

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Erwachsenenbildung und Prekarisierung



Rosa Bracker/Peter Faulstich

Prekarität des Lebens und des Lernens

Heinz Schmidt

Bildung als Weg aus der Armut?

Petra Herre, Sebastian Lerch, Michaela Hofmann

„Downgrader“, (Über)Lebenskünstler, Kulturbürger – Facetten eines Lebens in „prekären Zeiten“

Isa Breitmaier

Projekt Perspektivwechsel – Bildung als Brückenschlag

Sylvana Dietel

Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind

Christel Lenk

Freie Mitarbeit in der Erwachsenenbildung – ein Modell mit Chancen und Risiken

Open Access im wbv

Freier Zugang zu wissenschaftlichen und Fachpublikationen

Texte, Bücher und Dokumente aus den Bereichen Bildung, Beruf und Sozialforschung – für Sie und Ihre wissenschaftliche Arbeit frei nutzbar.

wbv-open-access.de bietet Ihnen zum kostenlosen Download wissenschaftliche und Fachpublikationen (Bücher, Zeitschriften, einzelne Artikel, Arbeitspapiere) u. a. von folgenden Institutionen:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

wbv-open-access.de startet im 4. Quartal 2012.



wbv-open-access.de



Liebe Leserinnen und Leser,

Die Prekarisierung der Gesellschaft ist ein Phänomen, das in den letzten Jahren zunehmend als Problem erkannt und öffentlich diskutiert wird. Prekarität ist ein soziologischer Begriff für eine inhomogene soziale Gruppierung, die durch Unsicherheiten der Erwerbstätigkeiten gekennzeichnet ist. Betraf es früher die Armen, die sozial Schwachen, Ungelernten, die Unterschicht, so hat sich das seit Beginn des 21. Jahrhunderts durch die staatliche Arbeitsmarktpolitik in der Bundesrepublik Deutschland geändert. Verschiedene Maßnahmen, allen voran die Einführung der Hartz-IV-Gesetzgebung, haben partiell die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen gelockert und vielfältige Beschäftigungs- und Statusformen neu geschaffen. Die Prekarisierung erfasst zunehmend auch die Mittelschicht: freie Mitarbeiter, kleine Gewerbetreibende, (Schein-)Selbstständige, Teilzeitbeschäftigte, die sogenannte Generation „Praktikum“.

Rosa Bracker und Peter Faulstich verweisen in ihrem Beitrag auf Pierre Bourdieu, der deutlich macht „dass Prekarität heutzutage allgegenwärtig ist“. Ein Leben am Rande des Existenzminimums und ohne den Status und die Rechte eines regulären Arbeitsverhältnisses geht einher mit einem Verlust an Sinnhaftigkeit, sozialer Anerkennung und Planungssicherheit. „Dadurch werden auch die Perspektiven des Lernens zerstört. Auf Lernen lässt man sich ein in Antizipation der Zukunft, man will später – nachdem man gelernt hat – etwas wissen und können, das weiterhilft. Wenn Zukunftshoffnungen riskant werden oder sogar zerbrechen, wird Lernen als sinnlos empfunden. Prekarität wirft also Grundfragen des Lernens und besonders der Weiterbildung auf.“

Die Beiträge in diesem Heft setzen hierbei unterschiedliche Akzente. Während Bracker/Faulstich in ihrem Forschungsansatz untersuchen, welche Bedeutung der soziale Kontext und die individuelle Biografie für die Entwicklung von Lernstrategien erwachsener Menschen haben, stellt Heinz Schmidt die grundsätzliche Frage, ob Bildung als Weg aus der Armut überhaupt taugt. Das Konzept des „milieuübergreifenden Lernens“ ermöglicht „Modifikation, Vermehrung und Erweiterung von Kommunikationsformen mit dem Ziel, eigene Grenzen zu überschreiten, den eigenen Ort mit den Augen des anderen zu sehen und sich dann auszusprechen“. Eine interessante Frage, die Schmidt aufwirft, ist, wie das Wissen der Armen, ihre Lebensstrategien und Alltagsroutinen in der Erwachsenenbildung einen Platz erhalten können.

Dabei ist Armut in einem entwickelten Land nicht mehr eine Frage von Leben und Tod, vielmehr von Teilhabe, von Zugang zu Kultur und Bildung oder Ausschluss. Die

drei kurzen Beiträge von Petra Herre, Sebastian Lerch und Michaela Hofmann werfen Schlaglichter auf die „Downgrader“, (Über)Lebenskünstler, Kulturbürger – die Facetten eines Lebens in „prekären Zeiten“.

„Perspektivwechsel“ ist der Name eines Tandemprojekts, das Isa Breitmaier und die Evangelische Hochschule Freiburg seit zwei Jahren gemeinsam mit der Evangelischen Erwachsenenbildung Karlsruhe durchführen. Diesem Projekt liegt das Konzept des milieuübergreifenden Lernens zugrunde und es versteht sich ausdrücklich als evangelische Bildungsarbeit. Unter der Zielperspektive sozialer Gerechtigkeit erprobt es ein neues Bildungsformat für den nonformalen und informellen Bildungsbereich, das geeignet ist, Menschen zur Eigenverantwortung und Solidarität zu befähigen und zu begleiten.

Der Artikel von Sylvana Dietel zeigt die Fragwürdigkeit auf, mithilfe von Beratungsangeboten, die auf Employability (Beschäftigungsfähigkeit) ausgerichtet sind, Menschen in prekären Lebenssituationen für eine Weiterbildung zu gewinnen. Woran es in Deutschland fehlt, ist ein „zusammenhängendes lebensbegleitendes Bildungsberatungssystem“ (Gellrich 2012, S. 159), welches die gesamte Lebensspanne und Bildungsbeteiligung im Wandel der Biografien umfasst. Vor allem die bildungsfernen Zielgruppen betreffend, liegt die Hauptaufgabe darin, diese für Bildung zu sensibilisieren und Vertrauen zu gewinnen, was am ehesten eine aufsuchende Beratung leisten kann. Dietel empfiehlt, „vielseitig vernetzte Strukturen in der Bildungsberatung unter dem Aspekt der inhaltlichen Offenheit – bezogen auf unmittelbaren Nutzen und Verwertbarkeit – zu verwirklichen“. Will man den Bildungsberatungsauftrag erfüllen, sind alle Zielgruppen mit adäquaten Formaten und Angeboten zu unterstützen. Das aber muss bedeuten, die Komm-Strukturen vor Ort um Geh-Strukturen zu ergänzen

Der Artikel von Christel Lenk schließlich fokussiert prekäre Beschäftigungsverhältnisse im Weiterbildungsbereich, der sich als Teilarbeitsmarkt insbesondere für Frauen mit Mehrfachbeschäftigung und hochgradig atypischen Arbeitsverhältnissen herausgebildet hat – mit steigender Tendenz. Eine Erhebung der freiberuflichen Erwachsenenbildungstätigkeit in Hessen 2010 beleuchtet berufsbiografische Etablierungsstrategien, die Wissens- und Erfahrungsgrundlagen und das berufliche Selbstverständnis dieser größten Mitarbeitergruppe. Die Freiberuflichkeit hat dabei aber nicht nur individuelle Auswirkungen, seien es positive oder negative, sondern muss darüber hinaus durchaus auch kritisch im Hinblick auf die Professionalisierung des Felds Erwachsenenbildung gesehen werden.



Karola Büchel,
Geschäftsführerin der
Evangelischen Landes-
arbeitsgemeinschaft für
Erwachsenenbildung
in Rheinland-Pfalz e.V.,
verantwortliche Redakteurin
für Heft 4/2012,
Kaiserstr. 19
55116 Mainz
karolabuechel@elag.de

U. Büchel

Evangelische Erwachsenenbildung

Arbeitsfelder

Professionelle Praxis

Ulrike Kilp-Aranmolate	Heimat ist ein Gefühl – und was das mit Menschen ohne Schulabschluss zu tun hat	6
Karola Büchel	Alphabetisierung und Grundbildung – Aufbau regionaler Netzwerke in Rheinland-Pfalz	7
Dr. Wolfgang Wittrock	Verstehst du auch, was du liest? Ein Rückblick auf meine berufliche Heimat in der Erwachsenenbildung.	9

Zivilgesellschaft

Hans-Gerhard Klatt	Gemeinsam für eine soziale Stadt – eine ganze Landeskirche im kollektiven Lernprozess	II
--------------------	---	----

vor Ort

Im Gespräch: Karl-Heinz Maischner	13
-----------------------------------	-------	----



Karl-Heinz Maischner



Thema: Erwachsenenbildung und Prekarisierung

Rosa Bracker, Peter Faulstich

Prekarität des Lebens und des Lernens

Lernen in prekären Lebenssituationen beinhaltet vor allem die lernende Bewältigung bzw. Gestaltung des Alltags und die Sicherung der eigenen Identität. Die Autoren verdeutlichen und reflektieren anschaulich den in dem Forschungsprojekt „Biographizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener“ angewandten Erhebungsansatz „forschende Lernwerkstätten“. Im Zentrum dieses Ansatzes stehen Lerngeschichten, die in Schreibwerkstätten erarbeitet und in Gruppengesprächen diskutiert werden.

Heinz Schmidt

Bildung als Weg aus der Armut?

Ausgehend von der Frage, ob Bildung als Weg aus der Armut taugt, wird in dem Beitrag zunächst beschrieben, welche sozialen Gegebenheiten heute Armut konstituieren. Ein ausführlicher Rekurs auf die Milieuforschung lässt folgern, dass milieuspezifische Prägungen weniger bindend und eher veränderbar sind, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Der Autor benennt fünf Grundsätze für ein armutspädagogisches Handeln.

Petra Herre, Sebastian Lerch,

Michaela Hofmann

„Downgrader“, (Über)Lebenskünstler, Kulturbürger – Facetten eines Lebens in „prekären Zeiten“

Was tun, wenn alle Selbstoptimierungen nichts geholfen haben? Sich in Bescheidenheit üben? Das Überleben zur Lebenskunst erklären? Es mit einer neuen Identität versuchen? Der Beitrag bietet Momentaufnahmen von Suchbewegungen in Zeiten unsicherer Lebensverhältnisse.

Bildung kompakt**Europa**

Andreas Seiverth Die Macht europäischer Begriffsdiskurse – Auswirkungen der europäischen Steuergesetzgebung auf die Erwachsenenbildung	42
--	----

Bildung aktuell

Wiltrud Gieseke Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der Erwachsenenbildung	43
Petra Herre Kulturelle Bildung im Lebenslauf im Nationalen Bildungsbericht 2012	48

Distance Learning

Katja Müller „Plug and Play ist das Wichtigste“	51
---	----

Service

Arbeitshilfen	57
Publikationen	58
Termine	60
Film des Monats	61
Rückblick – vor 25 Jahren	62
Impressum	62



Film des Monats
November 2012
Winterdieb
(L'enfant d'en haut)

Thema: Erwachsenenbildung und Prekarisierung

Isa Breitmaier

Projekt Perspektivwechsel – Bildung als Brückenschlag

Das Projekt „Perspektivwechsel“ der EEB Karlsruhe und der Evangelischen Hochschule Freiburg bietet ein informelles Bildungsformat zur Unterstützung der Kommunikation zwischen Menschen mit geringem und solchen mit ausreichendem Einkommen an. Gemäß der Diversity-Pädagogik geht es um ein „Lernen auf Augenhöhe“. Der praktische Zugewinn bei der Vernetzung der Milieus liegt dabei im sozialen Kapital, das für jeden Menschen einen Zugang zu den Ressourcen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens eröffnet.

Sylvana Dietel

Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind

Eine Bildungsberatung, die ihren Schwerpunkt auf eine an Beruf und berufliches Fort- und Einkommen geknüpfte Bildung setzt, schließt automatisch die Interessen- genese bestimmter Gruppen der Gesellschaft aus, sich Bildung zuzuwenden, da sich gerade in bestimmten Milieus (Barz/ Tippelt 2004) Perspektivlosigkeit ausbreitet und Resistenzen habitualisieren. Die hier vorgestellte mobile Bildungsberatung setzt dem ein Konzept der Verwendungs- offenheit, Interessen- und nicht-monetären Ressourcenförderung entgegen.

Christel Lenk

Freie Mitarbeit in der Erwachsenenbildung

Zwei Drittel der Lehrtätigkeit in der Weiterbildung werden nicht hauptberuflich ausgeübt. Eine Erhebung für das Feld der freiberuflichen Erwachsenenbildungstätig- keit in Hessen 2010 bietet Einblicke in die berufsbiografischen Etablierungsstrat- egien, die Wissens- und Erfahrungs- grundlagen und das berufliche Selbstver- ständnis der freiberuflichen Mitarbeiter im Weiterbildungsbereich. Prekarisierung und Feminisierung der Arbeitsverhältnisse nehmen zu. Fraglich ist, wie bei zunehmender Flexibilisierung des Feldes die Professionalität gesichert werden kann.

Arbeitsfelder der DEAE

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

Professionelle Praxis

Heimat ist ein Gefühl – und was das mit Menschen ohne Schulabschluss zu tun hat



Ulrike Kilp-Aranmola

Jahrgänge andererseits scheinbar vielfältige Wege in ein erfolgreiches Berufsleben offen. Ungemütliche Fakten, die sich trotz aller Bildungsgipfel nicht verbessern wollen, zeichnen jedoch ein ganz anderes Bild von einer abgehängten Generation. Derzeitig haben zwei Millionen Menschen unter 34 Jahre noch immer keinen Berufsabschluss (Quelle: [http://www.sueddeutsche.de/karriere/2.220/bund-und vom 31.08.2012](http://www.sueddeutsche.de/karriere/2.220/bund-und-vom-31.08.2012)). Dem voraus geht bei einer nicht gerade marginalen Anzahl junger Menschen biografisch eine häufig zerrüttete schulische Laufbahn mit Brüchen, Versagensängsten und Perspektivlosigkeit. Folge sind Langzeitarbeitslosigkeit oder Beschäftigungen im Niedriglohnsektor, ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse und verfestigte Prekarisierung. Menschen mit unzureichenden Sprachkenntnissen bilden eine nicht unerhebliche zweite Gruppe, die sich durch Weiterbildung und insbesondere den Zweiten Bildungsweg eine

Jungen Menschen stehen aktuell dank Globalisierung, internationaler Programme und kurzer Informationswege einerseits und angesichts geburtenstschwacher

Chance zum Eintritt in die Erwerbswelt und somit zur Integration in gesellschaftliche Bezüge erhofft. Das Ev. Bildungswerk Dortmund bietet bildungsungewohnten und -benachteiligten Menschen Zugänge zu nachträglichen Schulabschlüssen. Hier vollzieht sich umfassende Integration durch Grundbildung in Lehrgängen gemäß § 6 Weiterbildungsgesetz NRW (WbG NRW).

Die Bereitschaft einer evangelischen Bildungseinrichtung, sich über den Zweiten Bildungsweg für Menschen in prekären Lebensverhältnissen zu engagieren, ist verhältnismäßig ungewöhnlich. Üblicherweise halten die Volkshochschulen in diesem Bildungssegment, historisch begründet, ein Quasimonopol – jedoch ohne zwingenden Grund, denn das WbG NRW schließt andere Träger an der Durchführung von Lehrgängen zum nachträglichen Erwerb von staatlich anerkannten Schulabschlüssen nicht aus. Wir tun es aus der Überzeugung, dass unsere Teilnehmenden einen Ort brauchen, an dem sie Mensch sein dürfen – mit individuellen Potenzialen, aber auch vermeintlich unüberbrückbaren Handicaps, die berufliche und gesellschaftliche Integration fast unmöglich erscheinen lassen.

Wir könnten viele Geschichten von Einzelschicksalen erzählen, in denen Menschen sehr zielgerichtet und am Ende erfolgreich ihren eigenen Weg in die Erwerbswelt und Gesellschaft gefunden haben. Doch wie kann das gelingen? Ich möchte das am Beispiel der Gruppe der Zuwanderinnen aufzeigen. In einem gestuften System können Frauen mit geringen Deutschkenntnissen aus derzeit ca. 25 Nationen beim Ev. Bildungswerk Dortmund in einem Vorkurs zu lernen beginnen und in weiteren Lehrgängen den HSA 10 und die FOR nachholen. Insgesamt dauert ein Komplett-durchlauf 3,5 Jahre. Ein Quereinstieg ist je nach Voraussetzungen möglich. Die Lehrgänge sind auf die Bedürfnisse der Zuwanderinnen zugeschnitten. Deutsch als Fremdsprache wird als Ersatzfach für die Fremdsprache Englisch unterrichtet. Englisch kann als freiwillige AG belegt werden. Eine Kinderbetreuung kann im Rahmen von Tagespflege im Haus genutzt werden. Im Vorkurs werden die Teilnehmerinnen durch ein

wöchentlich stattfindendes Praktikum in einer pädagogischen Einrichtung mit der beruflichen Praxis in Kontakt gebracht. Ergänzend zum Praktikum wird Pädagogik unterrichtet, um die Erfahrungen aus der eigenen Familie und dem Praktikum zu reflektieren und sie mit pädagogischen Konzepten anzureichern (z.B. EFFEKT interkulturell). Im nachfolgenden Lehrgang (HSA 10) absolvieren die Teilnehmerinnen ein Blockpraktikum in fast allen denkbaren Berufsfeldern. Die Teilnehmerinnen sammeln in den letzten Jahren berufspraktische Erfahrungen u.a. in Frisörbetrieben, im Einzelhandel, in Schneidereibetrieben, im medizinischen Labor, auf Pflegestationen im Krankenhaus, in der ambulanten Gesundheitspflege, im Steuerberatungsbüro, am Flughafen, in Apotheken, Kinder-tageseinrichtungen, Jugendhilfeeinrichtungen und in Arztpraxen. Bei einigen Teilnehmerinnen zeigen sich begründete und konkretisierte Berufswünsche, die möglicherweise nach Erreichen des Schulabschlusses realisierbar sind. Im wöchentlichen Unterricht zur beruflichen Orientierung werden diese Prozesse angestoßen, vorbereitet und systematisch umgesetzt. Teilnehmerinnen in den FOR-Lehrgängen absolvieren ein weiteres Betriebspрактиkum, womit zum Ende alle Teilnehmerinnen drei Praktika abgeleistet haben. Zum Schluss werden in allen Entwicklungsschritten Grenzen des Möglichen aufgezeigt. Zugleich wird aber vor allem zum Zutrauen in die persönliche Lernfähigkeit und den Einsatz vorhandener Ressourcen ermutigt.

Die Erfahrung zeigt, dass nach anfänglichen Hemmnissen, vor allem bedingt durch die mangelnden Sprachkenntnisse, die Teilnehmerinnen weitestgehend ihre Integrationsbemühungen auch auf die berufliche Ausbildung hin ausweiten. Sie werden häufig bereits im zweiten Lehrgang selbst aktiv und bewerben sich erfolgreich um einen Ausbildungssitz. Viele der Teilnehmerinnen lernen nach Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe I weiter, z.B. im Weiterbildungskolleg zum Erwerb der allgemeinen (Fach-)Hochschulreife, in betrieblicher oder überbetrieblicher Ausbildung, z.B. zur Frisörin, Busfahrerin oder Krankenschwester. Seit Beginn der ESF-Projektförderung für die Grundbildung im Jahr 2005 wurden in NRW die Lehrgän-

ge für Zuwanderinnen um die Module zur beruflichen Orientierung ausgeweitet und fachlich weiterentwickelt. Somit konnte sehr zügig und effektiv das Erreichen des Schulabschlusses verknüpft werden mit dem häufig erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt. Weitere Integrationseffekte zeigen sich auch in der verbesserten Förderung der eigenen Kinder und der aktiveren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, z.B. in den Bildungsinstitutionen der Kinder. In ihrem Praktikumsbericht schreibt eine Teilnehmerin (Frau F., 28 Jahre, vor 7 Jahren aus Nigeria nach Deutschland gekommen, Mutter von 2 Kindern, 4 u. 2 Jahre alt), die sich erfolgreich um einen Praktikumsplatz in einem Krankenhaus beworben hatte, über ihre Erfahrungen: „Mithilfe unserer Lehrerin für Berufliche Orientierung war ich in der Lage, eine qualitativ sehr gute Bewerbungsmappe zu erstellen. Ich ging zum Vorstellungsgespräch zur Pflegedienstleiterin, Frau G., die mich auf der Stelle akzeptierte und mir anbot, in der folgenden Woche das Praktikum zu beginnen. Sie erläuterte mir meine Rechte und Pflichten für die Arbeit. Man kann sich nicht die Freude vorstellen, die mein Herz erfüllte. Als der Tag näher rückte, war ich zugleich aufgeregt und besorgt. Ich war aufgeregt, weil es schien, dass ich meinem Traum näher kommen würde, und besorgt, weil ich nicht länger mit anderen Zuwanderern zusammen sein, sondern mit Menschen arbeiten würde, die Deutsch als Muttersprache haben. Ich befürchtete Diskriminierung. Mein Selbstbewusstsein half mir, mich durchzuschlagen. Am 1. Tag stellte mich Frau G. meiner neuen Abteilung vor. Meine Ängste verschwanden, als ich mich sofort von meinem Team akzeptiert fühlte.“ Frau F. wurde von der Pflegedienstleitung im Anschluss an das Praktikum ermuntert, sich für den nächsten Lehrgang zur Ausbildung in der Gesundheitspflege zu bewerben. Heute befindet sie sich im 2. Ausbildungsjahr der Ausbildung zur examinierten Gesundheits- und Krankenpflegerin.

„Heimat ist ein Gefühl“, titelt Herbert Grönemeyer in einem seiner Songs. Psychologie und Philosophie entdecken in der letzten Zeit das Gefühl. Dass Weiterbildung auch mit Gefühlen zu tun hat, wird heute kaum jemand ernsthaft bestreiten. Wer Menschen und Bildung

zusammenbringen möchte, kann erleben, wie gut sie zueinanderkommen, wenn der Zugang über die Gefühle erfolgt. Über den regulären Unterricht hinaus werden in den Lehrgängen z.B. Schreibwerkstätten angeboten, in denen zu Beginn ein Begriff eingeführt und eingegrenzt wird, zu dem Texte und Gedichte geschaffen werden sollen. Zur Unterstützung werden Lyrik- und Prosatexte aus der Literatur und eventuell auch Musik zu diesem Thema herangezogen, um den Schülerinnen Beispiele zu zeigen. Es muss jedoch sehr klar sein, dass es in der Schreibwerkstatt nicht um Deutschunterricht geht, d. h., dass es sich bei der Textproduktion nicht um eine Interpretation, eine Erörterung, Analyse oder Charakterisierung handelt. Der individuelle Stil der Schülerinnen wird nicht angetastet, sondern es wird lediglich Hilfe zum Schreiben gegeben. Absolute Anonymität wird zugesichert. Die Autorinnen dürfen auf keinen Fall das Gefühl haben, vorgeführt zu werden. Um sich dem Thema behutsam zu nähern und Vertrauen zu bilden, wird mit dem Schreiben von Gedichten in vorgegebenen Formen wie z.B. Elfchen, Akrostichon, Rondell, Schneeballgedicht angefangen. Dies hat einerseits den Effekt, dass die Teilnehmenden relativ schnell einen fertigen Text in den Händen halten und erfahren, dass sie in der Lage sind, Gedichte zu schreiben, und daher mit höherer Motivation am Fortgang der Schreibwerkstatt mitwirken.

*ICH LEBE
SIE GLÄNZT IMMER
MEINE HEIMAT
SCHÖN, FANTASTISCH
GEFÜHLT, GESCHMECKT
ICH VERMISSE MEINE HEIMAT
ES GIBT ERINNERUNGEN
MEINE HEIMAT, OH MEINE
HEIMAT
VERMISST, GEWÜNSCHT.
ANGST, HOFFNUNG,
MEINE HEIMAT SEHR WEIT
ES TUT WEH
ICH DENKE AN MEINE HEIMAT
SIE IST MEIN STERN
A. S.*

Andererseits bietet diese Lyrik die Möglichkeit, sich hinter starren Formen „zu verstecken“, ohne zu viel von sich preisgeben zu müssen. Die Erfahrung zeigt, dass sie am Beispiel des Begriffs Heimat eigene Texte schreiben, die ihnen hierzu ein eigenes Gefühl erlauben und es in eine Form bringen.

Ulrike Kilp-Aranmolate

Dipl.-Sozialarbeiterin, Pädagogische Leitung des Arbeitsbereichs Erwachsenenbildung im Ev. Bildungswerk Dortmund
ulrike.kilp-aranmolate@vkk-do.de

Alphabetisierung und Grundbildung – Aufbau regionaler Netzwerke in Rheinland-Pfalz



Karola Büchel

Im Zuge der Umsetzung der im Dezember 2011 gestarteten Nationalen Strategie für Grundbildung und Alphabetisierung zur Verringerung der Zahl funktionaler Analphabeten hat das Land Rheinland-Pfalz für 2012 und 2013 eine eigene Initiative ins Leben gerufen, in der dem hier vorgestellten zweijährigen Modellprojekt „AlphaNetz“ eine wichtige Bedeutung zukommt. Projektträgerin ist die Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e. V. die es gemeinsam mit dem Verband der Volkshochschulen und der Landesorganisation „anderes lernen“ noch bis Oktober 2013 durchführt.

Bricht man die in der bundesweiten „leo. – Level-One Studie“ der Universität Hamburg 2011 veröffentlichten Zahlen auf Rheinland-Pfalz herunter, müssen wir davon ausgehen, dass ca. 350.000 Rheinland-PfälzerInnen nicht oder nur unzulänglich lesen und schreiben können. Nur ein Bruchteil dieser Menschen wird bisher von den Alphabetisierungskursen der Weiterbildungsträger erreicht.

Analphabetismus ist auch in Rheinland-Pfalz noch immer ein Tabuthema. Nach der genannten Studie sind etwa 57 % der funktionalen Analphabeten erwerbstätig. Diese Menschen tarnen sich und

weichen bestimmten Anforderungen aus. Sie leben in der ständigen Angst, entdeckt zu werden, arbeitslos zu werden, ihre soziale und berufliche Position zu verlieren. Gerade für diese Zielgruppe werden passgenaue Angebote benötigt, um die Betroffenen besser zu qualifizieren, ihnen Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen und Arbeitslosigkeit zu vermeiden.

Mit herkömmlichen Methoden erreichen die Weiterbildungseinrichtungen diese Menschen in der Regel nicht. Sie können die Programme und Veröffentlichungen in der Presse nicht lesen, sind auf Hinweise und Hilfen anderer angewiesen, um überhaupt auf ein Kursangebot aufmerksam zu werden. Neue Formen der Ansprache der Zielgruppen durch die Einbeziehung sozialer, kirchlicher und kommunaler Einrichtungen sowie von Jobcentern und Betrieben zu entwickeln, die potenziell Zugang zu Analphabeten haben, war 2011 der entscheidende Impuls bei der Beantragung des Modellprojektes „AlphaNetz“ beim zuständigen Landesministerium durch die ELAG und ihre Projektpartner. Die Kooperation der drei Weiterbildungsträger macht den zweiten wichtigen Grundgedanken deutlich: Die Unterstützung dieser Menschen erfolgt am sinnvollsten in der Zusammenarbeit in einem Netzwerk verschiedener Akteure. Die Weiterbildungseinrichtungen treten hier nicht als Konkurrenten auf, sondern bringen ihre unterschiedlichen Zugänge und inhaltlichen Schwerpunkte für die Kursentwicklung im Bereich der Grundbildung ein.

Das Ziel des Projekts ist der Aufbau und die Qualifizierung regionaler Netzwerke im Flächenland Rheinland-Pfalz. Stabile Netzwerke in den Regionen tragen erheblich zu einer stärkeren Teilnahme von Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwächen an Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung bei. Durch die Schulung von Schlüsselpersonen, die Schulung der Netzwerkpartner sowie die Schulung regionaler Multiplikatoren sollen die Akteure in den Regionen qualifiziert werden, um eine langfristige Angebots- und Beteiligungsstruktur bei der Alphabetisierung und Grundbildung zu etablieren. Die ebenfalls in einem rheinland-pfälzischen Trägerverbund mit Hessen und dem Saarland von 2008–2011 entwickel-

ten Grundbildungs- und Qualifizierungsangebote (Projekt AlBi) werden den Netzwerken dabei zur Verfügung gestellt. Seit März 2012 sind sieben Standorte in Rheinland-Pfalz in das Projekt einbezogen. Drei evangelische Bildungseinrichtungen, drei Volkshochschulen und ein soziokulturelles Zentrum haben Koordinierungsstellen eingerichtet und mit dem Aufbau der Netzwerke begonnen. Sie werden dabei von einem mobilen Team zweier Expertinnen begleitet und unterstützt.

Als evangelischer Weiterbildungsträger haben wir über die enge Zusammenarbeit mit den über 800 Kirchengemeinden in den drei Landeskirchen und über die lokalen diakonischen Einrichtungen mit ihren Beratungsstellen, Tafeln und Integrationsbetrieben den großen Vorteil der Nähe auch zu denjenigen Menschen, die Bildungseinrichtungen eher meiden. Bereits im Projekt AlBi hat sich diese Verbindung als äußerst fruchtbar erwiesen. So ist es gelungen, gemeinsam mit unseren örtlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen in mehreren, auch ländlichen, strukturschwachen Regionen wie dem Hunsrück und der Nordpfalz neue Alphabetisierungskurse zu etablieren und damit einige Lücken im Flächenland Rheinland-Pfalz zu schließen. Der Weg dahin war und ist nicht einfach. Er bedeutet, viele Akteure persönlich anzusprechen und zu überzeugen und viel Energie in die Öffentlichkeitsarbeit zu investieren. Ein gelungenes Beispiel dafür waren die verschiedenen Aktionen an den Standorten zum Weltalphabetisierungstag am 8. September 2012. In Bad Kreuznach stellte z. B. die Stadtbücherei leicht lesbare Lektüre vor ihren Türen aus, die VHS informierte über aktuelle Lese- und Schreibkurse für Erwachsene, das Jobcenter berichtete über Leistungen und Möglichkeiten zum Thema „Hartz IV“, der Internationale Bund für Sozialarbeit gewährte einen Blick in eine „offene Klasse“ eines Alpha-Integrationskurses und das Evangelische Lernzentrum zeigte Möglichkeiten zum „Selbstlernen“ mit und ohne Computer auf (Quelle: Allgemeine Zeitung Bad Kreuznach, 10.09.2012). Die Bedeutung, die dem Thema „Alphabetisierung“ mittlerweile zugeschrieben wird, ist nicht zuletzt an der Beteiligung der politischen Entscheidungsträger an diesen Aktionen ablesbar. An allen Standorten gab es Grußworte von Bürgermeistern, Landrä-

ten bis hin zum Landtagspräsidenten. Sie sind in der Regel auch die Schirmherren der Standorte.

Öffentlichkeitsarbeit alleine reicht aber nicht aus. Als entscheidender Faktor hat sich frühzeitig die bereits genannte Sensibilisierung von Schlüsselpersonen erwiesen. Durch die Schulung entsprechender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Institutionen und Betrieben können Betroffene leichter erkannt und identifiziert und auf Beratungs- und Kursangebote der Bildungsträger hingewiesen werden.

Ein weiteres Kernelement des Projekts ist die Qualifizierung von Ehrenamtlichen für den 1:1-Unterricht. Die Projektmitarbeiterin der ELAG hat diesen Ansatz vom Besuch eines Grundbildungszentrums in Dublin mitgebracht, wo es bereits seit Längerem Erfahrungen mit der individuellen Lernbegleitung gibt. An den Standorten werden Ehrenamtliche ausgebildet, um einzelne Lerner zu unterstützen, sei es vorbereitend auf einen regulären Kurs, kursbegleitend oder als Brückeangebot, wenn kein Kurs zustande kommt. Erste positive Erfahrungen mit diesem Ansatz wurden bereits im AlBi-Projekt gemacht. Wichtig ist die fachliche und organisatorische Betreuung der Ehrenamtlichen durch das hauptamtliche Personal.

Die Durchführung von Alphabetisierungskursen ist zwar nicht das Ziel dieses Modellprojekts, sie gehört aber zwingend dazu, wenn das Projekt nicht ins Leere laufen soll. An allen Standorten werden sowohl Regelkurse von durchschnittlich 100 Unterrichtsstunden pro Semester als auch innovative Angebote wie „food-literacy“, „family-literacy“ und mehr gemacht. Die Regelkurse werden in Rheinland-Pfalz durch das Land zusätzlich gefördert. Seitdem die ELAG seit 2008 an dieser Förderung partizipiert, ist die Zahl der Kurse und Teilnahmen sprunghaft angestiegen. Die Modellprojekte tragen darüber hinaus zu einer deutlichen fachlichen Qualifizierung der Kursleitenden und einer besseren Anpassung der Kurse an die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Zielgruppen bei.

Die Förderung ist allerdings auch der Dreh- und Angelpunkt der Netzwerkarbeit. Ohne zusätzliche Ressourcen kann

sie keiner der Träger und regionalen Einrichtungen leisten. Umso hoffnungsvoller sind die Aussichten: Für 2013 plant der Trägerverbund den Einstieg in die Förderung über den Europäischen Sozialfonds. Das würde auch für die Alphabetisierungskurse eine deutlich bessere Finanzierung als bisher bedeuten. Noch sind durch die Zuschüsse nicht einmal die Honorarkosten gedeckt. Eine Förderung durch den Europäischen Sozialfonds erkennt den Arbeitsmarktbezug von Alphabetisierung und Grundbildung an und ermöglicht vielen Menschen tatsächlich eine zweite Chance zur beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe.

Karola Büchel

Geschäftsführerin der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e. V.
Kaiserstr. 19
55116 Mainz
karolabuechel@elag.de

Verstehst du auch, was du liest?

Ein Rückblick auf meine berufliche Heimat in der Erwachsenenbildung



Dr. Wolfgang Wittrock

Ich bin gebeten worden, einen Rückblick auf meine Zeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung zu schreiben, wohl in der Erwartung, dass sich hier vielleicht etwas Paradigmatisches für die Entwicklung dieses professionellen Tätigkeitsfeldes zeigt. Ich tue dies gerne, allerdings mit dem Vorbehalt, dass ich keine Archive konsultiert habe, sondern frei von der Leber weg schreibe.

Mit dem Titel möchte ich mein Anliegen signalisieren, das mich – unter einer guten Fügung von oben – zu diesem Feld gebracht hat und in dem ich tatsächlich so etwas wie Heimatgefühle entwickelt habe. Bibelkundigen verrät mein Titel, dass ich mich auf die Erzählung von der Begegnung des frühchristlichen Missionars Philippus mit dem Kämmerer aus Äthiopien beziehe (Apostelgeschichte 8,26 ff.).

Der fragende Appell will sagen: Es geht darum, persönlich zu verstehen und anzunehmen, was in der Bibel geschrieben ist, um daraus Wegweisung und Ermutigung für das eigene Leben zu erfahren. Dankbar bin ich für Impulse, die mir die Jugendarbeit meiner Kirchengemeinde und viele Gespräche mit Gemeindegliedern (darunter meine späteren Schwiegereltern) dazu auf den Weg gegeben haben. Sie motivierten mich – aus einem kirchenfremden Elternhaus stammend – zum Studium der Evangelischen Theologie.

„Glauben und Verstehen“ – dieses Motto fand ich dann wieder im Titel der Aufztsammlung von Rudolf Bultmann, die ich mit Fleiß studierte. Ich erfuhr dabei tatsächlich – um ein Motto eines weiteren theologischen Idols, Ernst Käsemann, aufzunehmen – den „Ruf der Freiheit“. Nun bringt der aufklärerische Impuls, der aus solchen Titeln spricht, einerseits die Ermächtigung, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“, zugleich aber auch die Zwillingschwester der Freiheit mit sich, nämlich die Skepsis. Skepsis gegenüber der Sache des Glaubens selbst, Skepsis hinsichtlich der Berufung der eigenen Person, Skepsis gegenüber der Möglichkeit, in den Rollenzwängen des Pfarramtes authentisch auf der persönlichen Suche bleiben zu können. Ein Motto des Studentenprotests der 60er Jahre, in die meine Studienzeit fiel, brachte dies auf den Punkt: „Unter den Tälaren der Muff von 1000 Jahren“ – das ließ sich ja nicht nur auf die Roben der Professoren beziehen.

Ich empfinde es im Rückblick als ein Gottesgeschenk, dass mich diese persönliche und gesellschaftliche Krisenerfahrung nicht vom kirchlichen Leben weg-, sondern – nach Zweitstudium und Promotion in Pädagogik – zur beruflichen Verwirklichung in die Evangelische Erwachsenenbildung hineingeführt hat. Zeitgeschichtlicher Kontext war die Bildungsbewegung der 70er Jahre, die nach Georg Pichts Ausruf der „deutschen Bildungskatastrophe“ in allen Bereichen enormen Schwung bekommen hatte, nicht zuletzt im Programm des Ausbaus der Erwachsenenbildung zur „vierten Säule“ im Bildungssystem (neben Schule, Lehre und Hochschule). Dieser Schwung hatte auch die Kirchen erfasst

und die Erwachsenenbildung zu einem Hoffnungsträger für eine Öffnung der Kirche zu den gesellschaftlichen Herausforderungen der Moderne werden lassen. Um noch ein Motto eines Idols dieser Zeit, Ernst Lange, zu bemühen: Erwachsenenbildung in der Kirche als „Sprachschule für die Freiheit“ – dies verlieh dem Sinnentwurf meines Engagements in der Evangelischen Erwachsenenbildung Ausdruck.

Von daher habe ich theologische Erwachsenenbildung – und gerade auch biblische – immer als ein Kernanliegen verstanden und gepflegt. Und immer ging es mir dabei nicht um affirmative Katechetik, sondern um die Ermutigung und Ermächtigung zum persönlichen Verstehen – gerade auch in dem Aufnehmen und Ernsthnehmen des Nicht-verstehen- und des Nicht-glauben-Könnens. So ist mir neben der Kämmerererzählung die Erzählung vom sog. „ungläubigen“ Thomas (Johannesevangelium 20,24 ff.), der nur glauben kann, was er sieht und im wahrsten Sinne des Wortes „begreift“, immer ein Leitmotiv geblieben. Das heißt natürlich nicht, dass andere – personenbezogene, lebenspraktische, gesellschaftspolitische – Themen zweitrangig gegenüber Glaubensthemen sein sollten, aber es drückt die Grundperspektive aus, aus denen alles in den Blick kommt: „Gott und die Welt“!

Damit bin ich bei einer Grundfrage angelangt, die unter Kollegen und Kolleginnen in der Evangelischen Erwachsenenbildung der 70er und 80er Jahre kontrovers diskutiert wurde: Wollen wir Evangelische Erwachsenenbildung oder Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft sein? Hier spiegelte sich sicherlich auch die Ambivalenz gegenüber „der Kirche“ wider, die viele – gewiss auch aus ähnlichen biografischen Erfahrungen heraus – in dieses Berufsfeld einbrachten. So wurde befürchtet, das Label Evangelische Erwachsenenbildung signalisiere die Unterordnung der autonomen Freiheit des Subjekts unter die heteronomen Bindungen der kirchlichen Glaubens- und Lebensregeln. Offene Diskurse wären daher nur begrenzt möglich, Lehrende wie Lernende blieben unter den Systemzwängen der kirchlichen Institution gefangen, die pädagogische Freiheit werde dem missionarischen Auftrag unterworfen. Und

damit verspiele die Evangelische Erwachsenenbildung letztlich auch die Berechtigung, als „freier Träger“ in dem plural-subsidiären System der öffentlichen und mit Staatsmitteln finanziell geförderten Weiterbildung aufzutreten.

Als Alternative wurde der Begriff *Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft* favorisiert, um zu signalisieren: Auftraggeber der Erwachsenenbildung ist die „Öffentlichkeit“; nur unter diesem allgemeinen Dach sei die Freiheit des Lehrens und Lernens zu gewährleisten. Die Kirche könne wohl als gesellschaftlich relevante Institution – wie Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände – als „Träger“ im öffentlichen Weiterbildungssystem mitwirken, habe sich aber ihrer „trägerspezifischen Eigeninteressen“ zu enthalten. Spezifische kirchliche oder religiöse Themen seien allenfalls in der neutralen Form der Informationsvermittlung oder des Diskussionsangebotes einzubringen, jedoch seien religiöse Gestaltungsformen in den Unterrichtseinheiten zu unterlassen, da sie das religiöse Selbstbestimmungsrecht der Individuen – seien es die Lehrenden oder die Teilnehmenden – verletzen könnten.

Mich konnte diese „neutrale“ Positionierung nie überzeugen, lebt doch der öffentliche Diskurs – gerade auch bei existenziellen und religiösen Fragen – von der Authentizität der Beteiligten, die als Personen (und nicht nur als Vermittler) ihr Wissen und ihre Überzeugungen der Überprüfung durch die zwanglose Kraft des besseren Arguments aussetzen. Nicht künstliche und sterile Neutralität, sondern der Respekt vor der freien Selbstbestimmung aller Beteiligten widersteht der plakativen Indoktrination und der manipulierenden Missionierung. Dies entspricht zutiefst dem protestantischen Prinzip von der Vorordnung der persönlichen Glaubensüberzeugung des Einzelnen vor kirchlichen Lehren und Regeln. Dann braucht es auch keine subtile Abgrenzung der Erwachsenenbildung von der „Kirche“, die man höchstens noch als „Träger“, nicht aber als persönlich und inhaltlich prägende „Kraft“ zur Geltung kommen lassen wollte. Und ganz gewiss: Ich habe selten solch befreiende und inspirierende Momente in unserer Bildungsarbeit erlebt wie gerade bei biblischen und religiösen Themen!

Im Hintergrund dieser Debatte stand auch die Frage nach der Stellung der kirchlichen Erwachsenenbildung im Kontext der öffentlich verantworteten und geförderten Weiterbildung. Schon die schillernde Begrifflichkeit *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* weist auf einen ähnlichen Prinzipienstreit hin, der in diesen Anfangsjahren ausgetragen wurde: Weiterbildung als Begriff signalisierte eine engeren Auffassung, die sich als Fortsetzung oder Wiederaufnahme einer abgeschlossenen Erstausbildung – vorrangig einer beruflichen Ausbildung – verstand. Weiterbildung dient somit vornehmlich dem Ziel, dem Fortschritt des Wissens und der Berufsanforderungen nachzukommen, sozusagen fit zu bleiben für die sich wandelnden Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt. Weiterbildung ist somit ein Anpassungsinstrument.

Erwachsenenbildung hingegen signalisierte viel grundsätzlicher ein offenes Menschenbild, das von der prinzipiellen Unabgeschlossenheit der persönlichen Bildungsprozesse und Entwicklungspotenziale des Menschen überzeugt ist. Hier kann – recht verstanden – von einem „lebenslangen Lernen“ gesprochen werden, das mehr ist als bloßes Hinterherhecheln hinter den sich wandelnden Anforderungen, sondern geradezu eine Chance zur persönlichen Entfaltung, zum Kennenlernen neuer Sinn- und Lebensmöglichkeiten und zur Partizipation in der Gesellschaft bietet. Erwachsenenbildung ist somit ein *Emanzipationsangebot*.

In der Praxis waren jedoch solche Differenzierungen nicht immer so stringent prägend, wie es angesichts der Prinzipiendiskussion zu erwarten gewesen wäre. Die Sorge, als programmatisch kirchliche Erwachsenenbildung Anerkennungs- und Legitimitätsprobleme im Bereich der öffentlichen Weiterbildung zu bekommen, hat sich in meinem Erfahrungsbereich jedenfalls nicht bestätigt. Im Gegenteil, immer wieder wurden wir auch ermutigt, unser spezifisches kirchliches Profil zur Geltung zu bringen. So sagte einmal eine Ministerin zu mir, sie erwarte geradezu, dass ein Bibelkurs in der Kirche anders geprägt sei als in der Volkshochschule. Nur so sei ein wirklich plurales Bildungsangebot für Erwachsene möglich, das den Einzelnen echte Wahlfreiheit eröffne.

Viel stärker sind im *innerkirchlichen* Bereich Probleme der Anerkennung und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung aufgetreten. Das Problem der Erwachsenenbildung war hier, dass sie sozusagen als Kind der allgemeinen gesellschaftlichen Bildungsbewegung in die Kirche adoptiert wurde, aber damit leben musste, dass schon eine Menge anderer Kinder da waren. So haben viele Gemeinden auch Aktivitäten unter Bildungsgesichtspunkten gestaltet. Hier war die kirchliche Erwachsenenbildung oft nur gefragt, wenn es um die Zuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz ging; gewisse damit verbundene Rahmenbedingungen, z.B. hinsichtlich öffentlicher Ankündigung und offener Gestaltung, wurden eher als lästige Zumutung denn als Chance für Öffnung und Innovation empfunden.

Problematischer war, dass es eine Vielzahl „Gesamtkirchlicher Dienste“ oder vereinsähnlich konzipierter „Werke“ gab, teilweise mit sehr langer Tradition, die auch Bildungsarbeit betrieben und uns eher als Konkurrenz denn als Partner empfanden. Besonders zu nennen sind hier die Männerarbeit und die Frauenarbeit, wobei Letztere über ein fast lückenloses Netz von Gruppen und Ehrenamtlichen in den Gemeinden verfügte – ein nie realisierter Traum der Evangelischen Erwachsenenbildung. Aber auch Jugendarbeit, Familienbildung, Volksmission, Weltmission, Diakonie, Akademie u. a. m. waren mit vielfältigen Bildungsangeboten präsent. Es ist leider kaum gelungen, als gesamtkirchliche Einrichtungen gemeinschaftlich sozusagen „Das Zweite Programm“ gegenüber dem „Ersten Programm“ der Kirchengemeinden darzustellen. Dazu hätte es viel mehr Austausch, Kooperation und gemeinschaftliche Projekte geben müssen, was aufs Ganze jedenfalls zu wenig versucht worden ist. Schwerverträglichkeit in der näheren Umgebung – auch das gehört wohl zur Heimat.

Viel mehr Akzeptanz war demgegenüber auf überregionaler Ebene der institutionalisierten Erwachsenenbildung zu erleben. So habe ich mich gerne im Rahmen der ELAG RHEINLAND-PFALZ, der DEAE und der ARBEITSSTELLE FERNSTUDIO bewegt, an vielen Sitzungen teilgenommen und in Gremien mitgearbeitet,

Projekte mitgestaltet, an Studienbriefen mitgewirkt ... Hier konnte man – trotz mancher gelegentlich auch leidenschaftlich geführter positionellen Debatten – so etwas wie Identitätsvergewisserung erfahren, gestützt durch freundschaftliche Begegnungen auf der persönlichen Ebene. Heimat – dazu gehört auch die Zugehörigkeit zu einer größeren Gemeinschaft, die sich in wiederkehrenden Treffen manifestiert.

Heimat – dies habe ich bei allem Sinn für die institutionellen Kontexte jedoch am stärksten in der konkreten Bildungsarbeit mit vielen Menschen erlebt. So halte ich es für den größten Glücksschlag, dass es in der Zeit der Etablierung von Erwachsenenbildung in der Kirche das Projekt des Fernstudiums für kirchliche Dienste gab. Die Kombination von Einzelarbeit anhand von Studienbriefen, Gruppenarbeit in den Studienzirkeln und Tagungsarbeit in den Direktkursen war einfach genial. Natürlich war es kongenial mit dem damaligen Bildungsaufbruch in Kirche und Gesellschaft, wo Menschen sich auf solche Lernprozesse einließen, die unter beträchtlichem Zeitaufwand eher persönlichen Erfahrungsgewinn als verwertbare Abschlussqualifikationen versprachen. Hier habe ich tatsächlich – und gewiss viele der Teilnehmenden – erlebt, welcher „Ruf der Freiheit“ von der Frage auszugehen vermag: „Verstehst du auch, was du liest?“

Es ist bezeichnend für diesen Zauber des Anfangs, dass eine große Anzahl der Teilnehmenden der ersten Lehrgänge des Fernstudiums – Erwachsenenbildung, Familienbildung, Altenbildung – über lange Jahre hinweg zu wichtigen Partnern und Mitarbeitern in vielen Projekten und auch den Gremien der Erwachsenenbildung wurden. Inwieweit die Kommunikations- und Publikationsmöglichkeiten des Internet neue Impulse vermitteln könnten, wäre eine Frage an die Kollegen von heute. Jedenfalls scheint mir die Verknüpfung von inhaltlich-medialen Impulsen mit dem Entwicklungspotenzial längerfristiger kommunikativer Prozesse sinnvoller als die Inszenierung kurzatmiger „Bildungs-Events“. Dies setzt allerdings voraus, dass die Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen sich selbst mit ihrer Person und der je eigenen Lebens- und Lerngeschichte in solche Prozesse hin-

einbegeben, statt in der distanzierten Rolle der Organisatoren von Veranstaltungen und Manager von Strukturen zu verharren.

Dabei meine ich allerdings ein Bildungsverständnis, das über die Engführung einer „themenzentrierten Interaktion“ hinausführen kann (ohne sie preiszugeben). So waren es für mich wichtige Entwicklungsschritte, dass mir Veranstaltungen anempfohlen wurden, die völlig andere Erfahrungsebenen ansprechen wollten als die „institutionalisierte Dauerreflexion“ – beispielsweise Meditationskurse, Tanzkurse, Kunstprojekte u. a. m. Dabei konnte ich erfahren, dass „Bildung“ nicht nur im Medium des Sprechens und Hörens geschieht, sondern auch im Medium des Schweigens und Lauschens, nicht nur am Tisch und auf dem Stuhl sitzend, sondern auch in der körperlichen Bewegung und Begegnung, nicht nur mit einem Flipchart vor Augen, sondern auch mit einem Bild oder einer Installation.

Um zum Schluss noch einmal die Metapher der Heimat aufzunehmen und mit einer biblischen Inspirationsquelle zu verbinden: „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen“ (Johannesevangelium 14,2). Diese Erfahrung wünsche ich den Kolleginnen und Kollegen in der Evangelischen Erwachsenenbildung bei ihrem Weg zu und mit den Menschen heute. Und um nicht der bei der Heimat-Metapher gefährlich naheliegenden Nostalgie zu verfallen, möchte ich gern hinzufügen, dass dieser Weg unter sich wandelnden soziokulturellen, bildungspolitischen und kirchlichen Rahmenbedingungen immer wieder neu gesucht und gestaltet werden muss.

Dr. Wolfgang Wittrock

Theologe und Diplompädagoge, seit 1977 als Pädagogischer Referent bei der Evangelischen Erwachsenenbildung der Pfälzischen Landeskirche tätig. Er war langjährig im Vorstand der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz (ELAG), später auch im Vorstand der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Nachdem er seit 1994 zum Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung in der Pfälzischen Landeskirche berufen war, ging er 2006 in den Ruhestand.

Kontakt: ute.wolfgang.wittrock@t-online.de

Zivilgesellschaft

Gemeinsam für eine soziale Stadt – eine ganze Landeskirche im kollektiven Lernprozess



Hans-Gerhard Klatt

Sechs Jahre dauert eine Session für das Kirchenparlament in Bremen, den „Kirchentag“. Er wird gebildet durch Direktdelegationen aus den Gemeinden und hat eher juristische und verwaltungstechnische Aufgaben als inhaltlich-theologische und ekcllesiologische. Letztere liegen beim Kirchenverfassungsgut einer „Lehr-, Glaubens- und Gewissensfreiheit der Gemeinden“ in der Autonomie der einzelnen Gemeinden, aus denen die Bremische Evangelische Kirche (BEK) besteht. In dieser Struktur kam es einer Revolution gleich, als der Kirchentag 2007 beschloss, sich für seine neue Session 2007–2012 ein Sessionsthema zu geben, an dem gemeinsam gearbeitet werden sollte und das der BEK in diesen Jahren eine inhaltliche Kontur geben konnte. Das Sessionsthema hatte eine öffentlich-politische Seite auf der Diskursebene der Stadt und – mit einem eingerichteten Fonds für Stellen und Projekte – eine praktisch-innovative.

Der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt (kda) hatte gut vorgearbeitet und den Boden für das Sessionsthema „Armut und Reichtum in Bremen – gemeinsam für eine soziale Stadt“ bereitet. Er gestaltete eine Wanderausstellung „Gesichter der Armut“, die an eindrücklich präsentierten individuellen Lebensgeschichten zeigte, wie weit prekäre Lebenslagen in die Mitte der Gesellschaft vorgedrungen sind, und brachte die Armutserichte der Arbeitnehmerkammer und den Ruf nach Reichtumsberichten in den kirchlichen Diskussionskontext mit ein. Er hatte eine auf Stadtteilarbeit ausgerichtete Kirchengemeinde im Bremer Szeneviertel am Rande der Innenstadt an der Seite, die mit einem Begleitprogramm zur Ausstellung voranging, ein Projekt zu entwickeln, das im spezifischen Gemeindekontext an der Überwindung der Spaltung der Gesell-

schaft ansetzt. Sie kam auf das Thema Kinderarmut und „erfand“ die „Bildungsbrücke“, die ein Bündnis aus Institutionen und Einzelpersonen im Stadtteil für einen Fonds schmiedete, der Schulkindern aus armen Familien auf einem nicht diskriminierenden Ausschüttungsweg die volle Partizipation im Schulalltag und die Förderung ihrer Talente ermöglichen soll.

Es dauerte einige Zeit, ehe auch andere Gemeinden anfingen, sich mit dem Thema zu beschäftigen und nach den eigenen Möglichkeiten für Engagement zu fragen. Veranstaltungsversuche von kda und Bildungswerk, Anregungen aus der empirischen Studie von Prof. Heinrich Grosse (SWI Hannover), der bundesweit kirchengemeindliche Ansätze zum Engagement gegen Armut und Ausgrenzung ausfindig gemacht und ausgewertet hatte, in die Startphase des Sessionsthemas einfließen zu lassen, ließen schleppender an als erhofft. Und doch kam mehr und mehr in Gang. Hier wurde eine Streetworkerin für Obdachlosenarbeit („Projekt Szenetreff“) angestellt und in ihrer Arbeit durch einen Beirat begleitet, der aus mehreren Gemeinden besetzt wurde, dort ein Stadtteildiakon oder eine Schuldnerberaterin. Zwei Gemeinden in einem Stadtteil mit hohen Migrationsanteilen holten die Berliner Projektidee von „Stadtteilmüttern und -vätern“, die qualifiziert werden, familienunterstützende Dienste zu übernehmen, nach Bremen und konstituierten ein eigenes Qualifizierungsprojekt.

Unser Bildungswerk trug in der Anfangsphase einen Bildungsurlaub über Projektentwicklung bei und eine grundsätzliche Reflexion über den Zugang zum Sessionsthema. Im Jahresbericht 2009 heißt es:

„Das Motto ‚gemeinsam für eine soziale Stadt‘ lässt offen, von welcher Wirklichkeitssicht wir ausgehen, wenn wir uns ein solches Programm auf die Tagesordnung setzen. Zwei Wahrnehmungen sind möglich. Die eine blickt auf unsere Stadt so, dass die Schere zwischen Armut und Reichtum immer mehr auseinandergeht und dass ein gesellschaftsspaltender Riss immer sichtbarer auch im Stadtbild wird. Es gibt Stadtteile, in denen sich die Armut, und Stadtteile, in denen sich der

Reichtum konzentriert. Sie haben immer weniger miteinander zu tun; die Lebenswelten in unserer Stadt werden so unterschiedlich, dass man sich kaum noch in die andere Lebenswelt hineindenken kann. ‚Gemeinsam für eine soziale Stadt‘ heißt dann, Brücken über den Riss hinweg zu bauen, Klammern, Verschränkungen, Ressourcenaustausch zu organisieren und sich gegen den herrschenden Trend zu stemmen.“

Die andere Wahrnehmung blickt auf unsere Stadt so, dass die soziale Stadt längst Wirklichkeit ist, weil es eine Bürgerbewegung gibt, die aus dem Blick für den fremden Anderen heraus lebt, die aktiv und freiwillig engagiert neue nachbarschaftliche Strukturen des sozialen Zusammenhalts aufbaut. Und genau dies ist der zeitgemäße Weg der Integration. Nur Bürger können Bürger integrieren, sagt der Integrationsexperte Klaus Dörner. ‚Gemeinsam für eine soziale Stadt‘ heißt dann, sich selbst als Teil dieser Bürgerbewegung zu begreifen und durch das Eingehen neuer Bündnisse deren Wirksamkeit zu erhöhen.

Einen Trend zu verstärken oder sich gegen einen Trend zu stemmen – die Gleichzeitigkeit zweier mit jeweils eigener Berechtigung auftretender widersprüchlicher Handlungsmaximen markiert eine Aufgabe, die mit beiden Entwicklungen verbunden ist, und die heißt: Bildung. Bildung als Verständigung über unterschiedliche Wahrnehmungen, Bildung als Herausbildung neuer Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten.“

Diese doppelte Betrachtungsweise war ein guter Zugang zu einer speziellen Kooperation von kda und Bildungswerk mit einer bildungsbürgerlichen liberalen Gemeinde, die zunächst Schwierigkeiten hatte, ihren Platz im Sessionsthema zu finden. Der landeskirchliche Lernprozess braucht nicht nur die vielen Praxisprojekte, sondern auch einen grundsätzlichen Reflexionsort über Armut und Reichtum. So haben wir die Gemeinde ermutigt, ihre ureigene Ressource in das Sessionsprojekt einzubringen und eine Vortrags- und Diskussionsreihe zu den gesellschaftlichen Bedingungen von Armut und Reichtum zu organisieren. Die Milieuforscherin

Claudia Schulz (EFH Ludwigsburg) warb für Angstabbau und Sensibilität beim Überschreiten von Milieugrenzen („Was soll ich reden mit dem armen Lazarus?“). Hans-Jürgen Benedict (Hamburg) lud zu einem literarisch-theologischen Streifzug von Homer bis Brecht zum Thema Armut und Reichtum ein. Franz Segbers (Marburg) stellte sich der Frage „Armut in einer reichen Gesellschaft – was geht das die Kirche an?“. Spätestens bei dieser dritten Veranstaltung der Reihe zwischen März 2011 und Juni 2012 war es gelungen, die bisher nicht sozialpolitisch profilierte Gemeinde zu einem interessanten Diskussionsort für die ganze Stadt zu machen. Richtig voll und hautnah wurde es, als Joachim Barloschky, Projektmanager in einem Bremer Problemstadtteil, den reichen und den armen Stadtteil in einen Zusammenhang brachte und die Vorstellungswelt beim Begriff „sozial Schwache“ auf die Füße stellte: Sozial schwach sind diejenigen, die ihre privaten Ressourcen der Allgemeinheit entziehen. Die Wienerin Michaela Moser von der Armutskonferenz Österreich brachte die besonderen Lebenslagen von Frauen und die Handlungsoption des guten Lebens für alle ins Spiel. Sven Giegold ließ seinen kritischen Blick auf die Finanzmärkte und die Frage der Verteilungsge rechtigkeit in einem engagierten Plädoyer für ein demokratisch gestaltetes und gestärktes Europa ausklingen.

Aktuell beginnt in der BEK die Phase der Dokumentation und der Auswertung all dessen, was in dieser Session erarbeitet und erfahren wurde. Den Abschluss leitet eine bundesweit beworbene Tagung am 16./17. November 2012 „Kirche im Quartier“ ein, an der die Magdeburger Bischöfin Ilse Junkermann teilnimmt und ihre ostdeutschen Kirchenerfahrungen einbringt. Ziel ist es, aus den bestehenden Arbeitsprojekten Perspektiven festzuhalten, die über den Sessionszeitraum hinausführen und das kirchliche Engagement gegen die soziale Spaltung der Stadt stabilisieren.

Hans-Gerhard Klatt

Pastor und Leiter des Ev. Bildungswerks Bremen
bildungswerk.forum@kirche-bremen.de

Im Gespräch: Karl-Heinz Maischner

„Bildung als Schaffen und Gestalten von Lernräumen und lebensbegleitendes Lernen waren für uns nichts wirklich Neues“



Karl-Heinz Maischner

Du bist Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung in der Sächsischen Landeskirche, seit 1998. Damals habe ich dich in der DEAE kennengelernt, als einen der Kollegen aus dem „Osten“. Seit dieser Zeit bist du in der DEAE immer sehr präsent gewesen, in der Fachgruppe Fort- und Weiterbildung, im Vorstand der DEAE. Du warst und bist das „Gesicht“ der EEB Sachsen, profiliert, unübersehbar, verlässlich, stabil. Ich habe öfters die Assoziation „ein Fels in der Brandung“ gehabt: Wie bist du geworden, was du bist?

Geboren wurde ich im Mai 1951 in Grüngräbchen (Kreis Kamenz) im Haus meiner Großmutter, das weitab vom Dorfkern mitten im Wald stand. Dort verlebte ich einen großen Teil meiner Kindheit. Als mein Vater 1956 als Kantor und Kätechet in den kirchlichen Dienst trat – er hatte vorher als Tischler gearbeitet –, bezogen wir das Erdgeschoss im Schwepnitzer Pfarrhaus. Es war eine behütete Kindheit in einer „heilen Welt“. Ich denke, dass diese Kindheit, umsorgt von der Liebe der Eltern, der Tante und der Großmutter, mit vielen Freiheiten, mit Tieren in der Natur, meinen Optimismus und meine Lebensfreude hervorgebracht hat, die sich bis heute durchhielten.

1957 wurde ich in die polytechnische Oberschule Schwepnitz eingeschult, die ich 1967 mit der zehnten Klasse abschloss.

1962 trat ich den „Jungen Pionieren“ bei und besuchte dort die AG „Junge Naturforscher“. Die Mitgliedschaft endete 1965. Inzwischen hatte ich gelernt, kritisch nachzudenken, versuchte, bewusst zu leben. Deshalb trat ich der FDJ nicht bei, wohl aber dem Jugendrotkreuz, später dem DRK der DDR. Ich hatte frühzeitig ein Gespür dafür, den „real existierenden Sozialismus“ an seiner eigenen Ideologie zu messen – und sah die großen Differenzen. Ich singe gerne: das Erbe des Vaters, spiele Klavier und Orgel. In Dresden war ich Frontman einer Band.

Wie ist es nach der Schule weitergegangen, hast du sofort Theologie studiert?

Nein. Ich war ja in der Jungen Gemeinde aktiv gewesen, gehörte zum Mitarbeiterkreis der Ephorie Kamenz. Ich hatte damals die Idee, angeregt durch beide Berufe meines Vaters, etwas zu machen, von dem ich mir eine aktive Teilnahme am kirchlichen Leben, Umgang mit den verschiedensten Menschen und handwerklich-künstlerische Betätigung versprach: Ich wählte den Beruf des Orgelbauers und trat als Lehrling in die Orgelbaufirma Gebr. Jehmlich in Dresden ein.

Meine jugendlichen Illusionen wurden zwar enttäuscht, weil dies kein kirchlicher Beruf ist und wesentlich mehr mit Holz und Metall als mit Menschen zu tun

hatte. Dennoch machte mir die Arbeit Spaß und ich habe mir vielfältige handwerkliche Fähigkeiten angeeignet. Nach Erhalt des Facharbeiterbriefes im Orgelbau begann ich dann 1970 mein Theologiestudium am Theologischen Seminar Leipzig. Dies war eine der drei kirchlichen Hochschulen, die es trotz der streckenweise kirchenfeindlichen Politik in der DDR gab.

Endlich zwar noch nicht am Ziel, aber doch auf dem richtigen Weg?

Nein, noch nicht so ganz. Aber es wurde ein produktiver und bereichernder Umweg: Zwei Monate nach Studienbeginn wurde ich als Funker zur NVA nach Bautzen eingezogen. Diese Zeit verlängerte zwar meinen Ausbildungsweg um zwei Jahre, brachte mir aber neben manchem Belastenden auch eine Vielzahl von Begegnungen mit Menschen fernab von Kirche. Die Diskussionen besonders mit Offizieren in langen Nachtstunden bei Bereitschaftsdiensten schärften mein kritisches politisches Bewusstsein. Trotz mancher bösartigen Drohungen einzelner „Betonköpfe“ im Staatsapparat hat mir meine klare politische Haltung keine Nachteile gebracht. Ich weiß, dass dies nicht selbstverständlich war und andere Menschen in der DDR schlimme Erfahrungen gemacht haben – ich selbst habe mich jedenfalls nie als Opfer gesehen!

Was hat das Studium der Theologie für dich bedeutet, was waren deine Hauptinteressen?

War ich zu Beginn des Studiums in erster Linie mit dem Ziel angetreten, ein guter Prediger zu werden, erkannte ich mehr und mehr, dass „das WORT“ nur im Zusammenhang mit im Leben sichtbaren und spürbaren Erfahrungen, mit Aufrichtigkeit und Taten wirklich „Evangelium“, „Frohe Botschaft“ ist. Mein Blick richtete sich in dieser Zeit zunehmend auf die Diakonie, die Jugend- und Familiendarbeit und das Offensein für die Menschen, die Hilfe brauchen: auf gestalteten Glauben.

Nach dem ersten theologischen Examen 1978 absolvierte ich dort ein Aufbaumstudium „Kirchliche Arbeit mit geistig Behinderten“ und arbeitete im Anschluss daran vier Monate in der Klinik für Rehabilitation in Leipzig als Bereichsleiter in einer geschützten Werkstatt für geistig Behinderte. Nicht unwesentlich trug zu diesem Umdenken meine Frau Eva bei. Meine Frau ist gelernte Kinderdiakonin

ICH ERLEBTE WIEDERHOLT WIE SCHON BEIM ARMEEDIENST, DASS DAS „EINFACHE MITMENSCH-SEIN“, DASS AKZEPTANZ UND WERTSCHÄTZUNG ANDERER MENSCHEN DIE BESTEN CHANCEN SIND, MILIEUGRENZEN ZU ÜBERSCHREITEN UND KONTAKTE ZU FINDEN.

und arbeitet als Lehrerin und Mitarbeitervertreterin in einer Förderschule der Inneren Mission für Menschen mit geistiger Behinderung. Wir haben zwei Kinder: Paul und Julia.

Also auch ein paar Umwege bis zur Arbeit in einer Gemeinde.

Na ja. Nach mancher Resignation und manchem Frust, die das Studium gegen Ende auch mit sich brachten, bekam ich in dem halben Jahr Lehrvikariat 1979 in Wurzen wieder Mut und Freude an Kirche. Ich erlebte eine Gemeinde, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mich annahmen, die mir halfen, meinen Weg zu finden, und die mich begleiteten.

Ähnliche und tragende Erfahrungen habe ich auch im Katechetikum in Sellerhausen und im Predigerkolleg St. Pauli in Leipzig in der Ausbildung der ersten Dienstjahre gemacht.

Im März 1981 ordnete mich das Landeskirchenamt in die Gemeinde Wurzen auf die dritte Pfarrstelle ab, wo ich dann ordiniert und „ständig“ wurde. In dieser Gemeinde fühlte ich mich mit der Familie bald heimisch.

Und dort in Wurzen warst du dann Gemeindepfarrer. Welche Erfahrungen waren für dich in dieser Zeit besonders wichtig?

Ja, da ging's gleich los mit den typischen Herausforderungen für Pfarrer: Bauaufgaben, besonders die Sanierung der Stadtkirche St. Wenceslai. Besonders wichtige Erfahrungen für mich in dieser Zeit waren die Begegnungen und Kontakte, die Gespräche und Auseinandersetzungen mit Menschen, die außerhalb der Kirche standen, auch wenn das an den Kräften zehrte.*

Diese Erkenntnis ist für mich in meiner beruflichen Entwicklung bis heute handlungsleitend geblieben! Jede Ideologie, jede noch so gut durchdachte Theorie, jede noch so geschliffene Predigt, jede methodisch-didaktisch hervorragend vorbereitete Bildungsarbeit kann dies nicht leisten, wenn das Mitmenschliche fehlt. So steht es schon in 1. Kor 13.

Du hast dich auch schon früh in DDR-Zeiten für die Bildungsarbeit in der Gemeinde engagiert.

Ja, das hängt auch damit zusammen: Wo ich die geschilderte Lebenshaltung besonders befreend und kreativ vorfand,

das waren die Veranstaltungen und Arbeitsgruppen der Vorläuferorganisation der EEB Sachsen, der „Gruppenorientierten Gemeindearbeit“. Diese gab es singular für die DDR-Kirchen mit zwei festangestellten Mitarbeitenden seit 1975 in der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsen. Davon war einer ein katholischer Theologe. Nach der Wende wäre das aufgrund der EKD-Gesetze mit ihrer konfessionellen Erführung nicht mehr möglich gewesen!

Ich hatte die beiden während meines Studiums in gruppendifamischen Kursen erstmals erlebt und der Faden riss während meiner Gemeindetätigkeit nie ganz ab.

Seit 1984 arbeitete ich dort ehrenamtlich mit, absolvierte zwei Langzeitweiterbildungen, angelehnt an das EKD-Fernstudium Erwachsenenbildung, und übernahm Verantwortung in der landesweiten „AG Gruppenorientierte Gemeindearbeit“.

Bedeutsam finde ich im Rückblick, dass es in dieser Zeit eine enge und auch personenbezogene Verbindung zwischen Erwachsenenbildung, Gemeindeberatung und Seelsorge gab.

Viele pädagogische, psychologische, soziologische Erkenntnisse und Theorien aus der Bundesrepublik wurden von uns auf ihre Passung im Blick auf das Leben in der DDR geprüft und z. T. adaptiert. Daraus ergab sich die gewachsene und auch heute noch vorhandene Nähe zwischen Beratung und Bildung. Für die EEB in Sachsen war dadurch „lebensbegleitendes Lernen“, „Bildung als Schaffen/Gestalten von Lernräumen“, „Lehren als Lernbegleitung“ etc. nichts wirklich Neues und gehörte zu unseren grundlegenden Leitlinien.

Das Engagement in der „Gruppenorientierten Gemeindearbeit“ blieb nicht ohne Auswirkungen auf meine Arbeit vor Ort. Ich verdanke ihm vor allem den Blick über den Horizont der Gemeinde hinaus auf die Welt, die Begegnung mit vielen theologischen Richtungen, vor allem mit den erfahrungsorientierten Befreiungs- und feministischen Theologien, und das Bemühen, in der Verkündigung der Guten Nachricht den Erfahrungen und Potenzialen der einzelnen Menschen einen hohen Stellenwert zu geben.

Wie und wo hast du die Wende erlebt, und wie haben sich deine weitere berufliche Entwicklung und der Aufbau der EEB Sachsen gestaltet?

In den 1980er Jahren leitete ich in Wurzen den Friedens- und Umweltkreis und saß ab 1990 als Fraktionssprecher für Bündnis 90/Die Grünen bis 1994 im Stadtparlament.

Wenn ich meine berufliche Entwicklung in jener Zeit beschreiben soll, dann würde ich es so formulieren: Immer deutlicher wurde mir, dass Gottes Liebe den ganzen Menschen meint. Die Gestaltung liturgischer Vollzüge, lebendige, farbige Gottesdienste, spirituelle Veranstaltungen wurden mir in diesem Zusammenhang immer wichtiger. Das konnte ich auch beruflich in der Ausbildung junger Theologinnen und Theologen umsetzen. Ich war von 1990 bis 1997 zu 50 % als Studienleiter im Predigerkolleg St. Pauli in Leipzig unter anderem für die Sachgebiete „Gottesdienstliche Gestaltung und Verkündigung“ und „Kirchliche Arbeit mit Erwachsenen“ verantwortlich.

Die „geteilte Zeit“ zwischen Gemeinde und Predigerkolleg war gelegentlich sehr anstrengend, aber die Chancen des direkten Miteinanders von Theorie und Praxis an dieser entscheidenden Nahtstelle der theologischen Ausbildung wogen vieles auf.

Erwachsenenbildung war immer der „rote Faden“. In die Ausbildung einbringen konnte ich auch meine Weiterbildung zum Bibliodramaleiter und Organisator der „Arbeitsgemeinschaft EOBA“ (Erfahrungsorientierte Bibelarbeit). Methoden der Erwachsenenbildung, Lernen mit und an den eigenen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Theorie waren gerade auch auf dem Hintergrund internationalen Austauschs mit Studienleiter-Kolleginnen und -Kollegen für mich also ganz wichtige Elemente der Arbeit.

Wenn Erwachsenenbildung sozusagen dein „roter Faden“ und deine Methode war, wann wurde sie dein Hauptberuf?

Mit einem halbjährigen „Zwischenspiel“ als Studieninspektor am Studienhaus Leipzig überbrückte ich die Zeit zwischen der Beendigung meines Dienstes als Studienleiter und der Berufung als Leiter der EEB Sachsen im Jahr 1998. Das Studienhaus wurde 1997 gestartet als ein Versuch, Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen in einem Haus in Wohngruppen unter theologischer Begleitung zusammenzubringen. Es erfreut sich bis heute großer Beliebtheit, besonders

auch, da es den Theologiestudierenden „Lebens-Kontakte“ zu Menschen mit we-
nig kirchlichem Kontext ermöglicht.

In der Leitungsstelle der EEB Sachsen, die seit 1992 eine Pfarrstelle ist, löste ich Pfarrer Peter Vogel ab, der die Leitung der Evangelischen Akademie Meissen übernahm. Unsere langjährige gute Zusammenarbeit wirkte sich auch auf das Verhältnis zwischen Akademie und EEB positiv aus.

Als Leiter der EEB Sachsen wurde ich mit sehr unterschiedlichen Anliegen und Problemen konfrontiert. Da kamen mir die vielfältigen Lebens- und Berufserfahrungen zugute. Und unterstützend waren meine Neugier und mein beständiges Interesse am Weiterlernen, u. a. durch Weiterbildungen in Bereichen wie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit oder Wirtschaftlichkeit und Controlling, welche in der Weiterbildung eines Pfarrers der Landeskirche nicht vorkommen. Diese spannende Fortbildung schloss ich 2004 mit einer Hausarbeit zum Thema „Die Einführung des Qualitätsmanagementsystems QESplus in der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen“ ab. Stolz bin ich heute noch auf die große Anerkennung, die ich dafür beim Abschlusskolloquium in Bonn erntete.

Wie entwickelte sich die EEB im Freistaat Sachsen, wie ist ihr Status in der Sächsischen Kirche? Welche Unterstützer hat die EEB im bildungspolitischen und zivilgesellschaftlichen Umfeld?

Wie mein Vorgänger Peter Vogel pflegte ich die Beziehungen zu den anderen Bildungsträgern in Sachsen (Volkshochschulen, Arbeit und Leben, Ländliche Erwachsenenbildung, Bildungswerk des Landessportbundes, Katholische Erwachsenenbildung etc.). Trotz der Konkurrenzen im Weiterbildungsbereich gibt es in Sachsen eine gute Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen kirchlichen und nichtkirchlichen Einrichtungen. Die EEB ist ein kleiner, aber wichtiger Mitspieler auf dem Feld der Bildungspolitik, anerkannt und geachtet. So bin ich bereits in der dritten Wahlperiode Vorsitzender des Landesbeirates für Erwachsenenbildung und habe trotz mancher Personal- und Politikwechsel ein konstruktives Verhältnis zu den staatlichen Organen gehalten.

Im Landeskirchenamt ressortiert die EEB im Referat der Dienste und Werke. Die Beziehungen zum Bildungsreferat – ich

denke dabei etwa an die Mitbeteiligung am Erstellen der Bildungskonzeption der Landeskirche – und zum Grundsatzreferat – speziell im Blick auf die Arbeit für Demokratie gegen Rechtsextremismus – sind recht gut. Die EEB ist anerkannt.

So, wie ich stets die Wichtigkeit der Vernetzungen und der guten Kommunikation in Sachsen betone, ist mir auch die Mitarbeit und vielseitige Aktivität in der DEAE immer ein großes Anliegen gewesen. Das gilt für den Vorstand, in den ich zwei Mal gewählt wurde, wie für meine Aufgaben in der Fachgruppe Fort- und Weiterbildung und für die Kooperationen in Mitteldeutschland.

Mit den Einrichtungen evangelischer und katholischer Erwachsenenbildung führen wir in Mitteldeutschland immer noch erfolgreich das Fernstudium Erwachsenenbildung der EKD durch. Im September beginnt der neunte Durchlauf in Sachsen. Die Teilnehmenden kommen zunehmend aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, nicht nur aus kirchlichen Zusammenhängen. Die Zusammenarbeit über Kirchengrenzen hinweg bietet große Chancen und Herausforderungen.

Welche Arbeitsschwerpunkte neben der Fortbildung gibt es in der Landesstelle? Mit wie vielen KollegInnen stemmst du das Geschäft?

Ein besonderes Anliegen ist die Arbeit für Demokratie gegen Rechtsextremismus. Da waren wir sehr erfolgreich (vgl. forum erwachsenenbildung 1/12, 10 f., P. H.). Auch für die Arbeit mit Älteren, sowohl die Bildungs- als auch die Gemeindearbeit, ist die EEB eine der wichtigsten Adressen in der Landeskirche. Die Bildungs- und Beratungsarbeit für Kirchenvorstände, die Mitgründung der Ehrenamtakademie als wichtige Leiteinrichtung, die Vernetzungsarbeit zwischen den Mitgliedern der EEB in Sachsen sind weitere Schwerpunkte, die die Arbeit der EEB prägen. All dies lag lange Zeit in den Händen von drei Hauptamtlichen, mir als Leiter zu 100 % und zwei pädagogischen MitarbeiterInnen zu je 50 %. Die immense Arbeit war nur zu schaffen, weil zu unserem Team noch zwei „Sachbearbeiterinnen“ gehören, die beide pädagogische Zusatzqualifizierungen durch das Fernstudium u. Ä. haben, und weil viele Ehrenamtliche mit uns zusammenarbeiten.

Im Augenblick sind es interne und Strukturprobleme, die uns umtreiben.

Die EEB befindet sich derzeit in einer Situation des „nicht mehr und noch nicht“. Die Strukturreformen in der Landeskirche haben dazu geführt, dass die EEB, die Kirchliche Frauenarbeit und die Kirchliche Männerarbeit in einer Dienststelle „Evangelisches Zentrum für Bildung und Beratung / Männer-Frauen-Generationen“ (EZBB) zusammengeschlossen wurden. Das gilt ab 1. September 2012. Die EAF e. V. soll später noch assoziiert werden.

Ich bin berufen als „Leiter der EEB Sachsen, der Kirchlichen Frauenarbeit und der Kirchlichen Männerarbeit“. Die juristische Ausgestaltung der Dienststelle steht noch aus, immerhin haben wir gemeinsam in einer Organisationsberatung Strukturen gefunden, die vom Landeskirchenamt akzeptiert werden und die eine erkennbare Eigenständigkeit der drei Werke beinhalten. Die Bildungsarbeit mit Erwachsenen wird ein großer übergreifender Schwerpunkt in der neuen Dienststelle sein, ebenso die Genderthematik. Aber auch der Service für die Gemeinden und die zielgruppenorientierte Arbeit in der Landeskirche sollen nicht zu kurz kommen. Die Anfänge sind durchaus positiv, die Reaktionen aus dem Landeskirchenamt ebenfalls, aber Genaues kann man noch nicht sagen.

Zukunft vorhanden, aber offen: Was sagt dir denn dein „Bauchgefühl“, Karli?

Wenn es uns gelingt, die unterschiedlichen „Betriebskulturen“ der einzelnen Werke, die verschiedenen Frömmigkeitsformen und Interessen nicht als trennend, sondern als bereichernd zu erkennen, können wir eine starke und prägende Einrichtung der Landeskirche werden. Das wird uns gelingen, wenn wir einander in unserer Verschiedenheit akzeptieren und wertschätzen und einander immer wieder der Chancen des Neuen versichern. Da gibt es inzwischen viele hoffnungsvolle Zeichen im Miteinander. Daran gemeinsam mit allen Mitarbeitenden weiter zu arbeiten, habe ich für die vier Jahre bis zum Ruhestand große Lust bekommen!

Ich danke dir für das Gespräch.

Das Gespräch führte Petra Herre.

Karl-Heinz Maischner
Pfarrer und Leiter der EEB Sachsen
Ev. Erwachsenenbildung Sachsen
Tauscherstraße 44
01277 Dresden
maischner@eeb-sachsen.de

Rosa Bracker/Peter Faulstich

Prekarität des Lebens und des Lernens



Ausgehend von der Zunahme prekärer Lebenslagen ergeben sich bei den Subjekten unterschiedliche, divergierende Einschätzungen des Stellenwerts und der Sinnhaftigkeit des Lernens. Dabei stellen umbrechende gesellschaftliche Kontexte als Hemmnisse und Schranken des Zugangs die Rahmenbedingungen, gleichzeitig sind eigene Erfahrungen in der durchlauften Biographie letztlich ausschlaggebend für Lerninteressen. Bei erwachsenen Lernenden finden sich Grade der Lernbereitschaft oder -widerstände, die aus den Diskrepanzen zwischen Erwartungen, Hoffnungen und Erfahrungen entspringen. Wenn Zukunftshoffnungen und Lebensperspektiven sich verdunkeln, werden auch Lernhorizonte unklar und brüchig im Verhältnis von Instrumentalität und Reflexivität: Scheinbar instrumenteller Erwerb von Kompetenzen wird fraglicher, reflexive Sinnentwürfe werden grundsätzlicher.

Dies ist empirisch belegbar in von uns durchgeführten „Lernwerkstätten“, als zentralem methodischen Zugang in unserem DFG-Projekt „Kontextualität und Biographizität des Lernens Erwachsener“. Besonders in Prekaritätserfahrungen werden Lerninteressen zunehmend problematisch: „Leben lernen“, so lassen sich Lerngeschichten junger Erwachsener in prekären Lebenslagen zusammenfassen. Es finden sich Themen wie „Der Wandel – der Weg aus der eingeschwängten Kindheit“ oder auch „Mein eigener Weg in die Unabhängigkeit“.

Grassierende Prekarität

Um Problemlagen in gesellschaftlichen Positionen zu bezeichnen, finden wir einen Wandel der Begrifflichkeit: Arme, Verachtete, Unterprivilegierte, Diskriminierte, Ausgegrenzte, Betroffene und zuletzt Prekäre. Die Bezeichnungen werden immer formaler, der Skandal bleibt der gleiche: Eine Gesellschaft, die geprägt ist durch Ungleichheit und Ungerechtigkeit.

Zentral in der Prekaritätsdebatte ist die Form der Beteiligung an gesellschaftlicher Arbeit. Durchgesetzt hat sich, Erwerbsverhältnisse dann als prekär zu bezeichnen, wenn die Beschäftigten im Einkommen, bezogen auf soziale Sicherheit und betriebliche Integration, unterhalb des gegenwärtig und mehrheitlich anerkannten Standards liegen. Diese Lage geht einher mit einem Verlust an Sinnhaftigkeit, Anerkennung sowie der Planungs- und Beteiligungshorizonte (vgl. Dörre 2009).

Pierre Bourdieu hat darauf verwiesen, „dass Prekarität heutzutage allgegenwärtig ist. Im privaten, aber auch im öffentlichen Sektor, wo sich die Zahl der befristeten Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeitstellen vervielfacht hat; in den Industrieunternehmen, aber auch in den Einrichtungen der Produktion und Verbreitung von Kultur, dem Bildungswesen, dem Journalismus, den Medien usw.“ (Bourdieu 1998, S. 96 f.)

Kennzeichnend für Prekarität sind demnach objektive Kriterien der Erwerbsverhältnisse, gleichzeitig werden subjektive Einschätzungen und Bewertungen provoziert:

„Beinahe überall hat sie identische Wirkungen gezeigt, die im Extremfall der Arbeitslosen besonders deutlich zutage treten: die Destrukturierung des unter anderem seiner zeitlichen Strukturen beraubten Daseins und der daraus resultierende Verfall jeglichen Verhältnisses zur Welt, zu Raum und Zeit. Prekarität hat bei dem, der sie erleidet, tiefgreifende Auswirkungen. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft 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 ist.“ (ebd.)

Dadurch werden auch die Perspektiven des Lernens zerstört. Auf Lernen lässt man sich ein in Antizipation der Zukunft, man will später – nachdem man gelernt hat – etwas wissen und können, das weiterhilft. Wenn Zukunftshoffnungen riskant werden oder sogar zerbrechen, wird Lernen als sinnlos empfunden. Prekarität wirft also Grundfragen des Lernens und besonders der Weiterbildung auf.

Lernwerkstätten

Im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Forschungsprojektes „Biographizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener“ (BiKoLe) (Faulstich/Bracker/Umbach 2012, S. 155) führen wir als einen Erhebungsansatz „forschende Lernwerkstätten“ (vgl. Faulstich/Grell 2005; Grell 2006) durch, welche mit Überlegungen zu dem Konzept der Gruppenwerkstatt (vgl. u.a. Bremer 2004; Bremer/Teiwes-Kügler 2003) ergänzt werden. Das Forschungsvorhaben soll Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung sozialer Kontext und individuelle Biographie für die Entwicklung von Lernstrategien erwachsener Menschen haben. Durch die Reflexion eigener Lernhandlungen soll die Bedeutung sozialstruktureller Aspekte für Lernhandeln beleuchtet werden.

Das kann man nicht einfach abfragen und dann mit scheinbar gesicherten Ergebnissen in den „Elfenbeinturm“ zurückkehren. Vielmehr kommt es darauf an, ein Vorgehen zu entwickeln, das Lernenden und Lehrenden Hilfestellung gibt und von diesen genutzt werden kann. Hierfür wurde ein mehrperspektivisches Forschungsdesign entwickelt, in dem Lern-, Lehr- und Forschungsmethoden verbunden werden. In Seminare der Weiterbildung werden Veranstaltungsteile eingebaut, in denen gemeinsam mit den Lernenden deren Erfahrungen mit Lernen themati-

siert und reflektiert werden können. Lernen ist hierbei sowohl Forschungs- als auch Lerngegenstand. Im Zentrum des im Projekt BiKoLe verfolgten Ansatzes stehen *Lerngeschichten*, die in Schreibwerkstätten erarbeitet und in Gruppengesprächen diskutiert werden. Im Laufe der Lernwerkstatt reflektieren die Teilnehmenden ihr Lernen, sodass eine erste Auswertung gemeinsam stattfindet, in der ihre eigenen Erkenntnisinteressen artikuliert werden können.

In der Konzeption der „forschenden Lernwerkstatt“ spielt die Unverfügbarkeit der lernenden Subjekte eine ebenso zentrale Rolle wie deren Partizipation am Forschungsprozess (vgl. Grell 2006, S. 14). Diese leitenden Prinzipien ermöglichen den Teilnehmenden, Schwerpunkte zu setzen und eigene Erfahrungen einzubringen, ohne sich den herrschenden Vorstellungen von „Lernen“ und auch „gelingendem“ oder „gescheitertem Lernen“ unterzuordnen. Brüche und Wege durch Unsicherheiten, aber auch Herausforderungen und Lebensfragen kommen damit zur Sprache. Ein Forschungsensemble, in dem unterschiedliche Interessen zur Geltung kommen, bedeutet auch für die Forschenden, ihre eigenen Interessen und Forschungsfragen offenzulegen.

Partizipation im Prozess der Forschung beinhaltet dabei auch einen Abbau an hierarchischer Struktur, die u. a. durch eine alltagsnahe Gestaltung des Erhebungsverfahrens unterstützt werden kann. Der Werkstattcharakter soll dies ermöglichen.

Mehrperspektivität und *Methodenpluralität* sind zwei weitere Prinzipien der „forschenden Lernwerkstatt“. Mehrperspektivität beinhaltet dabei die unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Akteure (in der Erwachsenenbildung), aber auch den Blick (der gleichen Personen) aus verschiedenen Perspektiven auf den Gegenstand (vgl. Grell 2006, S. 76 f.). Methodenpluralität ermöglicht eine Verschränkung dieser Perspektiven, und eine gegenseitige Korrektur der Interpretationen kann Aspekte ins Licht führen, die durch Einseitigkeit nicht zur Sprache kommen. Insbesondere die in den Lernwerkstätten erfolgende Verschränkung von kreativ-künstlerischen und sprachlich-rationalem Methoden legen unerwartete Seiten des Gegenstandes Lernen frei und machen zugleich eine Thematisierung prekärer Erfahrungen möglich.

In den bisher durchgeführten „forschenden Lernwerkstätten“ und Gruppenwerkstätten zur „Habitus-hermeneutik“ wurde als zentraler kreativer Impuls mit der Erstellung und Auswertung von *Collagen* gearbeitet (vgl. Grell 2006; Bremer 2004; Umbach 2012). Wenn nun im Forschungsprojekt BiKoLe *Lerngeschich-*



Rosa Bracker
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin im DFG-
Projekt „Biographizität
und Kontextualität des
Lernens Erwachsener“
an der Universität
Hamburg
ulrike.rosa.bracker@
uni-hamburg.de



Prof. Dr. Peter Faulstich
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
Fachbereich
Erziehungswissenschaft 3 Fakultät EPB
Universität Hamburg
Joseph Carlebach Platz 1
20146 Hamburg
Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

ten untersucht werden, können diese als sprachlich-künstlerischer Ausdruck von Erfahrungen rückbezogen werden in das Konzept der Narration, das im Kontext sozialwissenschaftlicher Methoden (vgl. Schütze 1983) und in der bildungswissenschaftlichen Biographieforschung als ein probates Forschungsinstrument gilt (vgl. Marotzki 2006, S. 155). Eine besondere Herausforderung stellt das Forschungssetting der Schreibwerkstätten jedoch in seiner Kombination mit Gruppenwerkstätten dar: Denn eine Schreibwerkstatt zum Thema *Lernen* ruft – vor allem nach vielfältigen negativen, brüchigen und sanktionierten Erfahrungen mit institutionellem Lernen, die besonders bei Lernenden in prekären Lebensumständen vorliegen – Widerstände hervor.

Vor dem Hintergrund eines kritisch-pragmatischen Lernbegriffs (vgl. Faulstich 2005; Faulstich 2008) und mit dem Ziel, die Bedeutung des sozialen Kontextes für Lernen und Lernwiderstände näher zu ergründen, sollen in den Werkstätten gezielt auch Schwierigkeiten, Barrieren und Hemmnisse durch die Teilnehmenden thematisiert werden können. Durch den Aufbau und Ablauf der Lernwerkstatt (ausführlich eine auf Collagen gestützte Variante bei Grell 2006) konnte ein Setting konstruiert werden, das die Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellt und eine Thematisierung von Schwierigkeiten ebenso ermöglicht wie eine Stärkung in ihrer gegenwärtigen biographischen (Lern-)Position.

surd oder zu unpassend erscheinen, die aber somit tieferliegende Aspekte der Grundhaltungen zum Lernen ausdrücken.

Der zweite Einstieg verläuft zwar ebenfalls assoziativ, ist jedoch deutlich stärker auf Sprache orientiert. Auf Plakaten mit Fragen zu „Lernen“ werden Worte (zielweise in den Wortgruppen: Substantive, Adjektive und Verben) assoziiert. Hierbei geht es weniger um eine Stärkung der eigenen Erfahrungen und mehr um das gemeinsame Zusammentragen von Aspekten zum Lernen.

Im Zentrum der Lernwerkstätten steht die Schreibwerkstatt, in der Geschichten von den Teilnehmenden geschrieben oder erzählt werden, die ihr Lernhandeln in einer spezifischen Situation schildern sollen. Literarische Elemente von Erzählungen beleuchten dabei Aspekte, die diskursiv und kognitiv so nicht zur Sprache kommen. Erzählungen legen in sich schlüssige, konsistente Logiken nahe bzw. machen gerade dann, wenn diese fehlen, Brüche deutlicher sichtbar, weil die Geschichten für andere nachvollziehbar sein müssen. Erzählungen sind dabei besonders nah an den Erfahrungen (Koller 2008, S. 611) – verdeutlichen diese durch die Zugzwänge des Erzählers: Detaillierung, Kondensierung, Gestaltschließung (vgl. Küsters 2009, S. 27). Die Erzählung ist eine „reproduzierende Darstellung bereits abgelagerter, aber theoretisch-reflexiv weniger überformter Ebenen der Selbsterfahrung“ (Bohnsack 2007, S. 93).



Den Einstieg bildet eine Bildkartenrunde. Aus einer großen Auswahl an Postkarten – mit künstlerischen und alltäglichen Motiven – suchen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine aus, die sie spontan mit dem Thema „Lernen“ verbinden. Über diesen deutlich nicht-kognitiven Zugang, bei dem es kein „Richtig“ und kein „Falsch“ gibt, wird das Themenfeld in seinem Erfahrungsspektrum aufgefächert und die Relevanz der je individuellen Erfahrung hervorgehoben. Zudem kommen auf diese Weise Perspektiven auf das Thema zur Sprache, die in Gesprächen so nicht geäußert würden, weil sie zu brüchig, zu ab-

Ablauf einer Lernwerkstatt:

- Begrüßung, Überblick über den Ablauf, Vorstellung des Projektes und der Moderation
- Vorstellungsrunde der Teilnehmenden
- Einstieg I: Bildkartenrunde
- Einstieg II: Assoziationsplakate
- Schreibwerkstatt
- Vorlesen der Lerngeschichten + Feedback
- Gruppengespräch

Lerngeschichten können somit ebenso zur Reflexion von Lernstrategien und -begründungen seitens der Lernenden dienen, wie sie eine Auswertung der Forschenden in Bezug auf biographische und gesellschaftliche Aspekte von Lernstrategien ermöglichen. Im Rahmen der Schreibwerkstatt geben wir einige Anregungen und Hilfestellungen zum Geschichten-Schreiben. Die vorhergehenden Einstiegsübungen bilden mit ihrer vielfältigen Thematisierung von Lernen zudem Anregungen. Die schriftlichen, in der vorgegebenen Zeit erstellten Erzählungen können das Erlernen eines Lerngegenstandes umfassen, eine konkrete



Lernsituation oder auch die bisherige Lernbiographie insgesamt.

Nachdem die Geschichten reihum vorgelesen worden sind, sucht die Gruppe eine passende Überschrift, die die „Botschaft“ umreißt. Für eine erste Auswertung hat es sich bewährt, dass die Zuhörer und Zuhörerinnen dem/der Autor/in eine Rückmeldung geben. Hierbei geht es nicht um eine Bewertung der Erzählung oder ein mögliches Sich-darin-Wiedererkennen, sondern v. a. um ein Aufspüren von Auffälligkeiten und Besonderheiten, von Brüchen und Leerstellen. Diese individuelle Rückmeldung ist für die Teilnehmenden zumeist besonders wichtig, weil sie Reflexionsangebote bekommen und auf Aspekte aufmerksam wurden, die sie mit ihrer Geschichte oft selbst nicht intendierten oder nicht wahrgenommen hatten.

Im Anschluss finden jeweils Gruppengespräche statt, die zum einen der weiteren gemeinsamen Auswertung der Geschichten dienen: Sie geben den Teilnehmenden Möglichkeiten zum Umgang mit ihren Lerngeschichten und zur Reflexion. Zum anderen können in einem gemeinsamen Austausch Begründungen für Lernen und Lernwiderstände zusammengetragen, bestätigt, konkretisiert oder differenziert werden. Übergreifende Themen aus den je sehr unterschiedlichen und individuellen Geschichten kristallisieren sich als gemeinsame relevante Fragen- und Problemstellungen der jeweiligen Lerngruppe heraus. Zudem werden Einschätzungen und Aspekte zum Lernen thematisiert, die nicht in der je eigenen Geschichte aufgegriffen wurden.

(Die hier erfolgte ausführliche Darstellung des Methodenensembles ist notwendig, um die Ergebnisse in ihrer Reichweite einschätzen zu können. Es geht nicht um blanke Resultate oder direkt einsetzbare Instrumente. Es geht um Interpretationen und Reflexionen.)

Prekarität des Lebens und des Lernens im Spiegel der Lernwerkstätten

Prekäre Lebenssituationen und deren subjektive Erfahrung zeichnen sich durch große Unsicherheiten aus, die sich in Bezug auf Lernen besonders darin äußern, dass das Leben selbst zur zentralen Lernaufgabe wird. Angesichts riskanter Perspektiven verliert Lernen seinen instrumentellen Charakter be-

zogen auf unmittelbar Brauchbares, z. B. bestimmte, einsatzfähige Qualifikationen zu erwerben. Es wird grundsätzlicher. Sind Beschränkungen auf intentionales und institutionelles Lernen – welches die prekäre Situation in der Weiterbildung oft weiter unterstützt bzw. zu dieser sogar beiträgt – nicht mehr tragfähig, wird das Leben selbst zum Problem.

Lernen, um Leben zu verstehen

Wenn man die Geschichten der jungen Erwachsenen in prekären Lebenslagen, mit denen wir in einer Lernwerkstatt gearbeitet haben, mit „Leben lernen“ bezeichnen kann, so lässt sich dies, um seine Besonderheit zu unterstreichen, durch die Botschaft aus einer Geschichte einer im Berufsleben erfolgreichen Seniorin vergleichen:

„Ein Mädchenleben: ... Als sie dann Großmutter war und ihrer Enkelin sagt, dass sie noch vieles lernen muss, sagte diese: ‚Omi, du weißt doch schon alles.‘ Da erwiderte sie: ‚Ja, aber ich muss noch lernen, das Leben zu verstehen.‘“ (FLW 4, TN 1).

Während hier zunächst die Bewältigung des Lebens nicht die zentralen Lernanforderungen darstellte, sondern erst nach einem beruflich und familiär erfolgreichen Leben Sinnfragen in den Vordergrund treten, beinhaltet Lernen in prekären Lebenssituationen vor allem die lernende Bewältigung bzw. Gestaltung des Alltags und der Sicherung der eigenen Identität.

Vielfach werden einzelne Lernsituationen zum Anlass genommen, die Bedeutung des Lernens im Leben insgesamt zu thematisieren.

„Den Weg zu mir selbst konnte ich erlernen und erfahren“ ist eine Geschichte, die die Bedeutung von ‚Leben lernen‘ bis ins hohe Erwachsenenalter umfasst: „Für mich unbedingt dazugehörend ist das Leben ein lebenslanger Prozess des Lernens. Leben – Nebel. Was mich auch näher zu mir brachte, etwas freiwillig zu lernen und dieses ganz bewusst, er gab für mich Stärke, besonders wenn es schwer für mich wurde. Auch Fehler machen brachte mich näher zu mir selbst. ... Alles Lernen führt zu mir.“ (FLW 4, TN 3)

Lernen, um Identität zu sichern

Brüchige Lebensverläufe in allen Altersgruppen beinhalten an zentraler Stelle immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität.

Die Lerngeschichte einer Teilnehmerin in einer Weiterbildungsveranstaltung thematisiert einen biographischen Bruch und die Folgen für die eigene Identität sehr drastisch. Ihre Geschichte schwankt zwischen Tagebucheintrag und Anklageschrift:

„Bist du schon einmal an einem Punkt angelangt, an dem du einsehen musstest, dass alles, was du bisher gelernt hast, was du bisher als sinnvoll und hilfreich angesehen hast, eigentlich mehr schadet als nützt? Hast du das Gefühl völlig der Hilf- und Orientierungslosigkeit selbst erlebt? ... Es ist, als würdest du dich mit dir selbst an einen Tisch setzen und dir all die großen und kleinen Dinge vorhalten, die dich an dir stören. Immer und immer wieder. ... Mit der Zeit wirst du begreifen, dass du dich viel öfter mit dir selbst beschäftigen solltest. Dass du dir zuhören musst, um voranzukommen.“ (FLW 2, TN 8)

Auch hier steht ein „Zu-sich-kommen“ am Ende der Geschichte. Die Stichworte der gemeinsamen Analyse der in den Geschichten dargestellten Lernprozesse in der forschenden Lernwerkstatt mit Jungerwachsenen in prekärer Lebenslage zeigen deutlich, dass die Gewinnung eigener Handlungsfähigkeit in Unsicherheitssituationen die größten Lernanforderungen darstellt:

„Selbstentwicklung, reifen, Selbstvertrauen, sich selber treu bleiben lernen, Selbstbestimmung, ...“ (FLW 1).

Lernen zur Rückgewinnung von Handlungsfähigkeit

Die jungen Erwachsenen schildern in ihren Geschichten mehrheitlich ihre bisherige Lebensgeschichte, zentriert um eine zentrale Lernanforderung, die ihr bisheriges Leben und Lernen kennzeichnet und vor allem ein Weg war, der Unsicherheit zu begrenzen. In allen Geschichten wird thematisiert, dass sie lernten, so mit sich und der Umwelt umzugehen, dass diese ihnen weniger Schaden zufügen kann, wodurch sie Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein ein Stück weit überwinden können. Ob es der Auszug aus einem gewalttätigen Elternhaus, das Liebenlernen der eigenen Tochter oder der Internatsbesuch ist, thematisiert wird die (Rück-)Gewinnung von Handlungsfähigkeit, „Lebensmut sammeln“ und „Leben (schätzen) lernen (schrittchenweise)“ (FLW 1, Bilddokumentation).

Schon in der Assoziationsphase zum Stichwort „Lernen“ zeigen sich prekäre Lebenssituationen in vielfältiger Weise. Während Unsicherheit umfassend erlebt wird, kann Lernen mit Begriffen wie „Durchhaltevermögen, Stark sein, Ausdauer, Willen durchsetzen, Aufraffen“ (FLW 1, Bilddokumentation)

in Verbindung gebracht werden. Als Ergebnis stehen dem „Selbstbewusstsein Hilfe und Unterstützung holen, sich selbst verstehen und Mut“ (FLW 1, Bilddokumentation) gegenüber. In sichereren und entlasteteren Lebenssituationen wird Lernen hingegen mit „ermöglichend, wunderbar, Geist schärfen, staunen, Leben verstehen“ (FLW 3 + 4) assoziiert. In den Lernwerkstätten im Weiterbildungsbereich treten vor allem gedankliche Verwandtschaften zu leistungsorientiertem und zweckgebundenem Lernen auf: „Druck, Konzentration, Arbeit, Organisation, Wissen“ (FLW 2 + 3, Bilddokumentation). Diese werden jedoch ergänzt um solche, die auf lernende Lebenserfahrung anspielen: „Sich für etwas entscheiden, Versäumtes nachholen, persönliche Entwicklung“ (FLW 3).

Lernen als Offenheit gegenüber Unsicherheiten

Für sich selbst zu sorgen und auch mit den eigenen Schwächen souveräner umzugehen wurde in unterschiedlichen Lebensphasen prekärer Lebensläufe thematisiert und findet sich in den durch die Gruppen selbst gewählten Überschriften „Mut zur Lücke“, „Der Weg zum Frage-Mut“ und „Dazu stehen, was man nicht kann“. Die Teilnehmenden sprechen konkrete Lernsituationen an, in denen nun souveräner agiert werden kann:

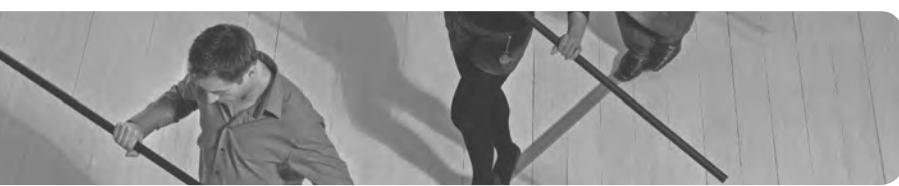
„Ich frage zum 3. Mal nach. Auch wenn es die anderen nervt. Es nützt nichts, wenn ich so tue, als hätte ich es verstanden.“ (FLW 3, TN 2)

„Das hilft mir heute noch beim Lernen, wenn ich dazu stehe, falls ich etwas nicht verstehe, dann sage ich es gleich.“ (FLW 2, TN 1)

Sich explizit dem Lernen zuzuwenden braucht ruhige und sichere Umstände. Auch dies zeigen die Lerngeschichten. Sorgen, Unsicherheiten und eine Umgebung, in der vieles andere wichtiger ist, machen entweder das Leben selbst zur Lernaufgabe oder behindern die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand – unabhängig vom Alter.

In der Lerngeschichte „Meine Kindheit und das Lernen“ wird dies sehr deutlich:

„Wie ich sechs Jahre alt war, hatte ich keine so gute Kindheit. Mein Vater war ständig betrunken nach Hause gekommen und hatte meine Mutter jeden Tag verprügelt. Meine zwei Geschwister hatten Angst, so wie ich, und weinten. Am nächsten Tag mussten wir zur Schule und ich bin in der Deutschstunde eingeschlafen, weil ich jede Nacht wach war und nicht schlafen konnte. Es wurde immer schlimmer mit dem Konzentrieren ...“ (FLW 3, TN 7)



Den „Kopf frei zu haben“, um sich konzentrieren zu können, wird auch für spätere Lebensphasen thematisiert:

„Generell kann ich nur lernen, wenn mich nicht grade etwas anderes intensiv beschäftigt. Ich muss ein wenig den Kopf frei haben, um mir etwas einprägen zu können. Es war häufig so, dass ich innerlich, auf Grund von Lebensumständen, Lebenssituationen oder sogenannten Schicksalsschlägen, nicht abschalten konnte. Dann fiel es mir schwer, mich auf das dann aktuell Wesentliche zu konzentrieren.“ (FLW 2, TN 3)

Der „Kopf“ ist gerade in prekären Lebenssituationen nicht „frei“. Prekarität des Lebens und des Lernens wirken vielfältig ineinander. So kann Unsicherheit im Lernen entstehen.

Lernen nimmt große Bedeutung in der Gestaltung des Lebenslaufes ein. Am Erfolg hängt in erheblichem Maße die berufliche Zukunft und damit die Sicherheit und Planbarkeit des eigenen Lebens. Fehlt dem Lernen der Sinn (oder ist es aufgrund prekärer Lebensumstände stark beeinträchtigt), kann sich dies in unsicheren und brüchigen Berufsbiographien niederschlagen.

„Unter Lernen habe ich zumindest als Kind immer das notwendige Lernen verstanden. Das habe ich gehasst. Lernen auf den Punkt, unabhängig vom Verständnis. ... Aber woraus ergibt sich der Sinn des Lernens? Es macht Sinn zu lernen, wenn das Lernen in eine Struktur, in eine Idee eingebaut ist. Diese Struktur sollte man idealerweise mitbringen. Ich hatte diese jedoch in meiner nachschulischen Zeit noch nicht gefunden. Daher tat ich mich während meines Studiums auch so schwer. Warum lernen? Wo ist der Sinn? Ich habe ihn nicht gefunden. Mein Studium musste scheitern.“ (FLW 2, TN 1)

Reflexive Prekarität

Prekarität provoziert riskante Sinnfragen. Das kann noch tiefer in Resignation und Lethargie treiben. Man wird in prekären Situationen auf Grundfragen der Bedeutsamkeit des Lernens für das eigene Leben verwiesen. Frappierend ist, dass wir in den Lernwerkstätten trotzdem auch erstaunlichen Lebenswillen und ungebändigte Widerstandskraft finden – als Möglichkeit. Wir geraten, wenn wir die Lernwerkstätten auswerten, in Konjunktive. Aber die prekäre Situation führt eben nicht zwangsläufig zu Verzweiflung. Das Leben zu bewältigen und zu gestalten stellt in prekären Lebenssituationen die wichtigste Herausforderung dar, der lernend begegnet werden kann. Gelingt das, bewahrt Lernen durchaus auch weiterhin Möglichkeiten des Stauens, Sinnfindens, Träumens, Lustentwickelns. Al-

lerdings wird Prekarität dadurch nicht aufgehoben, nicht einmal erträglicher, aber wenigstens das Stigma, man sei selber schuld, kann bearbeitbar gemacht werden.

Material

Bild- und Textdokumentation der bisher (Stand 8/2012) im Rahmen des Projektes BiKoLe durchgeführten fünf Lernwerkstätten FLW 1–5

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Oldenbourg & Farmington Hills.
- Bourdieu, Pierre (2004): Gegenfeuer. Konstanz.
- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Münster/Hamburg/London.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. Münster, S. 207–236.
- Dörre, Klaus (2009): Prekarität im Finanzmarkt-Kapitalismus. In: Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M./New York.
- Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jahrgang, Heft 4, S. 528–542.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa/Umbach, Susanne (2012): Biographizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener. In: Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 155–156.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann/Grell, Petra u. a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Münster.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 606–621.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Wiesbaden.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 111–135.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283–293. Auch abrufbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/950/schuetze-Biographieforschung_und_narratives_interview.pdf
- Umbach, Susanne (2012): Lernlust – die Lust am Sinn. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): LernLust. Hamburg, S. 115–130.



Heinz Schmidt

Bildung als Weg aus der Armut?



Prof. Dr. Heinz Schmidt
Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evang.-Theologischen Fakultät in Heidelberg (1994–2001) und Direktor des Diakoniewissenschaftlichen Instituts der Universität Heidelberg (emeritiert 2009)
heinz.schmidt@dwi.uni-heidelberg.de

Die Website „Mangel an Bildung und Ausbildung“ von armut.de beginnt mit folgenden Sätzen:

„Armut und Analphabetentum gehen oft einher, besonders, wenn es um extreme Armut geht. Aber auch hierzulande gibt es eindeutige Bezüge zwischen Armut und Bildungsdefiziten. Man kann den Zusammenhang zwischen beiden kurz so auf einen Nenner bringen: Armut verhindert Bildung, und Bildung verhindert Armut.“

Der Zusammenhang zwischen Armut und Mangel an Bildung gilt auch hierzulande als erwiesen. Von „Bildungsarmut“ ist daher häufig die Rede und die Schlussfolgerung liegt nahe, dass eine gute Schulbildung und Berufsausbildung einen guten Arbeitsplatz sowie gesellschaftliche Integration und kulturelle Partizipation sichern. Der Armutsforscher Christoph Butterwegge hat freilich zu bedenken gegeben, dass auch gute Bildung und Ausbildung keinen sicheren Arbeitsplatz bedeute, wie von vielen Politikern vorgegaukelt werde.¹ Taugt Bildung also nicht als Weg aus der Armut?

Ohne Zweifel ist Armut mit gravierenden Benachteiligungen verbunden, und zwar im Gesundheits-, Wohn-, Kultur-, Bildungs- und Freizeitbereich. Oft wird auch die umgekehrte Kausalkette behauptet. Bildungsferne, erwachsenen aus Sozialisations- und Kulturdefiziten, sei die Ursache für (spätere) Armut, die sich gesellschaftlich in Armutsmilieus niederschläge und damit über Generationen verfestige. Auch daran ist zweifellos etwas Richtiges. Bildungsdefizite erschweren es Jugendlichen auf jeden Fall, in wirtschaftlichen Krisenzeiten auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Familienarmut hindert häufig am Besuch weiterführender Schulen, was individuelle Aufstiegschancen verbaut. Die Armutsrage ist unter Schulabbrechern besonders hoch und diese Schulabbrecher finden kaum Ausbildungsplätze, werden dann in Berufsvorbereitungsmaßnahmen untergebracht, sind aber auch dort wenig motiviert oder lernwillig. Wenn sie dennoch clever sind, versuchen sie, schnell an Geld zu kommen, legal oder illegal, und machen sich dann auch noch lustig über Altersgenossen, die den mühsamen und nicht sehr ertragreichen Weg einer ordentlichen Berufsausbildung eingeschlagen haben. So täuschen sich einige darüber hinweg, dass sie schon zu denen gehören, die Claudia Schulz unter dem Titel „Ausgegrenzt und abgefunden?“ untersucht hat.² Freilich hat Claudia Schulz in dieser exemplarischen Untersuchung in einem Hamburger Vorort bereits gezeigt, dass das, was häufig mit Armutsmilieu etikettiert wird, in sich selbst sehr vielfältig ist, obgleich sich alle in materiellen Mangelsituationen befinden und am sozialen und kulturellen Leben der

Bevölkerungsmehrheit nur unzureichend partizipieren. Daher ist zunächst einmal zu klären, welche sozialen Gegebenheiten heute Armut konstituieren.

Als Ursachen (relativer) Armut in Deutschland werden genannt:³ Arbeitslosigkeit, zu geringe Entlohnung, Schulden, Bildungsmangel, Trennung/Scheidung/Alleinerziehung, Familien mit vielen Kindern, Immigration.

Diese Ursachen sind mit Folgen verbunden, die tendenziell die Ursachen verstärken:

1. Arbeitslosigkeit führt zu Geldmangel und Kaufkraftschwäche, was geringe Konsummöglichkeiten, beengte Wohnverhältnisse und geringe sozial und kulturelle Beteiligung zur Folge hat.
2. Arbeitslosigkeit und Geldmangel verursachen Achtungsverlust und negative Selbst-einschätzung.
3. Schulden vermitteln zusätzlich das Gefühl von Verfolgtheit, feindlichen Institutionen, Nähe zur Kriminalität.
4. Bildungsmangel führt häufig zu weiterer Bildungsbenachteiligung, weil Arme den Wert von Bildung nicht richtig einschätzen und sich nicht zu intensivem Lernen motivieren lassen, auch aufgrund vorangegangener Misserfolge.
5. Trennung/Scheidung/Alleinerziehung sind häufig mit (teilweise unvermeidlicher) Vernachlässigung verbunden. Es kommt zu emotionaler und psychischer Vernachlässigung, zumal wenn Eltern über zu wenig kommunikative und erzieherische Mittel verfügen.
6. Verbunden damit, aber auch wegen sonstiger sozialer oder kultureller Mängel, werden die für Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung erforderlichen Werte (moralische und kulturelle) nicht vermittelt oder bewusst gemacht.
7. Menschen mit Migrationshintergrund unterliegen ausländerspezifischen Benachteiligungen in sprachlicher, beruflicher und kultureller Hinsicht. Manche reagieren darauf mit Abgrenzung, Ghettoisierung, Fundamentalismus.

Bildungsmängel sind also ein Faktor der Armut verursachend oder -stabilisierend, allerdings ein sehr bedeutsamer. Bildungsmängel sind häufig mit anderen Faktoren verbunden wie motivationalen Problemen, soziokultureller Marginalisierung, mangelndem Selbstvertrauen. Aber selbst diese Zusammenhänge

¹ Spiegel online v. 20.05.2008.

² Claudia Schulz: Ausgegrenzt und abgefunden? Innenansichten der Armut. Eine empirische Studie. Münster/Hamburg 2008.

³ Nach Website von World-vision in Zusammenarbeit mit Deutsches Institut für Armutbekämpfung.

bestehen nicht in jedem Fall. Es ist immer die gesamte Lebenslage zu analysieren, wenn einer Armutssituation abgeholfen werden soll. Allein, auch umfassende Änderungen der Lebenslagen von Armen durch Vernetzung, Ressourcenvermehrung bzw. anregende Umwelten können nur wenig bewirken, wenn die Individuen sich nicht selbst ändern, selbst Motivationen entwickeln und die Chancen neuer Umgebungen nutzen. Denn Bildung ist immer Selbstbildung, d. h., es hängt letztlich von der eigenen Aktivität ab, in welchem Maße und wie Menschen an Kultur teilhaben. Selbstbildung lässt sich zwar anleiten, aber jede Anregung oder Anleitung muss von den Adressaten angenommen und umgesetzt werden.

Dass eine Pädagogik der Befähigung von Armen und Ausgeschlossenen oft an Grenzen stößt, liegt nicht nur daran, dass komplexe Lebenslagen gesellschaftlicher Gruppen nur mit großem Aufwand und Einsatz geändert werden können, sondern auch an individuellen Prägungen bzw. Konstruktionen, die sich als veränderungsresistent erweisen. Das Habituskonzept von Pierre Bourdieu veranschaulicht sehr alltagsnah, was Prägung bzw. ein Habitus meint. Es ist ein System verinnerlichter Muster des Verhaltens, Denkens, Fühlens und des Wahrnehmens, das Sprache, Gesten, Bewegungen, Mienenspiel usw. formt und naheliegenderweise spezifische Reaktionen, auch von Gruppen, auslöst. Wer durch „munteres Drauflosreden“ bei allem und über alles seine Herkunft aus den „breiten Schichten“ zeigt, wird kaum auf akademischen, politischen oder ökonomischen Führungsebenen agieren können, weil dort nur die „hochgradig zensierte Sprache der bourgeois Kreise“⁴, die Sachkenntnis, Rationalität und Überlegenheit signalisiert, akzeptabel erscheint.⁵ Aus dieser Einsicht ist nun freilich nicht abzuleiten, dass eine Befähigungspädagogik bestrebt sein müsste, die in benachteiligten Gruppen (Milieus) vorherrschenden Verhaltensmuster zugunsten soziokulturell favorisierter Muster zu eliminieren. Es geht eher um Modifikation, Vermehrung und Erweiterung von Kommunikationsformen mit dem Ziel, eigene Grenzen zu überschreiten, den eigenen Ort mit den Augen des anderen zu sehen und sich dann auszusprechen. Man nennt dieses Konzept heute „milieuübergreifendes Lernen“. Um das zu verstehen, ist zunächst zu klären, wie der (soziologische) Begriff des Milieus heute gebraucht wird.

Der Milieubegriff wird zur Beschreibung gesellschaftlicher Gliederung (Differenzierung) verwendet. In der Soziologie und in der Pädagogik wurde die gesellschaftliche Differenzierung zunächst klassentheoretisch und gleich danach schichtentheoretisch expliziert, weil mit der klassentheoretischen Unterscheidung von Arbeiterschaft und Bürgertum die ge-

sellschaftliche Differenzierung nicht mehr hinreichend zu beschreiben war. Besser geeignet schien die Unterteilung in Unterschicht, untere Mittelschicht, obere Mittelschicht und Oberschicht, mit der sich dann auch Bildungserwartungen und -ansprüche sowie familiale Kommunikationsstrukturen verbinden ließen. Unterschichtverhalten galt als bildungsfremd, Mittelschichtverhalten eher als aufstiegsorientiert und bildungsfreundlich und Oberschichtverhalten als eliteorientiert und akademisch konnotiert. Unsicherheit bestand allerdings immer hinsichtlich der Zuordnungskriterien, u. a., weil Berufs- oder Einkommensgruppen keine sicheren Zuordnungen ermöglichten. Immerhin kamen so Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und kultureller Orientierung in den Blick. Es erwies sich jedoch als schwierig, schichtenspezifische Kulturen über die schon erwähnten Etikettierungen hinaus genauer zu beschreiben. Schon die sogenannte Unterschicht erwies sich nicht als einheitlich, von der oder den Mittelschichten ganz zu schweigen. Die Schwierigkeiten erklären sich auch daraus, dass kulturelle Präferenzen bei der Begriffsbestimmung keine Rolle spielten. Diese wurden erst im neueren Milieubegriff berücksichtigt.

Solche Mängel versuchte man mit einem Milieumodell auszugleichen, das bereits in den 60er Jahren von Mario Rainer Lepsius in die politische Kulturforschung Deutschlands eingebbracht worden war. Der Begriff hat den Vorteil, dass er Mentalitäten, d. h. auch moralische Aspekte – also Wertorientierungen – umfasst, die aus politischen Konflikten erwachsen sind. Lepsius hatte im Blick auf Kaiserreich und die Weimarer Republik vier Milieus unterschieden:⁶

- das konservativ-protestantische Milieu,
- das liberal-protestantische Milieu,
- das sozial-demokratische Milieu, das aus der sozialistischen Bewegung, besonders aus den Konflikten um das Sozialistengesetz, erwachsen sei, und
- das katholische Milieu, das sich dem Kulturmampf verdanke.

Nun machte es aber Schwierigkeiten, in den 60er Jahren diese Milieus in der Bundesrepublik noch zu identifizieren. Unstrittig ist, dass in der Weimarer Republik ein sozialdemokratisches und ein katholisches Milieu mit jeweils eigenen Wertorientierungen und kulturellen Institutionalisierungen bestanden. Für die beiden anderen Milieus konnten vergleichbar einheitliche Orientierungen jedoch nicht festgestellt werden.

Der klassische Milieubegriff wurde deshalb in den 80er Jahren durch eine neue lebensstilbezogene Milieudefinition abgelöst, die mit den Namen SIGMA⁷ und SINUS-Milieus auf ihre institutionelle Herkunft



⁴ Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M. 1984, 3. Aufl., bes. S. 277–393.

⁵ Man braucht nicht die gewiss naiven und überholten klassentheoretischen Unterscheidungen Bourdieus (breite Masse vs. Bourgeoisie) zu übernehmen, um den Wahrheitsgehalt des Habituskonzeptes zu verifizieren. Es ist empirisch belegt, dass sich die gesellschaftlichen Eliten mehrheitlich aus sich selbst ergänzen und Quereinsteiger/Außenseiter nur dann akzeptieren, wenn diese ihre Verhaltensformen, Einstellungen, Denk- und Kommunikationsweisen übernommen haben.

⁶ M. R. Lepsius: Parteiensystem und Sozialstruktur. Zum Problem der Demokratisierung der Deutschen Gesellschaft. In: G. A. Ritter (Hrsg.): Die deutschen Parteien vor 1918. Köln 1973, S. 56–80.

⁷ Die von SIGMA beschriebenen Milieus ähneln denen von SINUS, fokussieren aber auf Konsumverhalten. Deshalb werden sie hier nicht eigens referiert. Information bei: www.sigma-online.com/de/Sigma_milieus/Sigma_milieus.

hinweisen. SINUS unterscheidet 10 Milieus, von denen ich nur die sechs größten nenne:⁸

- ein konservativ-establiertes Milieu (10 %): das klassische Establishment mit Verantwortungs- und Erfolgsethik, Exklusivitäts- und Führungsansprüche versus Tendenz zu Rückzug und Abgrenzung;
 - eine bürgerliche Mitte (14 %): der leistungs- und anpassungsbereite bürgerliche Mainstream; generelle Bejahung der gesellschaftlichen Ordnung, Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung sowie nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen;
 - ein hedonistisches Milieu (15 %): die spaßorientierte, moderne Unterschicht/untere Mittelschicht; Leben im Hier und Jetzt, verweigert sich den Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft;
 - ein adaptiv-pragmatisches Milieu (9 %): die mobile, zielstrebig, junge Mitte der Gesellschaft mit ausgeprägtem Lebenspragmatismus und Nutzenkalkül; erfolgsorientiert und kompromissbereit, hedonistisch und konventionell, starkes Bedürfnis nach „flexurity“ (Flexibilität und Sicherheit);
 - ein traditionelles Milieu (15 %): die Sicherheit und Ordnung liebende Kriegs-/Nachkriegsgeneration, in der alten kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen Arbeiterkultur verhaftet;
 - ein prekäres Milieu (9 %): die Teilhabe und Orientierung suchende Unterschicht mit starken Zukunftsängsten und Ressentiments; bemüht, Anschluss zu halten an die Konsumstandards der breiten Mitte als Versuch der Kompensation sozialer Benachteiligung; geringe Aufstiegsperspektiven und delegative, reaktive Grundhaltung, Rückzug ins eigene soziale Umfeld.

Arme und bildungsferne Menschen dürften demnach hauptsächlich zum hedonistischen und zum prekären Milieu gehören.

Nun lässt sich fragen, ob Pluralisierung, Individualisierung und eine entsprechende Fragmentierung individueller Existenz nicht so weit fortgeschritten sind, dass eine die soziokulturelle Identität (Wertorientierung, soziale Lage, Lebensziele, Arbeitshaltung, Freizeitbeschäftigungen, politische und ästhetische Präferenzen) einheitlich erfassende Kategorie wie Milieu eigentlich nicht mehr anwendbar ist. Sollte man nicht eher von Szenen als von Milieus ausgehen?

Mit Szenen sind nicht Gruppen mit gemeinsamen Wertvorstellungen und Kommunikationsweisen gemeint. Szenen bestehen aus ansonsten unverbundenen Individuen, die auf bestimmte kulturelle „Kris-tallisationspunkte“ ausgerichtet sind. Eine Szene soll möglichst attraktiv sein und Menschen zu einem bestimmten Verhalten, mindestens zur Teilnahme motivieren. Szenen sind meist an Symbolen zu erkennen.

nen, mit denen Zugehörigkeit und auch spezifische Wertorientierungen signalisiert werden. Im Unterschied zu einem Milieu, in das man hineinwächst, ist die Zugehörigkeit zu einer Szene ein Akt der Wahl. Szenen erlauben auch unterschiedliche Grade der Identifikation. Ich kann am Wochenende in der Rockerszene mitmischen und mich unter der Woche bei der Zeltmission engagieren. Außerdem kann ich mich elektronisch in virtuellen Szenen bewegen, z. B. in einem ökologischen Netzwerk oder in einer Gemeinde von Fußballfans. Szenen können spontan in schwierigen sozialen Situationen entstehen, sie können Betroffene zusammenbringen, sie können aber auch kommerziell organisiert sein. Oft werden Szenen im Verlauf ihrer Entwicklung kommerzialisiert. Es gibt langlebige Szenen, die anhaltenden gesellschaftlichen Problemlagen entsprechen und dann auch Organisationen mit längerer Lebensdauer (z. B. Parteien oder soziale Institutionen) hervorbringen. Szenen zeigen eine Tendenz, sich zu institutionalisieren, um dauerhafte Bindungen zu schaffen, während etablierte Institutionen, deren Mitgliederzahlen und Bindungskräfte nachlassen, ihrerseits Szenen hervorzu bringen suchen, z. B. mithilfe von Kirchentagen aller Art, um neue Attraktivität zu gewinnen.

Die Szenen sind in eine globalisierte und medial vermittelte Kommunikation eingebettet, die jedem Einzelnen einen Zugang zu verschiedenen Szenen ermöglicht, aber eine Sphäre geteilter Menschlichkeit auf ein Minimum der Versorgung im Nahbereich reduziert. Ansonsten sind die Individuen in funktionalisierte Handlungsbereiche eingebunden. Daneben existieren noch private Rückzugsräume, die allein oder mit vertrauten anderen aufgesucht werden.

Der individuelle Lebensalltag wird teils durch funktionale Erfordernisse, z. B. des Berufs, des Verkehrs usw., bestimmt, teils durch private Präferenzen. Weil das persönliche Leben nun individuell geplant und organisiert werden muss, erscheint es selbstbestimmt. Das ist es aber nur in geringem Ausmaß. Die individuelle Umwelt ist bereits eine verdichtete Inszenierung, die den Einzelnen zu sogenannten „Crossover-Identitäten“ stimuliert, also zu einem Nebeneinander von verschiedenen Lebensstilen und damit verbundenen „Szenen“ mit ihren je eigenen Erlebnismomenten.

Von pädagogischen Erfahrungen im Umgang mit Armen und Marginalisierten ausgehend wird man nicht behaupten können, dass Milieus im Sinne stabiler und „kulturell“ prägender Zusammenhänge nicht mehr bestehen und durch Szenen ersetzt wurden. Milieutheoretiker nehmen heute an, dass Szenen verschiedene Milieus übergreifen, diese aber nicht ersetzen.⁹ Wie dem auch sei, es gibt zweifellos Armutsmilieus, die durch materiellen Mangel,



Dominanz von Überlebenswerten, Ressourcenmangel, gesundheitsabträgliche Konsum- und Lebensgewohnheiten gekennzeichnet sind und die deshalb zu verschiedenen Szenen auch keinen Zugang finden. Jedoch gibt es mehrere davon, wie die eingangs erwähnte Untersuchung von Claudia Schulz nachgewiesen hat. Es lässt sich vermuten, dass die einst festgefügten und recht einheitlichen Milieus sich heterogenisiert haben und dass ihre Grenzen flexibler geworden sind. Sie haben gewissermaßen Elemente von Szenen bei sich integriert und sich für szenische Engagements geöffnet. Die globale elektronische Kommunikation hat (als generationenspezifische Neuerung) die Heterogenisierung und Flexibilisierung der Milieus gefördert.¹⁰

Aus der gewachsenen Heterogenität und Flexibilisierung, verbunden mit einem hohen Maß an Individualisierung, gehen neue Herausforderungen – die Bildungsarbeit muss vielfältiger werden –, aber auch neue Chancen der Befähigung hervor, weil milieuspezifische Prägungen weniger bindend und eher veränderbar erscheinen, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Auch nachteilige Elemente des Habitus lassen sich korrigieren. Allerdings ist dazu eine hohe individuelle Motivation bzw. ein Wille, sich selbst neu zu formen, erforderlich.

Welche Grundsätze können angesichts dieser Situation ein armutspädagogisches Handeln anleiten? Ich nenne fünf und möchte sie kurz erläutern: Anerkennung, Beziehung/Netzwerkbildung, Praxis- bzw. Lebensbezug, Übung/Training und inhaltliche bzw. kulturelle Vielfalt. Nach dem Ausgeführtene sollte klar sein, dass auch die Anwendung dieser Prinzipien keine Wirksamkeitsgarantie ist.

1. Anerkennung

Herkömmliche Bildungsarbeit, auch die Erwachsenenbildung, orientiert sich an einem Kanon bürgerlicher Kultur und an entsprechenden Verhaltensmustern wie Rationalität, Reflexivität, kommunikative Kompetenz, soziales Verhalten, Medienkompetenz usw. Der klassische Bildungskanon hat sich zwar pluralisiert und auch hinsichtlich Verhaltenserwartungen liberalisiert. Dennoch bestimmen die dominanten gesellschaftlichen Funktionssysteme mit den ihnen nahestehenden Wissenschaften, was notwen-

diges Wissen, angemessene Kommunikation und akzeptable Verhaltensmuster sind. Das wird sich kaum ändern lassen, u. a. weil systemadäquates Handeln und Kommunizieren unerlässliche Voraussetzungen gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe sind. Inides haben das Erfahrungswissen, die Überlebensstrategien und Alltagsroutinen von (relativ) Armen in der modernen Konsum- und Arbeitswelt darin keinen Platz. Verhalten, Erfahrung, Wissen und Lebensstrategien armer Menschen kommen in unserer Bildungswelt bestenfalls als Negativbeispiele oder Störungen vor. Die Frage an uns ist daher: Wie kann das Wissen der Armen, ihre Lebensstrategien und Alltagsroutinen, in der Erwachsenenbildung einen Platz erhalten?

2. Beziehung/Netzwerkbildung

Wenn auch das Wissen und Verhalten armer Menschen ausreicht, um mit den vorhandenen Ressourcen zu überleben, so genügt es doch nicht, um Ausgrenzungen zu überwinden und gleichberechtigt am sozialen Leben teilzunehmen. Wissenserweiterung und Verhaltensänderung sind jedoch anstrengend. Die Bereitschaft, neues Wissen zu erwerben und sich auf anstrengende Lernprozesse einzulassen, verlangt ein Zutrauen, dass dies notwendig, nützlich, ja persönlich gewinnbringend ist. Ich benutze bewusst das Wort Zutrauen, weil die bloße theoretische Einsicht in die Nützlichkeit des Lernens, wenn sie überhaupt erreichbar ist, allein nicht genügt, um hinreichende Motivationen aufzubauen und die erforderliche Selbstdisziplin zu erreichen. Die Erfahrung, mitmachen zu können, Kompetenzen zu erweitern oder erst zu gewinnen, von anderen Personen mit dem eigenen Wissen und Können gebraucht zu werden, zusammen mit der Erfahrung, dass jemand, der „mir“ wichtig ist, solches Wissen und Können für wertvoll hält, schafft die motivierende Grundlage für Lernen. Derartige Erfahrungen erwachsen aber nicht aus theoretischer Einsicht, sondern aus Beziehung. Daher ist der Aufbau persönlicher Beziehungen neben der Anerkennung die wichtigste Voraussetzung, um Lernbereitschaft zu erreichen. Wie kann eine Netzwerkbildung unter Erwachsenen initiiert und gefördert werden?

3. Praxis und Lebensbezug

Auch jenseits von beziehungsabhängigem Zutrauen wird die Relevanz von Bildungsinhalten durch de-

⁹ Vgl. z. B. Sinus Soziovision 2004: Milieustudie zu Jugendlichen.

¹⁰ Im Übrigen sind bereits die „modernen“ Milieus von SINUS und SIGMA nicht mehr so einheitlich und deutlich voneinander unterschieden wie die „klassischen“.

ren unmittelbare Nützlichkeit im Lebensalltag deutlich. Denn bestimmte, besonders komplexe Inhalte sind nicht in der allgemein zugänglichen Alltagswelt zu plausibilisieren. Der Praxis- oder Lebensbezug der Beherrschung einer Fremdsprache ergibt sich z.B. erst in der entsprechenden Umwelt. Verbesserungen, auch mithilfe von Medien, sind zwar möglich, aber bei komplexeren kulturellen Phänomenen nicht realisierbar. Der unmittelbare Praxisbezug muss hier ersetzt werden durch eine Hoffnung auf Zugewinn an Lebensqualität, auf die Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten, auf die Erfahrung, durch Kompetenzgewinn in neuen spannenden Umgebungen agieren zu können. Wie dies außer über Beziehungen und Netzwerke zu erreichen ist, ist eine bis heute ungelöste Frage.

4. Übung/Training

Der Verzicht auf Übung bzw. Routinisierung von intellektuellen Basisoperationen hat verderbliche Folgen (z. B. Rechtschreibschwächen, Leseschwächen, Rechnen nur noch mit technischen Hilfsmitteln, gravierende Ausdrucksmängel usw.). Ständiges angeleitetes und auch überprüftes Üben ist unverzichtbar für nachhaltiges Lernen. Das ist auch die Erfahrung von Menschen, die sich im Erwachsenenalter noch Kompetenzen in ihnen bislang unbekannten Bereichen erwerben wollen. Wie können Üben und Training für sie attraktiv werden?

5. Inhaltliche bzw. kulturelle Vielfalt

Vielfältige Lernumwelten geben den Einzelnen die Möglichkeit, interessenbezogen und eigenständig zu lernen, so lautet ein Grundsatz der konstruktivistischen Didaktik. Dabei geht es nicht nur um Inhalte, sondern auch um Lernwege. Freilich ist dabei nicht an gelegentliche, punktuelle Beschäftigungen gedacht. Trotz der Betonung des individuellen selbstbestimmten Lernens denken die konstruktivistischen Pädagogen nicht individualistisch, sondern beschreiben Lernen als einen Beziehungsprozess. Deshalb gilt als zentrale Methode die sogenannte kognitive Meisterlehre, die ihrerseits das Lernen als Rekonstruktion, d. h. als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von anderen methodisch umsetzt. Ler-

nen ist auch für die Konstruktivisten prinzipiell ein Beziehungsgeschehen, bei dem die Anleitung am Anfang steht. Das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wird als „cognitive apprenticeship“, als kognitives Lehrverhältnis bezeichnet. Die Instruktion durch die Lehrperson soll in dem Maße zurückgenommen werden, in dem die Lernenden eigenständig weiterlernen können und wollen. Das Lehr-Lernverhältnis wird daher in vier Phasen gegliedert:

1. **Modelling** (Vorführen)
2. **Scaffolding** (Orientierungszusammenhänge aufzeigen für die Eigentätigkeit)
3. **Fading** (Nachlassen der Unterstützung)
4. **Coaching** (Beratung und Betreuung)

Die konstruktivistische Didaktik verbindet somit das Prinzip einer anregenden Umwelt mit dem eines fokussierten angeleiteten Lernens. In den ersten Phasen des Lernprozesses sind die individuellen Konstruktionen eigentlich Rekonstruktionen aufgrund der Vorgaben der Lehrenden und Lernmittel. Gelingt diese angeleitete Nachkonstruktion, werden die Vorgaben schrittweise zurückgenommen, zugunsten eines Coachings, bei dem die Lehrenden nur noch unterstützend oder korrigierend tätig werden.

Ob Bildung als Weg aus der Armut taugt, war die Leitfrage der hier vorgetragenen Überlegungen. Die Antwort ist ähnlich komplex wie die Armutssubjektivität insgesamt. Sicher kann sie ein Weg sein, aber nur, wenn einiges andere hinzukommt: Anerkennung, Beziehung, solidarische Unterstützung, die auch eine materielle Besserstellung einschließt. Offen bleibt weiterhin, inwieweit mit den hier erörterten Mitteln Motivation aufgebaut, Lernbereitschaften erhöht und bildungsferne Milieus konterkariert werden können. Die Lockerung von Milieuprägungen zusammen mit den gewachsenen Möglichkeiten, sich unterschiedlichen Szenen anzuschließen, kann positive Folgen haben. Bekannt sind aber negative Einflüsse bzw. Abhängigkeiten von kommerziellen Konsum- und Unterhaltungsangeboten oder von extremen politischen oder religiösen Szenen. Es liegt auch an uns, welche „kulturellen“ Mächte die Oberhand gewinnen.



Petra Herre, Sebastian Lerch, Michaela Hofmann

„Downgrader“, (Über)Lebenskünstler, Kulturbürger – Facetten eines Lebens in „prekären Zeiten“

Von Zeitansagen und Suchbewegungen

„Armut kehrt nach Europa zurück“, so lautete jüngst die Schlagzeile des Nachrichtenportals T-Online. Der Konsumgüterkonzern Unilever, u. a. bekannt für seine Marken Knorr, Langnese und Rama, stellt sich offenbar auf wachsende Armut in Europa ein. „Wenn ein Spanier nur noch durchschnittlich 17 € pro Einkauf ausgibt, dann kann ich ihm kein Waschmittel für die Hälfte des Budgets verkaufen“, so Zijderveld, dessen Europa-Chef. Also die Verkaufsstrategie ändern und kleinere Warengebinde anbieten.

Am selben Tag ist in den Gazetten zu lesen: „Düsseldorf. Jede/r dritte Rentenversicherte in NRW ist akut von Altersarmut bedroht. Die Ursachen sind vielschichtig: zu wenig Vollzeitjobs, ein wachsender Niedriglohnsektor, psychischer Druck am Arbeitsplatz mit der Folge, dass immer mehr Beschäftigte früher aussteigen.“ Zu diesem Ergebnis kommt der „Renten-Report“ des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) in Nordrhein-Westfalen.

„10 Jahre Arbeitsmarktreform Hartz IV“ war wenige Tage zuvor Nachrichtenthema. Zehn Jahre ist es her, dass der damalige VW-Personalvorstand Peter Hartz öffentlich sein Modell für einen Umbau des Sozialstaates präsentierte. Hartz IV hat das Gesicht der Republik verändert. Die Folgen für die Betroffenen waren und sind gravierend: Demjenigen, der seinen Job verliert, droht nach einem Jahr ein „Abrutschen“. Und aus der Abwärtsspirale kommt man so einfach nicht wieder heraus bzw. zurück in reguläre Arbeitsverhältnisse, so die jüngste Statistik. Der soziale Abstieg ist für breite Bevölkerungsgruppen zu einer realen Gefahr geworden. Hartz IV hat das Lebensgefühl der Deutschen nachhaltig beeinflusst.

„Arm in die Oper?“, fragt die Tagungsausschreibung einer kirchlichen Akademie und versucht, „Wege zur kulturellen Teilhabe“ offen zu halten. Armut ist in einem entwickelten Land nicht mehr eine Frage von Leben und Tod, vielmehr von Teilhabe, von Zugang zu Kultur und Bildung oder Ausschluss. Ein evangelisches Erwachsenenbildungswerk benennt in einem Konzeptionspapier Armut als Bildungsherausforderung der Zukunft. Und Kochkurse für Hartz-IV-Empfänger gehören zum Standardangebot von Familienbildungsstätten.

Wie reagiert Mann/Frau dann, wenn alle Selbststopptimierungen doch nicht geholfen haben? Das ist auch eine Frage der Schicht und des Milieus, der Mann/Frau zugehört, der/die in „prekäre“ Verhältnisse gerutscht ist: „Unsicher, weil widerruflich“ – das bedeutet das Adjektiv „prekär“. Widerruflich sind so-

ziale Sicherheit, das erreichte Wohlstands niveau in der postindustriellen Gesellschaft, unsicher sind Erwerbsbedingungen – auch wenn die BRD gegenwärtig noch auf dem Wellenkamm des Arbeitsmarktes schwimmt.

Was also tun? Sich in der „Mitte der Gesellschaft“ behaupten, indem man kulturelle Teilhabe für sich und seine Kinder beansprucht und sich nicht ausgrenzen lässt? Es vielleicht mit „Lebenskunst“ versuchen oder mit der Entfaltung eines „optimistischen Lifestyles für die Krise“, indem man sich von einem gehobenen Lebensstil verabschiedet, „kleinere Brötchen“ bäckt, zu einer „Art Südländer“ wird, auf Studentenniveau zurückkehrt, den Wecker abschafft und den neuen Zeitwohlstand genießt, das „Glück“ zwischen Buchdeckeln geliehener Bücher findet, musiziert, flaniert ...? Wozu immerhin eine beträchtliche Menge an kulturellem Kapital gehört. Sollte man sich in einer „neuen Identität“ versuchen, als Zugehöriger einer „Generation Ex“ und als „Downgrader“ sich für eine „selektive und lustorientierte Bescheidenheit“ entscheiden?¹ Ein sehr individualistisches und elitäres Lebenskonzept des „persönlichen Gewinns“, denn z. B. Kinder oder die Betreuung Pflegebedürftiger kommen darin nicht vor.

Petra Herre

Vom Markt des Müßiggangs

Die Kunst zu leben ist die schwierigste und zugleich schönste aller Aufgaben und Künste, die das Leben bereithält. Der Satz kann wahr oder falsch sein, aber darum geht es nicht. Sondern für jeden Menschen hat dieser Satz eine Wirkung, denn er selbst ist es, für den die Gestaltung des eigenen Lebens zur Aufgabe wird. Doch woran sich noch orientieren, wenn Objekte, Meinungen oder Werte, welche bislang Orientierungspunkte gaben, zusehends wegfallen? Wohin, wenn sich die eine Wirklichkeit in virtuelle Wirklichkeiten auflöst, die wiederum auf uns zurückwirken?

Wie kommt es eigentlich, dass viele der Wegweiser menschlichen Lebens scheinbar ihre Bedeutung verlieren? Sie fallen nicht einfach weg, weil sie nicht mehr gebraucht werden, sondern sie wollen bestehen bleiben, ohne dabei aber Aussagen zur Orientierung zu treffen. Sie sind zwar noch Wegweiser, aber die Menschen sollen nicht den Wegweisern folgen, sondern sie sollen sich ihre eigene Auslegung aus den Wegweisern basteln. Eine überfordernde Aufgabe. Aber glücklicherweise gibt es viele Ratgeber für gelingendes Leben. Es gibt Ratgeber für schöneres Leben vor dem Hintergrund der Erwerbsarbeit. Und es gibt Ratgeber zynischer Lachmeister, die das Ver-



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

¹ Achim Schwarze: Kleine Brötchen. Von den Vorzügen ohne feste Anstellung zu sein. Berlin 2005.



Dr. Sebastian Lerch
Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Lehr-
stuhl Erwachsenen-
und Weiterbildung der
Otto-Friedrich-
Universität Bamberg
sebastian.lerch@
uni-bamberg.de

hältnis umdrehen: Lebenskunst wird umgedeutet, Menschen, die in einer Marktgesellschaft „überflüssig“ werden, sollen sich bescheiden und dieses nicht gewollte und nur mit Einschränkung selbstverantwortete Scheitern soll jetzt gleich zur Lebenskunst werden. Denn die Logik des Lernens und der marktgängigen Ratgeber hat auch sie als Zielgruppe entdeckt und ruft aus, dass auch Überlebenskunst gelernt werden muss.

Wohin also flüchten, um all den Anforderungen und Tendenzen der Selbstoptimierung zu entgehen. Wohin und wie entkommen? Nach Griechenland oder zur documenta 12 nach Kassel. Beides ist möglich, denn beides sind Orte, die einer anderen Logik folgen und die die Gestaltung des eigenen Lebens zu einer anstrengenden Aufgabe machen. Zumindest war das bisher so: Man saß an der Schwelle, da sich Sand, Wind und Meer trafen und miteinander zu tanzen begannen, man hatte Zeit, sich über sein Leben und die Kunst, es zu führen, Gedanken zu machen, in Griechenland, der Wiege der abendländischen Philosophie, von Retsina und Tsatsiki, von Bouzouki und Gastfreundschaft. Und jetzt? Jetzt ist Wirtschaftskrise, Angst geht um. Lebenskunst wird zur Überlebenskunst, wie bei Menschen in Griechenland, Portugal, Spanien oder in Teilen der arabischen Welt und bei all jenen Menschen, die sich in prekären Lebensverhältnissen bewegen müssen. Also vielleicht doch nicht nach Griechenland, sondern zur documenta 12. Ein Ort, an dem es um Kunst geht, einfach nur um Kunst, sonst um gar nichts. Und jetzt? Jetzt hat sie das Motto „Zusammenbruch und Wiederaufbau“. Das klingt erst mal weniger nach Leichtigkeit und Lebenslust, aber auch das muss jeder für sich selbst beantworten und erleben. Leben trifft dort Kunst.

Was bleibt? Lebenskunst ist notwendig, um gegenüber den Anforderungen des Berufs und den Wirrnis- sen des Lebens der zu bleiben, der man ist oder zu sein glaubt. Ein bewusstes und kunstvolles Leben zu führen ist harte Arbeit, aber auch der Vollzug von Müßiggang und Entschleunigung ist harte Arbeit und dauert ein Leben lang. Und wenn alles nichts mehr hilft, dann besteht die Kunst vielleicht mit Paul Valéry darin zu sagen: „Es gibt nur ein Beginnen: sich neu beginnen. Das ist nicht einfach.“

Dr. Sebastian Lerch

Arm in die Oper oder Oper trotz Armut – geht das?

Der Sozialbericht des Landes NRW 2012 ist gerade erschienen und die Zahlen sind erschreckend: 15,8 % der Menschen, die in Nordrhein-Westfalen leben, sind arm, d.h., es stehen für Miete, Lebensmittel, Klei-

dung, Heizung, Fahrkarten, Zeitung, Bücher, Vereine, Reisen, Oper 833 € pro Monat zur Verfügung. Jeder weiß, dass 833 € oder bei einer Familie mit zwei Kindern unter 14 Jahren 1749 € – also pro Person 437 € pro Monat – nicht ausreichen, um mehr als das Nötigste zu kaufen. Überdurchschnittlich betroffen von dieser Einkommensarmut sind Erwerbslose, Alleinerziehende, Personen mit geringer Qualifikation und Kinder.

Bildung, gesellschaftliche Teilhabe, und dies meint auch den Theater-, den Opern-, den Museumsbesuch, die Karte für das Kino, den Besuch in der Philharmonie, den Abend im Jazzkeller, all das wird zum Luxus. Schon darin liegt eine Diskrepanz: Jeder und jede wird Bildung und gesellschaftliche Teilhabe für nötig erachten, aber zugleich werden diese Veranstaltungen als Luxus definiert. Und, so die Logik vieler, dieser Luxus stehe nur denjenigen zu, die ihn sich selbst verdient haben.

Kultur für alle – das kulturelle Existenzminimum

Wie kann diese Diskrepanz aufgelöst und sichergestellt werden, dass auch Menschen, die nur über wenig Einkommen verfügen, an Kultur teilhaben können? Wie kann dafür gesorgt werden, dass Bildung und gesellschaftliche Teilhabe kein Luxusgut und damit kein Ausgrenzungsinstrument werden?

Die Richtung weisen das Grundgesetz und das Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 9. Februar 2010, welches sich mit den Regelsätzen und den Ansprüchen von leistungsberechtigten Menschen befasste. Vom Grundgesetz und hier insbesondere von Art. 1 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 1 GG ausgehend, ist festgelegt und vom Bundesverfassungsgericht bestätigt worden, dass jeder Mensch ein Recht auf ein menschenwürdiges Existenzminimum hat. Hierzu gehört auch der Anspruch auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe.

Was zur Bildung und zur gesellschaftlichen Teilhabe gehört, ob der Staat dafür Geld- oder Sachleistungen zur Verfügung stellt, bleibt dem Gesetzgeber zu regeln überlassen und ist damit Sache politischer Auslegung und Setzung. Dies hat dazu geführt, dass die Regelsätze für Menschen, die länger als ein Jahr erwerbslos oder erwerbsgemindert sind, wie auch für deren Angehörige nicht erhöht wurden. Auch wurden keine Überlegungen angestellt, wie Zugänge zu Bildung in einem breiten Maße möglich wären. Vielmehr fiel die Entscheidung zugunsten eines Bildungs- und Teilhabepakets für Kinder und Jugendliche.

Diskriminierung per Gesetz?

Dieser an sich gute Gedanke war allerdings aufgrund des Misstrauens den Eltern gegenüber – man

befürchtete, diese würden das Geld für sich und nicht für ihre Kinder ausgeben – an einen gewissen bürokratischen Aufwand geknüpft. Anträge, Verfahrensabläufe, unterschiedliche Formen der Antragstellung hatten zur Folge, dass viele Eltern diesen Aufwand ohne Hilfe nicht bewältigen konnten bzw. aufgrund langer Beantragungszeiten andere Lösungen suchten: Und ein Museumsbesuch, ein Besuch im Theater oder Ähnliches waren in dem Bildungs- und Teilhabepaket sowieso nicht vorgesehen. Dies allein bedeutet schon eine Einschränkung, hinter der offenkundig die Botschaft steht, dass kulturelle Unternehmungen nicht zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe gezählt werden. Darüber aber muss ein öffentlicher Diskurs geführt werden.

Wege zur Kultur ohne Kostenbarriere – die Politik und die Bildungseinrichtungen sind gefragt

Es gibt noch weitere Aspekte, die in diesem Kontext zu erörtern sind.

Einer davon betrifft das Bedürfnis von Menschen nach kultureller Teilhabe. Nicht jeder und jede mag Opern, Theater, Leseabende usw. und hat das Bedürfnis, sich mit diesen Dingen zu beschäftigen oder sieht in ihnen einen Nutzen für die Bewältigung des alltäglichen Lebens. Kulturelle Teilhabe unterliegt der individuellen Entscheidung, unabhängig vom Einkommen. Ob jemand als gebildet oder ungebildet betrachtet werden kann, darf nicht von dieser oder jener Präferenz abhängig gemacht werden, Opernbesuch hin oder her. Entscheidend ist vielmehr, allen Menschen den Zugang zur Kultur zu sichern oder ihnen zumindest die Möglichkeit zu bieten, mit ihr in Beührung zu kommen. Hier sind vor allem Kindertageseinrichtungen, Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung gefordert.

Für Kindertageseinrichtungen und Schulen müssen Besuche von Museen, Theatern usw. selbstver-

ständlich und kostenfrei möglich sein. Zusätzliche finanzielle Belastungen für Eltern mit geringem Einkommen stellen schwer zu überwindende Hürden dar, bedeuten faktisch einen Ausschluss der Kinder von diesen Bildungsangeboten. Und das begünstigt soziale Ungleichheit.

Für Menschen mit wenig Einkommen, die zudem häufig in Randlagen der Städte mit schlechter Verkehrsanbindung leben, ist der Besuch einer kulturellen Veranstaltung oft weder erschwinglich noch als ein Element des gesellschaftlichen Lebens im Blick. Doch gilt es auch hier, Zugänge zu ermöglichen. Dies könnte durch „Stadtcards“, die kostenlosen oder verbilligten Eintritt ermöglichen, durch Freitickets für Bus und Bahn erleichtert werden. Diskriminierungsfrei wäre das durch eintrittsfreie Tage für den Besuch von Museen, was z. B. die Stadt Köln anbietet (jeder 1. Donnerstag im Monat), möglich. Oder das Beispiel der Philharmonie in Köln, die bei jeder Vorstellung Stehplätze anbietet, die wenig kosten. Ähnliches gibt es auch in anderen Städten. Hier ein allgemeines Konzept zu entwickeln ist Aufgabe von Politik, Verbänden und Verwaltung.

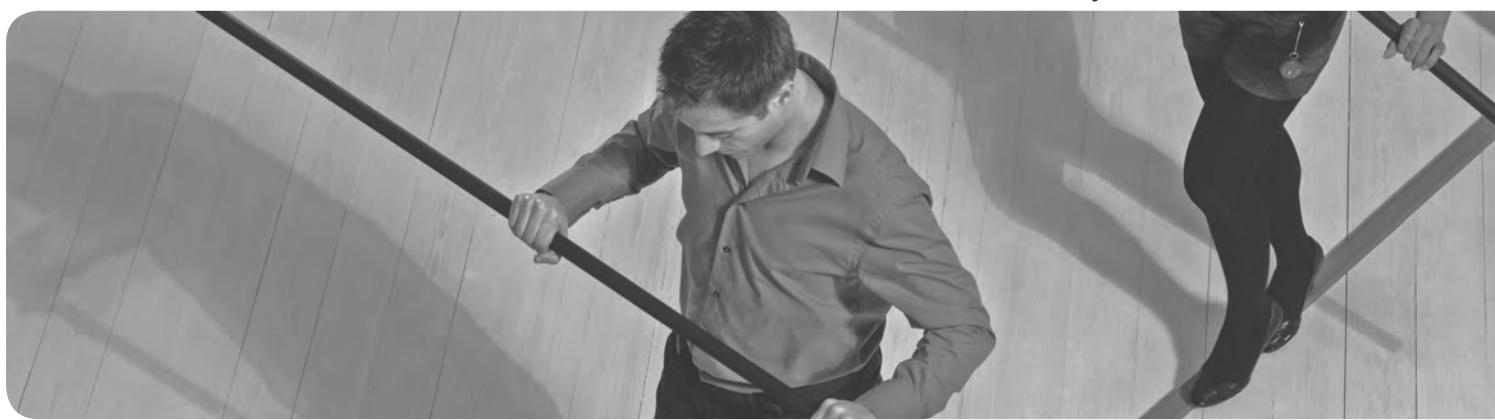
Ein Blick auf andere Länder ist hier aufschlussreich. So ist in Großbritannien generell anerkannt, dass Museen „dem Volk gehören“ und Bildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Alle staatlichen Museen sind also frei zugänglich. In Frankreich zahlen Kinder und Jugendliche keinen Eintritt in Museen und in Österreich werden in den Theatern neben Stehplätzen auch Plätze mit schlechterer Sicht zu einem geringen Preis angeboten.

Fazit: Bildung für alle zu erreichen und Zugänge zu ermöglichen hängt eng mit einer gesellschaftlichen Grundentscheidung zusammen, die entsprechende Rahmenbedingungen schafft und diese dann auch politisch umsetzt. „Arm in die Oper“ ist möglich und umsetzbar.

Michaela Hofmann



Michaela Hofmann,
Referentin für Allgemeine
Sozialberatung, Armuts-
fragen, Frauenhäuser und
Gewaltschutz im
Diözesan-Caritasverband
für das Erzbistum Köln
und Stellvertretende
Sprecherin der Natio-
nalen Armutskonferenz
Michaela.Hofmann@
caritasnet.de



Isa Breitmaier

Projekt Perspektivwechsel – Bildung als Brückenschlag¹



Prof. Dr. Isa Breitmaier
Lehrt an der Evangelischen Hochschule
Freiburg Theologie mit
Schwerpunkt Religions-
pädagogik
breitmaier@
eh-freiburg.de

Relative Armut ist in unserem alltäglichen Umfeld heute kein Randphänomen mehr, sondern sie erfasst auch die bürgerliche Mittelschicht, rückt in den Bereich der realen Lebensbedingungen einer wachsenden Bevölkerungszahl. Gleichzeitig wird die Kluft zwischen Arm und Reich tiefer, weil die Zahl der von Armut Betroffenen wächst und Reiche reicher werden.²

Armut und gesellschaftliche Ausgrenzung

Diese „relative Armut“ hat einen materiellen Aspekt und gleichzeitig viel mit Selbstdeutung und Fremddeutung zu tun. Wer wenig Geld zur Verfügung hat, kann nicht ohne Weiteres die Sportgruppe besuchen, am Computerkurs teilnehmen oder Englischnachhilfe nehmen. Solche Aktivitäten sind aber wichtig für das Selbstbewusstsein oder das berufliche Fortkommen. Fahrten z. B. zu einem entlegenen Arbeitsplatz werden schwierig, selbst Krankenhausaufenthalte können ein Problem werden. Insgesamt verringern sich, individuell verschieden, die Möglichkeiten der Menschen. Sie werden zurückhalternd, mit Freunden etwas auszumachen, ziehen sich mehr und mehr zurück. Dieser Rückzug geht meistens auch mit Selbstverunsicherung einher, die zur Verfestigung der Zurückgezogenheit beiträgt. So entsteht ein Kreislauf der Selbstausgrenzung, der nicht selten Einfluss auf das Kommunikationsverhalten und den Habitus der Menschen hat.

Die Fremdwahrnehmung erschöpft sich leicht in der Schuldzuschreibung, die alle Türen zuschlägt: „Das sind doch Sozialschmarotzer!“ Oder es entsteht auch hier eine Haltung der Unsicherheit: Wie verhält man sich einem sogenannten „Hartz-IV-Empfänger“ gegenüber? Oder man denkt: „Armut, oh je, ich helf schon so viel, ich kann das nicht auch noch.“ Alle drei genannten Außendeutungen schaffen Distanz zu Menschen in Armut, zum Teil gehen sie mit Abwertungen einher. In jedem Fall verschärfen sie die Kluft zwischen Menschen mit mehr und mit weniger Teilhabechancen.

Evangelische Erwachsenenbildung im Kontext sozialer Ungleichheit: das Miteinander von Arm und Reich

Die Evangelische Erwachsenenbildung Karlsruhe betreibt seit zwei Jahren in Kooperation mit der Arbeitsloseninitiative Ikarus ein Projekt, das hier Brücken schlägt. Menschen mit mehr und mit weniger Teilhabechancen in der Gesellschaft werden eingeladen, genauer hinzuschauen, ihre Vorurteile gegen „Reiche“ bzw. gegen „Arme“ zu hinterfragen und so an ihrer Selbst- und Fremdeinschätzung zu arbeiten. Nach einer Vorbereitungsphase entstehen Tandems,

die sich etwas aus ihrem Lebenslauf mitteilen und miteinander Freizeit teilen. Das kann auf Spaziergängen geschehen, bei Museumsbesuchen, auf Fahrradtouren, bei Gesellschaftsspielen usw. Dabei lernen sich die Menschen kennen, verstehen, was die Einzelnen bewegt und umtreibt und wie der Alltag gestaltet wird. So kann Vertrauen entstehen und Horizonterweiterung, Normalitätskonstruktionen, die wir alle haben, werden hinterfragt und an der Realität überprüft. Diese Tandemphase wird im Rahmen des Projekts durch Supervision begleitet und neben den Kleingruppen gibt es auch Treffen der Gesamtgruppe. So entsteht langsam ein Netzwerk all derer, die diese Begegnungen als Bereicherung für sich empfinden.

Dieses Projekt versteht sich als evangelische Bildungsarbeit. Die EKD-Denkschrift „Gerechte Teilhabe, Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“ von 2006 spricht von „Kulturen alltagsnaher Netzwerke“: „Das große Potential der Zivilgesellschaft sowie der Wunsch und die Bereitschaft vieler Menschen sich ehrenamtlich zu engagieren, sind eine wichtige Grundlage für das christliche Engagement und können verstärkt genutzt werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass auch die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Engagement von Bildung abhängt und dass daher Menschen auch zum Engagement angeregt werden müssen.“ Die Betroffenen sollen dazu befähigt werden, „ihr Schicksal so weit wie möglich in die eigene Hand zu nehmen“.

Die Evangelische Erwachsenenbildung Karlsruhe nutzt hier ihre institutionellen Ressourcen, um informelle Bildungsarbeit zwischen Menschen verschiedener Lebenslagen zu fördern. Sie tut das nicht in Konkurrenz zur Diakonie und zur Wohlfahrtspflege, sondern stützt sich auf die bestehenden Angebote und ergänzt sie durch ein Kommunikationsangebot, das auf ehrenamtlicher Basis beruht. Auch Jesus setzte sich über allgemeine Vorurteile hinweg, als er z. B. mit Zöllnern und sogenannten Sündern zu Tisch saß. Er, der wohnsitzlose Wanderprediger, aß mit Zachäus, dem reichen Zöllner. Ein „interkulturelles Setting“, könnte man sagen und darüber nachdenken, wer hier eigentlich arm und wer reich war. Unser christlicher Bildungsauftrag lautet, soziale Integration und Gerechtigkeit zu fördern. Es geht also darum, Ressourcen sinnvoll zu nutzen, pädagogisch verantwortet Impulse zu geben und in die Zivilgesellschaft hinein zu wirken, Räume für Mitmenschlichkeit zu eröffnen und Ausgrenzung zu verringern.

Auf der Theorieebene wird bei dieser Arbeit im Wesentlichen auf zwei Konzepte zurückgegriffen, die in der sozialen Arbeit längst bekannt sind und angewendet werden: Das eine ist die Pädagogik der Verschie-

¹ Der Aufsatz beruht auf einem Vortrag, der beim Fachtag „Perspektivwechsel“ am 19.7.2012 an der EH Freiburg gehalten wurde. „Perspektivwechsel“ ist der Name eines Tandemprojekts, das seit zwei Jahren im Rahmen der Evangelischen Erwachsenenbildung Karlsruhe durchgeführt wird. Die Teilnehmenden wurden interviewt, im Folgenden wird aus diesen Interviews zitiert. Die Evaluation liegt in schriftlicher Form vor und ist bei der Evangelischen Erwachsenenbildung Baden erhältlich. Die Nummerierung der Interviews bezieht sich auf den Bericht.



denheit, die aus der Arbeit mit MigrantInnen stammt, konstruktivistische Ideen aufnimmt und in der interkulturellen Bildungsarbeit entwickelt wurde, und das andere ist das Konzept des sozialen Kapitals, das u. a. Pierre Bourdieu, Philosoph und Soziologe, verwendet hat. Hier zunächst zur Pädagogik.

Pädagogik der Verschiedenheit

Studien, die Sinusmilieus auf die Weiterbildung anwenden, belegen unterschiedliche Erwartungen: Nach Tippelt/Weiland et al. ist Weiterbildung bei den oberen Milieugruppen eher mit Chancenerweiterung verbunden, für die unteren dagegen mit der Abwehr von Abstieg und Deklassierung (vgl. Tippelt/Weiland et al. 2003 und Bremer 2007, S. 160, der die Studien von Barz und Tippelt referiert). Die Bildungskarrieren der oberen Schichten sind häufiger durch Kontinuität als durch Diskontinuität geprägt. Lerngrundmuster, die in der Schule erworben wurden, werden auch auf die Weiterbildung angelegt, so lösen defizitäre und problematische Schulerfahrungen auch negative Einstellungen in der Weiterbildung aus. Aktive Strategien finden sich bei den oberen Milieus, die sich im Feld der Bildung selbstsicher bewegen, passive Strategien werden bei Milieus ausgewiesen, bei denen Orientierungsbedarf wegen ihrer verunsichernden Situation besteht, die sich andererseits aber auch wenig von Weiterbildungsteilnahme versprechen (Bremer 2007, S. 164 f.). Zur Realisierung ihrer Bildungsvorstellungen benötigen also die einen und die anderen differenzierte pädagogische Unterstützungsformen, andernfalls setzt sich die bereits in der Schule begonnene Selektion fort.

Methodisch wird solchen unterschiedlichen Ausgangslagen am ehesten die Diversity-Pädagogik gerecht, die Normalitätskonstruktionen zu hinterfragen lehrt. Sie wurde in den letzten Jahrzehnten in der integrativen Arbeit mit Migranten entwickelt.

Ich möchte einige der Standards nennen:

- Die heterogene Ausrichtung lässt sich an der Organisation ablesen: Wer leitet hier, welche Organisationen stehen im Hintergrund? Entspricht das der Zusammensetzung der Klientel? (Kalpaka 2006, S. 56 f.)

Im Fall des Projekts Perspektivwechsel ist die Kooperation mit der Karlsruher Arbeitsloseninitiative Ikarus unerlässliche Voraussetzung für das Gelingen.

- Von vornherein werden die Unterschiede benannt. Dabei geht es z. B. nach Khanide um die Anerkennung von Verschiedenheit und die Wahrnehmung von Gleichrangigkeit (Khanide 2008, S. 57–60). Auf der Grundlage der Reflexion eigener Einstellungen werden Unterschiedlichkeiten respektvoll wahrgenommen und wo möglich auch Einstellungen hinterfragt.
- Die heterogene Orientierung bei den Teilnehmenden: Alle Teilnehmenden werden als Personen betrachtet, die in ihrer jeweiligen Lage Anforderungen des Alltags zu bewältigen bemüht sind. Probleme der Einzelnen werden ernst genommen, aber niemand wird darüber definiert.
- Die Gabenorientierung: Alle Teilnehmenden, egal welcher Herkunft, haben ihre Stärken und sind eingeladen, diese einzubringen, auch wenn sie sich in Situationen vorübergehender oder dauernder sozialer Verunsicherung befinden.
- Die Prozesshaftigkeit von Kultur und von kulturellen Zuschreibungen wird verdeutlicht mit dem Ziel, Selbstwirksamkeit zu motivieren und zu stärken und für Veränderungen Raum zu geben.
- Die Konstruktionen von Fremdheit zwischen den Menschen verschiedener Lebenslagen und Lebenswelten und die Diskriminierung werden thematisiert und als Aufgabe innerhalb der Gruppe markiert. So wird z. B. mit Gesprächsregeln ein respektvoller Umgang miteinander eingeführt.
- Die Leitung gibt Impulse, bemüht sich aber, soweit es möglich ist, um ein horizontales Lernen. Es geht um „Lernen auf Augenhöhe“ mit dem Ziel gemeinschaftlichen Lernens. Leitung und Teilnehmende stehen zusammen einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber.

Brücken zwischen Lebenswelten zu schlagen hat auch seine Tücken: Die Gleichbehandlung von Ungleichen wird Einzelnen nicht gerecht. Stattdessen muss das Prinzip der anerkannten Gleichwertigkeit mit dem Prinzip der anerkannten Verschiedenheit verbunden werden und es gilt im Gespräch immer wieder darauf zu achten, was wem zugemutet werden kann.

² Die These von der sich vertiefenden Spaltung zwischen Arm und Reich hat jüngst Peter Janowski, der Vorsitzende des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt der EKD, bekräftigt (vgl. KDA (Kirchlicher Dienst in der Arbeitswelt) (Hrsg.): Für manchen das Beste, für andere nur die Reste. Sozialpolitischer Buß- und Betttag 2011. Materialien für Gottesdienst und Gemeinde. Hannover 2011.). Ausführlicher dazu s. Franz Schulteis: „Die dem sozialwissenschaftlichen Beobachter vorliegenden Indikatoren zur Lage der deutschen Gesellschaft von der Arbeitslosenquote bis zu den wachsenden Zahlen überschuldeter Privathaushalte und Unternehmensbankrotte und deutliche Hinweise auf eine breite Öffnung der Schere zwischen Arm und Reich, wie überhaupt die ansteigende Armutsrate im Allgemeinen und die Zahl der von Armut betroffenen Kinder im Besonderen, sprechen eine klare Sprache [...].“ (Schulteis 2005, S. 575)



Es kann auch passieren, dass die Absicht, für reale oder zugeschriebene Differenzen zu sensibilisieren, Vorurteile gerade einübt, dass also nicht die Komplexität der Lebenssituationen, sondern die routiniertere Verwendung sozialer Klassifikationen geübt wird. Dem kann nur gewehrt werden, wenn immer wieder deutlich gemacht wird, wie Differenzen als Mittel zur Diskriminierung verwendet werden, beziehungsweise, dass wir die Schere zwischen Arm und Reich nicht in unserer Gruppe weiter öffnen wollen.

Positive Erfahrungen machte eine Frau im folgenden Interviewausschnitt mit einer gemischten Gruppe:

- T: [...] aber jetzt so mit Leut, die AUCH Schicksalsschläge haben [...]
 I: Mmh...
 T: [...] die hab ich auch immer – bewusst vermieden, weil ich immer Angst gehabt hab, wenn ich ZU sehr mit den Biografien konfrontiert werd, dann – gibt das bei mir Flashbacks oder – ich kann keine Grenze ziehen, dass jeder für sein Leben trotzdem verantwortlich ist [...]
 T: [...] deswegen war das jetzt so die ERSTE Erfahrung ich hab natürlich in der Klinik – ich war dreimal in der xy Klinik, da kriegt man AUCH viel mit und da geht's sehr intensiv – aber da ist man in einem geschützten Rahmen und das ist so in einer natürlichen Gruppe sozusagen, ja [...]

(Interview Nr. 7, S. 270–284)

Die interkulturelle Verständigung zur Überprüfung der Vorurteile und Änderung der Normalitätskonstruktionen kann aber nur der Beginn eines Lernwegs sein, auf dem es darum geht, aktiv Not zu lindern. Darauf gehe ich noch einen Schritt weiter und reflektiere Konsequenzen auf der Grundlage der Theorie des sozialen Kapitals.

Der Gedanke des sozialen Kapitals und die Idee der Kleinstnetzwerke

Wenn Armut viel mit materieller und sozialer Ausgrenzung zu tun hat, dann hat das auch eine Kehrseite, die der Soziologe Pierre Bourdieu mit dem Begriff des sozialen Kapitals auf den Punkt gebracht hat. Soziales Kapital sind „die aktuellen und potenziellen Kräfte, die mit der Vernetzung durch soziale Beziehungen und durch das gegenseitige Kennen und Anerkennen verbunden sind“ (Bourdieu 1983, S. 183–198). Soziales Kapital bietet für jeden Menschen einen Zugang zu den Ressourcen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens wie Unterstützung, Hilfeleistung, Anerkennung, Wissen und Verbindungen bis hin zum Finden von Arbeits- und Ausbildungsplätzen. Es wird auch über Tauschbeziehungen aufgebaut wie gegenseitige Geschenke, Gefälligkeiten, Besuche und Ähnliches.

Hierin besteht die praktische Seite des Zugewinns in der Vernetzungsarbeit zwischen Milieus. Das Erklärungsangebot knüpft an das an, was die Teilnehmenden des Projekts „Perspektivwechsel“ bisher bereits entwickelt haben:

Was ich AUCH toll fand, war – in der GRUPPE, äh – mein Geburtstag wird ja schon EWIG nich mehr gefeiert, nee, also – es könnt en Tag wie jeder andre sein, [...] und dann kam die eine mim KUCHEN und mit der KERZE, es war nur so ein kleines Yes-Törtchen, aber schon alleine das fand ich SO süß, von dieser GRUPPE, und happy birthday to YOU, und das fand ich einfach KLASSE. (1) das – DAS hat mir viel ge..., WIRKLICH viel gebracht, wieder auch so ein BISSCHEN zu wissen, ha du bisch echt ned allein. (tiefster Heimatdialekt!!!) Nee, du kannst – so bin ich auch wieder – für denjenigen da, nee, also (1) mich hat die eine gefragt, die hat – kennt jemand, der hat ne KATZE, ob ich die würd NEHMEN würd im URLAUB, die – hab ich gsagt – KLAR, HER mit. (Interview Nr. 9, S. 393–400)

Es handelt sich hier um eine alte Praxis. Im sozialen Bereich sind Kleinstnetzwerke z. B. aus der Inklusionsarbeit bekannt, wo die Kontakte von Menschen mit Behinderungen erweitert werden. Kleinstnetzwerke können weltweit sehr unterschiedlich aussehen. Ich beziehe mich hier auf Robert Putnam, Professor für vergleichende Politikwissenschaft in den USA, er hat soziale Netzwerke weltweit untersucht.

Er spricht zunächst vom Dilemma des gemeinschaftlichen Handelns und zitiert eine Anekdote von David Hume, dem Wegbereiter der Aufklärung im 18. Jh. in England. Die Anekdote lautet: „Zwei Bauern, deren Korn auf dem Feld reif geworden ist, unterhalten sich: Wir profitieren beide davon, wenn ich heute dir ernten helfe und du morgen mir. Uns verbindet aber nichts, ich werde mir also um deinetwillen keine Mühe machen. Wenn ich dir nun helfen würde, in Erwartung, dass du mir morgen auch hilfst, kann ich nicht sicher sein, dass du mich nicht enttäuscht, und dann hätte ich umsonst mit deinem Entgegenkommen gerechnet. So lasse ich dich also alleine arbeiten, du wirst es mit mir genauso tun.“ Die Erntezeit geht vorbei und beide verlieren ihre Ernte, weil ihnen Vertrauen und Sicherheit fehlte. (Aus: Putnam 1993, S. 163; eigene Übertragung ins Deutsche)

Die beiden Bauern gehen lieber sicher, als betrogen zu werden. Jeder behält so die volle Planbarkeit und Kontrolle, muss kein Vertrauen investieren und nimmt den eventuellen Verlust in Kauf. Gibt es gemeinschaftlichere Lösungen für das Dilemma? Eine Möglichkeit besteht in der Anordnung der Zusammenarbeit, was aber eine hohe Kontrolle notwendig macht. Eine weitere Möglichkeit sind Gemeinsinn und Vertrauen. Und damit ist der Blick wieder auf das soziale Kapital gerichtet. Es erdet sich für Putnam in

Kleinstnetzwerken, die auf Vertrauen und selbst erarbeiteten Normen beruhen und die eine Gesellschaft effizienter machen, indem sie koordinierte Handlungen ermöglichen.

Solche Netzwerke haben folgende Merkmale:

- Das soziale Kapital, das dort investiert wird, ist wie finanzielles Kapital produktiv in dem Sinn, dass es das Erreichen von Zielen ermöglicht, die ohne dieses Kapital unerreichbar sind.
- Vertrauen ist ein öffentliches Kapital, während finanzielles Kapital normalerweise privat ist.
- Es ermöglicht Kooperationen, die nicht institutional geplant und abgesichert sind.
- Es ist auch für diejenigen verfügbar, die keinen Zugang zu Bankkrediten haben. Sicherheiten bei der Anleihe sind hier nicht Besitz und Kontostand, sondern die persönlichen Kontakte.
- Wer die Hilfe eines anderen in Anspruch nimmt, investiert dadurch wieder in soziales Kapital. Tauschleistungen sind z. B. eine Methode, um die Solidarität im Dorf zu fördern.
- Motor solcher Netzwerke ist nicht so sehr eine übergeordnete Ethik, sondern eher die realistische Einschätzung des Werts einer Handlung. Man schätzt ein, welcher Aufwand an Zeit welche Gelegenleistung sinnvoll erscheinen lässt.
- Das investierte Vertrauen ist nicht blind, sondern es sieht das Handeln eines anderen vorher. Vertrauen kann erst geschenkt werden, wenn wahrscheinlich wird, dass eine Person auch tut, was sie sagt.
- Soziales Kapital wird in unseren alltäglichen Bezügen gegenüber dem rationalen Handeln leicht unterschätzt. Es schmiert aber Kooperationen. Je größer das Vertrauen in einer Gruppe ist, desto größer ist laut Studien die Wahrscheinlichkeit der Kooperation. Und Kooperation bringt Vertrauen hervor und erweitert Möglichkeiten.

Putnam nennt das Beispiel der rotierenden Kreditgemeinschaft, die von Nigeria bis Schottland und von Peru bis Vietnam praktiziert wird. Man stelle sich vor, eine Gruppe hätte 20 Mitglieder und jedes zahlt im Monat 1 € in einen Fond. In jedem Monat erhält ein anderes Gruppenmitglied die so erzielte Summe und ist frei zu kaufen, was es gerade braucht. Voraussetzung für eine solche Kreditgemeinschaft ist, dass jedes Gruppenmitglied im Monat so lange 1 € einzahlt, bis alle einmal drangekommen sind. Ähnlich funktionieren auch Tauschbörsen.

Was ist die Basis solcher Initiativen? Sie fußen auf einem Netzwerk mit starkem Engagement und Gruppennormen. Man kennt sich gegenseitig, hat einen Ruf zu verlieren und kann sich auch keine Nachlässigkeit leisten. So wird die Gefahr des Vertrauensbruchs minimiert. Soziale Netzwerke erlauben dem

Vertrauen, das investiert wird, gegenseitig zu werden und sich auszuweiten. Bevor sie entstehen, muss allerdings Vertrauen aufgebaut werden. Es ist wichtig, sich kennenzulernen, um mit Missverständnissen umzugehen zu lernen und die angemessenen Durchsetzungsmöglichkeiten zu üben.

Die Ausgangsfrage lautete: Welche Impulse für mehr soziale Gerechtigkeit könnte es vonseiten evangelischer Weiterbildung geben, die bestehenden Angebote zu ergänzen? Die Antwort: Wir können im nonformalen und informellen Bildungsbereich neue Bildungsformate schaffen, die geeignet sind zu befähigen und zu begleiten. Das Projekt „Perspektivwechsel“ ist sicher nur ein Beispiel dafür, wie sich die Institution Erwachsenenbildung mit ihrem Fachwissen, ihrer Infrastruktur und ihren Kooperationsmöglichkeiten mit zivilgesellschaftlichem Engagement interessierter Teilnehmender verbünden kann. Evangelische Erwachsenenbildung könnte so kirchliche Sozialarbeit und öffentliche Wohlfahrtspflege, auf die sie zurückverweist, ergänzen und sie aus eigenen Ressourcen heraus unterstützen, um gemeinsam nach außen zu wirken.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhart (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183–198.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. München.
- EKD (Hrsg.) (2006): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift. Gütersloh.
- Kalpaka, Annita (2006): Heterogenität als Normalfall. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in NRW (IDA) (Hrsg.): Impulse. Bildungsmaterialien aus dem Aktionsprogramm Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Düsseldorf.
- KDA (Kirchlicher Dienst in der Arbeitswelt) (Hrsg.): Für manchen das Beste, für andere nur die Reste. Sozialpolitischer Buß- und Betttag 2011. Materialien für Gottesdienst und Gemeinde. Hannover 2011.
- Khanide, Marina (2008): Interkulturelle und Diversity Pädagogik. In: Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit/Mai, Hanna (Hrsg.): Umwege, Auswege, Holzwege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, IDA NRW, Düsseldorf.
- Putnam, Robert (1993): Social Capital and Institutional Success. In: Ders.: Making Democracy Work. Civic traditions in modern Italy. Princeton, New Jersey, S. 163–185.
- Schultheis, Franz (2005): Gesellschaft ohne Eigenschaften. In: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hrsg.): Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz, S. 575–583.
- Tippelt, Rudolf/Weiland, Meike/Panyr, Sylva/Barz, Heiner (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld.

Sylvana Dietel

Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind



Dr. Sylvana Dietel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin
sylvana.dietel@hu-berlin.de

Problemaufriss

Fast als Trend in Bezug auf gesellschaftliche Veränderung wird die Prekarisierung von Lebenssituationen eines größer werdenden Anteils der Bevölkerung in Deutschland wahrgenommen. Dies betrifft gerade Bildungsferne, aber nicht mehr ausschließlich. „Risikogruppen sind in hohem Maße Ausbildungsabbrecher/innen, junge Erwachsene ohne formalen Schulabschluss, Frauen mit familiären Verpflichtungen, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderungen, Personen im ländlichen Raum und ältere Personen. Weitere Benachteiligungen können sich für Menschen ergeben, die keinen Zugang zu neuen Medien haben, die in aussterbenden und entwerteten Berufen tätig sind, die keinen Zugang zu Fördermöglichkeiten haben, da sie die Kriterien dafür nicht erfüllen, sowie Personen, die sich Weiterbildung nicht leisten können.“ (Zauner 2008, S. 8)

Daher werden verschiedene Strategien des Umgangs mit dieser Situation über Förderung, Unterstützungsstrukturen sowie Weiterentwicklungs- und Bildungsberatungsangebote entwickelt und verstetigt. Positive Anschubwirkungen gehen hier von bildungs-/beratungsbezogenen Förderprogrammen auf europäischer, Bundes- oder Landesebene aus, deren Nachhaltigkeit gerade auch über Netzwerkbildungen, z. B. das Bundesprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ oder „Lernen vor Ort“, gesichert werden soll. Bildungsberatung wird zu einem Schwerpunkt für die Umsetzung lebenslangen Lernens, trägt jedoch nach vorliegender Auffassung nur einen Aspekt, nämlich die Fokussierung auf Employability (Beschäftigungsfähigkeit) als Markenzeichen.

Bildung und Beratung können allein gesellschaftliche Problemlagen z. B. der Prekarisierung nicht lösen, auch wenn eine Verantwortungsverlagerung auf diese Bereiche indirekt spürbar scheint. Es kann unterstellt werden, dass in diesem Zusammenhang die bildungs- und lerntheoretischen bzw. bildungspolitischen Diskurse zur Selbststeuerung (Schiersmann 2006, Forneck/Wrana 2005), zum Konstruktivismus (Siebert 2003, Maturana/Varela 2009), der Bedeutungsüberhöhung informellen Lernens (aufgeweichte Kategorie in den Weiterbildungsstatistiken) sowie zu breitflächigen einseitigen Kosten-Nutzen-Kalkülen (Kennzahlen bspw. zum glücklichen Weiterbildung- oder Berufseintritt) negative Wirkungen entfalten können. Die Individuen werden insgesamt mehrfach überfordert, denn

- es wird in der Regel nicht fokussiert gelernt, sich selbst bildungsbezogen zu steuern, also Lerngelegenheiten zu bewerten, das eigene Lernen reflexiv in Bezug auf Lernfortschritte und Lernkontrolle

(z. B. bei informellem Lernen) zu beobachten und selbständig Transformationsprozesse herzustellen. Das betrifft den Teil des Diskurses zur Selbststeuerung, der die lerntheoretische Dimension der Art der Aneignung von Wissen gerade auch in informellen Lernformen betrifft, aber ebenso auch die Verantwortungsübertragung der notwendigen Anpassung und Erweiterung der eigenen Kompetenzen auf das Individuum beschreibt (Schiersmann 2006, S. 9);

- die Rezeption des (Radikalen) Konstruktivismus, die von einem System des Menschen ausgeht, das strukturdeterminiert, also nicht von außen determiniert, und somit „operational geschlossen“ ist, stellt ein aus der Biologie entstammendes Konzept dar, das Lern- und Entwicklungsprozesse über Beziehungen (Gieseke 2009), die von außen anregen, z. B. in der Bildungsberatung, nicht aufnehmen kann und somit dergestalt auf den Menschen nicht übertragbar ist sowie gleichzeitig in Bezug auf Bildungserfolg bedenkliche Begründungen liefert;
- die entscheidungsvorbereitenden Informationen sind oft nicht für verschiedene AdressatInnengruppen verständlich aufbereitet, niedrigschwellig zugänglich oder über verschiedene Medien (Resourcen, Zeit, Alter, Urbanität) abrufbar;
- die Fülle an Informationen lässt Beratung als Unterstützungsangebot notwendig werden, wobei es noch an regionalen Überblicken über die Beratungslandschaft (Beratungseinrichtungen) fehlt bzw. diese nicht in der Alltagswelt wahrnehmbar werden;
- die öffentlich diskutierte und auch subtil über die Medien transportierte Schwerpunktsetzung auf Bildung in Koppelung an Beruf und berufliches Fort- und Einkommen, an Leistungsdenken bereits in der Schule (Pekrun/Götz 2006) schließt automatisch die Interessengenese bestimmter Gruppen der Gesellschaft aus, sich Bildung zuzuwenden, da gerade bestimmte Milieus (Barz/Tippelt 2004) Perspektivlosigkeit empfinden und sich Resistenzen habitualisieren;
- die meisten Projekte im Bereich der Bildungsberatung orientieren sich grundlegend an den klassischen Bildungsumbrüchen. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens fokussiert auf den Erhalt der Employability (Beschäftigungsfähigkeit) der Individuen in wissens- und fachbezogener Angebotsentwicklung und -vermittlung. Weiterführend wird jedoch in dem Konzept auf die dauerhafte Befähigung der Menschen zur aktiven Mitwirkung am öffentlichen Leben sowie die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen (vgl. Leermann/Amberg/Pöggeler 1979) verwiesen. Entsprechende Angebote der Bildungsberatung in diesem Sinne sind marginal und existieren nur vereinzelt am Rande, auch

wenn diese ihre Wirkungen auf Employability und dem Weg dorthin befördern können. Das bedeutet, dass Bildungsberatungsangebote in Bezug auf Angebote allgemeiner Weiterbildung, z. B. in den Bereichen Gesundheit, Kunst oder alltagsbezogener Bildungsangebote, fehlen. Auch wären diese zur Stabilisierung in beruflichen Übergangsphasen mit Zeitpuffern adäquat nutzbar. Die auf den Arbeitsmarkt bezogenen Kosten-Nutzen-Argumente überwiegen hier scheinbar. Weiter kann historisch rückblickend die Entwicklung weg von einer sozial-politischen Perspektive hin zu einer arbeitsmarktpolitischen Strategie in der Weiterbildung nachgezeichnet werden (Schrader 2011), die ihre Wirkung in Förderung und Köpfen entfaltet hat.

Fokussieren wir das Angebot der Bildungs- und Weiterbildungsberatung unter einem *erweiterten Gesichtspunkt*, dem der offenen Nutzung, kommen weitere Konzepte und Formate in den Blick.

1. Verwendungsoffenheit, Interessen- und nicht-monetäre Ressourcenförderung

„Bislang fehlt es in Deutschland an einem zusammenhängenden lebensbegleitenden Bildungsberatungssystem (...)“ (Gellrich 2012, S. 159), welches die gesamte Lebensspanne und Bildungsbeteiligung im Wandel der Biografien umfasst. Daher muss eine offene Perspektive hinzugefügt werden, die ebenfalls fehlt: Denn es fehlt zusätzlich auch die Möglichkeit, jederzeit eine Bildungsberatung in Anspruch nehmen zu können, auch wenn kein zu lösendes Bildungsübergangsproblem vorliegt bzw. nicht vordergründig als Problem beschrieben wird bzw. werden kann. Erste Orientierungs- und Aktivierungsfunktionen (vgl. Konzept der Einrichtung KOBRA in Berlin; vgl. Dietel 2009) sollten ebenfalls möglich sein. Hinzu tritt ein problemfreies berufliches Veränderungsinteresse, das befriedigt werden will. Die lebenslange Bildungskette (Gieseke/Dietel et al. 2012) fokussiert weiterhin auch Bereiche, die Bildungsberatung als wichtiges Angebot zur Orientierung, Entscheidungsunterstützung oder Information beispielsweise im außer- und nachberuflichen Bereich angesiedelt sieht. Die Wirkungen der Nutzung entsprechender über Beratung kennengelernter Bildungsangebote sind wiederum im Hinblick auf Offenheit, Ressourcenförderung unter Gesundheitsaspekten (Dietel 2012), Partizipationsgelegenheiten oder Vervollständigung von überfachlichen Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Der Wohlfühlfaktor, gekoppelt an Stressabbau, fungiert fördernd auch in Richtung der Öffnung für einen ersten oder erneuten Arbeitseintritt oder alternativer außerberuflicher Tätigkeiten. Diese wirken sich weiter auf die Fähigkeit zur Entwicklung von individuel-

len Strategien zum Umgang mit einer beispielsweise erduldeten Prekarisierungserfahrung, die Befähigung und Motivation einer aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben sowie die Persönlichkeitsentwicklung aus. Es sollte Mut bestehen, diese Konzepte und Formate in die Bildungsberatungspraxis zu integrieren.

2. Einrichtung zielgruppensensibler Komm-Strukturen und Ergänzung um Geh-Strukturen

Unter der in der Bildungsberatungslandschaft eingenommenen oder vermehrt einzunehmenden Zielgruppenspektive rückt die Einrichtung zielgruppensensibler Komm-Strukturen in den Fokus, da es sich zeigt, dass generelle Zielgruppenoffenheit arbeitsethisch zwar zu befürworten, jedoch in der Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen nicht ausreichend ist – selbst bei rein informativer Beratung. Auch kristallisieren sich über die regionalen Verortungen von Bildungsberatungsstellen Merkmale der nutzenden Zielgruppen heraus, die diese verbinden.

Vorliegend sei zur Verdeutlichung ein seit 2006 existierendes Resultat förderbezogener Anschubwirkungen näher dargestellt: die Arbeit der Bildungsberatung in den Berliner LernLäden, die ebenfalls als Beispiel für die adäquate Ergänzung um Geh-Strukturen der Mobilen Bildungsberatung beschreibbar wird. Ziel des BMBF-Programms war die Entwicklung von Dienstleistungen, die auf die konkreten regionalen Bedarfslagen abgestimmt wurden. Das LernNetz Berlin-Brandenburg richtete mit seinen LernLäden ein stadtteilorientiertes Angebot ein, das einem Ladenprinzip folgt. Neben anderen Geschäften im Stadtteil verfügen die LernLäden jeweils über ladentypische Öffnungszeiten und eine kundenorientierte Dienstleistungsphilosophie, die verschiedene Formate der Bildungsberatung mit und ohne Termin, online oder telefonisch ermöglicht. Das Angebot ist zuerst zielgruppenoffen ausgerichtet. Statistiken über die Teilnahme spiegeln die stadtteilbezogenen Charakteristika wider, wie beispielsweise AkademikerInnen in Pankow und MigrantInnen in Neukölln. Regionalität (Räume im eigenen Stadtbezirk) spielt für die Zielgruppen eine große Rolle. Die LernLäden sind testiert nach LQW mit dem Erfordernis, in zeitlichen Abständen Profil, Zielgruppen und Ergebnis der Arbeit zu reflektieren.

Die Nachfrage nach Bildungsberatung kann begleitet sein von unterschiedlich starken Emotionen wie Scham, Unsicherheit, Angst, aber auch Interesse, und ist begründet durch verschiedene Arten der Verbalisierung und des Ausdrucks des Anliegens der Ratsuchenden. Daher setzen die Berliner LernLäden für den Erstkontakt kompetentes ausgebildetes Bera-



tungspersonal statt wie oft praktiziert Büropersonal ein, um am Telefon, im Internet oder am persönlichen Empfangsbereich im LernLaden eine einladende Atmosphäre aufzubauen, über die sensibel, einordnend verstehend und kompetent erstberatend auf die Personen zu reagiert werden kann. Gerade der Erstkontakt ist zentral. Die professionelle Beratung ist begleitet durch einen individuell angemessenen Zeitrahmen je nach dem sich herauskristallisierenden Beratungsbedürfnis.

Das Angebot der LernLäden in Richtung der Erreichbarkeit besonders schwer zugänglicher Personengruppen, konkret Bildungsferne unter 25 Jahren und über 45 Jahren, wurde um die Mobile Bildungsberatung ergänzt (Dietel 2009, S. 9), da diese Bedarfslagen über LQW-gestützte Bedarfs- und Bedürfnisanalysen (vgl. Kühnapfel 2008) sowie LernLaden-bezogene Statistiken insgesamt identifiziert wurden. „Im Gegensatz zu der Arbeit in den LernLäden hat die Mobile Bildungsberatung den Anspruch, eine Komplettlösung anzubieten, da immer wieder deutlich geworden ist, dass gerade für Menschen mit schwierigen (Bildungs-)Biografien die isolierte Beratung zu unverbindlich ist, dass eine Umsetzung der erarbeiteten Wege in vielen Fällen nicht erfolgt. Daher ist die Bildungsberatung im vorliegenden Konzept eingebettet in einen Gesamtprozess von der Erstansprache bis hin zur Unterstützung bei der Suche eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes.“ (Kühnapfel 2008, S. 14 f.)

Die Mobile Bildungsberatung betrifft Geh-Strukturen in den Stadtteilen. Mobilität i. S. v. flexilem Aufsuchen der Zielgruppen und ein erweiterter Raumbegriff sind deren Grundlage. „Mobile und stationäre Bildungsberatung unterscheiden sich, was Arbeitsweise, Arbeitszeiten, Tätigkeitsschwerpunkte, Phasen des Beratungsprozesses und Beratungsorte angeht. Gleichzeitig gibt es große Gemeinsamkeiten im methodischen Beratungsansatz. Steht bei der stationären Bildungsberatung die Aufbereitung und Bereitstellung eines Informationspools mit Beratung im Vordergrund, so ist für die mobile Bildungsberatung die Sensibilisierung, die Gewinnung von Vertrauen die Hauptaufgabe.“ (Kühnapfel 2008, S. 31 f.) Andere Angebote, wie z. B. Bildungsbusse (Dresdner Bildungsbus/Bildungsbahn) sind mobil im Sinne des Außer-Haus-Beratens. Aufsuchende Bildungsberatung bewegt sich tiefer in die Sozialräume hinein.

Mobile Bildungsberatung findet hauptsächlich

- in sozialen Räumen wie Jugendeinrichtungen, Kieztreffs, Nachbarschaftsheimen, Treffpunkten im Freien (Kontaktaufnahme, Gespräche) statt. Hier entstehen die Kontakte im Verlauf über Weiterempfehlungen. Es zeigt sich, dass die sozialen

Räume die Hauptorte der mobilen Bildungsberatung darstellen.

- Weiterhin hat die mobile Bildungsberatung das Ziel, die Ratsuchenden weiter in die institutionellen Räume wie Bibliotheken, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen (Information und Begleitung) sowie
- in die Beratungsräume der LernLäden und Bildungsberatungseinrichtungen (Heranführen an weitere Recherche) zu überführen (vgl. Überblick Kühnapfel 2008, S. 30, 80).

Dies ist demnach perspektivisch angelegt. In anderen Projekten werden diese Tätigkeiten auch als Lotsenfunktionen (Gieseke/Dietel et al. 2012) oder Beziehungs- und Übergangsmanagement betitelt.

Orientiert an sozialen Projekten wie den Stadtteilmüttern oder Streetworker-Projekten wurde ein bildungsbezogen ausdifferenziertes Konzept entwickelt, das sensibilisieren, Vertrauen schaffen, Lust auf lebenslanges Lernen erwecken, Ressourcen erkennbar machen, Zuwachs an Handlungskompetenz ermöglichen, realistische, greifbare nächste Schritte entwickeln helfen, persönliche Zielsetzungen und Visionen fördern, die Einzelnen dabei unterstützen, das eigene Ergebnis selbst zu finden, will (vgl. Kühnapfel 2008, S. 120). Diese Ziele sind erreichbar und stoßen nachhaltige Entwicklungen an (Dietel 2009). Gleichzeitig stellt es eine Schwierigkeit dar, die Grenzen von Bildungsberatung und Sozialarbeit auszuloten und immer professionell zu handeln.

Die große Herausforderung der Arbeit liegt ebenso in der Übersetzung, also der Kommunikationsaufnahme mit den Zielgruppen und der diesbezüglich erforderlichen Kompetenzen aufseiten der mobilen BildungsberaterInnen. Die Berliner LernLäden setzen auf die Auswahl und Nähe zu den Zielgruppen (sprachliche und kulturelle Übereinstimmung; Kenntnisse der Sozialarbeit: Übergänge und Abgrenzung), Fach- und Sozialkompetenz, Qualifizierung der MitarbeiterInnen sowie Kooperationen im sozialen Raum mit relevanten Gatekeepers, sozialen Einrichtungen und Akteuren der Arbeitsmarkt- und Bildungslandschaft, die für die Folgehandlungen wichtig sind. In anderen Projekten werden sogenannte Vertrauenspersonen und „Brückenmenschen“ in die Arbeit integriert. Vertrauenspersonen sind Personen, die Kontakt zur Zielgruppe durch haupt- oder ehrenamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich aufweisen. Sie besitzen das Vertrauen anderer, sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse. Sie sind informiert über Weiterbildungseinrichtungen und deren Aktivitäten und in bestimmten Strukturen (z. B. Kinder-

schutzbund, Familienzentren) verankert. Sogenannte „Brückenmenschen“ haben Milieunähe zur Zielgruppe (eigener Migrationshintergrund, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit), sind angesehene Personen in ihrer Community, weiterbildungsbereit sowie NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 29).

Die BeziehungsarbeiterInnen waren dort teilweise auch MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen und Projekten, die über geringe finanzielle Aufwandsentschädigungen anreizbezogen unterstützt gewonnen werden konnten. Zusätzlich fanden Qualifizierungsangebote in Form von Fortbildungsmodulen und Workshops statt. Die Arbeit wurde in dem Projekt begleitet.

Strukturell ist Folgendes sehr wichtig: „Es bedarf einer dauerhaften Betreuung und Beratung der eingebundenen Personen, für die die Weiterbildungseinrichtungen über Ressourcen verfügen müssen.“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 30) Die Anbindung der mobilen BildungsberaterInnen in die Berliner LernLäden erfüllt diese Forderung als Vorzeigemodell. Die LernLäden wurden Teil der Struktur der ausgeprägten und bildungspolitisch gestützten Beratungslandschaft in Berlin.

Daher ist zu empfehlen, vielseitig vernetzte Strukturen in der Bildungsberatung unter dem Aspekt der inhaltlichen Offenheit – bezogen auf unmittelbaren Nutzen und Verwertbarkeit – zu verwirklichen. Will man den Bildungsberatungsauftrag erfüllen, sind alle Zielgruppen mit adäquaten Formaten und Angeboten zu unterstützen. Das bedeutet, die Kommstrukturen vor Ort um Geh-Strukturen zu ergänzen. Gesellschaftliche Bezugsgruppen und Bedingungen verschieben sich, und das nicht in eine positive Richtung, sodass das Thema Prekarisierung offensiv behandelt werden muss.

Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark: Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde. Theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Projektabschlussbericht. Online-Ressource: http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf [Stand: 17.08.2012]

Dietel, Sylvana (2009): Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen. Berlin.

Forneck, Hermann/Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Gellrich, Regina (2012): Bildungsberatung in lokalen Bildungslandschaften. Vor Ort Brücken bauen für ein erfolgreiches lebensbegleitendes Brückenbauen für alle. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften, Teil 2. Wiesbaden, S. 152–167.

Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2. Aufl. Bielefeld.

Gieseke, Wiltrud/Dietel, Sylvana/Ebner von Eschenbach, Malte/Stimm, Maria/Petzold-Rudolph, Kathrin (2012): Referenzmodell für die Koordination bildungsbereichs- und trägerübergreifender Bildungsberatung im Rahmen eines Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene. Unveröffentlichter Projektbericht, 18. Juli 2012.

Kühnapfel, Susann (2008): Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin.

Leirman, Walter/Amberg, Hans-Ulrich/Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1979): Handbuch der Erwachsenenbildung. 5 Bde. Stuttgart u. a.

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt am Main.

Pekrun, Rheinhard/Götz, Thomas (2006): Emotionsregulation. Vom Umgang mit Prüfungsangst. In: Mandl, Heinz u. a. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u. a., S. 248–258.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.

Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Aufl. München.

Zauner, Margrit (2008): Vorwort. In: Kühnapfel, Susann: Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin, S. 8.

Christel Lenk

Freie Mitarbeit in der Erwachsenenbildung – ein Modell mit Chancen und Risiken



Dr. Christel Lenk
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main und seit 2002 Projektleiterin bei der Walter-Kolb-Stiftung e. V. in Frankfurt am Main. Die Studie „Freiberufler in der Weiterbildung, Empirische Studie am Beispiel Hessen“ (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen; Bd. 16) erschien 2010 im W. Bertelsmann Verlag.
christel.lenk@walter-kolb-stiftung.de oder c.lenk@em.uni-frankfurt.de

Als Ende der 1980er Jahre bisherige Entwicklungen in der Erwachsenenbildung rekapituliert und neue theoretische Ansätze diskutiert wurden (vgl. Gieseke 1994), erschien zeitnah und nicht zufällig eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen Studien, welche die Gruppe der ErwachsenenbildnerInnen mit freiberuflichem Status meist unter dem Begriff „nicht-hauptamtliche Mitarbeiter“ oder „Honorarkräfte“ thematisierten (Scherer 1987; Günther/Unseld 1990; Kade 1989; Bechberger 1990; Arabin 1996; Dieckmann 1992). Erwachsenenbildung ohne nicht-hauptamtliche MitarbeiterInnen war aufgrund deren zahlenmäßiger Bedeutung nicht vorstellbar. Auffällig war nicht nur der hohe Frauenanteil bei den Lehrenden, sondern auch das geringe Einkommen, welches sie erzielten.

Für den Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung konnte Dieter Jütting in seiner 1992 erschienenen Studie „Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf“ einen Frauenanteil von 90 % ausmachen. Das schien durchaus repräsentativ, da bundesweit 1.410 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der EEB erfasst wurden. Er kam zu dem Ergebnis, dass das Gros der nicht-hauptberuflichen Mitarbeiterinnen in der EEB verheiratete Hausfrauen und Mütter waren, für die die Kursleitertätigkeit zu diesem Zeitpunkt die einzige Möglichkeit darstellte, ihre berufliche Ausbildung/Qualifikation zu praktizieren (Jütting 1992, S. 47).

Neben dem Typus MitarbeiterInnen mit nicht-monetären Interessen konnte schon damals ein Typus „Kursleiterinnen“ mit ausgeprägtem finanziellem Interesse ausgemacht werden, welcher diese Tätigkeit nur vorübergehend ausübte.

Vor dem Hintergrund der steigenden Erwerbsbeteiligung von Frauen, die sich zum einen aus den veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten heraus ergibt und zum anderen mit Blick auf die demografische Entwicklung politisch erwünscht und fokussiert wird, ist anzunehmen, dass hier bereits ein erheblicher Bedeutungszuwachs zugunsten des oben genannten Typus von MitarbeiterInnen stattgefunden hat und stattfinden wird. Denn je mehr das sog. „Versorgermodell“ bei Lebensgemeinschaften an Bedeutung verliert, umso mehr sind gerade Frauen darauf angewiesen, im Bedarfsfall ihren Lebensunterhalt selbstständig bestreiten zu können und sich fürs Alter abzusichern.

Die 2005 erschienene repräsentative Studie des WFS „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung“ trug wesentlich zur Diskussion um prekäre Beschäftigungsverhältnisse im Weiterbildungsbereich bei. Aufgrund der

Ergebnisse konnte man davon ausgehen, dass von ca. 650.000 Lehrenden insgesamt nur etwa ein Drittel die Lehrtätigkeit hauptberuflich ausübte. Weiterbildung wurde als Teilarbeitsmarkt mit Mehrfachbeschäftigung und hochgradig atypischen Arbeitsverhältnissen geortet (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 2).

Als diese Studie erschien, saßen wir gerade daran, ein Erhebungskonzept für das Feld der freiberuflichen Erwachsenenbildungstätigkeit in Hessen zu entwerfen.

An der Diskussion um prekäre Beschäftigungsverhältnisse wollten wir uns zunächst nicht beteiligen, um vorurteilsfrei erste Einblicke in die berufsbiografischen Etablierungsstrategien, die Wissens- und Erfahrungsgrundlagen und das berufliche Selbstverständnis der freiberuflichen MitarbeiterInnen im Weiterbildungsbereich zu erlangen. Dabei interessierte auch die subjektive Einschätzung interner und externer Erfolgskriterien.

Verschiedene Ergebnisse der Datenauswertung unserer Erhebung bestätigten aus einem anderen Blickwinkel Aussagen der qualitativen Studie „Beschäftigung in der Weiterbildung“ aus dem Jahr 2009 (vgl. Dobischat u. a. 2009), die Merkmale von prekärer Arbeit explizit in die Auswertung mit einbezog. Auch wir stießen nicht nur auf Unterschiede bei den Verdienstmöglichkeiten in den Segmenten berufliche und allgemeine Bildung, sondern entdeckten anhand des Datenmaterials, dass sich sowohl die berufsbiografischen Entwürfe als auch das imagebezogene Selbstverständnis deutlich voneinander abhoben. Beiden Segmenten gemein war hingegen das Vorhandensein einer hohen Motivation und eines sozialen Verantwortungsbewusstseins.

Nachfolgend werde ich die ausgesuchten Ergebnisse unserer Studie darstellen und mich dabei auf segmentübergreifende Aspekte und die allgemeine Erwachsenenbildung begrenzen.

Freiberufler in der Weiterbildung – Empirische Studie am Beispiel Hessen 2010

In Anbetracht des gewaltigen Bedeutungszuwachses des Lernens von Erwachsenen und des gesellschaftlichen Stellenwertes des Weiterbildungsbereiches entstand der Wunsch, einen Beitrag zu leisten, um den dort tätigen MitarbeiterInnen als Berufsgruppe und ihrer Beschäftigungssituation mehr Beachtung in der Öffentlichkeit zu schenken. Mit Unterstützung der Forschungswerkstatt für qualitative Bildungsforschung von Herrn Prof. Dieter Nittel an

der Goethe Universität Frankfurt wurde für diesen Zweck eine Konzeption für ein Erhebungsverfahren erarbeitet, welches auf das Bundesland Hessen begrenzt werden und trägerübergreifend sein sollte. Nach vielen Vorüberlegungen kam man zu dem Schluss, dass für ein solches Vorhaben zunächst einmal quantitatives Datenmaterial zur Verfügung stehen sollte, um begründete theoretische Hypothesen ableiten zu können. Daraus ergab sich die Studie „Freiberufler in der Weiterbildung“, die 2010 veröffentlicht wurde. In Anlehnung an den „Weiterbildungsbericht Hessen“ aus dem Jahr 2005 und unter Einbeziehung von Ein-Mann/Frau-Betrieben mit expliziten Bildungs- und Beratungsangeboten wurden insgesamt 2.238 Anfragen verschickt. Durch die angeschriebenen Einrichtungen, die ihre freiberuflichen MitarbeiterInnen um Mithilfe batzen, ergaben sich außerdem zufällig Kontakte zu Weiterbildnern im Erwachsenenstrafvollzug und der Bundeswehr, die die Anfrage an ihre freiberuflichen Kollegen weiterleiteten. Zum Schluss kam es zu einer Datenbasis von 501 gültigen Fragebögen, die der Zielgruppe „freiberuflich Tätige“ zuzuordnen waren.

Bei der anschließenden Auswertung der Daten stachen zunächst eine Reihe hoch signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschiede hervor. Mit 62 % war eine deutliche Überrepräsentanz der Frauen zu finden, was aufgrund vorangegangener Studien nicht überraschte. Bei der Betrachtung der Berufsanhänger mit max. 3 Jahren Berufserfahrung fiel jedoch auf, dass annähernd dreimal so viele Frauen nachrücken wie Männer. Der freiberufliche Beschäftigungsstatus für eine weiterbildnerische Tätigkeit scheint bei Männern an Attraktivität zu verlieren. Das zeigte nicht nur Auswirkungen auf die Geschlechterverteilung bei den verschiedenen Altersgruppen, sondern das verstärkte Nachrücken jüngerer Frauen brachte auch Besonderheiten bei verschiedenen Aspekten der Freiberuflichkeit zum Vorschein.

62 % der Frauen, die ausschließlich in Teilzeit arbeiten, gehen keiner anderen beruflichen Beschäftigung nach. Für Teilzeit arbeitende Frauen ist die Weiterbildungstätigkeit doppelt so häufig eine alleinige Haupttätigkeit wie bei den Männern. Der Unterschied ist statistisch höchst signifikant. Knapp ein Viertel der Frauen mit Kindern bis max. 19 Jahren leben in Zweipersonenhaushalten, weshalb von einem gewissen Anteil Alleinerziehender ausgegangen werden kann. Besonders die Betreuung kleiner Kinder und Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter scheint die volle Erwerbstätigkeit zu erschweren. Man sieht deutlich, dass mit dem Heranwachsen der Kinder der freiberufliche Tätigkeitsumfang bei den Frauen zunimmt. Während sich bei den Frauen das Eintrittsalter in die

freiberufliche Weiterbildungstätigkeit deutlich nach vorne verschiebt, sind Männer häufig schon älter und scheinen eine erste berufliche Etablierungsphase bereits abgeschlossen zu haben. Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Männer behalten die freiberufliche Nebentätigkeit meistens über viele Jahre hinweg bei, erwägen aber keinen Vollzeiteinstieg. Das mag mit ein Grund dafür sein, warum die Frauen dieser Erhebung zufolge ihr freiberufliches Engagement weniger häufig als erfolgreiche Berufstätigkeit bewerten als Männer. Den regelmäßig erscheinenden Genderberichten der Bundesagentur für Arbeit zufolge ist die Zunahme von Teilzeiterwerbstätigkeiten bei den Frauen nicht nur im Weiterbildungsbereich zu finden, sondern entspricht auch den Entwicklungen des allgemeinen Arbeitsmarktes, weshalb dort häufig von der sog. „Teilzeitfalle“ im Zusammenhang mit der Frauenerwerbsquote die Rede ist.

Die Zahl der Haushalte mit zusätzlichem Einkommen ist sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen circa doppelt so hoch wie die der Alleinverdiener. Das könnte als Indiz für das Aufweichen des männlichen Alleinverdienermodells innerhalb der untersuchten Zielgruppe gedeutet werden. Unabhängig von dem Vorhanden- oder Nichtvorhandensein zusätzlicher Haushaltseinkommen gibt über die Hälfte der Befragten an, neben ihrem Einkommen aus der Weiterbildung noch über weitere Einkünfte zu verfügen. Nicht immer ist dabei die freiberufliche Tätigkeit der Nebenerwerb. Es sind alle nur denkbaren Kombinationen zu finden. Es gibt die Kombination Freiberuflichkeit als Hauptberufstätigkeit und sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis als Nebentätigkeit zur Absicherung oder Freiberuflichkeit und Gewerbe oder mehrere Freiberuflichkeiten in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Generell lässt sich sagen, dass im sozialen Bereich und in der allgemeinen und politischen Bildung weniger freiberuflich Vollzeittägige zu finden sind als in wirtschaftsnahen Angeboten. In den Segmenten „schulisches Lehren“, „Kinder/Jugend/Familien“, „Religion/Philosophie“ und „therapeutisches Handeln“ üben über 60 % der Befragten die Weiterbildungstätigkeit in Teilzeit aus. Die Inhalte der Tätigkeit unterliegen einer ständigen Erweiterung und Veränderung, was einer Selbstverpflichtung zur Aktualisierung und zum Erhalt des dafür notwendigen Fachwissens gleichkommt. Für den Bereich Coaching und Supervision kann davon ausgegangen werden, dass es kaum Personen gibt, die ausschließlich damit ihren Lebensunterhalt verdienen. Von 186 Personen, die angaben, in diesem Feld tätig zu sein, üben 181 eine zusätzliche Lehrtätigkeit aus. Dieser Befund wird durch vorangegangene Studien wie z.B. „Supervision in Österreich“ aus dem Jahr 2005 (vgl. Steinhardt 2005) oder die Auftragsstudie der



Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. aus dem gleichen Jahr mit dem provokanten Titel „Das Scharlatanerieproblem“ von Prof. Stefan Kühl bestätigt. Auch die Ergebnisse dieser Studien kommen zu dem Resultat, dass die Segmente Supervision und Coaching nur als Neben- oder Teilzeitbeschäftigungen dienen und ein erheblicher Teil des Umsatzes von Coaches nicht mit dem Coaching von Klienten gemacht wird (vgl. Kühl 2005, S. 20).

Trotz der oben genannten Befunde besteht eine hohe Bereitschaft, die freiberufliche Neben- oder Haupttätigkeit aufrechtzuerhalten. Lebensbegleitendes Lernen ist dabei für die meisten bereits zur Selbstverständlichkeit geworden, da dies den Fortbestand der Berufstätigkeit sichert. Trotz des hohen Akademikeranteils von 70 % ist ein akademischer Abschluss als einzige Qualifikation unterrepräsentiert. Es findet sich ein großer Personenkreis mit Mehrfachqualifikationen und/oder polymodularem Qualifikationsprofil. Unter Berücksichtigung der bisherigen Ergebnisse ist es nicht verwunderlich, dass die Erreichung einer Balance zwischen Arbeit und Privatleben unter diesen Umständen noch höher bewertet wird als die Verdienstmöglichkeiten. Die freiberufliche Weiterbildungstätigkeit wird als Arbeitsmodell mit einer hohen Flexibilität geschätzt und ermöglicht unterschiedliche berufsbiografische Entwürfe (vgl. Schaubild).



Dabei wird die freiberufliche Weiterbildungstätigkeit häufig nach einer Aufbau- oder Orientierungsphase begonnen. Sie findet überwiegend in einem anvisierten Berufsfeld statt. Meist werden in der Anfangsphase berufliche Karenzzeiten oder sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse genutzt, um eine Art „Erkundungs- und Erprobungsphase“ vorausgehen zu lassen. Diese kann dazu dienen, notwendige Berufserfahrung zu erlangen, und

unterstützt die Entscheidungsfindung für den gewünschten oder möglichen Umfang der Tätigkeit. Diese Art von „Erprobungsphase“ entscheidet häufig darüber, ob diese Tätigkeit als Nebenbeschäftigung beibehalten wird, ein vorübergehendes Engagement ist oder zum Vollzeiteinstieg führt.

Im Gegensatz zu den wirtschaftsnahen Inhalten, wie z. B. Organisationsberatung, Projektmanagement, Führungstechniken und Personalwesen, in denen durchaus gute Einkommen zu finden sind, erreicht über die Hälfte der Befragten in der allgemeinen Bildung maximal 2.000 Euro netto bei einer Vollzeittätigkeit. Der überwiegende Teil liegt noch darunter. In den Bereichen Familien/Jugendliche/Kinder und Gesundheitswesen erzielen nahezu die Hälfte aller Vollzeitarbeitenden weniger als 1.500 Euro netto. In den typischen Frauenarbeitsfeldern Soziales, Gesundheitswesen und Altenpflege klagen die Freiberuflerinnen über schlechte Bezahlung und damit verbundener Herabsetzung ihrer Arbeit. Im Bereich der allgemeinen Bildung vermuten mehrere der befragten Frauen eine Einordnung ihrer Tätigkeit als freizeitliches Engagement. Hier besteht aus Sicht der Befragten dringender Verbesserungsbedarf für den Imagegewinn. Der hohe Grad der Akademisierung und die Verpflichtung zur ständigen Aktualisierung der beruflichen Inhalte in diesen Bereichen korrespondiert nicht mit der öffentlichen Anerkennung dieser Arbeit. Einige FreiberuflerInnen stellen einen direkten Bezug zwischen dem öffentlichen Ansehen der auftraggebenden Einrichtung und der Akzeptanz ihrer Arbeit als ernstzunehmendem Beruf her. Hier sind die auftraggebenden Institutionen gefragt, den Stellenwert ihrer freiberuflichen MitarbeiterInnen zu reflektieren und diese ideell zu unterstützen. Die unterschiedlichen Entwürfe beruflicher Vorgehensweisen sind verbunden mit spezifischen Lagerungen in der Berufsbiografie (vgl. Schaubild S. 41).

Nicht nur die vorgestellten Ergebnisse der Lagerungen und Entwürfe von Berufsbiografien werfen Fragen auf, sondern auch die Befunde, dass eine freie Mitarbeit für Männer in einigen Bereichen der Weiterbildung zunehmend unattraktiver zu werden scheint, während Frauen diese als Möglichkeit betrachten, Berufserfahrung zu sammeln oder Karenzzeiten zu nutzen. Offen bleibt, ob die jüngeren Nachrückerinnen dauerhaft bleiben werden. Eine zunehmende Fluktuation aber könnte bei der sich abzeichnenden Feminisierung des Weiterbildungsbereiches verheerende Folgen haben. Denn liegt nicht die Vermutung nahe, dass bestimmte Segmente des Weiterbildungsbereiches früher oder später wieder auf geringer qualifizierte MitarbeiterInnen zurückgreifen müssen, und wie lässt sich das dann

Freiberufliche Tätigkeit

Berufsaufbauphase / Erwerb von Berufserfahrung

Vorbereitung einer freiberuflichen Haupttätigkeit während oder nach der Ausbildung

berufliche Nutzung der Elternzeit oder anderer Karenzzeiten

Hauptberufstätigkeit

Fortsetzung der Berufsrolle in der Rentenzeit

mit den neuen Qualitätsanforderungen vereinbaren?

Eine Stärke der Freiberuflichkeit liegt in der Flexibilität der Arbeitsformen, der Wissensbestände und Methoden. Dies korrespondiert mit den sich ständig ändernden Anforderungen an Weiterbildungsbedarf. Damit verbunden ist aber auch ein hoher Anspruch an die freien MitarbeiterInnen, die als direkte Repräsentanten der Erwachsenenbildung unmittelbaren Kontakt mit den Teilnehmern in den Bildungsveranstaltungen haben. Sollte die Weiterbildung als Arbeitsfeld an Attraktivität verlieren, stellt sich die Frage, wie dann noch Überlegungen bezüglich der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aussehen könnten.

Literatur

- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen, Hessische Blätter für Volksbildung, Sonderband. Frankfurt a. M.
- Bechberger, H. (1990): Freie Mitarbeit in der außerbetrieblichen Weiterbildung. Empirische Untersuchungen zur Berufsentwicklung in der Weiterbildung. Frankfurt a. M.
- Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. Berlin.
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim.
- Gieseke, W. (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 282–313.
- Günter, K.-H./Unseld, G. (1990): Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Selbst- und Aufgabenverständnis. Hohengehren.
- Jütting, D. H. (Hrsg.) (1992): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Empirische Studien. Frankfurt a. M.
- Lenk, C. (2010): Freiberufler in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener – Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.
- Kühl, S. (2005): Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühungen. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. Köln.
- Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen.



Andreas Seiverth

Die Macht europäischer Begriffsdiskurse – Auswirkungen der europäischen Steuergesetzgebung auf die Erwachsenenbildung



Andreas Seiverth
Bundesgeschäftsführer
der DEAE und wissen-
schaftlicher Mitarbeiter
des Comenius-Instituts
a.seiverth@deae.de

Die Träger der öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildung sind in den letzten Wochen auf geradezu drastische Weise über die handfesten, nämlich materiellen und finanziellen, Auswirkungen von europäischen Begriffsdiskursen auf ihre Einrichtungen belehrt worden. Es ist konkret das Jahressteuergesetz für 2013, das aufgrund der steuerrechtlichen Anwendung eines einzigen Begriffs die Kosten für die Angebote der Allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung um ein Fünftel verteuern würde. Grundlage hierfür ist die beabsichtigte Zusammenfassung und Neuregelung der zentralen Umsatzsteuer-Befreiungsvorschriften für Bildungsleistungen in einer Norm (§ 4 Nummer 21 UStG). Die Neuregelung schließt die bisher durch die Umsatzsteuerbefreiung begünstigten Bildungsanbieter der Erwachsenen- und Weiterbildung aus und stellt die Besteuerung gleichzeitig ausschließlich auf die erbrachten Bildungsdienstleistungen um. Künftig soll sich die Voraussetzung für die Umsatzsteuerbefreiung ausschließlich auf solche Leistungen beziehen, die „spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten“ vermitteln. Nicht mehr befreit werden Leistungen, die der „reinen Freizeitgestaltung“ dienen.

Mit dieser Einführung einer doppelten Definition der begünstigten und der nicht-begünstigten Bildungsdienstleistungen führt der nationale Gesetzgeber – wenn ich richtig sehe – zum ersten Mal Definitionsmerkmale ein, die im Europäischen Qualifikationsrahmen als Beschreibungsmerkmale („Deskriptoren“) für Lernergebnisse benutzt werden. „Kenntnisse und Fähigkeiten“ definieren zusammen mit dem Merkmal „Kompetenz“ auf einer horizontalen Ebene eine bestimmte Lernniveaustufe; in der vertikalen Anordnung werden die Lernniveaus neben der wachsenden Komplexität der Kenntnisse und Fähigkeiten durch Grade der selbstständigen Anwendung derselben und durch Grade sozialer Führungskompetenzen unterschieden. Das Unterscheidungskriterium, das nun auch in die deutsche Steuergesetzgebung eingeführt werden soll, ist das der „Freizeitgestaltung“: Alle Angebote, die nicht „spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln“, fallen damit per se unter diesen Begriff.

Der Grund für diese allein auf begriffliche Unterscheidung gestützte Neuordnung der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Übernahme der Mehrwertsteuer-Systemrichtlinie (MwStSystRL) in das nationale Umsatzsteuerrecht. Die Neufassung des § 4 Nummer 21 UStG soll deren Umsetzung in nationales Recht regeln und zudem die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs berücksichtigen. Durch die Übernahme einer Definition des Bildungsverständnisses in nationales Steuerrecht wird der gesamte Bereich der nicht-beruflichen Erwachsenen- und Wei-

terbildung, der nicht der Aus- und Fortbildung oder der beruflichen Umschulung dient, diskriminiert. Das dafür herangezogene Abgrenzungskriterium der „reinen Freizeitgestaltung“ ordnet begrifflich die von den Evangelischen Kirchen und ihren Bildungseinrichtungen verantwortete Bildungsarbeit der Freizeitgestaltung zu. Das nicht nur Merkwürdige, sondern Skandalöse daran ist dabei, dass durch die beabsichtigte Steuergesetzgebung zugleich das im europäischen Bildungsdiskurs entwickelte und u. a. durch Empfehlungen des Europäischen Parlaments unterstützte Bildungsverständnis funktional auf Ausbildung und berufliche Bildung enggeführt und reduziert wird. Bildungsarbeit im Interesse der persönlichen Entfaltung, der kulturellen und politischen Teilhabe und des zivilgesellschaftlichen Engagements wird damit aus der Steuerbegünstigung ausgeschlossen.

Rechtsfolgen für Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung

Die Bildungsprogramme der Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung enthalten nur zu einem geringen Teil Angebote, die der Definition der MwStSystRL entsprechen. Die durch die kirchlichen Verlautbarungen der letzten Jahre vielfältig artikulierte Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen und ihrer Bildungseinrichtungen für Erwachsene wird durch die beabsichtigte Steuergesetzgebung erheblich beeinträchtigt. Sie führt zu finanziellen Mehraufwendungen der kirchlichen Träger und der Teilnehmenden. Dadurch werden sowohl der öffentliche Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung als auch der Öffentlichkeitsbezug der Kirchen für diese zentralen Handlungsbereiche mit zusätzlichen Kosten belastet. Es besteht insbesondere die Gefahr, dass die Bildungsprogramme der Evangelischen Erwachsenenbildung zukünftig von den Finanzbehörden unter Bezug auf „die allgemeine Verkehrsauffassung“ über die „reine Freizeitgestaltung“ überprüft werden und dadurch tendenziell willkürliche Feststellungen zur kirchlich verantworteten Erwachsenenbildung getroffen werden. Zudem wird durch die vorgesehenen neuen Bestimmungen die Anwendung der auf Länderebene bestehenden Gesetze zur Erwachsenen- und Weiterbildung erschwert und verunsichert, da diese ihrerseits eindeutige Regelungen und Anwendungsvorschriften enthalten, die die Umsatzsteuerbefreiung für die öffentlich verantwortete Bildungsarbeit implizieren.

Die Verbände der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung haben in einer gemeinsamen Stellungnahme gegen die beabsichtigten steuergesetzlichen Veränderungen protestiert. Sie ist abrufbar unter: www.deae.de

Wiltrud Gieseke

Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der Erwachsenenbildung

1. Eine Bildungstheorie für Lebenslanges Lernen (LLL) als Verknüpfung von Biographie und Strukturbildung

Die flexible und offene Erwachsenenbildungsprogrammentwicklung spiegelt – egal bei welchem Träger – den wechselnden Zeitgeist wider und weist kontinuierliche Linien nach, die bildungspolitisch inspiriert sind und dann entweder gesellschaftlich, kulturell, individuell angenommen oder abgewiesen werden oder sich stabilisieren.

Die Erwachsenenbildung (EB) zeichnet sich dadurch aus, dass sie Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im offenen Diskurs hält. Hierbei gehen Kontinuität und Flexibilität eine lose Kopplung ein. Deshalb sind das differenzierte Themenspektrum und die individuell nachgefragten Angebote der mikroanalytische Kosmos für Veränderungen des Programms einer Erwachsenenbildungsorganisation. Bildungspolitische Perspektiven, individuelle Gewohnheiten und lebensweltbedingte Veränderungen unterliegen dem Zeitgeist und der Entwicklung der Moderne, wobei wir relationale Entwicklungsverläufe unterstellen. Wie Zeitgeist, individuelle Bedarfe und Interessen sich wechselseitig beeinflussen, ist dabei noch nicht beschreibbar. Angenommen werden kann, dass die Entscheidungen des Individuums, an Bildung, Qualifizierung und Kompetenz (B/Q/K) zu partizipieren, nicht allein durch den Zeitgeist bestimmt sind. Ebenso wirken die erfahrene Schulbildung sowie berufliche und private Situationen der Mitglieder einer Gesellschaft auf den Zeitgeist als Herausforderung (vgl. Barz/Tipelt 2004).

Durch neue Themen und neue Anforderungen, die sich mit den eigenen Lebensbedingungen und -deutungen verschränken, entstehen jeweils neue Herausforderungen, die sich ihren schnellen Weg zu den Weiterbildungsinstitutionen suchen. So spricht Alheit bereits in den 1990er Jahren bezüglich des Subjekts von Biographizität, als Anforderungen im LLL, Kade (2011) aktuell entsprechend vom Prozess des Biographisierens. Dabei sind die Bedeutung und die Möglichkeiten abschlussbezogenen Lernens jedoch nicht mitbedacht. Kade formuliert: „Biographisieren bedeutet, dass das Ich sich seinen Lebenslauf zu einem je gegenwärtigen Zeitpunkt aneignet, indem es diesen mit dem nunmehr vergangenen Ich durch dessen Fortschreibung, Umschreibung, Neuschreibung in einen lebensgeschichtlich stimmigen Zusammenhang bringt. Aufgrund dieser Aneignungsoperation ist das Biographisieren selbst in einem eminenten Sinne ein Bildungsprozess“ (Kade 2011, S. 34), ausgelegt als permanente Veränderung und Neupositionierung.

Jedes individuelle Leben könnte auch anders verlaufen, wenn man allein die Partizipation an Bildung als Einflussgröße betrachtet.

Motor dieser Veränderungen im Lebenslauf sind gegenwärtig und in Zukunft nicht mehr nur Erfahrungen, sondern zunehmend auch veränderte Anforderungen, die nicht mehr ohne Wissen, Informationen, Entscheidungsfähigkeit, Einordnungsfähigkeit und Wertediskurse, d. h. also ohne Bildung (das heißt auch immer B/Q/K) auskommen. EB wird gegenwärtig und von der Programmkonzeption fast intuitiv dieser strukturellen Herausforderung gerecht, wenn sie nicht vom jeweiligen Träger auf Einseitigkeiten festgelegt ist. Durch ihr offenes, flexibles Angleichungs-handeln (Gieseke 2003) ermöglicht die EB dabei, dass die Suchbewegungen (Tietgens) der Individuen im Lebenslauf mit entsprechenden Dienstleistungen versorgt werden können.

Eine Bildungstheorie für EB muss demnach auf gesellschaftliche Impulse, bildungspolitische Rahmen-setzungen, empirische Befunde auf verschiedenen Ebenen erwachsenenbildnerischen Handelns sowie auf interdisziplinäre Verarbeitung eingehen. Der bedarf- und bedürfnisorientierte Ansatz sorgt diesbezüglich dafür, dass sowohl die individuelle Nachfrage als auch gesellschaftliche, berufliche Bedarfe und Herausforderungen beantwortet werden. Dabei erfordert die Zukunft des LLL eine ausgewiesene verbindliche Strukturbildung, auch mit Zertifizierung und Teilstandardisierungen neben flexiblen, offenen Angeboten mit Baukastenanspruch (siehe auch Käpplinger 2007).

Gegenwärtig sind individuelle Bildungsprozesse und institutionelle Rahmungen Ergebnis von Wechselwirkungen, die durch die Bildungspolitik und die großen Träger aus subsidiärer Perspektive eingerahmt sind. Hinzu kommen europäische und globale Herausforderungen, die sowohl neue berufliche, betriebliche sowie transkulturelle Kompetenzen als auch allgemeinbildende Inhalte wie Sprache oder Geschichte nicht übergehen können (siehe Robak 2012). Der Einfluss durch die tatsächlich Teilnehmenden ist hier noch zu gering. Nachfrage im betrieblichen Kontext wird eher durch die UnternehmerInnen formuliert. Bei kirchlichen Trägern gibt es auch diese Tendenz zur trägerbezogenen Innensicht. Aber nur in einem offenen System können Individuen über Nachfrage und ebenso durch Angebote die Veränderungen in der Gesellschaft aufgreifen und selbst entscheiden und aktiv werden. Nur in dieser Mischung aus aktivem und reagierendem Programmplanungshandeln ist eine EB-Institution attraktiv. Sie garantiert zeitnahen Wissenszuwachs, greift aktuelle Problemlagen



Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Humboldt-Universität
zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften / Abt.
Erwachsenenbildung/
Weiterbildung
Geschwister-Scholl-
Str. 7
10117 Berlin
wiltrud.gieseke@
cms.hu-berlin.de

und Herausforderungen in der Lebensführung der Individuen auf und geht dabei milieuübergreifend, aber milieusensibel vor.

Diese Wechselwirkungsprozesse warten noch auf eine Methode zu ihrer besseren Erforschung. Im Moment verweist für mich die Perspektivverschränkung auf den Anspruch, der davon ausgeht, dass die Vielfalt der Perspektiven, welche an pädagogischen Prozessen beteiligt sind, einzeln wahrzunehmen sind und dabei der Differenz und dem „Dazwischen“ Beachtung geschenkt werden muss. Dabei gerät die Wirksamkeit der Beziehung in den Blick. Pädagogische Forschung in Perspektivverschränkung zeichnet eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in der kommunikativen Wissens- und Handlungsverarbeitung entwickelt sind (Gieseke 2007, S. 18). Um diesen Wechselwirkungen im pädagogischen Arrangement nachzugehen, ist es aus meiner Sicht notwendig, die Erschließung der am Prozess beteiligten Perspektiven in den Mittelpunkt des qualitativen pädagogischen Forschungsinteresses zu stellen.

Erst über die verschiedenen Akteure, ihr Tun, ihre Praktiken und ihre Auslegungen, wird der wechselwirkende Prozess von Entwicklungen sichtbar. Mich interessiert aus der Forscherperspektive dabei nicht, wie etwas sein sollte, sondern wie sich gestaltete Wirklichkeit von Bildung und Qualifizierung realisiert. Durch diesen Zugriff wird nicht fokussiert, wie Prozesse zu steuern sind, sondern wie sie sich entwickeln, sich umsetzen, was warum wie realisiert wird und warum welche Wirkungen sichtbar werden. Dabei tragend bleibt natürlich die pädagogische Idee, um mit Nussbaum (1999; 2002) zu sprechen, was aus dem Individuum werden könnte.

Prozessverläufe und Zielvorstellungen werden also in ein Spannungsverhältnis gebracht, wobei die Beziehung als Katalysator zu fungieren scheint. Pädagogik begnügt sich nicht mit einem Zustand, sondern unterstellt eine Entwicklung. Nur welche warum möglich ist, bleibt contingent. Pädagogik beschränkt sich auch nicht auf Diagnose. Auch eine sich darauf beschränkende pädagogische Forschung greift aus pädagogischer Perspektive zu kurz. Die Pädagogik geht den Wegen der Veränderung als gelenkte, als selbstgestaltete oder getane Veränderung nach. Sie verfolgt diesen Prozess des pädagogischen Intervenierens und Begleitens aus verschiedenen Perspektiven. In diesem Sinne ist pädagogische Forschung Veränderungsforschung. Sie interessiert sich dafür, wie Situationen und Personen sich manifestieren und wie sich was durch mehr und neues Wissen und Kompetenz verändert. „Verschiedene Perspektiven“ meint dabei die zu unterscheidenden

Personengruppen, die konkreten Verläufe und die jeweiligen Interpretationen der beteiligten Personen. Für eine analytische Auswertung und Interpretation sind diese zu verschränken, d. h., sie sind über Kreuz zu legen, um die Wechselseitigkeiten, die Wirkungsverläufe oder vielleicht auch Eindimensionalitäten und die möglicherweise konträren Auslegungen eines gleichen Vorgangs zu unterscheiden. Der Schnittpunkt der jeweiligen Perspektiven, das Überkreuzlegen wird dann durch die Fragestellung bestimmt (siehe Gieseke 2007, S. 13 f.).

Die Subjekte sind nun keine autopoietisch abgeschlossenen Wesen, ebenso wenig sind sie durchlässige Behälter oder zu programmierende Maschinen. Ihre Handlungsmöglichkeiten unter ihren Lebensbedingungen, die daran gebundenen Interessen sowie die Widerständigkeit, die den gemachten Erfahrungen und dem Persönlichkeit formenden Eigensinn – bedingt durch die Biographisierungsprozesse – geschuldet ist, dokumentiert die subjektive Seite einer Theorie des LLL.

Für alle diese Prozesse, die beim LLL zusammenspielen, bedarf es differenzierter Forschungsstränge, die in einer Bildungstheorie LLL zusammenfließen. Durch Programmanalysen kann dabei weiterverfolgt werden, welche Bildungsthemen als Ausdruck von Bedarfen und Bedürfnissen durch die Interessenentwicklung der TeilnehmerInnen und durch die Einflussnahme der Träger sich im Programm wiederfinden. Damit werden über die Bildungsthemen die Einflussgrößen, das Durchregieren des Trägers sowie die offene Programmgestaltung mit den jeweiligen Schwerpunktsetzungen erschließbar. Nicht nur die Themen an sich, sondern auch die Trägerbezogenheit bestimmter größerer Bereiche und implizite Zielführungen werden so nachvollziehbar.

Die andere Seite einer Bildungstheorie des LLL bilden die Auswirkungen von Bildungspartizipation im komplizierten Biographisierungsprozess. Erst im Zusammenspiel dieser Einflussgrößen – institutionelle, organisatorische Kontexte, Trägervielfalt, Dienstleistungsvorstellungen, Programme, Lernkulturen – kann sich eine Kulturtheorie LLL platzieren, weil sie nur in dieser Verbindung sowohl die Gestaltungsaufgaben vor der bildungspolitischen Rahmung und der subsidiär platzierten Trägereinflussnahme als auch die Lernkulturen und das individuelle Bildungsverhalten in den Blick nimmt (vgl. Fleige 2011).

Man kann also die Versatzstücke einer Bildungstheorie bezüglich der Suchbewegung zur Gestaltung LLL mit folgenden Stichworten als Bildungstheorie in der Suchbewegung verstehen:

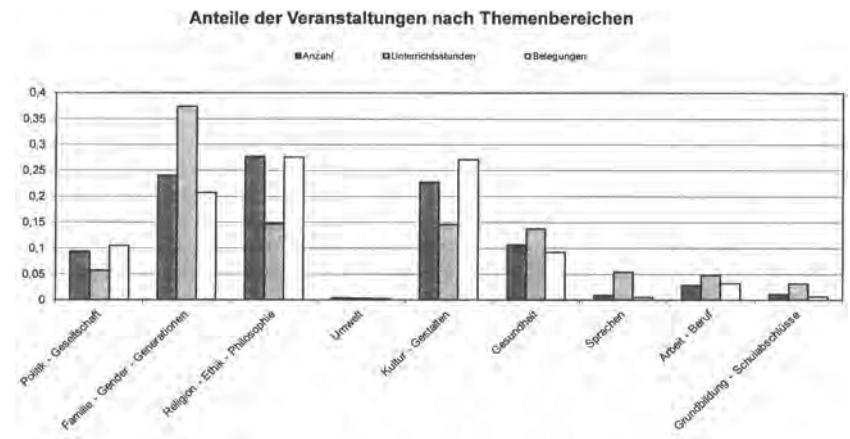
- als Biographisierung
- Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit als Individualisierungsprozesse über die Lebensspanne
- „Bildungspartizipation“ als Motor zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung
Einbettung in kulturelle Wandlungsprozesse
- als Strukturentwicklung für Anschlussfähigkeit durch
 - Vernetzungsstrukturen von Organisationen
 - Programmstrukturen und ihre Veränderungen
 - Lernkulturen
 - Lehr-Lernstile

2. Die Evangelische Erwachsenenbildung (EEB) und ihre Programme als öffentlich verantwortete EB

Wie die Programmberiche Familien/Gender/Alter/Intergenerationen, Religionen, Theologie, Kulturelle Bildung und andere sich entwickeln und strukturieren, hängt von der trägerspezifischen Ausformulierung, dem aktuellen Zeitgeist und von den TeilnehmerInneninteressen ab. Neue Beachtung erhält, auch was konzeptionelle Überlegungen betrifft, die Kulturelle Bildung. Sie ist ein entscheidender Schwerpunkt, wie eine aktuelle Statistik zeigt.

Die in unserer Untersuchung von 2005 empirisch gewonnene Unterscheidung zwischen selbsttätig-kreativer, systematisch-rezeptiver und verstehend-kommunikativer kultureller Bildung ist, was die Entwicklung bis in die erste Hälfte des zweiten Jahrzehnts dieses Jahrhunderts betrifft, in der quantitativen Verteilung in Bewegung (siehe Fleige/Robak 2012). Aber die EEB hat für den Bereich insgesamt einen Beitrag geleistet (siehe Gieseke/Opelt 2005)¹.

Einschneidende Veränderungen haben sich besonders dadurch ergeben, dass Finanzierungen als Folge bildungspolitischer Entscheidungen, so für die kreativ-selbsttätige Arbeit, weggefallen sind. Dagegen ist eine Verlagerung in der bildungspolitischen Unterstützung zu verstehend-kommunikativen Themen vorgenommen worden. Kultur als Lebensweise und -formen erhielt mehr Bedeutung, zielt aber auf andere Bevölkerungsgruppen (Migranten). Was spricht aus Trägerinteresse für eine qualifiziertere Unterstützung kultureller Bildung in der EEB? Man kann unterscheiden zwischen institutionstheoretischen Argumenten, was die öffentlich verantwortete EB betrifft, und kulturtheoretischen Argumenten, die den Träger EEB im engeren Sinne meinen. Als institutionstheoretische Argumente sind zu nennen:



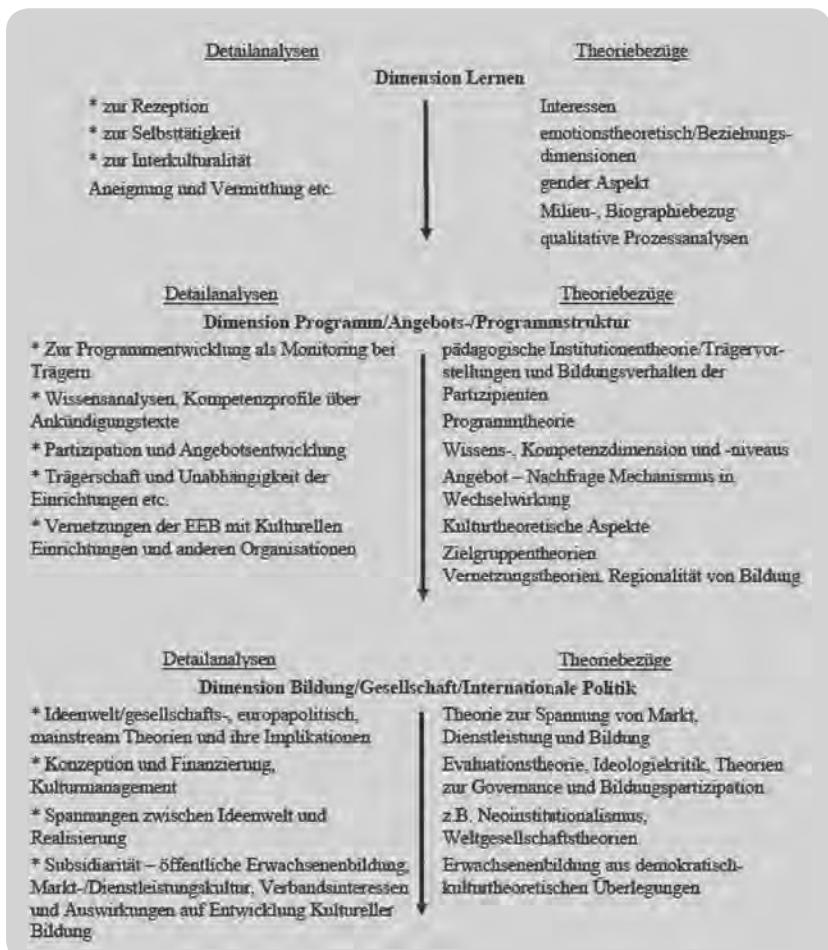
(DIE 2012, S. 16)

- Die EB/WB verfügt über flexible, komplex operierende Institutionen.
- Selbstverständnis und Image lassen Neuinterpretationen noch nicht zu.
- Der Neoinstitutionalismus bietet in der aktuellen Argumentation eine hohe Passgenauigkeit zur Beschreibung der Funktionsweise von EB-Institutionen.
- Danach wirken Organisationen als „Vermittlungsinstanzen und Adressaten gesellschaftlichen Wandels“ (Hasse/Krücken 2005, S. 187).
- Organisationen sind Träger von Projekten der Moderne, sie reagieren auf Anregungen aus der Umwelt und auf staatliche Gesetze.

Die EEB strukturiert sich in ihrer intermediären Struktur und in ihrer Finanzierung in dieser Weise zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, Wissensentwicklungen, Teilnehmerbedürfnissen, die an den Träger gerichtet sind, und spezifischen Trägerinteressen. Sie wird in ihrer subsidiären Grundlegung jedoch als Teil der öffentlichen EB interpretiert: Man ist ihr entsprechend verpflichtet, vertraut ihr und sieht sie nicht als glaubensgebundenen Vermittlungsort an. Evangelische EB wirkt also nicht nach innen, sondern in einer gesellschaftlichen Rolle nach außen. Dieses leistet sie über ein flexibles Konzept, das gekennzeichnet ist durch:

- ein offenes, freies Angebot mit großer thematischer Breite,
- thematische Kernbereiche, die mit der Institution über eine längere historische Perspektive verbunden sind,
- den Wechsel des Angebots in Kursen mit Semester- oder Trimesterintervall,
- Verbindung von Kontinuität und Flexibilität, offen für Anforderungen der Gesellschaft,
- Freiwilligkeit der Beteiligung an Prüfungen und Zertifikaten,

¹ Systematisch-rezeptiv: „Angebote, die dem systematisch-rezeptiven Typus zugehören, beschäftigen sich mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte. Nach einem induktiven Auswertungsdurchgang unterscheiden wir 12 Kategorien.“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 53) Selbsttätig-aktiv: „Charakteristisch für Angebote, die dem selbst-tätig-kreativen Typus zugehören, ist die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Man erstellt ein Produkt, man lernt eine Technik, man drückt sich in einer Form praktisch kreativ aus.“ (ebd., S. 43) Verstehend-kommunikativ: „Im Mittelpunkt stehen [hier] interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung. Interkulturalität setzt das Verstehen von Deutungsmustern voraus, die kulturell vermittelt worden sind, oder sie geht davon aus, dass diese Differenzen in den Deutungen im kommunikativen Aushandeln sichtbar werden.“ (ebd., S. 43)



- rasche flexible Kooperation mit anderen Institutionen zur Entwicklung von Angeboten mit Curricula, umgesetzt als Angleichungshandeln,
- offene DozentInnenstruktur mit der Möglichkeit, differenzierte Kompetenz zu bündeln, sowie Kontinuität über Planungskompetenz vor allem von Hauptberuflichen.

Das Ergebnis dieses pädagogischen Planungshandels sind Programme, die das Profil der Institution und ihre angebotene Wissensstruktur offenlegen sowie auf ihr Bildungsimage verweisen. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzepts, gibt bildungstheoretisch-konzeptionelle Vorstellungen in einer bestimmten Zeit wieder. In den Angeboten und ihrer Ausdifferenzierung durch das Programm wird eine Institution in ihrer Interpretation des Zeitgeistes sichtbar und identifizierbar. Die Angebote im Programm können von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Ver-

wertungsinteressen oder Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt und für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein (nach Gieseke/Opelt 2003).

Kulturtheoretische Argumente, was die Trägerschaft durch die Evangelische Kirche betrifft, setzen genau hier an: Die hohe Nachfrage aus der Bevölkerung zeigt, dass zum Image EEB kulturelle Bildung gehört. Der EEB wird zugetraut, sich reflexiv, analytisch, wissensorientiert, aber auch kreativ-sinnlich auf Kunst und Kultur im Wandel der Zeit und als Reaktion in der Gegenwart einzulassen. Evangelische EB beteiligt sich damit am öffentlichen Diskurs zu dieser Frage.

Denn die Evangelische Kirche ist selbst das Ergebnis einer Transformation in die Moderne und hat kulturellen Wandel selbst mitgestaltet. Da sie eine nicht nur trägerbezogene Institution, sondern auch öffentlich finanziert ist und im subsidiären Sinne zivilgesellschaftliche Aktivitäten übernimmt, ist sie auch Teil einer aktiven bildungsorientierten Moderne, die sich den kulturellen Herausforderungen stellt und sich in der Aufgabe sieht, den Zugang der Bevölkerung zur Kultur für alle Milieus zu öffnen oder offen zu halten (Gieseke 2011). Sie knüpft bei dem vorhandenen Interesse der BürgerInnen an, übernimmt dabei eine soziale und bildungskonzeptionelle Verantwortung, die sich gerade deshalb nicht in einer Missionierung engführen lässt. Die PlanerInnen arbeiten im Geiste des Trägers und verantworten ihre Arbeit professionell. Die EEB öffnet einen Raum und bringt sich so in einen offenen demokratischen Diskurs ein.

Gerade in der Gegenwart, wo sich Lebensstile vervielfältigen bzw. globalisieren, wo verdichtete Arbeitsprozesse und neue Stressfaktoren den Lebensalltag bestimmen, klärt die kulturelle Bildung in erweiterter Weise auf und ist dabei anschlussfähig an ethische, theologische und anthropologische Themen. Das vorhandene Vertrauen der nachfragenden Bevölkerung sollte in dieser Frage unterstützt und aktuell neu gerechtfertigt werden, indem man sich für die Diskurse im Zeitgeist öffnet, was ja bereits vorher gute Tradition der Evangelischen Akademien war und gegenwärtig noch ist.

Um sich diesen bildungstheoretischen Herausforderungen zu stellen, ist es notwendig, sich empirisch mit der Bildungspartizipation und den Bildungsverläufen in der EEB auseinanderzusetzen und Wirkungszusammenhänge zu erschließen. Vor dem Hintergrund der Versatzstücke einer allgemeinen er-

wachsenenpädagogischen Theorie gibt es eine Reihe von Fragestellungen, die sich behandeln ließen, um ein professionelles Handeln im Feld der trägerspezifischen EB zu sichern.

Als Stichworte, die in diesem Zusammenhang nicht ausformuliert werden können, bietet sich die folgende Zusammenstellung an: (s. Abbildung links)

Aus Forschungsperspektive ist von großem Interesse, wie mit dem Thema Kultur in der Bildung umgegangen wird, und zwar in Abhängigkeit von bildungspolitischen Begründungen, Trägerinteressen und Spielräumen sowie der Ausdifferenziertheit des Angebots als Daseinsvorsorge in einer Gemeinde oder Region. Darin bemessen sich letztlich die öffentlich wirksame Verantwortung eines Trägers gegenüber einem Ort, einer Region, einem Land sowie die Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist und dem dadurch geprägten Kulturverständnis.

Die EEB ist in der Forschung und in ihrer theoretischen Positionsfindung nicht nur herausgefordert, sich konzeptionell und innovativ mit der kulturellen Bildung zu beschäftigen, sondern bringt von der Entwicklung in ihrer Programmstruktur her auch sehr gute Voraussetzungen mit, für eine solche Arbeit anschlussfähig zu sein. Die Basis in der EB ist hier sehr aktiv. Neue empirische Studien und Fallanalysen sowie weiterführende Diskurse helfen hier weiter. An ausformulierten bildungstheoretischen Ansätzen ist noch Bedarf. Warum soll die EEB dafür nicht einmal eine Vorreiterfunktion mit übernehmen.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Mi lieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2012): Evangelische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik 2010. Bonn.
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Be trachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M./Robak, S. (2012): Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: forum eb, Heft 3 (2012), S. 48–53.
- Fuchs, M. (2012): Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München.
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 189–211.
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Berlin: Humboldt-Univ., S. 10–22.
- Gieseke, W. (2011): Herausforderungen in der Zivilgesellschaft – Bildungschancen in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Manuskript (Vortrag 30.9.2011, 50 Jahre DEAE, HU Berlin).
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“. Recklinghausen.
- Gieseke, W./Opelt, K., unter Mitarb. v. Heuer, U. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programm forschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W. u. a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 43–108.
- Hasse, R./Krücken, G. (1996): Was leistet der organisations soziologische Neo-Institutionalismus? Eine theoretische Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Wandels. In: Soziale Systeme, 2 (1996) 1, S. 91–113.
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Kade, J. (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Gral History und Lebensverlaufsanalysen, 24 (2011) 1, S. 29–52.
- Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Kultur und demografischer Wandel: Konsequenzen für kulturelle Bildung und Soziokultur. Positionspapier des Rates für Soziokultur und kulturelle Bildung im Deutschen Kulturrat. 18.01.2007/URL: <http://www.bundeskademie.de/pdf/positions-papier.pdf> [letzter Zugriff: 06.01.2012]
- Nussbaum, M. C. (1999): Der aristotelische Sozialdemokratismus. In: Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a. M., S. 24–85.
- Nussbaum, M. C. (2002): Konstruktion der Liebe, des Be gehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart.
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster u. a.

Petra Herre

Kulturelle Bildung im Lebenslauf im Nationalen Bildungsbericht 2012



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

¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012.

² Verantwortlich für „Bildung in Deutschland 2012“ ist die Autorengruppe Bildungsberichterstattung mit diesen Mitgliedern: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Hochschul-Informationssystem (HIS), Soziologisches Forschungsinstitut an der Uni Göttingen (SOFI), die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Destatis, StLÄ).

³ Frühe Kindheit, Kinder und Jugendliche im Schulalter, junge Erwachsene in Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Studium, Erwerbs- und Nacherwerbsphase des Erwachsenenalters.

Wie steht es um die kulturelle Bildung in Deutschland? Diese Frage will der diesjährige nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“¹ beantworten.² Dieses Thema steht im leistungs- und kompetenzorientierten öffentlichen Bildungsdiskurs eher zurück. Damit knüpft der Bildungsbericht an das Ergebnis des Abschlussberichtes der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Kultur in Deutschland“ (2007) an, in dem der kulturellen Bildung eine herausragende Bedeutung als Modus der Weltaneignung, Schlüssel zur gesellschaftlichen Partizipation, kulturellen Teilhabe und Chancengleichheit zugeschrieben wurde. Die kulturelle Erwachsenenbildung wurde in ihrer Bedeutung bei der Förderung von „Gesellschaftsfähigkeit“ hervorgehoben. Mit diesem Schwerpunkt wird einem Aspekt von Bildung Aufmerksamkeit zuteil, der als „unverzichtbarer Bestandteil der Persönlichkeitsbildung im Kanon der Allgemeinbildung“ (157 ff.) gilt, der wesentlich sei für Identitätsentwicklung und Selbstverwirklichung und wichtig für Prozesse der Enkulturation (196). Der Bericht nennt folgende Ziele für Kulturelle Bildung: Befähigung von Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung expressiver Bedürfnisse, zur aktiven Teilnahme an Kultur. Also, man durfte gespannt sein. 40 der 343 Seiten sind dem Thema gewidmet. Das einleitende Kapitel skizziert den Rahmen: Der individuelle Erwerb musisch-ästhetischer Bildung, der sich in einem prinzipiell unabgeschlossenen Lern- und Aneignungsprozess über die ganze Lebensspanne zwischen aktiver Betätigung und rezeptiver Wahrnehmung vollzieht und sparten spezifisch ausgeprägt ist, bedarf entsprechender Gelegenheitsstrukturen. Die Lernprozesse differieren. Sie sind abhängig von der Altersphase, den individuellen Lebensbedingungen, sozialen Beziehungen, regionalen Bedingungen und dem Geschlecht (158).

Für die Darstellung ist die *Lebenslaufperspektive* leitend. Orte und Ansatzpunkte kultureller Bildung sind: Elternhaus, Kitas, Schule, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, Vereine, Einrichtungen der non-formalen Bildung wie der kulturellen Jugend- und Erwachsenenbildung, informelle Gelegenheiten für kulturelle Aktivitäten, die elektronischen Medien und das Internet. Der Bericht befasst sich lebensspannenbezogen mit drei Themen:

1. Wie gestalten sich bildungskulturelle Aktivitäten und wie werden kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsgelegenheiten aus individueller Perspektive in Anspruch genommen? Welche Bedeutung haben sie im Lebenszusammenhang und wie sind sie dort verortet?
2. Welche Angebote machen Bildungseinrichtungen im kulturell/musisch-ästhetischen Bereich?

3. Welche Ausbildungseinrichtungen für künstlerische und kunst- und kulturvermittelnde Berufe gibt es?

Das Hauptaugenmerk dieser problemorientierten Skizze soll dabei auf den Themen 1 und 2 und besonders auf dem Erwachsenenalter (Erwerbs- und Nacherwerbsphase) bzw. auf den Konsequenzen für die Erwachsenenbildung liegen. Der nationale Bildungsbericht ist schul-, ausbildungs- und abschlusslastig. Die Befunde sind aber interessant, weil sie Grundlagen für Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung bieten können und sich hier Anschlussmöglichkeiten und Aufsatzpunkte für Angebote zeigen.

Individuelle Bildungsaktivitäten

Ausgehend von der Tatsache, dass kulturelle/musisch-ästhetische Bildung „integraler Bestandteil individueller und sozialer Identitätsentwicklung“ ist und die Entwicklung künstlerischer Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksformen ermöglicht, konzentriert sich dieses Kapitel mit seiner lernerorientierten Perspektive auf musisch-ästhetische Aktivitäten auf Erfahrungsräume von Kindern, von Jugendlichen und Erwachsenen (160). Im Fokus stehen die „Gelegenheitsstrukturen“ und das Verhältnis von Interessen, Angeboten und Lernorten im Lebensverlauf. Ferner werden die Übergänge als Einflussfaktor und in ihrer selektierenden Wirkung befragt. Der Lebensverlauf wird nach Altersstufen³ und nach sozialen Verhaltensräumen strukturiert: Unterschieden werden eher rezeptive Formen (Besuch von Theater, Konzerten, Museen etc.) und eher aktive Formen (Spielen eines Instruments, Malen etc.) musisch-ästhetischer Aktivitäten.

Die frühe Kindheit ist auch hier von nachhaltiger und weichenstellender Bedeutung, wobei die Familie der entscheidende Bildungsort, ein Ort fürs Musizieren und (Vor-)Lesen ist. Letzteres ist wichtig für späteres Leseverhalten (161 f.). Auch die Kita macht kulturelle Angebote. Musikerziehung wird von ca. 26 % der Kinder genutzt, wobei der Bildungsstand der Eltern entscheidend ist. Bei SGB-II-Bezug halbiert sich die Zahl der Teilnehmenden (162). Hier ist ein Ansatzpunkt für die Familienbildung.

Für Kindheit, Jugendalter, junge Erwachsene von 9–25 Jahren gilt: Die überwiegende Mehrzahl ist musikalisch oder künstlerisch aktiv (164), wobei die Zahl bei den Älteren abnimmt (9–13 Jahre: 50 %–60 %). Bei den 13- bis 18-Jährigen sind viele Aktivitäten mediengestützt (Grafik mit Computer, Fotografieren, Videos/Filme drehen, Texte verfassen, Blogs: 24 %–13 %). Es gibt geschlechtsspezifische Präferenzen: Mädchen

sind aktiver als Jungen (9–13 Jahre), aber es gibt auch männliche Reservate (elektronische Musik, DJ-Tätigkeiten). Der sozioökonomische Status ist entscheidend bei Aktivitäten wie Spielen eines Instruments und Theaterspielen. Kinder und Jugendliche mit niedrigem Status besuchen weniger Konzerte, Museen, Theater. Fazit: „Die rezeptive Nutzung kultureller Angebote unterliegt einer höheren Selektivität als eigene Aktivität.“ (165).

Im Schulalter (13–21 Jahre) sind 35 % der Jugendlichen in der Schule (oft AG's, Ganztagsangebote), aber 55 % der Schüler im Bereich non-formaler Bildung (Hort, Musikschule, Vereine, Gruppen) aktiv, in Letzterem besonders die Mädchen. Jungen wählen besonders bei niedrigem sozio-ökonomischem Status eher informelle Settings, organisieren sich selbst. Die verschiedenen Szenen (Musikrichtung, bes. Ausdrucksformen) sind Orte juveniler Vergesellschaftung.

Junge Erwachsene in der Berufsausbildung (18–24 Jahre) zeigen ein ähnliches Aktivitätsniveau wie Schüler und Studierende (167). Wieder sind Frauen aktiver als Männer (84 % zu 67 %). Aktivitätsdifferenzen zeigen sich auch nach Berufsgruppen (an der Spitze Gesundheits- und Sozialberufe: 85 %). Im rezeptiven Bereich sind die Unterschiede deutlich: 25 % aller jungen Erwachsenen, besonders Schüler und Studierende, besuchen Ausstellungen, Museen, Konzerte, dagegen nur 13 % der Auszubildenden und Erwerbstätigen. Betriebe oder berufliche Schulen bieten kaum institutionelle Gelegenheitsstrukturen (25 %). Größere Bedeutung haben non-formale Kontexte (40 %–50 %) und deutlich dominieren selbstorganisierte Aktivitäten. Weiterbildungseinrichtungen kommen nicht vor.

Studierende haben ein breites Interesse an musisch-ästhetischen Ausdrucksformen (62 %), (Fotografie und populäre Musik je 20 %). Allerdings ist das Studium ein Nadelöhr. Viele Aktivitäten hatten ihren Ort in der Schule, z. B. Schulorchester. Das Studium gibt wenig neue Impulse (169), ausgenommen die Studienfachwahl. Die Hochschule hat als Aktivitätsort geringe Bedeutung. Es überwiegen informelle Strukturen (selbstorganisiert, privat) oder non-formale Aktivitätsorte.

Zwei Drittel der Erwachsenen (19–65 Jahre) entwickeln Bildungsaktivitäten. Hier ist die Datenlage befriedigend und die Grundaussagen stimmen überein. Im Erwachsenenalter dominieren die rezeptiven Aktivitäten (58 %) gegenüber den eigenaktiven (28 %) (171 ff.). 20 % der aktiven Erwachsenen verbinden bei- de Bereiche. Entscheidend ist der Bildungsstand: Personen mit Hochschulreife zeigen eine doppelt so hohe Aktivität wie Personen mit Hauptschulabschluss, was

für alle Bereiche gilt. Weiter zeigen sich Geschlechterdifferenzen: Männer nehmen an solchen Aktivitäten weniger teil. Die 19- bis 40-Jährigen sind mehr gestalterisch und eigenaktiv tätig, die 40- bis 65-Jährigen partizipieren eher im rezeptiven Bereich. Im rezeptiven Bereich wirkt auch der sozialstrukturelle Status: Erwachsene mit Migrationshintergrund nehmen weniger teil. Teilhabe korreliert weiter mit dem Erwerbsstatus: Vollerwerbstätige sind stärker als Nichterwerbstätige vertreten, was aber nicht für kreativ-gestalterische Aktivitäten gilt.

Bei den über 50-Jährigen sind 30 % musisch-ästhetisch eigenaktiv, dabei mehr Frauen. In der Altersgruppe 50–65 Jahre sind die Aktivitäten leicht rückläufig. Das Alter 65 stellt eine Schwelle dar: Die Aktivität nimmt ab. Nur noch 2/5 bezeichnen sich als gleich aktiv oder aktiver als zuvor.

2. Kulturelle/musisch-ästhetische Angebote in Bildungseinrichtungen

Bei den Angeboten im Bereich kultureller/musisch-ästhetischer Bildung imponiert die Vielzahl verschiedener Träger mit unterschiedlichen Lernorten: öffentliche Einrichtungen, Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, gemeinnützige Verbände, Vereine, Stiftungen, gewerbliche Anbieter, Privatpersonen, vielfach Kulturschaffende selbst. Es ist Ausdruck einer Zuspitzung der chaotischen Zersplitterung des Weiterbildungssektors, die sich als ein rhizomartiges Bild präsentiert (W. Gieseke). Auch Kulturinstitutionen machen Angebote: Orchester, Opern, Museen/Ausstellungshäuser, Theater ebenso wie Bibliotheken, soziokulturelle Zentren, Kulturvereine, Kirchen, Religionsgemeinschaften. Vielfach steht die Intention dahinter, besondere Angebote für die sozial Benachteiligten zu machen. In der Sparte Musik existiert eine flächendeckende Infrastruktur (Musikschulen, Laienmusikvereinigungen, MusiklehrerInnen). Eine präzise Erfassung und Gewichtung dieser Angebotslandschaft erlaubt die Datenlage aber nicht.

Die formalen Bildungseinrichtungen übernehmen eine vorbereitende, unterstützende Aufgabe für musisch-ästhetische Bildungsprozesse im Lebenslauf, schaffen wichtige grundständige Zugänge. Kulturelle Bildung für Kindertageseinrichtungen regeln die Bildungspläne der Länder. Für den schulischen Bereich sind die Lernziele der Lehrpläne entscheidend. Sie spiegeln den gesellschaftlichen Konsens über die Bedeutung von Kulturzugängen wider. Weitreichende Ziele sind formuliert: „[...]fachliche Kompetenzen, Beschäftigung mit verschiedenen Kunstsparten und Medien, Entwicklung und Förderung von Kunst- und Kulturverständnis, künstlerischer Fähigkeiten, Fer-

tigkeiten, Persönlichkeitsbildung, Sozial- und Kommunikationskompetenz [...], Vermittlung kultureller Vielfalt [...]“ (178). In der Realität allerdings ist ein regelmäßiger Kunst- und Musikunterricht nicht immer sichergestellt (Unterrichtsumfang/Pflichtstundenzahl, Spielräume für flexible Ausgestaltung der Stundenpläne) (179).

Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sind die Volkshochschulen größter Anbieter (Anteil 41 %). Andere öffentliche gemeinnützige Anbieter (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen, Verbände, Vereine) kommen auf einen Anteil von 25 % und private Einrichtungen auf insgesamt 22 % (kommerziell tätig 11 %, gemeinnützig tätig 11 %). Weitere anbietende Einrichtungen sind: Hochschulen, berufliche Schulen, Akademien (9 %), betriebliche Bildungseinrichtungen wie Kammern, Wirtschaftsverbände etc. (4 %).

Die Volkshochschulen bieten das breiteste Angebot im Programmreich „Kultur/Gestalten“. In den letzten 15 Jahren ist das Angebot jedoch rückläufig, auch was die Teilnahme und den Zeitaufwand betrifft: Die Kurse sind von kürzerer Dauer. Inhaltlich wird das Fachgebiet „Medien/Medienpraxis“ wichtiger, das Fachgebiet „Werken, Textiles Gestalten, Nähen“ ist rückläufig, der Bereich Malen/Zeichnen/ Drucktechniken/Plastisches Gestalten ist stabil. Frauen stellen in diesen Bereichen den größeren Anteil.

3. Perspektiven und Konsequenzen

Alles paletti mithin? Dieser Teil der Bildungsberichterstattung suggeriert eine gute Ausgangssituation, eine im Ganzen befriedigende Situation in der BRD und eher wenig Handlungsbedarf. Die kulturelle Infrastruktur sei herausragend; es gebe eine bedeutende Kulturwirtschaft. Im EU-Rahmen sei die BRD gut positioniert (178). Allerdings sei die Datengrundlage für die Erhebung recht lückig. Also wäre doch mehr Forschung zu fordern, was der Bericht aber nicht tut.

Insgesamt sei zweierlei festzuhalten: Es sei ein hohes Aktivitätsniveau kultureller Betätigung von der Kindheit bis ins hohe Alter zu beobachten. Der Schwerpunkt aber liege in informellen und Familienkontexten, nicht in institutionellen Arrangements. Eigenaktivitäten trüten im fortschreitenden Erwachsenenalter dann wieder zurück (Peergroup-Effekt/Jugendszene). Rezeptive Aktivitätsformen nähmen zu

und in der Teilhabe komme dann das jeweils vorhandene kulturelle Kapital zum Tragen. Fazit: Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüche werden unterlaufen.⁴ Viele bleiben außen vor.

Daraus ziehen die Autoren diese politische Konsequenz: Es müssten zur „Reflexion der musisch-ästhetischen Alltagskultur“ als Bildungsaufgabe unterstützende Infrastrukturen geschaffen werden. Hier liegen Chancen, musisch-ästhetische Bildung unter dem Aspekt von Persönlichkeitsbildung und Gemeinschaftserfahrung zu fokussieren (196f.) Das trüge der Tatsache Rechnung, dass Kulturelle Bildung angesichts der Entwicklung von Lebensformen und Lebensstilen, von Internationalisierung und Globalisierung, von Veränderungen in der Arbeitswelt und den neuen, vielfältigen Anforderungen an das Individuum einen bedeutenden Beitrag zur Klärung und Deutung leistet. Aber die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die doch hier einen zuverlässigen institutionellen Rahmen bieten, um die Partizipationsinteressen von Erwachsenen auf dem Hintergrund von hohen Veränderungsdynamiken aufzunehmen, kommen nicht angemessen in den Blick.

Der Berichtsteil schließt mit offenen Fragen und der Klage über die Datenlage: Zunächst wird eine Outcome-orientierte Forschung zur Frage, wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an Bildungsangeboten partizipieren können, angemahnt. Dann wird moniert, dass keine Aussagen zur Finanzierung von Angeboten sowie zu Kostenstruktur und Finanzbedarf für einen Ausbau von Kooperationen sowie für eine „verlässliche“ und auf Dauer gestellte Vernetzung zwischen den Einrichtungstypen möglich sind.

Eine weitere Problemanzeige: Der Schwerpunkt wird nicht mit dem Auswertungskapitel „Wirkungen und Erträge von Bildung“ verknüpft, ebenso wenig wie mit den Ausführungen zu „Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und Lebensführung“ oder denen zur Chancengleichheit.

Man wird aufmerksam verfolgen müssen, ob die Ankündigung des BMBF, die in diesem Bereich noch bestehenden Defizite mindern und die kulturelle Bildung deutlich stärken zu wollen, Folgen zeitigt. Die Lebenslaufperspektive⁵ müsste substantiell aufgenommen werden. Insgesamt können Zweifel daran angemeldet werden, dass von der Sonderberichterstattung besonders nachhaltige politische Impulse im Bund und in den Ländern ausgehen.

⁴ Vgl. W. Gieseke: Lebenslanges Lernen – Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Sichtbar und wirksam zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik. Unveröff. Manuskript/ Vortrag 27.09.2012, S. 14.
⁵ Förderinitiative des BMFB „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ mit der Zielgruppe benachteiligter Kinder und Jugendliche.

Katja Müller

„Plug and Play ist das Wichtigste“

13,4 Millionen Deutsche über 30 Jahre sind bei Facebook angemeldet; jeder dritte Facebook-Nutzer verbringt mehr als die Hälfte seiner Online-Zeit auf Facebook, jeder zehnte sogar mehr als 70 Prozent. In Deutschland sind bereits 1,7 Millionen Menschen bei Google+ registriert. Drei Viertel aller deutschen Internetnutzer haben einen Account in mindestens einem sozialen Netzwerk.¹ Soziale Netzwerke gehören also selbstverständlich zum Alltag. Das ist das beste Argument, sie auch für die Weiterbildung zu nutzen.

„Lernen, ohne auf soziale Medien zurückzugreifen, ist wie Fliegen, wenn man mal in ein Flugzeug eingestiegen ist: nur geradeaus schauen“, findet Professor Frank Thissen, der sich an der Stuttgarter Hochschule der Medien im Studiengang Informationsdesign unter anderem mit Multimedia-Didaktik beschäftigt. „Mithilfe sozialer Medien ist es möglich, das Lernen nicht auf Institutionen, sondern auf Kontexte zu fokussieren: Man kann mit anderen Lernenden, Tuto ren oder Experten an einem Thema arbeiten, ohne in einem Raum sitzen zu müssen.“

Das Lernen mit sozialen Medien hat eine Reihe von weiteren Vorteilen: Lernende werden da abgeholt, wo sie sich aufhalten. Es ist interaktiv. Und Lernen ist sowohl räumlich als auch zeitlich nahezu unabhängig. Zudem ist es für Anbieter und Nutzer kostengünstiger, weil weder Seminarräume noch Anfahrtswege nötig sind. Beste Voraussetzungen also, um soziale Medien in der Weiterbildung und beim E-Learning einzusetzen.

Doch ist das Lernen mit sozialen Medien im Vergleich zum E-Learning wirklich so anders? Denn auch beim E-Learning geht es darum, nicht mehr orts- oder zeitgebunden zu lernen. So kommt Konrad Fassnacht, Geschäftsführer der FCT Akademie GmbH und Experte für Blended und E-Learning sowie Online-Lernen, bei seinem Vortrag beim Galab-Impulstag zu der Einschätzung, dass Konzepte und Methoden beim Lernen mit Social Media nicht grundsätzlich anders sind als beim E-Learning, Technologien und Möglichkeiten jedoch sehr wohl andere seien. Er plädiert für einen Mix aus E-Learning, Blended Learning, Distance Learning und Social Media – und nennt die Methode E-Learning 2.0. Er definiert sie folgendermaßen: „Web 2.0 beschreibt das Phänomen, dass Nutzer frei im Netz verfügbare Inhalte selbst erstellen, verwalten und bearbeiten – und zwar mit Hilfe von interaktiven Anwendungen. E-Learning 2.0 beschreibt den Einsatz von Web 2.0-Technologien im E-Learning.“²

Er unterteilt Social-Media-Werkzeuge deshalb nach ihren Lern-Funktionen in folgende Gruppen:

Kollaboratives Arbeiten und Lernen:

- Wikis
- Facebook/Xing
- Document sharing: Google.docs

Verteilung von Inhalten:

- Podcast/Vodcast
- Document Sharing: Slide Share
- Photo Sharing: Flickr
- Video Sharing: YouTube

Kommunikation:

- Blogs
- Twitter (Microblogging)
- Skype
- MSN Chat

Information:

- RSS Feed
- Social Bookmarking

„Technologie muss verschwinden, damit sie gut funktioniert“

„Für diese Form von vernetztem Lernen ist eine andere Didaktik nötig. Denn nun geht es nicht mehr darum, belehrt zu werden, sondern um selbst lernen. Es geht nicht darum, allein im stillen Kämmerlein zu lernen, sondern mit anderen zusammen“, sagt Frank Thissen. Dann sei es nötig, Foren einzusetzen, SMS zu schreiben, gemeinsam Aufgaben zu lösen (Webquests), Ergebnisse im Web zu präsentieren. „Ich wünsche mir für all das eine Plattform, die diese Anforderungen bündelt. Heute kann ich via Skype Konferenzen halten, bei Google Docs gemeinsam an Dokumenten arbeiten oder Ergebnisse mithilfe von iPortfolio präsentieren.“

Dennoch: Trotz all dieser Möglichkeiten, die soziale Medien bieten, sei der persönliche Kontakt zwischen den Lernenden wichtig. „Vor allem in der Startphase“, rät Thissen. „Ohne den läuft es nicht.“ Und noch eines gibt er zu bedenken: „Soziale Medien erzeugen auch einen gewissen Leistungsdruck, permanent Prüfungsleistungen erbringen zu müssen. Das kann auch anstrengend sein. Andererseits steckt genau darin ein Vorteil, dass soziale Medien fast immer und überall verfügbar sein können: Möglicherweise ist es auch leichter, an einem Thema dran zu bleiben.“

Wichtig sei jedoch eine intuitive Bedienbarkeit der Plattformen: „Es muss Spaß machen, damit umzugehen. Die neuen technischen Geräte wie iPhone oder iPad fördern diese positiven Emotionen, sich auch einfach gut dabei zu fühlen, diese Geräte und Web-Anwendungen zu nutzen. Die Technologie darf User nicht belasten. Ihre Nutzung muss eine nied-



Katja Müller
Online-Redakteurin
beim 32. Deutschen
Evangelischen
Kirchentag in Bremen,
erarbeitete zusammen
mit der Evangelischen
Arbeitsstelle Fern-
studium im Comenius-
Institut Lehrinhalte für
einen E-Learning-Kurs
für Prädikanten der
Evangelischen
Kirche in Deutschland
(EKD) und ist seit 2009
bei der Celleschen
Zeitung verantwortlich
für eine Inhouse-
PR-Agentur. Dort ent-
wickelt sie Print- und
Crossmedia-Projekte.

Cellesche Zeitung,
Bahnhofstraße 1-3,
29227 Celle
mueller_katja@
t-online.de

¹ Diese Zahlen referierte Felix Beilharz, Projektleiter Online-Marketing im Deutschen Institut für Marketing, am 17. März 2012 beim Frühjahrs-Impulstag von Galab, der Gesellschaft zur Förderung angewandter Betriebswirtschaft und aktivierender Lern- und Lehrmethoden in Hochschule und Praxis e. V.

² Eine vollständige Präsentation des Vortrages von Konrad Fassnacht: www.slideshare.net/Nico_Kirch/distance-learning-best-practice-vortrag-von-konrad-fassnacht-auf-dem-galab-impulstag?from=ss-embed (Stand: 16. Juni 2012).

lige Hemmschwelle haben. Die Technologie muss verschwinden, damit sie gut funktioniert.“ Thissen nennt zudem die USA vorbildhaft, wo WLAN nahezu überall verfügbar sei. Und eine gewisse Bandbreite für die Datenübertragung müsse auch vorhanden sein. „Ich denke aber, dass wir in der Nutzung all dieser Elemente noch in der Steinzeit sind. In drei bis fünf Jahren reden wir über Dinge, von denen wir jetzt nur träumen.“

Best Practice: Webinare beim Deutschen Journalisten Verband

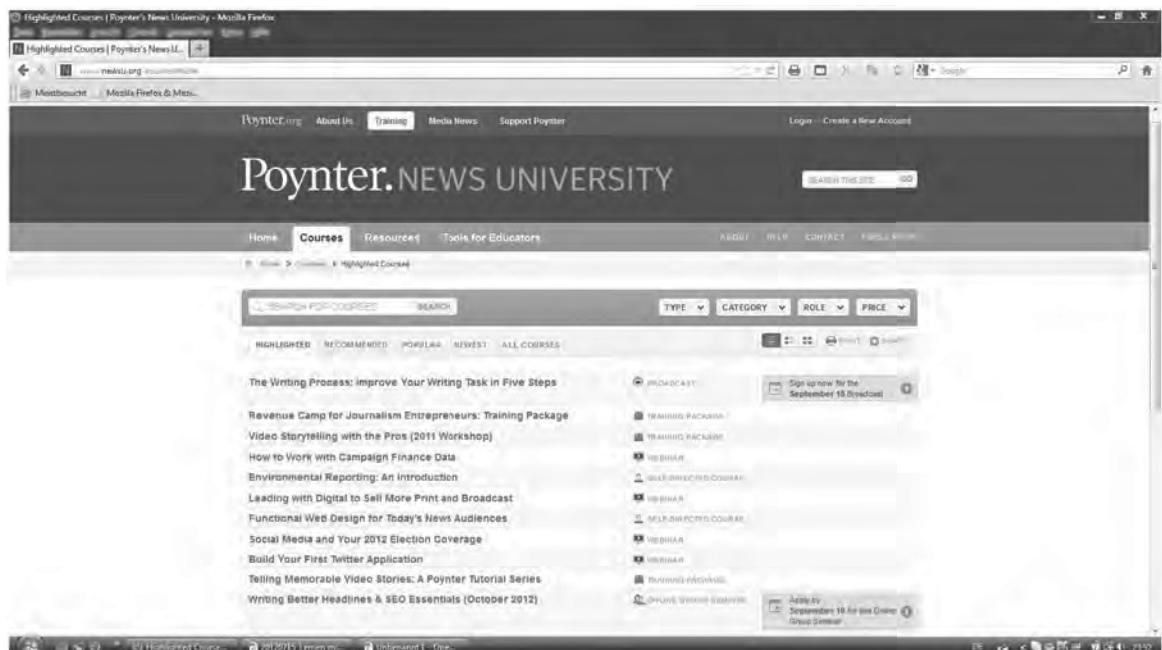
Jemand, der inzwischen regelmäßige Weiterbildungen mithilfe von Webinaren anbietet, ist zum Beispiel der Deutsche Journalistenverband (DJV). Die Gewerkschaft vertritt 37.000 Mitglieder aus allen Bereichen des Journalismus. Verhandlungstraining, Finanzierungshilfen für Existenzgründer oder Bildrecht sind Themen, die in eineinhalb- bis zweistündigen Webinaren erörtert werden. „Für mich ist diese Dauer eine persönliche Belastungsgrenze“, meint Michael Hirschler, der in der Bonner DJV-Geschäftsstelle freie und Bildjournalisten betreut. „Denn diese Zeit muss ja in den täglichen Workflow des Teilnehmers passen.“ Hinzu komme, dass viele freie Journalisten wenig Geld verdienen und auch keinen Arbeitgeber haben, der für ihre Weiterbildung aufkomme. „Für viele wäre es viel zu teuer, aus allen Teilen Deutschlands anzureisen oder gar aus dem Ausland. Wir erreichen mit den Webinaren eine ganz neue Zielgruppe.“ Die

Webinare bietet der DJV für seine Mitglieder nämlich meist kostenlos an.

Mit Webinaren holt der DJV Weiterbildungsinteressierte direkt am Arbeitsplatz ab, ohne dass lange Anfahrtswege oder Reisekosten anfallen. Und noch etwas ist Hirschler aufgefallen: „Weil es jederzeit möglich ist, im Chat Fragen zu stellen, wird bei Webinaren oft mehr diskutiert als in Präsenzseminaren, denn im Chat traut sich jeder.“ Angeboten werden ein offener Chat, d. h., während Referenten sprechen, können Teilnehmende bereits Kommentare abgeben. „Das ist wunderbar. So diskutieren wir richtig mit den Leuten.“ Für die Referenten bedeute dies jedoch eine besondere Herausforderung. „Viele haben da auch Angst vor unseriösen oder kritischen Stimmen.“

Je nach Thema „gibt es mal nur sechs Teilnehmer, oft sind es rund 20, es waren aber auch schon 50 Teilnehmer“, sagt Hirschler über die Resonanz.

Warum der DJV Webinare anbietet? „Die Frage ist doch eigentlich: Warum machen es andere nicht? Technisch geht das heute. Man muss nur die richtige Technik nutzen. Dann kann man weltweit Themen vortragen und diskutieren, Filme zeigen und Präsentationen.“ Viel wichtiger als eine umfassende Ausbildung der Referenten in Sachen E-Learning ist Hirschler zufolge jedoch eine einfach bedienbare Technik für die Teilnehmer: „Plug and Play ist entscheidend. Komplizierte Technik schreckt Teilnehmer ab oder



Die Poynter-Journalistenschule nutzt mit newsu.org die gesamte Klaviatur von Webanwendungen und Kommunikationsmöglichkeiten, um Lehrinhalte weltweit zu vermitteln.

sie bekommen gar Angst davor.“ Doch da seien die Entwicklungen im Web sehr rasant: „Viele als Standards gepriesene Anwendungen haben sich im Laufe von Monaten selbst ad absurdum geführt.“

Vermarktet werden die Webinare laut Hirschler bisher nicht, „obwohl das Potenzial da wäre“. Zurzeit gibt es lediglich in der monatlich erscheinenden Bandszeitschrift „Der Journalist“ Anzeigen, die Landesverbände werben dafür und in einem Newsletter, den Hirschler regelmäßig in einer Xing-Gruppe für freie Journalisten publiziert, werden die Themen mit einem Anmeldelink angekündigt. „Im kommenden Jahr kann ich mir vorstellen, dass wir auch Flyer drucken und auf unseren Veranstaltungen dafür werben. Aber das ist erst der nächste Schritt.“

Die gesamte Klaviatur: newsu.org

Andere Bildungseinrichtungen haben verschiedene Web-Anwendungen bereits sehr viel länger in ihr Bildungsprogramm integriert: z. B. die Poynter-Journalistenschule. Bei ihr handelt es sich um eine der renommiertesten Einrichtungen in den USA. Die Journalistenschule unterrichtet zum einen auf ihrem Haupt-Campus in St. Petersburg (Florida), in Redaktionen auf der ganzen Welt – und sie lehrt online: in Online-Gruppen-Seminaren, Webinaren, Online-Chats, Podcasts oder Video-Tutorials. Geführt von der ansässigen Fakultät, zu der Medienprofis und Wissenschaftler gehören, sind die Lehrinhalte so konzipiert, dass sie sowohl interaktiv sind als auch den Teilnehmern viel individuelle Aufmerksamkeit bieten.

Das Poynter-E-Learning-Projekt, die „News University“ („NewsU“), ist nach eigenen Angaben eine der weltweit innovativsten Einrichtungen für Onlinejournalismus- und Medienfortbildungen. Von Multimedia-Techniken bis hin zum Schreiben bietet NewsU mehr als 250 freie und kostengünstige Kurse für jeden, der seine Fähigkeiten im Journalismus verbessern will.

Der virtuelle Campus nutzt folgende Elemente:

Selbstgesteuerte Lernmodule: In der E-Learning-Sprache werden sie als asynchrone Module bezeichnet. Sie bieten maximale E-Learning-Flexibilität. Nutzer können mit dem Lernen beginnen und aufhören, wann sie wollen und Lehrinhalte ganz in ihrem eigenen Tempo bearbeiten. Materialien lassen sich beliebig oft abrufen. Die Module nutzen interaktive Technologie, sodass sie ansprechender sind als eine bloße Sammlung von Webseiten.

Online-Seminare: Sie gelten als semi-synchron. Die Teilnehmer versammeln sich hierzu in einem virtuellen Raum und loggen sich von überall ein, egal ob bei Tag oder Nacht, im Laufe von mehreren Tagen oder mehreren Wochen. Ein Mitglied der Fakultät führt die Gruppe durch neues Material, moderiert und bietet individuelles Feedback.

Webinare oder E-Seminare: Sie gelten als synchrone Module. Dabei handelt es sich um Live-Seminare oder Veranstaltungen, die über das Internet ausgestrahlt werden; Teilnehmer können sich von ihrem Computer am Arbeitsplatz oder zu Hause zuschalten, Fragen in Echtzeit stellen. NewsU bietet zudem an, Aufnahmen von der Vielzahl dieser Veranstaltungen zur Verfügung zu stellen. Sie funktionieren dann wie selbstgesteuerte Lernmodule.

Seminar Snapshots: Dies sind bearbeitete Video-Highlights oder andere Materialien, die die wichtigsten Punkte einer Seminarpräsentation von Lehrveranstaltungen am Poynter Institute oder von anderen Fortbildungsveranstaltungen zusammenfassen.

Wo können Sie Gruppen-Videoanrufe nutzen?



Zu Hause

Erleben Sie die besondere Freude, die regelmäßige Familienzusammenkünfte bereiten können. Auch ideal, wenn Sie von zu Hause aus arbeiten. Fügen Sie einem Videoanruf einfach zwei oder mehr Personen hinzu und schon sind Sie in einer Videokonferenz.

Damit Sie Gruppen-Videoanrufe zu Hause nutzen können, benötigen Sie ein Skype Premium-Abo.

[Besorgen Sie sich die Funktion mit Skype Premium](#)



Am Arbeitsplatz

Gruppen-Videoanrufe können Ihnen beim Aufbau von Geschäftsbeziehungen helfen und die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kunden aus allen Teilen der Welt positiv beeinflussen. Da sich dadurch Geschäftsreisen reduzieren, haben Sie mehr Zeit, die Sie mit Ihrer Familie verbringen können.

Wenn Sie Gruppen-Videoanrufe in Ihrem Unternehmen einsetzen möchten, richten Sie die Funktion im Skype Manager ein.

[Besorgen Sie sich die Funktion zur geschäftlichen Nutzung](#)

Was brauchen Sie dazu?

Mindestens ein Gesprächsteilnehmer muss ein Skype Premium-Abo bzw. ein Gruppenvideo-Abo über den Skype Manager abgeschlossen haben.

Damit jeder Gesprächsteilnehmer die Videowiedergabe sehen kann, benötigt jede Person:

- eine Webcam (bei Bestellung von Skype Premium Preisnachlass erhältlich)
- einen Breitband-Internetzugang
- Skype ab Version 5.0 oder die Skype-Version für Unternehmen.

Und Sie müssen Kontakte einladen, ebenfalls zur neuesten Version zu wechseln.

So funktioniert es



Mithilfe der Webanwendung Skype können Videokonferenzen oder Chats durchgeführt werden.



Das iPortfolio dokumentiert zum Beispiel Projekte und Leistungsnachweise von Studenten.

Tutorials: NewsU-Tutorials sind Einführungen zu Web-Anwendungen und -Tools. Mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen erklären sie grundlegende Funktionen dieser Anwendungen. Nutzer können sie starten und stoppen, so oft sie möchten.

Technology Training: NewsU Tech ist eine Bibliothek, die Nutzern helfen soll, ihre Software und technischen Fähigkeiten besser zu nutzen. Jedes Modul enthält Software-Simulationen, die Nutzern ein Gefühl für die Arbeit an einem Programm geben. Mit Audio-Elementen, Diashows und Offline-Aktivitäten erfahren Nutzer, wie sie eine Software einsetzen können, ohne sie kaufen oder installieren zu müssen.

Video Tutorials: In Video-Tutorials erfahren Nutzer, wie die Poynter-Fakultät gezielt Inhalte zu den wichtigsten journalistischen Fertigkeiten vermittelt. Sie enthalten praktische Beispiele und Anleitungen.

Broadcasts: Bei diesen Übertragungen können Nutzer Live-Präsentationen aus dem Poynter Institute ansehen und dabei mit anderen Online-Teilnehmern während der Live-Sessions chatten. Eine Registrierung ermöglicht einen Zugang zum Live-Event oder zu Aufzeichnungen.

Chats: Poynter bietet mehrmals pro Woche Chats an. Nutzer können an diesen Gesprächen teilnehmen und sich zu Themen wie aktuellen Nachrichten, Best Practices, Karriere oder Ausbildung äußern. Das regelmäßige Chat-Schema ist: dienstags um 15 Uhr für Themen rund um Ausbildung und Karriere sowie donnerstags um 15 Uhr zweiwöchentlich zu Themen rund um das Schreiben.

Die wichtigsten Social-Media-Elemente im Überblick

Videokonferenzen via Skype

Von einem schwedischen und dänischen Unternehmer gegründet und von Microsoft massentauglich gemacht, ermöglicht Skype registrierten Benutzern kostenlose VoIP-Kontakte, also Videotelefonie via Internet, auch innerhalb von Gruppen. Es gibt darüber hinaus die Möglichkeit, Dateien zu übertragen oder zu chatten. Telefonieren ins Fest- oder Mobilfunknetz ist kostenpflichtig. Skype ist auf dem Rechner oder dem Mobiltelefon nutzbar.

Projekte dokumentieren mit iPortfolio

iPortfolio ist ein elektronischer Raum für Mitarbeiter und Studenten, um Projekte, Lernbelege und ihre Leistungen darzustellen. Die Plattform ist untergliedert in sieben Bereiche und ermöglicht die Speicherung und Organisation von Erfahrungs-, Lern- oder Leistungsnachweisen – sowohl innerhalb als auch außerhalb des formalen Unterrichts. Mithilfe von iPortfolio ist es möglich, stets neue Leistungsnachweise hinzuzufügen. Außerdem ist es möglich, andere User einzuladen, sich das eigene iPortfolio anzusehen und Feedback zu geben.

Gedankenaustausch in Foren

Ein Internet- oder Diskussionsforum eignet sich zum Austausch, aber auch zur Archivierung von Gedanken, Meinungen oder Erfahrungen. Kommuniziert wird nicht in Echtzeit. Man unterscheidet zwischen moderierten und unmoderierten Foren. In einem moderierten Forum werden die Beiträge erst nach Freischaltung durch einen Moderator oder Administrator veröffentlicht.

Um Foren in Weiterbildungstools sinnvoll einzusetzen zu können, ist es nötig, dass ein Online-Trainer die Diskussion moderiert, damit Debatten nicht ausufern. Deshalb ist es einerseits wichtig, das Thema einzuschränken, andererseits auch, Kommunikationsregeln festzulegen. Foren eignen sich gut dazu, Ergebnisse zusammenzufassen.

Tagebuch führen in einem Blog

„Ein Blog oder auch Weblog ist ein auf einer Webseite geführtes und damit – meist öffentlich – einsehbares Tagebuch oder Journal, in dem mindestens eine Person Aufzeichnungen führt, Sachverhalte protokolliert oder Gedanken niederschreibt. [...] Das Blog bildet ein für Autor und Leser einfach zu handhabendes Medium zur Darstellung von Aspekten des eigenen Lebens und von Meinungen zu spezifischen Themen. Meist sind aber auch Kommentare oder Diskussionen der Leser über einen Artikel zulässig. Damit kann das Medium sowohl dem Ablegen von Notizen in einem Zettelkasten, dem Austausch von Informationen, Ge-

Auf Facebook präsentieren sich nicht nur Bildungseinrichtungen; einige von ihnen nutzen das soziale Netzwerk auch, um Lehrinhalte zu vermitteln.

danken und Erfahrungen als auch der Kommunikation dienen. Insofern ähnelt es einem Internetforum, je nach Inhalt aber auch einer Internet-Zeitung.³

Wissensspeicher Wikis

Wikis sind Wissensspeicher. Das bekannteste Wiki ist Wikipedia, die freie Online-Enzyklopädie. Nutzbar ist es als einfaches Content-Management-System, mit dem Beiträge schnell und leicht editiert werden können. Änderungen an einzelnen Beiträgen sind gewöhnlich nachvollziehbar. Es ist ein dynamisches Medium, das nie abgeschlossen ist, und basiert auf der Idee, dass mehrere Menschen zusammenarbeiten. Das Angebot an Tools und Funktionalitäten ist riesig; um Wikis beim E- oder Distance Learning sinnvoll einzubinden, sollten das Content-Management-System und dessen Funktionalitäten so einfach wie möglich gehal-

ten werden. Wikis können bei der Strukturierung von Wissen hilfreich sein, weil sie Hypertext-basiert funktionieren. Sie sind dann erfolgreich, wenn Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, in dem aber jeder Teilnehmer einen individuellen Nutzen hat.

Beiträge als Podcast oder Vodcast abonnieren

Bei Pod- oder Vodcasts handelt es sich in erster Linie um abonnierbare Mediendateien in Form von Hörbeiträgen (Podcast) oder Videos (Vodcast). Sie eignen sich als Elemente des Distance Learning, in dem Videos oder Hördateien als Lernmedien genutzt werden. Außerdem können Teilnehmer Pod- und Vodcasts selbst herstellen, was inzwischen bei steigender Smartphone-Quote unter Mobilfunknutzern kein technisches Problem mehr darstellt.

³ Quelle: Wikipedia.

Kontakt halten, Inhalte vermitteln: Facebook

Facebook ist eine kommerzielle Online-Gemeinschaft. Ende März 2012 waren nach Angaben des Unternehmens monatlich 901 Millionen aktive Nutzer gemeldet. Damit gehört Facebook zu den häufigsten genutzten Websites. Nutzer müssen sich mit einem eigenen Profil anmelden und nach eigenen Angaben mindestens 13 Jahre alt sein.

Jeder Benutzer legt zunächst eine Profilseite an, auf der er sich vorstellen kann. Auch das Hochladen von Videos und Fotos ist möglich. Auf einer sogenannten Pinnwand können Besucher eines Profils öffentlich sichtbare Nachrichten hinterlassen. Alternativ dazu ist es möglich, dass sich Benutzer persönliche Nachrichten schicken oder chatten. Auch das nicht-öffentliche Kommunizieren in einer Gruppe ist möglich. Facebook-Freunde können zu Gruppen und Events eingeladen werden. Nutzer werden zudem über Neuigkeiten – etwa neue Pinnwandeinträge auf den Profilseiten von Freunden – informiert. Die Benutzer auf Facebook sind in Universitäts-, Schul- und Arbeitsplatznetzwerke eingeteilt.

Spezielle Facebook-Clients sind mittlerweile für verschiedene mobile Plattformen verfügbar (Windows Mobile, BlackBerry, Apple iPhone/iPod Touch, S60, Android, HP web OS). Außerdem gibt es drei mobile Portale für mobile Browser mit und ohne Sensorbild-Unterstützung sowie einer rein textbasierten Seite, die aus einigen ausgewählten Handynetzen kostenlos erreichbar ist. Des Weiteren besteht ein Angebot zur Statusaktualisierung und mit verschiedenen anderen Funktionen per SMS.⁴

Soziale Medien und ihre Einsatzmöglichkeiten

Beim E-Learning gibt es verschiedene Anforderungen, die die einzelnen Tools erfüllen müssen. Da muss zum Beispiel kommuniziert werden, gemeinsam an Dokumenten gearbeitet werden, Inhalte ent-

stehen, Informationen müssen bereitgestellt, archiviert und wieder auffindbar gemacht und schließlich müssen Inhalte auch veröffentlicht werden. Bei den Sozialen Medien gibt es eine Vielzahl von Plattformen, die diese Funktionen erfüllen. Im Folgenden ein Überblick über die Einsatzmöglichkeiten Sozialer Medien bei den verschiedenen Aufgaben.⁵

Anforderung	Tool
Kommunikation	Twitter Facebook Skype
Informationen aufnehmen	Google Reader
Content erstellen	Wiki WordPress (CMS) Pod- oder Videocast Blogs
Content speichern + verwalten	Google Docs Mister Wong MindMeister
Praxisaufgaben + Lernprozess	Blog
Lernen im virtuellen Lernteam/ Zusammenarbeit	Skype Twitter Facebook Google Docs Wiki
Erfahrungsaustausch/Veröffentlichungen	Twitter Slideshare YouTube WordPress Flickr iPortfolio
Lernplattform	traditionelle Lernplattformen Facebook als rudimentäre Lernplattform
Abstimmung	Doodle

⁴ Quelle: Wikipedia

⁵ Konrad Fassnacht, Felix Beilharz: Referate beim Gabal-Impulstag am 17. März 2012.

bin dabei! Anstöße zum Engagement

(Reihe: Butenschoen Campus)

ISBN 978-3-939512-39-4

Hrsg. und Bezug: Institut für kirchliche Fortbildung. Luitpoldstraße 8, 76829 Landau
www.institut-kirchliche-fortbildung.de

42 Seiten umfassen die Arbeitshilfe und der Leitfaden für freiwilliges Engagement in der Kirche, 42 Seiten, die überzeugen. Und zwar in inhaltlicher Hinsicht wie auch in der Präsentation. Die Arbeitshilfe hat ein ganz vorzügliches Layout, dem man schon ästhetische Qualität zuschreiben kann. Und dieses Layout steht auch ganz im Dienst der Inhalte, der Übersichtlichkeit und Strukturierung.

Und das Heft hat einen didaktisch guten Aufbau: Beginnend mit der Problemanzeige zurückgehenden Engagements für ein kirchliches Ehrenamt, will es einen Perspektivwechsel fördern, neue Ideen und Wege zur Beteiligung und einem zeitangemessenen freiwilligen Engagement aufzeigen.

Das geschieht durchaus auf beachtlichem Niveau. Ausgehend von einer Analyse der demografischen und gesellschaftlichen Veränderungen und ihren Auswirkungen für die Kirchen, werden die Konsequenzen für Engagement und prägnant neue Akzentsetzungen gemeindepädagogischer Arbeit skizziert. Auf knappem Raum werden wichtige Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Forschung präsentiert, wie die Ergebnisse des Freiwilligen-Survey, der Sozialraumanalyse, der Milieuforschung. Eine Checkliste für die Entscheidung über Engagement und dessen Organisation in der Gemeinde, Beispiele guter Praxis, Anregungen für erste Schritte, eine beachtliche Literaturliste zur Vertiefung der einzelnen Fragestellungen – so wird der Leitfaden seinem Anspruch, neue Impulse zu geben, voll gerecht.

Das Projekt „Interreligiöses Literaturgespräch“ in Bremen – ein Beispiel zur Umsetzung der UNESCO-Konvention zur Vielfalt kultureller Ausdrucksformen

Seit 2006 vermittelt die Stadtbibliothek Bremen in Zusammenarbeit mit der Muslimischen Akademie Deutschland und dem Bildungswerk der Bremischen Evangelischen Kirche mit gezielten Veranstaltungen Wissen über religiöse Vielfalt durch die Rezeption und Diskussion entsprechender Literatur.

Das Projekt „Interreligiöses Literaturgespräch“ wurde im Juni dieses Jahres in das „Kaleidoskop der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO aufgenommen und zählt nun zu den 50 ausgewählten Projekten, Initiativen und Maßnahmen, die die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen und die Umsetzung der Konvention in und durch Deutschland spiegeln.

Nähere Informationen zum Projekt und „Kaleidoskop“ finden Sie unter <http://www.unesco.de/6848.html> bzw. <http://www.unesco.de/kaleidoskop.html>

alter-native! Neue Wege in der Altenarbeit

(Reihe: Butenschoen Campus)

ISBN 978-3-939512-40-4

Hrsg. und Bezug: Institut für kirchliche Fortbildung. Luitpoldstraße 8, 76829 Landau
www.institut-kirchliche-fortbildung.de

Dieser zweite Leitfaden entspricht in Aufmachung und Umfang dem besprochenen nebenstehenden Heft: 42 Seiten, typografisch und farblich sehr ansprechende Gestaltung des Textes. Der Leitfaden arbeitet die wichtigen Themen einer kirchlichen Altenarbeit auf und will hier innovative Impulse geben.

Das geschieht in der Thematisierung des neuen Bildes des Alters, der „Schlüsselkompetenzen“ des Älterwerdens, der Skizzierung der unterschiedlichen Altersphasen und ihrer Herausforderungen, der Reflexion über das Thema „Glaube und Spiritualität“, über die Frage, wie ältere Menschen im Alter leben wollen, sowie der Auseinandersetzung mit den Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten von Kirchengemeinden. Alle diese Abschnitte sind gut theoretisch fundiert, jedem ist eine Literaturliste beigegeben oder er ist mit der Angabe von Hintergrundmaterialien zum Weiterlesen versehen. Die Arbeitshilfe positioniert sich für diakonische Gemeinde, stellt Beispiele gelungener Arbeit vor. Eine fundierte und sehr zu empfehlende Publikation.

Petra Herre

PetraHerre@t-online.de

Tuja Schulte-Hyytiänen (Hrsg.)

LernCafé – JobPate – Alpha-Team.

Neue Ideen für die Grundbildung



ISBN
978-3-7639-4702-7
€ 29,90, 170 S.,
Bielefeld 2010 (W.
Bertelsmann Verlag)

Seit ein paar Jahren erhält die Alphabetisierungs- und Grundbildungskunst – zumindest im Bereich Forschung und Entwicklung – etwas Rückenwind, was sich nicht zuletzt daran zeigt, dass zahlreiche Forschungsprojekte umgesetzt und neue Konzepte und Lehrmaterialien entwickelt werden. Volkshochschulen sind seit den 80er Jahren nicht nur die zahlenmäßig stärksten Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen, in den letzten Jahren haben sie sich auch erheblich an der Weiterentwicklung von Konzepten und der Professionalisierung der Kursleitenden beteiligt.

Die VHS Hamburg hat in dem vom BMBF geförderten Projekt GRAWiRA interessante Lern- und Begleitungssettings entwickelt, um Bildungsbenachteiligte dabei zu unterstützen, sich mit mehr Kompetenzen und mehr Selbstbewusstsein auf dem Arbeitsmarkt und in der Öffentlichkeit bewegen zu können.

In dem hier besprochenen Band werden drei neue Angebote vorgestellt, die in verschiedenen Bereichen eingesetzt und erprobt wurden. In drei unterschiedlich umfangreichen Kapiteln werden die Konzeption und Durchführung der im Titel schon benannten Projekte zu Lernbegleitung, Beratung und Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche sowie bei der Selbstorganisation und -präsentation für Teilnehmende an Grundbildungskursen vorgestellt.

Sehr anschaulich wird die Umsetzung des Projektes „Lerncafé“ für unterschiedliche Zielgruppen in drei verschiedenen Einrichtungen (Grundbildungszentrum VHS Hamburg, Berufsvorbereitungsklassen in staatlicher Gewerbeschule, ALG-II-Empfänger/innen in Beschäftigungsgesellschaften) dargestellt. Dabei geht es jeweils

um Lernbegleitung für individuelles computergestütztes Lernen, zumeist mit dem Lernportal „ich-will-lernen.de“. Das pädagogische Konzept wird beschrieben und begründet, das daran anschließende Kapitel zur Fortbildung für Lernbegleitende übersetzt dieses dann in konkrete Anforderungen und Aufgaben für PädagogInnen. Der mehr als die Hälfte des Buches umfassende erste Teil ist durch unterschiedliche Textsorten, Einstübe, Abbildungen abwechslungsreich gestaltet. Durch wechselnde Farbgebung werden Merklisten, Definitionen, persönliche Einschätzungen u. Ä. besonders gekennzeichnet und lassen sich so leichter wiederfinden bzw. sind damit ein zusätzliches, fakultatives Informationsangebot. Diesem Gestaltungsprinzip folgen auch die beiden weiteren Teile.

Im zweiten Teil wird zunächst das lösungsorientierte Beratungskonzept vorgestellt, das in der VHS Hamburg für langzeitarbeitslose TeilnehmerInnen an Grundbildungskursen entwickelt wurde. Dabei geht es u. a. darum, dass die TeilnehmerInnen ihre verdeckten Ressourcen (wieder-)entdecken. Mit Unterstützung und Begleitung durch den JobPaten verschaffen sie sich wieder einen Zugang zum Arbeitsmarkt. Anhand mehrerer Fallbeispiele wird diese Vorgehensweise nachvollziehbar aufgezeigt.

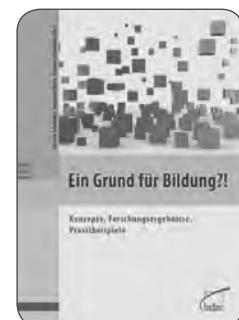
Der letzte und dritte Teil ist dem Alpha-Team gewidmet, eine Form der Selbstorganisierung von TeilnehmerInnen der Grundbildung. Was als Selbsthilfegruppe mit Erfahrungsaustausch an der VHS Hamburg begann, ist mittlerweile ein Team für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: eine Gruppe, die nicht nur nach außen die Interessen und Belange von Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vertritt, sondern für diese auch innovative Lernmöglichkeiten schafft.

Alles in allem ein Buch, das für diejenigen, die in der Grundbildung tätig sind, interessante Anregungen und praktische Hinweise für die Umsetzung neuer Angebotsformate bereithält!

Inga Börjesson
Geschäftsstellenleitung des
Brandenburgischen Volkshochschulverbandes e.V.
boerjesson@vhs-brb.de

Karsten Schneider/Annegret Ernst/
Johanna Schneider (Hrsg.)

**Ein Grund für Bildung?! Konzepte,
Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele**



ISBN
978-3-7639-4803-1
€ 34,90, 360 S.,
Bielefeld 2011 (W.
Bertelsmann Verlag)

Der vorliegende Band ist im Rahmen des Projekts „Erhöhung von Effizienz und

Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote“ (EQUALS) entstanden und umfasst vielfältige Beiträge zu dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung. Besonders die Ausführungen über Legitimation der Alphabetisierungsarbeit, Erreichung von Zielgruppen sowie Kooperation und Gewinnung von wichtigen Partnern und der damit verbundenen Netzwerkarbeit bilden den Schwerpunkt dieses Buches. Es gliedert sich in fünf Abschnitte, in denen die beteiligten Akteure ihre Erfahrungen und Kenntnisse immer vor dem Hintergrund theoretischer Auseinandersetzungen mit dem Alphabetisierungsverständnis auf unterschiedliche Weise berichten und reflektieren.

Der erste Abschnitt stellt die theoretische Grundlage für die folgenden Beiträge dar, indem der Ansatz der sozialintegrativen Alphabetisierung ausführlich hergeleitet und eine Einordnung der Alphabetisierungsarbeit in das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung beschrieben wird. Dieser Ansatz diente dem EQUALS-Projekt gleichsam als theoretische Basis und Zielperspektive. Das hier vorgestellte Alphabetisierungsverständnis formuliert den Anspruch, sich an der sozialen Situation und Einbindung der Menschen auszurichten, und stellt somit die soziale Integration in den Vordergrund ihrer Betrachtung. Johanna Schneider und Harald Wagner verstehen Sozialintegration dreidimensional als Intention, Interaktion und institutionelle Konsequenz. Theoretisch basiert dieses Verständnis auf der Gesellschaftstheorie der doppelten Integration von Habermas und dem da-

raus abgeleiteten Lebensweltansatz mit dem zentralen Aspekt des kommunikativen Handelns. Das in den Lebensweltansatz integrierte Dreiweltenmodell stellt den Orientierungsrahmen für Integration dar und folgt somit im Sinne des kommunikativen Handelns der Gleichberechtigung dieser drei Weltbezüge: objektiver Weltbezug, sozialer Weltbezug und subjektiver Weltbezug. Der theoretische Beitrag bietet eine wissenschaftlich fundierte Basis, um Alphabetisierungsarbeit sowohl praktisch als auch theoretisch einzuordnen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Beiträge liegt bei der Erreichung von Zielgruppen. Die Beiträge beschreiben unterschiedliche Ansätze der Zielgruppenansprache durch verschiedenste Zugänge wie durch Multiplikatoren in Vereinen, Familienbildungseinrichtungen, Jobcentern oder Schulen. So erfolgen Schilderungen auf praktischer Ebene, die sich auf den Aufbau, die Gestaltung und Verwirklichung von verschiedenen Zugängen fokussieren. Gemeinsam ist ihnen die Suche nach lebensweltlichen Anknüpfungspunkten, um so Zugänge zu den Adressaten zu finden.

Eng mit der Ansprache von Zielgruppen ist der Schwerpunkt der Netzwerkbildung und Kooperation mit anderen Organisationen und Institutionen verbunden. Die Beiträge geben praktische Hinweise zum Netzwerkaufbau und -erhalt, wie z.B. durch die Erläuterung eines Leitfadens für

Netzwerkaufbau oder die ausführliche Beschreibung der Nutzwertanalyse als Instrument zur Zielvereinbarung und Erfolgsüberprüfung von Netzwerken. Die Möglichkeiten und das Gelingen von Netzwerken sowie die Ansprache und Arbeit verschiedener Netzwerkpartner wie Bibliotheken, Ämter oder Schulen werden anschaulich dargestellt. Eine theoretische Ableitung und Beschreibung des Begriffs „soziale Netzwerke“ bietet der Beitrag von Johanna Schneider und Diana Zierold. In Auseinandersetzung mit Habermas und Tacke werden Netzwerke in die Systemtheorie eingeordnet und der Begriff Adressen für Netzwerkpartner wird eingeführt. Der Beitrag von Harald Wagner und Johanna Schneider führt den Ansatz der advokatischen Bildungs- und Netzwerkarbeit ein und stellt damit einen Ansatz vor, der sowohl für Netzwerkarbeit als auch für die Legitimation von Alphabetisierungsarbeit bedeutsam erscheint.

Die Begründung von Alphabetisierungsarbeit wird auch in Beiträgen über den rechtlichen Rahmen von Alphabetisierung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, in der Forderung nach Weiterentwicklung oder der Vorstellung des Potsdamer Grundsatzpapiers zur Grundbildung aufgegriffen. Interessant erscheint die Positionierung von Harald Wagner zu dem Dilemma der von außen initiierten bzw. mesodidaktisch begründeten Kurse und der Legitimation von Alphabetisierungsarbeit, die er

im Rahmen der Begriffe dysfunktional und maladaptiv vornimmt.

Empirische Ergebnisse in verschiedenen Beiträgen komplementieren den Überblick über die geleistete Alphabetisierungsarbeit im Rahmen des EQUALS-Projekts und unterstreichen die Heterogenität der Teilnehmenden.

Das Buch gibt sowohl praktische als auch theoretische Impulse und ist daher für alle, die sich auf praktischer und wissenschaftlicher Ebene für die Alphabetisierungsarbeit interessieren, eine Anschaffung wert. Da die Systematik der inhaltlichen Gliederung jedoch auf den ersten Blick nicht selbsterklärend ist, bedarf es zunächst einer gründlichen Lektüre der Einleitung, um einen adäquaten Zugang zu den jeweiligen Beiträgen zu gewinnen – die dann aber aufgrund ihrer vielfältigen Impulse durchaus überzeugende Antworten und Argumente für die im Titel anklingende Frage bzw. Aufforderung liefern: „Ein Grund für Bildung?“

Franziska Baumann

Projektkoordinatorin des Projektes PEREGRINA-TIO der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg
franziska.baumann@fu-berlin.de

Corrigendum

In den Beitrag von Frau Petra Herre „Historischer Rückblick. Diskurse zur Kulturellen Bildung in der DEAE“ (Heft 3/2012) hat sich ein sinnentstellender Fehler eingeschlichen. Auf S. 46 muss es heißen: „Bei der EKD wurde 2004 die Stelle einer Kulturbefragten eingerichtet.“

Stressbewältigung durch Achtsamkeit nach Dr. Jon Kabat-Zinn

24. November 2012, 10:00–16:00 Uhr, Darmstadt

Durch die vorgestellte Methode „Stressbewältigung durch Achtsamkeit“ soll Stress abgebaut und gleichzeitig körperliches und geistiges Wohlbefinden gefördert werden. Bei diesem Achtsamkeitstraining (freundliche, nicht urteilende Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Augenblick, ohne sich in Grübeleien, Erinnerungen oder Zukunftsplänen zu verstricken) sollen die TeilnehmerInnen im Kurs und im Alltag lernen, mit Stressbelastungen besser umzugehen, die Fähigkeit zur Entspannung zu steigern, Selbstfürsorge zu entwickeln und stressbedingte Symptome positiv zu beeinflussen. Die TeilnehmerInnen erhalten ein Handbuch und eine Übungs-CD zur Unterstützung des Trainings.

dagmar.bellmann@evangelisches-darmstadt.de

So kann es nicht weitergehen: Auswege aus Krise und Erschöpfung

19. Januar 2013, 09:30–16:30 Uhr, Gerolfingen

Die Veranstaltung möchte den TeilnehmerInnen bei der Klärung folgender Fragen helfen: Wie kann ich mich vor Burn-out schützen? Bin ich etwa schon betroffen? Welche Wege gibt es aus der Falle? Die Veranstaltung gibt den TeilnehmerInnen Werkzeuge an die Hand, damit sie mit belastenden Dingen so umgehen können, dass ein Gleichgewicht zwischen „persönlichen Ressourcen und Anforderungen“ entsteht. Ziel ist es, Wege zu (neuer) Lebensfreude für die teilnehmenden Frauen und Männer zu finden.

www.ebz-hesselberg.de

Leiten in schwierigen Situationen oder „mit Störungen umgehen“

21.–23. Januar 2013, Evang.-Luth. Landesvolks hochschule Pappenheim

Das Verständnis und der Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten in Gruppen, Gruppen, Teams und überall dort, wo Menschen eng miteinander arbeiten, werden in diesem Kurs thematisiert. Im Kurs wird auf der Grundlage aktueller Praxissituationen der Teilnehmenden in das Störungsverständnis und die Störungsbearbeitung nach TZI eingeführt.

landesstelle@aeb.de

Meine Leitungskompetenz stärken und erweitern. TZI-Methodenkurs

21.–25. Januar 2013, Insel Reichenau/Bodensee

Wie bewegt man sich als LeiterIn im Spannungsfeld zwischen Leitungshandeln und Teil der Gruppe sein, zwischen der Fülle an Leitungsaufgaben und den Beziehungen zu den Menschen, zwischen sachorientierter Arbeit und lebendiger Kommunikation? Diese Fragestellungen werden im Kurs, dem das partizipierende Leitungskonzept der Themenzentrierten Interaktion zugrunde liegt, zentral behandelt.

eeb-baden@ekiba.de

Entdecke den Schatz in dir und hebe ihn

22. Februar 2013, 15:00–18:00 Uhr, Nördlingen

Viele Menschen leben heute privat wie beruflich stark fremdbestimmt, erfüllen weitgehend die Erwartungen anderer und funktionieren auch ganz gut soweit. Manchmal fehlt allerdings etwas ganz Wichtiges im Leben, was man oft gar nicht benennen kann. Im Seminar können die Teilnehmenden einen neuen Zugang zu ihrer inneren Kraft kennen- und nutzen lernen. Es wird mit Gesprächen, Selbstreflexion und Gedankenreisen gearbeitet.

www.evang-bildungswerk-donau-ries.de

34. Deutscher Evangelischer Kirchentag

1.–5. Mai 2013, Hamburg

Unter der Losung aus dem 16. Kapitel, Vers 18 im 2. Buch Mose „So viel du brauchst“ fragt der Kirchentag 2013 danach, was zum Leben wirklich nötig ist. Das vielseitige Programm bietet fünf Tage lang Begegnungen, Dialoge, Gebete und Debatten auf der Suche nach dem rechten Maß in Wirtschaft und Politik, im privaten Leben und in der Kirche zwischen Überfluss und Mangel.

www.kirchentag.de

Kompetenz-Training-Seminare, Personale Kompetenz

Stress! Na und? Mitten im Leben und trotzdem gesund! Selbst- und Stressmanagement nach neuesten Erkenntnissen

18. April 2013, Haus der Begegnung Ulm

In diesem Seminar erfahren und lernen die TeilnehmerInnen, wie sie dauerhaft gesund bleiben können. Wie können „Stresslasten“, die ins Negative kippen, wahrgenommen und entlastet werden oder wie kann dieser Tendenz in unserer technisierten Gesellschaft vorgebeugt werden? Wege zur Selbstreflexion sowie kluge Handhabung der Technik und so mancher kognitiven Tricks werden in dem Seminar aufgezeigt. Dieses Seminar ist eine von zehn über das Jahr verteilten Einheiten der Evang. Erwachsenen- und Familienbildung in Würtemberg.

s.haue@aeww.de

Was bringt mir das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft!

14.–15. Januar 2013, Stephansstift Hannover

In Kooperation mit der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen und dem Institut für Beruspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover hat die DEAE e. V. (Fachgruppe Religiöse und Theologische Bildung) eine Fachtagung über den Nutzen religiöser Bildung organisiert.

Religiöse Bildung steht im Spannungsfeld zwischen dem begrenzten Zeitbudget und hohem Leistungsdruck der Teilnehmenden an Bildungsangeboten einerseits und der Aufgabe der Bildungseinrichtungen, die steigenden Erwartungen von Teilnehmenden, aber auch von Kirche und Politik, an (religiöser) Weiterbildung mit dem eigenen Profil und dem jeweiligen pädagogischen Angebot in Einklang zu bringen, andererseits. Und auch die Frage nach dem Nutzen religiöser Bildung ist brisant, da sich der Wert von Bildung und gerade von religiöser Bildung in der Frage nach dem unmittelbaren Nutzen allein nicht darstellen lässt und Bildung vor vollkommener Verzweckung zu schützen ist. Neue Forschungsergebnisse zu den Nutzenerwartungen und dem Teilnahmeverhalten sowie neue Modelle im Kontext der religiösen Bildung werden präsentiert. Welchen Nutzen haben Angebote religiöser Bildung für den Zusammenhalt in der Gesellschaft und für unsere Kirchen? Welche Erwartungen und Entwicklungstrends sollten Bildungseinrichtungen berücksichtigen? Wie können Nutzenerwartungen der Teilnehmenden, Träger und Geldgeber umgesetzt werden? Diese Fachtagung bietet die Möglichkeit, den verschiedenen Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, Religionspädagogik und Politik im Plenum und in Arbeitsgruppen eine Plattform für interdisziplinären Austausch über diese zentralen Fragestellungen zu geben.

Sie sind herzlich eingeladen, an dieser Kooperationsstagung teilzunehmen.

Für die Anmeldung, bei Fragen zum Organisatorischen oder bei Interesse am Tagungsflyer wenden Sie sich bitte an die Bundesgeschäftsstelle der DEAE e. V. unter info@deae.de oder Tel. 069-67869668-307.

Bei inhaltlichen Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Sprecherin der Fachgruppe Religiöse und Theologische Bildung Frau Antje Rösener unter antje.roesener@ebwwest.de oder Tel. 0231-540914.

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Oktober 2012

Die Wand

Österreich, Deutschland, 2012 Regie: Julian Roman Pölsler
Verleih: StudioCanal GmbH
www.studiocanal.de
Preise: FIPRESCI-Preis, Turin 2010
Kinostart: 11. Oktober 2012

Auf engstem Raum beschreibt eine Frau ihre Erfahrungen der letzten beiden Jahre. Sie sitzt in einer spartanisch eingerichteten Berghütte, ihre Hände seien abgearbeitet aus, ihr Gesicht wirkt erschöpft. Mit ihrer Cousine und deren Mann war sie zu einem Wochenendausflug in die Berge gekommen. Das Paar will noch einen kurzen Abstecher zum Gasthof im Tal unternehmen und lässt sie und den Hund Luchs allein zurück. Am nächsten Morgen sind beide immer noch nicht zurück. Die Frau macht sich mit dem



Hund auf den Weg, doch sie stößt auf eine unüberwindbare durchsichtige Wand, die sie von der übrigen Welt trennt. Die Menschen auf der anderen Seite erscheinen wie versteinert. Eine trächtige Kuh läuft ihr zu, der sie beim Kalben hilft. Sie muss als Bäuerin für den Winter versorgen und als Sammlerin und Jägerin den täglichen Nahrungsbedarf sichern. Sie glaubt, alleine von der Wand eingeschlossen zu sein. Doch dann kommt es zu einer katastrophalen Begegnung mit einem Fremden.

Der Film hält sich eng an den Roman von Marlen Haushofer aus dem Jahre 1963. Stimmungen und Reflexionen dieser Robinsonade werden im Film durch die Stimme der Ich-Erzählerin wiedergegeben. Zurückgeworfen auf elementare Lebensvollzüge wie die bäuerliche Arbeit und die Jagd wird die Anstrengung sichtbar, die das Leben überhaupt erst möglich macht. Die Entbehrung und die Angst, die Gemeinschaft mit den Tieren und der Kampf mit der Natur werden im Spiel der Hauptdarstellerin (Martina Gedeck) zu Aspekten einer intensiven Identitätssuche. Das radikale Eingeschlossensein wird zur Frage nach einem Ort des Menschen in der Welt, der kein Idyll, aber eine ökologische Chance sein könnte. Erst in der Distanz, gleichsam als Eremitin, erkennt die Frau, was für sie wichtig ist.

Film des Monats November 2012

Winterdieb (L'enfant d'en haut)

Schweiz, Frankreich 2012, Regie: Ursula Meier
Verleih: Arsenal Filmverleih GmbH
www.arsenalfilm.de
Kinostart: 8. November 2012

Mit der Seilbahn fährt der zwölfjährige Simon vom Industriegebiet im Tal regelmäßig in das hochgelegene Skigebiet, um Skier und Ausrüstung reicher Touristen zu stehlen. Diese verkauft er an die Kinder in seinem Wohnblock. Seine erwachsene Schwester Louise hat ihre Stelle verloren, wechselt ständig ihre Männer und wird immer abhängiger von Simons „Einkünften“. Er sucht bei ihr Zuwendung und Geborgenheit, die sie ihm angesichts ihrer prekären Lebensverhältnisse kaum zu geben vermag. Während er im Skizentrum geschickt Kontakte knüpft, damit



seine Diebstähle nicht entdeckt werden, fühlt er sich im Tal eher allein gelassen. Schließlich findet Louise eine Arbeit in einem Chalet für Touristen. Simon hilft ihr im Haushalt. Als Louise die Windeln eines Kleinkindes der Gastfamilie wechselt, wird plötzlich eine ganz andere Wahrheit zwischen ihr und Simon erkennbar.

„Winterdieb“ zeigt die Schattenseiten einer auf Hochglanzpapier präsentierten Freizeitindustrie, die Vitalität und Vergnügen verspricht. Statt „Sonne, Ski und Pulverschnee“ sind es die existentiellen Fragen nach einem Zuhause und der Tragfähigkeit von Beziehungen, die sich für Simon und Louise stellen. Der Skitourismus bietet zwar vorübergehend Arbeit und Einkommen, schafft aber zugleich äußerst riskante Abhängigkeitsverhältnisse. Indem Simon stiehlt, um sich und die Schwester zu versorgen, werden ihm Kindheit und Jugend gestohlen. Die Sehnsucht nach Nähe, Fürsorge und Schutz wird in der Darstellung der Beziehung zwischen Simon und Louise in jedem Augenblick spürbar. Die Kamera mit ihren Einstellungswechseln von oben nach unten, vom Berg ins Tal, findet kongeniale Bilder für diese Gefüllslage. Wo und wie gewinnen die beiden Halt im täglichen Kampf um die elementarste materielle Versorgung, um ein erträgliches Dasein? Der Film wird zum Gleichnis einer Suche nach existentiellen und sozialen Vergewisserungen, die sich im Skizirkus der Tourismusindustrie nicht finden lassen.

Film des Monats Dezember 2012

Marina Abramović: The Artist Is Present

USA 2012, Regie: Matthew Akers
Verleih: NFP marketing & distribution
www.nfp.de
Kinostart: 29. November 2012

Die Zeit, die Museumsbesucher für ein einzelnes Kunstwerk übrig haben, ist kurz: Selbst vor der Mona Lisa bleiben sie im Schnitt nur drei- bis Big Sekunden stehen. Bei der Retrospektive, die das New Yorker Museum of Modern Art vor zwei Jahren für die Performancekünstlerin Marina Abramović ausrichtete, war das anders. Besucher jeder Couleur nächtigten vor dem Haus, als ob der Kartenvorverkauf für ein Rockkonzert begonnen hätte. Und sie verbrachten Stunden in der Ausstellung. Nicht nur, um klassische Arbei-



ten von Abramović zu sehen: irritierende Arrangements nackter Körper, Szenen der Selbststörung. Vor allem wollte das Publikum die Künstlerin selbst beobachten, die ihre vierzigjährige Karriere mit einem scheinbar einfachen Experiment krönte: Abramović saß für die Dauer der Retrospektive täglich sieben Stunden nahezu reglos auf einem Stuhl und blickte einen der Besucher an, die ihr gegenüber Platz nehmen durften.

In Interviews mit Kuratoren, Galeristen und Agenten, mit Abramović und ihrem langjährigen Partner Ulay entfaltet die Dokumentation von Matthew Akers das eindringliche Porträt einer radikalen Künstlerin. Sinnlich fassbar wird, wie viel Arbeit hinter ihren oft verstörenden Performances steckt. Der Fluchtpunkt des Films aber ist die „Sitzung“ im MoMa: eine Arbeit, in der die Grenzen von Kunst und Leben zerfließen, die zugleich real und stilisiert ist. Wenn der Film in Nahaufnahme zeigt, wie Abramović die Augen zu ihrem Gegenüber erhebt und die Angeblickten erstarren, lächeln oder gar erschüttert in Tränen ausbrechen, röhrt er an Bedürfnisse, die in unserer Welt digitaler Minimalkontakte nicht mehr erfüllt werden: Die Hoffnung, im Angesicht eines anderen zu erfahren, was das Wesen des Menschen ausmacht, die Sehnsucht, als Individuum ernstgenommen zu werden. So ist der Film mehr als eine Kunstdokumentation – eine wirkliche Kino-Erfahrung.

Vor 25 Jahren

„Du sollst Dir kein Bildnis machen“ – Bibliodrama und Erwachsenenbildung



Petra Herre

Sozialwissenschaftlerin
und Theologin
PetraHerre@t-online.de

Vor 25 Jahren führten die Bibliodramatikerin Heidemarie Langer und der Pädagoge Christoph Scheilke ein Gespräch über Menschenbilder in der Erwachsenenbildung. Dieses Gespräch ist als Leitbeitrag im ND Heft 2/1987 (2 ff.) abgedruckt. Es geht darin um die Bedeutung des Bildes „von und vom Menschen“ in der Bildungsarbeit mit Kindern und mit Erwachsenen. Scheilke formuliert als Problemzeige die Vorstellungen oder Vorannahmen im Blick auf die Menschen, für die oder mit denen etwas getan werden soll, die er als „fixe Idee“ qualifiziert. Sie sei auch nicht zu „vermeiden“. Denn in einer transaktionalen Tätigkeit wie der Bildungsarbeit sei ja die Person des Androgen das wichtigste Medium. Vielmehr müssten diese Bilder ins Bewusstsein gerückt und im Planungsprozess transparent werden. Feedback-Schleifen, gemeinsame Planungen, Stellungnahmen Dritter, Felderkundungen würden hier als geeignete Mittel erscheinen – und ganz besonders die Selbstexploration und Selbstreflexivität des/der Erwachsenenbildners/in.

Das Gespräch zwischen Heidemarie Langer und Christoph Scheilke ist ein Beispiel einer kollegialen Beratung und Reflexion aus Anlass eines Nachgesprächs einer gemeinsam verantworteten Veranstaltung mit LehrerInnen aus Baden-Württemberg, die mittels des Ansatzes des Bibliodramas gestaltet worden war.

Die erfahrene Methodikerin gibt Einblick in ihre sensible Selbstwahrnehmung und blickt auf Übertragungsmechanismen, z. B. bei Anfangssituationen. Sie berichtet von Kräftefeldern, die im Seminar entstehen, von ihrem Leitungsverständ-

nis im speziellen Rollensetting des Bibliodramas. Sie schildert, welche Wirkungen die präsentierten „lebensförderlichen Geschichten“ aus dem Neuen Testament haben, die Menschen in „lebensförderliche“ Konstellationen bringen. Diese kraftvollen Geschichten öffnen, sie aktivieren Lebenssituationen, Grundhaltungen, Grunderfahrungen, erschließen Lösungen, bringen weiter. Aber auch die Untiefen von Gruppensituationen leuchtet Langer aus: gruppendifamische Zuspitzungen wie etwa die „Produktion von Außenseitern“.

Das Gespräch ist ein Statement für das Bibliodrama als einer förderlichen Methode für Persönlichkeitsbildung, die in der EEB gute Tradition ist. Und es ist ein Plädoyer für eine pädagogische Haltung, die sich von einer ganzheitlichen Wahrnehmung von Menschen und von der Vision leiten lässt, dass im Zusprechen von Kompetenz, im Zusprechen von Fähigkeiten, „alles“ schon da ist. Potenzen können dann aktualisiert werden, wenn ich als Bildner nicht mit einschränkenden Grundannahmen in die Situation gehe.

Und dieser Leittext ist auch ein Beispiel dafür, wie didaktische Diskurse in der EEB geführt wurden, wie Aneignung erwachsenenbildnerischen Wissens und Verständigung darüber geschah. Sie zeigen m. E. im Wording und in der Begrifflichkeit eine rezeptive Distanz zu den professionellen Diskursen des Feldes.

Der Nachrichtendienst und die Informationspapiere der DEAE bieten hier gute Einblicke.

Petra Herre

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

45. Jahrgang, Heft 4/2012

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 4/2012

ISBN 978-3-7639-4991-5

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1204W

Herausgegeben von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)
Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 60528 Frankfurt am Main
Tel.: 069 67869668-307, 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: Martin Becher/Bad Alexandersbad, Gerrit Heetderks/Düsseldorf, Petra Herre/Köln, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Birgit Rommel/Stuttgart, Andreas Seiverth/Frankfurt, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

Redaktion und Schriftleitung: Karola Büchel

Lektorat: Dr. Alwin Letzkus

Satz: paginamedia GmbH, Hembsbach

Bildnachweis

© Adie Bush/Cultura/Getty Images:

Titelbild, S. 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 31, 35, 37, 39, 41.

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

Auch als digitale Version erhältlich auf: wvb-journals.de

© 2012 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)

Heft 1/2013 (erscheint März 2013)

Nicht weniger als Toleranz

Heft 2/2013 (erscheint Juni 2013)

Erwachsenenbildung online

Heft 3/2013 (erscheint September 2013)

Familienbildung: Realitäten und Ansprüche

Heft 4/2013 (erscheint Dezember 2013)

Professionsentwicklungen

Bildungsstudien

Die Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) untersuchen Curricula und ihre Umsetzung in 63 Ländern auf sechs Kontinenten.

Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin,
Chad A. Minnich,
Gabrielle M. Stancu, Alka Arora,
Victoria A.S. Centurino,
Courtney E. Castle

TIMSS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and Curriculum
in Mathematics and Science
2012, 1096 S., 69,99 € (D)
ISBN 978-90-79549-14-6
Best.-Nr. 6004301



Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin,
Chad A. Minnich,
Kathleen T. Drucker, Moira A. Ragan

PIRLS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and
Curriculum in Reading
2012, 784 S., 69,99 € (D)
ISBN 978-90-79549-15-3
Best.-Nr. 6004302



wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Anstöße für eine zukunftsfähige
christliche Erwachsenenbildung

STARKE ORTE

Mit dieser Tagung wollen wir

- nach aktuellen Herausforderungen in der Gesellschaft, in der Weiterbildung und der Pastoral fragen
- neue Spuren der praktischen Weiterentwicklung in die Zukunft legen
- wichtige Fragen der zukünftigen Positionierung und Kooperationen erörtern.

Als ReferentInnen und
GesprächspartnerInnen
dabei sind:

Alois Becker, Rainer Bucher,
Susanne Distelhorst-Weiand,
Christine Höppner, Josef Kittinger,
Franz Kübler, Irene Leicht,
Stephan Leinweber, Bernhard
Spielberg, Stephanie Staiger,
Dorothea Strichau, Christine Ursel,
Peter Zürn

Veranstalter:
Arge Alp Kirchliche
Erwachsenenbildung

Freitag, 1. bis
Samstag 2. März 2013
in St. Virgil Salzburg

ST. VIRGIL

Detailprogramm erhältlich, auch als Download unter: www.virgil.at/starkeorte
St. Virgil Salzburg, Ernst-Grein-Str. 14, A-5026 Salzburg · Tel.: +43 (0)662/65 901 · anmeldung@virgil.at

Freiheit im Denken und Handeln

Bildung, Recht und Gerechtigkeit

Die interdisziplinär angelegte Studie beleuchtet das Menschenrecht auf Bildung sowohl aus Sicht der Erziehungswissenschaft als auch der Sozialethik. Dabei werden die Notwendigkeit, Reichweite und damit auch die Grenzen dieses Menschenrechts diskutiert.

Ziel des Bandes ist es, unter Berücksichtigung der rechtlichen Grundlagen den Zusammenhang zwischen Bildung, Recht und Gerechtigkeit pädagogisch-ethisch auszuweisen und sozial-ethisch näher zu bestimmen.



Axel Bernd Kunze

Freiheit im Denken und Handeln

Eine pädagogisch-ethische und sozialethische Grundlegung des Rechts auf Bildung

Forum Bildungsethik, 10

2012, 428 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-3550-5

Best.-Nr. 6001835

wbv.de