

EB

ERWACHSENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

4 | 2014



Vielfalt erhalten!

Regina Egetenmeyer:
Zum Auftrag konfessioneller
Erwachsenenbildung

Mehr Pluralität, mehr Markt, mehr
Qualität. Interview mit Prof. Dr. Dr.
h.c. Ekkehard Nuissl von Rein

Bertram Blum:
Vielfalt in der Erwachsenenbildung.
Historische Entwicklung

Weitere Themen:

Reinhard Kardinal Marx: Zukunft der
katholischen Erwachsenenbildung

Bildungsinvestitionen und
Bildungserträge

Storytelling in sozialen Netzwerken

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 60. Jahrgang | 2014
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5399-8
DOI 10.3278 / EBZ1404W

**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; Prof. 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 Müller, 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 10,90 €, Ausland 11,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 36,- €, Vorzugsabo für Studierende 29,- €, Ausland 39,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandspesen

Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

2
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

Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser,

ab der Ausgabe 1/2015 gelten neue Preise für das Jahresabonnement und die Einzelhefte der Zeitschrift »EB Erwachsenenbildung«.

Jahresabonnement (1 Exemplar): 36,- €

Jahresabonnement (2–4 Exemplare): 34,- €

Jahresabonnement (5–9 Exemplare): 32,- €

Jahresabonnement (ab 10 Exemplare): 31,- €

Ermäßigtes Abonnement: 29,- €

Einzelheftpreis: 10,90 €

Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Als Abonnement/in profitieren Sie nach wie vor von dem Preisnachlass in Höhe von 20 % auf komplett Ausgaben oder einzelne Artikel im Angebot von wbv-journals.de.

Mit einem freundlichen Gruß

Joachim Höper
Programmleitung
Erwachsenenbildung



Vielfalt erhalten!

Konzeption: Andrea Hoffmeier



3

Aus der Redaktion

Es gibt sie, die richtig schönen Momente im Arbeitsleben. Wenn ein gelungenes Heft noch handwarm aus der Druckerei kommt oder ein lang zugesagter Artikel auf dem Tisch liegt. Neulich war wieder so ein Augenblick: Redaktionskollege Sebastian Lerch, bis dato wissenschaftlicher Mitarbeiter in Bamberg, vermeldete, dass er eine Juniorprofessur an der Universität Würzburg erhalten hat – just als Nachfolger unserer Redaktionskollegin Regina Egetenmeyer-Neher. Allgemeine Freude in der Runde. Doch damit nicht genug: Vater ist er zugleich auch geworden! Die Arbeit für die Erwachsenenbildung hat der doppelt Glückliche, der kurz zuvor noch unser Themenheft »Glück und Lebensqualität« (Heft 2/2014) konzipiert hatte, dennoch nicht vergessen und eine kritische Rezension über eine Festschrift für den Kompetenzforscher Volker Heyse verfasst (s. Seite 50).

Vorschau

- Heft 1/2015
Sozialethik in der Medizin
- Heft 2/2015
Lernprozesse Erwachsener
- Heft 3/2015
Art of Hosting
- Heft 4/2015
Flüchtlinge

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

Inhalt

Thema

- 5 Einführung
- 6 Regina Egetenmeyer:
Gut vernetzt und mit charakteristischem Angebot. Zum Auftrag konfessioneller Erwachsenenbildung in Kirche und Gesellschaft
- 10 **Mehr Pluralität, mehr Markt, mehr Qualität.** Interview mit Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein
- 16 Bertram Blum:
Vielfalt in der Erwachsenenbildung. Historische Entwicklung, Herausforderungen und Perspektiven für die KEB
- 21 Ansgar Klein, Lilian Schwalb:
Bürgerschaftliches Engagement als Lernfeld und Bildungsort. Eine vielfältige kommunale Bildungslandschaft ermöglicht politische Teilhabe

Bildung heute

- 4
- 26 Erwachsenenbildung in 60 Jahren? Essays zum Jubiläumsjahrgang (4): **Eine Zukunft der Bildungsgerechtigkeit.** Von Reinhard Kardinal Marx
- 27 **Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf.** 2. Bildungspolitisches Forum des Leibniz-Forschungsverbundes »Bildungspotenziale«
- 30 **Berufliche Bildung.** Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung (7)
- 31 **Besser lesen und schreiben – Zugänge zu Grundbildung.** Die Grundbildungs-Initiative Niederrhein und Westmünsterland/Handlungsbedarfe im ländlichen Raum

Aus der KEB

- 33 **Geringqualifizierte – endlich Lernerfolg?** Präsentationstagung zu den Ergebnissen und Perspektiven des Projekts mekoFUN/Nachfolgeprojekt
- 34 **Katholische Bildungshäuser sind Lesehilfen für die Nächstenliebe.** Position von Dr. Michael Reitemeyer

Österreich

- 36 **Innovative Projekte, zielgruppengerechte Angebote: katholische Erwachsenenbildung auf dem Markt.** Beispiele des KBW Voralberg
- 38 **Das öffentliche Förderwesen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung in Österreich.** Ein aktueller Überblick

Umschau

- 40 Jürgen Pelzer: **Tell me your story.** Narrativ empathische Bildung in sozialen Netzwerken mittels Storytelling

Praxis

- 42 Kurt Koddenberg: **Wie der Staat die Pluralität gefährdet.** Politik der Projekte mit Zweckbindung und politischen Absichten
- 44 Rita Novaki: **KEB Hillesheim.** Ehrenamtliche katholische Erwachsenenbildung im Eifelstädtchen Hillesheim
- 45 Hans Amendt: **Akademie Klausenhof.** Mit Flexibilität und Qualität auf vielen Feldern präsent
- 46 Mark Achilles: **Münchner Bildungswerk.** Gemeinsam für ein leistungs- und konkurrenzfähiges Bildungsangebot in der Großstadt

Material

- 47 **Praxishilfen und Publikationen**
- 48 **Alte Diktatoren und neues Neuland.** Internetrecherche
- 49 **Rezensionen**

Bildserie

Wimmelbilder von Peter Menne

Passend zum Thema »Vielfalt erhalten« drucken wir in dieser Ausgabe drei Wimmelbilder des Zeichners und Karikaturisten Peter Menne ab und verteilen einige Details aus den Grafiken auf anderen Seiten im Thementeil.

Siehe Seite 24



Zum Thema: Vielfalt erhalten!

Wie wollen wir in Zukunft leben? Diese Frage sollte sich jede/r Einzelne sowie wir uns als Gesellschaft stellen, wenn wir Veränderungen anstreben oder ihnen stillschweigend ihren Lauf lassen. Ebenso die Frage: »Erreiche ich dieses Ziel mit den gewählten Mitteln und/oder haben diese unerwünschte Nebenwirkungen?«

Was hat der programmatische Titel dieser Ausgabe »Vielfalt erhalten!« mit diesen Fragen zu tun? Aus unserer Sicht viel. Eine Gesellschaft wie unsere, die Demokratie und Pluralität als hohes Gut propagiert, muss für sich klären,

- wie der Staat seinen öffentlichen Auftrag, das Recht auf Bildung als Menschenrecht sicherzustellen, am besten einlösen kann,
- ob die Rolle des Staates als Ermöglicher, als starker Lenker oder als alleiniger Durchführer definiert wird,
- ob der Staat Träger aller (Erwachsenenbildungs-)Einrichtungen sein soll,
- ob Bildung eine Ware ist, die vom freien Markt, d.h. der Ökonomie, wie überall reguliert wird,
- ob ein pluraler Anspruch sich auch in einer Träger- sowie Angebotsvielfalt niederschlagen soll,
- ob Bildung für alle – auch die finanziell Schwachen – erreichbar sein soll,
- ob in einer pluralen Gesellschaft unterschiedliche Wertvorstellungen miteinander in Diskussion gelangen sollen/können, um einen gemeinsamen Konsens des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland auszuhandeln, oder ob nur bestimmte Menschen oder Institutionen sagen, was gut und richtig ist,
- was uns Bildung als Gesellschaft (finanziell) wert ist?

Wurden diese Fragen in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg auf der Grundlage des Subsidiaritäts- und Föderalismusgedankens beantwortet, so haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten einige Entwicklungen ergeben, die die zukünftige Richtung nicht eindeutig erkennen lassen.

Subsidiarität

Zwei Prinzipien haben die Entwicklung der – insbesondere zu anderen Ländern – vielfältigen Strukturen der Erwachsenenbildung in Deutschland gefördert: Subsidiarität und Föderalismus. Weil kleine Strukturen im Nahraum besonders gut für Wohlfahrtspflege und Diakonie geeignet sind, sollten staatliche Institutionen diese Strukturen unterstützen und deren Entwicklung ermöglichen und nur dann selber aktiv werden, wenn Defizite erkennbar sind. Nach diesem Konzept hat der Staat vor allem im sozialen Sektor die Aufgabe, ein eigenverantwortliches, ehrenamtliches oder institutionelles Engagement zu ermöglichen.

»Subsidiarität ist ein Begriff der Sozialphilosophie zur Kennzeichnung einer bestimmten Ordnung im Verhältnis von Staat und Gesellschaft. Er stammt vom lat. *»subsidiū ferre«* (= Hilfestellung leisten) und besagt, dass der Staat im Verhältnis zur Gesellschaft nicht mehr, aber auch nicht weniger tun soll, als Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten.«¹ Eine Definition, die vielfache Anwendung in Deutschland gefunden hat, findet sich in der Sozialencyklika »Quadragesimo anno«: »Wie dasjenige, was der Einzelmensch aus eigener Initiative und mit seinen eigenen Kräften leisten kann, ihm nicht entzogen und der Gesellschaftstätigkeit zugewiesen werden darf, so verstößt es gegen die Gerechtigkeit, das, was die kleineren und untergeordneten Gemeinwesen leisten und zum guten Ende führen können, für die weitere und übergeordnetere Gemeinschaft in Anspruch zu nehmen ... Jede Gesellschaftstätigkeit ist ihrem Wesen nach subsidiär, sie soll die Glieder des Sozialkörpers unterstützen, darf sie aber niemals zerschlagen oder aufsaugen.«²

Nach den Erfahrungen der nationalsozialistischen Diktatur in Deutschland hat der Gedanke der Subsidiarität sowie des Föderalismus Auftrieb erfahren, galt er doch als die beste Möglichkeit, staatlich verordnetes Einheitsdenken und -strukturen zu verhindern.

Träger der öffentlich geförderten Weiterbildung

So entstanden die Träger der öffentlich geförderten bzw. öffentlich verantworteten Weiterbildung. Sie erfüllen den öffentlichen Auftrag des Staates, ein breites Weiterbildungsangebot vorzuhalten sowie aufgrund ihres unterschiedlichen Profils Menschen die freie Wahl von Angebot und Anbieter zu ermöglichen. Diese sind die Volkshochschulen, die auch heute noch zu einem großen Teil in direkter kommunaler Trägerschaft sind, die Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB), der Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) sowie der Einrichtungen, die im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) und im Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL) zusammengeschlossen sind. Sie unterscheiden sich maßgeblich von privaten Trägern, die vorrangig Gewinne mit ihren Bildungsangeboten erzielen wollen. Auch wenn diese Träger auf unterschiedlichen Wertehintergründen Bildung anbieten, so verpflichten sich alle, offene sowie auf Dialog und freie Meinungsbildung angelegte Angebote durchzuführen.

Mit diesem Heft soll verdeutlicht werden, dass die Vielfalt ein schützenswertes Gut ist, das nicht durch eine zunehmende Regulierung, durch Zertifizierungen, Förderbestimmungen, Ausschreibungspraxis oder Zulassungsbeschränkungen in Gefahr geraten darf. Die Einschätzung der aktuellen Entwicklungen fällt in diesem Heft aber durchaus unterschiedlich aus. Aber eigen ist den meisten, dass eine aktive Bürgerschaft und eine Vielfalt der Träger positiv bewertet wird. Zum Schluss bleibt noch selbstkritisch zu sagen, dass die Fragen bzgl. Trägervielfalt und Wahlfreiheit in Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit auch die katholische Kirche selbstkritisch zu betrachten hat.

Andrea Hoffmeier

1 <http://www.bpb.de/nachschatzen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40385/subsidiaritaet>

2 Sozialencyklika »Quadragesimo anno« von Papst Pius XI, Ziffer 79

Regina Egetenmeyer

Gut vernetzt und mit charakteristischem Angebot

Zum Auftrag konfessioneller Erwachsenenbildung in Kirche und Gesellschaft

Die konfessionelle Erwachsenenbildung gehört strukturell zu den freien Trägern in einer pluralen Trägerlandschaft und erfüllt darin bestimmte charakteristische Aufgaben. Dieser Artikel geht dieser besonderen Rolle zwischen konfessionellem Auftrag und Positionierung im sozialen Gefüge nach.

Wirft man einen Blick in die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so findet sich als eines der zentralen Merkmale, dass bereits im 19. Jahrhundert Initiativen für deren Entwicklung von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren ausgingen: Lernende initiierten Lesevereine und patriotische Gesellschaften. Gewerkschaften und Parteien engagierten sich in der Entwicklung von Arbeiterbildung. Gruppierungen im kirchlichen Umfeld¹ wie Kolping oder der Volksverein für das katholische Deutschland schafften Angebote für diverse Zielgruppen. Hochschulen öffneten sich im Rahmen der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens. Volksbildungsvereine entwickelten an ihren Orten jeweils eigeninitiierte Programme. Erst in der Weimarer Republik findet sich Volksbildung als staatliche Aufgabe in der Verfassung. Die Zurückhaltung staatlicher Akteure und ihre jeweiligen Rollen im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips gründen auf dem Engagement verschiedener gesellschaftlicher Akteure wie Vereine,

Kirchen, Gewerkschaften, Stiftungen, aber auch Betrieben und kommerziell arbeitenden Weiterbildungseinrichtungen. Insbesondere die freien Träger sind dabei auf die staatliche Unterstützung angewiesen, um Aufgaben in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten zu können.

Strukturierungsversuche

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaft zählt es zu einer der großen und kontinuierlichen Herausforderungen, die plurale Trägerlandschaft und die in ihr liegende Struktur abzubilden. Hierzu gibt es verschiedene Ansätze: Weinberg² differenziert zwischen geschlossenen Trägern von Weiterbildung (wie Betriebe, Verbände) und offenen Trägern von Weiterbildung. Bei Letzteren unterscheidet er öffentliche Träger (Länder, Kommunen) von nichtöffentlichen Trägern (freie Träger wie Kirchen und Gewerkschaften, kommerzielle Einrichtungen). Faulstich³ diagnostiziert in den 1990er-Jahren eine »mittlere Systematisierung« in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ausgehend von neo-institutionalistischen Ansätzen entwirft Schrader⁴ das Modell von Reproduktionskontexten der Weiterbildung. Anhand einer Koordinatenachse unterscheidet er zwischen der Finanzierung (Auftrag oder Vertrag) und der Legitimation (öffentliche oder private Interessen) von Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dadurch entstehen vier verschiedene Formen der Reproduktion:

(1) Gemeinschaften, die Weiterbildung im öffentlichen Interesse und basierend auf Verträgen anbieten (z.B. Ärztekammer, Umweltbildungsinitiative), (2) Staat, in dessen Kontext Weiterbildung im öffentlichen Interesse und mit staatlichem Auftrag angeboten wird (z.B. Volkshochschulen), (3) Markt, in dem Weiterbildung basierend auf privaten Interessen und individuellen Verträgen angeboten wird (z.B. kommerziell arbeitende Sprachschulen), und (4) Unternehmen, in denen Weiterbildung basierend auf privaten Interessen und im Auftrag entsprechender Auftraggeber angeboten wird (z.B. innerbetriebliche Weitbildungsabteilungen). Nach Schrader dominieren im Kontext der Gemeinschaften »Vereine und Korporationen, im staatlichen Bereich ist es typischerweise das Amt, der Eigenbetrieb oder die gemeinnützige GmbH, im Kontext von Unternehmen die Abteilung, das Profit-Center oder der Verband, im marktlichen Bereich die Personen- oder Kapitalgesellschaft«⁵. Erwachsenenbildung/Weiterbildung der freien Träger gehören – je nach Landesgesetzen – zu den öffentlich geförderten Trägern. Sie sind damit weder gänzlich dem Bereich des Staates zuzuordnen, wie Schrader dies für Fachschulen oder auch Volkshochschulen macht. Durch die Übernahme von staatlich geförderten Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind sie aber auch nicht gänzlich den Gemeinschaften zuzuordnen, wie Schrader dies für die Ärztekammer oder Umweltbildungsinstitutionen unternimmt. Vielmehr sind freie Träger in einer groben Einordnung zwischen und inmitten dieser beiden Bereiche zu finden. Im Trägergefüge der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft leisten freie Träger ihre Beiträge für öffentliche Bil-



Prof. Dr. Regina Egetenmeyer ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Würzburg sowie Visiting

Professor am International Institute for Adult and Lifelong Education in Neu Delhi/Indien.

dungsinteressen und -aufträge. Durch die hier vorfindbare Pluralität können verschiedene Wert- und Weltbilder bedient werden und Erwachsenenbildungsprogramme dementsprechend ausgerichtet werden. Im Gegensatz zu Kindertageseinrichtungen finden sich konfessionelle Träger in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Trägerschaft im Kontext einer höheren Pluralität. Während 51% der deutschen Kindertageseinrichtungen einen konfessionellen Träger haben⁶ sind dies in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nur knapp 4%. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dominieren private Anbieter mit gut 41% und Volkshochschulen mit 23,5%.⁷ Durch die hohe Pluralität haben Teilnehmende eine höhere Wahl hinsichtlich der Träger. So kann sich jeder Träger enger an seinem eigenen Auftrag orientieren. Fragt man in diesem pluralen Kontext nach dem Auftrag konfessioneller Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so bedarf es eines Blicks nach innen und eines nach außen: Mit dem Blick nach innen stellt sich die Frage nach der Charakteristik von Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Vergleich zu anderen kirchlichen Diensten und Angeboten. Der Blick nach außen fragt nach der Charakteristik von konfessioneller Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Vergleich zu denjenigen von anderen (freien) Trägern.

Im Kontext kirchlicher Dienste

Konfessionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung richtet sich an Zielgruppen, die nicht nur Mitglieder einer (oder ihrer eigenen) Konfession sind. Durch ihre Angebote kann sie auch Interessen von Menschen bedienen, die ohne enge Bezüge zu einer Kirche sind. Durch Erwachsenenbildung/Weiterbildung – so die These – kann Kirche Menschen erreichen, die sie durch pastorale und liturgische Angebote nicht erreicht oder verloren hat. Ein Beispiel stellen Familienbildungsangebote (z.B. Eltern-Kind-Kurse, Seniorenangebote) dar, die von konfessionellen Familienbildungsstätten angeboten werden und von Personen in den unterschiedlichsten Lebenslagen aufgesucht werden können. Ein anderes Beispiel stellen die beruflichen Weiterbil-

dungsangebote von Kolping-Akademien dar, die über kirchliche Berufe hinausgehen. Damit leistet konfessionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen gesellschaftlichen Dienst, der über den engen eigenen Mitgliederkreis hinausreicht. Gabel⁸ verweist basierend auf seinen Erfahrungen in der Katholischen Erwachsenenbildung in Würzburg, dass hier Menschen Zugang zu Kirche finden, die diesen in ihrer Ortskirche im ländlichen Raum nicht finden oder verloren haben.

In didaktischer Hinsicht unterscheidet sich Erwachsenenbildung/Weiterbildung von pastoralen oder liturgischen Angeboten. Letztere erfolgen häufig vornehmlich einseitig. Die Predigt in der Liturgie kann didaktisch als Frontalvortrag verstanden werden. Hier steht die einseitige Vermittlung von konfessionellen Botschaften an ihre Mitglieder im Mittelpunkt. Erwachsenenbildung ermöglicht einen Dialog zwischen Kirche und ihren Mitgliedern: Gabel⁹ verweist darauf, dass Kirche immer dort lebendig war, »wo sie sich auf gegenseitiges Lernen eingelassen hat. (...) Kirchliche Erwachsenenbildung ist Ort von Rationalität, Reflexion und kritischem Fragen. (...) Diese Rationalität hat etwas zu tun mit Freiheit und Mündigkeit.« Konfessionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann also innerhalb der Kirche neue dialogische Perspektiven eröffnen.

Erwachsenenbildung leistet Gemeinschaftsbildung. Besuchen Menschen einen Gottesdienst, so befinden sie sich zunächst nebeneinander in einer Gruppe. Im Gegensatz dazu schafft Erwachsenenbildung Gemeinschaftserleben anderer Qualität: Die Teilnehmenden in einem Kurs oder Seminar kennen sich häufig mit Namen. Es erfolgen Vorstellungsrunden, moderierte Gespräche und je nach Veranstaltungsformat auch regelmäßige Treffen. Dadurch leistet Erwachsenenbildung einen Beitrag, um Kontakte zwischen Menschen herzustellen. Bildung findet als »beigeordnete Bildung«¹⁰ statt, sie steht neben anderen Geselligkeitsangeboten und findet parallel zu anderen Aktivitäten – oder beigeordnet zu Aktivitäten mit anderen Zielsetzungen – statt. Kontaktherstellung zwischen Menschen stellt eine wichtige

Aufgabe im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen dar, wozu das Mobilitätsverhalten von Menschen ebenso zählt wie gesamtgesellschaftliche demografische Entwicklungen (u.a. Alterung, Migration). Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann einen Raum für Kontaktherstellung schaffen. Zielgruppen können Menschen sein, die sich in neuen Lebenssituationen befinden, wie nach einem Umzug, nach der Geburt eines Kindes, im Kontext von Migration, beim Erlernen eines neuen Berufes oder beim Eintritt in den Ruhestand. Bildungsangebote werden integriert in weitere kirchliche Aktivitäten und Aufgabenfelder. Konfessionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung schafft deshalb mehr als Bildungsangebote. Vielmehr unterstützt sie Menschen in der Entwicklung und Aufrechterhaltung ihres sozialen Umfeldes. Dadurch kann Erwachsenenbildung auch Menschen Zugang zu Bildung gewähren, die ohne die Gemeinschaftsaspekte den Zugang ggfs. nicht finden würden

Im Kontext freier Träger

Seitter¹¹ zeigt in seiner Analyse von fünf Programmheften evangelischer und katholischer Erwachsenenbildung in Hessen, dass konfessionelle Bildungsangebote von »Spannungsverhältnissen und doppelter Codierung«¹² geprägt sind: »Kirche und Welt, Innen und Außen, Ich und Du, Lokalität und Globalität, Leben und Tod, Glück und Trauer, Loslassen und Gewinnen, In-der-Welt-Sein und Aus-der-Welt-Treten«¹³. Er verweist auf ein spezifisches Menschenbild, »das den Menschen mit all seinen Sinnen thematisiert und anspricht, das Menschsein als Wechselverhältnis von Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit konzipiert, das In-Beziehung-Sein und In-Biografie-Sein miteinander kombiniert und das das menschliche Leben in seinen drei Dimensionen Lebensbreite, Lebenslänge und Lebenstiefe gleichermaßen und gleichberechtigt umfasst«¹⁴. Konfessionelle Erwachsenenbildung verankert damit Persönlichkeitsentwicklung und -bildung in ihr Programm. Hier wird durch die finanzielle Unterstützung der Kirchen ein Bildungsangebot geschaffen, das

eng mit ihrem übergeordneten kirchlichen Auftrag verbunden ist: Die Bildung und Entwicklung der Person im Kontext der Gesellschaft. Staatliche Kofinanzierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientiert sich aktuell eher an sehr engen – oftmals stark ökonomisch unterlegten – Nutzenerwägungen als an individuellen Bildungsbedürfnissen. Deshalb besteht das Potenzial von konfessioneller Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sich zumindest in Teilen von einem Paradigma gesellschaftlicher ökonomischer Nutzbarkeit zu lösen und stattdessen personengebundene, individuelle Entwicklungen und Bildungsbedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen. Damit werden Personen und ihre Rollen in der Gesellschaft in einem breiteren Sinne verstanden. Gesellschaftliche Beiträge zeigen sich ebenso in Ehrenamt, Bürgerinitiativen und Familie. Da dieser Bereich von Erwachsenenbildung/Weiterbildung häufig eng mit jeweiligen Wertorientierungen der Träger verbunden ist, ist genau in diesem Bereich eine der jeweiligen Gesellschaft angemessene Pluralität der Trägerlandschaft geboten. Konfessionen haben einen Auftrag für eine ihrer Wertebasis gemäße Unterstüt-

zung bei persönlicher Orientierung und Sinsuche. Seitter¹⁵ arbeitet in seiner o.g. Studie eine spezifische »Raum-Zeit-Konfiguration« als Charakteristik konfessioneller Erwachsenenbildung heraus. Diese Raumkonfigurationen (Diesseits und Jenseits, Kirche und Welt etc.) und Zeitkonfigurationen (kalenderisch, biografisch, Wochenzeit) sind typische Eckpfeiler kirchlicher Arbeit. Gelingt es, diese charakteristischen Themen in der konfessionellen Erwachsenenbildung zu verorten, entstehen Möglichkeiten der kritisch-emanzipierten Begleitung von Menschen in ihrer Orientierungssuche. Es kann davon ausgegangen werden, dass gesellschaftlich von konfessioneller Erwachsenenbildung/Weiterbildung Themen in ihren Spannungsfeldern erwartet werden, die mit Sinnfragen des Lebens zusammenhängen: z.B. Geburt und Tod, Leben und Sterben, Arbeiten und Ruhestand. Konfessionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung steht in ihrer Trägerschaft im Kontext zahlreicher weiterer konfessioneller Bildungs- und Sozialangebote: Dazu zählen beispielsweise Kindergärten, Schulen, Internate, aber auch Klinikarbeit, Migrationsarbeit und Arbeit

mit Menschen mit Behinderungen. Hier unterscheidet sie sich zum Teil von anderen freien Trägern, die hinsichtlich ihrer Bildungs- und Sozialarbeit auf engere gesellschaftliche Bereiche begrenzt sind. Für kirchliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung besteht ein hohes Potenzial der Vernetzung innerhalb des eigenen Trägers, da dadurch Menschen in ihren verschiedenen Lebenslagen erreicht werden können. Durch den Zugang zu Menschen in anderen Bildungseinrichtungen können Übergänge für diejenigen Menschen geschaffen werden, die bislang keinen Zugang zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben. Kirchliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfügt über eine Infrastruktur, die weit über die Angebote des eigenen Trägers hinaus genutzt werden kann. Hier fungieren oftmals ehemalige Klöster, eigens erbaute Bildungshäuser oder andere kirchliche Räumlichkeiten als Bildungsräume. Diese werden auch außerhalb des eigenen Angebots auch für andere Veranstaltungen genutzt und/oder vermietet. An einigen Orten dient diese Zweitnutzung primär der Kofinanzierung eigener Bildungsangebote. An anderen Orten entstehen Kooperatio-



nen zwischen kirchlichen und weltlichen Bildungsangeboten. Die Bereitstellung der eigenen Infrastruktur mit einem je eigenen konfessionellen Profil, das bei der Begrüßung am Empfang beginnt und weitergeht über die Einrichtung der Räume und der Schaffung von Rückzugsräumen, kann als ein eigener Beitrag zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden werden. Raumkontakte konfessioneller Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden Angebote anderer Träger »beigeordnet«. Dadurch kann Kooperationspotenzial und -bedarf mit anderen Trägern realisiert werden.

Resümee

Der Auftrag konfessioneller Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist sowohl aus seinem innerkirchlichen Profil wie aus ihren jeweiligen gesellschaftlichen und regionalen Einbettungen in die (freie) Trägerlandschaft von Erwachsenenbildung/Weiterbildung abzuleiten. Im Vergleich zu anderen kirchlichen Aktivitäten kann konfessionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung neue Zielgruppen erreichen, dem Bedarf an innerkirchlichem Dialog begegnen und eine besondere Qualität von Gemeinschaftsstiftung ermöglichen. Im Kontext der freien

Trägerlandschaft ergibt sich ihr Profil durch eine besondere programmatische Konfiguration aus Bildung von Person und Gesellschaft, der bildungsorientierten Angebote im Rahmen von Sinn- und Orientierungssuche, des Zugangs zu potenziellen Teilnehmenden durch eine innerkirchliche Vernetzung sowie die Bereitstellung von Infrastruktur außerhalb des eigenen Programms. Hier bedarf es in den jeweiligen regionalen Kontexten einer engen Abstimmung mit anderen Trägern von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, um zielgenau den regionalen Bildungsbedarf und die individuellen Bildungsinteressen zu treffen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Vogel 2013.
- 2 Weinberg 1990, S. 23.
- 3 Faulstich 1991.
- 4 Schrader 2011.
- 5 Schrader 2010, S. 275.
- 6 Statistisches Bundesamt 2012.
- 7 Dietrich/Schade/Behrensdorf 2008.
- 8 Gabel 2012.
- 9 Gabel 2012.
- 10 Gieseke u.a. 2005.
- 11 Seitter 2013.
- 12 Seitter 2013, S. 30.
- 13 Ebd.
- 14 Ebd., S. 28.
- 15 Seitter 2013.

Literatur

- Dietrich, S.; Schade, H. J.; Behrensdorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn. URL: <http://www.diebonn.de/doks/dietrich0803.pdf>.
- Faulstich, P.; Teichler, U.; Bojanowski, A.; Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim.
- Gabel, H. (2012): Kirchliche Erwachsenenbildung – Luxus oder Kerngeschäft. In: Stimmen der Zeit. Heft 4. S. 265–273.
- Gieseke, W. u.a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, Heft 2, S. 267–284.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.
- Seitter, W. (2013): Profil(e) konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen. Eine Programmanalyse. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile.
- Vogel, N. (2013): Erwachsenenpädagogische Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. In: Vogel, N.; Krämer, M. (Hg.): Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Bielefeld. S. 17–61.
- Weinberg, J. (1990): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.

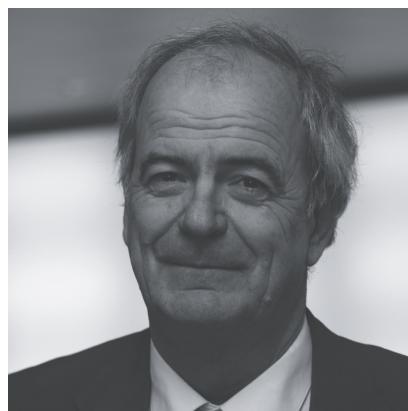


Mehr Pluralität, mehr Markt, mehr Qualität

Interview mit Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein

Welche Rolle spielt der Gedanke der Subsidiarität in der Entwicklung unserer derzeitigen Trägerlandschaft in der Erwachsenenbildung?

Es ist merkwürdig: Über »Subsidiarität« wird eigentlich überhaupt nicht mehr gesprochen, wenn es um die deutsche Erwachsenenbildung geht. Es ist, als sei sogar der Begriff verschwunden. Wenn ich mich an die Siebzigerjahre erinnere, als eine Neukonzeption der Erwachsenenbildung als »Weiterbildung« anstand, dann verwundert mich das umso mehr. Damals war »Subsidiarität« das Zauberwort, um die intendierte Übernahme der Erwachsenenbildung in staatliche Verantwortung realitätsgerecht und akzeptabel zu gestalten. Staatliche Maßnahmen sollten nur dort erfolgen, wo das bestehende Trägersystem mit seiner Vielzahl von Einrichtungen die formulierten Bildungsziele nicht erreichte oder nicht erreichen konnte. Ein schönes Beispiel dafür war die »Weiterbildungsentwicklungsplanung« (WEP) in Nordrhein-Westfalen, in der Zielwerte für Quantität und Qualität der Weiterbildung im Land angegeben und entsprechend überprüft wurden. Solche Planungspapiere, die unter Beteiligung der Träger bildungspolitische Programme für die Weiterbildung formulierten, kann ich heute kaum noch erkennen, von Ausnahmen einmal abgesehen: Das Land Sachsen z.B. hat ein solches Papier vorgelegt, in dem – nicht zufällig – auch der Begriff der Subsidiarität auftaucht. Man kann ja den geringen Stellenwert des Begriffs heute nur in dreierlei Richtung erklären: Entweder ist der Bereich der Erwachsenenbildung ganz in staatliche Hände übergegangen, dann bedarf es des Begriffs nicht mehr – dies dürfte offenkundig nicht der Fall sein. Oder der Staat kümmert sich überhaupt nicht mehr um



Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein war bis zu seiner Verabschiedung 2011 wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Derzeit lehrt er Erwachsenenbildung an den Universitäten Kaiserslautern, Florenz, Timisoara und Torun und leitet internationale Forschungsprojekte.

Weiterbildung und überlässt alles den Trägern und Einrichtungen und dem Weiterbildungsmarkt – dies scheint mir auch nicht zu stimmen. Oder aber es mangelt an politischen Zielen und Planungsvorgaben, auf deren Grundlage überhaupt erst Defizite erkennbar sind, in denen der Staat aus der Perspektive der Verantwortung heraus aktiv werden muss. Diese letzte Erklärung scheint mir die plausibelste zu sein.

Zielorientierte staatliche Programme

Die Interventionen des »Staates« (Bund, Länder und Gemeinden) in der Weiterbildung haben heute weniger eine gesamtgestalterische als vielmehr

einzelzielorientierte Grundlage – z.B. Analphabeten, Migranten, Ältere als Zielgruppen oder Grundbildung, naturwissenschaftliche Bildung oder berufliche Bildung als Inhalte. Solche zielorientierten staatlichen Programme haben eine Förderungslogik, in die der Begriff der »Subsidiarität« nicht wirklich passt. Ein anderes, aber dafür gibt es ja auch einen anderen Begriff, ist die Tatsache der Vielfalt der Anbieter und Träger: Der hier verwendete Begriff der »Pluralität« hat auch heute noch eine große und alltagspolitische Bedeutung – man denke nur an die länderspezifischen Regelungen zur Förderung der Strukturen in der Weiterbildung.

Wo liegen die historischen Wurzeln unserer derzeitigen Trägerlandschaft?

Den historischen Wurzeln kommt man am ehesten auf die Spur, wenn man die Kategorie des »Interesses« zugrunde legt. Bildung war immer schon eingebunden in gesellschaftliche Macht- und Sozialstrukturen, und entsprechend gab es immer wieder und immer neue Bewegungen, Bildung (vor allem Erwachsener) mit bestimmten Zielen verbunden aufzubauen. Das gilt für die Bildungsvereine des Bürgertums seit dessen Entstehung (18. Jh.), die Bildungsorganisationen der Arbeiterklasse seit Mitte des 19. Jh., die weitgehend bürgerliche »Open University« des frühen 20. Jh. sowie die staatlichen Demokratisierungsinitiativen (bis auf Verfassungsebene) nach dem Fall der Monarchie ab 1919 und nach dem Untergang des Faschismus nach 1945. Parallel und schon sehr früh entwickelten sich Bildungsstrukturen in großen gesellschaftlichen Organisationen, nämlich den Kirchen (seit dem 18. und 19. Jh.), sowie wirtschaftsnahen Organisationen wie den Kammern und

großen Betrieben (dazu zählt auch der Staat selbst in seinen Fortbildungen für die staatlichen Beschäftigten) zwecks innerbetrieblicher Fortbildung. Immer waren es die Interessen daran, bestimmte Gruppen besser zu bilden, aber auch mithilfe der Bildung an Organisationen zu binden. Deutschland hat eine vergleichsweise differenzierte Trägerstruktur (verglichen mit anderen Ländern Europas), deren einzelne Sektoren ein kohärentes Selbstverständnis und ein eigenes Profil entwickelt haben. Und die, durch die regionalen und nationalen Zusammenschlüsse bedingt, zu starken und selbstbewussten Faktoren der Erwachsenenbildung geworden sind. Hauptsächlich deshalb ist es auch in Deutschland sehr schwer, eine gemeinsame Stimme der Erwachsenenbildung zu finden, die sich etwa im Kampf um öffentliche Anerkennung und Förderung, aber auch bei der Regelung gemeinsamer Interessen (etwa der Fortbildung und Qualifizierung des Personals) durchsetzen könnte.

Was sind die wichtigsten Vor- und die Nachteile unserer Trägerpluralität?
 Einen Nachteil habe ich schon erwähnt: es fehlt die gemeinsame starke Stimme in vielen Kontexten, in der Lobbyarbeit ebenso wie in der konzeptionellen und strukturellen Gestaltung des gesamten Bereiches. Das könnte man auch als Zersplitterung bezeichnen. Aber da muss man vorsichtig sein: In der Vielfalt liegt auch die Kraft des Diskurses, des Austausches unterschiedlicher Blickwinkel, der Akzeptanz der Vielfalt der Bildungsinteressen erwachsener Menschen. Ich kann mir nicht vorstellen, dass es der deutschen Erwachsenenbildung guttäte, wenn sie einförmig und »durchstandardisiert« daher käme. Andererseits, und hier spreche ich als ehemaliger Direktor des trägerneutralen DIE, wäre es schon wünschenswert, wenn sich die teilweise Kakofonie der Trägerstimmen gelegentlich zu einem gut harmonisierenden Chor zusammenfinden könnte, vor allem dann, wenn es nicht nur um die gemeinsamen Interessen, sondern auch um die grundlegenden Bildungsinteressen aller Menschen in unserem Lande geht.

Ist diese Trägervielfalt im Vergleich mit anderen europäischen Ländern ein besonderes Merkmal der deutschen Struktur?

Ich würde nicht sagen, dass es die Vielfalt in der Weiterbildung ist, die uns von anderen europäischen Ländern unterscheidet. Auch dort gibt es große Spannbreiten von betrieblicher über allgemeine hin zur kulturellen Bildung. Die Vielzahl von Sprachschulen, die Bildungsaktivitäten von Kultureinrichtungen wie Museen, die betriebsnahen Fortbildungsstätten, kirchliche Bildungsangebote, öffentliche Bildungs- und Kulturhäuser im kommunalen Rahmen – dies alles gibt es auch in anderen Ländern, sowohl des europäischen Nordens und Westens, des Südens als auch des Ostens (ich unterscheide hier immer wegen einiger Spezifika in der Weiterbildungstruktur zwischen diesen drei europäischen Regionen).

Trennlinien und Abschottung

Aber es gibt einen Unterschied: Er liegt in der bereichsspezifischen Organisiertheit und Stärke, aber leider eben auch »Abschottung« dieser Bereiche. Möglicherweise bedingt das eine das andere. Natürlich gibt es auch in anderen Ländern Trennlinien, namentlich die zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung findet sich auch vielerorts. Aber es gibt mehr Kommunikation untereinander, teilweise auch eine größere horizontale Vernetzung (also zwischen Einrichtungen in der Weiterbildung). Auf

Einrichtungsebene ist diese Entwicklung jetzt allerdings auch in Deutschland zu beobachten – Zahl und Anteil kooperativer EB-Angebote steigen. Die Gründe dafür sind komplex, ein wichtiger davon ist jedoch die Einsicht, dass hier gespart werden kann, ohne Qualitätsverluste zu erleiden.

Wo sehen Sie denn notwendige inhaltliche und konzeptionelle Weiterentwicklungen der Weiterbildung in Deutschland?

Ich denke, dass die Weiterbildung in Deutschland im Prinzip sehr gut aufgestellt ist. In den Preisen für Innovation, welche das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung alle zwei Jahre ausruft und vergibt, haben sich für mich immer wieder beeindruckende Innovations- und Entwicklungspotenziale gezeigt, die – trotz aller Belastung – in der Praxis umgesetzt werden. Man sollte hier auch die wissenschaftliche Seite nicht vergessen: Verglichen mit vielen anderen Ländern Europas ist die Wissenschaft der Weiterbildung in Deutschland sehr stark an vielen Hochschulen und durch viele herausragende Expertinnen und Experten vertreten. Auch ein zentrales wissenschaftliches Institut für Weiterbildung (wie das DIE) gibt es in keinem anderen europäischen Land. Aber man sollte sich nicht darauf ausruhen, der Bereich ist europäisch und global sehr in Bewegung und überall von Bedeutung. Fragen wie Bildungsarbeit für bildungsferne Schichten und Migranten sind ebenso bedeutsam wie Fragen für Bildungsarbeit mit Hochqualifizierten und Spezialisten. Es sind strukturelle Fragen mit Inhalt zu füllen, wie etwa das lebenslange Lernen, das sich bisher eher als hohle Formel denn als gelebtes Konzept auszeichnet, mit formalen Übergangsthemen und Koordinationen statt mit innovativer, lernerorientierter Didaktik.

Fragen des Raums, der regionalen und sozialen Gestaltung von Lernen als einem Teil des Alltagslebens, stehen ebenso an wie solche spezifischer Personengruppen; bei Letzteren ist es geradezu absurd, dass erst in den letzten Jahren eine intensive Debatte um eine altersspezifische Didaktik begon-



nen hat, obwohl die demografischen Entwicklungen bereits seit den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts bekannt waren. Ich denke, wir könnten eine noch intensivere konzeptionelle Diskussion zur Zukunft der Erwachsenenbildung in Deutschland gebrauchen, die auch einen intensiven Blick auf die Welt außerhalb Deutschlands wirft. Dort liegen viele Anregungen, die nicht kopiert, aber in gewisser Weise transferiert werden können – und sollten.

Wo liegen derzeit die größten Bedrohungen der institutionellen Struktur?

Da frage ich mich zuerst, ob es überhaupt Bedrohungen der institutionellen Struktur gibt. In Deutschland scheint sie mir sehr festgefügten, im Guten wie im Schlechten: solide abgesichert, aber auch irgendwie ein Closed Shop. Vielleicht täte da ein bisschen Bewegung ganz gut. Bedrohungen oder Gefährdungen der institutionellen Struktur hat es in den letzten zwanzig Jahren insbesondere durch die Verknappung der öffentlichen Förderung in der Weiterbildung gegeben (die Änderung des AFG Anfang der 2000er-Jahre, die schleichende Reduktion der Fördermittel in manchen Ländern); dies scheint mir im Moment aber keine akute Gefahr, einmal der politischen Glaubwürdigkeit wegen (es gibt keine Partei, keine Regierung, bei der nicht Weiterbildung positiv auf der Agenda steht), aber auch wegen der mittlerweile entstandenen Marginalität der öffentlichen Mittel für die Weiterbildung insgesamt. Allerdings ist die Tendenz der öffentlichen Förderung, über Projektmittel und nachfrageorientiert vergeben zu werden, keine sinnvolle Unterstützung einer Strukturierung dieses Bildungsbereichs.

Was sind denn die Gründe für diese Projektförderung? Und wie schätzen Sie die Konsequenzen für die Weiterbildungsträger und -einrichtungen ein?

Der Staat oder besser, im Falle der Förderung: die öffentliche Hand hat ein natürliches und legitimes Interesse daran, ihre Mittel an politische Ziele zu knüpfen, mit anderen Worten: auch das zu erreichen, was politisch gewollt ist. Bei

einer institutionellen Förderung besteht immer die Gefahr, dass die Institutionen, welche die Förderung (meist auch sicher für einen längeren Zeitraum) erhalten, ihre eigenen Ziele verfolgen und ihre (vielfach auch einfach Überlebens-)Interessen realisieren. Man muss sehen, dass die öffentliche Hand zunehmend unter Legitimationsdruck steht, die knapper werdenden Mittel auch transparent und kontrolliert zur Erreichung definierter Ziele (über die ja letztlich anhand der Parteiprogramme auch abgestimmt wird) einzusetzen. Im Prinzip finde ich das eine richtige Anforderung an Bildungspolitik: Mittel gezielt

für das einzusetzen, was in der politischen Programmatik enthalten ist, und das auch zu kontrollieren. In der Kameralistik ist diese Überprüfung schwierig, und zur kaufmännischen Buchführung hat es die öffentliche Hand in größerem Umfang noch nicht gebracht. Projekte und Programme erlauben eine solche gezielte und kontrollierte Mittelvergabe, vor allem, wenn sie auch noch mit der Auflage der Evaluation versehen sind. Nun zeigt sich allerdings, dass hier unterschiedliche Bedingungen und Interessen aufeinandertreffen. Projektmittel zu beantragen erfordert Know-how und Personalkapazitäten, mit unsicheren

Statement

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt erhalten und sichtbar machen

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) wurde 1959 mit dem Ziel gegründet, die Jugend- und Erwachsenenbildung, insbesondere die politische Bildung, als Element der Weiterbildung zu fördern, den Erfahrungsaustausch unter den Einrichtungen anzuregen und die fachliche Entwicklung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung weiter voranzutreiben.

Zu den Besonderheiten des AdB gehört es, dass sich unter seinem Dach Bildungsstätten, Akademien, Heimvolkshochschulen, Tagungsstätten, Verbände sowie Bildungseinrichtungen politischer Stiftungen zunächst auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland und dann nach der Öffnung der innerdeutschen Grenze auch in den neuen Bundesländern zusammengeschlossen haben, die die große Trägervielfalt in Deutschland – konfessionell und politisch unabhängig – widerspiegeln. Aus diesem Grund ist es schon in der Struktur und den Zielen des AdB begründet, für die Trägervielfalt der Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland einzustehen und – wenn nötig – zu kämpfen.

Nicht erst die Erfahrung mit dem Nationalsozialismus hat die Bedeutung politischer Bildung für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft sichtbar gemacht, sie hat aber gezeigt, wie wichtig es ist, die Verantwortung für die Demokratie auf ein breites Fundament zu stellen und Wertep pluralität zu ermöglichen und zu bewahren. Das Lernen aus der Geschichte hat in Deutschland das Entstehen einer vielfältigen Bildungslandschaft ermöglicht. Diese gilt es zu schützen und zu erhalten.

Die im AdB bestehende Vielfalt ermöglicht den Menschen einen breiten Zugang zur politischen Bildung: bundesweit vernetzt, vor Ort und nah bei den Menschen und ihrer Lebenswelt umgesetzt, vielfältig in den Themen und methodischen Zugängen, subjektorientiert und immer an den aktuellen politischen Themen und Herausforderungen unserer Zeit orientiert. Der bundesweite Zusammenschluss ermöglicht dabei eine qualitativ hochwertige, durch regelmäßigen Austausch, durch Fortbildungen und Publikationen qualifizierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Dafür steht der AdB.

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

Erfolgsaussichten. Das bedeutet eine zusätzliche Belastung in der Erwachsenenbildung bei ohnehin dünner Personaldecke und eine Unsicherheit für die Institutionen, eine Planungsunsicherheit in einer Zeit, in der Risiken einer Fehlplanung immer größer werden. Und eine kaufmännische Rücklagenbildung für Eventualitäten, wie sie in »normalen« Unternehmen über den Profit möglich sind, kommen in der Weiterbildung kaum infrage – zumindest nicht in der öffentlich geförderten. Letztlich ist in den letzten beiden Jahrzehnten in den Einrichtungen hier eine schleichende Verschiebung von Kompetenzen und Kapazitäten erfolgt, weg von Lehre und Angeboten hin zu Akquisition und Management. Die Einrichtungen stehen hier zwischen den Lernern und den staatlichen Interessen und rudern mit aller Kraft, um das zu bewältigen. Nicht immer mit zufriedenstellendem Erfolg. Das wurde jedoch staatlicherseits schon teilweise erkannt, die institutionelle Förderung wieder verstärkt – die öffentliche Hand weiß den Nutzen einer institutionalisierten Struktur in der Weiterbildung durchaus zu schätzen. Aber hier ist noch viel zu tun, an politischer Überzeugungsarbeit einerseits, an Organisationsentwicklung andererseits.

Nun ist ja nur ein Teil der Weiterbildung von der öffentlichen Hand gefördert, große Teile sind Organisationen zugehörig oder als private Unternehmen aufgestellt. Wie sehen Sie denn dort die Situation?

Klar, ein anderes ist die Finanzierung großer Bereiche der Weiterbildung

durch gesellschaftliche Organisationen (wie etwa die Kirchen und die Gewerkschaften), die ihrerseits mit ihren Mitteln immer mehr haushalten müssen. Auch hier wird der Legitimationsdruck immer größer, den Nutzen der Weiterbildungsaktivitäten für die Gesamtorganisation nachvollziehbar zu machen. Und durch die zunehmende Finanzierung der Weiterbildung seitens der Teilnehmenden haben sich alle Unsicherheitselemente in der Weiterbildung verstärkt, die systematisch auf Märkten existieren: Reduziert sich die Nachfrage, reduziert sich das Angebot oder erleidet einen Preisverfall. Einige Heimvolkshochschulen hatten dies schmerzlich erfahren müssen – die Akzeptanz der Bildungslaubgesetze durch die Betriebe spielte dabei keine kleine Rolle.

Gefahr der verstärkten Nachfrageförderung

Ganz generell sehe ich eine Bedrohung der institutionellen Struktur insbesondere der öffentlich geförderten Weiterbildung weniger in einem weiteren Rückgang der öffentlichen Mittel (damit rechne ich nicht), sondern in einer verstärkten Nachfrageförderung zulasten der institutionellen Förderung. Dies erhöht den Marktcharakter der Angebote, und die Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal sind weder kapazitativ noch ideell darauf eingestellt (vor allem im allgemeinbildenden Bereich). Die privaten Anbieter sind hier besser vorbereitet als diejenigen, die größere Anteile an öffentlicher Förderung haben. Sie haben weniger öffentliche oder organisationsbezogene Ideologien und Ziele, sind stärker an der Sicherung der ökonomischen Grundlage der eigenen Arbeit interessiert. Sie sind dadurch per se gezwungen, nachfrageorientiert zu arbeiten, und haben entsprechende Kompetenzen und Verfahren aufgebaut. Aber auch ihre Lage ist in Zeiten knapper Mittel für die Weiterbildung nicht gerade rosig, von Ausnahmen abgesehen.

Müssen wir z.B. über das geplante Freihandelsabkommen mit den USA oder weitere Liberalisierungen des Marktes

»Billigkonkurrenz« aus dem Ausland fürchten?

Wenn Weiterbildung ein Markt ist – und er hat wesentliche Elemente eines solchen –, dann ist immer Konkurrenz zu erwarten. Ob diese aus dem Aus- oder dem Inland kommt, das ist dabei zunächst nebensächlich. Faktisch handeln ja schon alle EB-Einrichtungen nach Marktgesetzen, haben ihre Profile, ihre Nischen, ihre Klientel. Auch und sogar die Volkshochschulen mit ihrem Generalanspruch für alle Weiterbildung in der Kommune und Region stellen sich auf die Konkurrenzsituation vor Ort ein, berücksichtigen andere Anbieter in ihrer Programmplanung. Konkurrenz ist also nichts Neues in der Weiterbildung, und Befürchtungen muss man nicht vor ihr haben – sofern man das tut als Einrichtungsmanager, was getan werden muss im Sinne eines strategischen Managements: Marktanalyse, Bedarfsanalyse, Profilentwicklung und -treue, Qualitätssicherung und Evaluation, alles permanent. Ob die Konkurrenz aus dem Ausland billiger ist als die aus dem Inland, das mag dahingestellt sein. Es ist ja auch immer eine Frage der Qualität, der Zugänglichkeit, der Methoden, der Verwertbarkeit. Am ehesten sehe ich solche schwierigen Konkurrenzen im Bereich der großen Sprachen (Englisch und Spanisch), hier haben die entsprechenden Anbieter in den muttersprachlichen Ländern natürlich naheliegende Vorteile. Auch im »höheren« Angebotssegment wie Management etc. ist mit verstärkter Konkurrenz zu rechnen, dort spielt auch die Nutzbarkeit entsprechender Zertifikate eine große Rolle. Aber da muss man durch, da müssen die Anbieter im Ausland ja auch durch, wenn sie etwa Deutschkurse anbieten oder Kurse zur deutschen Philosophiegeschichte (wobei das vermutlich kein großes Angebotssegment ist). Normalerweise machen solche neuen Konkurrenzsituationen auch erfinderisch und steigern Produktivität und Qualität. Im Übrigen haben ausländische Anbieter nur dann Preisvorteile, wenn sie ein identisches Konzept in größerer Menge verkaufen, das ist so wie bei uns. Ob das der Fall ist, muss man erst einmal sehen. Im Grundsatz lernen die Menschen





Wimmelbild aus der Reihe »Unser Gesundheitswesen« von Peter Menne

in unterschiedlichen Kulturen auch unterschiedlich, und sehr wahrscheinlich sind – sogar bei Englischkursen – immer wieder Adaptationen an die deutsche Lernmentalität erforderlich. Und auch die Rahmenbedingungen sind zu prüfen: die Englischkenntnisse der Lerner und ihr Interesse, auf Englisch (oder einer anderen Fremdsprache) zu lernen, sowie die Kompetenzen der Lehrkräfte, die auch bei Fernstudien vor Ort Präsenzphasen zu gestalten haben.

Was raten Sie den konfessionellen Trägern?

Zunächst rate ich ihnen, KEB (wie sie jetzt statt KBE heißt) und DEAE, das fortzusetzen, was sie schon seit vielen Jahren tun: zu kooperieren. Die regelmäßigen Konsultationen, auch zusammen mit dem Volkshochschulverband, haben bereits viele Probleme lösen helfen und Sichtweisen klarer gemacht. Vielleicht kann man diese Kooperation noch verstärken und festigen, aber es wäre Gegenstand einer gemeinsamen Strategiekonferenz, dies zu beraten. Ich habe es immer sehr geschätzt, dass die konfessionellen Träger über die Definition ihres »Propriums« ein unverwechselbares Profil entwickelt haben; genau dies – das erkennbare Profil – macht den Sinn von Pluralität aus. Das macht sie für die Lernenden erkenn- und unterscheidbar und bietet die Sicherheit, das Erwartete auch zu bekommen. Mir scheint jedoch, dass die Träger in ihrer Offenheit gegenüber den Kooperationspartnern zurückhaltender sind als die Einrichtungen selbst, als gelte es, weniger ein Profil zu schärfen als einen »Claim« zu verteidigen. Nach meiner Ansicht ist beides möglich und notwendig: das Profil zu bewahren und gegebenenfalls weiter zu schärfen, gleichzeitig auch die Felder der Kooperation zu erweitern. Im Bereich der Professionalisierung des Personals etwa ist mehr möglich als bisher geschehen, und gemeinsame Aktivitäten würden auch zugunsten der Lernenden sein.

Leistungsnachweis und Verbundstatistik

Ein wichtiger Punkt ist aus meiner Sicht der Leistungsnachweis. Auch die konfessionelle Weiterbildung sollte vermehrt nachweisen, dass sie zur Entwicklung der Gesellschaft beiträgt und einen wesentlichen Anteil bei der Befriedigung der Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung hat. Mit dem Schritt in die »Verbundstatistik« des DIE ist hier ein wichtiger Schritt getan – er sollte gefestigt und auf noch bessere empirische Füße gestellt werden. Mit ihren Kirchen haben die konfessionellen EB-Organisationen schon immer einen intensiven Diskurs gehabt, er ist in Zeiten von Sparzwängen gewiss nicht weniger schwierig geworden. Es ist schwer, hier von außen zu raten. Wichtig scheint mir jedoch, die Balance zu bewahren, die zwischen Verkündung und Bildung in der Vergangenheit vielfach herausragend gelungen ist, das »Proprium« zu bewahren und gleichzeitig die heutige Orientierung an den Lernenden umzusetzen. Zum Beispiel mit Jugendlichen über die Probleme der Handynutzung zu diskutieren, deren Produktion und gesellschaftliche Wirkung zu hinterfragen, ohne darauf zu verzichten, die Argumente der Jugendlichen anzuhören, ihre soziale Situation zu verstehen und ohne sie nur moralisch zu steuern – das ist es, was konfessionelle Bildung leisten kann und heutzutage leisten muss: wer sonst?

Sehen Sie die Gefahr, dass sich die öffentliche Hand aus der Förderung der Erwachsenenbildung nach und nach zurückzieht und diesen Bereich dem privaten Sektor zuschreibt – Stichwort »Schuldenbremse«?

Die öffentliche Hand hat sich nachweislich in den letzten fünfzehn Jahren schon ein Stück aus der Förderung der EB zurückgezogen, in verschiedener Weise, teils durch direkte Kürzungen, teils durch Umverteilungen, teils durch »Deckeln« von Ansätzen. Es gibt aber auch regionale und kommunale Gegenbewegungen, wo Erhöhungen zu verzeichnen sind. Wir können sagen,

dass heute etwa zehn Prozent weniger Mittel in die Weiterbildung fließen als vor zwanzig Jahren, größtenteils verursacht durch die Situation bei den öffentlichen Mitteln. Das immer mit Blick auf den hohen Stellenwert, den Weiterbildung in offiziellen politischen Programmen und Reden spielt. Der Unterschied zwischen »Talk« und »Action« macht schon nachdenklich. Vor allem auch, weil Deutschland nach wie vor die Selbstwahrnehmung eines Bildungsstaates hat (im Vergleich mit anderen Ländern Europas aber nur im Mittelfeld liegt). Ich glaube aber nicht, dass sich dieser Prozess fortsetzt. Die Einrichtungen der Weiterbildung, der gesamte Bereich ist an die Grenze dessen geraten, wo ernsthaft qualitativ gute Arbeit noch möglich ist. Vielfach werden Engagement und ideelle Werte der Arbeitskräfte in der Weiterbildung bei niedrigem Gehalt, hoher Arbeitsbelastung und geringen Aufstiegsmöglichkeiten überfordert. Diese Schraube ist, glaube ich, nicht mehr weiterzudrehen. Es wäre einfacher zu sagen, dass hier nichts mehr geht, wenn denn die deutsche Erwachsenenbildung mit einer Stimme spräche, die politisch hörbar Protest anmeldet und Vorschläge macht. Dennoch, auch wenn dies noch nicht der Fall ist, glaube ich, dass nicht weitergedreht werden wird an der Förderungsschraube. Wir könnten aber, wie gesagt, als Erwachsenenbildner auch unsererseits aktiv besser daran mitwirken, dass dies nicht der Fall sein wird.

Die Fragen stellte Dr. Michael Sommer.



Bertram Blum

Vielfalt in der Erwachsenenbildung

Historische Entwicklung, Herausforderungen und Perspektiven für die KEB

Ein wesentliches Kennzeichen der Erwachsenenbildung ist die Vielfalt der Träger und Institutionen im pluralen Weiterbildungssystem Deutschlands. In den folgenden Überlegungen wird die historische Entwicklung nachgezeichnet mit ihrer Pluralität der Träger und Einrichtungen speziell in der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB). Dazu gehört das Prinzip der Subsidiarität, das von Beginn der Zusammenschlüsse an für das Miteinander in der Vielfalt notwendig war. Aufgrund der erarbeiteten Fakten und Herausforderungen sollen Perspektiven für die Zukunft der KEB zumindest angedeutet werden.

Die historischen Wurzeln der Erwachsenenbildung und die Entwicklung der KEB

Die Wurzeln der Erwachsenenbildung nach heutigem Verständnis reichen bis in die Aufklärung zurück, die dazu führte, dass im Zuge der Französischen Revolution das Recht aller auf Bildung propagiert wurde.¹ Der geistige Emanzipationsprozess der damaligen Zeit bedeutete für die Gesellschaft und auch für die Kirche mit ihrem tradierten Glauben eine große Herausforderung, die nach Antwort verlangte. Die Bildung der Erwachsenen wurde zum allgemeinen Postulat und zum Movens der damaligen Zeit, auch wenn Volksbildung erst mit der Industrialisierung öffentliche Bedeutung gewann. Ziel solcher Bildung war nach Kant, Mündigkeit für

den Menschen zu erreichen. »Die Idee der Heranbildung der Menschheit zur Vernünftigkeit impliziert das Postulat einer allgemeinen Bildung, d.h. ihre Demokratisierung und fortschreitende Loslösung aus kirchlich-religiösen Bindungen. Sie bedeutet zugleich die Emanzipation aus politischer Bevormundung und den Beginn der Ausbildung eines allgemeinen öffentlichen Bewusstseins.² Ansätze zur Institutionalisierung volksbildnerischer Ideen finden sich im frühen 19. Jahrhundert in der Gründung von Lesegesellschaften, Museums- und Harmoniegesellschaften, Studentenverbindungen und Jünglingsvereinen, Arbeiter- und Handwerkervereinen, Pressvereinen u.a. mit der Tendenz der allgemeinen Bildung ihrer Mitglieder. Nach 1845 entstanden Turnvereine, Gesangvereine und Gesellenvereine. Diese ursprünglich gewachsene Pluralität der Träger und ihre Bildungsarbeit prägte die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland bis heute.

Kirchliche Persönlichkeiten und Initiativen waren von Anfang an Teil dieser Entwicklung. Ein Meilenstein auf diesem Weg war die christliche Aufklärungspädagogik von Johann Michael Sailer, dessen Bildungsverständnis sein besonderes Profil aus einer christlich geprägten Anthropologie gewann und dessen Betonung von Bildung und Erwachsenenbildung als Weg zu Befreiung

und Mündigkeit ihn zu einem Begründer katholischer Erwachsenenbildung auch für heute macht. Sein Schüler Ignaz Heinrich von Wessenberg führte Sailer's Ansatz weiter und entwickelte ein im christlichen Glauben fundiertes und zugleich weltoffenes Erwachsenenbildungskonzept, das die gesellschaftliche Verantwortung der Kirche im Bildungsbereich ernst nimmt und sie auf die Praxis hin in den Bereichen berufliche, personale und religiöse Bildung konkretisierte – ein für die gesamte Geschichte Katholischer Erwachsenenbildung gültiges Konzept.³ Movens für die Entfaltung Katholischer Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert wurde die soziale Frage. Sie wurde in der katholischen Vereinsbewegung relevant, mit der Bildung des Handwerkerproletariats in den Gesellenvereinen Adolf Kolpings und der Arbeiterbildung durch Wilhelm Emanuel von Ketteler in Abgrenzung zum damaligen Liberalismus. Der Kulturkampf unter Bismarck drängte das Bemühen der Kirche um die Volksbildung in die Defensive und verstärkte apologetische Tendenzen. Volksbildung wurde so zum kircheninternen Stabilisierungselement. Im Bild der damaligen Kirche als geschlossene Schlachtordnung gegen ein feindliches Umfeld war kein Platz für eine katholische Erwachsenenbildung als gesellschaftsgestaltende Kraft.⁴ Institutionelle Konturen erhielt die Erwachsenenbildung im »Volksverein für das katholische Deutschland«, der 1890 in Köln gegründet wurde und in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ihr Bildungsverständnis weitgehend prägte. Es ging ihm vor allem um Volksbildung, um soziale Bildung und die Formung eines angemessenen Selbstbewusstseins der Katholiken im öffentlichen Leben, um sie, im Gegensatz zum katholischen Integralismus, aus ihrer



**Diplom-Theologe
Dr. Bertram Blum
war von 2006 bis
2012 Bundes-
vorsitzender der
KEB Deutschland
sowie Leiter der
Abteilung Weiter-
bildung im Bischöflichen Ordinariat
Eichstätt, Direktor des Eichstätter
Diözesanbildungswerkes sowie Lehr-
beauftragter an der kath. Universität
Eichstätt-Ingolstadt.**

minderheitlichen Situation herauszuführen. Nach dem Ersten Weltkrieg kam es zum Niedergang des Volksvereins durch die Konkurrenzsituation der Vielzahl von Vereinen und Verbänden, die selbst intensive Bildungsarbeit entfalteten. Mangels Gemeinsamkeit in Theorie und Praxis wuchs der Ruf nach Bündelung der vielen Initiativen, der im 1919 gegründeten »Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands« Gestalt annahm. »War der Volksverein eine große Mitgliederorganisation mit vielen Ortsgruppen, so war der Zentralbildungsausschuss ein organisatorischer Zusammenschluss derjenigen Verbände, die auf je eigene Weise Volksbildung betrieben.«⁵ Es ging insgesamt um ein gemeinsames Profil der katholischen Erwachsenenbildung, um gemeinsame Bildungsplanung und Bildungsarbeit, um die Bündelung der Kräfte, was über weite Strecken der Weimarer Zeit fehlte. Von manchen wegen der Entstehung vieler Initiativen und Vereinigungen als eine »goldene Zeit« der Erwachsenenbildung charakterisiert war diese Phase doch durch Richtungsstreit geprägt, z.B. über die Abgrenzung zur Seelsorge oder in der Frage der Stellung zur überkonfessionellen Volkshochschule. Der weitblickendste Theoretiker katholischer Erwachsenenbildung damals, dessen Impulse noch über den Neubeginn 1945 hinauswirkten, war Robert Grosse. Er war davon überzeugt, dass Bildungsarbeit von Katholiken nicht neutral, sondern »nur von dem innersten Grund ihres Glaubens getan werden kann und dass Bildungsarbeit an Katholiken auf diesem Grund aufbauen muss«⁶. Deshalb plädierte er für eigene kirchliche Einrichtungen, aber auch für die Mitarbeit von Katholiken in überkonfessionellen Einrichtungen, worin er eine Chance zu Auseinandersetzung und Entscheidung in Mündigkeit und Selbstverantwortung sah.

Der Nationalsozialismus bedeutete für die katholische Erwachsenenbildung das vorläufige Ende. 1933 wurde der Volksverein und 1938 der Zentralbildungsausschuss aufgelöst. »Im Großen und Ganzen war freie Erwachsenenbildung im totalitären Jahrzehnt

nicht möglich.«⁷ 1945 stand die Erwachsenenbildung vor einem Neuanfang, der sich gerade für die katholische Kirche günstig gestaltete. Institutionsgeschichtlich kam es bald zu regen Aktivitäten, in denen sich das Bedürfnis äußerte, Orientierung zu finden und das kulturelle Vakuum zu füllen.⁸ Einrichtungen wurden wiederbegründet, viele Institutionen entstanden jetzt erst neu, wie Katholische Akademien, Soziale Seminare, Heimvolkshochschulen oder Familienbildungsstätten. In den Bischöflichen Ordinariaten gab es zunächst keine konkreten Überlegungen zur Erwachsenenbildung. Man verstand sie als Teil der Seelsorge und sah in ihr die Möglichkeit, verschiedene Zielgruppen an die Kirche zu binden und Multiplikatoren heranzubilden. Erst die Aussicht auf staatliche Finanzierung und entsprechenden Ausbau der Erwachsenenbildung initiierte offizielle kirchliche Aktivitäten. Erster überdiözesaner Zusammenschluss auf Landesebene war die 1952 gegründete Arbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 1953 entstand das Institut für Erwachsenenbildung in Münster, auf dessen Initiative die Gründung der Zeitschrift »Erwachsenenbildung« im Jahr 1954 zurückgeht, ebenso wie die Entstehung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung 1957, heute KEB Deutschland. Ein flächendeckendes Netz von örtlichen sowie von Stadt- und Kreisbildungswerken entstand erst in den 70er-Jahren, angestoßen durch die Bildungsdiskussion ab 1960 und die damit verbundene Aufwertung des vierten Bereichs des staatlichen Bildungswesens, die sich in ersten Weiterbildungsgesetzen niederschlug, sowie innerkirchlich durch die Impulse des Zweiten Vatikanischen Konzils. Eine wichtige Rolle spielten dabei die Empfehlungen zur Struktur der örtlichen Bildungsarbeit durch die Bundesarbeitsgemeinschaft 1969. Mitte der 70er-Jahre war die pluale Struktur Katholischer Erwachsenenbildung aufgebaut. Heute »gibt es keine Bildungsinstitution im Land, auch nicht die Volkshochschulen, die flächendeckend so präsent wäre wie die Kirchen und

schon strukturell beträchtliche Chancen zur inhaltlichen Mitgestaltung der Bildungslandschaft hätte«⁹. Ihre Theoriebildung allerdings und vor allem ihre Verankerung in der kirchlichen Pastoral ist ein bis heute nicht endgültig abgeschlossener Prozess.

Vielfalt – ein Markenzeichen der Erwachsenenbildung, das verpflichtet

Alle Träger der Erwachsenenbildung sind von der pluralen Gesellschaft herausgefordert. In deren Vielfalt der Weltanschauungen und Lebensdeutungen können nur Menschen bestehen, die gelernt haben, sich zu orientieren, ihren Standpunkt zu vertreten und dialogfähig zu sein. Dem entspricht die gewachsene Pluralität von Initiativen, Trägern und Institutionen im vierten Bildungsbereich, also die Volkshochschulen, die konfessionellen Träger, die Gewerkschaften und Verbände. Denn in einem Gesellschaftssystem, das auf der freien Konkurrenz der Meinungen und Weltanschauungen beruht, ist nach Auffassung des Strukturplans für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates von 1970 die Erwachsenenbildung eine gesamtgesellschaftliche und damit öffentliche Aufgabe der verschiedenen gesellschaftlichen Großgruppen, die sich zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung bekennen. Ihre Pluralität ist ein Spiegelbild der pluralen Gesellschaft. Das bedeutet Wettbewerb, Konkurrenz, erfordert aber auch Austausch, Verständigung auf gemeinsame Ziele, wissenschaftliche Begleitung, Partnerschaft und Kooperation der Träger. Das gilt ebenso innerhalb der verschiedenen Träger, also auch der



KEB. Gerade in deren flächendeckend angebotenen Vielfalt der Themen, Programme, Veranstaltungsformen und erreichten Zielgruppen liegt eine große Chance, aber auch Herausforderung an das Subsidiaritätsprinzip. Bei aller Vielfalt der Profile und Angebote müssen Selbstverständnis und Ziele allen Initiativen unter einem Dach gemeinsam sein. Die Realität entspricht leider nur bedingt dem hohen Anspruch.

Subsidiarität – ein Grundprinzip für die Pluralität

Ebenso wie die Pluralität gehörte von Anfang an das Prinzip der Subsidiarität zur Erwachsenenbildung, auch zur KEB mit ihrer ganzheitlichen Sicht des Menschen. Subsidiarität bezeichnet einen Grundsatz der Katholischen Soziallehre, »der sich auf die Zuordnung von Zuständigkeiten, Aufgaben und Befugnissen in gegliederten Sozialverbänden bezieht«¹⁰. Das Subsidiaritätsprinzip ist ein Zuständigkeitsprinzip, das den Staat und jedes gesellschaftliche Gebilde vom Menschen her und somit von unten nach oben denkt. Die ursprüngliche Eigenfunktion liegt bei der kleinsten Einheit, in der wahrgenommen werden soll, was in Selbsthilfe erarbeitet und gelöst werden soll. Wenn die Kraft der unteren Einheit nicht mehr ausreicht, darf eine Aufgabe im Sinn der Hilfestellung auf der nächsthöheren Stufe wahrgenommen werden, ohne der unteren Einheit die Kompetenz zu nehmen. Subsidiarität ist der Gegensatz zu Zentralisierung. Von ihrem Ansatz her fordert sie Beachtung innerhalb der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme, eben auch in der Kirche des Volkes Gottes.

Das Subsidiaritätsprinzip prägt auch die Strukturen der KEB, vom Bildungswerk über die Landesarbeitsgemeinschaften bis zur KEB Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. Letztere versteht sich in der Vielfalt der KEB beispielhaft als das einigende Band, wahr durch ihre bishergige Geschichte hindurch bei der Durchführung ihrer Aufgaben die Eigenständigkeit der in ihr zusammengeschlossenen Verbände und Institutionen und gewährleistete deren selbstständige Bemühungen im Dienst der

Statement

Pluralität zwischen Regelförderung und Projekte

ARBEIT UND LEBEN (AL) hat sich immer als Teil einer pluralen Trägerlandschaft verstanden und somit die Weiterbildungscommunity als Ausdruck der Vielfalt einer Gesellschaft gesehen, die sich eben auch in unterschiedlichen Profilen der Weiterbildungsanbieter widerspiegelt.

AL ist gemeinsam getragen vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV). Diese ungewöhnliche Organisationsform ist historisch begründet und basiert auf den Erfahrungen, dass es in der Weimarer Republik den Gewerkschaften und Volkshochschulen nicht ausreichend gelungen ist, durch Bildungsarbeit demokratische Strukturen zu stabilisieren. Modern gesprochen sind wir damit schon ein Netzwerk, das sich heute auf Bundesebene, mit 14 Landesorganisationen und 150 Kreis- und örtlichen Arbeitsgemeinschaften dieser zentralen Aufgabe widmet. AL ist eine arbeitnehmer- und arbeitnehmerinnenorientierte Weiterbildungseinrichtung mit Schwerpunkten auf bildungsbenachteiligten Zielgruppen, politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, kultureller Bildung, Sozialarbeit und zur Berufsorientierung. Vor diesem Hintergrund stellt AL innerhalb der pluralen Trägerlandschaft deutlich heraus, dass es uns um eine demokratische Kultur der Partizipation geht, die sich eben auf das Mitwirken im Gemeinwesen und auf demokratische Mitwirkung in der Arbeitswelt bezieht.

Es ist unbestritten, dass die Trägervielfalt ein »Gut« ist, das erhaltenswert ist. Durch diese Trägervielfalt und die historischen sowie gegenwärtigen Erfahrungen wird deutlich, dass im non-formalen Bildungsbereich so gezielt alle gesellschaftlichen Gruppen angesprochen werden können. Die einzelnen Trägerorganisationen haben entsprechende Profile herausgearbeitet. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung bedeutet vor dem Hintergrund auch, diese Strukturen zu erhalten und zu stärken.

Wie dies jeweils auf der »Höhe der Zeit« aussehen kann, liegt zuallererst in der Verantwortung der Bildungsorganisationen, d.h., es gilt, das Subsidiaritätsprinzip ernst zu nehmen. Gleichwohl aber sind diese Fragen auch zwischen fördernden Stellen und Trägerlandschaft zu diskutieren.

Für AL haben Veränderungen – insbesondere in den letzten Jahrzehnten – dazu geführt, das eigene Profil durch zwei Standbeine aufrechtzuerhalten. Eines dieser Standbeine ist die strukturelle Förderung durch die sogenannten Regelförderprogramme. Diese ermöglichen es, kontinuierlich, fachlich und qualitativ hochwertige Angebote zu machen.

Ein zweites Standbein ist die Projektarbeit. Sie hat es für AL ermöglicht, Impulse aus der gesellschaftlichen Entwicklung aufzunehmen und in neue, mittlerweile zur Kernkompetenz der Organisation gehörende Arbeitsfelder eingehen zu lassen. Das Spannungsverhältnis, das sich aus einer Struktur von zeitlich befristeter Projektarbeit und einer Struktur von kontinuierlicher geförderter Regelarbeit ergibt, ist nicht unproblematisch und stellt die Weiterbildungsorganisationen vor neue Herausforderungen. Zu diskutieren ist bei dieser Entwicklung die Frage, wie es gelingen kann, diese beiden unterschiedlichen Strukturelemente der Weiterbildung in einen besseren Einklang zu bringen. Dazu zählen Überlegungen von einer veränderten Projektförderstruktur über längere Laufzeiten und andere Transfermechanismen zur Implementierung in die sogenannte Regelarbeit. Dazu gehört aber auch die Frage, wie Impulse aus der Regelarbeit heraus in neue Programme und Formate umgesetzt werden können.

Arbeit und Leben

KEB. Das Einfordern von Subsidiarität darf aber keine Einbahnstraße sein, sondern fordert alle Beteiligten.

Herausforderungen, Konsequenzen und Perspektiven

Die folgenden Überlegungen beschränken sich auf die Strukturen der KEB, und hier sind die Probleme und Herausforderungen weniger im Außenbereich, als vielmehr kirchenintern zu verorten. Die Rahmenbedingungen der KEB haben sich durch fortschreitende Entkirchlichung, rückläufige Bindung an die Gemeinde, Glaubwürdigkeitskrise und falsche kirchliche Strategien angesichts dieser Entwicklung verändert. Dieser vielfach behandelte Aspekt muss hier nicht vertieft werden.

Eine erste Herausforderung liegt in der Vielfalt der KEB selbst begründet: die Gefahr der Verzettelung und das typische kirchliche Verbands- und Vereinsdenken, das nur die eigenen Zielsetzungen, die eigene Klientel im Auge hat und angesichts heutiger Bedrohung durch endgültige Marginalisierung wenig Interesse zeigt an Kooperation, gemeinsamem Auftreten nach außen oder gar Abtreten von Kompetenzen zugunsten des Ganzen der Erwachsenenbildung. Hieraus ergibt sich das manchmal diffuse Bild der KEB in der Öffentlichkeit. Bei aller Wertschätzung einer produktiven und bereichernden Vielfalt kann man sich überzogenes Gruppendenken und beziehungsloses Nebeneinander heute immer weniger leisten.

Konkret wird diese Problematik in vielen Pfarrgemeinden. Die Gestaltung örtlicher Bildungsprogramme drängt die Frage auf, ob kirchlich Distanzierte, ob Menschen außerhalb der Kerngemeinde überhaupt noch als Zielgruppe gesehen werden.¹¹ Nachdem die Gemeindebeteiligung dramatisch schrumpft, verschwinden oft auch örtliche Bildungsprogramme, weil KEB kaum mehr als Aufgabe von den pastoralen Verantwortlichen vor Ort erkannt wird. Diese Entwicklung droht das Alleinstellungsmerkmal der KEB, die flächendeckende Vielfalt, die auf Öffentlichkeit angelegt ist, von innen heraus auszuhöhlen.

Angst vor Bildung?

Das eigentliche Problem aber ist weitgehend die Distanz der kirchlich Verantwortlichen zur KEB von der Pfarr-ebene bis in die Bistumsleitungen. Dort herrscht – vielleicht unbewusst – verbreitet Angst vor einer Bildung, die Menschen emanzipiert, mündig, verantwortungsbewusst und bereit zur Teilhabe macht. Stellt nicht so gestaltete Bildung ein nicht mehr zukunftsfähiges

Kirchenverständnis in Frage? Hinter dem selbstbewussten Anspruch der KEB als zweitgrößter Träger der Erwachsenenbildung verbirgt sich seit Jahren eine schlechende Entwertung der KEB in vielen Diözesen in Form der Reduzierung finanzieller Mittel und des Personals. Einige wenige »Leuchttürme« von katholischen Akademien sind noch in der Lage, zumindest punktuell das Gespräch zwischen Kirche und Welt zu führen. Die Bundesstelle muss mit immer

Statement

Trägervielfalt erhalten und entwickeln

Das Thema der ersten Ausgabe ihres Nachrichtendienstes (heute: Forum Evangelische Erwachsenenbildung) vom 4. Dez. 1968 lautete für die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE): »Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung«. Das hektografierte Blatt, das sich zum publizistischen Informationsorgan des Verbandes entwickelte, veröffentlichte Stellungnahmen verschiedener bildungspolitischer Verbände zum sog. »Picht-Plan«. Dieser ging von der Einsicht aus, dass »eine Neuordnung der Erwachsenenbildung nur gelingen (kann), wenn ein Modell der demokratischen Kooperation der beteiligten Regierungsinstanzen mit den autonomen gesellschaftlichen Organisationen eingerichtet wird«. Dieses Modell setzte ausdrücklich die Anerkennung der gesellschaftlich-historischen Realität voraus, dass »die Erwachsenenbildung zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend von autonomen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen getragen« wird.

Die Grundzüge eines »kooperativen Systems« wurden in der Folgezeit zwar zum Leitfaden der Ländergesetzgebung zur öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung; gleichwohl wurde jedoch durch den damaligen Präsidenten des DVV, Prof. Hellmut Becker, der Zweifel geäußert, »ob es hilfreich ist, dafür alle Träger prinzipiell gleich zu behandeln«. Diese Frage dürfen wir – die Träger öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung – für erledigt halten. Wir sehen uns heute nicht Prioritäts- und Anerkennungsfragen untereinander gegenüber, sondern sind mit einer Infragestellung des politischen Strukturprinzips »öffentliche Trägerverantwortung« konfrontiert, die m. E. aus zwei Richtungen kommt: aus dem Primat und Erfolg eines »offenen Weiterbildungsmarktes«, wie er von der Bundesregierung 1985 proklamiert worden war und sich seither als bestimmendes Ordnungsprinzip der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgesetzt hat, und aus einem politischen Steuerungsinteresse, das der Erwachsenenbildung politisch definierte Problemlagen zuweist, die sie im Interesse gesellschaftlicher Integration zu lösen hat.

Gegen diese doppelte Reduktion ihres gesellschaftlichen Auftrags sollten die Träger ihre Stärken als zivilgesellschaftliche Akteure dadurch zur Geltung bringen, dass sie den thematischen Reichtum ihrer Programmangebote öffentlich besser zum Ausdruck bringen, die Professionalität ihrer Mitarbeitenden verstärken und in kooperativ angelegten politischen Initiativen an der Ausgestaltung eines »Systems lebenslangen Lernens« mitwirken.

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

weniger Ressourcen zureckkommen, in den Diözesen ist Erwachsenenbildung immer weniger in der Leitungsebene vertreten, das Personal wird reduziert oder mit immer mehr fachfremden Aufgaben belastet, und in den Dekanaten und Pfarreien hat man sich durch die Strukturreformen hin zu immer größeren Einheiten inzwischen so weit von den Menschen entfernt, dass KEB angesichts der Reduzierung auf das Notwendigste nur noch eine marginale Rolle spielt. Je mehr die Pfarrgemeinderäte als »Hilfstruppen« zur Aufrechterhaltung der Seelsorge verstanden werden, umso weniger können sie ihrer Aufgabe zur Weltgestaltung nachkommen. Hier liegt ein Problem für die örtlichen und regionalen Bildungswerke: Wenn ihnen die Pfarrebene wegbricht, geraten sie selbst in Gefahr.

Fehlende wissenschaftlich-institutionelle Begleitung

Ein weiterer Aspekt: Seit der Auflösung des Instituts für Erwachsenenbildung durch die Deutsche Bischofskonferenz im Jahr 1968 gibt es keine akademische Einrichtung mehr in der Deutschen Kirche, die KEB in ihrer Theoriebildung und Praxis wissenschaftlich begleitet. Die KEB Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft kann diese Funktion angesichts ihrer personellen Ressourcen nicht leisten. Und schließlich sind die für die theologische Grundlegung der KEB so wesentlichen und immer noch aktuellen Aussagen von Konzil und Synode seit Jahrzehnten nur mangelhaft eingeholt. Wenn die Kirche ihre bisher starke Position im pluralen System der Erwachsenenbildung behalten will, bedarf es der Neuorientierung.

Angesichts dieser Herausforderungen und Probleme mutet es deshalb geradezu sensationell an, dass im Juni 2014 erstmals seit der Gemeinsamen Synode der Bistümer ein Wort der deutschen Bischöfe zur KEB herausgegeben wurde.¹²

Vom Menschen her denken

Aus diesen Darlegungen ergeben sich nun Konsequenzen und Perspektiven

für die Kirche und die von ihr getragene Erwachsenenbildung, die als Grundvoraussetzung ein offenes Kirchenverständnis erfordern: die klare Ortsbestimmung der Kirche in der Welt, die sich auf die jeweiligen gesellschaftlichen Herausforderungen einstellt und von ihrer Heilsbotschaft her mitgestaltet. Dazu muss vom Menschen her gedacht, Zeitgenossenschaft und Solidarität vor allem mit den Schwachen gelebt und die Autonomie der irdischen Wirklichkeiten anerkannt werden. Das Denken vom Selbstverständnis als Volk Gottes unterwegs versteht die Kirche als Prozess und respektiert die Würde, Verantwortung und ureigene Sendung aller Getauften, in deren gelebter Communio die befreiende Kraft des Glaubens nach innen und außen erfahrbar wird. Auf dieser Basis hat die KEB in ihrer Vielfalt Zukunft, wenn die Verantwortlichen der Kirche wie auch deren Bildungseinrichtungen auf den verschiedenen Ebenen in der KEB eine wesentliche Hilfe für die Menschen sehen und einen wichtigen Bereich, in dem geistige Auseinandersetzung und das Zusammenleben in Verschiedenheit erfahren, geübt und gesichert werden können. Das entspricht der pluralen Verfasstheit von Gesellschaft und Kirche ebenso wie die vermittelnde, klärende und kritische Funktion der KEB zwischen dem Amt, den übrigen Gliedern des Volkes Gottes und der Welt. In der Folge ist dann verstärktes Engagement der Kirche in diesem Bereich keine Frage, ebenso wie Kommunikation und Kooperation der Vielfalt der Einrichtungen nach innen und außen.¹³ Diese zeitlos aktuelle Umschreibung der KEB kann nur unter Beteiligung aller umgesetzt werden. Voraussetzung ist das klare Ja der Bistumsverantwortlichen zur Erwachsenenbildung und die Erkenntnis, dass deren Zukunftsfähigkeit zur Existenzfrage einer weltoffenen Kirche wird, die Überwindung des Gruppenegoismus der kirchlichen Anbieter, das Mittragen des anspruchsvollen Profils der KEB als gemeinsames »Firmenschild« nach außen, die richtigen Leute in den verantwortlichen Gremien, eine qualifizierte Mitarbeiterfortbildung, gemeinsame Repräsentation und Vertretung nach

außen, aber auch die Bereitschaft zur Kooperation im Gesamtkonzert der Erwachsenenbildung unseres Landes. Es bedarf nur des Blickes für die Realität und des Mutes, entsprechende Strategien zu entwickeln und zu realisieren.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Niggemann 1967, S. 17.
- 2 Wirth 1967, S. 197 f.
- 3 Vgl. Uphoff 1991, S. 83 f.
- 4 Blum 1995, S. 22 f.
- 5 Fell 1983, S. 45.
- 6 Grosche 1930, S. 361.
- 7 Pöggeler 1965, S. 118.
- 8 Uphoff 1991, S. 94.
- 9 Schuller 2014, S. 502.
- 10 Baumgartner 2006, S. 1076.
- 11 Vgl. Blum 1990, S. 15.
- 12 Die deutschen Bischöfe 2014.
- 13 Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1976, S. 546–548.

Literatur

- Baumgartner, A. (2006): Subsidiarität. In: Lexikon für Theologie und Kirche, Freiburg, Bd. 9.11.
- Blum, B. (1990): Die Situation der örtlichen Bildungsarbeit. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Praxis. In: Erwachsenenbildung 36, Heft 1.
- Blum, B. (1995): Regionalgeschichte der Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft am Beispiel der Diözese Eichstätt. Würzburg.
- Die deutschen Bischöfe – Kommission für Wissenschaft und Kultur (2014): Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland. Grundauftrag, Situation, Perspektiven. Bonn.
- Fell, M. (1983): Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975. München.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976). Beschluss: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, 9, Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg, S. 546–548.
- Grosche, R. (1930): Mitarbeit der Katholiken in der neutralen Volksbildung. In: Volkstum und Volksbildung, Heft 2.
- Niggemann, W. (1967): Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933. Osnabrück.
- Pöggeler, F. (1965): Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918–1945. München.
- Schuller, F. (2014): Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung. In: Herder Korrespondenz 68, Heft 10, S. 502.
- Uphoff, B. (1991): Kirchliche Erwachsenenbildung: Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt. Stuttgart.
- Wirth, I. (1967): Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik. In: Niggemann, W. (Hg.): a.a.O.



Ansgar Klein, Lilian Schwalb

Bürgerschaftliches Engagement als Lernfeld und Bildungsort

Eine vielfältige kommunale Bildungslandschaft ermöglicht politische Teilhabe

Der Beitrag diskutiert, ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsansatz, die Bedeutung des informellen und non-formalen Lernortes Engagement, in dem nicht zuletzt auch Lernprozesse mit Blick auf gesellschaftliche und politische Erfahrungen stattfinden. Bildungspolitisch gilt es, diesen Lernort als Teil der »kommunalen Bildungslandschaft« systematisch einzubeziehen und zudem sicherzustellen, dass er nicht durch zeitpolitische Fehlentscheidungen der Bildungspolitik ausgetrocknet wird.

Gelernt wird sowohl im Bereich formaler Bildungsinstitutionen als auch in non-formalen und informellen Kontexten. Der Deutsche Qualifikationsrahmen beruht auf diesem Bildungsverständnis und versucht, die erworbenen Kompetenzen in einer vergleichenden Perspektive mit dem Ziel zu betrachten, gleichwertige Kompetenzprofile identifizieren zu können, die sich aus den unterschiedlichen Lernarrangements speisen.¹ Vor diesem Hintergrund hat sich in der Bildungspolitik ein Verständnis von »lokalen Bildungslandschaften« entwickelt, das die unterschiedlichen Lernorte und Lernarrangements im Zusammenhang betrachtet und formale Bildungsorte wie auch informelle Lern-

orte umfasst²: Kommunale Bildungslandschaften vereinen unterschiedliche Akteure der Bildungsarbeit aus dem öffentlichen Bereich der schulischen wie außerschulischen Bildung und beziehen systematisch auch die zivilgesellschaftlichen Akteure ein, die als Träger von Engagement in Einrichtungen, Projekten und Vereinen Verantwortung für die im Engagement möglichen Lernprozesse tragen. Hier sind selbstverständlich auch die Freiwilligendienste als ein zivilgesellschaftlicher Lerndienst mit zu berücksichtigen.³

Aufbau und Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften erfordern eine kooperative gemeinsame Steuerung von öffentlichem und zivilgesellschaftlichem Bereich im Sinne von Governance. In den letzten Jahren wurden verschiedene Projekte und Programme ins Leben gerufen, die hier anknüpfen. Zu nennen ist beispielsweise die Stiftungsinitiative »Lernen vor Ort«⁴, mit der öffentliches und privates Engagement für ein gutes Bildungsmanagementsystem gefördert, Anreize zum Aufbau eines neuen kommunalen Bildungsmanagementsystems geschaffen und damit lebenslanges Lernen unterstützt werden sollen. Auch die Programme des Bundesverbands für Wohnen und Stadtentwicklung, vhw, sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Zu den sich hier stellenden Aufgaben der Koordination kommen auch zen-

trale Herausforderungen wie der systematisch inklusive Umgang mit gerade den Zielgruppen, die in den formalen Bildungsinstitutionen einer sozialen Selektion in starkem Maße ausgesetzt sind: Soziale Ungleichheit unter jungen Menschen hängt eng mit Fragen der Chancengleichheit hinsichtlich der Bildung zusammen. So wird Deutschland durch nationale sowie internationale Forschungsbeiträge ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg attestiert. Um zur gesellschaftlichen Teilhabe gerade auch junger Menschen beizutragen, ist Bildung ein Schlüsselement.⁵ Um den Lernort Engagement zu stärken, gilt es, mittels »aufsuchender Formate« der Engagegementförderung gerade die im formalen Bildungssystem von sozialer Selektion bedrohten Gruppen systematisch ins Engagement einzubeziehen. Dazu bedarf es sozialräumlich angelegter Konzepte und Vorgehensweisen.⁶ Bildungs- und Engagementpolitik haben also in den Kommunen gemeinsame Aufgaben.

Bürgerschaftliches Engagement als Lernfeld

Im Bereich der Bildung ist bürgerschaftliches Engagement mit seinen sozialräumlichen Bezügen als informelles Lernfeld zu begreifen.⁷ Es kann einen wichtigen Beitrag zum Erwerb vielfältiger Kompetenzen und Fähigkeiten leisten, etwa zur biografischen Orientierung, zur Persönlichkeitsentwicklung und zur gesellschaftlichen Integration. In jungen Jahren bereits praktiziert, kann bürgerschaftliches Engagement dazu beitragen, dass ein Grundstein für lebenslanges Engagement gelegt



PD Dr. Ansgar Klein ist Privatdozent für Politikwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin und Geschäftsführer des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement (BBE). Dr. Lilian Schwalb arbeitet als Politikwissenschaftlerin und Projektleiterin beim Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE).



Wimmelbild »Europa« von Peter Menne

und ein besonderes Verantwortungsbewusstsein zugrunde gelegt wird.

Aktuelle Studien kommen deshalb zu dem Ergebnis, dass es lohnenswert ist, Engagement sowohl altersübergreifend, im Kontext lebenslangen Lernens, als auch speziell im Kindheits- und Jugendalter gezielt zu fördern, etwa durch die Erarbeitung guter Konzepte für Schnittstellen zwischen Schule und Zivilgesellschaft.⁸ Die Landschaft der freien Bildungsträger ist schon lange durch die Erfahrungen des bürgerschaftlichen Engagements geprägt⁹, während der systematische Einbezug der im Engagement gemachten Erfahrungen in Bildungsprozesse seitens formaler Bildungsinstitutionen noch weitgehend ein neues Thema ist.

Der Begriff des »bürgerschaftlichen Engagements«, den die Enquete-Kommision zur »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« vorgeschlagen hat, ist nicht nur ein Sammelbegriff, der die Vielfalt der Engagementformen (Ehrenamt, Selbsthilfe, freiwillige Tätigkeit...) im Überblick für eine zusammenhängende Analyse umfasst. Neben der Freiwilligkeit, der kooperativen Umsetzungs- und Erbringungsweise und der Abwesenheit von materieller Gewinnorientierung des Engagements gehören dessen »Gemeinwohlorientierung« und seine Orientierung an der Arena des öffentlichen Raums zu seinen Definitionsmerkmalen.¹⁰ Das »Bürgerschaftliche« am Engagement ist gerade in diesen beiden letztgenannten Definitionskriterien grundgelegt. Es lässt sich in dem empirisch vorgefundenen Motiv der Mehrzahl der Engagierten übersetzen, durch ihr Engagement die Gesellschaft zumindest im Kleinen mitgestalten zu wollen.¹¹ Der oft zitierte »Eigensinn« des Engagements liegt genau an dieser Schnittstelle des praktischen Tuns mit einem auf die Gesellschaft (vor allem im sozialen Nahraum) bezogenen Gestaltungsmotiv, der sich selbst in scheinbar politikfernen Formen des sozialen Engagements noch im Anspruch auf die »Selbstwirksamkeit« des eigenen Tuns ausdrückt.

Engagement wird insbesondere auch mit Blick auf Gesellschaft und Politik gelernt. Für die Demokratiepädagogik ist es von zentraler Bedeutung, dass

Demokratie nicht nur als Sachverhalt, sondern auch als Wert verstanden wird. Junge Menschen sollen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erzogen werden.¹² Für die Demokratiepädagogik sind daher Anerkennung, die Überzeugung eigener Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft grundlegende Dispositionen des sozialen Handelns und Tugenden des zivilgesellschaftlichen Engagements, das der Demokratie als Lebensform ihre Kraft und ihren Bestand sichert. Neben der Erfahrungsorientierung trägt auch die Handlungsorientierung des Engagements zum politischen Lernen (»civic education« in einem erweiterten Sinne) bei. Der Ernstcharakter der Lernsituation, die Freiwilligkeit seiner Wahl, die projektspezifische Mobilisierung mit der Möglichkeit exemplarischen Lernens und die Offenheit des Handlungsrepertoires und der Lernhorizonte gehören zu den Faktoren, die das politische Lernen im Engagement ermöglichen.¹³ Politische Lernerfahrungen im Engagement umfassen in kognitiver Hinsicht etwa das Wissen um die Probleme einzelner Politikfelder und deren inhaltliche Verschränkungen sowie die Kenntnisse über Sachverhalte, Interessen und Machtkonstellationen im Gefolge sozialer Konflikte und politischer Auseinandersetzungen sowie das Know-how über Formen und Wege der Einflussnahme im Umgang mit Öffentlichkeit, Kommune und Staat. Doch es finden im Engagement auch Prozesse der Vergemeinschaftung, der Zielbestimmung und Problemdeutung statt, die auf die zentrale Bedeutung moralischer und affektiver Lernprozesse verweisen.

Zeitpolitische Sprengsätze und Steuerungs-herausforderungen für kommunale Bildungslandschaften

Das Lernen in kommunalen Bildungslandschaften erfordert eine zeitpolitische Balance bezüglich der jeweils an die Akteure gestellten Anforderungen. Besonders sensibel sind dabei die An-

forderungen, die Schule und Hochschule an die Lernenden zeitlich stellen. Die Verkürzung der Schuljahre und die Verschulung der Universitäten haben insgesamt bereits zu spürbaren Rückgängen des Engagements junger Menschen geführt.¹⁴ Mit solchen zeitlichen Verhinderungen, Erfahrungsräume nutzen zu können, wird auch der Zugang zu gerade den Lernfeldern versperrt, deren Bedeutung für unsere Gesellschaft eher wächst. Es ist schon eine Ironie, dass eine demografisch alternde Gesellschaft ihren Mitgliedern immer mehr aktive Zeit für die Gesellschaft in einem »aktiven Alter« ermöglicht¹⁵, zugleich aber in den formalen Bildungsinstitutionen eine zeitpolitisch überragende Dominanz der auf berufliche Kompetenzvermittlung zielenden kognitiven Wissensvermittlung bildungspolitisch zementiert wird. Diese entzieht den Prozessen des informellen und non-formalen Wissenserwerbs im Bereich der gesellschaftlichen Erfahrungen den Boden, die gerade für das aktive Mitwirken in der Gesellschaft der Zukunft so wichtig sind. Schon jetzt sehen sich wichtige außerschulische Bildungsorte wie die Jugendverbände durch den dramatischen Rückgang an außerschulischen Betätigungszeiten bei jungen Menschen in ihrer Arbeit bedroht.

Das ist der Ausgangspunkt für alle Versuche, die Öffnung der formalen Bildungsinstitutionen für das Engagement systematisch zu betreiben und eine »Schule der Bürgergesellschaft«¹⁶ zu entwickeln, die die Lernerfahrungen des Engagements ernst nimmt und systematisch fortentwickelt und einbezieht. Auch Unternehmen realisieren übrigens die Bedeutung des Lernfelds Engagement immer stärker: Dafür nutzen sie Programme des »Corporate Volunteering«, die es ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern systematisch ermöglichen, Engagementserfahrungen zu machen, und sie unterstützen deren bestehendes Engagement.

Neben einer zeitpolitischen Balance, die Lernerfahrungen im Engagement ermöglicht, ist zudem eine kommunalpolitische Steuerung der kommunalen Bildungslandschaften erforderlich, die wesentlich eine Koordination und

Vernetzung des gesamten informellen wie formellen Bildungsgeschehens erfordert. Dabei ist insbesondere auch darauf zu achten, dass soziale Integrationsprozesse niedrigschwellige Zugänge zum Engagement und den dort erfolgenden Lernprozessen ermöglichen. Der Einbezug der unterschiedlichen Bewohnergruppen in die Koproduktion von Bildung erfordert eine ausgeweitete Bürgerbeteiligung und entsprechende Plattformen und Netzwerke in den Kommunen.¹⁷

Für die bildungspolitische Vernetzung und Koordinierung lokaler Bildungslandschaften braucht es auch Ressourcen, etwa für die engagementfördernden Infrastruktureinrichtungen als Teil des Netzwerkes für die kommunale Bildungslandschaft. Doch Engagement als integrierter Teil kommunaler Bildungslandschaften bedeutet für die involvierten Akteure der Zivilgesellschaft vor allem die große Chance einer zeitgemäßen, gemeinsamen Verantwortungsübernahme für Bildungsthemen, bei denen das Lernen durch Engagement einen unverzichtbaren Beitrag beisteuern vermag.

Anmerkungen

- 1 Flachmeyer/Schulte Hemming 2013; Klein/Hugenroth 2013.
- 2 Bleckmann/Durdel 2009; Olk/Stimpel 2012.
- 3 Olk/Klein 2014.
- 4 »Lernen vor Ort« 2012.
- 5 Baumert u.a. 2001.
- 6 Klatt/Walter 2011.
- 7 Vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006.
- 8 Hartnuss/Hugenroth/Kegel 2013.
- 9 Forschungsjournal 1996.
- 10 Enquête-Kommission 2002, S. 86.
- 11 BMFSFJ 2009, S. 12.
- 12 Fögen/Diemer/Edelstein 2009.
- 13 Klein 2013.
- 14 Picot 2011.
- 15 Generali Zukunftsfoonds 2013.
- 16 Hartnuss/Hugenroth/Kegel 2013.
- 17 Olk/Stimpel 2012, S. 141.

Literatur

- Baumert, J. u. a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen.
- Bleckmann, P.; Durdel, A. (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. BMFSFJ (2009): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement 1999 – 2004 – 2009. Berlin.
- Enquête-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« (2002): Bericht: Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen.
- Flachmeyer, M.; Schulte Hemming, A. (Hg.) (2013): Den Schatz der Erfahrungen heben. Kompetenzbilanzen und bürgerschaftliches Engagement (in Kooperation mit dem BBE). Schriftenreihe Praxisbücher, Bd. 1. Münster.
- Fögen, I.; Diemer, T.; Edelstein, W. (2009): Demokratiepädagogik im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze auf der Ebene der Systemsteuerung. Freudenberg-Stiftung in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe). Hamburg – Berlin – Weinheim.
- Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen (1996): Soziales Handeln und politisches Lernen. Jg. 9, Heft 3.
- Generali Zukunftsfoonds (Hg.) (2013): Institut für Demokratie Allensbach – General Altersstudie 2013. Wie ältere Menschen leben, denken und sich engagieren. Frankfurt/M.
- Hartnuss, B.; Hugenroth, R.; Kegel, T. (Hg.) (2013): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Bd. 2 der Reihe »Engagement und Partizipation in Theorie und Praxis«. Schwalbach/Ts.
- Klatt, J.; Walter, F. (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld.
- Klein, A. (2013): Politische Bildung. In: Hartnuss, B.; Hugenroth, R.; Kegel, T. (Hg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Bd. 2 der Reihe »Engagement und Partizipation in Theorie und Praxis«, S. 113–124.
- Klein, A.; Hugenroth, R. (2013): Kompetenzbilanz und freiwilliges Engagement: Ein Diskurs im Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) schreitet voran. In: Flachmeyer, M.; Schulte Hemming, A. (Hg.): Den Schatz der Erfahrungen heben. Kompetenzbilanzen und bürgerschaftliches Engagement (in Kooperation mit dem BBE). Schriftenreihe Praxisbücher, Bd. 1, Münster, S. 167–173.
- Lernen vor Ort (Hg.) (2012): Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring. Bonn.
- Olk, T.; Klein, A. (2014): Bildung in Freiwilligendiensten. In: Journal für politische Bildung, Heft 2, S. 18–25.
- Olk, T.; Stimpel, T. (2012): Kommunale Bildungslandschaften vor Ort. Bildungspolitische Reformpotentiale durch Kooperation und Vernetzung formaler und informeller Lernorte. In: vhw FWS 3, Mai–Juni, S. 135–142.
- Picot, S. (2011): Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009, hg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Rauschenbach, T.; Düx, W.; Sass, E. (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München.



Zu den Bildern in diesem Heft



Peter Menne wurde 1962 geboren und begann seine berufliche Laufbahn »im Aktzeichensaal der FH Bielefeld, wo er es verstand, mit Bleistift und Feder jedes Topmodell in eine Karikatur zu verwandeln« (Peter Menne über Peter Menne). Anschließend studierte er an Kunsthochschule Berlin-Weißensee. 1993 erhielt er ein Stipendium des Landschaftsverbandes Lippe und der Stadt Schieder-Schwalenberg. Durch eigene Publikationen hat er sich einen Namen als Karikaturist und westfälischer Milieuzeichner gemacht. Als Illustrator arbeitet er für zahlreiche Tageszeitungen, Fachmagazine, Buchverlage und Agenturen. 2014 erschienen seine Bücher »Wie aus Papa ein Kaninchen wurde« (Atlantisverlag) und »Der große Prinz« (Gütersloher Verlagshaus). Seine Zeichnungen beinhalten spitzfindige Satire und präzise beobachtete Milieubeschreibungen. In eigenen Publikationen und Ausstellungen widmet er sich der Mentalität des Kleinbürgers und nimmt diese aufs Korn. Zu seinen Arbeitsgebieten zählen die Zeitschriftenillustration, Schul- und Kinderbuchillustration, Plakate, Karikaturen und Werbung. Für die Erwachsenenbildung hat der Zeichner passend zum Thema »Vielfalt« zwei Wimmelbilder zur Verfügung gestellt und dazu noch einige Detailszenen, die interessierte Freunde dieses Genres gerne in der entsprechenden großen Zeichnung suchen können.



Mediennutzung in der (Weiter-)Bildung

Urheberrechtliche Grundlagen und Fallstricke

Texte, Dateien, Bilder, Musik: Medien spielen auch in vielen Weiterbildungsangeboten eine wichtige Rolle. Welche Urheberrechte müssen bei der Nutzung von Medien beachtet werden? Der Band informiert über die urheberrechtlichen Grundlagen und Fallstricke. Das Themenspektrum reicht von der Einführung ins Urheberrecht über Rahmenvereinbarungen mit Verwertungsgesellschaften bis zum Umgang mit Open Educational Resources und Creative-Commons-Lizenzen.



Thomas Hartmann

Urheberrecht in der Bildungspraxis

Leitfaden für Lehrende und Bildungseinrichtungen

Perspektive Praxis

2014, 120 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5441-4

Auch als E-Book

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Erwachsenenbildung in 60 Jahren? Essays zum Jubiläumsjahrgang (4)**Reinhard Kardinal Marx**

Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz

Eine Zukunft der Bildungsgerechtigkeit

Es trifft sich gut, dass das Erscheinen des 60. Jahrgangs dieser Zeitschrift mit dem 50-jährigen Jubiläum des Zweiten Vatikanum zusammenfällt: In der Kirchenkonstitution »Lumen gentium« wird gefordert, dass die Christen »durch ihre Kompetenz in den weltlichen Bereichen und durch ihre innerlich von der Gnade Christi erhöhte Tätigkeit einen gültigen Beitrag leisten [...], damit die Sendung der Kirche den besonderen Verhältnissen der heutigen Welt voller entsprechen kann« (LG 36). Diese Durchdringung weltlicher Dinge in der Gnade Christi kann erlangen, wer den Glaubenssinn der Gläubigen einerseits und die fremdprophetischen Orte andererseits nicht nur achtet, sondern sich aktiv auf sie bezieht: durch die Reflexion und Inkulturation des Glaubens im freien Dialog mit allen, die nach der Wahrheit suchen. Das ist für mich das Hauptziel kirchlicher Erwachsenenbildung, in der ich ja selbst viele Jahre intensiv tätig war.

Investition, nicht Subvention

»Erwachsenenbildung in sechzig Jahren?« – ein solches Gedankenspiel ist reizvoll, birgt aber auch die Gefahr, sich in realitätsferne Utopien zu verlieren. Denn niemand kann voraussehen, wie die Welt in mehr als einem halben Jahrhundert aussehen wird. Ich will meine Vision daher eher auf das kommende Jahrzehnt beschränken: Die allgemeine, persönlichkeitsbildende und religiöse Erwachsenenbildung sollte einen genauso hohen Stellenwert wie die berufliche Bildung haben. Qualitätsvolle Bildungseinrichtungen sollten sich keine Sorgen um angemessene personelle wie materielle Ausstattung machen müssen, wenn die öffentliche Hand Bildungsfinanzierung nicht als Subvention, sondern als

**Reinhard Kardinal Marx**

Investition betrachten würde. Bisher Ausgegrenzte, Geringverdiener oder Arbeitslose sollten für sie konzipierte Bildungswege unkompliziert nutzen können – ein notwendiger Schritt zu mehr Beteiligungsgerechtigkeit. Im Zuge einer Ausweitung, Attraktivitätssteigerung und verstärkten öffentlichen Förderung allgemeiner Erwachsenenbildung fänden die Menschen zu mehr Selbstbewusstsein, sodass es ihnen leichter fiele, sich mit anderen über die wichtigen lebensgestalterischen Fragen differenziert, vorurteilsfrei und innovativ zu verständigen. Die gesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa Generationengerechtigkeit oder Klimawandel werden in den nächsten Jahren gewiss nicht weniger, könnten aber von umfassend gebildeten Menschen besser verstanden, diskutiert und mitgestaltet werden. Und was besonders schön wäre: Wenn einst im Duden hinter dem Wort »bildungsberechtigt« die Anmerkung stünde: »veraltet; heute gibt es keine Bildungsberechtigten mehr«.

Dass diese Skizze Wirklichkeit wird, ist Ziel und Aufgabe auch der katholischen Kirche. Persönlichkeits- und

Allgemeinbildung darf nicht mit dem Schulabschluss bzw. der Berufsausbildung enden und religiös-geistliche Bildung nicht mit der Firmkatechese oder dem schulischen Religionsunterricht. Diese Forderung lässt sich aus dem christlichen Sendungsauftrag ableiten: Als erwachsene Christen sind wir in der Pflicht, die Verheißungen des Evangeliums und die Forderungen der aufgeklärten Vernunft in Einklang zu bringen und uns in diesem Einklang lebensgestalterisch einzubringen.

Um eine solche Bildungsvision zu verwirklichen, braucht die Kirche überzeugte wie überzeugende Erwachsenenbildner, die vor dem Hintergrund des christlichen Weltbildes die »Zeichen der Zeit« didaktisch geschickt zu deuten und zu vermitteln wissen. Doch dazu müssen sie auch selbst herangebildet werden. Das Kompetenzfeld »Erwachsenenbildung« gilt es in Forschung und Lehre zu stärken.

Aufsuchende Bildungsarbeit

Kirchliche Bildungsarbeit kann im Sinne missionarischer Pastoral noch mehr eine aufsuchende Bildungsarbeit sein, die auch im Sinne von Papst Franziskus an die Grenzen geht. Wir verkündigen die Botschaft dessen, der sich selbst als Eckstein bezeichnet hat; eine Botschaft also, die aneckt. Ohne die Bereitschaft dazu ist katholische Erwachsenenbildung auch künftig nicht zu haben. In einer von »Employability« dominierten Bildungspolitik weht uns immer öfter ein rauer Wind ins Gesicht, und wir müssen begründen können, warum die Inhalte und Ziele unserer Erwachsenenbildungsarbeit mehr als nur nützlich sind. Auch darin dient Kirche dem Menschen in einem umfassenden Sinn. Schließlich ist »der Mensch der Weg der Kirche« (Johannes Paul II.).

Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf

2. Bildungspolitisches Forum des Leibniz-Forschungsverbundes »Bildungspotenziale«

»Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf« war Thema eines hochkarätig besetzten Forums, das im Oktober 2014 in Bonn stattfand. Diese Veranstaltung ist im weiteren Sinne eingebettet in den Kontext der Diskussionen um die Reform des Bildungssystems, die seit der Mitte der 1990er-Jahre auf die Agenda gesetzt wurde und seit der Jahrtausendwende mit großer Intensität geführt wird. Den Anstoß gaben die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen und Large Scale Assessments (TIMS, PISA, PIACC), die Schwächen und Leistungsdefizite im deutschen Bildungssystem offenkundig werden ließen. Die Ergebnisse der erste PISA-Studie (2001) schockten die deutsche Öffentlichkeit. Sie wurde zum Anstoß für eine kritische Bestandsaufnahme und vielfältige Reforminitiativen. Es wurde die »dritte Bildungsreform«¹ unter dem Motto »Bildung neu denken!« ausgerufen.² In diesem Zusammenhang erhielt die empirische Bildungsforschung einen neuen Stellenwert, und es wurde zur Normalität, Bildung zu vermessen. Bildungspolitik stieg in der Rangordnung der Politikbereiche, was sich auch in höheren Finanzzuweisungen niederschlug. Diese Entwicklung ist geleitet von der sich in der Breite durchsetzenden Einsicht, dass ein leistungsfähiges Bildungssystem und die Ausgestaltung seiner Angebote für wirtschaftliche Entwicklung, sozialen Zusammenhalt und kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft eminent wichtig sind.

Vor diesem Hintergrund wurde eine »empirische Wende« (Jürgen Baumert) in Politik und Wissenschaft und eine evidenzbasierte Bildungspolitik propagiert, für die eine enge Beziehung von Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung konstitutiv ist.

»Wissen für Handeln«, lautet der Anspruch der Bildungspolitik an empirische

Bildungsforschung. Denn Bildungspolitik könnte die an sie gestellten Erwartungen nur erfüllen, wenn sie sich auf gesicherte Erkenntnisse der Wissenschaft stützen kann, also evidenzbasiert sei. Die Leitfrage der Politik an die Bildungsforschung lautet: »What works?« Damit werden neue Anforderungen formuliert. In Rede stehen die »Nutzenorientierung« von Forschung, der zügige Transfer von Forschungsbefunden in die gesellschaftliche Diskussion, an die politischen Entscheider und in die Praxis. Die »What works?«-Frage ist allerdings voraussetzungsreich. Sie hat einen grundlagenforschungsorientierten Aspekt, der die Identifizierung der kausal zurechenbaren Effekte von pädagogischen Maßnahmen oder bildungspolitischen Programmen auf definierte Zielgrößen betrifft. Wird durch die Maßnahmen z.B. die Leistungsentwicklung beeinflusst? Und sie hat einen anwendungsorientierten Aspekt. Es wird die Frage gestellt, ob neue Maßnahmen oder Programme in den in Rede stehenden Handlungsfeldern evident wirksam sind, ob sich die Implementation einer Innovation vor dem Hintergrund der bestehenden Praxis überhaupt »lohnt«? Das Programm einer evidenzbasierten Bildungsreform ist umstritten, wird teils deutlich kritisiert, sowohl im Blick auf die Wünschbarkeit als auch im Hinblick auf seine Machbarkeit. Aber dieser Ansatz rationaler Politik macht die Kommunikation zur Nahtstelle der beiden Bereiche.

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Gespräch

Das »2. Bildungspolitische Forum« nahm diese Problematik auf und wollte ein Ort des Dialoges zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik sein. Eingeladen hatten das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Landesförderung: GEW schlägt Alarm

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat ein Gutachten zur Finanzierung der Erwachsenenbildung in Deutschland veröffentlicht. Die Zielmarke, ein Prozent der Bildungsausgaben für Erwachsenenbildung auszugeben, werde demnach in allen Bundesländern deutlich unterschritten. Im Schnitt liegt die Quote bei 0,34 Prozent.

Die Untersuchung des Bildungsforschers Roman Jaich filtert die Ausgaben für die Erwachsenenbildung und die Gesamtausgaben für Bildung aus den Haushaltsplänen 2012 heraus. Jaich arbeitet dabei Land für Land detailliert durch und kommt auf eine Gesamtsumme von 93 Milliarden Euro, davon entfallen auf die Erwachsenenbildung 319 Millionen Euro, also 0,34 Prozent und pro Kopf 4,45 Euro. Der Autor weist darauf hin, dass neben dem Land auch die Kommunen, die Teilnehmenden und Dritte wie z.B. der ESF als Finanzquelle einzubeziehen sind, aber nicht in dem Gutachten berücksichtigt werden konnten. Um die 1-Prozent-Marke zu erreichen, fordert die GEW eine Erhöhung der Landesförderung für die Erwachsenenbildung um mindestens 600 Millionen Euro.

»Die krasse Unterfinanzierung ist ein deutliches Signal, dass Politik die allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung zu wenig wertschätzt. Dies steht im Gegensatz zu der gerne beschworenen Bedeutung der Weiterbildung als »vierter Säule des Bildungswesens«, sagte Ansgar Klinger, zuständig bei der GEW für Berufliche Bildung/Erwachsenenbildung.

– Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen und der inter- und transdisziplinäre Leibniz-Forschungsverbund »Bildungspotenziale«, ein Netzwerk von 16 außeruniversitären und öffentlich finanzierten Leibniz-Instituten. Dessen Ziel ist, »die Potenziale von Bildung und für Bildung besser nutzbar« zu machen und »auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene Ansatzpunkte für tragfähige Konzepte und Erfolg versprechende Reformen zu finden«, so der Sprecher des Verbundes Prof. Marcus Hasselhorn (DIPF). Der Fokus liegt dabei auf der Wirksamkeit von Forschung und der Umsetzung von Forschungswissen: Um Forschungswissen besser nutzbar zu machen, gelte es, die Zusammenarbeit von Forschung, Politik, Administration und Praxis zu stärken, betonte der Wissenschaftliche Direktor des DIE, Prof. Josef Schrader, in seiner Eröffnung programmatisch.

Den Part der Politik vertrat Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung in NRW und derzeit Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die Erfahrungen und Erwartungen zur Sprache brachte. Prof. Heinz-Elmar Tenorth (Prof. em. der Humboldt-Universität zu Berlin) setzte sich mit der Kommunikation zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik aus wissenschaftlicher Perspektive auseinander.

Der andere Schwerpunkt der Veranstaltung lag bei den enormen bildungspolitischen Herausforderungen auf dem Weg zu einem leistungsstarken und chancengerechten Bildungssystem. Sie nahm aktuelle Problemstellungen auf und diskutierte entlang der Lebenslaufperspektive Forschungsergebnisse und Lösungsansätze für die verschiedenen Bildungsbereiche.

Sylvia Löhrmann plädierte für einen fortlaufenden und kritischen Dialog zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. Der Bedarf der Politik wachse mit der Fülle von Erkenntnissen, die heute zur Verfügung stünden. Politik sei im Blick auf die Inhalte der Entscheidungen und zu ihrer Legitimation auf Forschung angewiesen. Sie brauche »Steuerungswissen«. Die Zusammenarbeit gestalte sich insgesamt »erfreulich«, aber Löhrmann forderte von der Wissenschaft

eine stärkere Auseinandersetzung mit Umsetzungsfragen und einen intensiven Austausch mit der Praxis: Die Akteure vor Ort müssten stärker ins »Changemanagement« einbezogen werden.

Zur Kommunikation zwischen Bildungsforschung und Politik

Wie kann der Dialog gelingen? Dieser Frage widmete sich der bekannte Bildungshistoriker Prof. Heinz-Elmar Tenorth. Dass die Beziehung keine einfache ist, wurde schnell deutlich. Die Kommunikation zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik sei ein eher schwieriges Terrain. Statt von »Dialog«, was ein empathisches Miteinander nahelege, sprach Tenorth in systemtheoretischer Perspektive von »Kommunikation« unterschiedlicher Systeme mit differenten Handlungslogiken. Gehe es im System »Wissenschaft« um »Wahrheit«, so in der Politik um Macht und Gestaltungswillen, gemäß dem Funktionsimperativ des politischen Systems nämlich die Herstellung bindender Entscheidungen. Politik und Wissenschaft unterschieden sich überdies hinsichtlich der Zeitmuster und Sozialformen. Die Wissenschaft denke eher in längeren Zeitstrecken, die Politik in Wahl- und Legislaturperioden. Gleichwohl imponierten die Interdependenzen: Politik in der Moderne braucht Information(en) und Handlungsorientierung. Diese stelle die Wissenschaft bereit. Die Wissenschaft habe ihrerseits den Anspruch, die Welt

autonom zu erforschen, sei aber angewiesen auf Ressourcen und Finanzen, über die die Politik entscheidet.

Bildungsverständnis und Prozessmodell von Bildung im Lebenslauf

Ungeachtet der Spannungen haben Politik und Wissenschaft ein gemeinsames theoretisches Referenzsystem, das die Kommunikation möglich und leistungsfähig macht. Das zeigte er exemplarisch an »Produkten der Zusammenarbeit«, dem Nationalen Bildungsbericht und dem Kinder- und Jugendbericht. Gemeinsam sei Politik und Forschung das Interesse an der Beantwortung der Frage: »Wie ist Bildung möglich?« Und es geht um »Bildung im Lebenslauf« und damit um »die Selbstkonstruktion des Subjektes in Wechselwirkung mit der Welt«, also um »die Gleichzeitigkeit von Individuation und Vergesellschaftung«. Gemeinsam sei auch die normative Überzeugung, dass Bildung allgemein, gleich und gerecht sein solle.

Beide Partner beziehen sich auf dasselbe Prozessmodell von Bildung, so Tenorth: Bildung geschehe entlang der Biografie im Lebenslauf und in der »Verkettung von Institutionen«, die Bildung bereitstellen. Das erlaube Diagnosen, Beschreibung von Effekten und Wirkungsmechanismen, Identifizierung von »Gelenkstellen« für Interventionen. Die so generierten Informationen des Wissenschaftssystems bedürften dann



Prof. Heinz-Elmar Tenorth

Foto: DIE

aber der Übersetzung in die Sprache der Politik. Und, so betonte er einschränkend: Es gebe »Folgelosten«, »Begrenzungen« und »unerwünschte Wirkungen« in der Kommunikation.

Steuerungswirkungen und unvermeidliche Irritationen

Allerdings verschweigt er auch die Misserfolge in der Kooperation von Wissenschaft und Politik nicht: »Überzogene Versprechen« der Bildungsforschung hätten zu überzogenen Steuerungswirkungen bei der Politik geführt. Doch nicht alles sei machbar. Als Beispiel nannte er die Diskussionen um »Integration« und »Inklusion«. Diese »rhetorischen Formeln in politischer Absicht« sollten keinen Anspruch auf Operationalisierung erheben.

Tenorth kritisierte auch die »schwache Selbstkritik der Wissenschaften«, das Aufspringen auf immer neue (Heils-)Versprechen der empirischen Forschung und Moden, wie sie sich mit den Stichworten Lernmaschinen, programmierter Unterricht, behavioristische Lernmodelle oder Neuropädagogik verbinden. Auch im Bereich der Politik identifizierte er Misserfolgsfaktoren: eine Immunisierung gegen Kritik, Unfähigkeit der Politik, »selbst erzeugtes Übel« zu erkennen, Ressortegoismus und fehlende Zusammenschau, die aus der »Zerstreuung« von Zuständigkeiten für das, was »Bildung im Lebenslauf« ist, auf eine Vielzahl von Ministerien resultiert: Weiterhin werfe Interventions- und Reformsucht der Politik Probleme auf.

Wie ist das neue Paradigma der »evidenzbasierten Forschung« zu bewerten? Der Historiker Tenorth ist skeptisch. Es sei nicht der »Königsweg«, der zu eindeutigen Empfehlungen führe, denn die unterschiedlichen systemischen Handlungslogiken sind nicht so ohne Weiteres zu überbrücken. Auf die Frage der Politiker/-innen »What works?« antworteten die Forscher/-innen mit »Vertagungsargumenten« oder der Forderung nach mehr Forschung. Das nennt Tenorth »unvermeidliche Irritationen«, verursacht durch die »Eigenart« der Wissensproduktion in der Pädagogik und die »paradoxe Struktur von Bildung«.

Die Bildungspraxis arbeite sich konstitutiv an dem Problem von erzieherischem Zwang und prinzipieller Freiheit des Individuums ab. Für dieses Spannungsverhältnis von Individualisierung versus Universalisierung und Vergesellschaftung, das in allen Bildungsfragen thematisch wird, gebe es in der Denktradition der Philosophie der Aufklärung keine Lösung. Damit wehrte Tenorth positivistische Erwartungen im Blick auf eindeutiges Steuerungswissen ab. Tenorth zog dieses Fazit: Von allergrößter Bedeutung bleibe das Bemühen um »Verstehen«, ebenso wie die wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Handlungslogiken der Systeme. Der Umgang zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik sei ein »Balanceakt« und sprichwörtlich »Sisyphusarbeit«. Die Differenzen ließen sich nicht ausräumen, sondern nur prozedierend und kommunikativ bearbeiten.

Auf dem abschließenden Podium zogen die Diskutanten ein positives Fazit. Das Format der Veranstaltung sei

ein guter Ansatz und Benchmark für den Austausch zwischen Wissenschaft und Politik. Allerdings müssten weitere Stakeholder einbezogen werden, wie die freien Träger der Erwachsenenbildung und die Sozialpartner. Die Forschung müsse, so formuliert Hassehorn im Blick auf die Arbeit der Leibniz-Institute als Learning, stärker im »Dienstleistungsmodus« statt im »Erkenntnismodus« agieren, überdies müssten Implementierung und Transfer stärker in den Fokus genommen werden. Einig war sich die Runde darin, dass Bildungsforschung stärker eine Beratungsperspektive einnehmen müsste: Politikberatung im Sinne des Gemeinwohls sei eine wichtige Aufgabe der Forschungseinrichtungen und der Expert/-innengremien.

Petra Herre

1 Aktionsrat Bildung 2000–2010–2020. Jahrestutachten 2011, S. 11.

2 Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. vbw (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft) 2003.

Freihandelsabkommen in der Diskussion

Die KEB Deutschland setzt sich wie andere Bildungsträger für einen generellen Ausschluss des Bildungsbereiches in den gerade verhandelten Freihandelsabkommen ein. Neben TTIP, müssen auch CETA und TISA kritisch begleitet werden. »Die häufig gehörte Beruhigung, dass die Daseinsvorsorge ausgenommen sei, heißt noch gar nichts, wenn nicht ausdrücklich aufgeführt wird, welche Bereiche dazu gehören. Schon frühere Diskussionen in der EU haben gezeigt, dass es unterschiedliche Definitionen von Daseinsfürsorge und der ihr zugehörigen Bereiche gibt«, so Andrea Hoffmeier, Bundesgeschäftsführerin der KEB. Fragen der öffentlichen Förderung, kommunalen Selbstverwaltung, allgemeinen Weiterbildung, des Zugangs für finanziell Schwächere und der Qualität der Bildungsangebote stehen im Zentrum der Gefährdung. Bei den politischen Gesprächen des KEB-Vorstandes im November in Berlin wurde das Anliegen eingebracht.

Ebenso hat sich Ulrich Aengenvoort, Direktor des DVV, mit einer Standortbestimmung im dis.kurs 3/2014 sehr dezidiert und gut mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Der Verband Bildung und Erziehung hat sich ebenfalls für einen generellen Ausschluss des Bildungsbereichs aus den Freihandelsabkommen mit den USA TTIP ausgesprochen.

»Regeln für den kommerziellen Handel können die Möglichkeiten der Regierungen und zuständigen Behörden einschränken, öffentliche Bildung in hoher Qualität bereitzustellen. Ich warne vor der Gefahr einer weiteren Privatisierung von Bildungsangeboten, sagte VBE-Bundesvorsitzender Udo Beckmann vor der Bundestagsdebatte zum Abkommen Ende September. »Die Aufnahme von privat finanzierten Bildungsdienstleistungen in TTIP senkt die Barrieren für eine Privatisierung jetzt noch öffentlicher Angebote.« Die derzeit laufende europäische Bürgerinitiative »Stop TTIP« wird von 300 Organisationen unterstützt, darunter auch von der Katholischen Landjugendbewegung und der KAB.

Berufliche Bildung

Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung (7)

Berufsbezogene Bildungsangebote mit formalen Abschlüssen liegen zwar nicht im Kernbereich katholischer Erwachsenenbildung, die sich in erster Linie als Anbieterin non-formaler Bildung versteht. Viele katholische Weiterbildungseinrichtungen und Verbände mit hohem Bildungsanteil engagieren sich aber auch in diesem Bereich, die in der »Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufliche Bildung« zusammengeschlossen sind. Sie hat zwölf Mitglieder, darunter Kolping (das gleichzeitig den Vorsitz innehat), die Caritas, die KAB, die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit oder die Akademie Klausenhof.

Wichtigster Anbieter von beruflicher Bildung im katholischen Sektor ist der Kolping-Verband. Dort sind in der »Arbeitsgemeinschaft der Kolping-Bildungsunternehmen« 22 regional selbstständige Kolping-Bildungsunternehmen zusammengeschlossen, die mit ca. 4.200 hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hauptsächlich in den Bereichen Bildung, Qualifizierung und Beschäftigung tätig sind. Die verschiedenen Kurse und Lehrgänge werden jährlich von über 125.000 Teilnehmern wahrgenommen. Das Angebot deckt die Palette der berufsbezogenen Aus- und Fortbildung für sozial Benachteiligte ab, wie etwa außerbetriebliche Ausbildung und Berufsvorbereitung, Umschulungen und berufliche Rehabilitation, Qualifizierung und Projekte für (Langzeit-)Arbeitslose, Behinderte oder andere Gruppen mit besonderem Förderbedarf.

Als eine wichtige Dachorganisation unterstützt die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Jugendsozialarbeit (BAG KJS), die auch in der katholischen BAG für berufliche Bildung vertreten ist, die Arbeit katholischer Einrichtungen in der Jugendberufshilfe vor Ort.

Die Ausschreibungen der Arbeitsagenturen und Jobcenter mit offenem Ausgang, bürokratische Herausforderungen bei der Projektbeschaffung und -ab-

wicklung im Bereich des Europäischen Sozialfonds, eine oft unberechenbare Zuweisungspolitik der Rentenversicherungsträger sorgen für anhaltende Unsicherheit. Auch niedrige Erlöse und damit schlechte Bezahlung für Mitarbeitende sind eine weitere Folge dieser seit mehr als zehn Jahren anhaltenden Tendenz. Der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V., Zusammenschluss maßgeblicher Anbieter von Bildungsprodukten, darunter auch der Kolping-Bildungsunternehmen, beklagen immer wieder die Einkaufspolitik der Arbeitsagentur über die Regionalen Einkaufszentren und die viel zu niedrige finanzielle Förderung.

Beispiel CEB-Akademie

Die Bildungsträger in diesem Sektor haben es gelernt, sich immer wieder nach neuen Feldern umzusehen. Der neueste Trend sind Kooperationen mit Schulen im Rahmen der »Bildungsketten« für ein gutes »Übergangsmanagement Schule – Beruf«. Ein Beispiel ist die katholische CEB-Akademie Merzig/Saarland, die in vielen Bereichen tätig ist, wie z.B. Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, Qualifizierungen, berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung

im Bereich Pädagogik, Gesundheit und Pflege, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für Jugendliche, Reintegration Schwerbehinderter oder gewerbliche Aufstiegsqualifizierung. Geschäftsführer Gisbert Eisenbarth: »Es gibt auch Probleme, z.B. die Finanzierung der Weiterbildung oder aber auch die Vereinbarkeit der Weiterbildungsaktivität mit dem beruflichen Alltag. Der frühe Kontakt – noch in der Schulzeit – zu Arbeitswelt und Weiterbildung fördert die Einsicht in das ›lebenslange Lernen‹. Aus gutem Grund hat die Berufsorientierung an Stellenwert gewonnen – ein Beispiel hierfür ist das Berufsorientierungsprogramm ›BOP‹.

In Kooperation von Schulen und der CEB-Akademie (Merzig/Saarland) wurde im Herbst dieses Jahres ein breit angelegtes Jugendförderprogramm gestartet – ein Programm, in dem Schülerinnen und Schüler des 8. Schuljahres ihre praktischen Fähigkeiten im Rahmen von Werkstatttagen testen. Der Abgleich zwischen der Selbsteinschätzung und der Beurteilung durch erfahrene Pädagogen und Ausbilder soll den Jugendlichen im Anschluss helfen, ihre Ziele herauszufinden und die richtige Entscheidung zu treffen. Eine organisatorische und logistische Herausforderung für die Bildungseinrichtung und die Schulen, die aber wertvolle Ergebnisse liefert. ›Probieren geht über Studieren!‹ gilt auch schon in jungen Jahren.«

Michael Sommer



Berufliche Rehabilitation in der Akademie Klausenhof

Besser lesen und schreiben – Zugänge zu Grundbildung

Die Grundbildungs-Initiative Niederrhein und Westmünsterland/Handlungsbedarfe im ländlichen Raum

4,4 Millionen Menschen mit Deutsch als Erstsprache können nicht ausreichend lesen und schreiben. »Da muss man davon ausgehen, dass auch im eigenen Unternehmen Kolleginnen und Kollegen davon betroffen sind«, sagt Andreas Wendland, Betriebsratsvorsitzender der Siemens AG Bocholt. Schließlich ist durchschnittlich jeder zehnte Arbeitnehmer vom sogenannten funktionalen Analphabetismus betroffen. Mit viel Kreativität werden unzureichende Grundbildungskompetenzen vor dem Chef und manchen Kollegen geheim gehalten, Fleiß und Pünktlichkeit, aber auch das häufige Ausgleichen durch das Team tragen dazu bei, dass unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen für Betriebe gar nicht erst oder zu spät erkannt werden. Die Angst vor Ablehnung und Unverständnis hält viele Betroffene davon ab, innerhalb ihres Unternehmens Hilfe zu suchen, deshalb unterstützt Wendland die Sensibilisierungsaktion des Projektes GINIWE.

Ziele der vom BMBF geförderte Grundbildungs-Initiative Niederrhein und Westmünsterland (GINIWE) sind:

- das Thema ins Bewusstsein von betrieblichen Akteuren zu bringen und sie dafür zu sensibilisieren
- Enttabuisierung durch allgemeine Öffentlichkeitsarbeit und Informationsveranstaltungen für regionale Akteure aus Wirtschaft, Bildung und Verwaltung
- Vernetzung der relevanten Akteure, um durch mehr Lebenswelt- und Arbeitsweltorientierung alternative Lernformate zu entwickeln
- Gestaltung niedrigschwelliger Zugangsstrukturen durch alternative Ansprachstrategien und durch Multiplikatoren/-innen, die als Vertrauenspersonen im arbeitsweltlichen Kontext Betroffene ansprechen

und bei der Vermittlung in Lernangebote unterstützen können

Die Akademie Klausenhof hat im Rahmen des Projektes GINIWE eine Website entwickelt, auf der alle Angebote im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung in den Kreisen Borken und Wesel gebündelt und zielgruppengerecht dargestellt werden sollen. Dieser »Grundbildungs-Atlas« richtet sich an Betroffene, weist aber auch Mitwissenden – sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext – Handlungsoptionen auf. Das Besondere dieser Portalseite (www.besser-lesen-und-schreiben.de) ist der Versuch, unter Verzicht von allen überflüssigen Elementen, Grafiken, Erläuterungen etc. diejenigen anzusprechen, die schlecht lesen können. Dazu gehört auch die Verwendung von Einfacher Sprache und leicht verständlicher Menüführung.

Neben den klassischen und curricular orientierten VHS-Kursen finden auch Beratungsangebote und Selbstlernangebote im Internet Berücksichtigung. Zwar erleichtert der Grundbildungs-Atlas durch seine einfache Struktur und Begrenzung auf den Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich das Finden passender Lern- und Beratungsangebote, gleichzeitig sind jedoch auch hier – aufgrund der Schriftsprachlichkeit – Grenzen gegeben: Man muss ihn finden. Abhilfe schaffen hier einerseits Flyer, die an den unterschiedlichsten Orten – so auch in Supermärkten und bei Sportevents – ausgelegt werden, andererseits »Multiplikatoren/-innen«, die im Rahmen von Schulungen durch das Projektteam gelernt haben, wie funktionaler Analphabetismus erkannt, Betroffene angesprochen, gefördert und vermittelt werden können. Als Vertrauenspersonen im Arbeits- und Lebensumfeld von Betroffenen können Multiplikatoren/-innen auf die Website aufmerksam machen oder gar beratend bei der Auswahl geeigneter Angebote unterstützen. Über einen Nutzen für die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten/-innen hinaus schafft der Atlas für Multiplikatoren/-innen aus Job-

»Aktivierungszentren« für Arbeitslose

»Perspektive 50plus« für ältere Arbeitslose wird modifiziert

Bundesarbeitsministerin Andrea Nahles hat eine modifizierte Weiterführung des Programms »Perspektive 50plus« angekündigt, das 2015 auslaufen sollte. Bei dem Bundesprogramm haben sich seit 2005 bundesweit 78 regionale »Beschäftigungspakte« gebildet, in denen vor Ort viele Akteure, darunter auch katholische Bildungsträger und Wohlfahrtsorganisationen, eng zusammenarbeiten und institutionelle Strukturen aufgebaut haben. Die Arbeitslosen erhielten durch diese Anbieter vielfältige persönlichkeitsstärkende und qualifizierende Bildungsangebote und individuelle Förderung. Die Federführung der Netzwerke haben dabei meist die Jobcenter inne. Besonders diese regionale Vernetzung hat wesentlich zum Erfolg des Programms beigetragen. Eine neue Studie des Instituts für Arbeit und Qualifikation (Universität Duisburg Essen, IAQ-Report 1/2014) bescheinigt dem Projekt, dass es rund ein Viertel der älteren Langzeitarbeitslosen in Beschäftigung bringt und damit erfolgreicher sowie kostengünstiger ist als die Regelförderung durch die Jobcenter. Beim bisherigen Programm konnten die regionalen Akteure in Eigenregie die Aktivierungs- und Vermittlungsarbeit erbringen. Welche Rolle diese Partner im neuen Konzept spielen werden, ist noch nicht bekannt. Fest steht bisher, dass in den Jobcentern »Aktivierungszentren« für Langzeitarbeitslose eingerichtet werden. Von einer Beteiligung bisheriger Partner in den Beschäftigungspakten ist in dem neuen Konzept bisher nicht die Rede.

centern, Arbeitsagenturen, Betrieben und Bildungseinrichtungen mehr Handlungsmöglichkeiten durch einen Überblick über »Vermittlungsmöglichkeiten«. Für Bildungseinrichtungen fasst er den Status quo zusammen und liefert wichtige Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten. Geplant ist auch eine Toolbox, die neben Handlungsempfehlungen für die Grundbildungarbeit Good-Practice-Beispiele zielgruppenspezifisch für Betriebe, Verwaltungen und Bildungseinrichtungen bündeln wird.

Runde Tische

Entsprechend der Bandbreite der Lernformate und Lerninhalte der Angebote, welche im Grundbildungs-Atlas Berücksichtigung finden sollen, sind auch die Bildungseinrichtungen gefordert, Lernmöglichkeiten im Lebens- und Arbeitsalltag zu fördern. Aus dem Verständnis von Literalität als Querschnittskompetenz heraus wird bereits deutlich, dass dies nicht allein von den (Weiter-)Bildungseinrichtungen geleistet werden kann. Notwendig wird Vernetzung – nicht nur der Bildungseinrichtungen untereinander, sondern auch mit Akteuren aus Verwaltung und Wirtschaft. In den Kreisen Wesel und Borken gibt es mittlerweile runde Tische, an denen Akteure aus Bildung, Wirtschaft und Verwaltung die Fragen der Teilnehmergewinnung und Zubringerstrukturen bearbeiten.

»Wenn Menschen nicht ausreichend lesen und schreiben können, betrifft



Veranstaltung von GINIWE mit dem Buchautor und ehemaligen Analphabeten Tim-Thilo Fellmer (re.) in der Stadtbücherei Wesel

das alle in unserer Region«, so Elisabeth Büning vom Bildungsbüro Kreis Borken. Gleichzeitig offenbart sich weiterer Handlungsbedarf. In Bildungseinrichtungen und Maßnahmeträgern fehlt es an methodisch-didaktischer Qualifizierung bei Lehrenden bzw. diagnostischen Kompetenzen bei sozialpädagogisch Tätigen. Fehlende zeitliche und finanzielle Kapazitäten für Beratungsarbeit wirken erschwerend auf die Professionalisierung der Grundbildungarbeit. Eine besondere Herausforderung bleibt die Grundbildung im betrieblichen Kontext: Passgenaue Lösungen und der entsprechende Mehrwert einer betrieblichen Förderung für Grundbildung sind schwer realisierbar. Optional, aber

aufgrund fehlender Finanzierungsregelungen durch SGB II von der Realisierung sehr voraussetzungsreich wäre beispielsweise eine Ergänzung der Angebote mit Maßnahmen zur Förderung der Integration in den Arbeitsmarkt, die sowohl eine Förderung der Grundbildungskompetenzen als auch entsprechende sozialpädagogische Begleitung integrieren. Die Verzahnung lebens- und arbeitsweltorientierter Grundbildungangebote und Maßnahmen erfordert jedoch eine im Aufwand nicht zu unterschätzende Organisation und Strukturierung der beteiligten Träger und Akteure.

Verena Oellerich, Projektreferentin, Akademie Klausenhof

Heimvolkshochschulen: Studie bescheinigt großen Mehrwert

Seit rund 30 Jahren hat es keine Studie mehr über Heimvolkshochschulen mehr gegeben. Nun erschien im W. Bertelsmann Verlag (Lernort Heimvolkshochschule, 2014) eine vom Niedersächsischen Landesverband der Heimvolkshochschulen herausgegebene Untersuchung, in der Falko von Ameln 23 dieser Einrichtungen intensiv analysiert und Mitarbeitende befragt hat. Demnach zeichnen sich die Häuser durch ein besonderes Bildungsverständnis aus, in dem sie Allgemein- und Persönlichkeitsbildung im humboldtschen Sinne mit der Sorge für das Gemeinwohl und das demokratische Gemeinwesen verbinden. Nach dem Konzept des »Lebens und Lernens unter einem Dach« nach dem Prinzip von Grundtvig, dem Urvater der Heimvolkshochschule, werde Lernen »stets als soziales

Lernen in der Begegnung mit Teilnehmenden aus der eigenen sowie aus anderen Seminargruppen« verstanden. Ein weiteres prägendes Merkmal sei der Studie zufolge die ausgeprägte Wertorientierung in Richtung Humanität, Gemeinwohlorientierung, Demokratiekompetenz, christliche Werte und Nachhaltigkeit. Lernen an einer HVHS ziele nie allein auf die Vermittlung von Kompetenzen, »sondern stets auch auf die Reflexion und Veränderungen eigener Haltungen und eigener Lebenspraxis ab«. 60 Prozent der Teilnehmenden gaben an, sie hätten ihre Einstellungen durch den Besuch in der HVHS verändert, und zwei Drittel gaben an, sie wären motiviert worden, sich gesellschaftlich zu engagieren.

Geringqualifizierte – endlich Lernerfolg?

Präsentationstagung zu den Ergebnissen und Perspektiven des Projekts mekoFUN/Nachfolgeprojekt

Geringqualifizierte verfügen über erhebliche kognitive Potenziale, die allerdings freigesetzt werden müssen. Voraussetzung hierfür ist, ihnen eine metakognitiv fundierte Lernumgebung anzubieten. Die Frage »Geringqualifizierte – endlich Lernerfolg?« kann, folgt man den Ergebnissen des Projektes »mekoFun«, mit Ja beantwortet werden.

Am 11. November 2014 lud die KEB Deutschland zur Präsentation der Ergebnisse des dreijährigen Forschungsprojekts mekoFUN (Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), ins Bildungshaus St. Bernhard nach Rastatt ein. Das wissenschaftliche Team unter Leitung von Prof. Dr. Arним Kaiser, Universität der Bundeswehr München, stellte den anwesenden Projektbeteiligten und Interessierten von außerhalb die Ergebnisse vor:

Metakognition hat sich als ein Lehr-/Lernarrangement erwiesen, das – wie bereits im Vorgängerprojekt KLASSIK bei älteren Adressaten – nun auch bei Geringqualifizierten zu hoher Leistungssteigerung und zu Lernerfolg führt. So haben z.B. die Personen mit Hauptschulabschluss in der Versuchsgruppe einen Zuwachs um den vierfachen Wert der Vergleichsgruppe, die die Kurse wie üblich durchgeführt haben. Zudem wirkt diese Lernumgebung bis in die Tiefe der Persönlichkeit und erhöht nachweisbar die Kraft lernfördernder Faktoren.

Es hat sich in diesem Projekt herausgestellt, dass nahezu zwei Drittel der Teilnehmenden der Geringqualifizierten über eine durchschnittliche Intelligenz verfügen und ein Viertel sogar überdurchschnittliche bis weit überdurchschnittliche Werte aufweist. Das zeigen zum einen die Defizite der derzeitigen Bildung, zum anderen belegt es die Heterogenität in Kursen, die neben einer anderen Didaktik auch Differenzierung im Lernen und ein mehr an

personellen Ressourcen beinhaltet. Die KEB Deutschland wird – erneut in Kooperation mit der Universität der Bundeswehr München, mit dem bisherigen wissenschaftlichen Team unter Leitung von Prof. Dr. Kaiser und gefördert vom BMBF – mit Beginn des kommenden Jahres ein neues, dreijähriges Forschungsprojekt in Angriff nehmen. Dessen Ziel ist es, ein Basiscurriculum zum metakognitiv fundierten Lehren und Lernen in der Grundbildung zu ent-

wickeln (mekoBASIS). Das Curriculum besteht aus mehreren Modulen. Deren Tragfähigkeit wird von den am Projekt beteiligten Kursleitenden, unterstützt von bewährten Multiplikatoren, im Sinn formativer Evaluation praktisch erprobt. Damit ist die Grundlage für das zweite Element des Projekts geschaffen: die Erstellung eines empirisch gestützten Konzepts zur Qualifizierung von Kursleitenden im Umgang mit metakognitiv fundiertem Lernen.

Nähere Informationen zu den Projektergebnissen von mekoFUN wie auch zu den Möglichkeiten der Mitarbeit bei mekoBASIS erhalten Sie von der Projektkoordinatorin Astrid Lambert. Kontakt: KEB Deutschland, Tel. 0228/90247-15, lambert@keb-deutschland.de.

Verbundstatistik: Zahl der Einrichtungen sinkt

Seit 2002 ermittelt die »Weiterbildungsstatistik im Verbund« aktuelle und vergleichbare Zahlen über die großen Anbieter der Erwachsenenbildung. Dort sind die Volkshochschulen, die Einrichtungen der KEB, der Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) sowie die Einrichtungen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) und im Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL) erfasst. Insgesamt zählt die Statistik 2014 veröffentlichte Statistik für 2012 2.198 Einrichtungen, davon 71 mit eigenem Übernachtungsbetrieb. Die Anzahl der Einrichtungen sinkt seit Jahren kontinuierlich. 2002 konnten 2.617 Einrichtungen gezählt werden. Entsprechend sank auch die Zahl der Hauptamtlichen von 13.046 (2002) auf 10.935. Innerhalb von zwölf Jahren sind demnach 419 Bildungseinrichtungen verloren gegangen (www.die-bonn.de/weiterbildung/Statistik/Verbundstatistik).

Projekt »Kulturbotschaft« nimmt guten Verlauf

Das Projekt »Kulturbotschafterinnen und Kulturbotschafter im Sozialraum – Kultur und Medien im Alltag« nimmt einen guten Verlauf. Träger des Projekts sind die AKSB, familienbildung deutschland und KEB Deutschland. Über das Förderprogramm »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden bundesweit Kurse zu Kunst und Medieneinsatz mit dem Ziel gefördert, den Teilnehmenden Medien- und Demokratiekompetenz zu vermitteln und die Persönlichkeit durch Selbstwirksamkeitserfahrung zu stärken. Die kulturellen Produkte werden im Rahmen von außerschulischen Bildungsangeboten aktiv in lokalen Bündnissen erarbeitet, durchgeführt und die Ergebnisse unter Nutzung von internetgestützten Medien präsentiert und reflektiert. Das Projekt wird bis Dezember 2017 laufen. Für das kommende Jahr sind noch Projektmittel vorhanden, die bis zum 30. März 2015 für die Ferienzeiten und die zweite Jahreshälfte in 2015 gestellt werden können. Für Projektanträge, die sich auf Maßnahmen in den Sommerferien beziehen, besteht noch eine weitere Antragsfrist bis zum 5. Juni 2015. Informationen zu Fragen der Finanzierung: Marion Schue, schue@aksb.de, Irmgard Harst, harst@aksb.de, Infos: Markus Schuck, schuck@aksb.de

Position

Dr. Michael Reitemeyer



Direktor der Katholischen Akademie und Heimvolkshochschule Ludwig-Windthorst-Haus in Lingen-Holthausen, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) und stellvertretender Vorsitzender der KEB Deutschland

Katholische Bildungshäuser sind Lesehilfen für die Nächstenliebe

»Wir haben keine Begriffe mehr für das, was geschieht«, schrieb Ende Juni 2014 der amerikanische Philosoph Mark Lilla in einem Aufsatz. Unsere Welt sei am Ende der Lesbarkeit angekommen. Er meinte damit zweierlei: Zum einen seien die Verhältnisse seit »1989« komplizierter geworden: Sprengung der Blöcke, Wiederkehr des religiösen Fundamentalismus, unkontrollierbare Finanzmärkte, Klimakrisen, erhitzter Nationalismus und anderes mehr. Zum anderen seien unsere Denkkategorien verarmt: Die leitenden Vorstellungen der Gesellschaft scheinen nur noch durch die absolute Freiheit und den absoluten Vorrang des Individuums vor der Gemeinschaft bestimmt zu werden.

Orte der Besinnung und der Auseinandersetzung

Daher komme es darauf an, in dieser unübersichtlichen Welt neue Begriffe zu finden, neue Deutemuster. Dazu aber brauchen wir Orte, um

nachzudenken, Orte der Besinnung, Orte der Auseinandersetzung, Orte, um aufzutanken. Nur dann gewinnen wir die Kraft, neue Deutungsmuster, neue Begriffe in dieser Welt zu entwickeln.

Manchmal reicht es ja schon, die richtigen Fragen zu stellen. Der Theologe Karl Rahner hat einmal gesagt, ein Mensch, der aufhöre, Fragen zu stellen, ein Mensch, der nicht mehr nachsinne über das, was ihm als rätselhaft erscheint, der nicht mehr seine eigenen Abgründe reflektiere, der kreuze sich zum findigen Tier zurück. Das wäre das Ende der Menschlichkeit.

Die Zeichen der Zeit deuten

Für die Einrichtungen und Verbände, die sich in der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland zusammengeschlossen haben, ist das eine sagenhafte Chance. Das Label »katholisch« darf man dabei weder ausschließend noch vereinnehmend deuten. Es ist eher ein Verweis auf die Wurzeln, auf die Herkunft. Vor allem ist es eine Einladung an alle Menschen guten Willens zum Mitmachen.

Mitmachen wobei? Der Berliner Soziologe Hans Joas hat es in seinem Buch »Glaube als Option« so formuliert: Das Christentum kann in dieser nur schwer lesbaren Welt da punkten, wo es die Einzigartigkeit eines Menschen herausstellt und die Nächstenliebe sehr praktisch werden lässt. Das wären vielleicht Lesehilfen, um das Geschehen oder die Zeichen dieser Zeit deuten zu können. Das wäre Orientierung, um Spannungen und Komplexität auszuhalten – und sogar als Zeichen der Lebendigkeit zu erkennen.

Einzigartigkeit der Menschen im Vordergrund

Wo die Einzigartigkeit eines jeden Menschen im Vordergrund steht,

da wird man einkalkulieren, dass niemand perfekt ist, sondern Fehler hat; jeder Mensch mit seinen Stärken und Schwächen, mit seinen Brüchen und seinen Schokoladenseiten. Mut zur Endlichkeit bedeutet das. Mit diesem Mut zur Endlichkeit darf auch ausgesprochen werden, was schwach und unvollendet ist, dürfen Spannungen ins Wort gebracht werden. Niemand muss sich verstellen.

Artenvielfalt der Einrichtungen schützen!

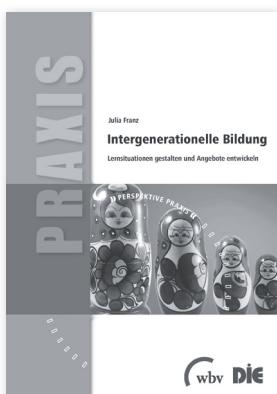
Die Katholische Erwachsenenbildung bietet dafür Orte. Das sind Orte und Angebote ganz unterschiedlicher Art. Ob Pekip-Kurs in der Fabi oder philosophischer Diskurs in der Katholischen Akademie, ob das Bildungswerk vor Ort oder der große Verband, ob Glaubensgespräch oder Yoga für Männer, überall geht es um Menschwerdung, darum, den Horizont zu weiten. Da die Menschen zum Glück alle sehr unterschiedlich sind, muss es auch unter den Trägern in der Katholischen Erwachsenenbildung eine Vielfalt geben. Das ist wie in der Natur: Artenvielfalt lässt auf eine gesunde Ökologie schließen. Monokultur trägt der Einzigartigkeit eines jeden Menschen nicht Rechnung. Politik und Kirche tun daher gut daran, die Trägervielfalt zu erhalten.

Dabei geht es nicht nur um Geld. Es geht auch um eine Offenheit für Neues, um Abbau von Bürokratie bei Förderung, um Möglichkeiten zum Experimentieren. Nur so haben wir eine Chance, immer wieder auf neue Herausforderungen in der Gesellschaft zu reagieren, Kirche in der Welt von heute zu sein und den Menschen nahe!



Intergenerationelles Lernen

Weiterbildung im Alter gestalten



Julia Franz
**Intergenerationelle Bildung
Lernsituationen gestalten und
Angebote entwickeln**

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

Perspektive Praxis
2014, 149 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5365-3
Auch als E-Book



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

Der Studentext vermittelt einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Lernen in der späteren Erwerbsphase und im Rentenalter. Da die Bedingungen für Kompetenzentwicklung und Lernen bei Älteren sehr heterogen sind, sind differenzierte Angebotsstrukturen gefragt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem intergenerationalen Lernen.

Studentexte für Erwachsenenbildung
2014, 130 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5401-8
Auch als E-Book



Julia Franz
**Intergenerationelles Lernen ermöglichen
Orientierung zum Lernen der
Generationen in der
Erwachsenenbildung**
2011, 208 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3344-0
Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv

Innovative Projekte, zielgruppengerechte Angebote: katholische Erwachsenenbildung auf dem Markt

Beispiele des KBW Vorarlberg

»Könntet ihr mehr für uns machen, wenn wir dafür bezahlen würden?« Diese Frage richtete der für Bildung zuständige Leiter der Abteilung Gesellschaft, Bürgerengagement und Integration von Dornbirn in Vorarlberg an Vertreterinnen des Katholischen Bildungswerks (KBW) seines Bundeslands. Dornbirn und das KBW können bereits auf eine jahrelange Arbeitsbeziehung zurück schauen und haben diese mit der – ausfinanzierten – Seminarreihe zu Lese- und Sprachförderung für Kinder von 0 bis 4 Jahren zuletzt um die gemeinsame Erfahrung als Geschäftspartner erweitert.

Vorarlberg ist speziell

Das westlichste und kleinste Bundesland Österreichs ist zurzeit dabei, der katholischen Erwachsenenbildung modellhaft vorzuführen, wie ihr über viele Jahre erworbenes Know-how auch von einer nichtkatholischen Öffentlichkeit bewertet (und für ihre Leistungen bezahlt) werden kann. Zugegeben, die Situation in Vorarlberg ist speziell. Die geringe Größe trägt auch auf dem Bildungssektor zur Überschaubarkeit bei. Das heißt, alle kennen einander, die Akteur/-innen und die Angebote. Vorarlberg ist durch seine seit Langem dort angesiedelte Industrie (v.a. Textil- und Metallverarbeitende Betriebe) eine Gegend mit einer durchaus extremen sozialen Schichtung. Der Migrationsanteil ist hoch – in der Marktgemeinde Lustenau z.B. bei 40 Prozent der Gesamtbevölkerung. Sowohl die Landesregierung als auch die Städte, größeren Gemeinden sowie einige Regionen zeigen diesbezüglich nicht erst heute viel Initiative und nehmen sich vor allem der Förderung der Mehrsprachigkeit an. Die dafür aufgebaute Projektstelle für Zuwanderer und Integration mit dem

Namen »okay.zusammenleben« lässt den aktiven Umgang mit Inklusion erkennen. Es liegt nahe, in einer solchen sozialen Konstellation der Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die katholische Elternbildung hat sie zu einem ihrer zentralen Themen gemacht. Das KBW Vorarlberg als der zahlenmäßig größte Anbieter im Bereich Elternbildung ist unter den zahlreichen landesweiten und regionalen Initiativen also auch in der Sprachförderung ganz vorne mit dabei.

Kompetenzzentrum Elternbildung

Auch in der Diözese Feldkirch ist das Bewusstsein für die Kompetenzen der katholischen Erwachsenenbildung hoch. Als das Bildungswerk sein Know-how im Bereich der Elternbildung zum »Kompetenzzentrum Elternbildung« ausbauen wollte, erklärte sich die Diözese zu einer Anschubfinanzierung bereit und ermöglichte so eine auf zwei Jahre befristete 25-prozentige Steigerung der Arbeitszeit. 20 Prozent davon übernahm die Diözese, der Rest wird teils durch das KBW selbst aufgebracht

und teils erwirtschaftet. In dem von 2013 bis 2015 laufenden Projekt ist die Halbzeit bereits überschritten, daher kann eine Rückschau gehalten und eine erste (Erfolgs-)Bilanz aufgestellt werden. Die vermehrten Zeitressourcen ermöglichen eine gründliche Planung, an deren Beginn eine Marktforschung stand. Von den 25 Interviewpartner/-innen kamen die meisten aus (Pfarr-)Gemeinden, Institutionen wie Kindergärten oder Schulen, aber auch Bibliotheken, Vereinen und Organisationen. Doch auch Expert/-innen aus der Landesregierung, der Wirtschaft und aus der Bevölkerungsgruppe der Migrant/-innen wurden Fragen nach bereits bestehenden Angeboten und den Wünschen bzw. Bedürfnissen für die Zukunft gestellt. Die Ergebnisse weisen auf einige künftige Schwerpunktsetzungen voraus. Es seien hier nur die am höchsten bewerteten Themen, Inhalte, Methoden und Zielgruppen genannt: Neue Elternbildungsangebote sollen »gemeinsames Tun« beinhalten, sie sollen sich der Schule und dem Lernen sowie der Sprach- und Leseförderung widmen, sich auch oder vor allem an migrantische Eltern wenden, die Eltern sollen persönlich angesprochen werden, am besten in aufsuchenden Modellen und in Kooperationen. Auf die Frage nach der gewünschten Unterstützung wurde mit weit überwiegender Häufigkeit »Info und Beratung« genannt. Dass damit nicht die individuelle Beratung von Eltern gemeint ist, wird schnell klar, wenn man sich die Ziele des Vorhabens ver gegenwärtigt. Denn das »Kompetenzzentrum Elternbildung will Gemeinden, Regionen, Vereine, Institutionen usw. unterstützen, verstärkt, kontinuierlich und maßgeschneidert Elternbildungsveranstaltungen vor Ort anzubieten« (aus der Projektdarstellung).



Elternbildung beim KBW Vorarlberg

Die Angebote

Nun, da der Markt nicht nur erforscht, sondern, wie zum Beispiel die Bereitschaft aus Dornbirn zeigt, auch eröffnet ist, bewährt sich die langjährige, kontinuierlich aufgebaute Erfahrung. Der zentrale Begriff ist »Befähigung«, konkret die Befähigung von Multiplikator/-innen. Ausgezeichnet ist die Arbeit des »Kompetenzzentrums Elternbildung« gegenüber anderen Anbietern vor allem durch die Fähigkeit, alle Leistungen selbst erbringen zu können. Von der Idee bis zum letzten Teil der Veranstaltungen wird alles von den Mitarbeitenden des Kompetenzzentrums gemacht, und es muss nicht, wie häufig bei Organisationsberatern, für die Inhalte etwa, jemand von außen zugezogen werden. Das KBW als Anbieter agiert da klar und selbstbewusst, auch was die Gestaltung der Preise betrifft. Von Interessierten außerhalb der Kirche werden die marktüblichen Preise für derartige Leistungen verlangt.

Ziel für die zwei Jahre Aufbauarbeit des Kompetenzzentrums Elternbildung ist auszuloten, welchen Bedarf Gemeinden, Regionen und Institutionen an

Unterstützung für den Auf- und Ausbau von Elternbildung haben. Das Konzept soll in dieser Zeit den Erfahrungen entsprechend vertieft ausgearbeitet werden.

In Dornbirn hatte bereits das Pilotprojekt von »eltern.chat« stattgefunden. Dieses niederschwellige Elternbildungssetting wird seither weit über Vorarlberg hinaus eingesetzt. In Schulungen werden interessierte Anbieter darauf vorbereitet. Die eigens für eltern.chat erstellten und inzwischen in Serie produzierten Materialien können im Rahmen dieser Schulungen käuflich erworben werden.

In Dornbirn fand 2013/14 auch die Seminarreihe »Lese- und Sprachförderung für Kinder von 0 bis 4 Jahren« statt. Es nahmen insgesamt 247 Menschen aus mehr als 20 Institutionen an einer oder mehreren Veranstaltungen teil, als deren Hauptziele folgende genannt wurden:

- Förderung einer reflexiven Haltung zu Diversität und Mehrsprachigkeit
- Einheitliche Informationslinie für Eltern
- Praktische Anleitungen und Materialien für den Betreuungsalltag

– Förderung der Elternbildungskompetenz.

Als weitere, nicht zu unterschätzende Wirkungen entwickelten sich eine Verbesserung der Vernetzung und diverse Kooperationen.

Ned lugg lau

(= Nicht locker lassen)

Nicht locker lassen könnte als Motto über den Aktivitäten des KBW Vorarlberg stehen. Es liegt ein gesundes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten darin. Konkret angewendet wird »Ned lugg lau« als Titel für ein spezielles Programm der Senior/-innenbildung, das u.a. durch die enge Kooperation mit einigen Gemeinden auffällt und insofern auch in den Zusammenhang der Marktfähigkeit von Angeboten und Programmen aus der katholischen Erwachsenenbildung passt.

Trotz der Kleinheit ist Vorarlberg doch ein Bundesland mit sehr unterschiedlich geprägten Regionen. Zu den peripheren, weil schwer zugänglichen Regionen gehört der Hintere Bregen-



Gute Stimmung beim Projekt »ALT.JUNG.SEIN. Lebensqualität im Alter«

zerwald. Durch eine Case- and Care-Managerin wurde das KBW auf die geringen Bildungsangebote für ältere Menschen dort aufmerksam gemacht. Mit seinem Programm »ALT.JUNG.SEIN. Lebensqualität im Alter« ist das KBW in der Senior/-innenbildung Vorarlbergs gut etabliert. Daher wurde es für sieben Gemeinden der Gegend schnell zum interessanten und verlässlichen Gegenüber.

Ähnlich der Seminarreihe in der Elternbildung in Dornbirn begann auch im Bregenzerwald alles mit einer Schulung für Multiplikator/-innen aus der Region. Sie wurden in sechs Modulen und einem Praktikum auf ihre Arbeit vorbereitet. Die Beiträge für die Ausbildungskosten übernahmen die Gemeinden und stellen auch für die inzwischen kontinuierlich stattfindenden Bildungsangebote für Senior/-innen kostenlos die Räume und die Infrastruktur zur Verfügung. Das KBW als verantwortlicher Projektträger kooperiert dabei mit dem Bildungshaus Batschuns, der Schule für Sozialbetreuungsberufe, der Caritas Vorarlberg und erhält auch finanzielle und ideelle Unterstützung von der Vorarlberger Landesregierung.

In Bezug auf die Leistbarkeit der Angebote – sowohl in der Ausbildung der Multiplikator/-innen als auch für die Teilnehmenden – wird seitens des KBW großer Wert auf wirtschaftliches Denken gelegt. Die Wertschätzung, die der katholischen Erwachsenenbildung vonseiten der politischen Gemeinden und der Landesregierung entgegengebracht wird, darf dabei nicht übersehen werden. Es ist eine Wertschätzung, die sich »auszahlt« und auf vielen Ebenen die kontinuierliche Entwicklung der Angebote ermöglicht.

Was es braucht

Keine Scheu vor dem Markt, d.h.: Wer »den Markt« für eine grundsätzlich unanständige gesellschaftliche Größe hält, wird solche Anstrengungen wie die beschriebenen nicht unternehmen können.

Denn es bedarf sowohl einer selbstbewussten Einschätzung des eigenen



Arbeit mit Migrantinnen

Wertes als auch seiner Relevanz für die Gesellschaft. Das kann, wie am Beispiel Vorarlberg zu sehen ist, zur Folge haben, das Licht unter dem (katholisch-bescheidenen) Scheffel hervorzuholen und auch anderen zur Verfügung zu stellen.

Ohne professionelle Arbeit auf allen Ebenen wird es nicht gehen. Und zu dieser Professionalität gehört eben auch die Kommunikation der eigenen Stärken.

Die Rede von der lernenden Organisation ist ernst zu nehmen und von den Inhalten über die Methoden bis

hin zum Marketing auch umzusetzen. Nicht zuletzt kommt es auf gute und verlässliche Partner an sowie auf die Pflege dieser Verbindungen.

In diesem Sinne: Ned lugg lau!

Ingrid Pfeiffer

Webtipps

Kompetenzzentrum Elternbildung – Katholische

Kirche Vorarlberg

[https://www.dornbirn.at/leben-in-dornbirn/gesell-
schaft/integration/kinder-von-0-bis-4-jahren/](https://www.dornbirn.at/leben-in-dornbirn/gesellschaft/integration/kinder-von-0-bis-4-jahren/)

www.altjungsein.at

www.bildungswerk-vorarlberg.at

Das öffentliche Förderwesen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung in Österreich

Ein aktueller Überblick

In Österreich ist die Zuständigkeit für das Erwachsenenbildungswesen sowohl beim Bund als auch bei den Bundesländern. Das unterscheidet Österreich deutlich von der Bundesrepublik Deutschland, wo das Förderwesen für Erwachsenenbildung generell Ländersache ist.

Vor mehr als 40 Jahren hat der Österreichische Nationalrat das »Bundesgesetz vom 21. März 1973 über

die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln«¹ beschlossen. Dieses – kurz genannte – »Erwachsenenbildungsförderungsgesetz« ist bis heute die Grundlage für Fördermittel des Bundes an gemeinnützige Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich. In den Genuss von Bundesförderungen kommen Erwachsenenbildungseinrichtungen durch die

Mitgliedschaft in einem der großen EB-Dachverbände.

Um eine kontinuierliche Arbeit der gemeinnützigen Bildungsanbieter zu gewährleisten und um die Planungssicherheit zu verbessern, schließt das Bildungsministerium mit den zehn Dachverbänden der gemeinnützigen Erwachsenenbildung seit dem Jahr 2009 Leistungsvereinbarungen für jeweils drei Jahre ab (zuletzt 2012 bis 2014). In diesen Leistungsvereinbarungen werden einerseits Ziele für die Arbeit der EB-Einrichtungen festgelegt und andererseits Förderbeträge für jeweils drei Jahre festgeschrieben. Diese Leistungsvereinbarungen erleichtern die Arbeit der Dachverbände und damit auch des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich sehr. Auch für seine 70 Mitgliedseinrichtungen hat sich die Planungssicherheit dadurch verbessert.

Für die Dachverbände (»gesamtösterreichische Einrichtungen«) – wie das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich – legt das EB-Förderungsgesetz im § 7 weiter fest, dass der Bundesminister für Unterricht und Kunst (jetzt Bundesministerin für Bildung und Frauen) die gesamtösterreichischen Einrichtungen im Bundesgesetzblatt kundzumachen hat. Für das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich erfolgte diese Kundmachung zuletzt im Jahr 2001². Es gibt in Österreich keine staatliche Anerkennung von Erwachsenenbildungseinrichtungen im engeren juristischen Sinn. Die Kundmachung der förderungswürdigen gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen durch den/die Bundesminister/-in im Bundesgesetzblatt auf der Basis des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes wird von den EB-Einrichtungen aber gerne als staatliche Anerkennung »im weiteren Sinne« interpretiert.

Ö-Cert-Verfahren

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass seit dem Jahr 2011 von der vom Bildungsministerium beauftragten »Geschäftsstelle Ö-Cert« ein österreichweit anerkannter Qualitäts-

nachweis vergeben wird. »Ö-Cert« bezeichnet sich selbst als »Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich«³. Es ist ein überregionales Modell zur Anerkennung von qualitätssichernden Maßnahmen der Erwachsenenbildungsorganisationen.

Einheitliche Qualitätsstandards

Das Ö-Cert-Verfahren, das spezifische Grundvoraussetzungen überprüft und unterschiedliche Qualitätszertifikate anerkennt, schaffte erstmals österreichweit einheitliche Qualitätsstandards für Bildungsanbieter. Basis für Ö-Cert ist eine Vereinbarung der Republik Österreich mit allen neun Bundesländern. Dieser österreichweit anerkannte Qualitätsnachweis dient vor allem der Durchlässigkeit zur Teilnahme an Bildungsangeboten über Bundesländergrenzen hinweg unter Inanspruchnahme von Individualförderung, die das jeweilige Wohnsitzbundesland an Arbeitnehmer/-innen vergibt.

Da – wie schon erwähnt – Erwachsenenbildung nicht nur in die Zuständigkeit des Bundes, sondern auch der Länder fällt, erhalten gemeinnützige Erwachsenenbildungseinrichtungen auch von den Ämtern der Landesregierungen finanzielle Förderung. Das Bundesland Niederösterreich hat als einziges ein – dem Bundesgesetz in etwa gleichlautendes – Erwachsenenbildungsförderungsgesetz beschlossen.

Individualförderungen

Die Landesförderungen sind zum kleineren Teil Strukturförderungen, zum größeren Teil Individualförderungen für Teilnehmende – schwerpunktmäßig Arbeitnehmer/-innenförderungen. Diese Bindung von Individualförderung an konkrete berufliche Verwertbarkeit stellt für kirchliche Bildungsanbieter zuweilen ein Problem dar, liegt doch deren thematischer Ansatz nicht primär in der beruflichen Weiterbildung. Weitere Förderungen an gemeinnützige Erwachsenenbildungseinrichtungen kommen auch von den Gemeinden/Kommunen. Diese lokalen Förderungen für gemein-

nützige Bildungsanbieter sind höchst unterschiedlicher Natur und deshalb flächendeckend nicht erhoben bzw. auch nur sehr schwer erhebbar. Sie reichen von finanziellen Zuwendungen unter dem Titel Erwachsenenbildung über die Vereinsförderung bis hin zur Überlassung von Sachzuwendungen (Räume, Häuser, Personal ...). Dies gilt auch für EB-Anbieter im Bereich der Pfarren. Auch hier stellen viele Pfarrgemeinden der EB-Arbeit Sachleistungen zur Verfügung.

Arbeitsmarktservice

Der größte »Bildungsfinanzierer« in Österreich, auch für gemeinnützige Bildungsanbieter, ist der AMS (Arbeitsmarktservice). Jährlich wendet der AMS rund 1 Mrd. Euro für Bildungsmaßnahmen auf⁴. Der AMS ist allerdings kein Fördergeber im eigentlichen Sinne, sondern beauftragt konkrete Bildungsmaßnahmen im Rahmen seines arbeitsmarktpolitischen Auftrags. Öffentliche Förderung ist immer auch öffentliche Anerkennung. Auch wenn in den Jahresbudgets vieler gemeinnütziger Einrichtungen die Förderungen der öffentlichen Hand im einstelligen Prozentbereich liegen, so sind sie doch ein essentieller Bestandteil der Bildungsfinanzierung und ein deutliches politisches Signal für die Wichtigkeit der Erwachsenenbildung.

Mag. Hubert Petrasch
Bundesgeschäftsführer des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich

1 Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, StF: BGBl. Nr. 171/1973, Änderungen: BGBl. Nr. 286/1990, BGBl. I Nr. 71/2003.

2 Kundmachung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur gemäß § 7 Abs. 1 des Bundesgesetzes über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, StF: BGBl. II Nr. 228/2001.

3 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Anerkennung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung Ö-Cert, StF: BGBl. II Nr. 269/2012.

4 Lassnigg, L.; Vogtenhuber, S.; Kirchtag, R. (2008): Lebenslanges Lernen in Österreich, Ausgaben und Entwicklung der Beteiligungsstruktur. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. S. 10.

Jürgen Pelzer

Tell me your story

Narrativ empathische Bildung in sozialen Netzwerken mittels Storytelling

Reportagen, Dokumentationen, Bücher, Vorträge, Diskussionen etc. – für nahezu jedes Medium wurden formatspezifische Möglichkeiten der Bildungsarbeit gefunden. Noch weitgehend ungenutzt sind die stark frequentierten sozialen Online-Netzwerke. Diese Lücke versucht das MOSS-Projekt zu schließen, welches innerhalb eines einjährigen Projektes der KEB Hessen e.V. und des Hessencampus Fulda entstanden ist.

Das Projekt basiert auf einem Grundansatz, der in den letzten Jahren vor allem im Marketing starke Verbreitung fand und auf die besonderen Kommunikationsbedingungen der Postmoderne eingeht: dem Storytelling. Das Format des Geschichtenerzählens bietet auch für die Erwachsenenbildung in sozialen Netzwerken Chancen.

Bildung und soziale Netzwerke: Ein Paradox?

Soziale Netzwerke erscheinen zunächst als ein Raum, in dem Bildungsprozesse schwer zu initiieren sind. Alltägliches bis hin zu Belanglosem, Persönliches und Emotionales, Bilder und kurze Texte sind die Hauptinhalte. Facebook ist ein Sozialraum, in dem das Soziale besonders großen Raum einnimmt. Das stärkste Nutzungsmotiv ist das »digitale Flanieren«: das Sehen und Gesehenwerden. Statt Information sind hier andere Menschen und deren persönliche Expressionen von höherem Interesse. Dieser Paradigmenwechsel deutet sich auch in dem Begriff soziale Medien (Social Media, ehemals auch als »Web 2.0« bezeichnet) an. Seit 2004 begegnet dieser Begriff für interaktive Formate im Internet wie Netzwerke, Blogs und Videocommunities wie YouTube. Er beschreibt den Wechsel, dass im Internet statt reiner Inhalte und Informationen die Vernetzung der Nutzer untereinander interessanter wurde. Dahinter steht das kommunikationstheoretische Paradigma, dass Menschen lieber mit anderen Menschen kommunizieren als mit Datenbanken. In dieser Kommunikation von Mensch zu Mensch, die den inneren Motor der sozialen Netzwerke



Dipl.-Theol. Jürgen Pelzer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Religionspädagogik und Medendidaktik am Fachbereich Katholische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

bildet, setzt das MOSS-Projekt (Massive Online Storytelling Szenario) an. Durch die biografisch orientierte Darbietung und Aufarbeitung von Themen anhand narrativer Dynamiken wird ein Lernsetting erzeugt, dass auf persönlicher empathischer Bindung aufbaut. Dabei ist das Hauptziel dieses Formates der Aufbau einer empathischen Beziehung zwischen Thema und Empfänger.

Im Zeitalter des sozialen Storytellings

Das erste MOS-Szenario ist die Biografie des Soldaten Cornelius Breuninger (www.cornelius-breuninger-projekt.de). Als Soldat im Ersten Weltkrieg schrieb er fast jeden Tag in seinem Tagebuch die Eindrücke und die Gefühle, die Verzweiflung, die Wut, aber auch die kleinen Momente der Freude nieder. Sie bieten einen äußerst subjektiven, emotional gefärbten Blick auf die großen geschichtlichen Ereignisse dieser Zeit aus der Perspektive eines einzelnen Menschen. Gerade Facebook als Ort, an dem Biografien interessieren, ist ein Sozialraum, in dem diese Geschichte neu erzählt werden kann. Daher wurde in den ersten MOS-Szenarien für diesen Soldaten ein Profil angelegt, und täglich wurden Auszüge aus seinem Tagebuch veröffentlicht. Dies hatte ein großes Interesse bei den Facebook-Nutzern zur Folge. Einzelne Einträge dieses Soldaten Cornelius wurden kommentiert, als wäre der Nutzer real bei den Ereignissen anwesend. In den Kommentaren kommt die Anteilnahme der Leser zum Ausdruck. Hier wird auch schon eine sprachliche Ungenauigkeit deutlich: Die Leser der Facebook-Einträge können in die Geschichte eingreifen: Sie können die Einträge von Cornelius Breuninger kommentieren und dadurch mit ihm interagieren. Geschichte wird dadurch lebendig. Etwa in der Form, dass an einem Tag über die besondere Eigenart der Schrapnell-Geschosse diskutiert wird, während an einem anderen Tag einfach die Frage im Raum steht, was mit Karl E. passiert ist, dem Kamerad von Cornelius Breuninger, der am Vortag Mundraub im Schützengraben begangen hat. Das Format des Storytelling bietet für Facebook und andere soziale Netzwerke große Möglichkeiten, zwischen Empfängern und einem Thema einen empathischen Zugang zu ermöglichen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Aufwand strategisch lohnt und ob sich nicht noch andere Wege der Nutzung von Netzwerken in der Erwachsenenbildung bieten.

Facebook als Marktplatz der Postmoderne

Die bayrische Landesanstalt für Medien hatte unlängst in der Studie »Relevanz der Medien für die Meinungsbildung im Herbst 2013 festgestellt, dass sich 63% der 14- bis 29-Jährigen in Facebook über das aktuelle Tagesgeschehen informiert haben. Zum Vergleich: 34% der 30- bis 49-Jährigen und 14% der über 50-Jährigen geben an, sich mittels Facebook informiert zu haben. Trotz der Beobachtung, dass die Facebook-Nutzung in den letzten Jahren gerade durch andere Dienste wie WhatsApp zurückgedrängt wurde, ist Facebook nach wie vor relevant, gerade für das Segment der jungen Erwachsenen. Auch wenn wesentlich weniger Posts (Beiträge) in Facebook veröffentlicht werden als zu Beginn der Dekade, werden die Inhalte anderer Nutzer dennoch wahrgenommen. Auch das Sinus-Institut bestätigt diesen Eindruck in seinen Verbraucheranalysen und bietet nochmals eine gute Folie zur Differenzierung an: Gerade die Milieus der Expeditiven (65%) und modernen Performer (42%) sowie der Hedonisten (41%) nutzen überdurchschnittlich oft Facebook (Verbraucheranalyse 2011). Dabei handelt es sich laut Prognose bei den beiden erstgenannten Milieus um die kommenden gesellschaftlichen Leitmilieus. In diesen spielt Facebook eine tragende Rolle in der Kommunikation. Damit einher gehen auch neue Formen des Wissensaustausches, der Generation von Wissen und auch der Bildungsformate – sowohl telefpräsent-digitaler als auch realpräsent-persönlicher Art.

Studie der KEB Hessen

Die Studie »Facebook als strategisches Element des Beziehungsmanagements in Bildungseinrichtungen« hat dazu in mehreren Pilotprojekten die Möglichkeiten von Facebook anhand des strategischen Einsatzes von Seiten, Gruppen, Veranstaltungen und Werbeanzeigen in Facebook analysiert. Dabei wurde vor allem den Gruppen eine gute Chance attestiert, zusätzliche Sozialräume zur Verfügung zu stellen, in denen sich Menschen austauschen und vor allem in lockerem Kontakt bleiben können. Die Soziologie spricht in diesem Zusammenhang von der Stärke der »weak ties«, lockeren Facebook-Kontakten in Form von Freunden oder Gruppenmitgliedschaften. Gerade im vergangenen Jahr hat sich die Nutzung von Facebook-Gruppen intensiviert. So findet über nahezu jedes gesellschaftlich relevante Thema ein Austausch in Facebook-Gruppen statt. Die Anregung aus den Pilotprojekten besteht darin, in der Erwachsenenbildung gezielt thematische überinstitutionelle Themengruppen zu fördern. Dadurch können Menschen mit gleichen Interessen miteinander in Kontakt gebracht werden, und die Einrichtungen können den geografisch durch die eigene Einrichtung begrenzten Sozial- und Begegnungsraum durch die digitale Erweiterung einer Facebook-Gruppe als Sozialraum zwischen den Zeiten des Zusammentreffens vor Ort erweitern. So profitiert jede Einrichtung davon, den potenziellen Interessentenkreis für

bestimmte Themen zu erweitern, während die Besucher gleichzeitig davon profitieren, deutschlandweit mit anderen Interessierten in einen telefpräsenten Austausch zu treten. Daneben bieten auch Seiten und Facebook-Werbeanzeigen günstige und gleichzeitig effektive Möglichkeiten der direkten Zielgruppenansprache.

Facebook könnte man als Fortführung des Fokusthemas aus Heft 03/2014 der *Erwachsenenbildung* als einen Makrokosmos vieler kleiner mikrokosmischer Sozialräume ansehen. Menschen verbinden sich mit anderen Menschen, zum einen auf der Ebene des Profils (Freunde), aber auch auf Ebene der Gruppen (Mitgliedschaften). Diese Vernetzungen prägen in zunehmendem Ausmaß die Art und Weise, wie Informationen ausgetauscht werden, und letztlich auch, wie Welt wahrgenommen wird und dadurch Bildung geschieht. Weitere Informationen und Anregungen bietet die frei zugängliche Studie »Facebook als strategisches Element des Beziehungsmanagements in Bildungseinrichtungen« unter www.keb-hessen.de. Auch wenn Facebook als konkreter Anbieter das Schicksal des Vergessens ereilen könnte, wird die Form des sozialen Netzwerks ein fester Bestandteil in der Bildung der kommenden Leitmilieus sein. Erwachsenenbildung kann, wie die Studie zeigt, dort effektiv präsent sein.

 Cornelius Breuninger hat 2 neue Fotos hinzugefügt.

30. Oktober um 10:42 · 

Heute Abend stehen wir ohne Ofen dar. Dem Leutnant ist eine Granate auf die Bude gefallen, da hat er Panik bekommen. Dabei ist das Ding ja gar nicht explodiert! Jetzt hat er sich einen Unterstand graben lassen und brauchte dafür einen Ofen. Musste natürlich unseren Ofen nehmen, unkameradschaftliches Verhalten! Hilft ja nichts, besorgen wir uns einen neuen.

 12 Personen gefällt das.

 2 mal geteilt

 Claudia Behnke Würde mir wirklich einen Hinweis auf das Datum der Tagebucheinträge wünschen.

30. Oktober um 10:52 · Gefällt mir · 

 Kris Tina Sind es nicht Einträge vom jeweiligen Tag (also 30.10.1914)?

30. Oktober um 10:55 · Gefällt mir · 

 Claudia Behnke Das war auch meine Vermutung, aber für Spontaneinstieger auf der Facebook-Seite erschließt sich das leider nicht.

30. Oktober um 11:06 · Gefällt mir · 

 Cornelius Breuninger Das Datum der Tagebucheinträge stimmt weitgehend mit dem Datum der Posts überein. Es gibt eine minimale Verschiebung von aktuell zwei Tagen, damit die Sonntage - was hin und wieder vorkommt - übereinstimmen.

30. Oktober um 12:01 · Gefällt mir · 

 Kris Tina Und wird man erfahren, was aus Karl E. geworden ist (gestriger Post)?

30. Oktober um 12:04 · Gefällt mir

 Frank Rossbach Auf jeden Fall ganz grosses Kompliment und ein fettes "Like" für diese Tagebuchposts!!!!

30. Oktober um 16:51 · Gefällt mir · 

 Cornelius Breuninger Kris Tina Karl E. kam nur einmal vor, ist leider keine Fortsetzung geplant. Frank Rossbach Danke 

30. Oktober um 18:10 · Gefällt mir

Kurt Koddenberg

Wie der Staat die Pluralität gefährdet

Politik der Projekte mit Zweckbindung und politischen Absichten

In den 60er- und 70er-Jahren waren sich die für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuständigen Länderregierungen überraschend einig: Für die vierte Bildungssäule passt ordnungspolitisch nur ein plurales System, das von staatlichen und von verschiedenen «freien» Trägern gemeinsam verantwortet wird.

Das hatte mehrere Gründe: Zur Stärkung der jungen demokratischen Kultur erinnerten sich viele gesellschaftliche Kräfte an die verschiedenen freien Bildungsbewegungen am Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Verantwortliche Akteure aus allen politischen Lagern haben ihr subsidiäres Verständnis von staatlichen Bildungsaufgaben in die damaligen Gesetzgebungsprozesse einbringen können. Das anthropologische Grundverständnis in der Theoriediskussion fokussierte in der Zeit parallel auf die Lernfreiheit und auf die »didaktische

Selbstwahl« der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Schließlich beförderten dann wenig später auch die emanzipatorischen und kompensatorischen Ideen ein Aufgabenverständnis der EB/WB, das sich auf vom Staat bereitgestellten Grundlagen plural, frei und unabhängig von direktem Verwertungsinteresse entwickeln sollte. Heute weist das »lebenslange, lebensbegleitende Lernen« dem Erwachsenen die Verantwortung für seine Lernbiografie zu: Aus einem plural getragenen, auf einem offenen Markt frei zugänglichen Angebot wählt der interessierten Lernende selber das heraus, was er aus seiner Sicht benötigt. Um sich nicht mit reinen Marktverhältnissen zu begnügen, sind einige Länder ihrer Verantwortung für das Allgemeinwohl dadurch nachgekommen, dass sie neben dem pluralen Marktangebot eine sogenannte »Pflichtaufgabe für ein Weiterbildungsangebot« für

sich selber oder für die kommunalen Strukturen definiert haben. Mit der bis heute bewährten Konstruktion werden jenseits von Marktmechanismen besondere bildungspolitische Ziele wie Bildungsgerechtigkeit, soziale Reichweite, thematische Vielfalt, Kontinuität, Professionalität und Qualität angestrebt. Das Anliegen ist dabei, in der Verzahnung von staatlichen und freien Anbietern die jeweiligen Vor- und Nachteile dieser Systeme auszugleichen.

Weiterbildungsgesetze

Das Land Nordrhein-Westfalen hat zum Beispiel 1975 dieses Verhältnis paradigmatisch für die Bundesrepublik in seinem Weiterbildungsgesetz (WbG) beschrieben: Den Kommunen wird eine Pflichtaufgabe »Volkshochschule« mit einem Grundangebot an Weiterbildung aufgetragen. Die freien Träger können sich mit ihrem Angebot an dem Bedarf der Bürgerinnen und Bürger orientieren. Beide Perspektiven wurden im Gesetz festgeschrieben und gelten bis heute.

Auch wenn nach dieser Arbeitsteilung die Finanzierung für die Volkshochschulen im Förderdetail umfangreicher ausfällt, so ist bemerkenswert, dass das quantitativ umfangreichere Angebot von den frei getragenen Einrichtungen stammt und dementsprechend den Volkshochschulen insgesamt deutlich weniger an gesetzlich geregelter Förderung zufällt. Von den 105 Millionen Euro, die das Land NRW jährlich nach dem WbG bereitstellt, entfallen lediglich ca. 47 Millionen auf die kommunalen Einrichtungen. Das 2011 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. vorgelegte Gutachten zur »Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen« beschreibt einen bis dahin wenig



Ein Beispiel für die Vielfalt katholischer Erwachsenenbildung: Abschlussveranstaltung von »ÜberLebensKunst« Ende November 2014 in Köln. Misereor, die Stiftung »Zukunft der Arbeit und der sozialen Sicherung« (ZASS) die Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) und die KEB Deutschland entwickelten dabei Materialen, eine Kunst-Posterreihe und Fortbildungen über die Frage, wie eine gerechte Zukunft gestaltet werden könnte.

beachteten Sachverhalt: Nicht etwa in den Organisationsformen oder – programmatisch – in ihren Zielgruppen, sondern vor allem in der inhaltlichen Programmatik unterscheiden sich die unterschiedlich getragenen Einrichtungen. Dass die Sprachkurse dabei die Volkshochschulangebote dominieren (28,6 % in 2008)¹, überrascht weniger, als dass der ambitionierte Bereich der politischen Bildung mit signifikantem Unterschied eine Aufgabe der frei getragenen Einrichtungen ist (mit 7 % Programmanteil im Vergleich zu 2 %). Die Angebote der Familienbildung sind traditionell ebenfalls ein profilbildendes Kennzeichen der freien Einrichtungen im Unterschied zu den kommunalen (15,8 % Anteil im Vergleich zu 1,6 %). Natürlich stehen hinter diesen Zahlen oft erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Einrichtungen innerhalb der verglichenen Gruppen.

So weit – so gut, könnte man denken. Bei den Zielgruppen, Inhalten etc. besteht die gewollte Pluralität wohl voll und ganz.

Eingriff in Programmatik

Anlass dieses Beitrags ist es jedoch, auf Tendenzen hinzuweisen, die die Pluralität gefährden (können). Zunächst sei auf die wachsende Vorstellung der Politik hingewiesen, immer häufiger und immer weitreichender in die Programmatik der Einrichtungen einzugehen. Mit den Mitteln der Zielvereinbarung, der Zweckbindung und der gezielten Zusatzförderung reglementieren die für die Weiterbildung und Familienbildung zuständigen Ministerien zunehmend die gesetzlich zugesicherte Programmhoheit der Einrichtungen. Mit einschlägigen politischen Absichten kommen dann zentrale curriculare Konzepte flächendeckend in die Praxis. Damit werden die Traditionen, die Kompetenzen und die Erfahrungen der einzelnen Einrichtungen sowie die bisher bewährten örtlichen Strategien zur Bedarfsdeckung und zur Sozialraumorientierung oftmals unzureichend respektiert. Bei allem Verständnis für die in der Regel gut gemeinten Zielvorstellungen muss doch

ein grundsätzlicher Vorbehalt gegen diese zentrale politische Einflussnahme angemeldet werden. Vordergründig darf eine so gesteuerte Weiterbildung, gemessen an tagespolitischen Optionen, insgesamt an Bedeutung und an Effizienz gewinnen. Ob sich langfristig solche Art Steuerung bewährt, ist eine andere Frage. Man denke nur an die pluralen Potenziale in der Weiterbildung, deren Motivation immer auch mit innovativen, ungebundenen Zwecken, kreativer Programmfreiheit und mit inhaltlicher Eigenverantwortung zusammenhängt.

Bürokratie erschwert Bildungsarbeit

In der Praxis ist die Weiterbildung heute weiteren, möglicherweise viel effizienteren Steuerungsmechanismen ausgesetzt: Viele Verantwortliche sind der Meinung, dass die kleinen Einrichtungen nicht allein mit ungünstigeren Rahmenbedingungen zu kämpfen haben, sondern zusätzlich belastet werden durch Zertifizierungs- und Qualitätsanforderungen, aber auch mit ständig wachsenden Verwaltungsanforderungen (Beantragung von gesonderten Fördermitteln, Statistik und Berichtswesen, Auswertungen etc.). Selbstverständlich haben sich einige neue Standards in der Praxis z.B. als verbesserte Professionalität längst bewährt. Das kritische Argument zielt hier nicht auf die Ablehnung der eingeführten Standards, sondern auf die verantwortliche Politik, die seit Jahren die formalen Rahmenbedingungen für die praktische Programmarbeit fortlaufend erschwert, ohne die Fördermittel daran anzupassen. Nicht wenige Verantwortliche nehmen in der Tendenz zu aufwendigen verwaltungsbezogenen Standards das Risiko wahr, dass insbesondere kleine Einrichtungen und ihre Träger an Grenzen geraten und das öffentliche Programmangebot einstellen.

Frage nach Pluralität in der Kirche

Wer im kirchlichen Bereich nach der Pluralität der Weiterbildung fragt, muss

sich zunächst selber mit einer Gegenfrage auseinandersetzen. Welche Bedeutung hat der Grundsatz der pluralen Weiterbildungsangebote für die Kirchen selber? Wie ist das Verhältnis zwischen einem eigenen kirchlichen Programminteresse und der öffentlichen Verantwortungsübernahme für die objektiven wie die subjektiven Teilnehmerbedürfnisse bestimmt?

Die Debatte darüber ist nicht neu. Sie wird für andere kirchliche Bildungsbereiche (Schulen und Kindergärten z.B.) nicht minder intensiv geführt (auch wenn die theoretischen und vor allem die finanziellen Zusammenhänge in wesentlich andere Dimensionen weisen), und im Ergebnis fällt sie bei den Bistümern und bei anderen kirchlichen Trägern recht unterschiedlich aus. Fest steht, seit längerer Zeit »befeuern« die rasanten kirchlichen Veränderungen anhaltend die Diskussion um Prioritäten und Posterioritäten.

Man darf sich nichts vormachen: In allen Diskussionen um das Eigentliche geht es auch immer um eine Verhältnisbestimmung zur Pluralität der Weiterbildung. Wer von sich aus in seiner Konzentration auf wenige Inhalte und auf kleine Zielgruppen sich seiner vormals übernommenen Verantwortung für das pluale Bildungsangebot in der Gesellschaft entledigen möchte, darf sich nicht wundern, wenn seinem Beitrag eines zukünftigen Tages die öffentliche Bedeutung entzogen ist. Für alle hier skizzierten Zusammenhänge besteht wohl nur die Alternative der ausbalancierten Gratwanderung, denn wenn die »Pluralität der Weiterbildung« Schaden nähme, hätten am Ende die Teilnehmer/-innen und die Zielgruppen den Schaden, weil sie als Erwachsene ihre Lerninteressen nicht mehr an profilierten Programmunterschieden entlang klären und entscheiden könnten.

1 Die in diesem Beitrag genannten Zahlen sind dem genannten DIE-Gutachten, Bonn 2011, entnommen.

Kurt Koddenberg ist Vorsitzender der LAG KEFB NRW.

Rita Novaki

KEB Hillesheim

Ehrenamtliche katholische Erwachsenenbildung im Eifelstädtchen Hillesheim

Das Eifelstädtchen Hillesheim mit ca. 3.200 Einwohnern ist die drittgrößte Stadt im Vulkaneifelkreis. Die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) Hillesheim besteht dort seit 39 Jahren und ist seit jeher ehrenamtlich geführt. Damals gab es nur die KEB als Weiterbildungsträger, und sie wurde unterstützt von Orts-, Verbands- und Kirchengemeinde. Später wurde diskutiert, ob eine Volkshochschule eingerichtet werden soll, da die Stadt einen Bildungsauftrag zu erfüllen habe. Der Rat befand aber, dass die KEB den Bildungsauftrag voll wahrnehme. Das Spektrum der Kurse wurde erweitert. Finanziell stand und steht es gut um die KEB in Hillesheim. Die Vernetzung mit der Kommune vor Ort war und ist gut. Vieles konnte in gemeinsamem Interesse zusammen realisiert werden: PCs für die Schule, ein Flügel für Kulturveranstaltungen im Rathaus und manches mehr.

Gutes Ehrenamt braucht aber auch gutes Hauptamt. Sehr hilfreich ist dabei die ideelle, finanzielle und vielfach tatkräftige Unterstützung durch die Fachstelle mit Sitz in Prüm.

Jährlich nutzen etwa 3.000 Menschen das örtliche Bildungsangebot. Bis zu 1.000 Unterrichtsstunden gilt es mit acht ehrenamtlichen Mitarbeitenden und ca. 20 Referent/-innen zu gestalten und zu verwalten. Alle sind mit dem Herzen und Freude bei der Sache. Zum Angebotsspektrum gehören auch Kinderkurse. Diese werden über die Familienbildungsstätte in Bitburg abgerechnet. Jahrzehntelang war die KEB Hillesheim weitgehend eigenständig als Außenstelle der KEB Westeifel tätig. Im Jahr 2013 wurde sie offiziell als Gruppierung der Kirchengemeinde rechtlich zugeordnet.

Die KEB Hillesheim hat sich immer als Wegbegleiterin der Menschen empfunden. Wird ein Bedarf an sie heran-

getragen, kann schnell reagiert und eine Veranstaltung dazu angeboten werden. Nah an den Menschen zu sein war und ist Anliegen und Programm. Dabei kommen alle Themenbereiche des Alltags der Menschen vor (Gesundheit, Sprachen, Kultur etc.). Kirchliche Themen werden immer durch die Seelsorger/-innen vor Ort oder von der Dekanatsebene eingebracht. Das steht und fällt mit dem direkten Engagement derjenigen, die mit dieser Aufgabe betraut sind.

Eigene Projekte

Besonders stolz ist die KEB auf einige Projekt, die auch Menschen erreichen, die sich von herkömmlichen Bildungsangeboten weniger angesprochen fühlen. Nachhaltigkeit ist hier ein wichtiger Aspekt. An allen Kursen oder Konzerten können Menschen teilnehmen, auch wenn das Geld dafür nicht vorhanden ist. Da für jede Veranstaltung immer persönliche Ansprechpartner/-innen genannt werden, ist dies auf unkomplizierte Art und Weise (schnelle, dezentrale Entscheidung) möglich und wird genutzt, aber nicht ausgenutzt. Die jährliche Studienreise ans Meer für bedürftige Familien gehört ebenfalls zu den nennenswerten Projekten. Für einen minimalen Beitrag können besonders belastete Familien eine Auszeit nehmen, mit anderen Betroffenen in Austausch kommen, Kraft schöpfen und ein Netzwerk knüpfen. Verschiedene Sponsoren und eine ehrenamtliche Leitung dieser Tage machen dieses wahrhaft notwendige (und teure) Unternehmen möglich. Diese Studienreise zeigt große Nachhaltigkeit. Freundschaften entstehen bei Menschen, die vereinsamt sind oder sich allein gelassen fühlen. Menschen bekommen (wieder) Spaß am Lernen und Freude am Leben. Eltern und

Kinder, die noch nie im Urlaub waren, reisen zum ersten Mal, besuchen anschließend auch andere Veranstaltungen der KEB.

Die Ehrenamtlichen bemühen sich sehr um einen hohen Qualitätsstandard. In den Sprachkursen sind meist Muttersprachler tätig, die EDV-Kurse leiten IT-Spezialisten und die Sportangebote ausgebildete Übungsleiter.

Offene Tür vor Ort

Der direkte menschliche Kontakt in jeglicher Hinsicht ist das wichtigste Gut. Dies macht die KEB Hillesheim aus und hebt sie von anderen Weiterbildungsträgern in der Region ab. Durch kurze Wege und die unbürokratische Struktur besteht eine Freiheit, die seinesgleichen sucht. Ganz nah am Menschen können die Angebote gestaltet werden und manches verwirklicht, was andernorts nicht ginge. Die KEB ist mit ihrer Struktur ein lebendiges Beispiel für die Wirksamkeit dezentraler Strukturen. Sie ist die offene Tür vor Ort. Überall im Umfeld finden Zusammenschlüsse statt (Pfarreien zu Pfarreiengemeinschaften, Fusion von Dekanaten und Verbandsgemeinden), was die Menschen als Rückzug und Ausdünnung des Angebotes erleben – die KEB bleibt.

Kleine Träger, die mit ihrem persönlichen Engagement und Namen oft für Qualität und Persönlichkeit stehen, sind ein wichtiges Instrument, welches von den Entscheidern nicht immer gesehen oder anerkannt wird. Initiativen wie die KEB Hillesheim geben der Kirche ein Gesicht!

Rita Novaki ist Vorsitzende der Katholischen Erwachsenenbildung Hillesheim

Hans Amendt

Akademie Klausenhof

Mit Flexibilität und Qualität auf vielen Feldern präsent

Seit nunmehr 55 Jahren ist die Akademie Klausenhof in der Weiterbildung aktiv. Mit 230 fest angestellten Mitarbeitenden betreibt sie die beiden Bildungshäuser in Hamminkeln-Dingden (Kreis Wesel) und in Rhede (Kreis Borken). 90 hauptberufliche Mitarbeitende mit unterschiedlichen Abschlüssen und Qualifikationen (z.B. Lehrer, Ausbilder, Sozialpädagogen, Sozialwissenschaftler, Kaufleute, Betriebswirte, Theologen) und ca. 60 freie Mitarbeitende realisieren die Bildungsarbeit. Das komplett hauswirtschaftliche Personal ist ebenfalls im Haus beschäftigt. Insgesamt 580 Unterkunftsplätze und ca. 850 Schulungsplätze stehen zur Verfügung. Die Akademie Klausenhof ist eine vom Land NRW anerkannte Einrichtung der Weiterbildung mit AZAW-Zertifizierung sowie Anerkennungen bzw. Zertifizierungen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

Rechtsträger sind die Stiftung Akademie Klausenhof und die Akademie Klausenhof gGmbH. Die Akademie Klausenhof ist eine katholische Weiterbildungseinrichtung und wurde 1959 als Heimvolkshochschule von der katholischen Landjugendbewegung Deutschlands gegründet. Seit jeher erhält sie jedoch keine kirchlichen Zuschüsse für ihre Arbeit. Ihrer originären Zielsetzung entsprechend kümmert sich die Akademie Klausenhof insbesondere um benachteiligte Gruppen unserer Gesellschaft.

Auf allen Feldern tätig

Kennzeichen und (Überlebens-)Strategie war und ist es, dass die Akademie Klausenhof auf allen Feldern der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig ist. Allgemeine, politische, sprachliche und arbeitsweltbezogene Bildung, Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Ausbildung und Umschulung, berufliche Rehabilitation sowie berufsbegleitende

berufliche Bildung, Firmenschulungen, schulabschlussbezogene Bildung, Sprachkurse für Migranten/-innen und internationaler Austausch gehören zu ihren Tätigkeitsbereichen ebenso wie die Realisierung verschiedener regionaler, nationaler oder internationaler Projekte. Als aktuelle Beispiele seien genannt: in den Kreisen Borken und Wesel die Grundbildungsinitsiativ GINIWE und das Programm Perspektive 50plus für Langzeitarbeitslose über 50 Jahre, das europäische Projekt ECAPSE (Early-coordinated Actions Preventing Social Exclusion), InfoNet oder der Austausch von Auszubildenden oder Fachkräften im Rahmen von Erasmus plus.

Daher bewegt sich die Akademie Klausenhof auf den verschiedenen »Bildungsmärkten« und stellt sich dort den jeweiligen Herausforderungen wie Ausschreibungen, Ideenwettbewerbe oder Akquisition von Teilnehmenden oder Aufträgen auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene. Um hier erfolgreich zu bleiben, müssen folgende Voraussetzungen immer wieder erfüllt werden: unterschiedliche Zertifizierungen und ein Qualitätsmanagement, das hohe Qualität zu teilweise sehr bescheidenen Preisen bzw. Erträgen zu realisieren vermag, Konkurrenz- und Innovationsfähigkeit, große Flexibilität und Einsatzbereitschaft, Identifikation der Mitarbeiterschaft mit der Arbeit, ein modernes Personalmanagement und ständige Modernisierung der Einrichtungen.

Dabei ergibt sich auch eine große und komplexe Finanzierungsvielfalt. Auftraggeber und Finanziers sind u.a. europäische Institutionen, Bundes- und Landesbehörden, Agenturen für Arbeit, Jobcenter, Versicherungsträger, Unternehmen und Einzelpersonen. In den letzten Jahren sind nicht nur die Risiken, sondern auch der Aufwand und die Anforderungen bei der Akquisition von



Akademie Klausenhof

Aufträgen sowie bei der Durchführung, Abrechnung und Nachweisführung erheblich gestiegen. Die mit europäischen Mitteln geförderten Projekte der letzten Jahre sind beredtes Beispiel für immer neue und aufwendiger gestaltete inhaltliche und administrative Anforderungen.

Markenzeichen der Akademie Klausenhof ist die Vielfalt und Heterogenität der Zielgruppen und Bildungsinhalte. Ständig leben und lernen alle Schichten der Gesellschaft – von lernbehinderten Jugendlichen bis zu Managern – sowie Menschen aus über 40 Nationen und Kulturreihen unter einem Dach. Integration von jungen oder älteren Menschen in Arbeit oder in die Gesellschaft sowie interreligiöser, weltanschaulicher, politischer und interkultureller Austausch sind nicht nur Inhalt von Seminaren, sondern Teil des Lebens- und Lernalltags im Klausenhof.

In der Region ist die Akademie Klausenhof auch ein wesentlicher Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Standortfaktor. Dies wird von lokaler sowie regionaler Politik und Verwaltung gesehen und bei Besuchen oder in Reden wertgeschätzt, jedoch hat dies keine konkreten (finanziellen) Konsequenzen wie z.B. Strukturhilfen bei Modernisierungsaufgaben. Entsprechende Programme fehlen in den letzten 20 Jahren, auch wenn die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens allgemein proklamiert wird.

Dr. Hans Amendt ist Direktor und Geschäftsführer der Akademie Klausenhof.

Mark Achilles

Münchener Bildungswerk

Gemeinsam für ein leistungs- und konkurrenzfähiges Bildungsangebot in der Großstadt

Das Münchener Bildungswerk – Katholische Erwachsenenbildung in Stadt und Landkreis München e.V. (MBW) dient als Zusammenschluss katholischer Pfarreien, Verbände und Vereinigungen, Bildungsstätten und sonstiger Bildungseinrichtungen, die katholische Erwachsenenbildung anbieten. Die Mitglieder sind durch ihre ehrenamtlichen Bildungsbeauftragten in der Mitgliederversammlung (MV) vertreten. Aus ihren Reihen wählt die MV den ehrenamtlichen Vorstand und den Geschäftsführenden Ausschuss (GA) des MBW. Vorstand und GA leiten das MBW und legen in ihren Sitzungen und in regelmäßigen Studientagen die strategischen Ziele über einen angemessenen Zeitraum fest. Zur operativen Umsetzung von Vereinszweck und Vereinszielen hat sich das MBW eine hauptberuflich geführte Geschäftsstelle eingerichtet. Die Leitung der Geschäftsstelle ist dem ehrenamtlichen Vorstand rechenschaftspflichtig.

Beitrag zur Grundversorgung

Das MBW ist Deutschlands größte, d.h. leistungsstärkste Einrichtung der katholischen Erwachsenenbildung. Es erreicht mit seinen 5.000 Veranstaltungen über 100.000 Teilnehmende im Jahr und gehört mit der Münchener Volkshochschule zu den beiden größten Anbietern der offenen und gemeinnützigen Erwachsenenbildung in München. Von daher wirkt das MBW auch über seinen satzungsgemäßen Auftrag und seinen regionalen Zuständigkeitsbereich hinaus und arbeitet regionalpolitisch eng zusammen mit den Akteuren aus Bildung und Verwaltung von Stadt und Landkreis München zu allen grundsätzlichen und aktuellen Bildungsthemen. Als gemeinnütziger Verein leistet das MBW einen we-

sentlichen und unverzichtbaren Beitrag zur Grundversorgung der pluralen Bildungslandschaft in Stadt und Landkreis München und hat Anteil an der Verwirklichung des am Gemeinwohl und am christlichen Menschenbild orientierten öffentlichen wie kirchlichen Bildungsauftrag.

Mitgliedschaften

Das MBW ist Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft Katholische Erwachsenenbildung in der Erzdiözese München und Freising e.V. (KEB) und wird als katholischer Akteur der Erwachsenenbildung in Stadt und Landkreis München zunächst beauftragt von der Erzdiözese München und Freising, dann von der Landeshauptstadt und dem Landkreis München sowie vom Freistaat Bayern mit je spezifischen Erwartungen an die Bildungsarbeit, die das MBW in vertraglichen Regelungen und anhand der Vorgaben des Bayerischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (EbFöG) erfüllt.

Das MBW ist Mitglied auch in der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (KEB Bayern) und gehört als gemeinnützige Institution zu den förderungswürdigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach dem EbFöG. Darüber hinaus arbeitet das MBW in der Durchführung seiner Bildungsmaßnahmen und -projekte mit einer Vielzahl an Einrichtungen zusammen, die als Projekt- und Drittmittelgeber zur Verwirklichung des Bildungsauftrages des MBW beitragen.

Das MBW versucht, seinen Haushalt durch eine Eigenfinanzierung zu einem Drittel über Teilnehmendenerträge sicherzustellen.

Netzwerkarbeit

Aufgrund seiner Größe und Bedeutung, Organisationsstruktur und Arbeitsweise ist die Netzwerkarbeit ein wesentliches Merkmal der Bildungsarbeit des MBW. Neben den vielfältigsten Kooperationen auf operativer Ebene steht das MBW in enger und partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit

- den Dachorganisationen der katholischen Erwachsenenbildung KEB, KEB Bayern und KEB Deutschland,
- diversen Referaten, Fachabteilungen und nachgeordneten Einrichtungen des Erzbischöflichen Ordinariats München und der Landeshauptstadt München sowie dem Landkreis München und seinen Gemeinden,
- den anderen bedeutsamen Bildungsträgern der öffentlichen Erwachsenenbildung in München.

Diese Zusammenarbeit ist in der Regel durch Verträge, Satzungen und Vereinbarungen festgelegt.

Qualitätsmanagement

Selbstverständlich arbeitet das MBW teilnehmenden- und stakeholderorientiert mit einem professionellen Qualitätsmanagementsystem (QES-T), das eigens für die kirchlichen Bildungseinrichtungen konzipiert und weiterentwickelt wurde. Es bildet die strukturelle Grundlage für die Arbeit des MBW in allen Bildungsbereichen, Dienstleistungen, Angeboten und Maßnahmen. Es dient den ehrenamtlichen Mitarbeiter/-innen als Orientierung und den hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen als Vorgeabe für die Organisation der konkreten Bildungsarbeit.

Praxishilfen und Publikationen

Es ist wieder Zeit für ein Basisbuch: Dr. Aiga von Hippel, die Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, hat zusammen mit Dr. Jörg Dinkelaker (Pädagogische Hochschule Freiburg/Br.) bei Kohlhammer soeben das Taschen-



Stand des wissenschaftlichen Wissens über das Feld des Lehrens und Lernens Erwachsener vor und möchte dabei internationale Bezüge und aktuelle Diskussionen aufzeigen. Die mit Lesehinweisen versehene Einführung in den Band schafft darüber hinaus einen grundlegenden Überblick über das Gegenstandsfeld der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Beiträge sind von Autorinnen und Autoren verfasst, die im behandelten Themenbereich durch eigene Forschungen ausgewiesen sind.

Auch Springer VS hat im vierten Quartal 2014 die Veröffentlichung eines Grund-

lagenbuches im Programm: **Einführung in das Recht der Weiterbildung** von Rolf Dobischat, Marcel Fischell und Anna Rosendahl. Dobischat,

Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Duisburg, und sein Team wollen mit diesem Lehrbuch einen Überblick über den rechtlichen Rahmen der Weiterbildung vermitteln.

Im Vordergrund stehen die rechtlichen Rahmenbedingungen, wie und wann der Staat mittels der Gesetzgebung ordnungspolitisch steuernd und gestaltend eingreift. Laut Klappentext ist diese Darstellung »die erste umfassende Einführung in das Thema« (177 S., 17,99 Euro).

Bei Springer VS ist jetzt auch die Doktorarbeit unserer Autorin Sandra Habeck (siehe Heft 1/2013) erschienen:



Habeck hat sich intensiv mit dem bis dato weitgehend nicht beachteten wissenschaftlichen Feld beschäftigt.

Druckfrisch auf dem Markt ist auch Horst Sieberts neues Buch **Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Ein Beitrag des Konstruktivismus zur politischen Bildung** (Wochenschau 2015, 160 S., 19,80 Euro), in dem er konstruktivistische Denkmuster auf die politische Bildung adaptiert und methodische Konsequenzen erörtert. Benedikt Widmaier, Direktor des Hauses am Maiberg – Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz, ist zusammen mit Prof. Dr. Benno Hafener Autor des neuen Buches **Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung**, erschienen ebenfalls im Wochenschau-Verlag. Es handelt sich um die Eröffnung einer neuen Schriftenreihe mit dem Titel »Non-formale Politische Bildung«. In dem 176-seitigen Band werden 14 verschiedene Beispiele außerschuli-

scher politischer Bildung vorgestellt (19,80 Euro).

Eine ganz aktuelle Bedeutung hat das neue Buch von Prof. Dr. Halit Öztürk (siehe auch EB 1/2012): **Erwachsenenbildung und Migration**, das ganz im Sinne der Reihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung »Studentexte für Erwachsenenbildung« mit vielen grauen Kästen, Grafiken und Übersichten als Lehrbuch aufgemacht ist. Schnell wird bei der Lektüre deutlich, dass Migration eine wesentliche Herausforderung und unbedingte gesellschaftliche Legitimation für Erwachsenenbildung ist und eine professionelle Herangehensweise benötigt (W. Bertelsmann Verlag, 159 S., 19,90 Euro). Bei W. Bertelsmann ist auch das Buch **Lernort Heimvolkshochschule. Eine empirische Studie** (s. Bericht Bildung heute) von Falko von Ameln erschienen (256 S., 24,90 Euro).

Ein lesenswerter Reader zum aktuellen Stand katholischer Erwachsenenbildung im Spannungsfeld vom kirchlichen Auftrag und Erfordernissen des



Marktes ist der Band **Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese**, herausgegeben von Mark Achilles und Markus Roth. Viele Redaktionsmitglieder und Autoren/-innen der EB kommen hier zu Wort und zeichnen ein modernes Bild einer Arbeit, die einen wichtigen Dienst mitten in der Gesellschaft leistet und dabei nach betriebswirtschaftlichen Management erfolgt. Der katholischen Erwachsenenbildung komme »eine bedeutende Brückefunktion zu, in dessen Rahmen Kirche bei den Menschen erfahrbar wird«, schreibt Mark Achilles, Geschäftsführer des Bildungswerkes München, in seinem Vorwort. Das Buch fasst die Vorträge auf dem Symposium zum 40-jährigen Bestehen des Bildungswerkes im Jahre 2012 zusammen.

Michael Sommer

Internetrecherche

Alte Diktatoren und neues Neuland

Vielfalt ist eines der wichtigsten Postulate in der Medienpolitik. Vielfalt der Medien dient als Schutz vor einseitiger manipulativer Propaganda, als Säule für eine freiheitliche Gesellschaft, als Voraussetzung, dass sich Bürger/-innen ungehindert und frei informieren können. Die Meinungsfreiheit, die Veröffentlichung von Meinung und der Zugang zur Meinung ist deswegen in Deutschland grundgesetzlich geschützt. In den 80er-Jahren stritt man leidenschaftlich um die Ausweitung der Fernsehprogramme durch die privaten Fernseh- und Radioprogramme. Heute kann man über diese Diskussion und die Sorgen, die viele Kulturkritiker damals äußerten, nur müde lächeln. Mit dem Internet haben wir eine absolute Vielfalt erreicht. An der Zugangsfreiheit zum Internet lässt sich gut die politische Kultur einer Regierung erkennen. So ermittelt die »World Wide Web Foundation« einen jährlichen Web-Index, in dem der Zustand des Internets in 81 Ländern nach den Kriterien Zugang, Freiheit/Offenheit, Inhalt und »Empowerment« erfasst wird (thewebindex.org). Am besten schneidet Schweden ab. Deutschland liegt nur auf Platz 16, Schlusslicht ist Jemen. Keine guten Noten verdienen sich Staaten wie die Türkei (Platz 58), China (57) oder Ungarn (42) und Russland (41).

Enemies of the Internet

Die »Reporter ohne Grenzen« haben den 12. März zum »Tag der Internetfreiheit« ausgerufen und veröffentlichten 2014 wieder einen Bericht »Enemies of the Internet 2014« (12mars.rsf.org), in dem dieses Mal – kaum verwunderlich – die NSA angeprangert wird. Das Vereinigte Königreich erhält in dem Bericht übrigens den wenig rühmlichen Titel »Weltmeister der Überwachung«, weil es täglich sieben Terabyte Daten aus den Überseekabeln, die durch

sein Territorium laufen, abgreift – das sind zehn Prozent des globalen Internetverkehrs.

Internetbeschränkungen gibt es auf vielfältige Weise, und auch Deutschland ist davon nicht verschont, wie das Portal opennet.net dokumentiert. Dort werden z.B. die urheberrechtlichen Beschränkungen bei Youtube kritisiert. Offenbar lassen sich Netzsperren aller Art aber gut umgehen oder »tunneln«, wenn man den Anweisungen folgt, die etwa bei www.jomahali.de beschrieben sind. Bei dem Thema »Freiheit des Internets« tummeln sich Nerds, Aktivisten, Piraten und viele andere virtuelle wie reale Kämpfer. Einen guten Einblick in die Argumentationen in der Szene bietet die Portalseite netzpolitik.org. Auch in Deutschland – Stichwort Jugendschutz und Urheberrecht – ist, folgt man den politischen Anliegen dieser Seiten, das Thema Zensur durchaus aktuell. Bei der Darstellung von [Wikimedia commons.wikimedia.org/wiki/File:Internet_blackholes.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Internet_blackholes.svg) über Hemmnisse beim Internetzugang führt die Monopolstellung der Deutschen Telekom zur Einstufung in die zweite Kategorie (s. Grafik).

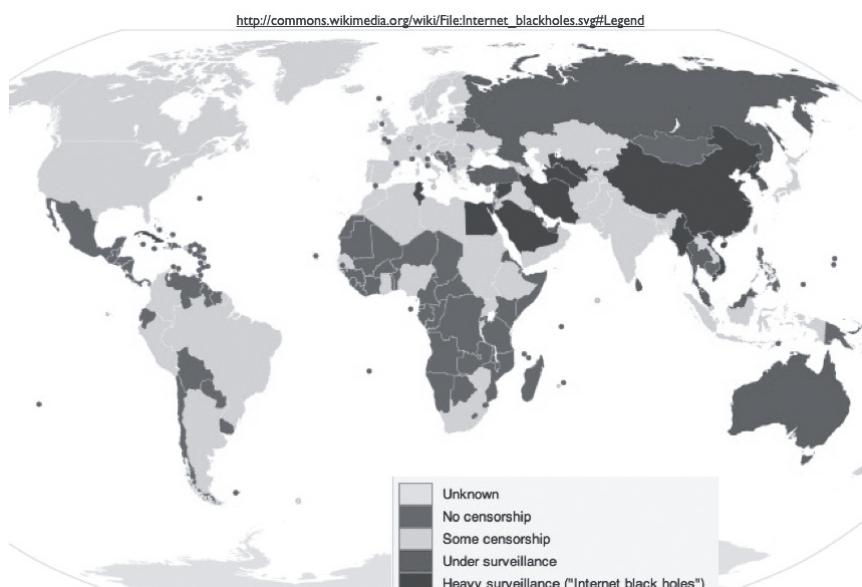
Wikipedia ist das Musterbeispiel für Schwarmintelligenz, bei der Vielfalt und Offenheit zu einem immer besseren Ergebnis führen (sollen). Allerdings

gibt es auch hier eine zum Teil heftig umstrittene Kontrolle. Eine »Blacklist« führt Adressen auf, die Wikipedia für Werbezwecke, gesetzeswidrige Hetze oder Propaganda missbrauchen. Da finden sich viele harmlos klingende Seiten wie »gartentipps24.de« oder »hier-in-sachsen.de«, aber auch Neo-nazi-Seiten, Spamverschicker, Spinner, Internetkriminelle und ein offenbar ziemlich netzaktiver Piusbruder. Wir können ehrlich gesagt froh sein, dass diese Leute ihre Finger nicht im Spiel haben.

Digitale Freiheit dank Nanosatelliten

Das Non-Profit-Projekt »Outernet« will Internetinhalte an den Zensoren und Geheimdiensten vorbei bald über ein Netz von Satelliten verbreiten. Auch der Einsatz von kleinen »Nanosatelliten« ist geplant. Mit einer kleinen, mobilen Schüssel können die Daten empfangen werden. Ende des Jahres soll der erste Testinhalt verbreitet werden. Mit einem Dollar Spende, verspricht die Homepage www.outernet.org, wird die Verbreitung von einem Kilobyte unterstützt. Um mit Angela Merkel zu sprechen: Da ist schon wieder ein neues Neuland in Sicht!

Michael Sommer



Weltkarte Internetzugang: Deutschland nur in der 2. Kategorie

Literatur zum Thema

Bildungsmanagement

Marco Zimmer

Strategisches Management in Bildungseinrichtungen

Münster, New York (Waxmann), 2014, 177 S., 29,90 Euro

Bildungseinrichtungen nach betriebswirtschaftlichen Prinzipien zu führen ist kein neuer Gedanke. Dazu hat z.B. die KEB Deutschland (»Betriebswirtschaftliche Kompetenz für pädagogische Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung« 2005–2007) ein umfangreiches Projekt samt Schulung und Buchpublikation durchgeführt. Marco Zimmer, Organisations- und Managementprofessor an der privaten Hochschule für Oekonomie und Management (FOM, Studienzentrum Hamburg), widmet sich in seiner Neuerscheinung einem Teilbereich betriebswirtschaftlichen Handelns, nämlich der Frage, wie sich durch sogenanntes »strategisches Handeln« in Bildungseinrichtungen Veränderungen und gesetzte Ziele durch- und umsetzen lassen. Zimmer schließt dabei ausdrücklich alle Bildungseinrichtungen ein, also auch die Weiterbildung, wobei er spürbar (private) Hochschulen im Blick hat. Das »strategische Management« ist eine eigene Disziplin, die in den 60er-Jahren entwickelt wurde und die auf die »Entwicklung eines integrierten Totalplanes« abzielt, der die »langfristige Erfolgsperspektive des Gesamtunternehmens mit Funktionsplänen für einzelne Bereiche zu einem stimmigen Gebilde verknüpfen soll« (S. 41). Ziel ist – was sonst in der Wirtschaft – »die Maximierung des Gewinns des Unternehmens« (S. 55). Dass dies mit Bildungsarbeit nicht zu vereinbaren ist, stellt Zimmer richtigerweise gleich zur Diskussion, und damit die Frage, was denn sonst das Ziel von Bildungseinrichtungen sein soll. Dies können sowohl Abschlussquoten wie die Vorgaben von Geldgebern, der allgemeine Bildungsauftrag oder durchaus auch ökonomische Fragen sein (S. 56 f.). Eine komplexe Gemengelage, aus der heraus kein simpler Slogan wie »Mehr Wachstum, mehr Gewinn« generiert werden kann.

Das Buch beschreibt im Schwerpunkt und in betriebswirtschaftlicher Sprache die verschiedenen Instrumente des strategischen Managements. Es diskutiert die Vor- und Nachteile von ressourcenbasierten Ansätzen, von Top-down- und Bottom-up-Ansätzen, marktorientierten Konzepten und die Wirksamkeit von Zielvereinbarungsgesprächen. Dies alles ist lehrreich, auch wenn man sich manchmal eine etwas lesefreundlichere Präsentation gewünscht hätte. Auch wird deutlich, dass Zimmer nicht mit den komplexen Förderstrukturen der Weiterbildung in Deutschland vertraut ist. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn in einem Exkurs die Technik des strategischen Managements in die Realität verschiedener Bildungsbereiche transferiert worden wäre. Dann wäre deutlich geworden, dass z.B. Weiterbildungsgesetze ebenso natürliche Grenzen darstellen wie Förderbedingungen des Europäischen Sozialfonds oder Ausschreibungsmöglichkeiten für Drittmittel. Letztendlich favorisiert Zimmer die Methode einer sanften Führerschaft, die auf die Ressourcen und Kompetenzen

der Mitarbeitenden baut. Ziele können nur dann erreicht werden, wenn die Kollegen/-innen von der Notwendigkeit der Vorgaben überzeugt sind.

Michael Sommer

Katholische Erwachsenenbildung



Ralph Bergold, Reinhold Boschki

Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung

Darmstadt (WBG) 2014, 160 S., 17,95 Euro

»Religiöse Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert muss angesichts der gesellschaftlichen, individuellen und religiös-kirchlichen Transformationen neu konzeptualisiert werden« (S. 12). Das ist These und Anliegen dieses gut strukturierten Lehrbuchs, das seinen Gegenstand übersichtlich präsentiert. Bergold und Boschki zeigen auf, was religiöse Bildungsprozesse heute ausmacht, welche Inhalte im Fokus stehen und welche Rahmenbedingungen zu beachten sind. Es geht ihnen um eine »Re-Kontextualisierung« religiöser Erwachsenenbildung (S. 73) auf der Folie sozialwissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher, anthropologischer und theologischer Überlegungen und Konzepte.

Ausgangspunkt der Darstellung (2. Teil) ist die Fragestellung nach dem, was Erwachsensein heute ausmacht. Hier werden die gesellschaftlichen Transformationen skizziert, wie sie sich in den Phänomenen von Beschleunigung, Flüchtigkeit, Digitalisierung, Individualisierung, Säkularisierung zeigen, ihren Niederschlag finden in den Veränderungen von Lebenswelt(en), und es werden die Konsequenzen für die Identitätskonstruktionen aufgezeigt: Es imponieren »erwachsene« fragmentierte Identitäten (S. 31). Die Umbruchprozesse betreffen ebenso den kirchlichen Raum und den Bereich des Religiösen mit seinen bekannten Erscheinungen.

Im zweiten Teil »Bildung und Lernen Erwachsener« diskutieren die Autoren die Herausforderungen religiöser Bildung im Horizont der aktuellen Bildungsdiskurse: Auf knapp 30 Seiten werden alle aktuellen und relevanten Fragestellungen, Inhalte und Diskurse zur Erwachsenenbildung transparent dargestellt, was in dieser Konzentration verdienstvoll ist. Sie reflektieren die Leitbegriffe »Bildung« und »lebenslanges Lernen« bzw. »lebenslange Bildung« und führen in die Grundlagen der Erwachsenenbildung ein, beschreiben Ziele, Institutionen, Bereiche, Professionsverständnis. Ausgehend vom Prozess der gesellschaftlichen Transformation und dessen Folgen wie dem Zwang, lebenslang zu lernen, der Ökonomisierung von Bildung und der Kompetenzorientierung, beziehen die Autoren Position gegen utilitaristische Verkürzungen und setzen sich für ein »integriertes« und breites Bildungsverständnis und ein biografie- und identitätsorientiertes lebenslanges Lernen ein. Dabei müsste vor allem die Frage der Bildungsgerechtigkeit im Blick bleiben. An die Skizze des Feldes

der allgemeinen Erwachsenenbildung schließt sich die Darstellung grundlegender didaktischer und normativer Prinzipien in ihrer Bedeutung für die religiöse Erwachsenenbildung an: u.a. Bildung zur Mündigkeit, Bildung als Differenz, Bildung als Dialog, Werte- und ethische Bildung, emanzipatorische Dimension von Bildung. Nach dieser Kontextanalyse widmet sich die Darstellung im dritten Teil einer Neukonzeptualisierung religiöser Erwachsenenbildung im Horizont einer »sensiblen Zeitdiagnose« (S. 73). In einem ersten Schritt wird die Perspektive einer »Re-Kontextualisierung« entwickelt und der Gegenstand beschrieben: Kirchliche Erwachsenenbildung weise sich durch den Trägerbezug, die »christliche Option« und die umgreifende Beziehungsdimension aus. Sie sei immer auch »Netzwerkarbeit« und Beziehungsarbeit (S. 75), die die Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zur Welt (politischer und ökologischer Aspekt), zur Zeit (zeitdiagnostische, historische und biografische Dimension), zu Gott (christlich-theologische Perspektive) aufrufe. Die christlich-theologische Perspektive sei »Herausforderung, Chance und Anspruch« angesichts des Menschenbildes, das den Menschen als »gottbegabt«, »gottesfähig« oder »gotteskompetent« (S. 80), eben als »homo religiosus« (S. 76/79) konzipiert. Religiöse Erwachsenenbildung als Re-Kontextualisierung nimmt dabei auf, dass das Evangelium geschichtlich immer schon auf die jeweiligen Kontexte bezogen wurde. So lautet die Grundthese: »Religiöse Erwachsenenbildung [...] ist Teil der Re-Kontextualisierung des Christlichen in der gegenwärtigen Welt« (S. 84). Dabei stehen diese Themen und Phänomene im Zentrum (S. 5/86): die Auseinandersetzung mit Transformation, mit Entscheidungsreligion, mit fragmentierter religiöser Identität, die Begegnung mit dem Fremden und die Dialogorientierung. Im Umgang mit Veränderungen ist »Zeitsensibilität« (S. 87) gefordert. Die gegenwärtige Situation wird nicht als »Abbruch, als Verlust oder Niedergang« gedeutet, sondern als Herausforderung in Anknüpfung an das biblisch-theologische Grundthema von Umkehr und Erneuerung »Ecclesia semper reformanda«.

Religiöse Erwachsenenbildung wird »als Unterbrechung« konzipiert: Der Schlüsselbegriff »Unterbrechung« (S. 91) geht auf den Theologen Johann Baptist Metz zurück. »Religion ist Unterbrechung«, so dessen bekanntes Dictum. Im Sinne einer geschichts- und gesellschaftssensiblen Gottesrede und Offenheit, auf die eschatologische Vollendung der Welt fokussierte, zielt Metz' Denken auf das kritische Potenzial von Religion in Auseinandersetzung mit der aufgeklärten Moderne. Durch das Erinnern der prophetischen Traditionen und Verheißungen werde »das Ununterbrechbare der Moderne« aufgebrochen, Befreiung und Emanzipation möglich, und so entfalte sich Bildungspotenzial, führen die Autoren aus. Dieser Denkansatz wurde erstmals Mitte der 1990er-Jahre in der katholischen Erwachsenenbildung aufgenommen und konzeptionell durchgearbeitet (Ralph Bergold, Bertram Blum [Hg.]: Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung. Lese- und Arbeitsbuch. Würzburg 1999).

Mit der Intention einer »geschichtlichen Vergewisserung« zeigen die Autoren »Wegmarken« (S. 93) religiöser Erwachsenenbildung auf und zeichnen zum einen die historischen Linien nach von den jüdischen und christlichen Wurzeln bis heute und diskutieren zum anderen die konzeptionelle Weiterentwicklung des Feldes. Sie konstatieren, dass die religiöse Erwachsenenbildung

Anschluss gefunden habe an Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Erwachsenenbildung, der allgemeinen Didaktik und Entwicklungspsychologie (S. 101). Und sie sei auch theologisch gut verortet und begründet, was die Explikation der Leitbegriffe, Grundprinzipien, Konzepte und der darauf bezogenen Diskurse um »Korrelation-Erfahrung«, »Subjektorientierung«, »Bildung«, »Mündigkeit«, »kirchliche« und »gesellschaftliche Verortung« (S. 102 ff.) überzeugend darlegt. Dann werden die »Dimensionen und Perspektiven einer zeitgemäßen religiösen Bildung« konkretisiert (S. 108 ff.).

Die konzeptionellen Vorüberlegungen des vierten und letzten Teils rekapitulieren die erwachsenenpädagogischen und die didaktischen Fragen jetzt bezogen auf den Gegenstand religiöser Erwachsenenbildung und intendieren eine Vergewisserung im Blick auf Ziele, Lernprozesse und Adressaten religiöser Erwachsenenbildung. Daran schließt sich die Vorstellung der verschiedenen Konzeptionen religiöser Erwachsenenbildung an: des narrativ biografieorientierten, des salutogenetischen, des auf Empowerment ziellenden und des unterbrechungsdidaktischen Ansatzes.

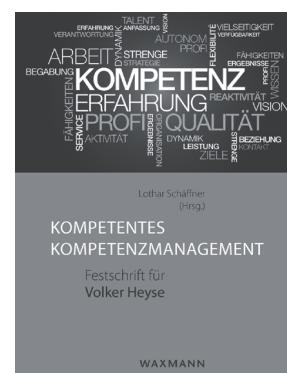
Mit Überlegungen zur institutionellen Begründung, Legitimation und Verortung einer religiösen Erwachsenenbildung, die aus der »kirchlichen Nische« herausgetreten ist, schließt die Einführung. Gleichwohl wird sie von der Auseinandersetzung um Prioritäten kirchlichen Handelns eingeholt. Aber religiöse Bildung ist hier weiter: Die Veröffentlichung leistet einen überzeugenden Beitrag zur Profildiskussion der Kirche: »Bildung bedeutet [auch für Kirche] Zukunft.« Das ist eine (hoffentlich) konfessionsübergreifende Einsicht.

Für alle, die sich fundiert zu religiöser Erwachsenenbildung informieren wollen oder die in diesem Bereich tätig sind, ein notwendiges Buch, das gut lesbar ist: und das ist nicht das Schlechteste!

Petra Herre

Aktuelle Fachliteratur

Festschrift Volker Heyse



Lothar Schäffner (Hg.)
Kompetentes Kompetenzmanagement. Festschrift für Volker Heyse
 Waxmann (Münster, New York)
 2014, 212 S., 29,90 Euro

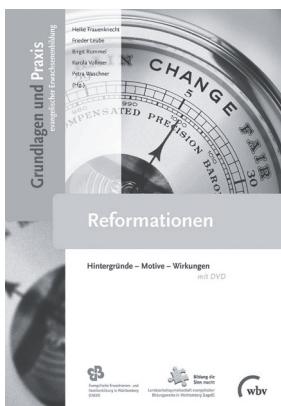
Die Festschrift, von Lothar Schäffner herausgegeben, zeigt sich schnell als solche, denn den einzelnen Beiträgen sind persönliche und feierliche Bemerkungen vorangestellt. Erst danach beginnen die jeweiligen Artikel mit den inhaltlichen Darstellungen. Allesamt sind

sie eher Praxisberichte als wissenschaftliche Beiträge. Die jeweiligen Autor/-innen (u.a. Erpenbeck/Ortmann, Kreuser, Tetzlaff, Kailer, Mair, Schutz) geben dabei Einblick in direkte oder indirekte Bereicherungen und Impulse, welche die eigenen Forschungen und Projekte beeinflusst haben (u.a. S. 111: Funktion für Arbeit mit Studierenden). Auch innerhalb dieser einzelnen Beiträge bleibt festzuhalten, dass diese durchgehend das anregende Potenzial der Person oder der Modelle von Volker Heyse loben und ihre Erfahrungen in und mit Projekten zur Kompetenzfeststellung schildern, u.a. können »die realen Performanzen seines Handelns skizzenartig erfasst und eingeschätzt werden« (S. 17), oder der Einsatz für organisationale Kompetenzerfassung (S. 28, 40, 54) wird hervorgehoben. Kritik findet sich demgemäß eher selten, was angesichts einer Festschrift zunächst aber auch nichts Ungewöhnliches ist. Allerdings bleiben die jeweiligen Berichte dadurch teilweise hinter ihren Möglichkeiten zurück, da keine kritische Diskussion stattfindet, was freilich schade ist, hätte doch auch eine solche Auseinandersetzung durchaus den Charakter einer Festschrift noch immer behalten können.

Die Festschrift ist eher eine Mischung von Personen, die mit Volker Heyse zu unterschiedlichen Lebensphasen oder Projekten gemeinsam ein Stück Weg beschritten haben, die von ihm Anregungen erhalten haben oder auch Impulse für weitere Forschungen zu Instrumenten der Kompetenzfeststellung gegeben haben, aber es ist weniger eine weiterführende und kritische Auseinandersetzung mit den Modellen und Inhalten, um die es ja letztlich auch in einer Festschrift gehen könnte. So kann der Leser durch den Sammelband einen Eindruck in Leben und Wirken des Autors erlangen – kurz: Es handelt sich um ein praxis- und projektbezogenes Überblickswerk.

Sebastian Lerch

Arbeitshilfe zur Reformation



Heike Frauenknecht, Frieder Leube, Birgit Rommel, Karola Vollmer, Petra Waschner (Hg.)

Reformation. Hintergründe – Motive – Wirkungen

Mit DVD

Grundlagen und Praxis evangelischer Erwachsenenbildung
Bielefeld (W. Bertelsmann)
2014, 208 S., 34,90 Euro

Seit 2008 bereiten sich die evangelischen Kirchen in Deutschland auf das 500-jährige Reformationsjubiläum 2017 vor. Der Anlass findet als Epochendatum eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit über kirchliche Kreise hinaus. Seit 2009 wird im Rahmen von Themenjahren das breite inhaltlich-thematische Spektrum der Reformation entfaltet. Die evangelische Erwachsenenbildung führt dazu Veranstaltungen, Vorträge, Seminare, Studienfahrten etc. durch. Nun liegt ein neuer, von der evangelischen Erwachse-

nenbildung der Württembergischen Landeskirche verantworteter Reformationskurs mit fünf Kurseinheiten vor, der die zentrale Grundfragen der Reformation aufnimmt, in die »theologische Tiefe« und die »wirkungsgeschichtliche Breite« der Reformation einführt.

Die Veröffentlichung ist eine fundierte »klassische« Arbeitshilfe. Ein besonderes Angebot stellt die DVD dar mit Texten, Bildern, Liedern, einem Videoclip und einem Filmausschnitt. Jede der fünf Kurseinheiten beginnt mit einer Beschreibung der Kompetenzen, über die die Teilnehmenden am Ende des Kurses verfügen sollen. Ihr folgt eine detaillierte Verlaufsplanung mit Zeitbedarfen, Vorschläge für Arbeitsformen sowie einem Fundus an Materialien zu den einzelnen Themen.

Die Leitfrage des Reformationskurses richtet sich auf den theologischen Kern des Reformationsgeschehens: dem Thematizierwerden eines selbstverantworteten »Glaubens«. »Glaube« versteht sich nicht nun mehr von selbst (S. 9). Der Kurs will in erster Linie die Motive der Reformation veranschaulichen. Er stellt nicht die Personen der Reformation, Luther und die anderen prägenden Gestalten wie Zwingli, Calvin oder Melanchthon und deren Biografien in den Vordergrund. Vielmehr soll die Genese des theologischen Denkens Luthers und der Reformation nachgezeichnet werden. Und es wird vermittelt, wie aus »Theologie und Frömmigkeit geschichtliches Handeln« wurde, wie sich reformatorisches Denken historisch auswirkte. Es entstand ja nicht nur eine neue Kirche, sondern es entstanden auch neue Konfessionskulturen. Und mit dem Nebeneinander unterschiedlicher Wahrheitsansprüche wurde der Grundstein zur heutigen pluralistischen Gesellschaft gelegt.

Die fünf Kurseinheiten behandeln folgende Themenschwerpunkte: Die erste Einheit stellt die Reformationszeit als Umbruchzeit vor, führt in die damalige Lebenswelt, die Alltags- und Mentalitätengeschichte ein und stellt die Gestalten und Grundbegrifflichkeiten der Reformation vor. Im Mittelpunkt der zweiten Einheit stehen die theologischen Grundideen der Reformation, die Frage nach der »Gerechtigkeit Gottes«. Die dritte Einheit setzt sich mit dem Gottesdienstverständnis Luthers auseinander, stellt die Elemente vor, in denen sich zentrale reformatorische Grundideen niederschlagen: Gemeindelied, Predigt, Abendmahl, Taufe, Gebet. Die vierte Einheit setzt sich mit dem Thema »Reformation und Kultur« auseinander, mit der Bibelübersetzung und deren Stellenwert sowie der Bildkritik der Reformatoren. Hier werden auch die Kulturwirkungen in der ganzen Breite zum Thema: in Schrift-, Bild- und Musikkultur. Es werden die Linien bis zur Gegenwart gezogen und die »Wurzeln unserer Modernität« herausgearbeitet. Und schließlich werden in der fünften Einheit die reformatorischen Bewegungen weltweit vorgestellt. Bewusst geht der Kurs hier über die innerprotestantischen Beziehungen und das Verhältnis zur katholischen Kirche hinaus und nimmt den gesamten Erdkreis sowie die weltweite Christenheit in den Blick.

Der Kurs richtet sich vorrangig an evangelische Gemeindeglieder, an kirchenverbundene und an Glaubensfragen interessierte Menschen. Er kann aber auch gut ökumenisch durchgeführt werden oder sich an Konfessionslose richten. Bei einer ökumenischen Bearbeitung des Themas müssen ökumenische

Partner/-innen ins Leitungsteam geholt werden, themenspezifisch neue Materialien präsentiert werden, die in die katholische Position einführen. Dabei ist ein erhöhter Vermittlungs-, Zeit- und Diskussionsbedarf zu berücksichtigen. In jedem Falle ist es eine gute Grundlage für eine solche Arbeit, wenn ein überzeugend konzipierter Entwurf samt qualitativ hochwertigen Materialien aus evangelischer Feder schon vorliegt.

Petra Herre

Klimawandel



Laurence C. Smith
Die Welt im Jahr 2050 – Die Zukunft unserer Zivilisation
 München (Pantheon) 2014,
 480 S., 14,99 Euro

Am Anfang seines Werkes stellt der Autor zentrale Fragen: Wie wird bis 2050 die Verteilung der Bevölkerung und der Macht sein? Welchen Zustand der natürlichen Welt können wir erwarten? Welche Länder werden die

Führung übernommen haben? Wie wird unsere Lebenssituation sein? L. C. Smith misst dem »Neuen Norden« (Northern Rim Countries) – Gesamt aller Land- und Meeresgebiete nördlich des 45. Breitengrades – besondere Bedeutung bei. Zum »Neuen Norden« gehören die Vereinigten Staaten, Kanada, Island, Grönland (Dänemark), Norwegen, Schweden, Finnland und Russland. Diese acht Länder bilden eine neue »nördliche Randzone«.

Im Zentrum der Analysen stehen vier globale Kräfte: Bevölkerungsentwicklung, Nachfrage nach natürlichen Ressourcen, Globalisierung und Klimawandel. Neben einem Szenario (Gedankenexperiment), wie das Leben im Jahr 2050 für die meisten Menschen aussehen könnte, werden einige weltweite Probleme diskutiert, die zur Entstehung des »Neuen Nordens« führen werden.

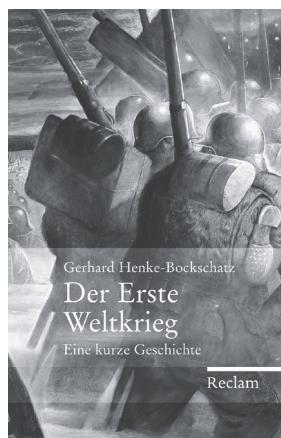
In einer Welt, in der die Menschen immer älter werden, sind jene Länder wirtschaftlich im Vorteil, die für qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland besonders attraktiv sind. Erste Anzeichen für einen Planeten aus Migranten/-innen sind bereits heute nicht zu übersehen. L. C. Smith ist der Meinung: »Die jugendlichen Arbeitskräfte werden 2050 sehr wahrscheinlich aus Somalia, Afghanistan, dem Jemen, der Westbank und Gaza, Äthiopien und dem Großteil Schwarzafrikas kommen« (S. 82). Aus der Perspektive des Jahres 2050 wird die Erde umfassender elektrifiziert sein als heute. Erwartet wird ein Sortiment neuer Flüssigbrennstoffe. Trinkwasser, sauberes Wasser, klares Wasser ist die wichtigste Ressource. Schon heute muss man sich fragen: Ist Wasser Privat-eigentum oder Menschenrecht? Diese Frage ist berechtigt, wenn man hört, dass die Privatisierung des Trinkwassers zu einem der Hauptziele der Weltbank geworden ist, aber auch regionale Kreditgeber wie die African Development Bank und die Asian Development Bank beteiligen sich. Die Trinkwasserfrage dürfte sehr wahrscheinlich die allergrößte Herausforderung dieses

Jahrhunderts sein! Die Trinkwasserprobleme werden sich in Verbindung und in Kombination mit dem Klimawandel in vielen Erdregionen verschärfen. Um beispielsweise den Wasserbedarf Indiens bis zum Jahr 2050 zu befriedigen, muss das bisherige Wasserangebot verdreifacht werden. Landwirtschaft, Kraftwerke und Kommunen konkurrieren um das knapper werdende Trinkwasser. Der Klimawandel erzwingt bis 2050 eine »ökologische Neuorganisation des Planeten«. Wie soll diese aussehen? Eine Perspektive liefern die NORCs. Es besteht die reale Möglichkeit, dass das Nordpolarmeer im Jahr 2050, vielleicht sogar schon früher, am Ende des Sommers auf der nördlichen Halbkugel kurzfristig frei von Meereis sein wird. Bis zum Jahr 2050 sind die Menschen in einigen Erdregionen im Durchschnitt älter und städtischer geworden. An vielen Orten herrscht Wasserknappheit. Um auch nur existieren zu können, verlassen sich die Städte mehr und mehr auf weltweite Handelsströme von Energie und »virtuellem Wasser«. Fest steht, dass im Jahr 2050 weite Gebiete Nordzentralrusslands, Alaskas und Kanadas ganz anders aussehen werden als heute. Russland wird beispielsweise seine riesigen sibirischen Erdgasfelder erschließen und weltweit vermarkten.

L. C. Smith ist optimistisch. Er stellt an die erste Stelle »ökonomische Anreize«, freundliche Nachbarn und verlässliche Handelspartner usw. Abschließend stellt er fest: »Für mich hat die wichtigste Frage nicht mit der Kapazität, sondern mit unseren Wünschen zu tun: Was für eine Welt wollen wir?«

Gottfried Kleinschmidt

Erster Weltkrieg



Gerhard Henke-Bockschatz
Der Erste Weltkrieg – Eine kurze Geschichte
 Stuttgart (Reclam) 2014,
 300 S., 22,95 Euro

Zum Ersten Weltkrieg sind im Erinnerungsjahr 2014 zahlreiche Publikationen erschienen (vgl. EB 2/14). Im Blick auf die historisch-politische Bildung hat auch die Bundeszentrale für politische Bildung einiges beigesteuert, z.B. die weit ausholende Studie von Christopher Clark (»Die Schlafwandler«, 2012/13) in die eigene Schriftenreihe aufgenommen. Und zum Sommer des Jahres hat der Reclam-Verlag ein Buch vorgelegt, das aus der Masse der populären und gelehrteten Arbeiten – in formaler wie inhaltlicher Hinsicht – hervorsticht und speziell für die Erwachsenenbildung zu empfehlen ist.

Es ist erstens knapp und lesbar gehalten, resümiert den Ablauf der Ereignisse von der Aufrüstung und Bündnispolitik im Vorkrieg über die Julikrise, den Kriegsbeginn bzw. -verlauf an den verschiedenen Fronten bis zum Versailler Vertrag und der danach einsetzenden Geschichtspolitik. Zweitens greift es wich-

tige Komplexe in gesonderten Kapiteln auf – so die nationalen Kriegzieldebatten, die allgemeine Veränderung des Kriegsbildes oder die »Kriegskultur« (Rolle der Bildungseinrichtungen, der Religionsgemeinschaften etc.) –, fokussiert dabei auf die deutsche Situation, bezieht aber immer wieder die Entwicklung in den anderen Ländern mit ein. Drittens und vor allem wendet es sich in einleuchtender, am konkreten Material festgemachter Form gegen den Mainstream der heutigen Erinnerungskultur, wie er etwa durch die Darstellung von Clark repräsentiert wird. Gemeinsamer Nenner ist dort ja die Vorstellung von einem Krieg, der »ausbricht«, weil die Politiker – im Grunde bewusstlos – einem Automatismus folgen und so in eine Tragödie »hineinschlittern«. »The outbreak of war was a tragedy, not a crime«, lautet das Fazit bei Clark, womit gleichzeitig die Debatte über die Schuldfrage, die klassischerweise mit Deutschlands Hauptschuld beantwortet wurde, überwunden werden soll.

Henke-Bockschatz will zur Schulddebatte nicht zurückkehren: »Die Geschichte des Ersten Weltkriegs sollte nicht mit der Intention erzählt werden, Schuldige und Verantwortliche für die Katastrophe zu identifizieren. Schon ein erster, unbefangener Blick auf die Epoche des Imperialismus macht klar, dass alle maßgeblichen Staaten damals direkt oder indirekt expansiv-aggressiv agierten und dafür hochgerüstet waren. Auch die Kalkulation mit einem ›großen‹, zumindest einem ›größeren‹ Krieg war permanent präsent.« Er wendet sich aber entschieden gegen die These, es habe keinen politischen Willen zum Krieg, sondern nur eine halbherzige bzw. halbwache Praxis der Kriegsverhinderung gegeben.

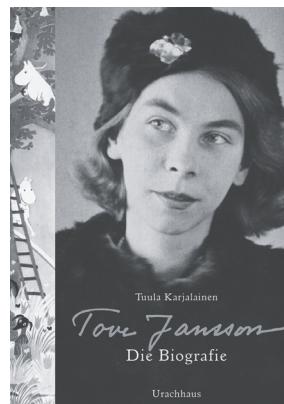
So ist das Buch auch implizit eine durchgeführte Kritik der heutigen Geschichtspolitik: Die geht von der mittlerweile hergestellten europäischen Friedensordnung aus und macht rückblickend die Tatsache, dass sich deren Großmächte einst militärisch ins Gehege kamen, zu einem Rätsel. Da sie sich heute zu einer europäischen Verteidigungsidentität, zu einer GASP oder einer gemeinsamen Hochrüstungspolitik bekennen und damit weltpolitisch – jedenfalls bislang – Eindruck machen, d.h. zu den Profiteuren der Globalisierung gehören, erscheint natürlich das kriegerische Austragen von Rivalität, die es heute wie vor 100 Jahren gibt, als sinnloser, unbegreiflicher Irrweg. Dies vor allem dann, wenn man den Akteuren vom Sommer 1914 unterstellt, sie hätten ihre Entscheidung im Bewusstsein kommender jahrelanger Materialschlachten und Vernichtungsorgien getroffen.

Der (wieder) populären Vorstellung, einen solchen großen Krieg habe kein politisch Verantwortlicher gewollt bzw. wollen können, liegt natürlich das bekannte nationale Vorurteil zugrunde, das heute wie vor 100 Jahren gilt: »Jeder Staat verlangt seinen Bürgern den Glauben ab, seine Vorbereitungen für den Kriegsfall seien im Grunde rein defensiver Natur ... Zu jedem konkreten Krieg wird den Bürgern dann versichert, er sei leider notwendig, weil die Sicherheit, die Grundlagen oder die Existenz des eigenen Staates durch den anderen Staat bedroht seien.« Den Nationalismus, der auf der Basis einer imperialistischen Staatenkonkurrenz gedeiht, rückt Henke-Bockschatz in den Mittelpunkt, um die Entscheidung zum Krieg in den Chefetagen und die Bereitschaft zum jahrelangen Mitmachen beim Fußvolk

zu erklären. Der Grundgedanke der Nationalideologie ist dabei so geläufig wie gemeingefährlich – und wurde nach 1918 auf zahllose Kriegerdenkmäler geschrieben: »Deutschland muss leben, auch wenn wir sterben müssen.«

Johannes Schillo

Finnland und die Mumins



Tuula Karjalainen

Tove Jansson: Die Biografie

Übersetzt von Anke Michler-Janhunen

Stuttgart (Urachhaus) 2014,
320 S., 36 Euro

Finnland war Gastland der Frankfurter Buchmesse 2014, und die bekannte finnische Autorin und Künstlerin Tove Jansson ist vor hundert Jahren geboren worden – zwei gute Gründe für den Verlag Urachhaus, die Übersetzung der neuen Jansson-Biografie von Tuula Karjalainen auf den Markt zu bringen. Tove Jansson ist allen, die in den Sechziger- und Siebziger-Jahren groß geworden sind, durch ihre Mumin-Bücher bekannt: »Sturm im Mumimal«, »Eine drollige Gesellschaft« oder »Komet im Mumimal« lauten die Titel der bekanntesten Bücher. Der Arena-Verlag hat die spannenden Geschichten um die nilpferdähnlichen Trolle herausgegeben und unser Bild von den nordischen Ländern um eine geheimnisvolle, magische Variante erweitert, das sonst wesentlich von der fröhlichen Welt von Pippi Langstrumpf und Bullerbü bestimmt wurde. Das Buch von Karjalainen dürfte nun wie eine Entdeckungsreise in die Kindheit sein und bei den Leserinnen und Lesern für so manche Überraschung sorgen:

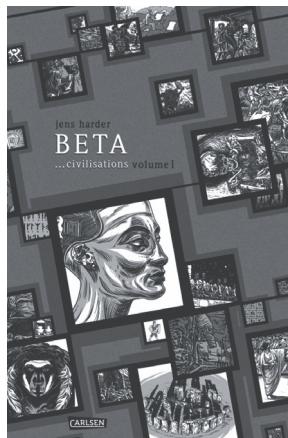
dass Tove Jansson eigentlich Künstlerin war und nur am Rande Geschichten schrieb, dass viele ihrer Figuren Charakterzüge ihrer persönlichen Umgebung tragen, dass sie beeindruckende Karikaturen gegen Hitler zeichnete, dass sie zwar verheiratet war, aber dennoch ihre homosexuelle Beziehung öffentlich lebte, dass ihr erst mit ihren in Deutschland kaum verbreiteten Comics der internationale Durchbruch gelang.

Die neue Biografie ist so wunderbar gestaltet, wie es sich für das Sujet gehört, mit vielen auch unbekannten Illustrationen, Karikaturen, Fotografien und Malereien von Jansson sowie einer sorgfältigen Typografie, die deutlich macht, warum E-Books nicht alle gedruckte Literatur ersetzen können. Die auch inhaltlich sehr sorgfältig recherchierte Biografie wurde in Finnland mit dem Lauri-Jäntti-Sachbuch-Preis 2014 ausgezeichnet – und darin zeigt sich auch etwas die Schwierigkeit für die deutschen Leser. Vieles ist doch nur verständlich, wenn man den finnischen Hintergrund kennt. Und ganz fehlen in dem Buch Überlegungen dazu, warum die Nachkriegsgeneration in Europa die Mumins so sehr geliebt hat. Tove Jansson hat wohl ganz bewusst manche Motive aus dem wirklichen Leben in ihre Geschichten einfließen lassen: So ist der Komet, der das Mumimal bedroht und es in

einem wahren Feuersturm austrocknen lässt, ein Abbild der Atombomben-Abwürfe in Japan am Ende des 2. Weltkrieges. In Deutschland jedenfalls hatte man durchaus reale Angst vor einer solchen atomaren Katastrophe, die in dieser Mumingeschichte fiktiv und natürlich mit einem guten Ende durchgespielt wurde. Literatur und insbesondere Kinderliteratur kann Menschen prägen. Bücher können wirkungsvolle und nachhaltige Pädagogen sein. Die beeindruckenden Muminbilder, die Vielfalt der unterschiedlichen Figuren, die Naturgewalten und das liebevolle Miteinander der Muminfamilie und ihrer Freunde haben wohl so manchen Menschen beeinflusst. Besonders die große Toleranz gegenüber den oft seltsamen Verhaltensweisen der verschiedenen Figuren dürfte die Leser/-innen immer wieder verwundert haben – wenn z.B. Muminvater für sich beschließt, Leuchtturmwärter zu werden und die ganze Familie selbstverständlich mit auf die einsame Insel zieht. Tove Jansson hatte nie, so lernen wir von der Biografie, einen erzieherischen Anspruch. Sie wollte interessante Geschichten mit überzeugenden Figuren erzählen. Das Buch hält sich an die Fakten und lässt sich nicht auf Interpretationen und Spekulationen über das Wirken ein – was richtige Muminfans vermissen werden.

Michael Sommer

Graphic Novel



Jens Harder
Beta ... civilisations,
Volume 1
 Carlsen (Hamburg) 2014,
 352 S., 49,90 Euro

Jens Harder muss ein besserer Zeichner sein: 352 Seiten zählte schon sein 2010 veröffentlichter Band »Alpha«. Jetzt ist der zweite Teil seiner Trilogie zur Entwicklung der Welt und der Menschheit »Beta ... civilisations, Volume 1« erschienen. Harder

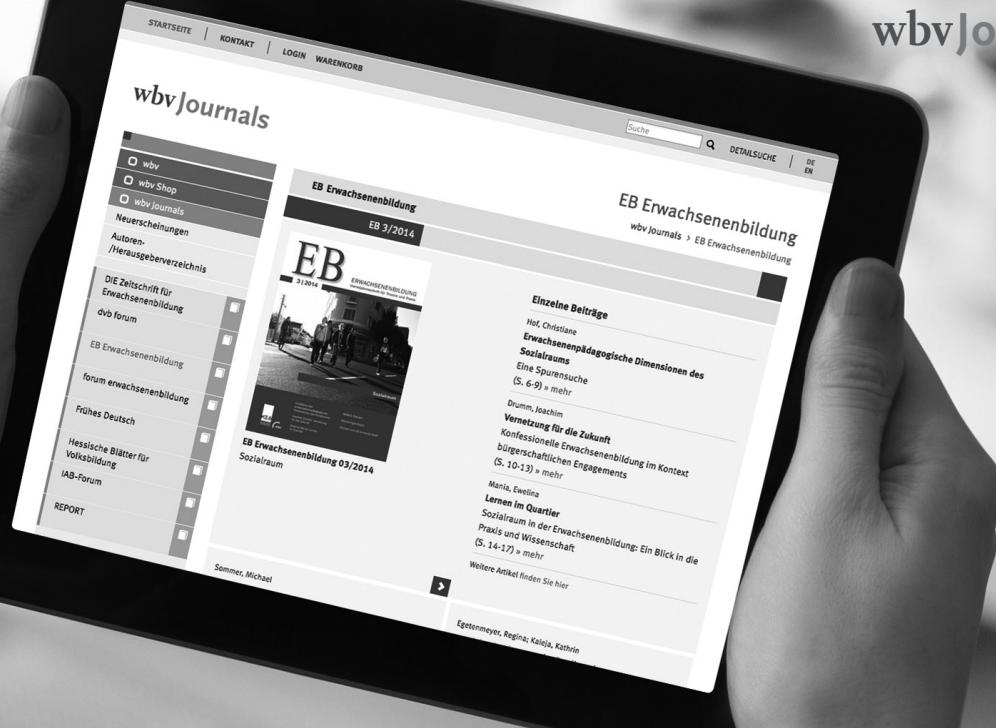
zeichnet mit meist einfarbig kolorierten Tuschegrafiken einzelne Stationen der Evolutionsgeschichte nach und verknüpft sie da, wo es sinnvoll ist, mit Elementen aus der Menschheitsgeschichte. Manchmal finden sich kurze, erklärende Bildunterschriften. Die einzelnen Kapitel orientieren sich an den großen Epochen der Evolution und werden mit kurzen Erläuterungen eingeführt. Bei der Betrachtung – von Lesen lässt sich kaum sprechen – wird man nahezu überwältigt von der Fülle der Details, von der Möglichkeit, Dinge zu entdecken, nach Interpretationen zu suchen und zu deuten. Im Kapitel »Tertiär« auf Seite 38 geht es zum Beispiel darum, wie die ersten Primaten von den Bäumen herabstiegen und immer öfter die aufrechte Haltung einnahmen. Auf der Doppelseite kann man nicht nur entsprechende Darstellungen der affenähnlichen Vorfahren der Menschen sehen, sondern einen ganz aufrecht stehenden englischen Wachsoldaten mit Bärenfellmütze, die moderne Karikatur »Evolution of mankind« – auf der Mensch von heute vor dem Computer wieder fast genauso hockt wie der Urmensch – und eine Zeichnung der Elektrosound-Gruppe »Kraftwerk«, die vielleicht die Innovationskraft des Menschen symbolisieren soll. Harders Werk ist ein wahres Entdeckungsbuch. Hinzu kommt, dass er viele bekannte Motive aus Kunst und Kultur einstreut, sei es Asterix und Obelix, Donald Duck, bekannte Filmszenen z.B. aus »Planet der Affen«, viele berühmte Kunstwerke von Dürer bis zur modernen Malerei. Man erkennt bekannte welthistorische Motive wie den Sturz von Saddam Husseins Statue in Bagdad, die Flüchtlingsboote vor Lampedusa oder die Mimik von Diego Maradonna als Fußballtrainer. Diese Technik des Zitierens hat Harder im ersten Band den Vorwurf des Plagiats eingebracht, weil er viele seiner Szenen zum Zeitalter der Dinosaurier vom tschechischen Zdeněk Burian übertragen hat, ohne dies zu kennzeichnen. Im zweiten Band gibt er nun richtigerweise im Anhang genau an, welche Motive er woher entnommen hat. Man hätte sich allerdings manchmal gewünscht, dass diese Hinweise auch schon auf der jeweiligen Seite zu sehen sind.

Das Buch endet mit einer kleinen ersten Sequenz zur Geburt Christi als Abschluss des sehr üppigen Kapitels über das Altertum. Man darf schon gespannt sein auf den letzten Band der Trilogie.

Michael Sommer

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

Dr. Mark Achilles, Münchner Bildungswerk, Dachauer Straße 5/II, 80335 München; Dr. Hans Amendt, Akademie Klausenhof, Klausenhofstr. 100, 46499 Hamminkeln; Dr. Bertram Blum, Richard-Strauß-Str. 59, 85072 Eichstätt; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Pädagogik, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; PD Dr. Ansgar Klein, Dr. Lilian Schwalb, Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE), Michaelkirchstr. 17–18, 10179 Berlin; Kurt Koddenberg, Erzbistum Köln, Generalvikariat, 50606 Köln; Peter Menne, Körnerweg 1B, 14482 Potsdam; Rita Novaki, KEB Hillesheim, Königsberger Str. 5, 54576 Hillesheim; Jürgen Pelzer, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Katholische Theologie, Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main.



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und Bildungspraxis

↗ wbv-journals.de/eb

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben der **EB Erwachsenenbildung** oder im gesamten wbv-Fachzeitschriftenprogramm. Mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte.
- Wählen Sie, ob Sie eine ganze Ausgabe oder nur einzelne Artikel herunterladen möchten.
- In Ihrem Downloadbereich werden Ihre heruntergeladenen Artikel für zwei Jahre archiviert. So können Sie bequem vom Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Dateien zugreifen.
- **Exklusiv für Abonnenten:**
Die Artikel Ihrer **EB Erwachsenenbildung** stehen Ihnen durch Ihren Aktivierungscode gratis zum Download zur Verfügung. Alle weiteren Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis (bis zu 20 % Rabatt).

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv



» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «

Migration in der Weiterbildung

Grundlagen für diversitätsbewusste Lehransätze

Wird migrationsbedingte Diversität in der Weiterbildung berücksichtigt? Der Autor diskutiert die Rolle der Weiterbildenden und die Inhalte der Angebote unter dem Aspekt der Migrationserfahrung und benennt hierzu zentrale Ziele und Aufgaben.



Halit Öztürk

Migration und Erwachsenenbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

2014, 159 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5369-1

Auch als E-Book

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

