

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Politische Bildung im Erwachsenenalter



Hans Jürgen Luibl

Europa 2014 ff. – Mehr als eine Fußnote der Reformationsdekade?

Christian Boeser-Schnebel

Politische Gesprächskultur im Fokus

Malte Ebner von Eschenbach

**Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für
Demokratiekompetenz**

Hans-Gerhard Klatt

**Politische Bildung in Bremen – das Evangelische Bildungswerk setzt
auf Bildung für die aktive Zivilgesellschaft**



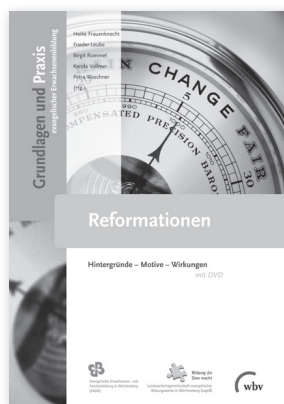
Versandkostenfrei bestellen
im wbv-Shop auf wbv.de



500 Jahre Reformation

Kurs zum Reformationsjahr 2017

Die Reformationszeit markierte einen Umbruch im europäischen Denken, besonders im Nachdenken über den Glauben. Der Kurs, der aus fünf Einheiten besteht, ist für Bildungswerke und Kirchengemeinden, Volkshochschulen und andere Bildungsträger geeignet. Die einzelnen Kurseinheiten enthalten eine Fülle an Materialien und detaillierte Verlaufspläne, die einen Überblick über Zeitbedarf, Inhalte und Arbeitsformen geben. Die beiliegende DVD hält Lieder, Filmsequenzen und Kopiervorlagen bereit.



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

Reformationen

Hintergründe – Motive – Wirkungen

mit DVD

2014, 208 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5400-1

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Liebe Leserinnen und Leser,

was ist das für ein Land, das verzweifelte Leuchtfeuer – ja Brände – hinter seiner Grenze, in Sichtweite, ignoriert? Gehört dieses Territorium zu uns? Brennt es etwa vor unserem Hafen? Wie kann es geschehen, dass Hunderte Menschen aus Somalia und Eritrea auch deswegen ertrinken, weil niemand der Einheimischen sich der Beihilfe zur illegalen Einwanderung schuldig machen will? Welche Schuld wollen wir uns keinesfalls zumuten? Wo wollen wir uns unbedingt sicher und heimisch fühlen?

Politisches Handeln hat nicht nur persönliche *Ursachen*, es kann auch drastische persönliche *Folgen* haben, beziehungsweise persönliches Handeln hat nicht nur politische Folgen, sondern ist immer auch politisch bedingt. – Dies bleiben zwei systematische Ausgangspunkte von politischer Erwachsenenbildung: Erwachsene interessieren sich für Bildung, weil sie sich entweder politisch betroffen und angesprochen erleben oder weil sie politisch verantwortlich und gestaltend wirken wollen. Gerade in Zeiten institutionellen Wandels und „politischer Passivisierung“¹ sollten diese beiden Ausgangspunkte leitend sein für Programmplanungen und die Kommunikation darüber. Kritisch müssen wir fragen: Was tangiert die Privatsphäre tatsächlich und wo wähen sich Privatpersonen vorschnell integer? An welchen Stellen sieht man sich selbst politisch verantwortlich und wie sind neue öffentliche Gestaltungsräume zu schaffen? Darüber hinaus müssen wir strategisch fragen: Wie sind Gremien, Verbände und Ministerien besser dafür zu gewinnen, diese Fragestellungen zu unterstützen? Wie lässt sich die Relevanz politischer Bildung nicht nur gegenüber potenziellen Teilnehmenden, sondern zunächst einmal in unserer eigenen Institution und gegenüber unseren Geldgebern überzeugend darlegen?

Unsere Kirchen jedenfalls beschäftigen sich in diesem Jahr vor allem mit „Reformation, Macht und Politik“, während sich unsere Parteien auf den Wahlkampf, die Europawahl und ihre Folgen konzentrieren. Selbst auf diesen beiden breiten thematischen Territorien hört man kaum die Namen *Frontex*² oder *Eurosur*³. Scheinbar bedeuten diese Namen etwas sehr Entlegenes, etwas aus den öffentlichen und erst recht privaten Sphären Entrücktes, das noch hinter *unserem Meer*, dem *Mare Nostrum*⁴ liegt. Tatsächlich aber ist dies nur eines von vielen Beispielen für eine Doppelmoral und trügerisches „business as usual“, das die politische Erwachsenenbildung

mit ihren Fragen auf den Plan ruft: Uns soll eine Küste gehören, vor der während der letzten 25 Jahre mehr als 20.000 Fremde ertranken, wo im April diesen Jahres mehr als 4.000 Migranten aus seeuntüchtigen Booten geborgen wurden und wohin – nach groben Schätzungen des italienischen Innenministers Angelino Alfano – derzeit schon 300.000 bis 600.000 Flüchtlinge, überwiegend aus dem Bürgerkriegsland Syrien, blicken? Unsere EU-Kommissarin für Innenpolitik, Cecilia Malmström, soll für 2012 nicht mehr als ca. 5.000 flüchtige Menschen zählen können, die von zwölf europäischen Staaten, darunter Deutschland, aufgenommen wurden, derweil es im gleichen Zeitraum in den USA ca. 50.000 Flüchtlinge waren? Die Evangelische Erwachsenenbildung kann hier sogar die Frage aufwerfen, wie es vor diesem Hintergrund zu deuten ist, dass der gefangene Apostel Paulus seinen syrischen Bewachern im stürmischen Mittelmeer das Leben rettete und er selbst mit allen anderen Gefangenen im Gegenzug von Hauptmann Julius gerettet wurde, vor dessen eigenen Soldaten. Zu fragen ist, was es für Christen persönlich und öffentlich bedeutet, dass in dieser sogar geografisch passenden Geschichte alle vor der italienischen Küste Gestrandeten von den dortigen Einheimischen „überaus freundlich“ (Apostelgeschichte, 28, 2) aufgenommen und versorgt wurden.



Paulus erleidet Schiffbruch

Eine anregende Lesezeit wünscht Ihnen

Ihr

Steffen Kleint

Dr. Steffen Kleint



Wissenschaftlicher
Mitarbeiter, Comenius-
Institut
Redaktionsleitung forum
erwachsenenbildung
E-Mail: kleint@
comenius.de

¹ Evers, T. (2014): Politik und Sinn. Ideen für eine zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung. Hrsg. v. Volker Elsenbast und Andreas Seiverth, Band 2 der Schriftenreihe: Erwachsenenbildung, Münster, S. 23.

² Seit 2004 für: *Agence européenne pour la gestion de la coopération opérationnelle aux frontières extérieures*

³ Seit 2014 für: *European Border Surveillance System*

⁴ So hieß das Mittelmeer bei den Römern und heißt offiziell das aktuelle Aufrüstungsprogramm für die italienische Küstenwache.

Hans Jürgen Luibl

Europa 2014 ff. – Mehr als eine Fußnote der Reformationsdekade?

SEITE
16

Die Lutherdekade droht zu einem historisierenden deutschen Lutherevent zu werden. Aber gerade der Themenschwerpunkt „Reformation. Macht. Politik“ fordert dazu heraus, den europäischen Kontext der Reformation ernster zu nehmen, um den europäischen Protestantismus zukunfts offen zu gestalten. Bildung aus Glauben ist dabei keine Zugabe, sondern Motor notwendiger Entwicklungen.

Christian Boeser-Schnebel

Politische Gesprächskultur im Fokus

SEITE
21

Politik als Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens gilt üblicherweise als etwas, was zur öffentlichen und nicht zur privaten Sphäre gehört – gleichwohl bestehen vielfältige Verbindungen zwischen Privatem und Politischem. Der Beitrag fokussiert die unzähligen privaten Alltagsgespräche über Politik. Diese Gespräche sind für die Politik und für die politische Erwachsenenbildung weitaus relevanter, als es vielen bewusst ist.

Malte Ebner von Eschenbach

Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz

SEITE
26

Politische Erwachsenenbildung setzt sich entschieden von affirmativen Demokratieverständnissen ab und schöpft ihre gesellschaftliche Produktivität aus den selbstbewussten Negationshaltungen zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure. Diese erzeugen artikulationsfähigen Eigensinn und bieten so die Bedingung für diskursive Auseinandersetzungen. Aus demokratietheoretischer Perspektive können diese Formen als „zivilgesellschaftliches Lernen“ aufgegriffen werden und zum Wiederentdecken der „gesellschaftlichen Ressource Solidarität“ beitragen.

Hans-Gerhard Klatt

Politische Bildung in Bremen – das Evangelische Bildungswerk setzt auf Bildung für die aktive Zivilgesellschaft

SEITE
30

Der Beitrag zeigt an exemplarischen Themenfeldern die Leistungsfähigkeiten einer Einrichtung der Evangelischen Erwachsenenbildung für politische Bildung auf. Er verweist dazu auf die besondere gesetzliche Rahmung im Bundesland Bremen, die explizit auf die Förderung politischer Bildung abhebt, und zieht Verbindungslinien zwischen 1974, dem Gründungsjahr der Einrichtung und der Bremer Weiterbildungsgesetze, und der Gegenwart.



SEITE
35

Nicht Vergessen!

Petra Herre

Gerechtigkeitsökumene und politische Bildung



AUS DER PRAXIS

Ralph Welter
 Ökonomische Bildung im Zeichen einseitiger neoliberaler Wirtschaftsvermittlung 6

Martina Nägele
 Projekt „Elternchance ist Kinderchance“ – Perspektiven aus Tagungsergebnissen 8

Martina Wasserloos-Strunk
 „Gemeinsam Gesellschaft sein“ – Integration durch Engagement 9

Nadja Graeser
 Eine evangelische Landesstelle und Online-Lernen – ein spannender Weg 11

Petra Herre
 Im Gespräch: Andrea Kröger, Familienbildungswerk Moers 12

EINBLICKE

Standpunkt

Falk Scheidig
 Vom Bedeutungsverlust zur Bedeutungslosigkeit? –
 Neun Thesen zur Situation politischer Erwachsenenbildung 36

Bildung Europa

Petra Herre
 Benefits of Lifelong Learning-Studie (BeLL-Studie) zum Nutzen von Erwachsenenbildung/
 Weiterbildung abgeschlossen 39

Standpunkt

Betina Seibold
 Thesen zur (institutionellen) Familienbildungsarbeit mit benachteiligten Familien 42

Distance Learning

Gertrud Wolf/Jana Simon
 Nur nicht aufgeben! Reflexionsübungen für Aufgabensteller 44

SERVICE

Filmtipps 48

Publikationen 49

Nachruf 55

Termine 56

Impressum 58

Arbeitsfelder der DEAE

- Familie und Generation
- Kultur und Zivilgesellschaft
- Theologie und Religion
- Professionelle Praktiken

EEB Kultur und Zivilgesellschaft

Ökonomische Bildung im Zeichen einseitiger neoliberaler Wirtschaftsvermittlung

Ralph Welter



Dipl.-Kfm., Lehrbeauftragter an der FH Aachen, Dozent für Volkswirtschaftslehre und Sozialpolitik an verschiedenen Akademien, Berater von Mitarbeitervertretungen in sozialen Unternehmen
E-Mail: ralph.welter@t-online.de

Spätestens seit dem offiziellen Beginn der Finanzmarkt- bzw. Staatsschulden- bzw. Weltwirtschaftskrise im Jahre 2007/2008 wird der Bevölkerung gewahr, dass die heutigen, das alltägliche Leben beeinflussenden Folgen dieser Krise durch eine Wirtschaftspolitik und -theorie hervorgerufen werden, die man unter dem Stich-

wort „Neoliberalismus“ zusammenfassen kann. Die Politik und die Medien verkaufen diese Ideologie zum allergrößten Teil mit dem Argument, dass eine funktionierende Ökonomie diese Richtung erzwingt. Die Diskussion läuft in der Weise, dass es quasi Naturgesetze gebe, die befolgt werden müssten, und alle anderen Denkmodelle hätten sich eben nicht bewährt. Der Grund für solche Schlussfolgerungen liegt in der seit ca. 30 Jahren erfolgenden zunehmenden Mathematisierung und Mikrozentriertheit der Volkswirtschaftslehre. Es wurde vergessen, dass die Ökonomie keinerlei Naturgesetze kennt und wir, die Vertreter der Volkswirtschaftslehre, systemgerecht den Sozialwissenschaften zugerechnet werden. Die Menschen bestimmen die Wirtschaftsordnung, und vom Grundsatz her gilt das Primat der Politik vor der Wirtschaft.

Genau hier kann die Erwachsenenbildung Möglichkeiten bieten, Menschen, die schon längere Zeit erwerbstätig oder bereits nicht mehr erwerbstätig bzw. arbeitslos sind, Diskussionsgrundlagen an die Hand zu geben, die auf deren eigenen Erfahrungen basieren. Diese Menschen haben erfahren, dass eine neoliberale Arbeitswelt und die Dominanz des Kapitals über die Arbeit Auswirkungen zeitigt, die nur schwer mit einem menschenwürdigen Leben vereinbar sind. Ihrem wenn auch vagen Gefühl, dass hier etwas grundlegend schief läuft, kann in diesen Kursen eine Plattform gegeben werden, und miteinander können die Meinungen systematisiert und

mit wirtschaftstheoretischen Vorstellungen abgeglichen werden. So werden sie sprachfähig, trauen sich in Diskussionen ihre Meinung zu formulieren und engagieren sich zum Teil in NGOs (Attac, Greenpeace u. Ä.).

Ich habe seit 2008 vier Kurse durchgeführt, die jeweils von ca. 12 bis 15 Teilnehmern besucht wurden. Diese Kurse erstreckten sich über ca. 14 Monate. Zwölf ganztägige Samstagstermine + Besuch in Brüssel (EP) + Betriebsbesichtigung sind der Kanon für eine „Alphabetisierung“ der Teilnehmer. Aus diesen Kursen haben sich langfristige Diskussionsrunden entwickelt; mit einem Kurs bin ich jetzt im dritten Jahr. Den Teilnehmern gefällt die Möglichkeit, aktuelle wirtschaftspolitische Entwicklungen zu diskutieren und jeweils noch tiefer in die Materie der Mikro- und Makroökonomie einzusteigen. Als Methode der Vermittlung wird die problemorientierte Zugangsweise angewandt, und unterschiedliche Meinungen werden in den Gesamtzusammenhang eingeflochten. Inhalt des Kurses ist, ausgehend von einer ausführlichen Behandlung der Grundbedingungen der Ökonomie (Menschenbild, vollkommener Markt u. Ä.), der normale Kanon eines VWL-Studierenden, aber ohne mathematischen Ballast und von vornherein wirtschaftspolitisch ausgerichtet. Auf besonderes Interesse stoßen dabei die Geldtheorie und -politik – in historischer Sichtweise beginnend mit dem griechischen Altertum (siehe nebenstehend auch die Grafik zur Entwicklung des Geldes), den Vorstellungen vom Zins (Zinsverbot) über die ersten Entwicklungen einer Börse (Tulpenzwiebel und die erstmalige Ausgabe von Banknoten von John Law 1717) bis hin zur Weltwirtschaftskrise 1929 – und natürlich vor allem auch die Finanzmarktkrise ab 2001. Bei diesem Themengebiet sind neben ökonomischen Aspekten sehr gut auch ethische Fragestellungen integrierbar. Gerade die Zinseszinsproblematik, die zu einer Schule der Zinsverweigerer (Freigeld nach Silvio Gesell) geführt hat, wie auch die Entwicklung auf dem Derivatemarkt, deren Marktteilnehmer davon überzeugt sind, dass mit Geld Geld zu verdienen ist, dabei aber aus-

blenden, dass letztlich der Produktionsfaktor Arbeit den Zins, sprich die Rendite erarbeiten muss, führen bei den Teilnehmern zu zahlreichen Aha-Erlebnissen. Der Derivate- und der Devisenhandel im Nanosekundenbereich hat sich längst von der realen Wirtschaft entfernt. Ökonomen verwenden dafür gerne das Bild: „Der Schwanz wackelt mit dem Hund“. Die damit einhergehende Problematik zu erläutern und die jeweiligen Ursache-Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen, birgt die größten Chancen, den Teilnehmern die umfassende Bedeutung der ökonomischen Theorien nahezubringen.

Zwar versuche ich als ausgebildeter Betriebs- und Volkswirt möglichst werturteilsfrei meine Wissenschaft zu betreiben, doch als Vorsitzender eines katholischen Sozialverbandes ist es mir auch ein Anliegen, die Bedeutung von Werten und Normen für die Ökonomie herauszustellen. Ausgehend von den Prinzipien der Solidarität, Subsidiarität und Personalität kann die katholische Soziallehre als Normgeber dabei helfen, bestimmte Fehlentwicklungen, wie die zunehmend ungleiche Verteilung der Einkommen und Vermögen und der ausufernde und deregulierte Arbeitsmarkt mit seinen Auswüchsen im Bereich prekärer Einkommens- und Arbeitsbedingungen, ins rechte Lot zu bringen und Vorstellungen dafür zu entwickeln, in welche Richtung unsere Wirtschaftsordnung gelenkt werden könnte. Auch der Rückgriff auf historische Entwicklungen ist hilfreich, um zu begreifen, dass wir diese Art des Wirtschaftens nicht fatalistisch über uns ergehen lassen müssen, sondern dass es Alternativen gibt, die es wert sind, in der Gesellschaft diskutiert zu werden. Deswegen verlangen die Teilnehmer nicht nur immer wieder eine eingehende Reflexion der Idee einer Post-Wachstumsgesellschaft, sondern sie fragen auch nach Wegen und Instrumenten einer anderen Verteilung unseres Reichtums, die sich nicht nur an Arbeit und Kapitaleinsatz orientiert. Modelle wie das Grundeinkommen und die Tätigkeitsgesellschaft werden in diesem Zusammenhang stark diskutiert. Daran erkennt man, dass in diesem Kurs viele ökonomische Entwicklungen an ihren sozialpolitischen Folgen bewertet werden. Die Analyse der Verteilungspolitik, der Arbeitsmarktpolitik und der Sozialversicherung nehmen an verschiedenen Stellen einen breiten Raum ein.

Man kann wohl zu Recht sagen, dass die Teilnehmer mit diesem Kurs eine Art Grundstudium der VWL absolvieren, im Gegensatz aber zu normalen VWL-Studenten die Sozial- und z. T. auch Umweltpolitik mit integrieren und damit auch eine Einord-

nung dieses Fachs in die historischen Formen von Wirtschaftstheorien und -ordnungen erfahren. Zunehmend wichtiger wird auch die Behandlung der Thinktanks des Neoliberalismus, die international und national die ökonomische Meinungsführerschaft übernehmen. Zu nennen sind hier als wichtigste die Mont-Pèlerin-Gesellschaft (gegründet 1947 von Friedrich August von Hayek) und für Deutschland die INSM (Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, gegründet von Gesamtmetall) sowie die Bertelsmann Stiftung und deren Einfluss auf die Medien, die Politik und insbesondere die Wissenschaft. Auch für einen erfahrenen Volkswirt, der schon Tausenden von Studenten die Volkswirtschaftslehre nahegebracht hat, sind die Diskussionen mit den Teilnehmern für eine tiefer gehende Analyse sehr hilfreich. Dies merkt man insbesondere an dem aktuellen Thema des TTIP bzw. TAFTA, d. h. der in Geheimabkommen zwischen der Europäischen Kommission und der USA ausgehandelten Investitionsschutzabkommen. Das Wissen hierzu ist noch gering, da die Verträge und Protokolle unter Verschluss gehalten werden und selbst die demokratischen Volksvertreter nur oberflächliche Informationen darüber besitzen. Mit den Teilnehmern lassen sich aber sehr fruchtbare Diskussionen über die Gefahren eines Abbaus der sozial-, arbeits- und Verbraucherschutzpolitischen Errungenschaften aus volkswirtschaftlicher Sicht führen, und sie sind zudem mobilisierbar für ein weiteres Sich-Einbringen in verschiedenen NGOs. Gerade bei dieser Materie wird deutlich, wie wichtig ein fundiertes Wissen an VWL für die Gestaltung unserer Gesellschaft ist.

Am 26. April 2014 beginnt der vierte Kurs, nunmehr in Mönchengladbach; die zunehmende Geschwindigkeit ökonomischer Fehlentwicklungen wird die einzelnen Themenbereiche aktualisieren und neue Diskussionsbereiche möglich machen. Denn die Volkswirtschaftslehre ist eine stark fluktuierende Wissenschaft, deren gestern noch geltenden Theorien durch die wirtschaftspolitischen Herausforderungen von heute schon wieder auf die Probe gestellt werden.

EEB Familie und Generation

Projekt „Elternchance ist Kinderchance“ – Perspektiven aus Tagungsergebnissen

Martina Nägele



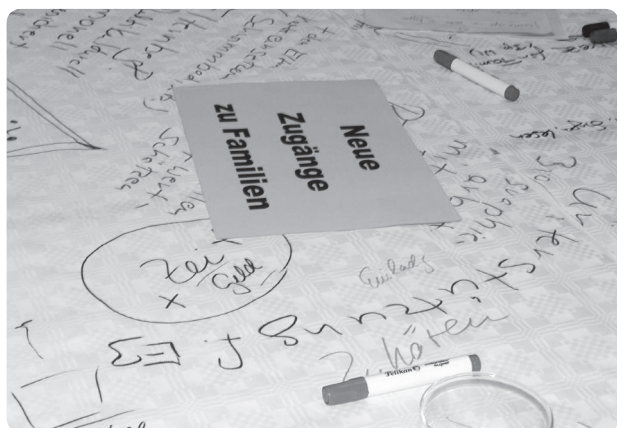
Verbandskoordinatorin
der DEAE e.V.
Projekt Elternchance ist
Kinderchance
Frankfurt am Main
E-Mail: mnaegele@
deae.de

Im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ hatte die DEAE Mitte November 2013 zu zwei Fachtagungen nach Frankfurt am Main eingeladen, um sich über Voraussetzungen und Möglichkeiten der (Weiter-)Arbeit von Elternbegleitung auszutauschen. Angesprochen waren Fachkräfte der Eltern- und

Familienbildung in einer Träger-Tagung und ausgebildete Elternbegleiter(innen) in einer zweiten Tagung. Der Teilnehmer(innen)kreis bildete die Vielfalt von Familienbildung ab: Kindertageseinrichtungen, Familien-Bildungsstätten und Familienzentren.

Für beide Veranstaltungen wurde dasselbe Einstiegsreferat gewählt: eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildungsbenachteiligung“. Dr. Olaf Behrendt, Soziologe an der Universität Siegen, zeichnete nach, womit Familien in ihrer Alltagsbewältigung konfrontiert sind und wodurch Begleitung durch das Bildungssystem erschwert wird. Am Beispiel von „Kira“, einer jungen Mutter, deren Situation von Armutserfahrung und traumatischen Erlebnissen geprägt ist, wurde deutlich, wie „Elternbegleitung“ unterstützen kann. Im Anschluss an das Referat verfolgten beide Tagungen getrennte Zielrichtungen.

Die erste Tagung „Elternbegleitung – Neue Wege in der Elternarbeit“ stellte das Projekt Interessierten vor und warb für weitere Beteiligungen. Deshalb führte Sigrid Tschöppe-Scheffler, Professorin an der Hochschule Köln, im zweiten Vortrag des Vormittags in die Bedeutung einer situationsorientierten



und dialogischen Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern ein. Sie beschrieb an einem Beispiel, wie sich durch selbstgesteuertes, entdeckendes und erfahrungsorientiertes Lernen Väter aktiv

in den Kita-Alltag einbrachten: Sie organisierten für „zwei Ziegen in der Stadt“ gemeinsam mit Erzieherinnen und Eltern das Überleben der Tiere. Dialogisches Lernen zeigte sich hier in der Begegnung auf Augenhöhe und mit Wertschätzung, die neue Qualitäten der Zusammenarbeit ermöglichten. Den Nachmittag leitete Sabine König, Dozentin der Qualifizierung, ein und informierte über den Aufbau der Qualifizierung, stellte die Inhalte der einzelnen Module vor und erläuterte die Arbeitsweise in den Kursen. Danach wurden zwei *Beispiele guter Praxis* vorgestellt: Betina Seibold, Leiterin der Evang. Familien-Bildungsstätte in Wiesbaden, stellte ein Konzept zielgruppenorientierter Bildungsarbeit im „KIEZ“ vor. Anne Nagel, Projektkoordinatorin „Aktive Eltern“ im Kulturzentrum Schlachthof in Kassel, informierte über ein Konzept „Interkultureller Elternarbeit in Institutionen“.

Die zweite Tagung „Elternbegleitung – eine Qualifizierung mit Zukunft!“ richtete sich an die Elternbegleiter(innen) selbst. Barbara Thiessen, Professorin an der Hochschule Landshut, zeigte in ihrem Vortrag die Vielfältigkeit von Bildungsbenachteiligung anhand von sechs Kategorien von Armutserfahrungen auf. Das Beispiel „Gemachte Fremdheit“ verdeutlichte, dass Familien mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Einkommenssituation armutsgefährdet sind, die Bildung der Kinder gleichwohl aber einen hohen Stellenwert hat. Hier sind Angebote, die das Engagement der Eltern unterstützen, aber auch Verständnis und Neugierde für deren Lebenslage wichtig. Am Nachmittag folgten *Beispiele aus der Praxis der Elternbegleitung*: Die Kooperation einer Familien-Bildungsstätte mit einer Kita wurde vorgestellt und das Modell zweier Elternbegleiterinnen, die Kolleg(inn)en beim Aufbau der Elternarbeit beraten. Im abschließenden *World-Café* wurden Ideen und Perspektiven für die Weiterarbeit formuliert. Deutlich wurde an den Themen-Tischen, dass das Projekt „Elternchance ist Kinderchance“ die Weiterentwicklung der Elternarbeit sehr befördert hat – hinsichtlich der Zugänge zu den Familien, den Vernetzungs- und Kooperationserfahrungen und der Bildung im Alltag. Nach wie vor offen ist die Frage, wie die Arbeit über das Projektende 2014 hinaus weitergeführt und Elternbegleitung finanziell und personell zukünftig abgesichert werden kann. Denn Elternbegleitung vor Ort braucht weiter Impulse für die kreative Begleitung bildungsferner Eltern und vor allem einen langen Atem.

„Gemeinsam Gesellschaft sein“ – Integration durch Engagement

Ein wesentliches Element der Integration von Migrant(inn)en ist die Ermunterung zu bürgerschaftlichem Engagement, wodurch zugleich auch integrations- und partizipationsorientierte Potenziale geweckt werden. Bürgerschaftliches Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund schafft so etwas wie ein „soziales Ökosystem“, das Grundlage für Teilhabe und Verantwortungsübernahme in demokratischen Systemen ist: Wer sich als mündiges Mitglied der Gesellschaft fühlt, will sie auch mitgestalten!

Die Integration von Migrant(inn)en stellt dabei nicht nur die neuen Bürger(innen) vor Herausforderungen, sondern auch die Aufnahmegesellschaft steht vor der Herausforderung, den Wandel durch Zuwanderung wahrzunehmen, zu internalisieren und idealerweise als Erweiterung des gesellschaftlichen Profils positiv zu begreifen bzw. Problemkonstellationen konstruktiv und nicht zurückweisend zu bewältigen. Für Qualifizierungen von Migrant(inn)en in EFI-Seminaren (Erfahrungswissen für Initiativen) zu bürgerschaftlichem Engagement bedeutet das, dass der Aspekt der Verlinkung von Kulturen und Identitäten im Vordergrund steht. Aus diesem Grund sind die EFI-Seminare „Gemeinsam Gesellschaft sein“ interkulturell – die Gruppen bestehen aus Migrant(inn)en und Teilnehmer(inne)n ohne Migrationshintergrund. Von Anfang an sollen Dialog und Kennenlernen der verschiedenen Kulturen im Vordergrund stehen! Ziel ist es, die neuen Bürger(innen) zu motivieren, ihre Kompetenzen und Ressourcen gemeinsam mit anderen in die Gesellschaft einzubringen, sich selbst zu verorten und Kommunikationsstrukturen zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund sind Migrant(inn)en nichts weniger als „Fachleute“ für Migrationserfahrungen und damit besonders geeignet, interkulturelle Projekte zu entwickeln und sie dialoggruppenorientiert anzuwenden. Das EFI-Seminar „Gemeinsam Gesellschaft sein“ soll helfen, Fragen wie etwa die folgenden zu beantworten:

Welche Projekte sind sinnvoll, um Integration zu fördern? Was ist nötig, um eigene kulturelle Identitäten zu entwickeln, die die Migrationsidentität ernst nehmen und kulturelle Traditionen vor dem Hintergrund des „Angekommenseins“ zulassen, aber nicht überbewerten? Was ist nötig, um zur Partizipation nicht nur zu ermutigen, sondern diese auch zu ermöglichen? Wie kann es gelingen, insbesondere bei

Jugendlichen eine reflexive Kulturalität zu fördern, die sie dazu befähigt, „das Eigene“ zu erkennen und dabei offen zu sein für „das Fremde“? Welche Projekte eignen sich für besondere Problemkonstellationen – etwa hohe Jugendarbeitslosigkeit und ihre Folgen? Wie kann der zunehmenden Ökonomisierung der staatlichen Förderpraxis etwas entgegengesetzt werden?

Das Curriculum orientiert sich an all diesen Fragen: Die Teilnehmer(innen) sollen einen emotionalen Zugang zu den Lebenswelten der anderen gewinnen, sich in diese einfühlen können und Gemeinsamkeiten über Grenzen hinweg herausfinden. Sie tun dies, indem sie zunächst gemeinsam Kindheitserinnerungen, die Traditionen, Bräuche, religiösen Kulte und Feste ihrer jeweiligen Heimat reflektieren.

Auf der Grundlage durchaus verschiedener, aber dennoch in ihrer emotionalen Kraft vergleichbarer „Grunderfahrungen“ im Erleben von Heimat, Zuhause, Nachbarschaft und Traditionen finden die Teilnehmenden eine gemeinsame Basis dafür, Ideen für das eigene Engagement zu entwickeln. Es ist besonders inspirierend, wenn das Seminar an wechselnden Orten stattfindet: im Museum, in der Moschee, in der Kirche, in einer Schule oder einer diakonischen Einrichtung. Die Teilnehmer(innen) können hier ihre Fragen direkt „loswerden“ und gemeinsam etwas über die verschiedenen kulturellen und sozialen Kontexte erfahren.

I. Heimat – Herkunft – Zuhause

- Die Teilnehmer(innen) werden gebeten, eine Erinnerungsreise in ihre Heimat anzutreten, in die Zeit der eigenen Kindheit und Jugend. Sie tun dies mit Gegenständen, die ihnen helfen sollen, sich zu erinnern, Bezüge herzustellen und in die Welt ihrer Kindheit zurückzufinden (Gegenstände: Spielzeug, Bücher, Werkzeug, Löffel, Schlüsselloch).
- Es werden Sprüche und Begriffe aus der Heimat bzw. aus dem Herkunftsland gesammelt. Sie sollen das Thema Heimat aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.
- Die Teilnehmenden beschreiben Heimaterfahrungen anhand von Erinnerungen an typische Kleidung, Rituale, Speisen, Gerüche, Töne, Men-

Dipl.-Pol. Martina Wasserloos-Strunk



Leiterin der Philippus-Akademie des Evangelischen Kirchenkreises Gladbach-Neuss
E-Mail: martina.wasserloos-strunk@kkgn.de

schen, Gebäude, Licht – oder auch mithilfe selbst gemalter Bilder.

- Sie reflektieren Unterschiede und Gemeinsamkeiten von „Heimat“ und „Zuhause“.
- Ausgrenzungserfahrungen/Integrationserfahrungen: Was bedeutet es, „nicht dazugehören“? Warum gehören Menschen „nicht dazu“? Was hat mir geholfen, in einer fremden Umgebung zurechtzukommen? Wer hat mir dabei geholfen? (Symbole sammeln)

II. Migration: Menschen auf der Reise

Verschiedene Arten von „Reisen“ werden thematisiert – durch Arbeitsstellen, durch Familien, durch geografische Gegebenheiten, durch politische Systeme:

- *Was nehme ich mit?*
Koffer: Was packe ich ein, was lasse ich zurück? – Kompass: Wie finde ich die Richtung? Was ist wegweisend? – Wanderschuhe: Wie sichere ich meinen Weg/mich? Was brauche ich, damit ich festen Boden unter den Füßen habe? – Sonnenbrille: Was tue ich, um mich nicht blenden zu lassen? – Proviantdose: Welche Verpflegung nehme ich mit? usw.
- *Was lasse ich zurück?*
Was ist auf der Reise Belastung? Was hindert den Aufstieg? Womit versperre ich Wege?
- *Was will ich erleben?*
Formulierung von ersten Visionen über gelungene Gemeinschaft und Beteiligung an Entwicklung.
- *Diskussionsschwerpunkte:* Toleranz, Integration, Anpassung, Kulturtoleranz, Abschied und Ankommen

Diese Elemente sollen, vor allem im ersten Teil des EFI-Seminars, dazu verhelfen, mehr Klarheit über eigene Motivlagen und Wünsche zu gewinnen und diese für die weitergehende Kommunikation fruchtbar zu machen. Am Ende dieses Einführungsteils formulieren die Teilnehmer(innen) erste Vorstellungen darüber, wie sie sich engagieren möchten und mit welchen Dialoggruppen.



Die ausführliche Kennenlernphase im ersten Teil sowie der intensive Austausch von Erfahrungen und lebensgeschichtlichen Eindrücken erleichtert die Netzworkebildung innerhalb der Gruppe.

III. Kommunikation und Gruppe: „... der wedelt immer mit den Händen beim Reden!“

- Im zweiten Teil des EFI-Seminars werden schwerpunktmäßig die Themen „Kommunikation“ und „Gruppe“ behandelt. Die Beschreibung verschiedener Kommunikationsformen, Verständigungsarten und -unfälle lässt die Teilnehmenden Sensibilität für mögliche Differenzen und landsmannschaftliche Spezifika entwickeln. Mit einem Augenzwinkern lernen sie, sich selbst zu beobachten und differente Wahrnehmungen nicht als Bedrohung zu empfinden.
- Innerhalb von interkulturellen Gruppen gewinnt die Kommunikation noch einmal größere Bedeutung. Für die Anforderungen an gelungene Gruppenarbeit verlangt dies eine erhöhte Aufmerksamkeit für bestimmte „Typen“ von Kommunikation und die Erweiterung bzw. genauere Beschreibung der klassischen Rollen in der Gruppenarbeit. (Reflexion: Wer führt in meiner Kultur Verhandlungen? Wer diskutiert wie? Sind Frauen und Männer gleichberechtigt? Was ist ein Wortführer? Werden Diskussionen „zielorientiert“ geführt oder wird eher Einmütigkeit angestrebt? Gibt es Verständigungshindernisse? Kann man mit einem bloßen Ja und Nein antworten? Wer leitet die Gruppe? Der Älteste, der Reichste, die Erfahrenste? Gibt es Abstimmungsverfahren? – ggf. mit entsprechenden Rollenspielen)

IV. Wohin mit all dem Wissen?

Die Teilnehmer(innen) formulieren in einer Zukunftswerkstatt ihre Visionen von einem gelungenen Miteinander der Kulturen. Sie benennen Probleme in ihren persönlichen Lebensumfeldern und formulieren ihre Ideen zu deren Lösungen bzw. Verbesserungen. Sie beschreiben, was sie brauchen, um sich engagieren zu können, und benennen den zeitlichen Umfang ihres Engagements. Auf der Grundlage des bis dahin Erarbeiteten beschreiben sie ihre Wünsche an eine Gruppe, ein Netzwerk von Mitengagierten. Die Gruppe berät einzelne Teilnehmer(innen) in kollegialer Beratung zu ihren Projektideen. Am Ende entstehen erste umsetzungsfähige Projektbeschreibungen.

Das Seminar „Gemeinsam Gesellschaft sein“ fördert den „offenen Blick“ füreinander, baut kulturelle und ideologische Barrieren ab und ermöglicht durch das gemeinsame Engagement den angestrebten Wandel von der Aufnahmegesellschaft zur „Integrationsgesellschaft“.

EEB Professionelle Praktiken

Eine evangelische Landesstelle und Online-Lernen – ein spannender Weg

E-Learning, Blended Learning, Lernplattformen, Selbstlernmodule – das Internet verändert die Bildungsarbeit mit Erwachsenen in rasanter Weise. Wie kann die Evangelische Erwachsenenbildung auf diese Veränderungen reagieren? Hier sind viele Wege denkbar. Die Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW) sammelte erste Erfahrungen durch eine Kooperation mit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN). „Kompetent handeln in der Mediengesellschaft“ war der Titel der gemeinsamen Online-Fortbildung. Die EKHN hat onlinegestütztes Lernen bereits seit Längerem in ihrem Portfolio und verfügt über die entsprechende Technik und das notwendige Know-how. Wenig später bot sich die Möglichkeit, an einem Projekt des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur erfolgreichen Einführung von Web 2.0 in Bildungseinrichtungen teilzunehmen. Neben zwei Volkshochschulen und einem freien Träger wurde die EAEW als Projektpartnerin ausgewählt. Alle vier Bildungsträger wurden intensiv und kompetent gecoacht und am Ende entwickelten alle ein Pilotprojekt und erarbeiteten eine langfristige Strategie für die Umsetzung ihrer Ziele im Online-Bereich.

Im Rahmen dieses Coachings startete die EAEW im September 2013 mit ihrem Pilotprojekt „Einführung von Online-Anteilen in der LEF-Qualifizierung zur Eltern-Kind-Gruppenleitung“. Neben online durchgeführter Eingangsabfrage und Abschlussauswertung tauschten sich die Teilnehmerinnen in einem Forum über ihre Hospitationen und Materialien aus. Hierfür war eine geeignete und eigene Lernplattform notwendig. Dabei waren nicht nur technische, sondern auch strategische Gesichtspunkte entscheidend. Die Lernumgebungen, die im Internet kostenfrei zur Verfügung stehen, widersprechen den Datenschutzbedingungen der württembergischen Landeskirche. Daher wurde eine eigene Lernplattform – www.evangelische-bildung-online-wue.de – auf Basis von rpi-virtuell entwickelt und an die Bedürfnisse und das Erscheinungsbild der EAEW angepasst. Die EAEW hat sich für Blended-Learning-Angebote entschieden. Sie wird langfristig Online-Anteile in ihren Langzeitqualifizierungen anbieten. Die Teilnehmenden können ihre Medienkompetenz stärken und selbstgesteuertes Lernen erleben. Sie werden sich vorwiegend in Präsenzveranstaltungen mit anderen austauschen, von deren Erfahrungen profitieren und gleichzeitig neue Lernformen kennenlernen. So können Mitglieder und Teilneh-

mende, die geografisch weit verstreut sind, einzelne Fortbildungsteile zu Hause durchführen und sich lange Anfahrtswege ersparen.

Welche Erkenntnisse ergeben sich aus dem bisherigen Prozess?

- Anfängliche Berührungsängste mit dem Thema Online-Lernen können sich durch erste eigene Erfahrungen schnell auflösen.
- Hier eignet sich die Teilnahme an einer Online-Fortbildung als „Selbstversuch“, um in die Rolle der Teilnehmenden zu kommen und selbstgesteuertes Lernen selbst zu erfahren.
- Die Lernplattform bietet die Möglichkeit, geschlossene Arbeitsgruppen einzurichten und online zusammenzuarbeiten.
- Sie kann auch bei der Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen eine wichtige Rolle spielen.
- Eine langfristige Strategie, wie Online-Lernen in einer Landesstelle durchgeführt und welche Kurse einbezogen werden sollen, ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung.
- Die Medienkompetenz der Teilnehmenden kann sehr unterschiedlich sein – bis hin zu Personen, die gar keinen Internetanschluss haben. Hier gilt es, diese zu integrieren oder das Kursdesign zu verändern.
- Es muss für jeden Kurs neu betrachtet werden, welche Anteile online durchgeführt werden und wie das didaktische Design jeweils aussehen soll.
- Diskussionen in einem Forum brauchen eine Moderation, um zeitnah reagieren und motivieren zu können.
- Learning by Doing und Experimentieren stehen in einem solchen Prozess im Vordergrund, und dies kann richtig Spaß machen.

Es ist und bleibt ein spannender Weg! Schön wäre es, wenn sich viele in Richtung Online-Lernen aufmachen und dabei auch vernetzen würden.

Nadja Graeser



Pädagogische Referentin der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW), Fachbereich Fortbildung
E-Mail: n.graeser@eaew.de
www.eaew.de

EEB im Gespräch

„Den Himmel finden“ als Aufgabe evangelischer Familienbildung

Im Gespräch: Andrea Kröger



Andrea Kröger ist Dipl. Sozialpädagogin, Supervisorin DGsV, Mediatorin und Gesundheitscoach. Geboren in Hamburg, lebt sie seit über 30 Jahren am Niederrhein und ist seit 20 Jahren in der Familienbildung tätig. Sie ist Leiterin des Ev. Familienbildungswerks im Neuen Evangelischen Forum Kirchenkreis Moers.
E-Mail: a.kroeger@kirche-moers.de

Wir kennen uns seit über zehn Jahren, seit Du in der Kommission für familienbezogene Bildung der DEAE mitgearbeitet hast. Jetzt treffen wir uns, um über Deine Arbeit als Leiterin des Familienbildungswerkes Moers zu sprechen.

Ich arbeite nunmehr seit 20 Jahren im Bereich der familienbezogenen Bildung. Ich habe eine Berufsausbildung als Heimerzieherin, habe dann Sozialpädagogik studiert. Damals waren meine drei Kinder noch klein. Ich hatte sehr viel ehrenamtlich gemacht. Bei einem Sonntagsfrühstück eröffnete sich die Möglichkeit, eine Stelle für familienbezogene Bildung in einer Kirchengemeinde zu übernehmen. Drei Tage später habe ich dort angefangen und dachte, das mache ich mal zwei Jahre. Nach drei Jahren übernahm ich den Bereich auf Kirchenkreisebene und habe ihn fortlaufend entwickelt. Und nun sind es 20 Jahre. Es begeistert und erfüllt mich nach wie vor, mit Menschen in sensiblen Lebensphasen zu tun zu haben, mit Veränderungen und mit Potenzial, mit Entwicklung und Erweiterung von Kompetenz.

Du leitest heute das eigenständige Familienbildungswerk Moers. Bislang war die Familienbildung ein Bereich der Erwachsenenbildung im Ev. Forum Moers.

Mein Anliegen war von Anfang an, diesen Bereich zu qualifizieren, ihm eigene Strukturen zu geben. Mit der Anerkennung des Familienbildungswerkes bin ich mit diesem Wunsch am Ziel.

Familienleben hat sich verändert, Familien brauchen andere Unterstützung, und Kirche ist dafür ein guter Ort. Das Familienbildungswerk bietet Programme und Fördermöglichkeiten für Eltern, ist ein Ort des kollegialen und fachlichen Austausches. Wir sind im Kirchenkreis Moers ein gefragter Kooperationspartner für Kommunen, andere Träger und Einrichtungen. Mit dem Ev. Familienbildungswerk hat

unsere Arbeit ein unverwechselbares Gesicht und Profil. Wir haben mit dem in Nordrhein-Westfalen üblichen Anerkennungsverfahren eine über fünf Jahre lange Durststrecke hinter uns. Seit 2013 sind wir nun voll mit im Boot. Die Förderung der Unterrichtsstunden ist jetzt gewährleistet. Und wir konnten auch die Förderung der HPM-Stellen realisieren und zwei Stellen in den Regionen besetzen.

Was ist das Besondere dieses Familienbildungswerks gegenüber einer Familienbildungsstätte mit einem eigenen Haus?

Die Tradition der Familienbildungsarbeit hier im Kirchenkreis Moers ist immer schon eine dezentrale gewesen. Der Kirchenkreis hat in den letzten Jahren Strukturen regionalisiert. Wir unterstützen diesen Ansatz nach dem Motto „Kurze Wege, bedarfsgerechte Angebote“. Wir haben großstädtisches Gebiet, wir haben sehr ländliches Gebiet, wir haben dazwischen die Weite des Niederrheins, und es ist recht unterschiedlich, was Menschen, was Familien brauchen. Mit der Regionalisierung haben wir eine zukunftsfähige Struktur.

Ein neu eingerichtetes Gremium ist der Synodale Ausschuss für Familienbildung. Was verspricht Du Dir davon?

Das Arbeitsfeld steht vor großen Herausforderungen: demografischer Wandel, Einbruch der Unterrichtsstunden im Eltern-Kind-Gruppen-Bereich durch die frühe Betreuung der Kinder in Kitas, zunehmende Berufstätigkeit junger Frauen, neue Einrichtungsformen wie Familienzentren. Neue Konzepte, neue Ideen werden gebraucht. Diese konzeptionelle Neuausrichtung begleitet der Ausschuss für Familienbildung, wo Personen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern vertreten sind: Familienarbeit, Kita, Familienzentrum, Mehrgenerationenhaus, Pfarrerinnen und Pfarrer, Presbyter, Dozenten und auch eine Juristin. Diese Multiprofessionalität und Vernetzung wird das Arbeitsfeld in Zukunft stärken und stabilisieren.

Was waren die Programmschwerpunkte in den letzten Jahren und wo geht die Entwicklung hin?

Wenn ich an die Anfänge der Familienbildung im Kirchenkreis Moers denke: Es gab 150 selbst organisierte Gruppen. Eltern bzw. Mütter und Kinder haben sich über einen langen Zeitraum getroffen. Wir haben Kursleitende ausgebildet bei hoher Nachfrage, mit großem Erfolg. Diese Zeit war geprägt von viel Konti-

nuität und Verbindlichkeit. Kirche war ein Raum, wo man biografisch länger verblieb. Das hat sich verändert. Diese Gruppen sind rückläufig, weil es weniger Kinder gibt, aber auch weniger ehrenamtliche und nebenamtliche Kursleiterinnen. Dann kamen die Elternkurse und -trainings: Den Kurs „Starke Eltern, starke Kinder“ in Kooperation mit dem Kinderschutzbund haben wir über 150-mal in den letzten zehn Jahren angeboten. Und es kamen zunehmend mehr Anfragen von anderen Kooperationspartnern. Seit mittlerweile zwölf Jahren bieten wir gut besuchte Fachtage für Adoptiv- und Pflegeeltern an. Wir sind angefragt worden, für den Bereich „Tagespflege für Kinder“ Qualifizierungen und Fortbildungen durchzuführen. Wir haben in Kooperation mit der Fachberatung für Kindertagesstätten Fortbildungen zur Unter-Drei-Betreuung gemacht. Insgesamt ist die Angebotsstruktur sehr viel differenzierter geworden, richtet sich stärker an bestimmte Zielgruppen, z. B. auch an Großeltern, an Väter. Und die multikulturelle Perspektive wird immer wichtiger. Insofern sind wir in ständiger Bewegung und müssen uns vor allem auch auf kurzlebige Entwicklungen einstellen.

Welche Angebote waren z. B. im vergangenen Jahr ganz besonders gefragt?

Wir haben uns im letzten Jahr im Rahmen der neuen Möglichkeiten des Familienbildungswerks mit elf Kursen an dem Programm „Eltern-Start NRW“ beteiligt, einem kostenlosen Angebot im Rahmen der „Frühen Hilfen für junge Eltern mit Kindern im ersten Lebensjahr“. Dann streben viele Frauen (und auch ein paar Männer) in den Bereich Tagespflege für Kinder, um Familie und Beruf zu verbinden. Neben den Qualifizierungen in diesem Bereich haben wir ein eigenes Fortbildungskonzept für diese Zielgruppe entwickelt, wobei es uns nicht nur um Vermittlung von Kompetenzen, sondern auch um Vermittlung von Haltung geht, um Persönlichkeits- und Herzensbildung, die fähig macht, mit den unterschiedlichen Themen von Familie und auch mit Enttäuschungen gut umzugehen.

Welche Ansätze und Arbeitsformen werden in Zukunft für die Familienbildung besonders wichtig werden?

In Zukunft wird eine große Rolle spielen, dass wir Zeiten finden, die es Familien ermöglichen, teilzunehmen. Familien sind stark unter Druck, ihre zeitlichen Ressourcen sehr begrenzt. Sie sind müde, sowohl die Kinder als auch die Eltern. Wir sind sehr

froh, dass wir in Kooperation mit einem Familienzentrum auch das Programm FuN@ durchführen konnten, das auf gemeinsame, qualitativ „gute Zeit“ setzt und nachhaltiges Erleben ermöglicht. Unsere Vorstellung ist, dass wir die Räume und Traditionen von Kirche anders nutzen. Nicht Regeneration und Wellness sind unsere Leitgrößen, sondern Erinnerungsarbeit, Versöhnungskultur, Tischgemeinschaft. Familienbildung könnte damit zum Kontrapunkt werden zu dem, was sonst in „Bildungsdingen läuft“. Sie sollte Freiräume eröffnen, Räume für Langsamkeit, Innehalten, Staunen und damit auch vertiefte spirituelle Erfahrungen ermöglichen. Uns geht es um die biografisch-lebensgeschichtliche Dimension.

Du plädiert für eine „spirituelle Familienbildung“ und möchtest in diesem Kontext auch vermitteln, „was das Leben trägt“?

Genau. Die Sehnsucht nach Spiritualität und nach Menschen, die solche Fragen aufnehmen, ist groß. Es war für uns eine wertvolle Erfahrung im letzten Jahr, dass die Leiterinnen der evangelischen und städtischen Familienzentren, mit denen wir kooperieren, unser Angebot aufgenommen haben, sich mit Tod und Trauer zu beschäftigen. Daraus sind viele Veranstaltungen für Eltern und Mitarbeitende der Einrichtungen entwickelt worden. Mit Kindern über Trauer sprechen, ist der Ausgangspunkt für weitergehende Fragestellungen. Familienbildung möchte Orte schaffen, wo Menschen sich auf Sinnsuche begeben können und wo sie sich aufgehoben fühlen mit ihren Fragen, dem Hadern, dem Unglauben, den Zweifeln, mit den Brüchen in der Biografie. Und dafür möchten wir stehen, dass wir und die evangelische Kirche das ermöglichen. Das ist eine die verschiedenen Generationen einbeziehende Zukunftsaufgabe von Familienbildung.

Wir sind gerade dabei, eine Broschüre zu entwickeln, um uns und unser Selbstverständnis von evangelischer Familienbildung vorzustellen. Sie trägt den Titel „Den Himmel finden auf dem Boden einer Pfütze“. Das ist einem Gedicht entnommen und soll ausdrücken, wo wir Familienbildung ansiedeln, nämlich dazwischen, als Weg des Suchens und Findens. Dorothee Sölle sprach vom mystischen Weg, der mit dem Staunen beginnt. Und Staunen ist der Anfang einer Sinnsuche und Sehnsucht nach Wissen.

Du hast es vorhin gesagt, dass spirituelle Familienbildung Dein Herzensanliegen ist. Das be-



deutet auch, der Erinnerungsarbeit mehr Raum zu geben, also auch eine Auseinandersetzung mit Brüchen und Scheitern – um wieder „frei“ zu werden. Das ist auch ein Thema der Leitbilder von Familie, wie sie besonders in Kirchen existieren. Kannst Du da vielleicht noch ein paar Worte dazu sagen?

Ich halte es für wichtig, dass wir in der Familienbildung aufmerksam bleiben, um nicht auch in diesen gängigen Optimierungswahn zu geraten. Wir müssen darauf achten, dass Familienbildung da nicht aufhört, wo wir in unserem Alltag unser Leben, unsere Erziehung optimieren, sondern dass sie da weitergeht, wo wir eben genau auf diese Fragen von Sinn stoßen. Dann nämlich, wenn die Realität sich nicht so darstellt, wie sie meinem Wunschbild entspricht. Wie komme ich dann damit zurecht? Brauche ich dann eine Therapie und Beratung oder brauche ich nicht einfach Zusammenhänge, wo es möglich ist, wieder in Kontakt zu kommen mit der eigenen Geschichte, der eigenen Person, was aber auch den Bezug zur Kirche und zur christlichen Botschaft betrifft? Ich denke, wir sind da im Moment in einer heißen Phase der Diskussion. Ist Ehe die Lebensform der evangelischen Kirche schlechthin? Oder sind wir auch bereit, andere Formen von Fürsorge und Gemeinschaft anzuerkennen mit all den Brüchen und Zweifeln, die mit jeder Lebensform verbunden sind? Ich glaube,

wir als Familienbildung müssen dem Raum geben. Wir kleben nicht an einem Bild, dem wir nachjagen, sondern wir nehmen die Dinge so, wie sie sind, unterstützen uns gegenseitig in einem Prozess des Miteinanderseins und des Miteinander-Sorge-für-einander-Tragens.

Du sprichst Themen an, die in der in Kirche und Gesellschaft kontrovers diskutierten Orientierungshilfe der EKD „Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken“ vom Juni 2013 verhandelt werden. Welche Resonanz hat diese Orientierungshilfe hier gefunden?

Ich war überrascht über das mediale Interesse. Die häufige Reduzierung im Hinblick auf homosexuelle Lebensgemeinschaften hat sicher nicht dazu beigetragen, das Bild von Kirche offener erscheinen zu lassen. Diese Diskussion ist ein Anstoß, unsere Position zu reflektieren. Wir sind in unserem Handeln stark ausgerichtet auf die Verbindung von Familie und Ehe. Das ist auch eine Begrenzung. Die Orientierungshilfe hat für mich mehr Potenzial. Wir werden uns auf der Basis der Orientierungshilfe im Ausschuss für Familienbildung mit dem Familienbegriff und unseren Familienbildern auseinandersetzen und Handlungsoptionen entwickeln. Es gilt, die Lebensrealitäten von Familien besser wahrzunehmen und zu überprüfen, wo wir Menschen in ihrem

Bemühen, Verantwortung füreinander zu übernehmen, stärken können.

Ich möchte noch auf die kommunale Bildungslandschaft in Moers eingehen und das Thema „Kooperation und Vernetzung“ ansprechen. Wie gestaltet sich dieser in Zukunft ja immer wichtiger werdende Bereich?

Kooperationen sind das Herzstück unserer Arbeit. Das Ev. Familienbildungswerk Moers hat ca. 60 Kooperationspartner. Der multiprofessionelle Austausch, das Mehr an Wissen und Problemorientierung ist von großem Wert. Wir sind Teil des „Neuen Evangelischen Forums Kirchenkreis Moers“, der Plattform aller kirchlichen Service-Dienste im Kirchenkreis in den Bereichen gemeindeorientierter Erwachsenenbildung, arbeitsweltbezogener Bildung, offener Ganztage, Jugendbildung, politische Bildung und Erzieher(innen)fortbildung. Wir erkennen so auch, wo wir an unsere Grenzen stoßen. Die Träger der Familienbildung haben hier das Konzept „Eltern stärken“ gemeinsam auf den Weg gebracht. Ein wichtiges Kooperationsvorhaben ist das Landesprojekt „Kein Kind zurücklassen“. Moers ist hier Modellkommune. Auch hier sind alle Akteure gefragt.

Du hast lange Jahre in der Fachgruppe der DEAE für familienbezogene Bildung mitgearbeitet, sicher ungefähr zehn Jahre lang bis 2012. Welche Bedeutung hatte und hat die Bundesebene für Dich?

Die DEAE als Dachverband war für mich so etwas wie eine Oase. Der fachliche Erfahrungsaustausch war inspirierend und weiterführend. Ich denke, ich wäre nicht so lange in diesem Arbeitsfeld geblieben, wenn es diese Zusammenhänge im Rahmen der Fachgruppe nicht gegeben hätte. Die Verknüpfung mit der wissenschaftlichen Perspektive und die Durchführung von hochkarätigen Veranstaltungen und Tagungen auf Bundesebene bringen wesentliche Impulse für die Qualität in der Familienbildung vor Ort.

Die Zeitschrift „forum erwachsenenbildung“ der DEAE hat auch eine Supportfunktion für das Arbeitsfeld. Es erscheinen regelmäßig Themenhefte zur Familienbildung, zuletzt das Heft 3/2013: „Realitäten und Ansprüche der Familienbildung“. Welche Impulse waren wichtig?

Dass das Thema Familienbildung im „forum“ immer wieder aufgenommen wird, empfinde ich als großen Zugewinn. Ich nutze die Impulse zur eigenen Vertiefung, speise sie in meine Arbeitszusammenhänge, ins Team, in die Ausschüsse, in Gespräche mit Kooperationspartnern ein. Und ich verteile die Hefte auch. Im letzten Heft fand ich besonders das Thema „Politische Dimension von Familienbildung“ wichtig. Diese Publikation macht die öffentliche Bedeutung des Arbeitsfelds augenfällig und trägt zu dessen Selbstbewusstsein bei.

Muss Familienbildung nicht auch politische Bildung sein? Das ist eine Forderung, die in einer Stellungnahme der DEAE bereits 1989 vertreten wurde. Wie siehst Du das?

Familienbildung muss politische Bildung sein. Familie ist eben nicht nur eine private Veranstaltung. Familien leisten viel für die Gesellschaft. Die zunehmende Belastung von Familien bedeutet immer noch eine Belastung besonders von Frauen. Die ganze Vereinbarkeitsdiskussion hat auch etwas Überforderndes, weil sie ganz allgemein die Frage von Grenzen und strukturellen Gegebenheiten eher außen vor lässt. Hier können Mitarbeitende der Familienbildung diejenigen sein, die eben die politische Dimension von Familienfragen wachhalten, zur Sprache bringen, auch über die Träger im öffentlichen Raum.

Ich danke Dir herzlich für das Gespräch.

Das Gespräch führte Petra Herre.
Theologin und Sozialwissenschaftlerin
petraherre@t-online.de

Politische Bildung im Erwachsenenalter



Europa 2014 ff. – Mehr als eine Fußnote der Reformationsdekade?

Dr. Hans Jürgen Luibl



Leiter Evang. Stadt-
akademie Erlangen
Tel.: 09131 20012
E-Mail: hj.luibl@
t-online.de

I. Europäische Integration als Bildungsthema und -ergebnis

„Reformation. Macht. Politik.“ – das ist der Schwerpunkt der Reformationsdekade 2014. Wie das Themenheft zum Schwerpunkt Auskunft gibt, sollen in diesem Jahr religiöse und politische Themen

und Aktionen verknüpft werden, durchgespielt auf unterschiedlichen Handlungsfeldern und mit verschiedenen Denkkoptionen: vom Ersten Weltkrieg bis zum regionalen Orangensaft als ethische Herausforderung, von Barmen bis zum Grundgesetz. Die deutsche Szene ist gut abgedeckt, kaum etwas fehlt – allerdings nur, wenn man sich auf Deutschland beschränkt. Alle europäischen Integrationsfragen bleiben ausgeblendet, und so wird die Reformation zwangsläufig eine deutsche Angelegenheit und Deutschland quasi zum Binnenraum von Geld und Geist. Splendid Isolation gerade bei diesem Jahreschwerpunkt? Rückzug im doppelten Sinn: aus Europas Integrationsgeschichte wie aus den aktuellen und drängenden Fragen des Protestantismus – und

dies durchexerziert am Projekt „Lutherdekade“, das an die Stelle des erlahmten oder gescheiterten Prozesses „Kirche der Freiheit“ getreten ist. Evangelische Identität lässt sich, so scheint es, nur noch retrospektiv und deutschzentriert durchbuchstabieren.¹

Signifikant ist in diesem Zusammenhang, dass etwa die Vor-Reformation eines Jan Hus und die damit verbundene Reformbewegung der Böhmisches Brüder keinen Eingang in die Lutherdekade der EKD gefunden haben. 1415 wurde Jan Hus auf dem Konzil von Konstanz verbrannt, der 600. Jahrestag – ohne Resonanz in der Lutherdekade. Entsprechende Interventionen blieben erfolglos, ein offener Brief an Frau Käbmann ohne Antwort – obwohl gerade dieser Gedenktag von besonderer ökumenischer Brisanz ist, nicht nur, was das Verhältnis der evangelischen zur katholischen Kirche betrifft, sondern auch das Verhältnis der großen evangelischen Kirchen mit ihren „kleinen“ Schwesterkirchen in Ostmitteleuropa als auch das Verhältnis der Deutschen und Tschechen, mit alten Lasten und neuen gemeinsamen Herausforderungen in Europa.² Nun könnte man einwenden, dass die Lutherdekade, soll sie gelingen, sich selbst beschränken muss und auf das Wesentliche konzentrieren. Doch stellt sich nicht nur im Hinblick auf politische Entwicklungen, sondern auch ange-

¹ Wie anders europäisch-evangelische Erinnerungskultur sich entfaltet, dazu vgl. Bubmann, P./Deinzer, R./Luibl, H. J. (Hrsg.) (2011): *Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven*, Erlangen.

² Vgl. dazu: *Gering-schätzung mit Tradition. Die Evangelische Kirche Deutschland will 2015 nicht an den böhmischen Reformator Jan Hus erinnern*. In: *Prager Zeitung*,

sichts der Reformationsbewegung und ihres Jubiläums insgesamt die Frage, ob Europa dann wirklich nur sekundärer Bezugsrahmen deutsch-protestantischer Entwicklungen ist oder nicht der wesentliche Resonanzraum, innerhalb dessen sich die deutsch-protestantischen Entwicklungen überhaupt erst verstehen und entsprechend gestalten lassen. Oder anders gesagt:

Vielleicht stellt das Stichwort „Europa reformata“ mehr als nur ein Spezialthema für wenige dar, vielleicht formuliert es jene Herausforderung, vor der die unvollendete Reformation 500 Jahre nach ihrer Geburt steht und die aufzunehmen sich lohnte, um sie weiterzuentwickeln.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Stichworte der Reformationsdekade 2014 europäisch auszubuchstabieren – allerdings in umgekehrter Reihenfolge: „Politik. Macht. Reformation.“



Doch warum diese Unternehmung aus andragogischer Perspektive wahrnehmen? Denn Bildung ist doch insgesamt in erster Linie gerade nicht transnational, europäisch, sondern national konnotiert, auf gut Deutsch „Ländersache“. Bildung als letzte Bastion oder „feste Burg“ national-konfessioneller Identitäten? Kann ungeprüft aber hoffnungsvoll vorausgesetzt werden, dass die Länder schon wissen, wie (Erwachsenen-)Bildung zukunftssträftig zu gestalten ist? Eine valide Beschreibung europäischer Bildungsarbeit ist sicherlich: Sie entwickelt sich in

Grenzen. Und im Grundsatz ist dieser Ansatz auch durchaus hilfreich: Bildung allgemein ist die Entfaltung des Einzelnen in der Gesellschaft, weswegen sie basal verortet und regional zu verantworten ist. Das einzige Steuerungsrecht der Bildungspolitik ist es, für diese basale Verortung und regionale Verantwortung rechtliche Räume und finanzielle Rahmen zu schaffen. Nun aber sind diese Rahmen und Räume längst nicht mehr national begrenzt, sondern es ist mittlerweile ein europäischer Bildungsraum entstanden, der nicht – wie in der Lissabon-Erklärung von 2001 – auf ökonomisch funktionalisiertes Wissen zu reduzieren ist. Bildung in Europa ist vielschichtig und nicht nur mit ökonomischen Prozessen verknüpft. Ganz Europa ist eine neue lernende Region und die europäische Integration selbst ein Prozess, in dem adäquate Bildungsformate und -inhalte gesucht sind. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Schleicher formuliert zu Beginn seines umfangreichen Doppelbandes „Zeitgeschichte europäischer Bildung“: „Die Bildung von Europa und die Bildung in Europa sind eng und vielschichtig miteinander verknüpft.“³ Die Bildung Europas als politische Integration bedarf der (pädagogischen) Bildung als Leitmedium. Kurz: Ohne europäische Bildung wird keine europäische Integration gelingen. Die regionale und nationale Bildungsorganisation ist nicht hin-fällig, sondern Teil des europäischen Bildungsprozesses. Auch Erwachsenenbildung ist auf dem Weg, sich zu europäisieren – was trägt dies nun aus für die Stichworte „Politik. Macht. Reformation.“?

II. Stichwort „Politik“

Wird 2014 ein Entscheidungsjahr für die europäische Integration? Zunächst ist die Rede von einem „Entscheidungsjahr“ wenig hilfreich, denn seit seiner Gründung war Europa kaum etwas anderes als ein Prozess, der aus periodischen Krisen bestand und sich eben dadurch fortentwickelt hat. Das gilt schon für die Gründung Europas: Sie war eine politische Notgeburt nach dem Zweiten Weltkrieg, entstanden in der letzten Krise des Abendlandes und gleichzeitig eine Verabschiedung dieses Konzeptes. „Nie wieder Hunger! Nie wieder Krieg!“ – dieser Ruf wurde nicht nach dem Ersten, sondern nach dem Zweiten Weltkrieg laut und handlungsleitend. Aus dem Hilferuf wurde dann ein Notprogramm: Die Schuman-Erklärung von 1950 war der Grundtext, die Gründung der Montanunion die politische Textur dazu. Das Geniale dabei: keine Rede mehr von „Abendland“ oder auch

29. Januar 2014. www.pragerzeitung.cz/index.php/home/gesellschaft/17372-geringschaetzung-mit-tradition

³ Schleicher, K.: Standortbestimmung europäischer Bildungspolitik. In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Band I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster 2000, S. 7–41, S. 7.

„Völkerbund“, sondern eine *neo-europäische Pragmatik*. Aus der Not wurde eine Tugend: Den Völkern, allen voran Frankreich und Deutschland, nahm man die Option auf Kohle und Stahl und übergab deren Verwaltung einer obersten Behörde. Genau jene Ressourcen also, auf die die Kriegsführung baut, sollten nun der Bevölkerung zugutekommen: Aus Stahl sollten nicht Panzer, sondern Kochtöpfe, in denen dann auch Essbares zu finden ist, produziert werden. Doch dieser politisch-ökonomische Schachzug hatte auch seine Schattenseiten: Die oberste (europäische) Behörde war kaum demokratisch legitimiert, und es fehlte eine Leitvision, ein Grundverständnis darüber, was das neue Europa ausmacht und zusammenhält – zwei Defizite, die bis heute den Integrationsprozess erschweren. In den europäischen Krisen zeigen sich diese Defizite immer wieder und nötigen zugleich zur Entwicklung des europäischen Verständnisses. Hat Europa eine Verfassung oder genügt ein Grundlagenvertrag? Ist Europa ein integraler Wirtschaftsraum oder nur eine gut florierende Freihandelszone? Hat Europa eine gemeinsame inner- und außereuropäische Verantwortung, wie etwa derzeit aktuell in der Ukraine oder beim Einsatz in Afrika? Ist „governance“ als nachmoderne Form von Regieren ohne Zentrum eine Option für Europa oder nicht? – In solchen Entscheidungsfragen entsteht und besteht Europa.

2014 gehört in die Reihe der europäischen Entscheidungsjahre und scheint doch genügend Sprengkraft zu entwickeln, um die Grundlagen Europas, das Haus Europa, nachhaltig zu erschüttern. Ein Test und Ernstfall stellt die Europawahl dar. Die Zeichen im Frühjahr 2014 deuten darauf hin, dass es ein Parlament werden könnte, in dem die Europaskeptiker und -kritiker an Bedeutung gewinnen. Gründe für diese *neue Europadistanz*, die nach 1989 einsetzte und seit 2000 greifbarer geworden ist, gibt es viele: dass Europa als gelobtes Land wirtschaftlicher Prosperität seine eigenen Versprechungen nicht mehr halten konnte, dass die Erweiterung zu schnell, die Integrationskraft hingegen zu klein war. Mitschuld daran tragen auch jene Politiker von rechts und links außen, die das Projekt Europa aus populistischen Motiven in Misskredit bringen und anschließend die Europaverdrossenheit der Bürger(inne)n bejammern – umgekehrt aber möglichst viel nationalen Nutzen aus europäischen Projekten zu ziehen versuchen. Diese Europakritik dient nicht den Bürger(innen), sondern den jeweiligen nationalen Regierungen,

die nun wieder verstärkt Europa repräsentieren. Es ist in diesem Zusammenhang besonders bedenklich, dass – so Jan-Werner Müller – gerade „christdemokratische Politiker – die ursprünglichen Architekten und einst glühendsten Verfechter der europäischen Einigung – Stimmung machen gegen europäische Migration“⁴.

Mit schöner Regelmäßigkeit wird in kritischen Zeiten eine neue Debatte über Europa gefordert. Man kann diese Debatte dann auch als einen wesentlichen Teil der politischen Bildung Europas verstehen und inszenieren, wobei länderübergreifend politische Fragen mit Leitbildern verknüpft werden. Allerdings scheitern solche Debatten mit derselben Regelmäßigkeit, in der sie gefordert werden. Die letzte „große Debatte“ von Kommissionspräsident Jacques Delors in den 1990er-Jahren, nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und den Maastrichtverträgen, eingeleitet unter dem Motto „Seele für Europa“, versandete. Europäische Zivilgesellschaft, nur im Ansatz damals erkennbar, verdorrte schnell. Die Intellektuellen verabschiedeten sich aus der Verantwortung, schon 1989 veröffentlichte Hans Magnus Enzensberger den Aufsatz „Brüssel oder Europa – eins von beiden“⁵ und sprengte damit das politische Projekt der EU, das aber genau hier ansetzt: Brüssel ist nämlich Teil der Europäisierung. Der Aufruf Enzensbergers, sich gegen die „Brüssler Bananenbürokratie“ zu wehren, ist in seiner Argumentation unter dem Niveau europäischer Debatten geblieben. Freilich: „Dass 40.000 Beamte (in Brüssel; Vf.) samt ihren Propagandisten darüber entscheiden sollen, wer ein guter Europäer ist, ist eine ziemlich abstruse Vorstellung.“⁶ Nur noch abstruser ist überhaupt die Vorstellung, dass in Brüssel oder sonst wo über die Idee eines guten Europäers entschieden wird. Damit ist nicht

⁴ Müller, J.-W.: Europa als Hundetrainer. In: Süddeutsche Zeitung, 28. Februar 2014, S. 12/Feuilleton.

⁵ Enzensberger, H. M.: Brüssel oder Europa – eins von beiden. In: Lützeler, P. M.: Hoffnung Europa. Deutsche Essays von Novalis bis Enzensberger. Frankfurt 1994, S. 500–506.

⁶ Enzensberger, H. M.: Wehrt euch gegen die Bananenbürokratie! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 03.02.2010, S. 27.

⁷ Beckstein, G.: Gastbeitrag Süddeutsche Zeitung, 18.10.2013, www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingspolitik-lehren-aus-lampedusa-1.1797594

⁸ http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/euro-pe-day/schuman-declaration/index_de.htm



gesagt, dass solche Diskurse immer „europaphil“ verlaufen müssen, im Gegenteil: gefordert ist ein Diskurs, der gerade auch kritische Fragen aufgreift, anstatt sie den Populisten zu überlassen.

Auch die Kirchen Europas, die Delors bewusst einbezog, ja, um die er geworben hatte, ließen sich nicht weiter herausfordern. Es schien auch hier so, als wäre mit dem Wegfall der letzten großen Grenzen in Europa eine Rückkehr in heimatliche Gefilde – denkerisch wie strategisch – zum Europakonzept geworden. Dazu passt es, wenn der evangelische Synodale und Politiker Günther Beckstein in einem Zeitungsartikel zur Lampedusa-Katastrophe formuliert, „dass wir nicht mit der Sozialhilfe in Deutschland das Elend der Menschen in der Welt angehen können“⁷. Auf diese Weise wird der europäische Horizont ausgeblendet – und die europäische Geschichte vergessen, denn in der Geburtsurkunde der Europäischen Union, der Erklärung Robert Schumans, eines katholisch sozialisierten Politikers, findet sich der eben jenen Horizont eröffnende Satz: „Europa wird (...) mit vermehrten Mitteln die Verwirklichung einer seiner wesentlichsten Aufgaben verfolgen können: die Entwicklung des afrikanischen Erdteils.“⁸ Derzeit wird diese Aufgabe Frontex und Eurosur überlassen ...

Es ist einen Versuch wert, zu fragen, welche Art politischer Bildung es bräuchte, um Europas Integration und seine Widersprüche besser verstehen und bearbeiten zu können. Ansätze dazu gibt es, gebündelt nachzulesen etwa in dem von kirchlichen Organisationen mit herausgegebenen Materialheft „Education for Democratic Citizenship in the Context of Europe“⁹.

III. Stichwort „Macht“

Nimmt man das Motto der Reformationsdekade „Reformation. Macht. Politik.“ nicht nur als ein schönes Wortspiel, dann kommt eben auch „Macht“ als Auslegungshorizont europäischer Prozesse unweigerlich ins Spiel. Das klingt zunächst vielleicht seltsam, denn Europa wird nicht unbedingt mit Macht konnotiert, vielmehr erscheint das Europaparlament als zahnloser Tiger und die Kommission als eine heimliche Verwaltungsmacht an der Leine der nationalen Regierungen, die sich nicht entmachten lassen. Gern unterschlagen wird eine genaue Analyse der Machtverhältnisse zwischen zentralen europäischen Institutionen und nationalen Regierungen

und vor allem zwischen den europäischen Staaten, ihrer Wirtschaftsmacht und ihren Gesellschaften. Doch statt gesellschaftspolitischer Machtanalysen oder großer Debatten über Europa schiebt sich 2014 ein anderes Thema machtvoll in den Vordergrund: der Ausbruch eines Krieges, der zum Ersten Weltkrieg wurde. Der gesamteuropäische Erinnerungshype ist hier enorm – und im besten Fall so etwas wie eine Art schwarze oder blutrote Folie für ein Europa auf der Suche nach sich selbst:

Was Europa ist, lässt sich nicht sagen,
dazu fehlt die Kraft. Aber was es nicht ist,
das lässt sich vorgeben, lässt sich in Bildern
zeigen, in Analysen begreifen.

Jedoch gibt es in diesem europäischen Erinnerungshype zwei Momente, die skeptisch machen hinsichtlich eines gemeinsamen europäischen Bewusstseins: die Erinnerungen werden einerseits musealisiert und andererseits nationalisiert. Dass europäische Erinnerungskultur sich allgemein einem Erlahmen visionärer Zukunftsperspektiven seit den 1980er-Jahren verdankt, ist keine neue Erkenntnis mehr. Was Helmut Schmidt in den 1970er-Jahren formulierte – „wer Visionen hat, soll zum Arzt gehen“ –, das hat sein Nachfolger Helmut Kohl weiterentwickelt zum Motto: „Keine Zukunft ohne Herkunft“. Mit der Verabschiedung der Zukunft wurde die Geschichte zum stabilisierenden Faktor, die Erinnerungskultur blühte auf, wurde immer musealer und ausgreifender – bis hin zum Ersten Weltkrieg. Dass im aktuellen Erinnerungshype auch latente europäische Kriegsängste oder Kriegslüste bearbeitet werden, ist nicht falsch, nur haben diese jetzt eine geschichtliche Distanz, die vieles entschärft – und noch mehr aus dem Blick verliert. Gegen die Zerstörungsmacht des Ersten Weltkriegs wurde nämlich eine andere Macht – besser: eine Macht anderer Art – eingesetzt: die Macht der Friedenspolitik, die Macht der Versöhnung. Im Fall der Friedenspolitik waren es Politiker, die – so unterschiedlich sie waren – an einer neuen europäischen Ordnung arbeiteten. 1946 rief Winston Churchill in Zürich sein Nachkriegsprogramm aus: „Let Europe arise!“ – und die Montanunion war dessen pragmatische Umsetzung. Dies war sicherlich auch geprägt vom neuen Ost-West-Konflikt, doch war die neue Europaidee flexibel genug, um Friedenspolitik als Leitidee festzuhalten, auch wenn reale Europapolitik, wie in den Jugoslawien-Kriegen, immer wieder dahinter zurückblieb.

⁹ Schreiner, P.: Education for Democratic Citizenship in the Context of Europe. Materials and Resources for Churches and Educators. Münster 2013.

In Vergessenheit gerät auch, dass es neben der Politik auch die Kirchen waren, die am neuen Europa mitwirkten: Sie begleiteten die Friedenspolitik durch „Versöhnungsarbeit“ und sind dadurch bis heute immer neu gefordert. Indes, was in der Arbeit der Bruderräte nach dem Zweiten Weltkrieg, in den Eiserne Vorhänge überschreitenden Gemeindeparterschaften, in den Montagsgebeten, in den Grenzen überwindenden Seminaren und Papieren an Versöhnungsarbeit geleistet und an friedensstiftender Kraft gewonnen wurde, scheint mittlerweile an Bedeutung zu verlieren. Dem erstarrten, musealen Rückblick fällt nicht mehr auf, dass aus den alten europäischen Kriegen neue Kriege der Märkte und der Drohnen geworden sind, die auch von Europa ausgehen. Zur Musealisierung hinzu kommt dann noch eine Nationalisierung des Gedenkens an 1914: Es war ein Krieg – aber es sind 20, 25, 30 nationale Gedenkprozesse – und wenig grenzübergreifende Erinnerungsarbeit, keine gesamteuropäische Initiativen.

Ob man aus der Geschichte lernen kann, ob man aus der europäischen Geschichte Lehren für die Zukunft ziehen kann, ist allgemein eher fraglich. Aber die Erfahrungen der Friedens- und Versöhnungsarbeit weiterzuentwickeln, um aus Europa eine lernende Region zu machen, dieser Auftrag besteht aus doppeltem Grund: aufgrund der Geschichte und der Verpflichtung gegenüber Gottes Regieren. Wo diese Perspektive fehlt, verlieren die Kirchen ihre Mitte – und dies ist dann noch einmal etwas anderes als die verlorene Mitte der Kirchgänger, wie die neue Mitgliedschaftsstudie der EKD beklagend evaluiert.

IV. Stichwort „Reformation“

Zum Schluss jetzt ein konzentrierter Blick auf die Reformation im Gedenkjahr 2014:

Die Reformationsdekade hat Anteil an der europäischen, speziell an der deutschen Erinnerungskultur und steht in Gefahr, einerseits musealisiert und andererseits nationalisiert zu werden.

Eine Gefahr, die auch nicht durch die kirchenamtlichen Beschwörungen, es gehe nicht um einen Rückblick, gebannt ist. Die protestantischen Kirchen haben Anteil an der europäischen Geschichte, doch sie haben sich muttersprachlich-vaterländisch entwickelt. Die Reformation endete national und blieb



damit unvollendet. Aber evangelische Kirchen und Christ(inn)en sammelten auch in den letzten 100 Jahren europäische Versöhnungserfahrungen, politisch wie gesellschaftlich. Hier gibt es einen breiten Erfahrungsschatz, der in europäische Prozesse einzubringen ist.¹⁰ Es gibt zudem ein kirchliches Netzwerk über nationale Grenzen hinweg, das in seiner institutionellen Verfasstheit sonst kein zivilgesellschaftlicher Player vorhält. Und es gibt ein ekklesiologisches Modell, das sich evangelische Kirchen Europas als Modell ihres Miteinanders erarbeitet haben und das auch ein Modell für eine säkulare europäische Ökumene sein könnte: das Modell der „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“¹¹. Auf diese Weise ließe sich auch ein europäischer Bildungsraum alternativ erschließen.¹² Was dies in der Konsequenz dann für das Häuflein an Protestant(inn)en, mit ihren 10 % in Europa, bedeutet, ist offen. Aber auch am Anfang der reformatorischen Umbrüche und am Anfang der europäischen Transformationsprozesse war noch nicht zu berechnen, was dabei herauskommt. Vielleicht stimmt am Ende die etwas provokante These: Die Zukunft des Protestantismus wird europäisch sein.

Ob wir in Deutschland im Jubeljahr 2017 unter uns bleiben oder ob es ein relevantes europäisches Ereignis wird, das neben vielem anderen auch etwa neben 100 Jahren Russischer Revolution bestehen kann, das wird sich zeigen. In jedem Fall kann man jetzt schon daran arbeiten, und die Evangelische Erwachsenenbildung arbeitet bereits daran.

¹⁰ Vgl. dazu Friedrich, M./Luibl, H. J./Müller, C.-R. (Hrsg.): *Theologie für Europa. Perspektiven evangelischer Kirchen. Theology for Europe. Perspectives of Protestant Churches.* Frankfurt 2006.

¹¹ Aus der Fülle der theologischen Interpretationen aktuell: Weber, F. (2013): *Einheit in versöhnter Verschiedenheit. 40 Jahre Leuenberger Konkordie.* Vortrag für die Theologische Fakultät der Universität Debrecen/Ungarn, am 28. November 2013, www.landeskirche-braunschweig.de/uploads/tx_midownload/Vortrag_GEKE_Debrecen.pdf

¹² Vgl. dazu etwa Friedrich, M./Luibl, H. J. (Hrsg.): *Glaubensbildung. Die Weitergabe des Glaubens im europäischen Protestantismus. Formation of Faith. Handing down Faith in European Protestantism.* Leipzig 2012.

Politische Gesprächskultur im Fokus

Politik als Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens gilt üblicherweise als etwas, was zur öffentlichen und nicht zur privaten Sphäre gehört. Gleichwohl bestehen vielfältige Verbindungen zwischen Privatem und Öffentlichem. Politik beeinflusst den Privatbereich und das Private beeinflusst die Politik, z. B. durch Gespräche im Privaten, die, so die Grundthese des Beitrages, politisch nicht folgenlos sind. Es wird hier davon ausgegangen, dass die politische Kultur eines Landes durch die unzähligen Alltagsgespräche über Politik entscheidend mit beeinflusst wird. Diese Gespräche entscheiden mit über das jeweilige Wahlverhalten und politische Engagement beziehungsweise über die Haltung von Politiker(inne)n gegenüber den Bürger(inne)n. Schwierig und eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung ist, dass das Niveau in diesen Alltagsgesprächen oftmals weitaus niedriger ist, als es das Niveau der Diskutanten erwarten lässt. Ein Absinken des politischen Diskurses auf Stammesniveau stellt ein Problem für die Qualität von Politik und Demokratie und letztlich den Zusammenhalt unserer Gesellschaft dar. Der Beitrag fordert daher eine kreative politische Erwachsenenbildung, die sich dafür einsetzt, dass im Privaten politische Fragen thematisiert und herabwürdigende Gespräche über Politiker oder pauschale Parolen stärker hinterfragt und kritisiert werden.

I. Politisierte Privatsphären und privatisierte Gesinnung

Das, was wir „privat“ nennen, kann ganz unterschiedlich definiert werden. Spontan kann man sagen, bestimmte Informationen über eine Person sind privat, beispielsweise welche Freunde oder welche Interessen man hat. Privat ist, wie man sich kleidet, welchen Beruf man wählt und welche religiösen Überzeugungen man hat. Und nicht zuletzt ist die eigene Wohnung privat. Privatheit meint in diesem Sinne das Ausbleiben von öffentlicher Kontrolle und damit möglicher öffentlicher Sanktionen. Dies entspricht auch dem Verständnis liberaler Theorien, in denen Privatheit als Raum der Freiheit definiert wird.

Ein derartiges Verständnis steht im Widerspruch zu vor allem feministischen Debatten, in denen Privatheit als weiblicher Raum diskutiert wird, als Raum von Heim und Herd (griech.: *oikos*, der Haus-

halt) beziehungsweise als eine den Frauen *zugewiesene* Sphäre. Man kann in diesem Sinne von Privatheit als Raum der Freiheit, aber auch als Raum rechtlich unregelter Hierarchie sprechen.¹

Öffentlichkeit ist dagegen der Ort, an dem Menschen zusammenkommen, um miteinander zu sprechen, zu handeln, wo Dinge unternommen werden, die gesellschaftliche Gruppen betreffen, und wo konkrete politische Prozesse stattfinden. Voraussetzung, um ein solches öffentliches Leben zu gewährleisten, sind der freie Zugang zu allen Informationsquellen und das Bestehen von Versammlungs-, Meinungs- und Religionsfreiheit, letztlich die Existenz eines demokratischen Staates. In einem solchen Raum kann sich eine öffentliche Meinung durch Dialog und Austausch entwickeln. Öffentlichkeit im weiten Sinn beinhaltet alle Bereiche der Gesellschaft außerhalb des Privaten, also auch das wirtschaftliche Handeln. Im engeren Sinne bedeutet Öffentlichkeit das politische Handeln, welches unter freien Bürgern stattfindet (griech.: *polis*). Darüber hinaus kann unter Öffentlichkeit auch nur die nicht staatliche Öffentlichkeit im Sinne der Zivilgesellschaft verstanden werden.

Die Mitwirkung im öffentlichen Raum, insbesondere der Politik und Zivilgesellschaft, ist in Demokratien zwar formal jedem erlaubt, die tatsächlichen Beteiligungschancen sind allerdings ungleich verteilt. Sie hängen, um mit Bourdieu zu sprechen, insbesondere vom „sozialen und kulturellen Kapital“ ab, über das eine Person verfügt. Vor allem Feministinnen weisen auf jene Ausschlussmechanismen hin, die Frauen in der Öffentlichkeit bis heute benachteiligen, was eben mit der Zuweisung des privaten Raums für Frauen und des öffentlichen Raums für Männer erklärt wird.² In diesem Sinne ist auch die Forderung der Frauenbewegung zu verstehen, dass politische Regeln im privaten Lebensbereich die Freiheitsgrade für Frauen vergrößern statt verringern sollen, was lange Zeit beim Thema Schwangerschaftsabbruch diskutiert wurde³ und heute bei dem sogenannten Erziehungsgeld („Herdprämie“) für heftige Kontroversen sorgt.

Dr. phil. Christian Boeser-Schnebel



Akademischer Oberrat
Lehrstuhl für Pädagogik
mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung
an der Universität Augsburg
Tel.: 0821 598-5562
E-Mail: christian.boeser@phil.uni-augsburg.de

¹ Schnebel, K. (2014): *Gerechtigkeit oder Selbstbestimmung*. Wiesbaden.

² Vgl. Boeser, C. (2012): *Ermutigung von Frauen für die Politik als Aufgabe politischer Bildung?* In: Boeser, C./Fahrenwald, C./Bauer, Q. (Hrsg.): *Von der Vision zur Profession – Die Genderperspektive in der Pädagogik*. Opladen, S. 63–75.

³ Hierbei wurde hinterfragt, ob eine Liberalisierung des § 218 im Privaten den Druck auf Frauen, abzutreiben, nicht vergrößern würde. Die feministische Bewegung ging in dieser Zeit jedoch mehrheitlich davon aus, dass Frauen im Privaten diese Entscheidung tatsächlich selbst treffen, was sicherlich vielfach nicht der Fall sein dürfte.

Staatlicher Übergriff oder Schutz?

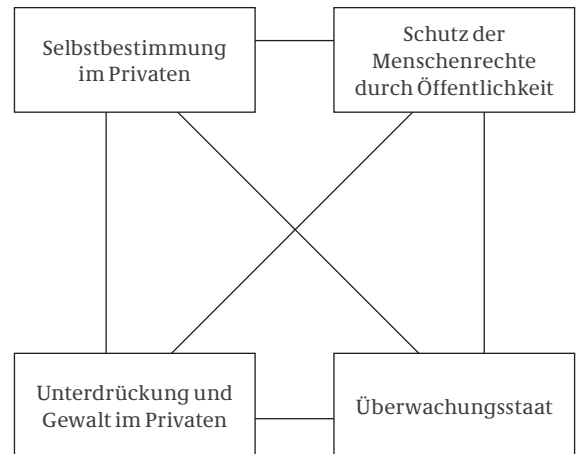
Heute ist in Forschung und Praxis weitgehend unstrittig, dass gesellschaftliche Normen und Politik in die Privatsphäre hineinwirken, und zwar nicht nur indirekt, mittels politischer Rahmenbedingungen für privates Leben, sondern auch durch sehr direkte Normierungen und Eingriffe. Beispielsweise schreibt die Politik den Empfängern von Sozialleistungen recht genau vor, wie und mit wem sie wohnen dürfen, wenn sie nicht ihren Anspruch auf Unterstützung verlieren wollen. Oder sie nimmt auf die Arbeitsteilung innerhalb von Familien Einfluss, indem sie diejenigen mit zwei zusätzlichen Monaten Elterngeld belohnt, die sich die Betreuung von Kleinkindern zumindest zeitweise aufteilen, beziehungsweise alle anderen mit zwei Monaten weniger bestraft.⁴ Solche direkte Einflussnahme der Politik auf das private Leben ist in Demokratien legitimationsbedürftig und muss gut begründet werden, da sie möglicherweise Freiheiten einschränkt. In der Tendenz greift die Politik umso mehr ein, je stärker die Fähigkeit im Privaten abnimmt, Konflikte auf der Basis gemeinsamer Wertvorstellungen zu lösen. Dies gilt erst recht, sobald grundlegende Menschenrechte nicht mehr im Privaten zu gewährleistet sind. Demokratien befinden sich hier in einem unauflösbaren Wertedilemma zwischen dem Schutz der Privatsphäre und dem Schutz des Individuums, eine Problematik, die sich beispielsweise bei Jugendämtern stellt, wenn es darum geht, wann man zum Wohle des Kindes in Familien intervenieren soll.

In Anlehnung an ein Instrument, das Werte- und Entwicklungsquadrat, des Kommunikationspsychologen Friedemann Schulz von Thun, lässt sich dieses Dilemma gut beschreiben:

„Jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jede menschliche Qualität) kann nur dann seine volle konstruktive Wirkung entfalten, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer ‚Schwesterntugend‘ befindet. Ohne diese Balance verkommt ein Wert zu seiner entwerteten Übertreibung.“⁵

In diesem Sinne etwa ist Sparsamkeit nur so lange eine Tugend, wie sie kombiniert ist mit der Schwesterntugend Großzügigkeit. Sparsamkeit alleine würde zum Geiz entarten und Großzügigkeit zur Verschwendungssucht. So lässt sich das Spannungs-

feld zwischen dem Schutz der Privatsphäre und dem Schutz des Individuums durch folgendes Werte- und Entwicklungsquadrat veranschaulichen.



Wird die Selbstbestimmung im Privaten absolut gesetzt, drohen dort Unterdrückung und Gewalt. Setzt dagegen der Staat den Schutz des Individuums vor Übergriffen im Privaten absolut, entwickelt er sich zum Überwachungsstaat.

Private Meinung oder politisches Barometer?

Was den für eine Demokratie selbstverständlichen (aber auch in Diktaturen durchaus bestehenden) politischen Einfluss sogenannter „Stimmungen“ im Privaten anbelangt, so gelten Politiker(innen), die darauf nicht reagieren, als abgehoben und verlieren schnell die Gunst ihrer Wähler(innen). Gerade Volksparteien sind deshalb darauf angewiesen, ihre Politik auch an den mitunter rasch wechselnden Stimmungen in der Bevölkerung, vermittelt über die einschlägigen Interessensgruppen oder Meinungsumfragen, zu orientieren. Dies ist dann oftmals die Ursache für Positionswechsel von Politiker(innen), was wiederum Medienvertreter meist kritisch kommentieren.

Eine daran anknüpfende These, die für viele neu und ungewöhnlich ist, lautet: Die Privatsphäre – genauer: die politischen Alltagsgespräche – beeinflussen maßgeblich die Qualität politischer Entscheidungen. Worum geht es hier? – Seit einigen Jahren wird nicht mehr nur von der „Politik- oder Politikerverdrossenheit“ der Bürger(innen) gesprochen, sondern auch von der „Bürgerverdrossenheit der Politiker(innen)“⁶. Was damit gemeint ist, wird etwa deutlich, wenn man das Buch des Spiegel-Journalis-

⁴ Gerade von Konservativen wird es sehr kritisch gesehen, dass der Staat eine bestimmte (partnerschaftliche) Arbeitsteilung im Privaten subventioniert und damit normativ nahelegt.

⁵ www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=72

ten Nikolaus Blome liest.⁷ In „Der kleine Wählerhasser – Was Politiker wirklich über die Bürger denken“ beschreibt Blome, was Politiker nur in Hintergrundgesprächen zu sagen wagen. Blome, der als Leiter des Hauptstadt-Korrespondentenbüros einer Boulevardzeitung etliche derartiger Hintergrundgespräche führte, verdichtet diese zu einem Bild, welches Politiker derzeit vom Bürger haben. Alleine eine Auswahl an Kapitelüberschriften aus „Der kleine Wählerhasser“ macht deutlich, dass es kein besonders positives Bild ist: „Der Wähler ist a Sau“, „Vox populi, vox Rindvieh“, „Die Leute interessieren sich doch gar nicht für Politik“, „Ein Drittel Irre ist immer dabei“, „Das kann man nicht laut sagen“ oder „Das verstehen die Leute eh nicht“.

Dieses Negativbild des Bürgers hat sein Pendant im Negativbild des Politikers, das bei sehr vielen Bürgern verbreitet ist.⁸ Politiker sind die Berufsgruppe, der am wenigsten vertraut wird – und zwar mit weiterhin sinkender Tendenz.

Der Vertrauensindex der Gesellschaft für Konsumforschung von 2011 ermittelte z. B., dass gerade einmal 9 % der Deutschen ihren Politikern vertrauen. Zum Vergleich: Werbefachleuten vertrauen 33 %.⁹

Nicht untypisch für dieses Negativbild ist das Zitat aus einem Bürgerinterview mit einem 24-jährigen Fachlageristen, welches im Rahmen eines Forschungsseminars an der Universität Augsburg geführt wurde:

„Was denken Sie, wenn Sie das Wort Politiker hören?

Korrupte Schweine. Jeder von denen zieht einem nur das Geld aus der Tasche, Hauptsache sie verdienen viel Geld. Sie können gut reden, aber was sie sagen sind alles Lügen. Sie geben gerne Geld aus. Stecken gerne Geld ein, geben davon aber nichts wieder ab.“¹⁰

Die Politikverdrossenheit der Bürger(innen) und die Bürgerverdrossenheit der Politiker(innen) sind – und das ist hier zentral – zwei Seiten derselben Medaille. Werner J. Patzelt, Politikprofessor in Dresden, erklärt dies als Konsequenz eines oberflächlichen und verächtlichen Diskurses über Politik. Er fragt: „Wie viel Politikverachtung verträgt die politische Klasse, bevor sie sich auf Selbstsucht und Zynismus

zurückzieht?“¹¹ Eine Antwort hierauf gibt der FDP-Politiker Wolfgang Kubicki, der schon längst eine Veränderung des politischen Diskurses feststellt und bemerkt: „Es gibt keinen Tiefgang, kaum wirklich große Diskussionen um die wirklich wichtigen Dinge. (...) Ich lerne, nicht mehr laut zu denken. Aber das nervt mich, weil ich das weder als Anwalt noch als Mensch gewohnt bin. Immer soll man nur in kleinen geheimen Zirkeln denken und reden. Das Problem von kleinen Zirkeln ist doch: Man denkt da drin auch begrenzt.“¹² Den Politikern fehlen demnach Möglichkeiten eines vertiefenden politischen Austausches. Dies beschränkt zwangsläufig die Erkenntnismöglichkeiten von Politikern, die doch eigentlich eine Problematik umfassend von verschiedenen Seiten beleuchten sollten, aber es aufgrund ihrer nicht unbegründeten Ängstlichkeit nicht wagen.

Der Rückzug, von dem Patzelt spricht, ist also bereits im Gange. Politikwissenschaftler und Politiker sind sich hier auch durchaus einig. Die einen sprechen vom „autistischen Subsystem Berliner Republik“¹³, die anderen von „Parallelwelten“¹⁴. Erschwerend kommt hinzu: Die Kommunikationsstörung zwischen Bürgern und Politikern verstärkt genau das, was Bürger an Politikern kritisieren, konkret, dass Politiker viel zu weit weg sind vom Bürger. Es handelt sich hier um einen Teufelskreis:

Je mehr Politiker sich abschotten, umso größer empfinden die Bürger die Distanz zu Politikern, umso verächtlicher sprechen sie über Politiker und umso mehr ziehen sich Politiker weiter zurück.

Der schon verstorbene Kommunikationsforscher Paul Watzlawick bezeichnet diese Problematik als „Interpunktion von Ereignisfolgen“¹⁵. Damit ist gemeint, dass beide Akteure – in dem Fall sowohl die Bürger als auch die Politiker – ihr Verhalten als Reaktion auf das Verhalten des jeweils anderen verstehen.

Und auch in anderer Hinsicht haben wir es mit einer Wechselwirkung zwischen Wählern und Gewählten zu tun. Patzelt gibt zu bedenken, dass demokratische Politik dadurch ge-



⁶ Vgl. Dausend, P./Sussebach, H.: Draußen im Lande. In: DIE ZEIT, 06.08.2009, S. 13.

⁷ Blome, N. (2011): Der kleine Wählerhasser. Was Politiker wirklich über die Bürger denken. München.

⁸ Vgl. Blome, N. (2008): Faul, korrupt und machtbesessen? Warum Politiker besser sind als ihr Ruf. Berlin.

⁹ www.gfk.com/imperia/md/content/presse/pressemitteilungen_2011/20110617_trust_index_dfin.pdf

¹⁰ Vgl. Boeser, C./Schnebel, K. B. (2013): Über „dumme Bürger“ und „feige Politiker“ – Streitschrift für mehr Niveau in politischen Alltagsgesprächen. Wiesbaden, S. 19.

¹¹ Patzelt, W. J. (2009): Politikern sind die Ahnungslosen. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 01, S. 12–17, S. 17.

¹² Lebert, S./Willeke, S. (2010): Hauen bis die Schwarte kracht. In: DIE ZEIT, 18.03.2010, S. 19.

¹³ Vgl.: Dausend, P./Sussebach, H. (2009): Draußen im Lande. In: DIE ZEIT, 06.08.2009, S. 13.

¹⁴ Vgl.: Geis, M. (2010): Ihr da draußen. In: DIE ZEIT, 28.10.2010, S. 2.

¹⁵ Vgl.: Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1996): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.

prägt wird, „was man als Politiker den Bürgern *zumu-*ten zu können glaubt (...) Und somit erweist sich das Ausmaß politischen Durchblicks im Volk als Schlüsselfaktor politischer Gestaltungsmöglichkeiten.“¹⁶ Die Art und Weise, wie Politik im Privaten thematisiert wird, hat demnach nicht nur inhaltliche Auswirkungen, sondern hat auch Einfluss auf die Qualität von Politik. Letztlich muss es deshalb darum gehen, im Privaten den Mut aufzubringen, sich seines Verstandes auch bei politischen Themen zu bedienen. Leider ist dies alles andere als selbstverständlich.¹⁷

II. Wie man auf Stammtischparolen des Schwagers reagieren kann

Der Erwachsenenbildner Prof. Klaus-Peter Hufer beschreibt Stammtischparolen in seinem Argumentationstraining gegen Stammtischparolen mit folgenden Merkmalen: „platte Sprüche, aggressive Rechthaberei, kategorisches Entweder-oder, dezidierte Selbstgerechtigkeit“¹⁸. In einem darauf aufbauenden Forschungsseminar an der Universität Augsburg wurde in Bürgerinterviews nach Stammtischparolen zum Thema Politik gesucht. Dabei konnten drei Varianten unterschieden werden:

1. Stammtischparolen im Sinne von verallgemeinernden pauschalen Aussagen: „Die Politiker sind nur an ihrer eigenen Macht interessiert.“
2. Stammtischparolen im Sinne von sich eigentlich widersprechenden Idealvorstellungen: „Wir brauchen mehr Einzelfallgerechtigkeit, aber auch weniger Bürokratie.“
3. Stammtischparolen aufgrund von Unkenntnis: „Die Faulheit der Politiker sieht man am leeren Plenum im Bundestag.“

Mit dem Begriff „Stammtischparolen“ soll dabei nicht der Stammtisch diskreditiert werden, der durchaus auch ein Ort niveaувollen Streits sein kann. Man könnte ebenso kritisch von Mensaparolen, Facebookparolen oder Esstischparolen schreiben, da auch dort das Niveau bei Gesprächen über Politik und Politiker oftmals von Platttheit und Denkfaulheit geprägt ist.



Um auf Stammtischparolen angemessen reagieren zu können, ist es zunächst nötig, diese als solche zu identifizieren. Die Fähigkeit zur Identifikation von Stammtischparolen hängt zum einen ab von der eigenen politischen Urteilsfähigkeit, von der eigenen Fähigkeit zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit politischen Fragen. Zum anderen ist es auch eine Frage der Sensibilisierung für platte, oberflächliche und selbstgerechte Äußerungen, mithin also auch eine Übungssache. Wenn Stammtischparolen erkannt worden sind, können diese kritisch betrachtet werden. Die Problematisierung von Stammtischparolen muss dabei nicht zwingend konfrontativ erfolgen: So wurde in den erwähnten Bürgerinterviews deutlich, dass oftmals einfaches Nachfragen genügt, damit diejenigen, die Stammtischparolen geäußert haben, diese selbst anfangen zu hinterfragen. Ein einfaches Mittel zur Problematisierung von Stammtischparolen können sogenannte Präzisierungsfragen sein, die eine pauschale Aussage nicht infrage stellen, sondern eine präzisere Begründung/Erklärung einfordern.¹⁹

Einige Beispiele für Präzisierungsfragen:

- „Das ist eine Unverschämtheit von den Politikern.“ – „Was genau findest Du unverschämt?“
- „Hier hat die Politik versagt.“ – „Wie hätten sich die Politiker Deiner Ansicht nach verhalten sollen?“
- „Das ist ungerecht.“ – „Was wäre Deiner Ansicht nach hier gerecht?“

Gut geeignet zur Einübung derartiger Fragetechniken sind Rollenspiele, wobei jedoch zu beachten ist, dass die reine Vermittlung einer Technik nicht ausreicht. Voraussetzung ist vielmehr eine angemessene Haltung, die sich als „Respekt vor Andersdenkenden“ beschreiben oder mithilfe der ersten zwei Prämissen des „Beutelsbacher Konsens“, also dem „Überwältigungsverbot“ und dem „Kontroversitätsgebot“, begründen lässt.

Neben der Problematisierung von Stammtischparolen kann auch eine eher konfrontative Strategie sinnvoll sein, bei der explizit gegen die Parole argumentiert wird. Ein entsprechender Ansatz ist es, mit den Dilemmata zu argumentieren, in denen sich Politiker befinden.²⁰ Ein geeignetes Instrument hierfür ist das oben schon erwähnte Werte- und Entwicklungsquadrat. Auf ein politisches Beispiel an-

¹⁶ Patzelt, W. J. (2009): Politikfern sind die Ahnungslosen. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 01, S. 12–17, S. 13.

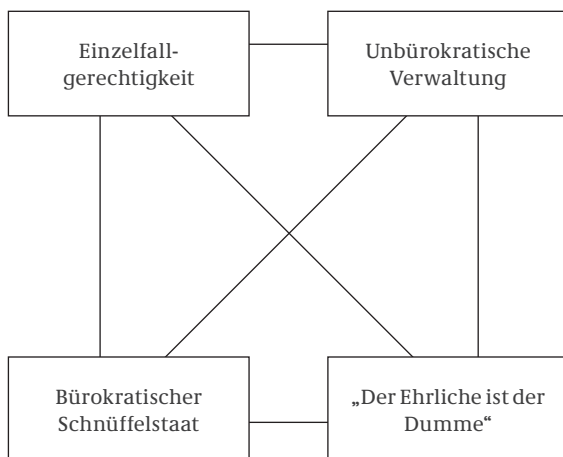
¹⁷ Vgl. Boeser, C./ Schnebel, K. B. (2013): Über „dumme Bürger“ und „feige Politiker“ – Streitschrift für mehr Niveau in politischen Alltagsgesprächen. Wiesbaden.

¹⁸ Hufer, K.-P. (2005): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Wiesbaden, S. 12.

¹⁹ Dörrenbächer, P. (2002): Erfolgreiche Kommunikation. In: Haft, F./Schlieffen, K. Gräfin von (Hrsg.): Handbuch Mediation. München, S. 339–362.

²⁰ Vgl. Schnebel, K. (2014): Dilemmafokussierung in verschiedenen Bereichen der Politikwissenschaft und ihr Nutzen für die politische Bildung. Vortrag auf der Tagung „Politikwissenschaft und Didaktik der politischen Bildung“ der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft am 21.02.2014 in Karlsruhe.

gewendet: Häufig werden die Forderung nach mehr Einzelfallgerechtigkeit und zugleich der Wunsch nach weniger Bürokratie oder nach unbürokratischer Hilfe geäußert. Das damit eröffnete Spannungsfeld ist vielen nicht bewusst, doch angesichts von Hartz IV lässt sich das für Politiker bestehende Dilemma gut veranschaulichen: Ohne bürokratische Prüfung des Einzelfalls lässt sich kaum feststellen, wer wirklich bedürftig ist. Demnach gibt es auf dem ersten Blick nur zwei (jeweils problematische) Alternativen: Die erste ist, dass man entweder im Einzelfall ungerecht ist, d. h. jemand erhält ungerechtfertigterweise etwas oder ungerechtfertigterweise nichts, oder es gibt, zweite Alternative, eine aufwendige bürokratische Einzelfallprüfung, die nicht nur Geld kostet, sondern auch für den Betroffenen eine Zumutung darstellt. Politik muss sich zwischen diesen beiden Alternativen nicht grundsätzlich entscheiden, sondern kann zwischen den beiden konkurrierenden Wertvorstellungen von Fall zu Fall abwägen und gegebenenfalls Gesetze nachjustieren, wenn die Balance nicht mehr stimmt. Bei einseitiger Orientierung an einem Wert jedenfalls droht dessen Entartung (in der folgenden Abbildung die unteren Felder).



An diesem Beispiel ist gut das Potenzial der Reflexion von politischen Dilemmata zu erkennen, denn so wird deutlich, dass schnelle, einfache und dauerhaft funktionierende Lösungen in der Politik oftmals nicht möglich sind. Diese Erkenntnis fördert nicht nur die politische Urteilsfähigkeit, sondern trägt auch zur *Immunisierung gegen Stammtischparolen* bei.

Ein „Argumentationstraining gegen Politikverdrossenheit“, welches seit 2012 im Netzwerk Politi-

sche Bildung Bayern²¹ entwickelt wird, arbeitet mit diesen und anderen Ansätzen erfolgreich mit Jugendlichen und Erwachsenen.²² Es zeigt sich, wie schon beim erwähnten Argumentationstraining gegen Stammtischparolen, dass derartige Angebote gut in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung angenommen werden. Zentral ist in den entwickelten Trainingseinheiten, die oben dargestellten Beziehungen zwischen Privatem und Öffentlichem zu thematisieren und zu reflektieren. Das Training betont, dass es in einem freien Staat unabdingbar ist, dass das Politische privat sein kann, dass also jeder selbst entscheiden kann, ob und wie er sich über Politik äußert. Der Charme des Trainings liegt insbesondere darin, dass mithilfe von relativ einfachen Modellen, wie beispielsweise dem hier dargestellten Werte- und Entwicklungsquadrat, eine große Nachdenklichkeit bei den Teilnehmern entsteht und sehr kontroverse Diskussionen auf hohem Niveau möglich werden.

III. Fazit

Ein freier Staat kann auf Dauer nicht funktionieren, wenn die Bürger das Politische ausschließlich als privat begreifen und nicht den Mut haben, ihren Verstand auch dann im Privaten zu gebrauchen, wenn es um politische Themen geht. Um es auf den Punkt zu bringen: In einer Demokratie muss es sowohl das Recht auf Passivität, politisches Desinteresse, auf bornierten Egoismus als auch auf politische Dummheit geben. Aber eben auch das Recht, Passivität, politisches Desinteresse, bornierten Egoismus und politische Dummheit zu kritisieren. Und hierzu gibt es nicht nur das Recht, sondern sogar die Notwendigkeit. Für die politische Erwachsenenbildung bietet sich hier eine gute Möglichkeit, sich als Anwalt der Demokratie zu positionieren und interessierte Bürger zu niveauvollen Diskussionen auch in ihrem privaten Umfeld zu befähigen. Möglich sind einmalige Abendveranstaltungen, die dazu einladen, nicht nur über Politiker zu schimpfen, sondern die Komplexität von Politik besser wahrzunehmen. Gut geeignet sind aber auch längere Workshops (1/2–2 Tage), in denen nicht nur die politische Urteilsfähigkeit, sondern gerade auch die politische Handlungsfähigkeit weiterentwickelt werden können.

²¹ Das Netzwerk ist angesiedelt am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg. Weitere Informationen unter www.politische-bildung-bayern.net

²² Durchgeführt wurden bislang ca. 15 Workshops an Schulen und in der außerschulischen politischen Bildung. Darüber hinaus gab es einen Expertenworkshop im Bayerischen Kultusministerium und eine zweitägige Multiplikatoren- und Multiplikatorenausbildung mit Kollegen aus Deutschland und Österreich. Bisherige Kooperationspartner waren u. a. die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, das Centrum für angewandte Politikforschung (CAP), das Geschwister-Scholl-Institut an der LMU, der Bezirksjugendring Schwaben, die Katholische Landjugendbewegung Bayern, die Volkshochschule Aichach-Friedberg und die Lokale Agenda 21 der Stadt Augsburg.

Widerständigkeit als notwendige Voraussetzung für Demokratiekompetenz

Malte Ebner von Eschenbach



Wiss. Mitarbeiter
Universität Potsdam
Professur Erwachsenen-
bildung, Weiterbildung
und Medienpädagogik
Tel.: 0331 9772736
E-Mail: malte.ebner.
von.eschenbach@uni-
potsdam.de

I. Eine Störung des Wahrnehmungshorizonts politischer Erwachsenenbildung

Die Einsicht, dass für Demokratisierungsprozesse und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure große Bedeu-

tung haben, zählt zum klassischen Kanon sozialwissenschaftlicher Forschung. Aufgrund ihrer Rückbindung in lebensweltliche Zusammenhänge verfügen zivilgesellschaftliche Assoziationen über das Resonanzvermögen, spezifisch auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren zu können. Eine Vielfalt zivilgesellschaftlicher Assoziationen (Selbsthilfebewegung, Friedensbewegung, Bürgerrechtsbewegung, Frauenbewegung oder Solidaritätsbewegung) greift gesellschaftsrelevante Themen auf und engagiert sich für gesamtgesellschaftliche Belange. Diese Umweltreagibilität der Assoziationen ist konstitutiv für zivilgesellschaftliche Entwicklung und den Aufbau von Demokratiekompetenz. Dabei ermöglicht gerade ihre auf Widerständigkeit gründende Umweltreagibilität es überhaupt, Dysfunktionalismen zu identifizieren und über Demonstrationen, zivilen Ungehorsam und Proteste thematisieren zu lassen.¹ Die Auseinandersetzungen zwischen zivilgesellschaftlichen Assoziationen und ihren jeweiligen Opponent(inn)en verlaufen über Aushandlungsprozesse, die als „Lernen in der Zivilgesellschaft“² aufgegriffen werden können. Dieses Lernen, das auch als „Lebenselixier der Demokratie“³ Widerhall findet, befördert die gesamtgesellschaftliche Ressource Solidarität.⁴



Bei der Rekonstruktion von zivilgesellschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen in erwachsenpädagogischer Sicht entsteht indessen der Eindruck, dass die hier betonte Widerständigkeit beim Erwerb von Demokratiekompetenz nicht hinreichend Berücksichtigung findet. Vor allem ein verengter Lernbegriff und eine affirmative Demokratieauffassung verhindern, dass die Bedeutung von widerständigem Verhalten für Demokratiekompetenzentwicklung hinreichend berücksichtigt wird.⁵

II. Zivilgesellschaftliche Entwicklung durch Widerständigkeit

Jürgen Habermas leitet aus seiner Handlungstheorie⁶ zwei Typen sozialer Ordnung ab, die er mit „System“ und „Lebenswelt“ bezeichnet.⁷ Mit dieser Differenzierung entwirft er zwei Perspektiven auf Gesellschaft, deren Grenzlinie „zwischen den Subsystemen der Wirtschaft und der bürokratischen Staatsverwaltung einerseits, der (von Familie, Nachbarschaft, freien Assoziationen getragenen) privaten Lebenssphären sowie der Öffentlichkeit der Privatreute und der Staatsbürger andererseits“⁸ verläuft. Zivilgesellschaftliche Assoziationen in ihrer lebensweltlichen Rückgebundenheit spricht Habermas insofern an, als sie die eine gesellschaftliche „Signalfunktion“⁹ und die „wirksame Problematisierung“¹⁰ gesellschaftsrelevanter Fragestellungen zu erfüllen haben. Im Anschluss an seine Unterscheidung von System und Lebenswelt erhalten dann zwei Prozesse besondere Aufmerksamkeit: die zunehmende „Kolonialisierung der Lebenswelt“¹¹ durch die Systemwelt und die Entkopplung von Lebens- und Systemwelt. Mit der Kolonialisierung der Lebenswelt erfasst Habermas die zunehmende Rationalisierung, Kontrolle und Mediatisierung der alltäglichen Lebens- und Sinnzusammenhänge. In modernen Gesellschaften sind diese Systeminteressen mit der subjektiv bedeutsamen Lebenswelt nicht mehr identisch, und genau an diesen Nahtstellen kann sich laut Habermas der Protest zivilgesellschaftlicher Assoziationen entfalten. Allerdings trifft es bei ihm auf nicht allzu großes Interesse, dass solche Entfaltungsprozesse im hohen Maße mit Machtfragen und Auseinandersetzungen verbunden sind.¹² Bereits die Entwicklung des Sozialstaats bringt er weniger mit Protestaktionen, Demonstrationen, Widersetzungen, gewerkschaftlicher oder kirchlicher Gegenmacht in Verbindung. Vielmehr sieht er gesellschaftsstrukturellen Wandel

¹ Vgl. Rucht, D. (2004): Die konstruktive Funktion von Protesten in und für Zivilgesellschaften. In: Jessen, R./Reichardt, S./Klein, A. (Hrsg.): Zivilgesellschaft als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. Wiesbaden, S. 135–154.

² Schaffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voesgen, H. (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 21–33.

³ Roth, K. (2002): Abstraktes Recht und Sittlichkeit in Hegels Jenaer Systementwürfen. In: Henkel, M. (Hrsg.): Staat, Politik und Recht beim frühen Hegel. Berlin, S. 11–38, S. 36.

⁴ Vgl. Honneth, A. (1994a): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M., S. 33, 42.

⁵ So etwa bei: Hättich, M. (1989): Zum Politikbegriff der politischen Bildung. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien, Adressaten, Projekte, Methoden. München, S. 28–41, S. 37; Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze.

durch die „innere Widerspruchslogik der Marktgemeinschaft, welche die in den liberalen Freiheitsrechten versprochenen Emanzipationswünsche nicht zu erfüllen vermag“¹³, begründet. In diesem Sinne setzt Habermas auf die Kraft „kontrafaktischer Diskurse“ und „idealer Sprechsituationen“, die für seine auf Konsens abzielende kommunikative Handlungstheorie grundlegend sind.



Nicht hinreichend bedacht ist das Risiko, dass nur Ansprüche berücksichtigt werden, die sich von vornherein bereits innerhalb eines bestehenden Geltungsrahmens befinden. – Was aber ist mit Artikulationsversuchen, die dem geltenden Paradigma nicht entsprechen und sich im Widerstreit zunächst darüber verständigen, inwieweit der bestehende Geltungsrahmen anerkannt wird beziehungsweise welche Positionen, Normen oder Werte überhaupt verhandelbar sind?¹⁴

Damit zivilgesellschaftliche Assoziationen in ihrem demokratierelevanten Charakter wahrgenommen werden können, bedarf es einer Fokuserweiterung auf ihre gesellschaftskonstituierende Widerständigkeit, mit der sie Selbstverständlichkeitsstrukturen aufbrechen. In genealogischer Perspektive durchlaufen die Assoziationen einen mehr oder minder fortschreitenden Entwicklungsprozess, wobei sie aus einem lebensweltlichen Grund bis in die Sphäre zivilgesellschaftlicher Verflechtungsstrukturen aufsteigen (und wieder absteigen) können.¹⁵ Diese emanzipatorischen Bewegungen lassen ein Muster erkennen: Ihre Ausgangspunkte sind immer Missachtungserfahrungen, Erfahrungen, die nicht zur Vereinzelung führen, sondern die betroffenen Assoziationen

produktiv werden lassen, einen sozialen „Kampf um Anerkennung“ für die eigene Selbstentfaltung aufzunehmen.¹⁶ So erwächst aus dem Entwurf und der Stabilisierung einer exklusiven Eigenheitssphäre der Assoziationen schließlich ein Vermögen, gesamtgesellschaftliche Öffnungsprozesse, eine expansive Welterschließung zu initiieren. Dieser Öffnungsprozess erweist sich dann als notwendig, wenn von den politischen Initiativen eine partizipative und gestalterische Rolle im Rahmen von zivilgesellschaftlicher Entwicklung übernommen werden will.

III. Alltagsgebundenes Lernen

Lernprozesse im Paradigma der „Transformationsgesellschaft“¹⁷ fokussieren auch unbekannte Möglichkeitsräume und widersetzen sich somit einer latenten Steuerung oder „Kontingenzinvisibilisierung“¹⁸. „Lernen in der Zivilgesellschaft“ ist Motor und zugleich Bestandteil von Transformationen, die in ihrer Gesamtentwicklung aus Sicht der beteiligten Akteursgruppen nicht mehr antizipierbar sind, sondern zum Ausgangspunkt eines kontingenten Prozesses avancieren, der seine Ziele erst im Verlauf klärt. Vor diesem Hintergrund kommt der Erwachsenenbildung eine elementare Rolle in der politischen Bildung zu, denn sie ist in der Lage, solche gesellschaftsstrukturellen Prozesse zu aktivieren und reflexiv zu begleiten.

Das Erlernen von Demokratiekompetenz kann als ein wesentliches Ziel und Ergebnis von Widerständigkeit betrachtet werden, doch bleibt es nicht auf „funktional-didaktisierte“ Kontexte beschränkt, sondern muss als soziale Praktik zivilgesellschaftlicher Assoziationen wahrgenommen werden, als ein „alltagsgebundenes Lernen“¹⁹. Alltagsgebundenes Lernen beschreibt dennoch keine „formlose Organisation“ von Lernprozessen, sondern kann intentional und geplant erfolgen, allerdings unterliegt die Eigenlogik alltagsgebundenen Lernens einer fluiden Struktur, wodurch eine Verstetigung in lebensweltlichen Praktiken möglich wird, ohne dabei formaler Organisation angehören zu müssen. Die Fokussierung alltagsgebundenen Lernens zielt auf ein paradigmatisch erweitertes Verständnis von lebensbegleitendem Lernen und wendet sich gegen naive Vereinseitigungen des Lernbegriffs, die verhindern, gerade produktive Lernprozesse im Alltag hinreichend mit einzuschließen.

ze – Eine Einführung. Schwalbach/Ts.; Masing, P. (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, W./Cremer, W./Masing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 21–60, S. 25.

⁶ Vgl. Habermas, J. (1981a/b): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M., 2 Bde.

⁷ Vgl. kritisch dazu Honneth, A. (1994b): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M., S. 321; Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M., S. 37; Ebner von Eschenbach, M. (2013): Kommentar zu Furrer: Didaktische und methodische Überlegungen. In: Ackermann, K.-E./Burtscher, R./Ditschek, E. J./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik. Bielefeld, S. 209–213, S. 210; vgl. auch Schimank, U./Volkman, U. (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld, S. 8, 44 f.

⁸ Habermas 1981 a. a. O., Bd. 2, S. 458.

⁹ Habermas 1998 a. a. O., S. 435.

¹⁰ ebd.

¹¹ Vgl. Habermas 1981 a. a. O., Bd. 2, S. 522.

¹² Vgl. Krause, R. (2008): Fragen der Anerkennung im Schnittfeld von Macht und Geltung. In: Krause, R./Rölli, M. (Hrsg.): Macht. Begriff und Wirkung in der politischen Philosophie der Gegenwart. Bielefeld, S. 153–174,

S. 153; Flacke, A. (2009): Selbsterhaltung oder Anerkennung? Untersuchungen zur Theorie des sozialen Konflikts unter dem Aspekt der Herrschaft. Dissertation, Osnabrück, https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009120914/2/E-Diss964_thesis.pdf, S. 96.

¹³ Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen, S. 303.

¹⁴ Vgl. Krause 2008 a. a. O., S. 168 f.; Honneth 1994b a. a. O., S. 334.

¹⁵ Vgl. ausführlich Ebner von Eschenbach, M. (2014): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. ICHS, Berlin (i. E.).

¹⁶ Vgl. Honneth 1994a a. a. O., S. 11, 212

¹⁷ Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren.

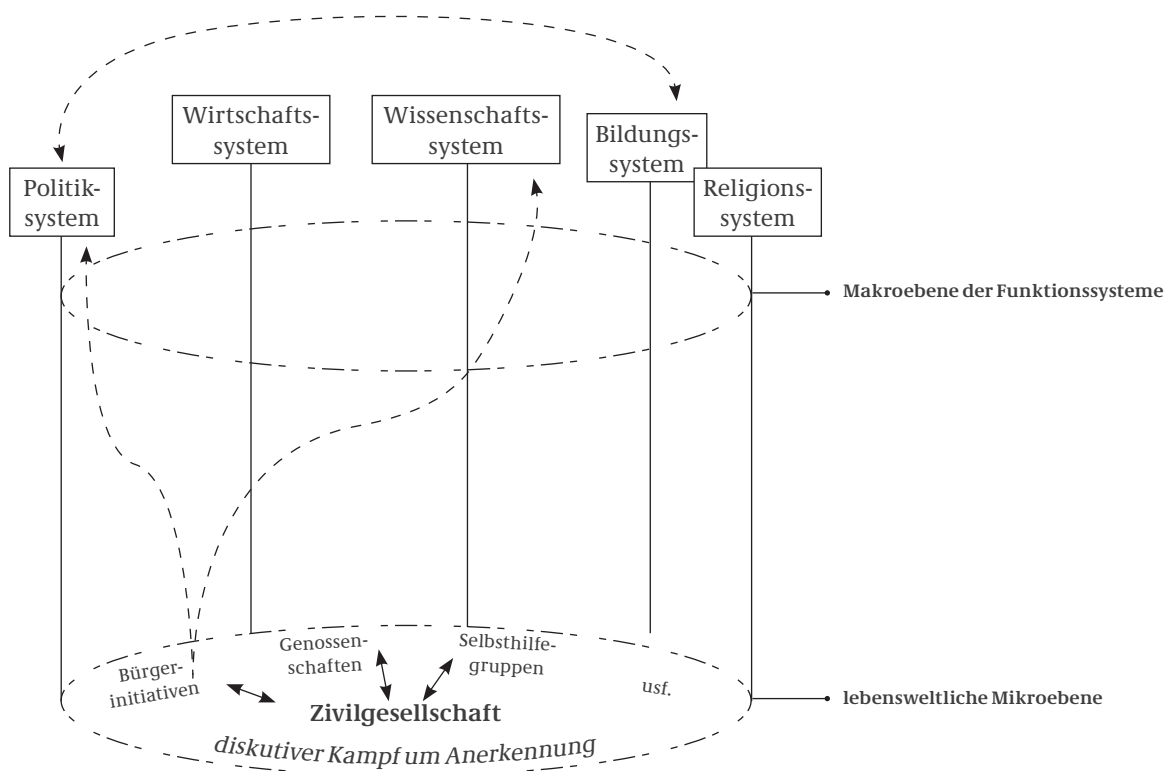
¹⁸ Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart, S. 1–20.

¹⁹ Vgl. Schäffter 2001 a. a. O., Kap. 6, 7. Alltagsgebundenes Lernen fasst Schäffter als pragmatische Wissensstruktur, die sich auf Tätigkeitsvollzüge bezieht. Wie alltagsgebundenes Lernen den Relevanzstrukturen des Alltagswissens folgt, bleibt dabei an Einzelsituationen gebunden und ist in seiner Systematik inkonsistent. Latente

IV. Demokratiekompetenz ist nicht eindimensional zu entwickeln

Für Erwachsenenbildung gilt es, alltagsgebundenes und funktional didaktisiertes Lernen zu unterscheiden und ihr Zusammenspiel bei der Entwicklung von Demokratiekompetenz zu beachten. Lernen in der Zivilgesellschaft beinhaltet eine Doppelstruktur: in der *vertikalen Dimension* kommt es zur Artikulation von Widerständigkeit zwischen den relevanten gesellschaftlichen Funktionssystemen und lebensweltlichen Zusammenhängen, zwischen strategisch-zweckrationaler Kommunikation und diskursivem Verständigungshandeln, und zwar in sowohl „aufsteigender“ als auch „absteigender“ Form. In der *horizontalen Dimension* kommt es zum Austausch zwischen den differenten Systemlogiken einerseits und den differenten lebensweltlichen Milieus andererseits (s. folgende Abbildung). Die Relevanz von Widerständigkeit für zivilgesellschaftliche Entwicklung und für Demokratieentwicklung wird entlang dieser je unterschiedlichen Beziehungsverhältnisse im Spannungsgefüge zwischen „System und Lebenswelt“ hiernach präzisierbar.

Vertikal wie horizontal sind Lernprozesse erkennbar und erforderlich, die sozialtheoretisch als „Lernen in der Zivilgesellschaft“ aufzufassen sind: In diesen Lernprozessen bildet sich durch Widerständigkeit und Negation ein artikulationsfähiger Eigensinn heraus. Der Eigensinn wiederum ist erst die Bedingung für eine fruchtbare diskursive Auseinandersetzung und dies realisiert sich durch pädagogischen Support praktisch in Anerkennungsbewegungen. Diese Lernprozesse sind durch ein komplementäres Spannungsverhältnis bestimmt, das auf eine grundlegende Strukturdifferenz zwischen den vielfältigen Wissensordnungen der „Systeme“ und den eigenlogischen unspezifischen Beständen alltagsgebundenen Lernens setzt. Es lassen sich so Thematisierungsräume schaffen, differente Thematiken aufeinander beziehen und produktiv bearbeiten. Solcherart zivilgesellschaftlichen Lernens ist produktiv-partizipativ und demokratieförderlich und trägt zum Wiederentdecken der gesellschaftlichen Ressource Solidarität bei. Widerständiges Verhalten entwickelt auf diese Weise eine produktive Diversität.



Vertikale und horizontale Aushandlungsprozesse

Fassen wir die strukturellen Schnittstellen von Widerständigkeit zusammen:

- a) *Widerständigkeit als Gegnerschaft gegenüber vertikal „absteigenden“ und kolonisierenden Überformungen:* In der vertikalen Dimension kommt es aus Sicht zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure zur Artikulation von Widerständigkeit gegenüber den jeweils spezifischen „Systemen“, die im Sinne einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ destruktiv wirken.
- b) *Widerständigkeit als vertikal „aufsteigende“ Emanzipation einer Ablösung vom latenten Alltagsverständnis:* Nicht nur die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ ruft Widerständigkeit hervor, auch Systeme sind in „aufsteigender“ Richtung in ihrer Produktivität gefährdet, wenn sie lebensweltlich überformt, d. h. naiv „veralltäglicht“ werden. Eine solche „lebensweltliche Kolonialisierung“ bedeutet, dass Widerständigkeit sich als eine Variante präsentiert, sich der Herausforderung einer solchen „Deprofessionalisierung“ zu stellen.
- c) *Widerständigkeit als horizontale Widerständigkeit zwischen differenten Systemlogiken:* Droht ein einzelnes gesellschaftliches System, wie z. B. das Politik- oder Wirtschaftssystem, zu expandieren und totalitären Anspruchscharakter zu erwerben, hat das zur Folge, dass funktional differenzierte Gesellschaftsbilanzen beeinträchtigt werden.²⁰ Die Dominanz eines Systems erzeugt gesellschaftliche Stagnation, woraus auf komplementärer Widerständigkeit basierende zivilgesellschaftliche Assoziationen ihre Legitimation für Demokratieentwicklung beziehen.²¹
- d) *Widerständigkeit als horizontale Widerständigkeit zwischen differenten lebensweltlichen Milieus:* In Auseinandersetzung mit gegenläufigen Positionen darf das „Streben nach Vermittlung (...)“ dem Hinwirken auf wirkliche Pluralität als eine Vielfalt des Besonderen keineswegs zuwiderlaufen²². Einen Anspruch auf Autonomie stellt sich in horizontaler Dimension zwischen den differenten lebensweltlichen Milieus dar und verlangt die wechselseitige Anerkennung von divergierenden Perspektiven in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen. Dabei kommt es über den Austausch

zur Entwicklung von Demokratiekompetenz als gesellschaftliche Ressource.

Aus relationslogischer Sicht erscheint die grundlagentheoretische Relevanz von Widerständigkeit deutlich: Widerständigkeit zeichnet sich als ein grenzbildender Kontaktprozess aus, der zwischen voneinander getrennten Bedeutungskontexten und ihren Sinnhorizonten verläuft.

Erst auf der Grundlage widerständigen Verhaltens konstituiert sich eine Beidseitigkeit, mit der sich dualistische Subjekt-Objekt-Beziehungen aushebeln und zu dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehungen transformieren lassen. Beidseitige Widerständigkeit beruht auf einer *strukturell konstitutiven Anerkennungsbeziehung*, die weder von inhaltlicher Zustimmung noch von personenbezogener Akzeptanz abhängig ist.

Erst aus einem derartigen korrelativen Zusammenspiel – und nicht aus der nostrifizierenden Überformung einer Seite durch die je andere – entsteht eine neuartige Ordnungsstruktur auf einer logisch übergeordneten Ebene. Genau dies macht die *strukturelle Produktivkraft wechselseitiger Widerständigkeit* aus, die auf intermediären Kontaktflächen relationstheoretisch nachweisbar wird. Sie stellt einen bisher noch unerschlossenen Begründungszusammenhang für alltagsgebundenes Lernen in zivilgesellschaftlichen Entwicklungskontexten dar.



Strukturen hingegen erlauben routinierte Lernabläufe, die in ihren Voraussetzungen erst beim Auftritt von Handlungsproblematiken reflektionsbedürftig werden. (vgl. auch Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Hohengehren.)

²⁰ Vgl. Lindemann, G. (2010): Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: *ZfS*, Jg. 39, H. 6, Stuttgart, S. 493–511.

²¹ Vgl. Thompson, C./Weiss, G. (Hrsg.): *Bildende Widerstände – widerständige Bildung*. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld.

²² Claußen, B. (1991): Gefährdete Demokratie und die Perspektiven Politischer Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Claußen, B./Girbig, R.-J./Hufer, K.-P. (Hrsg.): *Entwicklung der Demokratie und Politische Erwachsenenbildung*. Für Joachim Oertel zum 65. Geburtstag. Hamburg, S. 39–63, S. 58.

Politische Bildung in Bremen – das Evangelische Bildungswerk setzt auf Bildung für die aktive Zivilgesellschaft

Hans-Gerhard Klatt



Evangelisches Bildungswerk Bremen
Forum Kirche
Hollerallee 75
28209 Bremen
Tel.: 0421 34615-33
E-Mail: klatt.forum@kirche-bremen.de

I. Wenn politisches Handeln gefragt ist

Das Menschenrecht auf Wohnen, formuliert im Artikel 25 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, wie kann es in Bremen umgesetzt werden? So fragt seit zwei Jahren das Aktionsbündnis „Men-

schenrecht auf Wohnen“. Geschmiedet wurde es an Erfahrungen mit der Not von Wohnsitzlosen während der „Winterkirche“ der Gemeinde Unser Lieben Frauen in der Bremer Innenstadt. Gebildet wird das Bündnis von Gemeindeleuten, Sozialarbeiter(inne)n, Diakonischem Werk, Obdachlosen, Wohnungssuchenden aller Art bis hin zum AstA der Universität. Es hat sich erfolgreich als Gesprächsgegenüber der Politik etabliert und muss doch zusehen, dass es von Verwaltungsbeamten und Wohnungsbauprofis nicht immer wieder ins Hintertreffen gebracht wird.

Wenn es so ist, dass der in der Bremer Landesverfassung im Artikel 14 jedem Bewohner zugesprochene Anspruch auf eine angemessene Wohnung für immer mehr Menschen nicht realisiert werden kann, dann muss Kirche mehr tun, als für ein paar Stunden ihren Kirchenraum für ein warmes Essen und seelsorgerlichen Zuspruch zu öffnen. Sie muss auch politisch agieren.

An dieser Stelle kommt das Evangelische Bildungswerks ins Spiel: Gemeinsam mit dem Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt organisiert es Fachtage, in denen das Aktionsbündnis seine Erfahrungen reflektieren, sich fachliche Anregungen holen und auf die nächsten Schritte orientieren kann. Der jüngst von Andrej Holm, einem Sozialwissenschaftler der Humboldt-Universität Berlin, eingeholte Rat etwa lautet: Durch öffentliche Aktionen weiter politischen Druck zu erzeugen, damit die Ware „Mietwohnung und Wohnungsbau“ für Finanzhaie unattraktiv wird und der Staat zu einem Konzept für eine gemeinnützige Pflege des Wohnungsmarktes gedrängt wird.

Die Unterstützung des Aktionsbündnisses ist ein aktuelles Beispiel, wie das Bremer Weiterbildungs-

gesetz gelebt wird, das als Ziel u. a. vorgibt, Weiterbildung solle dazu befähigen, „im öffentlichen Leben an der Verwirklichung der Ziele der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen mitzuarbeiten“. Dieses Beispiel zeigt auch, wie kirchliches Handeln gegen „Gewinnmaximierung um jeden Preis“ mehr ist als ein neues Sozialwort der Kirchen auf Papier.

Die Evangelische Erwachsenenbildung ist aufgefördert, von solchen Eigenaktivitäten und Bildungserfahrungen zu erzählen, wenn im derzeitigen Themenjahr der Reformationsdekade „Reformation und Politik“ Beiträge der Kirche zur Stärkung der Zivilgesellschaft gefragt sind.

Der Kirchentag der Bremischen Evangelischen Kirche gründete sein Bildungswerk vor genau 40 Jahren in eben jenem Jahr, in dem auch das Land Bremen sein Weiterbildungs- und sein Bildungsurlaubsgesetz verabschiedete. Es war das erklärte Ziel, sich als Kirche aktiv am öffentlichen Bildungsauftrag im Bereich der Erwachsenen zu beteiligen. So wurde das Evangelische Bildungswerk Bremen auf den Schwerpunkt „Politische Bildung“ aufgebaut, und noch heute ist sein Programm davon geprägt.

II. Wenn die Einzelnen ihren gesellschaftlichen Ort suchen

„Mehr Demokratie wagen“ war der Wahlspruch der politischen Aufbruchstimmung in den Jahren 1972 bis 1974. In seinem Sinne ist im Bremer Weiterbildungsgesetz die Förderung der politischen Bildung an die erste Stelle gesetzt. Im Unterschied zu anderen Bundesländern hat Bremen normative Vorgaben in sein Weiterbildungsgesetz übernommen.

„Weiterbildung soll insbesondere dazu zu befähigen“, so heißt es in der aktuellen Gesetzesfassung in § 2,

„1. soziale und kulturelle Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen kritisch zu verarbeiten, um die gesellschaftliche Wirklichkeit und Stellung in ihr zu begreifen und verändern zu können;

2. die berufliche Qualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln sowie in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu bewerten;

3. die durch Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft, Behinderung oder durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten zu überwinden und besondere biographische Umbruchsituationen zu bewältigen;
4. im öffentlichen Leben an der Verwirklichung der Ziele der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen und des Grundgesetzes und der Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft mitzuarbeiten;
5. die sozialen, kulturellen, beruflichen und politischen Chancen in einem sich vereinigenden Europa zu nutzen und am Prozess der europäischen und internationalen Integration mitzuwirken;
6. unter Beachtung des Lebensrechtes aller Menschen und künftiger Generationen zur Schonung und Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen beizutragen.“

Das Gesetz formuliert seine Zielsetzungen auf die einzelnen Teilnehmenden und ihre Handlungskompetenz hin. Weiterbildung soll sie befähigen, ihr Leben in allen seinen Herausforderungen zu bewältigen, mit den Veränderungen in der Arbeitswelt ebenso wie mit denen in der Gesellschaft mitzukommen und mit den Abbrüchen, Umbrüchen und neuen Aufbrüchen in der eigenen Lebensgeschichte umgehen zu können. Das, wozu die Einzelnen weitergebildet werden sollen, verbleibt aber nicht im Rahmen des Eigennutzes, sondern zielt auf eine lebendige, aktive Bürgergesellschaft, die für ein nachhaltiges Leben auf dem Globus kämpft. So werden die Teilnehmenden im vom Gesetz intendierten Bildungsprozess nicht nur als „Einzelne“ angesprochen, sondern als „Beteiligte“ an einem gemeinsamen Lernprozess, in dem sich Kooperation und Gesellschaftsbildung ereignen. Für die Frage nach der politischen Bildung sind deshalb nicht nur die Inhalte von Interesse, sondern auch die Prozesse des gemeinsamen Lernens.

Das Evangelische Bildungswerk sieht darin seine Ausrichtung und sein Leitbild bis heute gut aufgehoben. Dies gilt umso mehr, als eine Gesetzesnovellierung von 2011 einen rechtsphilosophischen Gedanken aufgenommen hat, der insbesondere die konfessionelle Erwachsenenbildung herausfordert.

Der berühmte Satz des ehemaligen Richters am Bundesverfassungsgericht Ernst-Wolfgang Böckenförde, der freiheitliche, säkularisierte Staat lebe von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren könne, weist auf die Bedeutung einer moralischen Substanz hin, die von Einzelnen oder gesellschaftlichen Gruppen der Gesellschaft zur *Selbstregulierung der Freiheit* zur Verfügung gestellt wird. Politische Erwachsenenbildung muss diese Art „Gemeinsinn“ im Blick haben, will sie essenziell zur Handlungskompetenz und zur gelebten politischen Praxis beitragen. Zwar müssen demokratische Staaten in pluralen Gesellschaften sich zu allen Wertegemeinschaften gleichermaßen distanziert oder in gewissem Sinn neutral verhalten, doch müssen sie zunächst einmal vor allem daran interessiert sein, dass es Wertegemeinschaften gibt, die menschenrechtsorientiert zum Zusammenhalt der Gesellschaft beitragen. Dementsprechend ist in den Richtlinien zur Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes der Fördertatbestand der politischen Bildung ausgeweitet worden auf „politische, wert- und normenorientierte Bildung und die Integration Zugewanderter“.

In der gelebten Weiterbildung geschieht ein Stück Gesellschaftsbildung im Kleinen. Wo einander Fremde sich auf gemeinsame Lernprozesse einlassen, wird die Fähigkeit eingeübt, die eigenen Interessen in ein Verhältnis zu den Interessen anderer zu setzen, Andersartigkeit wahrzunehmen und als wertvoll zu begreifen, nach Gemeinsamem oder zumindest gemeinsam Aushaltbarem zu suchen, kompromissfähig zu werden. Das letzte Themenjahr „Reformation und Toleranz“ war ein guter Anlass, um diesen Zusammenhang in etlichen Veranstaltungen explizit zu machen.

III. Wenn es an einer kritischen, debattierenden Öffentlichkeit mangelt

Natürlich beschränkt sich die politische Qualität der Arbeit unseres Bildungswerks nicht nur auf das Prozessgeschehen in den Veranstaltungen, ebenso bedeutsam ist die Frage nach der Auswahl von Themen und Inhalten. Im Rückblick fällt dabei auf: Die politische Erwachsenenbildung hat in den ersten 20 Jahren der Bildungsarbeit unter den Weiterbildungsgesetzen von starken Arbeitnehmervertretungen und Gewerkschaften und starken sozialen Bewegungen profitiert. In einer politisierten Öffentlichkeit war sie geübt darin, Zeiten und Räume der Qualifi-



Joachim Barloschky, Mit-Initiator des Bündnisses für Wohnen und
BU-Dozent von uns zu Armut/Reichtum-Themen.

kation für politisches Handeln sowie für die Reflexion und Neuausrichtung bestehender Gruppenpraxis zur Verfügung zu stellen. Die Frauenbewegung, die neuen sozialen Bewegungen, die Bremer Gemeinden in der Abrüstungsinitiative, das Arbeitslosenprogramm, die Ökumenische Initiative, all das forderte auch unser Bildungswerk stark heraus. Themen stellten sich uns durch eine politisch aktive, debattierende Öffentlichkeit.

Das ist heute anders. Gegenwärtig verlaufen die Debatten, wenn überhaupt, individualisiert und mit teilweise fragwürdigen Ergebnissen in Social Media. Wenn weiterhin gilt, was der Lehrmeister der politischen Bildung Oskar Negt vertritt, dass „kritische Öffentlichkeit ein wesentliches Medium sozialen und politischen Lernens bleibt“, dann muss es angesichts des Zusammenbruchs einer politisch debattierenden und handelnden Öffentlichkeit nicht weiter verwundern, dass von einer Krise der politischen Bildung gesprochen wird.

Die neue Herausforderung besteht darin, selbst etwas herstellen zu müssen, wovon die Weiterbildung bisher als Vorgegebenheit gelebt hat: eine politische Öffentlichkeit.

Die Politik selbst noch vergrößert diese Herausforderung, indem sie kein gutes Beispiel einer politisch debattierenden Öffentlichkeit abgibt und das eigene Mandat mehr oder weniger vollständig an die den Mediengesetzen unterliegenden Talkmaster abgegeben hat.

An dieser Wahrnehmung setzt die Themenwahl für unsere aktuellen Veranstaltungen der politischen Bildung an:

a) Demokratie und Transparenz

„Eine Hand wäscht die andere – Demokratie und Transparenz“ ist ein symptomatisches Bildungsurlaubsthema. Es geht hier darum, die Vielschichtigkeit des Themas „Lobbyismus und Korruption“ aufzugreifen, persönliche Haltungen zum Lobbyismus zu reflektieren, unterschiedliche Formen von Lobbyismus zu differenzieren und Handlungsperspektiven zu entwickeln. Unsere Leitfrage ist: Wie können wir als aktive Bürgerinnen und Bürger Einfluss nehmen auf bestehende Lobbys und ihre Aktionsformen? Der Veranstaltungsort wird möglichst einbezogen in die Sacharbeit am Thema. Wie sieht es z. B. aus mit dem Lobbyismus auf der Ferieninsel Langeoog? Bürgermeister Uwe Garrels stellt sich der Seminargruppe im Gespräch zur Verfügung, das Planspiel „Hotelbauprojekt HappyDüne“ lässt weiterspinnen, was im Gespräch mit dem Bürgermeister erfahren wurde. Das Handeln von Nichtregierungsorganisationen gegen Korruption, die Frage nach Kriterien für eine demokratisch akzeptable Lobbyarbeit und der Vergleich der eigenen Haltung zu Beginn des Bildungsurlaubs und am Ende des Arbeitsprozesses schließen die Seminarwoche ab.

In ähnlicher Weise werden auch in anderen Bildungsurlaubsangeboten die Möglichkeiten genutzt, die Wahrnehmungen der politischen Vorgänge in unserer Gesellschaft zu differenzieren und einen Begriff der „Politik von unten“ zu stärken. Die Spannung zwischen privatem Reichtum und öffentlicher Armut und die Gefahren der wachsenden Spanne zwischen Reich und Arm sind in Bremen, der Stadt der auseinanderdriftenden Stadtteile und im Bundesland der klammen Staatskasse, ein vorrangiges Thema. Bei seiner Bearbeitung spielen auch die religiösen Traditionen, eine Haltung zu Armen und Reichen auszubilden, eine Rolle. Politische Bildung kann helfen, von Lebenslagen in Stadtteilen zu erfahren, in die man von sich aus nie geht, und Zentrum und Rand (im geografischen wie im übertragenen Sinn) beieinanderzuhalten. Das Aktionsbündnis „Menschenrecht auf Wohnen“ ist dafür ein gutes Beispiel. Das Projekt „Aufsuchende Altenarbeit/Hausbesuche“ in drei und bald vier Stadtteilen am Rande, in dem unser Bildungswerk die Qualifizierungsaufga-

be der freiwillig Besuchenden übernommen hat, ist ein weiteres Beispiel. Mit feiner Doppelsinnigkeit lautet hier die programmatische Überschrift: „Alten in guter Gesellschaft“.

b) *„Mit Gott allzeit bereit!“ – Die Bremische Evangelische Kirche und der Erste Weltkrieg*

Ein wichtiges Handlungsfeld der politischen Bildung sind die alljährlichen Gedenkveranstaltungen im Interesse eines „Erinnerns für die Zukunft“. Was aber kommt in dieser Hinsicht 2014, in diesem „Super-Gedenkjahr“ auf uns zu? 100 Jahre Erster Weltkrieg, 80 Jahre Barmen, 75 Jahre Zweiter Weltkrieg, 25 Jahre friedliche Revolution in der DDR! Die Bremische Evangelische Kirche – und mit ihr auch unser Bildungswerk – hat ihren Schwerpunkt auf den ersten Gedenk Anlass gelegt. Die Diskussion über den Ersten Weltkrieg begann ja schon im letzten Herbst mit der Veröffentlichung der „Schlafwandler“ des australischen Historikers Christopher Clark. Für uns war dies ein Anlass, im Gespräch mit dem Militärhistoriker Wolfram Wette sehr schnell und kritisch auf mögliche Verschiebungen des Diskurses über deutsche Kriegsschuld in unserem Kontext aufmerksam zu machen. Ein „Forum Gedenken Erster Weltkrieg“ hat sich gebildet, um alle Aktivitäten des Gedenkens in der Stadt zusammenzufassen und gemeinsam zu bewerben. Wir wirken dabei mit.

In besonderer Weise den Ersten Weltkrieg und das Jahr 1914 zum Thema zu machen, ist darin begründet, dass seine Schrecken in der Erinnerungsarbeit und der politischen Bildung hinter der Nazi-Zeit und dem Zweiten Weltkrieg verblasst sind. Dabei ist 1914 – und nicht 1933 oder 1939 – die Geburtsstunde einer Menschenverhärtung und menschengemachten Zerstörungsgewalt in zuvor nie geahntem Ausmaß. Im Kriegsausbruch sahen die Kirchen ihre Chance, die Verliererstraße im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess verlassen und im Leben der Nation wieder eine herausragende Rolle spielen zu können. Sie forderten zum leidenschaftlichen Einsatz des eigenen Lebens auf und wollten über den Schmerz des Todes hinwegtrösten. Die Bremische Evangelische Kirche hat eine Wanderausstellung zu ihrer Geschichte im Ersten Weltkrieg unter dem Titel „Mit Gott allzeit bereit!“ in Auftrag gegeben. Sie wird Ende Juli 2014 in der Kulturkirche eröffnet und dann durch die Gemeinden ziehen. Die Erwachsenenbildung wirkt hier im Begleitprogramm mit. Ein Teil der Ausstellung

wird sich auch dem 400. Reformationsjubiläum mitten im Krieg 1917 widmen, aus dessen Anlass die Bremische Evangelische Kirche sich ein neues Gesangbuch mit einer Fülle kriegsverherrlichender Lieder geschenkt hat. Der Ausblick auf die Lehren aus den Schrecken des Krieges auf der Schluss Tafel der Ausstellung wird sich mit dem Jahr 1924 beschäftigen, dem 10. Jahrestag des Kriegsausbruchs. Es waren nicht die Stimmen eines „Nie wieder Krieg!“, die damals noch den kirchlichen Rückblick bestimmten, es war die Stunde der Gedenktafeln und Gedenkkapellen, die über die Ehrung der gefallenen Soldaten den Kriegstugenden neuen Glanz verliehen und die Traumatisierten in ihren Qualen allein ließen.

Was aber macht man mit dem Erbe der Gedenktafeln in den Kirchen, wenn man sich mithilfe der Ausstellung vergegenwärtigt, für welche kirchliche Positionierung sie stehen? Diese Frage wird eine der vielen Bildungs Herausforderungen sein, die die Begleitung der Ausstellung mit sich bringt. Sie politisiert u. a. einen Programmklassiker der kulturell-theologischen Bildung, nämlich die kirchen-raumpädagogische Seminarwoche „Sprechende Räume der Stille“. 2014 heißt dieses Angebot nun „Bremer Kirchbauten als Friedens-Orte“ und behandelt die Frage eines friedensfördernden Umgangs mit den Hinterlassenschaften der Kriege im Kirchenraum.

Für die Reihe „Literatur an Ort und Stelle“ wiederum lag es nahe, einen Besuch in Wien bei Karl Kraus (1874–1936) einzuplanen unter dem Titel „Allein gegen ein Heer von Phrasen“.

An seinem Beispiel lässt sich gut ein protestantisches Ziel politischer Bildung formulieren: Die Stärkung einer Haltung, auf den eigenen Verstand zu vertrauen, sich autonom vom „Geist der Zeit“ abzusetzen und dem eigenen Gewissen zu folgen. In einer seit zwei Jahren durch Bremer Gemeinden kursierenden Ausstellung „Versöhnung im Alleingang“ erzählen wir eine bewegende Geschichte von Verbrechen, Vergeltung und Vergebung aus der unmittelbaren Nachkriegszeit in Bremen 1945/1946. Der einzige Überlebende eines Massakers auf einem Bauernhof im Bremer Blockland, dem seine ganze Familie beim Überfall ehemaliger Zwangsarbeiter in der Bußtagsnacht 1945 zum Opfer fiel, sendet, noch schwer verletzt im Krankenhaus liegend, in die aufgeheizte, auf drastische Bestrafung drängende Stimmung bei der

Trauerfeier für die Familie und in der bremischen Öffentlichkeit eine Botschaft der gnädigen Zuwendung zu den Opfern des Nazi-Terrors, die zu Tätern wurden: „Unser Haus war stets ein Haus der Liebe, wo die Niedrigen geachtet wurden und den Ärmsten Hilfe ward. Das soll auch weiterhin meinem Leben Leitstern sein.“ In den Gesprächen, die diese Ausstellung und ihr Begleitprogramm auslösen, kann zur Sprache kommen, was bis in die Gegenwart durch die Geschichte der Bundesrepublik hindurch tabuisiert blieb, diese diffizilen Zusammenhänge von deutscher Schuld und deutscher Leidenserfahrungen, und kann eine Haltung des Vergebens statt des Vergeltens als ein Inbegriff politischer Vernunft stark gemacht werden.

Wie die aktuelle Konjunktur des Themas „Kriegskinder“ erweist, holen solche Diskussionen nicht nur Versäumtes der Vergangenheit nach, sie gehören in die Gegenwart. Die Vorgänge in der Ukraine etwa bringen erschreckend zutage, dass wir viel näher am „Schlafwandeln“ von 1914 sind, als wir uns je hätten träumen lassen. Die Denkbare eines „heißen“ Krieges an der alten Grenzlinie des Kalten Krieges schimmert in einer Weise durch die politischen Diskurse hindurch, dass man am Wert allen Engagements in der Friedensbewegung und aller Bildungsarbeit des „Erinnerns für die Zukunft“ und der gewaltfreien Kommunikation verzweifeln möchte. Umso wichtiger ist es, dass uns die Gedenkveranstaltungen dieses Jahres in eine geschärfte Aufmerksamkeit für die mobilmachenden Gefahren der Phrasen führen und uns den Einsatz für Versöhnung als den Weg der politischen Vernunft nahebringen.

c) *Ankommen im Advent*

Und auch das gehört zur politischen, wert- und normenorientierten Bildung: Unterbrechungen zu organisieren vom zermürbenden Arbeitsalltag und vom rund um die Uhr rollenden Euro. Daran zu erinnern, dass unser Leben Rhythmen des Tuns und Lassens braucht, ist eine besondere Aufgabe gerade der kirchlichen Erwachsenenbildung. Unser schon häufiger im Dezember angebotener Bildungsurlaub „Ankommen im Advent“ erfreut sich immer wieder großer Beliebtheit. Weil viele ahnen, dass es sich für sie lohnt, den Tiefendimensionen der Advents- und Weihnachtszeit auf die Spur zu kommen, an biblischen Texten zu entdecken, worum es eigentlich geht und welche Kraft in der Haltung des Erwartens

und in der besonderen Gestaltung dieser Zeit steckt. Wer dies begreift, entwickelt auch ein Gespür für die Festzeiten der anderen, für Ramadan und Chanukka, und trägt zum guten Leben in Pluralität bei.

IV. *Weiter nach dem guten Leben fragen*

Sie gehören zusammen, die politische Bildung und die Frage nach dem guten Leben. Die DEAE hat bei ihrer Mitgliederversammlung in Bremen im März 2014 ihren Studientag zum Thema „Politische Bildung als Frage nach dem guten Leben“ diesem Zusammenhang gewidmet. Gut leben kann ich nicht für mich allein, ich brauche dazu „vibrierende Resonanzverhältnisse“ (Hartmut Rosa) zur Welt und zu den anderen. Im Bremer Beitrag zum Studientag haben wir „Raum“ (Zentrum und Rand) und „Zeit“ (Gestern und Morgen) als besondere Kategorien der politischen Bildung vorgestellt und die Teilnehmenden in einer Exkursionsphase an vier besondere Resonanzorte in Bremen geführt, ins „Zentrum“ der Stadt mit dem Rathaus und seiner projektbezogenen Bürgerorientierung und an den „Rand“ zur reichen Projektzone im sozialen Brennpunktstadtteil Osterholz-Tenever, zum „Gestern“ im Bamberger-Haus der Bremer Volkshochschule, das ein großes jüdisches Kaufhaus war, bis die Nazis den Kaufmann Julius Bamberger enteigneten und aus Deutschland vertrieben, und zum „Morgen“ im Gemeindehaus Matthias-Claudius, das nach einer Gemeindefusion zum Mehrgenerationenhaus geworden ist und sich konsequent zum kinderreichen Stadtteil öffnet.

Politische Bildung als Frage nach dem guten Leben: Darum ist es in den 40 Jahren unter dem Bremischen Weiterbildungsgesetz gegangen, darum geht es heute und wird es morgen gehen.



Gerechtigkeitsökumene und politische Bildung

Politisch-gesellschaftliche Bildung und Globales Lernen sind herkömmlicherweise thematische Schwerpunkte der Evangelischen Erwachsenenbildung. Wenn man die Themen sichtet, wie sie der Nachrichtendienst der DEAE seit Mitte der 1970er- bis Anfang der 1990er-Jahre dokumentiert,¹ so kann man eine deutliche Kontinuität feststellen. Diese Themen bestimmen die Agenda: Dritte Welt, Entwicklungsfragen, entwicklungsbezogene Bildung, Solidaritätsarbeit, Ökologie und Umweltfragen, Energiepolitik, Fragen des Lebensstils, Friedensarbeit, Friedenspolitik, Friedensbewegung, Ökonomie-Themen, Sozial- und Wirtschaftsethik. All diese Themen zeichnen sich dadurch aus, dass sie im „Welthorizont“ wahrgenommen werden. „Erlernen des Welthorizonts“² ist die entscheidende Bildungsaufgabe, die Ernst Lange, praktischer Theologe, Ökumeniker und 1967 bis 1970 Programmleiter beim ÖRK, 1970 formulierte.

Für die programmatische Profilierung der EEB ist die ökumenische Bewegung und sind die ökumenischen Zeitansagen besonders in den 1980er-Jahre zentral. Dabei zeichnet die ökumenische Bewegung aus, dass sie einen globalen Horizont hat und „den gesellschaftsgestaltenden Anspruch der religiösen Orientierung benennt“³, also theologische und polit-ökonomische Hermeneutik der Gesellschaft verbindet.

Im März 1983 verabschiedete die DEAE auf ihrer Mitgliederversammlung das Positionspapier „Evangelische Erwachsenenbildung – ein Auftrag der Kirche“⁴, in dem sie ihr Selbstverständnis beschreibt und Erwachsenenbildung in der Kirche verortet. Dieses Papier hat in seinen Grundaussagen noch heute Bestand. Evangelische Erwachsenenbildung wird als „Lebensäußerung der Kirche“ beschrieben, Kirche als „vielgestaltige Lerngemeinschaft“ verstanden. Evangelische Erwachsenenbildung habe der „Lebensgestaltung und Weltverantwortung“ zu dienen. Als „Handlungsfeld der Kirche“ und öffentliche Aufgabe richte sie sich an alle, habe jedoch einen spezifischen Zugang: Sie „bezieht (...) die persönlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen auf die Verheißungen und Gebote Gottes. Hier liegt ihr Proprium, das sie mit allen gesellschaftskritischen, lebenserhaltenden und weltgestaltenden Konsequenzen wahrzunehmen hat“⁵. Lernen wird als Vollzugsform des Glaubens aufgefasst.

In dieser positionellen Verortung ist die enge Verbindung von Evangelischer Erwachsenenbildung und der ökumenischen Bewegung sowie ihrer Programmatik angelegt. Diese profilierte bis ins erste Drittel der 1990er-Jahre die theologische und politische Bildungsarbeit der DEAE. Auf der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver 1983 wurde der „Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ angestoßen, der die Sicherung der Lebensgrundlagen aller (Menschen) und ein solidarisches Lernverständnis fokussiert. Die besondere Herausforderung und Lernaufgabe liegt darin, die begrenzte parochiale Perspektive zu überwinden, also global zu denken – und lokal zu handeln.

Diesem ökumenischen Lernen eigen ist ein normativer Standpunkt. Die aus Lateinamerika stammende Befreiungstheologie mit den Leitbegriffen Macht, Unterdrückung und Armut, die der ÖRK aufgenommen hatte, wurde zur Interpretationsgrundlage für die Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Situation und Zeitdiagnose. Für die Evangelische Erwachsenenbildung konkretisiert⁶ ist Parteilichkeit das Grundprinzip, d. h. Parteinahme für Benachteiligte wie Aufarbeitung der gesamtgesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsmechanismen. Die Gerechtigkeitsökumene wird erwachsenenpädagogisch breit ausbuchstabiert.⁷

Wesentlich ist dabei die Verbindung von Bildung und Handeln, die nicht unterschieden werden, sondern verbunden gedacht sind. Konziliarität zielt auf Verbindlichkeit. In diesem Verständnis soll politische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung nicht nur Handlungsfähigkeit generell generieren, sondern „Solidarität mit den Opfern als Handlungskriterium in den Bildungsprozess hineinnehmen“⁸.

Die entsprechenden Jahrgänge des Nachrichtendienstes und die Informationspapiere der DEAE liefern dazu reiches Material.

Petra Herre



Theologin und Sozialwissenschaftlerin
E-Mail: PetraHerre@t-online.de

¹ Mitte der 1970er-Jahre bis 1990 ausgewertet. Das Programmprofil der beiden folgenden Jahrzehnte bedarf einer eigenen Sichtung wegen der veränderten welt-politischen Situation und des Endes der Phase der umfassenden ökumenischen Handlungsentwürfe (Seoul 1990, Harare 1991); u. a. Frieling, R.: Der Weg des ökumenischen Gedankens. Göttingen 1992, S. 90 ff.

² Lange, E. (1970): Das ökumenische Unbehagen. In: Lange, E.: Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns. München 1981, S. 299–307, S. 307.

³ Oesselmann, D./Rüppell, G./Schreiner, P. (2008): Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung des ökumenischen Lernens. Münster, S. 18

⁴ „Evangelische Erwachsenenbildung – ein Auftrag der Kirche“. In: ND, 3/83, S. 1–9.

⁵ Ebd., S. 6.

⁶ Befreiungstheologie und Bildung. Gespräch zwischen Werner Simpfendorfer und Gottfried Orth. In: ND, 3/86, S. 1–10.

⁷ Orth, G.: Bildung als Dimension des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. In: ND, 1/87, S. 1–12; Bülow, D.

⁸ ND, 3/86, S. 7.

Standpunkt

Vom Bedeutungsverlust zur Bedeutungslosigkeit? – Neun Thesen zur Situation politischer Erwachsenenbildung

Falk Scheidig



Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung,
Universität Augsburg
E-Mail: falk.scheidig@phil.uni-augsburg.de

Politische Erwachsenenbildung verharrt in einer tiefen Krise – diese Diagnose ist keineswegs neu, aber die Symptome häufen sich und beunruhigen immer mehr. Die Krise wurde in den vergangenen zwei Dekaden zum treuen Begleiter, zum Bestandteil der langen Geschichte politischer Erwachsenenbildung, deren

Höhepunkte lange zurückliegen. Im Folgenden sollen thesenartig einige – wesentliche – Merkmale, Ursachen und Folgen der anhaltenden Krise skizziert werden, um zur Reflexion, zur Diskussion, ja zum Widerspruch anzuregen, in jedem Fall aber um die existenziellen Probleme und Herausforderungen (wieder) ins Bewusstsein zu rücken.

1. Politische Bildung ist eine *Conditio sine qua non* der Demokratie

Die Erkenntnis, dass niemand als aktiver, mündiger Demokrat geboren wird und Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform keine Selbstverständlichkeit darstellt, ist nicht banal, sondern basal. Politische Bildung erfüllt für das Individuum, die Gesellschaft und das politische System zentrale Funktionen, indem sie das Gemeinwesen stärkt und die Bürger(innen) zur Partizipation befähigt und motiviert. Nicht zuletzt aufgrund des rasanten demografischen und gesellschaftlichen Wandels, aufgrund von Migration und Globalisierung, aufgrund des natürlichen Politikzyklus und neuer, komplexer politischer Themen wird politische Bildung weit über den Schulunterricht hinaus als Aufgabe bedeutsam bleiben und sogar an Relevanz gewinnen. Ob sie allerdings künftig in institutionalisierter Form noch wahrnehmbar existiert, scheint derzeit ungewisser denn je.

2. Das Beteiligungsniveau an politischer Erwachsenenbildung ist (viel zu) gering

Trotz einer im internationalen Vergleich beispielhaften Versorgung mit Erwachsenenbildungseinrichtungen und -angeboten in Deutschland nehmen – je nach Berechnungsart und Datengrundlage – lediglich circa 1 bis 5 % der erwachsenen Bevölkerung mindestens einmal pro Jahr an Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung teil. Anders besehen: 95 bis 99 % werden nicht erreicht. Somit besteht die

Gefahr beziehungsweise lässt sich davon ausgehen, dass den ohnehin politisch Interessierten und Aktiven Programme geboten werden, während andere Adressatenkreise dadurch exkludiert werden. Dies vergrößert die Schere zwischen Politikaffinen und Politikaversen und gefährdet letztlich sogar den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die niedrige Beteiligungsquote noch weiter sinkt. Es ist ein realistisches Negativszenario, dass abnehmende Teilnehmerzahlen und verringerte Veranstaltungen sich gegenseitig bedingen und verstärken, dass politische Bildung sich insgesamt in einer Abwärtsspirale befindet.

3. Politische Bildung profitiert nicht von dem Weiterbildungsboom, vielmehr leidet sie darunter

Die Beteiligung an Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich laut dem Berichtssystem Weiterbildung (seit 2007: Adult Education Survey) im Zeitraum von 1979 bis 2012 mehr als verdoppelt. Vor allem arbeitsmarkt- und beschäftigungsrelevante Angebote florieren; politische Bildung indes kann keine Zuwächse verzeichnen und wird marginalisiert. Employability, Qualifikationen und berufliche Kompetenzen werden individuell, gesellschaftlich und bildungspolitisch seit geraumer Zeit mehr wertgeschätzt als traditionelle Bildungsziele wie Emanzipation und Mündigkeit. Auf dem immer mehr entstaatlichten, von ökonomischen Nutzenkalkülen dominierten „Bildungsmarkt“ wird das „Produkt politische Erwachsenenbildung“ schon unter Wert verkauft und trotzdem von den „Kunden“ (einst: „Teilnehmenden“) kaum nachgefragt, weil – so die verkürzte Marktlogik – die humankapitalfixierte „Kosten-Nutzen-Bilanz“ dieses Produktes negativ ausfällt. Berufliche und politische Bildung sind zweifelsohne beide eminent wichtig und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, zugleich aber sind bildungspolitisch tolerierte (wenn nicht gar forcierte) Einseitigkeiten in der Finanzierung, ideellen Förderung und öffentlichen Wertschätzung zu verhindern, wenn man das Lernen im Erwachsenenalter tatsächlich in mehreren Facetten ermöglichen möchte.

4. Politische Erwachsenenbildung ist chronisch unterfinanziert

Obwohl die politische Erwachsenenbildung im öffentlichen Interesse steht, erfolgt ein kontinuier-

licher Rückgang staatlicher Finanzierung und öffentlicher Verantwortung mit der Folge, dass die zuschussbedürftige politische Bildung auf dem Bildungsmarkt unter starkem Druck agiert. Zwei folgenreiche Beispiele für diesen Rückzug sind die Schließung der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung Ende 2004 sowie die massiven Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung, bei der das Bundesministerium des Innern allein zwischen 2012 und 2014 bis zu fünf Millionen Euro einsparen will (vgl. BT-Drs. 17/5682). Die Folgen für Hunderte von der Bundeszentrale subventionierter Institutionen sind evident: Angebotsverringering, Lohnkürzungen, Personalabbau, Arbeitsverdichtung, erhöhte Teilnehmerentgelte, mitunter gar Schließungen von Einrichtungen. Hinzu kommt, dass zeitlich limitierte Projektförderungen die institutionelle Regelförderung ablösen, was wiederum zu personeller, finanzieller, konzeptioneller und inhaltlicher Diskontinuität, erschwerter langfristiger Planung und erhöhtem Beantragungs-, Verwaltungs- und Evaluationsaufwand führt. Das Diktat eng geführter Förderrichtlinien und der betriebswirtschaftliche Kostendeckungsdruck dominieren immer mehr die eigentliche (pädagogische) Arbeit. Mittlerweile halten viele Institutionen Angebote der politischen Erwachsenenbildung nur künstlich am Leben, durch Umlage- bzw. Quer- und Mischfinanzierung und mithilfe lukrativerer Bildungsangebote aus anderen Fachbereichen. Hieraus resultieren einrichtungsintern im Idealfall Diskussionen über das jeweilige institutionelle Selbstverständnis und den eigenen Bildungsauftrag, weit häufiger jedoch erwachsen daraus interkollegiale Spannungen. Eine politische Bildung, die nicht langfristig als öffentliche Aufgabe definiert und entsprechend gefördert wird, hat auf dem Bildungsmarkt nur geringe Chancen, ihr Nischendasein zu überwinden.

5. Image politischer Bildung ist desaströs

Politische Erwachsenenbildung genießt wenig Reputation und ruft oftmals negative Assoziationen hervor – nicht zuletzt, weil schon der Politikbegriff ebenso abstrakt wie negativ konnotiert ist („Schmutziges Geschäft!“). Sie gilt entweder als schwere Kost oder als langweiliges Unterfangen, keinesfalls erwartet man ein bewegendes Edutainment oder eine interessante Freizeitgestaltung. Zudem erinnert sie – nicht nur ehemalige DDR-Bürger(innen) – an politische Indoktrination und Bekehrungsversuche.

Vor allem Angebote von weltanschaulich gebundenen Trägern wie Kirchen, parteinahen Stiftungen und Gewerkschaften stehen unter dem Generalverdacht, von politischer Propaganda oder missionarischem Eifer getragen zu sein. Die üblichen Vermeidungsreaktionen gründen aber auch darin, dass viele Erwachsene sich als politisch passiv und desinformiert einstufen und deswegen befürchten, vor anderen inkompetent zu erscheinen oder bloßgestellt zu werden. Andererseits erfreuen sich bestimmte Formate wie Bildungsreisen, parlamentarische Besuchsdienste, politische Fahrradtouren und Stadtrundgänge oder auch Museen mit historisch-politischem Inhalt eines recht regen Zuspruchs, doch diese Angebote werden von Teilnehmenden oft nicht als politische Bildung perzipiert. Bestimmte Inhalte politischer Erwachsenenbildung sind durchaus en vogue, während das Label „Politische Bildung“ tendenziell abschreckt. Trendangebote belegen einerseits die (potenzielle) Attraktivität politischer Erwachsenenbildung, andererseits zeigen sie ein Kommunikationsdefizit: Vieles, was geleistet wird, findet sich weder wahrgenommen noch honoriert.

6. Die Beschäftigungssituation des Personals ist oftmals prekär

Wie in anderen Feldern der Erwachsenenbildung arbeitet das Gros der politischen Bildner(innen) neben- oder freiberuflich auf Honorarbasis, insbesondere mikrodidaktisch tätige Kursleiter(innen). Ihr „Berufsbild“ erscheint höchst ambivalent: Sie verfügen in aller Regel über ein Hochschulstudium, beeinflussen durch ihr Wissen und Können in erheblichem Maße den Lehr-Lern-Prozess und repräsentieren die Institutionen der politischen Erwachsenenbildung nach außen. Doch obwohl sie immense Verantwortung tragen, sind viele der Erwachsenenbildner(innen) weit entfernt von einer Festanstellung, leistungsgerechten Vergütung, Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall, von Überstundenausgleich, Ausfallhonoraren bei zu geringer Teilnehmerzahl, von Vorauszahlungen, einem Arbeitgeberanteil zur Sozialversicherung und bezahltem Urlaub – ganz zu schweigen von Sozialprestige. Sie müssen sich sozusagen als Ich-AG gegenüber Konkurrenten auf dem Bildungsmarkt behaupten und wertvolle, unbezahlte Zeit in die Akquise und Kontaktpflege investieren, weil sie oftmals von der Tätigkeit existenziell abhängig sind. Dass solche Arbeitsbedingungen keinen förderlichen Rahmen für

Qualitätsentwicklungsprozesse schaffen, sondern diese eher behindern, bedarf keiner ausführlichen Begründung.

7. Politische Erwachsenenbildung befindet sich im wissenschaftlichen Abseits

Es mangelt sowohl an einschlägigen Professuren und akademischen Einheiten als auch an Studiengängen und Qualifizierungsangeboten, die Mehrzahl der Berufsanfänger sind aufgrund fehlender grundständiger und postgradualer Studienangebote unweigerlich Quereinsteiger. Eine wissenschaftliche Fundierung und Weiterentwicklung der Bildungspraxis bleibt aus, Theoriebildung und Forschung können kaum erfolgen. Die außerschulische politische Bildung besitzt auch keine originäre Bezugswissenschaft, denn in den vergangenen zwei, drei Dekaden gelang es ihr nicht oder nur sehr unzureichend, das Interesse hierfür prädestinierter Disziplinen (Politikdidaktik, Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft) zu wecken. Letztlich geht die schwache wissenschaftliche Verankerung zulasten der Professionalisierung und Professionalität politischer Erwachsenenbildung. Dem entspricht auch, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis seit Langem unisono von beiden Seiten negativ beurteilt wird. Jede Aufwertung politischer Erwachsenenbildung ohne einen parallelen Aufbau handlungsfeldbezogener akademischer Infrastruktur konterkariert das (Expansions-)Bestreben, denn Quantitäts- und Qualitätsentwicklung bedingen einander und müssen beidseitig Schritt halten.

8. Politischer Bildung fehlt eine wirkungsvolle Lobby

Die Trägerautonomie, die weltanschauliche und institutionelle Pluralität sowie die föderale und subsidiäre Struktur sind konstitutive und positiv zu bewertende Charakteristika politischer Erwachsenenbildung. Zugleich bedarf es mehr Kooperation und Koordination, um in der Öffentlichkeit und in relevanten Gremien besser und vor allem adäquater wahrgenommen zu werden. Einschlägige Verbände und Körperschaften existieren zwar (u. a. bap, AdB), doch trotz rührigen Engagements (z. B.: www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de) vermochten sie bislang nur unzureichend, die Interessen politischer Erwachsenenbildung vor allem gegenüber politischen Entscheidungsträgern und Geldgebern umfassend zu bündeln und effektiv zu artikulieren.

Hier müssen noch mehr Anstrengungen unternommen werden, um gemeinsam den Stellenwert, aber auch die erbrachten Leistungen politischer Bildung öffentlich zu dokumentieren.

9. Die Situation politischer Erwachsenenbildung erscheint ernst, aber nicht aussichtslos

Die anhaltende Krise kann überwunden werden, denn die gegenwärtige Gesellschaft ist nicht per se apolitisch. Dies belegen einerseits die Ergebnisse der politischen Kulturforschung und andererseits die TV-Quoten von Politik-Talkshows, populäre Petitionen und Bürgerbegehren, zivilgesellschaftliches Engagement, Massenproteste oder auch politisch motivierte Shitstorms im Internet. Das vorhandene Potenzial könnte durch innovative, unkonventionelle didaktische Formate, Lernorte und Lehr-Lern-Arrangements, die das bisherige Angebot sinnvoll ergänzen, ausgeschöpft werden. Ferner legt die Anziehungskraft von Erwachsenenbildungsangeboten in Themenfeldern wie „Fremdsprachen“ oder „Gesundheit und Körper“ nahe, dass nicht nur primär berufliche Bildungsinhalte breite Teilnehmerkreise erreichen können.

Angesichts der Multikausalität der Krise bedarf es zweifelsfrei größter Anstrengungen und struktureller Veränderungen, um politischer Erwachsenenbildung eine ihrer Relevanz entsprechende Position im Koordinatensystem des quartären Sektors zuzuweisen. Politik, Bildungspraxis und Wissenschaft sind gleichermaßen gefordert, Wege aus der Krise zu reflektieren, zu diskutieren und entsprechende Schritte einzuleiten.

Die Diagnose ist gestellt, die Symptome sind benannt – nun gilt es, eine adäquate Medikation zu wählen, um den Patienten politische Erwachsenenbildung zunächst einmal zu reanimieren, vor einem weiteren Siechtum zu bewahren und dann endlich wieder aufzurichten.

Bildung Europa

Benefits-of-Lifelong-Learning-Studie (BeLL-Studie) zum Nutzen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgeschlossen

Mit der Abschlusskonferenz¹ am 22. Januar 2014, auf der die zentralen Ergebnisse präsentiert und diskutiert wurden, endete das von der EU geförderte² und am 1. November 2011 gestartete Projekt „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL). Das Projekt zielte auf die empirische Erfassung und die Erforschung des subjektiv empfundenen Nutzens der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen aus den Bereichen der allgemeinen, der kulturellen und der politischen Weiterbildung („liberal adult education“).

An der Studie waren zehn europäische Länder beteiligt. Die Projektleitung³ lag beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Das „gemischte“ Konsortium umfasste ganz unterschiedliche Partner: Universitäten, private und staatliche Forschungsinstitute, Praxiseinrichtungen und NGOs aus Tschechien, Finnland, Italien, Rumänien, Serbien, Slowenien, Spanien, der Schweiz, Großbritannien (England und Wales) und der Bundesrepublik.

I. Die Benefit-Forschung

Das Projekt knüpfte an die Forschungen zu den „Wider Benefits of Learning“ an, wie sie in den letzten zehn Jahren in Großbritannien und Finnland vorangetrieben wurden.⁴ Dieser Ansatz will klären, wie Individuen, Gruppen, Organisationen und die Gesellschaft von Weiterbildung profitieren. Im Fokus stehen der individuelle und persönliche sowie der soziale Nutzen und Ertrag von Lernen für Familienleben, Gesundheit, Lebenszufriedenheit, soziales Engagement, Zusammenhalt und Vernetzung u. a. Es geht also um die Benefits⁵ einer Teilnahme an der Erwachsenenbildung, vor allem um die nicht ökonomischen.

In Großbritannien führend sind das Center for Research on the Wider Benefits of Learning (WBL) und das Institute of Education, University of London (IOE), die in der Person von Dr. John Vorhaus, Universität London/WBL, am Projekt beteiligt waren. Die dort erarbeiteten Studien konnten zeigen, dass lebenslanges Lernen zu Veränderungen in Einstellungen und Verhaltensweisen führt, so im Blick auf Gesundheit, ethnische Orientierung wie Toleranz u. a. In Finnland hat Professor Jyri Manninen von der University of Eastern Finland 2007 eine repräsentative Umfrage zu den Wider Benefits der Teilnahme an Veranstaltungen der „freien“ Erwachsenenbildung („liberal adult education“) durchgeführt. Hier wurde

nach dem direkten Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen und dem weiteren Nutzen (für Beruf, für das Individuum und seine Rolle als Staatsbürger) gefragt. Im Ergebnis zeigte sich, dass Menschen durch Erwachsenenbildung gesellschaftliche Herausforderungen besser bewältigen.⁶ An diese Studien schließt die BeLL-Studie an, operationalisiert die in den bestehenden Studien bereits gefundenen Benefits und überprüft deren Existenz in der subjektiven Wahrnehmung von Teilnehmenden an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung.

II. Das Forschungsdesign

Die BeLL-Studie kombinierte quantitative und qualitative Methoden. Es wurde ein Fragebogen mit 39 Items zur Selbsteinschätzung von Nutzen und Veränderungen eingesetzt. Die Fragen operationalisieren psychologische Konzepte (Locus of Control, Self-efficacy) und Benefit-Konzepte (Tolerance, Trust, Social Network, Sense of Purpose in Life, Civic and Social Engagement, Civic Competence, Mental Well-being, Work-related Benefits, Physical Health, Health Behavior, Family, Shifts/Changes in Educational Experience). Darüber hinaus werden zwei offene Fragen zum direkten, unmittelbaren und zum weitergehenden Nutzen gestellt. Und eine dritte Frage richtet sich auf die im Kontext der Nutzenwahrnehmung relevanten „Elemente der Lernsituation“ (z. B. Kursleitende, Lehrmethoden, Gruppe, Status in der Gruppe, Kursthema, individuelle Unterstützung und Beratung, Neuigkeitswert des zu Lernenden). Weiterhin wurden 80 halbstrukturierte Interviews mit jeweils acht Kursteilnehmenden aus jedem der zehn Länder geführt, um zu erheben, welchen Einfluss die Teilnahme an Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung hat, wie Teilnehmende den Nutzen beschreiben und welchen Einfluss nationale und kulturelle Kontexte auf die Nutzenwahrnehmungen haben. Insgesamt wurden 8.646 Fragebogen und 80 Interviews ausgewertet. In Deutschland haben sich auch Teilnehmende von Angeboten evangelischer Träger (u. a. aus dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e. V., Dortmund, dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk

Petra Herre



Theologin und Sozialwissenschaftlerin
E-Mail: PetraHerre@t-online.de

¹ An der Abschlusskonferenz im Januar 2014 hat die Autorin teilgenommen.

² Förderlinie: Studies and Comparative Research (KA 1)

³ Projektverantwortung und -mitarbeit beim DIE: Prof. Dr. Monika Kil, Dr. Marion Fleige, Dr. Bettina Thöne-Geyer

⁴ Dazu die Beiträge von John Vorhaus und Jyri Manninen in: DIE 1/2013, 39 ff., 26 ff.

⁵ wie höhere Produktivität oder besseres Einkommen

⁶ Die „Wider Benefits of Learning“ sind bei Manninen bezogen auf Herausforderungen wie Globalisierung, aktives staatsbürgerliches Engagement, Sozialkapital, lebenslanges Lernen, Beschäftigungsfähigkeit, Gesundheit und mentale Gesundheit.

Nordrhein, Düsseldorf, der Ev. Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e. V.) an der Befragung beteiligt.

III. Die Benefits in der Sicht der Befragten

Die Ergebnisse der transeuropäischen Studie untermauern die Bedeutung der Erwachsenenbildung. Sie stimmen mit den vorausgegangenen Studien im Grundtenor überein. In der Auswertung wurden zehn Benefit-Faktoren identifiziert: Locus of Control, Self-efficacy, Sense of Purpose in Life, Tolerance, Social Engagement, Changes in Educational Experience, Health, Mental Well-being, Work, Family.

Ihre Lernerfahrungen beschreiben die Befragten als überwiegend positiv. Hier zeigen sich die größten Veränderungen: 86 % haben eine bessere Lernmotivation, 87 % schätzen die Bedeutung der Erwachsenenbildung höher ein als zuvor, 80,5 % sind mit der Lernsituation vertrauter und 78 % würden andere ermutigen, ein Bildungsangebot wahrzunehmen.

Neben der gestiegenen Lernmotivation stehen soziale Interaktion und Wohlbefinden, allgemeine Lebenszufriedenheit und eine selbst bestimmte Lebensführung bei 70 bis 87 % der Befragten im Vordergrund. Weitere Bereiche, in denen sich positive Veränderungen zeigen, sind Gesundheitsthemen (58–68 %) und Familienthemen (Elternkompetenz 68 % und Unterstützung der Kinder beim Lernen 69 %). Weniger häufig genannt werden die Bereiche „Arbeit und Karriere“ und „Bürgerschaftliches Engagement“ (von 31 bis 42 % der Befragten).

Sense of Purpose in Life: “I was able to step out from the everyday routine. I found myself, I can create bunches a decorations and I have got a feeling that I spend my time with a nice and even useful activity. It is very important that I can relax during this activity. I also learnt to relax actively.” (F, ohne Altersangabe, Tschechien)

Benefit in Life projects: “Well the benefit is that you gain self-affirmation. And, as I’ve already said, we feel quite proud to be able to learn a new language at our age. And that’s why we’re proud. We’re at an age where we want to be able to do something for ourselves still.” (M, 70, Deutschland)

Social benefits: “Dancing changes you, your respect for others – and you learn how to respect others, because otherwise you can’t dance together – so dancing indirectly teaches you a whole load of things. Because dancing is not just about learning steps, it also teaches you a whole host of social skills. As well as rhythm and communication.” (M, 42, Schweiz)

Civic benefits: “Since I came to the PLYA (Project learning for Young Adults), I now notice, that I love helping others. I had my own problems and others helped me, now I’m helping others with similar problems.” (M, 22, Slowenien)⁷

Im Blick auf die verschiedenen Teilnehmergruppen zeigen sich signifikante Unterschiede: Menschen mit einem niedrigeren Bildungsniveau profitieren besonders von Erwachsenenbildung (ISCED 1: 32 % und ISCED 2: 22 %)⁸. Männer betonen stärker den arbeitsbezogenen Nutzen und Veränderungen im Blick auf die Selbstwirksamkeit, Frauen nennen das soziale Engagement und die Familie. Für junge Menschen wirkt die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung als Sprungbrett zur Übernahme von Verantwortung fürs eigene Leben und in der Gesellschaft. Für Ältere ist Erwachsenenbildung ein Rahmen, sich mit den Veränderungen und Herausforderungen der nachberuflichen Lebensphase, des Älterwerdens und den familialen Verlusten auseinanderzusetzen. Erwachsenenbildung wirkt also unterstützend in der Lebensführung und -gestaltung und kann Veränderungen anstoßen. Es zeigte sich weiter, dass allgemeine Erwachsenenbildung eher genutzt wird, um „Lebensprojekte“⁹ voranzutreiben, weniger um einzelne/isolierte Kompetenzen zu erwerben. Interessant ist, dass Veränderungen in den Bereichen Gesundheit, Familie und Arbeit besonders in Slowenien, Rumänien und Spanien ausgeprägt zu sein scheinen. Diese in Ansätzen aus dem Datensatz der Studie erkennbaren Länderspezifika bedürfen der Klärung.

Besonders wichtig für die Lerneffekte ist nach Berichten der Studienteilnehmenden die Persönlichkeit des Trainers, Teamers oder Kursleitenden sowie dessen Professionalität (Wissen, methodisches Know-how). Ebenso wichtig ist die (Lern-)Gruppe als Raum für Reflexion und kompetenten Austausch.

⁷ Statements von Teilnehmenden, auf der Abschlusskonferenz vorgestellt.

⁸ ISCED: International Standard Classification of Education; www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx

⁹ Lebensprojekte beziehen sich auf Herausforderungen des Alltagslebens und können u. a. sein: Einsatz für soziale Gerechtigkeit, eine gute Mutter sein, im Alter fit bleiben, neue Lernthemen aufnehmen usw. Illeris, K. (2004): *Adult Education and Adult Learning*. Frederiksberg, S. 197.

IV. Die politische Bedeutung der Studie für die Erwachsenenbildung im Kontext des LLL

Allgemeine Erwachsenenbildung („liberal adult education“) hat der Einschätzung der Teilnehmenden zufolge positive Wirkungen, das zeigen die Ergebnisse der BeLL-Studie eindrücklich: Benachteiligungen werden ausgeglichen. Unterschiede im Zusammenhang mit Bildungsabschlüssen verlieren an Gewicht. Laut der Beschreibung der interviewten Erwachsenen erhöht Erwachsenenbildung die Wahrnehmung von Lernchancen. Sie bewirkt mentales Wohlbefinden. Bildungsungewohnte werden durch niederschwellige Angebote motiviert. So fördert Erwachsenenbildung Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe und bietet Raum für persönliche Entwicklung und Perspektiverweiterung.

Die BeLL-Studie gibt einen Eindruck davon, was Erwachsenenbildung leisten kann.¹⁰ Sie hat den Charakter einer Leitstudie und könnte ein Beitrag zu einem neuen „Aufmerksamkeitswandel“¹¹ sein, der allgemeine gegenüber beruflicher Weiterbildung angemessen in den Blick rückt.

Die Situation der Erwachsenenbildung im Konzept des lebenslangen Lernens ist ambivalent.¹² Ihr wird zwar eine große Bedeutung zugeschrieben, aber der Ausbaugrad (Förderstrukturen, Professionalisierung) und die finanzielle Förderung sind eher begrenzt. Hinzu kommt eine Konkurrenz um knappe Ressourcen: Einflussreiche bildungsökonomische Studien behaupten, Bildungsinvestitionen in der frühen Kindheit und die Frühförderung¹³ seien wesentlich effektiver. Vor diesem Hintergrund ist Klärung des Nutzens und der Wirkungen von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung eminent wichtig.

In der Herausarbeitung der Leistungen von Erwachsenenbildung liegt die bildungspolitische Bedeutung der Studie. Darauf richten sich auch die Empfehlungen in Richtung der Europäischen Kommission und deren LLL-Politik, die auf Basis dieser Ergebnisse formuliert werden.

Der Forschungsbericht zur Studie und die Empfehlungen werden im Frühsommer auf der Website des Projektes (<http://bell-project.eu>) einsehbar sein.

¹⁰ Vgl. Kil, M./Motschilnig, R./Thöne-Geyer, B. (2012): Was kann Erwachsenenbildung leisten? In: Der pädagogische Blick 20, H. 3, S. 164–175.

¹¹ Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld, S. 40f.

¹² dazu ausführlich Anm. 9

¹³ www.zeit.de/2013/26/fruehfoerderung-james-heckman

Standpunkt

Thesen zur (institutionellen) Familienbildungsarbeit mit benachteiligten Familien

Betina Seibold



Leiterin der Evangelischen Familien-Bildungsstätte
Haus an der Marktkirche
Wiesbaden
Tel.: 0611 524015
E-Mail: seibold@familienbildung-wi.de

Grundlegend für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung von Kindern ist eine sichere Bindung und gute Beziehung zu den Eltern. Vor allem Eltern müssen den individuellen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen und den Alltag zum Nutzen aller Familienmitglieder gestalten. Dafür benötigen Eltern

bekommen, welchen Gewinn die Eltern für sich und ihre Kinder aus den Veranstaltungen ziehen können, trauen sich auch viele bildungsungewohnte Eltern teilzunehmen. Solch ein persönlicher Kontakt über bereits vertraute Bezugspersonen ist wichtig, um den Eltern Mut zu machen. Im Gespräch können sie die für sie jeweils entscheidenden Details über den entsprechenden Kurs oder das Treffen erfahren bzw. können die Fachkräfte aufgrund ihrer Kenntnis über die Lebensbedingungen der jeweiligen Familie Aspekte des Angebots betonen, die für die entsprechende Familie ansprechend sind.

aber ein hohes Maß an kommunikativer und sozialer Kompetenz, Empathie und konsequentes Verhalten. Die Gestaltung von Elternschaft ist insgesamt anspruchsvoller geworden und die hier angesprochenen Fähigkeiten sind alles andere als selbstverständlich, was besonders deutlich wird angesichts junger Familien und sich überlagernder familiärer Probleme. Die nun vielerorts aufgestellte These, Angebote der institutionalisierten Familienbildung würden multiproblematische Elternhäuser nicht erreichen,¹ trifft sicherlich auf diejenigen Angebote zu, die kostenpflichtig sind und in den zentralen Einrichtungen vor Ort stattfinden. Doch abgesehen davon, dass der politische Impetus dieser These kritisch zu diskutieren ist,² darf nicht übersehen werden, dass es längst eine ganze Reihe von Familienbildungsangeboten gibt, die von Eltern und Kindern ganz unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft ausgesprochen gut angenommen werden. Die Anbieter, denen dies gelingt, berücksichtigen in der Regel folgende Faktoren.

Ein Vorteil, aber nicht unbedingt zwingend, sind vertraute Orte, an denen die Veranstaltungen stattfinden. Meist sind das Kindertagesstätten, Grundschulen oder Gemeinschaftszentren. Gibt es in einem Stadtteil aber etwa mehrere Kindertagesstätten, ist es besser, die Elternbildungsangebote an einem neutralen Ort, wie etwa der Kirchengemeinde oder dem Stadtteilladen, anzubieten. Ansonsten fühlen sich nur die Eltern angesprochen, deren Kinder in die jeweilige Kindertagesstätte gehen, und es fällt schwer zu vermitteln, dass alle willkommen sind. Es hier wäre dann ein erhöhter Aufwand an Begleitung nötig, doch die Familien von außerhalb würden sich dennoch nicht wirklich zugehörig fühlen. Ein Elterncafé mit niedrighwelligen, offenen Angeboten an einem zentralen Ort im Sozialraum kann daher ein wichtiger Türöffner für weitere, didaktisch anspruchsvollere Elternbildung sein.

¹ Besonders pointiert zuletzt bei Bradna, M. (2014): Familienbildung – ein Spannungsfeld. In: Familienpolitische Informationen der eaf, Heft Januar/Februar, Berlin, S. 3 ff.; oder viel rezipiert bei Walper, S. (2012): Vom Einfluss der Eltern. In: DJI Impulse, Heft 4, München, S. 12 f.

² Siehe hierzu aktuell: Sell, S. (2013): Familien heute zwischen strukturellen Notlagen und wirkmächtiger Idealisierung: Politische Dimensionen der Familienbildung. In: forum erwachsenenbildung, Heft 3, Bielefeld, S. 27–31.

Gezielte persönliche Ansprache und leicht erreichbare Orte

Familienbildungsangebote, für die persönlich geworben wird und die im jeweiligen Sozialraum – möglichst von den Familien zu Fuß erreichbar und an Orten, die den Profis vor Ort bekannt sind – stattfinden, werden gut besucht. Das heißt, wenn Eltern z. B. von Erzieher(inne)n in Kindertagesstätten, Betreuer(inne)n in Grundschulen, Mitarbeiter(inne)n im Stadtteilzentrum oder in Erziehungsberatungsstellen auf das Angebot der Familienbildungsstätten hingewiesen werden und dabei auch erklärt





gelingt dort, wo die Akteure vor Ort (Bezirkssozialarbeit, Erziehungsberatungsstelle, Gemeinschaftszentrum, Kindertagesstätten, Schulen usw.) in einem professionell koordinierten und breit aufgestellten Netzwerk agieren.

Erwachsenenpädagogische Erfahrungen und geteilte Verantwortung für die Kinder

Wenn es das wesentliche Ziel ist, die Potenziale von Eltern als Verantwortliche für die Entwicklung ihrer Kinder und für die Gestaltung des Familien-

alltags zu stärken, dann funktionieren nur Angebote mit einer pädagogischen Fachkraft, die über eine belastbare Professionalität in der Familienbildung und Praxis in der intergenerationellen Arbeit mit Eltern und Kindern verfügt, sowie mit einer zweiten Person, die zumindest Vorerfahrungen im Umgang mit Kindergruppen besitzt. Die für die Kinder verantwortliche Kraft ist am besten eine talentierte Mutter aus der Zielgruppe, die sich vielleicht schon in der Kindertagesstätte oder Schule für Elternaktivitäten hat ansprechen lassen. Wenn man nämlich Mütter aus dem Stadtteil für die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Fachkraft gewinnt, finden die Eltern und Kinder leichter einen Zugang zu dem Angebot und die „Kinderbetreuerinnen“ qualifizieren sich durch die kontinuierliche Zusammenarbeit – eventuell sogar erweitert durch Fortbildungen – Schritt für Schritt.

Nicht ohne Spaßfaktor, Kontaktmöglichkeiten und persönliche Begleitung

Allgemein wird bei der ersten Ansprache immer auch herausgestellt, dass es Freude macht, auf diese neue Art, etwas mit den Kindern zu erleben, mal andere Erfahrungen zu machen, und dass natürlich auch die Möglichkeit besteht, dabei Freundinnen und Freunde zu finden. Falls eine Familie durch diese direkte Ansprache und die Beschreibung des Kurses noch nicht neugierig geworden ist, wird erwähnt, welche anderen bekannten Familien mit ihren Kindern diesen Kurs auch besuchen werden oder bereits besuchen. Reicht auch dies noch nicht, obwohl die Fachkraft der Meinung ist, dass das Angebot für gerade diese Familie spannend und hilfreich sein könnte, dann wird sich Zeit genommen und die Familie persönlich zum ersten Treffen begleitet.

Diese unterschiedlichen Varianten des „warmen Übergangs“ erweisen sich immer wieder als erfolgreich. Eltern, die auf diese Weise für ein Angebot gewonnen werden, kommen zu einem hohen Prozentsatz regelmäßig und entschuldigen sich, falls sie einmal keine Zeit haben.

Regionale und quartiersbezogene Vernetzung ist das A und O

Um Eltern zu gewinnen, ist es unerlässlich, die geplanten Vorhaben an den Lebensphasen der Familien zu orientieren. Hierzu werden Bedarfsanalysen herangezogen, die auf verfügbaren Sozialdaten und Erfahrungen der Fachkräfte vor Ort basieren. Der Aufbau von zielgruppenorientierten Elternbildungsangeboten und ihre Implementierung im Stadtteil

Höhere finanzielle Aufwendungen

Schließlich soll noch gesagt sein, dass es ganz wesentlich ist, die Veranstaltungen für die Familien kostenfrei anzubieten. Hierzu ist eine entsprechende kommunal- oder kirchenpolitische Entscheidung Voraussetzung, oder ein Träger muss andere Sponsoren für die Familienbildungsangebote finden.

Alle, die zögern, in Elternbildung von Anfang an zu investieren, sollten sich darüber im Klaren sein, dass diese präventiven Kosten für Elternbildung um einiges geringer sind als die Kosten einer ansonsten nötigen Unterstützung der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen im weiteren Leben.

Nur nicht aufgeben! Reflexionsübungen für Aufgabensteller

Dr. Gertrud Wolf



Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut
Heinrich-Hoffmann-Straße 3
60528 Frankfurt am Main
E-Mail: wolf@comenius.de
www.fernstudium-ekd.de

Jana Simon



Studiert Außerschulische Bildung (B. A.) an der Justus-Liebig-Universität Gießen und ist Mitarbeiterin im Team der Mobilen Hundeschule Hinterland, Biedenkopf. Zurzeit absolviert sie ein Praktikum bei der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium in Frankfurt.

Ein zentrales Element für die Gestaltung von fernstudiendidaktischen Materialien stellen Aufgaben dar. Bekannt sind sie vor allem als Einsendeaufgaben, die der Fernstudierende allein zu Hause bearbeitet und dann in einem Briefumschlag an das Studienseminar schickt, um sie bald darauf korrigiert und kommentiert zurückzubekommen. Diese Aufgaben sind ein wichtiges Kommunikationsmittel zwischen dem Fernlernenden und seiner Betreuungsperson und stellen die in Paragraph 1 des Fernunterrichtsschutzgesetzes geforderte „Überwachung des Lernerfolgs“ sicher. Sie helfen damit, die räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden zu überbrücken.

Wer nach Rezepten für gute Aufgaben sucht, wird aber in der Fernstudiendidaktik nicht wirklich fündig. Obwohl Aufgaben – auch in anderen pädagogischen Bereichen – ein bedeutendes Gestaltungselement sind, gibt es erstaunlich wenig Literatur darüber, wie man Aufgaben entwickelt. Die Erstellung von Aufgaben scheint für viele Pädagogen eine schwierige Aufgabe zu sein.

I. Warum das mit den Aufgaben so schwierig ist

Aufgaben kennt jeder schon seit Kindesbeinen an und jeder hat damit so seine Erfahrungen gemacht. Denn Aufgaben begleiten und strukturieren den Schulalltag in einem ganz erheblichen Maße: Hausaufgaben, Stillarbeitsaufgaben, Übungsaufgaben, Pflicht- und Wahlaufgaben, Arbeitsaufgaben, Textaufgaben, Gruppen- und Einzelaufgaben, Ferienaufgaben, Kontrollaufgaben, Sonderaufgaben und Zusatzaufgaben. Man muss kein Schüler mehr sein, um diese Sammlung nicht besonders attraktiv zu finden. Problematisch erscheint dabei vor allem, dass Aufgaben in der Schule neben der Kontrolle auch zur Disziplinierung und Bestrafung eingesetzt werden mit der Folge, dass diese schon allein deshalb als bedrückend empfunden werden. Schnell erscheint das Wort „Aufgabe“ also negativ konnotiert: Aufgaben

muss man erledigen, erfüllen, bestehen und bewältigen. Aufgaben sind schwierig und manchmal unlösbar. Aufgaben sind eine Bestrafung. Außerdem hat das Wort „Aufgabe“ eine unschöne Freundin: die Arbeit. Kein Wunder, dass man sich Aufgaben ungern freiwillig stellt. Schon zu Zeiten der sogenannten schwarzen Pädagogik wurden Aufgaben gern dazu eingesetzt, um Schüler einzuschüchtern und gefügig zu machen. Wer Müllaufsammeln als soziale Aufgabe deklariert, obwohl es zum Ziel hat, eine Strafe durchzusetzen, muss sich nicht wundern, wenn der Begriff „Aufgabe“ keine Begeisterung mehr auslöst. Das könnte auch ein typisch deutsches Phänomen sein. Denn ausgerechnet hier ist die deutsche Sprache im Verhältnis etwa zur englischen sehr sparsam ausgestattet; für das Wort „Aufgabe“ gibt es im Englischen mehr als zehn Synonyme, wie z. B. *problem*, *task*, *question*, *exercise*, *mission* oder *challenge*. Gänzlich undenkbar ist es im anglo-amerikanischen Sprachbereich, einem ungehorsamen Schüler eine *punishment task* aufzuerlegen, denn eine Strafe ist ein *punishment* und eine *task* eine Aufgabe – aus der Verknüpfung entsteht ein Oxymoron – ein Gegensatz in sich. Eine Strafe wird mit Schmerz und Demütigung assoziiert und eine Aufgabe als Herausforderung betrachtet und entsprechend mit Freude, Einsatz und Begeisterung verbunden. Wenngleich zu Bedenken ist, dass natürlich auch im Englischen *extra exercises* aufgegeben werden können. Eine weitere Unterscheidung lässt den Gebrauch des Wortes „Aufgabe“ als schwierig erscheinen, denn im Deutschen bedeutet Aufgabe nämlich auch gleichzeitig Kapitulation – welch missliche Doppeldeutigkeit! Etwas überspitzt könnte man nun schließen, dass Freude und Begeisterung bei der Erledigung von Aufgaben häufig eine untergeordnete Rolle spielen. Für die Erwachsenenbildung resultieren daraus einige Probleme: Erwachsene, die als Erstes an Bestrafung und Kontrolle denken, wenn sie das Wort „Aufgabe“ hören, sind natürlich schwerer motivierbar als solche, denen Aufgaben vor allem im Zusammenhang mit Herausforderung, Einsatz, Begeisterung und Belohnung begegnet sind.

II. Besonderheit von Aufgaben im Fernunterricht

Maßgeblich für den Fernunterricht ist noch eine weitere Funktion von Aufgaben: Sie sollen dem Lernenden als Hilfe dienen, um sich bei seinem selbst organisierten Lernprozess zu strukturieren. Als Strukturhilfe ist es nicht sachdienlich, wenn das Wort

„Aufgabe“ schon gleich Bauchschmerzen auslöst, denn dann möchte man am liebsten gleich wieder aufgeben. Vielmehr sollen im Gegenteil die Aufgaben ja dabei helfen, das Studienmaterial selbstständig durchzuarbeiten, den eigenen Lernfortschritt eigenständig beurteilen, Lernblockaden auf sich selbst gestellt regulieren und Lernmotivation intrinsisch herstellen zu können. Sie sind daher ein wichtiges didaktisches Instrument für den Fernunterrichtslehrenden, um die Studierenden auch in der Ferne sensibel durch das Studienmaterial zu begleiten. Diese Art der Betrachtung verweist auf eine erste Möglichkeit, wie sich das heikle Thema „Aufgaben“ anpacken lässt: Was soll eigentlich mit dem Aufgabenstellen erreicht werden? Laut Wikipedia sind Hausaufgaben „Aufgaben des Lehrers an die Schüler, die diese in der unterrichtsfreien Zeit bearbeiten sollen. Sie dienen der Nachbereitung des erteilten Unterrichts oder der Vorbereitung des bevorstehenden Stoffes. Hausaufgaben helfen bei der Übung und Festigung des Schulstoffes, stärken die Arbeitshaltung der Schüler und fördern ihre Eigenverantwortlichkeit“. Wissen einüben, festigen, anwenden und transferieren – dies könnte demnach eine gängige Zielbeschreibung für die Aufgabenentwicklung sein. Klingt aber auch nicht sehr verlockend! Für die Pädagogin Rena-

te Girmes substituiert der Ausdruck „Das ist eine Aufgabe!“ den Satz „Da ist eine Lücke“. Auch wenn diese Formulierung semantisch etwas unglücklich ist, weil sich das Wort „Lücke“ nicht gut eignet, um die Entwicklungsoffenheit von Zukunft zu erfassen, so trägt die weitere Darstellung von Girmes doch viel dazu bei, um das Potenzial von Aufgaben in einem komplexeren Verständnis zu entwerfen. Demnach besteht ein wichtiges Kennzeichen von Aufgaben darin, dass sie eine Beziehung aufgreifen und auf den Punkt bringen, die zwischen Menschen und der sie umgebenden Welt sowie den Mitmenschen besteht. Da diese Beziehung von den beteiligten Menschen standpunktmäßig wahrgenommen wird, kann sich eine Aufgabe (Lücke) immer nur für jemanden bestimmtes und in einer bestimmten Weise stellen. Aufgaben gibt es deshalb immer nur dann, wenn es etwas in der Welt gibt, auf das man sich als jemand beziehen kann.¹

III. Aufgaben als Beziehungsproblem?

Folgt man der Ansicht Girmes', so bildet dieses Beziehungsverhältnis zwischen Mensch und Welt (und Mitmensch) das Primat der Aufgabenstellung, welches dann gestört bzw. aufgehoben wird, wenn etwas anderes an die Stelle dieses Beziehungsverhältnisses drängt, wie z. B. Leistung oder Strafe. Es kommt bei der Entwicklung von Aufgaben demnach wesentlich darauf an, wie authentisch der Aufgabensteller auf dieses Mensch-Welt-Verhältnis ausgerichtet ist oder ob es ihm nur darum geht, Wissensbestände einzupauken, Leistung zu erheben oder Disziplinierungsmaßnahmen anzuwenden. Dass Aufgaben Werkzeuge seien, „die einen Wechsel vom Belehren zum Lernen“² fördern, erscheint uns aus dieser Sicht problematisch, denn wer belehrt steht prinzipiell außerhalb des für den Lernenden in Bezug auf eine spezifische Aufgabe maßgeblichen Mensch-Welt-Verhältnisses. Der Belehrende verkörpert ein Leistungssystem, das nicht hinter dieses Beziehungsverhältnis zurücktreten will. Wer mit Aufgaben wirklich zum Lernen motivieren will, kommt nicht umhin, das Beziehungsverhältnis von Mensch und Welt in den Vordergrund zu rücken, denn: „Aufgaben schaffen und brauchen einen Bezug zu der Welt derer, die Aufgaben sehen, übernehmen und bearbeiten (sollen), und sie sind so in der Lage, Potenziale und Kompetenzen in Hinsicht auf eine wahrgenommene Aufgabe aufgabenspezifisch herauszufordern. So gestellte und wahrgenommene Aufgaben aktivie-



Aufgaben als Hilfestellung: Sie sollen dem Lernenden helfen, sich bei seinem selbst organisiertem Lernprozess zu strukturieren.

¹ Vgl. Girmes, R. (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze, S. 18.

² Gropengießer, H. u. a. (2006): Mit Aufgaben lernen: Unterricht und Material 5–10; Orientierung gewinnen, Wissen erarbeiten, Sicherheit erlangen, Probleme lösen. Seelze, S. 1.

ren, weil und wenn sie eine Lücke in der Welt und in den eigenen Kompetenzen auf eine Weise erfahrbar machen, dass sich mit der Wahrnehmung der Lücke die berechtigte Erwartung verbindet, die Lücke schließen zu können.“³

IV. Keine Musterlösungen!

Dass Aufgaben mithin einen authentischen und damit auch spezifischen Zugang aufweisen müssen, ist kein unlösbares Problem, erfordert von der Aufgabenentwicklung jedoch ein gewisses Einfühlungsvermögen, auch wenn im Fernunterricht der Lernende im Wesentlichen ein virtuelles Gegenüber bleibt. Da wir um die negativen Lernerfahrungen unserer Fernlernenden wissen, bemühen wir uns um einen behutsamen Umgang damit. Auch in unserem Studienmaterial sind Aufgaben eine wichtige Strukturhilfe, sie sind aber auf einer Ebene angesiedelt mit anderen Hilfselementen, wie etwa Zitaten, Methodenhinweisen oder Beispielen, die das Textverständnis und zugleich das selbstständige und selbstbestimmte Arbeiten unterstützen sollen. Neben diesen sind die Aufgaben dann gerade das Element, was den größten Bezug zum Lernenden selbst herstellt. Aufgaben sind für uns dann besonders gelungen, wenn sie einen spezifischen Lebensweltbezug für die Lernenden eröffnen, wenn sie einen Raum schaffen, in dem sich das oben beschriebene Mensch-Welt-Verhältnis in einer für den jeweiligen Lernenden spezifischen Weise abbildet.

Wie lässt sich dieser Anspruch ausgerechnet mit schriftlichem Studienmaterial verwirklichen? Wir haben hierzu einige Regeln aufgestellt: Bei jeder Aufgabenstellung gilt als wichtigstes Prinzip, eine entspannte, ruhige Lernatmosphäre zu schaffen, die keinen Zeit- oder Bearbeitungsdruck hervorruft. Zur Etikette der Aufgabenstellung gehört auch die persönliche „Ansprache“ als Anfang für die Fragestellung, so als wäre man in einer persönlichen/direkten Lern- oder Gesprächssituation. Das ist keineswegs nur ein Trick, um den Lernenden zu schmeicheln, sondern hilft auch dem Aufgabensteller, ein empathisches Verhältnis zu seinem virtuellen Gegenüber herzustellen. Für die weitere Aufgabenformulierung gelten dann folgende Merkmale:

- Fragen beziehen sich auf das eigene Leben und die Biografie/den Lebensweg
- Fragen nach Gefühlssituationen und Schilderungen der Gefühle/Emotionen sind gefordert

- Eigene Meinung, Stellungnahme und Begründung werden abverlangt
- Oftmals fordern die Fragen zum Nachdenken auf und gestalten sich nicht als reine Wissenswiedergabe
- Gefordert wird auch, die Wissenswiedergabe in eigenen Worten zu gestalten
- Meist beinhalten die Aufgaben mehrere Frage-/Aufgabentypen:
Wissenswiedergabe, eigene Stellungnahme/persönlicher Bezug und Transferleistung



Die Kunst ist es, Aufgaben so zu formulieren, dass sich die Lernenden gut betreut und miteinbezogen fühlen.

Hier ein Beispiel aus einem Studienbrief vom Grundkurs Erwachsenenbildung:

„Bitte fertigen Sie einen Eintrag zu einem Lertagebuch an. Überlegen Sie zunächst einmal bei einer ruhigen Tasse Kaffee oder in einer anderen gemütlichen Situation, ob und wann Sie in Ihrem Leben ein außergewöhnliches oder sehr bedeutsames, gravierendes Lernerlebnis hatten. Nehmen Sie sich dann ein Blatt Papier und schreiben Sie dieses ganz ausführlich auf. Beschreiben Sie auch Ihre Emotionen vor, während und nach diesem Erlebnis. Beantworten Sie dann die folgenden Fragen:

³ Girmes, a. a. O., S. 19.

Was war das ‚Neue‘, was Sie in dieser Situation gelernt haben? Was war das ‚Alte‘, was durch den Lernprozess verändert worden ist?“⁴

Unser Anspruch ist es, die Aufgaben so zu formulieren, dass sich die Lernenden gut betreut und miteinbezogen fühlen. Als Rückmeldung haben wir von einer Teilnehmerin folgenden Satz eingefangen: „Die Aufgaben geben einem das Gefühl, vom eigenen Lernstandpunkt abgeholt zu werden, gefordert zu werden, ohne Überforderung aufkommen zu lassen. Ich hatte oft das Gefühl, dass meine Meinung wichtig ist!“

Ein weiteres Merkmal von guten Aufgabenstellungen bezieht sich auf Kommunikationsaspekte. Immer wieder fordern wir unsere Teilnehmenden auf, mit anderen Teilnehmenden, die sie aus den Präsenzphasen kennen, oder mit Familienmitgliedern und Freunden ihre Lerninhalte zu kommunizieren. Ganz im Sinne von Heinrich Kleists Gedanken zur Ideenentwicklung beim Reden⁵ versuchen wir, auch in der schriftlichen Aufgabenstellung mehrere Kanäle anzuregen. Dem entspricht es, auch durch Methodenhinweise, die zusätzlich zu den Aufgaben erläutert werden, Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Text und dadurch gleichzeitig Hilfen zum eigenverantwortlichen Lernen zu geben. Hier ein Beispiel aus einem Fernkurs zur Nachhaltigkeit:

„Wir wollen diese Frage an Sie weiterreichen: Wie könnte eine Postwachstumsgesellschaft aussehen? Entwickeln Sie eine Vision über eine zukünftige Gesellschaft und deren Wirtschaftsweise. Welche Rolle spielen hier nachhaltige Entwicklung, soziales Miteinander, Verantwortung und Gerechtigkeit? Und woraus ziehen wir in einer solchen Gesellschaft unseren Wohlstand? Lassen Sie ruhig einmal alle äußeren Zwänge (‚Wir brauchen Autos, um in ländlichen Regionen zur Arbeit zu fahren‘) außen vor und werden Sie kreativ. Sie können Ihre Gesellschaftsvision aufschreiben, indem Sie z. B. einen

Zukunftsbericht mit dem Titel ‚Das Leben im Jahr 2030‘ verfassen, indem Sie ein oder mehrere Mindmaps erstellen oder auch indem Sie Fotos machen. Fragen Sie auch einmal andere Personen danach, wie sie sich die Gesellschaft der Zukunft vorstellen.“⁶

Ein wichtiges Mittel, um solche Aufgaben zu formulieren, ist es, dass der Aufgabensteller sich selbst als ein Teil im Mensch-Umwelt-Verhältnis begreift und sich nicht außerhalb dieses Beziehungsgefüges verortet. Wer Aufgaben nur als Mittel zum Zweck des Einpaukens, der Kontrolle und der Leistungsabfrage begreift, wird es schwer haben, mit seinen Aufgaben diejenigen zu erreichen, die er erreichen will. Es stimmt: Aufgaben stellen ist eine schwierige Aufgabe, aber keine unlösbare: Man muss das Aufgabenstellen nur zu seiner Aufgabe machen!

Auszug aus dem Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz)

§ 1 Anwendungsbereich

- (1) Fernunterricht im Sinne dieses Gesetzes ist die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der
1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
 2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen.
- (2) Dieses Gesetz findet auch auf unentgeltlichen Fernunterricht Anwendung, soweit dies ausdrücklich vorgesehen ist.

⁴ Grundkurs Erwachsenenbildung. Studienbrief 2, Modul Lernen. S. 7.

⁵ Kleist, H. (1986): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Streller, S. (Hrsg.): Werke und Briefe in vier Bänden. Bd. 3. Frankfurt a. M., S. 722 f.

⁶ Fernkurs „na klar! – Bildung für nachhaltige Entwicklung in kirchlichen Lernarrangements. Studienbrief 4, Modul Zukunft, S. 85.

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats: April 2014

Ida

Polen 2013

Regie: Paweł Pawlikowski

Verleih: Arsenal Filmverleih GmbH

Preise: Grand Prix und Preis der Ökumenischen Jury, Warschau 2013; Preis der internationalen Filmkritik (FIPRESCI), Toronto 2013

Im Polen des Jahres 1962 will die 18-jährige Novizin Anna, die als Waisenkind aufgewachsen ist, ihr Nonnengelübde ablegen. Doch vorher soll sie nach dem Willen ihrer Äbtissin ihre einzige Verwandte kennenlernen. Anna reist in die Stadt zu Wanda, der Schwester ihrer Mutter. Die innerlich zerrissene, ehemals linientreue stalinistische Richterin eröffnet Anna, dass sie jüdischer Herkunft und ihr wahrer Name Ida ist. Auf einer gemeinsamen Spurensuche nach ihrer Herkunft wird ihr klar, dass ihre Eltern während des 2. Weltkriegs von einem polnischen Bauern ermordet wurden.



Aus Verzweiflung über die erdrückende Last der Vergangenheit und die aussichtslose Gegenwart nimmt sich Wanda das Leben. Nach der Rückkehr ins Kloster will Ida ihr Gelübde nicht ablegen. Sie sucht die Nähe zu Lis, einem Jazzmusiker, den sie während ihrer Reise zu ihren Wurzeln kennengelernt hat. Durch die Erfahrungen mit ihrer Tante und mit dem jungen Mann verändert, trifft sie noch einmal eine überraschende Entscheidung.

In kunstvoll ausgeleuchteten Schwarz-Weiß-Aufnahmen entwirft der Film ein vielschichtiges Porträt der polnischen Nachkriegsgeschichte. Das Erbe des Holocaust, der Stalinismus, Antisemitismus und Schuld, Glaube und die Suche nach Identität verschränken sich auf vielfältige Weise. Politische Verhältnisse, religiöse Traditionen und individuelle Lebensentwürfe werden in poetischen Bildern miteinander verknüpft, sodass Idas widersprüchliche Gefühle zwischen Klostererziehung und schmerzhafter Erkundung ihrer Herkunft intensiv spürbar werden. So entfaltet der Film eine existentielle Kraft weit über die zeitgeschichtliche Situation hinaus.

Film des Monats: Mai 2014

Nächster Halt Fruitvale Station

USA 2013

Regie: Ryan Coogler

Verleih: DCM

Preise: Grand Prix der Jury und Publikumspreis, Sundance 2013; Prix de l'avenir, Un Certain Regard, Cannes 2013

Ein verpixelter Handyclip in schlechter Qualität: Wir sehen vier schwarze junge Männer, die von – ausnahmslos weißen – Bahnhofspolizisten in Schach gehalten werden. Unter Protest des Handybesitzers beginnen sie, den Schwarzen Handschellen anzulegen. Dabei gehen sie auffallend brutal vor. „Nächster Halt Fruitvale Station“ beginnt mit authentischer Handycam-Footage zu den Ereignissen, die sich in den frühen Stunden des neuen Jahres 2009 in einer Bahnstation San Franciscos abgespielt haben. Danach begleitet der Film in einer Rückblende seine Hauptfigur



Oscar in quasi-dokumentarischem Stil durch die 24 Stunden vor den Geschehnissen jener Nacht. In grobkörnigen Bildern erzählt Regisseur Ryan Coogler von Oscars Tag. Davon, dass Oscar mit seiner Freundin und seiner kleinen Tochter über die Runden zu kommen versucht. Aber auch von der Versuchung, wieder auf die schiefe Bahn zu geraten und erneut im Gefängnis zu landen.

Oscar wird nicht zu einem Helden hochstilisiert, sondern bleibt ein Jedermann, der einfach nur seinen Alltag bewältigen möchte. Die finale Bahnfahrt wird zur Metapher für eine Gesellschaft, die sich – wie auf Schienen – einem fatalen Ziel nähert. Und jeder hat ein Ticket. „Nächster Halt Fruitvale Station“ ist eine eindringliche Erinnerung daran, dass man immer noch um Leib und Leben fürchten muss, wenn man nicht die „richtige“ Hautfarbe hat. Und das auch in sogenannten „zivilisierten“ und „demokratischen“ Ländern. Der Film stellt sich unmissverständlich auf die Seite der Opfer von rassistisch motivierter Gewalt. Und ist damit ein unsanfter Weckruf aus dem Traum, dass alle Menschen gleich sind.

Film des Monats: Juni 2014

Boyhood

USA 2014

Regie: Richard Linklater

Verleih: Universal Pictures International Germany GmbH

Texas im Jahr 2002. Die geschiedene Olivia zieht mit ihren Kindern aus der Provinz nach Houston. Für den verträumten sechsjährigen Mason und seine patente ältere Schwester Samantha ist das ein schwerer Schritt – auch deshalb, weil ausgerechnet jetzt ihr lange abwesender Vater sich wieder mehr um seine Kinder kümmern will. Während Olivia eine Ausbildung zur Psychologielehrerin absolviert und ihre kleine Familie in einer Mischung aus Fürsorglichkeit und Pragmatismus immer wieder neu erfindet, wächst Mason heran. Er bekommt Pickel und liest Harry Potter,



macht Wochenendausflüge mit dem Vater und der Schwester, trinkt sein erstes Bier, erlebt seine erste Liebe. Als Mason 2013 ins College aufbricht, ist die Familie gewachsen und auseinandergedriftet. Alle haben sich verändert.

Zwölf Jahre lang, von 2002 bis 2013, hat der amerikanische Autorenfilmer Richard Linklater an „Boyhood“ gearbeitet – mit seiner Tochter, dem Schauspielerei Ellar Coltrane in der Hauptrolle und bekannten Darstellern, denen man allesamt beim Älterwerden zusehen kann. Spiel- und Dokumentarfilmelemente, pointierte Dialoge und Alltagsbeobachtungen mischen sich – in einem Film, der ganz unangestrengt durch ein Jahrzehnt amerikanischer Geschichte führt. „Boyhood“ erzählt vom Erwachsenwerden, von richtigen und falschen Entscheidungen, von der Bildung einer Persönlichkeit und der Toleranz, die nötig ist, um das Zusammenleben in modernen Patchworkfamilien zu meistern. Vor allem aber ist „Boyhood“ ein Film über die Zeit: sie dehnt sich in den langen, sensibel gefilmten Gesprächsszenen und beschleunigt sich in der Montage.

Publikationen

Rechtsextremen Tendenzen begegnen. Handreichung für Gemeindearbeit und kirchliche Erwachsenenbildung



Angelika Strube
€ 16,99, 160 S.
(mit CD-ROM)
Freiburg 2013
Verlag Herder

ISBN: 978-3-45131081-2

Es gibt zahlreiche Christ(inn)en, die sich gegen Rechtsextremismus engagieren. Sie arbeiten in Bürgerbündnissen mit oder organisieren Proteste gegen die Aktivitäten von Neonazis. Diese Christ(inn)en wünschen sich häufig, dass ihre Kirchen und Gemeinden aktiver werden und sie stärker unterstützen. Andere Christ(inn)en spüren eine Nähe zu rechtsextremen Positionen, wenn sie Ängste vor „Überfremdung“ äußern, sich auf das „christliche Abendland“ berufen oder „Lebensschutz“ einfordern. Und natürlich gibt es auch jene Christ(inn)en, die sich in rechtsextremen Kreisen bewegen oder keine Berührungspunkte haben, mit rechten Organisationen, Gruppen oder Parteien gemeinsame Sache zu machen. Beim Thema „Christ(inn)en und Rechtsextremismus“ wird eine Gruppe jedoch häufig übersehen, nämlich jene, die bei dem Thema ein Unbehagen spürt. Denn bei ihr ist das Thema häufig angstbesetzt. Sie befürchtet, sich positionieren zu müssen oder vereinnahmt zu werden. Diese Menschen brauchen für ihre Beschäftigung mit dem Thema andere Angebote als die Engagierten, die sich oft auch ohne fremde Hilfe die Informationen oder Unterstützung beschaffen.

Genau für diese Gruppe der „Zögerlichen“ oder „Vorsichtigen“ ist das Buch von Angelika Strube gut geeignet. In übersichtlich gehaltenen Kapiteln beantwortet das Buch die Fragen, die diese Zielgruppe bewegen, und bietet dabei wichtige Basisinformationen und Anregungen zum Weiterdenken und zum Gespräch.

Diese Praxisorientierung des Buches ist sehr angenehm. Wer möchte, findet Links und Literaturhinweise, die beigelegte CD-ROM ist eine Fundgrube mit zahlreichen Vorlagen für die Arbeit mit Gruppen. Dadurch motiviert das Buch zu nied-

rigschwelligem Gesprächen in Gemeinden und kirchlichen Gruppen. Es fördert das Nachdenken, ohne zum Aktionismus zu drängen.

Dass das Buch diese niedrigschwellige Einführung sein will, ist seine Stärke. Sie stößt aber an ihre Grenzen, wenn – wohl aus Gründen der Übersichtlichkeit – Vereinfachungen vorgenommen werden, wo mehr Differenzierung notwendig wäre. Ärgerlich ist dies, wo solche Vereinfachungen unpassende Bilder oder Vorstellungen bei den Leser(inne)n auslösen, wie z. B. der Begriff „No-go-Area“ (S. 121) oder die klischeehafte Illustration des Titelbildes mit den Springerstiefeln. Wer dieses Buch für die Aufklärungsarbeit nutzen will, muss damit zusätzlich gegen dieses kaum mehr zutreffende, aber immer noch in vielen Köpfen vorhandene Bild vom Neonazi angehen.

Deutlich werden die Grenzen der Vereinfachung im Umgang mit der Extremismustheorie. Da die Zielgruppe des Buches häufig nach dem Verhältnis zwischen Rechtsextremismus und Linksextremismus fragt, ist es wichtig und richtig, dass sich das Buch in den Fragen 9 und 11 ausführlich diesem Thema widmet. Allerdings wäre eine stärkere Kritik an der Extremismustheorie und eine deutlichere Distanzierung von der Gleichsetzung von „links“ und „rechts“ wünschenswert gewesen, zumal diese auch noch mit der Frage der Gewaltanwendung vermischt wird (S. 119 ff.). Christ(inn)en, die sich selbst als „links“ verorten, werden sich in diesen Beschreibungen schwer wiederfinden.

Mir persönlich fehlt in dem Buch ein Hinweis auf die wichtige Arbeit von lokalen Bündnissen. In vielen Kommunen gibt es diese Bündnisse, um gemeinsam den rechtsextremen Tendenzen vor Ort zu begegnen. In diesen Bündnissen ist viel Expert(inn)enwissen über die Zustände vor Ort versammelt, und durch unterschiedliche Akteure wachsen dort wichtige Netzwerke auch über sonst übliche Grenzen hinweg. Doch nach meiner Wahrnehmung ist in vielen Bündnissen die Beteiligung von Christ(inn)en (und insbesondere Katholik(inn)en) noch sehr „ausbaufähig“. Häufig wünschen sich auch säkulare Menschen in den Bündnissen mehr Unterstützung von kirchlicher Seite. Um diese Lücken zu schließen, braucht es ein stärkeres Engagement von Christ(inn)en, Gemeinden und Kirchen.

Doch das Wichtigste an diesem Buch ist wahrscheinlich, dass es überhaupt erschienen ist. Einerseits ist es das erste zu diesem Thema, das sich niedrigschwellig an die Zielgruppe der Menschen in (katholischen) Gemeinden und Grup-

pen richtet. Andererseits ist es trotz aller gesellschaftlichen Relevanz des Themas immer noch nicht selbstverständlich, dass sich Theologie und Kirchen seiner annehmen und dazu mehr tun, als nur Stellungnahmen zu verfassen und auf Skandale zu reagieren. Doch das Buch wagt sich auch an die selbstkritische Betrachtung der Grenzbereiche – und Überschneidungen – zwischen Rechtsextremismus und dem Agieren von Christ(inn)en und christlichen Gruppierungen. Dass dies mutig ist, zeigt auch der Wirbel, den ein Auszug des Buches im Materialheft 2013 der „Interkulturellen Woche“ ausgelöst hat (vgl. www.interkulturellewoche.de/hefteintrag/2013/wer-offen-ist-kann-mehr-erleben/rechtsextrem-einstellungen-machen-vor). Christ(inn)en und Kirchen sind nicht nur notwendige Akteure im Engagement gegen Rechtsextremismus, sondern sie haben bei dem Thema auch eine Bringschuld und ein Problem in den eigenen Reihen. Wer dies öffentlich macht und dabei die Dinge beim Namen nennt, muss mit Widerspruch und/oder Ächtung rechnen. Deshalb ist es gut und richtig, dass das Buch hier den Finger in die Wunde legt. Wenn wir uns glaubhaft für Demokratie und Menschenrechte einsetzen wollen, müssen wir auch innerkirchlich Farbe bekennen und dürfen den Konflikten nicht mit falsch verstandener Nächstenliebe aus dem Weg gehen.

Neben der Information und den Anregungen zum Gespräch bietet das Buch somit auch eine Aufforderung an uns: Sich in den Kirchen und Gemeinden mit dem Thema auseinanderzusetzen und mutig die Gleichwertigkeit aller Menschen zu leben – in den eigenen Reihen und in der Welt.

Christine Böckmann

Miteinander – Netzwerk für Demokratie und
Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V.,
Magdeburg

Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung



Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwien und Laura Schudoma (Hrsg.)

€ 34,80, 448 S.
Schwalbach/Ts.
2013 Wochenschau Verlag

ISBN: 978-3-89974905-2

Der renommierte Fachdidaktiker Prof. Wolfgang Sander bringt es in dem Sammelband auf den Punkt: „Die Gefahr ist kaum zu übersehen, dass die außerschulische politische Bildung in wissenschaftlicher Hinsicht in einem Niemandsland verschwindet.“ (S. 168) Um gerade dies zu verhindern und um damit auch die Professionalität in der politischen Bildung zu unterstützen, hat ein Autorenquintett, bestehend aus Wissenschaftlern und Praktikern der außerschulischen politischen Bildung, ein Buch herausgegeben, das, so viel vorweg, wesentlich substanzieller geworden ist, als es bei Sammelbänden oder Handbüchern üblicherweise der Fall ist. Und zwar einfach deshalb, weil die Beiträge des Buches in der Regel aufeinander aufbauen und viel mit Querverbindungen argumentiert wird. Die enge Verzahnung der einzelnen Beiträge und das argumentativ insgesamt hohe Niveau lassen sich darauf zurückführen, dass die Herausgeber selbst viele der Einzelbeiträge geschrieben haben und offenbar, durch das dem Buch zugrunde liegende Forschungsprojekt, ausreichend Ressourcen hatten, gründlich zu arbeiten. In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „ProPol: Ein Projekt zur Weiterentwicklung der Professionalisierung in der politischen Bildung durch ein Konzept zur Definition fachlicher Kompetenzen“ wird deutlich, wie öffentliche Forschungsförderung gezielt zur Stärkung eines von der Marginalisierung bedrohten Bereichs, der außerschulischen politischen Bildung, beitragen kann.

Das Buch gliedert sich in sieben Teile. Zunächst geht es um das „Selbstverständnis der politischen Bildung“. Darauf aufbauend werden „Kompetenzen in der politischen Bildung“ (mit einer engen Orientierung an Oskar Negt) und zentrale „Begriffe in der politischen Bildung“ thematisiert. Es

folgen die Kapitel „Inhalte, Wege und Kooperationen in der politischen Bildung“ und „Bezüge und Bezugswissenschaften der politischen Bildung“. Das letzte inhaltliche Kapitel widmet sich dem Thema „Professionelles Handeln in der politischen Bildung“. Eine Integration der ausgeführten Inhalte erfolgt im Schlussteil „Weiterbildungsansätze zur Qualifizierung von politischen Bildnerinnen und Bildnern“, welcher neun Module „für ein professionelles Handeln in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“ beschreibt.

Der Sammelband vereinigt eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven. Abgesehen von denjenigen der Herausgeber stammen einzelne Beiträge von Praktikern, andere von Fachdidaktikern der schulischen politischen Bildung und wieder andere von Wissenschaftlern der einschlägigen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, insbesondere der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Erziehungswissenschaft. Eine zweite Perspektive erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit Wegbereitern der politischen Bildung. Die Diskussion der Arbeiten von beispielsweise Fritz Borinski, Kurt Gerhard Fischer, Paulo Freire, Hermann Giesecke oder Oskar Negt zielt darauf, „an die Traditionen der politischen Bildung/Politikdidaktik“ anzuknüpfen. Kritisch ist hier anzumerken, dass die Auswahl nicht näher begründet wird und man manche für die außerschulische politische Bildung sehr bedeutsame „Klassiker“ vermisst, wie z. B. Theodor W. Adorno, Hannah Arendt oder Martin Buber. Eine letzte Perspektive schließlich wird durch Interviews mit Expertinnen und Experten aus der außerschulischen politischen Bildung eingebracht. Hilfreich wäre es auch hier gewesen, die Auswahl besser zu begründen, und die Leserfreundlichkeit hätte dadurch gesteigert werden können, wenn bei den Interviews das Profil der jeweiligen Person vorangestellt worden wäre.

Besonders gelungen ist das erste Kapitel, das sich sehr grundlegend mit dem Selbstverständnis der politischen Bildung beschäftigt. Über eine Auseinandersetzung mit den für die politische Bildung zentralen Begriffen Aufklärung, Emanzipation, Bildung und Werte wurde überzeugend herausgearbeitet, wie der für die schulische Bildung zentrale Beutelsbacher Konsens für die außerschulische politische Bildung übersetzt werden kann. Mit den drei „Konsensmerkmalen“ (Klaus-Peter Hufer) wird dann auch sehr klar ein auch heute gültiges Selbstverständnis beschrieben:

- „die Legitimation der politischen Bildung entgegen eventueller Versuche von Seiten der Träger und/oder der Bildungspolitik, die Bil-

dungsarbeit zu instrumentalisieren und nach parteipolitischen oder weltanschaulichen Vorstellungen auszurichten (Überwältigungsverbot)“

- „die Wahrung pluraler Meinungsvielfalt, um im Sinne der Teilnehmerorientierung auch eine offene und kontroverse Diskussion zu ermöglichen (Kontroversitätsgebot)“
- „die Parteinahme und Handlungsorientierung als politisch-bildnerisches Prinzip (Analyse der Situation und Beeinflussung der politischen Lage)“ (alle S. 61)

Das Buch gibt wichtige Impulse sowohl für Studierende als auch für Praktiker im Bereich der außerschulischen politischen Bildung. Es eignet sich darüber hinaus für Wissenschaftler als Referenzpunkt in der Diskussion um zentrale Fragestellungen der Disziplin. Nicht zuletzt bietet das Buch für Universitäten und Weiterbildungsinstitute Anregungen für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von Lehrangeboten, die auf die Unterstützung professionellen Handelns in der politischen Bildung ausgerichtet sind.

Der eingangs zitierte Sander schreibt über die Notwendigkeit, Brücken zu bauen zwischen der außerschulischen politischen Bildung und der wissenschaftlichen Politikdidaktik. Dieser von Hufer u. a. herausgegebene Band setzt hier an und unterstreicht die Chancen, die in einem solchen Austausch liegen können.

Dr. Christian Boeser-Schnebel

Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg und Projektleiter des „Netzwerks Politische Bildung Bayern“

Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven



Andrea Hoffmeier, Dolores Smith (Hg.)

Reihe: EB Buch 33

€ 29,90, 223 S.

(mit DVD)

Bielefeld 2013

W. Bertelsmann Verlag

ISBN: 978-3-76395233-5

Der Band geht aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) im Zeitraum von 2010 bis 2013 hervor und greift einen aktuellen andragogischen Themenkomplex auf: *Kompetenzentwicklung im Horizont demografischer Entwicklung*. So wird ein weiteres Mal deutlich: Die Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung ist seit einigen Jahren allgegenwärtig und ersetzt zunehmend den Bildungsbegriff. In den 1980er- und 1990er-Jahren sprach man vor allem von interkulturellem Lernen und interkultureller Bildung. Daraus hat sich in den letzten Jahren ein Kompetenzdiskurs entwickelt, der seine Ursachen einmal in der populären Verwendung des Kompetenzbegriffs hat und zum zweiten in der Suche nach neuen Konzepten in der interkulturellen Bildungsarbeit. Horst Siebert sprach 1996 in diesem Zusammenhang von einer Phase der „Desillusionierung und Entmythologisierung“ und Gottfried Böttger und Siegfried Frech von einem Umbruch vom „Optimismus zum Realismus“ (Böttger, G./Frech, S. (1996) (Hrsg.): *Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.). Vor dieser gleichsam „realistischen Wende“ (Siebert, H. (1996): *Interkulturelle Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, H. 3, S. 5–7.) in der interkulturellen Bildungsarbeit kann das KBE-Projekt eingeordnet werden und bietet eine Neuorientierung. Doch obgleich das Konzept einer Interkulturellen Kompetenz von Stefanie Rathje konkretisiert und diskutiert wird (S. 42–57), fehlt dem Band die Verortung im aktuellen Kompetenzdiskurs. Dazu trägt auch bei, dass der Beitrag von Rathje ein Wiederabdruck von 2006 ist und aktuelle Diskussionen nicht einfließen. Der verwendete Kompetenzbegriff erhält eine konstruktivistische Begründung in dem Sinne, dass es darauf ankommt, Kultur individuell herzustellen. Warum das KBE-Projekt den Kompetenzbe-

griff als Leitbegriff verwendet und der Lern- und Bildungsbegriff keine große Rolle spielt, wird allerdings nur marginal herausgearbeitet. Es wäre für eine theoretische Orientierung wichtig gewesen, das Verhältnis von Kompetenz, Bildung und Lernen herauszuarbeiten bzw. in einen systematischen Kontext zu stellen. Hier bleibt der Band an der Oberfläche und verpasst den Anschluss an den aktuellen Kompetenzdiskurs.

Der große Rahmen des Projekts, der Globe, ist „die interkulturelle Öffnung der Katholischen Erwachsenenbildung“ (S. 63). Das Projekt greift damit einen derzeit – statistisch gesehen – eher randständigen Bereich auf. Obgleich die kulturelle Bildung zu den Kernbereichen der Erwachsenenbildung insgesamt zählt, tut sie sich derzeit schwer angesichts der Dominanz von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Hier kranken das deutsche Weiterbildungssystem und seine bildungspolitische Legitimation seit Jahrzehnten an der traditionellen politischen und andragogisch-begrifflichen Trennung von allgemeiner Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung.

An dem zweieinhalbjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekt waren insgesamt 14 Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt beteiligt. Der Anlass hierfür war der Umstand, dass Menschen mit Migrationsbiografien außerhalb von Integrations- und Sprachkursen nur selten in der Erwachsenenbildung anzutreffen sind. Dieses Problem taucht nicht nur in Einrichtungen der KBE auf, sondern ist ein Phänomen bei allen Weiterbildungsträgern. In diesem Sinne sind die Ergebnisse des Projekts auch über den Kreis der KBE hinaus von Interesse und verdienstvoll.

Ziel des Projekts ist die Erstellung einer Arbeitshilfe für drei Themenfelder: 1. Menschen mit Migrationshintergrund an Einrichtungen der KBE heranzuführen; 2. ein Fortbildungskonzept zur interkulturellen Kompetenzentwicklung für Kursleiter/-innen und hauptamtliche pädagogische Fachkräfte generieren und 3. geht es inhaltlich um den Bereich der *Kulturellen Erwachsenenbildung*.

Im Mittelpunkt des „Handbuchs“ (S. 186) stehen kurze Projektberichte im Umfang von ca. drei bis sechs Seiten aus den 14 Standorten. Auf der beigefügten DVD werden fünf der 14 Projektstandorte mit Filmen vorgestellt (Meppen, Heidenheim, Akademie Klausenhof, Frankfurt, Gelsenkirchen). Deutlich sichtbar wird die beeindruckende Vielfalt andragogisch-interkultureller KBE-Praxis. Hier hat der Band auch seine Stärke und wird zu einem Steinbruch für didaktische Fantasien. Sein Anspruch als Arbeitshilfe wird an dieser Stelle sichtbar. Umfangreiche Reflexio-

nen zum Fortbildungskonzept fehlen allerdings. Lediglich in dem kurzen Kapitel „Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung: Qualifizierungsbausteine für ein noch kaum erschlossenes Feld“ (S. 31–39) wird das Fortbildungskonzept angesprochen.

Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation (S. 192–221) stand eine Sekundäranalyse der durchgeführten Projekte mit einer Fragebogenerhebung und qualitativen Interviews. Unter anderem ging es hier um die Frage, ob sich durch die Fortbildung das didaktische Planungsverhalten der Pädagogen verändert hat. Der umfangreiche Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung schließt mit kurzen Empfehlungen zur Gestaltung zukünftiger interkultureller Kompetenzprojekte.

Ein generelles Projekt-Problem lag in der geringen Theorie-Tiefe und -Dichte einerseits und in der Komplexität des Themas andererseits und der damit verbundenen unbefriedigenden Erkenntnislage. Die KBE betritt so gesehen Neuland und untersucht die Schnittstelle von Kompetenzentwicklung, interkultureller Kompetenz und kultureller Bildung. Methodologisch arbeitete die KBE dabei mit der Aktions- oder Handlungsforschung, bei der die Trennung von Forschung und Praxis nivelliert wird und die Akteure im Forschungsfeld zu Forschenden werden bzw. die Forschenden zu Akteuren im Forschungsfeld. Dieser Ansatz hat heute leider an Bedeutung verloren und einen schweren Stand gegenüber den qualitativen und quantitativen empirischen Forschungsansätzen, die die Mainstream-Forschung dominieren. Auch aus dieser forschungsmethodologischen Perspektive ist das KBE-Projekt beachtenswert. Festzuhalten bleibt, dass das Verhältnis von interkultureller Kompetenz und kultureller Bildung sowohl in der Forschung als auch in der Praxis ein Desiderat ist und der vorliegende Band wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung bietet. Als „Arbeitshilfe“ oder „Handbuch“ würde ich den Band nur bedingt bezeichnen. Dazu fehlen ihm eine didaktische Systematik im Aufbau und eine systematische Reflexion der Fortbildung und der Praxisprojekte. Dies leistet der Evaluationsbericht nur eingeschränkt. Der Band ist ein lesenswerter Projektbericht, der sich zwar an der KBE-Praxis orientiert, aber auch Erwachsenenbildner(innen) aus anderen Kontexten Anregungen geben kann. Er macht neugierig auf interkulturelle Kompetenzentwicklung und animiert, dieses noch unerschlossene Weiterbildungsfeld zu entdecken.

Prof. Dr. Ulrich Klemm

Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes (Chemnitz), Vorsitzender des Leipziger Instituts für angewandte Weiterbildungsforschung e.V. (Leipzig)

Evangelische Bildungstheorie



Reiner Preul
€ 38,-, 422 S.
Leipzig 2013
Evangelische
Verlagsanstalt

ISBN: 978-3-37403216-7

Der 2009 mit acht Oscars ausgezeichnete Film „Slumdog Millionär“ erzählt die märchenhafte Geschichte vom Aufstieg des jungen Jamal aus dem Slum in Mumbai ins Rampenlicht einer nationalen Fernsehshow: Wer die Fragen des Quizmasters beantwortet, verlässt als Millionär die Bühne. Jamal meistert alle Runden, weil er den Spezialfragen seines Kontrahenten aufgrund biografischer Erfahrungen zu begegnen weiß. Nicht allein die Schulbank bildet, sondern auch das Leben.

Ein weites Bildungsverständnis legt auch Reiner Preul, emeritierter Professor für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Kiel, seiner „Evangelischen Bildungstheorie“ zugrunde. Bildung, führt das Opus magnum aus, ist der „Inbegriff aller Veränderungen und Entwicklungen, denen ein neu geborenes Exemplar der Gattung Mensch im Verlauf seines Lebens unterliegt“ (S. 74). Das gesamte Leben wird als Bildungsprozess begriffen. Als bildsames Wesen aber sei der Mensch auf Bildung angewiesen, gehöre diese zur Bestimmung des Menschen. Der vorliegende Band diskutiert diese These in wechselseitiger Bezogenheit pädagogisch und theologisch. In acht Paragraphen behandelt die Studie Fragen der Bildungstheorie und des Bildungswesens und adressiert neben wissenschaftlich interessierten Leserinnen und Lesern auch Akteure, die mit Bildungsfragen in Schule und Kirche, Familie und Politik befasst sind.

Was die Bildungstheorie betrifft, schließt der Verfasser vornehmlich an das pädagogische und theologische Fachgespräch im 20. Jahrhundert an (vgl. §§ 1–2) und leitet daraus das Ziel ab, eine „systematisch ausgerichtete evangelische Bildungstheorie kategorialen Zuschnitts“ (S. 30) zu entwickeln. Der Anspruch der vorliegenden Theorie, allgemein und systematisch, mithin „kategorial“ zu sein, wird fundamental-anthropologisch begründet. In diesem Konzept

sind pädagogische und theologische Überlegungen eine Einheit, weil das im Bildungsbegriff implizierte Wirklichkeitsverständnis religiös konnotiert ist.

Der dritte Abschnitt widmet sich der Pädagogik, und damit betreten wir die erste der beiden Herzkammern der Bildungstheorie (vgl. § 3). Dem anthropologischen Ansatz entsprechend, gehört Bildung zur Bestimmung menschlichen Lebens. Dies wird mit zwei aufeinander aufbauenden Definitionen näher erläutert: Personale Bildung soll zum einen Beiträge leisten zur „Realisierung der Bestimmung des Menschen am Ort des Individuums“ (S. 75). In welchem Sinne diese Realisierung erfolgt, wird in einem weiteren Schritt mittels der anthropologischen Kategorie des Handelns begründet: „Bildung ist gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit.“ (S. 83) „Gesteigert“ ist diese Handlungsfähigkeit, weil Menschen generell handlungsfähig sind. „Über sich selbst aufgeklärt“ wiederum ist der gebildete Mensch, insofern er die Reichweite und Grenze seines Handelns reflektiert. Dieses Bemühen qualifiziert der Entwurf etwa in Bezug auf persönliche Lebensführung und politische Verantwortung als „Allgemeinbildung“. Davon unterschieden wird das „spezielle“ Bildungshandeln im Beruf. Gebildet sind demnach in erster Linie hinreichend handlungsfähige Personen, weniger aber diejenigen, die über pures Zahlen-, Daten- und Faktenwissen verfügen. Was hier als bildungstheoretische Pointe trocken klingt, inszeniert „Slumdog Millionär“ unterhaltsam im Genre des Coming-of-Age-Films.

Begriffssystematisch setzt nun das mit dem Diktum von der „Bestimmung des Menschen“ verknüpfte Wirklichkeitsverständnis allerdings die Bereitschaft voraus, die religiösen bzw. weltanschaulichen Leerstellen unter Berücksichtigung des in der Moderne geltenden Pluralismus zu füllen. Verweigert man sich dieser Aufgabe – der Pädagoge Hartmut von Hentig dient als Exempel –, bliebe das kategoriale Bildungsverständnis Fragment. In diesem Sinn qualifiziert der vierte Abschnitt den Entwurf als „Evangelische“ Bildungstheorie (vgl. § 4). Das reformatorische Verständnis von der Freiheit eines Christenmenschen steht dabei Pate. Diese theologische Fundierung ist, metaphorisch gesprochen, die zweite Herzkammer der Bildungstheorie, belebt sie doch zu allererst den Bildungsbegriff und begründet das dynamische Verständnis des „Glaubens als Bildung“ (S. 123).

Weitere Kapitel der Studie vertiefen diesen Ansatz etwa in Bezug auf ethische, ästhetische und klassische Bildung (vgl. § 5) und zeichnen die

Konturen eines gebildeten Christseins in der Gegenwart (vgl. § 8).

Was aber kann eine in der Bildungspraxis tätige Person von diesem Buch lernen? Die hier skizzierten Erwägungen haben die gesellschaftliche Lebenspraxis und kulturellen Überlieferungen stets im Blick, insbesondere die Wechselwirkungen zwischen personalen Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen wie Familie, Schule, Medien und Kirche (vgl. § 6). Nach Preuls Definition beziehen sich Bildungsinstitutionen auf das Erleben und das Bewusstsein der Menschen, indem sie es durch die Wahl bestimmter Medien wie Sprache, Kunst, Ritus oder anderer Zeichen zur Darstellung bringen. In den jeweiligen Abschnitten zu den Bildungsinstitutionen lernen die Leserin und der Leser womöglich materiell wenig Neues. Auch haben die Passagen nicht den Anspruch, die Arbeit einer der genannten Institutionen erschöpfend zu beschreiben. Von Interesse sind dabei insbesondere diejenigen Passagen, die sich auf ein das Bildungswesen unterstützendes, „disponierendes“ Handeln in Kirche und Politik beziehen. Wer beispielsweise in einer Bildungsstätte der Evangelischen Erwachsenenbildung makrodidaktisch handelt, wird mit Gewinn den Gedanken reflektieren, dass die Aufgabe der Kirche als Bildungsinstitution innerhalb der Pluralität der Weiterbildungsträger gerade darin besteht, das christliche Wirklichkeitsverständnis zu kommunizieren (vgl. S. 300). In der Seelsorge, im Gottesdienst, in der Predigt und in den religionspädagogischen Handlungsfeldern kommt dieses zum Ausdruck. Wer sich wiederum auf Bildungskonferenzen im Bereich der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung oder der Schulpolitik mit den Auswirkungen der staatlichen oder kirchlichen Bildungspolitik (vgl. § 7) befasst, dürfte Argumente zu schätzen wissen, die ein am ökonomischen Nützlichkeitsdenken ausgerichtetes Bildungshandeln kritisieren. Bildung, lautet Preuls Credo, dürfe wirtschafts- oder familienpolitischen Forderungen nicht untergeordnet, sondern müsse um der Bildung willen betrieben werden. Auch sollen Kirchenleitungen im Reformprozess diejenigen Personengruppen stärken, die sich auf die Bildung des christlichen Lebens konzentrieren: Pastorinnen und Pastoren beispielsweise, Religionslehrerinnen und -lehrer sowie pädagogische Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung.

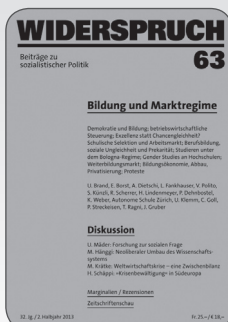
Grundzüge der skizzierten *Evangelischen Bildungstheorie* hat der Verfasser bereits früher verstreut publiziert. Die vorliegende Studie führt diese Überlegungen in einer Art Kompendium zusammen. Es beschreibt Eckdaten für die staatliche Bildungspolitik in der plural verfassten Gesellschaft. Kirchlichen Mitarbeitenden gibt es

darüber hinaus Gelegenheit, womöglich disparat anmutende Erfahrungen mit dem kirchlichen Bildungswesen systematisch zu reflektieren. Nicht zuletzt öffnet die Studie den Blick für das Verständnis der Kirche als Bildungsinstitution und für die anthropologische Relevanz religiöser Bildung, ob diese nun im Kieler Hörsaal geschieht oder im Kino.

Pastor Dr. Martin Vetter

Rektor des Pastoralkollegs der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland
E-Mail: m.vetter@pastoralkolleg-rz.de

WIDERSPRUCH Nr. 63: Bildung und Marktregime



Walter Schöni (verantwortl.), Rolf Bosshard, Johannes Gruber, Riccardo Pardini, Urs Sekinger, Stephan Tschirren, Theresia Wüthrich (Hrsg.)

€ 18,-, 224 S.
Zürich 2013
Rotpunktverlag

ISBN: 978-3-85869563-5

Ein ebenso aktuelles wie brisantes Thema greift die Schweizer Zeitschrift WIDERSPRUCH mit ihrem aktuellen Heft zu „Bildung und Marktregime“ auf. Das halbjährlich im Zürcher Rotpunktverlag erscheinende Periodikum versammelt seit 1981 „Beiträge zu sozialistischer Politik“ (so der Untertitel) zu breit gefächerten Themen und rückt in der aktuellen, allein der Bildungspolitik gewidmeten Ausgabe Nr. 63 den Fokus auf das Spannungsverhältnis von Pädagogik und Ökonomie. Die umfangreiche Zeitschrift (224 S., 17 einschlägige Fach- und Diskussionsbeiträge und ferner Buchbesprechungen) nimmt hierbei verschiedene Sektoren des Bildungssystems (Schule, Berufsbildung, Hochschule, Erwachsenenbildung) in den Blick und ist trotz klaren Profils inhaltlich nicht verengt oder eindimensional. Die Beiträge, die nur partiell den Schwerpunkt auf die Schweiz legen, sind auch hinsichtlich des in Deutschland geführten Diskurses über Marktorientierung und Verbetriebswirtschaftlichung von nachschulischer Bildung, über

Verwertbarkeitsorientierung bei gleichzeitiger Marginalisierung politischer und allgemeiner Bildung anschlussfähig; nicht zuletzt, weil zum internationalen und interdisziplinären Autorenkreis auch mehrere deutsche Erwachsenenbildungswissenschaftler(innen) zählen.

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive scheint das vorliegende Heft schon deshalb lesenswert, weil darin Fragen der kompetitiven Leistungs- und globalen Wissensgesellschaft, aber auch der sozialen Ungleichheit und Exklusion, der Finanzmittel(-kürzungen), der ökonomischen Steuerung von Lernbiografien sowie der öffentlichen und/oder privaten Verantwortung für Bildung aufgeworfen und diskutiert, mithin also drängende Herausforderungen der Erwachsenenbildung thematisiert werden. So geht beispielsweise Ulrich Klemm in seinem Beitrag der Dominanz beruflicher Bildung und der Omnipräsenz der Kompetenzorientierung unter Zurückdrängung der traditionellen Erwachsenenbildungsziele Mündigkeit und Emanzipation im Kontext globalen und lebenslangen Lernens nach; und Eva Borst zeigt eindringlich auf, wie durch die Reduktion von Wissen zu einem verwertbaren Produktivfaktor und das Ersetzen des Bildungs- durch den utilitaristischeren Lernbegriff Unmündigkeit und die Beliebigkeit von Bildungsinhalten befördert werden.

Die (potenziellen) Folgen dieser Ökonomisierungstendenzen, der auf „Humankapital“ zentrierten Entwicklungen sowie der sukzessiven Angleichung des Bildungswesens an die Selektions- und Wettbewerbslogiken des Arbeitsmarktes problematisieren Peter Streckeisen und Thomas Ragni in zwei bildungsökonomisch akzentuierten Beiträgen. Die outcome- und lernergebniszentrierte, auf berufliche Verwertbarkeit fokussierte Bildung und deren marktförmige, entstaatlichte Organisation im nachschulischen Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung erörtert auch Peter Dehnbostel in seinem Aufsatz. Er verweist dabei zugleich auf damit korrespondierende Aspekte sozialer Selektivität und Integration, wie sie auch Rolf Bossart in einem Diskussionsbeitrag zur Frage, ob bzw. in welcher Weise (Erwachsenen-)Bildung gesellschaftlich in- und/oder exkludieren kann, reflektiert.

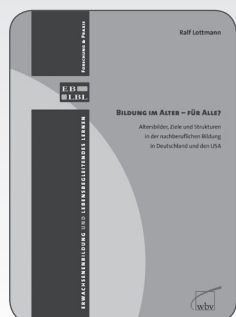
Die politische Erwachsenenbildung, deren Krise durch die Markt- und Verwertbarkeitsorientierung deutlich verschärft wird, wird u. a. in dem einleitenden Aufsatz von Ulrich Brand beleuchtet, der Spielräume einer kritischen, weltgesellschaftlichen und emanzipatorischen Bildung(spolitik) in Zeiten der globalen Wirtschaftskrise, Postdemokratisierung und ökonomisierten Bildungspolitik

auslotet. Politische Bildung ist aber auch das Thema zweier weiterer Beiträge, die am Beispiel der Schweiz zum einen das Potenzial gewerkschaftlicher Bildungsarbeit aufzeigen (Christine Goll) und zum anderen emanzipatorische Erwachsenenbildung für Menschen mit prekärem Aufenthaltsstatus zum Gegenstand haben (Diskussionsgruppe Autonome Schule Zürich). Dies ist – ebenso wie die Heftausgabe insgesamt – lesenswert, erhellend und gewährt interessante Ein- und Ausblicke, auch über den (deutschen) Tellerrand hinaus.

Falk Scheidig

Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt
Erwachsenen- und Weiterbildung,
Universität Augsburg
E-Mail: falk.scheidig@phil.uni-augsburg.de

Bildung im Alter – für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA



Ralf Lottmann
€ 34,90, 294 S.
Bielefeld 2013
W. Bertelsmann
Verlag

ISBN: 978-3-76395111-6

Eine „Gesellschaft des langen Lebens“ fordert zu lebenslangem Lernen heraus – mit der Zielsetzung eines selbstbestimmten und sinnerfüllten Alter(n)s einerseits sowie einer sozialen Teilhabe und Mitverantwortung andererseits. Trotz einiger bedeutsamer Beiträge aus den vergangenen Jahren (v. a. der „EdAge-Studie“ von 2009) ist das empirische Wissen über die nachberufliche Bildung in Deutschland jedoch keineswegs üppig. Vor diesem Hintergrund bereichert die 2012 an der TU Dresden angenommene Dissertation von Ralf Lottmann die Geragogik gleich in dreifacher Hinsicht: Erstens zeigt Lottmanns sekundäranalytische Auswertung von Mikrozensus-Daten auf, welche soziostrukturellen Faktoren die Bildungspartizipation Älterer begünstigen bzw. beeinträchtigen. Zweitens weisen seine Interviews mit deutschen wie US-amerikanischen Expertinnen und Experten die Wechselwirkungen zwischen den Altersbildern und Bildungszielen der Fachleute nach. Und drittens verdeutlicht der Ländervergleich die Auswirkungen einer unterschiedlich akzentuierten Sozial- und Seniorenpolitik auf die Strukturen der Weiterbildung, aber auch auf die Erwartungen an den Staat.

Nach der einleitenden Darlegung seines Forschungsanliegens (S. 11–14) zeichnet Lottmann in den beiden folgenden Kapiteln zum einen relevante soziale wie familiäre Wandlungsprozesse in der „Lebensphase Alter(n)“ (S. 15–55), zum anderen „Theoretische Konzeptionen“ zum Älterwerden (S. 57–88) nach. Hierbei nimmt er den aktuellen Stand der gerontologischen Forschung umfassend zur Kenntnis und leitet daraus Wahrnehmungsperspektiven und Kategorien für die nachfolgenden empirischen Teile seiner Arbeit ab.

Lottmann schließt an die *Kontinuitätsthese* an, wonach „Verhaltensmuster auch bis ins hohe Al-

ter gleich bleiben und die Veränderungsbereitschaft auch im späteren Alter durch die eigene Biografie geprägt ist“ (S. 115). Doch er flankiert sie kritisch-gerontologisch mit Erwägungen zur sich fortsetzenden *sozialen Ungleichheit* in der nachberuflichen Bildung (S. 61–63).

Außerdem geht der Autor auf die Wirkung von *Altersbildern* ein, die er als „eine Art kondensierte soziale Konstruktion vom Alter“ (S. 78) auffasst: „Sie zeigen niemals die Wirklichkeit des Alterns, sind aber Deutungsmuster, mit denen wir Altern klassifizieren, Verständnisweisen beschreiben und politische Zielrichtungen oder individuelle Handlungsempfehlungen für das Themenfeld Alter(n) einordnen können.“ (S. 79)

Im 4. Kapitel (S. 89–146) wertet Lottmann die Mikrozensus-Daten von 2003 und 2007 erstmalig im Blick auf die Bildungspartizipation im Alter aus, wobei die beiden Erhebungen mehrere Vorzüge aufweisen: hohe Fallzahlen, die eine Unterscheidung von vier Altersgruppen erlauben (55–64, 65–74, 75–84, 85 und älter), „keine Unterrepräsentation von Personen mit niedrigem Einkommen“ (S. 123) aufgrund der Auskunftspflicht sowie die Möglichkeit zu „eine[r] stärkere[n] Differenzierung hinsichtlich diverser statistisch relevanter Einflussfaktoren“ (S. 104). Im Großen und Ganzen werden die Resultate bisheriger Alters- und Weiterbildungsstudien bestätigt. Mittels multivariater Analysen werden allerdings das Gewicht der einzelnen Faktoren (Alter, Wohnortgröße, Familienstand usw.) und damit das Ausmaß der Bildungsungleichheit eindrücklich ermittelt. Die Chancen für formale wie informelle Lernaktivitäten im Alter hängen insbesondere vom Bildungsgrad und (weniger ausgeprägt) von der Höhe des Einkommens ab (S. 143).

Der Blick auf die „Nachberufliche Bildung in den USA“ (Kap. 5, S. 147–165) weist auf einen neuralgischen Punkt hin: Die Betonung der „Eigenverantwortung des Einzelnen“ (S. 244), des „Alter[s] als Phase der Aktivität“ (S. 215) und des ehrenamtlichen Engagements (S. 245) bildet die Kehrseite eines zurückhaltenden sozialstaatlichen Handelns. Das Potenzial der Älteren für Wirtschaft und Gesellschaft wird auch hierzulande gesehen, was (unterschwellig) einen Erwartungsdruck aufbaut und das Prinzip der Freiwilligkeit unterläuft (S. 254–257).

Das Herzstück der Arbeit (Kap. 6 u. 7, S. 167–231) bilden die inhaltsanalytischen, computergestützten Auswertungen von Interviews mit neun deutschen und zehn US-amerikanischen Fachleuten (Entscheidungsträger aus behördenähnlichen

Einrichtungen, Organisatoren von informellen Lernformen, Kursleitende und Verantwortliche für universitäre Weiterbildung). Detailliert beschreibt Lottmann Zusammenhänge zwischen den Sachdimensionen „Strukturen in der Altenbildung“, „Ziele der Altenbildung“ und „Altersbilder der Expertinnen und Experten“.

Es tritt u. a. zutage, dass die meisten Befragten mit „eine[r] große[n] Varianz“ (S. 228) zugleich positive wie negative Aspekte des Alters artikulieren. Hierbei bildet das *Alter(n) als Verlust* eine „zentrale Kern- und Referenzkategorie“ (S. 240), die häufig auch auf den eigenen Alterungsprozess bezogen wird. Aufschlussreich ist die Beobachtung, dass „[p]ositive Altersbilder [...] vor allem dann bemüht (werden), wenn der pädagogische Auftrag dieser Befragten für ihre Tätigkeit begründet werden soll“ (S. 241). Als „zentrale und basale Kernziele“ sehen sie „*Empowerment* und die *Aktivität* im Alter“ (S. 225) an.

Der Ländervergleich zeigt, dass sich die deutschen Befragten ein „pluraleres und heterogeneres Bildungsangebot“ (S. 184) sowie eine „flächendeckend[e] Versorgung“ (S. 219) wünschen und die soziale Integration der Älteren als Bildungsziel hervorheben. Demgegenüber fordern die US-Experten (eher vorsichtig) „Basisförderungen durch den Staat“, eine „bessere Beratung und Koordination“ sowie eine besondere „Ansprache von ethnischen Minderheiten“ (ebd.).

Das 8. Kapitel „Diskussion und Ausblick“ (S. 233–258) beschließt die Arbeit mit einem Fokus auf die *Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen*, die „den Akteuren der Altenbildung offenbar nicht in vollem Ausmaß bewusst“ (S. 234) seien. Dieser Gesichtspunkt wie auch die Kritik an einer mangelnden systematischen Förderung und Strukturierung der Altenbildung in Deutschland (S. 248) weist m. E. auf die Notwendigkeit hin, bereits ausformulierte „Qualitätsziele in der Seniorenarbeit und Altersbildung“ (Dietmar Köster u. a.) zu implementieren.

Was Lottmanns Plädoyer für niederschwellige, kreative und generationenverbindende Lernarrangements anbelangt (S. 236f.; 249), finden sich bereits vielversprechende Ansätze, so z. B. die „*partizipative Quartiersentwicklung*“ (Herald Rüssel) oder *Keyword-Projekte* (Reinhold Knopp/Karin Nell) im Schnittpunkt von Sozial- und Kulturarbeit.

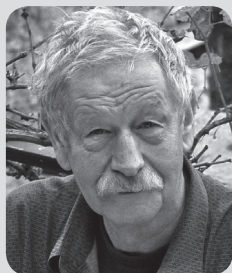
Dr. Christian Mulia

Seminar für Praktische Theologie
Universität Mainz
E-Mail: mulia@uni-mainz.de

Nachruf

Bildung geschieht in Gesprächen und Gastlichkeit Zum Gedenken an Johannes Beck, den Kritiker des „Bildungswahns“

Johannes Beck



Auf die glänzenden Formulierungen aus seinem Mund zur Entschleierung des „Bildungswahns“ hinter LLL, dem lebenslangen Lernen, werden wir nun verzichten müssen: Am 2. Dezember starb völlig überraschend auf einer Wanderung durch die Fränkische Schweiz, der Landschaft seiner Jugend, Johannes Beck. Zwei Monate vorher, am 2. Oktober, hatte der 1938 in Breslau Geborene seinen 75. Geburtstag gefeiert.

Die literarische Spur, die der Bremer Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik hinterlassen hat, ist eine breite Straße. Allein mehr als 100 Veröffentlichungen verdanken sich seiner Herausgeberrolle im Rowohlt Verlag, für den er zusammen mit dem Germanisten Heiner Boehnke und dem Sozialpsychologen Gerhard Vinnai die Taschenbuchreihe „Politische Erziehung“ (später: „Kulturen und Ideen“) verantwortete. Ivan Illich, Célestine Freinet und Paulo Freire sind dabei für die pädagogische Diskussion in Deutschland aufgeschlossen worden, darunter Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ mit der kongenialen Einleitung Ernst Langes.

„Besser die mäßigen Verhältnisse werden menschlicher als die Menschen verhältnismäßiger“, war einer der Spitzensätze von Johannes Beck; seine Freunde haben ihn über ihre Traueranzeige gesetzt. Seine spitzzüngige Kritik machte darauf aufmerksam, was aus der Bildung wird, wenn das lebenslange Lernen als lebenslangliches Verhängnis die Menschen und ihre Neugier, ihr Leben zu begreifen, in ein Zahlenverhältnis der Bildungsökonomie und der Abschlussnoten setzt. Wer in der Erwachsenenbildung auf die Nachfrage nach den Soft Skills, den Schlüsselqualifikationen, setzten wollte, bekam von ihm zu hören: „Kreativ, kommunikativ-kompetent, technisch up to date, also qualifiziert und innovativ sind auch die Mitarbeiter der Mafia oder neonazistischer

Banden, aber auch die Erfinder und Betreiber der Kernspaltung, der Genmanipulation und diverser Kontrollsysteme – aber sind sie auch gebildet?“ Seine eigenen dagegengesetzten Begriffe waren „Bildung in Freiheit und Zuständigkeit“, alles nachzulesen im heute immer noch lesenswerten Essay „Der Bildungswahn“ (Rowohlt 1994). Ihm, dem Ende der 1950er-Jahre an der kleinen Pädagogischen Hochschule zu Jugenheim an der Bergstraße von Hans-Joachim Heydorn ausgebildeten Lehrer, war die zwiespältige Rolle wohl bewusst, dass er Studierende auf eine Berufsexistenz in der Institution Schule, wie sie nun einmal ist, vorbereitete und immer wieder trotz seiner grundlegenden Schulkritik zur Beratung bestehender Praxis herangezogen wurde. Seine Lösung war die Orientierung an dem „historisch Möglichen“ (Paulo Freire), war der Versuch, trotz institutioneller Behinderungen den Ort der pädagogischen Praxis menschlich zu gestalten, die Gegenwart in Zuwendung und Zuneigung zu gestalten und nicht einer fragwürdigen Zukunft vorgeblicher Ausbildungszwecke zu opfern, die sich als Barbarei erweisen könnte. Die „reisende Hochschule“ und das „Theater der Versammlung“ waren Ausbildungsprojekte an der Bremer Reformuniversität, zu deren Gründungsprofessoren Johannes Beck ab 1971 gehörte. Mit einem Seminar, dem „Pädagogischen Atelier“, ist er von der Uni ins Ernst-Lange-Haus, dem Haus der Evangelischen Studierendengemeinde, umgezogen und hat es als lange gastliche Gesprächsabende mit open end gestaltet.

Mit meinem Wechsel aus dem Studentenpfarramt in das Evangelische Bildungswerk 1996 habe ich ihn als pädagogischen Gesprächspartner nicht verloren, sondern als Berater der Erwachsenenbildung für unser Kuratorium gewinnen können. Ironischerweise war es ausgerechnet die „Kirche der Freiheit“, in der sich die institutionellen Hindernisse als zu groß erwiesen: Da er – im anthroposophischen Kontext der Waldorf-Schulen aufgewachsen – kein Kirchenmitglied war und auch nicht werden wollte, wurde seine von uns gewünschte Berufung in das Bildungswerk-Kuratorium von der Kirchenleitung verweigert. Eine Ernst-Lange-Tagung in einer Bremer Kirchengemeinde auf den Spuren der Berliner Ladenkirche zum 80. Geburtstag Langes 2007 hat er trotzdem mitgestaltet.

Der letzte Satz aus dem letzten veröffentlichten Text von Ernst Lange vor seinem Freitod 1974

zum Thema „Bildung als Problem und Funktion der Kirche“ lautete: „Die Menschen gehen daran zugrunde, dass sie Ende und Anfang nicht zu verknüpfen verstehen.“ Johannes Beck hatte die Gabe, Ende und Anfang verknüpfen zu können, an gezogenen Grenzen pädagogischer Aufbrüche nicht depressiv zu werden, sondern auf neue Weise auf bewährten Wegen zu bleiben und nach neuen Ausgängen und Möglichkeiten zu suchen, kritische Suchbewegungen als Antwort auf die Krise der Institutionen ins Leben zu rufen. Es ist nun unsere Aufgabe, im Ende seines Lebens den Anfang zu suchen.

Hans-Gerhard Klatt

Pastor und Leiter des Evangelischen
Bildungswerks Bremen

Termine

Termin / Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
27.–29.06.2014 Berlin	Kongress: Baustelle Neuer Generationenvertrag	
Heinrich-Böll-Stiftung e. V.	Die Heinrich-Böll-Stiftung lädt mit ihrem Kongress dazu ein, einen neuen Generationenvertrag zu entwickeln und zu diskutieren: Wie nutzen wir die Chancen des demografischen Wandels, ohne die Zukunft zu verspielen? Wie sieht eine generationengerechte Gesellschaft aus? Brauchen wir einen neuen Konsens zwischen den Generationen?	Heinrich-Böll-Stiftung Andrea Mesch E-Mail: generationenvertrag@boell.de
27.–29.06.2014 Rothenburg ob der Tauber	FAMILIE IST ...	
	Mein Ein und Alles, aber nicht mehr eines, sondern alles: Regenbogenfamilie, Ein-Eltern-Familie, Patchworkfamilie, Kleinfamilie, Großfamilie. Gesellschaftliche Institutionen und Gesetzgeber müssen die Vielfalt lernen: Vom Ehegattensplitting bis zum Familienbild der Kirchen entsteht Reformbedarf – das Private ist politisch!	Evangelische Tagungsstätte Wildbad, Rothenburg ob der Tauber Rita Niedermaier Tel.: 08158 251-128 E-Mail: niedermaier@ev-akademie-tutzing.de Teilnahmebeitrag: 55,- € (zzgl. ÜN/Verpfl.)
30.06.–02.07.2014 Rehburg-Loccum	Tagung „Vom Projekt zur Routine“	
Ev. Akademie Loccum	Wie kann europäische Arbeitsmigration zu gelebter Alltagspraxis werden? Arbeitgeber und Mitarbeiter(innen) aus Gewerkschaften, Bildungsinstitutionen und Verwaltung beraten darüber, wie Erfahrungen aus Projekten zur Integration von Fachkräften aus europäischen Staaten in eine Routine und eine alltägliche Praxis im Umgang mit Binnenmigration überführt werden können. Insbesondere geht es um den Abbau kultureller Barrieren.	Ev. Akademie Loccum Marcus Schaper Tel.: 05766 81109 E-Mail: marcus.schaper@evlka.de
30.06.–03.07.2014 Frankfurt am Main/ Hanau	5. Europäisches Filmfestival der Generationen	
	Den Dialog zwischen Alt und Jung fördern sowie das Kino als „Erfahrungsort“ für ältere Menschen (re-)kultivieren – zu diesem Zweck werden aktuelle Filme präsentiert, die den demografischen Wandel und das „Alter(n)“ aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten. Publikumsgespräche mit Expert(inn)en aus der Alterspraxis oder -forschung sowie Besuche der Regisseurinnen und Regisseure oder Protagonist(inn)en runden das Programm ab. Im letzten Jahr gewann das Europäische Filmfestival der Generationen den Deutschen Alterspreis der Robert Bosch Stiftung.	Dr. Michael Doh, Psychologische Altenforschung, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg E-Mail: michael.doh@psychologie. uni-heidelberg.de www.festival-generationen.de
01.07.2014 Kassel	DEAE-Tagung: Noch am Horizont oder längst schon Praxis? Familienbildung mit Lebenslauf-, Sozialraum- und Resilienzorientierung.	
Haus der Kirche	Die Qualifizierung der Elternbegleiter(innen) kann ein wichtiger Baustein für die Entwicklung der evangelischen Familienbildung sein. Wie aber fügt sich die Arbeit mit benachteiligten Familien in ein weitergehendes Entwicklungskonzept? Wie werden diese Konzepte realisiert? Mit welchen Hürden muss man in der Praxis rechnen? Und welche langfristigen Veränderungsprozesse zeichnen sich bereits ab? – Leitende und Mitarbeitende der Familienbildung werden sich zu diesen Fragen beraten und gemeinsam ihre institutionellen und programmatischen Perspektiven konkretisieren. Für die drei Workshop-Angebote ist die Teilnehmerzahl begrenzt. Anmeldung bis zum 25. Juni 2014. Die Teilnahme ist kostenfrei.	DEAE, „Elternchance ist Kinderchance“ Sylwia Toczynska Tel. 069 67869668-310/7 E-Mail: info@deae.de www.deae.de/Projektarbeit/
04.–06.07.2014	ES IST NICHT GUT, DASS DER MENSCH ALLEIN SEI – Familie im Wandel	
	Die Tagung nimmt die Orientierungshilfe der EKD zum Anlass, um unser Familienbild und unsere Lebenswirklichkeit gemeinsam zu reflektieren. Die implizierten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aspekte sollen damit mitberücksichtigt werden, wenn wir fragen: Welche Familie brauchen wir?	Evangelische Akademie Hofgeismar Sabine Piotrowski-Dionysius Tel.: 05671 881-126 E-Mail: sabine.piotrowski-dionysius@ekkw.de

Termin / Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
18.07.2014 Frankfurt am Main	Studientag „Spiritualität und Alter“	
	Kann Spiritualität im Alter eine Gegenbewegung zum Aktiv-sein-Müssen bis ins hohe Alter sein? Kann Spiritualität helfen, die Begrenztheit des Lebens in Würde zu leben? Haben die spirituellen Kräfte und Glaubenserfahrungen eine Bedeutung für die Lebensbewältigung im Alter?	Evangelischer Regionalverband Frankfurt am Main, Barbara Hedtmann Tel.: 069 92105-6678 E-Mail: barbara.hedtmann@frankfurt-evangelisch.de
15.–22.09.2014 Frankfurt am Main	3. Woche der Stille – Frankfurt beruhigt	
Innenstadt	In dieser Woche werden mit größeren und kleineren Aktionen in der Innenstadt, in den öffentlichen Räumen und in den Grünanlagen dem alltäglichen Lärm und der alltäglichen Hektik Momenten des Innehaltens, der Stille und Meditation entgegengesetzt.	Evangelischer Regionalverband Frankfurt am Main, Fachbereich I, Koordinationsstelle Erwachsenenbildung Seniorenarbeit, Barbara Hedtmann Tel.: 069 92105-6678 E-Mail: barbara.hedtmann@frankfurt-evangelisch.de www.wochederstille.de
19.09.2014 Berlin	Deutscher Weiterbildungstag (DWT) 2014: europa BILDEN	
	Unter dem Motto „europa BILDEN“ wollen die Einrichtungen der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung ihr Engagement und ihre Kompetenzen in der Öffentlichkeit durch Veranstaltungen auf lokaler und regionaler Ebene präsentieren. Die DEAE e. V. ist erstmalig offizieller Mitveranstalter.	Servicebüro Tel.: 0221 3207736 E-Mail: service@deutscher-weiterbildungstag.de www.deae.de/Projektarbeit/Deutscher Weiterbildungstag/ www.deutscher-weiterbildungstag.de
03.–05.10.2014 Dresden	Der Clown in uns – Humor und die Kraft des Lachens: Wochenendseminar mit David Gilmore	
	In uns allen schlummert ein Clown. Doch wie können wir die Fähigkeit entwickeln, das Leben in ein Spiel zu verwandeln und es als Spiel zu begreifen? David Gilmore lädt dazu ein, wieder mehr Lebendigkeit und Freude zu spüren und mit konkreten Lebenssituationen gelassener umzugehen.	Ev. Erwachsenenbildung Sachsen Kristin Thöring Tel.: 0351 656154-0 Kurskosten: 195,- € Übernachtung DZ: 43,- €

GRUNDTVIG Award 2014: Auf den Spuren des Ersten Weltkriegs – Erwachsenenbildung für Frieden und Zusammenhalt

„Remembering World War I for the Future – Adult Education promoting Peace and Cohesion in Europe (Erinnern für die Zukunft – der Erste Weltkrieg. Der Beitrag der Erwachsenenbildung für Frieden und Zusammenhalt)“ – so lautet das Thema der diesjährigen Ausschreibung für den GRUNDTVIG Award. Auch diesmal wird der Preis vom Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) durchgeführt. Interessierte der Erwachsenenbildung, die in transnationalen Projekten zu diesem Thema arbeiten, können sich bis zum 7. September 2014 bewerben.

Die Preisträger/-innen erhalten unter anderem eine Einladung zur Verleihungszeremonie anlässlich der EAEA-Generalversammlung, die vom 12.–14. November 2014 in Sarajevo stattfindet. Außerdem werden die ausgezeichneten Projekte ausführlich in der Publikation zum Wettbewerb, auf der Website des Verbandes und in seinen sozialen Medien dargestellt.

Weitere Informationen (in englischer Sprache): www.eaea.org

Nehmen Sie sich selbst Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

Nehmen Sie sich Lesezeit, um Ihr Berufsleben zu bereichern, um neue Fragen kennenzulernen, sich alte Antworten in Erinnerung zu rufen und um kontrovers zu bleiben.

Unsere Empfehlung:

Ein Jahres-Abo für jeweils vier Ausgaben von „forum erwachsenenbildung“ inklusive Zugang zum Fachzeitschriftenportal wbv-journals.de für zielgerichtetes Lesen, digitale Recherche und Downloads.



Die nächsten Themen:

Heft 3/2014 (erscheint September 2014)
Persönlichkeitsbildung – Natürlich! – Oder?

Heft 4/2014 (erscheint Dezember 2014)
Resonanzen musikalischer Bildung

Und bringen Sie uns auf Ideen!

Wir laden Sie ein, sich einzumischen in unser „forum“. Schreiben Sie uns Ihre Tipps und Hinweise, kommentieren Sie einzelne Beiträge oder bieten Sie selbst einen Beitrag zur Veröffentlichung an.

Kontakt:

Frau Jönke Hacker, hacker@comenius.de

Wir sind gespannt auf Ihre Sichtweise und antworten gern!

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

47. Jahrgang, Heft 2/2014

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: FEB_02/2014

ISBN 978-3-7639-5340-0

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1402W

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

in Zusammenarbeit mit dem

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften e.V.
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50
E-Mail: info@comenius.de
www.comenius.de

„forum erwachsenenbildung“ führt die bis 1996 erschiene-
ne Zeitschrift „Nachrichtendienst“ in veränderter Gestalt fort
und ist Mitglied im Gemeinschaftswerk Evangelischer Publi-
zistik GmbH.

Redaktionsbeirat: Martin Becher/Bad Alexandersbad, Gerrit
Heetderks/Düsseldorf, Petra Herre/Königswinter, Dr. Ulrike
Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Karola Büchel/
Mainz, Dr. Hans Jürgen Luibl/Erlangen, Dr. Gertrud Wolf/
Frankfurt

Redaktion und Schriftleitung: Dr. Steffen Kleint

Lektorat: Dr. Alwin Letzkus

Satz: KCS GmbH · Verlagsservice & Medienproduktion,
Stelle/Hamburg

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

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

Leserservice:

Tel.: 0521 91101-12, Fax: -19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de, wbv-journals.de

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement (4 Ausgaben) der
forum erwachsenenbildung: € 25,- (zzgl. Versandkosten); er-
mäßigt Abonnement für Studierende € 20,- (zzgl. Versand-
kosten), 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)

Bildnachweise:

© Halfpoint – Fotolia.com: Titelbild, S. 4, S. 16, © Marti-
na Nägele: S. 8, © Marina Wasserloos-Strunk: S. 10, © Jens
Kemle/pixelio: S. 17, © Marlies Schwarzin/pixelio: S. 18,
© Olga Meier-Sander/pixelio: S. 20, © Fritz Zühlke/pixelio:
S. 23, © O. Fischer/pixelio: S. 24, © schubalu/pixelio: S. 26,
© Initiative Echte Soziale Marktwirtschaft (IESM)/pixelio:
S. 27, S. 29, © Andreas Dengs, www.photofreaks.ws/pixe-
lio: S. 34, © Betina Seibold: S. 42, S. 43, © Figure8Photos –
iStock.com: S. 45, © DianaLundin – iStock.com: S. 46.

LES LERNEN



SEMINAR

BILDUNG

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

HOCHSCHULE

BERUFSBILDUNG

LERNRÄUME



DIDAKTIK

KURS

E-LEARNING



PERSONAL

ERWACHSENENBILDUNG

BARCAMP

WEITERBILDUNG



10. wbv Fachtagung

Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten

➔ wbv-fachtagung.de

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

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

Jetzt anmelden!

**10. wbv Fachtagung
mit BarCamp**

29. bis 30. Oktober 2014

Bielefeld



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





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

wbv Journals



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und
Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de

Einfach recherchieren – bequem bestellen

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

