebildet, die das kollektive Wissen verwalten, tradieren oder erneuern; die festlegen, welches Wissen wichtig, welches Wissen wertvoll, aktuell oder veraltet ist. Sie sind arbeitsteilig spezialisiert auf bestimmte Aspekte des Allgemeinen: Wissenschaft, Kultur, Politik, Recht, Technik. Es handelt sich um Berufe, die die Individuen in der Arbeitsteilung zum Zweck der Sicherung ihres Unterhalts ausüben. In diesen Personen verbindet sich das Allgemeine und das Partikulare, gleichzeitig kann ihnen der auf Allgemeinheit gehende Inhalt dessen, was sie tun, ganz gleichgültig sein. Sie orientieren sich an den Leistungsvorgaben der Institutionen, in denen sie Karriere zu machen wünschen und beschränken sich darauf, eine besondere Fachkompetenz auszubilden. Sie bewähren sich nach Maßgabe der informellen und formellen Kriterien dieser Institutionen: sie erwerben zum richtigen Zeitpunkt die Bildungstitel, sie entsprechen bestimmten Wissensanforderungen oder Geschmackskriterien oder vertreten die Ansichten, von denen alle erwarten, dass sie jemand, der diesen Beruf ausübt, vertreten sollte. Auch dieser Logik nach verliert Bildung ihre verbindliche Bedeutung.

2. Die Einheit von Bildung und Gesellschaft

Gegen diese Dynamik von Bildung wendet sich seit Marx die kritische Theorie der Gesellschaft. Marx hat keine Theorie der Bildung ausgearbeitet, doch es gibt Gesichtspunkte, die fruchtbar sind und von der Kritischen Theorie aufgenommen und weiterentwickelt wurden. Eine bedeutende Konsequenz hat die in der Tradition der Aufklärung seit Vico von Marx vertretene These, dass Subjekt und Objekt eine Einheit bilden. Die Natur wird von den Menschen sinnlich erfahren und erkannt, weil sie selbst Natur sind und sie

Der Autor



Alex Demirović ist Apl. Prof. an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Senior Fellow bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Redakteur der Zeitschrift LuXemburg, Mitglied im Beirat der Rosa-Luxemburg-Stiftung, des BdWi und von Attac Deutschland.

von ihnen in ihrer Praxis durch Arbeit oder Kommunikation angeeignet und nach ihren Erkenntnissen und Plänen gestaltet wird. Das Subjekt steht also dem Objekt, der Natur nicht äußerlich gegenüber, Menschen und ihre Form des Zusammenlebens bilden immer ein historisch spezifisches Verhältnis zu ihrer inneren und zur äußeren Natur, die sie auf besondere Weise, unter besonderen Verhältnissen aneignen, bearbeiten, formieren. Die Begriffe, in denen die Menschen im Allgemeinen denken, können als theoretische Verhältnisse und Instrumente der Aneignung ihrer Wirklichkeit verstanden werden. Diese Instrumente wurden ihrerseits von früher lebenden Menschen bereits vorgefunden, umgestaltet, verfeinert oder um neue Begriffe erweitert und ergänzt oder von solchen abgelöst. Auch schon frühere Generationen sind mittels dieser Begriffe und Instrumente in ein besonderes Verhältnis zur Welt eingetreten und haben sie gestaltet. Menschen erfahren Natur niemals unmittelbar, diese lässt sich niemals als passives Objekt der bloßen Anschauung, als außerhalb der menschlichen Praxis existierendes Objekt fassen. Erkenntnis ist eine kollektive Praxis. Selbst von den Sternen, die Millionen Lichtjahre von uns entfernt leuchten, wissen wir nur dank komplizierter technischer Geräte und mathematischer Berechnungen. Deswegen kann Marx schreiben: »Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.« (Marx 1845, 6) So wie die Begriffe, nach denen wir die Welt verstehen, sind auch alle Sinne der Menschen: Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen historisch konkrete, von vielen Menschen geteilte Praktiken. Genau genommen ist eine bestimmte Art zu sehen oder

zu schmecken eine intellektuell-begriffliche, also kollektive Aktivität. Denn wir erfahren das körperlich-sinnliche Erlebnis nicht individuell und unabhängig von Begriffen, Einteilungen und Unterscheidungen, die sie jeweils ermöglichen. Diese sinnlichen Erfahrungen und Begriffe sind immer schon mit den Gegenständen verbunden, die ihrerseits das Ergebnis vorangegangener historischer Praxis sind, der Praxis früher lebender Menschen. Sie hinterlassen ihre Erfahrungen und ihr Verständnis der Welt den nächsten Generationen in der Gestalt von sozialen und begrifflichen Verhältnissen, von Dingen und sinnlichen oder körperlichen Fähigkeiten. »Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs. Beide sind nicht nur natürlich, sondern durch menschliche Akti-

Bildung besteht nicht allein aus dem Erwerb eines bestimmten schulischen Wissens, sondern in einem sehr umfassenden Sinn wird das Individuum durch die geschichtliche Praxis, die es vorfindet, geformt, so dass seine ganze Weltsicht, seine Denkweise, seine Fähigkeiten, sein Geschmack, sein Verhältnis zu seinem Körper wie zu anderen Menschen Ergebnis dieses Bildungsprozesses sind.

vität geformt.« (Horkheimer 1937, 174)
 Für den Bildungsbegriff sind diese Überlegungen in dreierlei Hinsicht folgenreich. Bildung besteht nicht allein aus dem Erwerb eines bestimmten schulischen Wissens, sondern in einem sehr umfassenden Sinn wird das Individuum durch die geschichtliche Praxis, die es vorfindet, geformt, so dass seine ganze Weltsicht, seine Denkweise, seine Fähigkeiten, sein Geschmack, sein Verhältnis zu seinem Körper wie zu anderen Menschen Ergebnis dieses Bildungsprozesses sind. Mit einem Ausdruck von Marx könnte man sagen, dass sich die organische Zusammensetzung des Individuums durch die im Bildungsprozess erworbenen Begriffe und körperlichen Muster verändert. Mit der gleichzeitigen Arbeit an den Gegenständen wie an sich selbst, der Entwicklung und Aneignung von immer komplexeren Begriffen, Denkgewohnheiten und Gefühlen bildet und verfeinert sich das Individuum, es selbst wird komplexer und universeller, indem

es sich in einem weiteren und intensiveren Sinn mit der Welt verbindet. Bildung in dem spezifischen Sinn des Begriffs, wie er anspruchsvoll seit dem 19. Jahrhundert in Gebrauch ist, besteht in dem Versuch, diese Prozesse nicht dem Zufall zu überlassen, sondern sie auf einem hoch vergesellschafteten Niveau bewusst mit begrifflichem Verständnis im Rahmen von komplexen Institutionen zu organisieren.

Zweitens bedeutet Bildung nicht, dass die Individuen lediglich nachvollziehen, was schon an Wissen und Erfahrung vorliegt, sondern Bildung zielt auf ein Verständnis der Welt, das sie als Ergebnis von vergangener Praxis, als Ergebnis von Alternativen und Entscheidungen erfahrbar macht und ein tätiges Verhältnis zu ihr ermöglicht. Die Begriffe, die Sichtweisen, die Gefühle – all das erweist sich als geschichtlich. Aber ein oberflächlicher, liberaler Relativismus, demzufolge alles gleichwertige Meinung, gar beliebig ist, verfehlt diese historische Dimension. Es ist niemandem möglich, im Namen des Ursprungs, der Vernunft, des Jenseits oder der Ewigkeit zu sprechen; aber auch das Gegenteil, dass alles keine Gültigkeit hat, weil es sich in den Fluss der Zeit auflöst, trifft nicht. Denn die Begriffe, die Erfahrungen bleiben der realen Entwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht äußerlich, sondern bestimmen das Handeln oder Nicht-Handeln der je gegenwärtigen Individuen. Auf diese Weise gestalten sie ihre objektive Welt. »Niemand kann sich zu einem anderen Subjekt machen als zu dem des geschichtlichen Augenblicks.« (Horkheimer 1937, 213)

Drittens vollzieht sich der Bildungsprozess nicht einseitig nur an den Individuen, vor allem auch nicht an den Individuen der nächsten Generationen, die wie Teig geknetet und in eine fertige Form eingefüllt werden. Der Begriff der Bildung wird verkürzt, wenn er auf Geist und Persönlichkeitsentwicklung der Individuen, gar die einiger Privilegiierter begrenzt wird. Moderne kapitalistische Gesellschaft sind dadurch gekennzeichnet, dass sie erhebliche Ressourcen mobilisieren, eine Vielzahl von Institutionen schaffen sowie entsprechendes Personal bereit halten, damit Nachwachsende gebildet und die gesellschaftliche Arbeitsteilung reproduziert sowie erneuert und dynamisch verändert werden kann. In diese Bildungspraxis sind viele Menschen einbezogen: die Eltern und Großeltern, die Geschwister, die Freunde, die Kindergärten und Schulen, die Vereine, die freien Bildungsträger, die Gewerkschaften, die Hochschulen. Doch mehr noch. Bildung ist eine aktive, tätige Einheit zwischen den konkreten historischen Individuen und der Welt der Gegenstände und Verhältnisse. Diejenigen, die die Bildungsprozesse durchlaufen, reagieren mit Interesse oder Desinteresse, beziehen ihre Bildung von anderswo – der Jugendkultur, selbstorganisierten Zusammenhängen – oder lehnen

Bildung ab und machen den Lehrkräften, die den gesellschaftlich akzeptierten Bildungskanon vermitteln sollen, das Leben schwer. Anders gesagt, diejenigen, die gebildet werden, erziehen gleichzeitig auch die Erzieher – und das kann mitunter die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit sein. Zusammengefasst: Bildung umfasst also die Einheit von Individuum, intellektuellen Kompetenzen, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft. Jede Art der Bildung stellt immer eine besondere Art dar, wie sich Gesellschaft vollzieht.

3. Die Erosion der Bildung

Bildung ist also ein spannungsreicher und durchaus widersprüchlicher Prozess. Sie umfasst den Entwicklungsprozess der Individuen und der gesellschaftlichen Verhältnisse: Gegenstände, Sinne, Begriffe, Institutionen. Bildung in diesem Sinne bedeutet der Tendenz nach Universalität, die Erschließung aller Verhältnisse, der sinnlichen Erfahrung der gegenständlichen Welt in allen ihren historischen Aspekten, die Einsicht in die Verbundenheit mit diesen Verhältnissen und die Möglichkeit zu ihrer Gestaltung. Doch diese Einheit wird unter Bedingungen sozialer Herrschaft verletzt, insofern die Individuen auf eine bestimmte Weise gebildet werden, die ihnen die Erfahrung der Bildung und der Universalität nicht mehr ermöglicht (vgl. Adorno 1959, 98). Das wird von Bildung selbst bewirkt, weil sie selbst widersprüchlich ist und in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auf die Besonderung des Individuums, seine besonderen Befähigungen zielt, die zur knappen Ware formiert werden. Damit lässt sich Bildung verknappen, ökonomisieren, der Zugang zu ihr quantitativ und qualitativ regulieren, auf bestimmte Individuen und soziale Gruppen in verschiedenen Mengen verteilen. Nicht alle bekommen den umfassenden Zugang zu Bildung, Bildung wird zu einem Privileg weniger, die für sich in Anspruch nehmen zu definieren, was Bildung ist und wer legitimerweise den Zugang zu ihr erhält. Sie sind die Spezialisten des Universellen, fühlen sich berechtigt universell zu fühlen und universell dieses von ihnen repräsentierte Universelle einzufordern, das sie selbst definieren und verkörpern (vgl. Bourdieu 2001, 95).

Die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird für die Errichtung und Aufrechterhaltung des Bildungsprivilegs genutzt. Denn diejenigen, die über die gesellschaftlichen Produktionsmittel und über die Mittel zur Erzeugung von Wissen und Kultur verfügen, verbinden damit die Behauptung, dass sie mit ihrer Bildung, ihrer Kultur, ihrem Wissen die Erhaltung der Gesellschaft und damit die Existenz aller sichern. Bildung wird damit zu einer besonderen Kompetenz der Verfügung über Wissen und Kultur, eine besondere Haltung, die wenigen vorbehalten ist. Sie kultivieren nicht nur die Bildungsinhalte,

sondern mehr noch die Haltung, mit der sie diese Bildung für sich beanspruchen. Damit aber verändern sie die Bildung und den Bildungsprozess selbst zu ihren Gunsten. Die Kultur, die Bildung und das Wissen werden von der körperlichen Arbeit getrennt. Für beide Seiten, die körperliche wie die intellektuelle Seite, hat das nachteilige Folgen. Diejenigen, deren gesellschaftliche Aktivität allein oder vorwiegend auf körperliche Arbeit reduziert wird, werden daran gehindert, sich auf dem höchst möglichen Niveau der Gesellschaft zu bilden. Es wird nahegelegt, dass sie dafür von Natur aus nicht geeignet seien, dass ihnen die Intelligenz, die Fähigkeit, der Geschmack, das Interesse fehle. Daraus wird mittels erzieherischen und schulischen Herrschaftstechniken eine »Wahrheit« erzeugt. Auf der anderen Seite, auf der Seite der Gebildeten, mündet der Prozess der Bildung in eine Praxis, die aus der Kultur und dem Wissen etwas Geistiges, Reines macht, das völlig getrennt von der Gesellschaft zu existieren scheint. Die Bildung, das Denken, das Geistige werden zu einem Beruf von wenigen, arbeitsteilig darauf spezialisierten Individuen. Bildung und ihre besonderen Gegenstände, an denen sie sich vollzieht, sind getrennt von der körperlichen Arbeit und tragen von der Seite der Bildung her zur Reproduktion der Trennung der geistigen von der körperlichen Arbeit bei.

Das ist folgenreich. Denn diese arbeitsteilige Trennung beinhaltet, dass Bildung immer wieder die Tendenz hat, sich auf ein Moment von sozialer Herrschaft zu reduzieren. In und durch Bildung vermittelt wird eine unkritische Haltung gegenüber der Bildungsaktivität selbst praktiziert: »Der Konformismus des Denkens, das Beharren darauf, es sei ein fester Beruf, ein in sich abgeschlossenes Reich innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen, gibt das eigene Wesen des Denkens preis.« (Horkheimer 1937, 216) Das gilt für die Wissenschaft genauso wie für hochkulturellen Praktiken in Kunst oder Geschmack. Sie tragen dazu bei, dass die modernen Gesellschaften durch Unterscheidungen und Gegensätze wie rein/angewandt, hoch/niedrig, stilvoll/gemein, ernst/unterhaltsam, originell/banal, vornehm/vulgär, anspruchsvoll/trivial, Wissenschaft/Meinung, Theorie/Praxis, Vernunft/Gefühl, besonders und einzigartig/kollektiv und massenhaft strukturiert werden.

Bildung ist ein Prozess, in dem Individuen sich die kollektiven Möglichkeiten der Erkenntnis und der kulturellen Praktiken aneignen und damit in ein neues Verhältnis zu sich und zu den sozialen Verhältnissen, unter denen sie leben, eintreten. Doch wird der Bildungsprozess blockiert und vereinsamt, um auch in der Form von Bildung Herrschaft aufrechtzuerhalten. Für Wissen und Kultur hat dies negative Folgen, denn das Wissen muss von der gesellschaftlichen Praxis getrennt werden. Damit auch in der Form von Bildung Herrschaft

ausgeübt werden kann, muss sie sich in ihrem Charakter ändern. Das Wissen schneidet sich als wissenschaftliches von der gesellschaftlichen Praxis und der Erfahrung ab, es wird zu einem sachlichen, verfügbaren Wissen, das Distanz zu seinem Gegenstand sucht; es wird zu einem objektiven und formalen Wissen, das von sich behauptet, es sei wertneutral. Dieses Wissen wird von Disziplinen und Theorien nach formalen Gesichtspunkten systematisiert und stellt sich dar, als sei es reine Geltung, allein nach den Prinzipien der Vernunft selbst gebildet und nicht Teil des kollektiven Aneignungsprozesses der Natur und der Gesellschaft. »Die traditionelle Vorstellung der Theorie ist aus dem wissenschaftlichen Betrieb abstrahiert, wie er sich innerhalb der Arbeitsteilung auf einer gegebenen Stufe vollzieht. Sie entspricht der Tätigkeit des Gelehrten, wie sie neben allen übrigen Tätigkeiten in der Gesellschaft verrichtet wird, ohne daß der Zusammenhang zwischen den einzelnen Tätigkeiten unmittelbar durchsichtig wird. In dieser Vorstellung erscheint daher nicht die reale gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft, nicht was Theorie in der menschlichen Existenz, sondern nur, was sie in der abgelösten Sphäre bedeutet, worin sie unter den historischen Bedingungen erzeugt wird.« (Horkheimer 1937, 171) Das wissenschaftliche Wissen erhebt den Anspruch universell zu gelten, es wertet sich gleichzeitig mit seinen Gegenständen auf, indem es seinen Gegenständen die Würde von Ewigkeit und Universalität zuspricht: die Gesetze des Menschen, der Gesellschaft, der Kommunikation, des Kosmos, des Lebens, denen sich die Wissenschaft allenfalls schrittweise annähert, bis sie vielleicht die eine einfache und schöne mathematische Formel findet, die alles zusammenfasst. Die Universalität, das theoretische Wissen und seine Wahrheit werden enthistorisiert, die Geschichte, die menschliche Aktivität, die Konflikte zwischen sozialen Gruppen erscheinen diesem Wissen nur äußerlich zu sein - sie werden abgewertet zur bloßen Relativität und Kontingenz. Das Wissen ist zwar eingelassen in einen Bildungsprozess, doch wird dieser selbst ausgeblendet, vergessen und verkürzt: im Prozess dieser zu Herrschaft befähigenden Bildung wird das Wissen getrennt von den Momenten des Körpers, der Sinne, der Erfahrung, den Praktiken, den Konflikten. Neben das wissenschaftliche Wissen, das für sich besondere Autorität auf einem besonderen Fachgebiet in Anspruch nimmt, können sowohl bei den Wissenschaftler/innen als auch in der aufgeklärten Gesellschaft dann Mystizismen, religiöse Überzeugungen oder primitiver Alltagsverstand treten und von den wissenschaftlichen Einsichten völlig unberührt bleiben. Hohe wissenschaftliche und technologische Kompetenz gehen mit primitiven und barbarischen Einstellungen und Lebensformen zusammen. In modernen Gesellschaften, die nur fortbestehen, weil die Wirtschaft sich auf höchst

entwickelte wissenschaftliche Erkenntnis und Technologie berufen kann, besteht gleichzeitig der Glaube an Überirdisches, an Spiritualität, an geheime Kräfte und kosmische Energien fort, Wissenschaftler/innen pflegen rassistische und nationalistische Ressentiments, sie wirken gerade mit wissenschaftlichen Argumenten und kulturellen Überzeugungen mit an Folter, Menschenexperimenten oder politischen Mordprogrammen, sie sind daran beteiligt, dass Menschen in Gefängnisse, Psychatrien oder Lager eingesperrt, Kriege geführt, Menschen ökonomisch ausgebeutet, mit den Mitteln des Konsums manipuliert, polizeilich kontrolliert oder in Schulen diszipliniert werden. Bildung ist demnach in modernen Gesellschaften von einem tiefen Konflikt durchzogen. Sie kann auf eine Haltung der Universalität zielen, die allen den Zugang zu Wissen, Begriffen, verfeinerten Gefühlen, Erfahrung und Gestaltung der Lebensverhältnisse ermöglicht; Bildung kann sich aber auch, gerade weil sie die Besonderung der Einzelnen fördert, aus dem Gesamtzusammenhang herausziehen und eine elitäre, ästhetische, wissenschaftliche, innerliche Haltung erzeugen und stärken.

Bildung bedeutet nicht, dass die Individuen lediglich nachvollziehen, was schon an Wissen und Erfahrung vorliegt, sondern Bildung zielt auf ein Verständnis der Welt, das sie als Ergebnis von vergangener Praxis, als Ergebnis von Alternativen und Entscheidungen erfahrbar macht und ein tätiges Verhältnis zu ihr ermöglicht.

Bildung ist ein Prozess, der über sich hinaus auf eine gesellschaftliche Arbeitsteilung zielt, in der die körperliche und die geistige Tätigkeit nicht zu besonderen Berufen und quasi-natürlichen Fähigkeiten verselbständigt werden. Vielmehr sollen beide Vermögen, die ohnehin eine Einheit bilden, in ein neuartiges Gleichgewicht gebracht werden. Ein solcher kritischer Bildungsprozess erlaubt nicht nur die Ausarbeitung eines umfangreichen, begrifflich vermittelten Wissens, sondern auch die Erfahrung dieses Wissens als Moment eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, den die Menschen gemeinsam miteinander nach vernünftigen Gesichtspunkten gestalten. Das von den Individuen im Bildungsprozess erprobte kritische Wissen drängt nach außen, auf Praxis. Denn das Individuum ist ständig praktisch tätig. Die es bestimmenden Bildungsmuster, die Begriffe, die Sinne, die Gefühle wirken auf die erprobte Welt ein. Doch

Da aber die reale Emanzipation der Menschen nicht zugleich mit der Aufklärung des Geistes erfolgte, erkrankte die Bildung selber. Je weniger das gebildete Bewußtsein von der gesellschaftlichen Wirklichkeit eingeholt wurde, desto mehr unterlag es selbst einem Prozeß der Verdinglichung. Kultur wurde vollends zur Ware, informativ verbreitet, ohne die noch zu durchdringen, die davon lernten. Das Denken wird kurzatmig, beschränkt auf die Erfassung des isoliert Faktischen.

Bildung stellt sich gegen sich selbst, indem sie aufgrund der Logik der Arbeitsteilung Erfahrungen und Erkenntnisprozesse abschneidet, wenn sie verlangt, dass – wie im Fall der Wissenschaften – wissenschaftliches Wissen von individueller Erfahrung gereinigt, ernst und wertneutral zu sein hat, wenn in bestimmten disziplinären Konventionen gedacht werden muss. Indem Wissen aus dem begrifflichen, also gesellschaftlichen Zusammenhang isoliert, von der Erfahrung getrennt und Moment beruflicher Verwertung der Arbeitskraft, also Ware und Kulturgut wird, wird Bildung bedroht, sie erodiert. Individuen werden durch das Wissen nicht mehr durchdrungen – oder genauer, Bildung trägt zu einer widersprüchlichen Formierung der Individuen bei, die ihnen gleichzeitig die Begriffe, Sinne, Gefühle gewährt und sie ihnen wieder nimmt. Denn Individuen werden durchaus formiert, doch in einer Weise, die ihnen den Mut nimmt, sich der Erfahrung, ihren Gefühlen, ihren Einsichten zu überlassen. Bildung wird begrenzt auf ein Wissen, das den Individuen äußerlich bleibt, eine Sachkenntnis, eine Information. Es kommt zu einer Aushöhlung von Bildung, sie verliert an Kraft und Verbindlichkeit. Es kommt zu dem, was Max Horkheimer und Theodor W. Adorno als den gegenwärtigen Stand des objektiven Geistes bezeichnet haben: Halbbildung, die im Gegensatz zur bloßen Unbildung das beschränkte Wissen als Wahrheit verdingliche (vgl. Horkheimer, Adorno 1947, 226). »Mit dem bürgerlichen Eigentum hatte auch die Bildung sich ausgebreitet. Sie hatte die Paranoia in die dunklen Winkel von Gesellschaft und Seele gedrängt. Da aber die reale Emanzipation der Menschen nicht zugleich mit der Aufklärung des Geistes erfolgte, erkrankte die Bildung selber. Je weniger das gebildete

Bewußtsein von der gesellschaftlichen Wirklichkeit eingeholt wurde, desto mehr unterlag es selbst einem Prozeß der Verdinglichung. Kultur wurde vollends zur Ware, informativ verbreitet, ohne die noch zu durchdringen, die davon lernten. Das Denken wird kurzatmig, beschränkt auf die Erfassung des isoliert Faktischen.« (Ebd., 227) Wissen ist nicht erfahrenes Wissen, Begriffe verlieren ihre Verbindlichkeit; es wird auf allseitiges Bescheidwissen, auf Besserwissen-Wollen reduziert, Kultur wird zum bloßen Kulturgut, zur Lüge, weil sie das Individuum ebensowenig wie die Gesellschaft erreicht und auf die Einrichtung der menschlichen Dinge nicht einwirkt (vgl. Adorno 1959, 95, 116).

Im Bereich der Wissenschaft entspricht dem eine Feindschaft gegen Theorie. Die Wissensgebiete werden in kleine Einheiten zerlegt, für die Experten ausgebildet werden. Theorie, wenn sie überhaupt noch angestrebt wird, wird verkürzt auf Theorie der sogenannten mittleren Reichweite, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge kommen nicht in den Blick und sind auch nicht Ziel der Theorie. Die wissenschaftliche Argumentation stützt sich auf Hypothesen, Zweck der Beweisführung ist es, diese zu überprüfen und zu verwerfen. Methodische Fragen verselbständigen sich und erlangen überwertige Bedeutung. Den Wissenschaftler/innen bleiben die Gegenstände ihrer Arbeit weitgehend äußerlich, deswegen können sie auch die Folgen ignorieren: bei Pharmaprodukten, Nukleartechnologien, reproduktionsmedizinischen Innovationen oder Gerechtigkeitstheorien. Als wissenschaftlich gilt, dass Wissenschaftler/innen auf Distanz zu ihrem Gegenstand und vor allem seinem Kontext gehen, mit der Erkenntnis keine Leidenschaft verbinden, keine Ziele verfolgen. Als Experten wägen sie Fakten und Argumente ab, wenn sie bekannter sind, geben sie der Politik gelegentlich Empfehlungen; vielleicht haben sie auch eigene Überzeugungen und Ziele, doch bleiben diese von ihrer wissenschaftlichen Arbeit getrennt. Es handelt sich nicht um wissenschaftliche Arbeit an einer Theorie, die etwas will: die Gesellschaft und die Verhältnisse, unter denen die Menschen leben, nach Prinzipien vernünftiger Erkenntnis gestalten. Es geht nicht darum, zu einer Diskussion über die gesamte Entwicklungsrichtung der Gesellschaft beizutragen. Die einzelnen Wissenschaftler/innen arbeiten für sich in der Konkurrenz mit anderen; ob und wie die Einzelerkenntnisse zur Allgemeinheit beitragen, kümmert sie nicht. Damit entsprechen sie in ihrem Verhalten der bürgerlichen Gesellschaft, die im Einzelnen rational, im Ganzen gesehen aber irrational ist und sich voller Überzeugung wenn nicht immer noch auf Gott dann auf die blinden Mechanismen der »unsichtbaren Hand« oder der Evolution beruft.

Auch die Kultur wird von einem Prozess erfasst, in dem sich ihre Bildungsfunktion verändert: Bildung

verliert ihre Bedeutung, zur Fähigkeit der vernünftigen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse beizutragen. In der Reduktion von Bildung als die des Individuums und ihres Geistes spiegelt sich, dass die volle Emanzipation des Bürgertums nicht oder zu spät gelang. »Das Scheitern der revolutionären Bewegungen, die in den westlichen Ländern den Kulturbegriff als Freiheit verwirklichen wollten, hat die Ideen jener Bewegungen gleichsam auf sich selbst zurückgeworfen und den Zusammenhang zwischen ihnen und ihrer Verwirklichung nicht nur verdunkelt, sondern mit einem Tabu belegt. Kultur wurde selbstgenügsam.« (Adorno 1959, 94) Kultur geht in die Kulturindustrie als eine neue Stufe von Herrschaft über. Horkheimer und Adorno erläutern dies insbesondere am Modell des Kinofilms. Dieser nimmt einerseits in Anspruch, zur Kenntnis genommen zu werden wie ein hohes Kunstwerk: in einem abgeschlossenen Kinosaal vergleichbar einem Konzertsaal, als in sich abgeschlossener Sinnkosmos, er ist mit einer komplexen Urteilsbildung und einem professionellen Kritikdispositiv (Feuilleton, Zeitschriften, Bücher, akademische Studiengänge) verbunden. Doch andererseits sind die Filme selbst Ergebnis geschäftlicher Kalkulation. Sie sollen unterhalten. Deswegen werden der Ablauf des Films und seine Effekte von arbeitsteilig operierenden Technikern und Konsumforschern in einem industriellen Produktionsprozess genauestens geplant und sollen bestimmte Publikumsgruppen ansprechen. Gelobt wird dann an einem Film, wie finanziell aufwendig oder technisch raffiniert seine Produktion war. Filme selbst werden nicht nur über komplexe Mechanismen (Kinoketten, Videoshops, DVD, Fernsehen) vermarktet, sondern sind als Produkt Glied eines umfassenden Apparats, zu dem Festivals, die Stars und die Medien, die Fans und ihre Clubs, die Werbung, Schleichwerbung und das Merchandising gehören. Der Film selbst ist Element innerhalb einer ganzen Lebensweise, die den Alltag der Menschen erfasst, um ihre freie Zeit in Beschlag zu nehmen und als Freizeit zu vermarkten: Autos, Sport, Shopping, Illustrierte, Events und Spektakel, Radio und Fernsehen, Kleidung, Urlaubsorte. Was Horkheimer und Adorno in den 1940er Jahren als fordistische Kultur untersuchten (vgl. Demirović 2002) und was von Untersuchungen Bourdieus über die »feinen Unterschiede« zwischen den sozialen Klassen in gewisser Weise bestätigt wurde: Für jedes Publikumssegment, für jede Zielgruppe werden eigene Kulturpraktiken aufgegriffen, bearbeitet und von weltweit operierenden Unternehmen in Wert gesetzt. Damit ändert sich die Unterscheidung von Hochkultur und populärer Kultur: auch die Hochkultur wird kulturindustriell als eine Sparte des Kulturmarktes reorganisiert. Dies schwächt auch die Bildung. Es überwiegt nun der Herrschaftsaspekt, das Privileg der geistigen Tätigkeit, der sie immer schon gekennzeichnet hat. Sie wird Teil des

ostentativen Konsums, des Beweises dafür, dass man über Kultur verfügt und sie sich leisten kann. So trägt Kultur zur Herstellung eines Gefühls der Überlegenheit über diejenigen bei, die körperlich arbeiten und reproduziert die Spaltung zwischen den sozialen Klassen.

4. Kritische Haltung und die Produktion kritischen Wissens

Ihre Diagnose einer tiefen Krise der Bildung aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung hatte für Horkheimer und Adorno wichtige Konsequenzen. Zwar vermitteln die Bildungsinstitutionen nach wie vor Kultur, doch diese Kultur kann nicht verhindern, dass die Individuen an Autonomie verlieren und sich konformistisch am Kraftfeld der gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten ausrichten. Die Kultur wird zu einem warenförmigen Gut, das für das Handeln der Individuen die Verbindlichkeit von Bildung verliert, also nicht mehr subjektiviert und das Individuum darin bestärkt, auch gegen Druck für sie einzustehen. Die Fähigkeit zur Anstrengung des Begriffs und die Erfahrung begrifflicher Bewegungen werden geschwächt, also die Wahrheitsfähigkeit der Individuen und die Bereitschaft, für die vernünftige Gestaltung der Verhältnisse einzutreten. Um dem entgegenzuwirken, müssen Individuen die Möglichkeit zur Erfahrung von Bildung haben: Zeit, Muße, Zusammenhänge des gemeinsamen, konkurrenzfreien Lernens, autonome, demokratische Entscheidungen. Bildung, die beansprucht, kritisch zu sein, muss die Individuen entsprechend befähigen und ermutigen. Leistungsdruck, Zensuren, Wettbewerbsorientierung, Hierarchie, Einschränkung des Wissens auf wenige für wertvoll erachtete Disziplinen, Ausrichtung auf instrumentell verstandene Praxis – all das ist dem kreativen Prozess von Bildung hinderlich und lässt sie verkümmern. Bildung muss deswegen als Erfahrung von kritischer Bildung und Kritik der Bildung gestärkt werden. Das schließt ein, den Widerspruch auch im Bildungsbegriff auszutragen: dass dieser für die freien Individuen »ohne Status und Übervorteilung« steht, jedoch in seiner Reinheit und Distanz von der Praxis sich ebenso schuldig macht wie dort, wo er die Individuen zur Anpassung an die herrschende Kultur drängt und suggeriert, die vernünftige und freie Gesellschaft ergäbe sich aus der Bildung von Individuen (Adorno 1959, 97f). Ein Verständnis kritischer Bildung beinhaltet also eine Haltung, zu der der Wille zum Wissen und zur Wahrheit sowie der Mut, leidenschaftlich für Vernunft und vernünftige Verhältnisse einzutreten wie selbstverständlich dazu gehören und gesellschaftliche Verhältnisse zu verwerfen, die dem nicht entsprechen (vgl. Demirović 1999; Demirović 2008).

Es gehört zu einem anspruchsvollen Begriff von Bildung, dass die Individuen die Fähigkeit zur Selbstreflexion erlangen, sich also selbstkritisch

nach der Bedeutung ihres Wissens befragen und den Folgen, das es für sie und die Gesellschaft hat. Das meint vor allem, das Privileg der Bildung und den Skandal zu erkennen, den es bedeutet, dass es viele gibt, die an der Kultur nicht teilnehmen können; aber auch die Fähigkeit zu einer Haltung kritischer Bildung zu gewinnen, die zu gesellschaftlichen Verhältnissen beiträgt, unter denen Bildung selbst überflüssig wird, weil sie keine abgetrennte Kultursphäre für wenige Privilegierte mehr darstellt, und die Funktion des Intellektuellen nicht auf wenige beschränkt ist, sondern alle Intellektuelle sind. Bildung bedeutet die nicht durch Gesinnung, sondern durch konkretes Wissen getragene Befähigung zur Kritik der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, zur Reflexion auf die Trennung der Bildung, der Wissenschaft, der Kultur von anderen gesellschaftlichen Bereichen und dazu, diese Trennung in allen ihren Folgen kritisch in Frage zu stellen.

Bildung beinhaltet zweitens auch, die Abspaltung des formalen und herrschaftlich-disponierenden Wissens von der Natur zu überwinden durch eine

Bildung, Wissen und Kultur sind parteilich, sind Ergebnis der Vernunft, die aufgrund von Einsicht verändern will: wer nichts will, erkennt auch nichts.

Besinnung auf die eigenen Erfahrungen und Wünsche, die eigene Natur, die Natur in uns, den Körper, seine Vielseitigkeit, seine Endlichkeit. Dabei geht es nicht darum, die Erfahrungen unkritisch und naiv für sich gelten zu lassen, sondern sie in den Prozess der Bildung einzubeziehen, sie als einen Ausgangspunkt des Prozesses der Bildung zu begreifen, sie in diesem Prozess zu rationalisieren. Bildung, Wissen und Kultur sind parteilich, sind Ergebnis der Vernunft, die aufgrund von Einsicht verändern will: wer nichts will, erkennt auch nichts. Aber das bedeutet nicht, dass sie bloß partikularistisch und instrumentell dem Interesse einer Person oder eines Individuums dienen. Vielmehr tragen Bildungsprozesse dazu bei, dass die Individuen sich und ihre Interessen ändern und sie im Lichte der Erfahrungen, des Wissens anderer sehen und beurteilen. Zur Erfahrung von Bildung gehört, dass Vernunft, vielleicht zu wenig und noch immer ohnmächtige Vernunft, aber doch Vernunft, schon in der Welt ist, denn die Gegenstände, die Verhältnisse, die Begriffe sind bereits das Ergebnis von Praxis früherer Menschen, und insofern steckt darin auch Vernunft der ihr gemeinsam ihr Leben und Überleben sichernden Menschheit. Ein solcher Bildungsprozess begnügt sich nicht mit herrschendem Wissen, das alle die Erfahrungen der Alternativen, der Freiheit, der körperlichen Anstrengung ausgrenzt.

Die Produktion kritischen Wissens will einen Bildungsprozess in Gang setzen, in dem, gestützt auf die Erfahrungen, Ziele und Praktiken der Individuen als Gesamtheiten von sozialen Verhältnissen, eben diese gemeinsam geteilten Verhältnisse autonom gestaltet und die Räume der Freiheit für alle größer werden. Auf diese Weise wird Bildung und das mit ihr verbundene Wissen verbindlich. Individuen stehen für es ein, weil es zu ihnen gehört, es bleibt ihnen nicht äußerlich, es hat Konsequenzen. Bildung wird zu einer Haltung der Leidenschaft für die Wahrheit und die Vernunft, einer Vernunft, die die Praxis der Individuen zu bestimmen vermag.

* Zuerst veröffentlicht in: Alex Demirović: Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen, Hamburg 2015.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt am Main 1972
- Atzmüller, Roland (2013): Aktivierung der Arbeit im Workfare-Staat. Arbeitsmarktpolitik und Ausbildung nach dem Fordismus, Münster
- Beck, Ulrich, Brater, Michael: Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe, Frankfurt/Main, New York
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main
- Demirović, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule, Frankfurt am Main
- Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik, in: Alex Demirović (Hrsg.): Kritik und Materialität, Münster

Anzeige

LEIDER
GEIL!

WIR MACHEN DAS BESTE
AUS DEINEN IDEEN.



printarena

www.printarena.de

Werkstätten der Demokratie – politische Bildung von Jugendverbänden und Jugendringen stärken und schützen

Beschluss auf der Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendrings im Oktober 2018

Unsere Gesellschaft hat politische Bildung dringend nötig. Wir befinden uns in einer gesellschaftlichen Situation, die besondere Herausforderungen für politische Bildung aufwirft. Dazu gehört unter anderem der Aufstieg rechter Parteien, die Verschiebung des öffentlichen Diskurses nach rechts, der Anstieg rassistischer Gewalt und der verstärkte Rückgriff auf sicherheitspolitische Logiken in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen. Rechte Ideologien, die bereits zuvor in der so genannten »Mitte« der Gesellschaft existierten, sind präsenter, werden zunehmend normalisiert und nehmen mehr und mehr Raum ein. Nationalistische und rassistische Kräfte wollen eine Abschottung Europas; Ministerien setzen eher auf Sicherheit durch »Prävention vor Extremismus«, als auf die Stärkung von Demokratie und einen ressourcenorientierten Blick auf Jugend und Zivilgesellschaft. [...]

In dieser gesellschaftlichen Situation muss sich die politische Bildung verorten und ihre Konzepte an die veränderten Herausforderungen anpassen. Außerdem müssen die Akteure der politischen Bildung Strategien entwickeln, um mit Angriffen und dem Druck von Kritikern/innen und Gegnern/innen politischer Bildung umzugehen.

Jugendverbände und Jugendringe sind wichtige Träger politischer Bildung und zivilgesellschaftlichen Engagements. Sie fördern die gesellschaftliche Teilhabe von jungen Menschen und sind Werkstätten der Demokratie. Mit ihren Bildungsangeboten, ihrer politischen Arbeit, als Orte gelebter Demokratie sowie als Impulsgeber für die Gesamtheit der demokratischen Zivilgesellschaft auf Basis ihrer ständig neuen Erfahrungen mit Eigenverantwortung und Mitbestimmung leisten sie einen Beitrag zu einer Gesellschaft ohne Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus.

Politische Bildung ist traditionell ein wesentliches Element in der Jugendverbandsarbeit. Jugendverbände tragen durch ihre Prinzipien und ihr spezifisches Format zu den Zielen politischer Bildung bei: Selbstorganisation und Selbstbestimmung, Partizipation. Jugendverbände ermöglichen Gestaltungsräume für junge Menschen, die sich dort über ihre Freizeitgestaltung, aber auch über Bildung und Gesellschaft austauschen können. [...] Dieses Engagement – nicht nur der Jugendverbände – gerät zunehmend unter Druck. Immer häufiger wird das gesellschaftliche und politische Engagement unter anderem von Jugendverbänden und Jugendringen mit Verweis auf eine behauptete politische Neutralitätspflicht der Organisationen kritisiert. Die politischen Akteure, die

diese Kritik formulieren, möchten damit gezielt das Engagement von Jugendorganisationen aber auch anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen einschränken oder delegitimieren.

Diese bisherige Praxis und die dahinterliegenden Annahmen betreffen die Arbeit von Jugendringen und Jugendverbänden auf verschiedenen Ebenen: Jugendverbände und Jugendringe sind gemeinsam mit vielen anderen demokratischen Organisationen der Zivilgesellschaft Träger der politischen Jugendbildung und von Projekten der Demokratieförderung. Diese Arbeit ist durch die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Diskursen geprägt. Programme der Parteien sowie Reden und Veröffentlichungen sowie andere politische Äußerungen ihrer Repräsentanten/innen sind Teil dieses gesellschaftlichen Diskurses. Eine verpflichtende Neutralität gegenüber Vertretern/innen von Parteien bzw. deren Positionen steht damit im Gegensatz zur Aufklärung und Auseinandersetzung mit beispielsweise Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus, Transphobie oder Homophobie.

Die finanzielle Förderung der Jugendverbände und ihrer Zusammenschlüsse geht jedoch davon aus, dass sich die gesellschaftliche Vielfalt in den demokratischen Organisationen abbildet und die verbandliche Jugendarbeit und die Jugendbildung von den verschiedenen Konzeptionen, Werten und Verbandsprofilen geprägt sind. Bereits heute ist zu beobachten, dass Jugendverbände unter Druck geraten, da sie aufgrund ihres Werteprofiles im Konflikt mit der AfD stehen und sich dazu öffentlich äußern. So wird etwa von der AfD die staatliche Förderung von Organisationen in Frage gestellt, die sich in den politischen Diskurs einbringen und keine Neutralität gegenüber den Parteien erkennen lassen. Auch hier ist die Ausweitung des staatlichen Neutralitätsgebots auf die geförderten zivilgesellschaftlichen Organisationen Grundlage der Argumentation.

Die Jugendverbände und Landesjugendringe im Deutschen Bundesjugendring weisen diese Versuche einer Einschränkung und Delegitimierung ihres zivilgesellschaftlichen Engagements entschieden zurück.

Eine Übertragung des Neutralitätsgebots ist auch aus rechtlicher Perspektive nicht nachvollziehbar. Staatliche Akteure sind aufgefordert bei der finanziellen Förderung von politischer Bildung, Demokratieförderung und Präventionsarbeit die grundrechtlichen Freiheiten freier Träger durch die Regelungen in Förderbedingungen nicht einzuschränken. Insbesondere Eingriffe in die Meinungsfreiheit freier Träger in Form einer pauschalen und unreflektierten Übertragung eines

Neutralitätsgebots beispielsweise über entsprechende Nebenbestimmungen bei der öffentlichen Förderung von Jugendverbänden, Jugendringen und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen sind nicht gerechtfertigt. Es darf nicht verkannt werden, dass diese Organisationen Träger der Grundrechte sind und diese Rechte nicht durch (staatliche) Förderung verlieren.¹

Darüber gilt speziell für Jugendverbände und -ringe, dass ihre Arbeit im Rahmen der Regelungen des § 12 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) stattfindet und dieser ausdrücklich Pluralität und Werteorientierung als Grundlage für Jugendverbände und ihrer Zusammenschlüsse definiert. Jugendbildung und Jugendpolitik in Jugendverbänden folgen daher den Interessen und Themen junger Menschen und bilden ihre Pluralität ab. Ein politisches Neutralitätsgebot greift in die gewollte Pluralität der Jugendhilfe ein und bricht mit den Grundlagen der freien Jugendhilfe.

Der DBJR und die in ihm zusammengeschlossenen Jugendverbände und -ringe...

- lehnen jeden Versuch, ihre Arbeit durch fälschliche Behauptung der pauschalen oder generellen Geltung eines sogenannten Neutralitätsgebotes für freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe oder der politischen Bildung als Versuch der Diffamierung ihrer Arbeit und der Verhinderung der Meinungsfreiheit der durch sie vertretenen jungen Menschen ab. [...]
- fordern den Staat auf, seinen Verpflichtungen unter anderem zur Förderung der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit entsprechend dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) nachzukommen und dabei auf Auflagen oder Nebenbestimmungen zu verzichten, die rechtlich nicht geboten sind, aber geeignet, die eigentlich zu fördernde Arbeit zu verhindern. Gleiches gilt für den gesamten Bereich der politischen Bildung inklusive der Demokratiebildung.
- sind daher untereinander und mit anderen demokratischen Organisationen der Zivilgesellschaft solidarisch, die durch die beschriebenen Argumentationen, Infragestellung ihrer Förderung oder gar Existenzberechtigung unter Druck geraten. [...]

Einstimmig beschlossen von der DBJR-Vollversammlung am 26./27. Oktober 2018 in Dresden.

* Gekürzte Version; ungekürzt siehe: www.dbjr.de/positionen/

¹ Vgl. Friedhelm Hufen, 2018, »Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot« in: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 66, Heft 2, Seite 216 - 221

Roter Samt, goldener Stuck und über 2.000 Pfadfinder/innen

Der Hamburger Singewettstreit in der Laeiszhalle



Von Henning Schwen, Hamburger Singewettstreit

»Plötzlich roch's in der Laeiszhalle nach Feuerrauch« titelte die Hamburger Morgenpost am 25. Februar. Der Grund hierfür war jedoch kein Lagerfeuer, sondern über 2.000 Pfadfinder/innen sowie Bündische – wie Wandervögel, Waldjugend oder Malteserjugend, die sich zum gemeinsamen Singen und Musizieren auf dem 42. Hamburger Singewettstreit in der ausverkauften Laeiszhalle trafen.

Angefangen hat alles 1955 in der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg, als sich sechs Gruppen zum ersten Singewettstreit trafen. Zwei Jahre später traf man sich am Jungfernstieg und sang dort. Weitere Stationen waren das Audimax der Uni Hamburg, das Congress Center Hamburg (CCH) und die Laeiszhalle. Über die Jahre hat sich der Hamburger Singewettstreit, kurz auch HaSi-We genannt, zum mittlerweile ältesten und vor allem größten Singewettstreit in Deutschland entwickelt. So fand er dieses Jahr am 23. Februar bereits zum 42. Mal statt – wieder einmal in der Laeiszhalle.

Gesungen wird in fünf Kategorien. Das Alter der Teilnehmenden ist dabei gemischt – die jüngsten Sänger/innen sind meist noch im Grundschulalter. Als Erstes treten die Sippen, Horten, usw. mit den jüngsten Teilnehmenden auf. Es folgen die Bünde, Stämme, Ortsringe, usw., die ebenfalls Kinder dabei haben, aber bei denen auch Ältere mitsingen. Es folgen die Singekreise, die professionellste Kategorie. Des Weiteren gibt es eine offene Kategorie, die ein Forum für Kreatives und Neues ist. Denn so wie die bündische Jugend ist auch das Liedgut immer in Bewegung und ändert

sich. Auch dafür soll Platz auf dem Singewettstreit sein. Vor zwei Jahren wurde die Kategorie Einzelsänger/innen und Duette eingeführt, um auch ihnen die Teilnahme zu ermöglichen. Zudem gibt es die Sonderkategorie »1 Lied – 7 Tage«: Teilnehmende in dieser Sonderkategorie bekommen sieben Tage vor dem Singewettstreit ein Lied oder ein Gedicht, das sie bis zum Singewettstreit kreativ interpretieren und neu vertonen sollen. Fast 400 Sänger/innen aus verschiedensten Bünden, zum Beispiel aus dem Pfadfinder- und Pfadfinderinnenbund Nord, aus dem Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder und aus dem Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder, hatten sich insgesamt angemeldet. Für viele sind es die ersten Erfahrungen auf einer großen Bühne vor so vielen

Personen. Wochen, manchmal Monate, bereiten sich die Akteure auf ihren Auftritt vor.

Bereits zum zweiten Mal konnte die – wie immer barfuß auftretende – Gruppe Xantioné den ersten Platz in der Kategorie der Sippen, Horten, usw. belegen. Und bereits zum dritten Mal hat in der Kategorie Stämme der Stamm Calapallo gewonnen, der jedes Jahr mit über 60 Personen aus Karlsruhe nach Hamburg zum Singewettstreit anreist. Der Stamm ist damit auch jedes Jahr wieder eine der größten Gruppen auf dem HaSiWe. Mit einer Bassklarinetten, das – neben einer Milchkanne – wohl ungewöhnlichste Instrument des Abends, konnte sich die Gruppe RBX aus Berlin in der Kategorie der Singekreise den ersten Platz sichern.

In einer kurzen Pause spielte Singadjo, eine Band aus dem Kölner Raum mit bündischem Hintergrund, ihre Lieder mit Einflüssen von Balkan, Latin und Liedermacher-Folk – und man musste sich entscheiden: Will ich jetzt lieber kurz Ruhe oder doch lieber tanzen?

Lied vom Mistkäfer. Weiter ging es mit der offenen Kategorie, und die hatte mit dem Cover von Dickes B von Seeed durch die Gruppe Berliner Melange aus Berlin ordentlich etwas zu bieten. Der erste Platz war ihnen dafür sicher. Aber es gab auch einen überraschenden zweiten Platz: Für die Zeitreisenden, eine der jüngsten und kleinsten Gruppe mit nur drei Personen, die mit einem selbst geschriebenen Lied punkten konnte. In der Kategorie Einzelsänger/innen und Duette belegte Jens Kauen wie immer den zweiten Platz mit seinem Lied »Irgendeiner muss das ja machen«, das von einem Mistkäfer handelt. Aber dafür ist er der Gewinner der Herzen.





Wie immer barfuß: die Gruppe Xantioné

Die Laeiszhalle ist ein ganz besonderer Ort für den Singewettstreit. Zwar fand er 1968 schon einmal in der großen Konzerthalle am Johannes-Brahms-Platz statt, aber für die meisten Teilnehmenden war es trotzdem eine Premiere. Und die waren alle sehr begeistert von der tollen Atmosphäre. Denn diese Lokalität bedeutet eine schöne Wertschätzung der bündischen Musik wie auch für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen und bildet zudem mit den roten Samtsitzen einen spannenden Kontrast zu den derben Wanderstiefeln der Pfadfinderinnen und Pfadfinder.

Programm bis zum Fischmarkt. Doch der Hamburger Singewettstreit ist mehr als nur der Singewettstreit an einem Samstag. Es geht bereits am Donnerstag davor mit einer Singerunde in einer Hamburger Eckkneipe los. Am Freitag findet die

Vorfeier mit einem Konzert statt. Der Singewettstreit selbst wird von einem Markt begleitet. Zahlreiche Stände bieten alles für Fahrten an – zum Beispiel Lederhosen, Fahrtenmesser und Liederbücher – oder informieren über aktuelle Angebote und Aktionen – wie zum Beispiel über die Mytilus, einen Traditionssegler für Jugendgruppen, oder über pfadfinden queerfeldein, einem Arbeitskreis rund um das Thema LGBTQ* (lesbisch/schwul/bisexuell/trans*/inter*/queer) und Pfadfinden. Zudem kann man sich als Knochenmarkspender/in bei der DKMS registrieren lassen. Und nach dem Singewettstreit geht es noch weiter auf der Nachfeier. Hier wird bis in die Morgenstunden gesungen. Eine kleine Kapelle musiziert und gibt auch Anleitungen für die richtigen Tänze. Polka für alle. Denn wo immer es möglich ist, wird getanzt und

gesungen, am besten mit Allen zusammen. Und wer dann noch immer nicht genug hat, zieht auf den Fischmarkt weiter.

Alles selbst gemacht. Der Hamburger Singewettstreit wird trotz seiner Größe komplett ehrenamtlich und ohne Aufwandsentschädigung oder Bezahlung vom Vorbereitungskreis des Hamburger Singewettstreit e.V. organisiert und durchgeführt. Da es sich um keine kommerzielle Veranstaltung handelt, ist der Verein auf finanzielle Unterstützung in Form von Spenden angewiesen. Der Vorbereitungskreis besteht aus Mitgliedern verschiedener Bünde – zum Beispiel dem Pfadfinder- und Pfadfinderinnenbund Nord, der Christlichen Pfadfinderschaft Deutschlands oder dem Pfadfinder und Pfadfinderinnenbund Nordlicht. Zudem unterstützen über 200 Helfende den Vorbereitungskreis und tragen so zum Gelingen bei. »Ich stand selber schon auf der Bühne und habe gesungen. Nun helfe ich dabei, dass auch andere diese Möglichkeit bekommen«, sagt pyro, einer der Organisatoren aus dem Vorbereitungskreis, und ergänzt: »Auf dem Hamburger Singewettstreit vor einem so großen Publikum zu singen, ist wirklich einmalig.« 2018 eröffnete sogar Melanie Leonhard, die Hamburger Senatorin für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, selbst eine ehemalige Pfadfinderin, den Hamburger Singewettstreit.

Das Ziel des Hamburger Singewettstreit ist es, die bündische Musik, ob traditionell oder neu und kreativ, sowie das gemeinsame Singen, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, zu fördern. Die Musik der bündischen Szene sowie altes Liedgut soll nicht nur erhalten, sondern auch weiterentwickelt werden. Dafür wird es auch 2020 wieder einen Hamburger Singewettstreit geben, zum 43. Mal dann. Die Vorbereitungen haben bereits begonnen.



Zugaben mit allen Teilnehmenden

Weltverbesserer/innen aufgepasst!

Von Amelie Schwichtenberg, Jugendrotkreuz Hamburg

Jeden Tag passieren unzählig viele schreckliche Dinge in der Welt. Menschen verhungern, Kriege werden gekämpft, und Klimaretter/innen reden gegen Wände. Doch das ist nicht die ganze Wahrheit. Mindestens genauso viele schöne – ganz kleine und aber auch große – Dinge passieren alltäglich und werden oftmals einfach nicht gehört oder ganz schnell wieder von anderen Nachrichten verdrängt.

Konfuzius soll einst gesagt haben: »Es ist besser ein kleines Licht anzuzünden, als die Dunkelheit zu verfluchen.« Nach diesem Motto haben wir, das Jugendrotkreuz Hamburg, uns eine kleine Aktion ausgedacht. Ganz im Sinne des wichtigsten Grundsatzes des Roten Kreuzes – »Menschlichkeit« – waren im Rahmen der bundesweiten JRK Kampagne »Was geht mit Menschlichkeit?« alle JRK Landesverbände dazu aufgerufen, Ideen umzusetzen, wie diese Welt ein kleines Stück menschlicher gemacht werden kann.

Die bundesweite Kampagne startete Anfang Juni

2017 und läuft bis Ende 2019. In den drei Jahren sind alle Landes-, Kreis- und Ortsverbände aufgerufen zu erforschen, was Menschlichkeit für jeden Einzelnen, in der Gesellschaft und der ganzen Welt bedeutet. Es gibt keine vorgefertigten Antworten, kein Richtig oder Falsch – es geht um die Diskussion und das Erleben von Menschlichkeit im Miteinander. Zum Ende der Kampagne werden Vorschläge erarbeitet, die dem Verband und der Politik vorgestellt werden. Mehr Infos dazu findet Ihr auf www.wasgehtmitmenschlichkeit.de.

Und das ist, was wir daraus gemacht haben (Nachahmen und Ausprobieren empfohlen!):

Die Idee: Das #Karmakonto

In einem Monat mehr Menschlichkeit in den Alltag bringen, dein persönliches Karmakonto füllen und ganz nebenbei nicht an den negativen Nachrichten in der Welt verzweifeln, sondern den Fokus auf die schönen Dinge im Leben legen.

Dafür hat das JRK im Februar drei Mal pro Woche einen »#Karmakonto« auf Instagram und Facebook geteilt und alle Follower zum Mitmachen animiert. Die Inhalte gaben Anregungen zu jeweils einer kleinen Idee, um Karma zu sammeln.

Da diese Ideen aber natürlich kein Verfallsdatum haben und sich super für jede Gruppenstunde oder der Verschönerung eines jeden Tages eignen, haben wir uns dazu entschieden diese auch in punctum zu veröffentlichen und mit Euch zu teilen. Damit haben noch mehr Menschen die Möglichkeit, den eigenen Alltag und auch den der Mitmenschen ein klein wenig positiver zu gestalten (alle Posts sind auf unserem Facebook- und Instagram-Account zu finden).

Ihr habt noch Fragen zum #Karmakonto oder möchtet uns davon erzählen, wie diese Aktion bei Euch ankam? Kein Problem. Meldet Euch einfach bei Amelie Schwichtenberg via schwichtenberg@lv-hamburg.drk.de oder per Telefon unter 040 55420-130.

Wir freuen uns auf Eure Erfahrungen beim Karma-Sammeln und wünschen viel Spaß dabei, die Welt ein wenig besser zu machen!

Veranstalter der Aktion: Jugendrotkreuz im DRK Landesverband Hamburg |

Behrmanplatz 3 | 22529 Hamburg | Facebook: JRK Hamburg | Instagram: [jrk_hamburg](https://www.instagram.com/jrk_hamburg)

#Karmakonto (eine Auswahl)

#Karmakonto 1: Müll heißt nicht umsonst »Wertstoff«! Mit vielen Dingen, die alltäglich in den Müll wandern kann man hübsche und nützliche Dinge anstellen. Der Fachbegriff dazu heißt »Upcycling«. Mach doch mal was Schönes aus deinem Müll.

...

#Karmakonto 3: Wahrscheinlich machst Du das schon ganz von alleine, aber trotzdem ist es eine wichtige Tat: Biete jemandem Deinen Sitzplatz in Bus/Bahn an oder hilf jemandem beim Überqueren der Straße.

#Karmakonto 4: »Karma sammeln heißt nicht unbedingt nur etwas für Andere zu tun. Es geht ganz klar auch darum, DIR etwas Gutes zu tun! Mach doch mal einen Spaziergang durch die Natur und nimm sie bewusst wahr.«

#Karmakonto 5: »Ein ganzer Schrank voll »Nichts-zum-anziehen«? Schau doch mal nach, welche Deiner Klamotten Du schon länger als 8 Monate gar nicht angerührt hast. Es gibt sicher Menschen in deiner Stadt, die sich sehr über Deine (gut erhaltenen) Sachen freuen würden. In Hamburg kannst Du sie z.B. in der Kleiderspende des Roten Kreuzes oder bei Hanseatic Help abgeben.«

#Karmakonto 6: »Am 17. Februar ist jährlich der »Random Act of Kindness Day«. Allerdings ist ein bisschen zufällige Nettigkeit natürlich an jedem Tag erlaubt und etwas Wunderschönes. Probiere es doch mal aus. Mache z.B. einfach mal jemandem ein Kompliment ohne Hintergedanken, verschenke eine Kleinigkeit und mache jemandem eine Freude oder lächle eine fremde Person an.«

#Karmakonto 7: »Und noch einmal geht es darum, ganz bewusst etwas für DICH zu tun. Das kann ganz unterschiedlich aussehen. Probier' doch zum Beispiel mal ein neues Hobby aus und erweitere deinen Horizont. Den Möglichkeiten sind dabei keine Grenzen gesetzt. Du könntest z.B. malen, zum Yoga gehen, singen, eine neue Sprache lernen und, und, und. Einzige Einschränkung: Es muss DIR Spaß machen.

#Karmakonto 8: »Heute im Ideenroulette: »Nimm jemandem eine nervige/lästige Aufgabe ab und erledige sie für ihn/sie.«

#Karmakonto 9: »Jeder von uns wirft pro Jahr ungefähr 55 Kilo Lebensmittel in den Müll. Und fast die Hälfte dieser Abfälle wäre vermeidbar gewesen. Du kannst jetzt anfangen, etwas dagegen zu tun! ...«

#Karmakonto 10: »Leg' Deinen Fokus doch mal auf all die positiven Dinge, die jeden Tag um Dich herum (und mit Dir) geschehen. Um Dir dies zu verbildlichen, kannst Du jeden Tag Bohnen zählen. Einfach eine Hand voll Bohnen in die rechte Hosentasche, und pro schönem Moment wandert eine Bohne nach links. Abends dann einfach nachschauen, wie viel Gutes passiert ist.«

#Karmakonto 11: »Wann hast Du das letzte Mal eine echte Postkarte oder einen handgeschriebenen Brief verfasst?

Unsere Idee für den heutigen Post: Nimm Dir Zeit und schreibe eine echte snail mail – ganz oldschool mit Stift und Papier!«

#Karmakonto 12: »Zeit hat man nicht, Zeit muss man sich nehmen.« Gerade für schöne Momente und Verabredungen mit den wichtigsten Menschen in unserem Leben fehlt uns oftmals die Zeit im trubeligen Alltag. Deshalb unser Aufruf heute: Verabrede Dich mit Deinem/r besten Freund/in oder ruf mal wieder deine (Groß-) Eltern an und schenke Ihnen ein Stück deiner kostbaren Zeit.«

Am Anfang war der Ball

Serie WirkungsStätten: Zu Besuch beim Mig-Zentrum

Von Oliver Trier, Hamburg

Seit 25 Jahren finden Jugendliche aus Einwandererfamilien im Migrations-Zentrum (Mig-Zentrum) einen Anlaufpunkt. In den letzten drei Jahren hat sich der Verein außerdem zu einer Anlaufstelle für junge Geflüchtete entwickelt. Zwischen Altona-Nord und Sternschanze bietet der Verein jungen Menschen fast täglich eine offene Tür.

»Kein Stiel aber guten Geschmack«. Es ist Februar, doch die Wintersonne übt schon fleißig für den Frühling. Halb Hamburg genießt das Wetter im Park oder hält Ausschau nach einer geöffneten Eisdiele. Ali, Feridoon und Mustafa sitzen stattdessen im Mig-Zentrum und verbringen ihren Sonntag mit der Analyse einer »stiellosten« Eiswerbung. Das Zentrum in Altona bietet jeden Sonntag und Mittwoch Nachhilfe in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch an. Gemeinsam mit anderen Geflüchteten nehmen die drei jungen Kurden diese Gelegenheit wahr, um ihre Ausbildungsvorbereitung an der Berufsschule 27 erfolgreich zu bestehen. Mit ihrer Nachhilfelehrerin Dilan diskutieren sie Form, Inhalt und Botschaft der sprachlich nicht ganz astreinen Werbeanzeige eines bekannten Fastfood-Unternehmens.

Fußball als Keimzelle. Am Nachbartisch erzählen Ilhan und Hülya Akdeniz bei einem Glas Tee von den Anfängen des Vereins. Ilhan ist ehrenamtlicher Mitarbeiter und von Anfang an dabei. Hülya engagiert sich seit 14 Jahren in dem Verein und arbeitet seit zwei Jahren als Bildungsreferentin für das Mig-Zentrum.

Anfangen hat alles 1994. Es waren Eltern mit türkischen und kurdischen Wurzeln, die sich eine Freizeitalternative für ihre Kinder wünschten und den entscheidenden Impuls für die Gründung einer Fußballgruppe gaben. Zwei Jahre später hatte sich aus der kickenden Truppe ein eingetragener Verein



Sitz des Mig-Zentrums: ehemals ein Ladengeschäft

entwickelt: der »Verein der Kulturellen Medialen Kommunikationsstelle der Migration e. V.«. »Doch das kann sich keiner merken«, erklärt Ilhan. »Der Name ist zu lang und schwer auszusprechen. Deswegen kamen wir auf »Migrations-Zentrum« – kurz »Mig-Zentrum«. Das fällt den meisten leichter«. Die Idee des Vereins, jungen Menschen aus Einwandererfamilien eine Plattform für einen Austausch gemeinsamer Alltagserfahrungen zu bieten, führe natürlich dazu, dass es mittlerweile »bunter« geworden sei. Doch bis heute habe sich im Zentrum eine türkisch-kurdische Prägung gehalten, erzählt Ilhan. Auch der Fußball begleite das Zentrum bis heute. Inzwischen spiele die Gruppe freitags am Haus der Familie an der Schilleroper und bestehe zur Hälfte aus afghanischen Kickern. Zwischenzeitlich habe der Verein sogar zwei Mannschaften für den Ligabetrieb in der Kreisklasse angemeldet. Doch sei der Aufwand auf Dauer zu groß gewesen, woraufhin die Teams wieder abgemeldet wurden.

Langhalslauten. »Ey, lass mal Handy zocken!« schlägt Ardil einen Tisch weiter lautstark zwei Freunden vor. Seine Anfrage stößt auf Zustimmung, und so spielen die drei Dank des WLANs gemeinsam Brawl Stars. Ardil ist gerade aus dem Saz-Unterricht gekommen und genießt mit seinen Freunden noch ein wenig Zeit, bevor er wieder nach Hause geht. Auch Cigdem hat an dem Unterricht teilgenommen. Sie gönnt sich nun eine heiße Portion vom Kartoffeltopf mit Fleisch und Reis, der in der Küche auf dem Herd steht. Eine Saz ist ein Seiteninstrument, das vom Balkan bis Afghanistan verbreitet ist und als bağlama besonders in traditioneller türkischer Musik zum Einsatz kommt. Optisch erinnert die Langhalslaute ein wenig an eine Gitarre.

Trotz des guten Wetters hatten sich um 14 Uhr einige Jugendliche im Hinterraum des Zentrums zusammengefunden, um an der Saz zu üben. Sie lösen den Gitarrenkurs ab, der schon eine Stunde früher anfängt. Angeleitet werden beide Kurse



Serie: WirkungsStätten

Die Jugendverbände in Hamburg stellen vielfältige Freizeit- und Bildungsprogramme auf die Beine: von wöchentlichen Gruppenstunden und Seminaren bis hin zu wochenlangen Ferienfreizeiten. punktum porträtiert in dieser Serie Jugendverbände, ihre WirkungsStätten und schaut über den Tellerrand auf andere Formen der Jugendarbeit. Alle bisherigen Reportagen finden sich online unter: www.ljr-hh.de/wirkungsstaetten



Auftritt bei den Nazim Hikmet-Literartagen

von Deniz Kaya, der jahreszeitbedingt ein wenig angeschlagen ist. So gesehen spielt ihm das Wetter ein wenig in die Karten, da er sich nun auf weniger Schüler/innen als normalerweise konzentrieren muss. Sprachlich springt es im Laufe des Unterrichts oft von Türkisch zu Deutsch und zurück. Während Deniz in der Regel auf Türkisch versucht, den Jugendlichen Tipps für einen besseren Umgang mit dem Instrument zu geben, kommen die Antworten meist auf Deutsch. So oder so ist die Begeisterung für das Instrument spürbar. Gefragt, was sie an der Saz reizt, betonen Cigdem und Ardil, wie schön es sei, Saz zu spielen, und wieviel Spaß es ihnen bereite. »Es ist mein Traum, Saz zu spielen«, gesteht Cigdem. Roza spielt seit ihrem sechsten Lebensjahr und Miran, der Jüngste der Runde, findet den Klang »einfach nur schön!«

Programmplanung. Sonntags bietet das Mig-Zentrum regelmäßig neben der Nachhilfe auch Saz- und Gitarrenunterricht an. Nur am Montag ist Ruhetag. Ansonsten steht das Zentrum an der Langenfelder Straße dienstags bis sonntags zwischen 14 und 18 Uhr allen Jugendlichen offen. »Unsere Angebote sind ganz bewusst sehr niedrigschwellig gehalten«, erklärt Hülya. »Es ist uns sehr wichtig,

dass es keine Hürden gibt. Uns ist auch egal, wo die Leute herkommen. Wir nehmen sie so, wie sie sind. Egal ob blond, dunkel, kurdisch oder deutsch. Die Jugendlichen sollen sich wohl fühlen, und die Angebote ihren Interessen folgen. Deswegen sind es auch die Jugendlichen, die zweimal im Jahr das Programm des Mig-Zentrums festlegen.« Am Anfang des Jahres und vor allem im Sommer, wenn es für das »Planungswochenende« mit rund 35 Jugendlichen an die Ostsee oder nach Plön geht. Das Wochenende ist eines der Highlights im Mig-Zentrum und liegt traditionell kurz vor den Sommerferien. Während Hülya insgeheim lieber nach Plön fährt, wollen die Jugendlichen am liebsten nach Eckernförde. »Dabei hatten wir an der Ostsee viel eher Pech mit dem Wetter«, wundert sich die Bildungsreferentin. »Aber ein Lagerfeuer kriegen wir immer hin. Egal wie das Wetter ist.«

Learning by Doing. Ein weiteres Highlight des Mig-Zentrums sind die Kunst- und Literaturtage, die der Verein schon sechsmal organisiert hat. Auf dem Weg in die Langenfelder Straße kommt man kaum an den Plakaten vorbei, die noch auf die letzten Tage im Dezember vergangenen Jahres hinweisen. Die Planungen beginnen ein halbes Jahr im Vorfeld und werden maßgeblich von den ehrenamtlichen Jugendlichen übernommen. Auch die Durchführung liegt in ihrer Hand. »Sie leiten durch den Abend, stellen die Künstler vor, führen kurze Interviews oder halten selbst einen Vortrag«, sagt İlhan. »Daher kam auch die Idee und der Wunsch, einen Rhetorik-Workshop anzubieten. Denn unsere Jugendlichen haben durch unsere Literatur- und Kino-Tage im 3001 oft die Gelegenheit, auf der Bühne zu stehen«, ergänzt Hülya. »Wir versuchen sowieso, unsere Programmangebote so gut es geht miteinander zu verknüpfen und Verbindungen zu schaffen. Beim Foto-Workshop werden beispielsweise unsere Flyer gestaltet, und die Gitarren- oder Saz-Kurse treten auch bei den Kunst- und Literaturtagen auf.«

Offene Türen. Die Räume des Vereins befinden sich in einer ehemaligen Ladenzeile und verbinden zwei ursprünglich getrennte Geschäftsflächen. Die Schaufenster sorgen für helle Räume und wirken gleichzeitig einladend. Zur Linken befindet sich eine offene Küche, die ein Drittel des Raumes

einnimmt. Auf den anderen zwei Dritteln verteilen sich diverse Tische mit Stühlen – Raum zum Essen und Klönen, für die Nachhilfe oder für Veranstaltungen. Im anschließenden Hinterraum befindet sich eine Tischtennisplatte und wird auch für Musikproben und Kurse genutzt.

Der Standort an der Langenfelder Straße ist schon der dritte des Zentrums. Die ersten Räume hatte der Verein in der Bartelstraße im Sternschanzenviertel. Doch hier wurde dem Zentrum irgendwann gekündigt. »Wir haben damals sehr viel Folkloremusik gemacht«, erinnert sich İlhan und vermutet, dass zumindest die Trommeln es für die Nachbarn nicht immer leicht gemacht haben dürften. Von der Bartelstraße ging es an die Feldstraße. »Doch wir haben schnell gemerkt, dass die Keller Räume nicht gut waren für unsere Jugendlichen, und so haben wir uns wieder auf die Suche gemacht. Seit 2008 sind wir nun hier in Altona.« Anschaulich berichtet Hülya von den Renovierungsarbeiten, die notwendig waren: »Wir haben hier richtig viel gemacht. Die Küche und den Eingang versetzt und vor allem darauf geachtet, dass sich unsere Jugendlichen hier wohlfühlen können.«

Anknüpfungspunkte. Im Mig-Zentrum scheint dieser Anspruch nicht weit weg von der Wirklichkeit zu sein. Und so war es für die Stadt naheliegend, auf den Verein zuzugehen, als ab 2015 die Zahl der Asylsuchenden auch in Hamburg anstieg. Trotz einzelner Vorbehalte und Sorgen herrschte im Vorstand Einigkeit darüber, dass man einen Beitrag zur Integration leisten wolle. Daher beantragte das Mig-Zentrum Fördergelder für ein eigenes Projekt und konnte in der Folge eine Vollzeitstelle einrichten. Daraus entwickelte sich eines der umfangreichsten Integrationsangebote, die es in den Reihen der Jugendverbandsarbeit gibt. Die Tatsache, dass die Jugendlichen des Zentrums zu großen Teilen kurdische oder türkische Wurzeln habe, mache es oft leichter, eine Verbindung zu jungen, kurdischen Geflüchteten aufzubauen, ist sich Hülya sicher. Deswegen stünden die Angebote des Vereins natürlich auch jungen Schutzsuchenden offen. Besonders gut kämen Kochworkshops und »Brunch-Sonntage« an. »Aber für Geflüchtete haben wir auch eigene Angebote«, ergänzt die Bildungsreferentin. Außerhalb der Kernöffnungszeiten gebe es vormittags Fortbildungsmöglichkeiten für Betreuer/innen und Geflüchtete und abends Infoveranstaltungen für Geflüchtete. Vor allem aber sei sie auch Anlaufstelle für alle möglichen Anfragen. Je nach Bedarf kümmere sie sich um Anwälte und Dolmetscher/innen oder begleite die jungen Menschen zu ihren Terminen.

»Knackig on Heaven's door.« Einige Gläser Tee später nehmen sich Ali, Feridoon und Mustafa zusammen mit ihrer Nachhilfelehrerin die nächste Werbeanalyse vor. Diesmal geht es um knackige Kekse. Währenddessen beginnt das Zentrum sich zu leeren. Miran, der junge Saz-Spieler, wird mit dem Auto abgeholt und auch Ardil schwingt sich auf sein Rad. Im Mig-Zentrum aber ist noch lange nicht Schluss.

Mig-Zentrum. Verein der Kulturellen Medien Kommunikationsstelle der Migration e.V.

Das Mig-Zentrum ist ein Verein junger Menschen, der sich konstruktiv mit migrationsspezifischen Problemen auseinandersetzt und einen Raum für Austausch bietet. Er steht allen offen und wird aufgrund seiner Geschichte vor allem von deutschen, türkischen und kurdischen Jugendlichen getragen. Als interkultureller Verein ist er Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft interkultureller Jugendverbände (AGIJ).

Das Nachhilfeangebot des Zentrums gibt es mittwochs (16 – 18 Uhr) und sonntags (13 – 15 Uhr).

Kontakt: Langenfelder Straße 53
22769 Hamburg | T. 040 – 43274256
mig-zentrum@outlook.de

Öffnungszeiten: Di. bis So., 14 – 18 h

Alternative Stadtrundfahrten

Hamburg im Nationalsozialismus – Verfolgung und Widerstand

Die Alternativen Stadtrundfahrten zum Thema »Hamburg im Nationalsozialismus – Verfolgung und Widerstand« sind ein Angebot zur politisch-historischen Jugendbildung vom Landesjugendring Hamburg. Mit Stadtrundfahrten und -rundgängen klären wir über Ideologie und Verbrechen des Nationalsozialismus auf, benennen Täterschaften und berichten vom Widerstand. Indem wir historisch relevante

Orte aufsuchen, wird die NS-Geschichte anschaulich und kritisch vermittelt. Wir wollen zudem gemeinsam mit den Teilnehmenden Formen der Erinnerungskultur hinterfragen, ihnen Denkanstöße geben und für aktuelle gesellschaftliche Probleme sensibilisieren. Geleitet werden die Touren durch freiwillige Mitarbeiter/innen, die durch den Landesjugendring Hamburg qualifiziert werden.

Stadtrundfahrten:

Abseits

Hamburger Fußball im Nationalsozialismus

»Stationen der Vernichtung«

KZ-Gedenkstätte Neuengamme und Gedenkstätte am Bullenhusen Damm

Stadtrundgänge:

Hamburger Theater unterm Hakenkreuz

Zwischen Staatskunst und Widerstand

Der Hamburger Süden im Nationalsozialismus

Ein Stadtteilrundgang durch Harburg

Die Verfolgung von Lesben und Schwulen

Homosexuelles Leben in Hamburg im Nationalsozialismus

Jüdisches Leben am Grindel

Auf den Spuren jüdischen Alltags damals und heute

Vom Tatort zur Gedenkstätte

Ein Rundgang durch die Gedenkstätte am Bullenhusen Damm

Swing-Jugend in Hamburg

Eine Subkultur im Nationalsozialismus

Verfolgung und Widerstand

Ein Rundgang in der Hamburger Innenstadt

Wilhelmsburg im Nationalsozialismus

Ein Stadtteilrundgang Stadterkundung

Zielgruppe unserer Angebote sind junge Menschen ab 14 Jahren. Die Alternativen Stadtrundfahrten richten sich an Jugendverbände, Gruppen außerschulischer Einrichtungen, Schulklassen aller Schulformen sowie Studierendengruppen. Die Touren können nach Terminwunsch beim Landesjugendring gebucht werden.

Eine Stadtrundfahrt mit Bus (bis 40 Personen) kostet:

- für Hamburger Schulklassen 181,42 €*
- für Hamburger Jugendverbände 157,99 €*
- für alle andere Gruppen 405,10 €

Stadtrundgänge kosten:

- für alle Gruppen (bis 25 Personen) 67 €

Anfragen und Infos:

Landesjugendring Hamburg

T: (040) 317 96 115

charlotte.schindler@ljr-hh.de

www.alternative-stadtrundfahrten.de

* Die Alternativen Stadtrundfahrten werden durch die Freie und Hansestadt Hamburg gefördert. Für Hamburger Schulen und Hamburger Jugendverbände ergeben sich dadurch vergünstigte Preise.