

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit



Heino Falcke

Reformation, Bildung, Freiheit

Peter Faulstich im Gespräch

Gerechte Lernchancen

Jutta Reich-Claassen/Aiga von Hippel

Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung

wbv-journals.de

Das neue wbv-Fachzeitschriftenportal
Online ab November 2011!

Einfach recherchieren – bequem bestellen

Ihre Vorteile:

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben einer oder aller Fachzeitschriften gleichzeitig. Wählen Sie, ob Sie die ganze Ausgabe oder einzelne Artikel herunterladen möchten.
- Mit Hilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte und können sich beim Stöbern inspirieren lassen.
- Special für Abonnenten: Die Artikel Ihrer Abo-Zeitschriften stehen Ihnen gratis zum Download zur Verfügung. Auf alle weiteren Artikel in wbv-journals erhalten Sie einen Vorzugspreis von bis zu 20% Rabatt!
- Ihr persönlicher Downloadbereich enthält alle bisher gekauften Artikel. So können Sie bequem von Ihrem Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Daten zugreifen.
- Ihre Downloads bezahlen Sie einfach und bequem mit PayPal (auch ohne Anmeldung möglich).
- Freuen Sie sich schon jetzt auf wbv-journals.de



wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit im Mainstream: Der Begriff spielt in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion eine zentrale Rolle. Das ist sicher eine Folge des sog. PISA-Schocks, hat aber auch Tiefendimensionen, die in der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels begründet sind. Diese Stichworte müssen genügen: Wissensgesellschaft, Internationalisierung und Globalisierung, demografischer Wandel.

Bildung bestimmt die Verwirklichungschancen von Menschen, das ist nicht neu. Sie ist ein Schlüssel zur gesellschaftlichen Partizipation. In der BRD hängt der Bildungserfolg stärker vom „Bildungsstand und vom Geldbeutel der Eltern ab“ (Katrín Göhring-Eckardt, 2010) als in anderen europäischen Ländern. Bildung ist aber in allen westlichen Gesellschaften neben Herkunft (kulturelles Kapital) und Finanzkapital die zentrale Ressource für Teilhabe an Gesellschaft. In diesem Sinne ist Bildung ein „doppelbödiger“ Begriff. Bildung kann Ursache für Exklusion und damit soziale Ungerechtigkeit sein. Und sie ist ein Mittel um Inklusion zu bewirken und soziale Gerechtigkeit zu befördern. Diese Fragestellungen sind von besonderer Brisanz für die Bereiche Schule und Ausbildung, als „zentrale Dirigierstellen für Lebenschancen“ (H. Schelsky).

Die wachsenden Ungleichheiten im Bildungsbereich sind Gegenstand sozialethischer Reflexionen. In der Breite der Diskurse wird Bildung aus normativer Perspektive zunehmend als Menschenrecht thematisiert – wobei die UN als Akteur im Kontext der Millenniumsentwicklungsziele wirksam wird. In Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurde 1948 das „Recht auf Bildung“ explizit formuliert. In christlicher Perspektive wird das „Recht auf Bildung“ auf die biblisch begründete Menschenwürde gestützt.

Bei Bildung und Gerechtigkeit handelt es sich um ein schwieriges und voraussetzungsreiches Verhältnis, das entfaltet der Beitrag von Axel Bernd Kunze, der Begründung, Gehalt und Grenzen des Rechts auf Bildung näher bestimmt.

Wie stellt sich die Thematik „Bildungsgerechtigkeit“ aus der Perspektive eines Erwachsenenbildners dar? „Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell“, beantwortet Peter Faulstich im Gespräch mit Petra Herre die Frage nach den kompensatorischen Möglichkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildung angesichts der Selektivität des Bildungssystems. Faulstich fordert eine grundlegend andere Weiterbildungspolitik.

Der Beitrag von Jutta Reich-Claassen und Aiga von Hippel „Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung“ stellt die Weiterbildungsungleichheit aus Sicht der Adressaten- und Teilnehmendenforschung vor. Hier rücken Wirkungsdimensionen von Weiterbildung, die „Erblast“ vorangegangener Lernerfahrungen sowie die dennoch gegebenen Möglichkeiten zur Kompensation ungleicher erster Bildungschancen in den Blick.

Auf dem Hintergrund der „neuen sozialen Frage“, einer zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung und sozialer Verunsicherungen, hat die Diskussion um Exklusionsrisiken erheblich an Aktualität gewonnen. Diese Thematik nimmt der Beitrag von Monika Kil und Martin Kronauer auf. Angesichts desintegrativer, auch die Demokratie belastender Tendenzen, ist nun das ganze System der Weiterbildung gefordert mit neuen Konzepten zu reagieren. Diese liegen in den nächsten beiden Artikeln vor.

„Bildungsgerechtigkeit“ für Menschen im höheren Lebensalter setzt einen möglichst barrierefreien Zugang zur Weiterbildung voraus. Der Beitrag von Jens Friebe und Katrin Hülsmann zeigt, welche große Bedeutung der Sozialraum für Weiterbildungsaktivitäten Älterer hat, und formuliert Konsequenzen für Bildungsanbieter.

Der Text von Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring („Bildung aktuell“) stellt die Ergebnisse des in NRW durchgeführten Projektes „Potenziale der Weiterbildung“ vor, das Möglichkeiten niederschwelliger Zugänge und aufsuchender Bildungsarbeit in der Weiterbildung bildungsferner Zielgruppen aufzeigt.

Wie sich die Evangelische Erwachsenenbildung in ihrer praktischen Bildungsarbeit an der Leitvorstellung „Bildungsgerechtigkeit“ orientiert und sie umsetzt, belegen die Praxisbeispiele („EEB“). Ein programmatisches Statement liegt in der Erklärung „Evangelische Erwachsenenbildung und Bildungsgerechtigkeit“ aus Nordrhein-Westfalen vor.

Die DEAE und die Evangelische Erwachsenenbildung wissen sich in ihrem programmatischen Selbstverständnis dem „Recht auf Bildung für alle“ verpflichtet. Das formuliert die bildungspolitische Erklärung der DEAE zum 50jährigen Bestehen des Verbandes „Menschenrecht Bildung. Evangelische Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft“ („Standpunkte“).



Petra Herre

Theologin und Sozialwissenschaftlerin, Verantwortliche Redakteurin
PetraHerre@t-online.de

Evangelische Erwachsenenbildung

Arbeitsfelder

Religiöse Bildung	Spiritualität und Tourismus – im Angebot der Evangelischen Erwachsenenbildung	6
Familienbildung	„Familien stärken“ – ein Projekt der Württembergischen Landeskirche	7
Familienbildung	Ungewöhnliche Lernorte – die Würselener Tafel	8
Professionelle Praxis	Auf der Tagesordnung: Bildungsgerechtigkeit Zur Stellungnahme der Evangelischen Erwachsenenbildung in NRW	9



Antje Rösener

DEAE

50 Jahre Entwicklungsgeschichte der DEAE	12
--	----

Standpunkte

Menschenrecht Bildung. Evangelische Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft	15
---	----

Vor Ort

Interview mit Antje Rösener	17
-----------------------------------	----

Bildung kompakt

Europa

Petra Herre „Scripture Matters“ – EAEE – Study Tour nach Manchester	51
---	----

Thema: Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit

Heino Falcke

Reformation, Bildung, Freiheit

Die Reformation gehört zu den Quellen der neuzeitlichen Freiheits- und Bildungsgeschichte. Der Beitrag skizziert das reformatorische Freiheitsverständnis wie es Luther in seiner Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ (1520) entwickelt hat und skizziert Konsequenzen für die Bildungsarbeit: Im Zentrum einer Bildung aus reformatorischer Freiheit steht die Frage nach der Wahrheit, die nicht autoritär zu beantworten ist. Sie respektiert die Würde eines jeden Menschen, ist frei von erzieherischen Heilsdeen und befreit Menschen zur „Wahrnehmung, Gestaltung und Weiterentwicklung“ von Welt.

Axel Bernd Kunze

Bildung und Gerechtigkeit – ein schwieriges Verhältnis?

Jeder Mensch hat einen menschenrechtlich verbürgten Anspruch auf Bildung. Ohne Bildung wird er nicht frei und selbstbestimmt handeln können. Das Recht auf Bildung, das erstmals in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 festgeschrieben wurde, umfasst drei Bereiche: das individuelle Recht auf Bildung im engeren Sinne, dann die Rechte durch Bildung und schließlich die Rechte in der Bildung. Die Bildungspolitik muss darauf achten, dass das Recht auf Bildung in allen drei Aspekten gleichermaßen verwirklicht wird. Nur dann kann man von einem gerechten Bildungssystem sprechen.

Peter Faulstich im Gespräch

„Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.“

„Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell“, das ist der Tenor Peter Faulstichs zur Frage nach den Realisierungschancen der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit und dem Beitrag der Erwachsenen- und Weiterbildung hierbei. Auf dem Hintergrund der sich verschärfenden Ungleichheitslagen und der sozialen Spaltung in der BRD plädiert er für einen Politikansatz, welcher die Forderung nach Weiterbildungsgerechtigkeit wirklich ernst nimmt.

Seite 20

Seite 25

Seite 30

Bildung aktuell

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring Aufsuchende Bildungsarbeit: Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen	53
---	----

Distance Learning

Philipp Höllermann/Peter Thuy Die Zukunft des Lernens: Trendstudie zum Fernstudium	57
--	----

Service

Termine/Arbeitshilfen	60
Film des Monats	61
Publikationen	62
Rückblick – vor 25 Jahren	66
Impressum	66



Film des Monats August:
Die Vaterlosen

Thema: Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit

Jutta Reich-Claassen/Aiga von Hippel
Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung: Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung

Der Beitrag beleuchtet das Thema aus zwei Forschungsperspektiven. Die Adressatenforschung zeigt, dass sich Bildungs(un)-gerechtigkeit bereits früh im Lebenslauf manifestiert und über die Lebensspanne eher verschärft, denn verringert. Weiterbildung kann aber kompensierend und chancenausgleichend wirken, was professionstheoretisch zu belegen ist. Entscheidend ist bei der Programmplanung das Grundprinzip der Teilnehmendenorientierung und die Ungleichbehandlung von Ungleichen.

Kil, Monika/Kronauer, Martin
„Inklusion“ und „Exklusion“ – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung

Die aktuelle Debatte um „Exklusion“ und „Inklusion“ ist von besonderer Bedeutung für die Weiterbildung. Das Begriffspaar ist einmal der analytische Rahmen um Veränderungen in der Gegenwartsgesellschaft zu beschreiben: Neue soziale Spaltungen zeichnen sich ab, die die gesellschaftliche Teilhabe und die Einbindung von Menschen betreffen. Damit stellt sich die Frage nach den Konsequenzen und normativen Implikationen für eine Weiterbildung, die sich einer Erweiterung gesellschaftliche Teilhabe durch Bildungsverpflichtet sieht.

Jens Friebe/Katrin Hülsmann
Wohnortnahe Angebote für Menschen im höheren Lebensalter – eine Aufgabe für Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung wird im höheren Lebensalter immer wichtiger um Selbstständigkeit und gesellschaftliche Teilhabe im Alter zu erhalten. Allerdings gibt es Barrieren, die auf eine Bildungsbenachteiligung Älterer verweisen: finanzielle, soziale und kulturelle Ursachen, oder aber gesundheitliche Einschränkungen und persönliche Lernbarrieren. Ein verstärkender Faktor sind fehlende Angebote im Wohn- und Lebensumfeld, wie ein in verschiedenen Städten in NRW durchgeführtes Projekt belegt. Der Beitrag benennt hier Aufgaben von Bildungsanbietern.

Arbeitsfelder der DEAE

- Theologische Bildung
- Religiöse Bildung
- Familienbildung
- Lebensformen
- Bildung im Alter
- Generationen
- Gender
- Kultur
- Kreativität
- Interkulturalität
- Zivilgesellschaft
- Professionelle Praxis

Religiöse Bildung

Spiritualität und Tourismus – im Angebot der Evangelischen Erwachsenenbildung



Dr. theol. des. Gerald Wagner

Es gibt neue Schnittmengen zwischen Tourismuswirtschaft und Evangelischer Erwachsenenbildung: Die Tagung „Spiritualität und Tourismus“ der Deutschen Gesellschaft für Tourismuswissenschaft (2009) und die Repräsentativuntersuchung „Religion und Tourismus“ durch die Thomas Morus Akademie (2011) machen darauf aufmerksam, wie UrlauberInnen kirchliche und spirituelle Angebote nutzen – und kommerzielle Reiseanbieter solche Angebote in ihr Portfolio aufnehmen.¹

Neue Veranstaltungsformate

In diesen Arbeitsbereich „Spiritualität und Tourismus“ bringen die kulturellen und kirchlichen Träger unterschiedliche Veranstaltungsformate und Typen ein: z. B. Studienfahrten, entsprechend abgestimmte kirchenmusikalische Angebote oder „Offene Kirchen“ und Kirchenführungen. Genannt seien exemplarisch auch die Urlauberseelsorge und der Aufbau von Pilgerzentren, etwa im Kloster Loccum. Dass es sich um ein aktuelles Thema handelt, belegt das neue Projekt

¹Zur Studie vgl. www.katholisch.de/46962.html.

der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland in Reinhardsbrunn: die Eröffnung des „Thüringer Informations- und Ausstellungszentrum Spiritueller Tourismus“ am 4. Juli 2011.²

Auf der Grundlage der Erfahrungen im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen-Lippe e. V. in den Jahren 2009–2011 soll hier kurz beschrieben werden, welche Angebotsformate die EEB in dieses Feld derzeit einbringt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Arbeit mit Pilgernden.³

Arbeit mit Pilgernden

Der erwartbarste Angebotstyp besteht in der Begleitung von Gruppen, die auf Wander- oder Pilgerwegen unterwegs sind. Bildung geschieht in klassischen Pilgerangeboten unter Rückgriff auf bewährte Methoden des Bibliodramas oder der Kirchenpädagogik. Es mag mit dem Thema Weg zu tun haben, dass die Teilnehmenden oftmals an biografischen Themen arbeiten – und persönliche Bildungsschritte beschreiben, die sie mit diesen erlebnisorientierten Veranstaltungen verbinden. Immer wieder tauchen Teilnehmende auf, die sich an biografischen Wendepunkten sehen. Gerade die Tagesangebote können für den örtlichen Tourismus attraktiv sein. Die Grenze besteht für die EEB dort, wo die Bildungsanteile und -methoden nicht mehr erkennbar sind.

²Vgl. www.evangelisch.de/themen/mitteldeutschland/zentrum-für-spirituellen-tourismus43907. Zu beachten ist, dass z. B. auch der Kirchenkreis Berlin-Mitte den Tourismus in den Blick nimmt und speziell dazu im Juli 2011 eine Arbeitsstelle „Kommunikation und Marketing“ unter der Leitung von Antje Zimmermann eingerichtet hat (vgl. www.ekbo.de/1054919).

³Vgl. die Schwerpunktsetzung auf Pilgern in Publikationen der Tourismuswirtschaft: Katharina Maak, Der Jakobsweg als Faktor touristischer Entwicklung in ländlichen Regionen. Castilla y León und Brandenburg im Vergleich, Kovac 2010, ISBN 978-3-8300-5115-2; Andreas Reithofer, Pilgertourismus an der Via Sacra. Eine Chance für die regionale Entwicklung? Pilgerwege als touristische Modellprojekte für eine nachhaltige Regionalentwicklung, Diplomica 2009, ISBN 978-3-8366-7358-7; Diana Jafari, Pilgern als eine neue Form des Tourismus. Die Entwicklung des spirituellen Reisens auf dem Jakobsweg, Grin 2008, ISBN 978-3-640-42146-6.

Pilgertage

Stets eindeutig identifizierbar ist dieser Anteil bei Bildungsveranstaltungen „über“ das Thema Pilgern in Verantwortung der EEB. Gute Erfahrungen liegen vor mit einem Pilgertag in 2010, mit Hauptvortrag und einem breiten Angebot an Arbeitsgruppen. Der Event-Charakter wurde durch ein Rahmenangebot mit Infobörse bewirkt und lockte über 100 BesucherInnen. Der sogenannte „Zweite westfälische Pilgertag“ am 8.10.2011 in Dortmund untersucht das Thema multikulturell. Die islamische Theologin und Autorin Lamya Kaddor führt dazu in die muslimischen Traditionen ein und diskutiert sie mit evangelischen und katholischen Fachleuten. Die Öffnung des Themas hin zu Fragen des interkulturellen Dialogs ist dasjenige „Plus“, das die EEB in die derzeitige Diskussion einbringen will. Die Grenze dieses Typs Veranstaltung liegt darin, dass auch hier nicht auf Erlebniselemente verzichtet werden kann, die die Teilnehmenden schließlich mit dem Thema verbinden. Mit dieser Art von Angeboten wird eine hohe Öffentlichkeit am Thema Pilgern und spirituelles Wandern hergestellt, wovon auch die touristischen Partner mittelfristig profitieren.



Ausbildung zu PilgerbegleiterInnen

Das dritte Format von Angeboten, das ausgemacht werden kann, ist die Ausbildung von PilgerbegleiterInnen. Hierfür liegen (leider) noch kein Standard und keine Zertifizierung wie für die KirchenführerInnen vor. Zu beobachten ist aber, dass sich hier – wie unter angehenden KirchenführerInnen – neben den kirchlich gebundenen Personen immer wieder auch Menschen einfinden, die hauptamtlich im Tourismusgewerbe, z. B. als StadtführerInnen arbeiten und sich ihr

Angebotsportfolio erweitern möchten. Die EEB bringt mit ihren Ausbildungen die christliche Dimension des Pilgerns und von Führungen in das öffentliche Gespräch ein. Der Tourismus profitiert langfristig von ausgebildeten Pilger- bzw. KirchenführerInnen.



Projekte mit der Tourismuswirtschaft

Als unmittelbare Partner arbeiten EEB und Vertreter der Tourismuswirtschaft schließlich viertens dort zusammen, wo neue Wege oder gemeinsame Projekte erschlossen werden. Hier wären viele attraktive Projekte in den unterschiedlichen Regionen Deutschlands zu nennen. Unter Federführung von MitarbeiterInnen aus der EEB in Zusammenarbeit mit Touristikern und der Lokalpolitik wurde z. B. am 3. Juli 2011 der Weg „Pilgern in Lippe“ eröffnet. Und in der etwas anders gearteten Region Südwestfalen mit Schwerpunkt im touristisch sehr aktiven Sauerland bringt sich die EEB in das Projekt „Wege zum Leben“ ein, das zum landespolitischen Prozess „Regionale 2013“ gehört. Das zeigt: Die EEB ist bei der Planung und Durchführung von Großprojekten auf dem Gebiet „Spiritualität und Tourismus“ als Partnerin gefragt.

Diese Aufschlüsselung nach Angebots- typen innerhalb der EEB ist sicherlich noch nicht vollständig. Klar wird aber: Die EEB profitiert davon, mit einem breiten Angebotsportfolio in das Gespräch mit der Tourismuswirtschaft zu gehen. Der Gewinn eines breiten Angebotes liegt erstens darin, dass so unterschiedliche Milieus innerhalb der interessierten TouristInnen besser angesprochen werden können. Zweitens erweitert eine im Angebot breit aufgestellte EEB ihre eigene Kompetenz: Wo z. B. ehrenamtliche MitarbeiterInnen der EEB am Aufbau eines Pilgerweges beteiligt wurden,

⁴Vgl. das Konzept unter www.pilgern-in-lippe.de.

konnte auf gut qualifizierte Pilgerbegleiter zurückgegriffen werden. Schließlich gewinnt die EEB neue regionale Partner, die auch zur Absicherung künftiger anderer Bildungsveranstaltungen wichtig werden könnten.

Dr. theol. des. Gerald Wagner ist Theologischer Referent des Erwachsenenbildungswerks Westfalen Lippe e. V. und Mitglied der Lenkungsgruppe „Wege zum Leben“ in der Kur- und Freizeit GmbH Schmallenberger Sauerland.
Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e. V.
Olpe 35, 44135 Dortmund
gerald.wagner@ebwwest.de

Familienbildung

„Familien stärken“ – ein Projekt der Württembergischen Landeskirche



Dietmar Lipkow

Das dreijährige Projekt „Familien stärken“ (FamS) der Evangelischen Landeskirche in Württemberg hat das Ziel, durch Aufbau von Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern benachteiligte und belastete Familien und Eltern zu erreichen. Für sie sollen geeignete Angebote entwickelt und bereitgehalten werden.

Im Projekt „Familien stärken“ werden an fünf Standorten (Göppingen, Heilbronn, Holzgerlingen/Sindelfingen, Schwäbisch Gmünd, Tübingen) innovative Ansätze entwickelt, erprobt und ausgewertet. Die Erkenntnisse und Erfahrungen werden in einer Handreichung veröffentlicht.

Zunehmend prekärer: Zur Situation von Familien

Die Familienbildungsstätten in Württemberg verändern ihr Profil. Die steigende Armut auch der Mittelschicht, die Zunahme prekärer Familiensituationen sowie die steigende Zahl von Familien mit wenig sozialerzieherischen Kompetenzen der Eltern zwingen Familienbildungsstätten zur Veränderung ihrer Leistungen und Angebotsstruktur.

Das Projekt „Familien stärken“ hat das Ziel, das Leistungs- und Angebotsprofil im Blick auf folgende Aspekte zu entwickeln:

1. Aspekt: Demographie und Bevölkerungsentwicklung

Die demographische Entwicklung in Deutschland stellt an Institutionen und Träger der Familienbildung die Anforderung, durch neue Konzepte und Strategien den Zugang zu neuen Zielgruppen zu finden. Neben den demographischen Frage und der Altersentwicklung der deutschen Bevölkerung ist vor allem die multikulturelle Bevölkerungsentwicklung ein wichtiges Themenfeld. Zahlen sprechen hier eine eindeutige Sprache: Bei Familien mit Kindern unter fünf Jahren mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2007 der Anteil bei einem Drittel aller Familien in Deutschland. Entwicklungsberechnungen gehen davon aus, dass sich die Bevölkerung in Deutschland in den kommenden 20 Jahren entsprechend verändert wird.

2. Aspekt: Teilnahmemechanismen

Benachteiligungen müssen abgebaut werden. Hierfür sind die Bildungsangebote so zu entwickeln, dass auch Eltern aus bildungsfernen Milieus partizipieren und Familienbildung zur Stärkung der Erziehungskompetenz unterschiedlich benachteiligter Gruppierungen beitragen kann. Inklusionsstrategien zielen auf den Abbau von Zugangsbarrieren und eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten aller Gruppen. Hierbei ist die interkulturelle Öffnung nur ein Teilaспект.

3. Aspekt: Bildungsgerechtigkeit

Ziel und Anliegen von Familienbildung ist die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit. Unter einem so verstandenen Demokratiepostulat geht es um die Erhöhung von Teilnahmemöglichkeiten an Weiterbildungsangeboten. Dies ist und wird künftig zunehmend ein Thema für die Geldgeber der Familienbildung und für die Politik sein. Unabhängig davon ist Familienbildung mehr und mehr in der Situation, durch unterschiedliche Finanzierungsquellen ihre Arbeit auch querzufinanzieren.

Umsetzungsperspektiven

Eine wesentliche Säule des Projektes ist die Vernetzung der Einrichtungen der Familienbildung vor Ort und die aktive Beteiligung in Netzwerken und Arbeitskreisen. Mit der praktischen Umsetzung in den Projektstandorten werden unterschiedliche Kooperationen mit Einrichtungen der Erziehungshilfe, der Beratung und weiterer Partner entwickelt und aufgebaut. Die zu entwickelnden Projekte sind auf Nachhaltigkeit angelegt. Sie werden so konzipiert, dass sie nach Ablauf der Projektphase weiterbestehen.

Die Projekte bzw. Angebote verknüpfen konzeptionelle Ansätze der Lebensweltorientierung mit Familienbildung und schaffen neue Zugänge. Verschiedene Hilfsangebote werden zusammengeführt. Die Leistungen sind grundsätzlich präventiv ausgerichtet. Die Familienbildungsstätten entwickeln geeignete Beratungs- und Bildungsangebote mit niedrigschwelligem Charakter für die Lebensorte der Zielgruppen.

Die Zielgruppe sind Familien, deren alltägliche Lebensumstände belastet sind und die von Armut bedroht sind, Alleinerziehende, junge Familien in besonderen Lebenslagen, Frühschwangerschaften, ausländische Familien mit Kleinkindern etc.

Die Projekte zielen auf Weiterentwicklung lokaler Hilfssysteme und Übertragbarkeit. Zentraler Aspekt sind die Bündelung von Kompetenzen und die Zusammenführung von traditionell nebeneinander bestehenden Systemen der Familienbildung und der Erziehungshilfe und deren Angeboten.

Interkulturelle Öffnung und Vernetzung als Fokus

Bestandteil des Projektes FamS sind drei zentrale öffentliche Veranstaltungen zu den Schwerpunktthemen. Die Auftaktveranstaltung am 5. März 2010 beschäftigte sich mit der Frage: „Wie kann interkulturelle Orientierung und Öffnung der Angebote für benachteiligte Familien in Familien-Bildungseinrichtungen gelingen?“ Diese Frage beantwortete die Leiterin der Islamischen Familienbildungsstätte in Köln. Weiterhin präsen-

tiert wurde das Projekt „Interkulturelle Elternarbeit am Beispiel des Coach e. V. Köln“.

Die zweite Veranstaltung am 19. März 2011 fokussierte die Frage gelingender Vernetzung unterschiedlicher Einrichtungen vor Ort.

Die veränderten Anforderungen an Familien durch den gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel, Dynamisierung der Lebensformen, instabilere Parameter der Lebensführung sowie die fundamental veränderte Erwerbwelt mit gestiegenen Flexibilitätsansprüchen waren Ausgangspunkt der Veranstaltung. Das war Thema des Referates „Wie der Balanceakt Familie in heutiger Zeit gelingen kann“ (Professor Heiner Keupp).

Die neuen Lebensumstände stellen Einrichtungen vor neue Herausforderungen. Das Funktionieren des sozialen Nahraumes ist nicht mehr selbstverständlich. Einrichtungen, die Familien familienergänzende Leistungen bereitstellen, müssen diese Funktionen des sozialen Nahraumes gewissermaßen sekundär sicherstellen. Sie sind damit ein angemessener gesellschaftlicher Reflex. Die Reorganisation der familienbezogenen Infrastruktur im Sinne einer Bündelung, Vernetzung und Zusammenführung zeigt exemplarisch das Modell Familienstützpunkte aus Bayern (Dipl.-Soz. Lena Friedrich).

Als Ergebnis des Fachtages wurden zwei Thesen formuliert: Eine gut funktionierende Vernetzung der Einrichtungen vor Ort ist Grundvoraussetzung dafür, dass Familien in prekären und benachteiligten Lebensverhältnissen von der Familienbildung erreicht werden. Und: Dort, wo es eine gute Vernetzung und Kooperation von Einrichtungen der Familienbildung und anderer sozialer Dienste gibt, können Familien in besonderer Weise unterstützt werden, und auch die Einrichtungen selbst profitieren von den Kompetenzen und Stärken der jeweils anderen Institutionen.

Dietmar Lipkow ist Geschäftsführer der LEF und Mitarbeiter der EAEW-Landesstelle Büchsenstraße 37/1 70174 Stuttgart
d.lipkow@eaew.de

Familienbildung

Ungewöhnliche Lernorte – Die Würselener Tafel



Doris Sandbrink

Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass die Beteiligung an Weiterbildung in erheblichem Maße von sozialen Faktoren abhängt. Vor allem bei gering Qualifizierten, Älteren und

Migranten/-innen liegt die Beteiligung unter dem Durchschnitt. Das Land Nordrhein-Westfalen und seine öffentlich geförderte Weiterbildung haben das Ziel, Menschen mit verminderten gesellschaftlichen Chancen durch Weiterbildung zu fördern.

In einem Modellprojekt, gefördert durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung, an dem das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Aachen beteiligt war, wurden neue Wege der Bedarfsanalyse und der Platzierung von neuen Angeboten für bisher wenig oder gar nicht erreichte Adressatinnen und Adressaten entwickelt.

Am Anfang stand die Frage: Wie kann eine Bildungsinstitution Nähe zu „Bildungsfernen“ herstellen, wohl wissend, dass Nichtbeteiligung an Weiterbildung von Menschen aus sozial benachteiligten Kontexten ihre Ursache nicht nur in der subjektiven Distanz der Adressaten/-innen hat, sondern auch in der kulturellen und sozialen Distanz der institutionellen Weiterbildung.

Zugangswege

Das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Aachen suchte nach Lösungsmöglichkeiten für dieses Dilemma. Im Rahmen eines Workshops im Juni 2009 machte der Vorsitzende der Würselener Tafel den Vorschlag, die bildungsbenachteiligten Menschen dort aufzusuchen, wo sie anzutreffen sind, z. B. in der Tafel.

Aus einer Bedarfserhebung bei Tafelkunden/-innen entstand das Projekt „Familientag“ für Eltern mit Kleinkindern,

die noch keine Kindertagesstätte besuchen.

Dieses Projekt wurde dann im Dezember 2010 auf dem Info-Workshop „Potenziale der Weiterbildung“, an dem auch Vertreter der mit Weiterbildung befassten Ministerien sowie die Leitung der Landeszentrale für politische Bildung und die wissenschaftliche Begleitung des Projektes durch die Universität Duisburg/Essen teilnahmen, vorgestellt und diskutiert. Der Start des „Familientags“ erfolgte im Januar 2011 und wird seitdem wöchentlich jeweils am Donnerstag in der Zeit von 9.30 bis 12.30 Uhr in den Räumen der Würselener Tafel durchgeführt. Inzwischen nehmen daran acht Mütter verschiedener Nationalität mit ihren Kleinkindern teil, litauisch, kurdisch, türkisch, deutsch, also bunt gemischt. Die Betreuung des Projekts erfolgt durch zwei Sozialpädagoginnen, unterstützt durch zwei Kinderbetreuerinnen.

Der „Familientag“ in der Tafel

Ziel der Maßnahme ist die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, die Entwicklung interkultureller Kenntnisse und Fähigkeiten sowie der Aufbau eines sozialen Netzwerks zur Stärkung der Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmerinnen.

Der Vormittag ist folgendermaßen strukturiert:

- gemeinsames Singen, Spielen, Basteln: Alles wird ausprobiert, was den Kindern Spaß macht.
- gemeinsames Frühstück mit Lebensmitteln aus der Tafel, das von einer teilnehmenden Mutter vorbereitet wird.
- Gesprächskreis der Mütter über alle Fragen der Erziehung oder aus dem Alltag unter der Leitung der beiden Sozialpädagoginnen. In dieser Zeit spielen die Kleinkinder unter Anleitung zweier Betreuerinnen.

Das Projekt stößt bei den Teilnehmerinnen, aber auch bei weiteren Kundinnen der Tafel auf großes Interesse, hat hohe Erwartungen geweckt und auch Erfolge gezeigt, sodass es bedauerlich wäre, wenn es aus finanziellen Gründen nicht fortgeführt werden könnte.

Aufsuchende Weiterbildungsberatung

Aufsuchende Weiterbildungsberatung ist ein Weg, die Distanz der Institutionen zu reduzieren. Dies ist hier realisiert worden. Eine zentrale Rolle spielen dabei Personen, die aufgrund ihrer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit Zugang zu der Zielgruppe haben.

Empfehlungen auf der Basis der Projekterfahrungen:

- Notwendig ist eine zielgruppengenaue Ansprache und ein Bezug zur Lebenswelt der Zielgruppen, zu deren Alltags erfahrungen und -interessen. Die Bildungsangebote müssen hier anschlussfähig sein.
- Wichtig und teilweise exklusiv ist die aufsuchende Gewinnung der Teilnehmenden durch persönliche Ansprache und/oder Präsenz vor Ort. Bei der Arbeit mit Migrantinnen sollte es eine Ansprechpartnerin mit Migrationshintergrund geben.
- Entscheidend für die Teilnahme waren stimmige Kursbedingungen im Blick auf die Lebensumstände der Frauen, wozu auch Kinderbetreuung gehört.
- Ein guter Kontakt zu Kostenträgern und Kooperationspartnern ist wichtig, denn die Angebote müssen kostenfrei sein.

Fazit

Bildungsarbeit benötigt verlässliche politische Rahmenbedingungen, die nicht in jedem Haushaltsjahr wechseln. Gerade diese Zielgruppe braucht Verlässlichkeit und eine stabile Infrastruktur. Nur dann werden Bildungsangebote angenommen. Projektförderung ist sicher notwendig, kann aber nur ergänzenden Charakter haben.

Info: Jürgen Groneberg;
juergen.groneberg@ekir.de

Doris Sandbrink, Studienleiterin und weiterbildungspolitische Sprecherin der EEB in NRW
Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein
Graf-Recke-Str. 209
40237 Düsseldorf
sandbrink@eeb-nordrhein.de

Professionelle Praxis

Grundlagenpapier „Evangelische Erwachsenenbildung und Bildungsgerechtigkeit“

0. Bildungsorte

Bildung findet an unterschiedlichen Bildungsorten und in unterschiedlichen Lernsituationen statt. Im internationalen Diskurs wird mittlerweile unterschieden zwischen

- *formeller Bildung* – Schule, Ausbildung, Hochschule, Zertifikatskurse;
- *nicht formeller Bildung* – organisierte Angebote von Bildung und Erziehung auf freiwilliger Basis und als Angebotskultur wie in der Jugend-, Erwachsenen- und Familienbildung;
- *informeller Bildung* – im Alltag von Familien, Nachbarschaft, Betrieb und Freizeit. Dieser Bereich wird in seiner Bedeutung als Voraussetzung für formelle und nicht formelle Bildung bislang deutlich unterschätzt.

Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinne. Bildung ist eine Gemeinschaftsaufgabe, die nur durch Kooperation und Verknüpfung der verschiedenen Bildungsorte des formellen, nicht formellen und informellen Bereiches zu bewältigen ist. Dabei hat sich gezeigt, dass gerade die nicht formelle und die informelle Bildung auch für den Erfolg im formellen Bereich von erheblicher Bedeutung sind.

1. Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems

Erwachsenenbildung – als lebensbegleitende Bildung – umfasst formelle, nicht formelle und informelle Bildung, umschließt die Lebensphasen von der frühen Kindheit bis ins hohe Lebensalter und ist zugleich immer ein wichtiger Teil des gesellschaftlichen Lebens. Erwachsenenbildung erfüllt im Kontext der Europäischen Kommission drei wichtige Ziele und Funktionen:

- sie fördert und unterstützt die persönliche Entwicklung des Individuums,
- sie fördert und unterstützt das politische Bewusstsein und das bürgerliche Engagement der Bevölkerung,

Auf der Tagesordnung: Bildungsgerechtigkeit

Die Stellungnahme der Evangelischen Erwachsenenbildung in NRW

Die Evangelische Erwachsenenbildung NRW – Landesorganisation – hat auf ihrer Sitzung am 14.4.2011 das Grundlagenpapier „Evangelische Erwachsenenbildung und Bildungs-gerechtigkeit“ verabschiedet.

Für die evangelische Bildungsarbeit und die Erwachsenenbildung ist die Frage der Bildungsgerechtigkeit ein zentrales Thema, das sowohl gesellschaftliche Realitäten im Blick hält als auch ihr eigenes Handeln immer wieder neu am Maßstab von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit reflektiert. Evangelische Erwachsenenbildung richtet sich an alle Menschen, ist aber besonders Zielgruppen und Milieus verpflichtet, die Belastungen ausgesetzt sind, vielfältige Benachteiligungen erfahren und auf dem Weg zu einem selbstbestimmten Leben in besonderer Weise bildungsbedürftig sind.

Dieses Papier macht den Versuch, den Beitrag der evangelischen Erwachsenenbildung, die Teil des Bildungssystems ist und sich als lebensbegleitende Bildung versteht, vor dem Hintergrund evangelischer Bildungskonzeptionen sowie aktueller bildungspolitischer Diskussionen im nationalen und europäischen Kontext zu skizzieren.

Dabei wird, orientiert an Lebensphasen, verdeutlicht, wie evangelische Erwachsenenbildung Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu selbstbestimmterem Leben schaffen kann. Die evangelische Kirche nimmt in ihrem Bildungshandeln öffentliche Verantwortung wahr, und „aus evangelischer Sicht gehören Bildung und Gerechtigkeit konstitutiv zusammen“ (Friedrich Schweitzer). Damit wird sie auch zum Maß der Qualität einer Gesellschaft.

Doris Sandbrink

- sie fördert und unterstützt den Erwerb beruflicher und berufsbezogener Kompetenzen und Qualifikationen.

Erwachsenenbildung eröffnet so neue, an frühere Bemühungen anschließende Bildungswege. Sie schafft Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe und zur Bewältigung der Anforderungen in der Lebenswelt und im Beruf. Damit wird sie auch zum Maß der menschlichen Qualität einer Gesellschaft – Bildung ist und bleibt damit ein öffentlicher Auftrag der Gesellschaft gegenüber dem einzelnen Menschen.

Mit dem „Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ wird versucht, die Validierung nicht formellen und informellen Lebens zu fördern und die Vorgaben der Europäischen Union im nationalen Rahmen umzusetzen. Es soll ein besonderes Augenmerk auf die gerichtet werden, „die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind“, sowie zu einer stärkeren Teilnahme am lebenslangen Lernen und zu einem besseren Zugang zum Arbeitsmarkt beitragen. In Zukunft geht es also darum, die Institutionen der Erwachsenenbildung deutlicher als Teil des Bildungssystems zu sehen und deren kompetenzorientierte Profilbeschreibung bzw. Zertifikate als Teil einer Qualifikationsstrategie vorzusehen, die Lernergebnisse nicht formeller und informeller Bildung ausdrücklich einbezieht.

2. Das evangelische Bildungsverständnis nimmt Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen wahr – es ist ganzheitlich ausgerichtet und biblisch begründet

Die evangelische Kirche nimmt in ihrem Bildungshandeln öffentliche Verantwortung wahr. Das evangelische Bildungsverständnis zielt auf eine „verantwortungsbewusste Mündigkeit“ („Maße des Menschlichen“, EKD-Denkschrift), die Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen und gegenüber der Gesellschaft und Natur wahrnimmt. Bildung wird mehrdimensional als Entwicklung der Persönlichkeit verstanden mit dem Ziel,

Menschen zu einer souveränen, d. h. mündigen Lebensgestaltung zu verhelfen. Dazu gehört insbesondere auch die religiöse Bildung, die die Transzendenz, die Frage nach Gott und christliche Glaubensinhalte vermittelt und religiöse Sprachfähigkeit fördert.

Dieses integrierende Verständnis von Bildung findet sich auch in der Denkschrift des Rates der EKD, die die Überwindung eines oft additiven Denkens deutlich macht: „Bildung bezieht sich auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen“ (EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“, S. 64) und „Bildung meint den Zusammenhang von Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltung, Handlungsfähigkeit und Sinn“ (ebd., S. 71).

Vor diesem Hintergrund konkretisiert evangelische Bildungsverantwortung die Ziele und Funktionen im Kontext der Europäischen Kommission folgendermaßen:

- Bildung fördert die Persönlichkeit und die Identität des Menschen als Gottes Geschöpf, dazu gehört die Entwicklung der Reflexivität, der Spiritualität, der Mündigkeit und der sozialen Verantwortung.
- Bildung unterstützt den Einstieg in das Erwerbsleben, stärkt die Beschäftigungsfähigkeit und ermöglicht die Beteiligung an gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen sowie im sozialen Umfeld.
- Bildung fördert Kompetenzen zum Verstehen von Wandel und Veränderungsprozessen, zur Werteorientierung, zur Entwicklung der eigenen religiösen und sozialen Identität, zur Alltagsbewältigung und zur Gestaltung der Lebenswelt. Sie trägt bei zum Zusammenhalt der Gesellschaft durch Entwicklung von Toleranz im Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten und kulturellen und sozialen Unterschieden.

Wenn Bildung eine Schlüsselbedeutung für die Entwicklung der Person und die gesellschaftliche, kulturelle und erwerbsweltbezogene Teilhabe hat, dann kommt der Förderung der Bildung im gesamten Lebenslauf eine zentrale Bedeutung zu.

3. Bildungsgerechtigkeit und Inklusion in der Erwachsenenbildung sind ein besonderes Anliegen evangelischen Bildungsverständnisses und evangelischen Bildungshandels

„Aus evangelischer Sicht gehören Bildung und Gerechtigkeit konstitutiv zusammen“ (Friedrich Schweitzer): „Bildung zur Gerechtigkeit“ oder: „Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion“, in: „Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem“, Hrsg. Fischer/Elsenbast, Münster 2007.

Für die evangelische Bildungsarbeit und die Erwachsenenbildung ist die Frage der Bildungsgerechtigkeit insoweit ein unverzichtbares Thema, weil es sowohl gesellschaftliche Realitäten im Blick hält als auch ihr eigenes Handeln immer wieder neu auf Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit reflektiert. Für eine wachsende Zahl von Menschen fehlen grundlegende Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben, mit einem Wort: gesellschaftliche „Inklusion“, die erhebliche Folgen für Bildung im Allgemeinen und Weiterbildung im Besonderen hat.

Evangelische Erwachsenenbildung richtet sich an alle Menschen, orientiert sich aber in besonderer Verpflichtung an Zielgruppen und Milieus, die Belastungen ausgesetzt sind und vielfältige Benachteiligungen und Ausgrenzungen erfahren. „Exklusion“ aus den Möglichkeiten, selbstbestimmt und in Verantwortung vor Gott und den Menschen zu leben, ist auch heute für viele gesellschaftliche Realität.

4. Inklusion und Exklusion als Konzept für die evangelische Erwachsenenbildung

Eine besondere Stärke des Konzeptes sozialer Ausgrenzung oder Exklusion besteht darin, dass es, im Unterschied zum Armutsbegriff, von vornherein mehrdimensional angelegt ist und das Schicksal der Einzelnen in den Zusammenhang mit dem Schicksal der Gesellschaft stellt. Es lenkt das Augenmerk auf die unterschiedlichen Instanzen und Institutionen, die, jede auf ihre eigene Weise, aber in enger Beziehung zueinander, für die

Vermittlung von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe wesentlich sind

- auf die **Arbeit**, was bis heute insbesondere heißt: Erwerbsarbeit;
- auf die **sozialen Nahbeziehungen**, einschließlich der Familien, die nicht der Logik des Marktes folgen, sondern auf Verantwortung, Solidarität und Fürsorge fußen;
- auf den **Bürgerstatus**, insbesondere auf die sozialstaatlich verbürgten sozialen Rechte, dazu gehört das Recht auf Bildung und soziale Sicherung.

Die Mehrdimensionalität des Konzeptes zwingt dazu, alle drei Dimensionen – die Erwerbsarbeit, die sozialen Nahbeziehungen und die Bürgerrechte, darunter Bildung und soziale Sicherung – gleichermaßen im Blick zu behalten.

Die Weiterbildung kann gerade wegen der Breite ihres Angebots und in Verteidigung dieser Breite einen wichtigen Beitrag zur Inklusion der Dimensionen durch deren bewusste Verknüpfung leisten.

Die Erkenntnis der Prozesshaftigkeit von Ausgrenzung lenkt zudem den Blick auf die kritischen biografischen Konstellationen und Weichenstellungen, in denen über Bildungsgerechtigkeit, über Chancen- und Entwicklungsmöglichkeiten und Benachteiligung und Ausgrenzung entschieden wird.

Wenn man den gesamten Bildungsbe- reich überblickt, zeigt sich deutlich der entscheidende Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung. In unzureichender Förderung nicht formeller und informeller Bildung konturiert sich dieser Zusammenhang bereits früh und verfestigt sich beim Durchgang durch den formellen schulischen Bildungsparcours durch viele Hürden und Hindernisse. Beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule entfaltet das deutsche Bildungssystem seinen stärksten sozialen Selektionscharakter. Hier wird die ethnische und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler mitentscheidend für den Schulerfolg, den weiteren Lebensweg, das Einkommen, den Beruf und den Status im späteren Leben.

Es zeigt sich, dass nur ein Bildungssystem, das von Anfang an die Bildungsanstrengungen der Eltern unterstützt und gleichzeitig Möglichkeiten und Angebote zur Weiterbildung im Erwachsenenalter bereithält, den Ansprüchen wie Chancengleichheit und Gerechtigkeit entsprechen kann. Für die kirchliche Bildungsarbeit ist dieser Anspruch einer „gerechten Bildung“ maßgebend – ob im Kindergarten, im Konfirmations- und Religionsunterricht oder in der Erwachsenenbildung.

5. Evangelische Erwachsenenbildung fördert Bildungsgerechtigkeit und Inklusion

- Sie unterstützt Bildungsprozesse lebensbegleitend im Lauf eines Lebens.
- Sie unterstützt in der Familienbildung die pädagogische Frühförderung, die Stärkung der Alltags- und Erziehungs- kompetenz von Eltern und alle Formen des Zusammenlebens von Kindern, Müttern und Vätern.
- Sie unterstützt die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren als frühe Bildungsinstanz durch Fortbildung von Erzieher/-innen (zum Thema Sprache, Bewegung, religiöses Lernen, interkulturelles Lernen, Bildungsförderung, Gesundheit).
- Sie unterstützt Menschen mit Migrationshintergrund durch Sprach- und Integrationskurse und kooperiert hier mit diakonischen Einrichtungen und der Familienbildung. Sie ist gerade hier Schule der Gerechtigkeit, in der die weltweiten Zusammenhänge der Un- gerechtigkeit thematisiert und in ihrer Bedeutung für das Leben jetzt reflektiert werden.
- Sie unterstützt die Qualifizierung von Mitarbeiter/-innen in Offenen Ganztagsschulen und fördert insbesondere soziale und kreative Lernprozesse.
- Sie unterstützt in Kooperation mit den zuständigen kirchlichen Diensten Menschen bei der Bewältigung von Veränderungsprozessen in der Arbeitswelt.
- Sie unterstützt Lernprozesse von bildungsbenachteiligten Menschen, die eine „zweite“ oder „dritte“ Chance er- greifen und schulische Abschlüsse nachholen wollen und dabei viele indi- viduelle und familiäre Herausforderun- gen bewältigen müssen und einer be-

sonderen Begleitung zur Unterstützung des Lernens bedürfen (Entwicklung von Lernkompetenzen und Durchhaltevermögen).

- Sie unterstützt Menschen durch Wieder-einstiegskurse nach Erziehungs- und Pflegezeiten, die einen neuen Einstieg in das Erwerbsleben suchen.
- Sie unterstützt Menschen in dem Le-bensabschnitt von der Erwerbsarbeit in die dritte nachberufliche Lebensphase durch Orientierung und Angebote der Beteiligung an Bildung und Kultur, durch Angebote des intergenerationalen Lernens, durch Angebote an Men-schen, ihre Kompetenzen im Ehrenamt und im freiwilligen Dienst einzubrin-gen und neue Formen der Anerkennung zu erwerben und an gemeinwohlorien-tierter Arbeit in Kirche und Gesell-schaft teilzunehmen.
- Sie unterstützt Menschen, die Men-schen im letzten Lebensabschnitt bis zum Tod begleiten. Die Begleitung von Sterbenden, Pflegewissen und -han-deln, Trauerbegleitung oder der Um-gang mit Demenzkranken gehören u. a. zu den Themen, die Erwachsenenbil-dung zunehmend in ihren Anspruch, lebensbegleitend zu wirken, aufnimmt.

Evangelische Erwachsenenbildung
NRW – Landesorganisation

Düsseldorf/Dortmund, 14.4.2011

DEAE

50 Jahre Entwicklungsgeschichte der DEAE



Andreas Seiverth

Bei dem Beitrag handelt es sich um einen Auszug aus einer größeren Darstellung der Geschichte der DEAE¹, die am 14. August 1961 gegründet worden ist. Sie orientiert sich in methodi-scher und quellenkritischer Hinsicht an den veröffentlichten Stellungnahmen und den Vorträgen, die bei den Jubiläumsver-anstaltungen der DEAE gehalten worden sind. Der Zugang über den „Festtags-kalender“ will die Organisation „zum

¹ Der Gesamtbeitrag wird zum 30. September 2011 im Internet (www.deae.de) veröffentlicht.

Sprechen bringen“. Die der historischen Beschreibung dabei vorausgehende theoretische Grundannahme besteht darin, dass es sich bei der DEAE um eine auch im moralischen Sinne „verantwortli-che Organisation“ (Christian Neuhäuser, 2011) und einen kollektiven Akteur im Sinne des Konzepts der „Lernenden Organisation“ handelt.

Jubiläen sind ein guter Erkenntnisindi-kator. Sie zeigen, wie sich ein Subjekt oder eine Organisation selbst versteht und dies öffentlich, für Andere erkennbar und diese gegebenenfalls auch paritipa-tiv einbeziehend, zum Ausdruck bringt. Als Zeugnisse eigenverantwortlichem Handelns liegen der Darstellung zugrunde: Erklärungen, Stellungnahmen, Publikationen (Zeitschrift „Forum EB“ und ihr Vorläufer: „Nachrichtendienst der DEAE“, die „Informationspapiere“, später „Entwürfe“), Projekte, Dokumentationen, Arbeitsunterlagen des Vorstandes, der Bundesgeschäftsstelle und der themati-schen Arbeitsgruppen.

10 Jahre DEAE: das Jubiläum 1971

Zehn Jahre nach der Gründung der DEAE, 1971 wählt der damalige Präsident der DEAE, Dr. Wolfgang Böhme², als Thema seines Vortrags beim Festakt das Thema: „Das Evangelium im Bildungs-prozess.“³ Es ist innerhalb der offiziellen Stellungnahmen der DEAE der – soweit ich sehe – einzige Versuch geblieben, in einer inhaltlich substanzien Weise, den „Begriff“ des Evangeliums und den der Bildung auf eine sozusagen interne Weise zu vermitteln. Dies gelingt insoweit, als Böhme sowohl den Bildungsbegriff als auch das Evangelium in einer existential-hermeneutischen Weise interpretierend verwendet und die genealogische Ver-wandtschaft der beiden Begriffe in der Zielvorstellung der Bewusstseinsverände- rung des einzelnen Individuums sieht. „Das Evangelium zielt auf Bewusstseins-veränderung (der neutestamentliche

² Böhme gehörte zu den Gründerpersönlichkeiten der DEAE und war als ehrenamtlich tätiger Präsident der DEAE hauptberuflich Direktor der Evangelischen Akademie Bad Herrenalb. Aus der räumlichen Nähe zu Karlsruhe erklärt sich, dass die Geschäftsstelle und später die Stu-dienstelle der DEAE dort angesiedelt wurde. Im Dezember 1999 wurde sie auf Veranlassung der EKD nach Frankfurt am Main verlegt.

³ Abgedruckt in: Friedrich Ziegel (Hrsg.): Chan-cen des Lernens. Evangelische Beiträge zur Erwachsenenbildung. München 1992 S. 96–103.

Ausdruck dafür lautet ‚Buße‘) und durch Bewusstseinsveränderung auf Verhal-tensänderung, die den ganzen Menschen umfasst. Es will den verwandelten, den ‚neuen‘ Menschen und die verwandelte ‚neue‘ Welt“ (97). Mit dieser m.E. gut vertretbaren hermeneutischen Operation wurde eine Selbstinterpretation der EEB begründet, die in der Formel „**Bildung vom Evangelium her**“ ihren für die nächsten drei Jahrzehnte gültigen Ausdruck gefunden hat. Sie wurde erst Mitte der 80iger Jahre durch den Bezug auf die Trias des konziliaren Prozesses, Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung, als theologische Begrün-dungs- und Inspirationsbegriffe abgelöst, oder richtiger: weitergeführt. Im Rück-blick zeigt sich zudem, dass neben der genealogischen Verwandtschaft der von Böhme genannten und für den Bildungs-begriff konstitutiven Begriffe wie Bewusstseinsänderung usw. jedoch auch eine bis heute grundsätzliche Differenz durch den Verweis darauf artikuliert wurde, dass das, was diese Begriffe im theo-logischen Sinne und aus der Binnenpers-pektive des Glaubens meinen in einer Spannung zu dem stehen, was sie „im Rahmen eines säkularisierten Denkens bedeuten“ (99). Diese begriffliche „Span-nung“ ist dann durch den in den 1970er Jahren erfolgenden Aufbau eines pluralen Systems der Erwachsenenbildung zur institutionellen Spannung für die EEB geworden.

20 Jahre DEAE: das Jubiläum 1981

Sie wurde jedoch zunächst durch eine andere Spannung gleichsam überdeckt: 1981 lautet das Thema des Vortrages von Bischof Dr. Hans-Gernot Jung: „Perspek-tiven für die Evangelische Erwachsenenbil-dung in der Kirche der 80er Jahre.“⁴ Diese Themenstellung deutet Jung auch als ein „Zeichen der Sorge, in der sich die Ah-nung zu Wort meldet, es möchte für die evangelische Erwachsenenbildung in der Kirche der 1980er Jahre eine Zukunfts-perspektive gar nicht mehr geben“ (1), um dann den innerkirchlichen Spannungs-hintergrund aus seiner kirchenleitenden Perspektive zu benennen: Er sieht „Tendenzen einer zunehmenden Distan-zierung zwischen Erwachsenenbildung und Kirche(nleitung), die dann notge-drungen zur Ausbildung einer Erwachse-

⁴ Nachrichtendienst der DEAE 6/1981, S. 1–11

nenbildung-eigenen (sic!) Identität führt, die auch Ausdruck einer gewissen Unsicherheit hinsichtlich der innerkirchlichen Zukunftsperspektive bedeuten kann“ (2).

Die Formationsperiode der EEB in den 1970er und 1980er Jahren: Ausbildung des Inhaltlichen Profils

Dabei war das zurückliegende Jahrzehnt geradezu die Zeit, in der die EEB ihr inhaltliches Profil ausgebildet hat. Bischof Jung nennt die dafür entscheidenden Stichworte: „Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug, Theologie im Kontext“ (S. 2) – sie stehen dafür, dass die didaktischen Grundprinzipien, der theoretische Rahmen und „Gegenstand“ der EEB durch Aufsätze, Arbeitsmaterialien (Arbeitshilfen für Veranstaltungen) und insbesondere die Theologie und religiöse Bildung als Aufgabenbereich konturiert worden sind. Zusammen mit der politischen Bildung und einer Rahmenkonzeption für „Eltern- und Familienbildung in evangelischer Trägerschaft“ geben sie den Grundriss der Aufgabenbereiche, der die EEB bis heute charakterisiert. Eine darüber hinausgehende Innovation stellt die durch die Mitgliederversammlung der DEAE im Frühjahr 1989 und die Vorbereitung der EKD-Synode im Herbst in Gang gekommene Genderthematik dar („Gemeinschaft von/Gerechtigkeit zwischen Frauen und Männern“).

Besonders hervorzuheben sind hier auch die intensiven Arbeiten und Angebote zur **MitarbeiterInnenfortbildung**. Sie wurden in dem Bewusstsein unternommen, dass „im Prozess der Entwicklung der Erwachsenenbildung zu einem eigenen, unter Beteiligung verschiedener Träger plural verfassten und tendenziell kooperativ strukturierten vierten Bildungsbereich (Strukturplan 1970: „Weiterbildung“) die Frage nach Quantität und Qualität der Mitarbeiter eine Schlüsselfunktion (gewinnt).“⁵

Diese Einschätzung hatte bereits mit der Gründung der „**Fernstudienstelle**

⁵ Vgl. Gottfried Buttler/Ernst-Ludwig Spitzner: Mitarbeiterfortbildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Probleme – Materialien – Modelle. Karlsruhe 1977. Informationspapier (Nr. 44/1982): Überlegungen zur Fortbildung von Mitarbeitern in der Evangelischen Familienbildung. Zur Mitarbeiterfortbildung.

Erwachsenenbildung“ als einer Einrichtung der EKD im Jahr 1970 ihren institutionellen Niederschlag gefunden. Die Fernstudienstelle bildete für die nächsten drei Jahrzehnte gleichsam das „identitätsbildende professionelle Rückgrat“ der EEB.

Ein Dokument aus dieser Zeit sei im Blick auf aktuelle Interessen und Fragestellungen zur Weiterentwicklung der EEB noch wichtig: Im Jahr 1978 veröffentlichte die „Arbeitsgruppe Theorie“ des „Frankfurter Gesprächskreises“⁶ eine Studie unter dem Titel: „**Zur Entwicklung eines situationsorientierten Ansatzes in der Erwachsenenbildung**.“ Hier ist zum ersten Mal der Anspruch eingelöst worden, dass die EEB als „Praxis-Theorie“ weiterzuentwickeln. Sie stellt ein erstes, innerhalb der DEAE entwickeltes systematisches Modell für eine empirisch gestützte und forschungsorientierte Theorieentwicklung dar, das zugleich die didaktischen Analysekriterien in theologische Reflexionsbegriffe zu übersetzen vermochte. Als Voraussetzung hierfür formulieren die Verfasser, eine Disziplinkritik, die m. E. grundsätzlich gilt: „Wichtig erscheint uns eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung der theologischen Arbeit. Theologie müsste sich mehr als bisher üblich aus der fast ausschließlichen Partnerschaft mit der Philosophie, Philologie und Historie lösen. Sie müsste sich verstärkt mit der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik, der Andragogik, jedoch auch mit neuen, der individuellen und gesellschaftlichen Alltagswirklichkeit zugewandten Disziplinen auseinandersetzen“ (20). Man ist versucht, anzunehmen, dass diese kritisch-selbstbewusste Disziplinkritik auch die Basis und Freiheit dafür bildete, ein systematisches theologisches Argument einzuführen, das weder erziehungswissenschaftlich noch bildungstheoretisch „einzuholen“ oder zu „übersetzen“ ist. „Für unsere Frage nach einer teilnehmer-, situations- und handlungsorientierten

⁶ Der Frankfurter Gesprächskreis war ein von den Landesorganisationen informell organisierter Arbeitszusammenhang, der sich unabhängig von Gremien und offiziellen Vertretungsorganen der vereinsmäßig verfassten DEAE gebildet hatte und auch als Beteiligungsforum für die pädagogischen MitarbeiterInnen der Mitgliedsorganisationen fungierte.

⁷ Ihr gehörten an die Theologen Jürgen Halberstadt, Markus Krämer, Manfred Richter, Folker Thamm. Informationspapier Nr. 25/1978

Didaktik ist der theologische Aspekt der Befreiung und Ermächtigung zur Mündigkeit wichtig. Er gestattet eine Didaktik, in der in grundlegender Erwartung heiligen Geistes alle – bei gegenseitiger Lernhilfe und in Lerngemeinschaften – ‚Autodidakten‘ wie ‚Gottesgelehrte‘ sein dürfen: Apo-stelgeschichte 2“ (20).

Aus heutiger Perspektive wären diese kritischen Anmerkungen zur interdisziplinären Verortung der EEB weiter zu denken und etwa auf die Herausforderungen zu beziehen, dass sich die wissenschaftssystematischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der EEB erheblich verändert haben. Beispielhaft sei hier genannt: die heute unverzichtbare „forschungsbasierte“ wissenschaftliche Arbeit der Bildungswissenschaft, die Kritik der für alle Modernisierungstheorien zentralen Säkularisierungstheorie sowie der Begriff der „postsäkularen Gesellschaft“ (Jürgen Habermas), von den realen innergesellschaftlichen und globalen neuen Herausforderungen, die mit den Globalthemen „Klimawandel“ und „Finanz- und Europa-krise“ und ihren alltagsrelevanten „Fernwirkungen“ nur angedeutet seien, ganz zu schweigen.

30 Jahre DEAE: das Jubiläum 1991

Wurden die beiden ersten Jubiläen 1971 und 1981 noch ohne die Veröffentlichung von bildungspolitischen Erklärungen oder von der DEAE selbst verantworteten Grundsatzäußerungen begangen, so wurde anlässlich des Jubiläums 1991 unter dem Titel „**Recht auf Bildung für Alle. Zu den Grundaufgaben der Bildungspolitik**“ eine Stellungnahme veröffentlicht und zum Gegenstand einer Diskussion mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gemacht. Beide – Erklärung und Diskussion – waren Teil eines „Bildungspolitisches Forum“ am 26. November 1991 in Bonn), das der Frage der „Begründbarkeit ethischer Normen in einer pluralen Gesellschaft“ nachging und diese Frage durch Darstellung und Diskussion der „Diskursethik“ behandelte.⁸

Diese theoretische Fragestellung war motiviert durch die Reflexion auf den

⁸ Die Beiträge sind – ohne die Stellungnahme – abgedruckt in: Nachrichtendienst der DEAE Nr. 2/1992.

bildungspolitischen Status der DEAE und die in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) prinzipiell vertretene Didaktikkonzeption: Einerseits definiert die EEB ihren bildungspolitischen Status als Teil des „plurale(n) Erwachsenenbildungssystems in öffentlicher Verantwortung“⁹; andererseits begründete sie in ihrem Positionspapier: „Evangelische Erwachsenenbildung – Ein Auftrag der Kirche“ (Herv. AS) im Jahr 1983 ihre inhaltliche Aufgabe und ihren Beitrag innerhalb des Systems der Weiterbildung damit, dass sie „die Verbindung von Glauben und Wissen im Dienst persönlicher Lebensgestaltung und gemeinsamer Weltverantwortung sucht“ und dabei „den Erwachsenen mit seinen Begabungen und Erfahrungen und Kompetenzen ernst (nimmt) und (ihn) bestärkt, seine Mündigkeit wahrzunehmen und zu entfalten“¹⁰.

Das institutionell-bildungspolitische Problem liegt dann darin, dass sich die DEAE als öffentlicher Akteur wie alle anderen Träger in diesem System als gleichberechtigter, spezifisch-verschiedener (unverwechselbarer) und funktional-unverzichtbarer Teil eines Ganzen begreifen (können) muss. Gleichzeitig muss sie aber auch einen Allgemeinheitsanspruch geltend machen, ohne den sie die öffentliche Relevanz ihrer Angebote nicht begründen könnte. Mit dem Rückgriff auf die Diskursethik sollten aber auch die notwendigen erkenntnispragmatischen Voraussetzungen bewusst gemacht werden, die die EEB bei der didaktischen Konzeptionalisierung jeder ihrer Veranstaltungen in Anspruch nehmen muss, wenn sie mit und in ihren inhaltlichen Angeboten und in deren bildungspraktischer Umsetzung grundsätzlich Geltungs- und Wahrheitsansprüche erhebt. Würde sie darauf verzichten, setzte sich ihre Bildungspraxis dem Vorwurf der Unverbindlichkeit und inhaltlichen Substanzlosigkeit aus.

In einem weiteren Sinne hat die DEAE mit dem Rückgriff auf die Diskursethik zudem ein Problem zu bearbeiten versucht, das die EEB mit allen anderen

Akteuren der Erwachsenenbildung teilt, soweit diese „erwachsene Menschen“ in einem normativ anspruchsvollen Sinn und nicht nur in der ethisch und anthropologisch sehr bescheidenen, um nicht zu sagen inadäquaten Weise, als bloße „Lerner/in“ voraussetzen und ernst nehmen: Es ist – abgekürzt gesagt – ein Versuch, damit umzugehen, dass in einem substantiellen Sinn in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung über die didaktischen Sensibilitätskriterien z. B. der Teilnehmendenorientierung oder der professionellen Fähigkeit des „hermeneutischen Fallverstehens“¹¹ hinaus die Freiheit der Teilnehmenden und in einem theologischen Sinn die Unverfügbarkeit des Subjekts geachtet werden.

40 Jahre DEAE: das Jubiläum 2001

2001 war der Rahmen der Jubiläumsveranstaltung dadurch verändert, dass sie zum einen als Kooperationsveranstaltung mit der Evangelischen Akademie zu Berlin durchgeführt worden war, und zum anderen mit finanzieller Unterstützung des Kirchenamtes der EKD sowie als Fortsetzung einer Tagung der EKD (November 2000).¹² Unter anderem daraus erklärt sich, dass der Festakt (am 12. Oktober) unter dem Thema „Bildung und menschliche Würde im Zeitalter der technischen ‚Bildbarkeit‘ des Menschen“ stattfand. In den „Zehn Thesen mit Kommentierung“¹³ wurde der Versuch unternommen, in einer kritischen Stellungnahme zu einem aktuellen gesellschaftspolitischen und ethischen Problem das theologisch reflektierte Selbstverständnis Evangelischer Erwachsenenbildung öffentlich zu artikulieren und damit „Position zu beziehen“. Der kontingente Umstand, dass das Jubiläumsjahr als „Jahr der Lebenswissenschaften“ proklamiert und die Biologie als neue Leitwissenschaft deklariert worden war, wurde zum Anstoß dafür, die möglichen Implikationen der faktischen Erfolge der

Gentechnologie und ihrer „heilswissenschaftlichen“ Versprechungen und Selbstdeutungen für das humane Selbstverständnis zu thematisieren.

Rückblick auf die Konstitutionsbedingungen der DEAE

Der Aufbau der EEB war intendiert als ein kooperativer Zusammenschluss der Anfang der 1960er Jahre vorhandenen Erwachsenenbildungseinrichtungen (Heimvolkshochschulen, Akademien) sowie der Werke und Verbände, in denen Erwachsenenbildungswerkstattfand (u.a. Frauen- und Männerarbeit, die als EKD-finanzierte Werke und auf landeskirchlicher Ebene seit mehreren Jahrzehnten tätig waren). Im Rückgriff auf organisationstheoretische Überlegungen wäre – gegen eine DEAE-interne Kritik, wie sie der Bildungspolitische Ausschuss mit beachtenswerten Argumenten vor gebracht hatte (vgl. Fn 9, 12) – geltend zu machen, dass Koordination und Kooperation durchaus ein erfolgversprechender Modus für Innovation und Strukturbildung sein kann. Dies setzte allerdings voraus, dass unter gegebenen Umständen und das heißt konkreten Machtkonstellationen, legitime Führungsmandate und hinreichende Steuerungsressourcen (in der Regel: Geld) in einen vorgängig hergestellten Motivations- und Zielkonsens „eingebettet“ sind. Man kann die wiederholten programmatischen Äußerungen und intensiven Theoriedebatten, die zeitdiagnostischen Analysen und thetischen Forderungen im Kontext der DEAE in funktionaler Hinsicht als das Bemühen werten, diesen für Kooperation unabdingbaren Verständigungshintergrund herzustellen und sich seiner immer neu zu vergewissern.

Für die Gründung der DEAE musste das heißen, dass sie von einem solchen Konsens ausgehen bzw. diesen für sich in Anspruch nehmen musste und ihn zugleich neu herzustellen hatte. Dass sich ihre Konstituierung primär einem „externen Anstoß“, verdankt, bedeutete allerdings daher auch eine Hypothek. Der externe Anstoß bestand in der Aufforderung der damaligen Kultusministerkonferenz, zur bildungspolitischen Konkretisierung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1960 beizutragen. „Die

⁹ Infopapier Nr. 89/1989: Bildungspolitischer Ausschuss der DEAE: Evangelische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld der Bildungspolitik. Entwicklung und Argumente. Hrsg.: DEAE, Karlsruhe 1989; S. 30

¹⁰ Positionspapier der DEAE 1983; zit. nach: Nachrichtendienst der DEAE 3/1983, S. 1–9 (5)

¹¹ Hans Tietgens: Reflexionen für die Zukunft: Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In: R. Bergold/R. Hohmann/A. Seiverth: Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Recklinghausen 2000, S. 31–38 (36)

¹² Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung (Beiträge in H 4/2000 des ND).

¹³ In: Andreas Seiverth (Hrsg.): Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bielefeld 2002, S. 629–637

Erarbeitung der gewünschten Stellungnahme und die Notwendigkeit, eine autorisierte Verhandlungsdelegation zusammenzustellen, machten es erforderlich, alle Kräfte der evangelischen Erwachsenenbildung in einer Arbeitsgemeinschaft zusammenzufassen.¹⁴ Vor diesem Hintergrund stellt sich dann die

¹⁴ vgl. Vorwort von Wolfgang Böhme in: Der Evangelische Beitrag zur Erwachsenenbildung. 10 Jahre Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Karlsruhe 1971, S. 5. Dieses Vorwort ist bis heute die einzige verfügbare Quelle zur Gründung der DEAE. Hinzuweisen ist jedoch darauf, dass bereits in den 1950er Jahren zum Teil intensive Gespräche zwischen Landeskirchen und der EKD zur

intensive Arbeit über theologische, bildungstheoretische und praxeologische Fragen der Erwachsenenbildung als die Herstellung des in Anspruch genommenen Hintergrundkonsenses dar, ohne den die DEAE weder ihren internen Zusammenhalt noch ein kohärentes Auftreten gegenüber Dritten hätte stabilisieren können. Damit kann und soll die Abstimmung gegenüber bildungspolitischen Fragen des Aufbaus einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung in der Formationsperiode zwischen 1961 und 1981, die der Bildungspolitische Aus-

Gründung eines „EKD-Bildungswerks“ stattgefunden haben.

schuss der DEAE vor knapp fünfundzwanzig Jahren formuliert hatte vgl. Fn 9), keineswegs nachträglich relativiert werden, sind sie doch auch ein Zeugnis dafür, worauf es auch in Zukunft für die DEAE mit ankommen wird: Selbstkritische Besinnung auf das, was ist und geleistet wurde und Kraft für konstruktive neue Entwürfe.

Andreas Seiverth ist Bundesgeschäftsführer der DEAE und Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts
aseiverth@deae.de

Menschenrecht Bildung. Evangelische Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft

Bildungspolitische Erklärung der DEAE e. V. anlässlich ihres 50-jährigen Bestehens

1. Evangelische Erwachsenenbildung engagiert sich für die personale Bildungsfähigkeit der Menschen als Subjekte. So relativiert sie die Vorstellung einer technischen Bildbarkeit der Menschen als Objekte zweckrationaler Machbarkeit. Zugleich geht sie von der Bildsamkeit des Menschen über die gesamte Lebensspanne aus. Diese Positionsbestimmung führt die Diskussionen von 2001 weiter.¹
2. Evangelische Erwachsenenbildung steht im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften Allgemeine Erwachsenenbildung und Praktische Theologie. Zugleich agiert sie in der Ausrichtung auf die Bildungsbedarfe einer sich wandelnden, ausdifferenzierten Gesellschaft einerseits und die Bildungserswartungen ihrer kirchlichen Träger andererseits.
3. Evangelische Erwachsenenbildung leistet ihren Beitrag zu einer öffentlich ver-

antworteten Erwachsenenbildung, öffnet damit die Kirche für öffentliche Bildungsdiskurse und trägt so dazu bei, dass die Kirche ihre gesellschaftliche Bildungsmittelverantwortung wahrnimmt. Sie bringt damit zugleich ihr theologisch begründetes Bildungsverständnis in die öffentliche Bildungsdiskussion ein: Aufgabe der Bildung im christlichen Sinne ist es, die Bestimmung des Menschen zum Ebenbild Gottes sichtbar zu machen, anstatt es in der Orientierung auf ein Traumbild des Menschen zum Verschwinden zu bringen.

4. Evangelische Erwachsenenbildung betrachtet Bildung als einen Weg, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Menschen dürfen weder in ihrer Leistungsfähigkeit reduziert noch an ihrer Leistungsfähigkeit gehindert werden. Wird Bildungsgerechtigkeit als Befähigungsgerechtigkeit verstanden, müssen – neben der formalen Eröffnung gleicher Chancen – auch die personellen und institutionellen Voraussetzungen geschaffen werden, dass Erwachsene ihre Chancen nutzen können. Aus dieser Erkenntnis folgt ein Mehr, nicht ein Weniger an finanzieller und inhaltlicher Unterstützung Evangelischer Erwachsenenbildung durch die Kirchen und die öffentliche Hand.

5. Evangelische Erwachsenenbildung stand und steht in ständigem Diskurs mit wissenschaftlichen Institutionen der Erwachsenenbildung. Sie ist offen für Kooperationen und bringt ihren Erfahrungsschatz zur Bildung Erwachsener in verschiedene Entwicklungs- und

Forschungsvorhaben ein. Sie ist wissenschaftsorientiert. Für die Zukunft stellt sich die Aufgabe zu analysieren, wie sich die Themenfelder der Evangelischen Erwachsenenbildung, die Lernformen und ihre Wirkungen sowie die Erforschung des Zusammenhangs von Kognition und Emotion in spezifischen Lernarrangements entwickeln. Zudem sind die Planungsmechanismen der Einrichtungen und deren relative Unabhängigkeit vom Träger, ihre gesellschaftliche Einbindung sowie die Vernetzungen mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung zu erforschen.

6. Evangelische Erwachsenenbildung steht in der Tradition protestantischer Aufklärung. Sie findet sich heute mit ökonomischen und medialen Machtmonopolen und konsumistischen Freiheitsversprechen konfrontiert. Die Theologie der Rechtfertigung muss zurückübersetzt werden in eine öffentliche Sprache, in der individuelle Überzeugungen aus ihren moralischen und weltanschaulichen Begründungsformen zum Ausdruck kommen und als Argumente formuliert werden können. Evangelische Erwachsenenbildung steht für die öffentliche Diskussionsfähigkeit und Diskussionsbedürftigkeit religiöser Fragen. Daher betrachten wir den Themenbereich **Theologische und Religiöse Bildung** als unverzichtbaren zivilgesellschaftlichen Beitrag Evangelischer Erwachsenenbildung.
7. Evangelische Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 und die

¹ Vgl. Bildung und menschliche Würde im Zeitalter der technischen „Bildbarkeit“ des Menschen. Thesen und Kommentar aus Anlass von 40 Jahren DEAE, Berlin 2001. Darauf beziehen wir uns auch im Punkt 3 und 10 dieser Erklärung. Die Thesen von 2001 sind veröffentlicht in: Am Menschen orientiert – Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bielefeld 2002, S. 629–637

beiden UN-Pakte von 1966 über staatsbürgerliche und politische sowie über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Sie finden ihre lebenspraktische und normative Rechtfertigung in der biblisch bezeugten und in der säkular als „Vermögen der Vernunft“ allen Menschen zugeschriebenen ethischen Urteilsfähigkeit. Diese setzt die Bildungsfähigkeit des Menschen voraus, macht die Bildung des Menschen zu einer lebensbegleitenden Notwendigkeit und bestimmt das menschliche Leben als unhintergehbar verantwortliches Leben. Autonomie und Verantwortlichkeit sind daher als humane Selbstbestimmungen für ein Leben in Gerechtigkeit in den Menschenrechten ebenso wechselseitig begründet wie die allgemeine Gleichheit und die unendliche Verschiedenheit der Individuen. Daher halten wir den Themenbereich Kultur – Kreativität – Interkulturalität – Zivilgesellschaft für eine wesentliche Zukunftsaufgabe Evangelischer Erwachsenenbildung.

8. Evangelische Erwachsenenbildung ist sich dessen bewusst, dass es heute zu

den Selbstverständlichkeiten einer modernen offenen Gesellschaft gehört, dass Menschen ihr Leben selbstverantwortlich gestalten. Auf gewohnheitsmäßige Bindungen und unhinterfragte Traditionen und Rollenbilder kann der oder die Einzelne bei dieser Gestaltungsaufgabe dabei immer weniger zurückgreifen. Dennoch sind dauernd Entscheidungen im privaten und beruflichen Bereich zu fällen, Zuständigkeiten zwischen Partnerinnen und Partnern auszuhandeln oder Beziehungen in familialen und anderen Zusammenhängen zu gestalten. Erwachsenenbildung leistet einen Beitrag zur Orientierung, indem sie Menschen zu einer bewussten Wahrnehmung ihrer Wahlmöglichkeiten ermutigt. Durch vielfältige lebensweltorientierte, milieu- und gendersensible Bildungsangebote im Themenbereich Familie – Generationen – Lebensformen – Gender stärkt sie die Lebensführungskompetenzen von Frauen und Männern.

9. Evangelische Erwachsenenbildung zielt auf Qualität durch Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Dar-

um sind auf die Professionalität der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner zielende Angebote im Themenbereich **Professionelle Praktiken** unerlässlich.

10. Evangelische Erwachsenenbildung geht vom Menschenrecht Bildung aus. In der Bundesrepublik ist erstmalig durch Ralf Dahrendorf Bildung als (Staats-) Bürgerrecht öffentlich artikuliert und als Begründung für eine aktive, nicht nur den Erfordernissen einer Modernisierung und der Abwehr sozialer und wirtschaftlicher Katastrophen entsprechender Bildungspolitik in den Bildungsdiskurs eingeführt worden. Die DEAE nimmt diese normative, nicht nur aus wechselnden pragmatischen Erfordernissen abgeleitete Begründung heute auf und erweitert sie. So ist sie Evangelische Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft – „am Menschen orientiert“.

Der Vorstand der DEAE

Petra Herre im Gespräch mit Antje Rösener

„Wir können doch nicht alles aus uns selbst schöpfen“



Ich freue mich, Antje, dass wir heute über Deine Arbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung sprechen.

Du bist Theologische Studienleiterin und stellvertretende Geschäftsführerin des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e.V. mit Sitz in Dortmund. Zu Deiner Berufsbiografie: Du hast Theologie studiert, warst im Pfarramt. Wie bist du in die Erwachsenenbildung gekommen?

Vor dem Abitur habe ich mich in der Jugendarbeit engagiert und so ziemlich alle Mitarbeiterschulungen in allen Rollen durchlaufen. Das hat mir sehr viel Spaß gemacht. Das Verbindende sehe ich darin: Als Pfarrerin hat mir das Gestalten von liturgischen oder spirituellen Settings immer Freude gemacht, in denen bestenfalls neue Gedanken oder Einsichten entstehen. Das erlebe ich in der Rolle als Erwachsenenbildnerin auch. Es geht darum, Settings zu gestalten, in denen Menschen sich gegenseitig bereichern, indem sie ihren Fragen auf den Grund gehen, so dass am Ende neue Einsichten gewonnen werden. Dieser andere Teil des klassischen Pfarrberufs, wo man alleine da steht und predigt – das war, glaube ich, nie mein innerster Motor.

Dabei hast du ja vor vier Jahren den Predigtpreis des Verlags der deutschen Wirtschaft erhalten und machst auch seit vielen Jahren Rundfunkansprachen im WDR.

Da hast du Recht, ich weiß bis heute nicht, warum ich vor mehr als 15 Jahren zu einem Casting für Rundfunkansprachen eingeladen wurde. Das ist mir wirklich zugefallen. Aber ich liebe es, mit Sprache umzugehen. Wenn mich jemand bittet, einen Artikel zu schreiben, dann kann ich fast nicht NEIN sagen. Ich würde gerne noch mehr schreiben...!

Was waren die Gründe für deinen Wechsel in die Erwachsenenbildung?

Mit der Geburt des ersten Kindes war es schwierig, die Gemeindearbeit mit der Familie zu verbinden, da bin ich in die Frauenbildungsarbeit gegangen und habe sechs Jahre auf halber Stelle gearbeitet und noch ein zweites Kind bekommen. Als die Kinder aus dem allergrößten raus waren, haben mein Mann und ich getauscht. Er hat eine halbe Stelle angenommen, ich habe die volle Stelle hier angefangen. Das war 1999. Da waren unsere Kinder vier und sieben Jahre alt.

Kannst Du uns etwas über das Werk hier in Dortmund sagen?

Wir sind das größte Evangelische Erwachsenenbildungswerk im Raum der EKD. Wir haben ca. 90 hauptamtliche Stellen, die zum Teil in Kirchenkreisen angesiedelt sind und zum Teil in größeren Instituten. Ich arbeite in der „Dachstelle“. Wir suchen das Ganze zusammenzuhalten, qualifizieren die hauptamt-

lichen pädagogischen MitarbeiterInnen weiter und planen gemeinsame Projekte. Pädagogisch engagiere ich mich schwerpunktmäßig in der (inter-) religiösen und theologischen Bildung.

Ich habe in Euerm Programm gesehen, dass Du doch sehr viele Veranstaltungen begleitest oder leitest.

Ja, ich leite vor allem zwei Langzeitkurse, die ich selbst ins Leben gerufen habe. Das ist zum einen die Kirchenführerausbildung, wo ich ja zusammen mit Birgit Neumann aus Magdeburg eine der Pionierinnen in Deutschland war. Wir haben inzwischen fast 200 ehrenamtliche Kirchenführer ausgebildet, bundesweit sind es knapp 1000. Die Ausbildung hat ähnliche Standards wie die Qualifikation zum Gästeführer im touristischen Bereich, so ist sie auch für berufliche oder nebenberufliche Tätigkeiten nutzbar. Da sind wir ein großes Team, sonst ginge das gar nicht. Dann habe ich noch eine weitere Langzeitfortbildung konzipiert: „Spirituelle Kompetenz“. Sie wurde oft kritisch beäugt. Von der einen Seite kam die Frage, ob man Spiritualität in einer Fortbildung vermitteln könne, ob die nicht vom Heiligen Geist geschenkt wird? Von der anderen die Frage, ob man den Kompetenzbegriff in diesem Bereich überhaupt verwenden darf. Aber inzwischen führe ich den Kurs mit 120 Unterrichtsstunden zum fünften Mal durch. Er wird vor allem von jüngeren Hauptamtlichen aus Kirche und Diakonie nachgefragt. Sie wollen selbst stärker mit den Schätzen der christlichen Tradition in Verbindung kommen, diese reflektieren, eine eigene Haltung dazu gewinnen.

Nehmen PädagogInnen oder PfarrerInnen das Angebot an?

Pfarrerinnen und Pfarrer sind in der Minderzahl. Die Laien überwiegen. Wie z.B. ein Psychologe, der für den Kurs immer seine Praxis schloss. Er war eher dem Buddhismus zugeneigt, aber dann wurde sein Sohn konfirmiert, da hatte er Klärungsbedarf. Der Begriff „Spirituelle Kompetenz“ hat auf Männer eine gewisse Anziehungskraft. Dieser Terminus ist nicht so blumig wie so manches andere im spirituellen Bereich. Und deswegen habe ich ihn auch immer verteidigt. Inzwischen gibt es in der EEB auch Nachahmer.

Du bist hier in gewisser Weise pragmatisch.

In der religiösen Bildung kann man zur Zeit nicht anders, als pragmatisch zu sein. In den elf, zwölf Jahren, die ich überblicke, ist es sehr viel schwerer geworden, überhaupt Teilnehmende zu gewinnen. Das hat mehrere Gründe, hat aber auch mit dem Bedeutungsverlust von Religion überhaupt zu tun. Da bin ich absolut pragmatisch. Ich sage immer, wenn die Leute dann im Kurs sitzen, dann können wir über alles diskutieren und dann versuche ich alle Standards einzuhalten, die ich in der soliden pädagogischen Ausbildung gelernt habe. Aber was nützt mir das, wenn der Titel zwar super korrekt ist, aber keiner kommt.

Welche Praxis hat den der Kurs „Spirituelle Kompetenz“ angeregt? Gibt es da ein herausgehobenes Beispiel?

Na ja, es gibt viele Beispiele. Ich denke an eine Gefängnisseelsorgerin, die gerne mal für die Gefangenen ein Angebot mit Stille, kurzen Impulsen und Meditation anbieten wollte, sich aber gar nicht traut. Nach dem Kurs wusste sie, was sie kann und was ihr liegt. Sie hat dann im Gefängnis damit angefangen und hatte großen Erfolg damit.

Eigentlich ein schönes Beispiel, weil es ganz praktisch zeigt, welche Wirkung eine solche Fortbildung hat. Du sagst, es sei schwieriger, Teilnehmende für Angebote religiöser Bildung zu gewinnen. Du überblickst ja eine lange Zeit. Welche Angebote konnte man Anfang der 1990er Jahre noch machen? Waren da klassische Wissens- und dogmatische Themen, theologische Reflexionen noch en vogue?

Ja, das kann man sagen, dass damals das Interesse an theologischen Fragen, die in einem Vortrag erörtert wurden, größer war. Wenn wir Promis haben, die das Thema darlegen – dann ist die Bude immer noch voll, aber nur dann. Auch das Interesse an Kursen, egal ob Bibel-Kurse, Theologie-Kurse oder Glaubenskurse ist gering. Solche Angebote werden nach unserer Analyse fast nur von der Kerngemeinde wahrgenommen.

Ich überlege oft, welche Themen und Formen heute ziehen. Das sind Angebote dieser vier Bereiche: Das eine ist die Kombination von religiöser Bildung mit einer Qualifikation zum Ehrenamt, zum zivilgesellschaftlichen Engagement. Das haben

wir bei der Kirchenführerausbildung, bei Hospiz-MitarbeiterInnen, auch bei der Ausbildung zur Pilger-Begleitung: Jemand will ein Ehrenamt ausüben, für das man ein gewisses Maß an religiöser Bildung braucht.

Das Zweite ist der ganze Bereich der interreligiösen Themen. Das interkulturelle Zusammenleben ist inzwischen eine Alltagsrealität geworden. Daraus entstehen viele Fragen. Das Dritte sind Exkursionen und Studienreisen, die ziehen immer und sind eine intensive Lernform. Und der vierte Bereich, den würde ich in diesem Sektor zwischen Burnout und der Suche nach einer lebbaren Spiritualität bzw. guten Work-Life-Balance ansiedeln. In diesem Zusammenhang ist auch eine große Offenheit für religiöse Themen und Praktiken vorhanden.

Studienreisen, Exkursionen, besondere „Lernorte“. Welche Angebote macht ihr da?

Ja, eine neue Lernform ist zum Beispiel das Pilgern oder die Teilnahme an interaktiven Kirchenerkundungen. Die ganze Bibliodramabewegung in den 1980er und 1990er Jahren deutete diese Veränderungen schon an. Wir bieten jetzt zur Taufe z.B. einen Studientag an, wo wir verschiedene Kirchen anfahren und die Taufsteine, deren Symbolik und deren Hintergründe zum Beispiel gemeinsam entdecken.

Das zeigt deutlich, dass der Erfahrungs- und Erlebnisbezug des Lernens viel größer ist als noch vor 20 Jahren. Sind die Menschen andere geworden?

„Eventisierung“ heißt das Stichwort. „Somatisierung“ ist der andere Trend, den ich wahrnehme. Wie sich dieser Wandel genau vollzogen hat, dazu würde ich lieber Kultursoziologen befragen.

Was affiziert Dich persönlich mehr? Die Taufsteine anzuschauen oder Dich mit Tauftheologie zu beschäftigen?

Ich nehme meinen Körper auch gerne mit. Vor allem in meiner Freizeit. Ich habe in den Gemeinden, in denen ich bislang gelebt habe, meist ein Ehrenamt ausgeübt. „Bietet mir was, wo ich mich bewegen kann. Ich will nicht wieder sitzen“, war mein Wunsch. Das lief dann meistens auf das Austragen von Gemeindebriefen hinaus. Den „Somatisierungs-

trend“ würde ich also auch auf mich beziehen.

Du hast gerade als Anschlussmöglichkeit für religiöse Bildung das Thema Burnout angesprochen. Siehst Du in den Zumutungen der Arbeitswelt, in der Art und Weise, wie die Ansprüche des modernen Lebens quasi ins Innere „verlagert“ werden, im Phänomen der sog. Subjektivierung, eine Herausforderung für die evangelische Erwachsenenbildung?

Klar. Wir haben eine doppelte Herausforderung. Einerseits die Bewusstmachung und die Reflexion der Verlagerung von Problemen ins Subjekt und der Verantwortung, die das Subjekt damit aufgebürdet bekommt. Das ist schon ein Stück weit Entlastung. Andererseits geht es darum konkrete Hilfen zur Alltagsbewältigung zu geben. 2012 werden wir im Programm so viele Anti-Burnout-Seminare wie noch nie haben, speziell ausgerichtet auf bestimmte Zielgruppen, wie z.B. Männer. Sie finden an unterschiedlichen Orten statt, mal im Kloster, mal mit Selbstverpflegung etc. Das Thema hängt auch mit der Omnipräsenz von Medien und der Kommunikationsintensität zusammen. Man hat im Büro einen Anrufbeantworter, Mail sowieso, aber all das gibt's auch zu Hause: Handy, ein iPhone, Festnetz, Internet... Hinzukommt in der Kirche das Problem der rückläufigen Einnahmen. In der EB müssen umfangreiche Mittel über Projekte mit viel Aufwand eingeworben werden. Und dann steigt in vielen Arbeitsfeldern der Aufwand durch die QM-Zertifizierungen. Im Vergleich zu den 1990er Jahren haben sich objektiv die Arbeitsbedingungen so stark verändert, dass das Burnout-Thema auch für die KollegInnen hier bei uns eine große Rolle spielt. Wir hatten mehrere Burnoutfälle in den letzten zwei Jahren.

Welche Lernorte wählst du für Angebote zum Durchatmen und zur Distanzierung vom Alltag?

Ja, die Achtsamkeit die Auswahl von Lernorten ist wichtig. Heute Morgen haben wir ein Kursangebot konzipiert: „Glaube und Zweifel im Alter“. Im Alter werden Menschen nicht „automatisch glaubensfester“, vielmehr brechen viele Fragen nochmal auf, so die Frage, wie man sich aussöhnen kann mit seinem Leben? Wo kann dies adäquat bearbeitet werden? Gebucht haben wir jetzt eine Ta-

gungsstätte direkt am Fluss, wo man sozusagen den „Fluss des Lebens“ auch bildlich vor Augen hat. Das Haus hat zudem eine kleine schöne Kapelle und gutes Essen. Man muss sehr passgenau planen.

Jetzt möchte ich mit Dir noch über Zukunftsperspektiven der Evangelischen Erwachsenenbildung sprechen? Wo siehst Du Spannungsfelder im Blick auf den Träger Kirche?

Wir haben hier oft das kritische Potential genutzt, was der Erwachsenenbildung zu Eigen ist: Wir haben immer wieder Aktionen gemacht, die kirchenpolitische Entwicklungen hinterfragt haben. Das war mir ganz wichtig. Zum Beispiel als vor einigen Jahren innerhalb der evangelischen Kirche der Kurs gegenüber dem Islam so stark „angezogen“ wurde, dass von einem Dialog auf Augenhöhe nicht mehr die Rede sein konnte. Dazu hat auch die Denkschrift der EKD „Klarheit und gute Nachbarschaft“ beigetragen. Da haben wir eine große Kampagne gestartet zusammen mit vielen Einrichtungen unserer Kirche, die hieß: „Mehr Dialog jetzt“. Das war ein sehr deutliches politisches Signal und ist auch als ein solches angekommen.

Ähnlich haben wir uns artikuliert als im Rahmen des EKD-Reformprozesses der Bildungsbegriff immer stärker verengt wurde in Richtung auf Mission und Beheimatung im Glauben. Wir haben darauf reagiert mit einer eigenständigen Gestaltung der missionstheologischen Debatte u.a. durch Veranstaltungen mit spannenden Kontroversen z.B. zur Frage „Mission und/oder Dialog“ oder „Profil oder Pluralität“.

Insofern sind wir vielleicht für die Kirche manchmal nicht so bequem wie andere Arbeitsbereiche. Auf der anderen Seite wollen wir auch die Erwartungen der Kirchenleitenden genügen durch unseren Beitrag zu einer guten Qualifizierung von Mitarbeitenden.

Diese Inanspruchnahme der Evangelischen Erwachsenenbildung für Dienstleistungen ist natürlich positiv. Das verankert die EEB in den Kirchen. Hast Du den Eindruck, dass die innerkirchliche Arbeit zulasten der öffentlichen Präsenz geht?

Das ist ein Spagat, der zerreißen kann. Ich finde es wichtig, den GemeindevertreterInnen deutlich zu machen, dass wir in

der EB Menschen einen Kontakt zur Kirche eröffnen, die ihn anderswo nicht finden. Das hilft der Kirche dann ja insgesamt weiter.

Eine Frage zur Bildungsarbeit vor Ort: Wird dort stark vernetzt gearbeitet? Das könnte ja eine Entlastung sein.

Wir können künftig als Kirche – auch in der Gemeinde – nur dann erfolgreich arbeiten, wenn wir uns gut vernetzen in die Kommunen und Quartiere hinein. Wir werden weniger und wir können nicht mehr alles machen. In Gemeinschaft und in Vernetzung mit anderen können wir „tolle“ Aktionen entwickeln. Aber Vernetzung kostet auch Zeit. Da gibt es auch Grenzen. – Und das zeigt das Gespräch ja auch, wie sehr sich die Kompetenzen der Pädagogen ausgeweitet haben. Es geht nicht mehr nur um die Durchführung von Kursen. Man braucht Vernetzungskompetenz, Vermittlungskompetenz, Fundraising-Kompetenzen... Die Bildungsarbeit ist ein komplexes Arbeitsfeld geworden.

Wie wird denn die Evangelische Erwachsenenbildung in der öffentlichen Weiterbildungslandschaft und von den anderen Trägern wahrgenommen?

Hier in Nordrhein-Westfalen stehen wir im Moment gut da. Es gibt auch ein klares Bekenntnis unserer Regierung zur pluralen Verfasstheit der Weiterbildung und zur Professionalität des Feldes. Die Politik weiß, dass diese Arbeit nicht so eben von Ehrenamtlichen oder Verwaltungsangestellten auf die Beine gestellt werden kann.

Noch kurz zu deinem ehrenamtlichen Engagement in der DEAE, dem Dachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Dort arbeite ich seit 1999 mit, seit 2002 im Vorstand.

Das ist schon eine lange Strecke. In dieser Zeit hat der Dachverband „viel mitgemacht“... Kürzungen.. Umzüge, jetzt eine neue institutionelle Verortung. .. Wie wichtig ist dieses Engagement für Dich? Und wie schätzt Du die Perspektiven des Verbandes ein?

Ich selbst kann ich mir meine Arbeit ohne Impulse aus der DEAE nicht vorstellen. Der Fachaustausch über Ideen, die KollegInnen haben, ihre Erfahrungen, ihre Erfolge kennenzulernen, ihr Engage-

ment und „Herzblut“ zu erleben, Anregungen zu erhalten aus universitären Forschungsprojekten – das ist für jemand, der in einer Landesstelle arbeitet, ungeheuer wichtig. Wir können doch nicht alles aus uns selbst schöpfen.

Zur DEAE: Die Kirche ist ja immer noch ein starker Player im Bereich von Bildung und Kultur. Ich erhoffe mir mit diesem Schritt ins Comenius-Institut, dass ganz deutlich wird: Zur Bildungsarbeit der Kirche gehört unverrückbar auch die Erwachsenenbildung. Sie ist aus einem Konzept „Lebenslanges Lernen“ gerade in einer älter werdenden Gesellschaft nicht wegzudenken.

Das ist ein hoffnungsvoller Schluss. Wie findest Du einen Ausgleich zu diesen vielfältigen Aktivitäten und dem anspruchsvollen Job?

Ich lerne argentinischen Tango. Es ist schön, aber auch so schwer – obwohl ich es jetzt schon über zwei Jahre übe mit meinem Mann. Vielleicht muss ich es lebenslang lernen...!

Vielen Dank für das Gespräch.

Das Gespräch führte Petra Herre.

Antje Rösener, Theologische Studienleiterin, stellvert. Geschäftsführerin

Mitglied im Vorstand der DEAE, Sprecherin der Fachgruppe Religiöse und Theologische Bildung Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e. V., Olpe 35, 44135 Dortmund antje.roesener@ebwwest.de

Heino Falcke

Reformation, Bildung, Freiheit



© Copyright Lothar Nahler

Die Reformation als Quelle der neuzeitlichen Freiheits- und Bildungsgeschichte

Von den drei Leitbegriffen dieses Symposions¹ ist mir die Reformation anvertraut. Fragt man nach ihr unter den Aspekten der Bildung und der Freiheit, so lässt sich relativ schnell zeigen, dass sie zu den Quellen der neuzeitlichen Freiheits- und Bildungsgeschichte gehört. Dabei sind dann sogleich auch immer Renaissance und Humanismus zu nennen, mit der die schweizerische Reformation und die lutherische, auf die ich mich hier beschränken will, eng verbunden sind. Woran hier zu erinnern ist, lässt sich schnell zusammenstellen:

- die Neuentdeckung der alten Sprachen Griechisch und Hebräisch;
- der Rückgang zu den Quellen, besonders den biblischen;
- von dort aus die Hinterfragung der kirchlichen Dogmen und Institutionen und der Gewinn einer neuen kritischen Mündigkeit.

¹ Vortrag, gehalten auf dem Symposium der Evangelischen Erwachsenenbildung Thüringen anlässlich des 20-jährigen Bestehens der EEBT am 21. Mai 2011 im Predigerkloster Erfurt.

Luther übersetzt das griechische Neue Testament in der Neuausgabe des Erasmus von Rotterdam ins Deutsche und macht so jeden Christen zum potentiellen Leser der Bibel und damit zum Leser überhaupt! In der Hauptsache durch die Reformation wird die hu-

manistische Bildung zur Volksbildung mit Luther als genialem Volkspädagogen – denken Sie an seine Katechismen und Lieddichtungen – und Melanchthon als dem Bildungstheoretiker, der Humanismus und Reformation in sich vereint.

Aber die Reformation ist mehr als eine Bildungsbewegung. Luther, nur durch seine Glaubenserfahrung und sein Mandat als Doktor der heiligen Schrift autorisiert, konfrontiert seine Zeit mit seiner Erkenntnis, zuerst seinen Orden und seine Universität, dann den Papst und schließlich in Worms den Kaiser und die Stände des Reichs.

Er wurde durch den Bann aus der Heilsgemeinschaft ausgeschlossen und ist nun vom Ausschluss aus der Rechtsgemeinschaft durch die Acht bedroht. So steht er als Außenseiter im härtesten Sinn des Wortes seiner Welt und Zeit in Worms gegenüber. Ulrich von Hutten redet ihn als „Mönchlein“ an, das einen „schweren Gang“ tue. Er war religiös und politisch ins Nichts gestellt, wie das von den Kraftmenschen der Renaissance kaum gesagt werden kann. Im Nichts aber war ihm Gottes Wort und der Glaube alles, ein und alles. So wurde er für die Neuzeit zum Schlüsselsymbol des freien Menschen, des Einzelnen in der freien Selbstbestimmung des Gewissens.

Luther – ein freier Mensch im Streit um die Wahrheit

Aber sehen wir genauer hin: Luther vertrat nicht sich selbst, seine unantastbare Menschenwürde, sein Recht auf Selbstbestimmung und die eigene Meinung. Er vertrat eine Wahrheit. Deren Geltungsanspruch in Kirche und politischer Welt machte er geltend. Er bat nicht nur um Duldung für sich, er forderte, dass sich die Öffentlichkeit – wie wir heute sagen – dieser Wahrheit stellt. So bittet er vor Kaiser und Reich in Demut, aber gerade darin unbeugsam, man möge ihn doch mit Zeugnissen der Schrift und Vernunftgründen widerlegen. Er fordert damit die freie offene Diskussion, in der allein die Macht des Argumentes gilt und nicht das Argument der Macht. Ja, er nimmt sich die Freiheit, die religiösen und politischen Machthaber zu warnen, „dass nicht am Ende das, was wir ins Werke setzen, um der Unruhe zu steuern, damit anfängt, dass wir Gottes Wort verdammten und so vielmehr einer neuen Sintflut ganz unerträglicher Leiden zustrebt“. Diese Forderung des freien offenen Streits um die Wahrheit sollte in der Neuzeit nicht mehr verstummen, die Aufklärung nahm sie wieder auf und die totalitären Ideologien des vorigen Jahrhunderts konnten sie nicht zum Schweigen bringen.

Hier spricht also eine höchst persönliche Freiheit, die es wagt, ich zu sagen. Zugleich spricht hier eine Freiheit, die sich in die Verantwortung für die ganze kirchliche und politische Welt hineingenommen sieht. Für beides beruft sich Luther auf Gottes Wort. Das ist sein letztes Wort. „Mein Gewissen bleibt gefangen in Gottes Wort... widerrufen kann und will ich nichts, weil es weder sicher noch geraten ist, etwas gegen sein Gewissen zu tun.“

Was war das für eine Freiheit, die da sprach? Wir müssen genau hinhören, um ihr Eigenprofil zu erkennen. Sie hat den Schritt gewagt heraus dem Einheitssystem des mittelalterlichen kirchlichen Dogmas, das Irrtumsfreiheit garantiert. Der Trierische Offizial Dr. von der Ecken rief Luther in Worms zu: „Lass das Gewissen fahren, Martinus, wie du verpflichtet bist, da es sich im Irrtum befindet!“ (E. Wolf I, 83) Das Wort Gottes aber, auf das sich Luther beruft, geht nicht in einem Lehrgebäude auf. Es redet den Menschen an: Du bist gemeint, du bist geliebt, du glaube und du verantwortest im Denken, was du glaubst. Diese höchste Autorität ist auctoritas, d. h. Urheberschaft von Freiheit, einer Freiheit, die den Mut hat, sogar einer Versammlung der höchsten Autoritäten von Kirche und Welt zu widerstehen. „Wortwiderstand“ hat das Luther später genannt. Zugleich aber ist es die Wahrheit, die die ganze Welt betrifft. Es ist nicht auf die Innerlichkeit, eine subjektive Gewissheit, auf eine religiö-

se Privatsache oder eine mönchische Studierzelle zu reduzieren. Sie geht aufs Ganze, sie schafft sich Öffentlichkeit, aber sie tut es als Wort, das freie Antwort sucht, nicht als Gewalt, die Anpassung erzeugt.

Die eine Szene

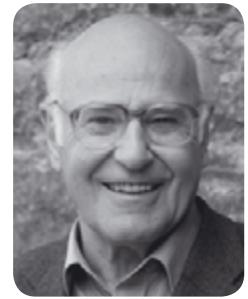
Aber wir müssen noch einen Schritt weitergehen. Luthers Freiheit, die aus dem Ergriffensein durch das Wort Gottes lebt, unterscheidet sich deutlich auch von der humanistischen Freiheit, die von der italienischen Renaissance geprägt war. Lassen Sie mich das an zwei Szenen veranschaulichen:

Der italienische Dichter der Frührenaissance Francesco Petrarca besteigt in der Provence den Mont Ventoux. Sein Blick schweift bewundernd über die Cevennen, den Golfe du Lion und die Rhône. In diesem Erleben der Natur aber lässt er sich von den Bekennntnissen Augustins auf Höheres leiten. Er liest: „Die Menschen gehen hin, die Bergeshöhen zu bewundern und die ungeheuren Fluten des Meeres... und die Bahnen der Gestirne – sich selbst aber lassen sie außer acht, vor sich selbst bleiben sie ohne Bewunderung“ (Dilthey 20). Die anima, der Mensch als Seele, ist Gegenstand der „Bewunderung“ In sich selbst soll der Mensch zurückkehren, denn im Innern wohnt die Wahrheit. Und Pico della Mirandola lässt Gott zu Adam sprechen: „...du selbst sollst nach deinem Willen und zu deiner Ehre dein eigener Werkmeister und Bildner sein“ (E. Wolf II, 124). Die göttlichen Gnadenkräfte der Kirche sind durchaus zu nutzen, aber sie sind doch nur wie „Hilfstruppen“ bei diesem humanen Projekt (Dilthey, 22). Etwas biederer und bürgerlicher klingt es dann kurz vor Luther bei Willibald Pirckheimer in Nürnberg, der Jesus in einer Ermahnung an seine Jünger sagen lässt: „Gang nicht müßig, arbeit' hier auf Erden/so magst du reich und selig werden“ (a.a.O. 50).

Die Linie dieses Menschenbildes geht über die englische und französische Aufklärung und den deutschen Idealismus bis in die Gegenwart.

Die andere Szene

Luther erinnert sich, wie es bei ihm zu der befreien den reformatorischen Erkenntnis kam. Ähnlich wie bei Petrarca verdichtet sich dabei ein wahrscheinlich längerer Prozess in eine Szene. Er sitzt im Wittenberger Kloster bei der Vorbereitung der nächsten Vorlesung über die Psalmen. „In Deiner Gerechtigkeit befreie mich“, steht da. Wieder dieser Begriff „Gerechtigkeit“, der ihn wie ein Alb drückt. Bindet der befreende, der gnädige, der rettende Gott seine befreende Gnade also wirklich daran, dass wir vor seiner richtenden Gerechtigkeit mit unserm Leben bestehen? Er



Dr. Heino Falcke

Evangelischer Theologe, seit 1994 Propst (Sprengel Erfurt) im Ruhestand, Publizist. Augustinerstr. 34 99084 Erfurt – Altstadt h.falcke@arcor.de

müht sich um ein heiliges Leben, aber nichts hält seiner Selbstprüfung vor dem heiligen Gott stand. Luther sucht die Liebe Gottes, um sie in Liebe zu erwideren, aber er fühlt sich auf sich selbst zurückgeworfen, die scholastische Gnadenlehre nennt es das „*facere, quod in se est*“, tue erst einmal, was in dir steckt! Aber jeder Versuch des sündigen Menschen, dies zu tun, hält ihn im Selbstzweifel gefangen, „*in sich selbst verkrümmt*“ nennt er das.

Da macht er die Entdeckung, dass im Zusammenhang der Bibel die Gerechtigkeit eine Aktivität Gottes meint, nicht eine Aktivität, die er als Vorbedingung vom Menschen fordert. Gottes rettende Gerechtigkeit ist gemeint, in der Gott seiner Liebe gerecht wird und seine in Gottesferne und Tod verlorenen Menschen rettet. Dieser rettenden Gerechtigkeit Gottes werden wir gerecht, indem wir ihr vertrauen, ihm so die Ehre geben und seine Liebe erwideren. „*Da war es mir*“ – schreibt Luther – „*als wäre ich ganz von neuem geboren und durch geöffnete Türen in das Paradies eingetreten (sein Mont Ventoux! H.F.)*. Die ganze Bibel hatte für mich auf einmal ein neues Gesicht erhalten“ (nach H. Bornkamm, 100).

Auch Luther will den tätigen Menschen, der Gottes Mitarbeiter in der Welt ist, der aus dem Glauben heraus den tätigen Gottesdienst der Nächstenliebe übt. Das „protestantische Arbeitsethos“ halten nicht wenige für das eigentlich Protestantische, sogar die SED tat es gegen Ende. Aber Luther hielt es für den Grundirrtum, ja die Grundverfehlung des Menschen, dass er sein Menschsein und seine Menschenwürde aus seinen Leistungen rekonstruiert. „*Nicht Werke machen einen guten Mann, ein guter Mann macht gute Werke.*“ Der Mensch ist schön, weil er (von Gott) geliebt wird, nicht wird er geliebt, weil er schön ist (Studienausgabe I, 212,10).

Luther hat einmal ironisierend von denen gesprochen, die das *Haec ego feci* („*dies habe ich gemacht!*“) zum Grundentwurf ihres Lebens machen. „*Haec ego feci? Ex hoc: feci, vere fuit feces!*“ Das habe ich gemacht? Aus diesem „*gemacht*“ werden *feces*, Fäkalien! In diesem Kult menschlichen Machens werden Menschen zu „*unglücklichen und stolzen Göttern*“, Christus aber sei zu uns herabgestiegen, um aus uns wahre Menschen zu machen (zitiert nach H. Dembowski, 384 f.; E. Wolf II, 133 WA V, 128).

Der Mensch lebt aus der Liebe, die er in der Begegnung mit Gott in Jesus Christus erfährt. Sie bejaht ihn von Grund auf, und sie trägt in den tiefsten Selbstzweifeln und auch in dem Nein, das der Menschheit als Echo ihrer Menschheitsverbrechen aus Natur und Geschichte entgegenhallt. „*Hoc ego feci*“, was der Kult

des Machens anrichten kann, wissen wir inzwischen besser als Luther – oder können es wissen.

Überhaupt, wenn wir an die Erfahrungen denken, die wir Menschen seit dem vorigen Jahrhundert mit uns selbst gemacht haben: Ist dem Luthers selbstkritische Sicht des Menschen nicht eher gewachsen als die enthusiastische Selbstentdeckung des Menschen in der Renaissance? Luther gründet seine Hoffnung für den Menschen in den Humanismus Gottes, die Menschwerdung Gottes, in der sich Gott mit dem Menschen identifiziert, damit wir aus unglücklichen, stolzen Göttern menschliche Menschen werden.

Luthers Freiheitsschrift (1520)

Diese Botschaft fasst Luther in seiner Freiheitsschrift von 1520 zusammen. Er schickte sie dem Papst, damit er – bevor er den drohenden Bann gegen Luther wirklich ausspricht – doch weiß, was er da verwirft. In unfassbarer Verwegenheit fasst er seine Lehre im Begriff der Freiheit zusammen: „*Von der Freiheit eines Christenmenschen*“. Die christliche Religion ist eine Religion der Befreiung. Zwei Thesen stellt er voran, welche die Provokation, die im Thema steckt, noch einmal zuspitzen.

Der Christenmensch ist ein freier Herr aller Dinge und niemandem untertan – durch den Glauben

Der Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan – in der Liebe.

„*Der Christenmensch ein freier Herr aller Dinge und niemandem untertan*“ – da hat man doch den reinsten Geschmack der Renaissance auf der Zunge! In der Tat, Luther macht den Menschen nicht klein, nicht zu der armen Sünderfigur, die geduckt durch die Welt läuft. Was heißt denn Sünde für Luther? Dass der Mensch Gott nicht Gott sein lässt und damit sich selbst vor der Quelle des Lebens verschließt und selbst im Gestus vitalster Lebendigkeit, in weltlichen oder frommen Karrieren am Leben vorbeiläuft. Der Glaube hingegen vertraut dem Wort, in dem Gott sich uns verspricht. So gibt er Gott die Ehre und gewinnt das Grundvertrauen, aus dem die Freiheit zur Weltgestaltung erwächst.

Freiheit und Bindung

Freiheit und Bindung verhalten sich bei Luther ganz anders, als es uns vertraut ist. Wir verstehen die Bindungen, die wir als Freie eingehen und ein-

gehen müssen, als zusätzliche Bestimmungen und notwendige Einschränkungen der Freiheit. Wir sind gebunden an Gesetze, familiäre Verpflichtungen, gesellschaftliche Rücksichten. So sprechen wir auch von „religiös Gebundenen“. Luther dagegen sagt: Die Bindung des Glaubens an Gottes Wort macht mich frei. Die Religion ist nicht die Gängelung, Einhegung, Bevormundung der Freiheit, Religion ist Befreiung, ist der Ruf in die Freiheit, ist ihr Lebenselement. Josef Joffe hat vor einigen Wochen in der „Zeit“ (2011, Nr. 9, 66) etwas längst Bekanntes erneut bewusst gemacht: In Deutschland, auch im protestantischen (!), standen Kirche und religiöse Bindung in Spannung, ja im Gegensatz zur Freiheit, und Freiheit war Emanzipation von religiöser Bindung, während in Nordamerika Religion und Freiheit geradezu ursprunghaft zusammengehören. Nun, dazu wäre manches zu sagen, aber richtig ist, denke ich, dass Joffe die Entwicklung in Deutschland auf die enge Verflechtung der Kirchen mit der staatlichen Ordnung zurückführt. Die lutherische Reformation barg sich unter dem Dach des „landesherrlichen Kirchenregiments“, und noch heute sind wir „Landeskirchen“. Aus der neueren Geschichte fallen mir nur zwei Gegenbeispiele ein: Die Bekennernde Kirche im dritten Reich und die Rolle der Kirche in der Herbstrevolution 89, wo die Menschen für einige Monate die evangelische Kirche als Kraft der Befreiung erlebten. Was muss eigentlich geschehen, damit Menschen heute die evangelische und katholische Kirche als die Religion der befreien Freiheit wahrnehmen? Jedenfalls muss unser gegenwärtiges Reformationsgedenken auf die Freiheitsschrift Luthers zurückgreifen, um von dort aus den Verfall der christlichen Freiheit im Protestantismus aufzuspüren und aufzuarbeiten.

Kehren wir also zu Luthers Schrift zurück und schauen die zweite These an: Der Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan – in der Liebe.

Unter „zum ersten“ hatten wir gehört: „niemandem untertan“, weder Fürst noch Kaiser (Luther hat es ein halbes Jahr später in Worms gezeigt, wie das aussieht), aber auch Priester, Bischof und Papst nicht, denn sie sind nicht Herrn des Glaubens, sondern berufen, dem Wort Gottes und dem Glauben lediglich zu assistieren. So sind also die Christen als Kinder, als Angehörige Gottes aus allen Hörigkeiten befreit. Darum ist die Liebe, die jedem Bedürftigen und dem Wohl des Ganzen dienstbar wird, eine freie Tat des Glaubens.

Das heißt zweierlei. Einmal: Weil der Glaube aus Gottes Liebe lebt, ist er frei davon, diese Liebe durch

allerlei fromme kirchliche Werke sich zu verdienen. Von dieser Selbtsorge befreit, kann sich der Glaube der Not des Nächsten und der Welt zuwenden. Das war ziemlich aufregend. Luthers Botschaft trocknete den religiösen Riesenmarkt, der Tranquilizer gegen die Höllenangst anbot, aus, und in Wittenberg wurde er abgeschafft. Die Kapitalien dieses Marktes wurden zum Aufbau eines Sozialwesens in Wittenberg und anderswo umgewidmet. Die Freiheit des Glaubens sucht und findet ihr Tätigkeitsfeld in der Welt.

Zum andern: Als freie Tat des Glaubens unterstellt sich die Liebe bei ihrem Dienst in der Welt keinem fremden Gesetz. Der von Gottes Wort geleitete Glaube ist ja der Täter, und indem er Liebe praktiziert, ist er Gottes Mitarbeiter in der Welt. „Jedermann untertan“ heißt also keineswegs jedermann hörig, für alles und jedes instrumentalisierbar. Es heißt allerdings, dass die Not des Nächsten zum Regulativ des eigenen Handelns wird. Aber Gott mehr gehorchen als den Menschen gilt gerade hier. Die Liebe wird nie zum Rädchen im System. Sie ist eine Gestalt christlicher Freiheit.

Am wichtigsten ist vielleicht aber doch, was wir schon bei der ersten These sahen: Freiheit meint Beziehung, nicht die Eigenschaft des Individuums an und für sich. Freiheit wird Ereignis in der Beziehung Mensch – Gott und in der Beziehung Mensch – Mitmensch. Freiheit ist nicht erst sekundär, Freiheit ist im Innersten Kommunikation, Begegnung, Mitmenschlichkeit.



Reformatorisches Freiheitsverständnis und Bildung

Abschließend will ich einige Konsequenzen aus dem reformatorischen Freiheitsverständnis für die Bildungsaufgabe formulieren. In unserer Gesellschaft müssen wir ja das, was Luther vom Christenmenschen sagt, in das umsetzen, was in der heute religiös pluralen bzw. säkularen Gesellschaft für die zu bildende Menschlichkeit des Menschen überhaupt gelten soll.



Dabei können wir an Luthers Hinwendung zu einer weltlichen Welt anknüpfen. Er hat die Welt gleichsam der Kirche aus der Hand genommen, um sie zugleich als Gottes Schöpfung und so als Raum des Dienstes für Mensch und Welt zu erschließen. So befreit der Glaube zu echter Weltlichkeit. Er idealisiert die Welt nicht in Selbsterlösungsträumen, er gibt Mensch und Welt aber auch nicht pessimistisch oder zynisch ihrer Selbsterstörung preis. Im Vertrauen auf Gottes Schöpfertreue dient der Glaube in nüchternem Realismus der Bewahrung und Entwicklung einer menschlicheren Welt.

Was das für die Bildungsaufgabe bedeutet, möchte ich in fünf Thesen fassen:

1. Eine Bildung aus reformatorischer Freiheit stellt sich der Frage nach der Wahrheit, welche die Existenz von Mensch und Welt trägt und die uns als Person „unbedingt angeht“ (Paul Tillich). Sie beantwortet diese Frage nicht autoritär, sie respektiert das unvertretbare Wahrheitsgewissen jedes Einzelnen, aber sie führt zu der Mündigkeit, die sich dieser Frage in ihrer Unausweichlichkeit stellt.
2. Eine Bildung aus reformatorischer Freiheit ist von der Hybris erzieherischer Heilsideen entlastet (A. Rothe, I, 20), denn Heil oder Lebenserfüllung können wir weder machen noch bilden, sondern nur aus dem Unverfügbaren empfangen. Die Menschlichkeit des Menschen machen zu wollen produziert Unmenschlichkeit. Luthers theologischer Grunderfahrung und Erkenntnis, dass der Mensch allein durch Gnade und allein durch Vertrauen (*sola gratia* und *sola fide*) gerettet werden kann, entspricht die anthropologische Grunderfahrung und Erkenntnis, dass menschliche Selbstent-

faltung aus einem „Grundvertrauen“ lebt, das sich liebender Zuwendung verdankt.

3. Eine Bildung aus reformatorischer Freiheit respektiert die Würde, die jedem Menschen vor all seinem Tun und unabhängig von seinem Tun verliehen ist, und sensibilisiert für die Achtung dieser Würde.
4. Eine Bildung aus reformatorischer Freiheit ist von jedem Kult der Leistung befreit. Sie wird sich vom Karrierestress der Leistungsgesellschaft nicht zur Dressurpädagogik auf Leistungsoptimierung verfälschen lassen. Gerade so aber wird sie Menschen zur Wahrnehmung, Gestaltung und Weiterentwicklung ihrer Welt befähigen.
5. Eine Bildung aus reformatorischer Freiheit wird den Einzelnen in seiner nicht hintergehbaren Originalität fördern und zu eigener schöpferischer Verantwortung ermutigen.

Sie wird aber zugleich einem individualistischen, selbstbezogenen Freiheitsverständnis entgegenwirken, nicht aus moralischem Rigorismus, sondern aus Einsicht in die Sozialität des Menschseins. Freiheit kann nur in sozialen Beziehungen wachsen und leben. Dazu gehört die Bildung sozialer Kompetenz und politischer Verantwortung.

Literaturverzeichnis

- Heinrich Bornkamm, *Der junge Luther*, Leipzig 1952
 Hermann Dembowski, *Wahrer Gott und wahrer Friede*, Leipzig 1995, darin: Martin Luther
 Wilhelm Dilthey, *Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation*, Leipzig/Berlin 1921
 Aribert Rothe, *Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR. Ihr Beitrag zur politischen Bildung*, Leipzig 2000
 Ernst Wolf, *Peregrinatio I und II*, München 1954 und 1965.

Axel Bernd Kunze

Bildung und Gerechtigkeit – ein schwieriges Verhältnis?

Das Kompositum Bildungsgerechtigkeit hat in der aktuellen Reformdebatte vielfach das bisher vorherrschende Leitbild der Chancengerechtigkeit ersetzt; ein Grund könnte darin zu suchen sein, dass letztere niemals pädagogisch befriedigend definiert werden konnte. Doch wann ist ein Bildungssystem gerecht? Der vorliegende Beitrag zeigt, ausgehend von der laufenden Bildungsdebatte [1], warum Bildung für ein menschenwürdiges Leben unabdingbar ist [2] und inwiefern Bildung als eine Frage der Gerechtigkeit zu begreifen ist [3]. Schließlich werden die drei Kernbereiche des Rechts auf Bildung näher entfaltet [4]. Nur im Zusammenspiel dieser drei Kernbereiche wird Bildung als ein Freiheitsrecht umfassend verwirklicht und wird von einem gerechten Bildungssystem gesprochen werden können [5].

1. Das Doppelgesicht der laufenden Bildungsdebatte

Die erste PISA-Studie von 2000, die das Zutrauen der deutschen Öffentlichkeit in das eigene Bildungssystem nachhaltig erschütterte, löste hierzulande einen regelrechten Boom der empirischen Bildungsforschung aus.¹ Neu im Vergleich zu früheren Bildungsdebatten ist zugleich, dass Bildung aus normativer Perspektive zunehmend als ein Menschenrecht wahrgenommen wird – und dies ausdrücklich auch im Blick auf Deutschland. Hierzu beigetragen hat nicht zuletzt der Deutschlandbesuch des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Verner Muñoz, im Frühjahr 2006².

Beide Debattenstrände treffen sich in der Frage nach Bildungsgerechtigkeit. Doch ist ein Zusammenhang zwischen Bildung, Gerechtigkeit und Menschenrecht nicht vorschnell herzustellen.

„Bildung [...] ist von der Art, dass sie erst den Raum für einen Diskurs über Gerechtigkeit, über Recht, über Menschenrechte eröffnet, der nur dann überflüssig wäre, wenn man bereits wüsste oder zu wissen glaubte, was gerecht ist oder die Entscheidung darüber an eine oder mehrere andere Instanzen delegieren würde. In Bildung geht es nicht um die unbedachte und fraglose Akzeptanz von bestehenden oder vorgegebenen Ordnungen, sondern gerade um deren Infragestellung und Problematisierung als Instanz und als Ordnung“ (Poenitsch 2009, S. 25 f.)

Die politischen Rahmenbedingungen von Bildung und die sozialen Teilhabemöglichkeiten, die sich aus ihr ergeben, werden sich dann auch im Rahmen gelingender Bildungsprozesse beständig verändern.

Auch wenn die internationalen Vergleichsstudien gegenwärtig eine starke Wirksamkeit auf die öffentliche Debatte, die Bildungspolitik und die mit Bildungsthemen befasste Forschung ausüben, lassen sich aus den empirisch erhobenen Daten allein keine normativen Kriterien oder pädagogischen Antworten ableiten: Die empirischen Studien können keineswegs bildungsethisch neutral daherkommen, die ihnen zugrunde liegenden Prämisse oder erkenntnisleitenden Interessen wirken selbst normbildend – auch dann, wenn dies nicht explizit reflektiert wird.

2. Bildung wurzelt in der Menschenwürde

Ihren unhintergehbaren Maßstab findet die normative Beurteilung bildungsbezogener sozialer Praktiken im Personalitätsprinzip, nicht in gesellschaftlichen, ökonomischen oder anderweitig bestimmten äußeren Zwecken. Der Mensch als ein geschichtliches, mit Freiheit, Vernunft und Sprache begabtes Lebewesen bringt sich im Licht der eigenen Selbstauslegung hervor, z.B. als Träger gesellschaftlicher Rollen, Naturwesen oder autonome Person. Pädagogisch gewendet, lässt sich die Objektformel der Menschenwürdegarantie – also die Aufforderung, den Menschen stets auch als Selbstzweck zu achten und nicht für die Interessen Dritter zu instrumentalisieren – so lesen, dass jeder Einzelne stets in seiner unbestimmten Bildsamkeit anzuerkennen und als Quell freier Selbsttätigkeit zu achten sei.

Doch bedarf der Freiheitsgebrauch der Kultivierung, der Subjektwerdung und Persönlichkeitsentfaltung. Der Einzelne bliebe andernfalls distanzlos an die kontingenaten Bedingungen seiner konkreten Existenz, an fremde Vorgaben oder äußere Erwartungen gebunden. Erst Bildung schafft die Möglichkeit, hierzu in Distanz zu treten und eigenständig sachliche oder sittliche Zwecke zu setzen. Erst Bildung verhilft dazu, ein Bewusstsein der eigenen Würde zu entwickeln sowie die vielfältigen Selbst-, Fremd- und Weltentwürfe, in die wir als Menschen immer schon hineingeworfen sind, reflexiv durchdringen und ordnen zu können. Wer nicht gelernt hat, sich zu entscheiden, über den wird sehr leicht entschieden – dann aber von anderen.

Bildung besitzt menschenrechtliche Qualität, da sie zu jenen fundamentalen Dimensionen des Menschseins gehört, ohne die das in der Menschenwürdeidee sich ausdrückende Vermögen gar nicht zur Entfaltung kommen könnte. Den Anspruch auf Bildung zu bestreiten verletzt den Schutz der geistigen Integrität, führt zu intellektuellem Kontrollverlust und be-



PD Dr. Axel Bernd Kunze
Postfach 18 07
D-96009 Bamberg
Mail: Kunze-Bamberg@t-online.de

¹ Den Höhepunkt dieser Entwicklung stellt bisher das in Bamberg angesiedelte „Nationale Bildungspanel“ dar; Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Großprojekts ist es, mithilfe von Längsschnittstudien die langfristige Entwicklung von Bildungsverläufen zu untersuchen (vgl. Blossfeld/Schneider 2009).

² Sein Bericht, den er ein Jahr später vorlegte, löste zum Teil reichlich emotionalisierte Reaktionen aus; diese schwankten zwischen euphorischer Zustimmung und beißendem Spott. Eine differenzierte Debatte über den menschenrechtlichen Gehalt des Papiers fiel auch nach dem Abklingen der tagesaktuellen Stellungnahmen weitgehend aus, wozu der sogenannte Muñozbericht durch seine deutlichen systematischen Schwächen nicht unwe sentlich selbst beigetragen hat (vgl. Kunze 2008).

einrächtigt die gesamte Handlungsfähigkeit sowie soziale Teilhabefähigkeit des Einzelnen.

3. Gerechtigkeit setzt Bildung voraus

Wenn Bildung Befähigung zur Selbstbestimmung sein soll, ist diese nur als Aufforderung zur Selbsttätigkeit denkbar. Bildung ist dabei mehr als Wissen: Der Einzelne soll mit dem erworbenen Wissen auch selbstbestimmt und verantwortlich umgehen lernen.

Zwar bleiben fruchtbare Bildungsprozesse abhängig von zahlreichen strukturellen, rechtlichen oder politischen Voraussetzungen, doch kann das Bildungssystem nicht selbst Recht oder Gerechtigkeit herstellen. Dies bleibt eine politische Aufgabe.

Wer meint, Bildungseinrichtungen könnten soziale Gerechtigkeit herstellen, belastet diese mit überzogenen Erwartungen, an denen die in ihnen Tätigen nahezu zwangsläufig scheitern müssen.

Gleichwohl bleibt Bildung eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass soziale Gerechtigkeit möglich werden kann. Allerdings haben Schulen oder Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung eine andere, von politischen oder sozialpolitischen Institutionen deutlich unterschiedene Aufgabe. Wer sich bildet, soll durch die Befähigung zur Selbstbestimmung, durch Stärkung der praktischen Urteilskraft und durch die selbsttätige Aneignung eines Orientierungswissens dazu fähig werden, Gerechtigkeitsprobleme wahrzunehmen, über diese zu reflektieren und schließlich nach Gerechtigkeitsmaßstäben zu handeln. Gerechtigkeit entsteht nicht einfach durch die Anwendung bestimmter Gerechtigkeitsformeln, Normen oder Gesetze. Gerecht zu handeln setzt voraus, diese situationsangemessen anwenden zu können.

Pädagogik muss mit faktischer Ungleichheit umgehen

Wie Bildungsprozesse in diesem Sinne bestmöglich gelingen, kann allerdings nicht schon aus gerechtigkeits- oder menschenrechtstheoretischen Überlegungen abgeleitet werden, hierüber muss nach pädagogischen, andragogischen und didaktischen Prinzipien entschieden werden. Überdies stellen bestimmte sozialwissenschaftliche oder sozialethische Kriterien für sich genommen nicht schon die Lösung bestimmter bildungspolitischer Probleme dar. Die aus ihnen folgenden Konsequenzen bleiben vielmehr abhängig von der Qualität der sie realisierenden Praxis – und damit angewiesen auf das pädagogisch-didaktische Urteil.

Aus sozialethischer Sicht bleibt durchaus deutliche Skepsis angebracht gegenüber umfassenden, vermeintlich alternativlos gültigen Leitprinzipien, welche die schnelle Lösung bildungspolitischer Probleme versprechen und Bildung gleichsam zur sozialpolitischen „Allzweckwaffe“ erklären. Zum einen ist mit der Widerständigkeit des sich bildenden Subjekts zu rechnen, zum anderen besitzen die sich Bildenden keineswegs homogene bildungsorganisatorische Bedürfnisse. Was für den einen bildungsfördernd ist, kann sich für den anderen gerade als bildungshemmend erweisen.

Individuen werden sich stets voneinander unterscheiden, wenn ihr Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung nicht beschnitten wird. Für die pädagogische Praxis stellt sich damit notwendigerweise die Aufgabe der Differenzierung entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen. Die pädagogische Aufgabe ist dabei, mit der faktischen Ungleichheit so umzugehen, dass durch diese durch pädagogisches Handeln keine Ungerechtigkeit entsteht oder eine solche sich weiter verfestigt.

Chancen auf und Chancen durch Bildung

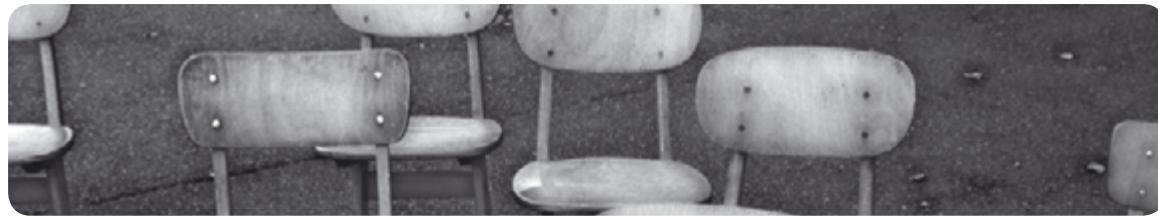
Begrenzte Ressourcen zwingen uns dazu, über Gerechtigkeitsfragen nachzudenken. Auch die personellen, finanziellen oder organisatorischen Ressourcen der Bildungsförderung sind begrenzt, also jene Voraussetzungen, ohne die bestimmte Bildungsprozesse gar nicht erst denkbar sind. Soweit diese Chancen zur Bildung veränderbar sind, ist ihre Verteilung nicht einfach hinzunehmen, sondern nach Gerechtigkeitsprinzipien politisch, rechtlich und pädagogisch zu gestalten.

Jeder Mensch hat den gleichen Anspruch darauf, in seiner Würde als Person anerkannt zu werden. Das Recht auf Bildung darf daher nicht willkürlich oder aufgrund äußerer Merkmale eingeschränkt werden. Über formale Diskriminierungsfreiheit hinaus wird der soziale Rechtsstaat eine Ungleichverteilung an Chancen zur Bildung auszugleichen versuchen. Bildungsausgaben sind daher auch bei der Berechnung des soziokulturellen Existenzminimums ausreichend zu berücksichtigen.

Die Chancen zur Bildung werden individuell allerdings ganz verschieden genutzt werden und bleiben stets abhängig von sozialisatorischen Voraussetzungen, Haltungen, Motiven und anderen Persönlichkeitsmerkmalen, die zu einem erheblichen Teil Bildung (nicht allein formale) bereits voraussetzen – mit anderen Worten: Die Chancen zur Bildung bleiben abhängig von Chancen durch Bildung. Letztere entziehen sich um der personalen Freiheit der Einzelnen

willen jeder Standardisierung oder Normierung (vgl. Stojanov 2007, S. 33–36).

Jeder gelingende Bildungsschritt wird ein Prozess der Persönlichkeitsentfaltung, Differenzierung und Ausbildung von Individualität sein. Daher werden gleiche Chancen zur Bildung auch nicht dadurch zu erreichen sein, dass allen das gleiche pädagogische Angebot gemacht wird. Die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit der verschiedenen Bildungsangebote zu steigern verlangt danach, die individuellen Identitätsmerkmale, Persönlichkeitsmomente und Voraussetzungen, die heterogenen Bedürfnisse, Interessen oder Fähigkeiten der Einzelnen zu berücksichtigen.



Der pädagogische Anspruch auf bestmögliche individuelle Förderung und das bildungspolitische Ziel, allen gleiche Chancen zur Bildung zu sichern, verhalten sich komplementär zueinander.

Ein Schulsystem beispielsweise ist dann bildungsgerecht, wenn jeder die bestmöglichen Bedingungen vorfindet, das ihm individuell mögliche Maß an Bildung auszuschöpfen. Eine (sozial-)politisch motivierte Nivellierung individueller Bildungsansprüche ist damit ausgeschlossen. Jeder muss die Möglichkeit haben, sich jenen Grad an Bildung zu erarbeiten, der für ein gutes Leben notwendig ist. Jeder hat aber auch das Recht, sich einen möglichst hohen Differenzierungsgrad im eigenen Wollen, Erkennen und Handeln durch Bildung zu erarbeiten.

4. Das Recht auf Bildung

Die Reichweite des Rechts auf Bildung muss einerseits daran gemessen werden, ob die für eine menschenwürdige Existenz notwendige Freiheit des Einzelnen, sich selbst Gestalt zu geben, nach dem Sinn seiner Existenz zu fragen sowie sich eine Vorstellung vom guten Leben zu bilden und dieser nachzustreben, gesichert ist. Andererseits ist nach den hinreichenden Bedingungen für die reale Teilnahme am sozialen Leben zu fragen.

Vorrang haben solche fundamentalen Bildungsvollzüge, die dem Einzelnen überhaupt erst einmal die Möglichkeit erschließen, sich weitergehende Bildungs- oder anderweitige soziale Teilhabemöglichkeiten selbstständig und eigenverantwortlich anzueignen. Der Anspruch auf Grundschul- und Grund-

bildung ist dann auch am stärksten festgeschrieben. Menschenrechtlich verbürgt, wenn auch in abgestufter Verbindlichkeit, sind weiter der Anspruch auf weiterführende und berufliche Bildung, die Möglichkeit zur Weiterbildung sowie ein begabungsgemessener Zugang zu Angeboten der Hochschulbildung.

4.1 Recht auf Bildung

Bildung ist zunächst einmal ein eigenständiges Menschenrecht. Dieses ist vom Sozialpaktausschuss der Vereinten Nationen, der die Einhaltung der Sozialrechte überwacht, durch die vier Strukturelemente Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und

Adaptierbarkeit (nach der englischen Begrifflichkeit als „4-A-Schema“ bezeichnet) präzisiert worden.

Verfügbarkeit und Zugänglichkeit

Zunächst einmal müssen funktionsfähige Bildungsangebote in ausreichendem Maße verfügbar und diskriminierungsfrei zugänglich sein. Der Zugang zu Bildung darf nicht durch äußere Merkmale wie Geschlecht, geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung, Rasse, ethnische oder soziale Herkunft oder Behinderung willkürlich beschränkt werden. Eine Ungleichbehandlung nach pädagogischen Kriterien aufgrund individuell unterschiedlicher Bildungsbedürfnisse verletzt keineswegs die Diskriminierungsfreiheit.

Eine ungleiche Verteilung an Chancen durch Bildung ist noch nicht ungerecht, solange diese auf dem diskriminierungsfreien Zugang zu Chancen zur Bildung aufruht. In der Praxis wird es nicht immer leichtfallen, zwischen den Folgen privater Entscheidungen und strukturell bedingten Auswirkungen zu unterscheiden. Eine freiheitliche Gesellschaft aber, in der grundsätzlich zunächst einmal nicht die Erlaubnis einer Handlung, sondern deren Beschränkung zur Sicherung anderer Freiheitsansprüche rechtfertigungsbedürftig ist, wird entsprechend vorsichtig abwägen und im Zweifelsfall der individuellen Wahlfreiheit Vorrang geben müssen.

Die Zugänglichkeit zu Bildung muss sowohl in physischer als auch ökonomischer Hinsicht gewährleistet sein. Dies setzt beispielsweise voraus, dass Bildungs-



einrichtungen in zumutbarer Entfernung vorgehalten werden oder auch im Falle körperlicher Beeinträchtigungen zugänglich sind. Die ökonomische Zugänglichkeit kann durch Gebührenfreiheit, soziale Stafelung oder ein diskriminierungsfrei ausgestaltetes Stipendiensystem gesichert werden.

Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit

Schließlich müssen die verschiedenen Bildungsangebote aber auch in Inhalt und Form bestimmten Qualitätsmaßstäben genügen. Sie müssen so gestaltet sein, dass sie, eine entsprechende Rechtskultur des rechten Maßes und der Billigkeit vorausgesetzt, den individuellen Voraussetzungen der verschiedenen Adressaten gerecht werden und von diesen auch tatsächlich angenommen werden können: Ferner müssen die Bildungsangebote so flexibel gestaltet sein, dass sie sich an verändernde Lebensverhältnisse als adaptierbar erweisen. Wie die empirischen Studien gezeigt haben, besitzt das deutsche Bildungswesen vor allem bei den Merkmalen Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit Nachbesserungsbedarf.

4.2 Recht durch Bildung

Die internationalen Menschenrechte sind unter dem Eindruck des Zweiten Weltkriegs und der Totalitarismen des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden; deutlich scheint dahinter die historische Erfahrung auf, dass das Bildungswesen vom Staat auch für menschenrechtswidrige Ziele missbraucht werden kann. Das Menschenrechtsregime fordert daher, dass Bildung immer umfassende Persönlichkeitsbildung und Menschenrechtsbildung sein soll.

Umfassende Persönlichkeitsbildung

Bildung soll den Einzelnen dazu befähigen, nicht allein zu einem begrenzten Ausschnitt, sondern zum Ganzen der Welt in ein wertendes und schöpferisch gestaltendes Verhältnis zu treten. Subjektwerdung und Selbstbestimmung setzen voraus, sich Alternativen erarbeiten und aus verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können. Bildungsprozesse sollen den Einzelnen nicht auf vorab bestimmte Funktionen festlegen. Das einzige, was vorab bestimmt werden kann, ist die Selbstbestimmung des sich Bildenden. Welchen Gebrauch der Einzelne von den Chancen zur Bildung macht, die ihm offenstehen, darf hingegen nicht vorab bestimmt werden, andernfalls ginge es um nicht mehr als eine – vielleicht sogar resignierende – Anpassung an die Zeitumstände, um eine Unterwerfung unter fremde Interessen, um die Zurichtung des eigenen Selbst an die Zwänge des Marktes oder das Sichfügen in eine Welt, von deren möglicher

Veränderung man gar nicht mehr überzeugt wäre – aber nicht mehr um die schöpferische Aneignung von Kultur, deren kritisch-stimulative Prüfung und kreative Weiterentwicklung. Schnell wäre eine Gesellschaft erreicht, die nur noch in der Lage wäre, Plagiate herzustellen, zu kopieren oder allenfalls Bestehendes zu verbessern, aber nicht mehr Alternativen zu antizipieren und wirklich Neues hervorzubringen. Eine solche Gesellschaft würde schnell an politischer Stabilität, ökonomischer Leistungsfähigkeit, intellektueller Spannkraft, geistiger Vitalität und kulturell-gesellschaftlicher Weite verlieren.

Förderung der Menschenrechte durch pädagogisches Handeln

Die eigenen Menschenrechte einfordern und auch die Rechte der anderen anerkennen kann grundsätzlich nur jemand, der zuvor über diese aufgeklärt worden ist. Wichtig ist auch die Aus- und Fortbildung für jene Berufe, die in besonderer Weise menschenrechtsrelevant sind. Ein wichtiger didaktischer Weg berufsbezogener Menschenrechtsbildung ist die Reflexion über die eigenen Menschenrechte und die eigene berufliche Situation. Über die eigenen Rechte, Gefühle und Reaktionen auf selbst erlittenes Unrecht zu reflektieren ist ein entscheidender und motivierender Schritt, der dem Einzelnen helfen kann, sowohl mehr eigenständige Handlungsfähigkeit zu erwerben als auch ein Mehr an Sensibilität und Empathiefähigkeit gegenüber der Situation anderer – beides wichtige Elemente für den Aufbau einer präventiven Kultur der Menschenrechte, die Menschenrechtsverletzungen möglichst schon im Vorfeld verhindert.

Menschenrechtsbildung kann aber ethische oder religiöse Bildung nicht ersetzen.

4.3 Recht in der Bildung

Bildung – ein interaktives Recht

Die Gestaltung der pädagogischen Beziehung setzt ein geregeltes Miteinander der verschiedenen Akteure und aus Gerechtigkeitstheoretischer Sicht deren Möglichkeit zur Mitbestimmung voraus. Zur Freiheit befähigen kann nur jemand, der selbst Freiheit genießt. Selbstbestimmte Urteils- und verantwortliche Entscheidungsfähigkeit werden im Bildungsprozess nur dann reifen können, wenn beide Seiten die Möglichkeit haben, die zu vermittelnden Inhalte selbstständig auf Sinn hin zu befragen, denkend nachzuvollziehen und die Tragfähigkeit der Argumente im gemeinsamen Diskurs zu prüfen. Daher müssen im Bildungsbereich sowohl die Meinungsfreiheit als auch die pädagogische Freiheit gesichert sein. Letzter-

re bliebe ohne eine hinreichende ökonomische, rechtliche und strukturelle Absicherung der Lehrenden letztlich Makulatur.

Wahlfreiheit

Der Staat untergräbt auf Dauer seine eigene Legitimation und jene sittliche Autonomie, die er durch das Recht zu schützen beansprucht, wenn den Lernenden nicht auch Freiräume von bildungspolitischer Einflussnahme gesichert wären, nicht zuletzt dort, wo der Kernbereich der Persönlichkeit und die inneren Überzeugungen des Einzelnen berührt sind. Zu den Rechten in der Bildung gehören daher notwendigerweise der Schutz der Gewissens-, Bekenntnis- und Weltanschauungsfreiheit und eine reale pädagogische Wahlfreiheit (z. B. zwischen staatlichen und privaten Schulen, Halbtags- und Ganztagschulen).

5. Bildung – ein Freiheitsrecht!

Der freiheitliche Verfassungsstaat darf dem Einzelnen seine Verantwortung nicht abnehmen, wenn er nicht zum bevormundenden Kontrollstaat degenerieren will. Er kann und muss es als sozialer Rechtsstaat auch tun, Anreize zur Bildung setzen, um die Einzelnen zur Eigenverantwortung und sozialen Teilhabe zu befähigen, und er wird den Einzelnen auch über existentielle Notlagen hinwegtragen. Da Menschen sich verändern, wird ein Bildungssystem im angemessenen Rahmen auch die Möglichkeit zu einer zweiten oder dritten Bildungschance einräumen müssen.

Das Recht auf Bildung wird nur dann dem Anspruch auf Selbstbestimmung dienen, wenn es als das verstanden wird, was es im Kern ist: ein Freiheitsrecht. Der Einzelne soll die Freiheit haben, selbst zu entscheiden, wer er in den Grenzen der Natur und des Rechts sein will. Er soll die Freiheit haben, sich Alternativen zu erarbeiten. Und er soll frei von Abhängigkeit in sozialer Gemeinschaft mit anderen leben können.

Der sozialethische Bildungsdiskurs macht darauf aufmerksam, dass der reale Vollzug dieser Freiheit struktureller Möglichkeitsbedingungen bedarf. Diese dürfen allerdings nicht gegen die Autonomie des Subjekts durchgesetzt werden, wenn nicht das verfehlt werden soll, was den Kern von Bildung ausmacht: die freie Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen und seine Befähigung zur selbstbestimmten sozialen Teilhabe. Gesichert werden können diese Möglichkeitsbedingungen durch ein plurales, korrekturoffenes und durchlässiges Bildungssystem, in dem jeder gelingende Bildungsschritt eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten eröffnet. Ein plurales Bildungssystem

wird sich insgesamt als fehlertoleranter erweisen; ein System hingegen, das vorrangig auf großflächige und einseitige Reformprojekte setzt, birgt eher die Gefahr, Fehlsteuerungseffekte zu provozieren.

Ausblick

Die Bildungsdebatte konzentriert sich gegenwärtig stark auf die frühen Lebensjahre, von der Elementarbildung bis zum Übergang in das weiterführende Schulsystem. Die politische Kehrseite der Debatte um das gegliederte Schulsystem und die vermeintlich zu geringe Akademikerquote Deutschlands ist eine Vernachlässigung des berufsbildenden Bereichs. Weitgehend unbeachtet bleibt auch, welche Bildungspotentiale in späteren Lebensphasen und nach Abschluss der formalen Ausbildungsphase (gerade bei hohen Qualifikationen) durch ein Berechtigungs- und Arbeitsmarktsystem verschleudert werden, das beispielsweise bürokratische Zugangssperren errichtet, differenziertes Expertenwissen als „Überqualifikation“ aussondert, politisch oder wirtschaftlich verursachte Fehlsteuerungseffekte allenfalls achselzuckend zur Kenntnis nimmt oder glaubt, auf berufliche Alterserfahrung verzichten zu können. Der fortschreitende demographische Wandel wird derartige Entwicklungen nicht mehr lange tolerieren.

Auch hier besteht bildungsethisch Handlungsbedarf, an dem die Kirchen als wichtige Träger der Erwachsenenbildung und als einflussreicher Arbeitgeber pädagogisch wie bildungspolitisch nicht achtlos vorübergehen dürfen, wenn sie ihrem christlichen Auftrag zur sozialen Verantwortung gerecht werden wollen.

Literaturverzeichnis

- Blossfeld, H.-P./Schneider, T. (2009): Das Nationale-Bildungspanel (NEPS), in: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld, S. 29–38.
- Kunze, A. B. (2008): Beitragen und Teilhaben. Konturen von Bildungsgerechtigkeit im Licht des Berichts des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung zu seinem Deutschlandbesuch 2006, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 84 Jg., S. 65–84.
- Poenitsch, A. (2009): Bildung – Menschenrecht – Reformpolitik. Überlegungen zu deren Verhältnis. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs. Bielefeld, S. 17–32.
- Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 29–48.

Peter Faulstich im Gespräch

„Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell.“



Professor Dr. Peter Faulstich hat den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Hamburg inne.
Joseph-Carlebach-Platz 1
/Binderstr. 34 20146
Hamburg
Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit: Zur Einführung

Der Begriff Bildungsgerechtigkeit spielt im aktuellen bildungspolitischen Diskurs eine wichtige Rolle. Die Bundesbildungsministerin Annette Schavan sieht in der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und in der Verminderung des Zusammenhangs von sozioökonomischer Herkunft und Bildungschancen die wichtigste bildungspolitische Herausforderung, wie sie am 16. März 2010 in einer Rede zur Eröffnung der Messe „didacta“ formulierte. In der „gerechten Gestaltung des Bildungssystems“ wird von der Ministerin eine der drängenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen unserer Zeit identifiziert (BMBF/8.3.2011).

Die Diskussion um die Frage der Bildungschancen in Deutschland erfuhr mit dem „PISA-Schock“ in der Folge der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungsstudien (TIMMS, PISA, IGLU) eine Neuauflage: In Deutschland zeigt sich ein stärkerer Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft als in anderen Ländern. Damit stand zur Jahrtausendwende das Thema der Ungleichheit von Bildungschancen in Deutschland wieder on top auf der Agenda. Das Bildungswesen ist eine der zentralen Institutionen zur Verteilung von Lebenschancen und damit auch zentraler Hebel zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit (Franz-Xaver Kaufmann, 2001).

Schon einmal, nämlich in den 1960er Jahren, mit der Diagnose einer „Bildungskatastrophe“ durch Georg Picht, war die Öffentlichkeit mit einem erheblichen Modernitätsdefizit des deutschen Schul- und Bildungswesens konfrontiert worden: mit einer zweifachen Konnotation. Picht sprach vom Bildungsnotstand auch als einem „wirtschaftlichen „Notstand“, der die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedrohe (1964).

¹ Christiane Hof, Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart 2009, 31

Zum anderen wurde das Thema auch normativ formuliert. Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung (Diskussion um Bildungsprivilegien und soziale Herkunft der Studierenden), die empirische Studien nachgewiesen hatten, galten in kritischer Perspektive als Beleg dafür, dass die „soziale Frage“ in Deutschland noch nicht gelöst sei. Damals erklärte Ralf Dahrendorf (1965): „Bildung ist Bürgerrecht“. Er forderte auf dem Hintergrund massiver Bildungsbenachteiligungen die Herstellung „materialer Chancengleichheit“. Dazu bedürfe es einer aktiven Bildungspolitik, die „weit mehr sei als eine „Magd der Wirtschaftspolitik“. Er verstand Bildungspolitik vielmehr als eine notwendige Ergänzung von Sozialpolitik.

Zwischen den 1960er Jahren und der neuen Bildungsdebatte liegen Bildungsreform, 40 Jahre Bildungsexpansion, kleinschrittiger Umbau der institutionellen Strukturen und der Ausbau der Erwachsenenbildung als Weiterbildung im Sinne der vierten Säule des Bildungssystems wie es der Bildungsgesamtplan des Deutschen Bildungsrates (1970) formulierte.

Die Diskussion findet heute vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden sozialen Wandels statt, der durch die Stichworte demografischer Wandel, Europäisierung, Globalisierung, Internationalisierung, Deindustrialisierung, Dienstleistungsgesellschaft und Wissensgesellschaft hier nur angedeutet werden kann.

Bildung wird angesichts dieser Wandlungsdynamiken besonders im Blick auf den Ausbau wissensbasierten Wirtschafts und der beschleunigten Wissensproduktion immer wichtiger, wird zu einer wettbewerbsrelevanten Ressource gesellschaftlicher Produktion. Damit ist auch deutlich, dass die Bildungsphase am Anfang des Lebens nicht ausreicht, dass vielmehr Phasen der Weiterbildung erforderlich sind. Deshalb wird einmal der Ausbau der institutionalisierten Weiterbildung und zum anderen und zunehmend ein Lernen über den gesamten Lebenslauf als Lebenslanges Lernen fokussiert: Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der traditionelle institutionalisierte Bildungsformen ebenso einbezieht, wie informelle und individuelle Lernprozesse¹. Dem entspricht die Politik der Europäischen Union, die Bildung, Ausbildung und Weiterbildung als zentral für Wirtschaftswachstum, für soziale Teilhabe und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Europa bezeichnet, und die auf die Strategie des Lebenslangen Lernens setzt.

Die aktuelle Debatte argumentiert stark sozialpolitisch. Beide Politikbereiche, die Bildungs- und die Sozialpolitik, erscheinen „wahlverwandt“ (Jutta Allmendinger, 2010). In dieser Perspektive sind Bildung und Ausbildung präventive soziale Investitionen, die den Einzelnen in die Lage versetzen sollen, sich im Beschäftigungssystem zu behaupten. Dahinter stehen das sozialstaatliche Leitbild des „aktivierenden Staates“ und die Vorstellung eines „Third Way“ (Anthony

Giddens, 1998) in Abgrenzung von vor- und fürsorgenden Sozialstaat klassischer Prägung. Ohne diese verschiedenen Sozial- und Wohlfahrtsstaatsmodelle und -typen und deren jeweilige Bezogenheit von Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialsystem hier in ihren Voraussetzungen und Folgen näher beleuchten zu können, ist deutlich, dass die Bereiche der Bildungs- und Sozialpolitik systematisch aufeinander zu beziehen sind: Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts „braucht zwei Beine“ (Allmendinger, 2009).

Bildung ist eine Schlüsselvariable für die Gesellschaft und die Individuen. Ungleichgewichte von Bildung und „Bildungsarmut“ (Jutta Allmendinger/ Stephan Leibfried, 2003) führen zu massiven gesellschaftlichen Verwerfungen und Ausschluss. Um dem gesellschaftlichen „Bildungsbedarf“ zu entsprechen, so die wachsende Überzeugung, sind alle Bildungsreserven u.a. auch aus bildungsfernen Schichten zu aktivieren: „Keiner darf verloren gehen!“ Ein hohes Qualifizierungsniveau sei zu erhalten, ebenso wie die Berufsfähigkeit von Beschäftigten und die Teilhabefähigkeit älterer Menschen. Eine „dritte Chance“ für eine Reform des Bildungssystems und für eine „Bildungsrepublik Deutschland“ (Dieter Lenzen, 2009) sei gegeben.

forum erwachsenenbildung mit Peter Faulstich im Gespräch

Die Fragen stellte Petra Herre

Erwachsenen- und Weiterbildung sichern Lebens- und Verwirklichungschancen von Menschen. Der Pisa-Diskurs hat die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens neuerlich in den Fokus gerückt. Inwieweit ist die Weiterbildung auf den Abbau von Ungleichheit gerichtet?

Um diese Frage zu beantworten, muss ich doch grundsätzlich werden: Unsere Gesellschaft legitimiert Ungleichheit durch Leistung. Nicht mehr Vererbung sondern individuelle Beiträge sollen bestehende Hierarchien rechtfertigen. Dabei werden Lernleistungen bei der Zuweisung von Positionen in betrieblichen Hierarchien und auf gesellschaftlichen Status besonders hoch gewertet. Gegenüber traditionellen zeichnen sich moderne Gesellschaften dadurch aus, dass nicht mehr Herkunft oder Geschlecht, sondern vor allem die für Lernabschlüsse erbrachten Leistungen als Voraussetzungen für den Zugang zu Erwerbsmöglichkeiten und damit für die Erlangung von Einkommen, Einfluss und Ansehen gelten. Schon das frühe Bürgertum machte gegen das ständische Geburtsprinzip ein individualisiertes Leistungsprinzip zur Legitimationsgrundlage sozialer Ungleichheit. Das gilt auch für die Weiterbildung, die in dem Gehäuse von Staus und Hierarchie funktioniert.

Hier steht nun die Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus: Erwachsenenbildung hat eine kompensatorische Funktion (Schulenberg, 1980). Erwachsenenbildung, die in der Tradition von Aufklärung und Demokratie steht, ist bezogen auf moralische Fragen und politische Diskussionen.² Zugang, Beteiligung und Recht auf Weiterbildung sind zentrale Themen. Nach dem 2. Weltkrieg gehörte zu den Zielen von Erwachsenen- und Weiterbildung von Anfang an die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildungserwerb und die Stärkung von politischer und gesellschaftlicher Partizipation.

Wie die Erwachsenen- und Weiterbildung und das institutionelle gestützte lebenslange Lernen in ihrem professionellen Selbstverständnis, in ihrer wissenschaftlichen Arbeit die Fragen nach dem Recht auf Bildung und nach Bildungsgerechtigkeit aufgenommen hat und in welche gesellschaftspolitischen Diskurse diese Fragen eingebettet sind, sind Themen des Gesprächs mit Peter Faulstich.

Petra Herre

Eine naive Illusion lebt von der Hoffnung, durch Weiterbildung werde vorgängige Selektion kompensiert. Das ist aber keineswegs der Fall. Alle Statistiken belegen immer wieder, dass Ungleichheit hier nicht beseitigt, sondern verstärkt wird. Es herrscht das Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben.

Welches sind aus Ihrer Sicht hier wichtige Schlüsselbegriffe?

Schon am Anfang der Geschichte der Erwachsenenbildung, z.B. in der vom Bürgertum gestützten Arbeiterbildung des 19. Jahrhunderts stand die Hoffnung auf den individuellen Aufstieg durch Bildung im Vordergrund. Dies wurde von der entstehenden proletarischen Arbeiterbewegung konfrontiert mit dem Postulat einer kollektiven Befreiung durch Bildung auf dem Weg zur gesellschaftlichen Macht. Die berühmte Rede Wilhelm Liebknechts „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ gab dazu 1870 das Signal.

In der Diskussion um die Themen Zugänge, Beteiligung und Bildungschancen, spielt in den 1960er Jahren im öffentlichen Diskurs der Begriff und das Postulat der „Chancengleichheit“ als ein zentrales Legitimationsmuster moderner kapitalistischer Gesellschaften eine Rolle, so wurde damals „Bildungsgerechtigkeit“ ausgelegt. Wie wurde dieser Diskurs in der Disziplin geführt?

In den 1960er Jahren im Zusammenhang der vor allem ökonomisch angestoßenen Debatte um „Bildung und Wirtschaftswachstum“ wurde die individualisie-

² Christine Zeuner, Peter Faulstich, Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim Basel 2009, 13



rende Formel „**Chancengleichheit**“ zur Zielperspektive hochstilisiert. Dem wurde von konservativer Seite, da man dem Legitimationsanspruch angesichts fortbestehender Selektion und Diskriminierung nicht entziehen konnte, schnell schon der Begriff der „**Chancengerechtigkeit**“ entgegengestellt. Dies sollte den Gleichheitsbegriff unterlaufen. Immerhin sind dann aber bildungspolitische Aktivitäten wie Bildungswerbung und Öffnung des 2. Bildungsweges erfolgt, die real zu einer Erhöhung der Teilnahme auch in der Weiterbildung geführt haben.

Mit „**Chancengleichheit**“ war aber nur die individuelle Perspektive aufgemacht. Schnell war klar, dass die Startchancen ungleich verteilt sind: Es gibt die berühmte Karikatur von Marie Marcks auf der Affe und Fisch die gleiche Aufgabe erhalten. „Klettere auf einen Baum!“. Die Aufgabe ist gleich, aber die Möglichkeit, sie zu erfüllen, vollkommen unterschiedlich. Der Fisch hat keine Chance. Hans-Joachim Heydorn hat das formuliert mit dem Titel „**Ungleichheit für alle**“. Weiterhin gilt: Erhöhte Bildungschancen brechen sich an verminderten Berufs- und dann auch Einkommenschancen. In der Folge ergeben sich Erosionsprozesse bezogen auf die Tragfähigkeit des bildungsmeritokratischen Zuweisungsmodells, wenn Lernanstrengungen in der Gefahr schweben, ins Leere zu laufen.

Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell. Erst wenn man Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit denkt, wird erweiterter Horizont möglich und nötig. Man gerät also ebenso unversehens wie zwangsläufig, wenn man über Weiterbildungsteilhabe und deren gesellschaftliche Perspektiven nachdenkt, in die Abgründe der ethischen Diskussion über Gerechtigkeit angefangen von Aristoteles bis zu Rawls.

Dabei ist nur ein erster Schritt aufzudecken, dass das Leistungsprinzip fortbestehende Zugangsprivilegien aufgrund von Eigentum und Macht kaschiert und so die von Pierre Bourdieu entlarvte „**Illusion der Chancengleichheit**“ zementiert. Auch „**formale Gerechtigkeit**“ spiegelt nur den Schein von Gleichheit an der Oberfläche der bürgerlichen Gesellschaft als Äquivalenz von abgeschlossenen Verträgen.

Insofern wurde „**Zielgruppenarbeit**“ zum Leitgedanken der Weiterbildung. Die Ungleichheit gesellschaftlicher Gruppen ist Anlass, gezielte Programme zu entwickeln für Arbeiter, Frauen, Ältere und andere „**Problemgruppen**“. Hier taucht dann der Begriff der Arbeiterbildung wieder auf, der eine nostalgische Linie der „**Kritischen Erwachsenenbildung**“ bestimmte.

Wie werden Fragen des Zusammehangs von sozialen Faktoren und Beteiligung an Weiterbildung, von Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Teilnahme in der Erwachsenenbildungsforschung aufgenommen und wissenschaftlich bearbeitet?

Gerechtigkeitsfragen werden vor allem in der **Adressaten-, Zielgruppen-, Teilnehmenden- und Milieuforschung** aufgegriffen. Schon die Oldenburg-Studie von Schulenberg u.a. belegte 1978 ausgehend von einem Modell gesellschaftlicher Schichten deren Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten.

Unmittelbar auf Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme in sozialen Kontexten zielt die Untersuchung zum Thema „**Weiterbildungsabstinenz**“ von Bolder und Hendrich, die 2000 zusammenfassend unter dem Titel „**Fremde Bildungswelten**“ veröffentlicht worden ist. Diese repräsentative Bevölkerungsbefragung untersucht die Verbreitung von Weiterbildungsabstinenz und Teilnahmeformen. Entscheidend ist für den Ansatz der Studie, dass Weiterbildungsabstinenz keineswegs als Defizit oder Makel deklariert wird; auch Nicht-Teilnahme wird als Ausdruck aktiver Lebensführung verstanden. Die Vermeidung beschäftigungsnaher Weiterbildung, wie sie von den drei identifizierten Gruppen: „**Ausgegrenzte**“, „**Desinteressierte**“ und „**Verweigerer**“ praktiziert wird, sollte nicht als Ausdruck einer mangelnden Lern- oder Erfahrungsoffenheit missverstanden werden. Vor dem Hintergrund der Situationswahrnehmungen der Weiterbildungsadressaten erscheint Weiterbildung oft nicht als Chancenerweiterung sondern als Zumutung, die negativen Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung haben kann.

Die Studie von Friebel u.a. 2008 beruht auf einer Längsschnittuntersuchung zu „**Bildungsbeteiligung**“ und untersucht Chancen und Risiken von Bildungs- und Weiterbildungskarrieren. Über den Zeitraum von 18 Jahren begleitete die Forschungsgruppe eine Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 und untersuchten deren Bildungserfahrungen und -erwartungen. Die Studie setzte sich zum Ziel, die Analyse sozialer Strukturen und der biographischen Perspektiven in der Bildungsbiographie- und Lebenslaufforschung miteinander zu verbinden.

Breit angelegte, repräsentative empirische Untersuchungen sind allerdings in der Weiterbildung nach wie vor selten. Ausnahme ist das Berichtssystem Weiterbildung, das aber eher deskriptiv Bestandsaufnahmen vorlegt. Dies gilt auch für die nunmehr europaweit durchgeführten Untersuchungen des Adult Education Survey, der fortbestehende Ungleichheiten nach Schulabschlüssen, Berufspositionen, Geschlecht, Alter und Branchen belegt.

Wie stellt sich das Thema in der aktuell sehr prominenten Milieuforschung dar?

Die genannten Bedeutungskontexte werden aufgenommen durch neuere, die Adressaten- und Teilnehmerforschung fortsetzende Studien über **soziale Milieus und Bildung**. Helmut Bremer hat das in seiner Habilitationsschrift zusammengefasst. Milieus werden dabei verstanden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung; gezielt wird nicht allein auf die soziodemographischen Merkmale, die die soziale Lage charakterisieren, sondern zugleich auf die eingebetteten Lebensstile, Alltagskontakte und die sozialen Praktiken der Akteure.

Maßgeblich für die Milieuforschung in Deutschland wurden die Studien der Sinus-Lebensweltforschung, deren Modell zunächst, bei Entwicklung der Methode seit 1978, aus narrativen Interviews entwickelt und später mit Hilfe eines standardisierten Instruments quantifiziert worden ist. Der Forschungsansatz wurde in der Folge auf Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung übertragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Untersuchungen für die Friedrich-Ebert-Stiftung (1993). Die „Freiburg-Studie“ von Heiner Barz und Rudolf Tippelt 1997 hat das Bildungsverständnis der verschiedenen sozialen Milieus ermittelt. Fortgesetzt und ausgeweitet wurde dies in der „München-Studie“ und dann in der großangelegten Methodenkombination von fragebogengestützten Repräsentativerhebungen „**Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland**“, die Barz/Tippelt 2004 vorgelegt haben. Zwei Fragestellungen leiten die Studie, die sich am Milieu-Modell des Sinus-Instituts orientiert: Fehlende Nutzen- oder Verwertungserwartungen werden – erstens – als eine über alle Milieus wirkende Dimension herausgestellt. Intention dieser auf Erwachsenenbildung bezogenen Untersuchungen ist es zweitens, Aufschlüsse über den Zusammenhang zwischen Milieu-zugehörigkeit und Weiterbildungsteilnahme zu gewinnen.

Ein Problem des Milieumodells von Sinus ist, dass der theoretische Bezug zu sozialhistorischen Klassen und Schichten mehr und mehr verloren gegangen ist. Fragen von Macht, Herrschaft und Teilhabe stehen hinter Geschmacksfragen zurück. Anders akzentuiert ist das Milieukonzept, das die Forschungsgruppe agis um Michael Vester an der Leibniz Universität Hannover seit Ende der 1980er Jahre entwickelt hat. Aus dem **Zusammenhang von sozialer Lage, Mentalität und Milieu** sehen sie – ausgehend von Pierre Bourdieus Konzepten des sozialen Raums und des Habitus – die sozialen Milieus als Ausdruck einer „pluralisierten Klassengesellschaft“. Im Anschluss daran hat Helmut Bremer eine Studie zur Beteiligung am Bildungsurlaub vorgelegt, welche die milieugeprägte Nähe

und Distanz der verschiedenen Adressatengruppen untersucht und typologisch geordnet hat.

Welchen Einfluss haben spezifische Lebenslagen und die Zugehörigkeit zu Gruppen mit differenten Lebensstilen auf Einstellungen zur Weiterbildung? Wo sehen Sie „Begrenzungen“ des Milieuansatzes?

Die Studie „Weiterbildungsverhalten und -interessen“ folgt explizit zwei Kernfragen, nämlich nach soziodemographischen Einflüssen der Lebenslage und nach der Zugehörigkeit zu Lebensstilgruppen. Zentrale milieuspezifische Befunde sind, dass Aspekte der Weiterbildungsteilhabe zwischen den zehn von Sinus unterschiedenen sozialen Milieus erheblich differieren und sich letztendlich in höchst unterschiedlichem Teilnahmeverhalten manifestieren: Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend, Bildungsvorstellungen und Bildungsbegriff, Weiterbildungsinteressen, WeiterbildungsbARRIEREN, Ansprüche an Methoden und Ambiente, Weiterbildungsmarketing, Persönlichkeitsbildung, Gesundheitsbildung, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzentwicklung, informelles Lernen und Image der verschiedenen Anbieter.

Gefragt werden kann aber nach der Reflexivität des Konzeptes: Indem milieuspezifische Daten bruchlos in Marketingstrategien überführt werden, geht es für die Anbieter nur noch um erfolgreiches Agieren am Markt, die kritische Dimension des Begriffs „Milieu“ gekennzeichnet durch **Distinktion** könnte verloren gehen. Bezeichnend ist, dass kein ausgeführter Rückbezug auf Pierre Bourdieu hergestellt wird, der in den „Feinen Unterschieden“ soziale Differenzen herausarbeitet und auch kritisch hinterfragt auf Herrschaftsformen. In einer bruchlosen Bezugnahme auf kommerzielle Marktforschung dagegen findet eine Pazifizierung der Milieutheorie statt und gleichzeitig eine Instrumentalisierung der Empirie. Deskriptiv konstatiert werden verdinglichte Milieus, die als Problem und als Tendenz nicht mehr aufbrechen. Das zeigt sich zum Beispiel an den – von Sinus übernommenen – etikettierenden Gruppennamen: Etablierte, Postmaterielle, Moderne Performer, Konservative, Traditionswurzelte, DDR-Nostalgische, Bürgerliche Mitte, Konsum-Materialisten, Experimentalisten, Hedonisten. Ich meine, es droht m.E. eine Verkehrung der Milieuforschung zum Marketingkonzept.

Ist das Thema „Selektivität des Bildungssystems“ ein Thema für die Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung? In der Disziplin gibt es ja ein Selbstverständnis eines prinzipiell offenen Zugangs, der an Bildungsproblemen ansetzt und ausgleichend, chancensichernd und kompensatorisch „unterwegs“ ist.

Die fortdauernde, höchstens statistisch bereinigte Erwerbslosigkeit hat besonderes Augenmerk auf

die Ausgegrenzten gerichtet. Damit hat die Weiterbildung in der Kritik an **Bildungsarmut** zugleich Anschluss an den sozialpolitischen Diskurs hergestellt. Politischer Konsens basiert auf Zustimmung und das heißt, er muss für die Beteiligten überzeugend sein. Das schließt ein, die Schattenseiten bestehender Diskriminierungen, Ausgrenzungen, Stigmatisierungen auszuleuchten und offenzulegen. Wenn gesellschaftliche Ordnung mit zu hoher gesellschaftlicher Ungleichheit belastet wird, gerät sie in Gefahr, weil Teilnahme nur nahe liegt, wenn die persönliche Situation dies zulässt.

Ist der aktuelle Diskurs um „Bildungsgerechtigkeit“ der Beginn einer wirksamen „Bildungs-Sozialpolitik“ in der BRD, oder eher legitimatorisches Beiwerk angesichts einer sich verschärfenden gesellschaftlichen Spaltung?

Der Abstand zwischen oben und unten in der Bundesrepublik Deutschland nimmt in einer Weise zu, die immer schärfer als ungerecht empfunden wird. Armut ist ebenso wenig gerecht wie wachsendes Prekariat, ausgegrenzte Migranten oder zerfallende Kommunen. Wahrnehmung und Bekämpfung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit ist also auch Aufgabe von Weiterbildung.

Unter dem Stichwort **Prekarität** wird die generelle Bedrohung sozialer Sicherheit betont. Erwerbslosigkeit ist eine Form der Ausgegrenztheit, die ältere Zustände wie Armut und Bettelei überformt. Ihren modernen Zustand findet soziale Desintegration in Prekarität zentral als geringe Arbeitsplatzsicherheit in kurzfristig lösbarer Beschäftigungsverhältnissen. Es gibt eine Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“. Sie zeigt Wirkungen, die wie Pierre Bourdieu schon im letzten Jahrtausend betonte, im Extremfall der Erwerbslosen besonders deutlich zutage treten: die Destruktion eines seiner zeitlichen Strukturen beraubten Daseins und der daraus resultierende Verfall stabiler Verhältnisse. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede Perspektive und vor allem jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig wäre.

Die von der Prekarität bewirkte Unterwerfung bildet die Voraussetzung für eine immer erfolgreichere Ausbeutung, die auf einer neuen gesellschaftlichen Spaltung zwischen der immer größer werdenden Gruppe derer, die nicht arbeiten, einerseits und denjenigen, die immer mehr arbeiten, andererseits fußt.

Diese Konstellation ist die vorerst letzte Stufe zur Kennzeichnung der Ausgrenzungsgefahr und sozialer Desintegration. Zu aktueller Armut gesellt sich perspektivische Unsicherheit mit den resultieren-

den psychischen Folgen, die sich als „verwahrloses“ Verhalten wie Alkoholismus und Gewaltbereitschaft ausdrücken.

Die Gegenstrategie der „**Inklusion**“ versucht gezielt Programme zu entwickeln, die – auch auf regionaler Ebene – **Exklusion** als Folge der Prekarität verhindern sollen. Projekte wie „Netzwerke“ und „Lernen vor Ort“ sind hier eingebunden. Allerdings wird dies erschwert durch einen ubiquitären Begriff von Heterogenität, der in Gefahr schwebt beliebig zu werden. Wenn wir alle unterschiedlich sind, gibt es keine kollektive Solidarität mehr.

Wie reagieren die unterschiedlichen Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung auf diese Situation? Z. T. haben sie ja durchaus den Selbstanspruch, dass ihre Bildungsarbeit kompensatorisch und ausgleichend wirken solle.

Die Träger der Erwachsenenbildung sind auf diese großen Herausforderungen nicht vorbereitet. Sie richten sich an ihre jeweilige Klientel und liefern einschlägige Programme. Wegen fehlender Systematisierung des Weiterbildungsbereichs insgesamt ist dieser nicht in der Lage die neuen Herausforderungen zu bewältigen.

Die Modernisierungsdefizits des deutschen Bildungs-, besonders des Weiterbildungssystems treffen nach der Jahrtausendwende verglichen mit den 1960er/1970er-Jahren auf veränderte gesellschaftspolitische Problemlagen: Demografischer Wandel, Globalisierung, Ökonomisierung, Technikfolgen usw.

Daraus erwächst die Konjunktur des „Lebenslangen Lernens“. Hauptbegründung für Weiterbildung ist in der offiziellen Debatte der Wandel aller gesellschaftlichen Verhältnisse geworden. Früher schon ist der daraus resultierende Zwang „lebenslangen Lernens“ kritisiert worden. Aber auch am „LLL“ nehmen keineswegs alle teil.

Kann ein so sehr voraussetzungsreicher Begriff wie „Bildungsgerechtigkeit“, der in pädagogischen, ökonomischen, sozialethischen, sozialphilosophischen Diskursen thematisiert wird, wirklich tragen? Kann man die Frage beantworten: „Wann ist ein Bildungssystem gerecht?“

Dazu muss man sich notgedrungen mit dem Begriff der Gerechtigkeit genauer auseinandersetzen. Man gerät dabei allerdings in ethische Grundfragen.

Entgegen einer Ansicht, welche die Berechtigung dieser Forderung grundsätzlich in Frage stellt, und die heute von Exponenten der neoliberalen Ideologie geäußert wird, gibt es durchaus gute Gründe, an der Vorstellung „sozialer Gerechtigkeit“ festzuhalten. Ich teile diese Intention, bin aber skeptisch, ob dies lediglich durch terminologische Klärung begründet werden kann, oder ob es nicht zwingend ist, die

empirische Realität der konkreten gesellschaftlichen Strukturen und Teilbereiche in die Diskussion einzubringen, wenn „Gerechtigkeit“ nicht zum abstrakten Prinzip abheben und ihr Ziel verfehlen, sondern konkrete Kritik an bestehenden Zuständen anstoßen soll. Dies kann man am Weiterbildungsbereich exemplifizieren. Entstanden ist ein sozialethischer Diskurs über Bildungsteilhabe.

Gleichheit orientiert an materialer Gerechtigkeit bedeutet keineswegs das von der konservativen Seite an die Wand gemalte Zerrbild von Gleichmacherei oder das grobe Missverständnis von Gleichartigkeit aller. In der durch die Aufklärung angestoßene egalitären Tradition von Rousseau, über Babeuf bis zu Marx geht es um Zugangsgleichheit zu ökonomischen und politischen Ressourcen als Prämisse gleicher Entfaltungsmöglichkeiten bei gegebener Verschiedenartigkeit der Menschen. Unterschieden werden muss Hierarchie von Differenz.

Kritische Theorie findet in vorhandener sozialer Ungleichheit einen Maßstab der Kritik und im Prinzip Gerechtigkeit eine moraltheoretische Begründung. Gerechtigkeit wird mit Gleichheit verbunden. Argumentationstheoretisch vorauszusetzen ist dabei, dass sich ein Begriff egalitärer Gerechtigkeit nicht irgendwoher als logisch zwingend, kategorial begrifflich ableiten lässt, aber dass er argumentativ aus der Kritik ungerechter Verhältnisse begründbar ist.

Eine ethische Grundlegung für das Prinzip egalitären Zugangs zu Lern- und Lebensmöglichkeiten muss sich auseinandersetzen mit Problemen distributiver und korrektiver Gerechtigkeit im konkreten ökonomischen, politischen und sozialen Kontext,

Plausibel gemacht werden kann das in der Ethikdiskussion. Ernst Tugendhat führt in seinen „Vorlesungen über Ethik“ aus, dass, wenn keine tragfähigen Gründe für ungleiches Verdienst angeführt werden können, gleich zu verteilen ist. Eine „primäre Diskriminierung“, die auf vorausgehenden Wertunterschieden zwischen den Menschen beruht, lässt sich keineswegs begründen. Aber auch gegen „sekundäre Diskriminierung“ aufgrund von Ansprüchen, Fähigkeiten oder Bedürfnissen lässt sich das Konzept einer *egalitären Gerechtigkeit* bezogen auf Rechte, Macht und Güter stark machen.

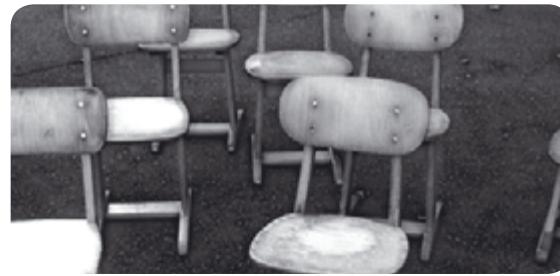
Sie haben sich intensiv mit bildungspolitischen Fragen auseinandergesetzt: Welche Perspektiven sehen Sie für die Zukunft?

Die Potenziale der Zukunft wachsen, davon bin ich überzeugt, aus der Kritik der Gegenwart: Gerechtig-

keit ist ein kritischer Möglichkeitsbegriff, der abzielt auf den Abbau von Privilegien und Diskriminierungen sowie auf Beseitigung von Barrieren. Die Korrelation von Erfolgswahrscheinlichkeiten von Bildungsbeteiligung und Abschlüssen sowie von Berufserfolg einerseits und Merkmalen sozialer Herkunft andererseits wird im demokratischen Legitimationsdiskurs als Ungerechtigkeit interpretiert.

Soziale Gerechtigkeit, auch in der Weiterbildung, bleibt deshalb gebunden an das Konzept gleicher Teilhabe an der Ressourcenverteilung. Weiterbildung ist selbst Ressource gesellschaftlichen Reichtums. Die realen Teilhabemöglichkeiten müssen also erweitert und gefördert werden.

Dies geht über die aktuellen politischen Programme hinaus. Vielmehr steht die partialisierte Projektförderung unter dem Verdacht als Innovationshemmnis zu wirken, weil sie strukturelle Reformen vermeidet. Die offizielle Politik in Bund und Ländern steht unter Druck, dass etwas geschehen muss, nachdem seit den 1970er-Jahren die Notwendigkeit der Weiterbildung öffentlich immer wieder betont und unbestritten ist, und flüchtet sich, das kritisere ich schon lange, in Projektemacherei und Modellversucherei, damit nichts geschieht. Dies wäre auch eine Erklärung für einen Postulats-Implementations-Gap: Programm und Realität klaffen auseinander. Es gibt eine Flucht in symbolische Politik: Man fordert, um nicht zu handeln. Man entwickelt Modelle, um Strukturen nicht anzutasten. Diese Art der Weiterbildungsförderung degeneriert zur Legitimationsquelle für Reformabstinenz.



Demgegenüber müsste eine Politik, welche die Forderung nach Weiterbildungsgerechtigkeit ernst nimmt, gegen fortbestehende Teilnahmeselektivität, wachsende Finanzknappheit, gravierende Personalprobleme, Desintegration der Weiterbildungsbereiche entschieden ein Gesamtprogramm vorlegen, wie es z.B. in *Bundesregelungen für die Weiterbildung*¹ gefordert wird.

¹ Die gewerkschaftliche Initiative „Bundesregelungen für die Weiterbildung“ hat zu Beginn des Jahres 2000 erstmals ihre Vorschläge zur Gestaltung eines zukunfts-fähigen Weiterbildungssystems in Deutschland vorgestellt. Die „Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung“ – getragen von ver.di, IG Metall und GEW sowie von Weiterbildungsträgern und Wissenschaftlern – setzt sich dafür ein, dass durch gesetzliche Regelungen auf Bundesebene der Rahmen für ein einheitliches und zukunfts-fähiges System der Weiterbildung für die Bundesrepublik Deutschland geschaffen wird. Nachdem die Initiative sich mit drei Impulspapieren (Impulse für eine Weiterbildung mit System: Mai 2006; Impulse für die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung: Januar 2007; Impulse für eine nachhaltige Gestaltung der Weiterbildung zwischen Markt und Staat: Juni 2008) in den bildungspolitischen Diskurs eingeschaltet hatte, meldete sie sich im Oktober 2008 wieder zu Wort und legt in der Broschüre „Notstand: Weiterbildung in Deutschland – Wir brauchen mehr öffentliche Verantwortung“ ein neues Konzept vor (<http://bildungspolitik.verdi.de/weiterbildung/initiative>). Peter Faulstich arbeitet in der Initiative mit.

Jutta Reich-Claassen/Aiga von Hippel

Bildungsgerechtigkeit und Weiterbildung: Implikationen aus der Adressaten- und der Professionsforschung



Dr. Jutta Reich-Claassen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München, Reich@edu.lmu.de



PD Dr. Aiga von Hippel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München, vonhippel@lrz.uni-muenchen.de

Die Frage nach der Gerechtigkeit von und auch der Gerechtigkeit durch Bildung kann nicht isoliert für den Weiterbildungsbereich beantwortet werden. Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit entstehen bereits vor und auch außerhalb der Weiterbildung und werden durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Die Analyse und Kenntnis dieser Faktoren ist wichtig, um Maßnahmen für mehr Gerechtigkeit im Bildungssystem auf eine solide Basis zu stellen (vgl. Punkt 2). Auch wenn sich – das wissen wir nicht zuletzt seit den großen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen – (Bildungs-)Ungerechtigkeiten zum Großteil bereits früh im Lebenslauf manifestieren, ist doch dem lebenslangen Lernen im Allgemeinen und der Weiterbildung im Besonderen erheblicher Einfluss auf die zumindest teilweise Kompensation ungleicher Bildungs- und Teilhabechancen zuzugestehen. Dabei lassen sich in verschiedenen Bereichen positive Wirkungen der Weiterbildungsbeteiligung verzeichnen (vgl. Punkt 2.1). Im Folgenden soll der Themenkomplex „Weiterbildung und Bildungsgerechtigkeit“ aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden: zum einen wird aus Sicht der Adressatenforschung der Frage nach der Bildungs(un)gerechtigkeit im System der Weiterbildung sowie der Frage nach der Rolle von Weiterbildung für die Reduktion von (früh im Lebenslauf manifestierter) ungleicher Bildungschancen nachgegangen (vgl. Punkt 2.2 und 2.3). Zum anderen soll aus einer eher professionstheoretischen und anbieterbezogenen Perspektive diskutiert werden, welcher Stellenwert der Programmplanung bei der Entstehung von Bildungs(un)gerechtigkeit zukommt (vgl. Punkt 3). Abschließend wird auf Basis dieser Erkenntnisse überlegt, wie Weiterbildung konkret zum sozialen Ausgleich beitragen kann (vgl. Punkt 4).

Für diese Diskussion gilt es allerdings zunächst, die zentralen Begrifflichkeiten, die derzeit den Diskurs um Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit bestimmen, zu differenzieren und voneinander abzugrenzen – was ist unter Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu verstehen, und wie müssen diese Phänomene im Bildungskontext ausbuchstabiert und verstanden werden?

1. Begriffsklärungen: (Soziale) Gerechtigkeit, (Un-)Gleichheit, Bildungsgerechtigkeit

„Gerechtigkeit“ bezieht sich immer auf soziale Zusammenhänge und zeichnet sich im Sprachgebrauch durch einen normativen Impetus aus. So bezeichnet z. B. Aristoteles Gerechtigkeit als höchste, weil vollkommenste Tugend (vgl. Aristoteles 2006), die weniger als klar abgrenzbarer und zu beschreibender Zustand als vielmehr als Aufforderung und Pflicht von Staat und Individuen zu verstehen ist. Das Verständnis von Gerechtigkeit als „Aufforderung“ ist nicht zu-

letzt darauf zurückzuführen, dass sie als normative Kategorie weder objektiv noch abschließend befriedigend definiert werden kann; zudem ist Gerechtigkeit insbesondere in sozialen Zusammenhängen nicht losgelöst vom Wandel der Institutionen, vom ökonomischen und sozialen Kontext sowie von den politischen Rahmenbedingungen zu diskutieren. So galt z. B. lange Zeit die Bedarfs- oder auch Leistungsgerichtigkeit – gemessen an quantitativen Bezugsgrößen wie Verteilung von Einkommen und/oder Vermögen – als Grundprinzip der Sozialstaatlichkeit, während heute zur Bewertung sozialer Gerechtigkeit eher qualitative Prozesskategorien wie „Chancen“ oder auch „Partizipation“ herangezogen werden. „Bildungsgerechtigkeit“ als Pflicht und Forderung bezieht sich dabei nicht nur auf den Staat und seine Institutionen, sondern richtet sich auch an das „empfangende“ Individuum an sich – der Begriff der Chance impliziert das Moment der freien Entscheidung, sie zu ergreifen oder nicht (vgl. Giesinger 2007). Im Bereich der Weiterbildung ist es ein Desiderat, die Theorien zur Entstehung von Weiterbildungsbeteiligung, die immer strukturelle wie individuelle Gründe sowie Barrieren integrieren, stärker mit dem Diskurs zur Bildungsgerechtigkeit zu verknüpfen (vgl. z. B. Grotlüschen 2010; Reich-Claassen 2010).

Zu unterscheiden sind ebenfalls wünschenswerte öffentliche (wirtschaftliche, soziale, politische) Effekte der Verteilung von Bildung sowie der private, individuelle Nutzen von Bildung (vgl. Giesinger 2011 und Kapitel 2.1).

Bildungsgerechtigkeit bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Verteilung von Bildungsressourcen, der Qualität der Angebote sowie der Lernchancen und Bildungsresultate (vgl. ebd.). In der Weiterbildung werden die Ressourcenverteilung, die (ungleiche) Beteiligung an Weiterbildungsangeboten (vgl. Reich-Claassen 2010) ebenso wie ungleiche z. B. regionale Strukturbedingungen/Angebote (vgl. Herbrechter/Loerit/Schemmann 2011; Weishaupt/Böhm-Kasper 2010) diskutiert.

Nicht zu verwechseln ist die Forderung nach (sozialer) Gerechtigkeit mit dem Prinzip der Gleichheit und der Gleichbehandlung; ganz im Gegenteil sind Gerechtigkeit und Gleichheit genau dann gegenläufig, wenn Ungleichheit durch Gleichbehandlung eliminiert werden soll: „Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen“ (Lipowsky/Pauli 2007, S. 237). Insbesondere im Bildungsbereich schließt „Gerechtigkeit“ also explizit ein Recht auf Unterschiede in den Voraussetzungen und im Ergebnis mit ein. Die Gefahren einer Gleichbehandlung bzw. des Strebens nach Ergebnisgleichheit im Bildungsbereich zeigt z. B. Ehmann (2003) für den Bildungsbereich auf: So seien durch Strategien der Bil-

dungsförderung seit den 1990er-Jahren die Ziele der sozialen Gerechtigkeit und der Chancengleichheit durch das Ziel der Gleichbehandlung verdrängt worden – was letztendlich soziale Ungleichheiten nicht nur perpetuierte, sondern verstärkte. Giesinger (2007, 2011) formuliert in Kritik an den Diskursen zu Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für die Schule ein Konzept von Bildungsgerechtigkeit und öffentlicher Finanzierung, das darauf abzielt, allen Mitgliedern einer Gesellschaft eine angemessene Grundbildung zu gewährleisten, um soziale, politische, ökonomische und kulturelle Teilhabe sowie eine autonome Lebensgestaltung zu ermöglichen. Allerdings kann dieses Bildungsminimum allein von Angebotsseite nicht vollständig garantiert werden, da Bildung immer auf die Mitwirkung und Beteiligung der Lernenden angewiesen ist (vgl. Zirfas 2008, S. 20).

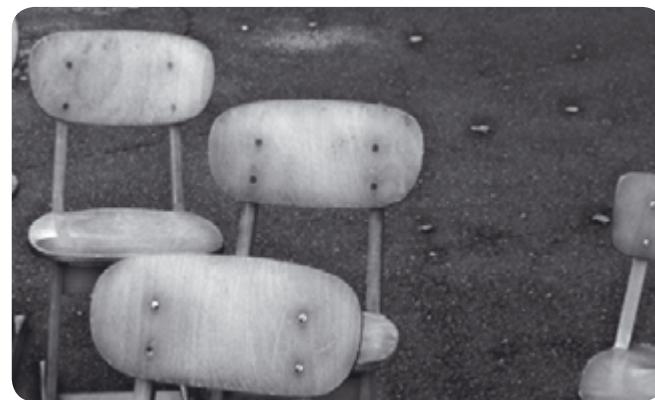
2. (Weiter-)Bildungsungleichheit aus Sicht der Adressaten- und Teilnehmerforschung

Die Frage danach, ob und inwieweit das Bildungssystem – und darin insbesondere das Schulwesen – geeignet ist, sozial vererbte Bildungsbenachteiligungen aufzubrechen, wird seit jeher eher pessimistisch beantwortet. So sprechen bspw. Bourdieu und Passeron (1971) in ihrem vielbeachteten Werk von einer „Illusion der Chancengleichheit“ und zeigen auf, dass das Bildungssystem soziale Ungleichheiten nicht nivelliert, sondern im Gegenteil eher noch verstärkt. Die Schule als „zentrale Dirigierungsstelle für Lebenschancen“ (Schelsky 1957) zementiert bisherige (Un-)Gerechtigkeitsverhältnisse durch Prozesse der kulturellen Schließung und kulturellen Reproduktion in der Generationenfolge. Dass das Schulsystem über Jahrzehnte hinweg unfähig erscheint, eine Gerechtigkeit der Bildungschancen und damit auch der Teilhabechancen zu erwirken, ist umso frappierender, als Bildung als zentrale Voraussetzung von „Employability“ zur „vierten Produktivkraft“ avanciert, die erheblich zur Leistungsfähigkeit von Volkswirtschaften und damit zum Wohlstand der Nationen beiträgt (vgl. Fuchs 2009). Gleiche Teilhabechancen stellen gegenwärtig den Kern der sozialen Gerechtigkeit dar. Die tragende Rolle von „Bildung“ zum Abbau von Chancengerechtigkeit v. a. im Bildungssystem selbst hebt auch Lutz Reuter hervor, wenn er aufzeigt, dass (erfolgreiche) Programme zur Stärkung von Chancengleichheit in der Regel auch immer pädagogische Programme sind (vgl. Reuter 1975).

Wenn klar ist, dass Bildungsgerechtigkeit bereits früh im Lebenslauf – i. d. R. durch das Elternhaus – entscheidend geprägt wird, und dennoch Prozess und Ergebnis von „Bildung“ an sich geeignete Größen sind, Ungerechtigkeiten aufzubrechen, so stellt sich die Frage nach dem Stellenwert von Bildungsprozes-

sen, die erst später im Lebenslauf angestoßen werden. Welcher Stellenwert ist also der Weiterbildung – sowohl in Form formal-organisierter Veranstaltungen als auch in Form informeller Bildungsprozesse – zuzuschreiben?

Inwieweit erfüllt sie ihren „ehernen Grundsatz“ (Tippelt 1997, S. 207), verpasste oder ggf. schlichtweg nicht vorhandene Bildungschancen zu kompensieren? Oder wirkt sie, ähnlich dem Schulsystem, eher Ungleichheit verstärkend?



2.1 Wirkungsdimensionen von Weiterbildung

Richten wir zunächst den Blick auf den möglichen Beitrag von Weiterbildung und den Teilhabe- bzw. Partizipationsmöglichkeiten im Erwachsenenalter. Im Kontext der Forschung zu den „wider benefits of learning“ konnte festgestellt werden, dass die Beteiligung an Bildungsprozessen im Erwachsenenalter einhergeht mit der Mehrung „sozialen und kulturellen Kapitals“, sich also positiv auf die Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Leben auswirkt und auch das Knüpfen von Netzwerken sowie das Aufrechterhalten von Beziehungen umfasst (vgl. Bynner et al. 2003). So zeigt auch eine neuere Untersuchung von über 45 Jahre alten Personen, dass sich aktive Weiterbildungsteilnehmer im Vergleich zu Nichtteilnehmern an Weiterbildung deutlich häufiger ehrenamtlich engagieren, sich stärker an kulturellen Aktivitäten beteiligen und auch häufiger in Vereinen und Interessengruppen aktiv sind; bezeichnenderweise ist das Aktivitätsniveau bei erwerbstätigen Personen deutlich höher als bei nicht (mehr) Erwerbstätigen (vgl. Tippelt u. a. 2009). Weiterhin ist bekannt, dass Bildungsprozesse im höheren Erwachsenenalter sowohl die psychische als auch die physische Gesundheit positiv beeinflussen (vgl. Amaducci et al. 1998; Schäie 2005), da sie bspw. Kompetenzen stärken und Selbstorganisationsprozesse des Individuums steigern können (vgl. Baltes 1993); ebenso erhält die Beteiligung an lebenslangem Lernen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit (vgl. Bynner et al. 2003). Als ein

weiteres Argument für positive Effekte von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter ist auch die sinkende Halbwertszeit des Wissens anzuführen, die die Beteiligung zumindest an beruflicher Anpassungsfortbildung nahezu unabdingbar macht (vgl. Heuer 2003) – Bildungsaktivität im Erwachsenenalter ist also nicht nur als Investition in Sozial-, sondern auch als Investition in Humankapital im Sinne der Statussicherung auf dem Arbeitsmarkt zu verstehen.

2.2 „Denn wer da hat, dem wird gegeben“: Ungleichheiten in der Partizipation an Weiterbildung

Wenn die Beteiligung an (formal-organisierten) Bildungsprozessen im Erwachsenenalter nun also wesentliche Einflüsse auf als derzeit sehr wichtig erachtete Güter wie Wohlbefinden, Gesundheit sowie Partizipation am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben hat, so ist unter dem Blickwinkel der Vererbung sozialer Herkunft natürlich auch zu fragen, welche Personengruppen Zugang zu Weiterbildung haben und welche (soziodemografischen, sozioökonomischen etc.) Determinanten das Weiterbildungsverhalten letztendlich prägen.

Zunächst ist festzuhalten, dass insbesondere das Lernen in späteren Abschnitten des Lebenslaufs erheblich von vorangegangenen Lernerfahrungen und Lernergebnissen abhängt, denn Lernen im Erwachsenenalter ist sowohl hinsichtlich der bisher erlangten Bildungsergebnisse als auch im Hinblick auf die subjektiv-affektiven Bildungserfahrungen immer als „Anschlusslernen“ zu verstehen (Faulstich/Zeuner 2006, S. 52). Darüber hinaus ist seit den Leitstudien der differenziellen Erwachsenenbildungsforschung bekannt, dass eine „weiterführende Schulbildung generell und weit ins Leben hinein eine stimulierende Wirkung behält“ (Strzelewicz u. a. 1966, S. 126). So lässt sich auch im Weiterbildungsbereich seit jeher das sogenannte „Matthäusprinzip“ beobachten: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat“ (Matthäus 13, Vers 12). Das „Haben“ bezieht sich im Weiterbildungsbereich zum einen auf die bereits erreichte schulische und berufliche Vorbildung in früheren Abschnitten des Lebenslaufs, zum anderen aber auch auf die – natürlich wiederum stark von den jeweiligen Qualifikationen beeinflussten – individuellen beruflichen Positionen. So beteiligten sich 2010 bspw. Personen mit Abitur fast doppelt so häufig an Weiterbildung als Personen mit einer eher niedrigen Schulbildung (höchstens Hauptschulabschluss; vgl. BMBF 2011, S. 30); ebenso nahmen nur ein Drittel derer ohne beruflichen Ausbildungsabschluss, aber über 60 Prozent der Hochschulabsolventen an Weiterbildungsmaßnahmen teil (vgl. ebd., S. 31).

Eine noch stärkere Diskrepanz zeichnete sich in der letzten Erhebung des Adult Education Surveys (AES) zwischen den Berufsstatusgruppen der Beamten (73 Prozent) und der Arbeiter (29 Prozent) ab (ebd., S. 26). Ähnliche gruppenspezifische Unterschiede lassen sich auch für die Beteiligung an informellen Bildungsprozessen festhalten: Wer aktiv informell lernt, weist i. d. R. auch hohe Bildungsabschlüsse, entsprechende berufliche Positionen sowie hohe Teilnahmequoten am formal-organisierten Lernen auf; es öffnet sich hier also eine „doppelte Weiterbildungsschere“ (Tippelt u. a. 2003, S. 152). Wie auch im schulischen Bildungswesen kann im Weiterbildungsbereich zwar ein deutlicher „Fahrstuhleffekt“ in der Bildungsbeteiligung nachgewiesen werden, bei dem aber gleichzeitig das Bildungs- und Statusgefälle zwischen den Personengruppen ungebrochen fortbesteht. So haben sich bspw. die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung aller Bildungsgruppen, aber auch insbesondere der Personen mit niedriger Schulbildung seit 1991 deutlich erhöht; die Unterschiede zwischen den Personengruppen allerdings sind über den Zeitverlauf hinweg stabil geblieben (vgl. Eckert 2009). Die Schlussfolgerung ist vor allem mit Blick auf den kompensatorischen Anspruch von Weiterbildung ernüchternd: „An der ungleichen Weiterbildungsteilnahme bei Personen mit unterschiedlicher (...) Ausbildung hat sich zumindest in den vergangenen 20 Jahren nichts geändert“ (ebd., S. 270). Die Teilhabeungerechtigkeit an Bildung verschärft sich noch, wenn man die jeweiligen Aufwendungen für Weiterbildung betrachtet. So konnte bspw. Ehmann (2003) eindrücklich aufzeigen, dass die Chance, eine Weiterbildungsveranstaltung nicht aus eigenen Mitteln bestreiten zu müssen, mit dem beruflichen Status und damit auch dem Einkommen steigt; die unteren Beschäftigungsgruppen müssen daher nicht nur einen größeren Anteil ihres Einkommens für Weiterbildung aufwenden, auch der absolute Betrag geht deutlich über die Aufwendungen der oberen Gehaltsgruppen hinaus. (Schulische) Benachteiligungen im Lebenslauf wirken sich also kumulativ auf Bildungsprozesse im Erwachsenenalter aus.

2.3 Weiterbildung als Chance: Kompensation ungleicher erster Bildungschancen

Das Potenzial von Weiterbildung, auch „andersherum“, nämlich nicht kumulierend, sondern kompensierend zu wirken, zeigt sich insbesondere dann, wenn man die nicht unerheblichen Abweichungen am oberen und am unteren Ende der Beteiligungshierarchie betrachtet (vgl. Wittpoth 2006). D. h., es wird also die größtmäßig nicht unerhebliche Gruppe derer in den Blick genommen, die sich „trotz“ benachteiligender Faktoren (z. B. niedriger schulischer und niedriger

bzw. kein beruflicher Bildungsabschluss, Berufsstatus Arbeiter etc.) häufig an Weiterbildung beteiligen und zudem aktiv am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben teilhaben. Die gruppenspezifisch differenzierende Weiterbildungsstatistik kann nämlich auch „von hinten“ gelesen werden: So erweisen sich laut AES (vgl. BMBF 2011) immerhin mehr als ein Viertel der Personen mit einem niedrigen Schulabschluss als weiterbildungsaktiv – und mehr als 40 Prozent der Hochqualifizierten nehmen nicht an Weiterbildung teil; ähnliche Abweichungen von der Beteiligungshierarchie können auch für den beruflichen Bildungsabschluss oder auch den Berufsstatus nachgezeichnet werden (vgl. Reich-Claassen 2010; Wittpoth 2006). Als ausschlaggebend für das in Bezug auf die Weiterbildungsstatistik eher „erwartungswidrige“ Weiterbildungsverhalten können sowohl motivationale und einstellungsbezogene Faktoren einerseits als auch positive Bildungserfahrungen andererseits betrachtet werden. So zeigen einer qualitativ-explorativen Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens zufolge „erwartungswidrig-aktive“ Personen zumeist ein sogenanntes „Marginalisierungsmuster“ (Reich-Claassen 2010; vgl. zum Begriff auch Hurrelmann/Wolf 1986), eine Art Bewältigungsstrategie, mit der eher negativ besetzte Teile der (zumeist schulischen) Bildungsbiografie emotional entlastet werden und eine möglichst große Unvoreingenommenheit gegenüber weiteren Lernprozessen ermöglicht wird.

Weiterhin zeichnet sich das Marginalisierungsmuster durch die Fähigkeit aus, eine klare Trennung zwischen negativ erlebten Parametern der Schulzeit und der Institution Schule als Lebenswelt an sich zu vollziehen.

Getragen wird dieses Marginalisierungsmuster u. a. von einem sehr positiven Weiterbildungsverständnis sowie einer ausgeprägten gegenstandszentrierten Handlungsveranlassung (vgl. Pekrun 1993). Lernfreude und Lernmotivation werden in dieser Gruppe vornehmlich als Spezifikum des freiwilligen Lernens im Erwachsenenalter betrachtet – und explizit von der eher negativ belasteten Schulzeit abgegrenzt. Prägende subjektiv-affektive Bildungserfahrungen beziehen sich vor allem auf ein die Persönlichkeit unterstützendes, liebevolles und präsentes Elternhaus sowie positive Erfahrungen mit Bildungsveranstaltungen nach dem Abschluss einer ersten Phase der Berufsausbildung. Zur Annahme und auch tatsächlichen Erfahrung einer positiven Kosten-Nutzen-Bilanz von Bildungsveranstaltungen führen insbesondere die Nutzenfaktoren der Horizonterweiterung, der sozialen Kontakte sowie der Handlungsrelevanz in Alltag und Beruf (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse hinsichtlich „erwartungswidrigen“ Weiterbildungsverhaltens zeigen noch einmal eindrücklich die Notwendigkeit ei-

ner differenzierten Ungleichbehandlung von Ungleichen auf, wie sie auch im erwachsenenpädagogischen Grundprinzip der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung verankert ist. Die Erkenntnisse der Weiterbildungsstatistik vermögen konkretes Weiterbildungsverhalten zwar anhand zentraler Determinanten zu beschreiben, liefern allerdings keine Erklärung der Partizipation oder Nicht-Partizipation an Weiterbildung. Erwachsenenpädagogisches Handeln, das auf die Erhöhung von Chancengerechtigkeit abzielt, muss allerdings an den Ursachen ungleichen Weiterbildungsverhaltens ansetzen – zum Beispiel an den Bildungseinstellungen und Bildungserfahrungen, die eben nicht immer typischerweise mit bestimmten soziodemografischen und damit augenscheinlichen Faktoren verbunden werden können. Aus Sicht der professionellen (Erwachsenen-)Pädagogen bedeutet dies, auszubalancieren zwischen einer notwendigen Subsumtion von Einzelfällen unter allgemeine Kategorien – z. B. Zielgruppenkonzepte, die anhand bestimmter soziodemographischer Merkmale Zielgruppen zusammenfassen – und einer Rekonstruktion des Einzelfalls mit seinen spezifischen Bildungseinstellungen und -erfahrungen. Die Gefahr besteht hier, subsumtiv zu schließen, indem beispielsweise vorschnell Typisierungen vorgenommen werden (vgl. zur Subsumtionsantinomie Helsper 2002).

„Antinomien“ bezeichnen widersprüchliche Handlungsanforderungen an das professionelle pädagogische Handeln, die u. a. eng mit Fragen nach der Herstellung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungskontext verknüpft sind. Innerhalb der Erwachsenenbildung stellen Programmplanung und Angebotsentwicklung die wichtigsten Aufgaben professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns dar, die wiederum von verschiedenen professionellen pädagogischen Antinomien geprägt sind. Der professionelle Umgang mit diesen widersprüchlichen – pädagogischem Handeln immer immanenten – Handlungsanforderungen stellt eine wichtige Voraussetzung von Bildungsgerechtigkeit dar; dies ist umso bedeutsamer, als Programmplanungshandeln auch als Ausgestaltung von Antinomien verstanden werden kann (vgl. von Hippel 2001), wie im Folgenden v. a. in Bezug auf die Selektion und Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen aufgezeigt wird.

3. Bildungsgerechtigkeit in der Weiterbildung aus professionstheoretischer Sicht

Widersprüche im professionellen (erwachsenen-)pädagogischen Handeln können nicht ein für alle Mal einseitig aufgelöst werden, sondern der professionell handelnde Akteur kann nur umsichtig mit ihnen umgehen. Zu den widersprüchlichen Hand-



„Schulzeit war Schulzeit, war notwendig, musste halt sein. War nicht schlecht, war nicht gut, bin durchgekommen [...] ich denke, wenn einem etwas wirklich wichtig ist, dann spielt es überhaupt keine Rolle, was man in der Schulzeit erlebt hat. Wenn jemand sagt, ‚ich möchte jetzt mein Abitur nachholen, um noch studieren zu können‘, dann wird der das schaffen.“ (J. Reich-Claassen (2010) S. 315).

„Ich hab‘ die Schule gehasst, aber ich bin andererseits, in den Schulbetrieb selber, das hat mir dann schon gefallen. Wenn dann die Hausaufgaben und das Lernen nicht gewesen wäre.“ (a.o. S. 321).

lungsanforderungen gehören beispielsweise die Begründungsantinomie sowie die Differenzierungs-/Selektionsantinomie. Die professionellen Antinomien wiederum können in Widerspruchskonstellationen, d. h. spezifische Strukturen und Rahmenbedingungen, eingebettet sein. Je nach ihrer Einbettung in Widerspruchskonstellationen kann der Umgang mit den professionellen Antinomien für die Akteure leichter oder schwieriger sein (vgl. ausführlich zu diesem Konzept Helsper 2002). Die rückläufige finanzielle Unterstützung macht es für öffentlich geförderte Einrichtungen schwieriger, eine Balance zwischen pädagogischen Zielen, bildungspolitischen Erwartungen und den Zwängen eines Weiterbildungsmarktes zu halten. Dadurch werden die Begründungsantinomie, aber auch die Differenzierungs-/Selektionsantinomie verschärft, wenn Entscheidungen für die Ansprache bestimmter Zielgruppen gleichzeitig die Exklusion anderer bedeutet. Durch den Widerspruch von mangelnder Finanzierung und dem Ziel, gleichzeitig Benachteiligte in die Weiterbildung zu integrieren, wird

ter Entscheidungsdruck bei gleichzeitiger gesteigerter Begründungspflicht vorliegt (welche Zielgruppen sollen angesprochen werden?). Dies zeigte sich in der Praxis im Projekt „ImZiel“, wenn den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM) die Entscheidung schwerfiel, welche Zielgruppen im Einklang mit ihrem Bildungsauftrag anzusprechen seien, und aufgrund der z. T. prekären finanziellen Lage dann doch überwiegend die modernen, gehobenen – und nicht benachteiligten – Milieus in den Pilotprojekten angesprochen wurden (vgl. Tippelt u. a. 2008). Im Kontext knapper finanzieller Mittel wird die Differenzierungsantinomie virulenter, die von einer Spannung zwischen einer universalistischen und partikularen Haltung geprägt ist (die differenzierend auf einzelne Adressaten[gruppen] eingeht). Der Ansatz der sozialen Milieus in der Weiterbildung (ebd.) legt dabei eine Differenzierung nahe, die genutzt werden kann, um spezifische Milieus herauszugreifen und damit je nach Ziel benachteiligte oder bildungsnahe Milieus gezielt ungleich zu behandeln, um sie besser zu errei-



die Differenzierungs-/Selektionsantinomie verstärkt. Sie ist zwar in der Erwachsenenbildung prinzipiell entlastet – z. B. im Vergleich zur Schule – eine Selektion findet jedoch aufgrund des offenen Curriculums und der finanziellen Abhängigkeit eine Stufe vorher auf der Ebene der Zielgruppenansprache statt. Durch die Bedeutungszunahme von Kostenaspekten, von Ansätzen evidenzbasierter Praxis, der Betriebswissenschaft als Bezugswissenschaft sowie einer Vermarktlichung kommt es insbesondere in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zu einer stärkeren internen und externen Differenzierung der Klientel und damit einer stärkeren Ungleichheit (vgl. Dewe 2005); diese Tendenzen werden ebenso durch Strategien der Profibildung und des organisationalen Veränderungsmanagements begünstigt (vgl. von Küchler 2010). Das Ziel von Inklusion und Chancengerechtigkeit, das sowohl extern als Erwartung an die Erwachsenenbildung herangetragen wird wie auch zum internen Selbstverständnis gehört (vgl. Schreiber-Barsch 2009) „widerspricht teilweise dem Marktprinzip der Effizienz, d. h. mit wenig Aufwand hohe Erträge zu erwirtschaften“ (Heuer 2003, S. 162). Dabei wird der Zielwert der Inklusion jedoch nur teilweise erreicht (s. o.). Diese Widerspruchskonstellation verstärkt die professionelle Begründungsantinomie, da ein erhöh-

chen. Erwachsenenbildner beschreiben den Ansatz der sozialen Milieus häufig als eine Chance, alltägliche Arbeitsprozesse und -ergebnisse neu reflektieren und analysieren zu können – oft wurde dadurch die gefühlte Diskrepanz zwischen dem Leitbild, „alle erreichen zu wollen“, und der Realität, nur bestimmte Adressaten zu erreichen, für die Akteure erklärbar.

Die wichtigste gesellschaftliche Widerspruchskonstellation in der öffentlich geförderten Weiterbildung ist damit der gesellschaftliche Auftrag, (benachteiligte) Zielgruppen bei gleichzeitig zurückgehender öffentlicher Finanzierung zu erreichen (vgl. von Hippel 2011).

4. Ausblick: Maßnahmen im Weiterbildungsbereich

Gebührenerhöhungen – bei gleichzeitiger Anwendung des teilnehmerbezogenen Robin-Hood-Prinzips – haben laut Ehmann (2003) zu keinen nachweislichen Veränderungen der Teilnehmerzusammensetzung in der Weiterbildung geführt; seiner Auffassung nach geben auch nur diejenigen die Weiterbildungskosten als Barriere an, die ohnehin nur wenig bzw. noch nie an Weiterbildung teilgenommen haben und dies auch in naher Zukunft – zumeist aufgrund des zu gerin-

gen Verwertungsaspektes – nicht zu tun beabsichtigen. Das Ideal der Gerechtigkeit in und damit auch durch Weiterbildung kann – so zumindest Ehmann – weniger über die preisliche Differenzierung als vielmehr über gezielte Förderung, gezielte Beratung und gezielte Ansprache/Bildungswerbung für benachteiligte Gruppen hergestellt werden. Solche Angebote wiederum können nur durch öffentliche Finanzierung und professionelle Erwachsenenbildner sichergestellt werden. Noch stärker und systematischer als bisher müssen Überlegungen hinsichtlich Voraussetzungen und Möglichkeiten, aber auch hinsichtlich (lebensweltlich geprägter) Wünsche und Bedürfnisse in den Prozess der Angebots- und Programmplanung mitaufgenommen werden. Anhaltspunkte für diese zielgruppenspezifisch gestaltete, differenzielle Ansprache und Angebotsplanung liefert bspw. die Milieuforschung, die konkretes Wissen über Weiterbildungseinstellungen und -verhalten nicht nur von sozioökonomisch und soziokulturell privilegierten Gruppierungen, sondern insbesondere auch von benachteiligten und eher bildungsfernen Milieus bereitstellt (vgl. Barz/Tippelt 2004; Tippelt/von Hippel 2005). Die Milieuforschung kann dabei eindrücklich aufzeigen, dass sich auch innerhalb der Gruppe der Bildungsbenachteiligten starke – und für die Weiterbildungsplanung sehr bedeutsame – Unterschiede in Bezug auf Nutzenerwartungen, Lernvoraussetzungen und v. a. Bildungsbarrieren abzeichnen. Diese Unterschiede sind im Sinne einer „Ungleichbehandlung von Ungleichenden“ sowohl innerhalb einer Schicht, aber auch schichtübergreifend, in Rechnung zu stellen, um nicht an den lebensweltlich geprägten Bedürfnissen, Interessen und Einstellungen vorbeizuplanen und dann letztendlich doch nur wenige, bereits privilegierte Milieus zu erreichen – oder Angebote nur auf die „typischen“ und erwartungskonformen Bildungsfernen zuzuschneiden, wie sie die Weiterbildungsstatistik seit mehr als drei Jahrzehnten ausweist. Die Umsetzung der Erkenntnisse der Milieuforschung in die Weiterbildungspraxis zeigt, dass die spezifische Ansprache von sozialen Milieus und hierbei auch bildungsfernen Gruppen durch die differenzierende – und damit auch: die ungleich behandelnde – Herangehensweise sehr gut gelingen kann (vgl. Tippelt u. a. 2008). Auch wenn Angebote und Programme mithilfe des Milieuansatzes spezifisch geplant werden können, so werden doch immer – u. a.

aufgrund der „Unschärferelation“ der Milieugrenzen – auch benachbarte Milieus erreicht; milieuorientiertes und damit differenzierendes und ungleich behandelndes Zielgruppenmarketing trägt also keinesfalls zur Isolierung und Abschottung sozialer Zielgruppen bei (vgl. Tippelt u. a. 2008; Reich-Claassen/Tippelt 2010). Die Integration von insbesondere sozialräumlich weit auseinander liegenden sozialen Milieus in ein und dasselbe Angebot allerdings ist sehr schwierig; die Schaffung „milieuübergreifender Erfahrungsräume“ (Tippelt/von Hippel 2005, S. 45) bleibt also insbesondere im Hinblick auf soziale Integration und lebensweltübergreifende Kommunikation eine besondere Herausforderung an die Weiterbildung.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): *Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), S. 341–361.
- Ehmann, C. (2003): *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Giesinger, J. (2011): *Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, Jg. 57, S. 421–437.
- Herbrechter, D./Loreit, F./Schemmann, M. (2011): *(Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, II/2011, S. 27–30.
- Helsper, W. (2002): *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 64–102.
- Hippel, A. von (2011): *Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien*. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Heft 1/2011, S. 45–57.
- Reich-Claassen, J. (2010): *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulativen des Weiterbildungsverhaltens*. Münster: LIT.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2005): *Weiterbildung: Chancengleich und soziale Heterogenität*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 37, S. 38–45.
- Zirfas, J. (2008): *Bildung und Ungerechtigkeit*. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich. S. 7–44.

Monika Kil/Martin Kronauer

„Inklusion“ und „Exklusion“ – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung



PD Dr. Monika Kil
Abteilungsleitung
Forschungs- und Entwicklungsamt
Forschungs- und Entwicklungsamt
am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen,
Heinemannstr. 12-14,
53175 Bonn,
kil@die-bonn.de



Prof. Dr. Martin Kronauer
Professur für
Gesellschaftswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Strukturwandel und Wohlfahrtsstaat in
internationaler Perspektive,
Hochschule für
Wirtschaft und Recht
Berlin,
Badensche Straße 52,
10825 Berlin;
Senior Researcher am
Deutschen Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen
kronauer@hwr-berlin.de

Die Diskussion um die Exklusionsrisiken einzelner sozialer Gruppen hat erheblich an Aktualität gewonnen, auch in der Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich ab, dass sich Exklusion nicht nur auf „Problemgruppen“ oder das „Prekarariat“ beschränkt. Jenseits der Chancen, welche die Weiterbildung bereits in der Vergangenheit für einzelne Zielgruppen eröffnete – aber auch Rückschläge in der Erreichbarkeit und Förderung dieser – ist nun das System als Ganzes herausgefordert, seine Potenziale für soziale Inklusion und damit seinen gesellschaftlichen Standort kritisch zu überdenken. Weiterbildung kann so möglicherweise an Weichenstellungen initiativ bleiben, die zum Einschluss in Bildungsprozesse oder zum Ausschluss daraus führen. Am Beispiel eines Forschungsprojekts und der Problematik von Zugangswegen von Migranten/-innen in die Weiterbildung werden Herangehensweisen unter Inklusionsgesichtspunkten verdeutlicht.

Klärung der Begrifflichkeit und ihrer Relevanz für die Weiterbildung

Mit den Begriffen „Ausgrenzung“ oder „Exklusion“ wird eine wichtige historische Zäsur markiert, die erhebliche Folgen für Bildung im Allgemeinen und Weiterbildung im Besonderen hat. Auf dem Spiel stehen für eine wachsende Zahl von Menschen grundlegende Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben, mit einem Wort: gesellschaftliche „Inklusion“. Aber nicht nur der sogenannte gesellschaftliche „Rand“ ist betroffen. Soziale Unsicherheiten und Verunsicherungen streuen mittlerweile weit in die gesellschaftliche „Mitte“ hinein. Dies fordert alle im Bildungsbereich Engagierten auf besondere Weise heraus.

Der Begriff Exklusion ging am Ende der 1980er-Jahre unter französischer Präsidentschaft in den offiziellen Sprachgebrauch der Europäischen Union ein. Denn in Frankreich hatte bereits damals, im Unterschied zu Deutschland, eine breite Debatte über soziale Ausgrenzung eingesetzt. Der Begriff Exklusion wurde eingeführt, um eine sich seit den 1980er-Jahren überall in Europa abzeichnende Krise des Sozialen, eine „neue soziale Frage“, zu bezeichnen. Diese Krise macht sich gleichzeitig in verschiedenen Dimensionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens bemerkbar.

Die Krise des Sozialen

Zunächst einmal am Arbeitsmarkt und in der Erwerbsarbeit. Nachdem die Arbeitslosigkeit jahrzehntelang zurückgegangen war, stieg sie seit den 1980er Jahren wieder an und verfestigte sich. Langzeitarbeitslosigkeit wurde bis heute zum brennenden Prob-

lem. Gleichzeitig verfolgen Unternehmen Strategien der internen und externen Flexibilisierung, die von zunehmenden Entwicklungen in den Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen begleitet sind. Unbefristete Vollzeitbeschäftigung geht zurück, und selbst dort, wie sie erhalten bleibt, garantiert sie nicht mehr unbedingt einen wirksamen Schutz vor Armut. Die Veränderungen am Arbeitsmarkt machen sich auch beim Einkommen bemerkbar. Das gilt insbesondere für Deutschland. Es gehört zu den Mitgliedsländern der OECD, die zwischen Mitte der 1990er und 2000er Jahren die höchsten Zuwächse in der Einkommensungleichheit aufzuweisen haben (OECD 2008, S. 26 f.).

Die zweite Dimension, in der sich eine Krise des gesellschaftlichen Zusammenlebens manifestiert, ist der Bereich der sozialen Nahbeziehungen, einschließlich der Familien. Der Ausbau der sozialen Sicherungssysteme, die Wohlstandssteigerungen und die erweiterten Bildungszugänge der 1960er- und 1970er-Jahre hatten alle dazu beigetragen, die Entscheidungsspielräume der Einzelnen zu vergrößern. Die Formen des Zusammenlebens und die Lebensläufe werden seither weniger von Konventionen bestimmt und können nun stärker individuell gestaltet werden. Sie müssen dies aber auch, bei Gefahr des biographischen Scheiterns. Seit den 1980er-Jahren macht sich nun eine problematische Kehrseite bemerkbar. Der französische Soziologe Robert Castel kennzeichnet diese Kehrseite als „negativen Individualismus“ (Castel 2000, S. 401). Er meint damit einen Individualismus aus Mangel an unterstützenden Sozialbeziehungen, im Gegensatz zum positiven Individualismus der Fülle an individuellen Entscheidungsmöglichkeiten. Soziale Einbindungen werden brüchig oder fehlen gerade bei denen, die ihrer besonders bedürfen.

Schließlich manifestierte und manifestiert sich die Krise in den sozialen Sicherungssystemen selbst. Vor allem angesichts der akuten Arbeitsmarktprobleme, angesichts von Arbeitslosigkeit und zunehmend prekären Beschäftigungsverhältnissen wurde und wird offenkundig, dass einzelne Kategorien der Bevölkerung oder bestimmte kritische Lebenssituationen überhaupt nicht oder nur unzureichend sozialstaatlich abgesichert sind. In vielen europäischen Ländern gilt das insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene sowie für Migranten/-innen. Gleichzeitig gerieten die Bildungssysteme auf den Prüfstand. Je bedeutsamer Bildung und Qualifikation heute für die Positionierung in der Gesellschaft werden, desto ausgrenzender wirkt das Scheitern in Schule und Ausbildung.

...eine Krise der Demokratie

Indirekt steht damit nicht weniger als die sozial-materielle Grundlage der Demokratie auf dem Spiel. Denn Demokratie besteht ja nicht nur darin, alle vier Jahre zur Wahl gehen zu können. Demokratie setzt voraus, dass alle Mitglieder des Gemeinwesens bereits das eigene, alltägliche Leben planend gestalten können, dass sie in der Lage sind, Entscheidungen über ihr Leben aus guten Gründen und nicht nur aus Not heraus zu treffen und dass sie dafür die notwendigen Ressourcen und Fähigkeiten zur Verfügung haben. Wie soll jemand, der nicht einmal das eigene Leben selbstbestimmt bewältigen kann, auf die Geschicke des Gemeinwesens Einfluss nehmen können? Seit den historischen Erfahrungen mit Weltwirtschaftskrise, zwei Weltkriegen, Nationalsozialismus und Faschismus hat sich im europäischen Verständnis von Demokratie die Überzeugung durchgesetzt, dass diese eines sozialmateriellen Unterbaus bedarf.

Mehrdimensionalität des Exklusionsbegriffs

Eine besondere Stärke des Begriffs der sozialen Ausgrenzung oder Exklusion besteht darin, dass er diese Gefahr erkennen hilft. Im Unterschied zum Armutsbegriff ist er von vornherein mehrdimensional angelegt. Er lenkt das Augenmerk auf die unterschiedlichen Instanzen und Institutionen, die, jede auf ihre eigene Weise, aber in enger Beziehung zueinander, für die Vermittlung von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe wesentlich sind: auf die Arbeit, was bis heute insbesondere heißt: Erwerbsarbeit; auf die sozialen Nahbeziehungen, die nicht der Logik des warenförmigen Austauschs, sondern von Solidarität und Loyalität folgen; auf den Bürgerstatus, insbesondere auf die sozialstaatlich verbürgten sozialen Rechte. Damit stellt der Ausgrenzungsbegriff von vornherein das Schicksal der Einzelnen in den Zusammenhang mit dem Schicksal der Gesellschaft.

Darüber hinaus liegt eine Stärke des Exklusionsbegriffs darin, dass er nicht nur Zustände bezeichnet, sondern auch und vor allem Prozesse. Bereits dem Wortsinn nach hat „Ausgrenzung“ beide Bedeutungen. Auf der individuellen Ebene können Ausgrenzungsdynamiken in den verschiedenen Dimensionen aufgehalten, kompensiert oder rückgängig gemacht werden. Sie können sich aber auch über die einzelnen Dimensionen Arbeit, soziale Nahbeziehungen und soziale Rechte hinweg miteinander verbinden und wechselseitig verstärken. Dann droht die Verfestigung von Ausgrenzung zu einer eigenständigen Soziallage, die nur noch schwer zu überwinden ist.

Auf der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene schließlich lässt sich über Ausgrenzung nicht

sprechen, ohne zu fragen: Wer oder was grenzt aus, in welcher Weise und mit welchen Folgen? Damit trägt der Exklusionsbegriff zur Aufklärung darüber bei, wie der Erosion der sozial-materiellen Grundlagen der Demokratie entgegengewirkt werden kann.

Die Bedeutung für die Weiterbildung

In welcher Beziehung steht nun das bisher Skizzierete zur Weiterbildung? Ein erster, wesentlicher Bezug ist politisch-normativer Art. Die Weiterbildung nach dem Zweiten Weltkrieg war immer auch und zentral von dem Impuls getragen, die Demokratie zu fördern, und zwar nicht nur über politische Bildung, sondern auch über die Befähigung der Menschen zur Partizipation in Arbeit und Betrieb, im kulturellen Bereich, durch die Erweiterung der Möglichkeiten zu einer selbstbestimmten Gestaltung des Alltags. Diese politisch-normative Orientierung steht heute angesichts der mit dem Begriff Exklusion angesprochenen Entwicklungen neuen Herausforderungen gegenüber.



Dabei haben sich, und dies ist ein zweiter wichtiger Bezug, auch die Ansprüche an die Weiterbildung und die Bedingungen, unter denen sie angeboten werden kann, verändert. Mehr denn je werden heute Bildung und Ausbildung in all ihren Facetten als Königswege der Inklusion angepriesen. Unter der Hand haben sich in diesem Zusammenhang aber die Zuschreibungen von Verantwortung verschoben. Aus dem Bildungsauftrag der Gesellschaft gegenüber den Einzelnen ist mehr und mehr die Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft geworden, sich zu bilden und weiterzubilden. Die Bildungseinrichtungen sehen sich deshalb dem Dilemma gegenüber, mit in der Regel zu geringen finanziellen Mitteln und persönlichen Ressourcen vor allen anderen Institutionen die Herkulesarbeit der Inklusion schultern zu sollen und dabei individuelles Scheitern und somit Exklusionen doch nicht im notwendigen Maß verhindern zu können. Bildung im Allgemeinen und Weiterbildung im Besonderen befinden sich unter diesen Bedingungen in einer problematischen Situation der Überforderung.

Zugleich besteht gerade bei der Weiterbildung die Gefahr, dass sie ihren Aufgabenbereich angesichts knapper Kassen mehr und mehr auf diejenigen Leistungen beschränken soll und muss, die auf den ers-

ten Blick die unmittelbarsten Erfolge versprechen: arbeitsmarktbezogene Qualifizierungen, Integrationskurse, „marktfähige“, sich selbst tragende Angebote. Hier besteht die problematische Situation einer dem eigenen Anspruch nach unzulässigen Verengung.

1. Die Mehrdimensionalität der Exklusion zwingt dazu, alle drei Dimensionen – die Erwerbsarbeit, die sozialen Nahbeziehungen und die Bürgerrechte, darunter Bildung und soziale Sicherung – gleichermaßen im Blick zu behalten. Eine Inklusionspolitik, die sich nur auf eine Dimension, z. B. den Arbeitsmarkt, konzentriert und das noch womöglich zulasten der anderen, greift zu kurz. Die Weiterbildung kann gerade wegen der Breite ihres Angebots und in Verteidigung dieser Breite einen wichtigen Beitrag zur Inklusion in allen Dimensionen und durch deren bewusste Verknüpfung leisten.
2. Die Erkenntnis der Prozesshaftigkeit von Ausgrenzung lenkt den Blick auf die kritischen biographischen Konstellationen und Weichenstellungen, an denen über Inklusions- und Exklusionsverläufe entschieden wird. Weiterbildung kann mit ihren Angeboten von diesen Erkenntnissen lernen, umso mehr, wenn sie ihre Klienten selbst zur Sprache kommen lässt und in die Angebotsgestaltung einbezieht.
3. Das Begriffspaar Inklusion/Exklusion fordert die Weiterbildung zudem dazu heraus, sich selbst und die eigenen Organisationen auf den Prüfstand der Frage zu stellen, ob und wie weit sie mit ihren Angeboten diejenigen überhaupt erreicht oder ausschließt, die der Weiterbildung bedürfen. Die Reflexion der gesellschaftlichen Voraussetzungen von Inklusion und Exklusion kann der Weiterbildung aber auch in der Abgrenzung gegen Überforderung helfen. Denn es sind beileibe nicht nur und in erster Linie die Bildungsinstitutionen, die für Inklusion und Exklusion Verantwortung tragen. Unternehmen, Wirtschafts- und Finanzpolitik, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, von Institutionen getragene gesellschaftliche Einstellungen können und dürfen nicht aus der Verantwortung für Inklusion und Demokratie entlassen werden.

¹ Erste Berechnungen mit der Teilnahmestatistik der Volkshochschulen belegen signifikante Korrelationen von Migranten/-innen und ihrem Bevölkerungsanteil im jeweiligen Bezirk, d. h. Weiterbildungsanbieter korrespondieren mit ihren räumlichen Strukturgegebenheiten.

Überforderung und Verengung – diese beiden problematischen Konstellationen, mit denen sich die Weiterbildung konfrontiert sieht, können nur politischinstitutionell, mit einer neuen Ausrichtung

der Verantwortlichkeiten angegangen werden. Dies scheint die Voraussetzung dafür zu sein, dass Weiterbildung ihren genuinen Anspruch, Teilhabe, damit Inklusion und Demokratie voranzubringen, weiter aufrechterhalten kann. Aber welche Orientierungshilfen kann ihr bei der Verfolgung dieses Anspruchs das Begriffspaar Inklusion/Exklusion geben?

Sozialraumbezug im Fokus

Die europaweite Diskussion und Forschung über Inklusion und Exklusion hebt schließlich noch einen weiteren für die Weiterbildung wichtigen Aspekt hervor: den Sozialraumbezug. Von Ausgrenzungsrisiken bedrohte Menschen sind häufig auch in ihrer Mobilität eingeschränkt und daher auf Ressourcen in erreichbarer Nähe angewiesen. Je nach Ressourcenausstattung und Fähigkeiten der Bewohner, sie zu nutzen, können Wohnquartiere zusätzlich benachteiligen oder aber bei der Bewältigung von Ausgrenzungsrisiken unterstützen. Das gilt auch für die Ressourcen Bildung und Ausbildung. Quartiere sind Orte formellen und informellen Lernens. Erst in jüngerer Zeit wird dieser Raumbezug gezielt für die schulischen Angebote und die Förderung von Jugendlichen genutzt. Auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung rekrutieren ihre Teilnehmer überwiegend aus dem näheren räumlichen Umfeld. Aber die Ermittlung von Bedarfen und die Entwicklung von Angeboten „vor Ort“, vor allem aber auch die Verknüpfung von unterschiedlichen Lernangeboten und deren Adressaten im Quartier stehen noch in den Anfängen. Hier eröffnen sich der Weiterbildung neue Möglichkeiten, welche in einem Projekt „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und der Universität Potsdam (im Rahmen einer dort zu diesem Thema gemeinsam mit dem DIE berufenen Juniorprofessur) ausgelotet werden, welches hier in seinen Bezügen zur Begrifflichkeit exemplarisch ausgeführt wird:

„Lernen im Quartier“ – Ein Projekt als Seismograf und Impulsgeber für die Entwicklung inklusionsförderlichen Lernens

In einem Daten-Matching von Weiterbildungsdaten (z. B. VHS-Statistik) mit dem Berliner „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung 2009/ später im Projektverlauf auch mit Hamburger Sozialdaten) werden u. a. die Zusammenhänge zwischen Sozialraum- und Angebotsstruktur mithilfe von Korrelations- und Regressionsanalysen untersucht¹. Mit diesen Verfahren könnten bereits bildungspolitisch planerisch relevante Fragen beantwortet werden, die in derzeitigen kommunalen

- Welche Angebote/Lernorte der Erwachsenenbildung gibt es im Quartier (vgl. erstes Beispiel in der Abbildung)? Wer nimmt an den Angeboten teil?
- Welche Bedarfe gibt es, die nicht durch zugängliche Angebote befriedigt werden?
- Welche Rolle spielt der Sozialraum: Nimmt die Nutzerdichte mit zunehmender räumlicher Distanz ab?
- Gibt es Unterschiede in der Angebots- und Teilnahmestruktur in Abhängigkeit vom Sozialraumindex eines Quartiers?

Steuerungsaktivitäten noch sehr auf die erste Bildungsphase beschränkt sind:

Teilnahmedaten, die die Berliner Volkshochschulen selbst zur Verfügung haben, werden in diesem Projekt aufgrund einer engen Zusammenarbeit vertiefend auf die Frage hin untersucht, ob bzw. wo und wann wohnortnahe Kursorte für die Teilnahme relevant sind. Die Ergebnisse werden im Projektverlauf der Weiterbildungspraxis zurückgespiegelt. Gefragt wird dazu auch nach den Prinzipien von Angebotsplanung, Ideen und Problemlagen bei der Zielgruppenerreichung, Schlüsselpersonen vor Ort und Kooperationen zur Ansprache von bildungsbenachteiligten Gruppen sowie den Kriterien bei der Wahl von Unterrichtsräumen/Schulungsstätten.

Dieser Schritt bereitet 60 bis 80 Interviews/Fallstudien mit Bewohnern, Nicht-Teilnehmenden an organisierter Weiterbildung, vor, und es wird nach Bildungsinteressen, -ressourcen und -barrieren, den formellen Lernangeboten und deren Nutzung vor Ort sowie den Orten, Arten und Themen des informellen Lernens im Quartier gefragt. Um im Forschungsansatz einer wirklichkeits- und alltagsnahen sowie ressourcenorientierten Konzeptentwicklung zu entsprechen, werden die Interviewer/-innen auf lebensweltliche Themen und Domänen der Personen im Quartier achten und Statuspassagen und relevante Übergänge im Lebenslauf mit in den Blick nehmen. Dabei wird die „Gruppe“ von Migranten/-innen wie selbstverständlich mit in den Blick genommen, denn sie sind als Bewohner/-innen ihres Quartiers zugänglich.

Teilhabe von Migranten/-innen als Indikator für eine inklusionsfördernde Weiterbildungsorganisation

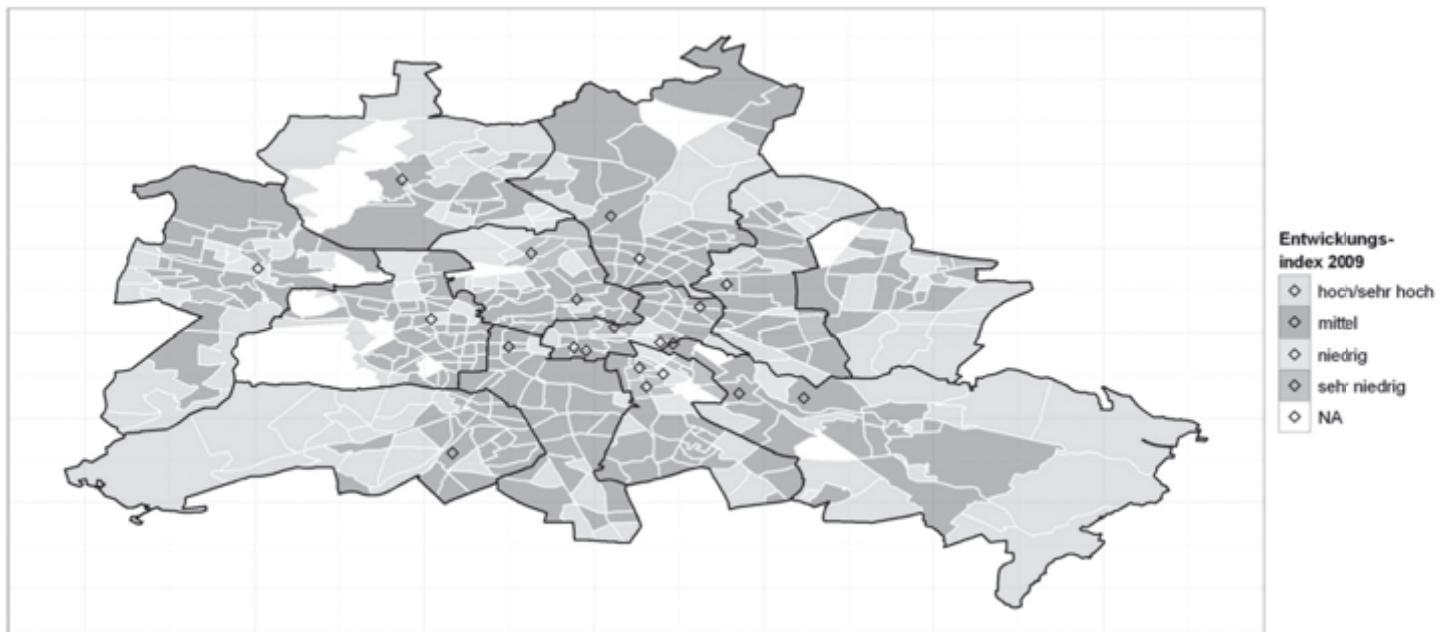
Die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund² an organisierten Angeboten der Weiter-

bildung ist im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung niedriger und sinkt weiter mit zunehmendem Alter (vgl. Friebe/Hülsmann 2011 in diesem Heft). Diese Bevölkerungsgruppe umfasst nahezu ein Fünftel der Bevölkerung in Deutschland (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010). Kennzeichnend für die große Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist eine enorme Heterogenität, die sich auf vielfältige Dimensionen bezieht. So variieren nicht nur ethnische und kulturelle Herkunft, Geschlecht und Alter, sondern auch die sozioökonomische und soziale Lage, Bildungserfolge, Zukunftsperspektiven und identitäre Verortungen mit Auswirkungen auf die jeweiligen Bildungsinteressen und -bedarfe. Lernangebote der Weiterbildung können dabei gerade für bildungsferne und benachteiligte Gruppen gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen, sie beinhalten somit inklusionsförderliche Potentiale. Gleichzeitig birgt jedoch eine Fokussierung auf einzelne von Exklusion bedrohte Zielgruppen bei der Planung von Lernangeboten die Gefahr, Mechanismen gesellschaftlichen Ausschlusses zu verstärken (vgl. Kronauer 2010, S. 15).

Für Anbieter in der Weiterbildung stellt sich daher die Frage, mit welchen Angeboten und organisationalen Strukturen sie reagieren kann, um Prozesse der interkulturellen Öffnung und Inklusion voranzutreiben und Menschen mit Migrationshintergrund als heterogene Zielgruppe stärker zu erreichen? Dabei geraten die Weiterbildungsanbieter selbst in den Blick, denn sie selbst sind nicht „offen“, ggf. verstetigen sie sogar Ungleichheit. Organisationen sollten sich voraussetzend auf inkludierende und exkludierende Folgen hin prüfen; z. B. in ihrer Instrumentalisierung im Hinblick auf Arbeitsmarkt-/Konjunktur-/Sozialpolitik und „ausgesuchter“ Teilnehmendenschaft.

Ein Blick auf inklusive Indikatoren im Bereich Migration von Weiterbildungsanbietern, die schon langjährige Erfahrungen mit der Weiterbildungsarbeit von Migranten/-innen aufweisen, hilft bereits, Ansatzpunkte für den Aufwand und die Ausgestaltung einer Öffnung, Ansprache und inkludierenden Didaktik zu ermitteln (vgl. Reddy 2010, im Erscheinen). Unter Berücksichtigung der Heterogenität der Zielgruppe kann eine Planung interkulturell geöffneter und inklusiver Lehr- und Lernarrangements möglich werden, z. B. Menschen mit Migrationshintergrund eine Partizipation an weiteren Bildungsangeboten über Sprachkurse hinaus anzubieten. Ein wesentlicher Gelingensfaktor für eine solche interkulturelle/inklusive Öffnung von Weiterbildungsanbietern bildet dabei eine konsistente Umsetzung des inklusiven Selbstverständnisses auf der Ebene der Orga-

² Entsprechend der Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. 2010, S. IX) bezeichnet der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ nachfolgend Personen, die in Deutschland leben und unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit und ihrem rechtlichen Status eine eigene oder familiäre Migrationserfahrung (bis in die 2. Generation) aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. IX).



Beispielhaft abgebildete Standorte von Weiterbildungsanbietern im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (vorläufige Darstellung mit den Daten des „alpha-monitors“³) in Bezug auf den Berliner Sozialraumindex zur Bestimmung von Weiterbildungserreichbarkeit in den jeweiligen Quartieren (erstellt von Patrick Hausmann)

nisation. Dieser Gradmesser erscheint zunächst einfach, er wird jedoch in seiner tatsächlichen Umsetzung immer wieder zum Prüfstein einer Einrichtung zwischen „Markt“ und „Bildungsauftrag“, was diese Aussage (Interviewzitat) einer Leiterin mit langjähriger Expertise im Bereich der Weiterbildungsarbeit mit Migrantinnen verdeutlicht:

³ Der „alpha-monitor“ wurde im Rahmen des Förderschwerpunktes Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung des BMBF, Förderkennzeichen 01AB072603, gefördert und gemeinsam mit dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dem DIE entwickelt, um Anbieter in diesem Angebotsfeld in ihren Leistungen transparent zu machen.

„Das ist sehr klar – wenn wir also ich sag' mal, wenn Frauen, die hier bei uns waren, rausgehen und einen festen Schritt in ihre Zukunft machen können. Und, wenn wir alle in den Spiegel gucken können und sagen können, wir haben unser Leitbild nicht verraten. Und, dass wir sagen, unter einen bestimmten Preis gehen wir nicht. Also das ist so. Eher gehen wir unter. Und das ist bei der Größe auch machbar. Ne, also das ist da wirklich, und das sagen auch alle: Also lieber machen wir zu, als das wir in diese Dumping-Ecke gehen und diese Qualität nicht mehr bringen können, die so wesentlich dazu beiträgt, dass eben diese Frauen hier rausgehen und sagen: Das war's! Ich hab' was kapiert. Ich geh einen Schritt, einen großen, einen kleinen wie immer, aber ich weiß, wo es langgeht für mich“. (aus Stroh, im Erscheinen)

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010). Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage, Konstanz
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (2011) Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn
- Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2010) 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin
- Kronauer, Martin (Hg.) (2010) Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld
- OECD (2008): Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Paris
- Reddy, Prasad (im Erscheinen) Indikatoren der Inklusion im Bereich der Migration und Weiterbildung. DIE-Bonn, texte.online
- Stroh, Claudia (im Erscheinen) Lässt sich „Inklusion“ in der Weiterbildung sichtbar machen? – Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration, DIE-Bonn, texte.online

Jens Friebe/Katrin Hülsmann

Wohnortnahe Angebote für Menschen im höheren Lebensalter – eine Aufgabe für Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung im höheren Lebensalter wichtig

Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ im höheren Lebensalter kann wichtige Beiträge zum Erhalt der Selbstständigkeit und zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe im Alter leisten. Diese Ausgangshypothese wird immer wieder durch aktuelle Forschungsergebnisse² untermauert (BMFSFJ 2010, S. 31). Es müsste daher sowohl aus der Sicht des Einzelnen als auch aus der Sicht der Gesellschaft alles unternommen werden, um die Bildungsaktivität älterer Menschen zu fördern. Aktive Ältere bleiben nicht nur fit, sondern sie engagieren sich im Ehrenamt, in Vereinen, in der Politik und bringen ihre Erfahrungen in den intergenerationalen Dialog ein.

Doch schon ein erster Blick auf die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung des Adult Education Survey (AES)³ zeigt (v. Rosenbladt/Bilger 2008): Ältere Menschen nehmen wesentlich weniger an Weiterbildung teil als jüngere. Insbesondere Personen mit niedrigen Schulabschlüssen und geringen Berufsqualifikationen sind im Alter wenig bildungsaktiv (vgl. Tippelt u.a. 2009). Im Alter setzen sich Entwicklungen fort, die bereits den Lebenslauf mit ungleichen Bildungschancen prägen.

Gegenwärtig existieren bereits einige Programme, die eine Inklusion älterer Menschen in die Weiterbildung unterstützen wollen (z.B. Lernende Regionen, Lernen vor Ort). Der vorliegende Text beschäftigt sich auf der Grundlage von Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen mit wohnortnahmen Ansätzen der Erwachsenenbildung, die geeignet sind, die Bildungszugänge für eher bildungsberechtigte ältere Menschen zu verbessern.

Bildungsteilnahme und Bildungsbedarf im Alter

Der demografische Wandel in Deutschland schreitet fort und in unserer alternden Gesellschaft kommt dem lebenslangen Lernen eine besondere Rolle zu. Ältere Menschen stehen vor neuen Aufgaben, die sich sowohl aus der Verlängerung der Lebensarbeitszeit als auch dem Wunsch nach Aktivität und Selbstständigkeit in der nachberuflichen Lebensphase ergeben. Doch sind ältere Menschen überhaupt so lernaktiv, dass ihr Wohlbefinden oder die gesellschaftliche Partizipation durch Bildung angemessen unterstützt werden könnte?

Die Studien des Adult Education Survey (AES) zeigen, dass 2007 nur etwa 26 Prozent der 55- bis 64-Jährigen und 12 Prozent der 65- bis 80-Jährigen an „Weiterbildungsveranstaltungen“⁴ teilgenommen haben (v.

Rosenbladt/Bilger 2008, S. 134). Auch die Münchener EdAge-Studie zum Weiterbildungsverhalten Älterer resümiert, dass die Teilnahme jüngerer Menschen an der beruflichen Weiterbildung 1,7 Mal häufiger ist als die der älteren (Tippelt u.a. 2009, S. 40).

Insbesondere durch den Rückgang der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung im höheren Lebensalter entsteht bei älteren Menschen eine Lücke der Bildungsaktivität im Lebenslauf. Werden weitere Faktoren, wie etwa die Schulbildung, Erwerbsstatus, Einkommen oder Herkunft berücksichtigt, so sind Exklusionsprozesse aus der Weiterbildung erkennbar, die auf eine „Bildungsberechtigung“ bestimmter Gruppen älterer Menschen hinweisen (vgl. Friebe 2010, S. 151). Diese Prozesse treffen auf gesellschaftliche Veränderungen und kritische Lebensereignisse, deren Bewältigung Lernaktivität im Alter erfordert.

Die Erwachsenenbildung könnte den Umgang älterer Menschen mit gesellschaftlichen Veränderungen unterstützen, indem sie Informationen bereithält, Kompetenzen erweitert und Menschen zusammenbringt. Bildung und Lernen haben große Bedeutung sowohl für die gedanklich-emotionale Vorwegnahme von Anforderungen in den verschiedenen Lebensaltern als auch für die bewusste Reflexion eigener Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kruse 2008, S. 22). Diese Prozesse könnten durch eine „alterssensible Didaktik“ (Nuissl 2009, S. 99) begleitet werden, bei der u.a. die Erfahrungen der Älteren und ihre Vorstellungen vom Nutzen des Lernens Berücksichtigung finden.

Bildungsberechtigt im Alter

Die Bildungsteilnahme älterer bildungsberechtigter Menschen wird durch mehrfache Barrieren behindert. Sie können finanziellen Charakter haben, z.B. durch Gebühren oder Fahrtkosten, sie können sozial bedingt sein, z.B. durch fehlende private Netzwerke, oder kulturelle Ursachen haben, z.B. fehlende Sprach- und Lesekenntnisse. Bei denjenigen, die nicht oder nur selten an Bildung teilnehmen, können im Alter bestimmte biografische „Hemm faktoren des Lernens“ hinzukommen (vgl. Künemund 2009, S. 110), z.B. durch negative Schulerfahrungen und negative Altersbilder. Nachlassende Bildungsaktivität im Alter wird durch gesundheitliche Einschränkungen und sozialen Rückzug verstärkt. Bisher ist die Erwachsenenbildung nicht in der Lage, Bildungsungleichheiten im Alter, die im Lebenslauf entstehen, zu kompensieren und die bestehende „Selektivität“ im Bildungssystem zu überwinden (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 6).



Jens Friebe, Dr.rer.soc
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Programm Inklusion/Lernen im Quartier Bonn
friebe@die-bonn.de

¹ Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden in diesem Text synonym verwendet.

² Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Altern im Wandel, zentrale Ergebnisse des deutschen Alterssurveys. Berlin

³ Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld, W. Bertelsmann

⁴ Im AES als „Non formal Education“ bezeichnet



Katrin Hülsmann,
Dipl. Päd.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Programm Inklusion/Lernen im Quartier Bonn
huelsmann@die-bonn.de

Die Nichtteilnahme älterer Menschen an institutioneller Bildung wird noch häufig durch mangelnde Angebote „in den verschiedenen Regionen und Wohnvierteln“ verstärkt (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 151). In Stadtteilen, in denen viele Menschen mit geringem Lebensstandard, geringer Schulbildung oder einem Migrationshintergrund leben, ist zu beobachten, dass Bildungsstrukturen nur unzureichend vorhanden und damit die Teilnahme an Erwachsenenbildung erschwert ist. Gerade im Alter und bei eingeschränkter Mobilität ist der Wohnort für die Aktivität und Selbstständigkeit von größter Bedeutung: Der Ort, an dem ein Mensch altert, trägt „entscheidend dazu bei, wie er altert“ (Kocka/Staudinger 2009, S. 65).

Wohnortnahe Bildung

Das Wohnumfeld hat für ältere Menschen oft eine stärkere Bedeutung als für jüngere. Es kann einerseits durch seine Vertrautheit Schutz und sozialen Rückhalt bieten, aber andererseits auch durch schlechte Bedingungen die Lebensqualität beeinträchtigen. Besonders in den Städten bilden sich „marginalisierte Quartiere“ (Häußermann/Kronauer 2005, S. 600), in denen Segregationsprozesse auf drei Ebenen feststellbar sind: Auf der sozialen Ebene, bei der in bestimmten Stadtteilen überdurchschnittlich viele Personen mit geringem Lebensstandard wohnen, der demografischen Ebene, bei der ein unausgewogenes Verhältnis von jungen und alten Menschen besteht, und der ethnischen Ebene, die einen hohen Anteil von Migrant/inn/en im Stadtteil zeigt (vgl. Strohmeier 2006, S. 13).

Viele Stadtteile sind besonders von der Alterung ihrer Bevölkerung und dem Rückgang der Zahl jüngerer Menschen betroffen. Damit steht die Altenarbeit vor neuen Herausforderungen, da viele Ältere, auch wenn sie auf Hilfe angewiesen sind, weiter in ihrem vertrauten Wohnumfeld leben möchten (vgl. KDA 2010, S. 30). Der Quartiersansatz in der Altenhilfe reagiert auf diese Anforderungen und bringt neue barrierefreie Wohnformen und vernetzte Infrastrukturen für Ältere ins Gespräch. Entsprechende Konzepte der wohnortnahen Begleitung setzen auf Elemente der Gemeinwesenarbeit (z. B. runde Tische, vgl. DEVAP 2010), auf neue soziale Netze mit differenzierteren Unterstützungsangeboten sowie auf erreichbare Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote.

Da Wohnquartiere hinsichtlich ihrer Bevölkerungszusammensetzung, Infrastruktur oder Lebensqualität verschieden sind, bieten sie auch unterschiedliche Voraussetzungen für Bildungsaktivitäten im Alter. Der bisher nur vereinzelt in der Erwachsenenbildung

angewendete sozialraumorientierte Forschungsansatz verspricht dabei eine verbesserte Erkenntnis in Bezug auf lokale Inklusions- und Exklusionsprozesse im lebenslangen Lernen.

Weiterbildung in drei Lernregionen Nordrhein-Westfalens

Im Kontext seines Programms Inklusion/Lernen im Quartier hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ein Projekt zur Weiterbildungssituation von bildungsberechtigten älteren Menschen in ausgewählten Städten Nordrhein-Westfalens durchgeführt.⁵ Der Fokus der explorativ angelegten Untersuchung lag auf Stadtteilen, in denen sich eine Reihe von Faktoren finden lassen, die als Indikatoren für soziale Segregation herangezogen werden können (vgl. Strohmeier 2006, S. 20): In allen Stadtteilen leben viele Menschen, die niedrige Schul- und Bildungsabschlüsse haben. Überdurchschnittlich viele Menschen sind arbeitslos oder leben von einem geringen Durchschnittseinkommen. Auch der Anteil an Menschen, die einen Migrationshintergrund haben, ist in den ausgewählten Stadtteilen deutlich höher als auf der jeweiligen gesamtstädtischen Ebene.⁶

In den Städten Essen und Gelsenkirchen standen traditionell gewachsene Arbeiterstadtteile im Fokus der Untersuchung. Sowohl der im Essener Norden liegende Ortsteil Katernberg als auch die dem Gelsenkirchener Stadtbezirk Mitte angehörigen Stadtteile Schalke, Bismarck und Bulmke-Hüllen sind mehrheitlich von eher bildungsberechtigten Menschen bewohnt.

In der Lernregion Kreis Mettmann wurde das Berliner Viertel, eine Großwohnsiedlung im Süden der Stadt Monheim, untersucht. Im Berliner Viertel, dessen Wohnungen in den 1970er Jahren fast alle als Sozialwohnungen gebaut wurden, lebt etwa ein Viertel der Monheimer Bevölkerung. Ein Großteil der Bewohner/innen ist auf staatliche Unterstützung angewiesen, 29 Prozent der hier lebenden Menschen haben einen Migrationshintergrund (vgl. Stadt Monheim am Rhein 2007, S. 67).

Die Analyse der Weiterbildungssituation der älteren Menschen erfolgte in erster Linie über Expertenbefragungen. In den ausgewählten Stadtteilen wurden Experten der Weiterbildung und Altenarbeit zu vorhandenen Bildungsangeboten sowie zu Bildungsinteressen und -barrieren älterer Menschen befragt. Da bildungsberechtigte Menschen nur selten an formalen Bildungsangeboten teilnehmen, wurde im Rahmen des Projekts ein weit gefasster Bildungsgriff angewendet. Einbezogen in die Untersuchung

⁵ Das Projekt ist ein Teilprojekt des nordrhein-westfälischen Projekts „Lernregionen und Lebensqualität der ‚Generation Plus‘“: <http://www.nrw.de/presse/neue-initiative-bildung-im-alter-9483/>; Projektlaufzeit: 01.07.2010–30.06.2011; Projektförderung: Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter Nordrhein-Westfalen

⁶ Diese Informationen sind in den untersuchten Städten bisher nur auf der Ebene der Stadtteile und nicht auf der Ebene der Quartiere verfügbar.

wurden alle Angebote, die Lernaktivitäten von älteren Menschen anregen und fördern.

Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass die öffentlich verantworteten Weiterbildungsträger in den Stadtteilen kaum mit Angeboten für ältere Menschen vertreten sind. Es sind in erster Linie Wohlfahrtsverbände und örtliche Kirchengemeinden, die im Kontext ihrer Alten- bzw. Seniorenarbeit vereinzelt Bildung für Ältere anbieten. Nach Auskunft der Experten nehmen bildungsberechtigte ältere Menschen jedoch nur selten an den vorhandenen Bildungs-, Freizeit- und Sportangeboten teil. Die Exploration auf der Stadtteilebene zeigt, dass bildungsberechtigte ältere Menschen für Bildungsaktivitäten gewonnen werden können, wenn vor allem die folgenden drei Faktoren berücksichtigt werden:

Erreichbarkeit: Da der soziale Nahraum für die Zielgruppe von großer Bedeutung ist, müssen die Angebote erreichbar sein. Wichtige Aspekte sind die geografische Nähe eines Angebots zum Wohnumfeld, die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln und ein barrierefreier Zugang zu den Veranstaltungsräumen. Auch eine geringe Teilnahmegebühr ist ein Kriterium für Erreichbarkeit.

Transparenz: Die herkömmlichen Informationswege der Weiterbildungseinrichtungen (Programmhefte, Flyer, Zeitungsartikel) sind in der Regel nicht geeignet, bildungsberechtigte ältere Menschen zu erreichen. Ein wirksames Mittel für mehr Sichtbarkeit im Stadtteil sind eine persönliche Ansprache durch Multiplikator/inn/en und Mund-zu-Mund-Propaganda über Freunde und Nachbarn.

Vernetzung: Die Bildungsaktivität von älteren Menschen kann deutlich erhöht werden, wenn Bildungsangebote inhaltlich und räumlich mit Beratungs- und Begegnungsmöglichkeiten vernetzt werden. Kooperationen tragen zu sowohl zu Mitnahmeeffekten bei als auch zur Förderung zielgruppenübergreifender Angebote bei.

Gute Praxis: Evangelische Gemeinarbeit und Familienbildung

Da es einer evangelischen Kirchengemeinde in Gelsenkirchen zunehmend gelingt, bildungsberechtigte ältere Menschen für ihre Angebote zu gewinnen, wird die Arbeit dieser Gemeinde im Folgenden als ein Beispiel guter Praxis vorgestellt.

Den Mittelpunkt der Evangelischen Kirchengemeinde Bulmke⁷ bildet das Gemeindehaus im Stadtteil Bulmke-Hüllen. Durch einen Sanierungsprozess des Hauses in den Jahren 2000 bis 2005 hat das Gemeindehaus nicht nur für die Gemeindemitglieder, sondern auch für die anderen im Stadtteil lebenden Menschen einen Bedeutungswandel erfahren. Das seit Mitte der 1960er Jahre von der Gemeinde genutzte Haus wurde jahrzehntelang nahezu ausschließlich von den Mitgliedern der Ev. Kirchengemeinde besucht. Im Haus befanden sich nur wenige für Veranstaltungen geeignete Räumlichkeiten, die ausschließlich über Treppen zugänglich waren. Im Zuge der durch Baufälligkeiten erforderlich gewordenen Sanierung wurde das Gebäude komplett umgebaut und auch das angrenzende Umfeld in die Neugestaltung mit einbezogen. Im Inneren des Gebäudes entstanden neue, behindertengerechte Veranstaltungsräume, eine Küche und ein Café. Außerhalb des Hauses wurde eine Verbindung zum angrenzenden Bulmker Park geschaffen. Darüber hinaus wurde eine Wohngruppe für Menschen mit Demenz im zugehörigen Wohnhaus eingerichtet.

Formale Bildungsangebote finden im Evangelischen Gemeindehaus durch die in der benachbarten Altstadt ansässige, ausschließlich dezentral organisierte Ev. Familienbildungsstätte (FBS)⁸ statt. Die aktuellen Angebote der FBS richten sich vor allem an Personen, die einen professionellen Umgang mit Älteren haben (z. B. Gesprächsabende für Senioren- und Demenzbegleiter). Das monatliche Filmcafé gehört zu den weniger formalisierten Angeboten des Gemeindehauses. Beim Filmcafé handelt es sich um ein Angebot, das Begegnung (offenes Kaffeetrinken) mit Bildung (Film mit anschließender Diskussion) verknüpft. Lernanlässe werden darüber hinaus auch durch die ehrenamtlich engagierten Seniorenvertreterinnen/Nachbarschaftsstifter⁹ und die Mitglieder der Zwar-Gruppe Bulmke geschaffen. Beide Stadtteilgruppen treffen sich regelmäßig im Gemeindehaus.

Ein weiteres Angebot für Ältere ist das Seniorenbüro „Netzwerk mOsaiK“¹⁰. Als offenes Beratungs- und Lotsenangebot zielt das Netzwerk auf die Unterstützung älterer hilfsbedürftiger Menschen aus dem Stadtteil. Weitere niederschwellige Angebote sind das hauseigene „Café bei Kirchens“ und der tägliche Mittagstisch.

Die Gewinnung von bildungsberechtigten Menschen aus dem Stadtteil gelingt der Ev. Gemeinde vor allem über seine niederschwellige Angebote. Ältere Menschen, die mit wenig Geld auskommen müssen, nutzen die kostengünstigen Angebote wie den

⁷ <http://www.kirchengemeinde-bulmke.de/>

⁸ <http://www.elisabeth-kaesemann-fbs.de/html/frameset.htm>

⁹ <http://www.nachbarschaftsstifter.de/>

¹⁰ <http://www.zwargelsenkirchen.de/html/bulmke.html>

¹¹ http://www.kirchengemeinde-bulmke.de/netzwerk_mosaik.html

Mittagstisch oder das Café. Auch gesellige Nachmittage sowie das Filmcafé bieten dieser Zielgruppe einen leichten Zugang. Die bisherigen Erfahrungen mit dem Filmcafé zeigen, dass bildungsbenachteiligte ältere Menschen häufig in erster Linie zum Kaffee trinken kommen. Einige von Ihnen nehmen dann spontan noch das anschließende Filmangebot wahr („Mitnahmeeffekt“).

Durch die Bündelung verschiedener Angebote unter einem Dach erreicht die Ev. Kirchengemeinde viele ältere Menschen aus dem Umfeld. Zurzeit existieren mehr Angebote im Bereich Beratung und Unterstützung und noch zu wenige explizit ausgewiesene Bildungsangebote. Aufgrund der räumlichen Nähe der Angebote eröffnen sich für die Ev. Familienbildung hier jedoch neue Möglichkeiten der Angebotsplanung und Teilnehmergegewinnung, gerade im Hinblick auf bildungsbenachteiligte Menschen.

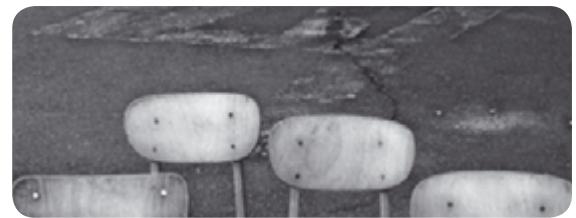
Perspektiven für die Erwachsenenbildung

Die Unterstützung der älteren Menschen bei der Bewältigung des Alltags und bei typischen Risiken ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die geeignete Strukturen der Erwachsenenbildung erfordert. Bildungsangebote benötigt der ältere Mensch wohnortnah und möglichst barrierefrei. Dies trifft besonders auf alte Menschen zu, die bildungsbenachteiligt sind.

Der hier angewendete sozialräumliche Ansatz zeigt, dass auf der lokalen Ebene die Bildungsbedarfe und Bildungsinteressen älterer Menschen gründlich erhoben werden können. Da zurzeit insbesondere qualitative Daten über das Bildungsverhalten eher benachteiligter älterer Menschen fehlen, gibt es hier weitere Forschungsbedarfe.

In den Quartieren existieren Ankerpunkte und sozialräumliche Netze, die das Bildungsverhalten des/der Einzelnen positiv beeinflussen können. Um bildungsbenachteiligte ältere Menschen für Weiterbildung zu motivieren, bedarf es eines kontinuierlichen Engagements der Bildungsanbieter. Das Senken von äußeren Barrieren (z. B. Teilnahmegebühren) reicht dabei alleine nicht aus. Der Aufbau von Kooperationen und die persönliche Kontaktaufnahme zu den älteren Menschen im Stadtteil sind sehr zeit- und personalintensiv. Für das hauptamtliche Personal bedeutet dies eine Veränderung ihres bisherigen Aufgabenspektrums (z. B. Aufwertung von Beratung), eine

Erweiterung ihrer Kompetenzen und Wissen über das Lernen im Alter. Um diesen Aufgaben und Herausforderungen gerecht werden zu können, ist eine Stärkung und Sicherung der Hauptberuflichkeit erforderlich (vgl. DIE 2011, S. 44f.).



Literaturverzeichnis

- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2010): Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entdeckeln. Duisburg/Essen.
- Online im Internet <http://www.uni-due.de/politische-bildung/potenziale> [Stand 2011-02-25]
- Deutscher Evangelischer Verband für Altenarbeit und Pflege e.V. (DEVAP) (o.A.): „Leben und Wohnen im Quartier“. Nürnberg http://www.devap.info/fileadmin/user_upload/dateien/fokus/devap-fokus%2oleben%2ound%2owohnen%20im%2oquartier.pdf 2010-12-01
- Friebe, J. (2010): Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, M.: Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, W. Bertelsmann. S. 141-184
- Häußerermann, H./Kronauer, M. (2005): Inklusion – Exklusion. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Mauer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. S. 597-610. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften
- Kocka, J./Staudinger, U. (2009): Gewonnene Jahre, Empfehlungen der Akademiegruppe Altern in Deutschland. Halle (Saale), Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina
- Kruse, A. (Hrsg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld, W. Bertelsmann
- Künemund, H. (2009): Bildung und Produktivität im Alter. In: Dehmel u.a. (Hrsg.): Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt/M, Lang Verlag. S. 107-124
- Kuratorium Deutsche Altershilfe (KDA) (2010): „Akteure im Quartier. Für einander und Miteinander.“ In: Pro Alter 05/06, Jahrgang 42, S. 30-31. Köln
- Nuissl, E. (2009): Professionalisierung in der Altenbildung. In: Staudinger, U./Heidemeier, H. (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2. Halle, S. 95-102
- Strohmeier, K.-P. (2006): Segregation in den Städten. Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung
- Tippelt, R./Schmidt, B. /Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld, W. Bertelsmann

Petra Herre

„Scripture Matters“ – EAEE – Study Tour nach Manchester

2011 wird der 400. Jahrestag der Übersetzung der Bibel ins Englische und die Veröffentlichung der so genannte Authorisierte Version, in Amerika als King James Bible bekannt. Dieser Anlass war der Hintergrund für die Wahl des Arbeitsthemas der diesjährigen Study Tour der EAEE (Europäische Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung), die vom 15.–18.6.2011 in Manchester stattfand. Ihr war wie üblich das General Meeting der Mitglieder vorausgegangen. Dort war beschlossen worden, den inhaltlichen Austausch im Rahmen von jährlichen Konferenzen der EAEE zu stärken.

Eingeladen hatte David Goodbourn von der Baptischen Kirche Englands ins Martin Luther King House in Manchester. Das Martin Luther King House ist ein ökumenisches Zentrum für theologische Aus- und Weiterbildung von PfarrerInnen und DiakonInnen in gemeinsamer Trägerschaft verschiedener englischer Freikirchen (Baptisten, Methodisten, Reformierte, Congregationalisten, Unierte) und Kooperationspartner der Universitäten von Manchester und Chester. Weiterhin ist es Zentrum für christliche Erwachsenenbildung für das nördliche England und die Midlands. So fand die Konferenz an einem inspirierenden Ort in der multikulturell und multireligiös geprägten mittelenglischen Metropole statt. Die Stadt war Folie für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugängen zu Bibel und Spiritualität. Kongregationen, Gruppen und Gemeinden aus Manchester stellten ihre Projekte und Zugangsweisen vor.

Die Konferenz als „Travelling critical community“

Die Konferenz hatte vom Konzept her die Funktion einer „Travelling critical community“. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Praxis und Erfahrung Stellung zu den verschiedenen Ansätzen des Umgehens mit der Bibel in der Erwachsenen- und Laienbildung zu nehmen und Rückmeldungen zu geben, um Herausforderungen für die zukünftige Arbeit in Manchester zu identifizieren – und natürlich auch Einsichten mit nach Hause zu nehmen. Ein durchaus ambitioniertes, aber auch anregendes Programm, dem sich die 17 Teilnehmenden der Studienfahrt aus 12 europäischen Ländern mit ganz unterschiedlichen religiösen Traditionen und Kulturen gegenüber sahen.

Die ReferentInnen und Resource persons machten die Konferenz zum spannenden Erlebnis. In einem einführenden Vortrag von Peter Reiss, LKH, wurde skizziert, welchen Herausforderungen sich Kirche „in Manchester“ gegenüber sieht und welche Rolle die biblische Verkündigung spielt. Joanna Cox, erfahre-

ne Erwachsenenbildnerin und nationale Beraterin für Laienarbeit der Kirche von England, gab einen Überblick über die Entwicklungen und den Bedeutungsverlust von Religion und Bibel im Alltag seit dem Zweiten Weltkrieg in Großbritannien. Sie stellte einen Verfall von Wissen fest: „Man kann nicht mehr viel Bibelwissen voraussetzen.“ Dabei muss man im Blick behalten, dass es in Großbritannien keinen Religionsunterricht an Schulen gibt, sondern die Sonntagsschulen Orte der Traditionsweltergabe sind. Sie skizzierte die religionspädagogische Problemlage und präsentierte Beispiele aktiver Verkündigung aus den USA.



Petra Herre
Sozialwissenschaftlerin
und Theologin
PetraHerre@t-online.de

Wie man die Bibel lesen kann

Zehn Thesen und Feststellungen waren der Ertrag der sich anschließenden Gruppensession. Diese waren: Es gibt zwei Adressatengruppen für „bibelbezogene“ Bildungsarbeit: diejenigen, die die Bibel anerkennen, und diejenigen, die ihr misstrauen – z. B. auf dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Zeit des Kolonialismus. Aber auch diejenigen, die sie wertschätzen, lesen sie selten. So sind erwachsenenpädagogische Methoden nötig, um die Lebensgeschichten der Bibellesenden mit den Geschichten der Schrift in Beziehung zu setzen. Die Bibel sollte weniger als „Gesetzbuch“ und normatives Dokument wahrgenommen werden. Das Lesen sollte ein Vergnügen und nicht eine lästige Pflicht sein. Nicht die historisch-kritische Methode eröffne für Laien ein besseres Verständnis der Bibel, sondern kontexteröffnende und narrative Methoden. Die Bibel sollte nicht als „heiliges Buch“ offeriert werden, sondern in erster Linie als Buch von Menschen für Menschen, das dabei helfen kann, einen Zugang zum Göttlichen zu finden. Es gilt zu entdecken, dass die Bibel kein Buch der Vergangenheit ist, sondern eines, das uns heute etwas zu sagen hat. Um Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft, Kultur, Milieus zu erreichen, müssen ErwachsenenbildnerInnen auf die Anschlussfähigkeit achten. Es gibt nicht nur einen Zugang zur Bibel, jede/r muss seinen eigenen Zugang finden oder eröffnet bekommen. Und es ist nötig, zwischen heutiger Weltsicht und Weltanschauung und der der Bibel zu vermitteln und Brücken zu schlagen. Damit waren Kriterien formuliert für die Auseinandersetzung mit präsentierten Beispielen.

Bible matters in Manchester

Die anschließende Vorstellung von Projekten im Umgang mit der Bibel vermittelte auch einen guten Einblick in das kirchliche und religiöse Leben in England.

Die Vereinigte Reformierte Kirche von England, eine kleinere Kirche, deren Gemeinden nur wenige

Mitglieder (50–150) haben, setzt mit gutem Erfolg und beträchtlicher Mobilisierungswirkung auf die materialgestützte Internet-Kampagne Vision4Life, wie die Pfarrerin Janet Lees berichtete. Mit 700 Gemeinden beteiligt sich etwa die Hälfte an der Aktion, die die Bibel in Erinnerung und ins Gespräch bringen und das Bibelwissen vertiefen wollte. Diese Aktivierungsform erwies sich für verstreute kleine Gemeinden als besonders produktiv und war ein Beitrag zum Gemeindeaufbau.

Ganz andere Erfahrungen schienen in dem Vortrag des Bischof Doyé Agama von der Pfingstkirche auf. Er stellte dar, wie Afrikaner in der Diaspora mit der Bibel umgehen. Sie verstehen sie im Wortsinne, haben einen existenziellen Bezug zu dem Aussagen der Bibel. Das Christentum ist ihnen Heimat und „sicherer Hafen“. Die Bibel ist Basis und Bezugspunkt der individuellen und kollektiven Identität. In der Bibel sind Jesus Christus und der Heilige Geist gegenwärtig und ganz unmittelbar Bezugsgrößen des Alltagslebens.

Weiterhin wurde das Projekt „Unlock“ vorgestellt, das sich an marginalisierte, nicht in der Schriftkultur beheimatete und kirchenferne Menschen in Städten wendet.

Am Abend des ersten Tages war die Study Group dann einbezogen in einen christlich-islamischen Dialog über das Schriftverständnis beider Religionen zwischen John Parry, Mitglied des Staff des MKH und engagiertem Vertreter des interreligiösen Dialogs, und Sheykh M. Ramadan Al Qadri, Leiter des islamischen Studienzentrums.

Wie die Metropolitan Community Church (MCC) in Manchester die Bibel auslegt, stellte Pfarrer Andy Braunston vor. Die MCC, 1968 in Amerika gegründet, ist eine Gemeinschaft, die schwulen, lesbischen und Transgender-Christen einen sicheren Ort bieten will. Ihre Mitglieder kommen meist aus konservativen kirchlichen Gemeinden. Die Bibel wird hier inklusiv verstanden. Das Bemühen gilt vor allem der Wiedergabe einer homophoben Auslegung und dem Nachweis, dass auch die Bibel diese Realität kennt. Hier waren die einschlägigen Belegstellen interessant. Aufschlussreich auch die Diskussion und die unterschiedlichen Realitäten in den Ländern der Teilnehmenden: Während Homosexualität in den Kirchen der skandinavischen Ländern gar kein Thema respektive alltägliche Gegebenheit ist, sind die Kirchen in Großbritannien homophob, nicht zuletzt aufgrund der Zunahme von Gemeindegliedern, die aus Afrika kommen.

Ein „faith walk“ im Zentrum von Manchester am Nachmittag eröffnete einen ganz neuen Erfahrungs-

raum. Ausgestattet mit einer Einstimmung, einer Routenempfehlung und mit Texten – vor Ort zu lesen –, machten sich die Teilnehmenden auf den Weg zu neuen spirituellen Begegnungen: God in the city, im Nächsten, im Stadtraum, und teilten diese Erfahrungen in der Gruppe.

Geteilte Vielfalt – verbindende Fragen

Die abschließende Einheit der Study Tour galt der Auswertung und Rückmeldung der „critical friends“ an die Gastgeber. Gewürdigt wurden die differenzierten und kontext- und zielgruppensensiblen Zugangsweisen in der Arbeit mit der Bibel und die reflektierten Gesprächspartner sowie die vielfältigen Anregungen.

Diese Fragen wurden dann formuliert und diskutiert: Gibt es eigentlich ein gemeinsames, tragendes Verständnis davon, welchen Stellenwert die „Bibel“ haben soll? So kam das vermeintlich Selbstverständliche auf den Prüfstand. Was ist die gemeinsame Vision „hinter den scripture matters“ und der Fokussierung auf die Bibel (in Manchester)?

Soll die Beschäftigung mit der Bibel Glauben stiften und Identität sichern, ist sie vor allem ein Beitrag zum Community building? Und geht bei der Art und Weise, wie sich die Bibelarbeit in den vorgestellten Projekten präsentierte, nicht die kritische Funktion der Bibel verloren?

Was den Teilnehmenden fehlte, war ein Beispiel zur Bibelarbeit mit armen Menschen in Manchester, nachdem David Goodbourn in seinem Eingangsstatement so eindrücklich die Armutssituation in der Stadt geschildert hatte. Eine weitere Anfrage richtete sich auf Angebote für Zielgruppen mit höherem oder akademischem Bildungslevel – die präsentierten Beispiele schienen eher „lower class oriented“ zu sein. Weiterhin wurden Angebote vermisst, die die Bibel mit Literatur und Kunst ins Gespräch bringen. Das wurde als ein Verweis auf die soziale Struktur und Zusammensetzung der Gemeinden in Großbritannien, die sich präsentierte, gewertet.

Was nahmen die Teilnehmenden der Study Tour mit? Vor allen Fragen – die ja Basis von Erkenntnis sind – und Einblicke in die Diversität des Kirche-Seins und des religiösen und kirchlichen Lebens in Europa. Europaweit verbindend war die Einsicht, dass es eine dringliche Aufgabe ist, die Bibel, die als Wort Gottes anerkannt und als Heilige Schrift „Urkunde des Glaubens“ ist, in ihrer „Heilsbotschaft“ kontextbezogen zur Sprache zu bringen und Brücken in die Lebenswelt der Menschen zu schlagen.

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring

Aufsuchende Bildungsarbeit:

Mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen

1. Das Problem: „Doppelte Selektivität“ und „Weiterbildungsschere“

Alle nationalen und internationalen Studien haben in den vergangenen Jahren immer wieder betont, dass Deutschland zu den Ländern mit den gravierendsten sozialen Benachteiligungen im Bildungswesen zählt. Das heißt, dass die soziale Herkunft weitgehend über die Chancen im Bildungswesen entscheidet. Das gilt für alle Bereiche (vgl. überblickend Berger, Kahlert 2008). Für die Erwachsenenbildung genügt allein ein Blick auf die Zahlen des „Berichtssystems Weiterbildung“, die seit 30 Jahren eine eindeutige Sprache sprechen und die ungleiche Beteiligung nach sozialem Status, Bildungsabschluss, Beruf und Branche sowie darin eingelagert Migrationshintergrund und Geschlecht belegen. Erwachsenenbildung kompensiert nicht, wie das vielfach einmal erhofft wurde, Bildungsungleichheit, die sich zuvor eingestellt hat, sondern verstärkt diese Effekte. Ausgedrückt wird das durch Begriffe wie „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981, S. 61 ff.) bzw. „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al. 1978, S. 525). Vor dem Hintergrund des Postulats der Chancengleichheit birgt das eine erhebliche Brisanz, die nicht zuletzt dadurch deutlich wird, dass die Bundesregierung das Ziel ausgegeben hat, die durchschnittliche Quote der Weiterbildungsbeteiligung von zuletzt 43 Prozent bis 2015 auf mindestens 50 Prozent zu steigern.

Das Problem ist seit Langem bekannt. Dennoch weiß man bisher wenig darüber, was bzw. ob man überhaupt etwas dagegen tun kann. Heiner Barz und Rudolf Tippelt haben in ihren Milieustudien in diesem Zusammenhang auf das Konzept der „aufsuchenden Bildungsarbeit“ hingewiesen (Barz, Tippelt 2004, S. 169). Auch das ist keineswegs neu. So gab und gibt es durchaus in der Erwachsenenbildung entsprechende Modellprojekte (vgl. etwa Reiter, Wolf 2006). Aber in der alltäglichen Weiterbildungspraxis sind diese Konzepte keineswegs etabliert, und es ist auch nicht klar, wie „aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung“ zu realisieren ist.

An diesem Punkt setzte das Projekt „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ (kurz: Projekt „Potenziale“)¹ an, über das

hier berichtet wird. Es zielte darauf, neue Wege der Bedarfsanalyse, der Gewinnung von Teilnehmenden und der Konzipierung und Erprobung von Angeboten für bisher wenig oder gar nicht erreichte AdressatInnen zu erschließen, die man häufig unter den Begriff „Bildungsferne“ subsumiert.

Leitlinie war hierbei, dass entsprechende Konzepte – ausgehend von den milieuspezifischen Ausgangslagen der AdressatInnen – entwickelt werden müssen. Für die Umsetzung der aufsuchenden Bildungsarbeit und -beratung durch die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen war von zentraler Bedeutung, sogenannte „Vertrauenspersonen“ oder „Brückenmenschen“, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit oder ihres eigenen sozialen Hintergrundes eine besondere Milieunähe zu bestimmten Zielgruppen aufweisen, zu gewinnen und einzubinden.

führliche Darstellung des Ablaufs und der Ergebnisse findet sich im Abschlussbericht des Projektes (Bremer, Kleemann-Göhring 2010a). Seit dem 15.05.2010 läuft bis zum 31.12.2010 als Fortsetzung das Projekt „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“, dessen Ziel eine stärkere Verbreitung und Verfestigung der Projektergebnisse ist.



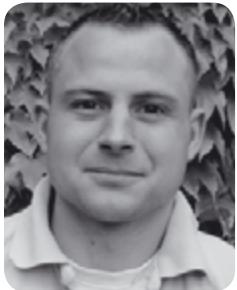
Helmut Bremer
ist Professor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Arbeitsschwerpunkte:
Politische Bildung und politische Sozialisation;
Teilnehmer- und Adressatenforschung;
Milieu- und Habitusanalyse
helmut.bremer@uni-due.de

Weiterbildungsteilnahme nach Schulbindung, beruflicher Stellung, Geschlecht und Migration

	Weiterbildungsteilnahme 1979 (Migration/Ausländer 2003)			Weiterbildungsteilnahme 2007		
	insges.	allgemein	beruflich	insges.	allgemein	beruflich
Niedrige Schulbildung	16	13	7	30	18	17
Mittlere Schulbildung	29	22	12	46	28	30
Abitur	43	31	18	58	39	37
Arbeiter	15	9	8	34	17	22
Angestellte	31	20	18	54	33	39
Beamte	45	26	27	67	35	50
Selbstständige	21	16	12	54	35	34
Männer	27	17	14	44	26	29
Frauen	19	16	6	42	29	24
Gebürtige Deutsche	43	27	28	44	28	28
Deutsche mit Migrationshintergrund	29	18	19	34	24	20
Ausländer/-innen	29	21	13	39	28	18

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung 2007



Mark Kleemann-Göhring studierte Diplom-Sozialwissenschaften an der Universität Hannover und ist seit 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Bildungsoziologie, soziale Ungleichheiten, Habitus- und Milieuforschung
mark.kleemann@uni-due.de

² Tendenziell fokussiert „Bildungsbenachteiligte“ auf äußere, „objektive“, nicht in der Person liegende Barrieren (Brüning, Kuwan 2002, S. 19). Ähnliches gilt für das Konzept „Bildungsarmut“ (vgl. Allmendinger, Leibfried 2003), an das Sandbrink und Preuß (2007, S. 26) anknüpfen.

³ Häufig wird der Begriff „bildungsfern“ mit einer Defizitperspektive verbunden. Wir schließen uns dem nicht an (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring 2010b). Ähnlich kritische Positionen auf die Defizitperspektive nehmen etwa ein: Erler (2010, S. 10–13), der von einem „konstruierten Defizit“ spricht, sowie Holzer (2010), die für einen Perspektivenwechsel plädiert, wonach die Defizite nicht bei den Individuen, sondern aufseiten der Gesellschaft zu suchen sind.

⁴ Das waren: Volkshochschule im Kreis Herford, AKE-Bildungswerk e.V. in Vlotho, Evangelisches Erwachsenenbildungswerk in Aachen und Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath.

Ausgehend von ihren unterschiedlichen Traditionen und Erfahrungen nahmen die Einrichtungen je unterschiedliche Gruppen „bildungsferner“ AdressatInnen in den Fokus, für die sie Konzepte entwickelt und ausprobiert haben – mit Erfolg, wie die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ergab.

2. „Bildungsferne“: Eine Annäherung

Auf den Zusammenhang zwischen verschiedenen sozialen Faktoren und der Beteiligung an Weiterbildung ist bereits hingewiesen worden. Die in der eingefügten Tabelle zusammengefassten Zahlen des „Berichtssystems Weiterbildung“ weisen aus, dass die Weiterbildungsteilnahme sich zwar im Verlauf von knapp dreißig Jahren deutlich erhöht hat (im Durchschnitt von 23 Prozent 1979 auf zuletzt 43 Prozent; Rosenbladt, Bilger 2008, S. 46). Aber an der sozialstrukturellen Zusammensetzung hat sich dabei nichts Wesentliches verändert. Sowohl das „Berichtssystem Weiterbildung“ als auch der „Adult Education Survey“ kommen zu dem Ergebnis, dass die „wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person“ (Rosenbladt, Bilger 2008, S. 152) ist. Zur Erklärung wird auf eine offensichtlich früh – mit der Schule – ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (Rosenbladt, Bilger 2008, S. 154), hingewiesen.

Auch andere Studien haben diesen Befund belegt (überblickend Bremer 2007). Begriffe wie „Bildungsferne“, „Bildungsbenachteiligte“, „Bildungsarmut“ oder auch „Bildungsgewohnte“, mit denen in diesem Zusammenhang argumentiert wird, sind allesamt mehrdeutig (vgl. für einen Überblick über die verwendeten Begrifflichkeiten und die angesprochenen Zielgruppen Erler 2010; Brüning, Kuwan, 2002). Wenn wir von „Bildungsfernen“ sprechen, dann sind damit Menschen gemeint, die wenig an institutionalisierter (Weiter-)Bildung teilnehmen und aus diesen Gründen über weniger gesellschaftliche Teilhabechancen verfügen. Obwohl es sich um eine heterogene Gruppe handelt, ballen sich mehrheitlich soziale und kulturelle Merkmale unterprivilegierter Milieus.

Dabei legen wir zugrunde, dass „Bildungsferne“ nicht nur, wie das oft verstanden wird, als „subjektive Distanzierung“ von Bildung begriffen werden darf. Hiermit ist dann nämlich konnotiert, dass das Problem aufseiten der betroffenen Individuen liegt, die ihr Verhältnis zu Weiterbildung „klären“ müssten. Vielmehr gehen wir von einer komplexen Verschränkung von „objektiven“ und „subjektiven“ Faktoren aus. Nicht nur die Individuen weisen Ferne gegenüber institutionalisierter (Weiter-)Bildung auf, sondern um-

gekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen. Diese doppelte Verankerung von Bildungsdistanz, die wichtig ist, um das Problem der Nichtbeteiligung an (Weiter-)Bildung angemessen verstehen und bearbeiten zu können, wird jedoch mit Begriffen wie „Bildungsbenachteiligung“ und „Bildungsarmut“ nicht hinreichend zum Ausdruck gebracht.²

So einleuchtend es auf den ersten Blick auch sein mag, die subjektive Ausschließung von Bildung („Bildung – das ist nichts für mich“) einzig als Problem der „defizitären“ Individuen einzustufen: Wissenschaft (und auch Pädagogik) können das nicht einfach so als „geklärt“ hinnehmen; es muss nach Gründen und Ursachen gefragt werden.³ Dabei verschwimmen die scheinbar klaren Grenzziehungen zwischen „äußeren“ Benachteiligungen und „innerer“ „Bildungsferne“. Zumeist ist der Selbstausschluss aus Bildung Folge früherer Erfahrungen. Wenn etwa Schule schon immer eher „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ war, also eine fremde Welt, in die man sich nicht einbezogen fühlte, dann sind Misstrauen und Skepsis gegenüber institutioneller Bildung tief verankert. So wird die ursprünglich äußere Zuschreibung zur Selbstzuschreibung (Bremer 2008). Diese Form der „Bildungsferne“ ist nicht allein durch Beseitigung äußerer Barrieren (wie geringere oder gar keine Teilnahmegebühren oder das Schaffen von wohnortnahmen Angeboten) zu beseitigen, weil es um etwas Grundsätzlicheres geht. Es muss überhaupt erst Vertrauen in institutionelle Bildung aufgebaut werden.

3. Das Projekt „Potenziale der Weiterbildung“

An dieser Stelle setzte das Projekt „Potenziale“ an, und zwar auf zwei Ebenen: Zum einen sollten die Einrichtungen Personen mit Nähe zu den Adressatengruppen aktivieren, um Bedarfe, Motive, Barrieren und Wege der Ansprache kennenzulernen. Zum anderen sollten daraus modellhaft neue Seminarkonzepte entwickelt und durchgeführt werden. Die vier beteiligten Weiterbildungseinrichtungen⁴ haben das gemäß der Tradition ihrer Bildungsarbeit und den anvisierten Zielgruppen auf unterschiedliche Weise ausbuchstabiert. Grundlegend und verbindend war dabei vor allem die Einsicht, dass traditionelle Marketing- und Werbestrategien bei dieser Zielgruppe nicht greifen. Die Menschen, die es zu erreichen galt, lesen in der Regel keine Programmhefte von Weiterbildungseinrichtungen, surfen nicht auf deren Webseiten und stoßen auch nicht auf Zeitungsanzeigen. Ein lebensweltnaher Zugang kann nur auf direktem und persönlichem Wege erfolgen. Eben um diese Distanz zu überwinden, bedarf es Personen, die Vertrauen bei den AdressatInnen genießen und als „Brücke“ in das Milieu fungieren können. Deshalb etablierten

sich für diese Personen auch die Bezeichnungen „Brückenmenschen“ und „Vertrauenspersonen“.

Im ersten Schritt, *Mobilisierung für aufsuchende Bildungsarbeit*, ging es also darum, Brückenmenschen bzw. Vertrauenspersonen zu gewinnen, zu qualifizieren und zu betreuen, z. B. durch Workshops und kleinere Fortbildungsmodule. Diese Personengruppe lässt sich in zwei Untergruppen untergliedern. Zum einen gibt es diejenigen, die aufgrund ihres professionellen oder ehrenamtlichen Engagements Zugang zu den AdressatInnen haben; für diese haben die Einrichtungen Begriffe wie „Schnittstellen-“ oder „Vertrauenspersonen“ verwendet. Zum anderen gibt es diejenigen, die selbst der AdressatInnengruppe entstammen und aufgrund ihrer Milieunähe besonderes Vertrauen genießen; für diese etablierte sich die Bezeichnung „Brückenmenschen“. Die eingefügte Abbildung zeigt, welche Eigenschaften diese Typen von „aufsuchenden BildungsberaterInnen“ nach den Projekterfahrungen haben sollten, wobei es durchaus Überschneidungen geben kann. Mit diesen Personengruppen wurden Bildungsbedarfe eruiert und Seminarkonzepte entwickelt, und sie sollten im Anschluss darüber hinaus bei „ihren“ KlientInnen bzw. in ihren Milieus für diese Veranstaltungen auch werben.

Im zweiten Schritt haben alle Einrichtungen Modellseminare durchgeführt. Beispiele sind:

- *Interkulturelle Begegnung und eigene Zukunftsperspektiven*: Seminar für Teilnehmende mit Migrationsgeschichte, das als Gesprächskreis konzipiert wurde und ausgehend von Alltagserfahrungen kulturelle, politische und religiöse Themen behandelte.
- *Gemeinsam stark sein*: Kurs, der sich an türkische bzw. türkischstämmige, von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossene Frauen richtete und in Zusammenarbeit mit dem örtlichen türkischen Arbeitnehmerverein durchgeführt wurde.
- *Interkultureller Chor*: Angebot, das sich an Personen mit und ohne Migrationshintergrund richtete und über das gemeinsame Singen Spracherwerb und interkulturelle Begegnungen ermöglichen sollte.
- *Interkulturelle Lernwerkstatt*: Kurs, der Menschen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit geben sollte, sprachliche und persönliche Kompetenzen zu erweitern, u. a. durch gemeinsame Exkursionen zu Behörden oder kulturellen Einrichtungen.
- *Das Leben ist kein Pony-Hof*: Wochendseminar für ALG-II-BezieherInnen, in dem biografieorientiert und mit verschiedenen, nicht textbasierten Methoden gearbeitet wurde.
- *Griffbereit*: über neun Monate laufendes, bilinguales Seminar für Familien mit Migrationsgeschichte, in dem auf spielerische Weise Spracherwerb vermittelt sowie Erziehungsfragen diskutiert wurden.

Typen von „aufsuchenden BildungsberaterInnen“

Vertrauenspersonen	Brückenmenschen
<ul style="list-style-type: none"> • haben viel Kontakt zur Zielgruppe durch ihre überwiegend hauptamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich • besitzen Vertrauen • besitzen Kommunikationskompetenz • sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse • sind informiert über Weiterbildungseinrichtungen und deren Aktivitäten • sind in bestimmten Strukturen (z. B. Kinderschutzbund, Familienzentren) verankert 	<ul style="list-style-type: none"> • besitzen Kommunikationskompetenz • haben Hintergrundwissen • sind weiterbildungsbereit • sind NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten • sind verbindlich • müssen über Inhalte von Weiterbildungsveranstaltungen informiert werden • sollten „Verkaufstalent“ besitzen, um Überzeugungsarbeit leisten zu können (Warum ist etwas gut? Welchen Nutzen bringt es?) • besitzen Ausdauerfähigkeit • sind angesehene Personen in ihrer Community • haben eine längerfristige Verortung bzw. Standortpräsenz

Quelle: Leicht verändert übernommen aus dem Bericht des Projektstandorts Herford/Vlotho

- *Märchenhaftes Europa – gemeinsam Europa entdecken*: mehrtagiges Familienbildungsseminar, das auf eine heterogene Zusammensetzung von bildungsgewohnten und bildungsungegewohnten TeilnehmerInnen setzte.⁵

Die Evaluation der Seminare ergab: Auch wenn nicht immer (nur) die spezifisch anvisierte „bildungsgewohnte“ Zielgruppe erreicht wurde, so weisen die erreichten Teilnehmenden insgesamt deutlich weniger Bildungsnähe auf als der Durchschnitt der Weiterbildungsstatistik. Insofern ist es gelungen, mit dem im Projekt umgesetzten Konzept der „aufsuchenden Bildungsarbeit und Bildungsberatung“ bildungsgewohnte Zielgruppen verstärkt für Weiterbildungsangebote zu gewinnen.

Daneben gab es weitere zentrale Ergebnisse, die stichwortartig genannt werden sollen:

- *Niedrigschwelligkeit*: Das bedeutet auch, dass die Grenze zwischen „Sozial-“ und „Bildungsarbeit“ unscharf werden kann. Auch wenn das in der gegenwärtigen Förderlogik nicht immer aufgeht, muss man bei der Arbeit mit bildungsgewohnten Zielgruppen davon ausgehen, dass die lebensweltliche Anknüpfung bereits Teil der methodisch-didaktischen Strategie ist und Bildungsziele davon ausgehend zu entwickeln sind.
- *Sinnvoll* ist es, wenn Einrichtungen bei ihren Strategien an bisherige Stärken der Bildungsarbeit an-

⁵ Zur Familienbildung mit benachteiligten Adressaten vgl. im Übrigen Mengel (2007).

knüpfen und von da ausgehend eine Ausweitung des Angebotsspektrums auf neue, bisher nicht erreichte Zielgruppen anvisieren.

- Bestätigt wurde, dass geringe oder gar keine TeilnehmerInnengebühren sowie Wohnortnähe wichtige äußere Barrieren darstellen.
- Ebenso zeigte sich, dass AdressatInnen oft Barrieren zu den typischen Lernorten haben. Die Kurse fanden daher teilweise außerhalb der eigentlichen Bildungseinrichtungen statt.
- Bei der Arbeit mit MigrantInnen erwies sich die Zweisprachigkeit der DozentInnen als wichtig.
- Im Verlauf des Projektes wurde mehr und mehr deutlich, dass die pädagogischen MitarbeiterInnen in den Einrichtungen ihre eigenen Perspektiven auf die Zielgruppe „Bildungsferne“ reflektieren mussten. Deutlich wurde zudem die Notwendigkeit, Organisationsstrukturen umzustellen.

Eine Erkenntnis des Projektes war auch, dass es keine Patentrezepte für die Arbeit mit bildungsfernen AdressatInnen gibt. Das ergibt sich allein aus der Heterogenität der Gruppe. Man braucht ein „lokales Wissen“. Es müssen verschiedene Dinge ausprobiert und es muss auch mal etwas Neues „riskiert“ werden – auf die Gefahr hin, dass nicht alles gleich funktioniert. Innerhalb des Projektes bedeutete dies auch, dass Angebote, die sich an „Bildungsferne“ richten sollten, letztlich von eher bildungsaaffinen Personen besucht wurden. In Bezug auf Angebote, die speziell für Personengruppen mit Migrationshintergrund konzipiert waren, zeigte sich, dass die in bildungswissenschaftlichen und -politischen Debatten häufig angedeutete Gleichsetzung von Migrationshintergrund mit Bildungsferne nicht trägt.⁶

Ganz wichtig aber war, dass nicht nur die Gewinnung, sondern auch die Betreuung und Supervision der „Brückenmenschen“ und Vertrauenspersonen“ eine äußerst arbeitsintensive Aufgabe darstellt. Es mussten auch Rückschläge weggesteckt werden, wenn diese aufgrund persönlicher oder beruflicher Belastung ihre Arbeit einstellen mussten. Dies verdeutlicht, wie wichtig bei einem solchen Ansatz eine professionelle Betreuung der gewonnenen „Beziehungsarbeiter“ ist.

⁶ Vgl. hierzu auch die jüngsten Ergebnisse zu den MigrantInnenmiliens (Wippermann, Flraig 2009) in Bezug auf Weiterbildungsbeteiligung, beruflichen Status und Bildungshintergrund (Öztürk 2009).

4. Perspektiven

Die Erfahrungen aus dem Projekt „Potenziale“ haben gezeigt, dass der pädagogischen Beziehung große Bedeutung zukommt, wenn Weiterbildungsinstitutionen bildungsferne Zielgruppen erreichen wollen. Die Projektergebnisse bestätigen zum Teil Befunde, die aus anderen Untersuchungen zur Arbeit mit bildungsfernen Gruppen bekannt sind. Es sind aber auch neue Erkenntnisse gewonnen und Erfahrungen gemacht worden, die auch anderen Weiterbildungseinrichtungen angeboten und vermittelt werden können. Insbesondere sind das:

- die Entwicklung von Fortbildungsmodulen für pädagogische MitarbeiterInnen, die mit bildungsfernen Zielgruppen arbeiten wollen
- Fortbildungsmodul, Supervision und Coaching für „Vertrauenspersonen“ bzw. „Brückenmenschen“
- Konzipierung von Workshops zur Bedarfsanalyse
- Entwickeln von Arbeitshilfen und Checklisten für Weiterbildungseinrichtungen
- Hinweise für die spezifische Organisationsentwicklung

Diese Themen sind Gegenstand des gerade abgeschlossenen Anschlussprojektes „Bildungsferne – ferne Bildung: Transferprojekt neue Potenziale für die Weiterbildung“, mit dem Projektergebnisse verstärkt in die Weiterbildungslandschaft in NRW gebracht werden sollen.

Sehr wichtig für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung „Bildungsferner“ wird sein, dass Träger und Einrichtungen diese Arbeit in ihrer Organisationsentwicklung und in das Qualitätsmanagement implementieren und die doppelte Distanz zwischen Einrichtungen und AdressatInnen reflektieren. Daraüber hinaus wurde deutlich, dass die gängige Förderlogik von Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen den Ansprüchen an nachhaltige Konzepte für die Arbeit mit „Bildungsfernen“ nicht gerecht wird. Hier ist es wichtig, auch auf politisch-administrativer Ebene die Voraussetzungen für diese Konzepte zu schaffen.

Das ausführliche Literaturverzeichnis zum Beitrag finden Sie unter:

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politischerbildung/arbeitshilfe_potenziale

Philipp Höllermann/Peter Thuy

Die Zukunft des Lernens: Trendstudie zum Fernstudium

Eine Studie der Internationalen Hochschule Bad Honnef · Bonn (IUBH) in Kooperation mit Fernstudium-Infos. untersucht Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche von Fernstudierenden

Sowohl gemessen an der Zahl der Studierenden als auch am Umsatzvolumen zählt das Fernstudium seit geraumer Zeit mit einer durchschnittlichen jährlichen Wachstumsrate (CAGR) von 7 Prozent zu den boomenden Sektoren im Bildungsmarkt. Getrieben durch den wachsenden Anspruch an Arbeitnehmer und Führungskräfte und den dadurch ausgelösten Trend zu lebenslangem Lernen, waren im Wintersemester 2010/11 über 110.000 Studierende in Fernstudienprogramme eingeschrieben, wobei davon auszugehen ist, dass sich diese Zahl in den nächsten Jahren noch erhöhen wird. Dies umso mehr, als die Umsetzung der Bachelor-/Masterstruktur die Zahl der Masterstudiengänge an Präsenzhochschulen begrenzt und die Rückkehrswahrscheinlichkeit von schon im Berufsleben integrierten Bachelorabsolventen an die Hochschule reduziert.

Dieser Beitrag skizziert die Ergebnisse einer Onlinebefragung der Internationalen Hochschule Bad Honnef · Bonn (IUBH), in der die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche aktueller wie potenzieller Fernstudierender auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften erhoben wurden. Darauf ausbauend wird ein Ausblick auf zukünftige Strukturen im Fernstudienmarkt gegeben.

Das hierfür verwendete relevante Sample von 104 Teilnehmern besteht zu 73 % aus eingeschriebenen Fernstudenten, 23 % sind Absolventen (Rest: Studiumsabbruch ohne Abschluss). Die Mehrzahl der Studienteilnehmer (53 %) ist oder war in Bachelorstudiengängen eingeschrieben, 18 % sind Master- bzw. MBA-Studenten und 15 % Diplomstudenten (Rest: Zertifikatsprogramme und Sonstiges). 63 % der Befragten absolvieren ihr Studium in Teilzeit, 15 % in integrierter oder berufsbegleitender Form und nur 22 % als Vollzeitstudium. Interessanterweise haben 72 % der Studierenden eine abgeschlossene Berufsausbildung, und ein Großteil dieser Gruppe (77 %) verfügt über mehrjährige Berufserfahrung im erlernten Beruf.

Motive und Auswahlkriterien für ein Fernstudium

Bei der Entscheidung zugunsten eines Fernstudienangebots steht für die meisten Studierenden die persönliche Weiterentwicklung an vorderster Stelle (74 %). Diese ist verbunden mit dem Wunsch, die eigenen fachlichen Qualifikationen zu vertiefen (70 %), um den beruflichen (62 %) und finanziellen (49 %) Aufstieg zu realisieren und die eigene Position am Arbeitsmarkt zu verbessern (63 %). Nur eine Minderheit

sucht mit dem Fernstudium hingegen die berufliche Neuorientierung durch Weiterqualifikation (25 %).

Entsprechend der großen Bedeutung, die Fernstudieninteressenten ihrer Entscheidung beimessen, geht der Entscheidung für ein konkretes Studienprogramm eine intensive Recherchephase voraus, die sich vornehmlich aus Internet-Informationen speist. Dabei werden im Wesentlichen die gleichen Quellen genutzt wie bei Interessenten für ein Präsenzstudium, nämlich Internetforen, Internet-Suchmaschinen sowie die Webpräsenz der Studienanbieter. Darauf aufbauend nimmt ein hoher Prozentsatz der Interessenten die persönlichen Beratungsangebote der Hochschulen in Anspruch, wobei E-Mail (44 %) und die Telefonberatung (38 %) einer Informationsveranstaltung (32 %) oder Beratung (21,15 %) vorgezogen werden.

Bei der endgültigen Wahl eines Fernstudienganges und -anbieters wird eine Vielzahl von Faktoren und Aspekten miteinbezogen. Die für die Umfrageteilnehmer wichtigsten waren:

- inhaltliche Aspekte (wie die Ausrichtung des Studiengangs, mögliche Vertiefungen und Spezialisierungen oder der Praxisbezug der Studieninhalte),
- die Qualität und der Umfang des Studienmaterials,
- externe Qualitätsmerkmale (wie Akkreditierungen und Zertifizierungen oder die Bewertung des Studienanbieters),
- die Flexibilität des Studienmodells,
- die Kosten des Studiums sowie
- die administrative und fachliche Betreuung (Qualität und Geschwindigkeit von Rückmeldungen zu Anfragen vonseiten der Studierenden).

Forschungsaspekte oder die Internationalität des Fernstudienangebots spielten hingegen nur eine untergeordnete Rolle.



Philipp Höllermann
ist Projektleiter Fernstudium IUBH Bad Honnef · Bonn, E-Mail:
p.hoellermann@iubh.de



Prof. Dr. Peter Thuy
Fachbereich/Abteilung:
Business Administration
and Economics, IUBH
Bad Honnef · Bonn,
E-Mail:
p.thuy@careerpartner.eu



Abb. 1: Gründe für die Aufnahme eines Fernstudiums

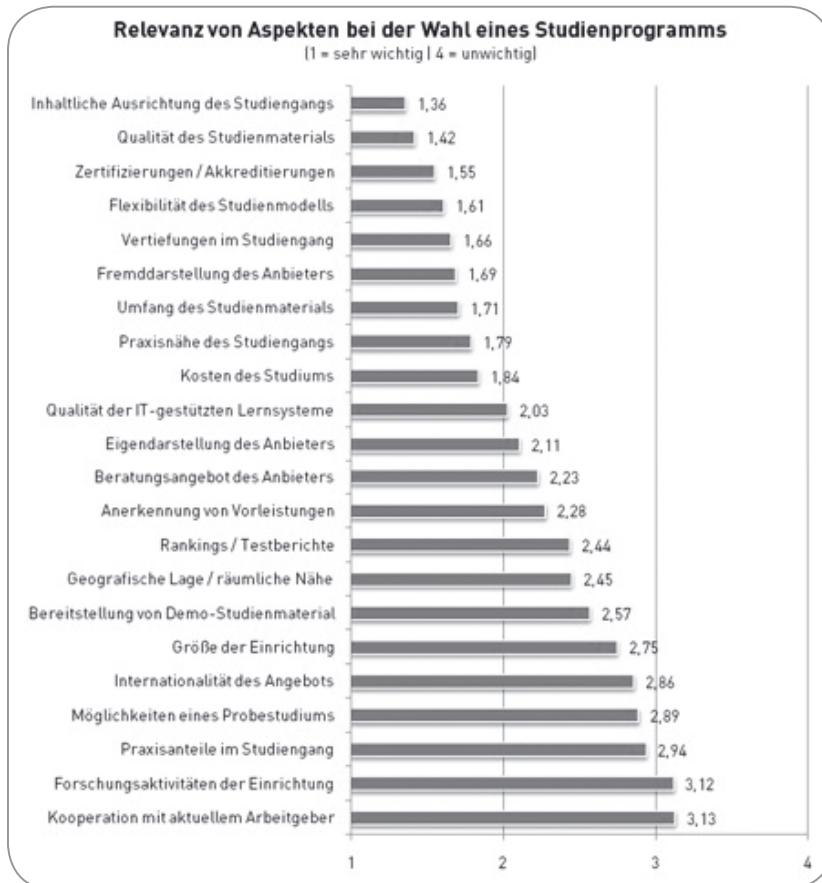


Abb. 2: Aspekte der Studienwahl

Anangepasste Lernstrukturen

Viele Fernstudenten sind zeitlich sehr stark in Beruf und Familie eingebunden. Über 83 % der Befragten haben eine Vollzeitstelle, und weitere 10 % arbeiten in Teilzeit. In Anbetracht dieser Ergebnisse stellt Zeitmanagement einen zentralen Erfolgsfaktor für ein Fernstudium dar. Daher kann es nicht verwundern, dass Erreichbarkeit und kurze Reaktionszeiten der Studienbetreuer und Tutoren zu den wichtigsten Kommunikationsattributen im Fernstudium zählen. Während hier bei der Lösung administrativer Probleme noch weitgehend konservative Kommunikationsmuster dominieren, steigt die Akzeptanz alternativer Kommunikationsformen wie Foren, Chats oder virtuelle Meetings bei der Diskussion inhaltlicher Fragestellungen.

Konsequenterweise nimmt daher auch die Anwendung von modernen, auf Web 2.0-Technologien basierenden Lehr- und Lernformaten zu. E-Learning-Angebote werden gegenüber klassischen Lernmethoden

von den Studierenden favorisiert. Sie verfügen zum überwiegenden Teil über die erforderliche Kommunikationsinfrastruktur (über 93 % der Teilnehmer besitzen einen Laptop mit Internetzugang). Besonderer Beliebtheit erfreuen sich Selbsttests (89 %), WBTs (88 %), Literatur- und Linklisten (87 %), Screencasts (83 %), kollaborative Lerntools (80 %), Webinare (78 %) und Podcasts (70 %).

Ausblick

Angesichts der steigenden Anforderungen an Arbeitnehmer und Führungskräfte sowie der Kapazitätsgrenzen der Präsenzhochschulen und -universitäten wird der Fernstudienmarkt in den nächsten Jahren weiterwachsen. Durch die veränderte Erwartungshaltung von Fernstudierenden werden traditionelle Lehr- und Lernmittel an ihre Grenzen stoßen. Mit der Integration neuer Technologien aus dem Web 2.0-Umfeld, samt interaktiver Lernplattformen, und der didaktischen Aufarbeitung von Lerninhalten für kollaborative Lernszenarien werden sich Fernstudienprogramme zunehmend individueller gestalten lassen.

Die Internationale Hochschule Bad Honnef · Bonn hat diese Entwicklungen aufgenommen und wird ihre Fernstudienprogramme mit einem innovativen E-Learning-Portfolio anbieten, das sich an den gestiegenen Anforderungen der Studierenden orientiert. Neue Lernformen wie Podcasts, WBTs und interaktive Online-Tutorien sowie eine individualisierte Betreuung der Studierenden sollen dabei den Lernerfolg der Studierenden in optimaler Weise sichern helfen.

Literaturverzeichnis

- Apostolopoulos, Nicolas u. a. (Hrsg.) (2009): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter., Münster, New York, München, Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Global Industry Analyst (2009): Distance Learning – A Global Industry Outlook. Market Analysis, o.O.
- Hovestadt, Gertrud; Niehues, Pia; Jäger, Kristina (2011): Internet-use for academic choice. The EDU-CON Study, Rhei- ne.
- Sajons, Natalie (2010): Der Umgang mit Rollenkonflikten im Fernstudium. Eine empirische Untersuchung, München.
- von Stuckrad, Thimo; Gabriel, Gösta Ingvar (2007): Die Zukunft vor den Toren – Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020, Gütersloh.



Nachgefragt: Interview mit Markus Jung, Inhaber von Fernstudium-Infos.de

Markus Jung (38) lebt und arbeitet in Köln. Nach einer kaufmännischen Ausbildung studierte er berufsbegleitend per Fernstudium Informatik

und gründete zunächst nebenberuflich das Portal Fernstudium-Infos.de, auf dem sich Weiterbildungsinteressierte informieren und austauschen können. Seit 2007 kümmert er sich hauptberuflich um das Portal, das vom Forum Distance-Learning mit dem Studienpreis „Publikation des Jahres“ ausgezeichnet wurde. Außerdem hat Jung 2010 zusammen mit Anne Oppermann den Ratgeber „100 Fragen und Antworten zum Fernstudium“ veröffentlicht.

Aus Ihrer Erfahrung mit Fernstudierenden: Warum steht die persönliche Weiterentwicklung bei der Motivation für ein Fernstudium im Vordergrund?

Markus Jung: Wer sich für ein Fernstudium entscheidet, ist sich meist durchaus bewusst, dass diese Entscheidung seine Lebensgestaltung auf Jahre hinweg beeinflussen wird. Es sind viele Einschränkungen nötig, und auf manche angenehmen Dinge muss verzichtet werden. Um dies alles auf sich zu nehmen, erwartet man auch eine grundlegende positive Veränderung und nicht nur zum Beispiel einen kurzfristigen Karriereschritt. Fernstudenten bestätigen immer wieder, dass ihnen das Studium neben fachlichen Inhalten stets auch persönlich eine nachhaltige Weiterentwicklung gebracht hat.

Warum sind digitale Lehrmethoden und Austauschmöglichkeiten so beliebt?

Fernstudierende müssen aufgrund des meist berufsbegleitenden Studiums sehr effizient lernen. Die Kommilitonen sind räumlich weit voneinander entfernt. Hier sind die modernen Medien sehr gut geeignet, um flexibel zeitliche Freiräume ausnutzen zu können und sich auf virtuellem Weg unkompliziert und kostengünstig auszutauschen – zum Beispiel per E-Mail, aber zunehmend auch über Internet-Gespräche (zum Beispiel über Skype) und sogar Video-Chats.

Welche Entwicklungen sind hier zu erwarten?

Der Trend geht dahin, dass alle Inhalte und Funktionen nicht mehr nur am heimischen PC zur Verfügung stehen, sondern auch unterwegs auf mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets.

Wie hat sich die Möglichkeit, sich im Internet über Anbieter zu informieren, in den letzten Jahren verändert?

Noch vor wenigen Jahren gab es fast nur die offiziellen Internet-Auftritte der Anbieter, aber kaum unabhängige Informationsquellen, wenn man von den Seiten der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) einmal absieht. Das war für mich auch der Grund, warum ich Fernstudium-Infos.de gegründet habe. Das Portal soll eine Möglichkeit bieten, sich zu informieren und auszutauschen. Und die Nachfrage danach war und ist enorm. Mittlerweile gibt es auch noch einige andere gute Seiten, insbesondere veröffentlichten manche Fernstudierende in Blogs ihre eigenen Erfahrungen, die für Interessenten sehr hilfreich sind.

Ein wichtiges Kriterium für die Befragten bei der Auswahl der Anbieter ist die Qualität des Studienmaterials. Wie erkennt man die Qualität im Vorhinein?

Bei vielen Anbietern gibt es die Möglichkeit, am Sitz der Hochschule vorab alle Unterlagen unverbindlich einzusehen. Manchmal werden auch Muster-Studienbriefe als PDF oder per Papier zugesandt. Aber auch wenn man sich für das Studium entschlossen und angemeldet hat, kann man die Unterlagen nach dem Erhalt noch mindestens zwei Wochen lang prüfen. Kommt man mit dem Material nicht zurecht, schickt man es zurück. Es lohnt sich aber, auch nach Erfahrungen anderer Teilnehmer mit den Unterlagen zu fragen. Gerade zu Beginn ist man oft überwältigt von der Komplexität. Da ist es gut, von anderen Studierenden, die schon etwas weiter sind, zu hören, wie diese mit dem Stoff zurechtkommen.

fernstudium.mj@googlemail.com

5. bis 7.10.2011 Berlin

Im Rahmen einer internationalen Konferenzreihe über Hochschulreformen findet ein Workshop statt zum Thema »Reforming Higher Education with a Lifelong Learning Perspective?«. Veranstalter ist Professor André Wolter von der Humboldt-Universität zu Berlin.

www2.hu-berlin.de/her8/

7. bis 8.10.2011 Bad Boll

Fachtagung „Lernkonzepte zum Fairen Handel“. Im Mittelpunkt dieser Tagung steht die Vermittlung erfolgreicher und bewährter Ansätze, die den Fairen Handel vom Kindergarten über die Schule bis in die Erwachsenenbildung hinein erfahrbar machen.

www.lehrer-online.de

7. bis 8.10.2011 Weingarten

3. Symposium der Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement e. V. „Bildung unternehmen!“

www.dgbima.de

14. bis 15.10.2011 Brühl

Fachtagung zur politischen Bildung, veranstaltet von der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) in Kooperation mit der Agentur für partizipative Integration (API) zum Thema „Integration partnerschaftlich gestalten“.

www.bpb.de/veranstaltungen

26. bis 27.10.2011 Bielefeld

8. wbv-Fachtagung Perspektive Bildung 2021. Arbeit und Lernen im Wandel: Chancen für Jung und Alt. Fachtagung des W. Bertelsmann Verlags.

wbv-fachtagung.de

27.10.2011 Ludwigsfelde

Familien bilden – vernetzt arbeiten. Herausforderungen für Träger und Einrichtungen. Fachtagung der DEAE in Kooperation mit der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg, dem Brandenburgischen Volkshochschulverband und den LISUM.

www.deae.de

28. bis 30.10.2011 Burg Ludwigstein

Das Archiv der deutschen Jugendbewegung veranstaltet eine Tagung zum Thema „Jugendbewegung und Erwachsenenbildung“.

www.burgludwigstein.de/archiv

7. bis 11.11.2011 Berlin

Zum 12. Mal findet das Berliner Entwicklungspolitische Bildungsprogramm unter dem Motto „Stadtwelten – Von globalen Entwicklungen und Zukunftsvisionen“ statt.

www.kate-berlin.de

16. bis 17.11.2011 Berlin

Bildungskonferenz 2011, veranstaltet von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk.

www.die-bildungskonferenz.de

21. bis 22.11.2011 Stuttgart

Jahrestagung der AKSB unter dem Titel „Gesellschaft im Zeichen von Web 2.0 – Sozialisation, Partizipation und intergenerationale Solidarität“. Thema sind die aktuellen Entwicklungen im Bereich „Social Web“ und intergenerationaler Dialog und die daraus folgenden Konsequenzen für die politische Bildung.

www.aksb.de

5. bis 6.12.2011 Bonn

14. DIE-Forum Weiterbildung „Grenzenlos lernen“ – Fachtagung über den didaktischen Umgang mit Grenzen und Entgrenzung.

www.die-bonn.de

14. bis 18.02.2012 Hannover

Die didacta ist Europas größte Bildungsmesse. In Hannover präsentieren sich 2012 über 700 Aussteller mit aktuellen Produkten, Trends und neuen bildungspolitischen Ansätzen. Lehren und Lernen in allen Lebensphasen – dieses Konzept liegt auch der didacta 2012 zugrunde.

www.didacta-hannover.de

Erika Barth, Gottfried Orth, Karl Albrecht Kako, Lebenswörter. Beispiele evangelischen Denkens.

Hannover 2011 Hrsg. Evangelischer Erwachsenenbildung Niedersachsen (= Arbeitshilfen 14) 125 S.

Bezug: EEB.Niedersachsen@evlka.de

Diese Arbeitshilfe basiert auf einer Veröffentlichung, die sich als ABC evangelischen Denkens („Wörter des Lebens“) ausweist. Herausgeber sind Gottfried Orth, Theologe und Religionspädagoge an der TU Braunschweig, und Britta Hübener, Lektorin aus Heidelberg¹. Das Buch will ein Lesebuch sein – „kein Lexikon, kein Lehrbuch, kein Katechismus“ (11). Es präsentiert 65 Begriffe. Die Beiträge stammen von namhaften AutorInnen, teils VertreterInnen der universitären Theologie, teils PraktikerInnen. Es will zum

¹ Britta Hübener, Gottfried Orth (Hrsg.), Wörter des Lebens. Das ABC evangelischen Denkens. Stuttgart 2007

Entdecken, Mit-Denken und zur Auseinandersetzung anregen, Theologie „lebensbezogen“, „alltagsbezogen“ und „zukunftsbezogen“ (7) präsentieren. Damit will die Veröffentlichung zur Sprachfähigkeit verhelfen, ohne fragende und suchende Zeitgenossen mit theologischem Fachjargon zu „erschlagen“. Ziel ist es vielmehr, die Lebenswirklichkeit der Menschen zu treffen. Die Beiträge (4–5 Seiten) wollen Anregung sein, die eigenen Traditionen kennenzulernen und die evangelische Botschaft ins Leben hinein auszulegen.

Diese Intention nimmt die Arbeitshilfe auf und setzt sie didaktisch um. Von den Stichworten der Publikation wählten die AutorInnen der Arbeitshilfe 15 Lebenswörter aus, zu denen dann Veranstaltungsentwürfe erarbeitet wurden, die jeweils auf 135 Minuten (1 Abend) ausgelegt sind. Den einzelnen Themen (Arbeit, Frieden, Gerechtigkeit, Glaube, Glück, Gott, Heiliger Geist, Hoffnung, Jesus Christus, Kinder, Kunst, Liebe, Schöpfung, Spiritualität, Wunder) liegen als Grundinformationen die Beiträge des Buches zugrunde. Inhaltliches

Strukturierungselement ist einmal die spezifische Sachlogik des Themas. Zum anderen machen die AutorInnen Bearbeitungsvorschläge und bieten dazu anregende Zusatzmaterialien an (Bibeltexte, Literaturzitate etc., in der Arbeitshilfe abgedruckt), die die persönliche Aneignung der Themen unterstützen.

Die zeitlich gut durchstrukturierten und analog aufgebauten Ablaufschemata – Einstieg, Erfahrungen der Teilnehmenden, Hinführung oder 1. Erarbeitungsvorschlag zum Thema, Lektüre Buchbeitrag als 2. Erarbeitungsphase, Abschlusssequenz – bieten Kursleitenden zuverlässige Hilfestellungen in der Gestaltung der Kurseinheiten.

Ein interessantes Angebot der Arbeitshilfenreihe in bewährter Qualität aus Niedersachsen.

Petra Herre

PetraHerre@t-online.de

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Juli 2011

Nader und Simin – Eine Trennung

Iran 2011, Regie: Asghar Farhadi

Verleih: Alamide Film

www.alamodefilm.de

Preise: Goldener Bär und Preis der Ökumenischen Jury, Berlin 2011

Kinostart: 14. Juli 2011

Simin sieht keine Zukunft im Iran. Monate hat sie gebraucht, um die Ausreisepapiere zu organisieren, für sich, ihre Tochter und ihren Mann Nader. Aber Nader kann das Land nicht verlassen – er ist für seinen an Alzheimer erkrankten Vater verantwortlich. Die Scheidung, die Simin verlangt, will der Richter nicht aussprechen. Die Eheleute, Vertreter der Teheraner Mittelschicht, stehen vor einem schier unlösbaren Dilemma. Als Simin sich erschöpft zu ihren Eltern zurückzieht, muss Nader allein für Termeh und den Vater sorgen. Die Frau, die er als Hilfe engagiert, kommt aus einer strenggläubigen Familie; sie hat den Job ohne Wissen ihres arbeitslosen, verschuldeten Mannes angenommen. Razieh ist schwanger und schon bald mit der Arbeit und der Sorge für den alten Mann überfordert. Nach einer Fehlgeburt beschuldigt sie Nader, sie misshandelt zu haben. Es kommt zu



einem Prozess, in dessen Verlauf sehr viel mehr verhandelt wird als ein konkreter Fall.

Tatsächlich gibt der iranische Regisseur Asghar Farhadi in seinem Film Einblick in das „System Iran“. Mit überzeugender Genauigkeit im Detail, hart am Rande der Zensur, enthüllt er die vorherrschenden Zwänge: rigide Moralvorstellungen, eine paternalistische Justiz, politische Überwachung – und zugleich einen ökonomischen Überlebenskampf.

Die Geschichte entfaltet sich als Kaskade plötzlicher Handlungswendungen, fataler Entscheidungen und unglücklicher Zufälle von dramatischer Spannung. Dabei betrachtet Farhadi seine Figuren mit großer Empathie. „Nader und Simin“ liefert eine Analyse der Verhältnisse und lässt uns den Druck eines Alltags empfinden, in dem jeder Schritt in Schuld und Verhängnis zu führen droht.

Film des Monats August 2011

Die Vaterlosen

Österreich 2011, Regie: Marie Kreutzer

Verleih: Thimfilm GmbH

www.thimfilm.at

Kinostart: 4. August 2011

Familiengeschichten haben ihre eigene Dramatik und verborgenen Abgründe. Als Hans stirbt, kommen seine vier Kinder nach Jahren wieder zusammen. Niki, Mediziner aus München; Vito, der nicht so recht weiß, was er in seinem Leben anfangen soll; die erheblich jüngere Mizzi, die an gelegentlichen Zitteranfällen leidet; und schließlich Kyra, die Niki und Vito seit der Trennung vor 23 Jahren nicht gesehen haben.

Damals lebte der Vater in einer alternativen Wohngemeinschaft mit den Müttern seiner Kinder auf dem Lande. Kyra und ihre Mutter mussten das Haus auf Betreiben von Mizzis Mutter verlassen. Niki und Vito entschieden sich, beim Vater zu bleiben. Kyras Versuche, brieflich mit ihm Kontakt aufzunehmen, blieben über Jahre hinweg erfolglos. Die innere Verbundenheit mit ihrem Bruder Niki ist von einem unausgesprochenem Vorwurf überschattet. Langsam wird



ein verhängnisvolles Geheimnis gelüftet, das sich kurz nach Mizzis Geburt ereignete und alle beschädigt hat.

In „Die Vaterlosen“ wird eine komplexe Familienstruktur und die Suche nach einer Alternative zur kleinbürgerlichen Familie zum Thema. Wie emotionale Ambivalenz und Verletzungen, aber auch Geborgenheit und Freiheit auf die Kinder gewirkt haben, zeigt der Film in einer differenzierten psychologischen Charakterstudie. Die Leichtigkeit der ländlichen Idylle und die Schwere psychischer Erbschaften geben dem Film seinen Rhythmus. Die erwachsenen Gewordenen müssen sich mit dem abwesenden Vater auseinandersetzen, der in ihrer Erinnerung dennoch ständig präsent ist. Dabei wird eine zutiefst egozentrische und für unterschiedliche Projektionen offene Vaterfigur sichtbar. Was eine Familie ist, wird zur Herausforderung eines verantwortlichen Lebens.

Film des Monats September 2011

Le Havre

Finnland, Frankreich, Deutschland 2011, Regie:

Aki Kaurismäki

Verleih: Pandora Film GmbH & Co.Verleih KG

www.pandorafilm.com

Preise: FIPRESCI-Preis und Lobende Erwähnung der Ökumenischen Jury, Cannes 2011

Kinostart: 8. September 2011

Le Havre an der Küste der Normandie ist das selbst gewählte Exil des gescheiterten Schriftstellers Marcel Marx, der sich als Schuhputzer durchschlägt. In seinem Viertel ist der charmante Hungerleider trotz seiner Schulden beliebt. Doch als seine Frau schwer erkrankt und er dem minderjährigen Idrissa aus Afrika begegnet, gerät sein ruhiger Alltag durcheinander. Der Junge entging der Verhaftung, als er mit einer Flüchtlingsgruppe auf dem Weg nach London in einem Schiffscontainer entdeckt wurde. Marcel versteckt Idrissa, wobei ihn seine Hündin Laika unterstützt. Mithilfe von seinen Nachbarn kann er Idrissa dem polizeilichen Zugriff entziehen. Ein Benefizkonzert mit dem „Elvis von Le Havre“, Roberto Piazza, soll die Geldsumme für die Überfahrt nach England erbringen, schließlich hilft sogar der Polizei-



kommissar Monet. Nicht nur in der kalten Welt der Abschiebebehörden geschehen noch Zeichen und Wunder.

Lakonisch und in minimalen Dialogen nimmt der Film das Publikum mit an den Rand der Gesellschaft: zu Schuhputzern und Bohemien, kleinen Gewerbetreibenden und Flüchtlingen, Denunzianten und sentimental Polizisten. Im Stil französischer Filme der fünfziger Jahre erzählt Aki Kaurismäki ein melodramatisches Märchen von gelingender Solidarität und Menschlichkeit. Das Gestern der stilisierten Filmbilder wird zum Schauplatz der aktuellen Flüchtlingsproblematik Europas. Gegen alle realistische Wahrscheinlichkeit setzt der Film die Hoffnung, dass die Rettung der Gestrandeten gelingen möge. „Le Havre“ wird so zum schützenden Hafen für die Bedrängten und Ausgeschlossenen – und bewahrt für sie und uns den Glauben an einen glücklichen Ausgang.

S. Möller, Ch. Zeuner, A. Grotlüschen (Hrsg.)

Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien.



Für Peter Faulstich
zum 65. Geburtstag

Weinheim, München:
(Juventa). 2011.

ISBN
978-3-7799-2371-8
224 S. €24,95

Die Publikation vereint Beiträge verschiedener Wissenschaftler/-innen, die sich auf zentrale Texte von Peter Faulstich anlässlich seines 65. Geburtstages beziehen, dessen Denkperspektiven diskutieren und Ideen für die zukünftig zu gestaltende Erwachsenenbildung entwerfen. Themen schwerpunkte sind Theorie und Bildung, Organisation und Institution, Lernen und Berufspädagogik – jeweils unter Weiterführung vielfältiger Forschungsperspektiven.

Hannelore Faulstich-Wieland greift die Bezüge Peter Faulstichs zur bildenden Kunst, die Verbindung seines Interesses mit den Vermittlungsmöglichkeiten des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung, am Beispiel eines Bildergesprächs auf. Rolf Arnold und Horst Siebert gehen in ihrem Beitrag auf Faulstichs Auseinandersetzung mit der Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus ein, um ihre eigenen Positionen wechselseitig zuzuordnen. Adolf Brock und Christiane Zeuner thematisieren die Betrachtungen zur Arbeiterbildung bei Peter Faulstich. Der Beitrag von Wiebke Riekmann und Anke Grotlüschen hat die Auslegungen des Kompetenzbegriffs zum Gegenstand und setzen diesen mit Faulstichs Bildungsbegriff in Beziehung. Nach Martin Allespach habe das Krisenszenario des Finanzmarktkapitalismus zentrale Auswirkungen auf die Gerechtigkeit, Bildung und Kultur. Diese zeigen sich in einer Effizienzausrichtung in der Erwachsenen- und Berufsbildung sowie Steigerungsabsichten der Wettbewerbsfähigkeit. Steffi Robak verbindet die Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeiten und Lernen, berufliche Weiterbildungssystementwicklungen sowie globalisierte Produktionsmodelle und Konsequenzen für die Weiterbildung in ihrem Aufsatz. Sie verweist auf die Intentionen des Autors, die Institutionalisierung von Lernen und Bildung zu stärken sowie verdeckte Ideologien offenzulegen. Helmut Bremer behandelt die Übergänge von beruflicher zu politischer Bildung, um auf Fragen von Integration und Desintegration einzugehen. Der Autor

warnt davor, fachliche Bildung zugunsten allgemeiner und politischer Bildung abzuwerten, was auf die Arbeiten Faulstichs zur arbeitsorientierten Erwachsenenbildung verweise. Jana Trumanns Aufsatz beschäftigt sich mit Faulstichs Ausführungen zu „Utopischen Transformationspotentialen“ am Beispiel von außerhalb politischer Strukturen existenter Interessengruppen bzw. Bürgerinitiativen. Karl Weber bezieht sich in seinem Aufsatz auf die Anforderungen an Entwicklung insbesondere von Hochschulen, die ebenso mit dem wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandel umgehen müssen. Exemplarisch zeigt er dies an Schweizer Hochschulen. Erik Haberzeth und Claudia Kulmus greifen die Beschäftigung Peter Faulstichs mit Vermittlungsmöglichkeiten der grundlegenden Strukturen und Methoden von Wissenschaft anhand des Museums als Lernort auf, um auf den zunehmenden Rückzug öffentlicher Erwachsenenbildung und deren Aufgabe, wissenschaftliches Wissen zu vermitteln, zu verweisen. Wiltrud Gieseke's Beitrag thematisiert den umfassenden Anspruch Peter Faulstichs wissenschaftlicher Arbeiten, insbesondere den an Wissenschaft und Institutionalitätentwicklung. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Zukunft sei eine politische, nicht nur eine bildungspolitische. Marion Fleige und Sabine Schmidt-Lauff setzen die Begriffe Transformation und Modernisierung in ihrem Beitrag ins Verhältnis. Peter Faulstich hinterfrage und dekonstruiere die Wandelmetapher und nehme die realen „Verwirklichungsvoraussetzungen“ von Entfaltungsmöglichkeiten in den Blick. Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt verweisen thematisch auf Bildungseinrichtungen als einflussnehmende Standortfaktoren im Kontext des demografischen Wandels. Die Autoren/-innen stellen von Peter Faulstich formulierten Kernthemen und benannten Forschungsdesiderate in den 1990er Jahren aktuelle Erkenntnisse und Entwicklungen innerhalb der Institutionenforschung mit dem Schwerpunkt Verhältnis Markt und Staat gegenüber. Dieter Gnabs zieht Bilanz im Hinblick darauf, was die Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bewirkt habe. Als Mahner fungierte Peter Faulstich gerade in Bezug auf Schwachstellen und Probleme der Qualitätsdiskussion. Petra Grell greift den subjektwissenschaftlich orientierten Diskurs der Erwachsenenbildung zum „Lernen“ auf und untersucht Anknüpfungspunkte englischsprachiger Literatur. Susanne Umbach geht der Frage nach, was Lernen bedeute und verweist als umfassenden Bezug darauf, dass es in Verhältnissen stattfinde, diese abilde und gestalte. Peter Faulstichs Untersuchung der Lern-Verhältnisse fokussierte besonders das Subjekt und dessen subjektiven Lerngründe und -widerstände. Die Verbindung von Peter Faulstichs Ansatz

des Expansiven Lernens und Donna Haraways „The Companion Species Manifesto“ erfolgt mit dem Blick, die Momente „individualistischer Verengung“ (Faulstich 2008) deutlich werden zu lassen und Erweiterungen zu kennzeichnen. Karin Büchter nimmt Peter Faulstichs Dissertation als Grundlage ihrer Fragen nach den dort formulierten bildungstheoretischen Hoffnungen und Kritiken sowie der heutigen Relevanz der Arbeit von 1975. Martin Kipp greift in seinem Aufsatz auf Peter Faulstichs Ausführungen zum Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik zurück. Er beschreibt sehr ausführlich und sehr detailreich die Entwicklung der gewerblichen Berufsschule Schramberg in ihren Kontinuitäten und Wechseln, Kriegseinflüssen und Mangelerfahrungen bis hin zu staatlichen und privatkapitalistischen Einflussnahmen. Svenja Möller thematisiert in dem abschließenden Beitrag der Festschrift den Rezensionsreichtum und die Liebe Peter Faulstichs zu dieser Gattung und erkennt darin eine Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgrund von Literaturkritik.

Die Publikation „Die Bildung der Erwachsenen“ ist auf der Basis des wissenschaftlichen Werkes Peter Faulstichs zu lesen, der konkrete Intentionen verfolgte und verfolgt und ebenso gefärbte Ansätze entwickelt, die ihren Reiz nicht verlieren. Sie sind Ausgangspunkt der Wissenschaftler/-innen, sich thematisch und persönlich in Beziehung zu setzen. Die Publikation verweist insbesondere im Untertitel „Perspektiven und Utopien“ auf die schwere und komplexe Herausforderung, für die Erwachsenenbildung prospektive Ideen und Konzepte zu formulieren und somit erwachsenenpädagogische Zukunft zu denken. Diese Perspektive reißen einige Autoren/-innen nur vage an, ja umgehen diese Aufgabe mehr oder weniger galant, andere nehmen das bisher selbst als wichtig zu Denkende gerne auf und führen es aus. Allen lagen Texte Peter Faulstichs zugrunde, die genügend Potential für derzeitige Resümees und zukünftige Tragfähigkeit geben können. Die je eigenen Forschungen reihen sich mehr oder weniger in die Themen schwerpunkte ein, was aber in der kritischen Besprechung auch Vorteile bringt. Die Mehrzahl der Aufsätze macht Lust, sich näher mit den Ideen und Utopien Peter Faulstichs zu beschäftigen.

Das Buch kann dem Publikum empfohlen werden, gerade weil sowohl junge als auch ältere Wissenschaftler/-innen mit ihren Thematierungen, Sozialisationen und Erfahrungen einen facettenreichen Einblick in das Lernen Erwachsener und vor allem deren Konstitutionsbedingungen, Einflussgrößen und Gestaltungspotentiale der Erwachsenenbildungsforschung verdeutlichen.

Gleichzeitig entsteht hier ein themenbezogener Forschungsüberblick.

Dr. des. Sylvana Dietel
sylvanadietel@gmx.de

Marion Fleige

Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger.



Münster 2011
(Waxmann)
254 S. € 29,90
ISBN
978-3-8309-2468-5

Marion Fleige legt in der Untersuchung, mit der sie an der Humboldt-Universität zum Dr. phil. promoviert wurde, eine qualitati-

ve Lernkulturanalyse vor. Deren Gegenstandsbe- reich ist die Evangelische Erwachsenenbildung mit ihren verschiedenen Institutionalformen Akademien, Bildungswerke, Familienbildungsstätten, Heimvolkshochschulen. Für den Bereich der EEB liegt damit eine richtungweisende Veröffentli- chung vor.

Marion Fleige stellt die Frage, was Träger und Einrichtungen verbindet, in ihrer Individualität als Teil des öffentlichen Bildungssystems mit einem Allgemeinheitsanspruch auszeichnet und sie von anderen unterscheidet.

In den Mittelpunkt ihrer theorieentwickelnden Arbeit stellt M. Fleige den Lernkulturbegriff. Ihr Erkenntnisinteresse gilt der systematischen und empirischen Charakterisierung von Lernkultu- ren (11), ihrer Ausgestaltung im Blick auf die ver- schiedenen Kontexte von Erwachsenenbildung: „Nachfrage/Teilhabe; Markt; Zivilgesellschaft; Träger; Staat/Politik; Landeskulturen“ (13).

Sie entwickelt also Modellvorstellungen über Lernkulturen in öffentlichen (partikular-gemein- nützigen) Institutionen der Erwachsenenbildung und erarbeitet für ihr Untersuchungsfeld, die Evangelische Erwachsenenbildung, ein Instru- mentarium zur Bestimmung des „Entwicklungs- grades der EEB und seiner Tendenzen“ (27).

Diese theorieentwickelnden Ausführungen sind auch als Blick in die „Werkstatt der Forschung“ spannend zu lesen. In ihrer Grundlegung zeichnet

sie die historischen und gegenwärtigen Entwick- lungen der öffentlichen Erwachsenenbildung, dann den Diskurs um „neue Lernkulturen“ (29–50) nach, den sie als „Leerstelle“ im Diskurs der Erwachsenenbildung qualifiziert (50) und dessen Fokussierung auf Selbstorganisation und Subjek- tivierung des Lernens („Entgrenzung“, 51) M. Fleige beklagt. Dem setzt sie ihre „kultur- und institutionentheoretische Auslegung von Lern- kulturen“ (ebd.) entgegen.

Was sind Lernkulturen? Marion Fleige stellt die- se Definition an den Beginn ihrer Arbeit (15, sie- he auch 52). Im 3. Kapitel (52–87) zeigt sie, wie Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbil- dung entstehen.

„*Lernkulturen sind Kulturen des Lehrens und Lernens, Planens, Disponierens und Partizipie- rens in Institutionen der Erwachsenenbildung im Modus institutionalspezifischer Praktiken, Deut- tungsmuster, Normen/Werte, Interaktionen/Rituale und Beziehungsstrukturen. Lernkulturen werden professionell pädagogisch gestaltet und individuell rekonstruiert, ausgehandelt und ge- steuert. Lernkulturen haben einen gesellschaftlich-kulturellen Kontext.*

Bei partikular-gemeinnützigen Institutionen der Erwachsenenbildung äußern sie sich in balan- cierten Lernkulturformen von Trägerkulturen, Zivilkulturen, Partizipationskulturen und Ver- bandskulturen.“

Diese vier Lernkulturformen Trägerkulturen, Zi- vilkulturen, Partizipationskulturen und Verbands- kulturen machen den Unterschied und ermög- lichen eine Beschreibung von Entwicklung in der öffentlichen Erwachsenenbildung (87).

Trägerkulturen beziehen sich auf die Trägerzie- le, den Trägernutzen. Insbesondere werden sie geprägt vom Werte- und Normenkontext des Trägers in der Gesellschaft. Eine problematische Situation entsteht, wenn Träger den Versuch un- ternehmen, die Institutionen für ihre Zwecke in Dienst zu nehmen, z.B. durch Profilbildungsmaß- nahmen (75).

Zivilkulturen bezeichnen die „Öffentlichkeit von Erwachsenenbildung und ihre Einbettung in zivil- gesellschaftliche Kontexte“. Das bedeutet, Ein- richtungen müssen offen für alle und die Teilnah- me muss freiwillig sein (78). Das beinhaltet auch eine didaktische Eigenständigkeit und Hand- lungenunabhängigkeit vom Träger (ebd.).

Partizipationskulturen „verweisen auf Teilnah- memuster, Teilhabemuster und Nachfragesteue- rung“ (78), die von der Autorin im Blick auf Mili-

eus, auf Ehrenamt und auf „individuelle religiöse Praxis als Partizipationsportal“ (79–82, 83 ff.) beschrieben werden.

Verbandskulturen werden von Verbänden als in- termediären Akteuren vertreten, denen neben der Vertretung politischer Interessen die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung des vertretenen EB-Bereiches obliegt (86).

M. Fleige identifiziert diesen Entwicklungstrend: eine Zunahme von Steuerung in Institutionen der Erwachsenenbildung, wobei Trägerkulturen und Partizipationskulturen die stärksten Impulse lie- ferten. Für die EEB kann sie das ebenfalls bele- gen (112, 119). Das unterstützte Tendenzen der Deinstitutionalisierung (87). Das belegt ihre Un-tersuchung auch für die EEB in Berlin und Bran- denburg (215/216).

Die Hypothese entfaltet die Autorin durch die Aufarbeitung einschlägiger Literatur, und über- prüft sie im empirischen Teil für das Feld der EEB. Das ist das „Herzstück“ der Darstellung.

Einem knappen historischen Abriss (88–95) folgt der 2. Teil der Theorieentwicklung wo sie das „heuristische Lernkulturmödell“ (52 ff.) auf die EEB überträgt und für die Bereiche Instituti- onen/ Lernorte (96–98/ Übersicht 97) und auf Handlungsformen in der EEB (98–105) überträgt und sie dann für die oben beschriebenen Lernkul- turformen durchbuchstabiert (105–138). Immer wieder sind die Erträge der Erarbeitung in über- sichtlichen Schaubildern zusammengefasst: z. B. Übersicht zu Trägerkulturen (120), Kategorieras- ter Lernkulturen in der EEB (130).

Diese 50 Seiten, deren Erkenntnisse im Einzelnen hier nicht gewürdigt werden können, präsentie- ren eine Fülle an Material zur Selbst(auf)klärung über die EEB, ihr Selbstverständnis, ihre Praktiken, über Entwicklungen in diesem Feld..., sodass deren Lektüre jedem Mitarbeitenden und Inter- essierten nur dringend empfohlen werden kann: Diese Studie sollte Pflichtlektüre für die Professio- nals der EEB sein und ist von hohem Wiedererken- nungswert. Man erfährt viel zu Programmprofi- len, Planungshandeln, Lehr-Lern-Arrangements, Interaktionen, Bedeutung von Rituale, Bezie- hungsstrukturen und zugangsabhängigem pro- fessionellem Habitus. In dem wichtigen Abschnitt Trägerkulturen (106–120) werden die theologi- schen, die religiösen- und gemeindepädagogi- schen Begründungslinien der Bildungsarbeit mit Erwachsenen vorgestellt, die eine Tendenz zu ei- ner „ekklesiologisch-hierarchischen Trägerkul- tur, bei der Bildungsarbeit als innerkirchliches nicht als öffentliches Handlungsfeld bestimmt wird und mehr und mehr dem Verkündigungs-

auftrag zugeordnet ist“ (112), das belegen auch die Papiere der Kirchenleitungen seit den späten 1990er Jahren, wo die EEB nicht als eigenständiges Handlungsfeld wahrgenommen wird (119). Es ist zu beobachten, dass sich Trägerkulturen im Zuge der kirchlichen Organisationsentwicklung ausdehnen und der Trägernutzen dominant wird (129). Verbandskulturen versuchen sich sowohl gegen Trägeraspirationen zu behaupten als auch gegen bildungspolitische Inanspruchnahmen im Rahmen der Strategien des lebenslangen Lernens.

Das Lernkulturmodell wird dann auf die EEB im Land Brandenburg und Berlin bezogen (139–205). Zum Schluss werden noch weiterführende Forschungsfragen aufgeworfen (220).

Quo vadis EEB? Das ist eine offene Frage. Marion Fleiges Untersuchung liefert einige Indikatoren. Sie eröffnet Perspektiven zum Gegensteuern gegen Trends, die die EEB aus dem Feld der öffentlichen Erwachsenenbildung herausbefördern würden.

Petra Herre

PetraHerre@t-online.de

Gertrud Wolf

Zur Konstruktion des Erwachsenen Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie

Darmstadt 2011 (VS Verlag)
ISBN 978-3-531-18128-8
154 S. € 34,95

Hier wird ein Werk vorgelegt, das – ohne Umschweife gesagt, ein Standardwerk der Erwachsenenbildung und auch der Psychologie sein wird.

Mit der Konstruktion des Erwachsenen, Hauptgegenstand der Erwachsenenbildung, wird eine pädagogisch begründete Lerntheorie des lebenslangen Lernens entwickelt. Die Autorin entwirft eine Theorie der Differenzierung, die auch für die Psychologie wesentlich ist, weil auf dieser Basis ebenfalls eine schlüssige sexualtheoretische Position entfaltet wird.

Der Band beginnt mit einem kühnen Auftakt, nämlich dem Anspruch der Autorin nicht nur einen Überblick der vielfältigen Definitionsleistungen der Bezugswissenschaften zusammenzustellen, sondern auch den Versuch zu wagen, eine eigene bildungswissenschaftliche kohärente Theorie des Erwachsenenseins zu skizzieren.

Im Kern geht es um die Frage, wie wir gegenwärtig den Erwachsenen, genauer gesagt das Erwachsenensein als Status in seinem Gefüge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bestimmen. Eine Voraussetzung für die Auslegung und Gestaltung erwachsenen-pädagogischer Professionalität.

Erwachsenensein wird als ein gestaltbares Konstrukt der Moderne verstanden und im Hinblick auf seine Begründungen untersucht, wie z.B. Reifeentwicklung, juristische Statuszuschreibungen (Strafmündigkeit, Geschäftsfähigkeit), philosophische Mündigkeits- und gegenwärtige Alltagskonzepte (mit Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit).

Der Erwachsenenstatus unterliegt seit jeher gesellschaftlichen Konventionen wie der Rückblick in die Historie zeigt. Bedingungen für ein anerkanntes „Fertigsein“ (Erwachsenensein), werden durch zugeschriebene Aufgaben und zu erwerbende/entfaltende Kompetenzen definiert, die dann jeweils die Schwelle für den Eintritt in den Erwachsenenstatus markieren.

Verlängerte Übergangszeiten und Verschiebungen künden von deutlichen Veränderungen. Die Autorin schreibt: „Mit der Vakanz der Sicherheiten ist auch der Erwachsenenstatus prekär geworden.“ (S.49). Er verliert an Eindeutigkeit. An anderer Stelle wird der Erwachsenenstatus präzisiert, um zu differenzieren, was Lernen Erwachsener meint (vgl. S.54). Erschlossen werden Grundfunktionen menschlichen Lernens nach den Kategorien von Anpassung und Differenzierung. Diese Begriffe werden kategorial verwendet und nicht lediglich inhaltlich auf Individuation und Sozialisation verkürzt, geleitet von der Einsicht, dass für beide Prozesse sowohl Anpassungs- als auch Differenzierungsleistungen erbracht werden müssen.

In der Auseinandersetzung mit der Entwicklungstheorie nach Piaget und modernen neurowissenschaftlichen Arbeiten zum Lernen werden pädagogisch und psychologisch begründbare Zugriffe auf Lernen benannt (mit dem Schema der Bedeutung begründet, wie wir es von Klaus Holzkamp kennen). Die Autorin entwirft ihre Lerntheorie jedoch nicht lediglich auf entwicklungspsychologischer Folie, sondern bestimmt sie pädagogisch (also vermittelungs-theoretisch). Dies geschieht auf der Basis der Differenzierung, die als Entwicklungs- und Kulturtheorie entfaltet wird und lebenslanges Lernen begründet.

Ein Beispiel für den Argumentationsgang: ausgehend vom Menschenbild in der Pädagogik, das wesentlich durch eine besondere Lernfähigkeit

charakterisiert ist, begründet die Autorin mit ihrer radikalen Wendung aufs Subjekt die lebenslange Lernfähigkeit als den entscheidenden Antrieb für die biologische, geistige und soziale Entfaltung. Lernen basiert auf der Fähigkeit, Spannungszustände zu balancieren. Aufgrund der hohen Plastizität der leiblich-geistigen Entwicklung muss die angeborene basale Lernfähigkeit vor allem sozial und kulturell vermittelt und während der Kindheit und Jugend solange erzieherisch begleitet werden, bis der Heranwachsende eigene (spannungshaltige) Bezüge zur Welt nicht nur herstellen, sondern auch aushalten kann. Erreicht wird diese Identität durch Prozesse der Differenzierung, die einen Lernprozess beschreiben, mit dem Selbstvertrauen entwickelt wird (vgl. S.66). Der Differenzierungsprozess durchwirkt das ganze Leben, spendet die Energie für Lebendigkeit und kann auch (Zer-)Störungen erfahren, auf die mit Bildungs- oder Therapieangeboten reagiert werden kann.

Erwachsenenbildung und Lernen werden im Modus von leiblich-individueller und gesellschaftlich-kultureller Sinnhaftigkeit verstanden. Nützlichkeitskonzepte zur Rechtfertigung einer wie auch immer gearteten Zweck-Mittel-Relation als Lernmotivation werden nebensächlich. Und das ist der originelle Kern dieser Lerntheorie.

Strukturiert ist der Band folgendermaßen:

- Im ersten Teil wird durch einen historischen Überblick gezeigt, dass der Erwachsenenstatus als ein Konstrukt mit wandelnden Konzeptionen und Bedeutungen aufzufassen ist. Erkenntnisse über die jeweiligen Aufgaben, die zu bewältigen sind, legitimieren Erwachsenenbildung.
- Im zweiten Teil wird die Pädagogik daraufhin untersucht, welche Möglichkeiten sie bietet, das Konstrukt des Erwachsenen bildungswissenschaftlich zu bestimmen. Dazu entwirft die Autorin die Theorie der Differenzierung. Ihre Ausgangshypothese ist, dass die Genese des Erwachsenen wichtige Hinweise für ein professionelles erwachsenenpädagogisches Verständnis liefert.
- Im dritten Teil geht es um Faktoren für fundierte analytische Aussagen über Möglichkeiten und Bedingungen des Erwachsenenlernens.

Dazu gehören Aspekte eines optimalen Entwicklungsverlaufs als Erklärungsmodell für weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Aspekte, die diskutiert werden, sind Strukturbildung durch Gen-Umwelt-Interaktion, Beziehungsfähigkeit aus der Perspektive der Bindungstheorie (im Unterschied

zur Objektbeziehungstheorie der Psychoanalyse) und Konsequenzen von Traumatisierung.

Im Weiteren geht es um die Fähigkeit zur Mentalisierung, die die sozialen Möglichkeiten von Erwachsenen prägt und um den erworbenen Habitus als determinierender Teil der Genese eines Erwachsenen. Zur Genese gehört der Übergang von Kindheit zur Erwachsenheit mit ihren verschiedenen familiären Dyaden, der Sexualität mit ihren völlig verschiedenen Bedeutungen für Kinder und Erwachsene, die den Differenzierungsakt treiben und als je eigene für eine ungestörte Subjektbildung wesentlich sind. Mit der Theorie der Differenzierung wird schließlich auch eine Sexualtheorie entworfen, in der Intimität, Identität und Differenzierung als borromäischer Knoten (Lacan) gelten, d.h. wenn einer der drei Ringe, die diesen Knoten ausmachen, fehlt, fallen jeweils auch die anderen beiden auseinander. Dann gibt es keinerlei kohärente Verbindung mehr und dies ist die Metapher für Persönlichkeitsentwicklung.

Die Autorin formuliert einen hohen Anspruch an die zu leistende Theorieentwicklung – es geht um nicht weniger als eine pädagogische Theorie des Lebenslangen Lernens. Gelingt hat sie darüber hinaus eine Theorie der Sexualität, die in ihrem entwicklungs- und kulturtheoretischen Ansatz beeindruckend ist und zugleich den Rückbezug zur menschlichen Lernfähigkeit als Movens plausibel macht.

Der gestellte Anspruch wird sorgfältig und mitunter mit überraschendem Vorgehen eingelöst (eindeutig subjektorientiert, aber auch konstruktivistisch konnotiert, wo es z.B. darum geht, die

nicht zu verleugnende Normativität im Subjektkonzept zu umgehen und durch den Beobachterstandpunkt zu entschärfen). Der Funke springt über und reizt dazu, genauer zu diskutieren. Und nicht nur an dieser Stelle stellt sich dieser spontane Impuls beim Lesen ein.

im Sinne des Erwachsenen gelingen kann (S. 146) und nicht lediglich wirtschaftlich-politischer Programmatik hinterher läuft.

Mit insgesamt 154 Seiten scheint das Werk knapp bemessen, denn es bleiben diverse Stellen, wo



Evolutionistisch-entwicklungstheoretische und auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur Lernfähigkeit werden in ihrer Reichweite und Erklärungsfähigkeit von geistes- und sozialwissenschaftlichen Konzepten abgegrenzt. Schließlich werden beide in ihrer dialektischen Bezogenheit konstruktiv zur Theoriebildung genutzt.

Selten wird Pädagogik im Feld der Erwachsenenbildung so souverän vertreten und nicht klammheimlich den naturwissenschaftlichen Seiten der Theoriebildung (neurowissenschaftliche Erkenntnisse der Hirnforschung) nachgeordnet. Selten wird Pädagogik aber auch noch so deutlich in ihrer nicht hintergehbaren Doppeldeutigkeit gesehen, sowohl ein Herrschaftsinstrument zu sein als auch Trainingsprozesse (im Modus von Anpassung) und Bildungsprozesse (im Modus von Differenzierung) zu ermöglichen. Reflexivität wird zum Gebot, damit Erwachsenenpädagogik

man gern weiterdenken und diskutieren möchte. So bleibt jedoch die Neugier virulent, denn mit dem Band werden nicht vorauselend absichernd alle Fragen beantwortet, bevor sie gestellt werden könnten. Ein Dialog scheint der Autorin sehr willkommen zu sein.

Trotz des komplexen Gegenstands ist der Band durch eine klare Argumentationsstruktur sehr gut lesbar. Wir dürfen gespannt sein, was er in der Erwachsenenpädagogik anzuregen vermag.

Die Einladung zum Diskurs sollte angenommen werden, sonst versäumt die Erwachsenenpädagogik ihr zugeeignete Entwicklungsmöglichkeiten.

Dr. Ulrike Heuer
dr.ulrike.heuer@googlemail.com

1986 – 25 Jahre DEAE

„Erwachsenenbildung ist der demokratische und christliche Versuch, Ermutigung und Information und Erfahrungen gegen Ohnmacht, Dummheit und verweigerte Partizipation ins Spiel der privaten und öffentlichen Welt zu bringen.“ Mit diesen Worten schloss Dr. Martin Stöhr seinen Festvortrag „Lernen für die Zukunft“ beim Festakt zum 25-jährigen Bestehen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung am 23. Oktober 1986 in Bonn. Am Menschen orientiert und die Menschlichkeit zum Wachsen bringen, das ist das Ethos der Evangelischen Erwachsenenbildung: „Wer Erwachsenenbildung mit dem Ziel des mündigen und kritischen Bürgers, der Einübung in kreatives und kommunikatives Handeln sowie in berufliche und allgemeine Weiterbildung betreibt, der verleiht nicht nur Zertifikate, sondern vielleicht auch jenen Orden, den Ingeborg Bachmann einmal nannte: „den armseligen Stern der Hoffnung““, so Stöhr in seiner Festansprache mit Emphase.

Über 150 Personen, Gäste aus Kirche, Staat und Verbänden hatten sich in Bonn eingefunden, um mit Mitgliedern, Vorstand und Mitarbeiter/-innen der DEAE im Gottesdienst und beim Festakt Zwischenbilanz zu 25 Jahren Evangelischer Erwachsenenbildung zu ziehen. Der stellvertretende Ratsvorsitzende der EKD, Bischof Gernot Jung, hielt die Predigt im Gottesdienst.

Nach einer Begrüßung durch den Vorsitzenden der DEAE, Pfarrer Günter Apsel, skizzierte die Bundesministerin Dr. Dorothee Wilms in ihrer Ansprache die vielfältigen Beziehungen zwischen staatlicher Bildungspolitik und kirchlicher Erwachsenenbildung. Sie betont das starke öffentliche Interesse an

„Dass ihnen dazu der Bildungsmut erhalten bleibt, ist der Wunsch für die nächsten 25 Jahre.“ Und es wird Menschen in der Bundesrepublik geben, die einen solchen Mut zu danken wissen.

einem dichten und leistungsfähigen Netz von gemeinwohlorientierten Weiterbildungsangeboten. Dabei gab sie ihrer Überzeugung Ausdruck, „dass mit dem Ordnungsprinzip Wettbewerb am ehesten ein Optimum an Weiterbildungsaktivitäten erreicht werden kann“. Wilms unterstrich, die Bedeutung der Evangelischen Erwachsenenbildung und verwies auf deren immer drängender werdenden Auftrag der Sinnvermittlung, der Schärfung des Verantwortungsbewusstseins und der Wertebildung.

In Grußworten würdigten dann Oberkirchenrat Gerhard Bromm für die Evangelische Kirche in Deutschland, Dr. Walter Klöppel als Vorsitzender der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und Professor Dr. Hans Tietgens für den Deutschen Volkshochschulverband die Arbeit der DEAE.

Hans Tietgens verwies darauf, dass es evangelische Erwachsenenbildung schon lange vor Gründung der DEAE und auch vor der der Volkshochschulen gegeben habe: „Es ist kennzeichnend für die Erwachsenenbildung, dass zuerst das Leben da war und dass dann eine rechtliche Form dafür gefunden wurde.“ Er würdigte die EEB angesichts ihrer Fähigkeit zum „Mobilisieren des sozialethischen Potentials“ und wies ihr im Blick auf brennende Themen der Zeit eine „Vorreiterrolle“ zu.

Quellen: Nachrichtendienst der DEAE 6/86, Grußwort Dr. Hans Tietgens, Rede Bundesministerin Dr. Dorothee Wilms, Vortrag Dr. Martin Stöhr

Petra Herre

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

44. Jahrgang, Heft 3/2011

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 3/2011

Herausgegeben von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)

Heinrich-Hoffmann-Str. 3
60528 Frankfurt am Main
Tel.: 069-678 69 668-307
Fax: -311
E-Mail: info@deae.de
www.deae.de

forum erwachsenenbildung führt die bis 1996 erschienene Zeitschrift „Nachrichtendienst“ in veränderter Gestalt fort und ist Mitglied im Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik GmbH.

Redaktionsbeirat: Gerrit Heetderks/Düsseldorf, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Birgit Rommel/Stuttgart, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

Redaktion: Petra Herre (verantwortliche Redakteurin),
Andreas Seiverth

Satz: paginamedia GmbH, Hembsbach

Titelbild: Lothar Nahler

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Leserservice:

Tel. 0521 91101-12. Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wvb.de
Internet: wvb.de

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement (4 Ausgaben) der „forum erwachsenenbildung“: € 25,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

Einzelheft € 9,90 (zzgl. Versandkosten)

Themenvorschau

Heft 4/2011 (erscheint Dezember 2011):

Kulturelle Bildung

Bildungs-verantwortung

Educational Governance

Bildungsgerechtigkeit ist ein Anspruch, der nicht nur den Staat, sondern eine Vielzahl gesellschaftlicher Akteure herausfordert. Wie die unterschiedlichen Verantwortungsträger von den Eltern über die Lehrpersonen und Schulträger bis hin zur staatlichen Bildungspolitik miteinander kooperieren können, dass das Ziel Bildungsgerechtigkeit für alle bestmöglich umgesetzt wird, ist eine bislang noch zu wenig beachtete Frage.

Der Sammelband untersucht, was kooperative Bildungsverantwortung in verschiedenen Bereichen bedeutet und setzt sie in Bezug zur „Educational Governance“. Er schließt somit eine Lücke im Forschungsstand und ergänzt das bislang schmale sozialethische Angebot zur Governance im Bildungsbereich.



Marianne Heimbach-Steins,
Gerhard Kruip (Hg.)

Kooperative Bildungsverantwortung

Sozialethische und pädagogische Perspektiven
auf „Educational Governance“

Forum Bildungsethik, 9
2011, 262 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-3549-9
Best.-Nr. 6001834

wbv.de

Bildungsgerechtigkeit

Ursachen und Folgen mangelnder Bildungsgerechtigkeit aus sozialethischer Sicht

Der Sammelband zum Forschungsprojekt „Menschenrecht auf Bildung“ trägt zur Klärung grundlegender Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit bei.

Im interdisziplinären Kontext wird diskutiert, wie das Bildungssystem gerechter ausgestaltet werden kann. Dabei werden sozialwissenschaftliche, sozialethische, pädagogische sowie bildungsökonomische Perspektiven dargelegt und diskutiert.

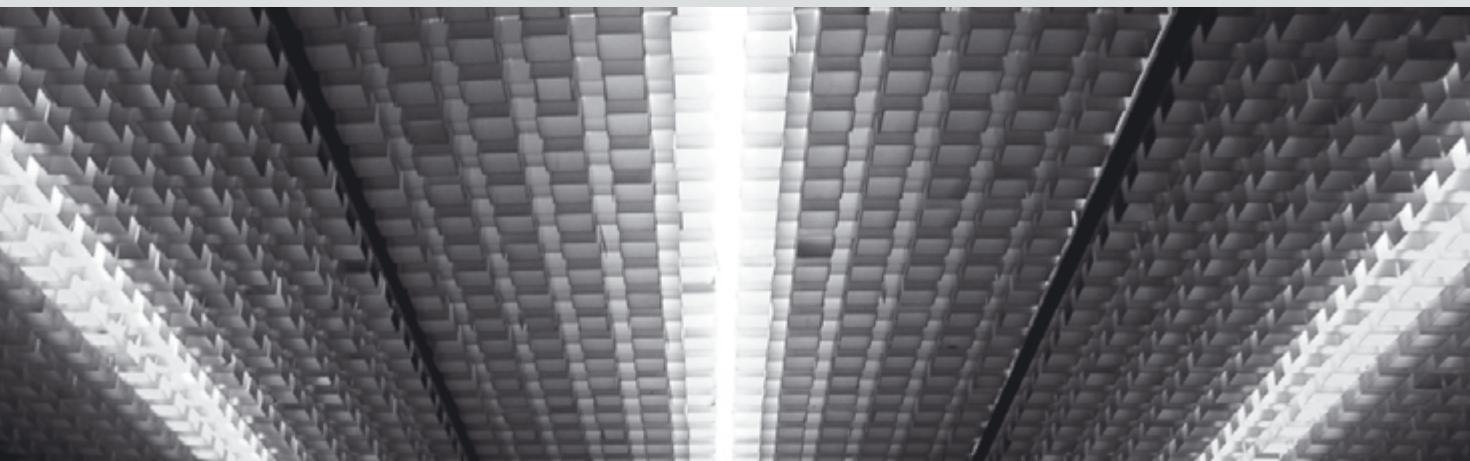


Marianne Heimbach-Steins,
Gerhard Kruip, Axel Bernd Kunze (Hg.)

Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven

Forum Bildungsethik, 8
2009, 250 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-3548-2
Best.-Nr. 6001833

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

