

Weiterbildungspolitik

Peter Faulstich:
Weiterbildungspolitik als
Stillstandsinnovation

Markus Tolksdorf:
Dinosaurier der
Weiterbildungspolitik?

Elke Gruber: Humboldt ist
tot – es lebe Humboldt!

Weitere Themen

Authentizität

Soziales Europa





THEMA

62 Peter Faulstich: **Weiterbildungspolitik als Stillstandsinnovation.** Eine Analyse aktueller Tendenzen

68 Markus Tolksdorf: **Dinosaurier der Weiterbildungspolitik?** Erwachsenenbildungsgesetze vor dem Aussterben oder der Revitalisierung

75 Elke Gruber: **Humboldt ist tot – es lebe Humboldt!** Gedanken zu einer neuen (Allgemein-)Bildung

BILDUNG HEUTE

81 Zum Thema. **Bildung im Wahljahr**

83 **Interesse von Männern an Glaube und Kirche**

84 **Preis Politische Bildung**

85 **11. Bundeskongress zur politischen Bildung.** Entgrenzungen und neue Grenzen

86 »**Wozu Gott?**« Neues Funkkolleg Religion

87 **Medienpädagogisches Manifest**

EUROPA

90 Schweden. **Muslime werden Friedensbeauftragte**

91 **Menschenrechte sind das Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses.** Interview mit Morten Kjaerum, seit 2008 Direktor der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA)

UMSCHAU

93 Dirk Koob: **Kann man »professionell« authentisch sein?** Eine Einladung zur Diskussion

PRAXIS

98 Andreas Schwarz: **Planspiel für die politische Bildung.** Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

99 Anita Meyer: **Bildung ermöglichen.** Lernende Regionen-Förderung von Netzwerken als Förderinstrument

101 Erika Rüschoff: **Wege zum Sozialen Europa.** Soziale Sicherung und soziale Arbeit in der EU: internationale Fachseminare

MATERIAL

Kulturfenster

103 Michael Sommer: **Deutschland einig Künstlerland?** Kunstausstellungen zum 60. Geburtstag

Internetrecherche

105 Michael Sommer: **Politik-Gedöns im Netz**

Rezensionen

107 **Literatur zum Thema**

110 **Aktuelle Fachliteratur**

EB Erwachsenenbildung

KBE Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 2 | 55. Jahrgang 2009 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Prof. Dr. Judith Könenmann, Münster; Markus Tolksdorf, Bonn; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Prof. Dr. Ulrich Müller, Ludwigsburg; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Salome Spiegel, Köln; Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 30,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 33,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandspesen.
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des

Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsausßerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.
Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

© 2009 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

WEITERBILDUNGSPOLITIK



Es gibt wohl kein Land in Europa, in dem die Weiterbildungspolitik so zersplittert ist, so ziellos und beliebig. Es gibt weder eine bundesgesetzliche Regelung noch eine übergreifende Trägerstruktur, millionenschwere Förderprogramme werden kurzfristig aufgelegt, Konzepte vom Bildungssparen bis zum Bildungsscheck ausprobiert. Trotz des staatlichen Aktionismus verlagert sich die Bildungsfinanzierung immer mehr auf die Teilnehmenden selber bzw. die Betriebe. Peter Faulstich analysiert in seinem Beitrag die aktuelle Weiterbildungspolitik entsprechend als eine »Stillstandsinnovation«. Einen wichtigen Anteil an der Gestaltung der Weiterbildung haben aufgrund des Förderaltruismusprinzips die einzelnen Bundesländer. Die Weiterbildungsgesetze und ihre derzeitige Gestaltung ist Thema des Beitrags von Markus Tolksdorf. Vieles, was dort etwa als Aufgabe der Weiterbildung dargelegt ist, klingt heute noch notwendig und aktuell, doch problematisch – ja nahezu zerstörerisch – ist die mangelnde Umsetzung dieser in den Gesetzen fixierten Ideale. Humboldt hätte die Intention der meisten Weiterbildungsgesetze wohl auch befürwortet, folgt man dem Ansatz von Elke Gruber, die in ihrem Beitrag die Idee der Allgemeinbildung des Menschen in die moderne Erwachsenenbildung transformiert. In Humboldts Sinne ist eine umfassende (Erwachsenen-)Bildung vonnöten, die die berufliche Bildung mit einschließt und Raum für die Entwicklung eines kritischen und kreativen Geistes ermöglicht. Aber auch trotz dieser Weiterbildungspolitik in Deutschland – es wird gute, professionelle Erwachsenenbildung gemacht, wie es etwa die Diskussion um die Authentizität von Dieter Koop demonstriert oder die beiden Praxisbeiträge über die Wirksamkeit einer »Lernenden Region« und über eine Seminarreihe zum sozialen Europa. Wie immer wird das Heft abgerundet durch Kultur und Bücher.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihr



**Liebe Leserinnen,
liebe Leser!**

Bildserie

Mit spitzer Feder

Ausgezeichnete politische Karikaturen.
Siehe Seite 74.

Vorschau

Heft 3/2009 Sozialethik
Heft 4/2009 Interreligiöse Kompetenz



Peter Faulstich

Weiterbildungspolitik als Stillstandsinnovation

Eine Analyse aktueller Tendenzen

Dieser Beitrag stellt die derzeitige Weiterbildungspolitik von Bund und Ländern auf einen – kritischen – Prüfstand.

Die Weiterbildungspolitik der »Großen Koalition« ist gekennzeichnet durch rasenden Stillstand: Es wird unablässig von Innovationen geredet, gleichzeitig gibt es nur wenige über einzelne Projekte hinausgehende Impulse. Die schon seit Jahrzehnten geöffnete Postulats-Implementations-Schere klafft immer weiter auseinander: Man spricht lauter, um nicht handeln zu müssen: Innovatives Gerede koppelt sich mit regressivem Beharren. Erst mit der aktuellen Finanz- und Wirtschaftskrise ist einiges in Bewegung gekommen – aber die Richtung der kleinen Trippelschritte ist unbestimmt, und sie fallen hinter die Entwicklungsnotwendigkeiten zurück.

Fortbestehende Defizite in der Weiterbildung

Der Begriff Reform ist hohl geworden. Dachte man in den 1970er Jahren bei »Reform« noch an das Bessere, so meint man heute nur noch das Veränderte – und sei es noch so klein. Bei alledem bestehen die lange bekannten Defizite der Weiterbildung fort.

Information und Beratung: Ein wesent-

liches Hemmnis der Weiterbildungsbeteiligung ist die Unübersichtlichkeit der Angebote und Lernwege. Angeichts der Intransparenz der Weiterbildungsmöglichkeiten ist es notwendig, Informationssysteme und Weiterbildungsberatung vorzuhalten. Ansätze sind in Gang gekommen, aber ein flächendeckendes und interessensorientiertes Beratungsangebot besteht nicht; vielmehr werden immer neue Forschungsvorhaben finanziert.

Evaluation, Qualitätskontrolle: Die Güte der Angebote ist sehr unterschiedlich. Die überschwappende Diskussion über »Qualität« in der Weiterbildung könnte dazu genutzt werden, Innovationsanstöße und Organisationsentwicklungen in Gang zu bringen. Qualität muss gesichert werden im Interesse der Adressaten und Teilnehmenden. Besonders durch die Debatte um die Qualität der Angebote der Bundesagentur für Arbeit und die dem folgende Anerkennungs- und Zulassungsverordnung sowie durch Qualitätssicherungssysteme in der betrieblichen Weiterbildung – z.B. die internationale Norm ISO 9001 – und bei Weiterbildungsträgern – z.B. die »Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung« LQW – wurden einige Segmente bereinigt, aber mittlerweile stellt sich das Metaproblem der Qualität der Qualitätssicherung.

Personalförderung in der Weiterbildung: Eines der größten Risiken fort-

dauernder Kürzungspolitiken ist die Zerschlagung und Prekarität vorhandener Beschäftigtenstrukturen mit fatalen Konsequenzen für die Qualität der Angebote. Obwohl die Qualität der Erwachsenenbildung stark von der Professionalität abhängt, ist dies ein Bereich der Unterentwicklung. Dies gilt sowohl bezogen auf die Berufsmöglichkeiten als auch für Ausbildung und Rekrutierung des Personals. Immerhin ist durch den Einbezug der Beschäftigung der »Weiterbildungsbranche« in das »Entsendegesetz« eine Sicherung der Mindestlöhne erfolgt; eine qualifikationsadäquate Bezahlung ist damit aber nicht durchgesetzt. Gar nicht geregelt oder gesichert ist eine Weiterbildung des Personals, z.B. durch Supervision. Dies bleibt Privatsache.

Abschlüsse und Zertifikate: Die Nachweise für gelungene Weiterbildung, ihre Anrechenbarkeit auf Bildungs- und Beschäftigungsansprüche ist beschränkt. Besonders durch die Europäische Union und den Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung und die Hochschulen droht eine Entwertung der deutschen Zertifikate. In einem nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) muss deshalb das Prinzip der Beruflichkeit bewahrt werden. Der vorliegende Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) beruht auf einem Mindestkonsens der Verbände, unterläuft aber die wissenschaftlichen Anforderungen an eine angemessene Kompetenzermittlung, -beschreibung und -anerkennung.

Kooperation und Koordination, Netzwerke: Es gibt 10.000e von Weiterbildungsanbietern und 100.000e von



Dr. Peter Faulstich, geb. 1946 in Frankfurt am Main, ist Professor für Erwachsenenbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Kursen. Die Anbietervielfalt wirkt oft weiterbildungsverhindernd. Angesichts der Knappheit der Ressourcen ist eine stärkere Abstimmung zwischen den verschiedenen Institutionen notwendig. Der Versuch, durch die »Lernenden Regionen« zu mehr Transparenz und Kooperation zu kommen, stagniert und viele Verbünde sind kollabiert, nachdem die öffentliche Förderung ausgelaufen ist. Das Nachfolgeprogramm »Lernen vor Ort« setzt einerseits auf Kommunalität, bindet die Förderung aber andererseits an Stiftungen, löst also die finanzielle Entwicklung und Sicherung von öffentlichen Strukturen und hofft auf letztlich privatrechtliche Initiative.

Integrative Weiterbildung: Nach wie vor ist die traditionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung eines der Strukturdefizite des Erwachsenenbildungsbereichs. Dies setzt sich fort in juristischen, finanziellen und curricularen Abspaltungen. Insofern kommt es darauf an, ein integratives System der Erwachsenenbildung zu schaffen. Dabei müssen die Aufgaben »politischer Bildung« einbezogen und so abgesichert werden. Die Finanzstränge bleiben aber getrennt und verstetigen die Desintegration.

Durchlässigkeit zwischen Erstausbildung und Weiterbildung: Mit der Befahrung »lebenslangen Lernens« wird die

Verkürzung von Bildung auf Schule durchbrochen. Davon ausgehend ist es notwendig, durch Modularität ein abgestimmtes System von Erstausbildung und Weiterbildung zu installieren. Die Durchlässigkeit zu weiterführenden Bildungswegen ist aber trotz zahlreicher Modellversuche immer noch verstopft und Übergänge sind durch juristische Regelungen blockiert.

Übergangsbrücken

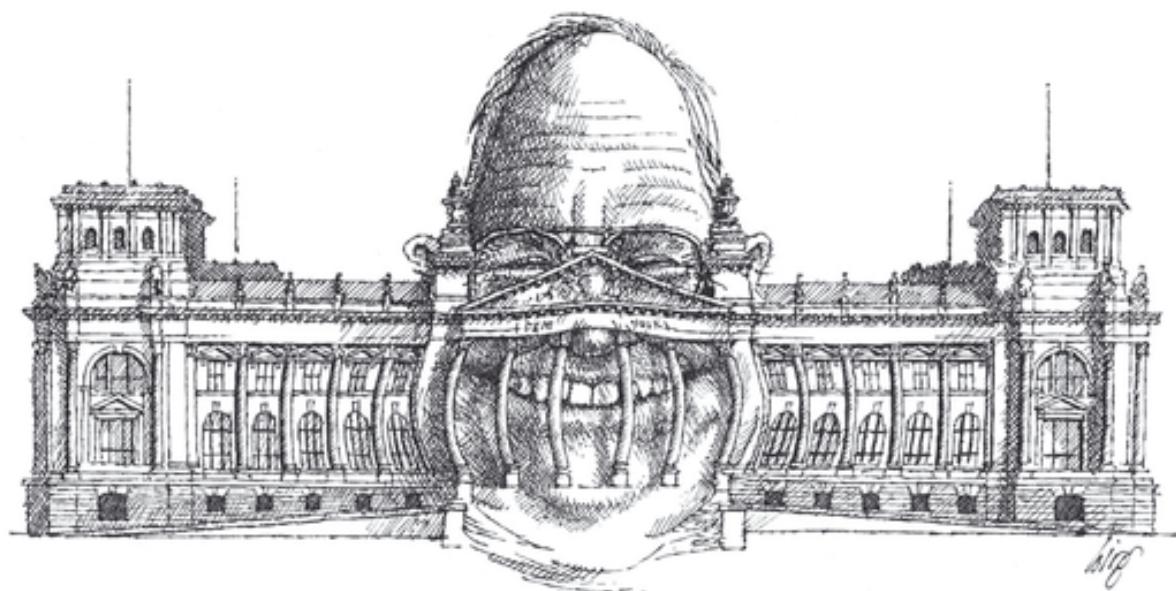
Verzahnung von Arbeiten und Lernen: Die Vorstellung des »lebenslangen Lernens« ist nur verwirklichbar, wenn Lernzeiten und Erwerbszeiten kombiniert werden. Es müssen Lernchancen im Rahmen einer umfassenden Zeitpolitik gesichert werden. Zeitkorridore für Weiterbildung sind durch einige Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen geöffnet worden. Mit der Kombination von Kurzarbeit und Weiterbildung in der ökonomischen Krise sind bisher Entlassungen verhindert worden. Die Bausteine für solche Übergangsbrücken erweisen sich aber dann als zu klein und unabgestützt, wenn das andere Ufer – eine erhoffte wieder anziehende Beschäftigungslage – weit entfernt ist. Bisher wagt kaum einer, umfassende Strategien für eine langfristige Reduktion des Arbeitsvolumens und damit für eine

nachhaltige Kompetenzentwicklung – wie z. B. ein Weiterbildungsjahr – aufzugreifen.

Es ergibt sich also eine Korrespondenz zwischen Defizit- und Regulationsaspekten. Ausgehend von den strategischen Regulationsoptionen wäre es Aufgabe der Weiterbildungspolitik, die Defizitprobleme einzugrenzen. Die aufgetretenen Problemkomplexe können allerdings weder automatisch durch marktmäßige Regulierung noch direkt durch staatliche Steuerung gelöst werden.

Notstand Weiterbildung

Vor diesem Hintergrund ist die gewerkschaftliche »Initiative Bundesregelungen« im Oktober 2008 vorgelegte *Stellungnahme »Notstand: Weiterbildung in Deutschland«* einzuschätzen. Die Initiative hatte zu Beginn des Jahres 2000 erstmals mit dem Vorschlag von Bundesregelungen in der Weiterbildung ihre Konzepte zur Gestaltung eines zukunftsfähigen Weiterbildungssystems in Deutschland vorgestellt, um die immer deutlicher werdende Lücke zwischen den wachsenden Anforderungen der Kompetenzentwicklung und der Weiterbildungsrealität zu schließen. Acht Jahre später stellt die Initiative fest, dass Deutschland



Mit spitzer Feder | Heinz Birg (Auszeichnung 1995)



im internationalen Vergleich weiter eine nachrangige Position einnimmt; sie fordert die Bundesregierung und den deutschen Bundestag wiederum auf, Bundesregelungen für die Entwicklung eines leistungsfähigen, strukturierten Weiterbildungssystems zu beschließen.

Die Weiterbildung sei ein Paradebeispiel dafür, welche Konsequenzen für Teilnehmende und Gesellschaft entstehen, wenn ein Bildungsbereich immer mehr auf den Markt gebracht wird. »Es ist ein entscheidendes Versäumnis der Bildungspolitik der letzten 25 Jahre, dass öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung nicht ausgebaut und umgesetzt wurde. Mit dem Hinweis auf die Steuerungskräfte von Markt, Pluralität und Subsidiarität wurde stattdessen auf Deregulierung gesetzt und es wurden die Strukturdefizite billigend in Kauf genommen.«

Handlungssatz durch symbolische Politik

Die Weiterbildungspolitik der Bundesregierung und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) flüchtet angesichts dieser Anforderungen weitgehend auf die Ebene symbolischer Politik. Man redet über Postulate, um strukturierende Implementation zu meiden.

Mit der *Föderalismus-Reform* von 2006 sind Unübersichtlichkeit und Implementationsresistenz sogar noch erhöht worden. Die Systemintegration zwischen den Entscheidungsebenen von Bund und Ländern und zu anderen Bildungsbereichen wie Ausbildung und Hochschule wurde sogar weiter eingeschränkt. Dies verstärkt die Uneinheitlichkeit der Entwicklung in den Sektoren der Weiterbildung und vermindert die Funktionsintegration zwischen »allgemeiner« und »beruflicher« Bildung, weil strukturpolitisch sehr unterschiedliche Ziele der Gesetzgebung verfolgt werden. Nach der Föderalismusreform I hat der Bund seine Gesetzgebungskompetenzen im Bereich der Bildung weit zurückgenommen.

So wurden

- die »Rahmengesetzgebungskompetenz« für den Hochschulbereich abgeschafft,
- ein »Kooperationsverbot« für die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen durch den Bund eingeführt,
- die Finanzierung von Modellversuchen im Bereich der Bildung durch den Bund aufgegeben und
- im »Gegenzug« nur eine unzureichende konkurrierende Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse eingeführt.

Der Fortfall der Instrumente der Bildungsplanung, der gemeinsam getragenen Institutionen, der weitgehende Verzicht auf abgestimmtes Handeln zwischen Bund und Ländern, der Wegfall von Bund-Länder-Modellversuchen, die geplante ersatzlose Streichung des Hochschulrahmengesetzes – alles Folgen der Föderalismusreform – haben der Bildung insgesamt, besonders aber der Weiterbildung geschadet. Die Lücke, welche der Bund hinterlassen hat, haben die Länder nicht ausgefüllt.«

Dabei sind die Probleme durchaus bekannt. Auch der »Innovationskreis Weiterbildung« beim BMBF hat 2008 zehn Entwicklungsfelder benannt:

- Motivation und Verantwortung stärken

– Anerkennung und Akzeptanz für das Lernen im Lebenslauf vertiefen

- Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche ermöglichen
- Transparenz und Qualität sicherstellen, Bildungsberatung ausbauen
- Integration durch Bildung verbessern
- Lernen zwischen den Generationen: Potenziale ausschöpfen
- Das Lernen in der Zivilgesellschaft fördern
- Das Lernen in Unternehmen ausbauen – Hightech und Weiterbildung verbinden
- Lernen in der Region
- Lernen ohne Grenzen

Dies sind zweifellos zentrale Reformperspektiven; die Empfehlungen des »Innovationskreises« bleiben allerdings in der Luft schwebend, weil finanzielle und juristische Instrumentarien ausgeblendet bzw. vermieden werden. Wesentliche Lücken bestehen in der Frage, wie die Vorschläge verwirklicht werden sollen, und vor allem, welcher gesetzlichen Regelungen es bedarf.

So setzt sich die symbolische Politik fort: Die Entscheidungen des – fast schon wieder vergessenen – Bildungsgipfels der Bundeskanzlerin mit den Ministerpräsidenten der Länder am 22. Oktober 2008 in Dresden



Mit spitzer Feder | Harald Kretzschmar (2. Preis 1999)

waren allseits mit Spannung erwartet worden. Das Abschlussdokument »Aufstieg durch Bildung – die Qualifizierungsinitiative für Deutschland« allerdings hat vielseits Enttäuschung erzeugt. Die hochgesteckten Erwartungen sind nur programmatisch oder minimalistisch eingelöst worden; die Umsetzung bleibt ungeklärt. Dies betrifft vor allem die Finanzen, für die eine Arbeitsgruppe bis Oktober 2009 Vorschläge erarbeiten soll.

Bund und Länder wollen ab 2015 für Bildung und Forschung zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) für Bildung ausgeben. Dies würde je nach BIP-Entwicklung Mehrausgaben zwischen 25 und 60 Milliarden Euro bedeuten. Sieben Prozent BIP sind für Bildung vorgesehen, drei Prozent für Forschung. Die Aufteilung der Kosten zwischen Bund und Ländern aber bleibt auch nach dem Gipfel strittig. Die Länder wollen einen höheren Anteil vom Mehrwertsteueraufkommen des Bundes für die Bildung. »Der Bund widerspricht dem zum jetzigen Zeitpunkt«, heißt es im Protokoll. Die Länder sagen zu, durch den Schülerrückgang eingesparte Gelder zur Verbesserung der Bildung einzusetzen. Nach der Proklamation einer Finanzpriorität wird in der »Dresdner Erklärung« nach dem Bildungsgipfel in dem angezielten Maßnahmebündel nach 2. Kinderbetreuung, 3. Bildungsabschlüsse, 4. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit, 5. Steigerung der Studierendenquote, 6. Naturwissenschaftlich-technische Berufe, 7. auch die Weiterbildung benannt.

»Mehr junge Menschen sollen ein Studium aufnehmen:

Für das Studium von Meistern und anderen Fachkräften ohne klassisches Abitur schaffen die Länder abgestimmte Zugangsregeln an den Hochschulen. Der Bund vergibt dafür Aufstiegsstipendien.«

»Mehr Menschen sollen die Möglichkeit zur Weiterbildung nutzen:

Der Bund startet hierzu ein breit angelegtes Maßnahmepaket. Er wird eine Bildungsprämie einführen und das Lernen vor Ort gemeinsam mit Stiftungen und Kommunen unter Ein-

beziehung der in den Ländern bestehenden Weiterbildungsinfrastruktur fördern. Darüber hinaus werden Bund und Länder abgestimmt die Weiterbildungsberatung verbessern. Der Bund wird die Länder bei der Förderung der Weiterbildungsberatung unterstützen. Durch eine »Weiterbildungsallianz« von Bund und Sozialpartnern soll die Beteiligung der Beschäftigten an Kursen von derzeit 43 auf 50 Prozent steigen. Der Bund öffnet das »Meister-BAföG« auch für Erzieherberufe.« Zu den Ergebnissen des Bildungsgipfels gibt es kontroverse Einschätzungen und entsprechende Rituale. Während Union und SPD das Spitzentreffen von Bund und Ländern als »Erfolg für unser Land« lobten, sprach die Opposition von einem enttäuschenden Ergebnis: CDU-Politiker sahen pflichtgemäß den Bildungsgipfel als Erfolg an: Schleswig-Holsteins Ministerpräsident (CDU) wertete das Treffen als »zukunftsweisendes Signal«. Auch Nordrhein-Westfalens Regierungschef (CDU) sprach von einem »großen Fortschritt«. Die Opposition ging mit den Resultaten scharf um: »Das Ergebnis des Bildungsgipfels ist ein Desaster. Der seit Monaten von der Kanzlerin groß angekündigte Aufbruch in die »Bildungsrepublik« bleibt in kleinkarierten Kompetenzstreitigkeiten von Bund und Ländern stecken.« (Grünen-Bildungspolitiker aus Bund und Ländern. Pressemitteilung) Auch der Koalitionspartner SPD ging auf Abstand: »Als Tiger gestartet, als Bettvorleger gelandet – dieser Bildungsgipfel bleibt am Ende eine herbe Enttäuschung.« (Bundesvorsitzende der SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung, Eva-Maria Stange). Negative Beurteilungen kamen auch von den Gewerkschaften: »Wir hatten uns zwar deutlich mehr erhofft. Mit dem vereinbarten Maßnahmepaket ist die »Bildungsrepublik Deutschland« aber wenigstens in den Startlöchern.« (Stellvertretende DGB-Vorsitzende Ingrid Sehrbrock (CDA)). Deutlicher ist die negative Einschätzung bei der Bildungsgewerkschaft GEW: »Merkels »Bildungsrepublik Deutschland« ist tot. Die Bundeskanzlerin hat mit ihrem Projekt Bildungs-

gipfel Schiffbruch erlitten.« (Ulrich Thöne, Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW). Die Wirtschaftsverbände zeigen Skepsis: Die guten Ideen des Gipfels sollen nicht im Streit um die Finanzierung auf der Strecke bleiben.« (Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskongress (DIHK)).

Immerhin sind kleine Schritte gegangen worden. Mit der *Bildungsprämie* unterstützt die Bundesregierung berufliche Weiterbildung finanziell durch Zuschüsse und Finanzierungsmöglichkeiten. Auch das *Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz* (AFBG, das sogenannte »Meister-BAföG«) ist erweitert worden.

Mehr Weiterbildungsbeteiligung

Mit der Weiterbildungsförderung soll erweiterte Teilnahme ermöglicht werden. Dabei setzt die Weiterbildungspolitik auf drei verschiedene Komponenten: den *Prämiengutschein*, das *Weiterbildungssparen* und das *Weiterbildungsdarlehen*. Den *Prämiengutschein* in Höhe von maximal 154 Euro gibt es als Zuschuss für eine berufliche Weiterbildung, wenn mindestens die gleiche Summe vom Arbeitnehmer als Eigenanteil aufgebracht wurde. Voraussetzung für den Erhalt des Prämiengutscheins: Das zu versteuernde Jahreseinkommen darf nicht über 17.900 Euro liegen.

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass sich die Weiterbeteiligung durch Gutscheine – wie z.B. die Prämie – durchaus steigern lässt. Allerdings ist ein flächendeckender Einsatz stark fragwürdig. Gerade bei Personen, die schon über ein hohes formales Bildungsniveau verfügen, gibt es breite Mitnahmeeffekte für Weiterbildungsteilnahme, die sie sowieso verwirklicht hätten. Auch sind positive Arbeitsmarkteffekte nicht beobachtbar. Vor diesem Hintergrund klingt die Erfolgsmeldung des BMBF »99 Tage Bildungsprämie – Weiterbildung ist attraktiver geworden«, in der als »erfreuliche Resonanz« darauf verwiesen wird, dass »schon über



650 (in Worten sechshundertfünfzig (pf)) Prämienutscheine ausgegeben wurden», skurril.

Wer vermögenswirksame Leistungen als *Weiterbildungssparen* anspart, kann den Sparverträgen Geld für Weiterbildung entnehmen, ohne die Arbeitnehmersparzulage zu verlieren. Jährlich können Arbeitnehmer rund 500 Euro aus den Sparverträgen für Weiterbildung abzweigen, in sieben Jahren maximal 4.000 Euro. Auch hier gilt: Das zu versteuernde Jahreseinkommen darf nicht über 17.900 Euro liegen.

Die wissenschaftliche Klärung hat schon lange darauf verwiesen, dass ein perspektivisches Sparverhalten besonders von denjenigen gezeigt werden kann, die auch etwas zu sparen haben und langfristige Planungshorizonte verfolgen. Weiterbildungssparen ist hochgradig sozial selektiv und hat einen deutlichen Mittelstandsbauch. Unabhängig von der Höhe des Einkommens soll nach den Plänen des BMBF ein zinsgünstiges *Weiterbildungsdarlehen* gefördert werden. Während Prämienutschein und Weiterbildungssparen nur auf die Kursgebühren der Weiterbildung zielen, können auch teurere Weiterbildungen, Lebenshaltungs- und Übernachtungskosten finanziert werden. Auch für diese Förderungsform gelten die genannten Einschränkungen.

Der Bundestag hat – wie in Dresden zwischen Bund und Ländern vereinbart – am 12.2.2009 den Entwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des *Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes* (AFBG bzw. Meister-BAföG) verabschiedet. Mit der AFBG-Novelle werden in den nächsten vier Jahren etwa 272 Millionen Euro zusätzlich in die Aufstiegsfortbildung investiert. Der Bund trägt hiervon etwa 212 Millionen Euro, die Länder rund 60 Millionen Euro.

Die Novelle sieht zahlreiche Verbesserungen vor: So wird künftig nicht mehr nur die erste, sondern eine weitere Aufstiegsfortbildung gefördert. Zudem wird eine Leistungskomponente eingebaut: Alle, die eine Fortbildung bestanden haben, erhalten künftig einen

Darlehensteilerlass in Höhe von 25 Prozent. Auch Fortbildungswillige mit Kindern werden in Zukunft stärker finanziell unterstützt. Der Kinderzuschlag wird von derzeit 179 Euro auf 210 Euro pro Monat angehoben und zu 50 Prozent bezuschusst, statt wie bisher nur als Darlehen gewährt. *Existenzgründungen* nach der Fortbildung und die Schaffung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen werden fortan stärker honoriert, indem bei der dauerhaften Einstellung eines neuen Mitarbeiters oder Auszubildenden ein Darlehensteilerlass in Höhe von 33 Prozent gewährt wird. Aufstiegsfortbildungen in den Pflegeberufen und der Altenpflege werden künftig auch in den Ländern, in denen keine landesrechtlichen Regelungen existieren, förderfähig sein, um dem wachsenden Fachkräftebedarf Rechnung zu tragen. Auch Aufstiegsfortbildungen für Erzieher werden nach dem AFBG gefördert, womit vor allem die frühkindliche Erziehung verbessert werden kann. Ein umfassendes Erwachsenen-BAföG wird aber eben nicht umgesetzt. Zugegebenermaßen sind mit dem *Bildungssparen* und der Verbesserung des *Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes* (AFBG) kleine Schritte vom Gipfel herab gemacht worden. Man kann sich insgesamt jedoch der Ansicht kaum entziehen, dass der Bildungsgipfel zum Maulwurfshügel verflachte. Der Horizont hat sich nach den leuchtenden Ansprachen wieder zugezogen und ist in der Finanzkrise schwarz geworden.

Qualifizieren statt Entlassen

Dabei legt die aktuelle Megakrise des Finanzkapitals eine Verstärkung der Weiterbildung dringend nahe. Um Massenentlassungen zu begrenzen, käme es darauf an, wegen der Auftragseinbrüche unabweisbare Kurzarbeit für Qualifizierung zu nutzen. Diese Devise war in den 1980er Jahren bereits angesichts der Schließung der Werften in Bremen und anderswo zur Lösung geworden.

Vor allem das Bundesministerium für

Arbeit und Soziales (BMAS) setzt nun auf diese Strategie: Durch finanzielle Unterstützung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds können Unternehmen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fortbilden und qualifizieren. Die Bundesagentur für Arbeit bietet unterschiedliche, auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittene Förderprogramme an und beteiligt sich an den Weiterbildungskosten während der Zeiten von Kurzarbeit. Arbeitgeber, die langfristig denken und diese Chance nutzen, können bei verbesserter Auftragslage über eine höher qualifizierte Belegschaft verfügen und somit gestärkt aus der Krise hervorgehen. Die konkrete Höhe der Förderung richtet sich nach Art des Programms, der Qualifizierung, der Betriebsgröße und der Person der Arbeitnehmerin oder des Arbeitnehmers.

Darüber hinaus geht es auch um die Weiterbildung für Erwerbstätige, die nicht kurzarbeiten. In schwierigen Zeiten sind gering qualifizierte oder ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfahrungsgemäß als Erste betroffen, wenn es zu Personalabbau kommt. Die Unternehmen versuchen ihr Stammpersonal zu halten und entlassen die »Randbelegschaften«. Besonders die Leih- und Zeitarbeitenden sind massiv davon betroffen. Hier greift rechtzeitige Qualifizierung, bevor Kurzarbeit oder Entlassung droht. Unternehmen können durch das Programm zur Förderung der »Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen« (WeGebAU) bei der Weiterbildung speziell dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finanziell unterstützt werden. Durch die Qualifizierung werden berufliche Kompetenzen verbessert und die Beschäftigungsfähigkeit erhöht. Im Rahmen von WeGebAU können die Kosten für Weiterbildung oder zum Nachholen eines Berufsabschlusses durch ungelerte oder ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer voll übernommen werden. Zusätzlich werden dem Arbeitgeber bei der Weiterbildung Geringqualifizierter Zuschüsse zum Arbeitslohn gewährt.

Die Bundesagentur für Arbeit hatte dafür 2009 insgesamt 200 Millionen Euro eingesetzt, die aber nicht ausgeschöpft worden sind.

»Qualifizierung soll Teil der Krisenbewältigung werden. Das ist der deutsche Weg«, betont der Bundesarbeitsminister. Für den Präsidenten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) bietet die Krise den Unternehmen »eine gute Chance, ihre Mitarbeiter fit zu machen für den nächsten Aufschwung« (Financial Times Deutschland FTD vom 12.02.2009).

Krisenzeiten für Weiterbildung nutzen

Die Hoffnung wird verbreitet, durch Weiterbildung aus der Krise zu finden. Frank-Jürgen Weise, Vorstandsvorsitzender der Bundesagentur für Arbeit, kommentiert für die Bild-Zeitung: »Angesichts der Wirtschaftskrise, deren Folgen immer noch nicht absehbar sind, machen sich jetzt viele Menschen Sorgen um ihren Arbeitsplatz. Und es stimmt, dass in diesem Jahr Arbeitsplätze verloren gehen werden. Doch es gibt – bei allen Gefahren – auch Hoffnung.

In den vergangenen Jahren ist der Arbeitsmarkt flexibler geworden. Das heißt: Wer seine Arbeit verliert, hat bessere Chancen, wieder einen Job zu finden. Die Arbeitsagenturen können mit vielen Instrumenten helfen. Geld ist dabei nicht der begrenzende Faktor. Die Bundesagentur hat trotz gesunkenener Beitragseinnahmen im Jahr 2008 rund eine Milliarde Euro Überschuss erzielt. Zusammen mit den Rücklagen aus den Jahren zuvor verfügen wir über etwas mehr als 16 Milliarden Euro Reserven. Wir sind also handlungsfähig und können beispielsweise mit Kurzarbeit viele Arbeitsplätze erhalten.

Zudem haben wir Mittel für Maßnahmen, die uns aus der Krise herausführen können: Dazu gehört vor allem die Qualifikation von Arbeitnehmern. Denn Kenntnisse und Fähigkeiten sind das, was Deutschland braucht, um international mitzuhalten.

Um diese Hoffnungen wahr werden zu



Mit spitzer Feder | Thomas Plaßmann (Förderpreis 1999)

lassen, müssen sich alle anstrengen.« (Gastkommentar bild.de 4.1.2009).

Im Rahmen des Konjunkturpaketes II hat die Bundesregierung beschlossen, Elf Milliarden Euro zusätzlich in Bildung, Forschung und Innovation zu investieren. Davon fließen 6,5 Milliarden in die Gebäude, der Rest weitgehend in die Ausstattung. Gefördert werden zunächst die Bauindustrie und das -handwerk sowie die Lehr- und Lernmittelhersteller und -verkäufer. Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) als Zusammenschluss von 30 bundesweit arbeitenden Trägerverbünden und Organisationen der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung hat die Einbeziehung der Weiterbildungseinrichtungen in das Konjunkturpaket der Bundesregierung gefordert. Gleichzeitig regte der bap an, bei anfallender Kurzarbeit die frei werdende Zeit als Lernzeit auch für Angebote der allgemeinen und politischen Weiterbildung zu nutzen. Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten müssen wir in Köpfe und Gebäude gleichermaßen investieren. Wenn die Politik es ernst meint mit dem Anspruch, Deutschland müsse ›Bildungsrepublik‹ werden, um international wettbewerbsfähig zu bleiben, dann muss sie nun entsprechend handeln.« Meist allerdings ist der Blick dabei verengt auf die Bereiche Schule und Hochschule, notwendige Investitionen in Weiterbildungseinrichtungen bleiben aus.

»Wer Lebenslanges Lernen fordert, muss auch in Weiterbildung investieren, und zwar sowohl in Infrastruktur wie auch in Inhalte.« Gebäude und Ausstattung von Weiterbildungseinrichtungen seien vielfach dringend sanierungs- und modernisierungsbedürftig und dürften vom Konjunkturpaket nicht ausgeschlossen werden.

Struktur und Perspektive für die Weiterbildung

Die wachsende Legitimationskrise des ökonomischen und politischen Systems macht eine Orientierung notwendig, die neue Perspektiven eröffnet. Angesagt ist Kompetenzerwerb als Beschäftigungssicherung statt Qualifikationsverschleiß in Erwerbslosigkeit. Allerdings gilt auch hier wieder, dass die bisherigen realen Erfahrungen eine Skepsis gegenüber den verbalen Verlautbarungen nahelegen. Bisher verhielten sich Geldgeber in den Konjunkturzyklen bei der Weiterbildungspolitik eher prozyklisch: Wenn in der Krise besonders viel für Weiterbildung hätte ausgegeben werden müssen, wurde am stärksten gekürzt – sowohl von den Unternehmen als auch von der BA und den öffentlichen Haushalten. Eine antizyklische Politik der Weiterbildungsförderung wäre notwendig. Angesichts des Ausmaßes der ökonomischen Krise scheint vieles möglich.



Markus Tolksdorf

Dinosaurier der Weiterbildungspolitik?

Erwachsenenbildungsgesetze vor dem Aussterben oder der Revitalisierung

Politisch umstritten, von der Wissenschaft kritisiert, aber in der Bildungspraxis unverändert gültig sind die Landesgesetze zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Artikel fasst zunächst Bewertungen zur Landesgesetzgebung in der Weiterbildung zusammen. In einem zweiten Schritt zeichnet er aktuelle weiterbildungspolitische Entwicklungen und Forderungen auf Bundesebene nach und bezieht sie auf die bestehenden Instrumente.

1. Wirkungsgeschichte der Gesetze zur Weiterbildung: Stagnation und Abschwächung ihrer strukturierenden Impulse¹

Weiterbildungspolitik ist in ihrer kurzen, aber wechselvollen Geschichte gerade aus der Erwachsenenbildungswissenschaft grundlegend und bis an die Wurzeln gehend begleitet und kritisiert worden.² Dies galt und gilt auch für die Instrumente, mit denen auf Landesebene die Erwachsenenbildung aufgebaut und gesteuert werden sollte und – bis heute – wird: die Landesgesetze zur Erwachsenen- und Weiterbildung.

Nimmt man die verfügbaren Auseinandersetzungen zu den verschiedenen Gesetzen und zur dahinterstehenden Weiterbildungspolitik zur

Kenntnis, entsteht der Eindruck, die Kritik ist an ihr Ende gekommen: Zu den Gesetzen, ihrer Bedeutung und zu ihren Möglichkeiten ist alles gesagt – sie haben versagt und damit auch die hinter ihnen stehende Politik! Genauer betrachtet werden folgende Punkte besonders kritisiert: Gemessen an den Forderungen des »Strukturplans« von 1970 und den Erstfassungen der Weiterbildungsgesetze der siebziger Jahre muss die Institutionalisierung der Weiterbildung als eigenständiger und gleichberechtigter vierter Bereich des Bildungswesens als gescheitert angesehen werden;³ Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung nehmen in Deutschland keine Priorität ein.⁴

Damit verringert sich jedoch auch die bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit der mit den Weiterbildungsgesetzen verbundenen Zielsetzungen zugunsten der arbeitsmarkt-, sozial- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen von Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik.

Seit 1994 ist die Gesamtheit der Weiterbildungszuschüsse nach Ländergesetzen in den alten, seit 1998 auch in den neuen Bundesländern rückläufig.⁵ Zwar gestalten Weiterbildungsgesetze nicht nur durch die Zuschussgewährung, sondern auch durch rechtliche Normensetzungen. Jedoch lässt sich nicht übersehen, dass die Verminderung

der finanziellen Ressourcen die Realisierung der politischen Ziele der Ländergesetze zur Weiterbildung geschwächt hat. Je schmäler die materielle Grundlage der Weiterbildungsgesetze wird, desto mehr werden deren weiterbildungspolitischen Ziele zur zahnlosen Programmatik ohne Durchsetzungskraft.⁶ Erschwerend kommt hinzu, dass die finanzielle Förderung durch die Gesetze in den Ländern eine »Kann-Bestimmung« geworden ist bzw. die finanzielle Förderung unter »Haushaltsvorbehalt« steht.

Zur Finanzierung ist resümierend festzustellen, dass staatliche Weiterbildungspolitik über die Gesetzgebung seit Längerem eher einen vor bereits zwanzig Jahren erreichten Status quo stützt, als wirksames Interventionsinstrument staatlicher Politik zu sein.⁷ Auch anteilmäßig ist die als Komplementärsfinanzierung angelegte Bezuschussung immer mehr zu einer privaten Finanzierung geworden – bei gleichzeitigem Anstieg der Anforderungen für den Erhalt der öffentlichen Förderung:

Statt einer soliden finanziellen Förderung sind in den letzten Jahren Aufgaben wie Qualitätssicherung zu einem wichtigen Bestandteil staatlicher Weiterbildungspolitik geworden. Sarkastisch ausgedrückt: Sie kosten den Staat in der Regel nichts und können doch als teilnehmerorientierte Interventionen des Staates zugunsten der Weiterbildung gelten und politisch ausgegeben werden.⁸

Die Weiterbildungsgesetze haben in einigen Ländern mit ihrer bevorzugten Förderung der Personalstruktur zweifellos zu einer Infrastrukturförderung



Markus Tolksdorf ist Geschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

geführt, die sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Weiterbildung zugute gekommen ist. Jedoch haben vor allem die Verminderungen und Interventionen zum Bedeutungsverlust landespolitischer Strukturierungen geführt,⁹ und zwar auf doppelte Weise: durch die Verminderung der mit ihnen verteilten Ressourcen einerseits und durch einen Zuständigkeitsverlust andererseits, verursacht durch die partielle Auswanderung der Weiterbildungsförderung in andere Politikfelder¹⁰ – bis in den Europäischen Sozialfonds. Diese Förderung durch andere Ressorts folgt aber deren spezifischen politischen Intentionen. Wirtschaftsministerien, Arbeits- und Sozialministerien, Gesundheitsmini-

zifischen Kriterien orientieren.¹¹ Auch damit ist Weiterbildung als Bildungsbereich weniger identifizierbar geworden.¹² Damit verbunden ist ihre gesellschaftliche Funktion – auch unter ihrer Mitwirkung – partiell von der bildungspolitischen zur arbeitsmarkt- und sozialpolitischen hin verschoben worden. Auf den Gebieten der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik ist Weiterbildung aber nur begrenzt erfolgreich.¹³

Ein anderes Problem ist bis heute nicht gelöst: Nicht alle Gesetze fördern die Familienbildung, einige bezuschussen sie ausdrücklich. Fast alle Gesetze unterstützen an hervorgehobener Stelle auch die politische Bildung. Beide Bereiche werden aber auch über andere Instrumente/Institutionen gefördert –, sei es über das KJHG für die Familienbildung, sei es im Auftrag des Innenministeriums über die Bundeszentrale für politische Bildung. In beiden Fällen wird (Bildungs-)Arbeit gefördert – was sinnvoll ist –, die zumeist in Institutionen abläuft, die schon über die Landesgesetze (mit-) gefördert werden. Nun mag es den Einrichtungen mitunter egal sein, aus welchem Topf die Gelder kommen. In vielen Fällen bedeutet diese Art der Förderstruktur mindestens immer auch unterschiedliche Anforderungen, organisatorische Mehrarbeit und zumeist unnötige Abgrenzungsdiskus-

Brandenburg: Weiterbildung soll durch bedarfsgerechte Angebote zur Chancengleichheit beitragen, die Vertiefung und Ergänzung vorhandener oder den Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen ermöglichen, zur Orientierung und Lebenshilfe dienen, zu selbstständigem, eigenverantwortlichem und kritischem Handeln im persönlichen, sozialen, politischen, kulturellen und beruflichen Leben befähigen. Dazu gehört auch die Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der Natur.

sionen zwischen Arbeitsfeldern, die eigentlich zusammengehören. Diese mehrgleisige Art der Finanzierung ist zugleich aber immer auch beständiger Anlass für Kürzungen, denn Geld – so die Begründungen – gibt es ja noch aus anderen Töpfen. Auch dies trägt wenig zur Profilierung bildungspolitischer Ziele durch die Gesetze bei, eher zur weiteren Aufweichung ihrer Bedeutung.

Dass die Gesetze zur Erwachsenenbildung Instrumente sind, die mittlerweile »in die Jahre« gekommen sind, ist auch daran zu spüren, dass sie neue Arbeitsformen (z.B. Projektarbeit), aber auch notwendige und vielerorts intensive Vernetzungen vor Ort mit lokalen Institutionen weit über den Bereich der Bildungsarbeit hinaus, besonders im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements, fast überhaupt nicht berücksichtigen können. Was heute für erfolgreiches Bildungsmanagement selbstverständlich und unerlässlich ist, ist in der überkommenen Förderlogik nicht abzubilden, weil sie allein auf klassische Veranstaltungsfomate ausgerichtet ist.

Ein weiterer Aspekt: In den hier abgedruckten und ausgewählten Passagen zu den Bildungszielen aus den derzeit aktuellen Gesetzestexten werden zwar vorab die Bereiche der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung fast durchgehend als konstitutive Bereich genannt,¹⁴ es muss aber die Frage erlaubt sein, ob nicht die gestiegerte Aufmerksamkeit bei den Formulierungen der Bildungsziele

Aus den Weiterbildungsgesetzen*

Baden-Württemberg: Die Weiterbildung soll den Einzelnen zu einem verantwortlichen Handeln im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Bereich befähigen und damit der freien Gesellschaft im demokratischen und sozialen Rechtsstaat dienen.

sterien und Landwirtschaftsministrien bedienen sich der Weiterbildung als politisches Interventionsinstrument, ohne dass sie sich an weiterbildungspolitischen und ihren spe-



Mit spitzer Feder | Waldemar Mandzel (Auszeichnung 2001)

und den zu fördernden Angeboten mehrheitlich der Unklarheit oder sogar einem Misstrauen gegenüber der dort geleisteten Arbeit geschuldet ist, die nicht curricular angelegt und mit einem Zertifizierungssystem hinterlegt ist, wie z.B. Schule, Ausbildung und Hochschule.

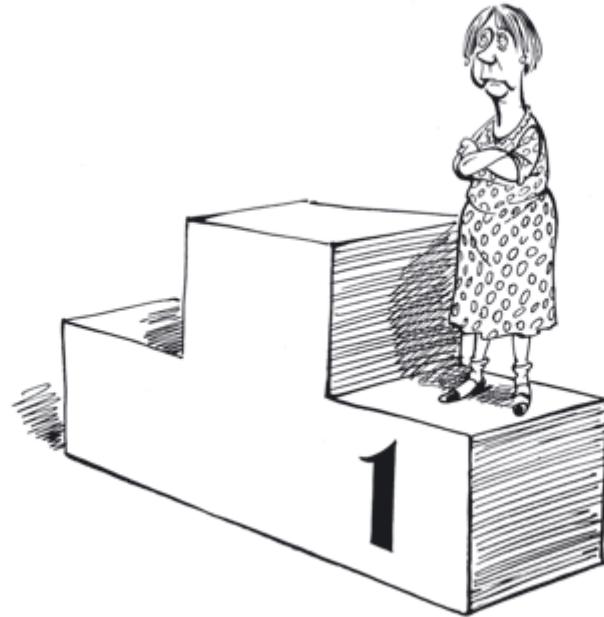
Kurzum: Die knapp 25-jährige Wirkungsgeschichte der Weiterbildungsgesetze ist mit Faulstich in seinen Grundzügen der Entwicklungsverläufe so nüchtern wie resignativ zusammenzufassen. Danach verlief sie in folgenden Schritten:

- zunächst eine erhebliche Steigerung des Aktivitätsniveaus in der Weiterbildung
- eine systematisierende Herausbildung einer transparenten Struktur der Weiterbildung
- dann aber ein Nachlassen der aktivierenden und strukturierenden Impulse
- ein deutlich sich durchsetzender Vorrang der »beruflichen« Weiterbildung
- der Einbezug von Qualitätsaspekten als neue Regelungsstrategie
- eine Konzentration auf Innovationsprojekte als punktuelle Impulse¹⁵

Diesen wenig ermutigenden Bewertungen ist von analytischer Seite nichts hinzuzufügen. Aber ist das alles? Wie reagiert die Praxis selber auf diese Umstände?

Bremen: Die Weiterbildung hat die Aufgabe, in der Form organisierten Lernens nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht individuelle und gesellschaftliche Bildungsanforderungen zu erfüllen ...

Sicherlich ist zu konstatieren, dass die Anteile in der Finanzierung der Einrichtungen, die einen Beitrag zur öffentlichen Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung leisten, sich verschoben haben. Die ursprünglich einmal angedachte Aufteilung von je einem Drittel aus staatlichen Mitteln, Trägermitteln und Teilnehmergebühren hat sich zu Lasten der TeilnehmerInnen und zum Teil auch der Träger verschoben – auch das ist hin-



Mit spitzer Feder | Burkhard Mohr (Auszeichnung 2005)

länglich bekannt¹⁶ und zu kritisieren. Für die Einrichtungen selber und für ihre MitarbeiterInnen hat dies jedoch kaum zu Resignation geführt: Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildung arbeiten trotz struktureller Einbrüche als Folge von ausfallenden Fördergeldern mit einem hohen kreativen Potenzial weiter. Sie haben nur bis heute keinen hinreichenden Weg gefunden, die nachweisbar guten Ergebnisse ihrer Arbeit bei den Verantwortlichen der Politik wie der Träger auch zu tatsächlich wahrgenommenen Ergebnissen und – gemessen an der weiterbildungspolitischen Programmatik – stärker zu fördernder Arbeit zu machen.

2. Innovative Ideen zur Weiterbildungspolitik auf Bundesebene

Die Förderalismusreform hat Auswirkungen auch auf Zielsetzung und Konzeption der Weiterbildungspolitik auf Bundesebene. Die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, die am 23. April 2008 von der Bundesregierung beschlossene Konzeption für das Lernen im Lebenslauf sowie die Förderrichtlinien für das Programm »Lernen vor Ort« können als aktuelle Beispiele dafür herangezogen werden, wie auf Bundesebene über

Weiterbildung gedacht und mit ihr umgegangen wird. Worum geht es in den genannten Dokumenten? Die Bedeutung des Lernens im Lebenslauf wird als »entscheidend für die Perspektive des Einzelnen, den Erfolg der Wirtschaft und die Zukunft der Gesellschaft« hervorgehoben.¹⁷

Hessen: Die Einrichtungen der Weiterbildung ... haben die Aufgabe, die Grundversorgung an Weiterbildung sicherzustellen. Ihr Bildungsangebot umfasst Inhalte, die die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderung der Arbeitswelt bewältigen helfen, ... und schließt die Vorbereitung auf den Erwerb von Schulabschlüssen sowie Gesundheitsbildung, Eltern-, Familien-, Frauen- und Männerbildung ein.

Weiterbildung ist Teil des Lebensbegleitenden Lernens und von dessen Anforderungen her weiter zu entwickeln. Dabei geht es um das Erkennen von Lernbedarf, die Realisierung von Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten in erreichbarer Nähe zur Lebens- und Arbeitswelt sowie entlang der Lernbiografie.

Die damit angesprochenen Brennpunkte in der Zielsetzung der Konzeption, persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit, durchziehen alle weiteren Gedanken und Umsetzungsvorschläge.

In der Konzeption führt dies u.a. zu folgenden Konkretisierungen:

- Es sind – insbesondere im Rahmen der öffentlich verantworteten Weiterbildung – bezahlbare und zielgruppenspezifische Angebote zu schaffen, die auch bildungsfernen Schichten einen einfachen Zugang zu Weiterbildung bieten.
- Beratungs- und Lernangebote sind an der Berufs- und Arbeitsbiographie UND der Lebens- und Lernsituation der Menschen zu gestalten.
- Zur Erreichung dieser Zielsetzungen sind in der Weiterbildungsförderung »erhebliche Anstrengungen aller Beteiligten« erforderlich.
- Die Verwirklichung des Lernens im Lebenslauf betrifft alle Bildungsbeziehe ab der fröhkindlichen Bildung bis einschließlich der nachberuflichen Phase, dafür ist die Verbesserung der Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbeziehe eine entscheidende Voraussetzung.

Als Instrumente zur Umsetzung der Ideen werden besonders die Bildungsprämie/das Bildungssparen sowie die Initiative »Lernen vor Ort« hervorgehoben, die die Bildungszusammenarbeit in den Regionen unter hervorgehobener Bedeutung der Kommunen fördern und ein regionales Bildungsmonitoring begründen sollen. Letztlich soll ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm für das Lernen im Lebenslauf aufgelegt werden, das die Umsetzung innovativer Ideen unterstützen soll.

Mit dieser Konzeption folgt die Bundesregierung im Wesentlichen und fast wörtlich den detaillierteren Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, die einige Akzente aufgrund des dort eingangs dargelegten ganzheitlichen Bildungsverständnisses anders setzen, so z.B. durch die Hervor-

hebung der interkulturellen Bildung, dem intergenerationellen Lernen, der Bedeutung der politischen Bildung und dem zivilgesellschaftlichen Engagement, nicht zuletzt der Bedeutung des Lernens in »Peergroups«¹⁸.

Als konsequente Umsetzung der Empfehlungen und des Konzeptes kann die Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm »Lernen vor Ort«¹⁹ gelten.

Auch hier sind zentrale Formulierungen identisch, aber Akzente (bewusst) anders gesetzt. Das beginnt schon beim Ziel, das entgegen der vorherigen Dokumente eindeutig die Qualität und Wirkungsbreite im deutschen Aus- und Weiterbildungssystem zu verbessern »und somit zur Sicherung von Wachstum und Fachkräftenachwuchs beizutragen« hat. Dem untergeordnet ist dann dennoch von einem »ganzheitlichen Bildungswesen« die Rede, in dessen Mittelpunkt die Menschen und deren Bildungsbiografien stehen – aber eben zur »Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit«. Mit dem Programm sollen (dreißig) ausgewählte Kreise und kreisfreie Städte ermutigt werden, ein kommunales Bildungsmanagement (weiter-) zu entwickeln und dabei mit wichtigen Schlüsselakteuren der Bildung zu kooperieren.

Dabei sind

- kommunales Bildungsmanagement,
- kommunales Bildungsmonitoring,
- Bildungsberatung und
- Bildungsübergänge

konsequent ausgefaltete Aktionsfelder.

Eine eigene Erwähnung erfährt z.B. das Feld der Familienbildung und Elternarbeit. Dazu wird festgestellt: »Auf kommunaler Ebene ist der Bereich der Eltern- und Familienbildung in der Regel bei kirchlichen oder städtischen Trägern angesiedelt, aber selten in den Gesamtkontext der kommunalen Bildungsplanung integriert. Aufgrund dessen sollen im Programm zu diesem Feld besonders Elternschulungs- und Trainingskonzepte, insbesondere für die frühe Elternzeit oder aber auch innovative Konzepte zur Verbesserung

des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, geschaffen werden. Aber auch im Bereich der Politischen Bildung soll z.B. die Entwicklung von Konzepten gefördert werden, die die Partizipation am demokratischen Ge-

Mecklenburg-Vorpommern: Das Ziel der Weiterbildung ist es, durch die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine selbstbestimmte, verantwortliche Lebensgestaltung im persönlichen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu fördern. Es sollen fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert und vor allem übergreifende Qualifikationen erworben werden, die es erleichtern, die gesellschaftliche, soziale und technologische Entwicklung aktiv mitzustalten.

Die allgemeine Weiterbildung dient der Selbstentfaltung des einzelnen Bürgers. Sie umfasst das Bemühen, die Selbstständigkeit des Urteils zu fördern, Anregungen zur Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, Ethik und Religion sowie Hilfe bei der Bewältigung von Lebensproblemen zu geben und Bildungsdefizite der ersten Bildungsphase auszugleichen.

Die politische Weiterbildung hat die Aufgabe, Kenntnisse aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu erweitern und zu vertiefen sowie die Erkenntnis von gesellschaftlichen Zusammenhängen zu ermöglichen, indem sie Beurteilungskriterien für politisches, wirtschaftliches und gesellschaftliches Handeln vermittelt. Politische Weiterbildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft zur aktiven Teilhabe an der gesellschaftlichen und staatlichen Willensbildung fördern.

Die berufliche Weiterbildung hat die Aufgabe, vorhandene berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhalten, zu vervollkommen, zu erweitern und dem wirtschaftlichen und technologischen Wandel anzupassen.



meinwesen der Kommune stärken sowie die bessere Verzahnung von Kultur- und Bildungsangeboten vor Ort zum Ziel haben.

3. Was ist nun aus der Perspektive eines kritischen Blicks auf die Ländergesetze zu diesen Entwicklungen zu sagen?

An dieser Stelle kann es nicht um eine Grundsatzdiskussion darüber gehen, wie innovativ z.B. die über dreißig

Niedersachsen: Bildungsmaßnahmen, die den besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen, sind Maßnahmen

- der politischen, wert- und normenorientierten Bildung,
- zu ökonomischen und ökologischen Grundfragen,
- ... die die Integration von Zuwanderern zum Ziel haben,
- der Qualifizierung zur Ausübung von Ehrenämtern und freiwilligen Diensten,
- die geeignet sind, die soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderung zu fördern,
- zur Eltern- und Familienbildung

Jahre alte Idee des bereichsübergreifenden Lernens ist.²⁰

Auffallend sind andere Aspekte: Die aktuelle Begrifflichkeit zur Zielsetzung von Weiterbildung auf der Bundesebene hat sich im Vergleich zur Landesgesetzgebung kaum verändert. Persönliche Entwicklung, beruflicher Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe bestimmen die Gesetze der Länder von Anfang an und tauchen fast unverändert in den aktuellen Texten auf.

Die Bedeutung der Kommunen (Kreise, kreisfreie Städte) wird auf Bundesebene zu einer Zeit entdeckt, in der die dramatischen Folgen des seit Jahren beschriebenen und beklagten strukturellen Rückbaus der öffentlichen Förderung genau auf dieser Ebene offenkundig werden. Die Idee, allen BürgerInnen einen Zugang zur Bildung »vor Ort« (flächendeckend) zu schaffen, ist eine der leitenden Ideen aller Weiterbildungsgesetze und

umgesetzt in der kommunalen Verantwortung für Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft, ergänzt durch die gleichwertige Mitarbeit anderer Träger auf dieser politischen Ebene. Das Ziel der Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme bis zum Jahre 2015 auf 80% und der besonderen Förderung Benachteiligter unterscheidet sich von der Zielsetzung der Gesetze kaum und ob Leuchtturmprojekte zur Erreichung dieses Ziels das angemessene Instrument sind, mag nach den Erfahrungen mit den Lernenden Regionen bezeugt werden.

Die Idee der Vernetzung aller Bildungsbereiche (horizontal und vertikal) ist ohne Zweifel bis heute nicht geschehen und eine ebenso große wie wichtige Herausforderung der Zukunft für jede Bildungspolitik. Bildungsmonitoring ist gewiss eines der tauglichen Instrumente, die dazu unverzichtbar sind. Aber Kooperation und Koordination sind ursprünglich konstitutive Elemente schon in der Gesetzgebung zur Weiterbildung. Sie haben aber doch auch deshalb nicht optimal funktioniert, weil es sehr schnell einen einsetzenden Wettlauf zu den kleiner werdenden und immer dislozierteren Fördertöpfen gegeben hat. Dieser Wettlauf auf dem verklärten »Markt« ist seit spätestens Mitte der 80er Jahre politisch gewollt und durch Instrumente wie »Maßnahmenförderung« oder »Teilnahmeförderung« systematisch gefördert worden.

Das alles sind keinesfalls Argumente gegen die Notwendigkeit für ein bereichsübergreifendes Zusammenar-

Saarland: Die allgemeine Weiterbildung fordert das selbstständige und verantwortliche Urteil und regt zur geistigen Auseinandersetzung an. Sie dient der Bewältigung persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Probleme.

Die politische Weiterbildung ist Teil der allgemeinen Weiterbildung. Sie soll die Fähigkeit und Motivation fördern, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu beurteilen und politische und gesellschaftliche Aufgaben wahrzunehmen.

Nordrhein-Westfalen: Das Bildungsangebot der Einrichtungen der Weiterbildung umfasst Inhalte, die die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen. Es umfasst die Bereiche der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung und schließt den Erwerb von Schulabschlüssen und Eltern- und Familienbildung ein.

beiten. Zu berücksichtigen ist aber, dass dabei sehr unterschiedlich strukturierte und ausgestattete und völlig verschiedene arbeitende Bereiche zusammenkommen. Dafür ist es erforderlich, dass die Akzeptanz aller dieser Bereiche in ihrer je besonderen Bedeutung für das Lernen im Lebenslauf oder das lebensbegleitende Lernen zuvorderst von der Bildungspolitik (auf kommunaler Ebene) erkennbar gemacht wird. Dort besteht – zumindest für den Bereich der Weiterbildung –, sofern sie nicht unmittelbar beruflichen Zwecken dient, einiger Nachholbedarf – auf allen Ebenen und trotz des hier dargestellten Zitatentwohlklangs.

Die dezidierte und konkrete Befassung der Bundesebene – besonders durch das Projekt »Lernen vor Ort« – mit den Feldern Familienbildung und Politische Bildung ist angesichts der aktuellen Förderlogik und der dahinter vermuteten Programmatik zumindest überraschend. Es muss aber noch mehr verwundern, dass die Bundesebene sogar bis in die konkrete Veranstaltungsplanung Vorgaben und Anregungen macht, wenn sie »besonders Elternschulungs- und Trainingskonzepte, insbesondere für die frühe Elternzeit« fördern will. Dies dokumentiert leider ein hohes Maß an Unkenntnis konkreter Angebote »vor Ort«, besonders kirchlicher und städtischer Träger, die die Bundesebene derzeit zu wenig in ein kommunales Gesamtkonzept eingebunden sieht – auch das ist angesichts des hohen Vernetzungsgrades gerade der Bereiche

Sachsen-Anhalt: Erwachsenenbildung soll dem Einzelnen helfen, durch freiwillige Wiederaufnahme organisierten Lernens Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, zu erneuern oder zu vermehren. Sie soll die Selbstständigkeit des Urteils fördern, zur geistigen Auseinandersetzung anregen, bei der Bewältigung von Lebensproblemen helfen und zu verantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, kulturellen und öffentlichen Leben befähigen.

Familienbildung und Politische Bildung nur zum Teil richtig. Auch hier gilt aber, dass Kooperation und Koordination nur von Einrichtungen zu erwarten sind, die sich nicht zugleich einem Wettbewerb um wegbrechende Mittel stellen müssen.

Durch das angekündigte Forschungs- und Entwicklungsprogramm für das Lernen im Lebenslauf – von einem Abteilungsleiter des BMBF am 14. Mai 2009 im Rahmen einer Projektpräsentation als »Paradigmenwechsel« bezeichnet – können auf der Bundesebene weiterhin eigene Akzente in der Weiterbildung gesetzt werden. Was Forschung dabei genau meint,

in welchem Verhältnis Forschung und Entwicklung dabei stehen, welche Bedeutung die Praxis vor Ort für diese Forschung und Entwicklung hat, ist derzeit leider noch allzu sehr Spekulationsobjekt. Erkennbar ist aber bereits jetzt, dass durch das Umschwenken auf kompetitive Verfahren bisherige Partner für Forschung und Entwicklung an den Rand gedrängt werden. Und ob kompetitive Verfahren, die zudem offenkundig eher dem Kontrollanspruch des Bundesrechnungshofes geschuldet sind als einer Sachlogik, die richtige Antwort auf die so vehement proklamierte bereichsübergreifende Zusammenarbeit sind, ist zumindest abzuwarten. Insgesamt kann der Eindruck entstehen, Programmatik und konkrete Umsetzung der aktuellen Bildungspolitik der Bundesebene – besonders in ihren Auswirkungen auf die Weiterbildung – beruhen auf einem Unbehagen gegenüber der aktuellen Förderpraxis und ihren Auswirkungen auf Länderebene – das allein wäre aber schon ein Politikum! Es wird zu beobachten und zu prüfen sein, ob nicht mit den großen Förderprogrammen »Lernende Regionen« und jetzt »Lernen vor Ort« in erster Li-

nie an den Stellen gefördert wird – mit immensem finanziellen Aufwand –, die zuvor durch Strukturbau beschädigt, verhindert oder verkümmert sind. Es wird jetzt über ein Mittel sehr punktuell Intervention betrieben, das zuvor systematisch aus politischen Gründen entzogen worden ist – über Geld.

Wer Geld gibt, gibt den Akteuren Aufträge, aber auch Handlungsfreiheit. Das Ausmaß der Förderung ausgewählter Leuchttürme bei Projekten mag dabei zum Ausdruck bringen, wie die politisch Verantwortlichen den Zustand vor Ort und die Notwendigkeit massiven Eingreifens einschätzen. Das

Thüringen: Die Erwachsenenbildung hat insbesondere die Aufgabe,

in der allgemeinen Erwachsenenbildung vorhandene Kenntnisse zu vertiefen und zu ergänzen beziehungsweise neue Kenntnisse, einschließlich des Nachholens von Schulabschlüssen, zu erwerben und Eltern in der reflektierenden Auseinandersetzung mit den Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu stärken,

in der kulturellen, künstlerischen und religiösen Erwachsenenbildung zur Auseinandersetzung mit der eigenen und anderen Kulturen zu befähigen, zur Identitätsfindung beizutragen und die ästhetische Urteilsfähigkeit zu stärken,

in der politischen Erwachsenenbildung die Fähigkeit und Bereitschaft zur Beurteilung politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge zu befördern,

in der beruflichen Erwachsenenbildung die allgemeinen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten und auszubauen, einschließlich des Erwerbs neuer zusätzlicher Qualifikationen.

Den Inhalt der Erwachsenenbildung im Übrigen bestimmen die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen.



Mit spitzer Feder | Rainer Hachfeld (1. Preis 2001)



Ausmaß der Förderung gibt damit auch denen Recht, die über Jahrzehnte den Abbau und die Zerstörung funktionierender Infrastruktur in der Weiterbildung kritisiert haben.

Das Schweigen der Länder zu dieser Entwicklung ist daher einerseits verständlich, weil es die mangelnde Unterstützung demaskiert, aber genauso unverständlich, weil nun in ihrem eigenen Zuständigkeitsbereich massiv, punktuell und zeitlich befristet interveniert werden soll, und zwar vom Bund und privaten Stiftungen.

Damit zeigt sich aber auch, wie sehr schon Kuhlenkamp mit seiner Einschätzung zu den Gesetzen und der dahinterstehenden Politik Recht hatte: Nicht die rechtliche Situation der Weiterbildung ist ihr Hauptproblem, sondern deren politische Realisierung beziehungsweise Nichtrealisierung.²¹ Ob die Ziele der Weiterbildungspolitik über den von der Bundesebene vorgeschlagenen und nun erprobten Weg erreicht werden, bleibt abzuwarten. Hier wird allerdings die Auffassung vertreten, dass diese Ziele bei einer angemessenen Weiterentwicklung, Anwendung und in erster Linie durch eine adäquate finanzielle Ausstattung der Landesgesetze effektiver und schneller umzusetzen sind. Dazu wäre auf Bundesebene aber auch eine Ressort übergreifende Abstimmung zur Weiterbildung unverzichtbar.

Rita Süßmuth hat am 16. September 2007 anlässlich des Jubiläums »50

Jahre KBE« auf die guten Erfahrungen des Schulterschlusses der Träger der Weiterbildung gegenüber der Politik hingewiesen. Dieses gemeinsame Auftreten der Träger der Weiterbildung auf Bundesebene ist trotz oder gerade wegen aktueller Konkurrenzverhältnisse erforderlicher denn je. Es dient letztlich dem Ziel der Umsetzung dessen, was im ersten Landesgesetz zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen so lapidar als Ziel und Weg vorgegeben worden ist:

»Den Inhalt der Erwachsenenbildung bestimmen die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen.«

ANMERKUNGEN

- 1 Kuhlenkamp, zitiert nach Faulstich 2007, S. 106.
- 2 Besonders sei hier erinnert an das Werk von Strunk 1988.
- 3 Kuhlenkamp 2003, S. 135.
- 4 Kuhlenkamp (o.J.), S. 36.
- 5 Vgl. dazu: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 109ff.
- 6 Kuhlenkamp 2007, S. 13.
- 7 Ders. 2003, S. 137.
- 8 Ebd., S. 136/137.
- 9 Ders. 2007, S. 17.
- 10 Ebd, S. 12.
- 11 Ders. (o.J.), S. 40.
- 12 Ebd.
- 13 Ebd.
- 14 Vgl. auch Rohlmann, R.: Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern, Bonn 1991, S. 10f.
- 15 Faulstich 2007, S. 90.
- 16 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 95ff.
- 17 Lernen im Lebenslauf, zitiert nach <http://www.bmbf.de/de/411.php>
- 18 BMBF 2008.

19 [Http://www.lernen-vor-ort.info/_media/BMBF_Foerderrichtlinien_Ivo_final.pdf](http://www.lernen-vor-ort.info/_media/BMBF_Foerderrichtlinien_Ivo_final.pdf)

20 Vgl. dazu Kuhlenkamp 2003, S. 8ff. Kuhlenkamp zeichnet dort die Problematisierung des Begriffs vom Lebenslangen Lernen in sehr geraffter und pointierter Weise nach und schließt ab: »So notwendig es auch ist, Lifelong-Learning-Konzepte in ihrer Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit realistisch einzuschätzen, so gilt doch immer noch der Satz: Im Vergleich zu Abwehr und Anpassung ist Lernen »der leistungsfähigste unmittelbar auf die Veränderung der Lebensbedingungen oder Ziele des Individuums zugeschnittene Mechanismus.« (Schulenburg 1978)

21 Kuhlenkamp 2007, S. 17f.

* Alle Gesetze zitiert nach: http://www.die-bonn.de/service/oekonomie_recht/recht_laender.asp

LITERATUR

BMBF (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld.

Faulstich, P.; Haberzeth E. (2007): Recht und Politik. Bielefeld.

Kuhlenkamp, D. (2007): Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung? In: Report 4.

Kuhlenkamp, D. (o.J.): Weiterbildung als Teil öffentlicher Wohlfahrt. [Http://www.die-bonn.de/doks/kuhlenkamp0302.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/kuhlenkamp0302.pdf)

Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, S. 135.

Rohlmann, R. (2001): Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern. Bonn.

Strunk, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Seit 1995 prämiert der Deutsche Preis für Karikatur »Mit spitzer Feder« besonders herausragende politische Karikaturen. Einerseits ist die Karikatur eine eigene Kunstform, die mit ihrer spezifischen Gestaltungsart und Interpretation bestehender Verhältnisse einen ironischen, kritischen Blick auf Politik und Gesellschaft wirft, andererseits droht ihr der »Erinnerungstod«, wenn sich niemand mehr an den dargestellten Sachverhalt, an die damals relevanten Politiker erinnern kann. In unserer Bildauswahl mit Bildern aus dem Archiv des Preises bis heute haben wir jene Zeichnungen ausgesucht, die bis heute Relevanz haben oder deren Protagonisten auch in der Gegenwart Teil des kollektiven Gedächtnisses sind. Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Akademie für Kommunikation in Stuttgart. Titel: Reiner Schwalme, 1. Preis, 2005. Weitere Informationen: www.mitspitzerfeder.de



Elke Gruber

Humboldt ist tot – es lebe Humboldt!

Gedanken zu einer neuen (Allgemein-) Bildung

»**E**twas mehr wissen und etwas weniger lernen.
Andere sagen es umgekehrt. Gute Muße ist besser als Geschäfte. Nichts gehört uns als nur die Zeit, in welcher selbst der lebt, der keine Wohnung hat. Es ist gleich unglücklich, das kostbare Leben mit mechanischen Arbeiten, oder mit einem Übermaß erhabener Beschäftigungen hinzubringen. Man überhäufe sich nicht mit Geschäften und mit Neid, sonst stürzt man sein Leben hinunter und erstickt den Geist. Einige wollen dies auch auf das Wissen ausdehnen; aber wer nichts weiß, der lebt auch nicht.«

Baltasar Gracián

Dieser Artikel transformiert das idealistische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts auf die aktuelle Situation in der Weiterbildung. Die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, die Fähigkeit zum reflektierten Denken und die Orientierung am Subjekt der Bildung sind demnach die wichtigsten Elemente einer neuen Humboldt-Interpretation.

Humboldt hat zweifellos Konjunktur! Er wird dabei von den unterschiedlichsten Seiten in Dienst genommen: zum einen von denjenigen, die verunsichert durch PISA-Ergebnisse und sich abzeichnende Lücken im schulischen Bildungskanon eine Wiederbelebung der Allgemeinbildung

fordern; aber auch von Vertreter/innen einer neuen Show-Kultur, deren Kandidat/innen in diversen Millionen-quiz mit ihrem lexikalierten Wissen punkten wollen und deren Rüstzeug eine vermeintliche Allgemeinbildung darstellt. Zum anderen finden wir Interessensgruppen, die abseits jeder kritischen Reflexion einem verklärten klassischen Bildungsideal anhängen, für die Bildung möglichst rein und unberührt zu bleiben hat und die nach wie vor jenseits der praktischen Anforderungen des Alltags zu geschehen hat. (Von diesen Vertreter/innen wird gern vergessen, dass Bildung über Jahrhunderte hinweg ein Privileg von wenigen war und gerade im deutschsprachigen Raum eng mit dem Gedanken nationaler Überlegenheit

verbunden war.) Schließlich berufen sich auf Humboldt gern diejenigen, die Bildung mit Schlüsselqualifikationen und dem modernen Kompetenzbegriff gleichsetzen wollen. Hier geht die Argumentation in die Richtung: Humboldt ist tot – das heißt, der klassisch-humanistische Bildungsgriff ist in Zeiten von Massenbildung und Modernisierungsprozessen obsolet geworden –, aber gleichzeitig lebt sozusagen der Humboldtsche Geist mit seiner Orientierung auf das Allgemeine, Extrafunktionale der Bildung in den modernen Schlüsselqualifikationen und im Kompetenzbegriff weiter. In diesem Sinne: Es lebe Humboldt! Laut Humboldt sollte der Mensch zuerst allgemein und dann beruflich gebildet werden. Eine Humboldt immer wieder fälschlicherweise zugeschriebene Ablehnung der beruflichen Bildung ist daraus nicht abzulesen, sehr wohl aber eine Wertigkeit und Stufenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung (wie es bei ihm hieß). Erst spätere Generationen von Pädagog/innen entwarfen daraus die radikale und bis heute oft unversöhnliche Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Qualifikation. Diese Frontstellung ist bis in die jüngste Zeit zu beobachten – vor allem dann, wenn es um diverse Förderungen und Finanzierungen geht.

Inhaltlich hingegen löst sich die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung heute vordergründig auf. Ursprünglich berufliche Inhalte werden zu allgemeinbildenden und umgekehrt und es kommen neue Kompetenzen hinzu, die nicht ein-



Univ.-Prof. Mag. Dr. Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

deutig der einen oder anderen Seite zuordenbar sind, die aber notwendig sind, um die Herausforderungen der Zukunft zu meistern. Als eindrückliche Beispiele dafür dienen die Vermittlung von Sprachen, die Aneignung von naturwissenschaftlich-technischen Kenntnissen, die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Erwerb von Medienkompetenz. Diese können für die/den Einzelnen beruflich und allgemein nützlich und verwertbar sein.

Was zeichnet nun die aktuelle Situation in Bezug auf das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung aus? Unter dem Diktat grenzenloser Ökonomisierung und den veränderten Anforderungen in Arbeit und Gesellschaft findet nicht nur eine Annäherung oder eine Überlappung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten statt, sondern wir haben es mit einer Verberuflichung aller Bildung – auch der Allgemeinbildung – zu tun. Das Allgemeinbildungskonzept, lange Jahre Stiefkind der Bildungsdiskussion – so die These – betritt über die ökonomische Hintertür den Schauplatz des Geschehens. Es findet sich auf einer Bühne wieder, auf der die Ökonomie in einer Hauptrolle und die Pädagogik als Statistin zu sehen sind. Diese Feststellung sollte nicht zur Resignation führen, sondern vielmehr Herausforderung sein, sich wieder intensiv mit Bildung auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, mögliche neue Rollen und eine aktuelle Ausgestaltung von Bildung, insbesondere von Allgemeinbildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, zu definieren. Dazu gehört, dass wir uns wieder mit zentralen Begriffen rund um den Bildungsprozess auseinandersetzen müssen. Zu den zentralen Begriffen gehören: Information, Wissen und Bildung. Sie bilden die Grundpfeiler des Lebens und Überlebens in modernisierungsintensiven Gesellschaften und sind damit auch in der Bildungsdiskussion aktueller denn je.



Mit spitzer Feder | Gerhard Mester (Auszeichnung 2005)

Information? Wissen? Bildung?

Würden wir zu den Begriffen Information, Wissen und Bildung eine Umfrage starten, bekämen wir vermutlich so viele unterschiedliche Antworten wie Menschen befragt wurden.

Schon der Begriff der Information ist mehrdeutig. Von ihrem Ursprung her ist Information mit dem lateinischen *informis* verwandt (ungeformt, unförmig, gestaltlos, hässlich), gleichzeitig hat es aber auch eine Nähe zum lateinischen *informo* (gestalten, bilden, entwerfen). Die zweite Mehrdeutigkeit: Information stellt einen aktiven Akt der Aufnahme von Nachrichten, Mitteilungen und Signalen dar; sie kann aber auch die Weitergabe von Nachrichten, Mitteilungen, Auskünften bedeuten; gleichzeitig charakterisiert sie auch ein Produkt, nämlich die Information, die Daten, die aufgenommen oder weitergegeben werden.

Die Verarbeitung von Informationen beginnt zeitgleich mit der Aufnahme, was bedeutet, dass es nie so etwas wie eine »reine« Information geben kann, sondern jede/r geht mit einer eigenen, individuellen Selektion und Assoziation an Informationen heran. Gleichzeitig wird Gehörtes, Gelesenes und

Geschehenes miteinander verknüpft, sodass es nicht selten zum eigenen, subjektiven Erlebnis wird. Das zeigt sich insbesondere an der eigenen Biografie, in der reale Geschichte und Erzähltes miteinander verschmelzen und ein der Person eigenes Konstrukt – die Autobiografie – bilden. Folgerichtig wird in neueren konstruktivistischen Lerntheorien Lernen als individuelle Konstruktionsleistung des Subjektes beschrieben.

Auch der Begriff des Wissens hat unterschiedliche Konnotationen. Eine besteht in der Abgrenzung zur Information. Danach stellt die Information einen Schritt, eine notwendige Voraussetzung in Richtung Wissen dar, sie ist aber noch nicht Wissen als solches. Dies zu generieren, bedarf es eines aktiven Prozesses der Verknüpfung und Wertung von bestimmten Informationen. Damit ist die zweite Dimension angesprochen, die Wissen als Ergebnis eines aktiven Aktes der Aneignung und Verarbeitung von Informationen definiert. Wissen beinhaltet demnach die methodisch erarbeitete, geschlossene und gewichtete Erkenntnis, Information hingegen umfasst bloße Kenntnis, also nicht verarbeitetes Wissen. Eine dritte, derzeit sehr beliebte Definition erklärt Wissen

über eine Binnendifferenzierung. Sie unterscheidet Wissen in formales/explizites/deutliches Wissen – kurz: in wissenschaftliches Wissen oder Handlungswissen – und in informelles/implizites/zu verdeutlichendes und zu deutendes Wissen – kurz: in lebenspraktisches Orientierungswissen.

Wie schon Information und Wissen schließt auch Bildung mehrere Bedeutungsebenen ein: Sie ist zugleich Prozess, das Bilden, und Produkt, die Bildung. Bildung dient der Befähigung anderer Menschen, stellt zugleich aber auch Selbstbefähigung der/des Einzelnen dar. Bildung ist zum einen auf ein Ziel gerichtet (Persönlichkeit, Vollkommenheit), lässt aber auch Optionen offen (Freiheit, Glück). Definiert man Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln, dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und -erarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst allen menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden.¹ Oder wie Hartmut von Hentig prägnant formuliert: Für ihn bedeutet Bildung: Wachheit für letzte Fragen.

Dies ist eine kurze, aber treffende Definition; sie verweist auf zwei Dimensionen, die auch für mein Bildungsverständnis prägend sind: Erstens die Wachheit als Metapher für Neugier und Offenheit für das, was mit mir und um mich passiert, und zweitens die Suche, das Nachdenken, die Reflexion, was auch heißt, mehr Fragen zu stellen als vorschnelle Antworten zu geben. Keine vorschnellen Antworten zu geben bedeutet auch, sich vorher ein klares Urteil zu bilden. Womit noch kurz auf einen Kernbegriff der in der Tradition der Aufklärung stehenden Bildungsauffassung hingewiesen werden soll: die Urteilsfähigkeit. Schon Immanuel Kant wies in seiner Schrift über die »Kritik der Urteilskraft« (1790/1974) darauf hin, dass

Urteilen Umfassenderes meint und nicht in Wissen aufgeht. Urteilen setzt unter anderem Be-Werten voraus, das heißt, den Willen, sich ein Urteil zu bilden, aber auch Werte, Überzeugungen und Mentalitäten spielen hier eine große Rolle. Und diese sind ja bekanntlich langlebiger als schnell erworbenes Wissen.

Gedanken zu einem neuen Bildungsbegriff

Man könnte meinen, der Ruf nach einer neuen Allgemeinbildung wurde in den letzten Jahren verstärkt gehört. Ein Blick auf die Bestsellerlisten lässt die Kanondebatte wieder aufleben.² Erstaunlich an all diesen Büchern ist, dass sie mit keinem Wort erwähnen, worin die Notwendigkeit einer Bildung für das 21. Jahrhundert begründet liegt. Die Anforderungen der Gesellschaft, des Arbeitsmarktes kommen darin nicht vor, das Wort »Berufsbildung« demgemäß auch nicht. Diese »Ignoranz« steht im krassen Gegensatz zu den vielen Prognosen über die Anforderungen künftiger Arbeits- und Lebenswelten, die eine Art Renaissance der Allgemeinbildung einfordern, die aber auch die Berufsbildung vor große Veränderungen stellen. Bei diesen Prognosen ist wiederum auffällig, dass hier in aller Regel die beruflichen Anforderungen als Begründung für eine neue (Allgemein-) Bildung gegenüber den lebensweltlichen Anforderungen überwiegen. Das ist paradox, stützt jedoch die These von der Verberuflichung aller Bildung.

Folgen wir den gängigen Prognosen, dann stehen wir heute vor folgender paradoxer Situation: Einerseits verlangt die Beschleunigung in Wirtschaft und Gesellschaft immer kürzere und speziellere Ausbildungen, um qualifikatorisch »up-to-date« zu bleiben. Kurzstudiengänge und -seminare in möglichst flexibler, modularisierter Form sind immer häufiger an der Tagesordnung. Andererseits ist eine neue Allgemeinbildung gefragt, die hilft, Komplexität zu verstehen und mit ihr umzugehen, die Grundlagen legt, um

Orientierung zu finden und Reflexionsfähigkeit auszubilden. Wo aber kann sich Reflexionsfähigkeit ausbilden? Reflexion kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie »Zurückbeugung« oder »Zurücklehnung«, alltagssprachlich meint Reflexion das Nachdenken, die Überlegung, die Be- trachtung – alles Vorgänge, die einer gewissen – lassen Sie es mich unmodern ausdrücken – Kontemplation und Muße bedürfen. Vorgänge also, die sich nicht durch Switchen, Surfen oder in einem schnellen Modul mit dem Titel »Wie denke ich richtig nach?« einstellen, sondern die Orte benötigen, wo man eine Zeit verweilen kann und jene spezifischen Formen der sozialen Begegnung vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen.

Beschleunigung und Zunahme der Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft stellen somit die Herausforderungen für das Bildungs- und Qualifikationssystem der Zukunft dar. Wie nun können diese Herausforderungen gemeistert werden? Der bekannte Bildungswissenschaftler Hartmut von Hentig³ gibt darauf eine scheinbar einfache Antwort: durch Bildung! Und er präzisiert: »[...] nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.« Kurz: Es bedarf des reflektierten Denkens und des darauf aufbauenden Handelns des/der Einzelnen.

Mein pädagogisches Plädoyer schließt hier an. Es lautet: Wenden wir uns wieder mehr dem Subjekt – dem Kind, dem Schüler/der Schülerin, dem Jugendlichen, dem Erwachsenen – zu und stellen es in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Überlegungen! (Ich habe nie verstanden, warum Pädagog/innen in den letzten Jahren so bereitwillig ihre ureigenste Aufgabe, darüber nachzudenken, wie eine Bildung der Zukunft auszusehen hat, an selbst ernannte Zukunftsforcher/innen oder so genannte Expert/innen aus Politik und Wirtschaft abgegeben haben.)

Unter den Bedingungen einer zweiten, reflexiven Moderne heißt das:



Einerseits ist es notwendig, Menschen so gut wie möglich auf die neuen Wirtschaftsformen und das damit verbundene Leben vorzubereiten, ihnen Offenheit für Neues, Anpassung an den ständigen Wandel und Aushalten von Heterogenität und Identitätswechseln mitzugeben. Zweifellos müssen dafür Bildungsangebote differenziert, zeitlich auf neue Weise sequenziert sowie inhaltlich und didaktisch neu ausgerichtet werden. Rasches und situationsgerechtes Reagieren auf aktuelle Qualifikationserfordernisse wird dabei zum tragenden Prinzip.

Andererseits macht das gleichzeitige Fehlen langfristiger Bindungen und die Hinnahme von Fragmentierung geradezu eine Gegensteuerung notwendig. Es erfordert vom Einzelnen eine besondere Charakterstärke, um die Realitäten aushalten zu können, ja, im besten Falle, um ihnen »trotzen« zu können – auch im Sinne einer Gegensteuerung zur Zersplitterung der biografischen Identität. Dieses Ausbilden von Ich-Stärke und Selbstbewusstsein ist jedoch ein längerfristiger Prozess. Er ist weder auf den »Schnellstraßen des Lernens« (Karlheinz A. Geißler) noch in Form kleiner »Kompetenzhäppchen«, sondern nur über eine längerfristige

Identitätsbildung möglich; er kann nicht verordnet, sondern nur veranlasst und ermöglicht werden, und dem Ganzen muss ein Bildungskonzept zugrunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht.

Die pädagogische und zugleich bildungspolitische Herausforderung besteht nun darin, dieses angesprochene Verhältnis immer wieder neu und produktiv auszutarieren. Auf der pädagogischen Makroebene müssen dabei die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und Konstellationen Beachtung finden. Auf der pädagogischen Mikroebene stellt sich die Frage immer wieder neu, worin sich in der einzelnen Lernsituation die je allgemeinen und besonderen Ziele konkretisieren, wie allgemeine Ziele in konkreten erfahrbar sind und umgekehrt. Auch das ist immer wieder neu auszuhandeln.

Anhaltspunkte für eine neue (Allgemein-) Bildung

»Was Allgemeinbildung heißen kann, muss und wird neu entdeckt werden.«

Heinrich Roth

Aus der Fülle der derzeit diskutierten Szenarien zu einer neuen (Allgemein-) Bildung greife ich am Schluss sehr skizzenhaft einige Aspekte heraus. Zuvor soll einer der modernen Klassiker einer neuen Allgemeinbildungstheorie zu Wort kommen: Wolfgang Klafki. Eine der zentralen Bestimmungen des Bildungsbegriffes besteht – seiner Meinung nach – darin, Bildung als Allgemeinbildung auszulegen. Dem Bestimmungswort »Allgemein-« kommt dabei große Bedeutung zu, und zwar auf drei Ebenen⁴:

- Bildung gilt als Möglichkeit und Anspruch aller Menschen.
- Bildung muss die Entwicklung aller menschlichen Fähigkeiten in den Blick nehmen.
- Bildung sollte sich im Medium des Allgemeinen vollziehen.

Bildung bzw. Allgemeinbildung in diesem Sinne gefasst meint nicht einen bestimmten allgemeinbildenden Fächerkanon, der historisch gesehen häufig nur den Abgrenzungsbemühungen von bestimmten Gruppen diente, sie meint auch keine Gegenwelt, die zweckfrei abseits der Arbeits- und Lebensrealität errichtet werden soll, auch reicht es nicht aus, Allgemeinbildung im Rückgriff auf die Antworten der Klassik zu definieren. Vielmehr geht es um die Ausstattung der Menschen mit dem Wissen und den Fertigkeiten, den Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt notwendig sind.

Um den Herausforderungen an eine neue (Allgemein-) Bildung zu begegnen, gilt es,

- eine Balance zwischen ökonomisch-berufsbezogenen Anliegen und der Möglichkeit persönlicher Entfaltung zu finden (die klassische

Trennung in allgemeinbildende und berufsbildende Inhalte erscheint mir heute weitgehend obsolet),

- die doppelte Anforderung nach Aneignung von Orientierungswissen und Handlungswissen zu meistern,
- nicht nur additiv Wissen zu vermitteln, sondern auf das Stiften und Herstellen von Zusammenhang Wert zu legen (Schulfächer sollten eine mehrdimensionale Landkarte darstellen, die einen systematischen, keinesfalls zufälligen Überblick über die kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Großleistungen der Menschheit bieten),
- die Einsicht zu gewinnen, dass sämtliche Disziplinen »bildungsträchtig« sind (Hentig etwa antwortet auf die Frage »Was bildet den Menschen?« kurz und prägnant: »Alles!«),
- der Grundbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken (eine gute Grundbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingendes lebenslanges Lernen),
- die musisch-kreative Komponente nicht zu vergessen, sondern viel mehr als bisher zu fördern (es ist hinlänglich bekannt, dass beispielsweise das Erlernen eines Instruments neben der Sinnerfüllung durch Musik eine der größten Hirn- und Leistungen eines Menschen darstellt; vielleicht gelingt hier der modernen Hirnforschung, was pädagogischen Argumentationen bisher verwehrt blieb: das Aufmerksam machen auf diesen wichtigen Bildungsbereich).

Lassen Sie mich zusammenfassen: Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen »arbeiten« können. Ohne Inhalte entwickeln sich weder Schlüsselqualifikationen noch Urteilskraft, weder Wertvorstellungen noch Sinnstrukturen. Entgegen aller Rhetorik um die Unsicherheit dessen, was man früher einen Bildungskanon genannt hat, werden wir uns doch bemühen müssen zu definieren, was wir künftigen Generationen an Bildung und Wissen mitgeben müssen, um ein gutes und erfülltes Leben

führen zu können. Vielleicht gelingt es, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder ernsthafter mit Zielen und Inhalten von Bildung jenseits modischer Strömungen auseinandersetzt, der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen – wie ich das häufig in meinem Bereich, der Erwachsenenbildung, erlebe. Denn nur anzubieten, was scheinbar am Bildungsmarkt ankommt, finde ich nicht nur phantasielos, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen, die zu bewältigen sind, geradezu kontraproduktiv.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Gruber 2002, S. 280.
- 2 Vgl. u.a. Schwanitz 1999, Fischer 2001, Fuhrmann 1999 und 2002.
- 3 Hentig 1996, S. 11.
- 4 Vgl. Klafki 1991, S. 61.

LITERATUR

Fischer, E. P. (2001): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. Berlin.

Fuhrmann, M. (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main, Leipzig.

Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart.

Gracián, B. (1992): Handorakel und Kunst der Weltklugheit. Stuttgart.

Gruber, E. (1997): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München, Wien (2., veränd. Aufl.).

Gruber, E. (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München.

Gruber, E. (2002): Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung? In: Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag. Graz, S. 273-286.

Hentig, H. v. (1996): Bildung. München, Wien. Kant, I. (1974): Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main.

Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main.



„KEINE STÖRUNGEN, HATTE ICH GESAGT!“

Mit spitzer Feder | Rolf Henn »Luff« (Auszeichnung 2008)

ZUM THEMA

Bildung im Wahljahr

Bildung wird seit den eindringlichen politischen Voten der letzten Jahre – nicht zuletzt seit dem »Bildungsgipfel« vom Oktober 2008 (vgl. EB 4/08) – als Megathema gehandelt. Daher wäre ihr für das Superwahljahr 2009 ein prominenter Platz auf der politischen Agenda sicher gewesen, hätte nicht die Finanz- und Wirtschaftskrise die Geschäftsordnung der Republik durcheinandergewirbelt. Das Bildungsthema rangiert beim Wahlkämpfen natürlich weiter auf den vorderen Plätzen, auch wenn es jetzt nicht zu den heiß umkämpften Streitfragen wie Steuer- oder Arbeitsmarktpolitik gehört. Hier ein kleiner Rundgang durchs parteipolitische Gelände (Stand: Mitte Mai), die Bildung allgemein und die Weiterbildung im Besonderen betreffend.

Angesichts der Krise

Priorität haben bei der öffentlichen Debatte – seit der Aufregung über PISA, seit den Diagnosen der Bildungsarmut, Bildungsgerechtigkeit und mangelhaften Bildungsfinanzierung – Schule, Hochschule und berufliche Qualifizierung. Die allgemeine Weiterbildungspolitik dagegen ist, wie Peter Faulstich schreibt (s.o. seinen Beitrag), seit Längerem durch »rasenden Stillstand« gekennzeichnet: »Man spricht lauter, um nicht handeln zu müssen.« Groß angekündigte Maßnahmen wie die Föderalismusreform haben hier keine Verbesserung erbracht; im Gegenteil, die Abstimmung von Bund und Ländern bei der Bildungsplanung wurde behindert – eine Entwicklung, die im Frühjahr 2009 u.a. zu einem Vorstoß der grünen Fraktion im Deutschen Bundestag führte (BT-Drucksache 16/12687), im Bildungsbereich das weitreichende Kooperationsverbot zwischen Bund, Ländern und Kommunen wieder aufzuheben. Nach der Anhörung im Bildungsausschuss des

Deutschen Bundestages Mitte Mai scheint sich hierfür eine Mehrheit herauszubilden. Im Rahmen des Konjunkturpakets II gibt es jetzt auch, wie vom Bundesausschuss Politische Bildung und anderen Organisationen gefordert (vgl. EB 1/09), Mittel für die (Weiter-) Bildung. Wichtig ist zudem, dass dabei die freien Träger einbezogen und die Investitionen nicht auf bauliche Maßnahmen beschränkt werden.

So bringt die krisenhafte Wirtschaftslage vielleicht doch das Eine oder Andere in Gang. Die große Koalition hat sich etwa dafür ausgesprochen, dass Kurzarbeiter in Deutschland die Wirtschaftsflaute zum Lernen nutzen sollen. »Wir wollen die Krise nicht einfach überstehen. Deutschland soll aus dieser Krise stärker und zukunftsicher herauskommen, als es hineingeht«, hat Kanzlerin Merkel bei verschiedenen Gelegenheiten erklärt (DIE ZEIT, 18/09). »Doch passende Bildungsangebote sind knapp«, hielt die »DIE ZEIT« dagegen und spottete: »Die Bundeskanzlerin würde gern alle Belegschaften mit Auftragsproblemen in einen kollektiven Bildungsurlaub schicken.« Es ist in der Tat nicht nur unrealistisch, dass Weiterbildung als Lückenbüsser passgenau da in die Bresche springt, wo Betriebe wirtschaftliche Probleme haben; es wäre bildungspolitisch auch fatal, wenn der Weiterbildungsbereich darauf festgelegt würde, mit einer Bildungsoffensive für Kurzarbeiter den Wissensstand in den Betrieben zu steigern, bis der Laden wieder läuft. Genau solche »Visionen« bestimmen aber allzu oft den Stellenwert der Weiterbildung – in den Innovationsankündigungen der letzten Jahre wie aktuell in den Positionierungen, die die Parteien mit ihren Wahlprogrammen vornehmen. Aber wer liest schon Wahlprogramme? Der Wähler nicht! Diese fatalistische

Konjunkturprogramm II stärkt Weiterbildung

Den Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz sowie den Mitgliedseinrichtungen der anerkannten Landesorganisationen der Weiterbildung sind im Rahmen des Konjunkturprogramms II Förderungen für 128 Vorhaben mit einer Gesamthöhe von rund 3,4 Millionen Euro aus Bundes- und Landesmitteln in Aussicht gestellt worden. Einschließlich des Eigenanteils werden dadurch Investitionen in Höhe von rund 3,8 Millionen Euro ermöglicht. Mit den Fördermitteln können die Weiterbildungseinrichtungen Bausanierungsmaßnahmen mit einem Schwerpunkt auf energetischer Sanierung durchführen. Ein weiterer Förderschwerpunkt liegt auf der Neuanschaffung bzw. Aufrüstung von IT- bzw. bildungsbezogener Ausstattung in den Einrichtungen, die überwiegend für Zwecke der Weiterbildung genutzt werden.

»Angesichts der ständig wachsenden Notwendigkeit zu kontinuierlicher Weiterbildung leistet das Konjunkturprogramm II einen wichtigen Beitrag zur Sicherung und zum Ausbau einer leistungsfähigen und flächendeckenden Weiterbildungsinfrastruktur in Rheinland-Pfalz«, erklärte dazu Weiterbildungssministerin Doris Ahnen. Die Landesregierung habe sich in den Verhandlungen mit dem Bund und den anderen Ländern erfolgreich dafür eingesetzt, dass auch kirchliche und freigemeinnützige Träger an den Maßnahmen des Konjunkturprogramms II partizipieren können. Dies sei für den Weiterbildungsbereich mit seiner pluralistischen Struktur von besonderer Bedeutung.

Einsicht hat die politische Jugend- und Erwachsenenbildung schon immer angespornt, entschieden dagegenzuhalten und das Publikum, sofern erreichbar, für eine Auseinandersetzung mit der politischen Programmatik zu gewinnen, statt es dabei zu belassen, dass die verehrten Wähler und Wählerinnen aus dem Bauch heraus eine Wahl zwischen den Köpfen auf den Plakaten treffen. Man muss jedoch feststellen, dass diese Art der personalisierenden Bekanntmachung – heute um Fernsehen und Internet ergänzt – für die Parteien eindeutig Vorrang besitzt, und angesichts der mittlerweile angebotenen Wahlalternativen scheint es auch angemessen, auf »Tatkraft und Entschlossenheit«, wie ein alter CDU-Slogan hieß, oder ähnliche Persönlichkeitsmerkmale der KandidatInnen zu setzen, passender jedenfalls als der Versuch, dem Wahlvolk mit programmatischen Festlegungen zu kommen, die dann unter Umständen am Jahresende dem Koalitionspoker oder anderen Wechselfällen des Politikbetriebs sang- und klanglos zum Opfer fallen.

Dem Trend zur bunten medialen Präsentation bleiben die Parteien treu: Internetauftritte, Podcasts, Twitter – die neuen Kanäle und Formate werden zunehmend genutzt. Die CDU/CSU macht Wahlkampf bei YouTube, FDP oder SPD bieten eigene Websites, die Videos, Chats oder anderes aus der Wunderwelt des Netzes vorrätig halten (www.deutschlandprogramm.de, www.frankwaltersteinmeier.de) etc. Da gerät die altmodische Programmarbeit etwas ins Hintertreffen. Im Superwahljahr 2009 versuchte die SPD jetzt besondere Punkte damit zu machen, dass sie bereits im April vorpreschte und ihren Programmenvorschlag beschloss. Die anderen großen Parteien steckten Mitte Mai noch in der Detailabstimmung, bei CDU und CSU standen sogar Differenzen im Vordergrund. »Während die SPD Geschlossenheit demonstriert, streitet die Union heftigst über ihr Wahlprogramm. Klar ist vor allem, was nicht darin stehen soll«, kommentierte die »Wirtschaftswoche« (23.4.09).

Von den Christdemokraten kam natürlich Widerspruch zu solchen Kommentaren. Bekanntlich gilt Uneinigkeit als das größte Manko einer Partei, die Anspruch auf die nationale Führungsrolle erhebt. Mit Streit und Zaudern habe das Agieren von CDU und CSU nichts zu tun, hieß es dort; es sei sinnvoll, sich für das Programm Zeit zu lassen. Erst Ende Juni, so der Stand im Mai, soll das gemeinsame Wahlprogramm stehen. Es werden also Termin und Art der Verabschiedung selber zu einem Politikum im Vorwahlkampf. Für die entsprechend geneigte bzw. abgeneigte Presse »zeigt die Union im Superwahljahr 2009 ein Bild der Zerrissenheit. Während die SPD ihr Wahlprogramm mit Pauken und Trompeten präsentiert hat und Einigkeit demonstriert, ringen die Spitzen von CDU und CSU in wichtigen Fragen nach wie vor um den richtigen Kurs.« (»Wirtschaftswoche«)

Bildung

Interessant sind die Aussagen in den Wahlprogrammen nicht, weil man sie für bare Münze nehmen darf. Interessant sind sie, weil sie als Dokumente der Politikvermittlung allgemeine Kursbestimmungen verdeutlichen und so zum Gesamtbild beitragen (vgl. »Schlagworte der Weiterbildung – Die Parteien äußern sich zur Bildungspolitik« in EB 1/08). Bildung ist heute ein Muss, sie ist, wie die SPD in ihrem als »Entwurf des Regierungsprogramms« vorgestellten Papier unterstreicht, »Menschenrecht«. Man kann dies nach dem Besuch des UN-Sonderberichterstatters für Menschenrechtsfragen, der im deutschen Bildungswesen deutliche Defizite feststellte, auch als ein Eingeständnis lesen. Besserung wird versprochen – man fragt sich nur, wer für all die Missstände, die jetzt bekannt werden, Verantwortung getragen hat. Bemerkenswert ist, dass von der SPD Positionen formuliert werden, die die Kritik an der Fixierung auf Beschäftigungsfähigkeit aufnehmen, zumindest im Grundsätzlichen: »Allgemeine, politische und kulturelle Bildung vermittelt den Menschen Grundorientie-

rungen und Kompetenzen. Dies macht es ihnen möglich, den politischen und gesellschaftlichen Wandel in unserer Gesellschaft aktiv mitgestalten zu können.« (SPD, Nr. 4)

Dass die aktive Mitgestaltung aber nicht idealistisch als Bürgerkompetenz missverstanden werden darf, sondern als Beitrag zur Standortpolitik gewürdigt werden muss, diesen Realismus findet man dann wieder in den meisten Programmen, so im Bundestagswahlprogramm 2009 von Bündnis 90/Die Grünen (Entwurf, 14.5.2009, Nr. 4): »Bessere Bildung ist zentral für die Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Wissenschaft.« Es ist für die gegenwärtige Lage überhaupt charakteristisch, dass die konkreten Vorschläge zwischen den im Bundestag vertretenen Parteien in weiten Teilen austauschbar sind. Nur die Linkspartei bringt mit ihrer Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, an der Selektivität und Ungerechtigkeit des deutschen Bildungssystems tendenziell ein anderes Konzept ins Spiel; mit der Diskussion dieses Konzeptes hat sie auf ihrem ersten bildungspolitischen Kongress 2007 begonnen, wobei Fragen der Schulpolitik im Vordergrund standen (vgl. EB 1/08). Doch auch die Linkspartei bewegt sich nicht außerhalb des großen bildungspolitischen Konsenses in Deutschland, wie dies Ende 2008 eine Beschwerde der bildungspolitischen Sprecherin der Linkspartei im Deutschen Bundestag, Nele Hirsch, deutlich machte. Hirsch monierte, dass Bundesbildungsministerin Schavan den »Vorschlag der LINKEN zu einem bildungspolitischen Infrastrukturprogramm gegen die drohende Rezession« abgeschrieben habe: »Anstatt nachträglich abzuschreiben, hätte Ministerin Schavan auch einfach den Anträgen der LINKEN in der Haushaltsdebatte zustimmen können« (zit. nach ZLB 3/09). Die LINKE wird übrigens ihr Wahlprogramm wie die CDU/CSU erst Ende Juni der Öffentlichkeit vorlegen.

Die FDP (»Bildung ist Bürgerrecht«) nimmt noch am ehesten eine Gegenposition zur Aufwertung der öffentlichen Bildungsaufgabe ein, falls ihr

Programm nicht in der Schlussphase – der allgemeinen Absage an die »neoliberalen« Politikkonzeption folgend – stärker an den Zeitgeist angepasst wird: »Wir brauchen ein flexibles Bildungssystem, das von den Fesseln der staatlichen Überregulierung und der Bürokratisierung befreit ist.« (Deutschlandprogramm, Entwurf vom März, Nr. 4) Mehr Wettbewerb, mehr Deregulierung, mehr Privatisierung (Gründung einer Deutschen Bundesstiftung Bildung), mehr Nachdruck auf be-

ruflicher Qualifizierung – das sind Kernpunkte aus dem FDP-Programm. Erwachsenenbildung ist hier als berufliche Weiterbildung eingeordnet. Der Leitgedanke liberaler Bildungspolitik lautet: »Wir brauchen ein Bildungssystem, das sich an den Lebensphasen eines Menschen ausrichtet und dafür spezifische Angebote entwickelt. Wir müssen die Chancen der frühkindlichen Förderung konsequent nutzen, mit neuen Lernformen in der Schulzeit Ernst machen und Potenziale der

Älteren besser als bisher durch altersgerechte Weiterbildung erhalten.« (Ebda.)

Weiterbildung

Eine ähnliche Einordnung der Erwachsenen- und Weiterbildung findet man im SPD-Programm. Dort spielt nach den allgemeinen Positionsbestimmungen, die auch auf erwachsenenpädagogische Herausforderungen wie Migration und Integration eingehen, die Weiterbildung keine besondere Rolle mehr. Es bleibt bei der Bekräftigung von Grundpositionen zum lebenslangen Lernen: »Das Menschenrecht auf Bildung endet nicht mit dem Erwachsenwerden. Wer es im ersten Anlauf nicht geschafft hat und einen erneuten Versuch machen möchte, der verdient das Recht auf eine zweite und dritte Chance. Bildung muss immer möglich sein – ein Leben lang, auch nach der Erwerbsphase. Wir bekennen uns zu Bildung als öffentlichem Gut und sehen Staat und Politik in der Verantwortung, mehr Bildung für alle von Anfang an und ein Leben lang zu organisieren.« (SPD, Nr. 4) Wenn Weiterbildung im konkreten Maßnahmenkatalog anklingt, trifft man wieder auf die bekannte Engführung unter dem Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit. So wird etwa versprochen, »dass wir ausreichend Geld in die Bildung investieren, um gestärkt aus der Krise hervorzugehen« (ebda.).

Die Bündnisgrünen haben der Weiterbildung einen ganzen Abschnitt (Entwurf, Nr. 4) gewidmet, der mit seiner Überschrift »Weiter bilden – weiter kommen« den Bezug zur beruflichen Bildung gleich unübersehbar heraustellt: »Wir wollen Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen für alle Menschen möglich und attraktiv machen. Wer die Schule abgebrochen hat, soll eine zweite Chance bekommen, der ungelernte Monteur einen Abschluss nachholen können und die 50-Jährige bei ihrem Wunsch nach Qualifizierung unterstützt werden. Zentrale Voraussetzung dafür ist die Einführung eines Erwachsenen-BAföG, das keine Altersgrenzen und Berufs-

Interesse von Männern an Glaube und Kirche

Das Interesse von Männern an Religion, Glaube und Kirche ist gewachsen. Das belegt die empirische Studie »Männer in Bewegung – 10 Jahre Männerentwicklung in Deutschland«, die am Mittwoch, 18. März, in Berlin vorgestellt wurde. Für Hans Prömer, Leiter der Katholischen Erwachsenenbildung Frankfurt und Mitglied im Kommentatorenkreis der Studie, eröffnet die aktuelle Erhebung neue Perspektiven für die katholische Männerarbeit auch im Bistum Limburg.

»Viele Männer erwarten wieder etwas von der Kirche«, betont Prömer. Als einer der Ansprechpartner für Männerfragen im Bistum Limburg entwickelt und betreut er spezifische Angebote für männliche Zielgruppen. Das gewachsene Bewusstsein der katholischen Kirche für die Bedürfnisse und Wünsche von Männern sieht Prömer durch die jüngste Datensammlung gestützt: »Ich erlebe in zunehmenden Maße, dass Männer für Angebote der Kirche ansprechbar sind.« Als Ermutigung für die kirchliche Männerarbeit bewertet Prömer neben dem generellen Zuwachs an religiösem Interesse unter Männern (Selbsteinschätzung als religiös: + 2 Prozentpunkte, Wichtigkeit der Religion für das eigenen Leben: + 12 Prozentpunkte) die deutlich gestiegene Kirchensympathie unter religiösen Männern.

Urheber der neuen Studie, die dem Wesen des Mannes mit Blick auf vielfältige Lebensfelder auf den Grund geht, sind der Düsseldorfer Sozialwissenschaftler Rainer Volz und der Wiener Pastoraltheologe und -soziologe Paul Michael Zulehner. »Männer in Bewegung« schließt an eine Untersuchung der beiden Autoren von 1998 an und vergleicht die aktuellen Daten mit denen von vor zehn Jahren. Auftraggeber der Studie sind die Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands (GKMD) und die Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland. Die repräsentative Befragung von 1.470 Männern und 970 Frauen wurde vom Bundesfamilienministerium gefördert.

Allerdings müssen die Daten differenziert betrachtet werden: So ist etwa das Interesse an Glaube und Kirche je nach Lebensumstand und Alter des Mannes sehr unterschiedlich ausgeprägt, zurückgegangen oder gewachsen. Außerdem stehen den Männern, die sich als religiös bezeichnen (39 Prozent) nahezu gleich viele gegenüber, für die das nach eigener Einschätzung nicht zutrifft (37 Prozent). Hinzu kommen jene, die sich der Gruppe der Atheisten zuordnen (24 Prozent).

Die Studie ist kostenlos erhältlich beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend als Band 6 der Forschungsreihe des Ministeriums bzw. steht im Internet im Bereich Publikationen als Download zur Verfügung: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=121150.html.

beschränkungen kennt. Durch einen Mix von Zuschüssen und Darlehen können Berufsabschlüsse nachgeholt und Weiterbildungen finanziert werden. Außerdem sollen Arbeitszeitkonten für Weiterbildung genutzt werden. Sie müssen beim Arbeitsplatzwechsel mitgenommen werden können und gegen Insolvenz geschützt sein. Individuelles Bildungssparen soll für alle Menschen ähnlich wie das Bausparen möglich sein und vor allem für Geringverdiener besonders staatlich gefördert werden. Nötig sind außerdem eine gute Bildungsberatung für alle, die über passende Angebote und Finanzierungsmöglichkeiten informiert, und besondere Beratungsangebote für kleine und mittlere Betriebe, damit die betriebliche Weiterbildung ausgeweitet wird.«

Wie gesagt, die konkrete bildungspolitische Linie der Zukunft wird in solchen Programmaussagen nicht erkennbar; was von den allseits bekannt gemachten Defiziten abgebaut werden soll, wo die Prioritäten gesetzt werden und wohin die Reise letztendlich geht, das wird an anderer Stelle entschieden. Insofern bietet das Bildungsthema Material für die klassischen Wahlversprechen, die Hoffnung verbreiten und Zutrauen schaffen sollen, die also, anders gesagt, viel heiße Luft enthalten. Da, wo die Wahlkämpfer auf Bildungsexperten treffen, wie etwa beim GEW-Gewerkschaftstag Ende April 2009, wird die Sache auch eher ungemütlich für die konkurrierenden Hoffnungsträger mit ihren Visionen und Versprechen. Die GEW hatte alle Parteien zur Vorstellung ihrer bildungspolitischen Konzeptionen eingeladen, was CDU/CSU mit einer Absage quittierten, während etwa Steinmeier eine Vereinnahmungsstrategie versuchte. Die Delegierten machten dieses Spiel jedoch nicht mit, sondern fragten danach, wer ihnen die Suppe eingebrockt hat, die jetzt alle so mutig auslöffeln wollen.

Doch man würde dem bundesdeutschen »Yes, we can« Unrecht tun, wenn man es nur unter der Kategorie der Wahlversprechen abbuchte. Eins kann man nämlich festhalten,

was den Mainstream der »Bildungsrepublik« Deutschland betrifft: Früher wurde Bildung selbstbewusst aus dem Blickwinkel eines Export- und Innovationsweltmeisters als Ressource im Standortwettbewerb verplant und nach Effizienzkriterien durchgemustert, heute wird sie besorgt als Faktor in

der internationalen Krisenkonkurrenz und der nationalen Schadensabwicklung taxiert. Das mag im Einzelnen zu unterschiedlichen Konsequenzen führen, an der Funktionalisierung der Bildungsarbeit ändert es nichts.

Johannes Schillo

Preis Politische Bildung

Am 5. Mai 2009 vergab der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) zum ersten Mal den mit insgesamt 16.000 Euro dotierten Preis Politische Bildung. Der bap zeichnete mit dem neu ins Leben gerufenen Preis für die Jugend- und Erwachsenenbildung vier Projekte aus, die nachhaltig die demokratische politische Kultur unterstützen. Zum Auftakt standen Sozial- und Bildungsbenachteiligte mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Gefördert wird der Preis, der künftig alle zwei Jahre mit wechselndem thematischem Schwerpunkt verliehen wird, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (siehe www.bap-politischebildung.de). Schirmherr ist Bundestagspräsident Prof. Dr. Norbert Lammert, der auch die Festrede bei der Preisverleihung in Berlin hielt. Die gut besuchte Veranstaltung war gleichzeitig der Auftakt zu den bundesweiten Aktionstagen Politische Bildung, die in diesem Jahr zum fünften Mal stattfanden.

Der Preisverleihung war die Mitgliederversammlung des Bundesausschusses vorausgegangen, in dem auch die katholische Erwachsenenbildung mitarbeitet. Ein wichtiger Diskussionspunkt war dabei die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) für den gesamten Bildungsbereich, der der deutschen Politik durch die Entscheidungen auf europäischer Ebene aufgegeben ist (vgl. zuletzt EB 4/08). Der Anstoß dazu kam aus der abschlussbezogenen Bildung, doch soll der Rahmen auch dazu beitragen, den Wert non-formaler

und informeller Bildung hervorzuheben und Vergleichbarkeit mit formal erworbenen Bildungsleistungen herzustellen. Hermann Nehls vom DGB-Bundesvorstand, der im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen mitarbeitet, gab beim bap-Plenum einen Überblick über die Entwicklung dieses bildungspolitischen Instrumentariums und monierte auch den »technokratischen Zungenschlag«, der hier von Anfang an festzustellen gewesen sei.

Qualifikationsrahmen

Zugleich wies Nehls auf zwei Punkte hin, die für die außerschulische Bildung von Bedeutung seien. Erstens sei die Umsetzung inzwischen in allen EU-Ländern in Angriff genommen worden; bildungspolitisch werde sich dieser Trend, der auch die non-formale, d.h. außerschulische Bildung umfassen soll, nicht mehr umkehren lassen. Zweitens legte Nehls Wert auf die Feststellung, dass in den Qualifikationsrahmen trotz seiner Fixierung auf die Abschlüsse des formalen Bildungssystems das Konzept »ganzheitlicher Handlungskompetenz« Eingang gefunden habe. Der NQR sei damit für die Anliegen der politischen Erwachsenenbildung anschlussfähig. Als Ergebnis der Beratungen wurde festgehalten, dass sich die bap-AG Grundsatzfragen weiter mit diesem Thema befassen und klären soll, wie sich Kompetenzen und Kompetenzerwerb in der außerschulischen politischen Bildung bestimmen, beschreiben und nachweisen lassen und welche Elemente oder Module im Rahmen des bap konsensfähig sind. *js*

11. BUNDESKONGRESS ZUR POLITISCHEN BILDUNG

Entgrenzungen und neue Grenzen

Entgrenzung – das war das große Thema der Globalisierungsära, die jetzt, zumindest als bestimmter politischer Diskurstyp, zu Ende geht. Die grenzenlose Verflechtung von wirtschaftlichen Aktivitäten ist nicht länger eine Verheißung für das Global Village, sondern gilt seit dem Manifestwerden der Finanzkrise als fatales Faktum. Entgrenzungen – so lautete auch das Motto des 11. Bundeskongress zur politischen Bildung, der vom 12. bis 14. März 2009 in Halle stattfand und der die neuen Entwicklungen für die pädagogische Profession bilanzierte.

Kooperation

Veranstaltet werden die Bundeskongresse von der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) und der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), wobei allerdings – gemäß DVPB-Ausrichtung – schulische Belange im Vordergrund stehen. Doch ist die allgemeine Diskussion politischer Trends, sozialwissenschaftlicher Befunde und didaktischer Herausforderungen in gleicher Weise für die Erwachsenenbildung von Interesse. Diese wird bei den Kongressen auch regelmäßig im Blick auf Referenten oder Themenstellungen berücksichtigt, und sie kann einiges einbringen. In Halle waren bei den Workshops etwa Benedikt Widmaier (Haus am Maiberg) aus der katholischen Erwachsenenbildung oder Dr. Stefan Rappenglück (Forschungsgruppe Jugend und Europa) aus dem Bundesausschuss Politische Bildung vertreten. Zudem wurden in den Workshops spezielle Erfahrungen der außerschulischen Szene zur Sprache gebracht, so beim Thema Rechtsextremismusprävention, über das Ulrich Doovermann von der Bundeszentrale informierte. Und nicht zuletzt ist für die außerschulische politische Bildung der

Kongress eine Kontaktbörse, um mit engagierten Lehrern und Lehrerinnen ins Gespräch zu kommen.

Rund 500 Teilnehmende kamen in die Universität Halle, wo die meisten Arbeitskreise und Workshops stattfanden. Eröffnet wurde der Kongress mit einer Plenarveranstaltung. Der Präsident der Bundeszentrale, Thomas Krüger, und DVPB-Vorsitzender Prof. Dirk Lange erinnerten bei der Einführung an die zeitgeschichtliche Dimension des Kongressthemas: Als vor 20 Jahren die ehemals festgefügten Ost-West-Grenze in Deutschland und Europa verschwand, erschien das manchem Kommentator als das »Ende der Geschichte«. Inzwischen ist man klüger und weiß, dass da, wo Grenzen fallen, neue Probleme entstehen. Krüger wies auch darauf hin, dass die Profession selber mit der Notwendigkeit der Entgrenzung konfrontiert ist. Politische Bildung müsse sich über Fachgrenzen hinweg mit den Fragen unseres Zusammenlebens befassen, etwa ganz konkret im Blick auf den Schulalltag, der, siehe den Fall Winnenden, nicht zu einem Kampfplatz von Gewinnern und Verlierern mutieren dürfe – eine Aufgabe, bei der gerade auch die Unterstützung der Jugend- und Erwachsenenbildung gefragt ist.

Globalisierung

Prof. Lange stellte die Dringlichkeit des Themas Globalisierung angesichts von Finanz- und Wirtschaftskrise heraus und bezog damit auch Stellung zur Debatte über das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung, die in den letzten Jahren, unterstützt durch die Wirtschaftslobby, wieder Auftrieb erhalten hat. Der DVPB-Vorsitzende, der in Halle übrigens in seinem Amt bestätigt wurde, votierte für die Integration der Ökonomie in die politische Bildung und

sprach sich gegen die Kreation eines neuen »Markt-affinen« Fachs Wirtschaftskunde aus. Die Herausbildung eines transnationalen Wirtschaftsprozesses, dessen bedenkliche Interdependenz sich in der Krise zeigt, war ein wichtiges Thema der Beratungen in Halle und zog sich als roter Faden durch verschiedene Veranstaltungen. Paradigmatisch war die Diskussion in der Sektion 7 »Entgrenzte wirtschaftliche Freiheit oder grenzüberschreitende Ordnungspolitik?«. Prof. Ulrich Blum vom Institut für Wirtschaftsforschung Halle versuchte, nachdem Prof. Maria Behrens, Universität Wuppertal, auf das Fehlen einer Global Governance in der Welthandelspolitik aufmerksam gemacht hatte, die Skepsis gegenüber staatlicher Regulierung und das Vertrauen in die Selbstheilungskräfte des Marktes mit allen Mitteln zu nähren, wofür er auch Ausflüge in die Geschichte oder die Mythologie heranzog. Für Blum erklärte sich das Debakel an den Finanzmärkten als Ausdruck einer anthropologischen Konstante, der zufolge der Mensch immer an seine Grenzen geht und erst durch Trial and Error das Machbare herausfindet. Staatliche Regulierung habe hier keine großen Chancen, da sie notwendigerweise zu spät kommt: Erst wenn der Krisenfall eingetreten sei, zeige sich, wo die Regulierung hätte ansetzen müssen.

Sven Giegold, Mitbegründer von Attac Deutschland und Kandidat der Grünen für die Europawahl, nahm hierzu eine entschiedene Gegenposition ein. Er zog aus den »vier großen Plagen der Globalisierung« (Elmar Altvater) – aus der Klimakatastrophe, der Verknappung der Ressourcen, der sozialen Polarisierung sowie der Finanz- und Wirtschaftskrise – den Schluss, dass der staatlich herbeigeführte grenzüberschreitende Handel und Kapitalverkehr die Wohlfahrt der

Menschen nicht befördert, sondern eine desaströse Situation herbeigeführt habe. Der – internationalisierte und deregulierte – Markt habe die in ihn gesetzten Erwartungen definitiv nicht erfüllt; seine Leistungsfähigkeit sei, so der empirische Nachweis im Weltmaßstab, eindeutig überschätzt worden. Daher sei jetzt, wie sich auch als Konsens in unterschiedlichen politischen Lagern ergeben habe, die Rückkehr zur Regulierung angebracht, wobei Giegold vor allem auf die Notwendigkeit einer transnationalen Koordination abhob.

Die Diskussion auf dem Kongress (verantwortlich für die Vorbereitung in der bpB: Petra Grüne) fächerte sich in über 30 Einzelveranstaltungen auf, in denen Theoretiker und Praktiker der Bildungsarbeit Thesen, Konzepte und Erfahrungen zur Diskussion stellten. Einzelheiten zum Programm sind auf der Homepage der Bundeszentrale (www.bpb.de/bundeskongress) einsehbar.

js

Interesse stark gestiegen

Das Weiterbildungsinteresse in Deutschland ist seit Jahresbeginn deutlich angestiegen. Dies zeigt ein neuer Index des InfoWeb Weiterbildung – www.iwwb.de –, der Suchmaschine für Weiterbildungskurse des Deutschen Bildungsservers. Für den Index werden die Besuche bei Weiterbildungsdatenbanken seit Sommer 2008 ausgewertet. Besuche bei Weiterbildungsdatenbanken, in denen nach Kursen und anderen Weiterbildungsangeboten, wie z.B. eLearning gesucht wird, sind ein unmittelbarer Ausdruck des Weiterbildungsinteresses in der Bevölkerung. Dieses Interesse zeigt der Index an; der Verlauf seiner Werte seit Juli 2008 und eine dazugehörige Grafik ist zu finden unter www.bildungsserver.de/link/iwwb_wbinteresse_02_2009.

„Wozu Gott?“

Neues Funkkolleg Religion

Radiowellen kennen bekanntlich keine Grenzen, schon gar nicht Landesgrenzen. Per Kabel sind die Sender ohnehin in bester Qualität zu empfangen, und das Internet ist global verfügbar. So dürfte es über Hessen hinaus, zumal für die Kirchliche Erwachsenenbildung, von Interesse sein, dass der Hessische Rundfunk ein Funkkolleg »Religion und Gesellschaft« ab Herbst 2009 anbietet. Gesendet wird ab dem 31. Oktober auf hr2-kultur unter dem Titel »Wozu Gott? Religion zwischen Fundamentalismus und Fortschritt«.

Zielsetzung

Der HR schreibt dazu: »Längst ist klar, dass die Religion aus der Moderne nicht verschwinden wird. Wir erleben vielmehr eine machtvolle Rückkehr religiöser Phänomene. Sind die Kirchen unverzichtbare Netzwerke der Nächstenliebe und Solidarität? Ist Religion der notwendige Kitt eines modernen Gemeinwesens? Kann Religion die Zumutungen eines entfesselten Kapitalismus dämpfen? Ist ohne den Rückgriff auf eine religiöse Letztbegründung alles erlaubt?

Was für die einen die Rückkehr zu unverzichtbaren Glaubensgrundsätzen ist, kommt für andere einer Bedrohung des demokratischen Pluralismus gleich. Jeder Monotheismus, so die Befürchtung, setzt irrationale Gewaltpotenziale frei – vom Kampf der Kulturen bis zu Glaubenskämpfen im öffentlichen Raum. Gleichzeitig lässt sich eine wachsende Tendenz zu Patchwork-Religionen und spirituellem Pluralismus beobachten: Der Einzelne wird sein eigener Religionskomponist.

Das neue Funkkolleg untersucht, welche Konsequenzen die Renaissance des Religiösen in einer postsäkularen Gesellschaft zeitigt: von der Wissen-

schaft bis zur Kunst, von der Soziallehre bis zur Cyberchurch, von der Neu- rotheologie bis zur Populärkultur.«

Themenspektrum

Geplant sind 24 Sendungen, nicht akademisch trocken von Wissenschaftlern, sondern »radiofoniegeeignet« aus der Feder von Wissenschaftsjournalisten, in sechs Blöcken mit Titeln wie:

»Ich bin dann mal fromm – Weltflucht oder Gotteserfahrung?« (Block: Der innere Mensch)

»Die erkaltete Moderne – Religion als Sinnressource?« (Block: Gott und Vernunft)

»Gott als Hirngespinst? – Neurotheologie und Hirnforschung« (Block: Gott und Wissen)

»Kopftuch, Kreuz und Minarett – Glaubensstreit im öffentlichen Raum« (Block: Gott und Politik)

»Großkonzerne der Nächstenliebe – Netzwerke der Solidarität?« (Block: Gott und Gesellschaft)

»Gott goes Pop – Ersatzreligionen der Gegenwart« (Block: Gott und Kultur)

Zum Verständnis der Reihe ist wichtig zu beachten, dass es kein Funkkolleg »Theologie« ist; daher heißt es nun auch »Religion und Gesellschaft«!

Das Funkkolleg beginnt am Samstag, dem 31.10.2009. Die letzte Sendung wird am 15.5.2010 ausgestrahlt, dazwischen wird es eine Weihnachtspause (19.12.2009 – 15.1.2010) und eine Osterpause (27.3. – 17.4.2010) geben. Gesendet wird jeweils samstags, 9.25 Uhr, auf hr-2 mit Wiederholung auf hr-info, am Sonntag um 10.05 Uhr, als halbstündige Sendung.

Zu der Reihe wird es einen Reader geben (im Verlag der Weltreligionen/Suhrkamp) mit verschiedenen Texten von Robert Spaemann über Jürgen Habermas bis Reinhard Marx und Hans-Joachim Höhn. Begleitend wird

eine Homepage geschaltet (www.funkkolleg.de). Allerdings werden die Manuskripte der Sendungen nicht im Internet veröffentlicht. Die Sendung kann jedoch als Podcast heruntergeladen werden, ebenso wird es nach den Sendungen Zusammenfassungen zum Herunterladen geben. Die Internetplattform soll ab Juni 2009 stehen. Am Ende der Reihe werden die Sendungen, teils überarbeitet, als Textband erscheinen.

Wie das System funktioniert, kann man am Beispiel des gerade auslaufenden Funkkollegs Psychologie 2008/2009 (gleichfalls unter: www.funkkolleg.de) sehen. Bereits jetzt ist die hr-Homepage eine interessante Podcast-Fundgrube, etwa zu Gottesbeweisen unter dem Titel »Streit um Gott« (unter: www.hr-online.de/website/radio/hr2/index.jsp?rubrik=34230).

Beim Funkkolleg ist es auch möglich, ein Abschlusszertifikat zu erwerben. Bis Ende Januar 2010 kann man sich als formeller Teilnehmer anmelden. Die erste Prüfung dazu wird am 20.2.2010 sein. Selbstverständlich gilt dies auch für Interessenten außerhalb Hessens. Die Klausuren allerdings sind bislang nur für hessische Orte geplant.

Kooperation mit der Erwachsenenbildung?

Für die Erwachsenenbildung ergibt sich die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit, die sich auf das Funkkolleg und auf das Thema richtet, zu nutzen:

- für einzelne Veranstaltungen, gerade in der Sendephase, oder
- für mehrere begleitende Veranstaltungen (Begleitzirkel, Tageskurse, Einzelvorträge, Diskussionen, Wochenendseminare) oder lediglich
- im Blick auf das Material (Podcast, Reader, Abschlussband).

In Hessen gibt es weitere Kooperationsmöglichkeiten mit der Rundfunkanstalt, über die der Vorstand der KEB Hessen im Gespräch mit dem HR ist: von Hinweisen auf EB-Begleitzirkel oder -Veranstaltungen auf der Homepage bis zu gemeinsamen Tagungen und Sendemitschnitten.

Hartmut Heidenreich

Medienpädagogisches Manifest

Die dauerhafte und nachhaltige Verankerung der Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen haben in einem Medienpädagogischen Manifest zentrale medienpädagogische Einrichtungen gefordert – die Kommission Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Fachgruppe Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis sowie das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung, auf dessen Website (www.hans-bredow-institut.de) der Text des Manifests z.B. erhältlich ist. Das Manifest wurde am 21. März 2009 auf einer Konferenz in Magdeburg verabschiedet.

Die wichtigsten Fachverbände und Einrichtungen im Bereich der Medienpädagogik fordern darin eine medienpädagogische Grundbildung als verbindlichen Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, verstärkte Anstrengungen in den Einrichtungen der Elementarpädagogik, der Schule sowie der Jugend- und Erwachsenenbildung. Nachhaltig auszubauen sei die Medienpädagogik an den Hochschulen, um einer qualitativ hochwertigen Forschung und Reflexion über die Medien das notwendige Gewicht zu geben. Einen besonderen Schwerpunkt sollen medienpädagogische Angebote für Heranwachsende aus Migrationskontexten und bildungsberechtigten Milieus sowie Angebote zur geschlechtersensiblen Arbeit darstellen. Medienpädagogik sei in der außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildung erheblich mehr zu fördern als bisher.

Die Verfasser/innen des Manifests betonen, dass die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise nicht nur durch kurzfristige Maßnahmen zur Förderung der wirtschaftlichen Nachfrage und der Regulierung der Finanzmärkte überwunden werden kann. So fordern die Unterzeichner/innen des Manifests nachhaltiges bildungspolitisches Handeln: »Wer neue gesellschaftliche Perspektiven – auch für die Wirtschaft – eröffnen möchte, der muss viel deutlicher als in der Vergangenheit auf Wachstum in den Bereichen Bildung und Kultur setzen. Bildung mit und über Medien gehört zentral dazu. In einer Situation, in der nahezu alle Fragen medial kommuniziert werden und gerade junge Menschen sich der Medien für ihre Orientierung und Identitätsbildung bedienen, bedarf es klarer Signale, um Medienpädagogik dauerhaft in allen Bildungsbereichen zu verankern!« (Prof. Horst Niesyto, PH Ludwigsburg)

Das Manifest spricht dabei viele Punkte an, auf die auch in der Erwachsenenbildung Nachdruck gelegt wird. Zur gesellschaftlichen Entwicklung heißt es: »Die sozialen und kulturellen Auswirkungen globalisierter Medienwelten und die Entwicklung der Gesellschaft zu einer allumfassenden Informations- und Mediengesellschaft fordern den gesamten Bildungsbereich und damit auch die Medienpädagogik auf neue Weise heraus.« Medienkompetenz wird im Manifest in einem erweiterten Sinne definiert, wie dies auch in der außerschulischen politischen Bildung geschieht. Sie wird nicht nur auf die Fähigkeit zur passiven und aktiven Nutzung bezogen, sondern schließt die kulturell-kommunikative, ökonomische und politische Dimension sowie die Medienkritik mit ein.

js

Bildungsethik

Interdisziplinäre Beiträge zur Bildungsethik

Die Beiträge vermitteln einen Einblick in die interdisziplinären Forschungen von theologischen Ethikerinnen und Ethiker, die sich mit Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen.

Die Bedeutung von ethischer Bildung für die Qualität der Selbstbestimmung des Einzelnen und seine Teilnahme an gesellschaftlich-politischen Prozessen ist dabei ebenfalls relevant. Damit verknüpft ist auch die Frage, unter welchen Erfolgs- und Risikobedingungen heutige ethische Identitätsbildung steht.

Die Beiträge befassen sich mit Bildungsfragen in besonders brisanten Gesellschaftsbereichen (z.B. Migration) und mit geschichtlich herausragenden bzw. prägenden Beispielen und Entwicklungen.



Hans Jürgen Münk (Hg.)

Wann ist Bildung gerecht?

Ethische und theologische Beiträge
im interdisziplinären Kontext

Forum Bildungsethik, 4

2008, 344 S.,

34,90 € (D)/57,- SFr

ISBN 978-3-7639-3654-0

Best.-Nr. 6001829

www.wbv.de



Jesuiten verlassen Rahner Akademie

Die Jesuiten ziehen sich aus der Leitung der Karl Rahner Akademie in Köln zurück. Das beschloss der Orden gemeinsam mit dem Akademieträger, dem »Katholischen Männerwerk der Stadt Köln«, wie Leiter Pater Werner Holter und der Männerwerk-Vorsitzende Winfried Pesch mitteilten. Träger und Orden hätten zuletzt unterschiedliche Vorstellungen über das Akademieprofil gehabt, sagten beide. Holter werde sich künftig als Pfarrer der benachbarten »Kunststation« Sankt Peter auf die Seelsorge konzentrieren. Man suche nach neuen Kooperationsformen zwischen Orden und Akademie, die ihre Arbeit fortsetzen will.

Der Orden wird die zugesicherte finanzielle Unterstützung über 2010 hinaus nicht fortführen. Das habe rein finanzielle Gründe. Der Orden mude auch seinen eigenen Werken zu, sich mittelfristig selbst zu tragen. Da das Männerwerk mit Einstellung der Ordenszahlungen einen Jesuiten als Leiter nicht mehr bezahlen könne, wäre er Ende 2010 ohnehin ausgeschieden, so Holter.

Die Akademie war 2005 finanziell unter Druck geraten, weil das Erzbistum Köln den Jahreszuschuss von 420.000 Euro im Rahmen des Sparpakets »Zukunft heute« gestrichen hatte.

Zu den Meinungsunterschieden über das Akademieprofil führte der Vorsitzende Pesch aus, das Männerwerk verstehe die Einrichtung vor allem als Forum »zur Auseinandersetzung über Zeit- und Streitfragen aus christlicher Perspektive auf hohem Niveau und im offenen Diskurs«. Der Orden habe sich dagegen mehr auf die Vermittlung religiösen Grundwissens konzentrieren wollen. Pater Holter unterstrich, sein Ausscheiden sei »weder Protest noch Resignation, sondern Konsequenz aus unterschiedlichen Sichtweisen für die Gestaltung einer zukunftsähigen Akademie«. Es gebe aber weder vom Papst noch von Kardinal Joachim Meisner »irgendwelche Bedingungen an den Orden«.

KBE im Nationalen Forum für Engagement und Partizipation

Am 27. April 2009 konstituierte sich im Deutschen Bundestag das Nationale Forum für Engagement und Partizipation mit einem ersten Fachkongress. Begrüßt von Dr. Michael Bürsch (MdB, Unterausschuss Bürgerschaftliches Engagement) und Gerd Hoofe (Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) fanden auf Einladung des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement über 300 Expertinnen und Experten aus Zivilgesellschaft, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft – darunter die KBE – zusammen, um die von der Bundesregierung geplante Entwicklung einer nationalen Engagementstrategie fachlich zu begleiten. Hierfür wurden in zehn Dialogforen erste Eckpunkte für eine engagementpolitische Agenda erarbeitet. Am 15. Mai 2009 setzten die Mitglieder der Dialogforen in einem zweiten Fachkongress ihre Arbeit fort, um die Schwerpunktsetzungen des ersten Kongresses in eine engagementpolitische Agenda zu überführen. Die Agenda wurde Anfang Juni der Bundesregierung übergeben, um den Prozess der Vorbereitung einer Nationalen Engagementstrategie zu begleiten.

VON PERSONEN

Prof. Dr. Max Fuchs, Direktor der Akademie Remscheid, wurde im März 2009 als Präsident der Deutschen Kulturrates bestätigt. **Christian Höppner** und **Dr. Georg Ruppelt** sind erneut Stellvertreter.

Ulrich Thöne steht weiterhin an der Spitze der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Hans Tietgens ist am 8. Mai im Alter von 86 Jahren gestorben. Tietgens leitete von 1960 bis 1991 die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), aus der das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hervorgegangen ist.

Dr. Judith Könemann, Leiterin des Schweizerischen Pastoralsoziologischen Instituts (SPI) und Mitglied im Redaktionsteam der *Erwachsenenbildung* ist zur Professorin für Praktische Theologie mit Schwerpunkt religiöser Bildungsprozesse an der Westfälischen-Wilhelms-Universität in Münster berufen worden. Bischof Gebhard Fürst hat **Verena Wodtke-Werner** (48) zur neuen Direktorin der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart ernannt. Die promovierte Theologin ist seit 2000 Leiterin und Geschäftsführerin des Bildungswerks der Diözese Rottenburg-Stuttgart und zugleich Leiterin des Fachbereichs Bildungsmanagement/Andragogik der Hauptabteilung »Kirche und Gesellschaft« (XI) des Bischoflichen Ordinariats. Sie tritt ihre neue Stelle als Akademiedirektorin im November 2009 als Nachfolgerin von **Dr. Abraham P. Kustermann** an, der altershalber in den Ruhestand geht.

Auch in der Leitung des Heinrich Pesch Hauses Ludwigshafen gibt es einen Wechsel: **Pater Tobias Karcher SJ** gibt die Leitung des kirchlichen Bildungszentrums Ende August 2009 ab und übernimmt die Verantwortung für das Lassalle Haus, das Zentrum für Spiritualität, Dialog und Verantwortung der Schweizer Jesuitenprovinz in Bad Schönbrunn (Kanton Zug). Sein Nachfolger in Ludwigshafen wird ab September 2009 **Pater Johann Spermann SJ**. Von September 2001 bis September 2008 leitete Pater Spermann die katholische Hochschulgemeinde in Würzburg.

Frank Summen ist neuer Direktor der KEB in der Diözese Hildesheim. Gleichzeitig wurde er Leiter der Geschäftsstelle in Braunschweig. Summen, vorher pädagogischer Mitarbeiter in der Akademie Klausenhof, übernahm seine neue Funktion von **Heinz Niepötter**, der neuer leitender Direktor der Katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen wurde.



DARE: Eine Stimme für Demokratie und Menschenrechte

Neben dem InfoNet-Netzwerk der KBE für die Fachöffentlichkeit der Erwachsenenbildung gibt es mit DARE ein weiteres europäisches Netzwerk der Erwachsenenbildung in Deutschland. DARE hat die Aufgabe, der Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Europa eine Stimme zu geben. Diese Stimme war am 2. April 2009 vor dem Ausschuss für Kultur und Bildung des Europaparlaments zu hören, wohin DARE zu einer Anhörung (Exchange of Views) geladen war. Frank Elbers von der niederländischen Mitgliedsorganisation HREA machte die Parlamentarier mit den Aufgaben des Netzwerks und seiner Mitgliedsorganisationen bekannt. Praktische Beispiele – auch aus dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) als Mitgründer und Hauptmotor des Netzwerks – verdeutlichten die wichtige Arbeit der Organisationen. In Form von vier Empfehlungen erläuterte Elbers im Anschluss, wie sich DARE eine Verbesserung des europapolitischen Rahmens für die Demokratie- und Menschenrechtsbildung vorstellt.

Die Reaktionen der anwesenden 60 Europaabgeordneten und Vertreter/innen anderer europäischer Gremien waren positiv und ermutigend. Ausgesprochen offen zeigten sich mehrere Abgeordnete – insbesondere für den Vorschlag, entsprechende Forschungsvorhaben zu unterstützen. Doris Pack (EVP), die das Hearing für DARE mitinitiiert hatte, bestärkte die Netzwerk-Vertreter darin, die Kontakte mit den Europapolitikern und -politikerinnen zu intensivieren. Der AdB wertete das Hearing als großen Erfolg, es bestätigt den Verband in seiner Überzeugung, dass politische Bildung auf europäischer Ebene vor allem im Rahmen eines europäischen Zusammenschlusses Gehör finden wird.

Weitere Informationen zu DARE und zu dem Hearing des Europaparlaments unter: www.dare-network.eu.

SCHWEDEN

Muslime werden Friedensbeauftragte

(InfoNet – Hetty Rooth) Durch die Kooperation zweier schwedischer Studienverbände, welche über religiöse Grenzen hinaus tätig sind, konnten 100 junge Muslime als Friedensbeauftragte ein Training absolvieren und Qualifikationen erwerben. »Muslimische Stimmen für den Frieden sowie für das gegenseitige Verständnis von Muslimen und Nicht-Muslimen werden dringend gebraucht«, sagt Yasin Ahmed, einer der Projektleiter der Friedensbeauftragten.

Zwei Jahre lang ermöglichten der Studienverband Sensus, der christliche Wurzeln hat, und der muslimische Studienverband Ibn Rushd jungen Muslimen zwischen 16 und 25 Jahren in Schweden eine Friedensforschung, die dazu beitragen soll, dass der Islam in Schweden aus einem neuen Blickwinkel betrachtet und aktives Arbeiten für den Frieden unterstützt wird.

Offener Dialog über Islam

Im Rahmen von Studienzirkeln haben inzwischen hunderte von jungen Muslimen ein Training zu Friedensfragen absolviert. 100 von ihnen erhielten jetzt ein Zertifikat als »Friedensbeauftragte«. Dies bedeutet, dass sie nun bereit sind, außerhalb der Verbände tätig zu werden und andere junge Menschen zu treffen, um mit ihnen über Frieden und Konfliktlösung zu diskutieren. Die Friedensbeauftragten werden beispielsweise Schulen, Unternehmen und Organisationen besuchen, die einen offenen Dialog über die Rolle des Islam in der schwedischen Gesellschaft führen möchten. Die Arbeit der Friedensbeauftragten gründet auf den Verzicht von Gewalt, das Projekt zielt darauf ab, den im

Islam bestehenden Wunsch nach Frieden herauszustellen.

Die Zeugnisse wurden den 100 neuen Friedensbeauftragten im Rahmen einer Friedenskonferenz im Kulturhuset in Stockholm verliehen. Hierbei wurden auch die muslimische Friedensbewegung »Swedish Muslims for Peace and Justice« ins Leben gerufen und das Buch »Salam – War, Peace and Islam«, ein Handbuch zur islamischen Friedenskultur, vorgestellt.

Eröffnet wurde die Konferenz durch die schwedische Handelsministerin, Ewa Björling, die den Friedensbeauftragten ihre Unterstützung zusicherte. »Es beeindruckt mich, wie Sie als junge schwedische Muslime dem sogenannten ›Schwedischen Modell‹ neuen Atem eingehaucht haben«, so die Ministerin.

Ein weiteres gemeinsames Ziel der Friedensbeauftragten und der Friedensbewegung ist es, die Idee des Friedens innerhalb der liberalen Erwachsenenbildung in ganz Europa zu manifestieren. Man hofft, dass im Rahmen der schwedischen EU-Ratspräsidentschaft im zweiten Halbjahr 2009 aus den einhundert schwedischen Friedensbeauftragten tausende von europäischen Friedensbeauftragten werden.

In Schweden gibt es neun Studienverbände, die auf verschiedene Volksbewegungen, gemeinnützige Organisationen oder politische Parteien zurückgehen und liberale Erwachsenenbildung anbieten. Der muslimische Studienverband Ibn Rushd wird seit 2008 formal als separate Studienorganisation anerkannt.

Der Studienverband Sensus verfügt über 32 Mitgliedsorganisationen, zu denen die Schwedische Kirche und die Katholische Kirche Schwedens zählen.



Menschenrechte sind das Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses

Interview mit

**Morten Kjaerum,
seit 2008 Direktor der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA)**



(InfoNet – Michael Sommer) Wie können die (Erwachsenen-) Bildung und das Lebenslange Lernen dazu beitragen, die Situation bei den Menschenrechten in Europa zu verbessern?

Für mich sind Menschenrechte, so wie wir sie heute kennen – in Gesetzen verankert – ein Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses der Menschheit. Ich bin überzeugt, dass dieser Lernprozess fortgesetzt werden muss und wird. Bildung – für Kinder ebenso wie für Erwachsene – spielt daher eine ganz zentrale Rolle. Menschenrechtsbildung, im formalen sowie nicht-formalen Sinne, kann ein effektives Hilfsmittel sein, wenn es darum geht, ein größeres Bewusstsein für die verschiedenen Fragen der Menschenrechte zu erreichen, doch gleichzeitig muss diese Bildung mehr sein als nur ein Lernen von Fakten: Es sollte ein Lernen sein, dass sowohl mit dem Kopf als auch mit dem Herzen erfolgt. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass dies am besten geschieht, wenn Menschen auf eine Vielfalt von anderen Menschen verschiedener Kulturen und mit verschiedenem Hintergrund treffen, auf Menschen anderer Hautfarbe, auf Menschen mit Behinderung etc. und dann feststellen, dass diese Menschen eigentlich gar nicht so anders als wir selbst sind. Letztendlich geht es bei Menschenrechten um den Respekt gegenüber jedem menschlichen Wesen.

Eine Komponente des FRA-Programms 2009 ist die Bildung. Was ist genau vorgesehen?

Das (relativ neue) Mandat der Agentur

umfasst ebenfalls die Schaffung eines verstärkten Bewusstseins für Grundrechte; Menschenrechtsbildung ist hierzu eines der wichtigsten Instrumente.

Im Jahr 2009 wird die FRA ihr Netzwerk weiter ausbauen und die Aktivitäten in der Menschenrechtsbildung fortsetzen. Hierzu gehören unsere gemeinsamen Seminare mit Yad Vashem, wo Studierende die Möglichkeit haben, Überlebenden des Holocaust (in erster Linie per Videokonferenz) zu begegnen, und unsere Lehrerseminare zur Bildung mit dem Thema Holocaust. Im vergangenen Jahr entwickelte die Agentur in Zusammenarbeit mit der Europäischen Rundfunkunion ein »Diversity Toolkit« für Journalisten, auf das im Jahr 2009 ein Trainingsprogramm zu Grundrechten für Journalisten folgen wird. Außerdem wollen wir unsere Kontakte mit dem DARE-Netzwerk ausweiten (Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Europa).

Ein Bewusstseinswechsel ist ein sehr langer Prozess. Welche Rolle können die FRA und die EU spielen, um die Einstellungen der Bürger zu verändern?

Es stimmt, dass noch ein langer Weg vor uns liegt. Doch wir haben auch schon viel erreicht. Die Menschenrechtsstandards und der Menschenrechtsschutz in der heutigen Form wären vor nur 50 Jahren noch vollkommen unvorstellbar gewesen. Dies beweist, dass Veränderungen möglich sind, und ich bin überzeugt davon, dass unsere Kinder das Thema Menschenrechte auf einem weit höheren Niveau diskutieren werden, als wir das heute tun.

Die EU hat eine wichtige Rolle gespielt und wird dies auch in Zukunft tun. Wir neigen dazu, zu vergessen, dass die wahre Raison d'être der EU der Frieden in Europa ist. Frieden und Menschenrechte sind aufs Engste

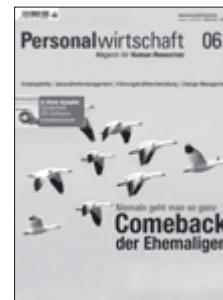
miteinander verbunden. Die EU hat nicht nur die Länder Europas politisch und wirtschaftlich enger miteinander verknüpft, sie hat auch dazu beigetragen, die Themen Diskriminierung und insbesondere Rassismus anzugehen. Diese starke Fähigkeit der EU wird die FRA durch die Sammlung von Daten, durch Forschung, Ratschläge und Bewusstseinsschärfung weiterentwickeln. Wirkliche Erfolge können jedoch nur in enger Zusammenarbeit mit anderen EU-Institutionen, dem Europarat und insbesondere mit den Hauptakteuren in den Mitgliedstaaten erreicht werden. Die Entwicklung einer Menschenrechtskultur liegt nicht in der Verantwortung einer Institution allein, sondern setzt die enge Zusammenarbeit aller Akteure in engem Dialog mit den in Europa lebenden Menschen voraus, denn schließlich sind sie es, die von einem höheren Maß an Schutz profitieren sollen.

Ist die FRA stark genug, um den Entscheidungsfindungsprozess in den Mitgliedstaaten sowie in den Organen der EU selbst zu beeinflussen?

Unsere wahre Stärke liegt in der Macht nachhaltiger Argumente. Durch das Feedback von EU-Institutionen und Mitgliedstaaten wissen wir, dass die Erklärungen und Auffassungen der Agentur ihre Entscheidungen beeinflussen. Als neueste Beispiele dafür nehmen Sie nur die Meinung der FRA zur Namensliste für Passagiere oder unseren Bericht zur Homophobie in der EU. Beides hat ganz klar in die neuen EU-Gesetzesvorlagen Eingang gefunden.

Die Agentur für Grundrechte (FRA) ist eine Einrichtung der Europäischen Union (EU), die im Jahr 2007 gegründet wurde. Sie hat ihren Sitz in Wien. Weitere Infos unter www.fra.europa.eu

Es gibt mindestens 12 Gründe für das Abo der Personalwirtschaft.



Lernen Sie 3 Gründe kennen und bestellen Sie Ihr kostenloses Probeabo unter:

www.personalwirtschaft.de/abo

Ihre Bestellwege: Tel.: 02631-801 22 11 · Fax: 0221-94373-7760 · E-Mail: info@wolterskluwer.de

Das führt zum Erfolg.

Personalwirtschaft



Dirk Koob

Kann man »professionell« authentisch sein?

Eine Einladung zur Diskussion

»Ganz ich. Die erfolgreiche Suche nach der inneren Mitte.« So lautete der Titel des deutschen Nachrichtenmagazins »Focus« vom 30. Juni 2008. In einem Beitrag kommt dann die Schlagersängerin Andrea Berg zu Wort: »Ich bin authentisch, ich spiele den Leuten nichts vor.« Kein Zweifel: Authentizität ist für nahezu alle von uns ein wichtiges Thema. Doch was meint »Authentizität« genau? Und ist es möglich, in einem »professionellen« Sinne authentisch zu sein, d.h. eine anspruchsvolle Interaktionsorientierung quasi abrufbereit zur Verfügung zu stellen? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag im Zusammenhang mit der Erwachsenen- und Weiterbildung nach.

Mit einigen Überlegungen zu den Möglichkeiten persönlicher Authentizität möchte ich im Folgenden mein Augenmerk auf eine Fähigkeit richten, deren Bedeutung für einen »gelingenden« Lehr-Lern-Prozess weitgehend unstrittig sein dürfte.¹ Die Authentizitätsthematik wird insbesondere innerhalb der Humanistischen Pädagogik – dort vielfach unter Rekurs auf Carl Rogers oder Ruth Cohn² – behandelt. Ich werde von den existenzphilosophischen Ursprüngen einer non-direktiven »Begegnungspädagogik«³

ausgehen, um die Begrifflichkeit von hier aus grundlegend zu entfalten und dann einen Vorschlag für ein Verständnis »professioneller Authentizität« zur Diskussion zu stellen. Mein primäres Ziel ist es, Kursleitende, Trainer und Dozenten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den hier ausgearbeiteten Überlegungen einzuladen, sodass darüber auch das Nachdenken über jeweils eigene Authentizitätsvorstellungen und deren Relevanz für das berufliche Handeln angeregt wird. Zur Einlösung meines Vorhabens werde ich

- in einem ersten Schritt ein Arbeitskonzept von »Authentizität« auf Basis unseres alltäglichen Begriffsverständnisses ausformulieren,
- dann dieses Konzept mithilfe existenzphilosophischer Überlegungen präzisieren,
- auf der so gewonnenen Grundlage ein spezifisches Verständnis »professioneller Authentizität« vorschlagen und
- daran anknüpfend schließlich diskutieren, welche Formen professionelle Authentizität im Kontext des Lehr-Lern-Geschehens anzunehmen vermag.

Normalsprachliche Annäherung an »Authentizität«

Jeder von uns weiß, wie wichtig es ist, authentisch zu sein. Aber wissen

wir auch, was Authentizität ist? Die Frage mag spitzfindig und provokativ klingen. Immerhin habe ich gerade behauptet, wir alle wüssten um die Bedeutung von Authentizität. Das setzt freilich voraus, dass man um die Bedeutung von »Authentizität« weiß. Aber hier ist es wohl wie mit so vielen Begriffen: Wir alle glauben, so lange zu wissen, worum es geht, bis man uns auffordert, eine präzise Definition anzugeben. Auch ein Blick in die wissenschaftliche Literatur hilft hier nicht wirklich weiter. So bemängeln Kreber et al.⁴ auf Basis ihrer systematischen Literaturanalyse die Vielzahl, Vagheit und schwere Verständlichkeit existierender Authentizitätsdefinitionen. Um hier voranzukommen und um die Erörterungen möglichst lebensnah zu starten, möchte ich zunächst eine gleichsam Wittgensteinianische Annäherung wagen. Das heißt, ich versuche der Semantik des Begriffs in unserer Alltagssprache nachzuspüren.⁵ Fragt man Personen nach der Bedeutung von »Authentizität«, dann erhält man typischerweise Antworten wie: »Authentisch zu sein heißt, so zu sein, wie man tatsächlich ist.« »Stimmigkeit und Echtheit – das ist es, was Authentizität ausmacht.« »Wer authentisch ist, lebt im Einklang mit sich selbst.« »Wenn man authentisch sein will, dann darf man nicht so viel über das nachdenken, was man gerade tut.« Folgt man diesen Aussagen, dann scheint der Kern von Authentizität vor allem im Echtsein zu liegen.⁶ Aber was heißt das, »echt« zu sein? Wo ist das Kriterium für dieses *So-Sein* wie man eben *ist*? Man müsste ja zunächst einmal wissen, wie man ist, um dann daran zu messen, ob man tatsächlich



Dirk Koob ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn (Programm »Professionalität«) sowie Privatdozent am sozialwissenschaftlichen Methodenzentrum der Universität Göttingen.

so ist, wie man ist. Eine populäre Lösung für dieses Problem besteht darin, jedem Menschen einen angeborenen, invarianten Wesenskern zuzusprechen. Demnach impliziert Authentizität dann, diesen Wesenskern (bewusst oder unbewusst) erkannt zu haben, ihm zu folgen und ihn zum Ausdruck zu bringen.

Nehmen wir einmal an, es gebe diesen Wesenskern tatsächlich. Wo sollen wir ihn suchen? Und wenn wir seinen Ort aufgespürt hätten, wie könnten wir als Sprache verwendende Wesen zu ihm vordringen? Welches Aussehen soll ein Wesenskern aufweisen, der noch gänzlich unbelastet ist von kulturellen Spezifika, dem weder Sprache noch Wertvorstellungen eigen sind? Auch wenn die Aufklärung uns ein Menschenbild suggeriert, gemäß dem der Einzelne seinen letzten Grund nicht durch Autoritäten, sondern vielmehr in sich selbst zu finden vermag, dürfen wir diese Konzeption als problematisch ansehen. Die Tatsache, dass wir sprachliche und geschichtliche Wesen sind, zwingt uns, von einer Hermeneutik des Menschseins auszugehen. Bis hierhin konnten wir – ganz postmodern – die Vorstellung einer angeborenen, invarianten Authentizität als fragwürdig klassifizieren. Was Authentizität eigentlich ist, haben wir damit freilich noch nicht geklärt. Kehren wir also noch mal an unseren Ausgangspunkt zurück. Wenn wir uns die obigen normalsprachlichen »Annäherungsversuche« erneut anschauen, dann wird deutlich, dass sich gemeinsam mit der Unmittelbarkeit und Echtheit insbesondere der – gerade auch von Carl Rogers⁷ betonte – Aspekt der Kongruenz bzw. Stimmigkeit dort findet. Stimmigkeit lässt sich allgemein als spezifisches, qualitatives Verhältnis zueinanderstehender Komponenten auffassen. Auf menschliches Verhalten bezogen: Man ist »stimmig«, wenn das, was man tut, zum eigenen Denken und Fühlen passt. Hiervon ausgehend soll »Authentizität« vorläufig als Stimmigkeit von Handeln, Denken und Fühlen begriffen werden.

Existenz-philosophische Präzisierung

Obwohl wir jetzt eine erste Vorstellung von einer möglichen, normalsprachlich fundierten Auffassung über Authentizität haben, möchte ich einige existenzphilosophische Präzisierungen vornehmen. »Authentizität« ist im Existenzialismus ein zentraler Terminus, wobei es um die Möglichkeiten jedes einzelnen Menschen geht, ein authentisches Sein, d.h. eine nur ganz individuell denkbare, bewusste Art des Lebensvollzugs auszuprägen. »Authentizität besteht in der freien Übernahme der letzten Kontingenzen des eigenen Daseins, nach der ich mich ... als total verantwortlich für mein Sein ... bejahe.«⁸ Was mit dieser »freien Übernahme der letzten Kontingenzen« und der »totalen Verantwortlichkeit für mein Sein« gemeint ist, lässt sich mit Martin Heidegger aufschlüsseln. Ein Mensch ist sich nicht einfach so gegeben. Vielmehr ist er sich lebenslang aufgegeben, befindet sich sozusagen in einem fortwährenden Status nascendi, muss sich sinnhaft verstehend mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzen. Heidegger spitzt diesen transzendentalen Aspekt zu, wenn er formuliert: »Dasein ist ständig ›mehr‹, als es tatsächlich ist. ... Es ist aber nie mehr, als es faktisch ist, weil zu seiner Faktizität das Seinkönnen gehört.«⁹ Wenn man so will, gleicht das menschliche Dasein einem Ton in einer Melodie: Der Ton ist nur im Zusammenhang mit den Tönen, die schon waren, und denen, die noch kommen werden, Bestandteil der Melodie. Menschen sind dementsprechend nie einfach bloß das, was sie im Hier und Jetzt zu sein scheinen. Stattdessen sind sie gerade als Möglichkeit ihres zukünftigen Lebens grundsätzlich bereits »mehr«. Wenn dies auch für alle Menschen gleichermaßen gilt, so ist es doch der Einzelne, der zu seinen je individuellen Sinnmöglichkeiten, zur vollen Entfaltung seiner »Jemeinigkeit«¹⁰, aufgerufen ist. Nur wenn er sich diesem Aufruf kontinuierlich stellt und dabei soziale Konventionen kritisch hinter-

fragt, wird sein Leben »authentisch« genannt werden können. Authentizität beweist sich also im Existenzialismus darin, seinem jemeinigen Sein sinnhaft verstehend, eigenverantwortlich und lebenslang auf der Spur zu bleiben. Die interpersonelle Struktur der Authentizität hat vor allem Jean-Paul Sartre herausgearbeitet. Dabei weist Sartre insbesondere Emotionen eine bedeutende Rolle zu. Das Bewusstsein davon, dass ich mit anderen in einer gemeinsamen Welt lebe und damit auch zum Gegenstand der Betrachtung durch Andere werde, macht einen wichtigen Teil von mir aus. Diesen Teil nennt Sartre das »Sein-für-andere«. In unmittelbarer Weise erlebt man es im Gefühl der Scham. Indem ich mich schäme, erkenne ich an, dass ich ein Objekt der Betrachtung bin. Meine Scham ist mein Eingeständnis, dass ich so bin, wie die anderen mich (vermeintlich) sehen. Ich mutiere gleichsam zum Objekt-Ich, werde mir bewusst, dass ich bei der Festlegung dessen, was und wer ich bin, der Vermittlung bedarf.

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies nun mindestens zweierlei: Erstens ist die soziale Mitwelt konstitutiv für mein Sein. Schon die Verwendung des Symbolsystems Sprache, durch das ich auch meine Gefühle deute und aneigne, vermittelt mir die Welt der Anderen. Das Sein-für-andere muss also integriert werden, obgleich es sich doch fremdbestimmt anfühlt, sich als »Unbehagen«¹¹ äußert. Zweitens stellt das Sein-für-andere die Bedingung der Möglichkeit dafür dar, mich überhaupt zum Gegenstand meiner eigenen Reflexion machen zu können: »Der Andere ist der unentbehrliche Vermittler zwischen mir und mir selbst: Ich schäme mich meiner, wie ich Anderen erscheine. Und eben durch das Erscheinen Anderer werde ich in die Lage versetzt, über mich selbst ein Urteil wie über ein Objekt zu fällen, denn als Objekt erscheine ich Anderen.«¹²

Damit können wir an dieser Stelle unser vorläufiges Authentizitätskonzept durch die Komponenten »Selbstreflexion«, »soziale Bedingtheit« und

»Entwurf auf eigene Möglichkeiten« präzisieren. Von einem dissoziierten Standort aus reflektiert der Einzelne – gleich einem Autor seines Lebens – Möglichkeiten der Relation von Handeln, Denken und Fühlen. Die konkreten Inhalte dessen, was getan, gedacht und gefühlt wird, stehen dabei unter der *Conditio sine qua non* des Sozialen. In der Selbstreflexion lassen sich sowohl kognitive wie emotionale Anteile ausmachen. So kann ich mich rein verstandesmäßig fragen, ob mein Handeln wirklich mit meinem Denken und Fühlen in Einklang steht. Bei der Antwort hierauf wird freilich eine Rolle spielen, wie ich mich, darüber nachdenkend, mit diesem Handeln »fühle«. Außerdem wird die Selbstreflexion vor allem dann angeregt, wenn ich ein Spürbewusstsein dafür entwickle, dass irgendetwas mit meinem Handeln nicht »stimmt«¹³. Gemäß unserer bisherigen Argumentation begegnen uns Denken und Fühlen also an verschiedenen Stellen: Sie konstituieren gemeinsam mit Handeln ein Passungsverhältnis, das wir auf seine Stimmigkeit hin überprüfen wollen, und sie zeigen uns auf einer übergreifenden Meta- bzw. Bewertungsebene an, ob besagte Stimmigkeit vorliegt. Man kann also von jeweils zwei kognitiven und zwei emotionalen Komponenten reden: unmittelbaren (im Bereich des Passungsverhältnisses) und evaluativen (im Bereich der Selbstreflexion). Wenn wir die hier von mir zugeschriebene Bedeutung der Selbstreflexion für Authentizität akzeptieren, so müssen wir ein Alltagsverständnis, demzufolge Authentizität gerade dann erreicht wird, wenn man nicht über das nachdenkt, was man tut (siehe oben), ablehnen.

Grafisch lässt sich das bis hierhin ausgearbeitete Authentizitätskonzepts wie in obiger Abbildung darstellen.

Professionelle Authentizität

Was heißt dies nun für »professionelle« Authentizität? Worin unterscheidet sie sich von der »reinen« Authentizität? Gehen Authentizität und Professiona-

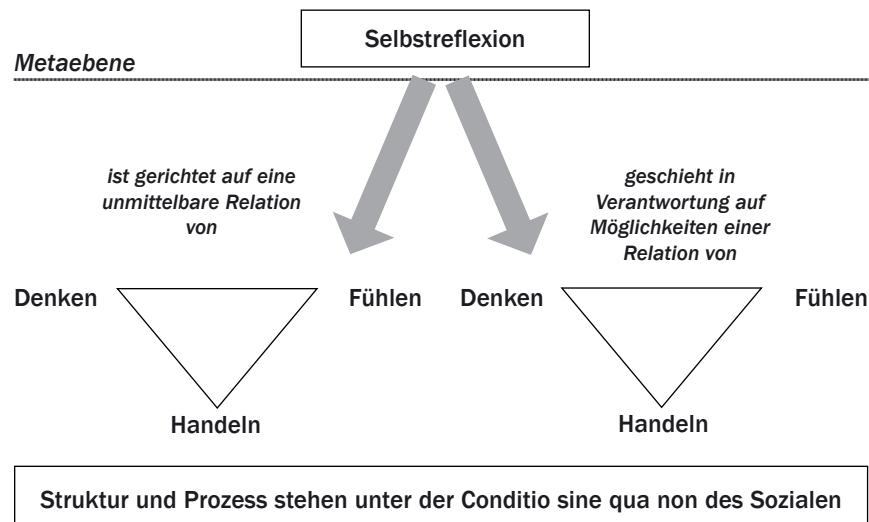


Abb.: Ein existenzphilosophisch präzisiertes Konzept von Authentizität

lität überhaupt zusammen? Zunächst einmal bezieht sich professionelle Authentizität auf einen Bereich professioneller Tätigkeit. Der darin Handelnde oszilliert zwischen konventionellen Rollenanforderungen und seiner – mit Heidegger gesprochen – Jemeinigkeit, ohne doch die Grenzen dazwischen genau festlegen zu können.¹⁴ In der Lehr-Lern-Situation hier eine ausgewogene Balance zu finden, bleibt lebenslange Aufgabe. Wenn bislang davon die Rede war, Authentizität erfordere, von einem Metastandort aus die Relation zwischen Handeln, Denken und Fühlen zu reflektieren, dann impliziert professionelle Authentizität auch, diesen Standort mit Blick auf mein Sein, so wie es sich im professionellen Kontext darstellt, in kontinuierlichen Abständen eigenverantwortlich aufzusuchen. Die Selbstreflexion vermag mir die professionelle Authentizität als Ideal zu enthüllen, die dann in realen Interaktionssituationen wenigstens annäherungsweise darzustellen ist. Dabei wird es möglich, professionelle Authentizität aus mindestens zwei Gründen zu verfeheln: entweder weil die Verantwortung für das eigene Sein negiert wird oder weil es dem Handelnden im Ergebnis seiner Selbstreflexion unmöglich ist, einen bestimmten Entwurf professioneller Authentizität zu wählen. Wer etwa hasst, was er beruflich tut, kann nicht in professioneller Weise authentisch sein.

Professionelle Authentizität lässt sich nur interpersonell erreichen, wenn ich mein Sein-für-andere anerkenne, wenn ich nicht zur Persona verhärtete. Das heißt dann, dass ich aufrichtig bin, mich öffne. Damit wird nun aber deutlich, dass Authentizität keineswegs – wie in der Alltagssprache oder zunehmend auch im Businessbereich propagiert¹⁵ – ausschließlich mit Stärke verbunden ist. Nein, authentisch zu sein, heißt eben auch, sich tatsächlich einzulassen und dadurch verletzbar zu werden. Wer nur um Distanzwahrung bemüht ist, kann sich nicht »selbst durchsichtig ... werden«¹⁶, bleibt anderen und gerade deshalb sich selbst ein Mysterium.

Wenn ich authentisch bin (ganz egal in welchem sozialen Kontext), dann bin ich emotional involviert. Ich setze mich in Beziehung zu etwas. Diese Relation wird nun aber durch Gefühle erst ermöglicht. Ein Weiterbildner, der mit Blick auf die Teilnehmenden oder die Thematik keine Ich-Beteiligung mehr spürt, kann – folgen wir unserer obigen Argumentation – gar nicht authentisch sein, denn durch das Fehlen der Gefühlskomponente wird ein Passungsverhältnis von Handeln, Denken und Fühlen unmöglich gemacht und auch der selbstreflexive, emotionale Indikator für dieses Passungsverhältnis steht nicht zur Verfügung. Dauerhafte Authentizität setzt damit wechselseitige Anerkennung und



Wertschätzung voraus. Ansonsten kann der intime Rahmen, in welchem man sich emotional »anmuten« lässt, die Rollenmaske wenigstens etwas herunterstreift, nicht etabliert werden. Anerkennung und Wertschätzung meint, sich wechselseitig spüren zu lassen, dass man die Subjekthaftigkeit des anderen sieht und persönliche Grenzen respektiert, dass man nicht ausschließlich aus der Komplementarität von institutionell vorfabrizierten Rollenschemata heraus handelt, denkt und fühlt. Martin Buber hat diese Ethik der Authentizität in seinen Überlegungen zur dialogischen Struktur der Ich-Du-Beziehung reflektiert. Das Dialogische gilt als grundlegendes Gestaltungsprinzip des menschlichen Seins. Es manifestiert sich in einer Haltung, in welcher der Andere dem subjekthaften »Ich« nicht als Objekt, als »Es«, sondern als absolut gleichgestelltes »Du« begegnet. Buber geht es also um »die Offenheit des Menschen für den anderen«¹⁷; eine »Begegnung von Person zu Person« nennt dies Carl R. Rogers¹⁸. Nur mithilfe des Anderen – und damit vermittels der Erfahrung jener Welt, in der ich selbst Grund und Grenze finde – kann ich überhaupt bei mir selbst angelangen.¹⁹

Zwei einfache Fallkonstruktionen

Übertragen wir die bisherigen Erörterungen nun auf das Lehr-Lern-Geschehen in der Weiterbildung. Gerade hinsichtlich moderner Lehrkonzepte scheint professionelle Authentizität von immenser Bedeutung zu sein. Die Herstellung empathischer Resonanz, die es dem Lernenden ermöglichen soll, mit sich selbst und seinen Bedürfnissen in Berührung zu kommen, bedarf der emotionalen Öffnung durch den Lehrenden. Teilnehmer für Inhalte zu begeistern, sie »mitzunehmen«, Erlebnislernen zu ermöglichen, ihnen – wie etwa im Coaching – als gleichgestellter Partner zu begegnen – all dies sind Dinge, die man als bloßer Rollenakteur kaum realisieren kann.²⁰ Die Bedeutung von Authentizität steigt also in Zeiten der teilnehmerorientier-

ten Didaktik zweifelsohne kontinuierlich an. Interessanter für unsere Erörterungen ist gleichwohl die Analyse von Situationen, in denen Authentizität gefährdet erscheint. Betrachten wir hierzu zwei einfache Fallkonstruktionen.

Nehmen wir die kritische Anfangssituation eines Kurses. Ein Teilnehmer beschäftigt sich schon seit Jahren mit der behandelten Thematik und zeigt sich ausgesprochen belesen. Nach mehreren seiner Wortmeldungen fühlt sich der – thematisch zwar eigentlich »sattelfeste«, aber doch leicht zu verunsichernde – Lehrende beschämmt und fürchtet jeden weiteren Redebeitrag. Gemäß unserer bisherigen Diktion wäre er nun authentisch, wenn er die ihn gänzlich in Beschlag nehmende Überzeugung eigener Unzulänglichkeit und die Gefühle der Beschämung und Furcht, die ihn – folgen wir Sartre – gerade durch die Beziehung zum Anderen in eine unmittelbare Begegnung mit sich selbst bringen, handelnd zum Ausdruck brächte. Aber wäre dies eine vernünftige Entscheidung? Wir können uns sehr leicht vorstellen, wie eine solche Offenheit hinsichtlich des gefühlten Achtungsverlustes die persönliche Integrität des Lehrenden korrumpt. Und nicht nur das. Damit würde er wohl auch einen Großteil seiner pädagogischen Überzeugungskraft einbüßen. Wer zwanghaft um eine authentische Darstellung bemüht ist, wird in vielen Fällen nicht in der Lage sein, den pädagogischen Prozess aufrechtzuhalten.

Demnach ist nicht Authentizität als solche, sondern die Fähigkeit zur »professionellen« Authentizität eine wichtige Kompetenz von Lehrenden. Und wenn diese eine komplexe und wandelbare Balance zwischen sozialer Rolle und jemeinigem Sein indiziert, dann kann es für einen Lehrenden in bestimmten (Krisen-) Situationen sinnvoll sein, diese Balance in Richtung sozialer Rolle zu verschieben. Dies lässt sich etwa durch die gezielte Anwendung didaktischer Techniken erreichen. Solange ein Lehrender dabei selbstreflexiv vorgeht, führt dies keineswegs zur Selbstentfremdung.

Er wählt eigenverantwortlich, was er darstellen möchte, und kann so sagen: »Meine Rolle als Weiterbildner zeigt und (!) schützt mich in einem professionellen Sinne.«

Wenden wir uns einer zweiten Fallkonstruktion zu. Stellen wir uns eine Teilnehmerin vor, die sich irgendwie »unbildbar« zeigt, die keine sichtbaren Lernfortschritte erzielt. Wenn die Lehrende darüber ärgerlich wird, wenn sie die betreffende Person für »dumm und faul« hält, dann dürfte es erneut kaum angebracht sein, dieses Fühlen und Denken in Handlung zu überführen. Nun gilt es nämlich, die Integrität der Lernenden zu schützen. Demnach wäre es also pädagogisch vernünftig – so ließe sich schließen –, inauthentisch zu sein.

Wollen wir diese Aussage zurückweisen, müssen wir die Komplexität unseres Authentizitätskonzepts etwas steigern. Bislang wurde von der Möglichkeit eines simplen Stimmigkeitsverhältnisses von Handeln, Denken und Fühlen ausgegangen. Die menschliche Realität ist freilich so leicht nicht abzubilden. Handlungen sind vielfach von einem für uns selbst bisweilen undurchdringbaren Gewirr von Gedanken und Gefühlen begleitet.²¹ Nehmen wir für unseren zweiten Fall einfach einmal an, dass die Lehrende einerseits zwar ärgerlich auf die Teilnehmerin ist, zugleich ist sie aber davon überzeugt, dass mit einem Tadel die ohnehin vorhandene Verunsicherung der betreffenden Person noch verstärkt würde und diese in Zukunft Weiterbildungsveranstaltungen ganz meiden könnte. Außerdem kommt unserer Weiterbildnerin ihr Ärger doch recht deplaziert vor. Sie schämt sich für ihre Gedanken und Gefühle. Offenkundig wird also das ursprüngliche Denken und Fühlen zum Gegenstand anderer Gedanken und Gefühle. Wenn wir uns diese Metaebene nun als Ebene der Selbstreflexion vorstellen, dann erscheint die von der Lehrenden gewählte, verantwortungsdidaktisch interpretierbare, taktvolle Zurückhaltung durchaus als Zeichen professioneller Authentizität.²² Insbesondere dann, wenn pro-

fessionelles – und d.h. in unserem Fall erwachsenenpädagogisches – Wissen ein Teil dieses Prozesses ist.

Einladung zur Diskussion und Fazit

In einem knappen Fazit möchte ich die hier ausgearbeitete Position abschließend nochmals auf den Punkt bringen und dabei alle Leser herzlich zum Weiterdiskutieren einladen. Denn letztlich geht es mir ja vor allem darum, Kursleitende, Trainer und Dozenten zur Reflexion über die mögliche Bedeutung von Authentizität für das eigene Lehrhandeln anzuregen. Also: Fanden sich Ihre Authentizitätsvorstellungen in meinen Ausführungen wider? Macht es überhaupt Sinn, bezüglich eines professionellen Kontextes von »Authentizität« zu reden? Welche Faktoren verhindern oder befördern ein »Mehr« an Authentizität in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Haben Sie das Gefühl, in einem professionellen Sinne authentisch zu »lehren«? Falls ja: Was ermöglicht Ihnen diese Form der Authentizität? Wird sich irgendetwas an Ihrer Einstellung gegenüber den Lernenden nach der Lektüre dieses Textes verändern? Authentizität lässt sich zunächst als Stimmigkeit von Handeln, Denken und Fühlen konzipieren. Die jeweils konkrete Relation dieser drei Komponenten ist sozial (mit)bedingt und wird vom Individuum vor dem Hintergrund eigenverantwortlicher Selbstwahl zum Gegenstand einer sowohl kognitive wie emotionale Elemente enthaltenden Reflexion gemacht. »Professionelle« Authentizität erfordert, diesen Metastandort in kontinuierlichen Abständen aufzusuchen und das berufsspezifische Wissen bei der Beurteilung der Stimmigkeit von Handeln, Denken und Fühlen einfließen zu lassen. Die Fähigkeit zur Authentizität ist insofern kein kontextunabhängiger Wert als solcher. Berufsbezogen geht es darum, in einem *professionellen* Sinne authentisch zu sein. Und es erscheint vernünftig, zu akzeptieren, dass diese Art der Authentizität durch eine wandelbare Balance zwischen der profes-

sionellen Rolle sowie der Jemeinigkeit einer Person gekennzeichnet ist und insofern einer flexiblen, situationsabhängigen Interpretation und Darstellung bedarf.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. ähnlich auch Kreber et al. 2007.
- 2 Vgl. etwa Hinte 1990 oder Behr et al. 2002.
- 3 Vgl. Bollnow 1983, S. 60ff.
- 4 Kreber et al. 2007, S. 24f.
- 5 Das mag dem ein oder anderen empirischen Sozialforscher ungewöhnlich vorkommen. In der analytischen »Philosophie der Normalsprache« ist das jedoch ein gängiges, gebrauchstheoretisches Verfahren, bei dem man von »kompetenten Sprechern« einer Sprache ausgeht (vgl. etwa Wuchterl 1999).
- 6 Vgl. zu diesem Aspekt etwa Behr et al. 2002 oder Becker 2007, S. 83ff.
- 7 Rogers 2004, S. 30.
- 8 Seibert 1997, S. 138.
- 9 Heidegger 2006, S. 145.
- 10 Ebd., S. 42.
- 11 Sartre 2006, S. 494.
- 12 Ebd., S. 406.
- 13 Vgl. zur Verbindung von Kognition und Gefühl in der Selbstreflexion Hastedt 2005: 42ff.
- 14 An dieser Stelle ließe sich freilich auch mit dem Meadschen Strukturmodell der Persönlichkeit argumentieren (vgl. Mead 1968). Aus Gründen der darstellungstechnischen Kohärenz verweise ich die existentialistische Terminologie. Andere Leser mögen Verweise auf Goffman (2001) vermissen. In einer knappen Abhandlung muss man sich auf ausgewählte theoretische Zugänge bescheiden. Auch die Verbindung zwischen Identität und Authentizität sei hier daher nur kurz angerissen. Bei der Identität liegt der Schwerpunkt auf der kognitiven Selbstbeschreibung, d.h. narrative Konstruktionen spielen die entscheidende Rolle. Diese Konstruktionen können aber durchaus vom Ich-Erzähler emotional als unpassend erlebt werden, womit es sich gleichsam um eine unauthentische Identität handelt. Logisch betrachtet, ist Authentizität insofern ein Prädikat von Identität.
- 15 Vgl. etwa Rosenfeld o.J. (kritisch hierzu Niermeyer 2008).
- 16 Kierkegaard 1960, S. 819.
- 17 Buber 1985, S. 304.
- 18 Rogers 2004, S. 31.
- 19 Eine ethisch-moralische Aufladung der Authentizität wird vielfach auch unter Rekurs auf den Kommunitaristen Charles Taylor vorgenommen. Für Taylor (1991) entwickelt sich Authentizität nämlich bspw. vor dem Hintergrund zivilgesellschaftlicher Notwendigkeiten (also vor einem »horizon of significance«, ebd.: 66). Andererseits scheint eine Ethik der Authentizität eben auch existentialistisch ableitbar zu sein: Wenn ich mich einlassen muss, um zu mir selbst zu gelangen, dann erfordert dies die Fähigkeit, die Perspektive des anderen zu sehen (insbesondere Sartres humanistische Interpretation des Existentialismus scheint mir diesbezüglich aufschlussreich zu sein (vgl. Sartre 2005).
- 20 Vgl. ähnlich Kreber et al. 2007, S. 29.
- 21 Was immer auch mit der Komplexität einer Aktualisierung des Selbstkonzeptes zusammenhängt. Da ich die Diskussion theoretisch nicht überfrachten möchte, sei dies hier nur erwähnt. 22 Vgl. ähnlich auch Aßmann 2008, S. 62.

LITERATUR

Aßmann, A. (2008): Pädagogik und Ironie. Opladen.

Bollnow, O. F. (1983): Anthropologische Pädagogik. 3. Aufl. Köln (1. Aufl.: 1971).

Becker, G. F. (2007): Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik II. Weinheim und Basel.

Behr, M.; Doubek, N.; Höfer, S. (2002): Authentizität als Einheit von Erfahrung, Selbstkonzept und Echt-Sein am Beispiel von unterrichtenden Lehrern, in: Person. Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experielle Psychotherapie und Beratung. H. 2, S. 60-70.

Buber, M. (1995): Ich und Du. Ditzingen (Originalausgabe: 1923).

Gerbert, F. (2008): »Das bin 100-prozentig Ich«. In: Focus 27/2008, S. 91-100.

Goffman, E. (2001): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 9. ed., München.

Hastedt, H. (2005): Gefühle. Philosophische Bemerkungen. Stuttgart.

Heidegger, M. (2006): Sein und Zeit. 19. Aufl. Tübingen (Originalausgabe: 1927).

Hinte, W. (1990): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Wiesbaden.

Kierkegaard, S. (1960): Entweder – Oder. Köln (Originalausgabe: 1843).

Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main.

Niermeyer, R. (2008): Echtsein macht erfolglos. Irrglaube Authentizität. In: Managerseminare. H. 129, S. 26-32.

Reichert, A. (2008): Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Frankfurt am Main.

Rogers, C. R. (2004): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 18. ed., Frankfurt am Main.

Rosenfeld, E. (o.J.): Authentizität. Der unterschätzte Erfolgsgenerator. Download: <http://www.evelinrosenfeld.de/dokumente/authentisch%20erfolgreich.pdf> (05.06.07)

Sartre, J.-P. (2006): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg (Originalausgabe: 1943).

Sartre, J.-P. (2005): Der Existentialismus ist ein Humanismus und andere philosophische Essays 1945-1948. Reinbek bei Hamburg.

Seibert, T. (1997): Existenzphilosophie. Stuttgart und Weimar.

Taylor, C. (1991): The ethics of authenticity. Cambridge.

Wuchterl, K. (1999): Methoden der Gegenwartsphilosophie. 3. Aufl., Bern, Stuttgart und Wien.



Andreas Schwarz

Planspiel für die politische Bildung

Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

Die Methode versetzt die TeilnehmerInnen (TN) in die Lage, das Agieren im kommunalpolitischen Kontext zu erfahren und eigene Handlungsweisen zu erproben. Darüber hinaus werden spielerisch Inhalte und Fakten der Kommunalpolitik vermittelt. Diese konkrete Form des Planspiels wurde von mir für StudentInnen der Fachhochschule entwickelt und bereits mehrfach eingesetzt. Der kommunalpolitische Kontext kann auch ersetzt werden, etwa durch Inhalte der internationalen Politik.

Zeit: 2 Tage + Informationsveranstaltung und Recherchezeit für die TN

Teilnehmerzahl: 45–65, großer Raum

Vorbereitung: Das Treffen mit der Gruppenfestlegung sollte einige Wochen vor dem Spieltermin angesetzt werden. Die TN können dadurch bei Besuchen von Parteien oder durch Recherchen im Internet allgemeine Kenntnisse über Kommunalpolitik erwerben und deren reale Akteure befragen.

Durchführung: An zwei aufeinanderfolgenden Tagen nehmen die TN z.B. die Rolle eines Mitgliedes einer Partei, Verwaltung, Presse, Bürgerinitiativen, Wähler, Wirtschaft und sozialer Einrichtungen ein. Zur Rollenpräsentation stellen alle Gruppen in einer ersten Runde ihre Rechercheergebnisse vor und »schlüpfen« dabei in die jeweilige Rolle. Dann werden unterschiedliche Szenarien in die Spielrunden (4–5) eingespeist, die einen hohen Realitätsbezug beinhalten. Innerhalb der eigenen Gruppierung und unter Einfluss durch politische Gegner oder Verbündete haben die TN die Aufgabe, auf die Ereignisse zu reagieren.

Es kann aber auch versucht werden, eigene politische Vorstellungen und Projekte zu realisieren. Interessante Erfahrungen vermelden insbesondere jene MitspielerInnen, die sich auf Rollen einließen, die konträr zur eigentlichen politischen Position standen.

Aufgrund der hohen Teilnehmerzahl sind die einzelnen Spielgruppen in der Lage, auf die vielschichtigen Anforderungen während des Verlaufes reagieren zu können.

Spielleitung: Die Spielleitung hat neben der Organisation die Aufgabe, Fragen zu beantworten, Abweichungen des Spielgeschehens von der Realität zu verdeutlichen und gerade in der ersten Spielrunde verstärkt auf die Gruppe der »Wähler« einzugehen, da diese am Anfang des Spieles von den übrigen (aktiven) Gruppen zunächst wenig beachtet werden. Am Ende hilft die Spielleitung aus den Rollen und bündelt die gemachten Erfahrungen.

Spielregeln: **EREIGNISSE:** In jeder Runde kommen allgemeine und spezifische Ereignisse auf die Gruppen zu. Die spezifischen sind eine Runde vorher bereits der Gruppe bekannt; ausgewählte spezifische Ereignisse werden auch eine Runde vorher bereits der Presse mitgeteilt.

Bei den allgemeinen Ereignissen stehen Ein- oder Ausgabebeträge dabei, die den Stadthaushalt verändern. Die verschiedenen Gruppen müssen prüfen, wie sie diese finanziellen Auswirkungen in ihr Handeln einbeziehen.

OBERBÜRGERMEISTER: Die stärkste Rathausfraktion besitzt das OB-Mandat, das zur Leitung der Stadtratssitzung berechtigt. Der OB beruft auch die Sitzung ein.

WAHL: Am Ende jeder Spielrunde wird

eine Wahl durchgeführt, bei der die Gruppen »Wähler« und »Bürgerinitiativen« wahlberechtigt sind (geheime Einzelwahl), die von der »Verwaltung« organisiert wird. Sie bestimmt die Sitzverhältnisse des Stadtrates in der nächsten Spielrunde.

KOMMUNIKATION: Es gibt die Möglichkeit, mit anderen Gruppen zu kommunizieren (Ergebnisse von Verhandlungen auf gelbe Zettel an die »Presse«, die diese dann veröffentlicht). Daneben gibt es Geheimabsprachen, die direkt ausgetauscht werden (rote Zettel bis zum Ende des Spiels aufbewahren).

PRESSE: Die »Presse« kann auch eigene Nachforschungen anstellen und wird mit spezifischen Einzelereignissen bedient; wie sie darauf reagiert, bleibt ihr überlassen. Anzeigen sind die Einnahmequelle der »Presse«.

VERWALTUNG: Sie organisiert die Wahl, als kommunale Aufsichtsbehörde prüft sie auch den Stadthaushalt. Sie überprüft die Geldtransaktionen aller Gruppen und sie ist für den Stadtrat der Ansprechpartner (gemeinsam mit der Spielleitung) bei der finanziellen Bewertung von Maßnahmen durch den Stadtrat (»Was kostet wie viel?«).

STADTRAT: Der Stadtrat hat 12 Sitze einschließlich des OBs. Er ist das Beschlussgremium für den Haushalt der Stadt. Er setzt sich nach jeder Spielrunde neu zusammen. Er muss pro Spielrunde mindestens einmal zusammenkommen.

HAUSHALT: Der Haushalt obliegt jeder Gruppe zur freien Verfügung. Nur der Stadthaushalt wird gemeinsam (mehrheitlich) verabschiedet. Die »Verwaltung« bekommt die Geldtransaktionen mitgeteilt.

Anita Meyer

Bildung ermöglichen

Lernende Regionen-Förderung von Netzwerken als Förderinstrument



Die bildungspolitische Strategie, Lebenslanges Lernen¹ umzusetzen und auf regionaler Ebene zu implementieren, war Hauptziel der Lernenden Regionen-Förderung von Netzwerken als ein Modul des Bundesprogramms »Lebensbegleitendes Lernen für Alle«². Dieses durch den Bund und den ESF geförderte Programm endete im September 2008.

Die praktische Erprobung einer – auf Bundesebene entwickelten – Bildungsstrategie auf regionaler respektive kommunaler Ebene ist ein spannendes Unterfangen. Inwieweit es gelingt, Bürger/innen zum Lebenslangen Lernen und zu vermehrtem bürgerschaftlichem Engagement mittels Projekten zu bewegen, hängt von einer Vielzahl Faktoren ab. Die Zielvorgaben, wie die Erhöhung von Bildungsangeboten, Bildungsbereitschaft bzw. -motivation, sowie die Vernetzung aller maßgeblich an Bildung Beteiligten beinhaltet das Aushalten einiger Spannungsfelder. Da gilt es die Frage nach Angebots- oder Bedarfsorientierung zu beantworten und ebenfalls nach der Ausbalancierung von Eigeninteressen und Machtstrukturen. Das Lebenslange-Lernen-Konzept setzt aktive Lerner/innen voraus, die in der Lage und – fast noch wichtiger – gewillt sind, die eigene Bildungsbiografie aktiv zu gestalten. Zudem braucht es Bildungseinrichtungen, die sich ihres Ergänzungsbedarfes bewusst sind. Die jeweilige politische Ebene sollte bereit sein, sich für vermehrte Partizipation ihrer Bürger/innen zu öffnen und auf Bottom-up-Prozesse einzulassen. Dieses schließt die Auseinandersetzung mit dem Bewährten und Althergebrachten wie auch offen zu sein für

Veränderungsprozesse ein. Und es gilt die Herausforderung der Nachhaltigkeit zu bewältigen als ein sichtbares Ergebnis gelungener Durchführung der Lernenden Regionen.

Vierkirchen, ein Pilotprojekt

Die Vertiefungsphase II der Lernenden Regionen-Förderung von Netzwerken; Bereich E: Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen lief von Mai 2007 bis September 2008. Diese Erweiterung des Förderprogramms beinhaltete als Zielvorstellung »Dienstleistungen und Maßnahmen, die eng verbunden mit dem Handeln der Netzwerke der Lernenden Regionen beispielhafte Impulse setzen hinsichtlich der Verknüpfung spezifischer kommunaler Strategien mit dem Lebenslangen Lernen«.³ Am Beispiel der Kommune Vierkirchen, einer Gemeinde des Landkreises Dachau (Bayern), sollen hier die Erfahrungen mit dem Förderinstrument der Lernenden Regionen skizziert werden. Vierkirchen ist federführend beteiligt an der Lernenden Region Dachau und stellt in Persona des 1. Bürgermeisters den Vorsitz im Regionalentwicklungsverein Dachau AGIL e.V., welchem 13 der 17 Landkreiskommunen angehören.

Der Modellcharakter Vierkirchens ergab sich durch die Größe als kleine Kommune mit unter 5000 Einwohner/innen, der Nähe zur Metropole München⁴, der vorhandenen Bereitschaft zu überdurchschnittlichem bürgerschaftlichem Engagement und einer innovativen politischen Ebene. Das heißt, der Wunsch nach Ausformung

und Beteiligung, die Neugier auf Erprobung neuer Wege wie auch der Wille, Kommune im 21. Jahrhundert gemäß den Herausforderungen angesichts demografischen Wandels und Globalisierung aktiv zu gestalten, bildeten die Basis für das Pilotprojekt.

Das Kommune-Projekt praktisch

Zunächst wurde die Ist-Situation hinsichtlich der Bildungsangebote bzw. der Bildungsnutzung, der Integration von Neubürger/innen und des bürgerschaftlichen Engagements mithilfe zweier qualitativer Studien, einer Bedarfsanalyse und einer Sozialraumstudie, eruiert.

Diese erstmalig in einer kleinen Kommune durchgeführten Analysen ergeben einen Bedarf an Vernetzung sowohl im Hinblick auf die Bildungsangebotsstruktur als auch bezüglich der Bündelung des bürgerschaftlichen Engagements. Das überraschendste Ergebnis für alle Beteiligten war die Feststellung, dass seit 1987 ein Zuzug von 43% konstatiert wurde. Diese Erkenntnis führte zu einem Prozess des Umdenkens bezüglich der Situation der »Alteingesessenen« und »Zugereisten«, der bis heute anhält.

Die Ergebnisse der Studien wurden in einer Sensibilisierungsphase in Form von Runden Tischen den verschiedenen Gruppierungen wie politischer Ebene, Wirtschaft, Jugend, Bildungseinrichtungen und Vereinen/Kirchen präsentiert. Außerdem musste – aufgrund früherer negativer Erfahrungen – Überzeugungsarbeit geleistet werden. Einerseits gab es Befürchtungen, dass nun alles »Altbewährte über Bord



geworfen werden sollte«, wie auch die Überzeugung, dass es diese neu-modischen Ansätze nicht bräuchte. Andererseits galt es die Vorbehalte auszuräumen, dass »am Ende wieder nichts bleiben würde«. So wurde die mögliche Sicherung der Nachhaltigkeit wie auch der Gewinn bzw. Nutzen für die einzelnen Gruppen herausgestellt. Basis für die weitere Arbeit bildeten die drei Leuchtturmthemen »Jugend braucht (T) Räume«, »Initiative Wirtschaft« und »Netzwerke bilden«. Letzteres wurde im doppelten Sinne gebraucht, es ging sowohl um die Gründung eines lokalen Netzwerkes als auch um den Beitrag zur Bildung, den Netzwerke leisten.

Mittels einer Bürgerkonferenz entstanden sieben Arbeitskreise, die seither zu den Themen Wirtschaft/Generatoren/Bildung/Klimaschutz und Umwelt/Struktur im Netzwerk arbeiten. So entstanden u.a. eine Anlaufstelle und eine Infobroschüre für Seniorinnen, eine Praktikumsbörse mit 35 Stellen der örtlichen KMUs, ein Personalpool für Wiedereinsteigerinnen, der Jugendbeirat und eine Kooperation der Grundschule mit dem Bürgermeister in Form einer Energie-Wette. Das Bildungsangebot der VHS wurde um berufsbegleitende Bildungsangebote erweitert und diverse Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt (wie Projektmanagement light und Kundenorientierung).

Erfolgsfaktor Netzwerk- management

Wichtigster Fokus war die Sicherung der Nachhaltigkeit des auslaufenden Projektes. Die Schaffung einer Stabsstelle für das Netzwerkmanagement wurde vom Projektteam entwickelt und dem Gemeinderat zur Entscheidung eingereicht. Das Netzwerkmanagement sollte im Rathaus angesiedelt sein. Die Aufgaben betreffen die Koordination des lokalen Netzwerkes wie auch die Begleitung laufender und zukünftiger Projekte. Außerdem ist das Netzwerkmanagement vermittelnde Schnittstelle zwischen den Netzwerk-

akteuren und der politischen Ebene bzw. Verwaltung. Die umfangreichen Erfahrungen mit »im Sande verlaufendem« bürgerschaftlichem Engagement (z.B. Agenda-21-Gruppen) wie auch der Versuch, ein Bürgerforum zu implementieren, hatten gezeigt, dass es eines »Motors« bedarf, soll Engagement langfristig erhalten bleiben. Die guten Ergebnisse des Projektes, v.a. die Erhöhung der Beteiligung von Bürger/innen, »Good-Practice«-Beispiele, in denen Finanzen eingespart werden konnte und der Wunsch, die gerade erst begonnenen Prozesse lebendig zu erhalten, führten zur Entscheidung, diese Stelle zu schaffen, zunächst befristet für ein Jahr.

Transfer

Während des gesamten Prozesses wurde der mögliche Transfer in vergleichbare Kommunen mitgedacht und die Schritte bzw. Phasen dahingehend ausgewertet. Daraus resultierend entstand ein 10-Schritte-Handlungskonzept⁵, in dem die relevanten Erkenntnisse des Kommune-Projektes zusammengefasst wurden. Kommunen unterscheiden sich stark aufgrund ihrer je eigenen Spezifika in Infrastruktur und lokalen Gegebenheiten. Dies macht einen direkten Transfer der Ergebnisse schwierig. Dennoch gibt es basale Erkenntnisse und Bausteine, die, an die örtliche Situation angepasst, als Erfolgskriterien zur Umsetzung dienen können, wie z.B. Bottom-up-Strategie, Zielorientierung, Bedarfsanalyse und die Durchführung von Bürgerkonferenzen.

Fazit

Zwei Jahre nach Beginn des Kommune-Projektes hat sich Vierkirchen verändert. Für Vierkirchen hat sich das Programm der Lernenden Regionen als Nachhaltigkeit bewirkendes Förderinstrument erwiesen. Die Grenzen der Umsetzbarkeit zeigen sich in den Faktoren Zeit, die Erreichung der sogenannten bildungsfernen Gruppen und der Vernetzung der Bildungseinrichtungen. Die Verwirkli-

chung des Lebenslangen-Lernen-Konzeptes bedarf eines langen Atems, um Menschen für die Lernenden Regionen zu gewinnen. Die Bearbeitung des Entwicklungsschwerpunktes der Chancengerechtigkeit ist gerade in ländlichen Gebieten schwierig zu vermitteln, da diese Gruppen eher marginal zu finden sind und somit wenig wahrnehmbar scheinen.

Die Vernetzung von Bildungseinrichtungen, v.a. im erwachsenenbildnerischen Bereich, scheitern oftmals an den Bereichsegoismen und der Sorge, die »Konkurrenz« könne Kunden »wegschnappen«. Dabei liegen hier meines Erachtens die größten Potenziale, wie z.B. in Bildungspakten, gemeinsamen Bedarfsanalysen etc. Das Verharren in gegebenen Strukturen und Beharren auf eigenen Positionen verhindert die Nutzung von Synergie-Effekten zum Wohle der Nutzer/innen und im Sinne der Bundespolitik. Die wesentlichste und wichtigste Erkenntnis des Kommune-Projektes Vierkirchen, Zukunft-Chancen-Perspektiven, ist die Feststellung, dass Bildung neu definiert und angewendet werden sollte im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik. Menschen nehmen Bildungsangebote dann in Anspruch, wenn sie ihrem Bedarf entsprechen, wenn sie praxisorientiert sind (anwendbar für Beruf, Alltag und bürgerschaftliches Engagement) und an ihrem Wohnort angeboten werden. Dann wird eine Erhöhung von Bildungsmotivation und -beteiligung erzielt.

ANMERKUNGEN

1 Bund-Länder-Kommission für Bildungs- und Forschungsfragen 2004.

2 2001.

3 Förderrichtlinien der Lernenden Regionen 2007.

4 Vierkirchen liegt ca. 40 km nördlich von München, im S-Bahn-Bereich, und ist die zweitgrößte Pendlergemeinde im Landkreis Dachau.

5 Das Handlungskonzept: Zukunft-Chancen-Perspektiven kann bezogen werden unter: info@vierkirchen.bayern.de.

Anita Meyer, Jahrgang 1966, Diplom-Sozialpädagogin (FH); wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kommune-Projekt Vierkirchen von 2007 bis 2008, freiberuflich tätig in der Erwachsenenbildung sowie in der Begleitung von sozialen Netzwerken.

A black and white photograph of the Statue of Liberty, showing her head and upper torso. She is wearing her iconic crown and holding a tablet in her right hand.**Erika Rüschoff**

Wege zum Sozialen Europa

Soziale Sicherung und soziale Arbeit in der EU: internationale Fachseminare

Die internationale Seminarreihe »Soziale Netze in Europa« des Heinrich Pesch Hauses, der Katholischen Akademie Rhein-Neckar in Ludwigshafen/Rhein, befasste sich 1994–2007 knapp dreizehn Jahre lang mit dem EU-Erweiterungs- und Konsolidierungsprozess, indem sie das besondere Augenmerk den sozialen Aspekten im zusammenwachsenden Europa schenkte. An der Seminarreihe haben sich durch die kontinuierliche Teilnahmen die (katholischen) Fachhochschulen für soziale Arbeit in Paderborn, Münster und Köln (NRW), Eichstätt (Bayern), Wiesbaden (Hessen), Benediktbeuern (Bayern) und Potsdam (Brandenburg) beteiligt. »Soziale Netze in Europa« bot den interessierten Fachleuten und Laien einwöchige Seminare zu den Wohlfahrtsstaaten der EU mit den Tagungsorten Paris, London, Stockholm, Brüssel, Kopenhagen, Vilnius, Tutzing und Ludwigshafen an. Die Zielgruppe der Seminarreihe waren insbesondere Studierende, DozentInnen und PraktikerInnen der sozialen Arbeit, die sich mit den internationalen EU-Zusammenhängen innerhalb des Faches und der Praxisfelder der sozialen Arbeit befassten. Das Ziel der Fachseminare bestand darin, nicht nur Länder- und Fachkenntnisse über die Systeme der sozialen Sicherung und die soziale Arbeit der einzelnen EU-Mitgliedstaaten zu vermitteln, sondern auch das Instrumentarium für den Erwerb der Fachkompetenz zur Wahrnehmung und Analyse einer fremden sozialen Wirklichkeit bereitzustellen. Das Konzept der »Sozialen Netze in Europa« wurde vom Heinrich Pesch Haus in Ludwigshafen 1994 entwickelt. Die Fachseminarreihe hatte einen sozi-

alen Systemvergleich zum Ziel, den Wissenstransfer zu den Bedingungen des »Cross-Cultural-Learning« oder des interkulturellen Lernens zu ermöglichen¹, ferner zur Reflexion der eigenen Realität beizutragen und zu neuen Fragestellungen und Impulsen für den Fachbereich soziale Arbeit anzuregen². Dabei wurden die Systeme der sozialen Sicherung und die soziale Arbeit sowohl in »klassischen« Ländern der sozialen Arbeit wie Großbritannien, Frankreich, Schweden, Dänemark, Deutschland, aber auch in Litauen als Transformationsland dargestellt, miteinander verglichen und mit der EU-Sozialpolitik in Verbindung gebracht. Themenbereiche wurden gewählt, die das systematische Wissen vermittelten und die Anbindung an die soziale Arbeit im Herkunftsland ermöglichen: Traditionen der Wohlfahrt bzw. Modelle des Sozialstaates³, das politische System und die Sozialpolitik des jeweiligen Landes, als abschließende Klammer der Prozess der EU-Harmonisierung mit der gemeinsamen europäischen Sozialpolitik (»Das Europäische Sozialmodell«) und seine Auswirkung auf die Systeme der sozialen Sicherung und die soziale Arbeit in den alten und neuen EU-Mitgliedstaaten. Das Hauptmerkmal des Seminars war die Mehrdimensionalität: Für die Analyse der sozialen Systeme und der sozialen Arbeit in den EU-Mitgliedstaaten wurden die nationale (jeweils das Herkunftsland der Seminarteilnehmenden), die internationale und die supranationale oder die EU-Ebene anvisiert. Die einwöchigen Seminare stellten eine Kombination von Vorträgen, den theoretischen Inputs zu den Schwerpunktthemen ei-

nerseits und Praxisbesuchen von den sozialen Projekten, Praxisaustausch anhand der Analyse bestimmter Fallbeispiele andererseits dar.

In der Regel wurden die Vorträge und Projektbesuche der Fachseminare auf aktuell bedeutsame Themen der Sozialpolitik und der sozialen Arbeit fokussiert wie etwa der EU-Beitritt der Mittel- und Osteuropäischen Staaten am 1.5.2004, strukturelle Lösungen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, Strategien zur Bekämpfung der Armut in den Transformationsländern, Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe angesichts der demografischen Herausforderungen der alternden Gesellschaften, Integration von Personen mit Migrationsbiografie etc. Die Hauptmethode der Fachseminare bestand in einer komparativen Analyse⁴.

Um eine fundierte theoretische Vorbereitung auf das Fachseminar im europäischen Ausland zu ermöglichen, bot der Bildungsträger Heinrich Pesch Haus zweitägige Vorbereitungswochenenden in Ludwigshafen an.

Katholische Soziallehre

Das Heinrich Pesch Haus ist Mitglied der AKSB (Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland). Die Bedeutung der wert- bzw. katholisch-sozial orientierten politischen Jugend- und Erwachsenenbildung hat sich in der internationalen Seminarreihe als relevant erwiesen, vor allem in Bezug auf die Transformationsprozesse im Zuge der EU-Erweiterung. Es handelt sich hier um die Kenntnisse von Wertpositionen, die aus der christlichen

Sozialethik kommen.⁵ Der Fokus der christlichen Sozialethik hat sich in der Seminarserie neben dem Fachdiskurs der Sozialarbeit als fruchtbar erwiesen. Er war einer der möglichen Zugänge zu der fremden sozialen Realität, der einen zusätzlichen Interpretationsraum aufgetan und dem Fachdiskurs in seiner Mehrdimensionalität Tiefe verliehen hat. Gerade im Transformationsland Litauen, das seit 1989 eine unglaublich intensive Phase der Demokratisierungs- und Liberalisierungsprozesse durchläuft, ist die Reflexion des sozialpolitischen Geschehens in der Transformationsperiode angesichts des enormen Tempos und des Implementierungsdrucks in der Tagespolitik nur schwach ausgeprägt. Die Grundkategorien der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Subsidiarität, die durch die christliche Soziallehre fundiert und für das Selbstverständnis jedes historisch entwickelten Sozialstaates in der EU entscheidend sind, wurden jedoch durch sozialistische Ideologien in der sowjetischen Periode verwendet, weshalb sie im öffentlichen Diskurs wenig präsent und wirksam sind.

Ein weiterer theoretischer Fokus, der auch als Instrument des Zugangs und der Erschließung der fremden sozialen Realität betrachtet werden kann, ist das Konzept und die gesellschaftspolitische Handlungsmaxime des Gender Mainstreaming. Die Fragen der Geschlechtergleichstellung und -gerechtigkeit sorgten für die kritische Auseinandersetzung mit dem aktuellen sozialpolitischen Diskurs und für neue Impulse. Vor allem die jeweilige Ausprägung des Wohlfahrtsstaates in seiner eigenen, nationalstaatlichen Tradition konnte mit dem geschlechterbezogenen Ansatz auf die Geschlechtergerechtigkeit hin in diversen sozialpolitischen Bereichen wie Kinder- und Jugendpolitik, Familienpolitik (Stichwort: Vereinbarkeit von Familie und Beruf), Arbeitsmarktpolitik, Rentenversorgung etc. untersucht werden.

Im Falle eines Transformationslandes wie zum Beispiel Litauen erwies sich dieser theoretische Ansatz neben dem Ansatz der christlichen Sozialethik

als ein weiteres wichtiges Instrument, um die aktuellen Konstruktionen des Wohlfahrtsstaates nach einer knapp fünfzigjährigen Periode des totalitär aufgebauten sozialistischen Versorgungsstaates zu untersuchen und kritisch zu bewerten.⁶ Was die Wohlfahrtsstaatlichkeit unter dem Aspekt der Geschlechterverhältnisse und -gerechtigkeit im sowjetischen sozialistischen Staat anbetrifft, so gründete sie auf der offiziellen Ideologie der sogenannten real verwirklichten Gleichberechtigung, was zum Beispiel der Fall beim Zugang zum Arbeitsmarkt und gleichen Löhnen war. In der Wirklichkeit war die Wohlfahrtsstaatlichkeit jedoch durch die nicht thematisierte Doppelbelastung der Frauen erst recht möglich gewesen, die neben ihrer allumfassenden, täglich achtstündigen »Pflicht zur Arbeit« auch für den Reproduktions- und Regenerationsbereich – Erziehung der Kinder, Pflege der Familienangehörigen, den Haushalt etc. – zuständig waren.

Ausblick

Wie Graeme Simpson und Michael Schöpf in ihrem Artikel zur internationalen Fachseminarreihe treffend angemerkt haben, hat der EU-Erweiterungsprozess folgende entscheidende Impulse für das universitäre wie außerschulische Lernen unter interkulturellen Bedingungen gegeben. Erstens strebt speziell der Bologna-Prozess die Vereinheitlichung, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Bildungsprogramme im Bereich des Studiums bzw. der Hochschulabschlüssen an, was mit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge in den EU-Mitgliedsländern auch längst geschieht.⁷ Zweitens ist der Fachbereich der sozialen Arbeit um die europäische Dimension bzw. die Dimension der internationalen sozialen Arbeit erweitert worden, was voraussetzt, dass an Bildungskonzepten gearbeitet wird, die das Ziel, einer bestimmten Fachgruppe die verschiedensten Facetten der europäischen Dimension zu vermitteln, ein Stück näher kommen können. Dreizehn Jahre der internationalen

Fachseminarreihe »Soziale Netze in Europa« im Heinrich Pesch Haus waren ein fundierter Beitrag dazu, dass sowohl Studierende und DozentInnen aus Deutschland als auch die Fachleute der sozialen Arbeit aus dem europäischen Ausland – vor allem im Transformationsland Litauen – verschiedene Referenzgrößen vermittelt bekommen haben, um sich den europäischen Raum fachkundig zu erschließen.

ANMERKUNGEN

- 1 Schöpf, Simpson 2004, S.1–11, Schöpf, Simpson 2001, S. 1–7.
- 2 Brötzmann, Schöpf 2002.
- 3 Esping Andersen 1990, Schmid 2002.
- 4 Schöpf, Simpson 2001, S. 2, 4–5.
- 5 AKSB 2002, S. 2.
- 6 Gentner, Edl 2003, Norviliene 2002.
- 7 Schöpf, Simpson 2002, S. 2.

LITERATUR

AKSB – Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Selbstverständnis und Professionalität katholisch-sozial orientierter politischer JugendbildnerInnen. Internes Papier. Bonn, S. 2.

Brötzmann, Ch.; Schöpf, M. (2002): Konzeption und Planung der internationalen Fachseminarreihe. Internes Protokoll des Planungstreffens im Heinrich Pesch Haus, Ludwigshafen vom 18.10.

Esping Andersen, G. (1990): *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge.

Norviliene, V. (2003): *From Postcommunism to Postfeminism. The Transformation Process in Lithuania*, in: Gentner, U.; Edl, A. (Eds.): *Gender Genuin Education. Lifelong-Learning and Gender Equality in Europe – A Challenge for Adult Education*. Ludwigshafen, S. 91-100.

Schmid, J. (2002): *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme*. Opladen.

Schöpf, M.; Simpson, G. (2001): *Learning by Comparing: an Evaluation of Social Network Seminars in Munich and London*. Internes Papier HPH – Heinrich Pesch Haus Ludwigshafen, S. 1–7.

Schöpf, M.; Simpson, G. (2004): *Learning by Comparing. Reflections on International Student Seminar*. In: *International Social Work* 49 (2), S.1–11.

Michael Sommer

Deutschland einig Künstlerland?

Kunstausstellungen zum 60. Geburtstag. Kulturfenster

Jubiläen sind immer willkommene Anlässe der Reflexion, der Rückschau, erst recht, wenn ein Staat Geburtstag feiert. Eine Ausstellung mit Kunst ist darum eigentlich keine besonders originelle Idee, den 60. der Bundesrepublik zu begehen. Spannung erhielt die Ausstellung »60 Jahre 60 Werke« im Gropiusbau Berlin (1. Mai bis zum 14. Juni) vielmehr durch die selbst auferlegte Strukturierung, für jedes Jahr ein beispielhaftes Werk zu präsentieren und dies mit Hintergrundinformationen zu politischen Ereignissen zu setzen. Aber dieses Konzept war es eigentlich nicht, das für reichlich Diskussionsstoff sorgte, es war vielmehr der Ausschluss der DDR-Kunst. Es sollte, so Kurator Walter Smerling, Direktor des Museum Küppersmühle in Duisburg, nur jene Kunst gezeigt werden, die unter der vom Grundgesetz garantierten Kunstfreiheit entstanden war – also ohne Ostdeutschland. Dies blieb selbstredend nicht ohne Widerspruch, so beklagte sich etwa Arno Rink, emeritierter Professor der Leipziger Hochschule für Grafik und Buchkunst: »Der Satz, es handele sich um Kunst auf der Grundlage des Grundgesetzes, hat mich gegruselt. Man benutzt das Grundgesetz, um seine Aversion gegen die DDR-Kunst zu kaschieren.« (Spiegel 20/2009)

»PR-Gebäck«

Ein gewisses Unbehagen, die Politik nutze Kunst zur Werbung in eigener Sache, war im Echo zur Schau so durchweg zu spüren (»schwer verdauliches PR-Gebäck« – spiegel-online). Aber dies gehört wohl auch zu dem

Verhältnis von Politik und Kunst, was das Grundthema der Ausstellung war: Politische Rahmenbedingungen wie eine freiheitliche Verfassung beeinflussen die Entfaltung künstlerischen Ausdrucks, wie auf der anderen Seite die Kunst politisches Geschehen interpretiert und kommentiert.

Bild als Medienpartnerin

Und es ging nicht nur um Politik und Kunst, sondern auch um deren Vermittlung. Die Bild-Zeitung, sonst eigentlich nicht bekannt als Fürsprecher moderner Kunst, hat sich als »Medienpartnerin« in Szene gesetzt und druckte an jedem Tag ein Bild aus der Ausstellung samt zeitgeschichtlichen und biografischen Erläuterungen ab. So fungierte das Massenblatt mit durchaus verständlichen und erklärenden Texten als Transformator der

elitären Kunstszenen zum »normalen« Publikum. Zur Vermittlung dient auch die Besucherschule von Bazon Brock, Professor für Kunst und Ästhetik an der Universität Wuppertal, die in einer Art »Action Teaching« den oftmals verborgenen Sinn der Werke mit ihrer Bedeutung für den Betrachter näherbringt. Brock hat diese Form der Kunstvermittlung schon erfolgreich zu jeder documenta in Kassel erfolgreich praktiziert.

Der Besucher im Gropiusbau schreitet nun gleichsam eine Bildfolge ab, die für jedes Jahr ein Werk präsentiert. Den Anfang macht Werner Heldt mit »Stillleben mit Häuserblick oder Berlin am Meer«, ein düster wirkendes Nachkriegsszenario mit schwarz-leeeren Fensterhöhlen. Dies soll quasi die Stunde Null, den Beginn der anschließenden aufkeimenden Kunst- und Gesellschaftsentwicklung darstellen. Merkwürdig still bleibt es – nicht nur



Joseph Beuys: Infiltration homogen für Konzertflügel, 1966 und La peau, 1984, Konzertflügel, Filz, Stoff
(c) VG Bild-Kunst, Bonn

in der Auswahl der Anfangsjahre – um eine Bearbeitung der deutschen Katastrophe, die zwar zeitlich nicht in das Ausstellungskonzept passt, aber nicht nur vor 60 Jahren das Lebensgefühl der Deutschen wesentlich geprägt hat. Sehr bald kommen die Abstrakten mit Wols, Baumeister, Nay oder Schumacher. Schon hier beginnt man sich zu fragen: War die Kunst tatsächlich so weit von der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit abgehoben, dass sie sich schon wie das 1955-Bild von Nay in fröhlichen, strahlenden Farbelementen präsentieren konnte? Klar ist, dass Günther Uecker mit seinen Nagelbildern nicht fehlen durfte, aber warum ausgerechnet 1962? Die Nagelbilder zeugen von einem neuen Aufbruch in der Kunst, schreibt die Bild-Zeitung dazu, einen Aufbruch, den es in den 60er Jahren auch gegeben hätte. Kam dieser Aufbruch nicht um einiges später, mit den 68ern? Wäre Uecker nicht ein schönes Bild für das Zernageln alter Traditionen? 1968 schließlich kommt ein ganz und gar nicht revolutionäres Werk zum Zuge: Imi Knoebels »Schwarzes Kreuz«, mit dem er die geometrische Abstraktion im Stile Kasimir Malewitsch wiederbeleben wollte. Ausgerechnet im magischen Revolutionsjahr 1968 gibt es ein meditatives Kreuz zu sehen, das auch gut einen Platz in einer kunstfreudigen Kirche finden könnte. Die schiefe Ausrichtung des Bildes, die ein Umkippen des traditionellen Kreuz-Motives zu provozieren scheint, könnte zwar als eine Metapher für ein Modernisierung und Veränderung stehen. Aber diese stille Arbeit wirkt so gar nicht revolutionär. Es scheint, als wolle man eben nicht simpel direkte Reaktionen oder Interaktionen der Kunstszene (z.B. Beuys) aufgreifen, sondern eine Art Gegenwelt dazu vorhalten. In diesem Stile geht es weiter: Der deutsche Herbst 1977? Eine Fotoserie von Bernd und Hilla Becher: Hallen und Häuser, Ruhrgebiet. Der Fall der Mauer 1989? Martin Kippenberger: Sozialkistentransporter. Wir sind Papst 2005? Corinne Wasmuht: 2106, eine froschteichähnliche, wimmelige Bild-

komposition. Wirtschaftskrise 2009? Die Installation »Anderer« von Tobias Rehberger mit mundgeblasenen wasserblauen Glaslampen.

Es gibt aber durchaus auch Politisches: Das Video »Das große Fenster« von Marcel Odenbach, das Motive von Hitler auf dem Obersalzberg aufgreift – eine scheinbare Idylle, die vor dem historischen Hintergrundwissen verstörend zynisch wirkt, oder die Fotografie »Bundestag« von Andreas Gursky 1998. Und natürlich sind alle Größen deutscher Kunst vertreten, von Beuys, Lüpertz, Baselitz bis Kiefer oder Trockel.

Kunst, lernen wir daraus, ist eben kein direkter Spiegel der Zeit, sie lebt ihr eigenes Leben, ist geprägt von der Individualität des einzelnen Künstlers, von einem intensiven Schaffensprozess, der eben nicht verkopft auf äußere Ereignisse reagiert. Auch wenn manche Zuordnungen eher auch intuitiv wirkten, immerhin war die Ausstellung ein interessanter Versuch, künstlerische Reflexion auf politische und gesellschaftliche Entwicklungen darzustellen. Was wohl besser gelungen wäre, wenn man auf die starre jahresweise Zuordnung verzichtet hätte.

Kunst und Kalter Krieg

Deutsches steht auch im Mittelpunkt einer zweiten Ausstellung in dieser Jubiläumssaison: »Kunst und Kalter Krieg. Deutsche Positionen von 1945-1989« ist vom 28. Mai bis 6. September im Germanischen Nationalmuseum zu sehen und dann vom 3. Oktober bis 10. Januar 2010 im Deutschen Historischen Museum in Berlin. Die Ausstellung, die viele große Kunstmuseen in Deutschland nicht übernehmen wollten, hat in den USA, in Los Angeles, große Erfolge gefeiert und stellt anders als in der 60-Werke-Show bewusst ost- und westdeutsche Künstler gegenüber.

Jenseits des politischen Tagesgeschäfts zeigt sie das Ringen um den Ausbruch aus den Normen (wie bei der Fluxus-Bewegung), um Veränderung, um eine Interpretation der gesellschaftlichen Zustände, um eine Reflexion eigener Seelenlagen – und beide Seiten beschäftigten sich auch intensiv mit dem Nationalsozialismus, wie Gerhard Richter mit »Onkel Rudi« (1965) oder Bernhard Heisig »Unterm Hakenkreuz« (1973).

Kunst kennt also doch keine Grenzen.



Ausstellung »Kunst und Kalter Krieg«: Sibylle Bergemann, Ohne Titel (Gummlin), 1984, Aus der Serie »Das Denkmal«, 1975-86, Silbergelatinedruck

Foto © Sammlung Sibylle Bergemann

INTERNETRECHERCHE

Politik-Gedöns im Netz

Eine ziemlich unappetitliche Geschichte hat dem Internet zum ersten Mal globale politische Bedeutung bescherkt: Noch nie hat ein politischer Vorgang so viel internationale Aufmerksamkeit erzeugt im Netz wie die Veröffentlichung des Starr-Reports 1998 zur Clinton-Lewinsky-Affäre. Der Text, immer noch im Netz einsehbar (<http://icreport.access.gpo.gov/report/2toc.htm>), hatte jene Mischung von Sex und Skandal, die weltweit Millionen an den PC lockte, um das Liebesleben des amerikanischen Präsidenten nachzulesen. Ernst gemeinte Politikvermittlung ist dies natürlich nicht, vielmehr ermöglicht die Verbreitung von politischem Geschehen zunächst die Möglichkeit der Transparenz: Dazu gehört das stundenlange Ablesen der Wahlberechtigten zur Bundespräsidentenwahl auf www.bundestag.de, ein Archiv aller Reden in Text und Video und alle wichtigen Papiere, die das hohe Haus ausspuckt.

Versprüht die deutsche Parlaments-Homepage den Charme eines gehobenen Buchhaltungskurses, geht es auf der Insel lebhafter zu. Das britische House of Parliament bietet etwa einen Twitter-Dienst an (<http://twitter.com/ukparliament>), d.h. hier werden kurze Textnachrichten geschrieben und verbreitet.

Zum Superstar in der Internet-Community hat es bekanntlich Barack Obama (www.barackobama.com) gebracht, der neben Reden, Nachrichten vor allem ein eigenes Netzwerk (my.barackobama.com) bietet, mit dem der jetzige Präsident seinen Wahlkampf wesentlich gestaltet hat. Unsere Frau Merkel ist ebenfalls auf den Web-Zug aufgesprungen und präsentiert einmal wöchentlich einen Video-Podcast (immerhin mit 20.000 Zugriffen pro Woche), mit kurzen, thematisch



unterschiedlichen Beiträgen, die sie staatstragend vorträgt (www.bundeskanzlerin.de).

Zeitung ade?

Was mit der Clinton-Lewinsky-Affäre begann, ist jetzt in den USA Mainstream: Das Internet hat, so die jüngsten Ergebnisse des Forschungsinstituts Pew (<http://www.stateofthemedia.org>), derart als Hauptinformationsmedium gewonnen, dass der amerikanische Zeitungsmarkt bedrohlich an Boden verliert. Eine Tendenz, die auch in Deutschland zu beobachten ist: Die »Allensbacher Computer- und Technikanalyse« (www.acta-online.de) hat ermittelt, dass vor allem die großen Nachrichtenportale wie www.spiegel.de rasante Zuwachsrate haben, während klassische Tageszeitungen deutliche Verluste hinnehmen. Die Allensbacher stellten fest, dass die Nutzung von Informationen zunehmend anlass- und ereignisgetrieben erfolgt, der gewohnte Griff zu Zeitung oder Fernbedienung sei passé.

Außerdem verenge der Nutzer sein Interessensspektrum und konzentriere sich stärker auf Informationen, die ihm persönlich etwas nützen. Das Internet gewährt außerdem durch seine grenzenlosen Speicher- und Archivmöglichkeiten die Möglichkeit größter Transparenz und schnellster und umfassender Nachrichtenübermittlung.

Unbegrenzte Meinungsfreiheit

Aber auch in Sachen Meinungsfreiheit, ebenfalls ein unersetzliches Merkmal einer Demokratie, ist das Internet einfach unschlagbar. Dies zeigen schon die unzähligen Blogs – persönliche Tagebücher –, die über nahezu alles

und jeden im Netz zu lesen sind, von der Lage in Darfur <http://darfur.blog.de>, über Kochblogs (z.B. kochtopf.twoday.net) bis zum Berliner Politblog www.sprengsatz.de oder »Lummaland – Politik, Social Media, Leben und anderes Gedöns« (<http://lumma.de>). Blogs lassen sich ohne viel Aufwand und Kosten einrichten und verbreiten – ganz anders eben als die klassischen Medien. Allerdings haben die ungezählten Informationsmöglichkeiten im Internet auch einen Nachteil: Man muss irgendwie die Gemeinde der Surfer auf die Seite locken. Und wer geht schon freiwillig auf eine der Homepages der Volksvertreter, die sowieso alle außer bunter Werbung nicht viel zu bieten haben?

Weiterbildungspolitik

Während die allgemeine Politik im Netz bestens vertreten ist, wird es in Sachen Weiterbildungspolitik ziemlich mau. Aus Ermangelung eines umfassenden Dachverbandes zur Erwachsenenbildung fehlt ein solches zentrales Portal. Allenfalls das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hält eine ganze Reihe wichtiger Informationen parat, wobei die ganze Seite einmal ganz dringend modernisiert werden müsste und man Politisches wie Aktuelles weitgehend vergeblich sucht (www.die-bonn.de). Mehr aktuelle Infos und eine Datenbank nach Bundesland mit Fördermöglichkeiten und Gesetzen gibt es dagegen bei InfoWeb Weiterbildung (www.iwwb.de), erstellt in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsserver. Hier findet sich wohl die umfassendste aktuelle Informationssammlung zum Thema Bildung, einschließlich der Erwachsenenbildung (www.bildungs-server.de). Übrigens: Unter der Domäne www.weiterbildung.de findet sich ein kommerzieller Seminarmarkt-Anbieter, und die Adresse www.erwachsenenbildung.de ist gar von einem Softwarehaus in Tübingen reserviert, das sie zum Verkauf anbietet. Da sieht man mal, wie es um die Erwachsenenbildung in Deutschland bestellt ist!

Michael Sommer

Lernort Gemeinde

Pädagogische Unterstützung von Lernen im Alltag

Wie kann Erwachsenenbildung angesichts sich wandelnder Lernbedarfe und -gewohnheiten neue Wege in die Lebenswelt der Bürgerinnen und Bürger finden?

Auf diese Frage hat das Projekt Lernort Gemeinde eine Reihe zukunftweisender Antworten gefunden, die sich auf politische ebenso wie kirchliche Gemeinden beziehen.

Allen gemeinsam ist das Sprechen über Werte – nicht theoretisch abstrakt, sondern ganz konkret. Mit der Formel „Was ist mir etwas wert und was ist es mir wert“? haben an bundesweit sieben Standorten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner zusammen mit Bürgerinnen und Bürgern neue Lernorte erschlossen und Lernarrangements erprobt, die Engagierte wie Interessierte in ihrem Anliegen unterstützen, das eigene Lebensumfeld lebens- und liebenswerter zu gestalten.



Annette Mörchen,
Markus Tolksdorf (Hg.)

Lernort Gemeinde

Ein neues Format der
Erwachsenenbildung

EB Buch, 29
2009, 413 S.,
34,90 € (D)/57,- SFr
ISBN 978-3-7639-3897-1
Best.-Nr. 6004011

www.wbv.de



Literatur zum Thema RECHT AUF BILDUNG

Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip,
Katja Neuhoff (Hg.)

**Bildungswege als Hindernisläufe – Zum Menschenrecht
auf Bildung in Deutschland**

Bielefeld (wvb) 2008, 200 S., 24,90 €

Der hier angezeigte Band dokumentiert das zweite Symposium aus dem Jahr 2008 im Rahmen des DFG-Projekts »Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlagen und Kriterien der politischen Umsetzung« (zur Dokumentation des ersten Symposiums vgl. EB 3/08). Projekt- wie Buchtitel signalisieren die Bearbeitung eines Problems, die leider aufgrund der Projektanlage »nur« auf den schulischen Bereich fokussiert ist. Wenn dieser Band hier auch für die Erwachsenenbildung empfohlen wird, dann deshalb, weil die dort diskutierten Fragen und Beiträge einen hohen Anregungsgehalt für Situation und Aufgabe der Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben. Mitverantwortlich dafür ist sicherlich auch die Auswahl der ReferentInnen/AutorInnen, deren bunte, interdisziplinäre Expertise fast ausschließlich im außerschulischen Bereich beheimatet ist.

Der Band bündelt 14 theoretische wie erfahrungsgesättigte Diskussionsbeiträge zu den Fragen von Bildungsgerechtigkeit, Bildungsbenachteiligung wie auch Chancengleichheit, bietet Reflexionen zur pädagogischen Praxis, zur Bildungsfinanzierung und zur Zwischenbilanz des Gesamtprojektes. Das dokumentierte Symposium fokussierte auf die Erarbeitung konkreter sozialethischer Maßstäbe, die der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung im Rahmen einer nachhaltigen Bildungspolitik dienen, und hatte die Formulierung von sozialethischen Kriterien, die die Umgestaltung des deutschen Bildungssystems aus einer umfassenden Perspektive anleiten können, zum Ziel (vgl. 5f.). Ausgehend von einem Bildungsverständnis, »das sich der Entfaltung und Kultivierung tragfähiger individueller und kollektiver Identitäten verpflichtet weiß«, ging es in der Diskussion auch darum, »Verengungen der öffentlichen Diskurse« im Sinne einer umfassenden Logik von Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung aufzubrechen (15).

Die bildungspolitische Relevanz wird klar formuliert: »Im Licht des Menschenrechts auf Bildung, dessen Gehalte in einer Analyse der einschlägigen völkerrechtlichen, internationalrechtlichen und national-verfassungsrechtlichen Normen zu erheben sind, wird die Orientierung an der Bedeutung von Bildung für die Konstitution des Subjekts im biographischen Prozess zum zentralen Referenzpunkt der quantitativen und qualitativen Ausformung des Bildungssystems« (21). Für die (gesamte) Pädagogik wird im Zusammenhang der diskutierten Frage die ethische Reflexion von asymmetrischen Beziehungen angemahnt (111), aus bildungökonomischer und -soziologischer Perspektive wird auf die Alternative Wert gelegt, »ob Milliarden in das Bildungssystem investiert

werden sollen, um dafür zu sorgen, dass möglichst kein Kind zurückbleibt ..., oder ob man weiter wie bisher enorme Summen in Arbeitslosigkeit und andere Posten steckt und auf die Teilhabe bestimmter Bevölkerungsgruppen an der Wohlfahrt Deutschlands verzichtet und damit akzeptiert, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen ihr gesamtes Leben lang nicht in einem umfassenden Sinne beteiligt sind, sondern durch Transferleistungen alimentiert werden müssen und dies nahtlos an ihre Kinder weitergeben« (130). In diesem Sinne wird später postuliert: Es »lohnt« sich nicht nur moralisch, es zahlt sich auch aus, keinen Menschen im Bildungssystem zurückzulassen (135).

Das Buch ist jedem Verantwortlichen in der Erwachsenenbildung ans Herz zu legen, weil es inhaltlich mit den dort geführten Diskussionen in Verbindung steht und weil es die Frage nach einem Recht auf Bildung über das Forschungsfeld Schule hinaus erweitert und einer grundsätzlichen Auseinandersetzung zugänglich macht: »Die Frage, warum es sinnvoll ist, sich zu bilden, verlangt eine Antwort, die sich nicht allein auf bloße Zweckmäßigkeit gründet, sondern aus Sinnressourcen schöpft, die über notwendige Funktionsüberlegungen hinausgehen.« (187)

Markus Tolksdorf

WEITERBILDUNG

Ekkehard Nuissl, Peter Bandt

Portrait Weiterbildung Deutschland

4., akt. u. überarb. Auflage, Bielefeld (wvb) 2009, 91 S., 14,90 €

Mit nur 70 Seiten (plus Anhang) bietet das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in seiner Länderreihe ein Kurzportrait zur Weiterbildung in Deutschland. Die immerhin vierte Auflage wird besonders mit der Einarbeitung von Daten begründet, die das DIE zum Teil bereits in anderen Veröffentlichungen vorgelegt hat und die für das Institut offenkundig eine immer größere legitimatorische Bedeutung haben. Auf der begrenzten Seitenzahl leistet das Buch aus verschiedensten Perspektiven eine gute Einführung in das Feld der deutschen Weiterbildung – dass der Platzmangel Zuspitzungen oder Verkürzungen mit sich bringt, ist fast unausweichlich. Gerade darin bietet das Heft aber auch eine wichtige Anregung zur Diskussion und diese Aufgabe ist insgesamt sehr gut gelöst. Die historische Entwicklung der deutschen Weiterbildung fehlt ebenso wenig wie Abschnitte über rechtliche Grundlagen, Institutionen, Finanzierung, Angebote, Daten und Aussagen zur Teilnahme, zu Personal, Forschung und Lehre sowie internationalem Kontakten. Perspektiven runden den Hauptteil ab und werden durch einen ausführlichen Anhang ergänzt.

Bedauerlicherweise haben sich die Autoren nicht, obwohl es leicht möglich gewesen wäre, zu einem eigenen Abschnitt über die einschlägige (Weiterbildungs-) Politik durchringen können. Diese kommt zwar – fast in jedem Abschnitt – vor, wird aber leider so gut wie gar nicht reflektiert. Aus Weiterbildungssicht wäre z.B. zur Lissabon-Strategie gewiss mehr

zu sagen, als ihr quasi als Wärmemetaapher zuzuschreiben, dass sie die Europäer einander nähergebracht hat (7). Aber auch sonst fehlt eine referierende oder resümierende Darstellung von Weiterbildungspolitik als grundlegende Reflexionsperspektive zum Verständnis vieler Einzelabschnitte. Dies hätte gerade einer so konzentrierten wie lesenswerten Zusammenfassung der rechtlichen Grundlagen gut getan und es wäre leicht zu erklären gewesen, dass Gesetze bewusste und gewollte Auswirkungen auf die Struktur der Erwachsenenbildungseinrichtungen haben, gerade auch außerhalb der dort genannten Bundesländer, die die Weiterbildung (noch) stärker fördern (25). Leider fehlt auch eine Aussage zur Finanzierung der politischen Erwachsenenbildung.

Probleme gibt es beim Verwenden der Begrifflichkeit. Hier wären eine begründende Darlegung und konsistente Anwendung eigentlich zu erwarten gewesen. Stattdessen fehlt z.B. im Glossar die »Allgemeine Weiterbildung« vollständig und ist offenbar durch »Allgemeine Bildung« ersetzt (78). Im Text wird zuvor aber eine im DIE selber erst 2008 erarbeitete Definition gebracht (28), die etwas völlig anderes aussagt (vgl. auch 42). Für den Bereich der konfessionellen Weiterbildung sind einige Formulierungen irreführend. So gibt es dort angeblich neben den genannten Institutionen schließlich noch »andere Bildungswerke« (31). Diese Formulierung übersieht, dass die Institutionalform der »Bildungswerke« der Normalfall ist. Auch ist die Existenz einer pluralen Struktur der Weiterbildung eine bewusste politische Setzung und keine Zufälligkeit, wie die Ausführungen im Buch nahelegen könnten (19). Die Probleme setzen sich beim Abschnitt »Finanzierung« fort: Es fehlt ein Hinweis, dass etwa auch die Kirchen sich als Träger an der Finanzierung von Weiterbildung beteiligen. Wenn dann in der Folge die Auswirkungen des Rückzugs der »öffentlichen Hände« aus der Förderung von Weiterbildungsanbietern besprochen werden, erscheint es so, als ob nur die Volkshochschulen betroffen wären (37). An diesem Abschnitt offenbart sich, was es bedeutet, wenn Daten nur noch unbewertet, unsortiert, aber längst nicht unpolitisch aneinandergereiht werden.

Trotz einzelner Mängel ist das Buch ohne Zweifel zu empfehlen – als Arbeitsbuch, das einen raschen Überblick ermöglicht und den Leser nicht aus der Aufgabe entlässt, Zusammenhänge herzustellen und inhaltlich die Teilabschnitte zu vernetzen.

Markus Tolksdorf

BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Martin Dabrowski/Judith Wolf (Hg.)

Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit

Paderborn (F. Schöningh) 2008, 179 S., 24,90 €

Martin Dabrowski, Dozent an der katholisch-sozialen Akademie Franz-Hitze-Haus in Münster, und Judith Wolf, Dozentin an der Katholischen Akademie des Bistums Essen »Die Wolfsburg«, haben in der Reihe »Soialethik konkret« einen Sammelband herausgegeben, der auf der Veranstaltung einer

gleichnamigen Tagungsreihe basiert. Die interdisziplinäre Reihe ist ein Kooperationsprojekt der beiden Akademien mit der Konrad-Adenauer-Stiftung und mit den sozialethischen Lehrstühlen der Universitäten Münster, Bamberg und Bochum. Der Band gibt die Referate und Koreferate einer Fachtagung zum Thema »Bildung und Bildungspolitik« wieder, die im September 2007 stattfand. Ein Dutzend Vertreter und Vertreterinnen von Philosophie, Theologie, Erziehungs- und Sozialwissenschaft stellte dort Diagnosen und Lösungsstrategien der Bildungsmisere zur Diskussion, wie sie vor allem nach den PISA-Erhebungen und dem Deutschlandbesuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Menschenrecht auf Bildung (vgl. die Vorstellung der einschlägigen Publikation von Overwien/Prengel in EB 3/07) in der Öffentlichkeit laut geworden waren.

Der Band gliedert sich in vier Teile. Eingangs stellt Katja Neuhoff Chancengleichheit und Beteiligungsgerechtigkeit als konkurrierende sozialethische Leitideen für die Organisation des Bildungswesens vor, wobei sie der Beteiligungsgerechtigkeit den Vorzug gibt. Diese Position wird anschließend von zwei Koreferaten – einmal zustimmend, einmal ablehnend – problematisiert. Georg Auernheimer zieht dann im Anschluss an den UN-Sonderberichterstatter Munoz eine Bilanz der verletzten Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Die Koreferate gehen auf den Begriff der »unsozialen Auslese« ein und diskutieren Veränderungsperspektiven. Joachim Wiemeyer analysiert im dritten Teil die Aufgaben und speziellen Kompetenzen verschiedener Akteure im Bildungssektor (Staat, Unternehmen, Kirchen und freie Träger) und kommt zu dem Schluss, dass die bestehenden Defizite »erhebliche Reformen erfordern«. Die Koreferenten thematisieren dies vor allem am Beispiel der Schulen in katholischer Trägerschaft. Abschließend entwickelt Gerhard Kruip, unter Bezugnahme auf das DFG-Projekt »Menschenrecht auf Bildung« (siehe oben die Rezension zu Heimbach-Steins u.a.), sozialethische Kriterien für eine gerechte Bildungsfiananzierung. Die Koreferate bringen Anmerkungen zu einer gerechten Aufteilung zwischen öffentlicher und privater Bildungsfiananzierung.

Die Beiträge des Sammelbandes schlagen einen weiten Bogen von der frühkindlichen Förderung bis zu Hochschule und Weiterbildung, ohne dass sie auf ein einheitliches Reformkonzept festzulegen wären. Deutlich wird aber, dass eine Neuordnung des deutschen Bildungswesens auf die Agenda der Politik gehört und dass dies auch eine ordnungspolitische Neubestimmung der Bildungsaufgabe verlangt. Entsprechend dem Ausgangspunkt der Diskussion stehen Fragen des allgemeinbildenden Schulwesens im Vordergrund – fokussiert auf das Problem der hohen Selektivität der Schule und die damit verbundene gesellschaftliche Ungleichheit. Die Erwachsenenbildung kommt eher am Rande vor und wird da, wo es um die kirchliche Trägerschaft geht, anhand einzelner Beispiele (Akademiearbeit, Familienbildungsstätten) zum Thema gemacht. Alles in allem dokumentiert der Band eine lebendige und kontroverse Debatte, die sich um den konkreten Politik- und Gesellschaftsbezug der christlichen Soialethik bemüht.

js

UNBILDUNG 1

Konrad Paul Liessmann

Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft

München (Piper) 2008, 175 S., 7,95 €

Es »wird in kaum einem Bereich soviel gelogen wie in der Bildungspolitik«, schreibt der Wiener Philosophie-Professor Konrad Paul Liessmann in seiner 2006 zuerst erschienenen Streitschrift gegen die Phrase von der »Wissensgesellschaft« und gegen die damit verbundenen Modernisierungsimperative. Bildung sei zu einer »Ideologie säkularer Gesellschaften« mutiert, sie gelte als Ressource für den Konkurrenzfolg von Individuen wie nationalen Standorten und wirke »als permanentes Versprechen für bessere Zeiten«, das den Modernisierungsverlierern eine Perspektive verheiße, die es ihnen gleichzeitig vorenthalte. Bildung in diesem Sinne, so Liessmanns Schlussfolgerung, »durf gar nicht gelingen, weil dann ihre Beschränktheit deutlich würde«.

Zu seinem vernichtenden Urteil, das verschiedene pädagogische Bereiche, inklusive Erwachsenenbildung, einbezieht, gelangt der Autor, indem er, ausgehend vom Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts, eine Verfallsgeschichte der Bildung im modernen Kapitalismus zeichnet. Eine entscheidende Station ist dabei Adornos »Theorie der Halbbildung«, die bereits vor einem halben Jahrhundert die Fortexistenz des bildungsbürgerlichen Ideals unter den Bedingungen eines totalitär gewordenen warenproduzierenden Systems problematisierte (vgl. »Die Popularität der Halbbildung« in EB 3/08). Liessmann

Es wird in kaum einem Bereich soviel gelogen wie in der Bildungspolitik. (Konrad Paul Liessmann)

bestätigt Adornos Diagnose und überbietet sie zugleich: Man müsse heute von einer »Theorie der Unbildung« sprechen, da der Bildungsanspruch im Grunde aufgegeben sei. Diese theoretische Zusitzung bereitet einige Schwierigkeiten. Im banalen Sinne ist heutzutage natürlich immer noch, ja mehr als früher von Bildung die Rede – Liessmanns brillante Analyse, die kaum einen Topos der aktuellen Debatte auslässt, legt davon Seite für Seite Zeugnis ab. An allen Ecken und Enden der modernen Informationsgesellschaft wird die Unzulänglichkeit bloßer Information bekannt gemacht; Angebote zur Orientierung und Besserwisserei gibt es zuhau – auf dem Ratgeber- und Sinnstiftungsmarkt oder in Paperbacks, die die Zusammenhangslosigkeit der modernen Wissensproduktion kritisieren. Und gerade in der Weiterbildung (siehe Klaus Ahlheims Publikation »Scheingefechte«, vorgestellt in EB 4/04) versprechen die Protagonisten neuer Lernkulturen, die Postulate von Autonomie und Emanzipation einzulösen.

Zuzugeben ist dem Autor, dass die Praxis, aber auch das Programm der Wissensgesellschaft Wissen verächtlich behandelt und äußerlichen Kriterien unterwirft. Er demonstriert dies nachdrücklich in den Kapiteln 5 bis 8 am Hochschulbereich, wobei seine Ausführungen zu Qualitätssicherung, Evaluation, Wissensmanagement genauso die Weiterbildung betreffen. Er

zeigt, wie Universitäten auf Ertragssteigerung, Einwerbung von Finanzmitteln, ökonomische Konkurrenz festgelegt werden. Dass sich der Autor aber gerade da, wo Bildungsprozesse rücksichtslos Rentabilitätskriterien subsumiert und auf Renditeziele hin orientiert werden, also als abhängige Variable des kapitalistischen Betriebs fungieren, an die alten Planvorgaben der realsozialistischen Kommandowirtschaft erinnert fühlt, offenbart einen blinden Fleck dieser Kritik. Sobald sie das unmittelbare pädagogische Feld verlässt, wird sie etwas unbestimmt.

So betont Liessmann auch öfter, dass der gnadenlose Bildung-Funktionalismus, der nur noch auf den standortpolitischen Ertrag blickt, nicht im Interesse der Wirtschaft sein könnte. Im Schlusskapitel ordnet er die Ökonomisierung von Bildung zwar in das neoliberalen Projekt einer Gesellschaftsreform ein, doch scheint deren Schubkraft letztlich einer Art Reformwahn, also einer Aufgabenverfehlung der verantwortlichen Politik geschuldet zu sein. Wie immer man Liessmanns Position im Einzelnen bewerten mag, hier liegt auf jeden Fall eine konsequente Kritik des bildungspolitischen Jargons, des pädagogischen Opportunismus und des scheinbar unaufhaltlichen Modernisierungsprozesses vor, der alle Bildungsanstrengungen in eine (inter-)nationale Wettbewerbs- und Verwertungsdynamik hineinzieht – eine der schärfsten, bittersten Streitschriften zum Thema Bildung, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden.

js

UNBILDUNG 2

Ludwig A. Pongratz

Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform

Paderborn u.a. (F. Schöningh) 2009, 169 S., 22,90 €

Eine weitere Verfallsgeschichte der Bildung im modernen, »neoliberalen« Kapitalismus und zugleich eine fulminante Streitschrift wider den versprochenen Aufbruch zu den neuen Ufern einer lernenden Gesellschaft mit ihren neuen Lernkulturen und selbst gesteuerten Lernern, die sich lebenslänglich um die Pflege ihres Humankapitals bemühen, hat der Erwachsenenpädagoge Prof. Ludwig A. Pongratz unter Anknüpfung an frühere Publikationen veröffentlicht. Während seine »Untiefen im Mainstream« (Erstausgabe 2005, vgl. die Vorstellung in EB 2/08), die 2009 neu aufgelegt wurden, vom erziehungswissenschaftlichen Megatrend der Verdrängung kritischer Bildungstheorie (Adorno, Heydorn) durch das Programm einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Pädagogik handelten, wird in der neuen Veröffentlichung der Fokus auf die bildungspolitischen Strategien und die dahinterstehenden gesellschaftspolitischen Konzeptionen gerichtet.

Wie in Liessmanns »Theorie der Unbildung« (s.o.) wird in einem ersten Kapitel ein hochinformativer Überblick über die Entwicklung des europäischen Hochschulraums, über die wissenschaftspolitische Modernisierung, Änderung der Studiengänge etc. im Rahmen des Bologna-Prozesses gege-

ben. Mit dem Auftakt will Pongratz klarstellen, dass dieser Modernisierungsprozess weder mit Bildung noch mit Reform zu tun hat, dass es vielmehr um eine Art »Putsch von ganz oben« geht, der im Rahmen einer »hegemonialen Strategie« Humanressourcen für den Standortwettbewerb zu mobilisieren versucht. Im zweiten Kapitel »Rolle rückwärts« wird die Geschichte des Bildungsbegriffs von den spätmittelalterlichen bzw. frühbürgerlichen Anfängen über den Neuhumanismus von Kant und Humboldt bis zu den jüngsten Innovationsimperativen rekapituliert. Das dritte Kapitel erweitert den Blick auf die gesamte heutige Bildungslandschaft, Erwachsenenbildung inklusive, und thematisiert die drei Prinzipien Kommerzialisierung/Ökonomisierung, Technologisierung und Subjektivierung (d.h. die neue Konzentration auf den Selbstlerner).

Es folgt ein erster Exkurs, der sich vor allem mit der Aktualität von Heinz-Joachim Heydorns Reformkritik befasst. Im vierten Kapitel wird die bildungspolitische Strategie dann in den Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Überwachungs-, Qualifizierungs- und Disziplinierungszwänge gestellt, wobei Pongratz Anschluss an Michel Foucaults Analytik der Macht und Gilles Deleuzes These vom Übergang der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft sucht und die sich daraus ergebenden Theorieprobleme in einem zweiten Exkurs behandelt. Das abschließende fünfte Kapitel fasst die Überlegungen noch einmal anlässlich des Postulats vom Lebenslangen Lernen zusammen und geht dabei auch auf die entscheidenden Punkte ein, die die moderne Weiterbildungsdiskussion bestimmen. Ein kurzer Epilog beschließt das Buch – ein nostalgischer Rückblick auf das gute alte humanistische Gymnasium der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts, allerdings in Frankreich und nicht in Deutschland!

Dieser Rückblick ist bezeichnend. Auch wenn Pongratz in seinem historischen Rekurs das Bildungsideal von Humboldt und Co. im Kontext der Durchsetzung bürgerlicher Eigentums- und Produktionsverhältnisse diskutiert, es also nicht zum ›Nennwert‹ nimmt, bleibt dieses Ideal entscheidender Bezugspunkt, denn die moderne Bildungsreform wird im Wesentlichen als ein Abbruchunternehmen charakterisiert. Bei Pongratz hat man den Eindruck, dass der »Neoliberalismus« vor allem ein Zerstörungswerk der ehemaligen (sozial- und bildungspolitischen) Sorge ums Gemeinwesen intendiert; und der Autor legt auch Wert darauf, das Illusionäre und Dysfunktionale des ökonomistischen Bildungsverständnisses, das mit zielgenauen Investitionen ins Humankapital den Standort voranbringen will, herauszustellen. Der gesellschaftspolitische Umbau soll dann in einem zweiten Schritt mit Theoremen von Foucault und Deleuze näher bestimmt werden, doch bringt dies neue Schwierigkeiten, da sich dadurch, wie Pongratz in einem Exkurs eigens thematisiert, »divergente Theorieperspektiven« ergeben, also ein Bruch in der bisherigen Argumentation eintritt. Man kann diese Unfertigkeit des Buchs natürlich auch als Anregung nehmen, das treffsicher ausgewählte und aufbereitete Material neu zu reflektieren und die theoretischen Anläufe weiterzudenken.

js

Aktuelle Fachliteratur

ANTHROPOLOGIE

Isa Breitmeier/Ulrich Heckel/Birgit Rommel/Ingrid Secken-dorf/Helmut Strack

Wenn Menschsein zum Thema wird. Staunen – Genießen – Leiden – Gestalten. Ein Theologischer Anthropologiekurs

Mit CD-ROM. Hg. von der Landesstelle für Evangelische Erwachsenenbildung in Baden und der Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg. Bielefeld (wbv) 2008, 429 S., 69,90 €

Die Frage nach der Bedeutung und Bestimmung des eigenen Menschseins in seiner Beziehung zu Gott ist die Frage der theologischen Anthropologie. Der Kurs der evangelischen Erwachsenenbildung beleuchtet dieses Thema in 18 Kurseinheiten an biografischen Wendepunkten und will hier insbesondere auf die grundlegenden anthropologischen Fragen des Selbst- und Weltverhältnisses, des Verhältnisses zu anderen Menschen und zu Gott eingehen. Dabei dienen vier Dimensionen menschlicher Existenz als Leitfaden: das Staunen, das Genießen, das Leiden und das Gestalten.

Das Staunen wird in Bezug gesetzt zur christlichen Überzeugung von der Gottebenbildlichkeit und zum Gedanken der Würde der Person. Für die AutorInnen ist hier der Aspekt des In-Beziehung-Seins von besonderer Bedeutung ebenso wie die einzelne Biografie, der Lebenslauf der einzelnen Person als

Als Bild Gottes gilt es, Leben zu lernen.

Bild Gottes. Das »Bildsein« des Menschen wird des Weiteren in Bezug gesetzt zur Bildung, wobei dann das ganze Leben als Bildungsprozess verstanden werden kann: Als Bild Gottes gilt es, Leben zu lernen.

Die Dimension des Genießens ist eine Dimension, die in der traditionellen theologischen Anthropologie nur wenig Beachtung fand; der Genuss, die sinnliche Wahrnehmung, der Leib bzw. Körper und vor allem auch die Sexualität standen hier häufig unter Generalverdacht. Der Anthropologiekurs macht dagegen deutlich, dass auch und gerade diese Dimension zur Verwirklichung des Menschseins vor Gott gehört, dass auch das Genießen ein Vollzug der Gottebenbildlichkeit ist. Dabei wird auch die Vielfalt von Lebensformen, etwa am Beispiel der Homosexualität, thematisiert und nicht verschwiegen oder unsichtbar gemacht. Bemerkenswert ist zudem, dass der Kurs das Thema Spiritualität in einen engen Bezug zur Dimension des Genießens stellt, die »aisthetische«, sinnliche Dimension der spirituellen Praxis herausstellt und so einer abstrakten, leib- und sexualitätsfeindlichen Spiritualität eine Absage erteilt. Zum Menschsein gehören aber nicht nur Genuss, Freude, Gelingen, also das glückende Leben, sondern auch das Leiden, das Scheitern, also Unheil, Krankheit und Tod, Unrecht und

Unterdrückung, Diskriminierung und Ausbeutung. Momente der Glückserfahrung können durch Krisen- und Katastrophen erfahrungen abgelöst werden. Dieser »Riss im Dasein« (Kierkegaard) wird im Kurs in unterschiedlichen Aspekten beleuchtet: die Erfahrung unerfüllter, ja teilweise unerfüllbarer Sehnsüchte und Wünsche, die Erfahrung des Scheiterns auch im Blick auf das je eigene moralische Handeln und so die Erfahrung von Schuld und Versagen, thematisiert unter der Perspektive der »Versuchung«, und schließlich die Erfahrung von Sterben und Tod, vor allem auch die Bedeutung des Todes als »Gottferne«. Diese Erfahrungen werden zur Verheibung von Heil und Befreiung, zur Hoffnung auf Vollendung und zum Glauben an Gottes auferweckende Kraft in Bezug gesetzt.

Die Dimension des Gestaltens spricht die konkrete Art und Weise der Lebensführung an: die Freiheit als Möglichkeitsbedingung selbstbestimmter Existenz – und dies in ihrem Bezug sowohl auf den Anspruch eines unbedingten Sollens wie auf die zuvorkommende Gnade Gottes. Ebenso wird der Bezug freier Personen zueinander, das In-Beziehung-Sein in Freiheit, thematisiert. Des Weiteren wird die Arbeit als Ausdruck wie Gestaltung menschlicher Lebensführung sowie als deren Ermöglichung selbst beleuchtet, wobei Arbeit hier als Entfaltung menschlicher Gaben verstanden wird, nicht nur als Erwerbsarbeit. Auch das Geschlechterverhältnis kommt unter dem Aspekt des Gestaltens zur Sprache, da auch die Geschlechtlichkeit als Gabe Gottes gedeutet wird, die zum schöpferischen Handeln des Menschen gehört, die aber auch zu einem Machtverhältnis entstellt werden kann. Der Aspekt »Gehen und Bleiben – Leben zwischen Beheimatung und Aufbruch« schließt die Kurseinheit ab; hier steht auch die Hoffnung auf ein endgültiges Ankommen, auf Vollendung im Reich Gottes als »Woraufhin« menschlicher Lebensführung, im Zentrum.

Der Kurs verortet sich am Beginn und am Ende bewusst biblisch und stellt sich so unter das Zeugnis der Schrift – eine »typisch protestantische« Herangehensweise, der reformatorischen Überzeugung der zentralen Bedeutung der Bibel entsprechend. Doch methodisch orientiert sich der Kurs an den Biografien und an den Alltagserfahrungen der TeilnehmerInnen, die mit biblischen, kirchengeschichtlichen und systematisch-theologischen Impulsen korreliert werden – Korrelationsdидaktik ist so die methodische Basis des Kurses. Hinzu kommt der besondere Stellenwert der Arbeit in Gruppen, ja der Gruppen situation insgesamt, was die Fähigkeit der TeilnehmerInnen nicht nur zur persönlichen Auseinandersetzung, sondern zum Gespräch und Austausch mit anderen voraussetzt. Zielgruppe sind Haupt- und Ehrenamtliche in der Kirche.

Der Anthropologiekurs bietet ein ausgefeiltes didaktisches Programm zu den einzelnen Kurseinheiten, reichliches, sehr gut ausgewähltes Kursmaterial sowie auch Hinweise zu weiterer Literatur und eine begleitende CD-ROM. Inhaltlich kann der Kurs überzeugen, wenn auch kritisch anzumerken ist, dass ein weniger an der Bibel orientierter, stärker erfahrungsgebundener Ein- wie Ausstieg möglicherweise näher bei den TeilnehmerInnen wäre und so auch ein offeneres Ankommen im Thema ermöglichen könnte. Ebenso ist zu fragen, ob der

Fokus auf das »In-Beziehung-Sein« dem Thema Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde wirklich gerecht wird und ob es hier nicht weiterer Reflexionen zunächst einmal auf das eigene »Selbstsein« und die eigene Freiheit in der Beziehung zu Gott und den Menschen bedürfte, also einer stärkeren Betonung des Autonomieprinzips gerade auch in der theologischen Anthropologie. Dies hieße auch, die Freiheit nicht allein als Gestalt der Existenz, sondern als deren Grund und Prinzip selbst zu verstehen. Es wäre zudem zu fragen, ob das Thema »Geschlecht« nicht auch schon bei der Betrachtung der Gottebenbildlichkeit eine zentrale Rolle spielte, wobei hier noch stärker auf die »Gender«-Aspekte des Themas »Geschlecht« einzugehen wäre, statt doch nur die Geschlechterdifferenz herauszustellen.

Und ein Letztes: Der Aspekt des Leidens wird trotz aller anderslautenden Bemühungen »leidens- und heilsindividualistisch« verengt durchbuchstabiert. Die Dimension struktureller Leid-, Unrechts- und Schulderfahrungen kommt hier leider zu kurz. Doch auch sie gehört wesentlich zur Leiderfahrung, zur »Passion« menschlicher Existenz hinzu – gerade in der »gefährlichen Erinnerung« der Passion Jesu ist Jesus doch auch Opfer konkreter Herrschaftsverhältnisse geworden, ein unschuldig Gemordeter, der dem herrschenden römischen Regime aufgrund seiner Botschaft und aufgrund seines Charismas ein Dorn im Auge war. Auch diese Erfahrung gilt es in einem Anthropologiekurs korrelativ zu aktualisieren. Vielleicht ist es möglich, in einer Neuauflage des Kurses diese Anregungen zu berücksichtigen und ihn so zu einer noch besseren Arbeitsgrundlage zu machen. Denn es handelt sich hier um ein hervorragendes Kursprogramm, von dem sich nur sagen lässt: Unbedingt bestellen!

Saskia Wendel

PARTNERSCHAFT HEUTE

Christoph Gellner (Hg.)

Paar- und Familienwelten im Wandel – Neue Herausforderungen für Kirche und Pastoral

Zürich (TVZ) 2007, 239 S., 24 €

Wer in der Fülle der Literatur über Paarbeziehungen und Familie nach einem fundierten und gleichzeitig gut lesbaren Buch sucht, darf sich auf diesen Titel freuen. Enttäuscht wird der- oder diejenige, der bzw. die hier ein Buch aus der Riege der Ratgeberliteratur erwartet. Der Fokus ist im Untertitel angegeben: Alle Beiträge beleuchten auch die Bedeutung des Themas für die kirchliche Pastoral. In diesem Horizont bilden die zehn Beiträge ein Kaleidoskop der Fragen, von denen Paarbeziehungen und Familien heute herausgefordert werden. Der Eingangsbeitrag von Christoph Gellner (»Dem Ganzen eine Form geben«) liefert dabei eine sensible und genaue Wahrnehmung lebensweltlicher Situierung von Paarbeziehungen und Familien heute und widerlegt zugleich das weit verbreitete (Vor-) Urteil, Kinder würden angesichts der Scheidungsraten



kaum noch in intakten Familien aufwachsen. Neben schon etablierten Themen im Feld der Paar- und Familienpastoral wie die Frage der konfessionsverschiedenen Ehen und Familien, die hier von Gellner in ihren Chancen, im wirklichen Sinne konfessionsverbindende Gemeinschaften zu sein, beleuchtet werden, und neben einem Resümee partnerschaftlicher Herausforderungen der Gegenwart (Manfred Belok) werden ganz aktuelle Themen aufgegriffen, so die Situation in religionsverschiedenen Ehen und Familien und ihre Bedeutung und Chance für den interreligiösen Dialog (Helga Kohler-Spiegel). Zwei weitere aktuelle Beiträge widmen sich der Frage nach den Geschlechterdifferenzen und ihren Wirkungen. So untersucht Stephanie Klein anhand qualitativer Studien die bisher nur wenig geklärte Kategorie der unterschiedlichen Religiosität von Männern und Frauen in der Familie und ihre Auswirkungen auf die Erziehung. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass das klassische Rollendenken immer noch vorherrscht, die männliche Religiosität institutionsbezogen und teilweise religionskritisch ist, während gleichzeitig die Bereitschaft von Frauen, ihre Kinder selbstverständlich in die Institution Kirche hineinzusozialisieren, deutlich abnimmt; sie geben vielmehr, so Klein, ihre eigene, individuelle Religiosität auch unabhängig von der Institution Kirche als Fundament und Kraftquelle für die Bewältigung des Lebens weiter.

Marie-Theres Beeler widmet sich der Frage nach dem Genderbewusstsein in der Familienpastoral heutiger Gemeinden und betont dabei auch die Notwendigkeit, die eigenen Rollenbilder der SeelsorgerInnen zu hinterfragen. Eine vom Standpunkt einer erneuerten theologischen Ethik formulierte Sexualmoral thematisiert der Beitrag von Hans Halter, indem er die klassische christliche Sexualmoral mit den modernen Veränderungen der Lebensführung in Verbindung bringt, ohne dabei den traditionellen Befürchtungen einer sexuellen Libertinage Recht zu geben. Die religiös-spirituellen Perspektiven des Zusammenlebens angesichts der Veränderungen in den Paar- und Familienwelten wie auch die Bedeutung der Kategorie Spiritualität greift Urs Baumann auf. Alle Beiträge beziehen dabei die praxeologische Perspektive mit ein und formulieren Realisierungschancen. Explizite Modelle zu einer angemessenen Paar- und Familienpastoral wie ihrer Umsetzung bieten Madeleine Winterhalter und Nikolaus Knecht.

Dass die Situation von Paarbeziehungen und Familien heute zwischen Wunsch und Wirklichkeit oszilliert, scheint in allen Beiträgen auf. Wie sich dies in Familienfotos widerspiegelt, zeigt der Beitrag von Marianne Kramer in ihrer Analyse von Fotoalben. Brücken zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu schlagen ist denn auch das gemeinsame Anliegen aller Beiträge. Die Aktualität, das sensible Aufgreifen der teilweise prekären, zwischen Ideal und Realität angesiedelten Konstellationen sowie die konkreten Unterstützungsinstrumente, die die einzelnen Beiträge zur Verfügung stellen, machen das Buch nicht nur zu einer anregenden Lektüre, sondern zu einem hilfreichen Instrument für alle, die in diesem Feld tätig sind.

Judith Könemann

GLOBALISIERUNG

Bernd Overwien/Hanns-Fred Rathenow (Hg.)

Globalisierung fordert politische Bildung – Politisches Lernen im globalen Kontext

Opladen (B. Budrich) 2009, 302 S., 26,90 €

Dass eine transnationale Orientierung von Lernprozessen notwendig ist, muss man als alten Hut der pädagogischen Debatte bezeichnen, wie Professor Gerd Steffens jetzt im neuen Globalisierungs-Band der Politikdidaktiker Bernd Overwien und Hanns-Fred Rathenow am Beispiel der hessischen Richtlinien für den politischen Unterricht von 1949 belegt. Steffens, der selber einen instruktiven Sammelband über ökonomische und politische Bildung in Zeiten der Globalisierung vorgelegt hat (vgl. die Vorstellung in EB 1/07), verweist darauf, dass in dem Lehrplan aus der frühen Nachkriegszeit »ein pathetisch forciert Kosmopolitismus nationalstaatliche Sichtweisen delegitimiert« (67). An der Stelle muss man übrigens konstatieren, dass der deutsche Politikunterricht, gut 50 Jahre später, seine nationalpädagogischen Hemmungen abgelegt und sich von der Orientierung auf »staatskritische Subjekte« (Steffens) verabschiedet hat. Mittlerweile haben ja (siehe das Schwerpunktheft »Lernziel Deutschland: Ein neuer Patriotismus?« der DVPB-Zeitschrift Polis 3/08) Nationalstolz und nationales Selbstbewusstsein in die didaktische Debatte wieder Einzug gehalten, und Politikwissenschaftler wie Herfried Münkler predigen unverhohlen das Bekenntnis zu einer »nationalen Mythologie«.

Schon dieser Hinweis mag deutlich machen, dass man die Ende des 20. Jahrhunderts aufgekommene These, es sei ein neues Zeitalter der Globalisierung und »postnationalen Konstellation« (Habermas) angebrochen, mit Vorsicht genießen muss. Und es deutet ja auch einiges darauf hin, dass der Globalisierungsdiskurs inzwischen seinen Zenit überschritten hat. In Deutschland hatte er seine Blüte beim Übergang von der Kohl-Ära zur rotgrünen Republik, als Schröder und Co. mit dieser Politrhetorik die Modernität und sachzwanghafte Unausweichlichkeit ihrer Vorhaben vorstellig machten: Sie wollten alles für die Bewährung Deutschlands im angesagten standortpolitischen Konkurrenzkampf tun und mussten dies, da ihnen die Globalisierung keine andere Wahl ließ, mit harten Einschnitten in das System der sozialen Sicherung realisieren. In der Folge wurde Globalisierung zum Zauberwort aller Modernisierungsprozesse – in Politik und Wirtschaft, aber auch in Kultur und Wissenschaft. Alle suchten Anschluss, etikettierten um, stellten sich auf die neuen Herausforderungen ein. In der Pädagogik hat sich so, wie Overwien/Rathenow jetzt dokumentieren, eine Reihe von didaktischen Ansätzen ausdifferenziert, die im Grunde alle auf einflussreichen Traditionen der politischen Bildung (entwicklungs- und umwelt-politische Bildung, Friedenserziehung, interkulturelles Lernen ...) basieren, wobei die beiden Herausgeber hervorheben, dass sich eine entsprechende »pädagogische Praxis zunächst in der außerschulischen Bildung« (16) entwickelt habe.

Fokus des Sammelbandes ist allerdings die Schule. Hierzu



steuert er eine Reihe von Praxisreflexionen und -anleitungen bei, die »Globalisierung«, dem herrschenden Sprachgebrauch folgend, in einem weiten Sinne verstehen und auch alles Mögliche (Aufsätze über Schülerfirmen, demokratische Schulkultur etc.) darunter fassen. Eingeordnet werden die Aufsätze zu den »Handlungsfeldern« der Bildung durch fachdidaktische und fachwissenschaftliche Reflexionen von ausgewiesenen Fachleuten. Teils sind sie auf die Veränderungen im politischen System, teils auf pädagogische Fragen fokussiert. Gerd Michel sen schreibt z.B. über den Paradigmenwechsel der Umweltbildung, der generell den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt gerückt und zum neuen Lernziel der »Gestaltungskompetenz« geführt habe. Gerd Steffens dagegen legt Wert darauf, dass die Bürgerrollenkonzepte aus der Tradition der Aufklärung auch heute nichts an Bedeutung verloren haben. Alles in allem liegt so ein Sammelband vor, der das breite Spektrum der Aspekte und Ansätze zu Weltwirtschaft & -politik für die Bildungsarbeit zugänglich macht.

js

BILDUNGSREFLEXION

Astrid Messerschmidt

Weltbilder und Selbstbilder – Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte

Frankfurt a. M. (Brandes & Apsel) 2009, 280 S., 29,90 €

Die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt, die auch Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung mitbringt, hat eine Abhandlung zum pädagogischen Umgang mit Globalisierung, Migration und den Nachwirkungen von zeitgeschichtlichen Gewalterfahrungen und -praktiken veröffentlicht. Die hier versammelten Studienarbeiten mit dem »Instrumentarium bildungstheoretischer Widerspruchsanalysen« (8), wobei es der Autorin vor allem um die Subjektbeziehungen innerhalb von Bildungsprozessen geht. Thema ist der Bruch der Gleichheit angesichts ungleicher Ausgangsbedingungen, wie sie die moderne globalisierte Gesellschaft auszeichnen. »Die Einsicht in den ›Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man selber ist‹, (Gernot Koneffke) wird dabei zur Voraussetzung für eine Bildungskonzeption, die eigene Verstrickungen in kritisierte und problematisierte Verhältnisse sichtbar macht. Nicht die Unterwerfung unter Herrschaftsverhältnisse steht hier im Mittelpunkt, sondern eher die eigene Beteiligung an und das eigene Profitieren von Herrschaftsverhältnissen, die durch fundamentale Ungleichheiten stabilisiert werden.« (9)

Davon ausgehend will die Autorin im Grunde keine Handlungsanweisungen für die pädagogische Praxis geben. Sie sucht vielmehr die Auseinandersetzung mit Prozessen, in die die pädagogischen Bemühungen mit ihren Konzepten und Handlungsansätzen involviert sind, zielt also auf eine pädagogische Selbstreflexion, wobei die eigene Position der Autorin »als Angehörige einer etablierten Mehrheitsgesellschaft« (11) in die Reflexion mit einbezogen wird. Dieser persönliche Rückbezug wissenschaftlicher Reflexion sei im Blick auf die verhandelten Gegenstände notwendig. Speziell für die vielfältigen Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung hält Messerschmidt einen »Zugang über das eigene Involviertsein in die Zusammenhänge, um die es in den Bildungsprozessen geht, für angemessen« (13). Dies erfordere die Fähigkeit, unabgeschlossene und uneindeutige Verhältnisbestimmungen zuzulassen, und schließe auch ein Misstrauen gegenüber dem Lernbegriff (»globales« oder »interkulturelles Lernen«, »Lernen aus der Geschichte«) ein, der von der Selbstverständlichkeit eines fertigen Lernziels ausgehe.

Umgesetzt wird das Programm in drei Kapiteln, die ein weites thematisches Feld eröffnen. Das erste Kapitel befasst sich mit dem Globalisierungsdiskurs und den Traditionen einer Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die sich in kritischer Absicht auf die internationalen Ungleichheiten und Ungleichgewichte richtet. Das zweite Kapitel diskutiert die pädagogischen Diskurse zur modernen Einwanderungsgesellschaft, greift die Kategorien Fremdheit und Differenz auf und kritisiert den Kulturalismus der interkulturellen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit den zeitgeschichtlichen Bedingungen von Bildung unternimmt das dritte Kapitel, das eine Analyse von zwei geschichtlichen Zusammenhängen (Kolonialismus und Nationalsozialismus) in Angriff nimmt. Dem ist zum Abschluss ein vierter Kapitel angefügt, das die Leitidee »involvierter Bildungsprozesse« auf der Suche nach einer selbstkritischen pädagogischen Theorie und Praxis konkretisiert. Dabei ist Konkretisierung nicht im Sinne einer Praxisanleitung zu verstehen. Angestrebt ist vielmehr die Thematisierung von »Brüchen und Infragestellungen« (16), also eine Verunsicherung des Standpunkts, der nach theoretischer Anleitung für praktische Erfordernisse verlangt.

Arian Schiffer-Nasserie

PERSONENKULT

Franz Walter

Charismatiker und Effizienzen – Porträts aus 60 Jahren Bundesrepublik

Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2009, 405 S., 15 €

Der renommierte Parteienforscher Franz Walter hat in der Edition Suhrkamp (Nr. 2577), passend zum 60. Geburtstag der Republik, einen Band mit Porträts von Adenauer bis Bisky, Gysi & Lafontaine vorgelegt. Walter repräsentiert – ähnlich wie der CDU-nahe Christian Hacke – einen modernen politikwissenschaftlichen Typus, der übrigens früher im Suhrkamp-Verlag kaum eine Chance gehabt hätte: Journalistisch nah an der Politik, fast auf dem Sprung zum Redenschreiber oder Spin-Doctor, taxiert er die Strategien und Erfolgschancen von Politikern oder Parteien; kritische Distanz zum politischen Betrieb ist nicht seine Sache, auch nicht eine theoretische Anstrengung, die versucht, ihren Gegenstand auf den Begriff und in geordneter Ableitung zur Darstellung zu bringen.

Walter schreibt einleitend in seiner neuen Publikation: »Auf streng politikwissenschaftliche Systematik und Fallauswahl habe ich, wie meist in meinen Publikationen, verzichtet. Eine solche Systematik mag Vorzüge haben; aber sie birgt vor allem Pedanterien. Man hält sich rasternd an vorgegebenen Kriterien, Indikatoren, Variablen, gar Determinanten fest, um Halt zu finden und in übersichtlicher Ordnung zu leben.« (14f.) Anschließend bekennt er sich mit Paul Feyerabend zu einem »heiteren Anarchismus«, was in diesem Fall nichts mit Herrschaftskritik zu tun hat, sondern das muntere Draufloschreiben beim Besichtigen, Bewundern und Bekritteln bundesdeutscher Herrschaften meint.

Wer solche hautnahen Kontakte zur Politik mag, wird bei Walter gut bedient. Auffällig ist an der neuen Publikation allerdings der Fokus auf die »charismatische Herrschaft«, die seinerzeit bei Max Weber als die magische Qualität eines Führers bestimmt (und damit in die politische Soziologie eingeführt) wurde. Der »genuine charismatische Sinn« dieser Herrschaft, so Weber in »Wirtschaft und Gesellschaft«, finde sich im »Gottesgnadentum«, wobei im Text des 1920 verstorbenen Soziologen auch schon einige Elemente der neuen Herrschaftsform faschistischer Führung anklingen. Walter kommt auf diese Nähe zum Nationalsozialismus zu sprechen und tröstet sich dann angesichts des Fehlens charismatischer Figuren in der deutschen Politik der Gegenwart – eine Defizit, das ja seit der »Obamania« wieder lautstark beklagt wird – mit der Einsicht, dass »man das Ausbleiben des großen Künders mit guten Gründen als zivilisatorische und republikanische Reife betrachten« mag (10). Doch das ist für ihn ein schwacher Trost und nicht das letzte Wort. Sein Publikationsvorhaben lebt nämlich von der Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen »Zustand politischer Führung« (404), wie sie in der Einleitung mit der Dichotomie von Charismatiker und Büroleiter auf den Punkt gebracht wird. Die Sehnsucht des Politologen geht auf wirklich starke Persönlichkeiten, die die Kunst der Führung beherrschen, indem sie Visionen entwickeln und Menschen mitreißen. Auch das ein bemerkenswertes, »unpedantisches« Dokument zur Erfolgsgeschichte der Demokratie in Deutschland – gut 60 Jahre nach dem Desaster, das ein »verführtes« Volk anrichtete.

js

INTELLEKTUELLENROLLE

Noam Chomsky

Die Verantwortlichkeit der Intellektuellen – Zentrale Schriften zur Politik

München (A. Kunstmann) 2008, 462 S., 24,90 €

Die »New York Times« hat Noam Chomsky einmal als den »wichtigsten Intellektuellen der Gegenwart« bezeichnet. Das Prädikat machte Karriere, ohne den Satz freilich, der, so man Wikipedia glauben darf, darauf folgte: »Wenn dies der Fall ist, wie kann er dann solchen Unsinn über die amerikanische Außenpolitik schreiben?« Und der »Spiegel« nannte Chomsky

vor ein paar Jahren schon despektierlich und distanziert den »Großvater der Amerika-Kritiker«, einen »Michael Moore für Intellektuelle«. Im letzten Jahr ist der Großvater nun 80 Jahre alt geworden, Anlass für den Herausgeber Anthony Arnove und den Kunstmann Verlag, die wichtigsten politischen Schriften Chomskys aus den letzten vier Jahrzehnten, zum Teil neu übersetzt, herauszugeben. Es sind Texte wider den Mainstream bequemen politischen Denkens, das sich zwischen Lügen und selbstverordneter Ignoranz eingerichtet hat. »Chomsky«, so resümiert Arnove am Ende des Vorworts, »steht in der lebendigen, aber oft gering geschätzten Tradition des Widerspruchsgeists und argumentiert vom Standpunkt der Solidarität mit Menschen in aller Welt, die sich für Gerechtigkeit und gesellschaftlichen Wandel einsetzen ... Seine Worte bringen nach wie vor die immense Macht zum Ausdruck, die Kritik und Analyse in ihrer besten Form ausüben können: die Macht der Menschen, die Welt zu verstehen, um besser zu begreifen, wie man sie verändern kann.«

Schon der erste Essay über »Die Verantwortlichkeit der Intellektuellen«, der dem ganzen Buch den Titel gab, bestätigt das Urteil des Herausgebers. Er ist die revidierte Fassung einer Rede, die Chomsky 1966 in Harvard gehalten hat – eine Rede, die exemplarisch zeigt, warum Chomsky einer der wichtigsten Kritiker der amerikanischen Vietnam- und Kriegspolitik wurde, mit einem (Ehren-) Platz auf der berüchtigten »Feindesliste« Präsident Nixons. Zum Grundsätzlichen, zur Verantwortung der Intellektuellen konstatiert Chomsky: »Für eine privilegierte Minderheit hält die westliche Demokratie die Muße, die Einrichtungen und die Ausbildung bereit, die es ihr erlauben, die Wahrheit zu suchen, die sich hinter dem Schleier von Verzerrung und Verdrehung, Ideologie und Klasseninteresse verbirgt, unter dem die gegenwärtigen geschichtlichen Ereignisse uns präsentiert werden.«

Und genau deshalb, wegen dieses Privilegs, haben die Intellektuellen auch »die Verantwortung, die Wahrheit zu sagen und Lügen aufzudecken«. Zum damals aktuellen politischen Anlass heißt es: »Die amerikanische Aggressivität, mag sie sich auch noch so gut hinter frommer Rhetorik verstecken, ist eine beherrschende Macht in der Weltpolitik und muss auf ihre Ursachen und Motive hin analysiert werden.« Und die sind nicht zuletzt ökonomischer Art. Der Krieg gegen Indochina, das macht Chomsky unerbittlich klar, war eben nicht das Ergebnis eines ehrenwerten, aber fehlgeschlagenen Versuches, »Gutes zu tun« und Humanität und Freiheit (nicht nur des Marktes!) weltweit zu sichern, er war vielmehr Teil einer imperialistischen Interessenpolitik und das Produkt systembedingter Charakteristika des kapitalistischen Staates.

Insgesamt enthält der Band 15 Texte u.a. über »Macht und Gewalt in internationalen Beziehungen«, über »Watergate aus der Sicht eines Skeptikers«, über »Die Ursprünge der besonderen Beziehungen zu Israel«, über »Pläne für eine globale Hegemonie« und »Überlegungen zum 11. September«. Allesamt höchst lesenswerte Beispiele für eine leider selten gewordene politische Kritik, die die Wahrheit zu sagen und die Lügen aufzudecken sucht.

Für die deutschen Leser mag der elfte Text »Absichtliche

Ignoranz und ihr Nutzen« von besonderem Interesse sein, problematisiert er doch auch die deutsche Beteiligung am Bombenkrieg der NATO gegen Jugoslawien im Frühjahr 1999 – einem völkerrechtlich durchaus zweifelhaften Angriffskrieg gegen ein souveränes Mitglied der Vereinten Nationen. Chomsky, dem seine Kritiker nicht selten Provokation und fehlende Seriosität vorwerfen, analysiert in diesem Kapitel die Ereignisse faktenreich, fast nüchtern und bilanziert am Ende: »Die Überzeugung, dass hinter den Bombardierungen unbestreitbare gute Absichten gestanden hätten, ist vor dem Hintergrund der Dokumente über die vergangene und gegenwärtige Praxis zweifelhaft.« Freunde freilich macht man sich mit solchem Urteil nicht unbedingt, selbst heute noch nicht, auch nicht in Deutschland. Da hatte der »Staatssoziologe« der Berliner Republik, Ulrich Beck, schon eher Medien und politische Klasse auf seiner Seite, als er nach dem Jugoslawienkrieg ebenso forsch wie hilfreich befand: »Es entsteht eine neuartige, post-nationale Politik des militärischen Humanismus (sic!) – des Einsatzes transnationaler Militärmacht mit dem Ziel, der Beachtung der Menschenrechte über nationale Grenzen hinweg Geltung zu verschaffen ... Und Krieg wird zur Fortsetzung der Moral mit anderen Mitteln.« Chomsky lesen tut not!

Klaus Ahlheim

FINANZKRISE 1

Anne T.

Die Gier war grenzenlos – Eine deutsche Börsenhändlerin packt aus

Berlin (Econ) 2009, 240 S., 18,00 €

Vor gut zehn Jahren veröffentlichte Nick Leeson, der als Derivatehändler seinen Arbeitgeber, die britische Barings-Bank, mit Millionenverlusten an den Rand des Ruins gebracht hatte, sein halbseidentes Enthüllungsbuch »Rogue Trader« (»Schurkenhändler«). Es war erfolgreich und wurde auch rasch verfilmt, denn solche mit marktgängiger Ghostwriter-Professionalität verfertigte Aufklärung wird gern gesehen und genommen; sie bedient ein Publikumsinteresse, das sich Pleiten und Pannen der Marktwirtschaft als menschliches Drama zu Gemüte führen will, und gehört damit natürlich, streng genommen, zur Gegenaufklärung.

Das Genre wird jetzt von Anne T. mit ihrer biografisch unterfütterten Enthüllung über die grenzenlose Gier der »Bankster« fortgesetzt. Man weiß natürlich nicht, ob überhaupt ein einziges Wort dieser Biografie stimmt. Die Angaben sind anonymisiert (T.s Arbeitgeber heißt z.B. »Die Bank« – wer das wohl sein mag!?) und »verfremdet«, wie der Verlag mitteilt. Alle in dem Buch beschriebenen Ereignisse hätten sich »so oder in sehr ähnlicher Weise bei Banken in Deutschland abgespielt«. Aber das macht nichts, in dem Buch stimmt jedes Wort, es ist nämlich die absolut naturgetreue Ausmalung einer Dummheit, die heute in höchsten Ehren steht.

Und die geht so: Die finanzkapitalistische Branche, hier die Kreation und der Verkauf von »strukturierten Finanzprodukten«, soll man sich als Kampf zwischen der bösen,

letztlich allgemeinmenschlichen Gier und der moralischen Restgesinnung ihrer Akteure vorstellen. Deren Innenleben ist also der Schauplatz des Buchs und nicht das Börsenparkett, über dessen Machenschaften man leider wenig erfährt. Die Aussteigerin T. möchte lieber die Legende pflegen, sie und ihre Kollegen hätten unbemerkt vom Rest der Welt im Interesse eigener Boni schwindelhafte, auf jeden Fall übererteuerte Papiere einem unwissenden Publikum angedreht. Die eigent-

Ein Dokument der Halbbildung Anno Domini 2009.

lich interessierenden Transaktionen bleiben eher nebulös, was auch durch Ungenauig- und Nachlässigkeiten (mal geht es um »Ausgabenaufschläge«, kurz darauf um einen »Aufgaben-ausschlag«) oder die Vorliebe für den Börsenjargon verstärkt wird. Erstaunlich zudem, dass die legendären Subprimekredite auf dem US-Hypothekenmarkt keine Rolle spielen und dieser Widerspruch zur offiziellen Krisenideologie gar nicht thematisiert wird.

In einer Hinsicht ist die Sache mit der Gier also eine glatte Lüge. Die Neugier der Autorin – wissen zu wollen, was dieser »Kasinokapitalismus« ist und woher er kommt – hält sich sehr in Grenzen. Und auch die Neugier des Publikums wird nicht befriedigt, weder sachlich noch im Blick auf die Skandalchronik, die der Prolog mit Verweis auf »American Psycho« verheißen. An menschlichen Abgründen wird außer ein paar Herrenwitzen und Körpergerüchen aus der Angestelltenkultur nichts geboten. Statt dessen hat Frau T. anscheinend Textbausteine aus den Seminararbeiten ihres BWL-Studiums aufgehoben, mit denen sie die wohlthätige Wirkung einer domestizierten Finanzwirtschaft beschwört. Dann gibt es noch Aufklärung nach dem Muster »Hirnforscher haben herausgefunden, dass die Gier nach Geld ein ähnliches Suchtpotential hat wie Kokain oder Sex«. Bemerkenswert auch, dass die Autorin die Kapitelüberschrift »Denn sie wissen nicht, was sie tun« für einen Filmtitel hält. So geht Halbbildung Anno Domini 2009!

js

SE 2

Hermann Lueer

Der Grund der Finanzkrise – Von wegen unverantwortliche Spekulanten und habgierige Bankmanager

Münster (Monsenstein und Vannerdat) 2009, 112 S., 12,50 €



ng der Finanzkrise durch individuelles Fehlverhalten fehlerhaft und unzulässig« ist, hat der katholische Soziologe Friedhelm Hengsbach jüngst in seinem Plädoyer »Für eine Wirtschaftsdemokratie ohne Finanzkapitalismus« (Blätter für deutsche und internationale Politik 5/09) betont und in diesem eingeschränkten Sinne dem Statement von Ex-Banker Hilmar Kopper »Ich kann das Wort Gier schon bald

nicht mehr hören« zugestimmt. Die moralische Empörung der Bevölkerung wird laut Hengsbach »durch Schimpfkanonen der Politiker aufgewühlt«, mit der Folge, dass die eigentlichen Ursachen des Desasters aus dem Blick geraten. Dem assistiere eine auf reißerische Berichterstattung eingestellte Öffentlichkeit, wobei Hengsbach als »Gipfel verharmloser Individualisierung« die Spiegel-Titelstory (11/09) über den Zweikampf des US-Finanzministers mit dem Chairman von Lehman Brothers anführt. Als weitere Beispiele wären die wohlfeilen Enthüllungsberichte zu nennen, die jetzt mit angeblichem oder wirklichem Insiderwissen aufwarten (s.o.).

Eine konträre Position zu diesem Mainstream nimmt Hermann Lueer ein, der mit seinem aktuellen Pamphlet über den »Grund der Finanzkrise« die »Argumente gegen die Marktwirtschaft« fortsetzt, die er 2007 anlässlich der Welthungerkrise vorgelegt hatte (vgl. EB 3/08). Der Autor wendet sich kategorisch gegen Versuche, den globalisierten Finanzkapitalismus als eine Entartung aus dem normalen Wirtschaftsleben zu exkommunizieren, und stellt stattdessen die Marktwirtschaft als Produktionsweise überhaupt auf den Prüfstand. Dabei kommt er zu einem negativen Ergebnis: Die marktwirtschaftlichen Prinzipien selber und nicht erst ihre »neoliberale« Übertreibung in Form global freigesetzter Finanzströme oder sonstiger jetzt angeprangerter Fälle von »Staatsversagen« seien dafür verantwortlich, dass sich das Produzieren für den Markt periodisch in Krisen hineinwirtschaftet. Lueers Argumentation schließt an das »Kapital« von Karl Marx an und dokumentiert damit auch das neu erwachte Interesse an der Kritik der politischen Ökonomie, das sich in der wissenschaftlichen Debatte und

ebenfalls in der politischen Erwachsenenbildung bemerkbar macht.

Ausgangspunkt der Schrift ist die »Absurdität« der modernen Wirtschaftskrisen, die ja nicht aus Mangel, sondern aus Überfluss resultieren: »Offensichtlich gibt es von allem zu viel. Der Reichtum ist im Überfluss vorhanden, es gibt nicht zu wenig Produktionspotential, sondern Überkapazitäten. Wo soll man hin mit all den nützlichen Sachen, die produziert wurden. Arbeitnehmer werden entlassen und damit außer Lohn und

Eine Erklärung der Finanzkrise durch individuelles Fehlverhalten ist fehlerhaft. (Friedhelm Hengsbach)

Brot gesetzt, weil zu viel produziert wurde. Nützliche Gebrauchsgegenstände liegen auf Halde und funktionierende Produktionsstätten werden geschlossen wegen zu geringer Nachfrage bei gleichzeitiger Massenverelendung.« Dieser allgemeinen Krisendynamik will der Autor auf den Grund gehen und nicht eine detaillierte Abhandlung über Entstehung und Verlauf der aktuellen Finanzkrise vorlegen. Im Sinne eines Diskussionsanstoßes für die Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Wirtschaftens lässt sich das provozierende Büchlein gut verwenden – speziell als Anfrage an die heute gültige Selbstverständlichkeit, dass wir in einer Welt leben, in der das Geld regiert.

js

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg; **Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber**, Alpen Adria Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt; **Dirk Koob**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn; **Anita Meyer**, Pfarrer-Schmitter-Straße 12, 85256 Vierkirchen; **Erika Rüschhoff**, Heinrich Pesch Haus Ludwigshafen, Frankenthaler Straße 229, 67059 Ludwigshafen; **Dr. Andreas Schwarz**, Nigerstraße 2, 81675 München; **Markus Tolksdorf**, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Joachimstraße 1, 53113 Bonn