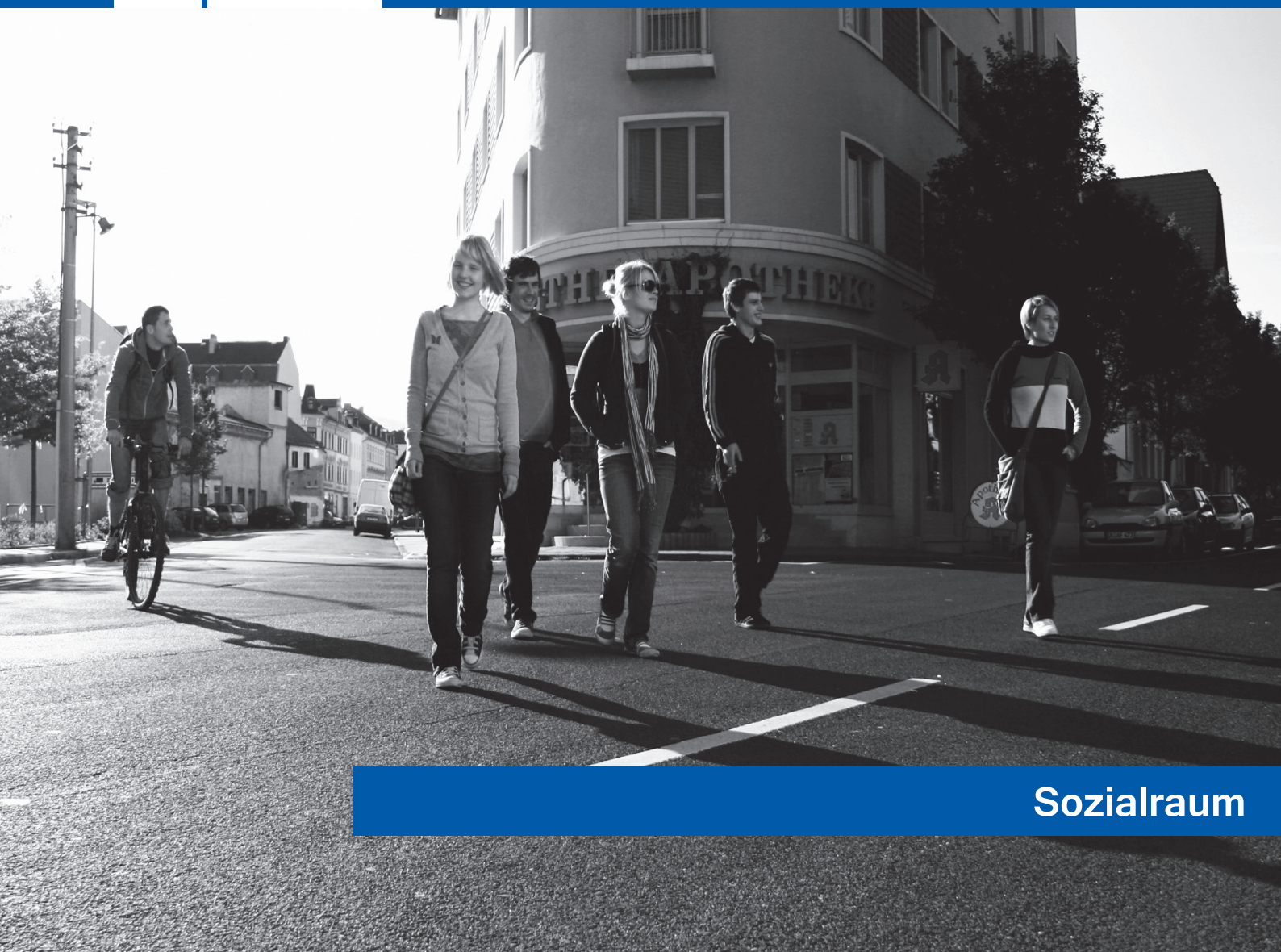


EB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

3 | 2014



Sozialraum

Christiane Hof:
Erwachsenenpädagogische
Dimensionen des Sozialraums

Joachim Drumm: Vernetzung
für die Zukunft

Ewelina Mania: Lernen
im Quartier

Weitere Themen:

Mentoring-to-Teach

Demenz und die lernende Stadt

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 3 | 60. Jahrgang | 2014
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5398-1
DOI 10.3278 / EBZ1403W

Herausgegeben von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Andrea Hoffmeier, Bonn; Dr. Sebastian Lerch, Bamberg; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn

Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.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 34,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 37,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten

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 Meinungsäußerungen 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, www.wbv-journals.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

© 2014 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Sozialraum



Aus der Redaktion

Der Sozialraum der EB-Redaktion ist ein Lokal im futuristischen Frankfurter Flughafenbahnhof. Wir kommen aus Nord und Süd, sitzen viele Stunden im ICE für gemeinsame kreative Stunden. Während unten die Züge zischen, diskutieren wir oben über Trends und Themen. Manchmal genüsslich akademisch, manchmal ganz praktisch über Autoren/-innen und Bildserien. Und dann kommt der Moment, vor dem sich alle fürchten – der Countdown, wenn der letzte Cappuccino getrunken ist. TERMINE! Die Kalender werden aufgeklappt: 35. Woche, Dienstag – Niete. 37. Woche, Donnerstag – Niete. Manchmal ein einzelner Treffer, aber dann kann wieder jemand nicht. Gut, dann 39. Woche, Freitag, von 15.35 bis 18.15 per Skype. O.K. – Termin-Schiffeversenken beendet. Dann nächstes Mal kein schöner gemeinsamer Sozialraum mit Cappuccino.

Vorschau

Heft 4/2014
Freie Träger

Die aktuelle Ausgabe sowie ein Archiv sind unter www.wbv-journals.de abrufbar.

Titelfoto: cydonna / photocase.de

Inhalt

Thema

- 5 Einführung
- 6 Christiane Hof: **Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraums.** Eine Spurensuche
- 10 Joachim Drumm: **Vernetzung für die Zukunft.** Konfessionelle Erwachsenenbildung im Kontext bürgerschaftlichen Engagements und sozialräumlicher Entwicklungsprozesse
- 14 Ewelina Mania: **Lernen im Quartier.** Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft

Bildung heute

- 19 Erwachsenenbildung in 60 Jahren? Essays zum Jubiläumsjahrgang (3): **Unentbehrlich in der komplexen Moderne.** Von Prof. Dr. Rudolf Tippelt
- 20 »**Lernende Werkstatt**«, Stadt Arnsberg als Modell für die Bewältigung des demografischen Wandels / Europäischer Preis

Aus der KEB

- 23 **Hilfswerke: Bildung in aller Welt.** Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung (6)
- 24 **Vielfältig und nah am Menschen.** Jahresversammlung der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland / Dr. Reitemeyer neu im Vorstand
- 25 **Zeitschrift Erwachsenenbildung ist 60 Jahre alt geworden.** Position von Prof. Dr. Ralph Bergold

Österreich

- 26 **Community Education: Lernen im Gemeinwesen und Lernen für das Gemeinwesen.** Ein neuer pädagogischer Ansatz einer Erwachsenenbildung vor Ort
- 28 **Wenn »das Gemeinwesen« sich erst erfinden muss.** Ein innovatives Projekt zur Bekämpfung von Energiearmut
- 29 **Lebensstilgruppen und lebenslanges Lernen.** Neue Studie zu Bildungsmilieus und Bildungsbeteiligung

Umschau

- 30 Regina Egetenmeyer, Kathrin Kaleja: **Praxisbeobachtungen im Studium der Erwachsenenbildung.** Wissenschafts-Praxis-Relationierung als Ziel von Mentoring-to-Teach

Praxis

- 34 Klaus Peter Müller: **Lernen vor Ort – am Beispiel Duisburg.** Wie sich eine Stadt für eine bessere Bildung vernetzt
- 36 Hans Amendt: **Nachbarschaftsberatung für Ältere.** Projekt der Akademie Klausenhof – Schulungen als Innovationsprojekt der LAG KEFB NRW
- 37 Helga Summer Juhnke: **BildungsLokale in München.** Niederschwellige Lernwerkstätten für mehr Bildungsgerechtigkeit
- 38 Peter Kolb: **Empfangsräume der Kirche.** Citykirchen sind niederschwellige Angebote für Information, Kommunikation und Beratung

Material

- 41 **Kainkollektiv.** »Urbane Künste Ruhr« sucht nach dem Kern der Stadt
- 42 **Praxishilfen und Publikationen**
- 43 **E-Nirwana für Obadja.** Internetrecherche
- 45 **Rezensionen**

Bildserie

Sozialraum in echt

Das Pixelprojekt_Ruhrgebiet ist eine neue, digitale Sammlung, die wertvolle Fotografien über das Ruhrgebiet erhalten und zugänglich machen will. Wir drucken in dieser Ausgabe Bilder aus der Serie »Ruhrgebietskneipen« von Marc Ziegert ab – Sozialräume im besten Sinne.

Siehe Seite 13

Zum Thema: Sozialraum

Das Konzept der »Sozialraumorientierung« stammt aus der Sozialen Arbeit und umschreibt, Aktivitäten, Lebenswelten und Verhältnisse so zu gestalten, dass Menschen in schwierigen Lebenslagen dort besser zurechtkommen. Im engeren Sinne bezieht sich dies auf den Bereich der klassischen Sozialarbeit. Das sozialraumorientierte Handlungskonzept rückt von der klassischen Einzelfallhilfe ab und sieht die Lebenswelt der Betroffenen, als das wichtigste Handlungsfeld. Diese Lebenswelt kann auch von der (Gemeinde-)Verwaltung, durch Kirchen und andere Institutionen durch Stadt- und Raumplanung, Wohnungsbau, Schaffung von niederschweligen Angeboten oder Treffpunkten so gestaltet und vernetzt werden, dass sich die Lebenslagen der Betroffenen verbessern können.

Wesentlich ist die Orientierung am Willen der Menschen, die Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe, Konzentration auf die Ressourcen der Menschen und des Sozialraumes, zielgruppen- und bereichübergreifende Sichtweise sowie Kooperation und Koordination.

Sozialräumliche Konzeptionen sehen in den letzten Jahren verstärkt Vernetzung über die Grenzen verschiedener Fachbereiche hinweg vor. Wie am Beispiel Arnsberg (s. Bildung heute) können alle relevanten Bereiche einer Stadt miteinander kooperieren, um ein lebenserleichterndes Umfeld für Demenzzranke und ihre Angehörigen zu schaffen. Typisch ist vielerorts auch großes ehrenamtliches Engagement für Flüchtlinge und Migranten/-innen wie etwa in der Dortmunder Nordstadt.

Kontakte und Bezüge zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung mit der Schnittstelle Sozialraum gab und gibt es zwar immer wieder, doch

sind sie vereinzelt. Unter der Prämisse des lebenslangen Lernens, das die Anbindung des Lernens an Lebensabschnitte und an Lernorte auflöst, einer Milieuorientierung, die den Menschen in seinem Lebensumfeld ansprechen will, und der Notwendigkeit, bildungsferne Gruppen wie z.B. funktionale Analphabeten zu erreichen, ergeben sich vielfältige Verbindungslinien.

Diese Erweiterung des Begriffs der Sozialraumorientierung in der Weiterbildung erhielt weiteren Schub durch die Bundesprogramme »Lernende Regionen« und »Lernen vor Ort« – von dem Letzteren stellen wir in diesem Heft zwei Praxisbeispiele vor. Die Vernetzung bestehender Institutionen im Nahraum, die als Ziel eine bessere Effektivität und eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung hat, richtet sich nicht mehr wie bei dem ursprünglichen Sozialraumkonzept der Sozialen

Arbeit an Menschen in schwierigen Lebenslagen, sondern an alle. Für die Kirchen und die katholische Erwachsenenbildung ist die Idee der Sozialraumorientierung kein großes Problem, denn ihre gemeindliche Struktur, gute innere Vernetzung und hoher Anteil ehrenamtlicher Arbeit bieten dazu beste Voraussetzungen. Neu ist die Citykirchen-Bewegung, die mit ihren niederschweligen Angeboten vor Ort etwa in der Fußgängerzone diejenigen wieder an die Kirche heranführen will, die sonst keinen Zugang mehr finden würden (s. Praxisbeitrag).

Im weitesten Sinne entwickelt sich die Idee der Sozialraumorientierung zu einer Gegenbewegung zur Globalisierung, indem z.B. kleine Initiativen, Geschäfte, Cafés, Kulturangebote (s. auch den Bericht über die Ruhrkünstler) oder lokale Musikangebote gefördert und vernetzt werden.

Michael Sommer



Sozialraum in echt | Love me tender

Foto: Marc Ziegert

Christiane Hof

Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraums

Eine Spurensuche

Der Begriff des »Sozialraums« hat erst in neuerer Zeit Eingang in die Diskussion um die Erwachsenenbildung gefunden. Das Konzept des lebenslangen Lernens und die Aufgabe, »bildungsferne« Gruppen zu erreichen, stellt neue Herausforderungen an die Bildungsarbeit jenseits etablierter und institutionalisierter Strukturen.

Seit einigen Jahren lässt sich im Feld der Erwachsenenbildung eine zunehmende Rede vom Sozialraum feststellen. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, wurde doch Erwachsenenbildung bislang immer verstanden als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase«¹ – und damit als Lernen in Institutionen und nicht im alltäglichen sozialen Raum.

Auch wenn diese Definition unterdessen dahin gehend erweitert wurde, dass neben den fremd organisierten Bildungsangeboten auch selbst organisierte Lernprozesse einbezogen werden, so meinte Erwachsenenbildung weiterhin intentional geplante Lernaktivitäten Erwachsener. Für professionelle Pädagogen/-innen ergab sich aus dieser institutionenzentrierten Sichtweise die Aufgabe der Konzeption und Gestaltung von Bildungsangeboten in Bildungseinrichtungen. Fragen der Planung und methodischen Gestaltung von Bildungsveranstaltungen orientierten sich dabei auf einer allgemeinen

Ebene an dem Bildungsverständnis des Trägers bzw. der Bildungseinrichtung und konkret an den Bedarfen, Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Adressaten bzw. Teilnehmer/-innen – und vielleicht noch an den Kompetenzen und Vorlieben der Referent/-innen und Trainer/-innen. Das Thema »Raum« spielte dabei eine eher marginale Rolle. Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen beeinflussten den Handlungsspielraum der Bildungsarbeit², und die Ausgestaltung der Unterrichtsräume wurde in ihren didaktischen Implikationen diskutiert.³ Dennoch taucht der Begriff des »Sozialraums« an unterschiedlichen Stellen des erwachsenenpädagogischen Diskurses immer häufiger auf. Handelt es sich hierbei »nur« um die Orientierung an einem neuen Konzept aus der Sozialpädagogik (z.B. www.sozialraum.de) oder zeigen sich in der Hinwendung zu Fragen des Sozialraums neue Themen und Perspektiven der Erwachsenenbildung?

Die Beantwortung der Frage nach der möglichen Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung wird dadurch erschwert, dass sich vielfältige und auf den ersten Blick recht unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf den Sozialraum finden lassen. Aus diesem Grund soll die Frage nach der Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung in Form einer Spurensuche erfolgen. Dadurch erscheint es möglich, verschiedene Dimensio-

nen der Hinwendung zum Sozialraum deutlich zu machen.

Sozialraumorientierung als Weiterentwicklung des didaktischen Prinzips der Lebensweltorientierung

Im Kontext eines auf die didaktische Gestaltung hin orientierten Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung wurden schon in der Weimarer Zeit⁴ und erneut seit den 1980er-Jahren die Perspektiven und Deutungen der Subjekte in ihrem Einfluss auf die Bildung »entdeckt«⁵. In der Rezeption des phänomenologischen Konzepts der Lebenswelt⁶ galt der Raum weniger als objektiver, durch politische oder gesetzliche Vorgaben oder Sitzordnungen definierter »objektiver« Raum, sondern als »subjektiver« Deutungsraum, innerhalb dessen Erfahrungen interpretiert und Handlungen konzipiert werden. Im Kontext lebensweltorientierter Bildungsarbeit⁷ wurde daher gefordert, die lebensweltlichen Lernvoraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer stärker zu berücksichtigen. Dies sollte sich nicht nur auf die methodische Gestaltung, sondern auch auf die didaktische Auswahl der Kursinhalte beziehen. Damit war hier schon erkennbar, dass die lebensweltliche Verortung der Menschen sich nicht nur auf das gegenwärtige Deuten und Handeln der Subjekte bezieht, sondern auch als Ergebnis des Lebens in unterschiedlichen sozialen Welten angesehen wird. Im Rahmen der Zielgruppenarbeit wurde diese Erkenntnis dahin gehend umgesetzt, dass nach den für die unterschiedlichen Zielgruppen

6



Dr. Christiane Hof ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt.

(welche sich wiederum durch je spezifische lebensweltliche Erfahrungen auszeichnen) notwendigen Bildungsinhalten gefragt wurde. Hier deutet sich schon eine Veränderung der erwachsenenpädagogischen Perspektive an: Die Adressat/-innen und Teilnehmenden von Erwachsenenbildung werden nicht nur in ihrem je unterschiedlichen Vorwissen und je individuellen Deutungsmustern betrachtet, sondern ihre lebensweltliche Einbettung wird auch als Hinweis auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und unterschiedliche Bildungsbedarfe gesehen. In Verbindung mit der Adressaten- und Teilnehmerforschung sowie der Ungleichheitsforschung hat der Lebensweltbezug sich – unter Bezugnahme auf Bourdieus Vorschlag einer Verbindung von Sozialstrukturanalyse und Kulturtheorie – zur Lebenslagen- und Milieuforschung weiterentwickelt.⁸ Beschreibbar wird nun die ungleiche Verteilung von Einkommen, Bildung, Macht und Status in einer Gesellschaft – wobei mit dem Konzept des sozialen

Raums veranschaulicht werden soll, in welchem Zusammenhang die Mitglieder einer Gesellschaft zueinander stehen.⁹ Pädagogisch interessant erschien in diesem Zusammenhang die Frage, welche Chancen und Grenzen sich daraus für kollektive und individuelle Lebensgestaltungen und insbesondere für Bildungskarrieren und Bildungsaspirationen ergeben.¹⁰

In pädagogisch-praktischer Absicht – und möglicherweise auch unterstützt durch die bildungspolitische Hinwendung zu sog. bildungsfernen bzw. benachteiligten Bevölkerungsgruppen – begab sich auch die Erwachsenenbildung auf die Suche nach benachteiligten Bildungsgruppen. Um sie zu finden, bot es sich an, den Fokus auf einzelne Stadtteile bzw. Quartiere zu legen (vgl. Mania in diesem Heft). Dort hoffte man, die angestrebten Zielgruppen zu finden – und es bleibt die Aufgabe, geeignete pädagogische Konzepte zu entwickeln.

An dieser Stelle zeigt sich, dass der Sozialraum für die Erwachsenenbildung sowohl einen geografischen als auch

einen symbolischen Raum beschreibt. Geografisch in dem Sinne, dass der soziale Raum auf spezifische Orte auf der Landkarte hinweist, an dem die anvisierten Zielgruppen zu finden sind. Symbolisch, weil unterstellt wird, dass die Menschen, die an diesem Ort leben, sich durch besondere Lebenswelten – in sozialstruktureller wie auch kultureller Hinsicht – auszeichnen und demzufolge Ähnlichkeiten in Lernerfahrungen und Bildungserwartungen aufweisen. An die entsprechenden Deutungsmuster habe die pädagogische Arbeit anzuschließen durch die Einrichtung bzw. Gestaltung von pädagogischen Angeboten, die atmosphärisch ansprechend, unaufwendig zu erreichen und wahrzunehmen sind (insbesondere auch in finanzieller Hinsicht). Darüber hinaus zeichne sich ein solches milieusensibles Vorgehen dadurch aus, dass die je spezifischen subjektiven Gründe für die Aufnahme von Lernaktivitäten sowie der lebensweltliche Bezug von Bildungsinhalten berücksichtigt wird.¹¹

Sozialraum als Weiterentwicklung der Orientierung an Regionen

Insbesondere die sozialgeografische Forschung hat den Einfluss des Raums auf die Schaffung, Aufnahme und Anwendung von Wissen herausgestellt.¹² Innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung wurde der geografische Raum in erster Linie als Regulativ der Weiterbildungsteilnahme untersucht.¹³ Regionalstudien verdeutlichen, dass sich die Angebote der Bildungseinrichtungen je nach Region bzw. sozialräumlicher Struktur unterscheiden.¹⁴ So variiert beispielsweise die Weiterbildungsdichte – und damit die Anzahl der angebotenen Unterrichtseinheiten pro 1000 Einwohner – regional sehr stark.¹⁵ Das aber bedeutet, dass Unterschiede in den Bildungsräumen auch zu ungleichen Bildungschancen und damit verbunden zu Unterschieden in den Lebens- und Berufschancen führen.¹⁶ Sozialgeografie und Raumsoziologie¹⁷ betonen, dass Räume nicht als statische Verortungen gesehen werden



Sozialraum in echt | Was für richtige Kerle

Foto: Marc Ziegert

dürfen, sondern als relationale Gebilde. Entsprechend gehe es nicht um die Frage, »was Raum ist«, sondern um die Frage, »wie die Menschen durch unterschiedliche soziale Praktiken Räume gestalten und dadurch von anderen Räumen abgrenzen«¹⁸.

Für die Bildungspolitik und Pädagogik verbindet sich dies zu der Frage, wie Bildungs- und Lernräume gestaltet werden. Im Kontext der Erwachsenenbildung sind hier die bildungspolitisch angestoßenen Programme der *Lernen den Regionen* oder *das Lernen vor Ort* zu nennen, die eine stärkere institutionelle Vernetzung und regionale Profilierung der Weiterbildung intendieren. Weiterbildungsdatenbanken, die die Angebote verschiedener Anbieter bündeln, können hier beispielsweise als ein erster Versuch angesehen werden, die Zugänglichkeit der Weiterbildung für die Bevölkerung zu erleichtern. Darüber hinaus sollte durch eine verstärkte Koordination verschiedener Einrichtungen sowie ein kommunales Bildungsmonitoring das Planungshandeln verbessert werden.

Regions- bzw. raumbezogene Forschungen zeigen Momente sozialer Ungleichheit und fordern zu differenzierteren Analysen auf. In diesem Zusammenhang wird der Blick zunehmend auch auf soziale Nahräume, also kleinere soziale Einheiten wie etwa Stadtviertel, gerichtet bzw. von sozialpolitischen Programmen darauf gelenkt.¹⁹ Diese gelten als Bedingungen für die Aktionsräume der Menschen.²⁰ Indem die räumliche Komponente allerdings nicht nur durch sozialstrukturelle Faktoren, sondern zunehmend als Ergebnis eines Wechselspiels von objektiven Gegebenheiten und subjektiven Handlungen gesehen wird²¹, eröffnet die Orientierung am Sozialraum zugleich auch Möglichkeiten für Veränderungen. Regionen, Kommunen und Stadtviertel werden somit als Räume betrachtet, die als Lern- und Bildungsräume zu gestalten sind – wobei insbesondere die Aufgabe der Förderung sog. bildungsferner Gruppen herausgestellt wird.²²



Sozialraum in echt | Damals, gegen Juve

Foto: Marc Ziegert

Sozialraumorientierung als Folge der Hinwendung zum lebenslangen Lernen

Die Hinwendung zum Sozialraum lässt sich auch als Erweiterung des erwachsenenpädagogischen Fokus von der didaktisch-methodischen Gestaltung von Bildungsveranstaltungen hin zur Gestaltung vielfältiger Lerngelegenheiten im Lebensverlauf ansehen. Denn im Kontext des bildungspolitischen Programms des lebenslangen Lernens ist für die Pädagogik eine Perspektive eröffnet worden, die Lern- und Bildungsprozesse im Kontext des Lebenslaufs betrachtet.²³ Damit einher geht zum einen die Abkehr von einer starren Unterscheidung von Institutionen der Kinder- und Jugendbildung und Einrichtungen der Bildung Erwach-

sener. An die Stelle altersbezogener Differenzierungen tritt die Perspektive des Lernens im Lebenslauf und damit auch die Frage der Übergangsgestaltung zwischen verschiedenen Lebensphasen.²⁴ Die Hinwendung zum Lernen im Lebenslauf hat darüber hinaus die unterschiedlichen Formen des Lernens in den Mittelpunkt gerückt, sodass neben dem pädagogisch arrangierten formalen und non-formalen Lernen auch zunehmend das informelle Lernen in seiner Bedeutung für die Bildung Erwachsener erkannt wird. Mit der Analyse des Lernens im Prozess der Arbeit, des Lernens mit Medien und des Lernens im sozialen Umfeld wird deutlich, dass Unterschiede in den Gelegenheitsstrukturen zum Lernen zu konstatieren sind. Dies erklärt sich nicht nur aus ungleichem Vorwis-

sen und unterschiedlichen Interessen der Menschen, sondern auch aus den verschiedenen Lern- und Bildungsangeboten vor Ort.

Solche Einsichten lassen sich als Begründung dafür angeben, dass die Erwachsenenbildung sich zunehmend nicht nur mit der Gestaltung von kursförmigen Lernumgebungen befasst, sondern ihre Aufgabe auch in der Schaffung von Lerngelegenheiten im sozialen Raum sieht – eine Aufgabe, die im Kontext der katholischen Erwachsenenbildung mit ihrer Orientierung an der Gemeinde als Lernort auch schon eine Tradition hat.²⁵

Versuch eines Fazits

Vor dem Hintergrund der dargestellten Spurensuchen wird deutlich, dass der Rekurs auf den Sozialraum in der Erwachsenenbildung als Ausdruck eines erweiterten Verständnisses erwerbspädagogischer Arbeit zu deuten ist. Dieses kann – muss aber nicht – darin gesehen werden, dass sog. bildungsferne Gruppen eine besondere Aufmerksamkeit bekommen. Wohl aber drückt sich in der Sozialraumorientierung aus, dass die Erwachsenenbildung dabei ist, neue Bildungsformate zu entwickeln und ihre primäre Orientierung an kursförmigen Lehr-Lern-Prozessen aufzugeben. Stattdessen rücken nun andere Formen des Lernens Erwachsener in den Vordergrund. Diese zu unterstützen erfordert eine Ausweitung pädagogischen Nachdenkens vom Lehren hin zur Gestaltung vielfältiger Lernmöglichkeiten im sozialen Raum. Dies kann sich zeigen in neuen Verbindungen von Bildungseinrichtungen und Stadtteilzentren, in der Konzeption von kulturellen Aktivitäten oder sozialen Unterstützungsangeboten, die auch das Ziel der Ermöglichung von Lernprozessen verfolgen, in der Kombination von Angeboten für Kinder und Erwachsene und vieles mehr. In diesem Sinne ist die Sozialraumorientierung auch in der Erwachsenenbildung als Weiterentwicklung der Gemeinwesenorientierung oder der *Community Education* zu verstehen. Dabei bezieht sich Sozialraum einerseits auf die soziale,

materielle und kulturelle Lebenswelt der Lernenden und andererseits auf den geografischen – aber eben durch unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse ausgestatteten – Raum. Für die Erwachsenenbildung erscheinen nicht nur beide Aspekte des Sozialraums relevant, sondern es ist vor allem das Wechselspiel zwischen beiden zu untersuchen und im konkreten Planungshandeln zu berücksichtigen.

Anmerkungen

- 1 Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197.
- 2 Z.B. Faulstich 2011.
- 3 Z.B. Fell 2011.
- 4 Vgl. hierzu Hof 1995.
- 5 Tietgens 1989.
- 6 E. Husserl und A. Schütz.
- 7 Kaiser 1990.
- 8 Barz/Tippelt 2011.
- 9 Bourdieu 1985.
- 10 Lüders 1997.
- 11 Vgl. Mengel 2007.
- 12 Meusbürger 1998, 2006, Werlen/Reutlinger 2005.
- 13 Wittpoth 2011.
- 14 Kemper/Weishaupt 2011, S. 211, vgl. etwa auch Hof 2014.
- 15 Böhm-Kasper/Weishaupt 2002.
- 16 Vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2011, S. 797.
- 17 Vgl. hierzu insbesondere Löw 2001.
- 18 Vgl. Meusbürger 2006, S. 273.
- 19 Vgl. Kessl u.a. 2005, S. 11 ff.
- 20 Z.B. Feldmann/Schemmann 2008.
- 21 Vgl. Löw 2001.
- 22 Bremer/Kleemann-Göhring 2011.
- 23 Vgl. Hof 2009.
- 24 Vgl. etwa Hof/Meuth/Walther 2014.
- 25 Vgl. Mörchel/Tolksdorf 2009.

Literatur

- Barz, H.; Tippelt, R. (2011): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung, hg. v. Tippelt, R.; Hippel, A. von. Wiesbaden, S. 117–136.
- Böhm-Kasper, O.; Weishaupt, H. (2002): Regionale Strukturen der Weiterbildung. In: Institut für Länderkunde (Hg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg, S. 52–55.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Frankfurt.
- Bremer, H.; Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und »Bildungsferne«. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Faulstich, P. (2011): Recht, Politik und Organisation. In: Fuhr, Th.; Gonon, Ph.; Hof, Chr. (Hg.): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 163–198.
- Feldmann, H.; Schemmann, M. (2008): Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In: Grotluschen, A.; Beier, P. (Hg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Bielefeld 2008, S. 227–240.
- Fell, M. (2011): Häuser und Räume der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Th.; Gonon, Ph.; Hof, Chr. (Hg.): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 463–470.
- Fischbach, R. (2011): Bildungslandschaften. Reflexionskategorien und ihre professionspraktischen Konsequenzen. In: Der pädagogische Blick 19, H. 4, S. 196–206.
- Hof, Chr. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte, Verfahren, Probleme. Neuwied.
- Hof, Chr. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Hof, Chr. (Hg.) (2014): Weiterbildung in der Region Flensburg. Flensburg.
- Hof, Chr.; Meuth, M.; Walther, A. (Hg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Weinheim.
- Hülsmann, K.; Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 19, H. 4, S. 207–218.
- Kaiser, A. (1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung 1, S. 13–18.
- Kemper, Th.; Weishaupt, H. (2011): Region und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H. u.a. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 209–219.
- Kessl, F.; Reutlinger, Chr.; Maurer, S.; Frey, O. (Hg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt.
- Lüders, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, H. 2, S. 301–320.
- Mengel, M.: Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Wiesbaden 2007.
- Meusbürger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg.
- Meusbürger, P. (2006): Wissen und Raum – ein subtiles Beziehungsgeflecht. In: Kemper, K.; Meusbürger, P. (Hg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin, S. 269–308.
- Mörschel, A.; Tolksdorf, M. (Hg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Tietgens, H. (1989): Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 76–83.
- Tippelt, R.; Barz, H. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld.
- Weishaupt, H.; Böhm-Kasper, O. (2011): Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 789–799.
- Werlen, B.; Reutlinger, Chr. (2005): Sozialgeographie. In: Kessl (2005), S. 49–66.
- Wittpoth, J. (2011): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788.

Joachim Drumm

Vernetzung für die Zukunft

Konfessionelle Erwachsenenbildung im Kontext bürgerschaftlichen Engagements und sozialräumlicher Entwicklungsprozesse

Konfessionelle Erwachsenenbildung ist durch ihre gute Vernetzung vor Ort und durch ihren hohen Einsatz von Ehrenamtlichen besonders geeignet, Menschen in ihrem Lebensraum zu erreichen. Viele lokale Beispiele belegen die erfolgreiche Arbeit.

Themen der Stadt- und Dorfentwicklung, der Sozialraumorientierung, der generationen- und familiengerechten Nachbarschaft, der Nahversorgung etc. haben stark an Bedeutung gewonnen. Vieles vom dem, was man über Jahrzehnte an professionelle Institutionen delegiert hatte, wird von den Bürgerinnen und Bürgern wieder verstärkt in die eigene, überschaubare Verantwortung genommen.

Im Zuge dessen entstehen neue Netzwerke und Gemeinschaftsformen. Dabei geht es stets auch um die Entwicklung und Einübung kommunikativ-partizipativer Gestaltungsprozesse vor Ort. Die Zukunftsaussichten dieser Prozesse mehren sich mit der Bereitschaft der beteiligten Organisationen und Institutionen, sich aus ihrer jeweiligen Binnenrationalität herauszubewegen, um sich in Kooperation mit anderen Akteuren auf Neues einzulassen.

Auch die Kirche – will sie sich nicht selber isolieren – wird sich nicht dauerhaft

auf die Erhaltung eigener Strukturen zurückziehen können. Die Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung sind in besonderer Weise geeignet, die erforderlichen Querverbindungen zu befördern, Vernetzungen zu unterstützen, Prozesse zu begleiten, sie zu gestalten, zu moderieren, zu deuten und zugleich Qualifizierungsarbeit zu leisten. Je mehr es den Erwachsenenbildungseinrichtungen dabei gelingt, den Menschen im Sozialraum neue Zukunftsperspektiven zu eröffnen, desto mehr tun sie für die eigene Zukunft. Was dies für die konfessionelle Erwachsenenbildung bedeuten kann, soll im Folgenden in wenigen Strichen skizziert und konkretisiert werden.

Im Unterschied zu traditionellen Konzepten Sozialer Arbeit zielen aktuelle Ansätze sozialraumorientierter Arbeit nicht auf die Veränderung von Einzelpersonen mittels pädagogischer Maßnahmen, sondern auf die Gestaltung von Lebenswelten und auf die Schaffung von Verhältnissen, die es Menschen ermöglichen, ihr Leben besser zu bewältigen. Sie setzen beim Interesse und der Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger an, sind aktivierend statt betreuend, wirken vernetzend und integrierend, arbeiten zielgruppen- und bereichsübergreifend.

Mehr und mehr sind es die Bürgerinnen und Bürger selbst, die ihren Sozialraum gestalten. Autonomie und Partizipation, Freiheit und Verantwortung sind heute Schlüsselbegriffe bürgerschaftlichen

Engagements. Sozialraumgestaltung gestaltet sich in wachsendem Maße als Community Organizing, als aktivierende Beziehungsarbeit.

Gemeinhin werden Themen wie Stadt- und Dorfentwicklung, Sozialraumorientierung eher mit Sozialer Arbeit in Verbindung gebracht denn mit Bildungsarbeit. Dementsprechend konnotiert man das kirchliche Engagement auf diesem Betätigungsfeld vornehmlich mit Caritas und Diakonie, weniger mit konfessioneller Erwachsenenbildung. So sind etwa in dem ökumenischen Kooperationsprojekt »Kirche findet Stadt« Erwachsenenbildungseinrichtungen kaum vertreten. Zwar sind die evangelischen und katholischen Akademien als Reflexions- und Dialogorte beteiligt. Die in der Fläche arbeitenden Einrichtungen konfessioneller Erwachsenenbildung sind jedoch nur vereinzelt eingebunden.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass mit zunehmender Orientierung bürgerschaftlichen Engagements und sozialräumlicher Entwicklungsprozesse am Leitbild von Community Organizing die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnt. Denn je mehr sozialräumliches Engagement von Bürgerinnen und Bürgern als aktivierende Beziehungsarbeit verstanden wird, desto wichtiger wird neben dem gesellschaftlich-funktionalen Aspekt die Dynamik subjektiver Motivation. Aus der Verbindung dieser beiden Dimensionen erklärt der Erwachsenenpädagoge Ortfried Schaffter die Nähe bürgerschaftlichen Engagements zu den Konzepten lebenslangen Lernens. Im Horizont der Transformationsgesellschaft und im Kontext bürgerschaft-



Ordinariatsrat Dr. Joachim Drumm ist Hauptabteilungsleiter für Kirche in Gesellschaft des Bischöflichen Ordinariats der Diözese Rottenburg-Stuttgart

und Mitglied im Vorstand der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland.

lichen Engagements wird Erwachsenenbildung – so Schäffter – »zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe »Netze der Lebenswelt eingebunden sind«¹.

Um zu erschließen, welchen Bildungsinteressen solche Lernbewegungen folgen, schlägt Marion Feige vier Kategorien vor: Lebenswelten, Lernorte, Themenportale und Lernkulturen.²

Eine Aufgabe institutionalisierter Erwachsenenbildung sollte es sein, diese Lernbewegungen zu befördern, zu unterstützen und zu begleiten.

Rainer Brödel unterscheidet drei Aufgabenfelder von Erwachsenenbildung im Kontext bürgerschaftlichen Engagements³:

Information und Popularisierung: Schaffung eines breiten Zugangs zu zivilgesellschaftlichen Prozessen (z. B. Dialogforen),

Prozess- und Entwicklungsbegleitung: Stärkung der bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Kompetenz (z. B. Lernberatung, Coaching, Supervision),

Qualifizierung für bestimmte Tätigkeitsfelder: Vorhalten geeigneter Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsangebote (z. B. Netzwerkmanagement, betriebliches Organisationswesen, Fundraising, Personalplanung, Konfliktmanagement).

Sowohl in konzeptioneller als auch in institutionell-organisatorischer Hinsicht hat gerade konfessionelle Erwachsenenbildung eine besondere Affinität zu sozialräumlich vernetzten Prozessen aktivierender Beziehungsarbeit. Sieben Punkte seien hervorgehoben:

Erklärtes Ziel konfessioneller Erwachsenenbildung ist die *Stärkung von Menschen* und die *Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen*.

Persönlichkeitsbildung und die Vermittlung von *Schlüssel- und Daseinskompetenzen* stehen im Zentrum konfessioneller Bildungsangebote.

Konfessionelle Erwachsenenbildung ist in hohem Maße *teilnehmerorientiert*. Die Programmgenese und -gestaltung folgt nicht curricularen Erwägun-

gen, sondern erwächst selbst einem weiten Netzwerk sozialer Praktiken.

Sie ist maßgeblich getragen durch ehrenamtliches Engagement, und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits wirken *Ehrenamtliche* mit bei der Gestaltung von Bildungsprozessen, andererseits ist eben diese aktive Teilhabe selbst ein vorzügliches Lernfeld für bürgerschaftliches Engagement. Darüber hinaus bringen die Ehrenamtlichen ihre in Beruf, Familie, Freizeit etc. erworbene Lebensweltkompetenz mit in die Gestaltungsprozesse ein.

Konfessionelle Erwachsenenbildung organisiert sich weitestgehend in Form von *Netzwerken* mit vielfältigen Knotenpunkten.

Sie ist in besonderer Weise in der Lage, *Brücken zwischen verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteuren* zu bauen.

Konfessionelle Erwachsenenbildung vermag es in einzigartiger Weise, *Sinnhorizonte* im Lichte christlichen Erinnerns und Hoffens zu eröffnen und zu erschließen.

Diesen grundlegenden Affinitäten zwischen kirchlich verantworteter Erwachsenenbildung einerseits und bürgerschaftlicher Sozialraumgestaltung andererseits stehen praktisch-organi-

satorische Faktoren gegenüber, die es den in der konfessionellen Erwachsenenbildung Engagierten erschweren, sich in die kommunalen Entwicklungsprozesse wirksam einzubringen. Eine besondere Schwierigkeit liegt – im Unterschied zu den Volkshochschulen⁴ – darin, dass das hauptamtliche Personal institutionalisierter Erwachsenenbildung zumeist auf übergeordneter Ebene angesiedelt ist, größtenteils auf Kreis- oder Dekanatssebene, in einigen Fällen sogar in größeren regionalen Bezügen. Zugleich lässt sich beobachten, dass eine wachsende Zahl von Kirchengemeinden sich auf pastorale Aufgaben und Strukturen im engeren Sinn des Wortes zurückzieht. Damit fehlen vielen hauptamtlichen Erwachsenenbildnern die engagierte Ansprechpartnerschaft und die strukturell verlässliche Verankerung vor Ort. Wo solche Engführungen zu verzeichnen sind, geraten nicht nur die Prozesse im kommunalen sozialräumlichen Umfeld aus dem Blick, sondern ebenso das Potenzial kirchlicher Erwachsenenbildung als bedeutsames Instrument kirchlicher Mitwirkung auf diesem Feld.

Umso wichtiger ist die Arbeit an einem Blickwechsel kirchlicher Praxis von der



Sozialraum in echt | Einmal drei Sterne

Foto: Marc Ziegert

»Logik der Zugehörigkeit« (Jean-Marie Donegani) hin zu einer Orientierung an der Alltags- und Lebenswirklichkeit sowie am Kommunikations- und Relevanzraum der vor Ort lebenden Menschen. Gerade diese Arbeit am Blickwechsel wiederum ist eine Herausforderung an kirchliche Erwachsenenbildung, für deren Bewältigung sie ihr spezifisches Potenzial anzubieten hat. Die Mitwirkung konfessioneller Erwachsenenbildung an sozialräumlichen Gestaltungsprozessen hat somit gleichermaßen auf kirchliche wie auf gesellschaftliche Lernprozesse zu zielen. Konkret wird sie dabei nicht nur, vielleicht nicht einmal mehr primär, auf kirchlich verortete Ansprechpartner/-innen vor Ort setzen, sondern ebenso auf kommunale und zivilgesellschaftliche Ansprechpartner/-innen.

Die regional strukturierte Erwachsenenbildung kann sich in der Regel dabei nicht selbst vor Ort betätigen wollen. Sie kann jedoch im Sinne der sieben oben genannten Punkte vielfältige überörtliche Unterstützung für selbstorganisierte Gruppierungen und einschlägige Einrichtungen im lokalen Sozialraum anbieten. Durch ihre breite lokale Vernetzung und Verankerung hat konfessionelle Erwachsenenbildung den Vorteil, dass sie mit

ihren offenen Angeboten Menschen dort erreichen und unterstützen kann, wo sie sich aufhalten: beispielsweise in gemeindlichen oder kommunalen Zentren, in Vereinsheimen, Tafelläden, Kindertagesstätten, Einrichtungen von Diakonie und Caritas, in Familienzentren und Familienbildungsstätten, Arbeitslosentreffen u.v.m.

Die Nutzung solcher Orte erfordert die Erprobung neuer Geh-hin-Strukturen. Es ist daher durchaus naheliegend, dass konfessionelle Erwachsenenbildung ihre sozialraumorientierten Ansätze gerade im Zusammenhang mit aufsuchender Erwachsenenbildung und Weiterbildungsberatung entwickelt.

Einige Beispiele aus dem Raum Baden-Württembergs können verdeutlichen, wie solche Entwicklungen sich konkretisieren. So beteiligen sich etwa die Mitgliedsorganisationen der Kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung (KILAG) derzeit mit drei Teilprojekten am »Bündnis Lebenslanges Lernen Baden-Württemberg«⁵. Ziel der Teilprojekte ist es, Inklusion durch Bildungspartizipation im Sozialraum zu befördern. Im Projekt FERDA – internationale Elternschule⁶ des Familienforums Reutlingen kooperiert die Evangelische Bildung Reutlingen mit

dem Familienforum, der dortigen Volkshochschule, dem Forum muslimischer Frauen, der und dem Integrationsbeauftragten der Stadt und des Landkreises. Das Projekt BOBBImobil⁷ der keb Diözese Rottenburg-Stuttgart setzt auf die Erschließung des Sozialraums an drei Standorten in Kooperation mit den Kommunen und unter Beteiligung von Einrichtungen, Dienstleistern und Initiativgruppen. Das Bildungszentrum Waldshut der Erzdiözese Freiburg entwickelt in einem dritten Teilprojekt mittels Vernetzung mit vielfältigen Einrichtungen und Trägern neue, innovative Formate und Settings zur Umsetzung aufsuchender Weiterbildungsberatung im Landkreis Waldshut.

Umfassender im Sinne der Sozialraumentwicklung ist die Arbeit des Vereins für Familien-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit, JuFun e. V.⁸, in Schwäbisch Gmünd. Der Verein verbindet Erwachsenen- und Familienbildung mit beruflicher und gesellschaftlicher Integrationsarbeit sowie interkulturellem und interreligiösem Austausch. Hierfür haben sich die KAB (Katholische Arbeitnehmerbewegung), die Katholische Kirchengemeinde Peter und Paul sowie die katholische Betriebsseelsorge mit der Stadt Schwäbisch Gmünd, dem Ostalbkreis und der vereinigten Gmünder Wohnbaugesellschaft zusammengeschlossen. Das Beispiel belegt, was möglich ist, wenn sich ein konfessioneller Träger, hier der verbandliche Erwachsenenbildungsträger KAB, mit etablierten Institutionen zusammenschließt. Zugleich jedoch wird deutlich, welche hohe Verbindlichkeit sowie institutionelle und finanzielle Verpflichtung damit verbunden sein kann. Für die meisten Einrichtungen kirchlicher Erwachsenenbildung in der Fläche dürfte ein solch verbindliches Unterfangen eine Überforderung bedeuten. Gleichwohl gibt es auch hier die Chance, sich mit geringerer struktureller Einbindung an solchen Projekten zu beteiligen.

Ein Beispiel hierfür bietet die keb Diözese Rottenburg-Stuttgart mit einem neu entwickelten Moderatorentaining zur Förderung der »Kompetenz für kommunale Entwicklungsprozesse« in der



Sozialraum in echt | Früher war alles besser

Foto: Marc Ziegert

Fläche. Die keb kooperiert mit dem im Aufbau befindlichen »Knotenpunkt Ländliche Entwicklung im Kloster Heiligkreuztal«. Der »Knotenpunkt« dient der Unterstützung lokaler Prozesse der Dorf- und Regionalentwicklung unter Berücksichtigung und gegenseitiger Integration ökologischer, sozialer, ökonomischer, kultureller und spiritueller Aspekte. Er bietet und organisiert Vernetzungstreffen, Know-how-Transfer, Qualifizierung und Beratung in Kooperation mit verschiedenen auch vor Ort tätigen Partnern, vor allem mit dem Verein SPES Zukunftsmodelle und dem Verband Katholisches Landvolk.

Das von der keb entwickelte Moderatorenprogramm zielt nicht darauf ab, kommunale Entwicklungsprozesse selbst zu begleiten. Vielmehr ist es das Ziel, Moderatorinnen und Moderatoren zu trainieren, die in der Lage sind, Entscheidungsprozesse zu moderieren, bis eine Gemeinde sich entschließt, ein Entwicklungsprojekt anzugehen oder auch nicht. Dort, wo sich eine Gemeinde für ein Entwicklungsprojekt entscheidet, wird auf die weiterführenden Kooperationspartner verwiesen. Das Training gliedert sich in die drei Module »moderieren und präsentieren«, »wissen und verstehen«, »entdecken und gestalten«.

Als letztes Beispiel sei eine Initiative der Evangelischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen genannt. Das Landesprojekt »Herausforderung und Chancen für Weiterbildung im Sozialraum« wird von der Landesorganisation der Evangelischen Erwachsenenbildung NRW und federführend vom Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein e. V. durchgeführt.⁹ In einem ersten Projektteil geht es um die »Unterstützung freiwilligen Engagements für jedes Lebensalter durch Fortbildung und Vernetzung unterschiedlicher Akteure im Sozialraum Aachen«. Ein zweiter Projektteil widmet sich dem »Zugang zu bildungsunge- wohnten Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund durch die Entwicklung eines Museums der Nachbarschaft in Köln-Vogelsang«. Ein dritter Projektteil entwickelt den »Kulturführerschein ›Gesundheit‹ und Erprobung in den Regionen Tecklenburg, Herford, Witten und Düsseldorf«.

Vergleichbare Ansätze entstehen auch andernorts. Deren Weiterentwicklung dürfte der konfessionellen Erwachsenenbildung ein zukunftssträchtiges Betätigungsfeld im Sinne des kirchlichen Auftrags in der Welt von heute eröffnen. Die Erfahrung wird lehren, was davon sich bewährt und was nicht.

Anmerkungen

- 1 Schäffter o. J.
- 2 Feige 2013.
- 3 Brödel 2005.
- 4 Zu den Erfahrungen v. a. im VHS-Bereich vgl. das 2010 gestartete Forschungsprojekt »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung« (LIQ). Homepage des Projekts: <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=624>.
- 5 Vgl. <http://www.fortbildung-bw.de/startseite/buendnis-fuer-lebenslanges-lernen.html>.
- 6 Vgl. http://www.hdf-reutlingen.de/uploads/file/Ferda-Flyer-2014_8S-final.pdf.
- 7 Vgl. <http://www.bobbimobil.de/willkommen.html>.
- 8 Vgl. <http://www.jufun.de/jufun/verein/>.
- 9 Vgl. http://eeb-nordrhein.alias.e-k-i-r.de/fileadmin/user_upload/downloads/servicebereich/Weiterbildung_und_Sozialraum_WBK_13.11.2013.pdf.

Literatur

- Schäffter, O. (o. J.): Bürgerschaftliches Engagement als Kontext lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft. <http://ebwb.huberlin.de/team/schaeffter/downloads/buergerliches%20engagement>.
- Feige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendaktilischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 45–47.
- Brödel, R. (2005): Bürgerschaftliches Engagement und Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung – Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung, H. 4, S. 11–14.

Zu den Bildern in diesem Heft

Was geht uns verloren, wenn die Kneipenlandschaft mehr und mehr verschwindet? Gerade im Ruhrgebiet, wo die Kneipe um die Ecke immer der Treffpunkt nach getaner Arbeit war, ein Sozialraum »in echt« eben, wie der Ruhrbebietsmensch sagen würde. Der Fotograf Marc Ziegert aus Dortmund wollte mit seiner Serie, die in den Jahren 2010–2012 hauptsächlich in Bochum und Castrop-Rauxel entstanden ist, das stille Verschwinden der typischen Gaststätten zwischen Emscher und Ruhr dokumentieren. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf dem kulturellen Ausdruck, der sich in der bewussten oder unbewussten Gestaltung der Ruhrgebietskneipen zeigt. Die Fotografie eines Innenraumes ist immer auch ein Porträt seiner Besitzer und Benutzer. Auf den Bildern sind keine Menschen zu sehen, und doch finden sich überall Spuren von ihnen, die Rückschlüsse auf sie zulassen. Das Pixelprojekt_Ruhrgebiet hat die Serie in seine Sammlung aufgenommen und somit der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt (www.pixelprojekt-ruhrgebiet.de). Derzeit sind in dem Projekt ca. 258 Fotografen/-innen mit 8.000 Einzelbildern vertreten. Jedes Jahr können sich wieder Fotografen/-innen bewerben, mit ihren Arbeiten in die Sammlung aufgenommen zu werden. Dazu gibt die Initiative einen Katalog heraus, organisiert Ausstellungen und betreibt die Homepage.

Ewelina Mania

Lernen im Quartier

Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft

Das Phänomen der Sozialraumorientierung findet z.B. mit dem Begriff »Lernen im Quartier« nicht nur Eingang in die Praxis der Erwachsenenbildung, sondern auch in die Bildungsforschung. Hier gilt es, Ansätze und Erkenntnisse aus der Sozialen Arbeit mit der Bildungsforschung zu verknüpfen und zu reflektieren.

»Sozialräume stehen seit einigen Jahren im Mittelpunkt sozialpolitischer, stadtplanerischer, stadtsoziologischer, sozialgeografischer und sozialpädagogischer Debatten.«¹ In der Kinder- und Jugendhilfe, offenen Jugendarbeit, Quartiersmanagement, Gesundheitsförderung, Behindertenarbeit, Altenarbeit und Qualifizierung von Arbeitslosen gilt das am Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB) entwickelte »Fachkonzept Sozialraumorientierung« als konzeptionelle Grundlage.² Mittlerweile wird in der Sozialen Arbeit sogar ein inflationärer Gebrauch des Begriffs »Sozialraumorientierung« bemängelt.³ In den letzten Jahren werden Sozialraumtheorien und -konzepte auch in der Erwachsenenbildung rezipiert. So wurde am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn in den Jahren 2010 bis 2013 ein Programmschwerpunkt »Inklusion/Lernen im Quartier« eingerichtet, in dem in verschiedenen Projekten der Zusam-

menhang zwischen Sozialraum und Weiterbildungsbeteiligung untersucht wurde.⁴

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie der Sozialraumbegriff in der Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung rezipiert und ausgelegt wird. Am Beispiel einer empirischen Studie aus dem DIE wird skizziert, welche Potenziale eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive bieten kann.

Sozialraum in der Praxis der Erwachsenenbildung

In Hinblick auf die Auslegung des Begriffs »Sozialraum« in der Weiterbildungspraxis lassen sich zwei Begriffsbestimmungen festhalten, die jeweils eine andere Perspektive zugrunde legen.⁵ Aus der Perspektive der Steuerung bzw. Verwaltung wird Sozialraum als »Planungsraum«, Planungsgröße« und »statistische Einheit« definiert und mit den politischen Administrationseinheiten gleichgesetzt. Auf der anderen Seite wird der Begriff »Sozialraum« aus der Perspektive der Individuen bzw. von Bewohner/-innen beschrieben. Hierbei werden die unmittelbare Lebenswelt der Menschen, die identitätsstiftende Funktion von Räumen sowie die subjektiv bedeutsamen Infrastrukturmerkmale wie Schulen, Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten in den Mittelpunkt gerückt. Sozialraumorientierte Konzepte in der

Weiterbildungspraxis zielen auf die Erhöhung der Beteiligung bisheriger Nichtteilnehmenden bzw. sogenannter »bildungsferner Gruppen« an organisierter Weiterbildung. In Anlehnung an die Konzepte aus der Sozialen Arbeit⁶ können folgende Prinzipien dieser Ansätze benannt werden⁷:

Bezug auf räumliche Distanzen (Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsorts oder am Arbeitsplatz),

Ressourcen- und Lebensweltorientierung (veränderte Ansprachewege über Vertrauenspersonen, bekannte Einrichtungen und Orte; Nutzen- bzw. Alltagsorientierung bei der Themenwahl),

Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten (Mitbestimmung der Betroffenen bei der Angebotsgestaltung; Lernende als Experten/-innen),

Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation (u.a. mit Schulen, Kitas, Nachbarschaftseinrichtungen, Schuldnerberatungsstellen, Seniorenresidenzen usw.).

Diese Merkmale sozialraumorientierter Ansätze in der Weiterbildungspraxis erinnern an Konzepte aufsuchender Bildungsarbeit, welche die Überwindung bestehender Distanzen zu Weiterbildung durch die Implementierung von »Geh-Strukturen« vorsehen.⁸ Ergebnisse des Projekts »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)« am DIE zeigen, dass es durch sozialraumorientierte Programm- und Angebotsentwicklung gelingen kann, bisherige Nichtteilnehmende für institutionelle Weiterbildung zu gewinnen. Als Beispiel können hier die Elternkurse der Berliner Volkshoch-



Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

schulen genannt werden, die seit zehn Jahren an über 100 Schulen und Kitas erfolgreich angeboten werden.⁹ Ähnliche Formate gibt es inzwischen in ganz Deutschland.

Sozialraum in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung

Während der Sozialraumdiskurs in der Sozialen Arbeit eine relativ weite Differenzierung erfahren hat und bereits Ordnungsversuche existieren, die das »Manövrieren durch den Begriffsdschungel erleichtern«¹⁰, zeigen sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung noch unterschiedliche, teilweise voneinander unabhängige Diskussionsstränge zum (Sozial-)Raum. Betrachtet man die jeweils berücksichtigten Raumdimensionen und inhaltlichen Schwerpunkte, können drei Rezeptionsstränge des (Sozial-)Raumbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft beobachtet werden. So lässt sich zwischen (Sozial-)Raum

- als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung¹¹,
 - als Aktions- bzw. Planungsraum¹²,
 - als Stand- und Lernort¹³
- differenzieren.

Im ersten Strang sind Arbeiten zusammengefasst, welche die Bedeutung von (sozial-)räumlichen Dimensionen wie Gelegenheitsstrukturen und Präsenz vor Ort, Erreichbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen in der näheren Umgebung und Mobilität sowie soziales Kapital im Kontext der Regulative der Weiterbildungsbeteiligung betrachten. Der zweite Strang fokussiert Untersuchungen, die Netzwerke und Kooperationen in bestimmten Regionen beleuchten bzw. die Bildung als Faktor der Raumentwicklung bzw. räumlicher Bildungsplanung thematisieren. Viele Publikationen sind im Kontext der Förderprogramme »Lernende Region« und »Lernen vor Ort« entstanden. Schließlich geht es unter dem Stichwort »(Sozial-)Raum als Stand- und Lernort« unter anderem um Systematisierung und Typisierung von Lernorten, regionale Analysen zu Weiterbildungsanbieterstruktur, Lernarchitektur und -arrangements sowie didaktische und atmosphärische Gestaltung von Lernorten.

Als Beispiel für eine empirische Untersuchung, die vom (Sozial-)Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung ausgeht, wird nun eine Teilstudie des Projekts LIQ skizziert. Neben dem

theoretischen Hintergrund, dem Zugang zum Feld und dem methodischen Design der Arbeit werden bereits erste Ergebnisse präsentiert.

Im Rahmen der Teilstudie des Projekts LIQ bzw. eines Dissertationsvorhabens¹⁴ wird untersucht, welchen Beitrag eine sozialraumorientierte Forschungsperspektive zum Verständnis der Weiterbildungsbeteiligung sogenannter »bildungsferner Gruppen« leisten kann. Die sozialraumorientierte Perspektive bestimmt sowohl den theoretischen als auch den methodischen Rahmen der Untersuchung.

Unter Rückgriff auf den Sozialraumdiskurs in den Erziehungswissenschaften, vor allem in der Sozialen Arbeit¹⁵, wird Sozialraum »als Kompromissformel von lebensweltlichem Kommunikationsraum und administrativer Steuerungsgröße«¹⁶ begriffen. Sozialraumorientierung wird im Anschluss an Früchtel, Cyprian und Budde¹⁷ als integrierender, mehrdimensionaler, lebenswelt- und ressourcenorientierter Ansatz ausgelegt, der in dem sogenannten SONI-Schema folgende Dimensionen berücksichtigt:

Sozialstruktur (z.B. räumliche Nähe und Distanz als Vertrautheit und Fremdheit, kulturelles, ökonomisches und symbolisches Kapital, Gelegenheitsstrukturen),

Organisation (z.B. niedrigschwellige Portale als Zugänge zu Institutionen und Wahrnehmung von Lernorten),

Netzwerk (z.B. Austauschprozesse innerhalb der sozialen Netzwerke sowie Vernetzung und Abgrenzung im sozialen Raum),

Individuum (z.B. Bildungsinteressen, -vorstellungen und -erfahrungen, Lebensarrangements und Routinen oder Mobilität).

Die qualitative Untersuchung fand in einem spezifischen, zunächst einmal administrativ bestimmten Sozialraum, dem Berliner Quartier Soldiner-/Wollankstraße, statt. Das Quartier ist einer von 447 Planungsräumen, die in Berlin als »Lebensweltlich orientierte Räume« (LOR) für Planungs- und Steuerungszwecke im Zuge der Einführung der Sozialraumorientierung als politisches Struktur- und Handlungskonzept fest-



Sozialraum in echt | Kein Bier auf Hawaii

Foto: Marc Ziegert

gelegt wurden. Für den Feldzugang waren jedoch nicht die administrativen Grenzen, sondern die (Lern-)Orte im Quartier entscheidend, sodass die insgesamt 49 Interviewpartner/-innen über sog. Ankerpunkte im Quartier angesprochen wurden, d.h. über bekannte und vertraute Orte wie Kindertagesstätten, Schulen, Vereine, soziale und religiöse Einrichtungen, Stadtteiltreffs, Weiterbildungseinrichtungen und Arbeitgeber. Als Interviewform wurde das problemzentrierte Interview¹⁸ gewählt, das jedoch um sozialraumorientierte Beteiligungsmethoden, wie den Einsatz von Gebietskarten, ergänzt wurde. Ausgehend von der Forderung von Wittpoth¹⁹ nach umfassenden und komplexen Modellen der Weiterbildungsbeteiligung, entsteht nun als Ergebnis der Arbeit ein sozialräumliches Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an

Weiterbildung sogenannter »bildungsferner Gruppen«. Durch die Berücksichtigung der Dimensionen Sozialraumstruktur, Organisation, Netzwerke und Individuum bietet Sozialraumorientierung einen »Weitwinkelobjektiv einer komplexen Sicht auf komplexe Dinge«²⁰.

Die Mehrdimensionalität des so entwickelten Modells soll nun anhand ausgewählter (erster) Ergebnisse exemplarisch entlang der vier sozialräumlichen Dimensionen veranschaulicht werden. Auf der Ebene der **Sozialstruktur** zeigt sich in den Interviews die Bedeutung von Gelegenheits-, Zwangs- und Erwartungsstrukturen im Hinblick auf die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung vor allem im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung. So berichten die Interviewpartner/-innen in Abhängigkeit von der Branche und

ihrem beruflichen Status von Fortbildungspflichten bzw. -zwängen, einer expliziten oder impliziten Erwartungshaltung des Arbeitgebers sowie den Rahmenbedingungen am Arbeitsort, die den Zugang zur betrieblichen bzw. beruflichen Weiterbildung bestimmen. Bezogen auf den beruflichen Status sei das in den Interviews vielfach problematisierte Verhältnis von Pflicht und Freiwilligkeit bezüglich der Weiterbildungsaktivitäten von Langzeitarbeitslosen erwähnt.

Ein Beispiel für ein Regulativ auf der Ebene der **Organisation** ist die Niedrigschwelligkeit der Portale bzw. Zugänge der Weiterbildungseinrichtungen, die u.a. durch die Wahl von lebensweltorientierten Angebotsinhalten und -formaten, aufsuchenden Ansprachestrategien, ein Informations- und Beratungsangebot vor Ort sowie die räumliche Präsenz vor Ort ermöglicht wird.

Die Bedeutung der Dimension **Netzwerke** zeigt sich durch die Relevanz von sozialen Ressourcen wie Familie, Nachbarschaft und im Freundeskreis für die Weiterbildungsaktivitäten. So wird berichtet, dass Personen aus den sozialen Netzwerken entweder durch eine aktive Aufforderung bzw. Empfehlung eine Weiterbildungsteilnahme anregen, oder die Netzwerke werden bei bereits bestehenden Bildungsinteressen in die Suche nach einem Anbieter eines bestimmten Lernangebots als Informationsquelle und Ratgeber einbezogen.

Schließlich werden auf der Ebene des **Individuums** kritische Lebensereignisse bzw. Übergänge im Lebenslauf als Lernanlässe betrachtet, die Bildungsbedarfe erzeugen und Bildungsinteressen wecken. Demnach ist eine Vielzahl und Vielfalt von Weiterbildungsaktivitäten an biografische Ereignisse wie Elternschaft, Heirat/Trennung/Scheidung, gesundheitliche Veränderungen, Arbeitslosigkeit/Berufswechsel/Arbeitsortswchsel oder Ruhestand geknüpft.

Die Studie versteht sich zum einen als ein Beitrag zur Weiterbildungsbeteiligungsforschung, indem bereits bekannte Regulative der Weiterbildungs-



Sozialraum in echt | Der Platz an der Sonne

Foto: Marc Ziegert

beteiligung weiter ausdifferenziert und um neue, bisher unentdeckte bzw. wenig bekannte Kategorien ergänzt werden sollen. Zum anderen sollen die bisher in der Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung verwendeten Zielgruppensystematiken und -zuschreibungen wie der Begriff »bildungsferne Gruppen« problematisiert und reflektiert werden. Für die Programm- und Angebotsentwicklung in der Weiterbildungspraxis wird die Arbeit u.a. Hinweise für die Entwicklung lebensweltorientierter Angebotsformate liefern.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass sozialraumorientierte Ansätze sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung verstärkt Eingang finden und ihre Potenziale entfalten. Während Sozialraumorientierung in der Weiterbildungspraxis meist dazu dient, niedrigschwellige Zugangswege zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressatengruppen zu erschließen, bietet ein (Sozial-)Raumbezug in der Erwachsenenbildungswissenschaft neue Forschungsperspektiven bzw. fruchtbare theoretische Blickwinkel auf bekannte Gegenstände.

Die Vielfalt der Raumdiskurse und die mitunter fehlenden Verbindungen zwischen den einzelnen Rezeptionssträngen sozialräumlicher Ansätze zeigen den Bedarf an theoretischer Reflexion der (Sozial-)Raumbegriffe und -konzepte auf. Um die Raumbezüge in der Erwachsenenbildung zu reflektieren und zu systematisieren, bildete sich bei der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Bonn 2012 eine informelle Arbeitsgruppe »Erwachsenenbildung und Raum«²¹. Sie bildet einen möglichen Rahmen für die Auseinandersetzung mit (Sozial-)Raum in der Disziplin für die nächsten Jahre.

Anmerkungen

- 1 Maurer u.a. 2005, S. 5.
- 2 Vgl. Hinte 2009; Hülsmann/Mania 2011.
- 3 Vgl. u.a. Hinte 2009.
- 4 Vgl. u.a. Kil/Kronauer 2011; Lückner/Mania 2014.
- 5 Die Ergebnisse stammen aus insgesamt 14 Experten/-innen-Interviews mit Leiter/-innen von Bildungseinrichtungen und sozialraumorientierten Projekten sowie mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen und Quartiersmanager/-innen in Berlin und Hamburg, die im Rahmen des Projekts LIQ geführt wurden (vgl. Mania 2013, S. 50).
- 6 Siehe dazu das »Fachkonzept Sozialraumorientierung« bei Hinte 2009.
- 7 Vgl. Mania 2013; Hoffmann/Mania 2013.
- 8 Vgl. Bremer/Wagner/Kleeman-Göhring 2014, S. 13.
- 9 Siehe dazu ausführlich Hoffmann/Mania 2013.
- 10 Vgl. Fritzsche/Lingg/Reutlinger 2010, S. 11.
- 11 Vgl. u.a. Hülsmann/Mania 2011; Wittpoth 2011.
- 12 Vgl. u.a. Dobischat u.a. 2006; Bernhard 2014.
- 13 Vgl. Kraus 2010; Stang 2012; Fleige 2013.
- 14 Das Disserationsvorhaben von Ewelina Mania wurde auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE im Jahr 2013 mit dem Poster »Potenziale einer sozialraumorientierten Forschungsperspektive im Kontext der Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinentz sogenannter »bildungsferner Gruppen« vorgestellt.
- 15 Vgl. u.a. Reutlinger/Fritzsche/Lingg 2010.
- 16 Fehren 2009, S. 291.
- 17 Vgl. Früchtel/Cyprian/Budde 2010.
- 18 Vgl. Witzel 2000.
- 19 Vgl. Wittpoth 2006.
- 20 Budde/Früchtel 2011, S. 15.
- 21 Vgl. Bernhard/Lang/Nugel 2013.

Literatur

- Bernhard, C. (2014): Erwachsenenbildung und Region. Sozialräume als Markt? Vortrag am 8. März 2014 beim 3. Treffen der informellen AG »Erwachsenenbildung und Raum«. Basel.
- Bernhard, Ch.; Lang, J. T.; Nugel, M. (2013): Erwachsenenbildung & Raum. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 77–78.
- Bremer, H.; Wagner, F.; Kleeman-Göhring, M. (2014): Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld. Kurzbericht. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/kurzbericht_wisu.pdf (Stand: 13.08.2014).
- Budde, W.; Früchtel, F. (2011): Die Zukunft der Sozialraumorientierung: Theorie, Praxis und der Stand der Dinge. In: Evangelische Jugendhilfe 88, H. 1, S. 14–24.
- Dobischat, R. u.a. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld, S. 23–33.
- Fehren, O. (2009): Was ist ein Sozialraum? Annäherungen an ein Kunstwerk. In: Soziale Arbeit 58, H. 1, S. 289–293.
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 45–48.
- Fritzsche, C.; Lingg, E.; Reutlinger, Ch. (2010): Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In: Reutlinger, Ch.; Fritzsche, C.; Lingg, E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 11–24.
- Früchtel, F.; Cyprian, G.; Budde, W. (2010): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen. Wiesbaden.
- Hinte, W. (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept »Sozialraumorientierung«. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 20–33.
- Hoffmann, N.; Mania, E. (2013): »Hallo Zielgruppe«! Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 73–84.
- Hülsmann, K.; Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 207–218.
- Kil, M.; Kronauer, M. (2011): »Inklusion« und »Exklusion« – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–46.
- Kraus, K. (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: REPORT Lernorte und Lernwege, H. 2, S. 46–55.
- Lückner, L.; Mania, E. (2014): Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 71–83.
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52.
- Maurer, S. u.a. (2005): Vorwort. In: Kessl, F. u.a. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 5–6.
- Reutlinger, Ch.; Fritzsche, C.; Lingg, E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit. Wiesbaden.
- Stang, R. (2012): »Wir brauchen eine pädagogische Bauleitung«. DIE Zeitschrift im Gespräch mit Richard Stang über das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 22–25.
- Wittpoth, J. (2006): Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: Meisel, K.; Schiersmann, Ch. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 53–68.
- Wittpoth, J. (2011): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–799.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand: 13.08.2014).



Alterskompetenzen

Ergebnisse der Studie Competences in Later Life

Die Studie Competences in Later Life (CiLL) liefert Informationen zur Kompetenz älterer Menschen auf der Grundlage einer Erweiterung der PIAAC-Erhebungen. Sie präsentiert aktuelle Daten, Analysen und qualitative Fallbeschreibungen. Es werden Ergebnisse der CiLL-Studie in Bezug auf die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und das technikbasierte Problemlösen vorgestellt. Kapitel zu den qualitativen Forschungen und zum Transfer der Ergebnisse in die Weiterbildungspraxis, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den zukünftigen Anforderungen im demografischen Wandel anzupassen, runden den Band ab.



Jens Friebe, Bernhard Schmidt-Hertha,
Rudolf Tippelt (Hg.)

Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der CiLL Studie

DIE spezial
Erscheint Dezember 2014
ca. 140 S., ca. 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5479-7
Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Erwachsenenbildung in 60 Jahren? Essays zum Jubiläumsjahrgang (3)**Prof. Dr. Rudolf Tippelt****Unentbehrlich in der komplexen Moderne**

Die Erwachsenenbildung ist der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen verpflichtet, aber sie ist gleichzeitig eng mit Entwicklungen der Demokratie, der Wohlfahrt, der Technik, der Ökonomie und der Kultur in unserer Gesellschaft verbunden. Dies führte in den letzten 60 Jahren zu deutlichen expansiven Trends in der Erwachsenenbildung. Dennoch ist es auch heute noch so, dass nur etwa die Hälfte der Erwachsenenbevölkerung formale Weiterbildungsangebote aufsucht. Dabei sind die qualifizierenden Aufgaben, sozialintegrativen Aufgaben und die kulturell bildenden Aufgaben in den letzten 60 Jahren nicht kleiner geworden. Im Prozess des sozialen Wandels hat sich die gesellschaftliche Komplexität erhöht, und Entwicklungen sind zunehmend unüberschaubar geworden. Auch hat die Pluralisierung der Lebenswelten Menschen aus festen Solidaritätsstrukturen und traditionellen Normsystemen herausgelöst. Ein Unbehagen in der Moderne zeigt sich u.a. als Wunsch nach sozialer Bindung und Sicherheit. Auch ist die internationale wirtschaftliche und auch politische Verflechtung stärker geworden, die Probleme des Umweltschutzes und des Datenschutzes sind grenzüberschreitend sichtbar, und der Informationsaustausch hat auch die Erwachsenenbildung internationaler werden lassen. Kooperation macht heute nicht an den Grenzen irgendwelcher nationalstaatlichen Systeme halt, stattdessen – und dies lässt sich an der stärkeren Orientierung an Menschenrechten und an Fragen der Inklusion aufzeigen – wird eine Orientierung an der universalen Gemeinschaft einerseits greifbarer und andererseits immer wieder gefährdet.

Der hohen Anerkennung in der Bevölkerung und auch den wachsenden Aufgaben der Erwachsenenbildung folgt leider nicht eine entsprechende Aufmerksamkeit, die sich in einer sicheren finan-

ziellen Unterstützung niederschlagen würde. Die Erwachsenenbildung erlebt Konjunkturen, und es erstaunt, dass es in einer Wissens-, Arbeits- oder Risikogesellschaft in den letzten 60 Jahren nicht zu einer Verstetigung der finanziellen Unterstützung und zu klaren rechtlichen Strukturen in diesem Bildungsbereich kam.

Positiv zu werten ist dennoch, dass sich trotz mancher Schwierigkeiten die wichtigen organisatorischen Grundsätze der Erwachsenen- und Weiterbildung behauptet haben, wie das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und auch die Allgemeinzugänglichkeit der Angebote sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme und die öffentliche Verantwortung. Auch wenn die Erwachsenen- und Weiterbildung in den Trend der Modernisierung eingebunden ist und sich die Themen und Zielgruppen immer wieder verändern, ist ein Thema in den letzten Jahrzehnten sehr stabil geblieben – die Einsicht, dass lebenslanges Lernen, dass Bildungsprozesse über die Lebensspanne bis in das hohe Alter ein reflexives, bewusstes und konstruktives Leben fördern.

In neuerer Zeit ist die Planung sowohl im politischen als auch im verbandlichen Bereich der Erwachsenenbildung zunehmend auf eine verlässliche Forschung angewiesen, die das formale, das non-formale und das informelle Lernen heterogener Bevölkerungsgruppen analysieren. Quantitative und qualitative empirische Forschung begleitet daher die Entwicklungen der Erwachsenenbildungspraxis, indem sie Institutionen, Entwicklungen, Teilnehmererwartungen, Kooperationen und Netzwerke oder didaktische Innovationen – häufig in enger Zusammenarbeit mit praktischen Institutionen – analysiert und reflektiert. Forschung und Praxis sind in der Erwachsenenbildung in einer engen

Synthese zu sehen. Trotz zahlreicher Theoriekonjunkturen und immer wieder sich wandelnder inhaltlicher Moden werden traditionelle Themen wie die Organisation und die Professionalisierung, die Ausdifferenzierung und die Beratung in der Erwachsenenbildungsforschung fokussiert. Aber auch aktuelle Veränderungen, wie Innovationen im Management, Anstöße durch ein aufgeklärtes Dienstleistungsmarketing, mediengestütztes Lernen oder eben auch die Kooperation und Konkurrenz von Einrichtungen, sind in der akademischen Ausbildung und in der immer wichtiger werdenden Fortbildung der Weiterbildner verankert.

Wenn man in die Zukunft blickt, ist die Prognose zu wagen, dass Erwachsenen- und Weiterbildung in der komplexen Moderne unentbehrlich sind, und hierfür gibt es einige plausible Gründe: Die Bildungsexpansion im schulischen Bereich erzeugt auch in der Erwachsenenbildung eine höhere Nachfrage, Ältere eignen sich neue Alternsbilder an und erleben sich länger als lernfähig und kompetent, Frauen wollen aufgrund ihrer besseren Erstausbildung nicht mehr von der Weiterbildung – insbesondere auch nicht von der beruflichen und betrieblichen Aufstiegsfortbildung – ausgeschlossen sein, in der heutigen Einwanderungsgesellschaft besteht der Bedarf, andere Kulturen besser zu verstehen und gleichzeitig Integrationsleistungen in der Weiterbildung auszubauen. Und diejenigen, die in jungen Jahren im Bildungsbereich etwas versäumt haben, sehen sich vor der akuten Herausforderung, etwas nachzuholen, um nicht chancenlos zu bleiben.

Die Erwachsenenbildung ist in den letzten Jahrzehnten zu einem expansiven und äußerst vitalen Entwicklungsfaktor geworden – aber es stimmt: Es müssen weiter »dicke Bretter« gebohrt werden, und als Pädagogen werden wir die Bedeutung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung über die gesamte Lebensspanne immer wieder herausarbeiten und im gesellschaftlichen Diskurs betonen.

Prof. Tippelt ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

»Lernende Werkstatt«

Stadt Arnsberg als Modell für die Bewältigung des demografischen Wandels / Europäischer Preis

Der demografische Wandel, die älter werdende Gesellschaft ist ein Prozess, der im besonderen Maße auch den lokalen Raum, die Nachbarschaft vor neuen Herausforderungen stellt. Menschen mit eingeschränkter Mobilität sind auf diesen Nahraum angewiesen, auf Mitmenschen und Institutionen, die sie verstehen, unterstützen, ihnen helfen und zur Seite stehen. Beispiele aus der Ehrenamtsarbeit zeigen, dass durch professionell organisierte Unterstützung viel Positives erreicht werden kann (siehe den Praxisbericht über die Nachbarschaftsberatung in diesem Heft). Dies gilt im besonderen Maße für Menschen, die an Demenz erkrankt sind. Seit Mitte der 90er-Jahre ist die Stadt Arnsberg besonders aktiv, ältere Menschen in die Entwicklung der Stadt einzubinden, ihnen konkrete (Lern-)Angebote zu geben und auch die Mitbürger/-innen entsprechend weiterzubilden. Aus diesem Engagement hat

sich das bundesweit bekannte Modellprojekt »Lern-Werkstatt« Demenz entwickelt. Im Mai wurde das Projekt nun mit dem Europäischen Preis »Living Well with Dementia in the Community – European Foundations Initiative on Dementia (EFID)« ausgezeichnet. Die Verkäufer/-innen sitzen geduldig im Schulungsraum: Was ist zu tun, wenn ein Kunde die Bäckerei verlässt, ohne zu bezahlen, und der offensichtlich demenz ist? Mit Schulungen dieser Art sollen möglichst viele in der Stadt, die mit demenzen Menschen zu tun haben könnten, den Umgang mit den Betroffenen lernen. Bus- und Taxifahrer wurden bisher genauso unterrichtet wie Bank- und Verwaltungsangestellte.

Akademie 6 bis 99

In der Stadt im Sauerland sind so bislang 50 Projekte entstanden, und rund 600 Ehrenamtliche sind im Einsatz.

Dazu zählt die »Akademie 6 bis 99«, die aus einer Kooperation vom örtlichen Berufskolleg »Am Eichholz« und der Fachstelle »Zukunft Alter« der Stadt Arnsberg besteht. Was anderorts vielleicht undenkbar erscheint: Eine Institution für die Erstausbildung von Jugendlichen stellt ein generationenübergreifendes Bildungsprogramm auf die Beine. Die Jüngeren profitieren vom Erfahrungsschatz der Älteren, und die Jugendlichen steuern Theateraufführungen und Spielernachmittage für Senioren bei. Viele Ideen, die von Bürger/-innen

selber oder von der Fachstelle »Zukunft Alter« angestoßen wurden, sind seit Beginn des Engagements in den 90er-Jahren auch umgesetzt worden. Dazu zählen zum Beispiel Konzepte zum seniorengerechten Einkaufen, ein spezielles Seniorenticket der Verkehrsbetriebe, Seniorenbegleiter/-innen in Bussen, Ausstellungen, generationenübergreifende Projekte und Aktionen, ein aktiver Seniorenbeirat und vieles mehr. Besonders wichtig sind dabei die vielen Angebote, die sich durch ehrenamtliche Arbeit, Beratungsangebote, Musik- oder Malangebote, generationenübergreifende Aktionen an die Betroffenen und ihre Angehörigen direkt wenden. Auffällig ist aber, dass auch die Erwachsenenbildung eine herausragende Rolle spielt: Von Schulungen für Multiplikatoren/-innen im pädagogischen Bereich, wie man Kindern Demenz erklärt, bis zur Weiterbildung »Märchen erzählen für Menschen mit Demenz«. Viele Ideen und weitere Hilfen sind in einem Handbuch für Kommunen zusammengefasst, das andere Gemeinden ermuntern soll, auch diesen Weg zu beschreiten, der laut Arnsbergs Bürgermeister Hans-Josef Vogel zu einer »sorgenden Gemeinschaft in der Stadt des langen Lebens« führt.

Michael Sommer



Strategie
für Städte

Die Stadt
als Akteur

Die Bürger
und ihre Stadt

Die
Familie

Die
Betroffenen

Die Ehren-
amtlichen

Arnsberger »Lern-Werkstatt« Demenz
Handbuch für Kommunen

Toolkit »Lernen lernen«

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat in Rahmen eines EU-Projekts »LeWel Up« einen Werkzeugkasten »Lernen lernen in der Erwachsenenbildung« für Kursleiter, Trainer und Dozenten entwickelt. Der Baukasten enthält eine 128-seitige Broschüre (»LeWel Up Toolkit«), in der in zehn Kapiteln verschiedene Ansätze und Methoden vorgestellt werden, wie gering qualifizierte Erwachsene mit dem Lernen vertraut gemacht werden können. Außerdem gehören noch eine DVD mit Videos und verschiedene Arbeitsblätter mit Fallstudien zu dem Set.

Bezug: www.lewelup.eu/manual

Lockerung des Kooperationsverbots nur für Hochschulen

Forderung der Erwachsenenbildung ohne Wirkung

Mit der Lockerung des Kooperationsverbots hat das Bundeskabinett zwar eine lang gestellte Forderung nach einer Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Bereich der Bildung erfüllt, um so eine bessere Förderung von Bildung zu erreichen. Doch ist der Beschluss ganz auf den Universitätsbereich beschränkt. Damit berücksichtigt die Bundesregierung nicht die schon im Jahr 2012 von den führenden Bildungsverbänden, darunter auch der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland, gestellte Forderung, das Kooperationsverbot für alle Bildungsbereiche zu lockern. In der damaligen Erklärung heißt es u.a.: »Neben der Initiative zugunsten der Wissenschaft und Forschung benötigt Deutschland die Aufhebung des Kooperationsverbots auch in anderen Bildungsbereichen. Eine zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern über den gesamten Bildungsverlauf ist eine entscheidende Voraussetzung für mehr Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Kaum ein Bildungsexperte lässt heute noch einen Zweifel daran, dass sich das größte Bildungsproblem des Landes, die ungleiche Verteilung der Chancen, nur noch in einer gemeinsamen Kraftanstrengung aller politisch Verantwortlichen auf sämtlichen Entscheidungsebenen lösen lässt. Dies gilt für alle Bildungsbereiche – für die vorschulische, schulische, berufliche und hochschulische Bildung ebenso wie für die Erwachsenen- und Weiterbildung.«

Aktuell beklagte GEW-Vorsitzende Marlis Tepe den Schritt des Kabinetts als zu wenig: »Das Kooperationsverbot allein für die Wissenschaft zu lockern kann nur ein erster Schritt sein. Wir brauchen einen zukunftsfähigen Handlungsrahmen für die gesamte Bildungspolitik. Jede politisch gewollte Kooperation zwischen Bund, Ländern und Kommu-

nen muss möglich sein.« Tepe verwies auf die einmalige Chance, eine ganze Reform auf den Weg zu bringen statt einer halben: »Die Koalition hat die nötige Mehrheit, um das Kooperationsverbot in der Bildung zu kippen. Sie muss das enge Zeitfenster nutzen.« Der Wortlaut des neuen Artikels 91b Grundgesetz müsse nur um das Wort »Bildung« ergänzt werden, um die Bildungszusammenarbeit auf völlig neue Füße zu stellen.

Tepe forderte die Koalition darüber hinaus auf, die Voraussetzung überregionaler Bedeutung für eine Förderung

des Bundes zu streichen. Ähnlich äußerte sich die Geschäftsführerin der KEB Deutschland, Andrea Hoffmeier: »Deutschland benötigt die Aufhebung des Kooperationsverbots auch in anderen Bildungsbereichen. Die Zahlen zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland geben doch genug Anlass, nicht nur universitäre Bildung als nationale Aufgabe zu sehen! Diese bedrückende Bildungsrealität lässt sich nur dann entscheidend verbessern, wenn aus dem Nebeneinander der Bildungspolitik ein Miteinander wird. Künftig muss es Bund und Ländern unter bestimmten Voraussetzungen möglich sein, in allen Bildungsbereichen gemeinsame Bildungsprogramme zu vereinbaren, an denen sich der Bund finanziell beteiligen kann – und dies, ohne den Föderalismus auszuhebeln.«

so

Bundesverband Alphabetisierung reduziert Geschäftsstelle

Aufgrund der »derzeit angespannten finanziellen Situation« sind die beiden bisherigen Geschäftsführer Peter Hubertus sowie Hartmut Steinberg des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. im Sommer freiwillig ausgeschieden – so heißt es in einer Mitteilung auf der Homepage des Verbandes. Die Geschäftsführung übernimmt kommissarisch Vorstandsmitglied Ellen Abraham. Mit dem Schritt sollen die Fixkosten der Geschäftsstelle reduziert werden. Die Serviceleistungen, wie der Online-Shop, das ALFA-Telefon, das ALFA-Mobil und das ALFA-FORUM, sollen ebenso wie die laufenden Projekte RAUS und iCHANCE von den Reformen unberührt bleiben. »Die anstehenden Veränderungen werden jedoch nicht nur personeller Natur sein«, heißt es in der Mitteilung. »Wir entwickeln aktuell Ideen und Perspektiven, um den Verband auf inhaltlicher und finanzieller Ebene für die Zukunft gut aufzustellen und sein Profil zu schärfen.«

Praxisleitfaden Inklusion

Die Volkshochschule Mainz erstellt in den kommenden drei Jahren in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe Behinderter Rheinland-Pfalz e.V. einen Praxisleitfaden über die Möglichkeiten inklusiven Lernens in der Erwachsenenbildung. Rheinland-Pfalz fördert dieses Modellprojekt mit rund 80.000 Euro. Durch die Befragung von Betroffenen, Expertinnen und Experten sowie anhand von Best-Practice-Beispielen sollen konkrete Handlungsvorschläge erarbeitet werden, wie die Abläufe in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung künftig auf verschiedensten Ebenen barrierefrei gestaltet werden können. Das reicht von einer barrierefreien Internetpräsenz über neue Möglichkeiten der Kurseinstufung, der Anmeldung und der Teilnahme bis hin zur Konzeption inklusiver Kursangebote. Basis dafür ist eine Bestandsaufnahme, in welcher Form Menschen mit Behinderung Hürden zu überwinden haben, welche Bildungsangebote sie gerne nutzen würden und was sie bisher davon abhält.

Ein Netzwerk für die Weiterbildung

Baden-Württemberg: Bündnis für Lebenslanges Lernen

Das baden-württembergische »Bündnis für Lebenslanges Lernen« hat am 18. Juli 2014 zum ersten Mal seine Arbeit mit einem Fachkongress einem größeren Fachpublikum vorgestellt.

Das Bündnis wurde Ende 2011 mit dem Ziel gegründet, die Zusammenarbeit der verschiedenen Weiterbildungsträger in Baden-Württemberg zu stärken und ein neues Bewusstsein für die Weiterbildung zu schaffen. Rund 40 Dachverbände, Organisationen und Einzleinrichtungen aus der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung sowie verschiedene Fachministerien gehören dem Bündnis an. Federführendes Ressort ist das Kultusministerium. Die Bündnispartner arbeiten in mehreren Arbeits- und Fachgruppen zusammen, um die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter erwachsener Menschen zu fördern, ein landesweites Netzwerk für Weiterbildungsberatung aufzubauen sowie neue, multimediale Instrumente für die Erwachsenenbildung zu etablieren.

Das Kultusministerium hat während seiner bisherigen Bündnisarbeit zahlreiche Konzepte aus den Bereichen Grundbildung/Alphabetisierung, Integration/Inklusion, Elternbildung, Ein- und Wiedereinstieg in den Beruf, Weiterbildung für Ältere, Neue Medien und mobiles Lernen sowie Weiterbildungsberatung gefördert. Ziel war und ist, die erfolgreichsten Projekte als Best-Practice-Modelle flächendeckend auf das ganze Land zu übertragen und wichtige Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung und die immer größer werdende Bedeutung des Lebenslangen Lernens zu gewinnen.

Eine der derzeit wichtigsten Aufgaben des Bündnisses ist, ein landesweites Netzwerk für Weiterbildungsberatung aufzubauen. Die Gesamtkonzeption dafür wird federführend vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg erarbeitet. Begleitet wurde die

Konzeptionsphase durch die Universität Heidelberg. Nach Abschluss der Konzeptionsphase wird das »Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung« ab 2015 seine Arbeit aufnehmen.

Aktuell haben die Regierungsfractionen angekündigt, die Grundförderung der allgemeinen Weiterbildung um

weitere 3,9 Millionen Euro (2015) und 8,6 Millionen Euro (2016) zu erhöhen. Auf dem Programm des Fachkongresses stand vormittags unter anderem eine Diskussionsrunde, die den Blick auf die Zukunft der Weiterbildung richtete. Neben führenden Gesprächspartnern/-innen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft war dort auch Dr. Michael Krämer, Vorsitzender der Kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft für die Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg, vertreten (s. auch seinen Beitrag in der EB 1/2014).

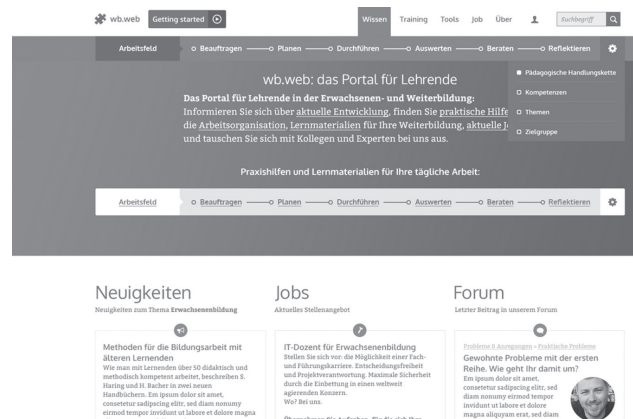
Offenes Portal für Lehrende

Um Lehrkräften der Weiterbildung ein fundiertes Angebot zur Erweiterung eigener Kompetenzen anzubieten und dadurch die Professionalitätsentwicklung zu unterstützen, werden das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Bertelsmann Stiftung ein offenes Online-Portal (»wb.web: das Portal für Lehrende«) entwickeln. Mithilfe einer Online-Umfrage wollte das Projektteam zuvor herausfinden, welche Angebote dort am sinnvollsten angeboten werden. Demnach wünschen die rund 1300 Teilnehmenden an der Befragung Materialien und Informationen über Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernkonzepte. Auch Wissen zur Gestaltung der Interaktion mit erwachsenen Lernern wird stark nachgefragt. Der Umgang mit der Heterogenität der erwachsenen Lerner ist eine der größten Herausforderungen im erwachsenenpädagogischen Alltag.

Genannt wurden auch Wissen über Lernprozesse sowie Lernbarrieren, aber auch die Beratung der Lernenden. Aus Sicht der Befragten reicht es allerdings nicht, ihnen qualitativ hochwertiges Wissen zur Verfügung zu stellen. Der Zugang müsse flexibel möglich sein – jederzeit und

überall in ansprechender Form. Um gute Weiterbildung zu machen, braucht es neben professionellen Lehrkräften auch zielgruppengerechte Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepte. Open Educational Resources als freie Bildungsmaterialien, die je nach Bedarf problemlos verbreitet, verbessert und weiterverarbeitet werden können, sind das Top-Thema in der Befragung. Fast alle Befragten wünschen sich nicht nur mehr Informationen zum Thema, sondern auch Hinweise, wo qualitativ hochwertige OERs zu finden sind und wie man sie in der Praxis einsetzen kann. Gleich dahinter rangiert der Wunsch nach praktischen Handlungsanleitungen und Checklisten für die Unterrichtsgestaltung.

Das Portal ist noch in der Entwicklungsphase und daher nicht online erreichbar, eine Arbeitsversion existiert aber bereits schon (s. Foto).



Arbeitsversion des neuen »Portals für Lehrende«

Hilfswerke: Bildung in aller Welt

Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung (6)

Sechs katholische Hilfswerke gibt es in Deutschland: Adveniat, das Bonifatiuswerk, Caritas international, das Kindermissionswerk, Die Sternsinger, Misereor, Missio und Renovabis. Ihre Hauptaufgabe ist es, Spenden und andere Hilfsgelder zu sammeln, um in vielen Regionen der Welt Armut zu lindern oder die Anliegen der katholischen Kirche zu fördern. Die Spendenmittel werden dabei häufig für Bildung ausgegeben, sei es etwa für die Ausbildung von Priestern und Ordensschwwestern vor Ort, für die »Hilfe zur Selbsthilfe«

etwa in der Landwirtschaft oder beim Brunnenbau. Das hohe Engagement der Hilfswerke für Bildungsaufgaben liegt auf der Hand, denn jeder für Bildung ausgegebene Euro kann zu einer nachhaltigen Investition werden.

Die KEB-Mitglieder Misereor, Adveniat, missio und das Bonifatiuswerk bieten auch vielfältige Bildungsveranstaltungen in Deutschland zur Fortbildung von Haupt- und Ehrenamtlichen, Öffentlichkeitsarbeit, Seminaren in der Gemeindearbeit, für Angebote in Schulen usw. an.



Erwachsenenbildung in Afrika

Foto: Misereor

Im Bereich Erwachsenenbildung in Deutschland hat u.a. Misereor eine eigene Abteilung. Sie bietet z.B. eine Werkmappe »An der Seite der Armen. Aufbrüche im Zeichen des Klimawandels«, die gezielt auf die Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung zugeschnitten wurde. Eine große Rolle spielen Workshops, Vorträge und Seminare, die das Hilfswerk vor Ort mit Gemeinden oder Gruppen

gemeinsam über Themen der Entwicklungszusammenarbeit oder zur jeweiligen Fastenaktion durchführt. 2013 sind laut Jahresbericht 85 Einzelveranstaltungen bei der Fastenaktion durchgeführt worden, die von rund 2000 Multiplikatoren/-innen besucht wurden. Zum Bildungsspektrum gehören auch Projekte wie z.B. »ÜberLebensKunst« von 2013. Hier wurden mit der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland und der KAB-Stiftung ZASS gemeinsam Fortbildungen angeboten sowie eine eindrucksvolle 16-teilige Posterreihe mit Bildern einer Künstlerinnenvereinigung und weitere Materialien erstellt.

Aktion Steilpass von Adveniat

Für Adveniat-Geschäftsführer Stephan Jentgens ist es besonders wichtig, vor Ort mit lokalen Akteuren zusammenzuarbeiten und sich auch mit aktuellen Themen zu positionieren: »Die Bischöfliche Aktion Adveniat versteht sich als Brücke für pastorale Themen zwischen Deutschland und Lateinamerika. Neben der Unterstützung der Menschen und der Kirche in Lateinamerika will Adveniat bei Menschen in Deutschland das Bewusstsein für Solidarität in der einen Welt weiterentwickeln, um allen Menschen das Leben in Fülle zu ermöglichen. Zentrale Themen sind dabei Fragen von sozial-pastoraler Arbeit, die den armen und jungen Menschen in Lateinamerika bessere Lebens- und Handlungsbedingungen ermöglicht. Dabei setzt Adveniat besonders auf die Kooperation mit Einrichtungen in Gemeinden und Bistümern, Schulen und Hochschulen sowie Verbänden und Initiativen.

Die Engagement- und Bildungskampagne zur Fußballweltmeisterschaft 2014 »Aktion Steilpass« für faires und gerechtes Spiel besonders für die Menschen in Lateinamerika ist ein gutes Beispiel für diese Art der Kooperationen und hat auf eine leicht zugängliche Weise Menschen ermöglicht, sich mit den gesellschaftlichen und sozialen Hintergründen der WM 2014 in Brasilien zu befassen.«

Michael Sommer

»Geringqualifizierte: Endlich Lernerfolg?«

Unter der Überschrift »Geringqualifizierte: Endlich Lernerfolg?« findet am Dienstag, 11. November 2014 (10:30–16:00 Uhr) im Bildungshaus St. Bernhard in Rastatt eine Präsentationstagung statt. Dort werden die Ergebnisse und Perspektiven des dreijährigen Projekts »Metakognitiv fundiertes Lernen (mekoFUN) – Entwicklung einer neuen Didaktik in der Grundbildung« der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland in Zusammenarbeit mit der Universität der Bundeswehr München und gefördert vom BMBF präsentiert. Folgende Punkte stehen bei der Tagung im Fokus:

- Konzeption des Projektes: Metakognition, Ziele, Projektdesign und Stichprobe (Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität BW München)
- Metakognition in der Kurspraxis (Dr. Kerstin Hohenstein)
- Wen fördert metakognitiv fundiertes Lernen? (Wissenschaftliches Team mekoFUN)
- Herausforderungen an die Qualifizierung von Kursleitenden (Wissenschaftliches Team mekoFUN)

Vielfältig und nah am Menschen

Jahresversammlung der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland / Dr. Reitemeyer neu im Vorstand

Erwachsenenbildung ist ein fester Bestandteil der katholischen Kirche in Deutschland und Ausdruck der vielfältigen kirchlichen Arbeit für die Menschen und die Gesellschaft. Auf ihrer Mitgliederversammlung der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland in Nürnberg diskutierten die Vertreter/-innen die zukünftige Rolle dieser Bildungsarbeit innerhalb einer sich stark wandelnden Kirche und Gesellschaft. »Wir erreichen mit unseren Angeboten die Menschen vor Ort, wir können dort wirksam sein, wo andere Institutionen der Kirche vielleicht keinen Zugang mehr haben«, betonte Elisabeth Vanderheiden, Vorsitzende der KEB: »Erwachsenenbildung gehört zu den Kernaufgaben der Kirche.« Viele Menschen seien zwar keine regelmäßige Kirchgänger mehr und hätten eine kritische Distanz zur Kirche eingenommen, doch mit den Angeboten der Erwachsenenbildung etwa in den Bildungswerken oder Akademien können diese Gruppen noch gut erreicht werden. Auch im Hinblick auf besonders benachteiligte Gruppen, also Flüchtlinge oder Menschen mit besonderem Bildungsbedarf (Alphabetisierung etc.), ist das Angebot vor Ort deutlich ausgebaut worden.

Diskussion über künftige Ausrichtung

Auf der Mitgliederversammlung wurde vor allem die zukünftige Ausrichtung der Arbeit der KEB auf Bundesebene diskutiert. »Schließlich will die Katholische Erwachsenenbildung mit ihren Angeboten nahe am Menschen sein und muss sich deshalb ständig weiterentwickeln«, so Vanderheiden. »Auch die Bundesprojekte der KEB stehen immer vor der Herausforderung, einen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis zu leisten und zur Qualitätssteigerung der Angebote vor Ort beizutragen. Das Projekt »Metakognitiv fundiertes Lernen – Entwicklung einer Neuen Didaktik in der

Grundbildung (mekoFUN)« ist ein solches gelungenes Beispiel. Deutlich wurde auf der Mitgliederversammlung erneut, wie hilfreich die Vielfalt der Anbieter katholischer Erwachsenenbildung dabei ist, eine Vielzahl passgenauer Angebote für verschiedene Menschen in verschiedenen Lebenslagen entwickeln und anbieten zu können.

Bonifatiuswerk Mitglied

Die Vertreter/-innen wählten auf der Versammlung Dr. Michael Reitemeyer in den Vorstand. Reitemeyer ist Direktor des Ludwig Windthorst-Hauses in Lingen und Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik

Deutschland e.V. (AKSB). Zuvor war er studierte Theologe Büroleiter beim Staatssekretär für Kultur in NRW. Er folgt auf Bernward Bickmann, der aus dem Vorstand ausschied. Außerdem votierte die Mitgliederversammlung für die Aufnahme des Bonifatiuswerkes als Mitglied der KEB Deutschland. Das Bonifatiuswerk der deutschen Katholiken e.V. ist ein katholisches Hilfswerk für die Unterstützung der Seelsorge in den Diasporaregionen in Deutschland, Nordeuropa und dem Baltikum. Es fördert diverse Projekte und ist insbesondere in der religiösen/theologischen Bildung aktiv.



**Neu im Vorstand:
Dr. Michael Reitemeyer**

KEB Deutschland: Facebook und Blog digital

Seit Mitte Juni ist die KEB Deutschland nun auch mit einer eigenen Facebook-Seite in den sozialen Medien unterwegs. Trotz Sommerzeit ist dort schon vieles über verschiedene Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft und katholische Erwachsenenbildung zu lesen. Neu ist auch ein Blog über »Katholische Erwachsenenbildung und digitale Medien«, der zum Mitdiskutieren einlädt (<http://blog.keb-digital.de>).

Kirchliche Umweltmanagementtrainer/-innen

Im Rahmen des Projekts »Klimaschutz braucht Bildung« der Katholischen Erwachsenenbildung Bayern (KEB) und der Umweltbeauftragten der bayerischen Bistümer wurden 13 Frauen und Männer zu den ersten Umweltmanagementtrainern in Bayern ausgebildet. Ihre Aufgabe wird es sein, Umweltauditoren für Pfarrgemeinden, Verbände und Bildungshäuser zu finden, diese grundlegend zu schulen und fortlaufend weiterzubilden. Diese ehrenamtlich tätigen Auditoren – in vielen katholischen Einrichtungen gibt es bereits Auditoren – leisten dann die Arbeit vor Ort und beraten ihre Institution in Fragen von Nachhaltigkeit und Umweltschutz.

KEB Saarlouis bekundet Solidarität mit Juden

»Wir verurteilen die in den letzten Tagen zum Ausdruck gebrachte Hetze gegen Jüdinnen und Juden in Deutschland.« Mit diesen Worten wendeten sich der Vorsitzende Horst Ziegler und der Geschäftsführer Karl-Heinz Thieser von der KEB im Kreis Saarlouis an die Synagogengemeinde Saar. Mit ihrem offenen Brief bekundeten sie die Solidarität der KEB mit allen im Saarland lebenden Jüdinnen und Juden: »Wir werden auch in Zukunft die Kontakte zu der Synagogengemeinde pflegen und mit besonderen Veranstaltungen versuchen, Verständnis für die besondere Situation der Juden in Deutschland und für die besondere Situation der Menschen in Israel zu wecken.« Ziegler und Thieser verurteilen die jüngsten Vorfälle bei Demonstrationen: »Gegen jüdenfeindliche Sprechchöre und antisemitische Parolen fordern wir null Toleranz und ein hartes Durchgreifen mit den Mitteln unseres Rechtsstaates.«

Position

Prof. Dr. Ralph Bergold

Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts in Bad Honnef, Mitglied im Vorstand der KEB Deutschland, Redaktionsmitglied und Vorsitzender des Beirats der Erwachsenenbildung



Zeitschrift **Erwachsenenbildung** ist 60 Jahre alt geworden

2014 ist für die Katholische Erwachsenenbildung ein wichtiges Jahr. Viele Einrichtungen und Organisationen kirchlicher Erwachsenenbildung feiern in diesem Jahr ihr 40-, 50- oder sogar 60-jähriges Bestehen. So kann auch die Vierteljahreszeitschrift EB auf eine 60-jährige Geschichte zurückschauen.

Sie war und ist für die katholische Erwachsenenbildung auf Bundesebene immer ein wichtiges Aushängeschild und Markenzeichen, aber auch eine Art Rückgrat für die bewegende Zeit und Geschichte kirchlicher Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Von Anfang an stellte sie sich in das Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Sie war nicht reine Zeitschrift für die Wissenschaft (aber auch!) und keine reine Handreichung und Materialhilfe für die praktische Bildungsarbeit (aber auch!), sondern entwickelte ihr mittlerweile renommiertes Profil in der Schnittmenge von Theorie und Praxis. Dabei war es dem Herausgeber – der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – immer wichtig, sich auf dem Markt der Zeitschriften zu etablieren und nicht zu einem »Vereinsblatt« oder »Nachrichtenheft« zu werden. Im Geleitwort des 1. Heftes des 1. Jahrganges steht der programmatische Satz: »Neben

der eigentlichen wissenschaftlichen Zielsetzung soll aber auch der Erfahrungsaustausch und die Information für die Praxis besonders gepflegt werden.« Und im weiteren Verlauf ist zu lesen: »Die Zeitschrift fühlt sich der missionarisch empfundenen Aufgabe verpflichtet, in einer Epoche der verhängnisvollen Diskrepanz zwischen äußerer Zivilisation und innerer Kultur, die immer drohender zu einer möglichen Selbsterstörung der Menschheit kulminiert, an der Reform von Leben und Gesellschaft dadurch mitzuwirken, dass sie für die entscheidend wichtige Ganzheitsformung der Menschen aus christlichem Geiste die wissenschaftlichen Grundlagen schaffen hilft.« Diesem Grundauftrag fühlt sich auch die Zeitschrift heute noch verpflichtet.

Wirken gegen den Wind

Wenn man rückblickend auf die 60 Jahre Zeitschrift Erwachsenenbildung schaut, war es immer ein Wirken gegen den Wind. Dank hoch motivierter und engagierter Redakteure war es immer gelungen, vier Zeitschriftenausgaben im Jahr zu realisieren. Mehrere Verlagswechsel standen an, die immer wieder zu Neujustierungen und Weiterentwicklungen führten. Die Finanzierung war immer eine der größten Herausforderungen, und auch die Anzahl der zahlenden Abonnenten in der Mitgliedschaft der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland und darüber hinaus war erheblichen Schwankungen unterlegen. Aber wie beim Drachensteigen führt der Gegenwind zum Auftrieb. Genau dieser Effekt zeigte sich auch bei der Zeitschrift. Man kann mit Fug und Recht im Rückblick auf 60 Jahre Zeitschrift Erwachsenenbildung sagen, dass sie sich permanent weiterentwickelt hat und sich an die jeweiligen Standards orientiert hat. Zu danken ist allen Personen, die in den vergangenen 60 Jahren auf je unterschiedliche Weise an der Zeitschrift mitgearbeitet ha-

ben. Ohne dieses Engagement und diesen Einsatz hätte die Zeitschrift diese 60 Jahre nicht überlebt und auch nicht diese Entwicklungsstufe erreicht. Zu danken ist aber auch den treuen Leserinnen und Lesern und den Abonnenten/-innen, die das Zeitschriftprojekt EB mitgetragen haben. Die Zeitschrift ist äußerlich sichtbare und erkennbare Marke Katholischer Erwachsenenbildung.

Auch in dieser Zeit steht die Zeitschrift wieder vor neuen Herausforderungen. Neben den Dauerthemen Finanzierung und Abozahl kommt die Digitalisierung, die Veränderung von Lesegewohnheiten und Verwendungspraxis und die Positionierung auf dem Markt der Fachzeitschriften im Bereich der Erwachsenenbildung als Herausforderungskomponenten auf die Zeitschrift zu.

Wer Geburtstag hat, darf sich etwas wünschen. Für die Zeitschrift wäre wünschenswert, dass sie weiterhin ihre Akzeptanz bei den Abonnenten, aber auch bei den Mitgliedern der Katholischen Erwachsenenbildung findet, dass sie im kirchlichen und gesellschaftlichen Bereich wahrgenommen wird und ihre Impuls gebende Wirkung auch in den kommenden Jahren nicht verliert.



Die erste Ausgabe der Erwachsenenbildung

Community Education: Lernen im Gemeinwesen und Lernen für das Gemeinwesen

Ein neuer pädagogischer Ansatz einer Erwachsenenbildung vor Ort

Community Education ist ein pädagogischer Ansatz, der ursprünglich u.a. im angelsächsischen Raum Verbreitung gefunden hat und in Bildungspolitik und -praxis derzeit neue Aufmerksamkeit gewinnt. Community Education meint Formen der Verbindung von Bildungs- und Sozialarbeit auf Gemeinwesenesebene. Im Prinzip lassen sich die Anfänge von Community Education bis ans Ende des 19. Jahrhunderts in den USA zurückverfolgen.¹ In der Folge wurden Mischformen gemeinwesen-naher Bildungs- und Sozialarbeit v.a. in Großbritannien entwickelt. Die Entsprechung im deutschen Sprachraum bilden im Wesentlichen die Modelle der gemeinwesenorientierten Erwachsenenbildung, wie sie in Österreich seit 1979 bspw. im Rahmen der »Werkstätte Gemeinwesenarbeit« diskutiert werden.² Erler/Kloyber betonen die inhaltliche Nähe von Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit:³ Beiden Bereichen ist die Beteiligung und Aktivierung der Betroffenen gemeinsam.

Community Education ist eine Konsequenz des grundlegenden Anliegens, »das Lernen den Lernenden näherzubringen«, wobei der Begriff der *Nähe* in all seinen Facetten anwendbar ist. Es geht darum, Situationen zu vermeiden, welche von den Lernenden als *fremd* erlebt werden.

Nähe meint hier

- räumliche Nähe: Lernangebote an die Orte zu tragen, an denen die Lernenden sich ohnehin aufhalten: in ihren Gemeinden, Quartieren, an den Arbeitsplätzen ...,
- sozialräumliche/situative Nähe: Lerngelegenheiten im vertrauten Milieu bzw. Umfeld der Lernenden zu schaffen,
- didaktische Nähe: Lernformen anzuwenden, welche die Lernenden selbst zu (Mit-)Gestalter/-innen des Lernprozesses machen, und somit

ihr Engagement für das Lernen zu stärken. Weg vom Frontalunterricht hin zu beteiligenden Lernformen.

Das politische Anliegen dieses »Mehr an Nähe« zu den Lernenden ist die Erhöhung der Bildungsbeteiligung insbesondere in bildungsfernen Milieus. Community Education bedeutet eine Deinstitutionalisierung von Bildung, um sie als solche neu bestimmen zu können.⁴

Rückgewinnung eines humanistischen Ansatzes in der Bildungsdebatte

Die zweite Konsequenz für Community Education ist die Erkenntnis, dass *Lernen* dann erfolgreich ist, wenn es *als Selbstermächtigungsprozess* der Beteiligten abläuft. Hier ist auf die freireisende Befreiungspädagogik als Vorläufer hinzuweisen⁵ bzw. auf das Anliegen der Inklusion benachteiligter Gruppen. Selbstermächtigung (Empowerment) ist in diesem Sinne sowohl Mittel als auch Zweck: Denn einerseits lernen

Menschen besser, je mehr sie sich selbst als autonom im Lernprozess erfahren, andererseits ist Selbstermächtigung ein Zweck an sich im Sinne der Bürger/-innengesellschaft. Es sollen v.a. die Handlungskompetenzen der Beteiligten gestärkt und damit ihre Bereitschaft zur Mitgestaltung des Gemeinwesens erhöht werden – also letztlich ein demokratischer Anspruch. Dies kann auch als Plädoyer für die Rückgewinnung eines humanistischen Ansatzes in der Bildungsdebatte gesehen werden.

Community Education verfolgt somit zwei grundsätzliche Intentionen, die sich wechselseitig befruchten:

Lernen im Gemeinwesen: Lerngelegenheiten vor Ort zu schaffen, um damit die Lernerfolge zu vergrößern (s.o.). Dies ist der erwachsenenbildnerische Anspruch von CE.

Lernen für das Gemeinwesen: Aufgrund des Empowerments der Mitglieder einer Community und ihrer Befassung mit deren Anliegen sind diese gut für die Mitgestaltung der Community



Bildung: ein grundlegendes Anliegen im Nahraum

Foto: suze / photocase.com

zu gewinnen: Dies ist der regional- bzw. kommunalentwicklerische Anspruch von CE. Community Education ist von daher ein partizipativer Ansatz zur Bewältigung von Herausforderungen auf regionaler bzw. kommunaler Ebene, bspw. für die Entwicklung der Bereiche Soziales, Integration, Ökologie oder Generationen.

Sozialräumliche oder auch weltanschauliche Gruppen

An dieser Stelle soll auch auf die Vieldeutigkeit des Begriffes »Community« bzw. »Gemeinwesen« hingewiesen werden: Denn Community kann eine sozialräumliche Dimension beschreiben (als politische Gemeinde, Quartier, Pfarrgemeinde), aber auch eine soziale Gruppe bzw. eine weltanschauliche (bspw. religiöse) Gemeinschaft. Oftmals sind die zwei Dimensionen deckungsgleich – etwa wenn es sich um sozial benachteiligte Gruppen handelt, die in bestimmten Stadtteilen konzentriert sind. Auch im Fall einer weltanschaulichen Community ergeben sich erleichterte Zugänge für Bildungsinterventionen, insofern diese Community als Zielgruppe und/oder aufgrund einer vorhandenen Organisationsstruktur besser adressierbar ist.

Aus den dargestellten Intentionen lassen sich die grundlegenden Prinzipien der Community Education ableiten:

Lernen vor Ort (in der [Pfarr-]Gemeinde, in der Region, in der Gemeinschaft Gleichgesinnter ...) – damit verbindet sich der Anspruch, »das Lernen den Lernenden auch (sozial-)räumlich näherzubringen« (EU-Memorandum 2000).

Inklusion bildungsbenachteiligter Gruppen, weil diese über gemeindenahe Angebote besser erreicht werden.

Empowerment, Aktivierung, Partizipation der Lernenden: als Bausteine einer lernoffenen und gemeinwesenorientierten Haltung – Hier spielt **Ehrenamtlichkeit** als Instrument der Verankerung dieser Prinzipien eine wichtige Rolle.

Mitgestaltung des Gemeinwesens und die Befähigung dazu: politische Bildung als Basis für den Erwerb bür-

gerschaftlicher Kompetenzen. Grundfrage der CE aus kommunal-/regionalentwicklerischer Hinsicht ist folglich: Wie können wir Zielgruppen möglichst direkt in die planerischen Agenden einbinden, welche sie betreffen. Dahinter steht eine (basis-)demokratische Werthaltung, welche zum Ziel hat, das Gemeinwesen nicht nur für, sondern auch mit den Betroffenen weiterzuentwickeln.

Informelles Lernen: unkonventionelle (beteiligungsorientierte) Formate und Verschränkung mit Bereichen außerhalb der Erwachsenenbildung: Kultur, Soziales, Religion ..., bspw. Zusammenarbeit mit der Caritas.

Vernetzung gemeinwesenstheoretischer Einrichtungen unterschiedlichen Typs zur Programmierung von Bildungsangeboten im Sinne der CE. Daraus ergibt sich die *bereichsübergreifende* Vernetzung und Kooperation von Bildungseinrichtungen mit Institutionen, welche einen direkten Zugang zur Zielgruppe versprechen. Das können kommunale/regionale Agenturen, sozialarbeiterische Einrichtungen oder auch Vereine sein, welche direkt die Interessen der Zielgruppe vertreten (bspw. migrantische Vereine, religiöse/weltanschauliche Einrichtungen).

Gerade der katholischen Erwachsenenbildung fällt mit ihrer humanistischen Grundausrichtung und ihrer weitverzweigten Infrastruktur eine Umsetzung der Prinzipien der Community Education leicht.

In Österreich erfährt der Ansatz der Community Education aktuell eine Bestärkung durch seine Verankerung in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020), die im Juli 2011 per Ministerratsbeschluss in Kraft gesetzt wurde.⁶ Community Education wird dort als eigene Aktionslinie hervorgehoben.

Es gilt abzuwarten, welche konkreten Umsetzungen aus dieser Aktionslinie in den nächsten Jahren tatsächlich resultieren werden.

Klaus Thien

Anmerkungen

- 1 Vgl. Buhren 1997.
- 2 Kellner 2014.
- 3 Erler/Kloyber 2013.
- 4 Keupp.
- 5 Freire.
- 6 Republik Österreich 2011.

Literatur

- 1 Buhren, C. G. (1997): Community Education. Münster, New York.
- 2 Kellner, W. (2014): Von gemeinwesenorientierter Erwachsenenbildung zu Community-Education. Ein Etikettenwechsel oder neue Chancen der Profilierung und Professionalisierung? <http://www.gemeinwesenarbeit.at/geschichte-gwa-ambifeb>.
- 3 Erler, I.; Kloyber, C. (2013): Editorial zu Magazin erwachsenenbildung.at, Nr. 19.
- 4 Keupp, H. (2013): Warum Community Education? Präsentation gehalten im Rahmen der Tagung »Community Education in Österreich«. Wien, 16.4.2013. <http://www.oieb.at/oieb/page.asp?id=2012>.
- 5 Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg.
- 6 Republik Österreich (Hg.) (2011): LLL: 2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich.

Weitere Literatur:

- Benecke, E.; Klemenz-Kelih, B. (2013): Vom Miteinander hören zum Miteinander lernen. Community Education Projekte in Europa. Recherchebericht.
- Magazin erwachsenenbildung.at (19/2013), Community Education: Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php>.
- Wagner E.; IHS u.a. (2013): Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung. Projektbericht.

Das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich beschäftigt sich seit Längerem auf theoretischer und praktischer Ebene mit Community Education. Das dazu verfasste Positionspapier ist nachzulesen auf: www.forumkeb.at.

Klaus Thien ist Geschäftsführer am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung.

Wenn »das Gemeinwesen« sich erst erfinden muss

Ein innovatives Projekt zur Bekämpfung von Energiearmut

Ein Problem, »Betroffene« und einen Sozialraum definiert zu haben heißt noch lange nicht, dass ab dann leichtfüßig nach dem »State of the Art« der Gemeinwesenarbeit vorgegangen werden kann. Im vom Klimafonds finanzierten Projekt »Reduktion der Energiearmut durch Gebäudesanierung unter Beteiligung der Bewohner/-innen« ist neben der Erhebung der Wohn- und Lebenssituation im urbanen und suburbanen Raum, der Erarbeitung von Lösungen zur Verbesserung des Häuserbestandes und der Wohn- und Lebensqualität »gemeinwesenorientierte Arbeit« verlangt. Die Erwartung ist, durch ein solches lösungs- und umsetzungsorientiertes Projekt auf lokaler Ebene Erkenntnisse für »Multistakeholderprozesse« zu gewinnen, die es braucht, um die Sanierung von Altbaubestand als zentrale Maßnahme zur Bekämpfung von Energiearmut entscheidend voranzubringen.

Während bisherige Projekte zum Thema Energiearmut sich primär auf Handlungsmöglichkeiten und Beratungssätze auf der Ebene der armutsgefährdeten Haushalte konzentrierten, ist es eine Innovation in diesem Projekt, durch die Anwendung von Methoden gemeinwesenorientierter Arbeit die Perspektive dieser Menschen in den Diskussions- und Entscheidungsprozess von Gebäudesanierungen einzubringen. Im Projekt, gemeinsam durchgeführt von e7 Energie Markt Analyse GmbH, Donau-Universität Krems und Katholischer Sozialakademie Österreichs, werden in drei Untersuchungsregionen (Krems, Wien/10. Bezirk, Korneuburg) unterschiedliche Zugänge zu den Bewohner/-innen, den Eigentümer/-innen und Hausverwalter/-innen verfolgt, um so zu Schlussfolgerungen über Möglichkeiten, aber auch Grenzen unterschiedlicher beteiligungsorientierter Ansätze zu kommen. Durch die Themen Wohnen, Energie, Mitsprache ist dieses

Projekt an zentrale lebensweltliche Interessen von Menschen angebunden. Mit aktivierenden Gesprächen, Treffen unterschiedlicher Größenordnung und Beteiligungsdynamik geht es darum, die Bewohner/-innen der konkreten Wohnobjekte dabei zu unterstützen, die eigenen Interessen und Anliegen – hier im Hinblick auf die Verbesserung ihrer Wohn- und Lebensqualität sowie einer möglichst nachhaltigen Senkung von Energiekosten durch Gebäudesanierung – zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen. Im Grundverständnis des Projektteams wird davon ausgegangen, dass die Bewohner/-innen über ein relevantes Situationswissen und über relevante Erfahrungen und entsprechendes Lösungspotenzial verfügen, die für die Erreichung der Zielsetzungen des Projektes unverzichtbar sind. Das gilt sowohl für die Erarbeitung umsetzbarer technischer Lösungen als auch für die Etablierung gelingender Kommunikationssettings und die Arbeit der Vertrauensbildung.

Starke regionale und soziale Differenzierung

Aufgrund der projekthärenten zeitlichen Beschränktheit bei gleichzeitiger starker regionaler, wohnrechtlicher und sozialer Differenzierung kann nicht davon ausgegangen werden, dass die an den Grundsätzen und Methoden der Gemeinwesenarbeit orientierten Aktivitäten im Projekt den ausreichenden Rahmen für eine mittel-, geschweige denn langfristige (Selbst-)Organisation der Bewohner/-inneninteressen bzw. für die Entstehung eines auf das Gemeinwesen »Wohnobjekt« bezogenen Identitätsgefühls und damit möglicher Solidarisierung bieten. Die derzeit im Gang befindliche Phase der sozialräumlichen Beobachtung in und rund um die ausgewählten Wohnobjekte, die Expert/-innengespräche mit Vertreter/-innen

relevanter Akteur/-innen aus Stadtteil-, Sozial- und Beratungszentren und Hausverwaltungen sowie der Erfahrungsaustausch mit Vertreter/-innen einschlägiger Projekte (z.B. Caritas/Grätzleltern) und etablierter Einrichtungen der Gemeinwesenarbeit (z.B. Bassena/Am Schöpfwerk in Wien) machen deutlich, dass aus Menschen, konfrontiert mit multidimensionalen Problemlagen (Arbeitslosigkeit, physischer oder psychische Erkrankung, Überschuldung, prekärer Aufenthaltsstatus etc.) kombiniert mit zahlreichen sie beschämenden Erfahrungen des »Nichtzählens« in dieser Gesellschaft, nicht von heute auf morgen selbstbewusste Bürger/-innen eines Gemeinwesens werden können. Ihnen sind die ökologische Mülltrennung, die Pflege der kleinen Grünanlagen im und um das Wohnobjekt, die gute nachbarschaftliche Atmosphäre im Haus oder die Verbesserung der Energieeffizienz zur Erreichung abstrakter Klimaziele keine prioritären Anliegen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die akuten lebensweltlichen Interessen der Bewohner/-innen der ausgewählten Wohnobjekte durchaus in Spannung zu den Zielen des Projektes sowie den Interessen der lokalen Projektpartner/-innen aus Politik und sozialen Einrichtungen stehen und oft auch in einer widerständigen Art und Weise eingebracht werden.

Projekte sind dazu da, um zu lernen. In diesem Projekt geht es u.a. darum zu lernen, wie die Beteiligung von Bewohner/-innen bei der Sanierung eines Gebäudes zur Bekämpfung von Energiearmut gelingen kann. Idealtypisch gelingt dies durch eine Stärkung der »Partizipationskompetenz« der Betroffenen. Jedenfalls gelingen sollte eine reflektierte Parteilichkeit für die von Energiearmut betroffenen Menschen, ohne im notwendigen Kommunikationsprozess zwischen den Bewohner/-innen, den Hausverwaltungen, den Eigentümer/-innen, den Gemeindepolitiker/-innen u.a. zu polarisieren.

Projektergebnisse werden im Herbst 2015 vorliegen.

Margit Appel, Paloma Fernández
de la Hoz

Lebensstilgruppen und lebenslanges Lernen

Neue Studie zu Bildungsmilieus und Bildungsbeteiligung

»Lernen bringt Freude am Leben und Freude an der Arbeit, Bildung benötigt ein begeisterndes Image, neue Angebotsformate und ein nach Lebensstilgruppen differenziertes Marketing« (aus der Zusammenfassung der unten genannten Studie).

Anfang 2014 wurde der Endbericht des oberösterreichischen Forschungs- und Zukunftsprojekts »Die Zukunft des Bildungsmarketings unter Berücksichtigung der Bildungsmilieus und Bildungsbeteiligung« vorgelegt. Die Liste der Kooperationspartner zeigt, dass dieses Projekt im Bundesland Oberösterreich auf einer breiten Basis ruht. Die oberösterreichische Zukunftsakademie arbeitete dabei mit dem Erwachsenenbildungsforum Oberösterreich zusammen, wissenschaftlich begleitet von der Johannes Kepler Universität Linz.

Wer sind die Lernenden?

Während die Gründung des Erwachsenenbildungsforums auf die frühen 1990er-Jahre zurückgeht, handelt es sich bei der Zukunftsakademie um eine seit 2011 bestehende, an oberster Stelle der Landesregierung zugeordnete Organisation. Ihre Leistungen bezüglich nachhaltiger Entwicklung, der Sicherung der Lebensqualität und des Erkennens der Zukunfts- und Gestaltungspotenziale richten sich primär an die Entscheidungsträger/-innen der Landesverwaltung. Das Erwachsenenbildungsforum ist ein Zusammenschluss von 15 Erwachsenenbildungseinrichtungen des Landes und arbeitet daran, das Ansehen der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit zu fördern und die Gleichstellung mit dem öffentlichen Schulwesen zu sichern. Für alle diese Einrichtungen – Universität inklusive – ist es naturgemäß von großem Interesse herauszufinden, wer

die Lernenden sind und warum andere es nicht sind. Somit dient die Studie im selben Maß der Erfassung des Ist-Zustands wie möglichen und nötigen Bildungshandlungsfeldern der Zukunft. Es war von Vorteil, das Bildungsmarketing von Beginn an zu diesen Handlungsfeldern zu zählen. Denn für das lebensbegleitende Lernen braucht es ein verändertes Bildungsverständnis und auch ein gewandeltes Image von Bildung. Dies wiederum muss entsprechend vermittelt werden. Auch diese Studie beschäftigt sich daher mit den Fragen nach der Erhöhung der Bildungsbeteiligung und legt besondere Beachtung auf die bislang wenig erreichten Zielgruppen.

Bildung mit zusätzlichem Servicecharakter

Die Absicht, das Bildungsmarketing von Beginn an in den Prozess mit hineinzunehmen, zeigt in den Darstellungen der Studie erste Ergebnisse. Indem bereits Bekanntes neu formuliert wird, erhält es auch neue Aufmerksamkeit. In der Darstellung der auf den schon beschriebenen Milieus basierenden Untersuchung wird etwa von »Lebensstilgruppen« gesprochen. Unter den neuen Bildungsformaten findet sich manches nicht ganz so Neue, das einem hier in neuer Sprache entgegentritt und dadurch Aufmerksamkeit erhält. Besonderes Beispiel dafür ist die »Bildung mit zusätzlichem Servicecharakter«, worunter u.a. folgende Bildungsmaßnahmen zusammengefasst sind:

- Persönliche Beratung für Menschen auf der Suche nach dem richtigen Bildungsangebot. Dies gilt besonders für bildungsferne Milieus. Auch spezielle Bildungsangebote für »Übergänge« (Schule – Ausbildung, Ausbildung – Beruf etc.) fallen in diese Kategorie.

- Parallele Angebote für Eltern und Kinder
- Bildungsangebote in Verbindung mit anderen sozialen Dienstleistungen
- Vermittlung von Lernpartnerschaften mit Mentor/-innen
- Weiterbildung älterer Menschen als Mentor/-innen
- Kompetenzbilanzierung
- Transfersicherung für Teilnehmende und Unternehmen.

Ziel ist es, Bildung in ihrer Vielfalt zum »genussvollen Erlebnis« aufzuladen und als lebensbegleitende Aktivität attraktiv zu machen. Diesem Ziel soll mit der Wertschätzung der Kompetenzen der Einzelnen, mit neuen Bildungsformaten für neue Zielgruppen sowie einer entsprechenden Didaktik zugearbeitet werden. Der zielgruppengerechten Kommunikation wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Wie an den genannten Beispielen zu sehen ist, prägt sie auch den Stil der Studie selbst.

Insgesamt das ambitionierte Projekt eines ganzen Bundeslands, das bei Einhaltung der kleinen Schritte, die die Studienautor/-innen empfehlen, Schule machen könnte.

Ingrid Pfeiffer

Die Studie im Volltext kann auf www.ooe-zukunftsakademie.at heruntergeladen werden.



Regina Egetenmeyer, Kathrin Kaleja

Praxisbeobachtungen im Studium der Erwachsenenbildung

Wissenschafts-Praxis-Relationierung als Ziel von Mentoring-to-Teach

Um Praxiseinblicke in der Erwachsenenbildung enger mit dem Studium zu verzahnen, entwickelten die Universitäten Mainz und Würzburg ein Mentoringprogramm. Die praktischen Erfahrungen werden mit jeweiligen Ansätzen und Erkenntnissen aus der Erwachsenenbildungsforschung in Verbindung gebracht und reflektiert.

Das Verhältnis von erwachsenenpädagogischer Praxis und akademischer Disziplin war im bundesdeutschen Kontext nicht immer ein ganz harmonisches. Gieseke¹ begründet die anfängliche Zurückhaltung der Erwachsenenbildungspraxis im Hinblick auf die Einstellung der akademisch ausgebildeten Diplom-Pädagogen/-innen mit einer verspäteten »Reaktion auf die Ablehnung der Volksbildung in der Weimarer Republik durch die sich elitär verstehenden Universitäten«. Aktuell zeigen sich erfreulicherweise diverse Formen und Selbstverständlichkeiten der Zusammenarbeit von erwachsenenpädagogischer Praxis und akademischer Disziplin (z.B. in diversen Entwicklungsprojekten und Evaluationen), die auch durch eine zunehmende Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft begründet werden können.

Aus der Perspektive akademischer Professionalisierung² ergeben sich seit dem Bologna-Prozess und den darauf folgenden Reformen an bundesdeutschen Hochschulen neue

Perspektiven, die eine enge Kooperation mit der Erwachsenenbildungspraxis nicht nur wünschenswert, sondern gar unabdingbar machen: Hochschulen haben den Auftrag, Studiengänge zu entwickeln, die bereits nach einem dreijährigen Bachelorstudium berufsqualifizierend sind. Auch wenn der Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung zumeist im Masterstudiengang angesiedelt ist, so konzentrieren sich die deutschen Hochschulen in den Studiengängen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung überwiegend auf eine Studierendenschaft im unmittelbaren Anschluss an das Abitur oder den Bachelorstudiengang. Zielgruppe sind Studierende, die üblicherweise keine oder nur geringe Einblicke in die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben. Dies schließt auch ein, dass sie selbst nie Teilnehmende einer Veranstaltung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung waren. So entstehen nur fiktive oder sehr eingeschränkte Vorstellungen über die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.³ Problematisch ist auch, dass das erarbeitete akademische Wissen sowie die damit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie dessen Relevanz nicht zu einem Erfahrungskontext aus der Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Bezug gesetzt werden kann.

Wissenschafts-Praxis-Relationierung als Aufgabe akademischer Professionalisierung

Eine enge Verzahnung und Relationierung von pädagogischer Praxis und akademischem Wissen wird in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen häufig vernachlässigt. Für die an Universitäten zumeist vorherrschende »praxisenthobene Ausbildung«⁴, die sich mit wissenschaftlichen Theorien und Ansätzen beschäftigt, stellt die Forderung nach einer berufsbefähigenden Ausbildung von Studierenden eine neue Herausforderung dar. Die Ausbildung an der Universität konzentriert sich klassischerweise auf die Vermittlung von Theorien und Ansätzen, auf wissenschaftliche Methoden und die Diskussion von Forschungsergebnissen. Praxiseinblicke und -bezüge werden häufig auf Praktika oder die Eigeninitiative von Studierenden ausgelagert.⁵ Die In-Bezug-Setzung (also Relationierung) von Praxiserfahrungen und akademischem Wissen bleibt nicht selten unangeleitet den Studierenden überlassen. Das führt dazu, dass Studierende häufig die Bezüge zwischen wissenschaftlichem Wissen und der Praxis nicht verstehen. Alternativ können Absolventen/-innen im



Prof. Dr. Regina Egetenmeyer (li.) ist Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Bis März 2013 arbeitete sie als Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und entwickelte dort das Mentoring-to-Teach-Projekt. Kathrin Kaleja hat dieses Projekt als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Mainz mitentwickelt und wechselte im März 2013 ebenfalls an die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach Würzburg.

Anschluss an eine weitgehend praxisenthoebene Ausbildung berufspraktische Erfahrungen in Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Theorien und Ansätzen setzen. Auch bei einer Auslagerung der Praxiserfahrungen nach dem Studium liegt die Berufserfahrung sowie deren Relationierung in der Verantwortung der Absolventen/-innen.

Sollen Studierende jedoch im Studium eine Berufsbefähigung erwerben, so sind stärkere Praxiseinblicke, die im Studium gemeinsam theoriegeleitet reflektiert werden, eine wichtige Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse in Studiengängen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Den Kern professionellen Handelns beschreiben Dewe, Ferchhoff und Radtke⁶ als eine Begegnung von wissenschaftlichem und praktischem Handlungswissen. Sie definieren Professionswissen als eigenständigen Bereich zwischen praktischem Handlungswissen und systematischem Wissenschaftswissen. Das Professionswissen entsteht durch eine Relationierung der beiden Wissensformen und durch deren Reflexion.⁷ In diesem Sinne bilden wissenschaftliches Wissen sowie praktisches Handlungswissen, das relationiert und reflektiert wird, die Basis für Professionswissen, das professionelles Handeln ermöglicht.

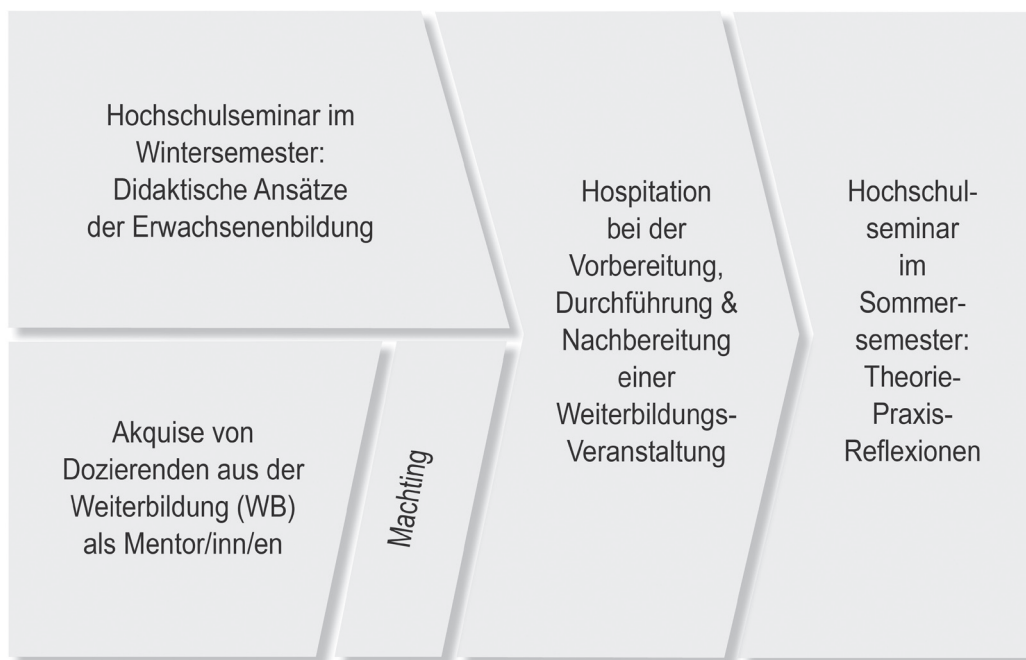
Praxisbeobachtungen durch Mentoring-to-Teach

Bei Mentoring-to-Teach⁸ steht diese Relationierung im Mittelpunkt der akademischen Lehre. Es wurde als im Rahmen eines über das Gutenberg-Lehrkolleg geförderten »Innovativen Lehrprojekts« von April 2012 bis März 2013 am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität entwickelt. Mentoring-to-Teach nutzt Mentoring als Form der Zusammenarbeit von Studierenden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit erfahrenen Dozierenden aus der

Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Strukturell ist Mentoring-to-Teach an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg in zwei aufeinander folgenden Seminare nüber zwei Semester im Bachelorstudiengang Pädagogik eingebunden. Die Seminare haben einen Fokus auf Fragen der Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Im Seminar werden gemeinsam didaktische Ansätze und Prinzipien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erarbeitet und diskutiert. Im ersten Seminar stehen das Literaturstudium und die Gruppendiskussion im Mittelpunkt. Ziel des ersten Seminars ist dabei die gemeinsame Erarbeitung eines indiziengeleiteten Beobachtungskatalogs, mit dem die Studierenden ihre Praxisbeobachtungen unternehmen.

Im Laufe des ersten Seminars werden die Studierenden (Mentees) mit Dozierenden in der Erwachsenenbildung (Mentor/-innen) in Kontakt gebracht. Diese Vernetzung erfolgt recht unterschiedlich. Einerseits kann eine Vermittlung von Mentor/-innen durch institutionelle Kontakte der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgen. Andererseits gibt es Studierende, die Kontakte zu erfahrenen Dozierenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben und diese für das Mentoring nutzen. Die Studierenden begleiten ihre Mentor/-innen als Mentees in der Planung, Durchführung und Evaluation eines Seminars in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Diese Einbindung variiert je nach Seminar, Thematik und Erfahrung der Mentees und wird flexibel an die Bedürfnisse der Beteiligten angepasst. Zumeist erfolgen zwei bis drei Treffen zwischen einem oder mehreren Mentees und einer Mentorin/einem Mentor. In einem ersten Treffen erhalten die Mentees einen Einblick in die Vorbereitung einer Weiterbildungsveranstaltung. Dabei wird auch die Rolle der Mentees während der Hospitation besprochen. In einem zweiten Treffen erfolgt die Hospitation im Seminar. Daran schließt sich eine Reflexion des Seminars an. Neben dem er-



Ablauf des Programms »Mentoring-to-Teach«

arbeiteten Indizienkatalog stehen im Rahmen eines »Mentor/-innen-Handbuches« und eines »Mentee-Handbuches« diverse Gesprächs- und Beobachtungsleitfäden für das Mentoring zur Verfügung. Die jungen Bachelorstudierenden erleben in dieser Hospitation zumeist das erste Mal die Dynamik einer Weiterbildungsveranstaltung – und haben die Chance, durch Beobachtung von erfahrenen Dozierenden und die Reflexion mit denselben erste Praxiseinblicke zu gewinnen. Daneben erhalten Studierende einen Einblick in die berufliche Situation der Dozierenden. Sie können beobachten, in welchen Kontexten Weiterbildung stattfindet und welchen Rahmenbedingungen die Dozierenden gerecht werden müssen.

Die Reflexion der verschiedenen Praxiseinblicke der Studierenden steht im Zentrum des zweiten Seminars an der Hochschule. In Abhängigkeit von den jeweiligen Praxiserfahrungen wählen die Studierenden Themen, Prinzipien oder Ansätze der Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (z.B. Teilnehmendenorientierung, Ermöglichungsdidaktik) und reflektieren, welche Verbindungen sie zwischen den akademischen Texten und den Praxisbeobachtungen sehen. Hier beginnen Studierende, Praxisbeobachtungen zu interpretieren und zu deuten. Sie nutzen Texte aus der Disziplin, um Erklärungsmuster zu entwickeln – und hinterfragen diese gleichzeitig aufgrund ihrer Einblicke. Damit lernen sie die Relevanz akademischen erwachsenenpädagogischen Wissens für die Interpretation von Praxissituationen kennen. Die Reflexion ermöglicht ihnen eine Einordnung ihrer Praxiserfahrungen in einen theoretischen Rahmen.

Erfahrungen mit Mentoring-to-Teach

Zentral für die Durchführung des Mentoring-to-Teach-Projekts ist die Offenheit und Bereitschaft von Dozierenden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Studierenden einen Einblick in die Praxis zu ermöglichen. Die Mentor/-innen engagieren sich freiwillig und ehrenamtlich im Mentoring-to-Teach-Projekt. Von diesem Engagement wird das Projekt getragen.

Während der Pilotphase an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz wurde eine kleine Evaluation angeschlossen, die die Eindrücke von Studierenden und Dozierenden zum Lehransatz erhob. Hinsichtlich der Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeigten sich vor allem zwei wesentliche Aspekte des Projekts:

Die Studierenden entwickelten im Seminar ein ausgeprägtes Ownership für die didaktischen Ansätze und Prinzipien, die sie im Literaturstudium erworben haben. Dadurch, dass ihre Mentor/-innen oftmals keine akademische Ausbildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hatten, fühlten sie sich als Expert/-innen akademischen Wissens in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Texten des Seminars war für die meisten Studierenden eine Selbstverständlichkeit. Im Seminar ergaben sich zahlreiche Diskussionen auf hohem Niveau. Beispiele für die in den Texten entwickelten Ansätze und Prinzipien wurden in vielfältigster Weise von den Studierenden entwickelt, die damit Wissenschaft sehr praxisnah machte. In der Zusammenarbeit

von Studierenden und Mentor/-innen entstand das Phänomen einer »zweifachen Professionalisierung«: Die Kooperation führte bei den Studierenden zu einer Verzahnung der diskutierten Ansätze mit ihren Praxiserfahrungen. Gleichzeitig regten die Fragen der Studierenden bei den Dozierenden Reflexions- und Begründungsprozesse an. Da die Studierenden häufig noch keine Praxiserfahrung mitbringen, hinterfragen sie Aspekte der Planung und Durchführung, die von den Dozierenden nicht mehr hinterfragt wurden. Diese Fragen regten bei einigen Mentor/-innen eine Reflexion der eigenen Tätigkeit an. Durch die Wechselwirkungen zwischen Mentoring und Begleitveranstaltung kommen auch die Dozierenden mit Ansätzen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berührung.

Anmerkungen

- 1 1988, S. 12.
- 2 Egetenmeyer/Schüßler 2012.
- 3 Vgl. Egetenmeyer 2013.
- 4 Overmann 1996.
- 5 Egloff/Männle 2012.
- 6 Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992.
- 7 Vgl. ebd.
- 8 Weitere Informationen zum Projekt sowie zu den Mentor/-innen- und Mentee-Handbüchern finden sich unter http://www.erwachsenenbildung.uni-wuerzburg.de/studium/mentoring_to_teach; s. auch: Egetenmeyer/Kaleja 2012.

Literatur

- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91.
- Egetenmeyer, R. (2013): Erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung durch Auslandssemester. In: von Felden, H.; Hof, Ch.; Schmidt-Lauff, S.; (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Hohengehren, S. 91–102.
- Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren, S. 7–25.
- Egloff, B.; Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. Hohengehren, S. 65–78.
- Gieseke, W. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt, S. 70–182.



Bildungssysteme im internationalen Vergleich

Die OECD-Studie untersucht die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme in den 34 Mitgliedsländern der OECD sowie einigen Nicht-OECD-Ländern wie Brasilien oder China.

„Mit der Studie trägt die OECD dazu bei, eine solide Basis international vergleichbarer Daten für die bildungspolitische Diskussion zu schaffen.“

Pädagogische Rundschau (Pressestimme zur Ausgabe 2012)



OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick 2014

OECD-Indikatoren

2014, 724 S., 69,00 € (D)

Im Abonnement: 53,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5436-0

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Klaus Peter Müller

Lernen vor Ort – am Beispiel Duisburg

Wie sich eine Stadt für eine bessere Bildung vernetzt

Die Initiative »Lernen vor Ort« des BMBF

Städte und Kreise haben ein sehr großes Interesse daran, ihren Bürgerinnen und Bürgern eine entsprechend ihren Potenzialen verlaufende Bildungsbiografie zu ermöglichen.

Auch wenn die Zuständigkeiten für einzelne Bildungsphasen und deren Einrichtungen entlang der Bildungsbiografie zwischen Ländern und Kommunen wechseln und der Bund mit seinen Aktivitäten wegen des derzeit noch existierenden Kooperationsverbotes nur begrenzt in Bildungsfragen vor Ort eingebunden werden kann, haben letztlich nur die Kommunen die Expertise und Kompetenz, im Sozialraum die Weichen zu einer transparenten, durchlässigeren Bildungslandschaft zu stellen.

Dies hatten das BMBF und der Stiftungsverbund als die Initiatoren des ESF-geförderten Förderprogramms »Lernen vor Ort« vor Augen, als sie 2009 begannen, bundesweit 40 Kommunen bei dem Aufbau eines datenbasierten,

kommunalen Bildungsmanagements zu unterstützen.

Die Stadt Duisburg, geprägt vom Strukturwandel und Bevölkerungsrückgang, hatte bereits vor der erfolgreichen Akquise dieses Projektes erste Erfolge bei der Vernetzung der Bildungsakteure im schulischen Bereich zu verzeichnen. So wurden dank eines Kooperationsvertrages zwischen dem Land NRW und der Stadt Duisburg schon seit 2008 die Schulen in sieben Stadtbezirken unter dem Titel Bildungsforen eingeladen im Sozialraum zusammenzuarbeiten.

Mit »Lernen vor Ort« wurden der Stadt Potenziale zur Verfügung gestellt, jetzt auch neue Kooperationsformen im vor- und nachschulischen Bereich anzustoßen. So sollte die kommunale Bildungssteuerung entlang der gesamten Bildungsbiografie gestärkt werden.

Netzwerk Weiterbildung in Duisburg

Exemplarisch soll hier zunächst der durch das Projekt Lernen vor Ort Duis-

burg (www.duisburg.de/lernenvorort) initiierte Zusammenschluss von Weiterbildungsträgern und Bildungsberatungsanbietern vorgestellt werden, der unter der Zielsetzung erfolgte, mittel- und langfristig qualitative, trägerunabhängige und niederschwellige Bildungsberatungsangebote im Sozialraum anbieten zu können.

Anlässlich des Deutschen Weiterbildungstages 2010 lud das Projekt »Lernen vor Ort« zahlreiche Bildungsträger dazu ein, die Weiterbildungslandschaft Duisburg im Rahmen einer eintägigen Veranstaltung zu präsentieren. Diese Veranstaltung war die Geburtsstunde des Netzwerks Weiterbildung in Duisburg. Koordiniert vom Projekt gab man sich 2011 eine Geschäftsordnung mit dem Ziel, den Stellenwert der Weiterbildung und der Bildungsberatung in der Kommune durch gemeinsames Vorgehen in Politik, Wirtschaft und Verwaltung sowie bei den Bürgerinnen und Bürgern zu stärken. Für den Außenauftritt wurden zwei Sprecher aus dem Netzwerk gewählt, die dem



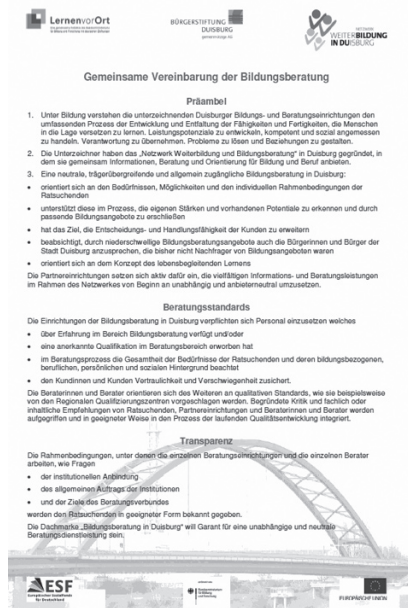
Das Beratungszentrum in Duisburg

Verbund ein Gesicht geben. Man schuf einen eigenen Internetauftritt (www.weiterbildung-duisburg.de) und sorgte so für die angestrebte Transparenz in der Weiterbildungs- und Beratungslandschaft. Außerdem verpflichteten sich alle Netzwerkpartner durch Unterzeichnung einer Charta, zukünftig Ratsuchende trägerunabhängig und kundenorientiert zu beraten. Von anfangs 22 Mitwirkenden ist das Netzwerk mittlerweile auf mehr als 40 Weiterbildungs- und Beratungsanbieter gewachsen. Regelmäßig kommen neue Akteure aus der Bildungsregion Duisburg hinzu.

Besonders hervorzuheben ist, dass zahlreiche Netzwerkpartner seit 2011 gemeinsam das Zentrum für Lern- und Bildungsberatung im ehemaligen Café der VHS Duisburg in der Fußgängerzone Duisburgs betreiben und so eine zentrale Anlaufstelle für Bildungsberatung ermöglichen.

Gleichzeitig konnten durch das Projekt Lernen vor Ort mehr als 15 Bildungsberater aus Verwaltung und Netzwerk Weiterbildung durch das Regionale Qualifizierungszentrum RQZ NRW qualifiziert werden, sodass jetzt zahlreiche über ihre Stammhäuser dezentral in allen Sozialräumen erreichbare Bildungsberater in Duisburg zur Verfügung stehen. Diese bieten qualitativ hochwertig und niederschwellig kostenlose Bildungsberatung an. Jetzt gilt es, diese Bildungsberatungsangebote auch den Bürgerinnen und Bürgern bekannt zu machen, die nicht über das Internet oder sonstige Zugänge zu diesen finden.

Das aufgrund des Projektes »Lernen vor Ort« initiierte und im Juni 2014 auf der diesjährigen Duisburger Bildungskonferenz sich konstituierende Handlungsfeld Bildungsberatung der Bildungsregion Duisburg strebt deshalb als nächsten Schritt die Etablierung sogenannter Beratungslotsen an. Beratungslotsen arbeiten dort, wo in der Regel spätere Ratsuchende der Bildungsberatung erstmalig erscheinen oder aber in Gesprächen Beratungsbedarfe offengelegt werden. Dies können Mitarbeitende in Stadtteilbüros, Familienzentren, Arbeitslosenberatungszentren,



Charta der Mindeststandards der Bildungsberatung

tren, Migrantenselbstorganisationen und/oder Stadtbibliotheken sein. Beratungslotsen sollen bei Offenlegung etwaiger Beratungsbedarfe die Ratsuchenden dorthin weiterleiten, wo sie professionell beraten werden. Hierfür ist Grundkenntnis der Beratungslandschaft notwendig, die es zukünftig zu vermitteln gilt. Denn, darüber ist man sich in der Bildungsregion Duisburg einig, dezentrale niederschwellige Bildungsberatung in den Sozialräumen ist unabdingbar, um den Bürgerinnen und Bürgern durchlässigere Bildungszugänge zu ermöglichen.

Lokalkonferenzen

Ein weiteres Beispiel dezentraler Vernetzung zur Verbesserung der Bildungserfolge sind die durch das Projekt »Lernen vor Ort« in Kooperation mit der Vodafone Stiftung Deutschland initiierten Lokalkonferenzen in zwei exemplarischen Sozialräumen Duisburgs (<http://www.duisburg.de/micro2/lernen/uebergangsmanagement/lkkonferenz/lkkonferenz.php>).

Unter dem Titel »Talente – Elterndialoge neu denken, Übergänge gestalten« werden seit 2011 unter Mitwirkung aller Institutionen, die am Übergang Elementar-/Primarstufe mit Eltern

und Kindern zusammenarbeiten, in den beiden Sozialräumen Homberg-Hochheide und Hochfeld regelmäßige Lokalkonferenzen durchgeführt. Diese Lokalkonferenzen haben das Ziel, durch intensiven Austausch zwischen den Bildungseinrichtungen gemeinsamen Herausforderungen bei der Begleitung der Kinder und deren Eltern am Übergang Elementar-/Primarstufe erfolgreich zu begegnen. So wurden in der Vergangenheit folgende Arbeitsfelder im Rahmen von Lokalkonferenzen thematisiert:

- Wertschätzen, was ist
- Elternansprache und -beteiligung
- Übergänge begleiten
- Vielfalt anerkennen – interkulturelle Öffnung
- Bilanz und Blick nach vorne
- Einwanderer aus Südosteuropa
- Offener Ganztag
- Umgang mit Kindern mit Schmerzen.

Zu einzelnen Themen wurden anschließend vertiefende Fortbildungsangebote eingerichtet, die von zahlreichen Akteuren aus den unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen der Sozialräume angenommen wurden.

Dies und der Sachverhalt, dass bisher am Ende eines jeden Schuljahres die jeweiligen Lokalkonferenzen sich dafür aussprachen, auch im kommenden Jahr in Form der Konferenz zusammenarbeiten zu wollen, zeigt, dass der sozialräumliche Ansatz unersetzlich ist. Die Zusammenarbeit der Bildungsakteure im Sozialraum ist für eine positive Weiterentwicklung der Sozialräume unabdingbar. Auch deshalb werden derzeit in Duisburg Vorkehrungen getroffen, nach Ablauf der Förderung des Projektes »Lernen vor Ort« am 31.12.2014 möglichst alle Teilprojekte durch das neu eingerichtete Büro Bildungsregion Duisburg sowie die eingebundenen Fachämter zu verstetigen.

Klaus Peter Müller ist im Amt für Schulische Bildung der Stadt Duisburg Koordinator für das Projekt »Lernen vor Ort – Netzwerk Weiterbildung« in Duisburg.

Hans Amendt

Nachbarschaftsberatung für Ältere

Projekt der Akademie Klausenhof – Schulungen als Innovationsprojekt der LAG KEFB NRW

Das Grundprinzip der »Nachbarschaftsberatung« (NBB) ist einfach: Ehrenamtliche werden gesucht und kümmern sich um Senioren/-innen in einer Gemeinde. Eine Koordinierungsstelle begleitet und vernetzt die Arbeit professionell. 2009 hat die Akademie Klausenhof gemeinsam mit der Gemeinde Schermbeck ein Modellprojekt der Nachbarschaftshilfe gestartet, das sich nun Schritt für Schritt in drei Kommunen am rechten Niederrhein etabliert hat. Der Erfolg dieses Ansatzes führte dazu, dass die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW (LAG KEFB NRW) die Entwicklung eines Schulungskonzepts der NBB-Ehrenamtlichen in ihr Innovationsprojekt »Weiterbildung begleitet demographischen Wandel« einbezog. Vier andere Standorte beschäftigten sich mit weiteren Themen des demografischen Wandels in Zusammenhang mit Weiterbildung. Auf der Abschlussveranstaltung des Innovationsprojekts im Januar im Klausenhof wurde deutlich, dass hier für die Weiterbildung noch viel Potenzial steckt – und für die öffentliche Hand noch reichlich Förderbedarf. Im Juli 2014 startete die LAG gemeinsam mit dem Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien in NRW (@ba) nun ein neues Innovationsprojekt mit einer Eröffnungskonferenz in Dortmund.

Modellhaftes System

Die »Nachbarschaftsberatung« macht besonders deutlich, wie Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Bildungs- und Beratungsarbeit vor Ort ein System modellhaft und nachhaltig unterstützen können. Nachdem die Gemeinde Schermbeck ein entsprechendes Konzept und die finanzielle Förderung gefunden hatte, stellte der Klausenhof



NBB-Projekt der Akademie Klausenhof: Ehrenamtliche begleiten Ältere

dort eine Mitarbeiterin für den Aufbau einer Beratungs- und Koordinierungsstelle der NBB in Teilzeit ab. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt von der Uni Witten.

Aufgabe war es, Ehrenamtliche zu finden, sich mit den verschiedenen Akteuren der Seniorenarbeit zu vernetzen, eigene Angebote zu machen und mit der Zielgruppe vor Ort Kontakte zu knüpfen. Schnell zeigte sich, dass vor allem isolierte ältere Menschen in der NBB eine niederschwellige Möglichkeit der Kontaktaufnahme und Hilfe sahen. Zum Beispiel wurde einer 78-Jährigen, die kaum noch in der Lage war, den Haushalt selbst zu führen, mit der Organisation von Essenslieferungen, der Unterstützung bei Reparatur- und Bürokratiearbeiten so geholfen, dass sie weiter selbstständig in ihrem Umfeld bleiben konnte. Nicht nur für die älteren Menschen selbst, die so länger selbstständig in ihrer Wohnung leben können, auch für die Sozialkassen, die weniger Ausgaben für stationäre Aufenthalte zahlen müssen, lohnt sich das System nach dem Grundsatz »Ambulant vor stationär«. Besonders diese Argu-

mentation, dass die NBB sich schon dann rechnen, wenn ein Heimplatz pro Jahr weniger finanziert werden müsse, führte dazu, dass der Kreis Wesel einer Finanzierung des Projektes zustimmte. Zum Gelingen der Startphase trug auch bei, dass mit Prof. Dr. Christel Bienstein von der Uni Witten Herdecke eine versierte Expertin für Pflegewissenschaften im Lenkungsausschuss vertreten war und entscheidende Impulse geben konnte. Schon innerhalb der ersten Projektphase konnten laut Evaluation 378 Kontakte aufgebaut und 20 ehrenamtliche Helfer/-innen gewonnen werden.

Weitere Gemeinden übernehmen Konzept

2012 haben die Stadt Hamminkeln und die Gemeinde Hünxe entschieden, den Projektansatz zu übernehmen und ebenfalls ehrenamtliche Nachbarschaftsberater/-innen einzusetzen.

Dr. Hans Amendt ist Direktor der Akademie Klausenhof.

Helga Summer Juhnke

BildungsLokale in München

Niederschwellige Lernwerkstätten für mehr Bildungsgerechtigkeit

Im Rahmen des Bundesprogramms »Lernen vor Ort« wurde im Referat für Bildung und Sport eine quartiersorientierte Bildungsentwicklungsstrategie konzipiert, die in BildungsLokalen vor Ort durch ein »Lokales Bildungsmanagement« und eine »Lokale Bildungsberatung« umgesetzt wird. Orientiert am städtischen Armuts- und Bildungsbericht wurden die BildungsLokale – bedarfsorientiert – in den Stadtquartieren eingerichtet, die einen besonderen bildungspolitischen Handlungsbedarf erfordern. BildungsLokale sind quartiersorientierte, als Lernwerkstätten ausgestattete Infrastruktureinrichtungen, die einen niederschweligen Zugang für die Bevölkerung ermöglichen und als Orte der Information, der Beratung, des fachlichen Austauschs und der Förderung des nachbarschaftlichen Engagements sowie als Plattform zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen lokaler Bildungsakteure dienen. Orientiert an dem übergeordneten Ziel,

herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung abzubauen, sind Maßnahmen durchzuführen und Prozesse zu initiieren, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen und die Zusammenarbeit der lokalen Akteure vor Ort im Sinne von Verantwortungsgemeinschaften fördern. Dabei werden Personen und Zielgruppen nicht isoliert betrachtet, sondern immer im Zusammenhang mit den drei maßgeblichen Sozialisationsinstanzen (Eltern/Familie, Institutionen, Nachbarschaft/soziales Umfeld), wodurch ein ganzheitlicher und umfassender Blick (formal, non-formal, informell) auf eine gelingende Bildungsentwicklung gewährleistet ist. An dieser Komplexität des theoretischen Ansatzes orientiert sich die operative Umsetzung vor Ort, wobei sich lokales Bildungsmanagement auf der strukturellen Ebene und lokale Bildungsberatung auf der Klientenebene unmittelbar ergänzen.

Das »Lokale Bildungsmanagement« soll lokale Lern- und Bildungsland-

schaften entwickeln, verbindliche und operativ wirksame Kooperationsstrukturen und Verantwortungsgemeinschaften der lokalen Bildungsakteure aufbauen, Nachbarschaftsorientierung und Stadtteilöffnung von Einrichtungen fördern sowie Übergänge professions- und einrichtungsübergreifend gestalten.

Aufsuchend und mobil im Stadtquartier unterwegs

Die »Lokale Bildungsberatung« arbeitet gemeinwesen- und nachbarschaftsorientiert. Sie ist stationär im BildungsLokal tätig, aber auch aufsuchend und mobil im Stadtquartier unterwegs. Bedarfsorientiert arbeitet sie mit Bevölkerung und Institutionen zusammen. Sie entwickelt Methoden zur Schaffung von zielgruppenspezifischen Bildungszugängen und fördert ehrenamtliches Mentoring.

Das BildungsLokal ist ein Ort in der Nachbarschaft,

- der für Information und Beratung zur Verfügung steht,
- eine offene Lernwerkstatt und viele andere Bildungsangebote anbietet,
- der Begegnung und Beteiligung fördert und zu nachbarschaftlichem Engagement einlädt,
- der den fachlichen Austausch lokaler Bildungsakteure fördert,
- der als Plattform für den Aufbau von Kooperationsstrukturen lokaler Bildungsakteure dient.

Mehr Informationen unter www.muenchen.de/bildungslokale.

Dipl.-Soz. Helga Summer Juhnke ist Leiterin des Projektes »Lokales Bildungsmanagement im Stadtteil« der Stadt München.



BildungsLokal Schwanthalerhöhe

Peter Kolb

Empfangsräume der Kirche

Citykirchen sind niederschwellige Angebote für Information, Kommunikation und Beratung

Sie heißen I-PUNKT, C-PUNKT oder KAPUNKT, KIRCHEN-Laden, KIRCHEN-Fenster oder nennen sich schlicht Kirchenforum oder Informationszentrum – Projekte der Citypastoral und Stadtkirchenarbeit. Die ersten entstanden in den 90er-Jahren. Seit der Jahrtausendwende schießen sie als neue Formen der kirchlichen Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit, aber auch als Anlaufstellen für Seelsorge und Beratung und – nicht selten – als neue Orte des kulturellen Stadtlebens wie Pilze aus dem kirchlichen Basis-Nährboden.

Einen »Empfangsraum der Kirche« nennt sie Kardinal Karl Lehmann in seinem Grußwort bei der Ökumenischen Fachtagung des »Netzwerks Citykircheneinrichtungen« im Jahr 2002 in Mainz. Und die damalige evangelische Pröpstin für Rhein-Main, Helga Tröskén, spricht von »Botinnen und Boten des Evangeliums in der Stadt, die einen missionarischen Dienst in den Citykircheneinrichtungen leisten«.

»En passent« ist sicher einer der Schlüsselbegriffe, der sie charakterisiert. Denn gemeinsam ist ihnen, dass sie einen niederschweligen Zugang zu Kirche in der Stadt ermöglichen wollen. Dazu gehören eine zentrale Lage in der City, verlässliche Öffnungszeiten und das Angebot von Information und Beratung/Seelsorge. Manchmal ist auch ein Café oder ein christlicher Buchladen angeschlossen.

Das Netzwerk Citykirchenprojekte

Aus dem Bedürfnis der Orientierung, der eigenen Standortbestimmung und Reflexion – und nicht zuletzt – der (innerkirchlichen) Lobbyarbeit entsteht die Idee, sich gemeinsam zu treffen.

1992 laden die »Citykircheneinrichtungen« von Bonn, Düsseldorf, Köln, Rotterdam zum ersten ökumenischen Treffen auf Bundesebene ein. Von Anfang an also ist das Netzwerk von der Basis organisiert. Fachvorträge sowie die gegenseitige Vorstellung von Einrichtungen der Citypastoral und Citykirchenarbeit geben seitdem wichtige Impulse für immer neue Projekte.

Man traf sich fortan alle zwei Jahre. Um eine Kontinuität zu gewährleisten, beschlossen die Tagungsteilnehmer 2002 in Mainz, sich verbindlichere Strukturen zu geben. Dazu wurde eine fünfköpfige Sprechergruppe gewählt, die die Aufgabe hatte, bis zur nächsten Tagung 2004 in Hamburg die Gründung einer ökumenischen Arbeitsgemeinschaft vorzubereiten. 30 Einrichtungen aus ganz Deutschland sind die Gründungsmitglieder, die am 21. April 2004 in Hamburg die Richtlinien für das »Netzwerk Citykirchenprojekte« unterzeichneten. Im Juli 2004 waren bereits 46 Einrichtungen bundesweit Mitglieder des Netzwerks geworden. Aktuell sind 93 Einrichtungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz Mitglieder in der »Ökumenischen Arbeitsgemeinschaft Netzwerk Citykirchenprojekte«. Darüber hinaus gibt es in vielen Städten weitere Projekte, die aus unterschiedlichen Gründen nicht Mitglieder sind.

Ziel und Aufgabe

»Alle Einrichtungen fühlen sich dem Ziel verpflichtet, niederschwellige kirchliche Präsenz in der City zu gewährleisten, religiöse Impulse in das Leben der Stadt einzutragen, Information, Gespräch und Seelsorge anzubieten. Das Netzwerk als Zusammenschluss dieser Einrichtungen will Synergie-Effekte nutzbar machen

durch Austausch, gemeinsame Diskussion aktueller Fragestellungen und – soweit sinnvoll – gemeinsame Aktivitäten. Dementsprechend sind **Information, Kommunikation und Beratung** die drei Stichworte, unter denen das Netzwerk arbeitet.«

Fachtagung

Dies geschieht zum einen durch die Fachtagung, die alle zwei Jahre stattfindet. Neben inhaltlichen Impulsen nimmt die Vorstellung von Projekten und Aktionen dort einen breiten Raum ein. Zugleich findet auch die Mitgliederversammlung des Netzwerks statt. Die letzte Tagung fand vom 7. bis 9. Mai in Potsdam zum Thema »25 Jahre Mauerfall: Stadtkirche Ost-West – Stadtkirchenarbeit in Ost und West« statt. Weitere Themen waren u.a. »Was bewegt die Stadt? Kirche – Akteurin in der City« (Stuttgart 2012), »Mensch. Stadt. Gott!« (Köln/Bonn/Düsseldorf/Wuppertal 2010) und »Super:VISION« (Augsburg 2008), Hauptreferenten u.a. Professor Dr. Gert Pickel, Prof. Dr. Matthias Sellmann und Christian Nürnberger.

Bildungsnetzwerk

2010 hat das Netzwerk beschlossen, den Mitgliedern mehr Service bei Planung und Aufbau und der Schulung insbesondere von ehrenamtlich Mitarbeitenden zu bieten. Inzwischen ist das sog. Bildungsnetzwerk im Aufbau. Es besteht aus vier Modulen: **Modul I:** Tagesschulungen/-fortbildungen vor Ort: Für Leitungsteams und ehrenamtlich Mitarbeitende, Themen sind u.a.: Organisation und Leitung, Kommunikation und Gesprächsführung, Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising etc.

Modul II: Regionale Wochenend-Fortbildungen/-Schulungen für mehrere Projekte gemeinsam

Modul III: Akademie-Tagungen: Vom 26. bis 28. Oktober 2009 organisierte das Netzwerk gemeinsam mit der Konferenz der Stadtkirchen der EKD in der Evang. Akademie Berlin die Tagung »Stimmen in der Stadt«, eine nächste Tagung wird vom Netzwerk in 2015 vorbereitet.

Modul IV: Austauschprogramm zwischen Citykirchenprojekten: Ehrenamtliche können für eine Woche in einem anderen Projekt mitarbeiten und erhalten so neue Idee und Anregungen und reflektieren ihre eigene Arbeit. Die Kosten werden vom Netzwerk getragen.

Zahlreiche langjährig Engagierte in der Citykirchenarbeit bieten sich zudem als Berater/-innen zu speziellen Themen an.

Ehrenamtliches Engagement

Ein besonderes Merkmal von Citykirchenprojekten ist das große Engagement von Ehrenamtlichen. In fast allen Einrichtungen leisten Ehrenamtliche wie Hauptberufliche nebeneinander ihren Dienst. Grund hierfür ist, dass den Mitarbeitenden eine hohe Kompetenz und Eigenverantwortung zugetraut wird. Oft agieren sie selbstständig im Beratungskontext. Dazu braucht es entsprechende Kompetenz, aber auch die entsprechenden Fortbildungen. Dies ist gerade der Motivator für viele Ehrenamtliche.

Citykirchenprojekte und Erwachsenenbildung

Gemeinsam ist allen Projekten, dass sie Menschen in Sinn- und Lebenskrisen Hilfe und Unterstützung anbieten und bei konkreten Fragestellungen Auskunft geben wollen. Darüber hinaus gibt es in zahlreichen Projekten regelmäßige Angebote der Persönlichkeitsentwicklung, zum Teil auch in Kooperation mit örtlichen Bildungswerken.

So bietet zum Beispiel das Evangeli-

sche Bildungswerk in Aschaffenburg Gesprächsabende zu Lebens- und Glaubensfragen im Ökumenischen Kirchenladen an. Themen wie Vergebung, Loslassen, Achtsamkeit, Genießen, Inneres Kind oder Disziplin sprechen dabei auch Menschen außerhalb von Kirche an.

Trauergruppen, Glaubenskurse oder auch Podiumsdiskussionen und Vortragsveranstaltungen sind inzwischen typische Angebote von Citykirchenprojekten im Bereich der Erwachsenenbildung.

Zum Schluss

»Sich einmischen, Themen besetzen, unerwartet präsent sein, Menschen begleiten« – mit diesen Stichworten lässt sich die Innovationsbereitschaft der Ehren- wie Hauptamtlichen vielleicht ganz gut beschreiben. Triebkraft derjenigen, die sich engagieren, ist jedenfalls zu einem großen Teil der Wille, Kirche für die Zukunft mitzugestalten.

Pfarrer Peter Kolb ist Leiter des Ökumenischen Kirchenladens und Geschäftsführer des Evang. Bildungswerks in Aschaffenburg sowie Mitglied im Sprecherteam des Netzwerks Citykirchenprojekte.



Typischer niederschwelliger Kirchenladen



ProfilPASS

Stärken kennen – Stärken nutzen

➔ profilpass.de

Der ProfilPASS ist ein bewährtes System zur Dokumentation der eigenen Stärken und Fähigkeiten. Er verschafft Klarheit über das eigene Wissen und Können und plant die Möglichkeiten beruflicher oder persönlicher Weiterentwicklung. In den bundesweit angebotenen ProfilPASS-Kursen werden die Anwender von speziell zertifizierten Beraterinnen und Beratern unterstützt.

Mit Zugangscode zum Internetportal eprofilpass.de, auf dem der ProfilPASS auch online genutzt werden kann.

Der ProfilPASS ist ein wichtiger Baustein im lebenslangen Lernen!

Prof. Dr. Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes



DIE, IES (Hg.)

ProfilPASS

Stärken kennen – Stärken nutzen

inkl. ePortfolio
2. überarbeitete Auflage
2012, DIN A4-Ordner, 120 S.,
29,95 € (D)

ISBN 978-3-7639-5011-9

Sie können den ProfilPASS für Ihre Seminare zu Mengenpreisen bestellen.



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

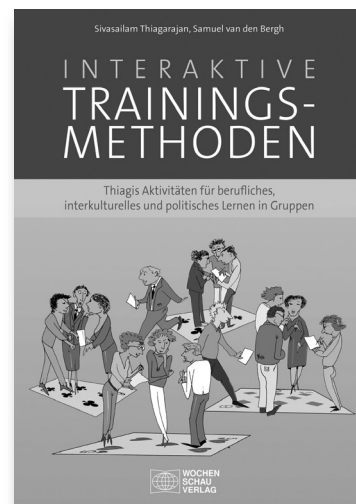
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Lernen in Gruppen



ISBN 978-3-89974989-2
320 S., DIN-A4, € 29,80

Sivasailam Thiagarajan,
Samuel van den Bergh

Interaktive Trainingsmethoden

Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen

Dr. Sivasailam Thiagarajan alias Thiagi ist unbestrittener Meister im Entwickeln von Methoden und Aktivitäten, die das Ziel haben, Menschen weiterzubringen. Erstmals im deutschen Sprachraum erscheinen nun Thiagis interaktive Trainingsmethoden mit über 70 Aktivitäten und Texten. Sie sind ein Schlüssel für das respektvolle Miteinander und einfach in der Umsetzung. Die handlungsorientierten Übungen werden im Buch übersichtlich dargestellt und können in verschiedensten Gruppen eingesetzt werden.

Der erste Teil des Buches umfasst Aktivitäten, die nach verschiedenen Seminarphasen sortiert sind: Einstieg, Wachrüttler, interaktive Themenbearbeitung, interaktive Vorträge und interaktives Erzählen, Reflexion sowie Seminarabschluss.

Der zweite Teil fokussiert themenspezifische Übungen: interkulturelles Lernen, Umgang mit Vielfalt, Arbeit in Gruppen und Teams sowie Arbeiten in speziellen Seminarformen.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Kainkollektiv

»Urbane Künste Ruhr« sucht nach dem Kern der Stadt



Umfunkionierte U-Bahn-Station »Eichbaum« in Mülheim – direkt an der »großen Straße«, der A 40

Foto: Urbane Künste Ruhr

Die Kunstinstitution *Urbane Künste Ruhr* lädt ein, die einzigartige urbane (Kunst-)Landschaft des Ruhrgebiets kennenzulernen.

Urbane Künste Ruhr sucht gemeinsam mit Künstlern, Netzwerken und Kunstinstitutionen nach dem Kern des Urbanen in der Kulturmétropole Ruhr. Unter der künstlerischen Leitung von Katja Aßmann entwickelt und realisiert *Urbane Künste Ruhr* Projekte, die den Begriff »Kunst im öffentlichen Raum« als tief greifende Gestaltung von Stadt neu definieren – immer vor Ort und gemeinsam mit den Menschen, die dort leben. Dabei werden Projekte aus den Bereichen Kunst, Theater, Tanz, Performance und Architektur realisiert. Urbane Künste Ruhr wagt einen neuen Blick auf das Ruhrgebiet, auf Stadt an sich und auf die Möglichkeiten der Kunst.

So kann man mit der Theatertour 54. Stadt durch die postdemokratische Zukunft des Ruhrgebiets reisen und erlebt einen Kosmos aus Städten, Schicksalen und Zeiten.

In einer raumgreifenden Installation im Ringlokschuppen Ruhr in Mülheim a.d.R. zelebrieren *kainkollektiv* die Reste von Gemeinschaft. Der Einzelne trifft auf die unbändige Hitze mehrerer Gesangs- und Sprechchöre. Im mittleren Teil haben die Besucher die Wahl: Durchstreifen sie mit LIGNA, den Pio-

nieren des Audiowalks, Vergangenheit und Zukunft von Stadt und Besitz. Oder fliehen sie mit *Invisible Playground* in ein interaktives Spiel zwischen grauenhafter Faszination und unheimlichem Spaß. Das große Finale passiert im Theater Oberhausen: *copy & waste* – bekannt für ihre rasanten, bissigen und lustvollen Theaterabende – inszenieren als spannungsgeladenen Abschluss den »Kampf in der Donnerglocke«.

Das neue Lichtformat URBAN LIGHTS RUHR lädt internationale Künstler/-innen ein, sich mit urbanen Fragestellungen des Ruhrgebiets über das Medium Licht zu nähern. »Hamm ans Wasser« beschäftigt Planer/-innen wie die Stadtbewohner/-innen schon seit vielen Jahren. Mit URBAN LIGHTS RUHR soll der Diskurs erneut und mit neuen Perspektiven eröffnet werden. Ein Lichtparcours mit Arbeiten international renommierter Künstler/-innen verbindet die Innenstadt Hamms mit dem Lippeufer und dem Datteln-Hamm-Kanal und lädt zum Flanieren, Entdecken und oftmals zum aktiven Mitgestalten ein. Die »Ausstellung B1|A40 – Die Schönheit der großen Straße« entlang der Autobahn versucht mit künstlerischen Interventionen die kulturelle und soziale Vielfaltigkeit der verschiedenen Gesellschaften, die auf engstem Raum zusammenleben, darzustellen. Die kul-

turelle Schnittstelle zwischen Kirche, Bordell, SM-Club und Schrebergarten im Umfeld des Schlachthofs Bochum wird z.B. in Projekten u.a. von Elke Krasny, Danica Daki und KUNSTrePUBLIK als Ort sichtbar, der sich unbemerkt nahezu selbst entworfen hat. In prekären Wohnlagen wie Essen-Frillendorf thematisieren Künstler die Autobahn als ein Stück eigenwilliger Heimat, während in Dortmund unter der Schnettkerbrücke im Umfeld zwischen malerischer Dorfidylle und Autobahn Künstler und Planer die Landschaft als ihre eigene Rekonstruktion wiederentdecken. Und die U18-Station »Eichbaum« in Mülheim wird mit Konzerten, Theater und Performances zur städtischen Bühne.

In Zusammenarbeit mit dem Skulpturenmuseum Glaskasten Marl, den Kunstsammlungen der Ruhr-Universität Bochum: Campusmuseum. Sammlung Moderne und dem Kunstmuseum Mülheim an der Ruhr realisiert Urbane Künste Ruhr die städteübergreifende Ausstellung gestern die Stadt von morgen. Die wirtschaftlich-technologische, soziale und ästhetische Aufbruchsstimmung der 60er- und 70er-Jahre ist bis heute in den Städten des Ruhrgebiets deutlich sichtbar. Der fast zeitgleich einsetzende Niedergang der Montanindustrie und weiterer Großproduktionsbereiche steht dazu in eklatantem Kontrast. Die eingeladenen Künstler/-innen reflektieren in ihren Arbeiten die aktuelle Wahrnehmung dieser Architekturen und stellen den schon existierenden Orten neue, temporäre Werke gegenüber. Parallel zu den Arbeiten im öffentlichen Raum zeigen die drei Museen aus dem Netzwerk der RuhrKunstMuseen Ausstellungen, die den thematischen Ansatz des Projekts kunsthistorisch vertiefen.

Urbane Künste Ruhr wird gefördert durch das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und den Regionalverband Ruhr im Rahmen der Nachhaltigkeitsvereinbarung zur Kulturhauptstadt Europas RUHR.2010. www.urbanekuensteruhr.de.

Virgilio Pelayo jr.

Praxishilfen und Publikationen

Zum Thema Sozialraum

Literatur über den Sozialraum mit Bezug zur Erwachsenenbildung gehörnt nicht gerade zu den häufigsten Titeln auf den Neuerscheinungslisten der Verlage. Blickt man auf die zurückliegenden 12 Monate als Erscheinungszeitraum, so passt unmittelbar nur das Buch von Egger/Fernandez: **Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur** (s. Rezension in diesem Heft) zum Thema. Das Institut für Management und Organisation in der Sozialen Arbeit der Fachhochschule Köln hat als besonderen Schwerpunkt den demografischen Wandel und 2013 den Reader **Aktiv Altern im Sozialraum**.



Grundlagen, Positionen, Anwendungen (hrsg. von Michael Noack und Katja Veil, Verlag Sozialraum Management 25 Euro) veröffentlicht.

Allen Verfechtern der Bedeutung der (Erwachsenen-)Bildung sei gleich gesagt: Institutionen der Bildungsarbeit, Vermittlungsprozesse oder intergenerationale Bildungsarbeit, all dies wird in diesem 372-seitigen Buch nicht erwähnt. Entweder das Buch hat einen irreführenden Titel oder Bildung spielt bei der Entwicklung einer altersgerechten Kultur im Nahraum tatsächlich gar keine Rolle.

Begreift man Facebook auch als Sozialraum, so sei auf die neue Broschüre der Katholischen Erwachsenenbildung Hessen hingewiesen: **Facebook als strategisches Element des Beziehungsmanagements in Bildungseinrichtungen** (Frankfurt 2014, 108 S.).



Das Heft beruht auf einer Literaturrecherche und Experteninterviews durch Prof. Dr. Seiter von der Universität Mainz (2013) und gibt den Leser/-innen einen interessanten Einblick in den alltäglichen Umgang von katholischen Bildungseinrichtungen mit Facebook, den kleinen und großen Schwierigkeiten sowie – in einem zweiten Teil – Hinweise zu einer professionellen Nutzung von Facebook als Instrument des Bildungsmarketings.

Fachliteratur

Das ganze Leben besteht aus Übergängen, und so beginnt das neue Buch von Christiane Hof, Miriam Meuth, Andreas Walther (Hrsg.) mit der Schule und endet mit dem höheren Erwachsenenalter: **Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe**.



Pädagogik der Übergänge
Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe

BELTZ JUVENTA

pädagogischen Handeln und darum gelegentlich auch Ursache für folgenreiches Scheitern sind.

Aktuelle Daten aus dem CiLL-Projekt, der Studie zur Kompetenzerfassung älterer Menschen (s. auch EB 1/2014), hat Bernhard Schmidt-Hertha in seinem neuen Band **Kompetenzerwerb und**

Lernen im Alter (W. Bertelsmann 2014, 129 S., 19,90 Euro) eingebunden. Das Buch ist in der Reihe »Studententexte für Erwachsenenbildung« des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) erschienen (s. Rezension in diesem Heft).

Claudia Schepers geht in ihrer Studie: **Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung** (Waxmann 2014, 224 S., 27,90 Euro) der Frage nach, ob Kursleitende selbst auch Lernwiderständen ausgesetzt sind. Folgt man den Ergebnissen, so können manche äußere Faktoren wie z.B. die Anwesenheit bzw. die Kursleitung des Vorgesetzten besonders defensive Lerneinstellungen bei den Kursleitenden hervorrufen.

Klaus-Peter Hufer ist einer der profiliertesten Köpfe in der politischen Bildung. Kein Wunder, dass zu seinem 65. Geburtstag eine beachtliche Festschrift **Grenzgänge. Traditionslinien und**



Spannungsfelder in der politischen Bildung im Wochenschau Verlag (Hrsg. Tim Engartner und Jens Korfkamp, 2014, 262 S., 28 Euro) erschienen

ist. Den Reigen der 22 Beiträge eröffnet Oskar Negt, der besonders Hufers Kampf gegen Stammtischparolen aller Art würdigt.

Wilhelm Filla hat mit seinem neuen Buch **Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich** (Pe-



ter Lang 2014, 271 S., 51,95 Euro) ein lesenswertes Buch vorgelegt, das laut Einleitung erstmals den Versuch unternimmt, diese Geschichte anhand von konkretem Anschauungsmaterial systematisch darzustellen.

Michael Sommer

Internetrecherche

E-Nirwana für Obadja

Erinnern Sie sich noch an den Aufschrei? Second Life? Damals? Als alle dachten, niemand werde sich mehr für das »Real Life« interessieren? Man schickt nur noch seinen Avatar durch die Gegend, während das eigentliche Ich gemütlich zu Hause bleibt? Sogar in die Kirche konnte man gehen. Und nun schlummert so mancher unglücklicher Avatar seit Jahren auf dem Server. Schlappe eins bis zwei Millionen virtuelle Zeitgenossen laufen derzeit aktiv im SL herum, die anderen rund 32 Millionen sind vergessene zweite Egos. Kein schönes Schicksal.

Man kann sich immer noch bei SL einloggen. Erst sucht man sich einen Typen aus und versucht als nächsten Schritt einen passenden Namen zu finden – vor allem einen, den es noch nicht gibt. Wie gesagt 34 Millionen Nutzer haben vorher schon einen Namen gesucht. Normale Vornamen? Keine Chance. Ich versuch's mit Fußballern, Schauspielern, Aposteln. Erst als ich mir bei Wikipedia die Liste aller Propheten anschau, finde ich einen Namen, den noch niemand hat: Obadja, der das Buch »Obadja«, 1. Buch der Könige, geschrieben hat. Es hat nur 21 Verse und sagt das drohende Gericht über Edom (ein hebräischer Stamm) und die Wiederherstellung Israels voraus. Das passt doch! Jetzt muss ich

leider SL stundenlang auf meinen lahmen Laptop installieren.

Zwischenzeitlich schaue ich bei Facebook vorbei und richte dort meinen Account ein. Auch hier tut mein neuer Username gute Dienste. Obadja hat noch niemand und hört sich irgendwie gut an. Hoffentlich geht es hier meinen baldigen neuen Freunden in fünf Jahren nicht so wie den vielen SL-Avataren. Werden alle Friends auch im E-Nirwana ruhen – vom echten Ich sträflich vernachlässigt? Wer weiß. Heute nutzen weltweit 1,32 Milliarden Menschen Facebook, in Deutschland sind es rund 24 Millionen.

Hat man sich bei Facebook erst mal registriert (unter Umgehung aller privaten Fragen wie: »Welche Sportmannschaften gefallen dir?«), kann man sich auf Entdeckungstour machen und in der Suchmaske »Erwachsenenbildung« eingeben. Brav listet das System eine Reihe von Facebook-Seiten zum Thema auf. Doch zuckt meine Maus immer wieder, um der Verführung auf der rechten Seite nachzugeben, denn die Angabe in meinem Profil als »männlich«, zu meinem Alter sowie der Begriff »Erwachsen« in der Suchanfrage hat den Algorithmus-Schreiber von Facebook zu unsachgemäßen Interpretationen verleitet (Doppel-Smiley).

Nun bei der Trefferliste fällt mir gleich auf, dass es nur zwei Seiten gibt, die einigermaßen viele »Likes« haben: die österreichische Seite von erwachsenenbildung.at, einem sehr guten, journalistischen Informationsportal,

und das Deutsche Erwachsenen-Bildungswerk (DEB), ein Bildungsträger im Gesundheits- sowie Sozialbereich. Bei den anderen Seiten kommen einem die Tränen: hier mal ein Like oder fünf oder höchstens 120 wie die Seite »Erwachsenenbildung beim Deutschen Bildungsserver«. Ich like gleich alle, die mir gefallen – natürlich auch die neue Seite der KEB Deutschland, die (so viel Eigenwerbung muss sein) tatsächlich schön gemacht ist und schon 171 Likes hat. So manche Einrichtungen wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung oder das Bundesministerium für Bildung und Forschung fehlen ganz. Like ich jetzt Facebook? Die Erwachsenenbildung ist jedenfalls noch nicht so richtig in diesem Sozialraum angekommen.

Ach ja, bei Second Life ist der grüne Fortschrittsbalken höchstens bei einem Drittel angekommen. Verdächtig viele Dateien werden für meinen neuen Sozialraum dekomprimiert. Obadja hampelt derweil etwas unmotiviert auf und ab. Nach einer Weile ist es geschafft, und zu meiner Enttäuschung öffnet sich eine schon fast historisch anmutende verpixelte Welt. Gleich fallen mir verschiedene Wesen auf, die »abwesend« in der »Lernwelt-Insel« herumliegen. Mein Obadja-Ich wandert noch ein wenig lustlos zwischen den groben grauen Felsblöcken umher und gibt schnell die Suche nach dem Bildungswerk auf, das es hier auch irgendwo geben soll. Dann lieber doch RL.

Michael Sommer



Second Life: eine verpixelte Welt, in der man planlos zwischen grauen Felsblöcken herumläuft

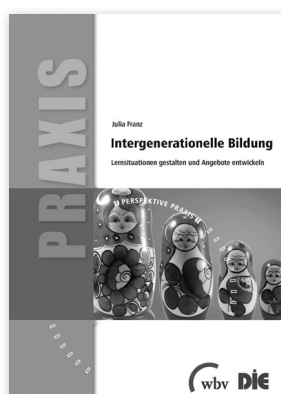


Versandkostenfrei bestellen
im wbv Shop auf wbv.de



Altersübergreifendes Lernen

Der Band vermittelt didaktische Prinzipien intergenerationellen Lernens in der alltäglichen Bildungspraxis. Diese werden anhand von anschaulichen Beispielen verdeutlicht. Aus den Prinzipien entwickelt die Autorin praktische methodische Anregungen für Seminarsituationen mit Angehörigen verschiedener Generationen.



Julia Franz

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

Perspektive Praxis

2014, 149 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5365-3

Auch als E-Book

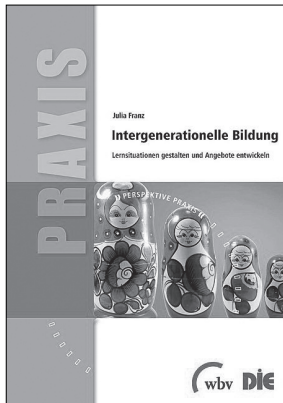
WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Zum Thema

Intergenerationelles Lernen



Julia Franz
**Intergenerationelle Bildung.
 Lernsituationen gestalten
 und Angebote entwickeln**
 Bielefeld (wbv) 2014, 149 S.,
 19,80 Euro

Der Weg von einem dicken Projektbericht-Wälzer bis zu einem leserfreundlichen Praxishandbuch ist weit, und wer ihn geschafft hat, kann sich glücklich schätzen. So ist es nun Julia

Franz ergangen, die bei dem Modellprojekt »Generationen Lernen gemeinsam« (2006–2008) der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (damals KBE) mitgearbeitet hat. Sie hat nun, fünf Jahre nach Erscheinen des Projektberichts (2009), ein 149-seitiges Buch in der Praxis-Serie des Deutschen-Instituts für Erwachsenenbildung zum Thema des damaligen Projekts veröffentlicht. Wie dieses Label schon verspricht, ist die Publikation ganz auf die Umsetzung der Erkenntnisse und Ideen aus dem Projekt für die Praxis ausgerichtet. Mit vielen grauen Boxen gibt die Autorin konkrete Praxisbeispiele, Tipps für die Kursplanung, Methodenhinweise, Checklisten oder Literaturhinweise, die den Praktiker/-innen direkt Appetit machen, sich an die Arbeit zu machen. Schwellenängste vonseiten des pädagogischen Personals sind aufgrund dieser gut aufbereiteten Hinweise nicht mehr zu erwarten. Hinzu kommt, dass die Autorin ihre Anregungen auch theoretisch knapp und fundiert untermauert. Bei der Lektüre erfährt man also nicht nur etwas über intergenerationelle Erzählcafés oder die Methode des »Gruppenpuzzles«, sondern auch z.B. über systematische Zugänge zur intergenerationellen Bildung (S. 45) oder Ambivalenzen beim Umgang mit anderen Generationen (S. 85, wobei sich Julia Franz hier auf einen Artikel von Lüscher aus der EB von 2010 bezieht). In einem Kapitel geht sie auch auf den Sozialraum ein, der sich sowohl als Thema einbeziehen lässt wie auch als Ort, als infrastrukturelle Ressource (S. 133). Sie schlägt auch eine gezielte »Sozialraumanalyse« vor, bei der Teilnehmende ihren Lebensraum erkunden und bei Bedarf auch anhand eines Leitfadens analysieren (S. 135).

Bei diesen und bei vielen anderen Methoden und Beispielen wird deutlich, dass viele dieser Konzepte auch ohne intergenerationellen Ansatz funktionieren und z.T. ihren Ursprung darin auch haben. Immer da, wo Gruppen mit verschiedenen Hintergründen und Lebenswelten gemeinsam in einem Stadtteil leben, können diese Methoden sinnvoll eingesetzt werden. Mit ihrem Buch ist es Julia Franz gelungen, viele dieser bewährten Methoden und Ansätze auf intergenerationelle Settings zu transformieren, mit kurzem theoretischem Unterbau zu versehen und um spezifische Aspekte und Ideen zu erweitern. Außen vor gelassen hat

sie dabei Fragestellungen des unterschiedlichen Milieus und vor allem die Frage, wie sich Schwellenängste und Gruppengrenzen aufbrechen lassen – denn wie lassen sich Ältere und Jüngere dazu bringen, entsprechende Angebote auch zu nutzen?

Michael Sommer

Kirchenführungen



Markus Aronica
**Kirchenbegehungen im
 Freiburger Münster, Über-
 legungen aus religions-
 didaktischer Sicht**
 Berlin (LIT) 2014, 292 S.,
 34,90 Euro

Kirchenbegehungen, Kirchenführungen sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten immer mehr in den Fokus pastoraler und andragogischer Initiativen

sowie pastoraltheologischer Studien gerückt. Ende der 90er-Jahre entstanden erstmals in deutschen Diözesen entsprechende Ausbildungskurse, seit 2003 besteht in Deutschland ein Netzwerk, das versucht, Verantwortliche für die Ausbildung, Begleitung und Qualifizierung von Kirchenführerinnen und Kirchenführern im katholischen Bereich in ihrer Arbeit zu unterstützen und weiter zu vernetzen. Es wird von der Thomas-Morus-Akademie Bensberg betreut und gefördert, u.a. in jährlichen Treffen sowie in der Schriftenreihe Bensberger Protokolle.

Aus diesem Kreis hat nun Markus Aronica eine Studie vorgelegt, welche in sehr fundierter Weise Kirchenbegehungen im Freiburger Münster aus religionsdidaktischer Sicht analysiert. Diese Studie wurde 2013 als Dissertation von der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg angenommen und ist 2014 im LIT-Verlag Berlin erschienen. Der Verfasser verfügt über reiche praktische Erfahrungen. Als Pastoralreferent in der Dompfarrei Freiburg sowie im Stadtdekanat arbeitete er am Aufbau einer Münsterseelsorge am Freiburger Münster mit, engagierte sich für Kirchenerschließungen und auch in der Aus- und Fortbildung von Multiplikatoren. Inzwischen unterrichtet er am Gymnasium. Seine literarische Tätigkeit hat im Zusammenhang mit grundsätzlichen Fragestellungen im Hinblick auf Kirchenerschließungen als pastorale Chance, besonders im Hinblick auf das Freiburger Münster in der seit 2005 von ihm herausgegebenen und im Promo-Verlag erschienenen Schriftenreihe bereits nachhaltige und beispielhafte Spuren hinterlassen.

Aronica macht seine vorliegende Studie an einem der bedeutendsten Kirchenbauten Süddeutschlands fest, dem Münster Unserer Lieben Frau zu Freiburg, das jährlich von etwa einer Million Menschen besucht wird. Forschungsgegenstand ist das einführende Erschließen von Kirchen und ihrer Kunst in religionsdidaktischer Hinsicht. Dazu klärt der Verfasser zunächst wichtige Begriffe. Seine Studie bezeichnet er als wissenschaftliche Pra-

xisreflexion, die Theoriedefizite pädagogischen, andragogischen und seelsorgerlichen Handelns überwinden und Impulse für die weitere theologische und religionsdidaktische Theorie geben will. Ziel ist es, die Münstererschließungen theologisch zu fundieren sowie kritisch weiterzuentwickeln, sodass darin Kirchenkunst, Theologie und Lebensdeutung der Besucher ins Gespräch kommen. Wie dies heute gelingen kann, zeigt er in verschiedenen religionsdidaktischen Ansätzen und Konzepten auf.

Der erste Teil der Arbeit liefert eine Bestandsaufnahme religionsdidaktischer Studien zu Kirchenbegehungen. Dabei wird die Literatur zum Freiburger Münster von bau- und kunstgeschichtlichen Einführungen über kultur- und religionsgeschichtliche, katechetische bis hin zu geschichts- und religionsdidaktischen Einführungen gesichtet und analysiert. Um die dabei festgestellten Defizite zu überwinden und einen Maßstab für theologische Sinndeutungen von Kirchenkunst zu gewinnen, werden im Folgenden ikonografische und liturgietheologische Einführungen in Kirchenräume vorgestellt, die alle von einem vorgängig gefassten Deutungsrahmen her Kirchenräume erklären und deshalb keine inhaltlich zufriedenstellenden Hilfen sind. Eine neue Perspektive schafft die in der Museumspädagogik wurzelnde Kirchenraumpädagogik, welche eigenes Wahrnehmen und Denken beim Besucher fördert, um die mehrdeutige ästhetische und religiöse Gestalt eines Kirchenraums in subjektiven Eindrücken und Ausdruckshandlungen zu erleben. Weiterhin wird deutlich, dass der spezielle Charakter religionsdidaktischer Erschließungen von Kirchenräumen vielmehr in solchen Kunsterschließungen aufscheint, welche den ästhetischen, poetischen und symbolischen Beitrag religiöser Bildkunst zu durchaus kritischen Reflexionen über Kernthemen des christlichen Glaubens aufdecken. Diese Zielsetzung ist für den Verfasser normativ und Grundlage der weiteren Überlegungen. Nun folgen Analysen der vorgefundenen Deutungen unter der Fragestellung, mit welchen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in religionsdidaktischer Hinsicht man Kirchengebäude und Kirchenkunst für heutige Besucher erschließen soll. Sind also Kirchenbauten als Abbild des Himmels, sind sie als sakramentale Gottesdiensträume vermittelbar? Sowohl die historische als auch die systematische Analyse stellen dies infrage, wenn nicht Rückbindung an Grundbestimmungen religiösen Ausdrucks gegeben ist.

Die Tatsache, dass nur etwa die Hälfte der gesellschaftlichen Milieus bei Kirchenerschließungen zu finden ist und in allen Altersgruppen und Milieus religiöse Bildung schwächer ausgeprägt ist als Allgemeinbildung, macht es notwendig und sinnvoll, Kirchenbegehungen immer auch als gegebenenfalls kirchenraumpädagogische Einführungen in die Erschließung religiösen Ausdrucks überhaupt zu gestalten. Diese Erkenntnis passt zu der Wahrnehmung, dass religiöse Interessen der Besucher und ihre Anfragen an Religion und Glaube um spezielle, durch das Kirchengebäude architektonisch und künstlerisch ausgedrückte Themen kreisen.

So beschäftigt sich der zweite Teil der Studie mit der Frage, nach welchen religionsdidaktischen Konzepten Kirchenbegehungen gestaltet werden sollen und können. Dabei werden diese nach Intentionen, Erschließungsprinzipien und Bildungsansprüchen geordnet reflektiert. Zunächst unterscheidet der Verfasser religi-

ös und bildungstheoretisch begründete Intentionen. Ausgehend von Bertold Uphoffs Beschreibung kirchlicher Erwachsenenbildung als diakonisches und evangelisierendes Engagement, das er nach unterschiedlichen seelsorgerlichen Schwerpunktsetzungen differenziert, z.B. in evangelisierende Kirchenbegehungen in der Spur des Apostolischen Lehrschreibens »Evangelii nuntiandi« oder des Hirtenschreibens der deutschen Bischöfe »Zeit zur Aussaat – missionarisch Kirche sein«, in mystagogischen Kirchenbegehungen in der Spur Karl Rahners und in Kirchenbegehungen als kulturelle Diakonie nach Gotthard Fuchs, kommt er zu dem Ergebnis, dass für Kirchenbegehungen in religionsdidaktischer Hinsicht mit Blick auf die Besucher nur kulturdiakonische Intentionen empfehlenswert sind, sofern sie mystagogische oder evangelisierende Intentionen zulassen.

So kann Kirchenerschließung aus christlichem Selbstverständnis heilsam im wahrsten Sinn des Wortes werden.

Was die bildungstheoretisch begründeten Intentionen angeht, befragt der Verfasser Handlungsfelder religiösen Lehrens und Lernens, den Religionsunterricht und die theologische Erwachsenenbildung, nach ihren Konzeptionen und überträgt diese auf Kirchenerschließungen. Dabei wird die Bedeutung der Lehrperson für religionsdidaktische Bildungsprozesse hervorgehoben, welche Modell weltanschaulicher und religiöser Selbstbildung sein kann, wenn sie Lernenden Begeisterung für die auch kritische Beschäftigung mit Religion und Glaube vorlebt. Die Frage, nach welchen Vermittlungs- und Aneignungsprinzipien man Inhalte und Methoden von Kirchenbegehungen in religionsdidaktischer Hinsicht bestimmt, wird mit Stärken und Schwächen der verschiedenen symboldidaktischen Konzepte und Theorien in einem breiten Spektrum weitergeführt. Dabei stellt sich heraus, dass sowohl in der Symboldidaktik als auch in ihren Weiterentwicklungen nicht explizit geklärt ist, nach welchen vernünftigen Kriterien christlicher Ausdruck als zumindest teilweise wahr bzw. stimmig erfahren, gedeutet und nachvollzogen werden kann. Kirchenbegehungen als Kulturdiakonie erschließen ihre Objekte, ohne Zustimmung zu religiöser Wahrheit anzustreben. Sie lehren persönlichkeitsbildnerisch, wie man religiösen Ausdruck ethisch-praktisch und religionsphilosophisch-theoretisch beurteilen kann und soll. Kirchenführer als Begleitpersonen sollten weiter für die Erschließung ein Wechselspiel von eindrucklichen Wahrnehmungen und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten inszenieren, bei dem sie als Modell für von Begegnungen inspiriertes eigenes Symbolisieren auftreten. Schließlich sollte die Kirchenkunst persönlich engagiert und rational nachvollziehbar mit den Gästen bezüglich ihres Sinnstiftungspotenzials besprochen werden. So kann Kirchenerschließung gegebenenfalls aus christlichem Selbstverständnis heilsam im wahrsten Sinn des Wortes werden.

Der dritte Teil der Studie überträgt nun die theoretischen Reflexionen auf die erwachsenenbildnerische Praxis der Kirchenerschließung im Freiburger Münster, und zwar von der Außenführung zu Geschichte und Funktion des Münsters zum einzigartigen Westturm und der Figurenausstattung über die Hauptportalhalle mit deren Geschichte und Funktion, ihrem

Figurenprogramm und ihrem Weltgerichtszyklus bis hin zur Innenführung mit der Geschichte und Funktion des Gottesdienstraums und den einzelnen Bildthemen und Bildwerken. Dabei werden jeweils die entsprechenden Erschließungsmethoden in ihrer didaktischen Vielfalt vorgestellt, analysiert und in den theologischen Kontext gestellt.

Die vorliegende Studie bearbeitet einen in vielen deutschen Diözesen (wieder-)entdeckten pastoralen Akzent wissenschaftlich in überzeugender Weise. Sie analysiert und reflektiert mögliche Erschließungskonzepte und kommt von daher zur Einsicht, dass einem religionsdidaktischen Gespräch über religiösen Ausdruck am besten kulturdidaktische Intentionen sowie persönlichkeitsbildnerische und philosophisch reflexive Bildungsimpulse entsprechen.

Es ist das Verdienst des Verfassers, die seit ca. 15 Jahren geführten Diskussionen und Bemühungen um zeitgemäße Kirchenführungen als Akzent einer modernen Pastoral wissenschaftlich fundiert zusammengeführt und in einen umfassenden theologischen und religionsdidaktischen Kontext gestellt zu haben. Dabei bedient er sich des gesamten Spektrums der einschlägigen theologischen, kunstpädagogischen und religionsdidaktischen Literatur, die er gekonnt einordnet und wertet, manchmal aus einer sehr selbstbewussten Freiburger Perspektive. Er argumentiert vom Standpunkt dessen, der Kirchen nicht vorschnell und einseitig katechetisch und missionarisch vermitteln will, sondern sie in ihrer unterschiedlichen Funktionalität, als Ausdruck zu religiösen Grundfragen betrachtet und auf ihr Sinnstiftungspotenzial hin überprüft. Dabei favorisiert er in der Sichtung möglicher Erschließungskonzepte kulturdiakonische Intentionen, welche die individuelle Verfasstheit des heutigen, oft in Distanz zu Glaube und Kirche stehenden Menschen berücksichtigen. Diese Erkenntnisse auf einen so bedeutenden Kirchenbau wie das Freiburger Münster projiziert zu haben ist zweifellos ein Verdienst, das nicht nur lokal und regional gewürdigt werden wird. Mit dieser Studie gelingt u.a. auch eine tragende Antwort auf Fragen nach zeitgemäßen Wegen, Fragen des Glaubens und der Kirche »unter die Menschen zu bringen«. Insofern ist die argumentativ stringente Arbeit Aronicas ein wichtiger Baustein für die Weiterführung religionsdidaktischer Bemühungen einer Kirche zum Heil der Welt.

Bertram Blum

Ländlicher Raum

Rudolf Egger, Karina Fernandez

Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung Sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur
Wiesbaden (Springer VS) (Lernweltforschung) 2014, 128 S., 29,99 Euro

Wenn man den sozialräumlichen Ansatz in der Erwachsenenbildung weiterdenkt, ergeben sich viele neue Perspektiven. Eine davon haben Rudolf Egger, Professor für lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Bildung in Graz, und seine Mitarbeiterin Karina Fernandez aufgegriffen. Wie sieht es eigentlich in jenen

Regionen aus, die strukturell vernachlässigt sind und werden? Egger/Fernandez kritisieren am Anfang des Buches besonders den Abbau von Einrichtungen der öffentlichen Daseinsfürsorge, was »müde« und »stigmatisierte« (S. 9/10) Regionen herausbildet. Dann beginnen sie etwas unvermittelt eine generelle Theoriediskussion um gesellschaftliche Ökonomisierung, Neoliberalismus und Wissenschaftskritik. Sie sehen in der Bankenrettung den Grund, dass Frauen am »unteren Ende der Wertschöpfungsketten unentgeltlich Sorgearbeit verrichten«, sie behaupten, dass sich ein entpolitisiertes Bürgertum in einen Privatismus zurückzieht, öffentliche Güter und natürliche Lebensgrundlagen einer grenzenlosen »Vernutzung« preisgegeben werden usf. (S. 17 ff.) Man wird das Gefühl nicht los, dass Egger/Fernandez genauso normativ geleitet vorgehen, wie sie es wenige Seiten zuvor heftig kritisiert haben. Auf S. 13 behaupten sie noch: »Ein beträchtlicher Teil der erwachsenenbildnerischen Publikationen lebte und lebt von normativ-begrifflichen Kategorisierungen und Sollens-Anforderungen, die sich ihrer Anwendung aufgrund ihres postulativen Charakters von vornherein großteils entziehen.« Für den Rezensenten erschließt sich nicht, warum diese Publikation mit so einem Theaterdonner eröffnet wird.

Liest man trotzdem weiter, folgt eine Studie über die »Grundversorgung in der Steiermark«. Die Ergebnisse basieren auf einer Sekundäranalyse des Mikrozensus von 2003 zum lebenslangen Lernen – also Daten, die leider schon über zehn Jahre alt sind. Durch verschiedene statistische Analysen gelangen Egger/Fernandez zu dem Schluss, dass es drei verschiedene Typen von Bildungsregionen gibt: »müde Lernwelten«, deren Bewohner/-innen kein Interesse an Weiterbildung haben bzw. keine Angebote vorfinden, »breite Lernwelten« mit klein- und mittelständischer Ausprägung und hohem Weiterbildungsinteresse und Gefahr, leicht in eine »müde Lernwelt« abzurutschen, sowie die »fitte Lernwelt«, die von einem städtischen Umfeld mit hoher institutioneller Versorgung gekennzeichnet ist. Die Probleme der vernachlässigten, ländlichen Regionen lassen sich den beiden Autoren/-innen zufolge nicht durch eine vermehrte Bereitstellung von »Beschulungsmaßnahmen« lösen, sondern durch die Schaffung von Lernumwelten, »die selbstbestimmte Lernprozesse stimulieren, in denen Basisqualifikationen vermittelt werden können und dieses Wissen mit praktischen Erfahrungen verbunden wird«. Um dies zu leisten, müssten z.B. die Kommunen das Thema Bildung auf ihre Agenda setzen und innovative Formen von Netzwerken entwickelt werden. Leider überlagern der sozioökonomische Aufschlag und die Kapitalismuskritik, die sich über rund 40 Seiten hinziehen, die Intention des Buches völlig. Hinzu kommt, dass die wenigen Zahlen der Studie relativ unspektakuläre Daten über Alter, Bildung, Geschlecht, Häufigkeit der Teilnahme, Themen u.Ä. liefern. Man hätte sich stattdessen viel mehr Material über die Rolle der Erwachsenenbildung in der Region gewünscht, über Fragen der Mobilität, über den Umgang mit Älteren, über Studien zu Weiterbildungsangeboten und -nutzung auf dem Lande oder die Arbeit von Ehrenamtlichen.

Michael Sommer

Aktuelle Fachliteratur

Religiöse Bildung



Claudia Kohli Reichenbach,
Isabelle Noth (Hg.)
**Religiöse Erwachsenen-
bildung. Zugänge, Heraus-
forderungen, Perspektiven**
Zürich (Theologischer Verlag)
2013, 144 S., 27,70 Euro

Der vorliegende lesenswerte Aufsatzband liefert eine theoretische und praktisch relevante Profilierung religiöser Erwachsenenbildung. Die neun gehaltenen Beiträge gehen größtenteils auf eine Tagung an der Universität Bern zurück und reflektieren Herausforderungen und Perspektiven des im Umbruch begriffenen kirchlichen Handlungsfeldes, vorwiegend auf reformiertem deutsch-schweizerischen Erfahrungshintergrund.

Dieser Umbruch hat eine gesellschaftliche Außen- und eine institutionelle Innenseite. Der Eingangstext von Claudia Kohli Reichenbach benennt die Problemlagen und eröffnet den Diskussionsraum: Individualisierung und Pluralisierung, Distanz zur Institution Kirche und zu traditionellen Glaubensinhalten, religiöser Gestaltwandel, veränderte Zeitrhythmen, utilitaristische Verzweckung von Bildung. Das alles hat ein verändertes Teilnahmeverhalten zur Folge: Kirchliche Bildungshäuser auf der »grünen Wiese«, bislang prominente Orte von Diskurs und Reflexion, sind nicht mehr gefragt. Es boomen Angebote mit spirituellen und meditativen Inhalten. Erfahrungsbezug, persönliche Entfaltung, Selbstvergewisserung und Selbstthematisierung, identitätsbezogene Themen stehen im Mittelpunkt der aktuellen subjekt- und biografieorientierten Konzepte der religiösen Erwachsenenbildung. Dagegen erheben sich kritische Stimmen, die die »prophetisch-kritische Dimension des christlichen Glaubens« reklamieren und ein Bildungsverständnis einfordern, das sich »eigenständiger, aktiver Auseinandersetzung mit kulturellen Konzepten und Mustern« verpflichtet weiß (so R. Englert, vgl. S. 19). Religiöse Bildung müsse demzufolge an die Zusagen des Evangeliums zu menschlichem Leben und menschlicher Identität in Horizont des Rechtfertigungsgeschehens erinnern (S. 25/26).

Ausgangspunkt des Beitrags von Jürgen Wolff ist die Feststellung, dass sich religiöse Erwachsenenbildung in einer sich verändernden Gesellschaft immer neu definieren müsse, um zukunftsfähig zu sein. Das zeigt er an drei prominenten und exemplarischen Theoriemodellen (Ernst Lange, Sprachschule für die Freiheit; Gottfried Orth, Option für die Armen; Rudolf Englert, Perspektivverschränkende Bildung). Heute sei eine »polyperspektivische Konzeption« religiöser Erwachsenenbildung gefordert (S. 39 ff.), die Menschen unterschiedlicher Milieus und Frömmigkeitstypus anspreche, auch Kirchenferne, ebenso wie eine didaktische Vielfalt unterschiedlicher Lernmodelle (S. 40).

Welchen Herausforderungen sieht sich religiöse Erwachsenenbildung gegenüber? Der Beitrag von Isabelle Noth reflektiert das bislang wenig erforschte »mittlere Lebensalter« (40 bis 64 Jahre) in seinem »Zwischencharakter« (S. 46) und mit seinen Entwicklungsaufgaben, die sie besonders in der »Wohn«-Dimension und den identitären Problemen der mittleren Lebensphase sieht (S. 52). Aber wo sind Anknüpfungspunkte für religiöses Lernen, wenn ein selbstverständliches religiöses Fundament keine Selbstverständlichkeit mehr sei, sich gesellschaftliche Diskurse nicht mehr auf einen christlichen Hintergrund beziehen können. Religiöses Lernen ist gewissermaßen ein (neues) »Lernen von Religion«, und zwar sowohl bei Distanzierten und »Institutionellen« (S. 58), konstatiert Daniel Schmid Holz in seinem anspruchsvollen Beitrag. Wenn christliche Spiritualität, Sprache und Symbole »verschüttet« sind, dann gehe es darum den »Zeichengebrauch« wieder zu erlernen, denn religiöse Kommunikation könne nur verstanden und als sinnhaft erfahren werden, wenn ein gemeinsamer Code zugrunde liege (S. 64/65). Religiöses Lernen richte sich folglich nicht auf Inhalte oder Lehre. Wesentlich sei die höchst voraussetzungsreiche Deutung von Zeichenprozessen. Schmid Holz fasst zusammen: Veranstaltungen religiöser Bildung verlangen eine Kohärenz von Ort, Form und Inhalt, also eine bewusste Gestaltung auch in ästhetischer Hinsicht – und zwar jenseits des traditionellerweise »reduktionistischen« Protestantismus (S. 68).

Die nächsten Beiträge thematisieren die Perspektiven für religiöse Erwachsenenbildung. Zuerst werden Zielhorizonte, Adressaten und Zielgruppen religiöser Bildung, werden Motivationen und Erwartungen der Erwachsenen auf dem Hintergrund von Biografiebezug und Milieuansatz diskutiert (Monika Jacobs).

Die Perspektive »Spiritualität und spirituelles Lernen« für die religiöse Erwachsenenbildung entfaltet Stefan Altmeyer konzeptionell und ordnet die aktuellen Entwicklungen ein. Welche Bedeutung hat die sog. »spirituelle Wende« in der Selbstwahrnehmung von Menschen? Ist »spirituell« ein Alternativbegriff zu »religiös«? Das legen empirische Untersuchungen nahe: circa 10% und damit ein Fünftel des »religionsaffinen Teils der Bevölkerung« sehen das so (S. 87). Und die »subjektiven Semantiken« von Spiritualität und Religion zeigen eine deutliche Abgrenzung. Religion werden »traditionelle, moralische, institutionelle Aspekte« zugeordnet, Spiritualität ist subjektiv konnotiert, wird mit »Authentizität, Lebensbedeutung und persönlicher Erfahrung« (S. 90) verbunden. Altmeyer folgert daraus: Menschen fehle heute eine Sprache für das Religiöse. Hier müsse religiöse Erwachsenenbildung ansetzen und spirituelles Leben mit sprachlichem Lernen verbinden. Spirituelle Bildung beschreibt Altmeyer »als Befähigung zum religiösen Ausdrucksakt des Einzelnen im Vollzug und auch Erleben spiritueller Praktiken [...] und zugleich als kritisch-reflektierte Sprach- und Urteilsfähigkeit hinsichtlich der religiösen Ausdrucksformen und deren Inhalte« (S. 92), was er in den christlichen Horizont stellt.

Einen anderen Schwerpunkt legt Thomas Schlag: Auf dem Hintergrund der Krise fordert er »ein erkennbares reformiertes Profil« (S. 101) und eine öffentliche Positionierung der kirchlichen Erwachsenenbildung. Er kritisiert die Dominanz »marktgängiger Spiritualität« und den »Gemischtwarenladen« von Angeboten. Er

fordert von kirchlich verantworteter Erwachsenenbildung eine gesellschaftspolitische Ausrichtung. Die Orientierung am biblischen Begriff der Gerechtigkeit und an der Freiheitsbotschaft des Evangeliums sind für Schlag identitätsverbürgende Leitprinzipien in der Gestaltung allen Bildungshandelns. Das mache »die bildungsorientierte Aufgabe von Kirche als einer intermediären Institution in zivilgesellschaftlicher Perspektive« (S. 108) aus. Friedrich Schweitzers Beitrag, überschrieben »Erwachsene als Theologen?«, formuliert das Anliegen, Erwachsene in ihrer theologischen Kompetenz (im Plural) wahrzunehmen, ganz im Sinne der erwachsenenpädagogischen Teilnehmendenorientierung. Er führt den Begriff »Erwachsenentheologie« ein und versteht darunter – im Sinne der konstruktivistischen Bildungstheorie – die »Konstruktionen Erwachsener im religiösen und theologischen Bereich« (S. 117), wie sie etwa das Credo-Projekt zeige, wo Erwachsene die Möglichkeit bekamen, »ihr Glaubensbekenntnis« zu formulieren. Diese Theologie von Erwachsenen kann in Gesprächs- und Bildungssettings aufgenommen (Theologie mit Erwachsenen) und durch theologische Impulse ergänzt (Theologie für Erwachsene) werden. Wie das in der Praxis aussehen kann, exemplifiziert er für verschiedene Angebote, u.a. Taufe, interreligiöse Themen, ökologische und ethische Fragen etc. Ein produktiver Ansatz für die religiöse Erwachsenenbildung.

Petra Herre

Festschrift Godehard Ruppert

Konstadin Lindner, Andrea Kabus, Ralph Bergold, Harald Schwillus (Hg.)

Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven

Münster (Lit) 2013 (Bamberger Theologisches Forum. Bd. 14), 536 S. 49,90 Euro

Die Festschrift zum 60. Geburtstag von Godehard Ruppert enthält 44 Beiträge von 46 Autoren und Autorinnen. Der Theologe und Erziehungswissenschaftler Godehard Ruppert übernahm 1991 den Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Didaktik der Kirchengeschichte, historische Religionspädagogik und Geschichte der Bildung. Ruppert ist ein profilierter Hochschulpolitiker. 2000 wurde er erstmals zum Rektor der Universität Bamberg gewählt, seit 2007 ist er deren Präsident. In seiner Amtszeit wurden große Strukturreformen an der Universität realisiert. Die Schärfung des wissenschaftlichen Profils führte u.a. zur Einrichtung eines außeruniversitären Forschungsinstituts der Leibniz-Gemeinschaft, das seit 1. Januar 2014 Träger des Nationalen Bildungspanels ist. Daneben nahm und nimmt Ruppert zahlreiche hochschulpolitische und öffentliche Funktionen wahr. So kommen viele Gratulierende zusammen.

Die Herausgeber machen erst gar nicht den Versuch, die Vielzahl der inhaltlich sehr disparaten und ausgreifenden Beiträge einzuführen. Sie ordnen sie fünf Themenbereichen zu: »Grundlegende Verortungen«, Ästhetische-literarische Zugän-

ge«, »Historische Vergewisserungen«, »Religionspädagogische Perspektiven«, »Biografische Reminiszenzen«. Die Autorinnen und Autoren der Festschrift kommen aus den verschiedensten Bereichen: Es sind Kolleginnen und Kollegen der Universität Bamberg, Fachkollegen/-innen der Disziplinen Theologie und Religionspädagogik, Vertreter/-innen aus den Bereichen Psychologie, Geschichte, Kultur- und Kunstgeschichte, Literatur- und Sprachwissenschaft, Sinologie und Amerikanistik. Entsprechend weit gefächert sind die Texte, die unter dem Titel »Erinnern und Erzählen« gesammelt sind. So ist eine »flanierende« Annäherung an die Textzusammenstellung zu empfehlen. Sie ist im besten Sinne von bildendem Wert. Man wird viel Interessantes entdecken und darf sich überraschen lassen.

Eine kleine »Blütenlese« ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit soll präsentiert werden. Alle Beiträge zu würdigen würde den Rahmen vollständig sprengen, so also ein paar subjektive Leseerfrüchte: Gleich der erste Beitrag der Amerikanistin R. Maierhofer ist interessant. Er zeigt die Bedeutung des Erzählens in Bezug auf den Lebensverlauf in der amerikanischen Kultur: Als Reaktion auf sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandel und Unsicherheit ist die »Vorstellung von Identität als persönlicher Besitz« (S. 15) entstanden. Im Erzählen werde die »persönliche Kontinuität« (ebd.) gewahrt. Das erkläre die Vielzahl von Autobiografien in der amerikanischen Literatur, sodass die Autobiografie als die amerikanischste literarische Textsorte gelten könne.

Wir konstruieren unser Selbst, indem wir es erzählen.

Aus psychologischer Perspektive werden die Facetten des Selbst in den Beitrag »Vielfalt des Selbst im Erleben, Erinnern und Erzählen« (T. Horlitz/A. Schütz) entfaltet: »Wir konstruieren unser Selbst, indem wir es erzählen« (S. 44). Dadurch entstehe Kohärenz, innere Einheit und Identität, ein tieferes Verständnis von »uns selbst«. Aber im Erzählen könnten auch »neue Beschreibungen unseres vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebens« gefunden werden, die Entwicklungsperspektiven eröffneten (S. 45). Der Beitrag »Autobiografisches Gedächtnis« (Westermann) skizziert das Forschungsparadigma der empirischen Psychologie – in Abgrenzung von hermeneutischen Zugängen. Dann wird in einem Essay von Marianne Heimbach-Steins an zwei christliche Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts, den Jesuit Josef Grotz und die französische Konvertitin Madeleine Debel, erinnert, um zu zeigen »wie christliche Identität auf eine zeitgenössische Weise Gestalt gewinnen kann« (S. 61). Der bayrische Landesbischof Heinrich Bedford-Strohm reflektiert den verantwortlichen Umgang mit Erinnerung im öffentlichen Raum vor dem Hintergrund der Diskurse um das »kulturelle Gedächtnis« (S. 77/78) und diskutiert diese Fragen im Kontext des Begriffes »Öffentliche Theologie« (S. 77). Das Anliegen dieses Modells ist es, das Angebot der jüdisch-christlichen Tradition als Beitrag zu öffentlichen und gesellschaftlichen Orientierungsfragen einzubringen und damit den »Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums« (W. Huber) wahrzunehmen (S. 75). Er arbeitet, die Gedanken J. B. Metz' aufnehmend, das Deutepotenzial der christlichen Überlieferung (»memoria passionis«) in seiner Bedeutung für

die Entwicklung und Pflege einer Erinnerungskultur in dem von Weltkriegen und historischen Katastrophen gezeichneten Europa heraus. Im Fazit seines Beitrages »Theologie heute im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne« betont der Dresdener Systematiker, dass es die große Herausforderung der Theologie sei, den »christlichen Glauben als für ein gelingendes humanes Leben unaufgebbare Dimension überzeugend zu vertreten« (S. 106) bzw. das zu ermöglichen.

Den grundlegenden Verortungen folgen die »Ästhetisch-literarischen Zugänge« zu Erinnern und Erzählen mit einem facettenreichen Spektrum von Beiträgen, wozu u.a. die Auseinandersetzung mit Thomas Manns Erzählung »Der Erwählte« (Ruprecht Wimmer), die Erinnerung an traumatische Orte, das Konzentrationslager Christianstadt in der Autobiografie Ruth Klügers und an Jan Falters Roman »Georgs Sorgen« (F. Marx) ebenso gehören wie das Erzählen J. Roths von der östjüdischen Kultur (I. Hermann) oder die poetischen Erinnerungen Marc Chagalls an das jüdische Shtetl (A. Raev).

Unter der Überschrift »Historische Vergewisserungen« werden die unterschiedlichsten Themen versammelt, wie die Darstellung eines Werkes zur »Mittelalterlichen Pädagogik aus Bamberg: Renner« (I. Brennewitz), die »Erinnerung an Täter und Opfer der großen Hexenverfolgung« der Jahre 1580–1630 (U. Knefelkamp), ein Beitrag über die Versuche der Gründung einer katholischen Universität durch den Mainzer Bischof Wilhelm Emmanuel von Ketteler (B. Goldmann), die Abhandlung über Friedrich Naumanns Gesellschaftsentwurf »Demokratie und Kaisertum« (K. Pollmann). Ein Text von H.M. Horst erinnert an den 100. Jahrestag des Völkermordes an den Armeniern im türkisch-osmanischen Reich 1915/16 als ein relevantes Datum für eine moralische Normensetzung heute und als Bildungsthema mit der Intention: der Zukunft ein Gedächtnis geben. Eine Studienreise nach Rom aktivierte bei J. Johannsen die Erinnerung an einen früheren Rom-Besuch 1965 und sein Engagement und befreiungstheologisches Credo für die Erneuerung der Kirche und die Option für die Armen, das für sein ganze Leben leitend werden sollte. Ein aktuelles Thema greift R. Mokrosch auf, der die Frage stellt, ob der 500. Jahrestag der Reformation trotz der Pamphlete Luthers gegen die Juden gefeiert bzw. wie das Thema »Luther und die Juden« erinnert und erzählt werden soll(te).

Die »Religionspädagogischen Perspektiven« greifen Grundsatzfragen auf, die auch für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen von großer Bedeutung sind: »Was bedeutet Erinnerung im religionspädagogischen Kontext überhaupt?«, fragt H. F. Rupp. Thematisiert werden weiter: Erzählen im Dialog zwischen Religions- und Grundschulpädagogik (G. Faust/M. Fricke), der Umgang mit Auschwitz, das Erinnerungslernen an »Stolpersteinen/Kunstprojekt« (A. Kabus), die Frage des narrativen Umgangs mit dem Heiligen und des Umgangs mit Kirchengeschichte im Unterricht (K. Lindner). R. Bergold präsentiert Überlegungen zu einer narrativen religiösen Erwachsenenbildung und rückt die Identitätsarbeit in den Fokus, deren konstitutive Elemente Erinnern und Erzählen sind (S. 437). Der Beitrag von H. Schwillus setzt sich mit dem Verhältnis von Religion und Tourismus und der Öffnung von Erzähl- und Erinnerungsräumen auseinander: Er unterscheidet zwischen »spirituellem Tourismus« als spirituellem

Unterwegssein mit religiöser Motivation, bei dem die Reisenden in den Erzähl- und Erinnerungsraum »Kirche« eintauchen, um teilzuhaben, sich (neu) auszurichten etc. (»Warum-Reisen«), und zwischen Religionstourismus, wo die kulturelle Motivation und der Besuch herausgehobener religionsbezogener Orte, Gebäude, Riten, Ereignisse im Fokus stehen (»Wohin-Reisen«). Entsprechend unterscheiden sich die Formate (S. 453/454). Hier werden neue Aufgaben für religiöse Bildung identifiziert.

Abschließend werden noch »Biografischen Reminiszenzen« präsentiert. Unter anderem werden Erinnerungen an das Kriegsende und die »Vergangenheitsbewältigung« (D. Dörner) und ein Konzept für ein »Persönlichkeitscoachings« (L. Laux) vorgelegt. Die Festschrift ist in gutem Sinne ein anregendes Lesebuch, wo man manches mitnimmt und mehr findet als auf den ersten Blick erwartet, durchaus auch Einschlägiges für die erwachsenenbildnerische Profession.

Petra Herre

Historisch-politische Bildung



Klaus Ahlheim

Ver-störende Vergangenheit – Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Ein Essay
Hannover (Offizin) 2014, 72 S., 6 Euro

Ende 2009 startete der emeritierte Pädagogik-Professor Klaus Ahlheim, der zuletzt politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen lehrte, die Reihe »Kritische Beiträge zur

Bildungswissenschaft«. Die Reihe sieht sich den pädagogischen Zielsetzungen der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet, sie sucht die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Mainstream und der verbreiteten Tendenz zur Verklärung des Status quo sowie nach Möglichkeiten zur Intervention in den bildungspolitischen Diskurs. In pointierter Weise widmete sich dieser Aufgabe der erste Band, der gerade auch mit Blick auf die »geschichtspolitischen« Kontexte der Erwachsenenbildung »Interventionen zur historisch-politischen Bildung« vorstellte (vgl. die Rezension in EB 4/2009).

Auf das Thema Geschichtspolitik ist der zuletzt erschienene Band 9 »Ver-störende Vergangenheit« zurückgekommen. Er nimmt Bezug auf die neue Forderung, man müsse die in Deutschland im Rahmen der Jugend- und Erwachsenenbildung entstandene Gedenkkultur einer Modernisierung unterziehen und dabei vor allem Positionen, wie sie Dana Giesecke und Harald Welzer 2012 in ihrer Streitschrift »Das Menschenmögliche – Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur« formuliert haben. Die Thesen dieser Publikation wurden in der Fachöffentlichkeit der politischen Bildung schon mehrfach thematisiert. Das »Haus am Maiberg«, die Akademie für politische und soziale Bildung in Heppenheim, führte Anfang 2013 in Kooperation mit

der Deutschen Vereinigung für politische Bildung eine eigene Tagung durch, die sich mit den Trends zu einer Relativierung oder Historisierung der deutschen Gedenkkultur »nach ›nach Auschwitz‹« auseinandersetze.

Ahlheim nimmt gegen diese Forderung Stellung. Er konzidiert Welzer/Giesecke, dass es Defizite und Leerlauf in der historisch-politischen Bildung gibt. Welzer hat in einem Interview seine Kritik am Gedenkstättenbetrieb dahin gehend zusammengefasst, dass ihn »vor allem die Ritualisierung des Holocaust-Gedenkens mit immer denselben Sprechblasenformeln und Betroffenheitsbekundungen« störe – Rituale, »die mit politischer Bildung sehr wenig zu tun haben und ihr – im Gegenteil – häufig sogar noch im Weg stehen«. Ahlheim stimmt solchen Kritikpunkten zu. Aber er hält dagegen, dass sie erstens eher von vorgestern stammen und nicht die heutige Professionalität treffen und dass sie zweitens die politische Betreuung und Indienstrahme der Erinnerungskultur mit der pädagogischen Arbeit in den einschlägigen Einrichtungen vermengen. Der problematische Kern der Geschichtspolitik gerate so nicht ins Visier.

Das will Ahlheims Essay nachholen, er skizziert mit wenigen, aber plastischen Strichen den politischen Kontext – beginnend mit autobiografischen Notizen zur deutschen Nachkriegssituation, die ja gerade durch die Abwehr einer Vergegenwärtigung der NS-Taten und ihres Entstehungszusammenhangs gekennzeichnet war. Ahlheim zeigt, dass die entscheidende Korrektur hin zu einer »Erziehung nach Auschwitz« mit den politisch-pädagogischen Interventionen Adornos Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre in Gang kam. Natürlich standen diese Interventionen in Verbindung mit politischen Vorgängen (Hakenkreuzschmierereien, Auschwitzprozess) und waren auf das Engagement einer protestierenden Generation angewiesen, die diese Impulse aufgriff und zu ihrer Sache machte.

Als nächste Station fokussiert Ahlheim auf den Herbst des Jahres 1998: Der Schriftsteller Martin Walser hält seine berühmte Paulskirchenrede über die »Auschwitzkeule«, während die rot-grüne Regierung die definitive »Normalisierung« des neuen Deutschland auf den Weg bringt. Walsers Credo, »dass es mit dem ständigen Erinnern an Auschwitz und an die Nazi-Greuel doch endlich ein Ende haben müsse«, ist indes, wie Ahlheim festhält, »schon lange ein gängiges Denk- bzw. Gefühlsmuster an den sprichwörtlichen Stammtischen und darüber hinaus«. Walsers Plädoyer für ein Ende der deutschen Scham- und Schuldrituale trifft auf breite Zustimmung; der sozialdemokratische Kanzler pflichtet ihm – fast im Stile des Bestsellerautors Sarrazin – bei, ein Schriftsteller könne sagen, was »ein deutscher Bundeskanzler nicht sagen darf«.

Den Schlusspunkt des Buches bildet dann der Jahresanfang 2014 mit seinen diversen Ansagen aus der Politik (Steinmeier, von der Leyen, Gauck), Deutschland müsse mehr Verantwortung, militärische zumal, auf dem Globus übernehmen. Denn eine Nation, die sich so vorbildlich geläutert habe – »das beste Deutschland, das es je gab« (Gauck) – und die nur im Rahmen internationalen Rechts agiere – jedenfalls, solange es machbar ist –, habe alles Recht der Welt, auch im Namen eigener Interessen weltweit nach dem Rechten zu sehen. In die Ausgestaltung dieses neuen nationalen Selbstbewusstseins ordnet sich, so

Ahlheim, der von Welzer/Giesecke angemeldete Renovierungsbedarf ein. Ahlheim zieht u.a. eine Parallele zum Fazit des Gutachtens »Neue Macht – Neue Verantwortung« der Stiftung Wissenschaft und Politik, dass Deutschland als europäische Macht in Zukunft »öfter und entschiedener führen« müsse. Es sei nur folgerichtig, dass die »nach Adorno« entstandene deutsche Gedenkkultur, die von den historischen Untaten der ehemaligen Großmacht kündet, reformiert, relativiert, normalisiert werde. Der Essay über die ver-störende Vergangenheit demonstriert, wie die pädagogischen Modernisierer dazu die passenden Stichworte liefern.

Johannes Schillo

Aufklärung

Katja Petersen

»Denn keine grössere Quaal kann es wohl geben, als eine gänzliche Leerheit der Seele« – Karl Philipp Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert

Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2013, 291 S., 36 Euro

Über die Aufklärungsfunktion der Erwachsenenbildung wird heutzutage viel diskutiert. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Katja Petersen ist jetzt back to the roots gegangen, zurück ins 18. Jahrhundert, zu dem Schriftsteller Karl Philipp Moritz (1756–1793). Moritz war eine eigenartige Erscheinung. Mit seinem biografischen Roman »Anton Reiser« fand er Beachtung, war auch als Redakteur, Kritiker und Pädagoge vielfach produktiv, gehörte aber trotz seiner Freundschaft mit Goethe und seiner Bekanntschaft mit dem Weimarer Klüngel bald zu den vergessenen Autoren. In den 1950er-Jahren wurde er von Arno Schmidt wiederentdeckt, der ihn zu den »Schreckensmännern« zählte: Als einer der ersten Vertreter des vierten Standes habe er die bürgerliche Gesellschaft von unten betrachtet und ihren abstoßenden Charakter zum Sittengemälde ausgebaut. Seit den 1980er-Jahren widmete ihm Uwe Nettelbeck diverse Editionen und Exzerpte, startete auch eine (verunglückte) Gesamtausgabe, in der u.a. das zehnbändige »Magazin zur Erfahrungsseelenkunde« erschien.

Dieses merkwürdige Magazin »für Gelehrte und Ungelehrte«, von Moritz »mit Unterstützung mehrerer Wahrheitsfreunde« 1783 bis 1793 herausgegeben, markiert den Beginn einer wissenschaftlichen Psychologie, man kann es aber auch als die erste deutsche Zeitschrift zur Erwachsenenbildung lesen. Petersen hat sich für diese Lesart entschieden, ihre Arbeit allerdings interdisziplinär angelegt; sie bezieht pädagogische, literatur- und geschichtswissenschaftliche Forschungen ein. Leitender Gesichtspunkt ist es, das emanzipatorische Erbe der Erwachsenenbildung anzutreten, »also das Individuum im Hinblick auf kritisches Selbstdenken in alle Richtungen zu stärken und den Gedanken von Aufklärung, im Sinne der Hinterfragung bestehender Herrschaftsverhältnisse, weiter zu etablieren«. Drei Kapitel befassen sich mit der Aufklärungsepoche, speziell im Blick auf ihre pädagogische und literarische Dimension, um dann in drei weiteren auf Leben und

Werk Moritz' sowie auf das Verhältnis von »Menschenbildern und Menschenbildung« im genannten Magazin einzugehen.

Das Ergebnis der historisch orientierten Analyse bestätigt einschlägige bildungsgeschichtliche Studien, die den Beginn organisierter Erwachsenenbildung in Deutschland zwar auf die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, etwa auf den Kontext der entstehenden Arbeiterbewegung, datieren, aber die erwachsenenpädagogische Rolle des aufgeklärten Bürgertums zum Ende des 18. Jahrhunderts stärker betonen. Diese Aktivitäten seien nicht nur ein ideengeschichtlich interessantes Vorspiel, sondern müssten als genuine (Selbst-)Bildungsbestrebungen ernst genommen werden. Gleichzeitig arbeitet Petersen so etwas wie die Dialektik der Aufklärung heraus. Der von den Aufklärern »gepriesene gebildete Verstand, der vermeintlich alles erfassen darf und soll, ist ein bürgerliches Konstrukt, das gesellschaftlichen Beschränkungen unterliegt«. Das Erbe, das angeeignet werden soll, ist also selber eine widersprüchliche Größe, auf der die moderne Erwachsenenbildung nicht einfach als sicherem Fundament aufbauen kann.

Jenseits dieser speziellen Erträge regt Petersens Arbeit, die als erziehungswissenschaftliche Dissertation entstanden ist, auf jeden Fall dazu an, einen vergessenen, teils scharfsinnigen, teils verschrobenen Autor wiederzuentdecken. Witzig auch das Titelzitat der Publikation über die qualvolle Leere der Seele: In einer Zeit, wo Meditationstechniken und Trainingsprogramme den gestressten Insassen des Turbokapitalismus das geistige Abschalten beibringen, klärt es darüber auf, dass Denken befreien und erfreuen kann. Wenn die Nächte nicht mehr den Gedanken umhüllen, reimte Moritz 1782 in seiner »Sprachlehre«, »so muss er wie ein Blitzstrahl sich enthüllen und in der Seele wird es Licht«. Tja, those were the days ...

Johannes Schillo

Lernen im Alter



Bernhard Schmidt-Hertha
**Kompetenzerwerb und Lernen
im Alter**

Bielefeld (wbv) 2014, 129 S.,
19,90 Euro

Mit diesem Studententext zum Lernen im Alter gibt Schmidt-Hertha einen Überblick über den wichtigen Bildungsbereich und arbeitet die aktuellen Diskurse und Forschungsergebnisse auf. Damit stellt er

Informationen zur Verfügung, die für Bildungspolitiker/-innen wie Praktiker/-innen gleichermaßen wichtig sind. Im Zuge des demografischen Wandels ist das Lernen Älterer bildungspolitisch zum Thema und zum Gegenstand der bildungswissenschaftlichen Forschung geworden. Gesetzgeber, Kommunen, Wohlfahrtseinrichtungen, Wirtschaft und Bürger stehen im Kontext dieser Entwicklungen, der gestiegenen Lebenserwartungen und gesunkenen Geburtenrate, der Abnahme der Erwerbstätigen und der Zunahme der Menschen im Ruhestand, vor neue

Aufgaben und Problemen, bei deren Lösung der Bildung ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird.

Bis Mitte der 20. Jahrhunderts waren defizitorientierten Altersstereotypen und -wahrnehmungen dominant. Diese werden von dem Leitbild des »aktiven Alters« abgelöst, das durch eine breit angelegte Altersforschung unterstützt wird. Und die Alterung der Gesellschaft wird jetzt mit dem Leitbegriff »Gesellschaft des langen Lebens« interpretiert. Es rücken die »Potenziale des Alters« und Chancen der dritten und vierten Lebensphase in den Fokus, wozu auch die Fähigkeit zu lernen gehört (S. 18).

Hier anknüpfend, skizziert Schmidt-Hertha das Konzept des »lebenslangen Lernens« bezogen auf die Lernsituationen Älterer (S. 27). Die Weiterbildung älterer Menschen im Kontext lebenslangen Lernens ist in bildungspolitischer Perspektive bedeutsam im Blick auf die gesundheitspräventiven Effekte, die Entlastung des Pflegesystems, den Beitrag, den Ältere durch ihr freiwilliges Engagement leisten, sowie durch eine Öffnung und Schaffung der Bereitschaft für eine Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt, wichtig besonders im Blick auf eine sich abzeichnende Altersarmut. Das übersähen viele, vor allem internationale Studien, die nur beruflich relevante Bildungsprozesse fokussierten. Dabei wird herausgearbeitet, dass die Realisierung des Leitbildes des »aktiven Alterns«, so die Befunde, nicht voraussetzungslos ist, sondern beeinflusst durch vorgängige Lernerfahrungen, durch Benachteiligungen z.B. aufgrund von Einkommen und sozialer Lage, durch Geschlecht und kulturelles Kapital. Vor dem Hintergrund der Erosion traditioneller Lebensverläufe stellten sich besonders die Aufgaben der Gestaltung der Nacherwerbsphase und der »Integration unterschiedlicher (Lebens-)Erfahrungen in eine annehmbare biografische Identität« (S. 33).

Der folgende Abschnitt skizziert die kognitiven, biografischen und sozialen Bedingungen des Lernens im Alter. Lernaktivitäten und Bildungsbeteiligung im Alter sind im Rahmen des Adult Education Survey erfasst. Die hier wiedergegebenen Daten zeichnen folgendes Bild: Neben Alters- und Kohorteneffekte sind weitere Differenzierungsmerkmale wie Vorbildung, Berufsbiografie, Erwerbssituation, Weiterbildungserfahrungen, Geschlecht und Migrationshintergrund für die Bildungsbeteiligung relevant (S. 49 ff.). Und ein aktiver Lebensstil begünstigt ein Bildungsengagement.

Erwachsenenbildung leistet auch einen Beitrag zur Inklusion im Alter. Inklusion ist dabei in zweifacher Weise zu verstehen: als Anspruch an die Angebotsstrukturen und als Bildungsziel (S. 57). Es besteht ein Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Grundkompetenzen, die zu einer Teilhabe am politischen, am sozialen und am ökonomischen Leben befähigen, was die Daten der PIACC und der CiLL-Studie belegen (S. 59/60).

Für die Angebotsentwicklung sind die Bildungs- und Lernbedürfnisse Älterer wichtig, die sich auf der Basis einschlägiger empirischer Untersuchungen typisieren (S. 63/64) lassen. Dabei steht häufig die individuelle Entwicklung im Vordergrund: Bildung wird als Eigenwert verstanden. Oft werden Bildungsaktivitäten auch sozial-interaktiv konnotiert. Inhaltlich spielt das Bedürfnis, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben, eine herausragende Rolle. Wichtige Interessenfelder sind zusammengefasst: Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, Gesundheitsprävention

und die Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt (Thema Technik und Medien). Für Ältere und die Teilnahmeentscheidung wichtig sind ein entsprechendes Lernarrangement und eine alterssensible Didaktik, wobei die »jüngeren Älteren« besonderen Wert auf Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung legen (S. 70/71).

Das Thema »intergenerationelles Lernen« ist ein neues Paradigma in der Erwachsenenbildung, das »dem Altersunterschied bei den Akteuren eine besondere didaktische Relevanz« (S. 75) zuweist. Der Fokus liegt hier auf der Bedeutung für die gesellschaftlich-kulturelle Entwicklung, der Förderung der Solidarität der Generationen und der Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten, die der Alltag so nicht mehr bereitstellt (S. 77). Für ein Miteinander der Generationen wird Lernprozessen eine besondere Rolle zugeschrieben.

Als zukunftsbedeutsame Trends für die Weiterbildung im höheren Lebensalter fasst Schmidt-Hertha zusammen: eine allgemein steigende Nachfrage, einen steigenden Bedarf bei der Zielgruppe der Hochbetagten, eine Angebotsentwicklung, die sich eher an Inhalten denn an Altersgruppen orientiert, und die Ausrichtung von Bildungsangeboten am Ziel der Kompetenzentwicklung (S. 82 ff.), denn gerade in der Nacherwerbsphase, so die Übereinstimmung der Experten, bedarf es spezifischer Kompetenzen (S. 90/91), was im Blick auf Medienkompetenz besonders offensichtlich ist (S. 94). In diesem Lebensabschnitt sind informelle Aneignungskontexte von besonderer Bedeutung, wie sie durch Familie und Freunde, mit Hobbys und Reisen sowie im Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement gegeben sind. Der Studententext schließt mit der Beschreibung der Erträge (S. 108 ff.) für »Humankapital«, »Sozialkapital« und »Identitätskapital«: Bildung im Alter leistet einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Integration und individuellen Identitätsentwicklung in dieser Lebensphase, so das Fazit (S. 106 ff.).

Die Veröffentlichung, die Forschungsbefunde und relevante Literatur aufarbeitet, ist ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung der Bildungsarbeit. Sie legt eine gute Grundlage für die Angebotsentwicklung. Gerade Praktiker/-innen erhalten wertvolle Anregungen. Ihnen ist der Studententext besonders an Herz zu legen. Für die Zukunft fordert Schmidt-Hertha eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit der Forschung (S. 113).

Petra Herre

Erziehungshelfer



Reinhard Winter
Jungen brauchen klare Ansagen. Ein Ratgeber für Kindheit, Schule und die wilden Jahre
 Weinheim, Basel (Beltz) 2014,
 275 S., 16,95 Euro

Dr. Reinhard Winter, einer der renommiertesten Jungen- und Männerexperten Deutschlands, schreibt diesen Ratgeber aus der Perspektive als

Forscher und Trainer, als Vater und Berater für Eltern, Fachkräfte der Sozialen Arbeit und Lehrkräfte.

Das Buch motiviert Eltern und Fachkräfte, eine klare Haltung einzunehmen und Führung zu übernehmen, denn darauf sind Jungen angewiesen, um sich in Kindheit und Pubertät, Schule und Medienwelt zurechtzufinden. Dabei geht es um die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und ihren Söhnen und die Rolle der Eltern als Führungskräfte. Seine These: »Führung hilft, mit Jungen klarzukommen. Und sie hilft den Jungen, die Führung als Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung brauchen.« Wie geht das? Was brauchen dafür Eltern und Fachkräfte, was brauchen die Jungen?

Teil I dieses Ratgebers unter dem Titel »Klare Ansagen – starke Jungen« fokussiert u.a. Geschlechterdifferenz, weshalb Jungen etwas anderes brauchen als Mädchen und Mütter anders führen als Väter. Aspekte der Sozialisation »vom Jungen zum Mann« werden anhand eines Bildes veranschaulicht »wie der Umzug des Jungen in ein anderes männliches Land«.

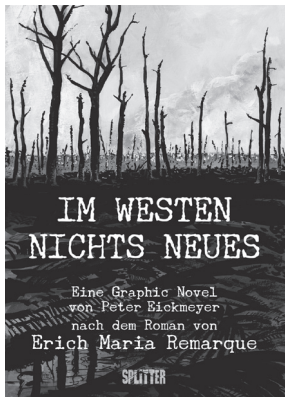
Im Teil II »Klar und nah – so geht's« wird in 7 Schritten zu einer gelingenden Jungenerziehung ermutigt: 1. Werte: Kompass durch die Erziehung; 2. Die persönliche Haltung: Klarheit beginnt in uns selbst; 3. Präsenz und Kontakt: Ganz hier und im Moment; 4. Kommunikation: Klare Ansagen mit Körper und Sprache; 5. Immer mit der Ruhe: Kostbares Gut Familienzeit; 6. Respekt: Ich achte dich, du achtest mich; 7. Regeln und Vereinbarungen: Ohne geht es nicht.

Mit Praxisbeispielen und Alltagsszenen anhand der Themen Hausaufgaben, Schule, Medienkompetenz, Weggehen etc. wird der Ansatz konkretisiert. Exemplarisch genannt – ein anspruchsvolles Thema ist: Rückmeldungen geben über Stärken und Schwächen wie der Umgang damit. Lob und Kritik sind eine Form der Beachtung und des Respekts. Der Autor verdeutlicht differenziert und achtsam, was sich im Interaktionsprozess bei den Erziehenden wie beim Jungen ereignen kann mit der resultierenden Wirkung sichtbar im Verhalten. Und er warnt abschließend vor überhöhten Ansprüchen und Perfektionismus, der »entmenslicht das Zusammenleben mit Jungen. Niemand hat alles drauf.« Aus Fehlern lernen kann eine Form von Stärke sein. Sicherheit, Humor und Gelassenheit helfen, durch schwierige Phasen zu kommen. Die Publikation ist eine Vertiefung des von Winter 2011 herausgegebenen Buches »Jungen. Eine Gebrauchsanweisung«, wiederum ergänzt um Adressen und Internetlinks von Institutionen, Fachstellen für Jungenarbeit, Medien.

Der Ansatz eignet sich lösungsorientiert für Kurse der (Familien-) Bildungsarbeit, Elternabende an Schulen oder Fortbildungen für Fachkräfte und gibt einen neuen Blick auf Autorität. Autorität nicht verstanden als Machtausübung und Unterwerfung, sondern als »positiver Gehalt von Führung« mit »Vertrauen und Verantwortung auf beiden Seiten«. Viele können so Sicherheit wie eine positive Haltung (zurück-)gewinnen bzw. Fähigkeiten entwickeln, indem sie im familiären oder schulischen Miteinander zwischen Grenzen und Freiheitsdrang Neues ausprobieren und ihre Erfahrungen reflektieren.

Ulrike Gentner

Graphic Novel



Im Westen nichts Neues

Eine Graphic Novel von Peter Eickmeyer nach dem Roman von Erich Maria Remarque
Bielefeld (Splitter) 2014, 176 S.,
22,80 Euro

Remarque war Journalist, der den 1. Weltkrieg selbst miterlebt und seine Erlebnisse in seinem Erfolgsroman »Im Westen nichts Neues« in packender, anschaulicher Weise verarbeitet hat. Seine

Schilderungen sind genau und präzise beobachtet, aber transportieren gleichzeitig symbolhaft die Aussagen, die über das eigene Erleben hinaus als zutreffend und wahrhaftig anzusehen sind. Heutiger Journalismus arbeitet da nicht anders – und heutiger Journalismus stellt sich auch immer die Frage: Was darf ich zeigen? Welche grausamen Bilder dienen der Wahrheit und bedienen das berechnete Interesse der Öffentlichkeit, diese Wahrheit zu kennen? Die springenden Menschen aus dem World Trade Center gehören mittlerweile ebenso zum kollektiven Bildgedächtnis wie die Opferfotos aus den Nazi-KZs. Wer die Graphic Novel von Eickmeyer in die Hand nimmt, der sollte darauf gefasst sein, dass hier die ganze Kriegswahrheit schonungslos dargestellt wird. Alles an dem Buch ist grausam, erschütternd, selbst die wenigen farbigen Momente, wie eine Mohnblütenwiese oder der berühmte gelbe Schmetterling mit den roten Punkten, dienen nur als kurze Lichtblitze aus einer normalen Welt, die den Krieg noch schrecklicher erscheinen lässt.

Wer Remarque »nur« liest, macht sich seine eigenen Bilder. Wer die Grafiken von Eickmeyer sieht, der wird mit Mitteln einer schonungslosen Kunst näher an die Realität geführt. »Der geschärfte Spaten ist eine leichtere und vielseitigere Waffe, man kann ihn nicht nur unter das Kinn stoßen, sondern vor allem damit schlagen, das hat größere Wucht; besonders wenn man schräg zwischen Schulter und Hals trifft, spaltet man leicht bis zur Brust durch«, heißt es bei Remarque, und Eickmeyer zeigt,

wie eben ein Soldat mit dem Spaten seinem Gegner fast den halben Körper durchschlägt. Man sieht Leichen, verstümmelte Körper, Beine, Arme, grausam entstellte Menschen im Lazarett – dargestellt in einem grau-blauen, expressiven und mit schwarzen Linien versetzten Pinselduktus, der die ganze Wut des Künstlers erahnen lässt und so auch die Betrachter/-innen teilhaben lässt. Dieser subjektive Zorn ist es, der dem Buch trotz allem sehr viel Menschliches und Gutes gibt: Wir erschüttern uns zutiefst – und wir sollen dafür sorgen, dass so etwas nicht wieder geschieht!

Eickmeyer verwendet bei seiner Gestaltung immer wieder Zitate aus der Kunstgeschichte, wie etwa von Otto Dix oder Pablo Picasso (z. B. das Pferd von »Guernica«). Diese kleinen Hinweise sind ebenso unaufdringlich wie Bildmotive, die an Konzentrationslager aus dem 2. Weltkrieg erinnern (das »Russenlager«). Lesenswert ist auch der Anhang mit einer Rezensionsgeschichte zu Remarques Buch und einigen Skizzen von Eickmeyer, die belegen, wie sorgfältig der Künstler in den drei Jahren an diesem Projekt gearbeitet hat. Man hätte nur gerne etwas mehr über ihn erfahren, der wie Remarque auch in Osnabrück geboren wurde. Dort wurden bis Ende Juli 2014 50 Blätter dieser Graphic Novel in einer Ausstellung im Erich Maria Remarque-Friedenszentrum gezeigt. Peter Eickmeyer und seine Frau Gaby von Borstel, die bei der textlichen Bearbeitung und bei der Konzeption mitgewirkt hat, haben die Kriegsschauplätze besucht und sich eingehend mit den historischen Begebenheiten beschäftigt. Für Peter Eickmeyer, der als Grafikdesigner arbeitet, ist es der erste Comic – und hat damit gleich bei Veröffentlichung eine große Medienresonanz erfahren. In verschiedenen Fachrezensionen und auf dem diesjährigen Comicsalon in Erlangen wurde die Frage diskutiert, ob es sich hier überhaupt um einen Comic handelt und nicht mehr um Illustrationen einer Romanvorlage. Jede Seite ist mit einem großen Bild komplett ausgefüllt, auf dem wiederum Textkästen und kleinere, weiß umrandete Zeichnungen gelegt sind. Manchmal wünscht man sich tatsächlich, nur das eine Bild ohne die aufgelegten Elemente zu sehen. Sprechblasen, Sequenzen oder andere typische Comicmerkmale gibt es nicht. Ganz gleich – es ist ein unbedingt lesens- und sehenswertes Buch auch für diejenigen, die eigentlich keine »Bildergeschichten« (mehr) in die Hand nehmen würden!

Michael Sommer

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

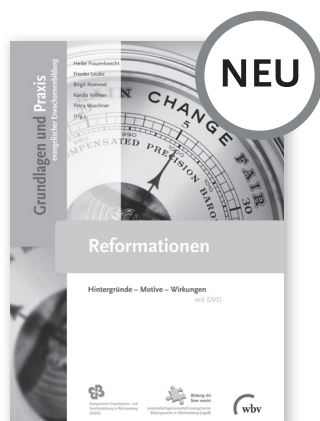
Dr. Hans Amendt, Akademie Klausenhof, Klausenhofstraße 100, 46499 Hamminkeln; Ordinariatsrat Dr. Joachim Drumm, Diözese Rottenburg-Stuttgart, Bischof-Leiprecht-Haus, Jahnstraße 30, 70597 Stuttgart; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer und Kathrin Kaleja, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Pädagogik, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Goethe-Universität Frankfurt, Campus Westend, PEG, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main; Peter Kolb, Evang.-Luth. Dekanat Aschaffenburg, Roßmarkt 23, 63739 Aschaffenburg; Ewelina Mania, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn; Klaus Peter Müller, Stadt Duisburg, Amt für Schulische Bildung, Memelstraße 25–33, 47057 Duisburg; Virgilio Pelayo jr., Kultur Ruhr GmbH, Leithestraße 35, 45886 Gelsenkirchen; Helga Summer Juhnke, Stadt München, Sozialreferat, Orleansplatz 11, 81667 München; Marc Ziegert, Herderstraße 85, 44147 Dortmund



Kursunterlagen Theologie

➔ wbv.de/theologiekurse

Die Kursunterlagen enthalten eine Fülle an Materialien und detaillierte Verlaufspläne, die einen Überblick über Zeitbedarf, Inhalte und Arbeitsformen geben.



Reformationen

Kurs zum
Reformationsjahr

2014, 208 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5400-1



Eintauchen ins Leben

Ein Taufkurs für
Erwachsene

2012, 152 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5077-5



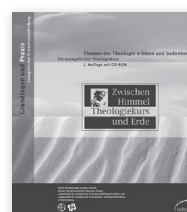
Christen und Muslime Ein theologischer Einführungskurs

2010, 240 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4698-3



Wenn Menschsein zum Thema wird Ein theologischer Anthropologiekurs

2008, 429 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3637-3



Zwischen Himmel und Erde Ein evangelischer Theologiekurs

2004, 360 S., 64,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3235-1

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



LERNEN



SEMINAR

BILDUNG

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

HOCHSCHULE

BERUFSBILDUNG

LERNRÄUME

DIDAKTIK

KURS

E-LEARNING

PERSONAL

ERWACHSENEN BILDUNG

BARCAMP

WEITERBILDUNG



10. wbv Fachtagung

Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten

➔ wbv-fachtagung.de

Präsenz-Lernen im Seminar, Blended Learning, Informelles Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning von zu Hause. Das Lernen von Erwachsenen wird zunehmend vielfältiger und findet in immer mehr Lernwelten statt.

Die 10. wbv Fachtagung bietet spannende Vorträge, Input und Diskussion in 3 Foren. Am zweiten Tag wird die Diskussion fortgeführt im Format eines BarCamps. Profitieren Sie von spannenden Diskussionen, bringen Sie sich ein und erweitern Sie Ihr persönliches Netzwerk!

Jetzt anmelden!

**10. wbv Fachtagung
mit BarCamp**

29. bis 30. Oktober 2014

Bielefeld



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

