

EB

ISSN 0341-7905

H 13528

54. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

4 | 2008

Familie

Karin Jurczyk, Andreas
Lange: Familie als
Bildungsort

Michael Sommer: Zentren
für Familien

Lieselotte Ahnert:
Familien heute: die
Perspektive des Kindes

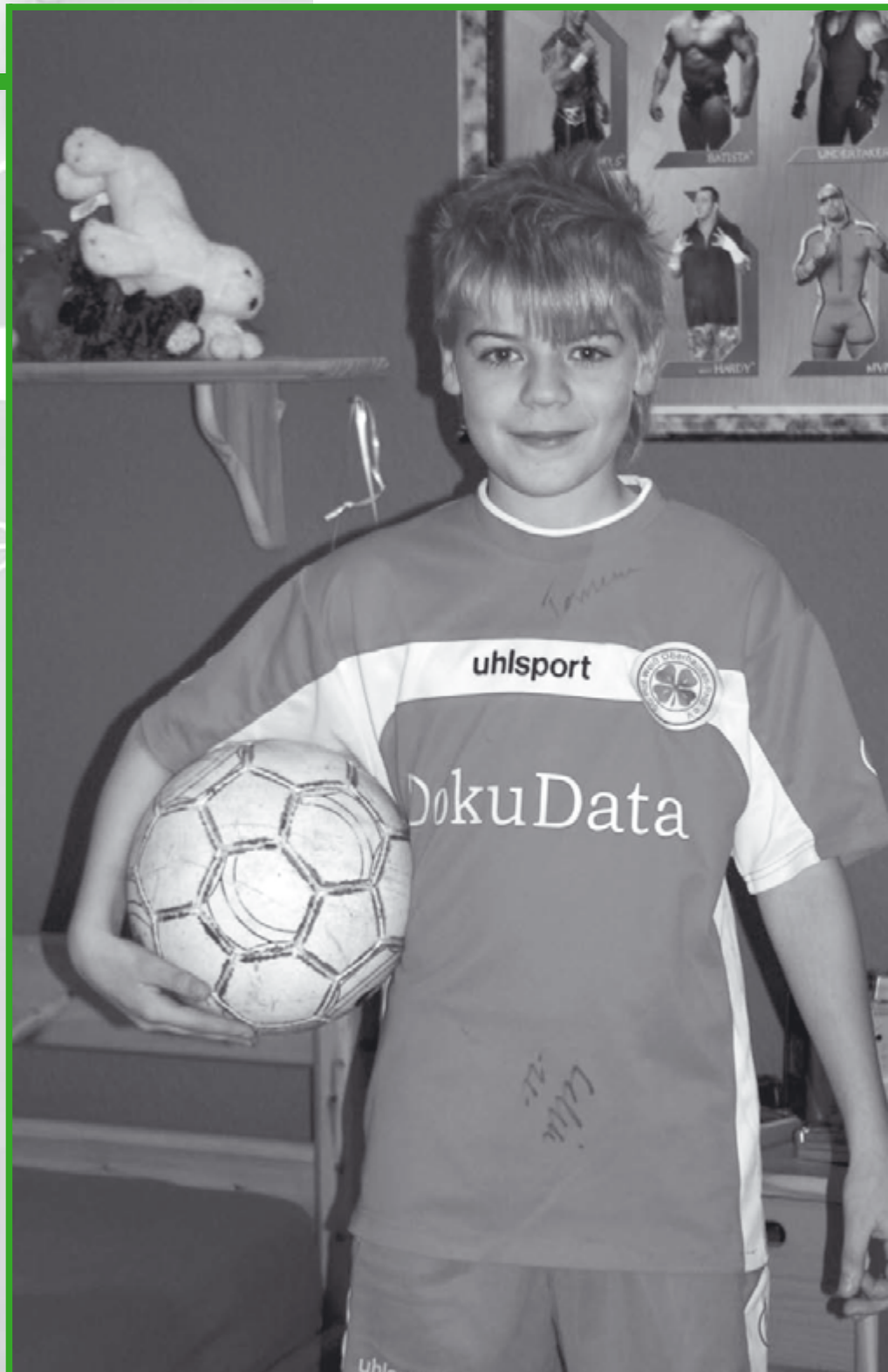
Dorothea Große-Frintrop:
Katholische
Familienbildungsstätten

Weitere Themen

Kompetenzentwicklung von
Lehrenden

Religiöse Erziehung heute

Ganzheitlich-biografische
Weiterbildung für Frauen



THEMA

- 182 Karin Jurczyk, Andreas Lange: **Familie als Bildungsort.** Neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln
- 186 Michael Sommer: **Zentren für Familien.** Bildungsinstitutionen für Familien im Umbruch
- 188 Lieselotte Ahnert: **Familien heute: die Perspektive des Kindes.** Kleinkinder in familiärer und außerfamiliärer Betreuung
- 191 Dorothea Große-Frintrop: **Katholische Familienbildungsstätten.** Gesellschaftliche Mitgestaltung durch Kirche

BILDUNG HEUTE

- 197 Bildungsgipfel: **Nichts Neues aus der »Bildungsrepublik«**
- 199 Antirassismus: **Bildungsarbeit ist gefordert**
- 201 **Nationaler Qualifikationsrahmen**
- 202 **Neuer Bildungsbedarf ökonomische Bildung**
- 204 **Forschungslandkarte Erwachsenenbildung online**
- 205 **Perspektive Bildungsberatung**

EUROPA

- 207 **EAEA: Wir wollen unsere Stärke nutzen**

UMSCHAU

- 209 Ralf Olleck, Sabine Digel, Stefanie Hartz, Josef Schrader: **Kompetenzentwicklung von Lehrenden.** Ein Projektbericht

KBE EB Erwachsenenbildung

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 54. Jahrgang 2008 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion: PD Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Dr. Judith Könemann, St. Gallen; Markus Tolsdorf, Bonn; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Prof. Dr. Ulrich Müller, Ludwigsburg; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Salome Spiegel, Köln; Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (0228) 9 02 47-0, Telefax: (0228) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 30,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 33,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten.
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des

PRAXIS

- 214 Tilly Miller: **Arbeiten mit Großgruppen.** Methoden
- 214 Christof Horst: **Kess-erziehen.** Ein erfolgreiches Projekt der Familienbildung und Familienpastoral
- 217 Astrid Gilles-Bacciu, Reinhild Heuer, Stephanie Lock: **Elternbildung als frühe Hilfe für belastete Eltern.** Der Eltern-Kind-Kurs »Babynest – Leichter Start mit Kind«
- 220 **Bessere Weiterbildung mit den Sinus-Milieus?** Ein Praxiskommentar von Astrid Gilles-Bacciu
- 222 Albert Biesinger: **Wie wirkungsvoll ist religiöse Erziehung heute?** Familien als Lernorte des Glaubens
- 226 Brigitte Fahrenberg: **Ganzheitlich-biografische Weiterbildung für Frauen.** Ein Bildungskonzept auf dem Prüfstand
- 231 Viktoria Herber: **Frühförderung trifft Erwachsenenbildung.** Projekt »Vom Klein-Sein zum Einstein«

MATERIAL

Kulturfenster

- 233 Michael Sommer: **Hexenhaus und Brundibar.** Opern für Kinder, gerade in der Weihnachtszeit beliebt. Kulturfenster

Internetrecherche

- 234 Tilly Miller: **Bildungswahn**

Rezensionen

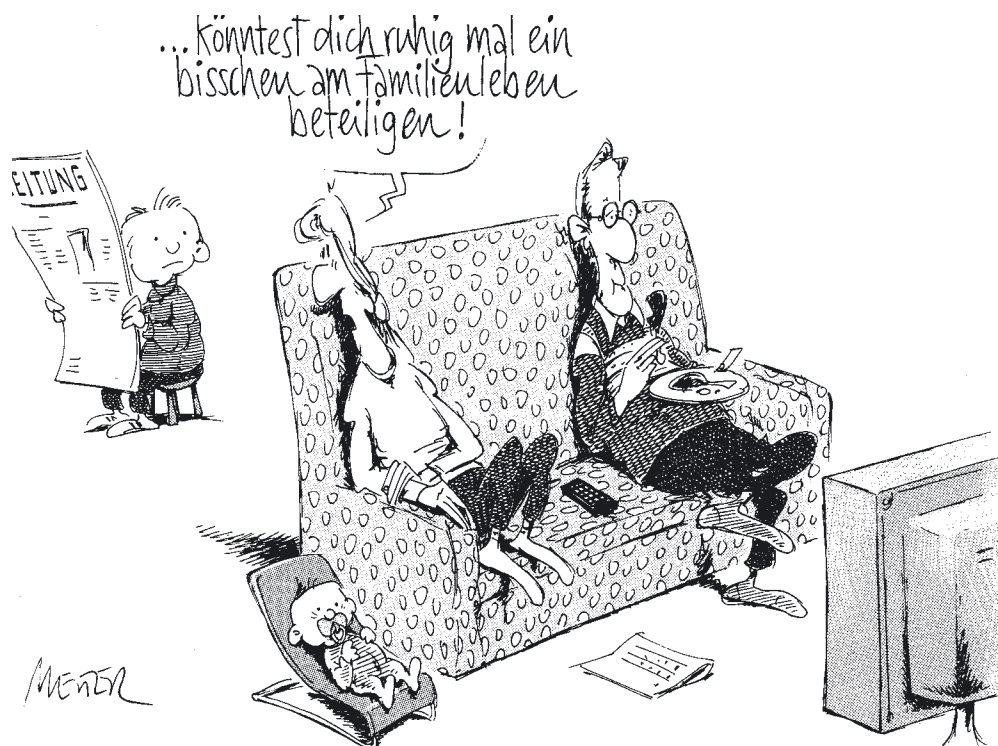
- 235 **Literatur zum Thema**
237 **Aktuelle Fachliteratur**

Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion. Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01 0, Fax: (05 21) 9 11 01 79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

© 2008 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

FAMILIE



Die Familie gehört zu den tragenden Säulen der Gesellschaft und ist gleichzeitig mitentscheidend für die Entwicklung der Persönlichkeit jedes Menschen. Innerhalb dieser beiden Pole, zwischen sozialer Relevanz und individueller Bedeutung der Familie bewegt sich auch dieses Heft. Von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik werden zahllose Forderungen an die Kernfamilie gestellt, die Eltern in Bildungsprozessen ihren Kindern vermitteln sollen. Das fängt an beim adäquaten Verhalten bei Tisch und geht bis zum richtigen Umgang mit Computerspielen. »Familie als Bildungsort« heißt darum auch unser Eröffnungsbeitrag von Karin Jurczyk und Andreas Lange. Familienbildung als Teil der Erwachsenenbildung sieht sich als unterstützende Institution für die Familien. Hier finden Eltern Anregungen und Austausch, Hilfen für den Alltag, Kontakte und Erziehungskonzepte für schwierige Situationen. Familienbildungsstätten als klassische Institutionen in der (katholischen) Erwachsenenbildung haben hier ebenso ihren Platz (Dorothea Große-Frintrop) wie die sich neu bildenden »Familienzentren«. Familienbildung ist ein sehr praxisorientiertes Feld, was in diesem Heft an dem umfangreichen Praxisteil zu sehen ist. Hier aufgeführte Beispiele für gelungene Konzepte sind »Kess-erziehen« und »Babynest«, ein Projekt, das auf die Ergebnisse der aktuellen Milieu-Studien eingeht. Außerdem stellt Albert Biesinger verschiedene Möglichkeiten und Konzepte vor, religiöse Erziehung im Familienalltag zu realisieren. Ein überblicksartiger Text über biografische Weiterbildung für Frauen sowie ein Beitrag über ein Projekt zur Kompetenzvermittlung bei Lehrenden runden das Heft ab.

Eine angenehme Lektüre wünscht Ihr



Liebe Leserinnen,
liebe Leser!

Bildserie

Kinder einer Straße

Die Bildreihe dieser Ausgabe dokumentiert das ganz normale Leben außerhalb der Schule von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Mehr zur Bildreihe auf Seite 187.

Vorschau

Heft 1/2009 Klimawandel
Heft 2/2009 Bildungspolitik
Heft 3/2009 Sozialethik
Heft 4/2009 Interreligiöse Kompetenz

Karin Jurczyk, Andreas Lange

Familie als Bildungsort

Neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln

Vor der Folie einer zwiespältigen Sicht auf Familie als Bildungsort zeigen wir zunächst, was der gesellschaftliche Thematisierungsschub von Bildung als soziales Problem und als gesellschaftliche Aufgabe für die Eltern und Familien bedeutet. Danach wird dargelegt, welche Bildungsleistungen Familien, verstanden als Netzwerke eigener Art, erbringen können. Ein Resümee fasst aktuelle Herausforderungen zusammen.

Ausgangspunkt: die zwiespältige Sicht auf Familie als Bildungsort

Die aktuelle Diskussion um den Stellenwert von Familie als Bildungsort verdeutlicht die zwiespältige Rolle, die Familien im Bildungsgeschehen zugewiesen wird. Auf der einen Seite formulieren Sozialwissenschaftler wie beispielsweise Esping-Andersen¹ die Bedeutung einer früh einsetzenden Institutionalisierung und partiellen De-familialisierung von Erziehung und Bildung, damit Kinder unabhängig von den Idiosynkrasien ihrer Herkunftsfamilie optimal kognitiv gefördert werden. Dahinter steht das Motiv, Kindern eine tragfähige Bildungsbasis als Vorbereitung für ihre spätere Rolle als Arbeitskräfte zu verschaffen. Sie sollen so weit wie möglich unabhängig von sozialstaatlicher Alimentie-

rung ihr Erwachsenenleben führen können, zudem sollen sie den wachsenden Qualifikationsanforderungen einer globalisierten Wissensökonomie gewachsen sein. Kindertageseinrichtungen erfahren damit eine massive Umwertung von »familienergänzenden« Institutionen zur bildungspolitischen Notwendigkeit². Auf der anderen Seite wird immer wieder die Besonderheit von Familie als eigenständiges Netzwerk persönlicher Beziehungen³ betont. In ihm werden nicht nur in der alltäglichen Lebensführung emotional-affektive Grundlagen für spätere formelle Bildungsprozesse gelegt, sondern auch allgemeine Daseinskompetenzen vermittelt und genuine Beiträge für die Allgemeinbildung geleistet. Herausgearbeitet wurde diese Sichtweise hierzulande im Umfeld des 12. Kinder- und Jugendberichtes, der informelle Bildungsprozesse neben und vor der Schule in den Vordergrund schob⁴.

Bildung als mächtiges Element im öffentlichen und privaten Diskurs: Eltern und Kinder unter Druck

Das gesamte Bildungswesen – von der Vor- bis zur Hochschule – steht seit Ende der 1990er Jahre unter einem forcierten Veränderungsdruck. Dieser ergibt sich hierzulande im Vergleich zur internationalen Bildungslandschaft durch die Wahrnehmung eines besonders markanten Modernisierungsrück-

standes in mehreren Dimensionen⁵. Reformbedarf wird erstens im institutionellen Bildungssektor und dort in Struktur- wie Prozessoptimierungen des Unterrichtsgeschehens gesehen. Komplementär dazu wird zweitens auf die Neubewertung der Bedeutung familialer Faktoren gedrungen⁶. Beides ist in unzähligen medialen Reflexen aufgenommen worden: Die Attraktivität des Bildungsthemas dürfte damit zusammenhängen, dass mehr und verbesserte Bildung quer über alle gesellschaftlichen Akteursgruppen als unersetzliches Werkzeug zur Bewältigung des sozialen Wandels hin zu einer neuen Gesellschaftsformation angesehen wird. Diese Forderung ist wegen ihrer universellen Verwendbarkeit eine politische Kategorie, die dazu tendiert, flugs zum »Programm« erhoben zu werden, ehe man über Inhalte nachgedacht hat: Bildung legitimiert die Erfolgreichen, beflügelt die Aufsteiger und tröstet die potenziellen Absteiger⁷. Der Nachteil dieser breiten Resonanzfläche liegt darin, dass kaum mehr explizit über die zu verfolgenden Bildungsinhalte nachgedacht und reflexiv kommuniziert wird.

Aktueller Bildungsdiskurs

Der aktuelle Bildungsdiskurs, verstanden als Aufgabenbündel zur Förderung von Kindern und Jugendlichen, ist teilweise auch direkt an die Eltern der Kinder und Jugendlichen adressiert. Neue Publikumszeitschriften wie »didacta« und »Familie und Schule« legen davon Zeugnis ab. In weniger qualitätsreichen Angeboten



Dr. Karin Jurczyk leitet die Abteilung »Familie und Familienpolitik« im Deutschen Jugendinstitut, Prof. Dr. Andreas Lange ist dort für das Grundsatzreferat »Familienwissenschaften, Soziale Lage von Familien« zuständig.

wird in einer Art Elternschelte behauptet, heutige Eltern seien nicht an der Entwicklung ihrer Kinder interessiert und frönten viel lieber ihren eigenen Lebensprojekten oder ihrem egoistischen Hedonismus. Studien⁸ zeigen jedoch, dass Eltern im Durchschnitt die Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder sehr ernst nehmen, sich aber bei dieser Aufgabe einer Vielfalt von Angeboten und Fragezeichen gegenübersehen und darauf teilweise mit Verunsicherung reagieren. Hier reflektiert sich das Einsickern von Versatzstücken der öffentlichen Debatten in das Repertoire des kommunikativen Handelns in Familien und zugleich in das Selbstverständnis von Eltern und Kindern. Das Paradebeispiel hierfür ist der PISA-Diskurs, in dessen Verlauf sich ein Expertenbericht qua Vermittlung von elektronischen und Massenmedien Zugang zum Denken der Bevölkerung bahnen konnte, der seine Spuren in den Argumenten heutiger Eltern über ihre Bildungspräferenzen hinterlässt⁹.

Irritationen

Die Bildungsdiskurse werden zu wichtigen Sinnstiftern auch im privaten Bereich, allerdings führen sie in ihrer Mehrdeutigkeit auch zu erheblichen Irritationen bei Eltern und Kindern. So belegt etwa die Bildungsexpansion auf der einen Seite, dass Millionen deutscher Familien ihre Kinder auf höhere Schulen geschickt und die dadurch entstandenen, nicht nur finanziellen Kosten getragen haben. Auf der anderen Seite erfahren die eine Stufe besser als ihre Eltern ausgebildeten jungen Menschen aber häufig, dass sie entweder nicht gebraucht werden oder aber noch so optimal ausgebildet seien, wie es von ihnen erwartet wird¹⁰. Im Vergleich mit den 60er Jahren gibt es also eine enorme »Kompetenzrevolution«, allerdings leben wir, so Vester, in einer »gefesselten Wissensgesellschaft«. Augenfällig ist jedoch vor allem die Verunsicherung der Eltern hinsichtlich ihrer Bildungs- und Erziehungsleistungen, wie eine Wiederholungsuntersuchung des Staatsinstituts für

Familienforschung an der Universität Bamberg¹¹ zeigt. 2002 und 2006 wurde eine Elternbefragung zu Elternkompetenzen und Unterstützungsbedarfen in Bayern durchgeführt. Der Vergleich von 2002 und 2006 weist aus, dass die Unsicherheiten tendenziell gewachsen sind: Gaben 2002 noch 12,9% an, nie unsicher in Fragen der Erziehung zu sein, trifft dies 2006 nur noch auf 7,4% zu. Gleichzeitig ist der Anteil derer, die in Erziehungsfragen immer oder häufig unsicher sind, von 5% im Jahr 2002 auf den Wert von 11,8% im Jahr 2006 angestiegen. Gefragt wurde, zu welchen Themenbereichen man sich als Eltern Infos oder Beratung wünsche. Neben dem Befund, dass höher gebildete Eltern ihren Informationsbedarf generell dezidierter und differenzierter artikulieren, erweist sich das Schulthema als Spitzenreiter beim Informationsbedarf. Daneben

werden konkrete Erziehungsfragen, Jugendliche und Pubertät, Ausbildung/berufliche Zukunft besonders häufig genannt. Dass die Mehrzahl der Eltern wenig Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem hat, zeigt die Studie »Eltern unter Druck«¹². Kritikpunkte sind schlechte Ausstattung der Schulen, zu große Klassen, Überforderung der als wenig engagiert und häufig als schlecht ausgebildet erlebten Fachkräfte bis hin zu starren Strukturen und wenig innovativen Konzepten. Eltern gehobener Milieus bis in die bürgerliche Mitte hinein nehmen deshalb die Förderung ihrer Kinder zu einem möglichst frühen Zeitpunkt selbst in die Hand. Die Zauberformel »frühe Förderung« wird zum Rettungsanker. Auch die Eltern mit Kindern im Kindergartenalter sind verunsichert und unter allgegenwärtigem Druck, nur keine Chance auszulassen: »Selbst sie



Kinder einer Straße | Moritz

Foto: Sommer

kaufen in der Sorge, dass ihre Kinder im öffentlichen Bildungssystem nicht angemessen und wettbewerbstauglich gefördert werden, bereits in vielfältiger Form Bildung ein.«¹³ Im Grundschulalter setzt sich dieser Druck fort: Eltern scheuen weder Anstrengungen noch Geld an zusätzliche private Anbieter, damit ihr Kind gute Noten erhält; Mütter verzichten deshalb sogar mitunter auf eine eigene Erwerbstätigkeit. Auch in den innerfamiliären Diskussionen kommt dem Bildungsabschluss mittlerweile ein überragender Stellenwert zu. Damit die Kinder den Anforderungen der Schule gerecht werden können, helfen fast 40% der Eltern, v.a. die Mütter, häufig bis regelmäßig bei den täglichen Hausaufgaben. In dem Maße, in dem der erreichte Schulabschluss zum Schlüsselbegriff für gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg wird und der Eindruck dominiert, dass es heute unabdingbar ist, einen Vorsprung vor Anderen zu haben, avanciert das Ideal der bestmöglichen Entwicklung aller kindlichen Fähigkeiten zum allgemeinen Leitwert. Eltern ist heute die Bedeutung von Bildung und Schule als der zentralen Zuweisungsstelle von sozialen Lebenschancen bewusst. Besonders schwierige Zerreißproben ergeben sich für diejenigen unter ihnen, die nicht hinreichend Ressourcen haben, um ihre Kinder optimal zu unterstützen.

Grammatik familialer Erziehung und Bildung

Die Basisfunktion emotionaler und kommunikativer Prozesse

Wenn sich Eltern mit ihren Kindern ohne ausdrückliche Erziehungs- bzw. Bildungsabsicht beschäftigen, tun sie dies hauptsächlich aus zwei Gründen. Den meisten Eltern ist es erstens wichtig, dass ihre Kinder sowohl im körperlichen wie im psychischen Sinne nicht zu Schaden kommen. Zweitens möchten sie, dass sich ihre Kinder emotional wohlfühlen und Freude an den Dingen haben, die sie tun – sie möchten, dass ihre Kinder glücklich

aufwachsen. Ausgestattet hierfür sind Eltern mit einem Programm eines »intuitiven« Elternverhaltens: »Intuitives Elternverhalten ist unbewusst und muss nicht erlernt werden. Zum Repertoire intuitiven Elternverhaltens gehören zum Beispiel die übertreibende Darbietung des Gesichts und der Mimik (Augenbrauengruß), hohe Stimmlage und Prosodie (Anheben der Stimme), Wiederholungen und längere Pausen oder langsames Handlungs- und Sprechtempo. Intuitives Elternverhalten unterstützt die kindlichen Fähigkeiten zur Selbstregulation in unterschiedlichen Alltagskontexten und strukturiert und regt die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes an.«¹⁴

Im weiteren Verlauf der auch von kulturellen und milieuspezifischen Vorstellungen geprägten Erziehungshandlungen sind vor allem zwei Verhaltensmuster von Bedeutung, nämlich Responsivität – d.h. angemessenes und promptes Reagieren auf kindliche Signale – und Wärme – d.h. Bekundungen positiver Emotionalität im Umgang mit dem Kind¹⁵.

Alltag als Medium und Alltag als Gegenstand

Ausgangspunkt der Betrachtung von Familie als Erziehungs- und Bildungsort¹⁶ ist deren grundsätzliche strukturelle Unterschiedlichkeit gegenüber professioneller Praxis in Kindertageseinrichtungen sowie Schulen einerseits und gegenüber der modernen Gesellschaft andererseits. Eine erste Besonderheit der Familie liegt darin, dass sie eine auf Dauer angelegte emotional basierte Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen darstellt. In der Familie ist das Lernen – im Normalfall – Bestandteil des Alltagslebens. Man lernt also beiläufig, d.h. durch die Teilnahme an der Praxis des Lebens. Eine zweite Besonderheit ist die Qualität von Familie als personen- und beziehungsorientierte Kommunikationsgemeinschaft. Dauerhafte Beziehungen erziehen und bilden – in erweiterter Weise dann, wenn sie zwischen Vertretern unterschiedlicher Generationen bestehen.

Insbesondere die Bindungstheorie¹⁷ belegt, dass die Ausbildung zentraler Handlungsfähigkeiten auf das gemeinsame Leben in einer sozialen Figuration vom Typus der Familie angewiesen ist. Liegle weist jedoch darauf hin, dass »die Feststellung, dass die Teilnahme an Familie eine notwendige Bedingung primärer Sozialisation ist, (...) noch nichts darüber aus(sagt), ob Familien diese ›Leistung‹ der primären Sozialisation tatsächlich erbringen (können). Ob dies der Fall ist, lässt sich nicht abstrakt, sondern nur unter Bezug auf konkrete Lebensverhältnisse (...) bestimmen.«¹⁸ Damit verweist er auf die Bedeutung der je schicht- und milieu- sowie regionalspezifischen Verortungen der Familien, in die Kinder hineingeboren werden. Die Familie ist zwar keine Unterrichtsanstalt und »Familienerziehung folgt dementsprechend keinem Lehrplan oder Kanon«¹⁹, allerdings gibt es doch Themen, Szenen und Schlüsselsituationen in Familien, die für den Erwerb von Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft entscheidend sind. Einen hervorgehobenen Raum für das implizite und explizite Lernen in Familien nehmen Rituale und Routinen ein. Die Forschung wendet sich hier zunehmend den in Familien tagtäglich ablaufenden Prozessen des oftmals »beiläufigen Lernens« wie beispielsweise den Mahlzeiten zu: Familienmahlzeiten können als dicht gepackte Ereignissequenzen charakterisiert werden, weil in den 20–30 Minuten so viel zu geschehen hat: Das Essen muss aufgetragen und konsumiert werden, Rollen bei der Zubereitung etc. zugewiesen werden, Vergangenes Revue passiert und Pläne für die Zukunft gemacht werden²⁰. Bei den Familienmahlzeiten handelt es sich um eine Bühne für Aktivitäten, einen mehrdimensionalen Gelegenheitsraum – Begriffe, die den Akzent darauf legen, dass es nicht um fixe Drehbücher geht, die automatisch abgearbeitet werden, sondern um einen Möglichkeitsraum. Es handelt sich immer um ein Gemisch von Beabsichtigtem und Unbeabsichtigtem, Routine und Kreativität. Unter den

Möglichkeitsräumen, die sich während des gemeinsamen Essens öffnen, sind diejenigen besonders hervorhebenswert, welche die Entwicklung der Kinder und deren Sozialisation betreffen. Das Lernsetting Mahlzeiten fesselt die Aufmerksamkeit der Kinder während einer umschriebenen Zeitspanne, es gibt den Eltern eine gute Gelegenheit, ihren vorzuleben, was ihnen selbst wichtig ist. Das gemeinsame genussvolle Essen wirkt dabei gewissermaßen als Verstärker der angestrebten Lernprozesse – es ist also sozio-affektiv mächtig. Bei den Mahlzeiten geht es gewissermaßen um die »Basics« der Einführung in die jeweilige Makrokultur sowie die jeweilige Familienkultur. Psycho- und soziolinguistische Untersuchungen von Familienmahlzeiten legen nahe, dass diese spezielle Lerngelegenheiten für die Entwicklung von Literalität, also Kommunikations- und Decodierungsfähigkeiten im weitesten Sinne, von kleinen Kindern darstellen²¹. Es ist eine Sache, diese Struktur der Gespräche aufzufächern – eine andere Sache ist es, ihre Wirkung zu dokumentieren. Die Daten hierzu weisen nach, dass komplexe und anregungsreiche Gespräche in der Vorschulzeit tatsächlich zu Vorteilen für die Entwicklung der Literalität in den Grundschuljahren führen²². Die Befundlage birgt aber insofern eine Überraschung, als die Mahlzeiten wichtiger zu sein scheinen als formale Sprachlernsituationen, wie beispielsweise das gemeinsame Bilderbuchlesen²³.

Familie als Bildungsort: aktuelle Herausforderungen

Angeichts der skizzierten Zwiespältigkeit gegenüber Familie als Bildungsort gilt es, eine neue Balance zwischen den Leistungen und Grenzen von Familie zu finden. Diese hat mehrerlei zu beachten: Die Ressourcen von Eltern für die Unterstützung ihrer Kinder sind zunehmend ungleich verteilt, deshalb bedarf es besonderer Unterstützung für Familien und Kinder in belasteten Lebenslagen. Dennoch bieten Familien als

Netzwerk persönlicher Beziehungen einzigartige Lernbedingungen, die nicht im Ganzen in Institutionen substituiert werden können. Dabei unterliegen Eltern heute gleichzeitig dem verstärkten Druck, ihre Kinder optimal zu bilden, und deutlich zunehmenden Belastungen aus ihrer eigenen Erwerbstätigkeit, oft für beide Elternteile. Sowohl für sie selber als auch für ihre Kinder ist es weiterhin notwendig, zwischen einem ökonomischen Bildungsimperativ und der Entwicklung von Lebensführungskompetenzen im weiten Sinn zu differenzieren.

ANMERKUNGEN

- 1 Esping-Andersen 2003.
- 2 Lanfranchi 2004.
- 3 Bien/Marbach 2008.
- 4 Overwien 2007; Rauschenbach 2006.
- 5 Leschinsky, Cortina 2008.
- 6 Wissenschaftlicher Beirat 2002.
- 7 Prisching 2008.
- 8 S. z.B. Henry-Huthmacher 2008.
- 9 Demsky 2006.
- 10 Vester 2006.
- 11 Mühling, Smolka 2007.
- 12 Henry-Huthmacher 2008,
- 13 Ebd., S. 12.
- 14 Ziegenhain 2008, S. 178.
- 15 Schneewind 2008.
- 16 Liegle 2005.
- 17 Grossmann, Grossmann, Kindler, Zimmermann 2008.
- 18 Liegle 2005, S. 407.
- 19 Ebd., S. 415.
- 20 Larson et al. 2006, S. 2.
- 21 Ebd., S. 9.
- 22 Ebd.
- 23 Snow, Beals 2006.

LITERATUR

- Bien, W.; Marbach, J. (2008): *Familiale Beziehungen, Familienalltag und soziale Netzwerke*. Wiesbaden.
- Demszyk, A. von der Hagen (2008): *Familiale Bildungswelten*. München: DJI-Arbeitspapier.
- Esping-Andersen, G. (2003): »Herkunft und Lebenschancen. Warum wir eine Politik gegen soziale Vererbung brauchen.« *Berliner Republik* (6/03), S. 42–57.
- Grossman, K.; Grossmann, K. E.; Kindler, H.; Zimmermann, P. (2008): *A Wider View of Attachment and Exploration. The Influence of Mothers and Fathers on the Development of Psychological Security from Infancy to Young Adulthood*. In: Cassidy J.; Shaver, P. R. (Hg.): *Handbook of Attachment*. New York, Wiley, S. 857–879.
- Henry-Huthmacher, C. (2008): *Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie*. In: Henry-Huthmacher, C.; Borchard, M. (Hg.): *Eltern unter Druck. Selbstver-*
- ständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart, S. 3–24.
- Lanfranchi, A. (2004): *Die Bedeutung familienergänzender Betreuung – von der sozialen Notlösung zur bildungspolitischen Notwendigkeit*. In: Lanfranchi, A.; Schrottmann, R. E. (Hg.): *Kinderbetreuung außer Haus – eine Entwicklungschance*. Bern, S. 25–77.
- Larson, Reed W.; Branscomb, Kathryn R.; Wiley, Angela R. (2006): *Forms and Functions of Family Mealtimes: Multidisciplinary Perspectives*. In: Larson, R. W.; Wiley, A.; Branscomb, K. R. (Hg.): *Family Mealtime as a Context of Development and Socialization (New Directions for Child and Adolescent Development)*. San Francisco, S. 1–15.
- Leschinsky, A.; Cortina, K. S. (2008): *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*. In: Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K. U.; Trommer, L. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek, S. 21–51.
- Liegle, L. (2005): *Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft*. In: *Neue Sammlung* 45 (3), S. 401–422.
- Mühling, T.; Smolka, A. (2007): *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006 (ifb-Materialien 5)*. Bamberg.
- Overwien, B. (2007): *Informelles Lernen*. In: Göhlich, M.; Wulf, C.; Zirfas, J. (Hg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim, S. 119–130.
- Paugh, A. L. (2005): *Learning about work at dinnertime: language socialization in dual-earner American families*. In: *Discourse and Society* 55-78 (1), S. 55–78.
- Prisching, M. (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Rauschenbach, T. (2006): *Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts*. In: Krüger, H.-H.; Rauschenbach, T.; Sander, U. (Hg.): *Bildungs- und Sozialberichterstattung*. Wiesbaden, S. 66–80.
- Schneewind, K. A. (2008): *Sozialisation in der Familie*. In: Hurrelmann, K.; Grundmann, M.; Walper, S. (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, S. 256–273.
- Snow, C. E.; Beals, D. E. (2006): *Mealtime Talk that Supports Literacy Development*. In: Larson, R. W.; Wiley, A.; Branscomb, K. R. (Hg.): *Family Mealtime as a Context of Development and Socialization (New Directions for Child and Adolescent Development)*. Jossey, S. 51–66.
- Vester, M. (2006): *Die gefesselte Wissensgesellschaft*. In: Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. (Hg.): *Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden, S. 173–219.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie*. Stuttgart.
- Ziegenhain, U. (2008): *Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit*. In: Petermann, F.; Schneider, W. (Hg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen, S. 163–204.

Michael Sommer

Zentren für Familien

Bildungsinstitutionen für Familien im Umbruch

Vor allem in NRW werden derzeit Kindertagesstätten zu Familienzentren umstrukturiert – mit einem erheblichen Anteil an Familienbildung.

Traditionell sind gerade (Bildungs-) Angebote für Kinder und Eltern in Deutschland sehr stark an verschiedene Institutionen angebunden: Schulen machen Unterricht, Familienbildungsstätten bieten Kurse für Eltern an, im Kindergarten erwartet die Kleinsten eine Frühförderung, Erwachsenenbildung kümmert sich u.a. um die Fortbildung des Personals. Mit dieser Parzellierung einher geht eine starke Spezialisierung und Professionalisierung der entsprechenden pädagogischen Fachkräfte, Überschneidungen sind nach diesem Modell eher die Ausnahmen, höchstens wenn etwa der Kindergarten einen Elternabend anbietet. Die Nachteile dieses Systems liegen auf der Hand: Es gibt kaum Kooperation oder Absprachen, jede Form hat ihre Stammteilnehmerschaft, Fachkräfte haben oft nicht das Know-how, zu einem anderen Segment des Systems zu springen, die potenziellen Kunden haben viele verschiedene Ansprechpartner und finden sich in dem zergliederten Angebot nicht zurecht. In diese Situation ist nun Bewegung geraten, seit das NRW-Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration 2005 eine neue Initiative auf

den Weg gebracht hat: den Aufbau von Familienzentren. Das Land möchte mit diesen Zentren vor dem Hintergrund des demografischen Wandels Familien in ihren Erziehungs- und Betreuungsaufgaben stärken und unterstützen.

Ein zentraler Baustein auf einem solchen Weg ist die Weiterentwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren. Damit sollen Kinder und Familien gemeinsam gefördert und nachhaltig unterstützt werden. Ziel ist die Zusammenführung von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Durch diese Verbindung sollen folgende Funktionen erfüllt werden:

- Kinder sollen umfassend individuell gefördert und ihre Bildung intensiviert werden.
- Sprachdefizite, insbesondere bei Kindern aus Zuwandererfamilien, sollen früher festgestellt und durch eine individuelle Förderung systematisch abgebaut werden.
- Stärken und Schwächen der Kinder sollen in den Familienzentren früher erkannt und Eltern in Fragen der Erziehung, Bildung, Gesundheit etc. gezielter und bereits sehr früh beraten werden,
- Kindertageseinrichtungen entwickeln sich zu Bildungs- und Erfahrungsorten für Kinder und ihre Eltern. Damit soll auch die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt und in Alltagskonflikten geholfen werden.
- Zuwandererfamilien und Familien

aus bildungsfernen Schichten sollen besser angesprochen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf soll verbessert werden.

– Durch eine Öffnung und Flexibilität der Angebotsstruktur soll mehr Variabilität in den Betreuungszeiten und der Altersmischung geschaffen werden.

– Das Angebot an Tagesmüttern und Tagesv Vätern soll ausgeweitet und qualitativ weiterentwickelt werden.

– Familienzentren sollen Orte des Austauschs im Stadtteil sein.

Das Land hat gezielt Kindertageseinrichtungen und keine anderen Institutionen als Orte der Familienförderung ausgewählt, da sie wohnortnah von Eltern sehr stark akzeptiert und frequentiert sind.

Tageseinrichtungen für Kinder werden auf diese Weise Knotenpunkte in einem neuen Netzwerk. Um dies zu gewährleisten, kooperieren die Familienzentren mit Familienberatungsstellen, Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen wie z.B. den Familienverbänden und Selbsthilfeorganisationen. Sie sollen frühe Beratung, Information und Hilfe in allen Lebensphasen ermöglichen und Eltern über die Alltagsnähe der Kindertageseinrichtung entsprechende Angebote leichter zugänglich machen. Schließlich kann ein Familienzentrum auch zu einem Ort der Begegnung im Stadtteil und zwischen den Generationen werden.

Bis 2012 sollen insgesamt 3.000 Familienzentren in Nordrhein-Westfalen aufgebaut werden. Rund 1.000 zertifizierte Familienzentren konnten bis jetzt verwirklicht werden. Die gesetzliche Verankerung der Familienzentren



Dr. Michael Sommer ist Redakteur der Zeitschrift Erwachsenenbildung und in der Akademie Klausenhof für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zuständig.

erfolgt im neuen Kinderbildungsgesetz (KiBiz). Um als Familienzentrum anerkannt zu werden, muss die jeweilige Einrichtung eine Zertifizierung durchlaufen und erhält dann ein Gütesiegel. Einer der acht Bereiche, die dort abgefragt werden, sind »Familienbildung und Erziehungspartnerschaft«. Dazu gehören unter anderen bildungsbezogene Aufgaben, die z.T. auch im Verbund geleistet werden können und nicht alle erfüllt sein müssen. Bei der Entwicklung dieser Aufgaben haben die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung intensiv mitgearbeitet. Familienbildungsstätten sehen sich dabei als Partnerinnen der neu geschaffenen Familienzentren. Im Einzelnen sind folgende Bildungsaufgaben für die Familienzentren vorgesehen:

- Kurse zur Stärkung der Erziehungskompetenz.
- Elterncafés als Treffpunkt für Eltern.
- Elternveranstaltungen und -aktivitäten (z.B. Elternfrühstück, Elternabend mit einem bestimmten Thema, Sport, Kreativkurse, Alphabetisierungskurse).
- Interkulturell ausgerichtete Veranstaltungen und Aktivitäten, die besonders auf die Bedürfnisse von Familien mit Zuwanderungsgeschichte zugeschnitten sind und diese dazu anregen, sich zu beteiligen.
- Deutschkurse und weitere Bildungsmöglichkeiten für Eltern mit Zuwanderungsgeschichte.
- Angebote zur Stärkung der Kompetenz speziell von Vätern.
- Angebote zur Gesundheits- und/oder Bewegungsförderung (Elternkurse, Eltern-Kind-Kurse), zur Medienerziehung und/oder Leseförderung sowie musisch-kreative Angebote.
- Familienzentren halten außerdem ein aktuelles Verzeichnis von Angeboten der Eltern- und Familienbil-



Kinder einer Straße | Veronika

Foto: Sommer

dung in der Umgebung (z.B. Kurse von Familienbildungsstätten, Volkshochschulen, freie Initiativen) vor. Zu diesen Punkten haben die Landesarbeitsgemeinschaften eine praktische Arbeitshilfe zur Umsetzung herausgegeben (»nah dran«).

Das Erzbistum Köln erweitert dieses Grundkonzept in seinen mehr als 650 katholischen Kindertagesstätten nochmals um Fragen der Religion, Glauben und Werteerziehung. Sie kooperieren dabei eng mit den katholischen Familienbildungsstätten.

In anderen Bundesländern gibt es nur ansatzweise ähnliche Institutionen, die aber kaum den Aspekt der Familienbildung so stark integrieren wie in NRW: Niedersachsen fördert etwa »Mütterzentren« als selbst organisierte Treffpunkte für Mütter, Väter und Kinder. Bisher sind 50 Zentren dieser Art entstanden. In Bayern sind 92 »Mütter- und Familienzentren« in einem Netzwerk zusammengeschlossen, die hauptsächlich von Müttern als Verein geführt werden und für ihre Arbeit

öffentliche Unterstützung beantragen können, in Rheinland-Pfalz sind 34 »Lokale Bündnisse für Familien« entstanden, die alle vom Land eine Anschubfinanzierung von 5000 Euro und eine jährliche Zuwendung von 2500 Euro erhalten.

Das Verschwimmen der institutionellen Grenzen ist auch in anderen Bereichen erkennbar: So kooperieren derzeit in NRW Schulen eng mit Weiterbildungsinstitutionen wie z.B. der Akademie Klausenhof im Bereich der Berufsorientierung. Das Land hat gemeinsam mit der Arbeitsagentur ein Programm »Zukunft fördern« aufgelegt, bei dem Schülerinnen und Schüler vor allem der achten Klassen gezielte Workshops, die etwa Assessment-Centers oder erlebnispädagogische Selbst- und Gruppenerfahrungselemente enthalten, durchführen. Auch im Rahmen der Förderung durch den Europäischen Sozialfonds werden solche berufsvorbereitenden Kurse für Schülerinnen und Schüler angeboten.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Die Bildserie »Kinder einer Straße« zeigt, wie Kinder und Jugendliche in einer typischen Straße im Ruhrgebiet leben, welche Hobbys und Interessen sie haben, wie sie ihre Zeit außerhalb der Schule verbringen. Es sind Momentaufnahmen einer eigenen Welt, in der sich die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Freiräume geschaffen und eigene, persönliche Profile entwickelt haben. Titelbild: Hendrik

Lieselotte Ahnert

Familien heute: die Perspektive des Kindes

Kleinkinder in familiärer und außerfamiliärer Betreuung

Um die Situation und Perspektiven vor allem sehr junger Kinder – nämlich den unter Dreijährigen – innerhalb und außerhalb ihrer Familien zu skizzieren, werden im vorliegenden Beitrag vier Thesen vor dem Hintergrund relevanter Forschungsliteratur diskutiert, aber auch eigene Studien angeführt.

These I: Das Aufwachsen von Kindern ist historisch und menschheitsgeschichtlich nur in Einzelfällen auf die Fürsorge der Kernfamilie, der Eltern oder gar der Mutter beschränkt geblieben.

In welcher Weise Kinder aufgezogen und groß werden, wird in einer nahezu unübersehbaren Vielzahl der Formen von Nachwuchsbetreuung sichtbar, die es äußerst erschwert, eine Bewertung im Hinblick auf die Entwicklungskonsequenzen des Kindes vorzunehmen. Um Einblicke in die Lebensweisen des Frühmenschen zu bekommen und seine ökologischen Bedingungen rekonstruieren zu können, besteht noch immer die Möglichkeit, Jäger-und-Sammler-Gemeinschaften aufzusuchen. Sie sind noch heute im tropischen Regenwald und der angrenzenden Savanne entlang des Äquators zu finden. In den 70er Jahren machten dort systematische anthropologische Untersu-

chungen bei den !Kung in der Kalahari-Wüste auf ein exklusives mütterliches Betreuungsmodell aufmerksam, bei dem das Kind fast durchgängig von der Mutter im engen Körperkontakt betreut und bis zum 4. Lebensjahr sogar schätzungsweise 7800 km auf dem mütterlichen Rücken getragen wurde¹. Dieses Betreuungsmodell prägte in der Nachfolgezeit die westeuropäischen Vorstellungen von der »natürlichen« Nachwuchsbetreuung von Kindern.

Heute steht es jedoch im Widerspruch zu Überlegungen, die argumentiert, dass eine exklusive Betreuung durch die Mutter kein generelles Betreuungsmodell unserer Vorfahren hat sein können, das die menschliche Evolution so erfolgreich gemacht hat. Diese Form des Investments hätte nicht ausgereicht, um die Anzahl von Kindern großziehen zu können, die durch die heutige Verbreitung der Menschen reflektiert wird. Tatsächlich wird eine kollektive Unterstützung in der Nachwuchsbetreuung durch zusätzliche Betreuer/innen (alloparents) in der zentralafrikanischen Savanne häufig praktiziert². Insgesamt lässt sich feststellen, dass die ursprüngliche Sozialisation des Kindes eine Form der Nachwuchsbetreuung darstellt, die Kind und Eltern in ein breites Unterstützungssystem einbettet, in dem die Mütter ihre herausragende Bedeutung für das Kind beibehalten.

These II: Komplexe Betreuungsökologien wirken sich auf die Sozialisationsfunktion der Kernfamilie in der Regel eher verstärkend als abschwächend aus.

Entgegen landläufiger Auffassungen, dass Unterstützungssysteme in der Kinderbetreuung die Familien nur dazu veranlassen würden, auch eine ihrer wesentlichen Funktionen aus der Familie auszulagern und dann weniger in die eigene Kinderbetreuung zu investieren, stehen im Widerspruch zu den Arbeiten von Susan Crockenberg aus den 80er Jahren³. Danach gab es nicht nur keinerlei Evidenz für derartige Zusammenhänge, es wurde das Gegenteil nachgewiesen: Erweiterte Beziehungsnetze helfen der Mutter, die eigene Betreuung sensitiv auszugestalten, und tragen dazu bei, dass das Mutter-Kind-System eine gute Beziehungsqualität entwickeln und aufrechterhalten kann.

These III: Komplexe Betreuungsökologien zeichnen sich durch Beziehungsstrukturen aus, die sich different ausweisen und deshalb partnerschaftlich gestaltet werden müssen.

Den wichtigsten Beitrag in der Erforschung von Beziehungen, die das Kind mit seiner sozialen Welt unterhält, hat die Bindungsforschung geleistet⁴. Der Prototyp der Beziehungen ist danach die Mutter-Kind-Bindung, die zunächst sicherheitsgebende und stressreduzierende Funktionen erfüllt und dem Kind damit hilft, negative Emotionen zu regulieren sowie Irritationen und Ängste abzubauen. Die Mutter-



Prof. Dr. Lieselotte Ahnert ist seit Oktober 2008 Professorin für Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Kind-Bindung zeichnet sich jedoch ebenso durch den Austausch positiver Emotionen aus, die die gegenseitige Wahrnehmung und Anteilnahme belohnt. Wesentliche Charakteristiken der mütterlichen Fürsorge bestehen auch darin, dem Kind bei seinen Aktivitäten zu assistieren und es bei seinen Erkundungen zu unterstützen⁵. Für die Tatsache, dass derartige Beziehungserfahrungen eine Nachhaltigkeit entwickeln, mit der das heranwachsende Kind Erwartungen auch an spätere Beziehungen heranträgt und diese auch vor diesem Hintergrund gestaltet, hat Bowlby⁶ das »Internal Working Model« (IWM) in die Bindungstheorie eingeführt. Danach sind IWMs mentale Repräsentationen, die die Beziehungserfahrungen des Kindes in verschiedenen Qualitäten reflektieren. Im Ergebnis langanhaltender empirischer Forschung zeigen Bindungsqualitäten ein Spektrum von sogenannten sicheren Bindungsbeziehungen, die das Ergebnis sensibler Betreuung sind und proximale Interaktionsformen mit viel Körperkontakt zulassen sowie auf eine gute Emotionsregulation und Entwicklung des Kindes bedacht sind, bis hin zu sogenannten unsicheren Bindungsbeziehungen, die eine insensitive Betreuung mit distalen Interaktionsformen reflektieren, wobei die Emotionsregulation und Entwicklungsförderung als weniger bedeutsam an-

gesehen wird und die desorganisierte Bindungsbeziehung einschließt⁷.

Kann eine nicht-mütterliche Person die Nachhaltigkeit einer Beziehungsgestaltung ebenfalls erreichen? Generell kann gesagt werden, dass die Erzieher/innen-Kind-Bindungen sich nicht nur schwächer im Vergleich zu den Mutter-Kind-Bindungen darstellen, sondern auch funktionell anders bewertet werden müssen: mit einer Gruppenorientierung und einer bildungsbezogenen Beziehungsgestaltung seitens der Krippe sowie einer individualzentrierten und gefühlsbetonten Beziehungsgestaltung von Seiten der Eltern⁸.

Gegenwärtig gibt es 40 internationale Studien, die sich mit der Bindungsentwicklung in öffentlicher Betreuung befassen haben. Im Ergebnis einer Meta-Analyse dieser Studien⁹ wurde dabei offensichtlich, dass sich Erzieher/innen-Kind-Bindungen geschlechts- und altersabhängig verändern. Obwohl Erzieher/innen eine wichtige Rolle im Leben eines Kindes spielen können, übernehmen sie in der Regel nur bestimmte Funktionen, die dann im Verlauf der Entwicklung auch ihre Bedeutung verlieren. Leider sind die späteren Erzieher/innen-Kind-Bindungen auch hochgradig geschlechtsabhängig in einer Weise, die den Jungen eine geringere Chance als den Mädchen einräumt, sichere Bindungsbeziehun-

gen zu ihren Erzieher/innen entwickeln zu können¹⁰.

Das gemeinsame Betreuungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung muss selbstverständlich gestaltet werden. Einer der Schwerpunkte in der gegenwärtigen Debatte um die öffentliche Betreuung liegt deshalb in der effektiveren Gestaltung einer Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieher/innen¹¹. Um die Erziehungsverantwortung gemeinsam bewerkstelligen zu können, müssen die multiplen Bindungen in den Eltern-Kind- bzw. Erzieher/innen-Kind-Beziehungen nicht nur akzeptiert, sondern ihre unterschiedliche Funktionalität auch richtig abgeschätzt werden.

Kulturen und Gesellschaften

These IV: Komplexe Betreuungsökologien qualifizieren sich durch die Kulturen und Gesellschaften, in die sie eingebettet sind.

Multiple Betreuungspraktiken gehören zu den ältesten Formen der Nachwuchsbetreuung. Sie unterstützen die Mutter, helfen ihre Sensitivität zu bewahren und stärken damit eher die Mutter-Kind-Bindung, als dass sie sie unterminieren. Die Formen der Nachwuchsbetreuung, die sich in unserem Kulturkreis herausgebildet haben, werden jedoch durch Betreuungskontexte charakterisiert, die von bezahlten Erzieher/innen für Kinder gestaltet werden und vom Familienalltag deutlich abweichen. Dieser Kontrast kann zu einem stimulierenden Spannungsfeld in der Entwicklung eines Kindes werden, da eine Vielfalt positiver Bindungsbeziehungen die Identitätsentwicklung befördert. Er kann aber auch zu einem Problemfeld werden, wenn die Bindungsbedürfnisse des Kindes missachtet werden und der Umgang mit multiplen Bindungsbeziehungen nicht gelingt. Einen Einblick in diese Prozesse geben zwei deutsche Studien¹², die Mitte der 80er Jahre in Berlin – in beiden Teilen der noch geteilten Stadt – durchgeführt wurden. Zwei völlig unabhängig voneinander



Kinder einer Straße | Markus, Raven, Jakob

Foto: Sommer

existierende Forschergruppen hatten dabei die Bindungsentwicklung von Kleinkindern bei Krippenaufnahme in den Blick genommen und dafür ein analoges Untersuchungsdesign gewählt. Vergleichende Analysen der Mutter-Kind-Bindungen erbrachten keine Unterschiede im Ausmaß sicherer Mutter-Kind-Bindungen. Unsichere Bindungsmuster unterschieden sich dagegen in Ost und West systematisch durch vermeidende Bindungsbeziehungen bei den Ostberliner und desorganisierte Bindungsbeziehungen bei den Westberliner Mutter-Kind-Paaren. Diese Unterschiede reflektieren vermutlich verschiedene Trennungsängste und Ambivalenzen im Zusammenleben mit Kindern sowie verschiedene Erwartungen an die geteilte Rolle einer familiären und öffentlichen Betreuung. Während die Westberliner Mütter im Widerspruch zur gängigen öffentlichen Meinung gegenüber Kinderkrippen standen und diese Ambivalenz sich in desorganisierten Bindungsbeziehungen niederschlug, entstanden die vermeidenden Bindungsmuster in den Ostberliner Mutter-Kind-Paaren wahrscheinlich durch überhöhte Selbstständigkeitsforderungen, die die Kinder »fit« für die Krippe machen sollten¹³.

Große Differenzen ergaben sich in den Erzieher/innen-Kind-Beziehungen, die ihren Ursprung in einer unterschiedlichen pädagogischen Programmatik erkennen ließen. Während in der Westberliner Krippenbetreuung die mütterliche Betreuung oft als Maßstab herangezogen wurde, war das »Einbezogensein in das geordnete Leben einer sozialen Mikrogruppe«, das als grundlegendes soziales Bedürfnis durch die Erzieher/innen vermittelt werden sollte, handlungsleitend in den Ostberliner Krippen¹⁴. Individualisierte Erzieher/innen-Kind-Beziehungen galten in diesem Prozess eher als hinderlich. Da eine Bindungsbeziehung in Ostberliner Krippen gar nicht vorgesehen war, reagierten die Kleinkinder ihren Erzieher/innen gegenüber nicht nur mit Bindungsunsicherheit, sondern zeigten häufig desorganisierte Verhaltensmuster. Vor



Kinder einer Straße | Ben

Foto: Sommer

dem Hintergrund dieser Studien plädieren wir für eine Entideologisierung einer Debatte um die öffentliche Kinderbetreuung, so wie sie gegenwärtig in den deutschsprachigen Ländern geführt wird. Wie es andere europäische Länder vormachen, kann das Zusammenspiel von Familie und öffentlicher Betreuung auch in diesen Ländern zu einer anerkannten Lebensform werden¹⁵. Auch muss sich die pädagogische Programmatik frei machen von Erziehungszielen, die nicht entwicklungsadäquat sind, sodass die engen Erziehungs- und Lehrformate der 70er Jahre in Beziehungs- und Lernformate umgewandelt werden können, die das Kind in seiner Entwicklung begleiten.

ANMERKUNGEN

- 1 Lee 1979.
- 2 Tronick, Morelli, Ivey 1992, Hewlett 1989.
- 3 Crockenberg 1981.
- 4 Bowlby 1973/76.
- 5 Booth, Kelly, Spieker, Zuckerman 2003.
- 6 Bowlby 1973/76.
- 7 Ahnert 2004.
- 8 Ahnert 2004.
- 9 Ahnert, Pinquart, Lamb 2006.
- 10 Ahnert, Harwardt 2008.
- 11 Siehe auch Ahnert, Gappa 2008.
- 12 Ahnert 1988.
- 13 Ahnert 2003.
- 14 Schmidt-Kolmer 1986, S. 195ff.
- 15 Vgl. auch Krappmann 1995.

LITERATUR

Ahnert, L. (1998): Die Betreuungssituation von Kleinkindern im Osten Deutschlands vor und nach der Wende. In: Ahnert, L. (Hg.): Tages-

betreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen. Bern, S. 29–44.

Ahnert, L. (2003): Frühsozialisation in der DDR und die Entwicklung von Bindungsbeziehungen. In: Kirchhöfer, D.; Neuner, G.; Steiner, I.; Uhlig, C. (Hg.): Kindheit in der DDR: Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a.M., S. 177–188.

Ahnert, L. (2004) (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München.

Ahnert, L.; Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim, S. 74–95.

Ahnert, L.; Harwardt, E. (2008): Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. In: Empirische Pädagogik, 22, S. 145–159.

Ahnert, L.; Pinquart, M.; Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. In: Child Development, 77, S. 664–679.

Booth, C. L.; Kelly, J. F.; Spieker, S. J.; Zuckerman, T. G. (2003): Toddler's Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. In: Early Education & Development, 14, S. 83–100.

Bowlby, J. (1973/76): Attachment and Loss. Separation, Anxiety, and Anger (Vol. 2). New York. (deutsch 1976: Trennung. München)

Hewlett, B. S. (1989): Multiple caretaking among African Pygmies. In: American Anthropologist, 91, S. 186–191.

Lee, R. B. (1979): The !Kung San. Men, women, and work in a foraging society. New York.

Schmidt-Kolmer, E. (1986): Frühe Kindheit. In: Forst, W.; Kessel, W.; Kossakowski, A.; Lompscher, J. (Hg.): Beiträge zur Psychologie. Berlin.

Tronick, E. Z.; Morelli, G. A.; Ivey, P. K. (1992): The Efe forager infant and toddler's pattern of social relationships: Multiple and simultaneous. In: Developmental Psychology, 28, S. 568–577.

Der Text ist die stark gekürzte Fassung eines Vortrags von Lieselotte Ahnert beim 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung vom 12. bis 14. Juni 2008 in Wien. Der Tagungsband mit dem vollständigen Text wird im Februar 2009 im Verlag Barbara Budrich erscheinen.

Dorothea Große-Frintrop

Katholische Familienbildungsstätten

Gesellschaftliche Mitgestaltung durch Kirche

Dieser Beitrag stellt die Geschichte, Aufgabe und Funktion katholischer Familienbildungsstätten vor und analysiert deren gesellschaftliche Bedeutung.

Die Sehnsucht nach unbedingter Annahme und Liebe kennzeichnen den Menschen. Er braucht die Beziehung zum Mitmenschen für die Entwicklung all seiner Potenziale. Die Familie ist der wichtigste Ort, in dem diese Suche konkrete Formen annimmt, die zur Erfüllung führen, aber auch Scheitern beinhalten können. Die verschiedenen Lebensphasen und Lebenswelten von Familien fordern lebenslanges Lernen. Katholische Verbände, Vereine und die Kirche haben mit Familienbildungsstätten (im Folgenden stets FBS genannt) Institutionen geschaffen, die organisiertes Lernen anbieten. So erhalten Menschen die Chance, sich Kompetenzen anzueignen, die zur eigenständigen Gestaltung der unterschiedlichen Familien- und Lebensprozesse beitragen.

Die Katholische Soziallehre verweist konkret auf die Wechselwirkung zwischen Familie und Gesellschaft. »Einerseits sind Familien die Voraussetzung, dass das sogenannte »Humankapital« gebildet werden kann, das wiederum Voraussetzung des für die Gesellschaft unerlässlichen Sozialkapitals ist. Andererseits ist die

Familie zu ihrer Sicherung auf sozialstaatliche und zivilgesellschaftliche Institutionen angewiesen.«

Im Artikel 6 des Grundgesetzes werden Ehe und Familie unter den besonderen Schutz des Staates gestellt. Eltern erhalten das Recht und die Pflicht zur Erziehung und Pflege ihrer Kinder. Im 7. Familienbericht Deutschland (2006) heißt es: »Familie ist und bleibt das Zukunftsmodell unserer Gesellschaft.«

Die große Bedeutung der Familie, für das Individuum und für die Gesellschaft, fordert Institutionen, die dazu beitragen, dass Familien ihre Aufgaben gestalten und ihre jeweils eigene Dynamik dazu konstruktiv nutzen können. Katholische FBS sind ein Teil der geforderten Rahmenbedingungen, durch die Kirche als »freier Träger« verantwortlich dazu beiträgt, ein familienfreundliches Klima in unserer Gesellschaft aufzubauen. Gleichzeitig ist Kirche mit den FBS nah bei den Familien.

Ein Blick in die Geschichte

Seit 1917 engagierten sich speziell die katholischen Frauenverbände und der Caritasverband in der Bildungsarbeit für Familien mit den Institutionen »Mütterschule«. Nach dem 2. Weltkrieg entstand die Idee der Mütterschule neu. Auf die 1953

eröffnete Mütterschule in Köln folgten schnell Neugründungen in anderen Städten. 1956 bildete sich die »Arbeitsgemeinschaft zur Förderung katholischer Mütterschulen«. Im gleichen Jahr verband sich diese mit den bestehenden 31 Mütterschulen zur »Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Mütterschule«.

Aufgrund des veränderten Frauenbildes und der Erkenntnis, dass wirkungsvolle Familienbildung alle Familienmitglieder in den Bildungsprozess einbezieht, erfolgte 1969 die Umbenennung in »Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Familienbildungsstätten-Mütterschulen«. 1971 wählten alle Einrichtungen und beteiligten Verbände den Namen »Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Familienbildungsstätten«; mit 125 Mitgliedeinrichtungen erreichte sie 1996 den Höchststand. 2006 erfolgte dann – aufgrund struktureller, innerkirchlicher Veränderungen in der Familien- und Erwachsenenbildung – eine weitere Umbenennung zur »Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung« (im Folgenden BAG genannt). 2008 gibt es bei dieser BAG noch 81 Mitglieder. Zurzeit werden Konzepte entwickelt, um das für Familien und Bildungsinteressierte klare Profil der FBS zu erhalten. Die Streichung des Namens »Familienbildungsstätte« – als Markenzeichen – könnte bei Teilnehmenden zu Irritationen führen. In den Familienbildungsstätten qualifizierte sich das Personal darauf, organisiertes Lernen mit und für die Zielgruppe »Familie« zu leisten. Derzeit gilt es, einen Imageverlust der Katholischen Kirche in diesem Bereich zu vereiteln.



Dorothea Große-Frintrop, Dipl.-Pädagogin, war bis zu ihrer Pensionierung Leiterin des »Hauses der Familie« Münster, katholisches Bildungsforum im Stadtdekanat Münster e.V.

und die Außenwahrnehmung dahin gehend zu stärken, dass Zielgruppen und Themen »rund um die Familie« vorrangig angeboten werden. Das bisherige Alleinstellungsmerkmal, mit dem die FBS im politischen und öffentlichen Raum Lobby für Familien aus kirchlicher Sicht erwirken konnten, ist aufrechtzuerhalten. Die Mitgliedschaft in der BAG stützt dabei, denn sie berät

- zum Auf- und Ausbau des Qualitätsmanagements,
- zum Finanzmanagement,
- zum Projektmanagement,
- zur Angebotsplanung und pädagogischer Neukonzipierung und
- zum Aufbau regionaler Netzwerke.

Selbstverständnis

Alle katholischen FBS – auch als spezielle Fachabteilungen in den Bildungsverbänden – arbeiten auf der Grundlage des Bundesgesetzes zum Kinder- und Jugendhilferecht (§ 16 KJHG). In einigen Ländern sind die Einrichtungen nach den dort bestehenden Weiterbildungsgesetzen anerkannt. Dies führt zu unterschiedlicher öffentlicher Förderung. Auf kommunaler/regionaler Ebene übernehmen sie einen Teil der Erziehungshilfeleistung, die bei der Jugendhilfeplanung Beachtung findet. Einige Kommunen/Kreise trafen mit den FBS Leistungsvereinbarungen, fördern diese finanziell und werten diese präventive Arbeit als Bereicherung für ihrer Bürgerinnen und Bürger, die mit Kindern leben. Die Kirche als freie Trägerin der FBS engagiert sich finanziell und vermittelt Familienkompetenzen vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes. Dabei nimmt sie sowohl die Bedürfnisse der Kinder als auch die der Eltern ernst, denn das Kindeswohl ist nicht isoliert vom Wohl der Eltern zu sehen.

Die Wertschätzung jeder einzelnen Person in ihrer gleichen Würde ist das grundlegende Kriterium, an dem die Konzeption einer FBS zu messen ist. FBS sind Orte, an denen die Kirche in den direkten Kontakt mit den Menschen der Zielgruppe tritt. Aus

diesen täglichen Begegnungen verfügt sie über ein enormes Wissen zu alltäglichen, gesellschaftlichen und persönlich bedingten Paar-, Eltern- und Familienfragen, das auch in der pastoralen Arbeit berücksichtigt werden sollte. Kirche wirkt mit der Familienbildungsarbeit daran mit, dass sich das entfalten kann, was den Menschen von Gott gegeben ist. Sie versteht sich als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaftsprägung. »Das Einzelne, den Einzelnen sehen zu können und das Ganze, das Gemeinsame im Blick zu behalten, markiert den Auftrag christlicher Bildung.« In den FBS werden kreativ hilfreiche Wege erkundet. Sie sind Stätten einer langfristigen Lobbybildung für die Anliegen von Ehe und Familie.

Durch gezielte Angebote entsprechen sie dem bleibenden Auftrag der Kirche (II Vatikanum), denn indem sie aufmerksam den Freuden, Hoffnungen, Traurigkeiten und Ängsten der Menschen begegnen, bezeugen sie Jesus (Quelle: Grußwort von Weihbischof Prof. Franz-Peter Tebartz-van Elst zum 50-jährigen Jubiläum der BAG, 2006).

Kompetenzvermittlung

Bei der BAG findet sich folgende Definition: »Katholische FBS befähigen und unterstützen Menschen zum Leben in Gemeinschaft. Sie greifen die Vielfalt der Herausforderungen auf, mit denen Familien in ihrer Lebenswelt konfrontiert werden. Sie bieten Orientierung, Austausch und Hilfe zur Lebensgestaltung. Sie stellen einen Lernort für lebensbegleitendes Lernen dar.« Da *alle* Eltern ein Recht auf Familienbildung haben, liegt ein Schwerpunkt heutiger FBS-Arbeit in der Prävention. Dieses impliziert, dass Familienbildung vor allen Störungen aufgreift und damit einen unverzichtbaren, gesellschaftlich relevanten Beitrag leistet. Dieser ist gleichzeitig auch kostengünstiger als spätere gesetzlich verpflichtende Leistungen der Erziehungshilfe. Da Familien von den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen

von A wie Arbeit (Arbeitslosigkeit) bis Z wie Zivilisationskrankheiten (Zukunftsforschung) tangiert werden, finden sich unterschiedliche Bildungsangebote in den Programmen, je nach regionaler Vernetzung, nach vorhandenen Ressourcen, nach Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, nach aktuellem Bedarf und finanzieller Förderung. Durch die ständige Qualitätssicherung verstehen sich FBS als lernende Institutionen.

Ihre Arbeit konzentriert sich auf die Vermittlung und den Aufbau von

- Beziehungskompetenz,
- Erziehungskompetenz und
- Alltagskompetenz.

Die Teilnehmenden in den FBS sind überwiegend finanziell und sozial abgesichert. Sie engagieren sich, um ihren Status u.a. durch Lernen zu halten, sind dem gehobenen Bildungsniveau zuzuordnen und nutzen Geld und Zeit, um sich freiwillig anzueignen, was sie für den Umgang mit familiären Herausforderungen brauchen. Um jedoch

- Familien in Belastungssituationen,
- Familien mit Handicaps,
- Menschen mit besonderen sozialen Problemen,
- Menschen in armen und prekären Lebenslagen und
- Menschen mit Migrationshintergrund

ebenfalls zu erreichen, entwarfen und realisierten FBS in den letzten 10 Jahren zunehmend Projekte und Bildungsangebote im niederschweligen Bereich. Sie orientieren ihre Angebote an den Bildungserwartungen und dem Unterstützungsbedarf der Familien im Sozialraum und setzen multikulturell an.

»Krise« erstes Kind

Eine junge Familie erlebt sich in einer speziellen Belastungssituation. Für den Umgang damit muss gelernt werden. Da gilt es z.B.

- sich auf die Geburt und die Familienwerdung vorzubereiten und um die psychischen, physischen und sozialen Veränderungen zu wissen,
- Signale des Neugeborenen (des

- Säuglings) wahrzunehmen und darauf feinfühlig reagieren zu können,
- praktikable Lösungen zu erarbeiten, um bei der Ernährung, der Pflege, der Wohn- und Kontaktumwelt die Bedürfnisse des Kindes mit denen der Eltern zu verbinden,
- die veränderten Rollen zu definieren und einzuüben,
- den sich verändernden Umgang mit dem Familienbudget für alle zufriedenstellend zu lösen,
- konkret Abschied zu nehmen von individuellen Gewohnheiten, um den Anforderungen der Familie gerecht zu werden,
- den Umgang mit der Zeit, angesichts veränderter Aufgaben, neu zu

- strukturieren,
 - ein soziales Netz aufzubauen, das stützt und in schwierigen Situationen einspringt,
 - etc.
- Die geforderten Kompetenzen für die werdende und »gerade gewordene« Familie haben in den Lehrplänen der Schulen keinen Platz. Im Umfeld von Ausbildung und beruflicher Orientierung junger Erwachsener kommen Säuglinge und Familienfragen kaum vor. Darum sind Bildungsangebote wie z.B. Geburtsvorbereitung, Rückbildungsgymnastik, Eltern-Baby-Treffs, PEKIP-Kurse, Säuglingspflegekurse, Babymassage, Mütter/Väter-Kindkurse, Stillgruppen, Ernährung während

der Schwangerschaft, Beifüttern, Bewegungs- und Entspannungsangebote, Tragetuch binden, Ausstattung der familiengerechten Wohnung, Elterngeld, Elternrecht etc. selbstverständlich. Für diese familiengerechten Angebote verfügen die FBS über das entsprechende Bildungs-Know-how und über fachliche Kooperationen/Vernetzungen. Die Raumausstattung, das gesamte Ambiente und die Atmosphäre tragen dazu bei, die Erwartungen von jungen Familien zu berücksichtigen, damit sie sich mit ihren kleinen und großen Kindern in diesen Einrichtungen angenommen und sicher fühlen. Ihre Fragen und Anliegen haben Vorrang. Das Zusammentreffen mit Gleichgesinnten unterstützt die Absicht, den informellen, partnerschaftlichen Austausch zu initiieren. Innerhalb der situationsorientierten Bildungsprozesse, moderiert und begleitet von geschulten Familienpädagog/innen, stehen gleichrangig

- die adäquate Wissensvermittlung und Information,
- der offene Diskurs und die Orientierung über Werte, die das Familienleben prägen,
- die Lebensplanung vor dem Hintergrund der persönlichen Ressourcen und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen,
- der Aufbau sozialer Vernetzung,
- der Transfer des Gelernten in den Familienalltag

Nicht nur um die Zielgruppe sehr früh zu erreichen, schlossen einige FBS (z.B. Münster, München) mit katholischen Geburtskliniken eine vertraglich verankerte Kooperation. Durch den inhaltlichen, partnerschaftlichen Austausch und die Aufgabenteilung beider Fachdisziplinen wurden neue Qualitäten entwickelt, wie:

- die berufliche Weiterbildung von Hebammen, Familienpädagog/innen, Geburtsvorbereiter/innen, Ärzten, Pflegepersonal,
- eine veränderte Werbestrategie zur Erreichung der Zielgruppe,
- die Berücksichtigung des Systems Familie angesichts von Schwierigkeiten »rund um die Geburt«,



Kinder einer Straße | Annika

Foto: Sommer

- neue Methoden in der FBS und in der Klinik, die vor und nach der Geburt dazu beitragen, dem Kind eine sichere Bindung zu ermöglichen.

Erwerbstätige Mütter und Väter

Erwerbstätige Eltern wollen den Spagat schaffen, der ihnen durch die Gleichzeitigkeit von Familien- und Erwerbsleben abverlangt wird. Sie wollen ihrem Kind – gerade in den ersten Lebensjahren – die notwendige Sicherheit, Geborgenheit, Verlässlichkeit, Erziehung, Anregung und Bildung, Kontinuität und Liebe geben, die es zu seiner Entwicklung unbedingt benötigt. Sie sind bestrebt dem Kind die für die Entwicklung seiner Potenziale »sichere Bindung« zu gewährleisten und wissen um den Faktor Zeit in dem Zusammenhang.

Gleichzeitig stehen sie vor der Herausforderung, Zeit und Energie zu investieren, um das Geld für das Familienbudget zu erarbeiten, damit allen Familienmitgliedern die notwendige Versorgung, die erforderliche Bildung, die gesellschaftliche Teilhabe und die Absicherung im Alter ermöglicht werden kann. Um beruflich erfolgreich zu sein und sich am Arbeitsmarkt zu behaupten, zählen u.a. Unabhängigkeit, Flexibilität, Mobilität, Leistungsbereitschaft zu den positiven Verhaltensweisen, die im Widerspruch zu den Anforderungen an ein dauerhaftes, verantwortliches Zusammenleben mit Kindern stehen, das von Zuwendung, Rücksichtnahme, Annahme, Liebe gekennzeichnet ist. Eltern fühlen sich durch die schwer miteinander zu vereinbarenden Aufgaben häufig überfordert, damit allein gelassen. Sie vermischen Anerkennung und Wertschätzung für ihr Engagement, durch das die Zukunft der Gesellschaft garantiert wird. Um diesen Herausforderungen effektiv zu begegnen, bearbeiten FBS diese Spannung in Angeboten wie: Eltern-Kind-Kurse, Elterntrainings, Strategie-Entwicklung zur Vereinbarung von Beruf und Familie, Wochenenden und Familienbildungsurlaube mit einschlägigen Themen und Erfah-

rungsräumen, in generationsübergreifenden Aktionen, Angeboten zur Entspannung und Meditation, Sport- und Bewegungskursen, fachlich moderierten Gesprächskreisen, Qualifizierung von Tagespflegepersonen, Großeltern als Miterzieher. Das sich ändernde Zeitbudget der Eltern, fordert zurzeit von den FBS eine Umstrukturierung der Bildungszeiten.

Durch Kooperationen mit Betrieben, die sich als »familienfreundlich« auditieren ließen, bieten FBS vermehrt die Vermittlung von Familienkompetenzen und die Gestaltung der Vereinbarkeit direkt in den Betrieben an. So tragen sie dazu bei, dass die Belange von Müttern und Vätern in die Unternehmenskultur integriert werden.

Die Angebote der FBS in den Kindertageseinrichtungen (im Land NRW entstehen zurzeit die Familienzentren) treffen die Eltern da, wo sie bereits mit ihren Kindern sind. Sie berücksichtigen das geringe Zeitbudget der Familien und leisten einen Beitrag zur Erziehungspartnerschaft von Eltern und Kindertageseinrichtung.

Eltern sind zunehmend auf außerhäusliche, familienergänzende Erziehung angewiesen. Elternbildung stützt Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in der Erziehung in konstruktiver Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen. Besondere Bedeutung erhalten in diesem Zusammenhang die Angebote zur Vermittlung der Alltagskompetenz (Hauswirtschaften, Kochen, Waschen, Einkaufen, Pflegen, Gesundheitsprävention, Reinigung, Kleidung, Umgang mit Geräten, Anschaffungen, Material, Tauschaktionen, Nachbarschaftshilfe etc.). Gleicht doch der Familienalltag einem kleinen Betrieb, in dem alle vorhandenen Ressourcen effektiv eingesetzt werden, um die anstehenden Aufgaben arbeitsteilig, in der verfügbaren Zeit zu erledigen. Das herausragende Kennzeichen dieser speziellen – auf Zu- und Vertrauen angelegten – Bildungsarbeit ist zunächst die positive Unterstellung den Eltern gegenüber, nämlich: »Du bist eine gute Mutter! – Du bist ein guter Vater!« Die Ressourcen der El-

tern werden gehoben, wertgeschätzt, genutzt.

Dabei werden die prägenden Werte und die Bedürfnisse der Personen, die in den je unterschiedlichen Familiensystemen auf verantwortbare Entscheidungen Einfluss nehmen, bewusst gemacht. Das Lernen zu diesen Inhalten, das Erarbeiten von praktikablen Lösungen, das Training von Entlastung versprechender Verhaltensweisen, das Einüben von Techniken geschieht in Gruppen, unter Nutzung der dort stattfindenden Dynamik. Die Teilnehmenden erhalten Handlungsalternativen zur Gestaltung ihrer elterlichen Verantwortung und ihres beruflichen Einsatzes.

Familien mit Migrationshintergrund

Bildungsarmut bedroht Familien mit Migrationshintergrund, besonders kennzeichnend ist die mangelnde Sprachkompetenz. Die vielen Bestrebungen zur Vermittlung der Sprache scheitern auch daran, dass bildungsgewohnte Migrant/innen, die oft Mütter und Väter von vielen Kindern sind, die Bedeutung des organisierten Lernens für ihr Leben nicht erkennen. So geben sie in diese Richtung aufgrund ihrer elterlichen Vorbildfunktion zu wenig Impulse, obwohl sie gern ihren Kindern die Schwierigkeiten durch fehlende Sprachkompetenz ersparen möchten. Darüber hinaus berücksichtigen die Behörden bei der Hinführung zu den nach dem Zuwanderungsgesetz verpflichtenden Sprachkursangeboten häufig nicht die soziokulturelle Situation der Zielgruppe. Das Lesen und Verstehen der Formulare/der Informationen, die Einladung zu Gesprächen, die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel zum Erreichen des Lernorts, die Versorgung der Kinder während des Sprachkurses und vieles andere kann zur Verweigerung führen. Bei der Organisation der Angebote und der Motivation zur Teilnahme werden diese Hemmnisse nur selten berücksichtigt.

Die Erhebung eines Gesundheitsam-

tes in einer mittelgroßen Stadt in NRW stellt bei einer Schuluntersuchung fest, dass die meisten der Kinder von Migrant/innen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, nicht über die für den Schuleintritt notwendige Sprachkompetenz verfügen. Entsprechende Sprachtests und -trainings werden seit einiger Zeit in den Kindertageseinrichtungen angeboten, um die Probleme zu bearbeiten.

Diese Tatsachen werden von FBS beachtet. Bei der Erarbeitung neuer Bildungskonzepte, um o.g. Herausforderung zu begegnen, liegt der Fokus auf dem System Familie. Kinder erfahren durch die Verhaltensweisen ihrer Eltern elementar, wie das Leben »geht«. Insofern folgt das Konzept konsequent dieser Einsicht und entwickelt passgenaue Methoden und ein Setting für die Zielgruppe: Mütter mit Migrationshintergrund, deren Kinder eine Kindertagesstätte (im Folgenden Kita genannt) besuchen. Tragfähige Kooperationen zwischen den Kitas (unter Beteiligung der Trägervertretung und des Fachpersonals) und der FBS ermöglichen die Realisierung des Konzepts. Die Kita ist der Lernort, sie stellt Räume, didaktische Materialien und Fachpersonal zur Verfügung. Die FBS gewinnt, schult und begleitet die Dozent/innen und die verantwortlichen Erzieherinnen. Sie sorgt für die Finanzierung der Angebote, da die Mütter in der Regel nur eine geringe Gebühr bezahlen, und sichert die Qualitätsentwicklung des Bildungsangebots.

Einige Kennzeichen des Konzeptes:

- Die Erziehungspartnerschaft zwischen Müttern und Fachpersonal wird realisiert.
- Mütter erlernen die Sprache exemplarisch am Alltag der Kindertageseinrichtung (Turnbeutel, Ablauf einer Bewegungsrunde, frühstücken, Spiele in der Kita spielen, Nutzen der Außenanlagen, Lieder singen und Bücher betrachten, Feste feiern, im »Bällchen-Bad« sitzen und Farben benennen, Material für das Rollenspiel nutzen, Malutensilien sachgerecht benutzen etc.).
- Die Sprachmotivation liegt im Rang

- vor dem Erlernen der Grammatik.
- Erzieher/innen nehmen am »Unterricht« teil und wenden den Müttern vermehrt Aufmerksamkeit zu.
- Mütter nehmen regelmäßig an Elternabenden und Kita-Veranstaltungen teil.
- Geschwisterkinder werden während des »Unterrichts« in der Kita betreut.
- Die Mütter sind sicher, dass ihre Kinder von ihrer Kursteilnahme profitieren.
- Die soziale Vernetzung im Stadtteil der Kita stärkt die Lobby für Familien mit Migrationshintergrund bei Einkäufen, bei Behördengängen, bei Arztbesuchen etc.
- Die Frauen gewinnen Selbstbewusstsein.
- Die positive Rückmeldung der Kitas, der Jugend- und Gesundheitsämter in den Kommunen zu diesen speziellen Angeboten der FBS, führte vereinzelt zu kommunaler finanzieller Unterstützung.

Darüber hinaus kooperieren die FBS mit Sozialbüros der Pfarrgemeinden, Caritas, Sozialämtern, ARGE, Beratungsstellen usw. Sie konzipieren niederschwellige Angebote zur Alphabetisierung, zur Gesundheitsprävention, zur Erziehung, zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Integration, um den Menschen in dieser Zielgruppe Familienkompetenz zu vermitteln.

Schlussbemerkungen

Spezielle Bildungsfelder und -angebote wurden exemplarisch aufgezeigt, mit denen FBS auf derzeitige aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagieren, um für Familien die Auseinandersetzung zu ermöglichen und sie in ihren dafür notwendigen Handlungen zu stärken. Innerhalb der Facheinrichtungen wird sowohl die »Komm-« als auch die »Gehstruktur« genutzt, um die Familien adäquat fortzubilden. Pädagogische Mitarbeiter/innen stellen sich selbstverständlich den sich stets wandelnden Inhalten und Themenbereichen als auch den sich verändernden Erwartungen und Bildungszugängen verschiedenster

familienrelevanter Zielgruppen. Mitarbeiter/innen-Fortbildungen gehören deshalb u.a. zu den Qualitätsmerkmalen einer jeden FBS.

Als weitere gesellschaftliche Herausforderungen, denen sich FBS konzeptionell stellen, können hier genannt werden:

- Verunsicherung und Isolierung der Eltern, Geburtenrückgang
- Vielfalt gelebter Paarbeziehungen
- Elterngeld und geringes Familienbudget (Armut in Familien)
- Schwindende Bedeutung der Kirche
- Erziehung in einer von Mischkultur gestalteten Gesellschaft (u.a. durch Medien)
- Zunahme außerhäuslicher ganztägiger Erziehung von Kleinstkindern
- Gesundheitsprävention in Eigenverantwortung
- Globalisierung und Mangel an originären Erfahrungen im Alltag

Die Katholische Kirche, sowohl die Deutsche Bischofskonferenz als auch das Zentralkomitee der Katholiken, weist stets auf die besondere Bedeutung von Ehe und Familie für die einzelnen Menschen und die Gesellschaft hin. Sie kritisiert die herrschende »Familienvergessenheit« und fordert Rahmenbedingungen, die das Leben in Ehe und Familie stützen und anerkennen. In seinem Grußwort zu den Familiensonntagen (2008/2009/2010) der Deutschen Bischofskonferenz schreibt Bischof Georg Kardinal Sterzinsky: »Die guten Ansätze sehen, Mut machen zum Engagement und Orientierung geben in diesem Einsatz, das sind die Ziele, die die Kommission Ehe und Familie (XI) der Deutschen Bischofskonferenz mit dem für die Familiensonntage der kommenden drei Jahre vereinbarten Leitthema »Liebe miteinander leben« verbindet.«

Nicht nur aufgrund dieses Grußwortes können FBS darauf vertrauen, dass die notwendige Förderung der christlich gelebten Ehe und Familie weiterhin durch die oben aufgezeigte, spezielle Bildungsarbeit als eine unverzichtbare Gestaltungsaufgabe der Zukunft anerkannt bleibt.

Handbuch Arbeitsmarkt 2009

Aktuelle Bestandsaufnahme des deutschen Arbeitsmarktes

Eine umfassende Bestandsaufnahme des deutschen Arbeitsmarktes bietet das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) mit dem **Handbuch Arbeitsmarkt**.

Teil I gibt einen Überblick über den deutschen Arbeitsmarkt. Dort werden sowohl die aktuelle Beschäftigungssituation als auch die längerfristigen Arbeitsmarktperspektiven analysiert. Zudem enthält dieser Teil eine arbeitsmarktpolitische Chronik für die Jahre 2005 bis 2008.

Teil II befasst sich u. a. mit den folgenden Schwerpunktthemen: Aktive Arbeitsmarktpolitik, Langzeitarbeitslosigkeit, internationale Migration sowie Integration von Migranten und das duale Ausbildungssystem.

Im dritten Teil findet sich ein umfassender und aktueller Datenanhang mit zentralen, auch international vergleichenden Arbeitsmarktindikatoren.



Joachim Möller,
Ulrich Walwei (Hg.)

Handbuch Arbeitsmarkt 2009

Analysen, Daten, Fakten

IAB-Bibliothek, 314

2009, ca. 500 S.,
49,90 € (D)/84,- SFr
ISBN 978-3-7639-4001-1
Best.-Nr. 300636

www.wbv.de

BILDUNGSGIPFEL

Nichts Neues aus der »Bildungsrepublik«

Am 22. Oktober 2008 gab es in Dresden einen nationalen »Bildungsgipfel«, mit dem Bundeskanzlerin Merkel als Abschluss ihrer Reise durch die »Bildungsrepublik Deutschland« in erster Linie ihren Anspruch bekräftigte, dass Bildungspolitik Chefsache zu sein hat und oben auf ihrer Agenda steht. Im Sinne dieser Politik kommentierte die Bildzeitung vom Tag des Gipfels: »Deutschland ohne beste Bildung ist wie Saudi-Arabien ohne Erdöl – ein verdammt armes Land. Bildung muss nationale Aufgabe Nr. 1 sein.« Das spannende Thema im Vorfeld war denn auch die Frage, ob sich die Bundeskanzlerin mit ihrem Bundesanspruch gegen die Länderzuständigkeit behaupten könne.

Das Ergebnis der Gipfelberatung muss man als eher dünn bezeichnen. Bund und Länder einigten sich darauf, ihre Ausgaben für Bildung und Forschung bis zum Jahr 2015 auf 10 Prozent des Bruttoinlandsprodukts zu erhöhen. Zur Frage, wie dies verwirklicht werden kann, soll eine »Strategiegruppe« bis Ende 2009, also nach der nächsten Bundestagswahl, Vorschläge unterbreiten. Denn – das lernte man auch im Oktober 2008 – Rettungsaktionen mit einer halben Billion Euro sind nur im Falle des Finanzmarkts möglich, bei anderen Notständen sind die Kassen auf einmal wieder leer und jeder Euro muss zweimal umgedreht werden.

So gaben sich die meisten Kommentare enttäuscht, vom »symbolischen Akt«, vom »Ein-Bildungs-« oder »Showgipfel« war die Rede. In der öffentlichen Berichterstattung spielte dabei die Situation von Schule, Hochschule und Berufsbildung die entscheidende Rolle. Dass auch außerhalb des formalen Lernens – etwa in Jugendarbeit oder

Erwachsenenbildung – Bildungsprozesse stattfinden und einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung einer »Bildungsrepublik« leisten könnten, kam dabei nicht zur Sprache. Dies entsprach der Ausrichtung des Gipfels und den Schwerpunkten, die er setzte.

Für ein umfassendes Bildungsverständnis

Einspruch dagegen kam von verschiedenen Bildungsorganisationen und Verbänden. Der DGB verwies z.B. in seinen zehn Thesen zum Gipfel (siehe unter: www.dgb.de) auf die Notwendigkeit, Weiterbildung solide zu finanzieren. Der »Rat der Weiterbildung – KAW« hatte sich vor dem Gipfel mit einem Brief an die Bundeskanzlerin gewandt und ihren Einsatz gewürdigt, das Thema Bildung genau in einer Zeit stark zu machen, in der zugleich Schwächen und Stärken der Bildungsentwicklung in Deutschland international wahrgenommen und diskutiert werden. Dabei erinnerte die KAW an den umfassenden Charakter der heutigen Bildungsaufgabe und an die Bedeutung des nicht-formalen Bereichs: »Besonders die Erwachsenen- und Weiterbildung ist in der Lage, auf gravierende Herausforderungen in fortgeschrittenen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften zu reagieren.«

In dem Schreiben der KAW heißt es weiter: »Die Probleme der Bildungsentwicklung erfahren in diesen Tagen eine zusätzliche Zuspitzung durch die weltweite Finanzkrise. Die daraus resultierenden Unwägbarkeiten dürfen aus Sicht des Rats der Weiterbildung – KAW allerdings auf keinen Fall zu einer Abschwächung der notwendigen

BMBF: »Lernen vor Ort«

Nach langer Vorbereitungszeit hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Ende 2008 die Förderrichtlinien für das Programm »Lernen vor Ort« veröffentlicht. Im November wurden dazu drei regionale Informationsveranstaltungen durchgeführt. Nähere Informationen zu dem Programm erhält man auf der Seite www.lernen-vor-ort.info im Internet. Auf dieser Seite stehen auch die Förderrichtlinien zum Download bereit. »Lernen vor Ort« ist zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, die sich unter dem Motto »Aufstieg durch Bildung« für mehr und bessere Weiterbildung in allen Lebensbereichen stark machen will. Das neue Programm knüpft an die regionale Netzwerkentwicklung der »Lernenden Regionen« an.

Mit dem neuen Programm will das BMBF in enger Kooperation mit Stiftungen und Kommunen ganzheitliche Konzepte zum Lernen im Lebenslauf unterstützen, bei denen alle Lernphasen der Bildungsbiografie Berücksichtigung finden sollen. Wesentliches Merkmal solcher Konzeptionen ist dabei die Zusammenführung der unterschiedlichen Zuständigkeiten, die für Bildung in der Kommune bestehen, sowie die Einbeziehung aller wichtigen Bereiche, insbesondere der Familienbildung, der frühkindlichen Bildung, der Angebote für Übergangsphasen, der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung – unter besonderer Berücksichtigung einer ganzheitlichen Betrachtung individueller Bildungsbiografien.

Investitionen im Bildungsbereich führen. Für den Bereich des Lebenslangen Lernens ist es insbesondere notwendig, die Rahmenbedingungen für eine »Weiterbildung mit System« – wie es in der Koalitionsvereinbarung formuliert wurde – zu stärken. Bildungszeitkonten und Bildungsprämien sind zwar wichtige Neuerungen, reichen aber für eine substanzielle Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in allen sozialen Milieus nicht aus.«

Bereiche des Lernens verzahnen

Die KAW betonte ferner, dass die vom Bildungsministerium vorgelegte »Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf« eine sinnvolle Zusammenfassung der anstehenden Aufgabe biete. Es müsse darum gehen, die verschiedenen Bereiche des Lernens miteinander zu verzahnen und für alle sozialen Gruppen in Deutschland Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen die sich ständig ändernden Herausforderungen bewältigt werden könnten – »zur individuellen Kompetenzentwicklung wie zum Nutzen des Gemeinwohls«. Für die Entwicklung eines Systems der Weiterbildung mangelt es laut KAW nicht an guten Ideen und Absichtserklärungen: »Wir erinnern nachdrücklich an die Koalitionsvereinbarungen, an die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung und an viele Expertisen der vergangenen Jahre. Wir bitten Sie, Sorge zu tragen, dass die im Koalitionsvertrag festgehaltenen Punkte umgesetzt werden.« Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung, Bildungsberatung, stabile Formen der Weiterbildungsfinanzierung, Verbesserung der Chancengerechtigkeit, Kooperation der Träger, Lernen in regionalen Kontexten sind Stichpunkte, die aus Sicht der KAW dringend weiterverfolgt werden sollen. Diese Aufgaben seien nicht von Bund, Ländern oder Kommunen alleine zu bewältigen, sondern nur in Kooperation mit den Trägern der Erwachsenenbildung. Auf die Bedeutung der außerschulischen Bildung machte auch der

Bundesausschuss Politische Bildung (bap) aufmerksam, in dem die großen Bildungsträger, darunter auch die katholische Erwachsenenbildung, zusammenarbeiten. Der bap hatte im Vorfeld eine Erklärung »Für ein umfassendes Bildungsverständnis!« abgegeben (siehe unter: www.bap-politischebildung.de) und darauf hingewiesen, dass bei dem Gipfeltreffen

zentrale Bildungsbereiche, speziell die allgemeine und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, fehlten. Der bap erinnerte u.a. an den 12. Kinder- und Jugendbericht, der auf Bildung als »unabdingbaren Kern der Jugendarbeit« hingewiesen hatte. Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit wie der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung trügen

Stellungnahme des Bundesausschusses Politische Bildung (bap):

Mehr Bildungsgerechtigkeit!

Zu einer »Bildungsrepublik Deutschland« gehören strukturelle Veränderungen für mehr Bildungsgerechtigkeit! Bildung entscheidet über die politische und soziale Einheit unseres Landes. Deutschland verfügt über ausreichende professionelle Akteure, die mit an den Tisch und auf die Agenda eines Bildungsgipfels gehören. Wir stellen fest:

- Bildung ist der Schlüssel zur Integration. Es muss daher »Bildung für alle« geben. Vor allem aber muss »alle Bildung« für alle und von Anfang an zugänglich sein. Junge Menschen ohne Schulabschluss, mit geringen Aussichten auf eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz verarmen nicht nur durch die fehlende Erwerbstätigkeit. Ihnen droht auch die geistige, emotionale und politische Armut, wenn Bildung auf ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit reduziert wird. Ein zukunftsfähiges Deutschland braucht ein umfassendes Kompetenzverständnis. Persönlichkeitsentwicklung, politische Bildung und Teilhabe dürfen nicht zum Luxusgut werden!
- Dafür notwendige Kompetenzen werden vor allem in nicht-formalen und informellen Zusammenhängen vermittelt, die an die Lebenswelt und die Interessen der Lernenden anknüpfen. Dies gilt vor allem für sozial- und bildungsbenachteiligte Zielgruppen. Nur Ganzheitlichkeit, Durchlässigkeit und die Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungsmöglichkeiten und Bildungswege könnten einen Beitrag zu einem gerechteren Bildungssystem leisten!
- »Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche« muss vom Schlagwort zur Realität werden. Wenn wir »gemeinsam Bildung in Deutschland stärken« wollen, müssen Bildungspartner aller Bereiche auf gleicher Augenhöhe einbezogen werden.
- Staatliche Bildungsinvestitionen müssen auch Investitionen in nicht-formale Bildungsmöglichkeiten sein. Die notwendige Finanzierung von Schulen und Hochschulen darf nicht durch Umschichtung aus anderen Bildungsbereichen geleistet werden, dazu zählen auch die Kinder- und Jugendhilfe sowie die allgemeine Weiterbildung!
- Der Staat darf sich nicht aus der Finanzierung einzelner Bildungsbereiche zurückziehen. Die thematische Einschränkung auf berufliche Qualifizierung und die Kompetenzstreitigkeiten im Vorfeld des Bildungsgipfels zeugen von einem mangelnden politischen Willen, die guten Absichten tatsächlich umzusetzen und dafür sowohl Konzepte als auch eine ausreichende Finanzierung zu verabreden. Wir brauchen grundlegende Reformen. Damit sollte nun endlich begonnen werden. Sonst bleibt die »Bildungsrepublik« nicht mehr als ein Schlagwort.

auch laut aktuellem Bildungsbericht zum Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen bei und ermöglichten Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver und verantwortlicher Mitwirkung. Während auf europäischer Ebene die Notwendigkeit einer vielfältigen Bildungslandschaft mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens und den europäischen Schlüsselkompetenzen Konsens sei, setze die deutsche Bildungspolitik nach wie vor allein auf die formale Bildung und die berufliche Weiterbildung.

Weiter heißt es in der Erklärung: »Nicht die außerschulischen und außerbetrieblichen Maßnahmen der vielfältigen freien Bildungsträger in Deutschland sind Gegenstand des Bildungsgipfels, sondern vereinzelte, medienwirksame Initiativen potenter Wirtschaftspartner, die mit 3,5 Mio. € finanziert bekommen, was zahlreiche Träger vor Ort seit Jahren mit knappen öffentlichen Mitteln und großem individuellen Engagement umsetzen. Denen werden stattdessen die öffentlichen Mittel gekürzt ...« Fazit: »Der Blick auf Bildungsmöglichkeiten in Deutschland bleibt verengt. Er richtet sich nahezu ausschließlich auf die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung. Die ›Qualifizierungsinitiative‹ der Bundesregierung zeigt es: Hier werden schon die frühkindliche und Grundschulbildung unter das Primat des Wirtschaftsstandorts Deutschland gestellt. Bildungsnotstand in Deutschland wird vor allem identifiziert als Notstand der Wirtschaft an gut ausgebildeten Mitarbeitern; ›gesellschaftliche Teilhabe‹ wird vor allem definiert als ökonomische Teilhabe. ›Die Bildungsrepublik ist ein Land, das den Zusammenhalt in der Gesellschaft stärkt‹, sagt Bundesbildungsministerin Schavan. Das, so glauben wir, ist dann richtig, wenn auch Bürgerkompetenzen gefördert werden, die die Voraussetzung sind für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe.« Abschließend formulierte der *bap* fünf Bildungserfordernisse unter dem Titel »Mehr Bildungs-gerechtigkeit!« (siehe Kasten).

js

ANTIRASSISMUS

Bildungsarbeit ist gefordert

Verschiedene Vorfälle der letzten Zeit – wie der viel beachtete Anti-Islamkongress »rechtspopulistischer« Parteien in Köln, aber auch wissenschaftliche und pädagogische Konferenzen – haben dem Thema Antirassismus neuen Nachdruck verliehen. Erwachsenenbildung ist hier ebenfalls gefordert (vgl. die Anmerkungen »zur Notwendigkeit antirassistischer Bildungsarbeit« in EB 2/07). Dazu einige aktuelle Hinweise.

Von Rassismus zu reden bedeutet eine politisch-moralische Zuspitzung: Fremdenfeindlichkeit, Tendenzen der ethnischen, geschlechtlichen oder sozialen Diskriminierung, Vorurteile und Stammtischparolen werden mit der verallgemeinernden Bezeichnung – gerade in Deutschland – in eine historische Tradition und einen politischen Kontext eingeordnet, die unübersehbar den Ernst der Lage deutlich machen. So erscheinen derlei Phänomene nicht mehr – tendenziell verharmlost – als diffuse Symptome infolge gesellschaftlicher Desintegrationstendenzen oder als anthropologisch begründetes »Revierverhalten« zorniger junger Männer, sondern sie werden in ihrer politischen Brisanz hervorgehoben.

Dass es angesichts der aktuellen Entwicklungen pädagogisch sinnvoll ist, eine solche begriffliche Zuspitzung vorzunehmen, betonte Pädagogik-Professor Albert Scherr bei der Fachtagung »(Re-)Produktion von Rassismus«, zu der im November 2008 zahlreiche Pädagogen aus Theorie und Praxis, Studierende und Migrations-/Integrationsexperten in Köln zusammengekommen waren. Die Tagung wurde vom Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft in Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) der Universität Köln und dem Institut für Kindheit, Jugend und Familie der Fachhochschule Köln veranstaltet (weitere Informationen unter: www.hf.uni-koeln.de).

Dass mit der Zuspitzung, die auf politischer Ebene an verschiedenen Stellen gerade erwünscht ist – man denke an das Beispiel Antisemitismus –, praktische und theoretische Fragen aufgeworfen werden, machte die Kölner Tagung ebenfalls deutlich. Scherr wies als Erstes darauf hin, dass die Konsequenz einer solchen Klarstellung nicht die Etablierung eines moralisierenden, ausgrenzenden Diskurses sein dürfe, der Rassisten brandmarkt. Zudem zeigten gerade die Erfahrungen aus Schule und Hochschule, die während der Tagung eingebracht wurden, die relative Ohnmacht der einzelnen Akteure im Rahmen eines vorgegebenen »institutionellen« oder »strukturellen Rassismus«. Ziel müsste es also sein, die objektiv vorherrschende rassistische Logik kritisch aufzugreifen.

Logik des Rassismus

Die strukturellen und institutionellen Hintergründe thematisierte die Konferenz vor allem am Beispiel der pädagogischen Selektion, also an dem seit den PISA-Studien auch empirisch eindeutig belegten Sachverhalt, dass das deutsche Bildungssystem Spitzenreiter beim Ausschluss von Kindern und Jugendlichen aus der viel beschworenen Wissensgesellschaft ist und dass aufgrund struktureller Bedingungen eine solche »Sortierung« entlang ethnischer oder sozialer Grenzen verläuft – ein Prozess, der ohne bekennende Diskriminierungsabsicht stattfindet.

Im Rahmen der Tagung wurde herausgestellt, dass der biologistisch gerechtfertigte Rassismus mit naturdeterministischen Fremd- und Selbstzuschreibungen gesellschaftlich eine geringere Bedeutung im öffentlichen Diskurs einnimmt. Zwar ist der Biologismus nicht ausgestorben, doch weiß jeder ernsthafte politische Akteur, dass er sich von Blut-und-Boden-Parolen fernzuhalten hat. Sortierungs-Projekte

und -Prozeduren werden verstärkt »kulturalistisch« begründet. Weil zum Beispiel die muslimische Kultur, die in ihren Heimatregionen eine segensreiche Wirkung entfalten mag, hier »bei uns« – in der christlich-abendländischen oder anders bestimmten nationalen Leitkultur – nicht hineinpasst, gibt es Konflikte, so das gängige Muster.

Universalschlüssel

Die Kulturfrage bezeichnete auch den entscheidenden Punkt der theoretischen Debatte, die auf der Kölner Konferenz geführt wurde. Kultur kann unter Umständen als das moderne, quasi-natürliche Substitut des Rassenbegriffs Verwendung finden; sie droht als Universalschlüssel zu fungieren, der die Prägung und Festlegung der Menschen und damit der Konfliktlinien ihres Zusammenlebens erschließt. Eine elaborierte Form stellt das Bild vom »Kampf der Kulturen« dar. Das heißt natürlich nicht, dass das Feststellen von kulturellen Differenzen unmittelbar zum Rassismus führt oder dass Kultur aus den weltweiten wie innenpolitischen Konflikten auszuklammern wäre. Notwendig für die weitere Diskussion, so der Konsens der Konferenz, erscheint eine Klärung der politisch-ökonomischen Zusammenhänge, in die die kulturellen Fragen einzuordnen sind. Besondere Bedeutung wurde der Verbindung von Rassismus und gesellschaftlicher Ungleichheit bzw. »Klassenstruktur« beigemessen. Der Klassencharakter moderner Industriegesellschaften war ja lange ein Tabuthema, er wird aber im Zuge der neueren Diskussionen über bildungsferne Zielgruppen oder über die Konsequenzen der Armutsforschung wieder stärker thematisiert. Für die Erwachsenenbildung erbrachte die Tagung vor allem zwei wichtige Punkte: Zum einen wurde deutlich, dass das allgemeine Ausbildungssystem durch seine Selektionsstruktur im Grunde einen »pädagogischen Determinismus« befördert und dass hier – im Sinne einer Mindestforderung – gerade außerschulische Angebote andere

Lernerfahrungen ermöglichen sollten. Denn wenn sich schon in der Schule bei großen Bevölkerungsteilen das Bewusstsein verfestigt, Lernversager zu sein, bleibt das Postulat des lebenslangen Lernens ein frommer Wunsch, der die bekannten problematischen Zielgruppen nicht erreicht. Zum anderen wurden in der Kritik an konventionellen Ansätzen der interkulturellen Pädagogik auch Schwachpunkte der außerschulischen Bildung deutlich. Das gilt etwa für die Begegnungsveranstaltungen, die in Jugend- und Erwachsenenbildung beliebt sind und bei denen sich die Teilnehmer

über die Besonderheiten der eigenen und der fremden Kultur austauschen – Ähnliches wäre übrigens im Blick auf den internationalen Austausch zu diskutieren. Wenn sich in solchen Veranstaltungen die Einzelnen als Repräsentanten eines ethnischen oder sonstigen Kollektivs begegnen und auf solche Weise Toleranz – zu Deutsch: Duldung – im Blick auf Fremdheitserfahrung trainieren sollen, findet gerade keine Kritik der kulturalistischen Konstruktionen statt, gegebenenfalls wird eine solche Auseinandersetzung sogar erschwert.

Leif O. Mönter

GEW: Bundesregelungen für die Weiterbildung

»Notstand: Weiterbildung in Deutschland. Das Weiterbildungsdesaster verringert Wachstum, Innovationen und Lebensperspektiven. Wir brauchen mehr öffentliche Verantwortung.« So lautet die Kernaussage einer Stellungnahme, die die gewerkschaftliche Bildungsinitiative von GEW, ver.di und IG Metall zum Jahresende 2008 vorgelegt hat.

Die Initiative »Bundesregelungen für die Weiterbildung« hatte zu Beginn des Jahres 2000 erstmals ihre Vorschläge zur Gestaltung eines zukunftsfähigen Weiterbildungssystems in Deutschland vorgestellt und in der Folge verschiedene Publikationen vorgelegt (vgl. EB 2/06). Acht Jahre später, »nach zwei hochtrabenden, aber nicht eingelösten Koalitionsvereinbarungen deutscher Bundesregierungen zum Ausbau der Weiterbildung sowie einer bildungsfeindlichen Föderalismusreform«, stellt GEW-Vorstandsmitglied Stephanie Odenwald jetzt fest, dass Deutschland im internationalen Vergleich eine beschämend nachrangige Position einnehme und dass Weiterbildung die soziale Selektion verschärfe, statt sie zu kompensieren.

Da das System finanziell und konzeptionell nicht zukunftsfähig sei und als Innovations- und Wachstumsbremse wirke, hat sich die gewerkschaftliche Initiative erneut zu Wort gemeldet. Sie

fordert die Bundesregierung und den Bundestag auf, Bundesregelungen für die Entwicklung eines leistungsfähigen Weiterbildungssystems zu beschließen. Die Initiative ist der Auffassung, dass ein Bundesgesetz ein möglicher und gangbarer Schritt für eine dringend erforderliche öffentliche Weiterbildungspolitik sei, die die Bildungslandschaft aktiv gestaltet und sie nicht dem Markt überlässt.

Für lebenslanges Lernen als selbstverständlicher und kalkulierbarer Teil von Biografien fehlten nach wie vor institutionelle, finanzielle, zeitliche und organisatorische Voraussetzungen. Zukunftsweisend sei deshalb nur ein Gesamtkonzept, das ein Recht auf Weiterbildung sichert, Lernzeitanprüche sowie ausreichende Finanzierung, Beratung und Qualität vorsieht und das geeignet ist, mehr Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Planungssicherheit für alle Beteiligten herzustellen. Bundesregelungen für die Weiterbildung müssten auch, so Odenwald, als gesellschaftliche und wirtschaftliche Investitionen in die Zukunft unseres Landes verstanden werden. Bezug der Broschüre »Notstand: Weiterbildung in Deutschland« bei: GEW, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/M., Tel. 069/78973325, E-Mail: stephanie.odenwald@gew.de, Internet: www.gew.de.

js

Nationaler Qualifikationsrahmen

Anfang 2008 wurden die Empfehlungen zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) verabschiedet (vgl. EB 2/08). Mit dem EQR soll ein europaweit gültiges, bildungsbereichsübergreifendes Bezugssystem geschaffen werden, das auch dazu beiträgt, den Wert nicht-formaler und informeller Bildung hervorzuheben, Vergleichbarkeit mit formal erworbenen Bildungsleistungen herzustellen und dadurch im Sinne lebenslangen Lernens den Anreiz zu erhöhen, dass entsprechende Angebote anerkannt und genutzt werden. Dies wird in Deutschland jetzt mit der Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens (DQR) fortgesetzt. Die nationalen Qualifikationssysteme sollen bis 2010 an den EQR angelehnt und es soll sichergestellt werden, dass bis 2012 alle neuen Zeugnisse, Diplome und Europass-Dokumente einen Verweis auf das betreffende Niveau des EQR enthalten.

Zweite Phase

Nach der ersten Phase bis Frühjahr 2008, in der ein vom Bildungsministerium berufener Arbeitskreis tätig war, begann die zweite Phase, die bis zum Frühjahr 2009 läuft. In ihr soll ein Modell für den DQR mit einer Beschreibung der Kompetenzen für die einzelnen Niveaustufen und einer Zuordnung bestehender Abschlüsse zu den Niveaustufen erarbeitet werden. Das Modell soll dann in einer dritten Phase erprobt und justiert werden und nach Beschlussfassung durch BMBF und KMK 2010 in die Umsetzungsphase (bis Ende 2012) gehen. Ob dabei die außerschulische Bildung, also das nicht-formale Lernen, angemessen berücksichtigt wird, ist zweifelhaft. Darauf wies letzts Theo W. Länge, Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap),

in seinem Aufsatz »Ein Schritt zurück? Vom europäischen zum deutschen Qualifikationsrahmen« hin (Praxis Politische Bildung 4/08).

Länge hat sich auch im November 2008 mit einem Schreiben an den Arbeitskreis DQR beim BMBF gewandt und seine Bedenken vorgetragen, dass »weder im konzeptionellen noch im konkreten Arbeits- und Vorbereitungsprozess auf nationaler Ebene ... eine ernsthafte Einbeziehung nicht-formaler Bildungsbereiche wie der Jugend- und Erwachsenenbildung« spürbar sei. Die Engführung des DQR auf formales Lernen beginne bereits bei der Zusammensetzung des Arbeitskreises, in dem die allgemeine Jugendbildung oder Weiterbildung nicht vertreten sei. Auf EU-Ebene hätten dagegen Parlament und Rat den nicht-formalen Bildungsbereich als unverzichtbare Säule eines umfassenden Bildungssystems in Europa gewertet und die vor allem durch politische Bildung vermittelte »Bürgerkompetenz« als eine von acht Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen herausgestellt.

In diesem Sinne meldete der bap stellvertretend für den außerschulischen Bildungsbereich Korrekturbedarf an den bisherigen Ergebnissen des Arbeitskreises DQR an und drang auf eine Berücksichtigung des nicht-formalen und informellen Bildungsbezugs. Wenn hier keine Nachbesserung erfolge, so Länge, bleibe die Rede von einem »bildungsbereichsübergreifenden Referenzsystem« eine praktisch bedeutungslose Deklaration.

Möglicherweise wird das Anliegen der Weiterbildungsszene auch von anderer Seite Unterstützung erfahren. So hat die Bildungsgewerkschaft GEW über die Max-Traeger-Stiftung ein Gutachten zum DQR in Auftrag gegeben, das 2009 vorgelegt werden soll.

js

Weiterbildungsklima

Beim Weiterbildungsklima sind Berlin, Hamburg, Bayern und Baden-Württemberg Spitzenreiter. Bremen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern hingegen haben die niedrigsten Klimawerte. Dies sind Ergebnisse einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zum Weiterbildungsklima 2007. Eine Mehrheit der Anbieter wurde im Rahmen des Weiterbildungsmonitors wbmonitor zu ihrer aktuellen wirtschaftlichen Lage und ihren Erwartungen für die nahe Zukunft befragt. Der daraus in Anlehnung an den ifo-Geschäftsklimaindex errechnete Klimaindex für die Weiterbildung lag Ende 2007 bei +26 (auf einer Skala von -100 bis +100). Der wirtschaftliche Aufschwung des letzten Jahres kommt demnach auch bei der Weiterbildung an, allerdings – wie im Falle der Gesamtwirtschaft konstatiert – nicht überall und bei allen in gleichem Maße.

Ein erheblicher Unterschied im Klima ist demzufolge zwischen Anbietern beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Das positive Gesamtbild wird von den Einrichtungen geprägt, die berufliche Bildung anbieten. Ihr Klimawert von +30 liegt über dem Durchschnitt. Mit einem Anteil von 56% stellen sie auch die größte Anbietergruppe. Weniger rosig sehen dagegen die Einrichtungen ihre Lage, die ausschließlich allgemeine, politische oder kulturelle Bildung anbieten. Ihr Klimawert liegt bei nur +0,6. Sie stellen mit einem Anteil von 6% allerdings auch die kleinste Teilgruppe. 38% aller Einrichtungen bieten sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung an. Ihr Wert mit +20 liegt deutlich näher bei dem der Einrichtungen, die ausschließlich berufliche Weiterbildung anbieten. Die höchsten Klimawerte weisen private Anbieter mit +34 und selbstständige Trainer mit +37 aus, die niedrigsten Werte Einrichtungen der Kirchen, Gewerkschaften und Volkshochschulen. Nähere Infos: www.bibb.de.

Neuer Bildungsbedarf ökonomische Bildung

Die politische Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren verschiedentlich mit den Forderungen aus der Wirtschaft und ihren Verbänden auseinandergesetzt, ökonomische Bildung zu verstärken (siehe Kasten). Diese Notwendigkeit ist jetzt allgemein anerkannt – aber anders, als sich das die marktwirtschaftliche Lobby vorgestellt hat.

Finanzkrise

Mit der internationalen Finanzkrise, die im Oktober 2008 in ihr manifestes Stadium trat, ist offenbar geworden, dass nicht nur die Statisten der globalisierten Marktwirtschaft, sondern auch ihre Akteure mit den Mechanismen des Wirtschaftssystems – praktisch und intellektuell – überfordert sind. Hatte es in der letzten Zeit noch großspurige Stellungnahmen von Wirtschaftsverbänden, so vom deutschen Bankenverband, gegeben, man müsse für die Bildungsarbeit ein eigenständiges Ökonomie-Curriculum schaffen, das besonders die Chancen und Leistungen des Marktes herausstellt und den Bedenkenträgern entgegentritt (vgl. Praxis Politische Bildung 4/08), so herrscht heute Krisenstimmung.

Vom Marktversagen ist allenthalben die Rede, der Neoliberalismus wird unisono als eine Verirrung gegeißelt, und vom Kapitalismus allgemein oder seiner Turbo-, Raubtier-, Kasinoverversion etc. heißt es, dass er, um die Formulierung des Ahlener Programms aufzugreifen, den Lebensinteressen des deutschen Volkes nicht gerecht geworden sei. Ganze Abteilungen aus dem Globalisierungsdiskurs der letzten beiden Jahrzehnte, die postnationale Konstellation oder die weltwirtschaftlichen Fortschritte betreffend, werden Makulatur, neue Frontstellungen zwischen den geschädigten Nationen

machen sich, bei allem Bewusstsein von der Notwendigkeit koordinierter Intervention, bemerkbar. Und last, but not least werden ausgehend vom amerikanischen Mutterland des Kapitalismus staatliche Rettungsaktionen, ja Verstaatlichungsmaßnahmen in die Wege geleitet, wie sie in Deutschland bislang noch nicht einmal die Linkspartei zu fordern wagte. So wird ganz nebenher die beliebteste Sachzwangs-ideologie der letzten Jahre – die Kassen sind leer, der Staat muss sparen – außer Kraft gesetzt. Musste sich bislang jede noch so bescheidene sozial- oder bildungspolitische Wohltat die Frage gefallen lassen, wie es denn mit der Gegenfinanzierung stehe, so reicht jetzt das Wort einer Kanzlerin oder eine parlamentarische Hauruckaktion, um gigantische Milliardenbeträge zur Verfügung zu stellen und deren Solidität zu verbürgen.

Angesichts der allgemeinen Verunsicherung ist natürlich auch die Erwachsenenbildung gefragt, wenn es nun darum geht, eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung über die Folgen der Krise und über die Auswege aus dem politökonomischen Desaster zu führen. Die Bildungsarbeit sollte das als eine eigenständige Aufgabe wahrnehmen und sich nicht – wie es bei den Medien teilweise der Fall war – von der Politik für eine allgemeine Vertrauenswerbung einspannen lassen. Wenn sich jetzt herausstellt, dass der Markt nicht das Allheilmittel ist, als das er immer gepriesen wurde, kann es nicht der Sinn pädagogischer Maßnahmen sein, Optimismus zu predigen und die Menschen zu beruhigen, damit sie ihr Geld auf der Bank lassen und auf die nächste Aufschwungphase hoffen.

Aus dem Desaster sind Konsequenzen zu ziehen. Man muss wohl »auch Strukturen verändern«, wie es Erzbischof Reinhard Marx, der Ende 2008 sein Buch »Das Kapital – Ein Plädoyer

für den Menschen« vorlegte, im Spiegel-Interview (44/08) formulierte. Die Anspielung auf den Namensvetter und sein berühmtes Opus wählte der Bischof mit seiner Publikation bewusst: Es sei nicht zu übersehen, dass »Marx jetzt eine Renaissance erlebt«. Dabei erinnerte der Kirchenmann nicht nur an Nell-Breunings berühmtes Wort über die katholischen Sozialethiker (»Wir stehen alle auf den Schultern von Karl Marx«), sondern betonte explizit die Aktualität der Marx'schen Analyse.

Reinhard Marx, der aus der katholisch-sozialen Erwachsenenbildung kommt, machte auch erstaunliche Bemerkungen zum immer noch vorherrschenden antikommunistischen Geist, der jedwede Kapitalismuskritik ins Abseits zu stellen versucht: »Wir katholischen Sozialethiker haben das philosophische Werk von Marx nie einfach mit Stalin oder mit Gulags identifiziert. Man kann Marx nicht alles in die Schuhe schieben, was bestimmte Epigonen gemacht haben.« Beim Angriff auf die Eigentumsordnung, dem Kern

Die Akademie für politische und soziale Bildung Haus am Maiberg hat 2008 eine Dokumentation ihrer Fachtagung über politische und ökonomische Bildung vom Frühjahr 2007 veröffentlicht. Herausgeber sind Gerd Steffens, Professor für Politikdidaktik, und Akademie-Direktor Benedikt Widmaier. Der Band versammelt Beiträge zu der Debatte, die in den letzten Jahren durch Forderungen der Wirtschaft nach einer Verstärkung ökonomischer Bildung ausgelöst wurde. Die Publikation »Politische und ökonomische Bildung – Konzepte, Leitbilder, Kontroversen« kann gegen eine Unkostengebühr von 5 € beim Haus am Maiberg (info@haus-am-maiberg.de) bestellt werden.

der Kritik der politischen Ökonomie von Marx, Engels und Co., könne die katholische Soziallehre jedoch keine Zugeständnisse machen.

Hier wirkt bei Reinhard Marx eine Tradition der Soziallehre nach, die seit der Enzyklika *Rerum novarum* auf der »Heiligkeit« des Eigentums besteht – eine Position, zu der in der katholischen Tradition auch andere Vorstellungen entwickelt wurden. Doch sind abweichende Standpunkte oder alternative Ausgestaltungen des Eigen-

tumsprinzips, siehe den »Laborismus« der katholisch-sozialen Arbeiterbildung nach dem Zweiten Weltkrieg, marginal geblieben. Aus gegebenem Anlass, nämlich der gigantischen Eigentumsvernichtung durch die Märkte und der globalen wie nationalen Fortexistenz eigentumsloser Massen, wäre das naturrechtliche Prinzip, das Privateigentum und Privatwirtschaft für sakrosankt erklärt, einer Prüfung zu unterziehen.

Eine solche Überprüfung sollte sich auch auf eine andere katholische Konstante, auf die antisozialistische Tradition, beziehen. Seit dem 19. Jahrhundert, als die erste große Sozialenzyklika *Leos XIII.* erschien und der Volksverein für das katholische Deutschland gegründet wurde, war es immer das Bestreben der Kirche, mit ihrem sozialen Engagement sozialistischen Umtrieben entgegenzutreten. Nicht das Los der Arbeiter, sondern ihr Auftreten als Arbeiterbewegung wirkte als treibendes Motiv, sozial- oder bildungspolitische Maßnahmen auf den Weg zu bringen. »Antisozialismus aus Tradition?« – so lautete auch das Memorandum, das der Bensberger Kreis vor über 30 Jahren vorlegte und mit dem er, nach dem definitiven Ende der Adenauer-Ära, eine Öffnung der katholischen Soziallehre vor allem im Blick auf die Sozialdemokratie forderte. Bei Reinhard Marx fühlt man sich an diese Traditionslinie erinnert, die sich einer unverwüstlichen Haltbarkeit bis ins 21. Jahrhundert zu erfreuen scheint. Der Erzbischof beschließt das Spiegel-Interview damit, dass er über sein politisches Interesse bei der Befassung mit dem verrufenen Namensvetter Auskunft gibt: Es gehe ihm um eine »Auseinandersetzung mit der Linken, mit der Renaissance marxistischer Politik«. Er bestätigt explizit, dass er sich mit seiner öffentlichen Stellungnahme gegen die Linkspartei wendet, »die ihre Vergangenheit nicht aufgearbeitet hat«. Vielleicht wäre es endlich an der Zeit, nachdem sich vieles von der marxistischen Analyse bestätigt hat, von den alten, reaktiven Mustern Abschied zu nehmen?

js

Sachverständigenrat für Integration und Migration

Als Gemeinschaftsprojekt haben Ende 2008 acht deutsche Stiftungen den »Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration« ins Leben gerufen. Das unabhängige wissenschaftliche Expertengremium soll in Jahresberichten und Gutachten Stellung zu integrations- und migrationspolitischen Themen beziehen. Ziel ist es, die Politik in Bund, Ländern und Gemeinden sowie die Zivilgesellschaft mit wissenschaftlich fundierten, handlungsorientierten Empfehlungen zu begleiten. Die acht Stiftungen (darunter Mercator-, Volkswagen- und Bertelsmann-Stiftung) stellen rund 1,7 Millionen Euro für den Aufbau des Sachverständigenrats in den kommenden drei Jahren zur Verfügung.

»Anders als die existierenden Sachverständigenräte ist dieser nicht von der Politik, sondern von der Zivilgesellschaft berufen. Das verleiht ihm als unabhängiges Gremium ein besonderes Gewicht«, so Rüdiger Frohn, Vorsitzender des Mercator-Kuratoriums. »Ein solcher Zusammenschluss ist ein Novum im deutschen Stiftungswesen. Denn hier geht es nicht primär um die gemeinsame Finanzierung, sondern darum, sich im Stiftungsverbund zu einem gesellschaftspolitischen Thema zusammenzufinden und Lösungsansätze zu entwickeln«, sagte Dr. Wilhelm Krull, Generalsekretär der VolkswagenStiftung und Vorsitzender des Bundesverbandes Deutscher Stiftungen. Zum Vorsitzenden des Sachverständigenrats wurde der international renommierte Migrationsforscher Prof. Klaus J. Bade gewählt. Der Sachverständigenrat soll im ersten Jahr unter anderem ein sogenanntes Integrationsbarometer entwickeln. Dieses Erhebungsinstrument soll ab Herbst 2009 jährlich Menschen mit und ohne Migrationshintergrund befragen und so Aufschluss über ihre Einstellungen, Meinungen und Stimmungen geben.

Infos: www.svr-migration.de.

Bildungsmesse didacta

Die nächste Bildungsmesse didacta findet vom 10. bis 14. Februar 2009 in Hannover statt. Ca. 700 Aussteller werden in vier Hallen ihre Angebote präsentieren, und zwar zum gesamten Bildungswesen vom Kindergarten über Schule/Hochschule und Ausbildung/Qualifikation bis zu Weiterbildung/Beratung. Infos: www.didacta.de.

UNESCO-Weltkonferenz

Die UNESCO-Weltkonferenz Bildung für nachhaltige Entwicklung wird vom 31. März bis 2. April 2009 in Bonn stattfinden. Zu der Konferenz, die von der UNESCO und vom deutschen Bildungsministerium organisiert wird, werden mehr als 700 Teilnehmer aus aller Welt erwartet. Hauptanliegen der Weltkonferenz sind die Erörterung der Relevanz der Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Bildungsqualität insgesamt, der internationale Austausch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung insbesondere zwischen Ländern des Nordens und des Südens, eine Bestandsaufnahme der bisherigen Umsetzung der UN-Dekade und die Entwicklung von Strategien für weitere Aktivitäten. Infos: www.esd-world-conference-2009.org.

Forschungslandkarte Erwachsenenbildung online

Initiiert von der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wurden 2007 in einer Umfrage erstmalig an deutschen Hochschulen Informationen über Projekte erhoben, in deren Fokus Forschungsfragen zur Erwachsenen- und Weiterbildung und zum lebensbegleitenden Lernen stehen. Rund 200 Forschungsarbeiten fanden so Eingang in die »Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung«, die jetzt die Projekte auf der Website des DIE online präsentiert (www.forschungslandkarte.info). Die Forschungslandkarte wurde außerdem um rund 120 am DIE angesiedelte Vorhaben ergänzt, sodass erstmals ein Überblick über die wesentlichen Forschungsaktivitäten zum lebensbegleitenden Lernen Erwachsener möglich ist. Die Forschungslandkarte will mit ihren Informationen eine Grundlage für zukünftige Forschungsprojekte, aber auch für Bildungspraktiker und bildungspolitische Entscheider liefern.

Ein am Forschungsmemorandum orientierter Katalog garantiert den Nutzern einen schnellen inhaltlichen Einstieg in aktuelle und abgeschlossene Projekte zu einem Themenbereich. Darüber hinaus ist eine bequeme Recherche etwa nach Personen, Institutionen oder Stichworten möglich. Bei differenzierteren Fragestellungen können darüber hinausgehende Datenbankabfragen vom DIE realisiert werden. Prof. Joachim Ludwig (Universität Potsdam), Vorsitzender der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, hat die bisher erhobenen Informationen ausgewertet. Die ersten Einblicke in die Forschungslandschaft zeigen demnach, dass ein deutlicher Schwerpunkt auf dem Gebiet »Lernen Erwachsener« liegt und ein Trend in der Verbindung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden er-

kennbar ist. Die Forschungslandkarte dient somit nicht nur der Darstellung, sondern auch der Profilbildung der Weiterbildungswissenschaft. Die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE hat alle Akteure an deutschen, ös-

terreichischen und schweizerischen Hochschulen eingeladen, sich aktiv an der Forschungslandkarte zu beteiligen. Ab sofort können Informationen zu Forschungsprojekten von den beteiligten Personen online ergänzt bzw. neue Vorhaben eingegeben werden. Ansprechpartner in der DGfE-Sektion: Joachim Ludwig, E-Mail: ludwig@unipotsdam.de; Ansprechpartnerin im DIE: Karin Frößinger, E-Mail: froesinger@die-bonn.de.

Alphabetisierungsprojekt – auch in Deutschland

In Deutschland gibt es schätzungsweise vier Millionen funktionale Analphabeten. Daran erinnerte der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. anlässlich des Weltalphabetisierungstages, der weltweit am 8. September begangen wird. Die Vereinten Nationen haben zur Unterstützung der Alphabetisierungsarbeit die Weltalphabetisierungsdekade 2003 bis 2012 ausgerufen.

Forschungsbedarf

Weltweit können 781 Millionen Erwachsene nicht lesen und schreiben. Spätestens seit den PISA-Studien ist bekannt, dass Deutschland im Vergleich mit anderen Ländern einen erheblichen Nachholbedarf bei der Grundbildung hat. Jedes Jahr verlassen etwa 75.000 Jugendliche die Schulen ohne Hauptschulabschluss. Viele von ihnen verfügen nicht über die erforderlichen Mindestqualifikationen, um einen Beruf zu erlernen. Ohne ausreichende Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen haben sie kaum eine Chance am Arbeitsmarkt. »Funktionale Analphabeten können trotz Erfüllung der Schulpflicht nur so gut lesen und schreiben wie Kinder in der ersten oder zweiten Klasse«, so Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbandes.

Wie viele Erwachsene in Deutschland

von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, ist allerdings nicht bekannt. Schätzungen gehen von vier Millionen Betroffenen aus. Derzeit wird mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Vorstudie durchgeführt, die die Machbarkeit einer empirischen Untersuchung zur Ermittlung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus prüft. An dieser Vorstudie sind u.a. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der Bundesverband Alphabetisierung beteiligt. Die Kooperationspartner haben inzwischen die Durchführung einer Hauptstudie empfohlen.

»Die Politik braucht verlässliche Daten, um begründete Entscheidungen treffen zu können«, so Hubertus. Wie die Bildungspolitik nach dem PISA-Schock Reformen in den Schulen möglich gemacht habe, so müsste auch das nachgewiesene Ausmaß des funktionalen Analphabetismus zum Ausbau von Grundbildungsangeboten für Erwachsene führen. Präventive Maßnahmen in Kindergarten und Grundschule seien wichtig, müssten aber durch Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen für Erwachsene ergänzt werden. Das Problem sei die Finanzierung. Während Integrationskurse mit Alphabetisierung für Ausländer vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gefördert werden, sind

für die Finanzierung von Lese- und Schreibkursen für deutschsprachige Erwachsene die Bundesländer zuständig. Das Kursangebot, das häufig von Volkshochschulen bereitgestellt wird, sei allerdings nicht ausreichend. Der Bund hingegen konzentriert sich auf die Projektförderung. Immerhin 30 Millionen Euro stellt das Bundesminis-

terium für Bildung und Forschung bis Ende der Weltalphabetisierungsdekade zur Verfügung. Dazu Hubertus: »Projekte sind gut, Forschung ist erforderlich und sehr begrüßenswert, aber wir brauchen mehr bezahlbare Kurse, auch intensive Lernmöglichkeiten für Menschen ohne Arbeit.« Der Verband vertritt als bundesweit tätige Nicht-

regierungsorganisation seit über 20 Jahren die Interessen von funktionalen Analphabeten in Deutschland. Auf seine Initiative wurde am 8. September die Alfa-Stiftung für Alphabetisierung und Grundbildung ins Leben gerufen (Näheres dazu auf der Homepage des Bundesverbandes: www.alphabetisierung.de).

Perspektive Bildungsberatung

Zu einem Eckpfeiler beim Aufbau einer Strategie des lebenslangen Lernens für alle entwickelt sich die Bildungsberatung. Zu oft scheitern Interessenten bei ihren Lernbemühungen, weil sie nicht das adäquate Angebot gefunden haben, ihre Kapazitäten falsch einschätzen oder im laufenden Lernprozess ungenügend unterstützt werden. So anerkannt wichtig Bildungsberatung auch ist, so wenig ist sie in Deutschland fest etabliert. Interessenten wissen – sieht man einmal von einigen Modellprojekten ab – wenig darüber, welche Beratungsmöglichkeiten ihnen offenstehen. Auch in diesem Feld hinkt Deutschland übrigens hinter anderen Ländern her, die im OECD-Vergleich deutlich besser abschneiden.

Der W. Bertelsmann Verlag in Bielefeld lag also mit seiner 5. Fachtagung »Perspektive Bildungsberatung« am 29./30. Oktober 2008 genau im Trend. Mehr als 250 Teilnehmende aus dem gesamten Bundesgebiet machten deutlich, dass die Dringlichkeit des Themas in Bildungspolitik, -wissenschaft und -praxis gesehen wird. In einem Eingangsstatement plädierte Jörg Knoll (Universität Leipzig) für einen persönlichkeitsorientierten Beratungsansatz und warnte vor einer »Verzweckung« der Beratung. Stefan Luther (Bundesministerium für Bildung und Forschung) räumte ein, dass es bislang kein kohärentes Beratungssystem gebe und machte auch wenig Hoffnung, dies kurzfristig installieren zu können. Allerdings habe der Bund namentlich in den

»Lernenden Regionen« Modelle innovativer Bildungsberatung gefördert, die Leuchtturmcharakter hätten und zur Nachahmung empfohlen werden könnten. Die Fachtagung präsentierte anschließend in sechs Fachforen das ganze Spektrum von Beratungsangeboten – von der Karriereberatung über den ProfilPass bis zu webgestützten virtuellen Beratungsansätzen. Ein Schwerpunkt der Diskussion war die Professionalität der Bildungsberater. Während Bernd-Joachim Ertelt (Heidelberg/Mannheim) vehement für eine grundständige Ausbildung plädierte, wie er sie innerhalb der Bundesagentur für Arbeit für die Berufsberatung installiert hat, gingen andere Ansätze – etwa die Lernertypenberatung VeLE der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – von ohnehin in der Weiterbildung verbreiteten Ad-hoc-Beratungen aus, die besser fundiert und in den Lernprozess integriert werden müssten. Originelle Neuentwicklungen wie die Berliner Lernläden, mit denen zugleich neue Lernorte außerhalb von Schulen und traditionellen Bildungseinrichtungen kreiert werden, fanden große Aufmerksamkeit. Einen breiten Raum nahm die Debatte um die zukünftige Finanzierung der Weiterbildungsberatung ein. Forderungen von Ursula Herdt (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung) nach einem staatlichen Förderprogramm stießen bei den Vertretern der Wirtschaft und der Kultusministerien auf deutlichen Widerstand. Dabei wurde aber eingeräumt, dass

sich obligatorische Beratung in speziellen Problembereichen, etwa bei der Einführung des Bildungsschecks in Nordrhein-Westfalen, bewährt habe. Die aktuelle Herausforderung liege deshalb darin, Schwerpunkte bei der Beratung bislang eher Lern- und Bildungungsgewohnter zu setzen.

rh

VON PERSONEN

Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AL), der vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) getragen wird, hat einen neuen Vorstand. Als erster Vorsitzender wurde von der Mitgliederversammlung **Dr. Dieter Eich**, Geschäftsführer des DGB-Bildungswerkes, wiedergewählt. **Gundula Frieling**, stellvertretende Verbandsdirektorin des DVV, wurde als zweite Vorsitzende gewählt. **Dietmar Hexel**, Mitglied des Geschäftsführenden DGB-Bundesvorstandes, wurde in seinem Amt als Präsident bestätigt.

Heinz Niepötter, Direktor der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) im Bistum Hildesheim, ist zum neuen Leitenden Direktor der KEB Niedersachsen bestellt worden. Er hat sein Amt am 1. Dezember 2008 angetreten.

Ulrich Vollmer ist der neue Bundessekretär des Kolpingwerkes Deutschland. Vollmer, der bisher ehrenamtlich im Kolpingwerk tätig war, hat die Nachfolge des verstorbenen **Bernhard Hennecke** angetreten.

Stuntebeck verabschiedet



Verabschiedung von Hubert Stuntebeck in Hannover

Im Beisein von über 180 Gästen aus Erwachsenenbildung, Kirche und Politik verabschiedete die Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen ihren leitenden Direktor, Hubert Stuntebeck, in den Ruhestand. Seit 1983 im Dienst der KEB und nach vier Jahren zu deren Gesamtleiter berufen, beeinflusste Stuntebeck die Leitlinien niedersächsischer Bildungspolitik und übernahm mit seinem ausgeleichenden Wesen, so Staatssekretär Dr. Josef Lange, vielfach die »Funktion des Brückenbauers« zwischen den oft konträr zueinander liegenden Positionen der Bildungsträger. Hubert Stuntebeck sei ein Glücksfall für die Erwachsenenbildung und »der richtige Mann am richtigen Ort zur richtigen Zeit« gewesen.

Die Verabschiedung begann mit einem Gottesdienst in der Clemens-

kirche unter der Leitung von Bischof Norbert Trelle, in dem dieser der Erwachsenenbildung die Rolle der »Lebensbegleitung für Menschen auf der Suche« zuschrieb. Ihre Aufgabe sei es, den Dialog zwischen der christlichen Botschaft und einer weitgehend säkularen Welt zu ermöglichen und dabei die Frage nach Gott wachzuhalten. Wie Jesus müsse sie an die Ränder gehen und auch die bildungsfernen Schichten der Menschen in den Blick nehmen. In weiteren Grußworten brachten der Vorsitzende der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Dr. Bertram Blum, der Vorsitzende des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung, Dr. Jürgen Walter, sowie als Vertreter der Konföderation der evangelischen Kirchen, Willhelm Niedernolte, ihren Dank und ihre Anerkennung für die langjährige fruchtbare Zusammenarbeit zum Ausdruck.

Alois Becker erneut Vorsitzender der AKSB

Dr. Alois Becker wurde in der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) in der Akademie Schwerte für weitere drei Jahre zum AKSB-Vorsitzenden gewählt. Bereits seit 1999 steht damit der 62-jährige Direktor der Akademie Klausenhof und stellvertretende Vorsitzende der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) an der Spitze der bundesweit tätigen Fachorganisation für katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland. In seiner Rede betonte Dr. Becker, die Arbeitsgemeinschaft sei in ihrer bundesweiten Zusammenarbeit trotz widriger allgemeiner Rahmenbedingungen gut aufgestellt. Dennoch müsse in der bildungspolitischen Diskussion stärker denn je der Stellenwert der nicht-formalen Bildung verdeutlicht werden. Nicht alles, was gelernt werde, könne allein unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit gesehen werden.

Formale und nicht-formale Bildung, so Dr. Becker, müssten sich daher ergänzen und bereichern. Die Verdienste der non-formalen Bildung hinsichtlich der personalen Selbstentfaltung, der erfolgreichen Lebensführung und der politischen Partizipation seien mittlerweile wissenschaftlich belegt.

Neu in den AKSB-Vorstand wählte die Mitgliederversammlung den 50-jährigen Benedikt Widmaier, seit 1998 Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz »Haus am Maiberg« in Heppenheim (Hessen). Bei der Mitgliederversammlung zogen der AKSB-Vorsitzende Dr. Becker und ASKB-Geschäftsführer Lothar Harles zudem ein positives Resümee der AKSB-Jahrestagung, die unter dem Motto »Am Puls der Zeit« vom 24. bis 25. November ebenfalls in der Akademie Schwerte stattfand. Im Mittelpunkt dieser Tagung hatte die »Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung der AKSB« gestanden, die als

Grundlage für die ideelle, inhaltliche, didaktische und strukturelle Zusammenarbeit der Arbeitsgemeinschaft hinsichtlich ihrer Aktualität und ihrer wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit überprüft worden war. Das Fazit von Dr. Becker und Harles: »Unsere Konvention ist auch zehn Jahre nach der Verabschiedung noch aktuell und bietet eine gute Grundlage für unsere politische Bildungsarbeit.«



Dr. Alois Becker (li.) und Benedikt Widmaier

EAEA: Wir wollen unsere Stärke nutzen

(InfoNet) Der Himmel ist weit, das Land grün und die See stürmisch in Irland, ein guter Tag also für die EAEA (European Association for the Education of Adults), der Europäischen Dachorganisation für Erwachsenenbildung, sich personell neu zu formieren und über ihre Zukunft nachzudenken. Beides ist geglückt: Sue Waddington (England) löst als neue Präsidentin den Ungarn János Tóth ab, der sechs Jahre lang im Amt war. Außerdem beschloss die Mitgliederversammlung auf ihrer Konferenz, die in diesem Jahr an der Küste in der Nähe von Dublin stattfand, ein umfangreiches Aktivitätenprogramm für die nächsten Jahre. Eine besondere Bedeutung erhielt die Generalversammlung und die Erwachsenenbildung durch die sachkundige Rede der Präsidentin Irlands, McAleese – das erste Mal, dass ein Staatspräsident auf einer EAEA-Konferenz anwesend war. Außerdem wurde ein neuer Vorstand gewählt, in dem Deutschland von Uwe Garten-schlaeger, Deutschland (dvv international, Bonn) vertreten wird.

Kompetenzen der Mitglieder nutzen

»Wir wollen in Zukunft vor allem die Kompetenzen und das Wissen der Mitglieder nutzen, um der Erwachsenenbildung in Europa einen größeren Stellenwert zu geben«, sagte die neue Präsidentin zu den Schwerpunkten ihrer künftigen Arbeit. Inhaltlich geht es ihr vor allem darum, soziale Ausgrenzung zu vermindern und die Integration von Migranten zu verbessern, sagte Sue Waddington, die in ihrer Organisation, dem National Institute of Adult Continuing Education (NIA-CE) für diesen Bereich zuständig und außerdem in zahlreichen Funktionen auf europäischer Ebene tätig ist. So werde es einer ihrer ersten Aktionen sein, die insgesamt 120 Mitglieder der

EAEA anzuschreiben und zu bitten, in verschiedenen thematischen Arbeitsgruppen mitzuwirken. Die Stärke der Mitglieder ist die Stärke der EAEA, sagte Frau Waddington.

Da es kein eigenes europäisches Institut für Erwachsenenbildung gibt, könne sich die EAEA auch in Zukunft als Ansprechpartnerin im Feld der Erwachsenenbildung aufstellen. Das CEDEFOP in Thessaloniki berühre zwar als Europäische Bildungsinstitution das Feld der Erwachsenenbildung, doch sei diese Einrichtung vor allem auf die berufliche Bildung ausgerichtet. Sie begrüße den auch von der CEDEFOP eingeschlagenen Kurs, nicht-formale Kompetenzen zu messen und zu dokumentieren, doch gehe Erwachsenenbildung weit darüber hinaus: Erwachsenenbildung ist ein Grundrecht des Menschen, ein »human right«. Als großen Schritt in diese Richtung könne der Action Plan zum Lebenslangen Lernen der Kommission angesehen werden, auch wenn wichtige Aspekte, wie etwa das Lernen zu lernen, dort nicht berücksichtigt sind. Die EAEA werde diesen Aktionsplan, bei dessen Entstehung sie intensiv mitgewirkt hat, weiter begleiten und Verbesserungsvorschläge einbringen. Sie werde in Zukunft eine kritische Begleiterin der Aktivitäten der EU-Kommission sein, obwohl die EAEA selber aus Mitteln der EU gefördert wird. Diese Unterstützung erfolge im Rahmen einer guten Tradition der EU, auch kritische Nichtregierungsorganisationen (NGOs), sofern sie über ein europäisches Netz verfügen, finanziell zu fördern.

Lobbyarbeit für die Sache der Erwachsenenbildung zu machen und eine europäische Ebene einer fachlichen Diskussion zu schaffen sind nicht die einzigen Aufgaben der EAEA. Nachdem in den letzten Jahren eine stabile finanzielle Basis geschaffen wurde, konnte sich die Organisati-

on mit Sitz in Brüssel auch zu einer Serviceorganisation für den Bereich der Erwachsenenbildung einen Namen machen. So bringt die EAEA in europäischen Projekten – wie auch bei dem Grundtvig-Netzwerk InfoNet – ihre Kompetenzen als Partnerin ein. In einem großen Projekt zu Ernährung hat sie die Koordination übernommen. Wie es sich für eine europäische Dachorganisation gehört, nimmt die Informationssammlung und -verbreitung einen wichtigen Stellenwert ein. Die Website hat sich mittlerweile zu einer vielsprachigen Quelle aktueller und grundlegender Informationen entwickelt. Hinzu kommen Newsletter und Rundbriefe, Bücher und Broschüren. »Wir sind eine effektive Organisation und können so glaubwürdig das Geschehen beeinflussen«, sagte Frau Waddington. In Zukunft werde man den Service noch verstärken, etwa in einem Angebot für Projekte, die Verbreitung ihrer Ergebnisse zu fördern.

Michael Sommer

Leichte Änderungen

(InfoNet) Die Europäische Kommission hat die strategischen Prioritäten 2009 veröffentlicht: Während der überwiegende Teil unverändert bleibt, gibt es einige interessante Anpassungen vor allem in den Bereichen Validierung, Mobilität und Nutzbarkeit der Ergebnisse.

Nach den Ergebnissen des EU-Bildungsberichtes 2008 bleibt nach wie vor die Steigerung der Teilnehmenden (25- bis 64-Jährige) ein großes Ziel: 2010 sollen es EU-weit 12,5%, statt der momentanen 9,7% sein. Um dieses Ziel zu erreichen, soll der Zugang zur Erwachsenenbildung gerechter gestaltet und eine Qualitätsstruktur gefördert werden. Da für das europäische Jahr 2009 der Kreativität und Innovation keine zusätzlichen Verwaltungsmittel zur Verfügung gestellt wurden, ist dieses ein neuer Schwerpunkt im Programm Lebenslanges Lernen für 2009. Auch soll die Qualität der individuellen Mobilität ab 50 Jahren verbessert werden.

Auf eigenen Beinen stehen

Berufsausbildung und Familien- kompetenz junger Mütter fördern

Junge Frauen, die zeitgleich mit der Mutterschaft auch den Einstieg ins Berufsleben bewältigen müssen, benötigen ganzheitliche Unterstützung.

Diese Untersuchung dokumentiert dabei entstehende Probleme und entwickelt Lösungsansätze. Am Beispiel der Bremer Förderkette Junge Mütter wird gezeigt, wie Frauen sich sowohl als Mutter als auch für den ersten Arbeitsmarkt qualifizieren.



Marianne Frieze
**Kompetenz-
entwicklung
für junge
Mütter**

Förderansätze der
beruflichen Bildung

2008, 246 S.,

29,90 € (D)/

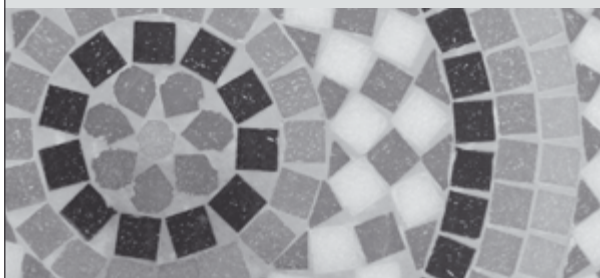
49,90 SFr

ISBN

978-3-7639-3622-9

Best.-Nr. 6001898

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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



NEU!

b|d edition



Wolfgang Hug

| Wissen, wo Barthel den Most holt |
Kleine Kulturgeschichte geflügelter Worte

Der Autor schildert – und das unterscheidet diese Kulturgeschichte der geflügelten Worte von den oft zu findenden Sammlungen – sachkundig und kenntnisreich Herkunft und Sinn von Sprichwörtern. Unter den mehr als tausend Beispielen wird man durchaus Bekanntes finden. Der Horizont wurde aber auch systematisch erweitert. Es gibt viel Neues, Unbekanntes und Fremdes. Man lernt die historische Entwicklung kennen, findet eine Art Typologie der geflügelten Worte, ergänzt durch ein sprachwissenschaftliches Resümee. Aufbau und Gliederung des Buches bringen so Ordnung in die Fülle. So wird zusammengefügt, was zusammenpasst.

ISBN 978-3-94126405-2, ca. 144 S., € 14,80

b|d edition

Imprint im Wochenschau Verlag

Adolf-Damaschke-Str. 10 | 65824 Schwalbach/Ts. | Tel.: 06196/86065
Fax: 06196/86060 | info@bd-edition.de | www.bd-edition.de

Ralf Olleck, Sabine Digel, Stefanie Hartz, Josef Schrader

Kompetenzentwicklung von Lehrenden

Ein Projektbericht

Dieser Bericht beschreibt die Ergebnisse eines Projektes, das die Erfahrungen von Praktikern der Erwachsenenbildung systematisch mit wissenschaftlichen Konzepten und Modellen verknüpft.

»Kompetenz braucht Erfahrung« lautete das Motto der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) im Jubiläumsjahr 2007. Zweifellos ist Erfahrung ein wichtiger Grundbaustein von Kompetenz. Gleichzeitig verlangt Kompetenz mehr als bloße Erfahrung. Es stellt sich daher die Frage, wie Erfahrungen für die Kompetenzentwicklung aufgegriffen und genutzt werden können. Diese Frage begegnet uns im Besonderen bei der Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Diese Gruppe von Beschäftigten verfügt i. d. R. nicht über eine spezielle pädagogische Ausbildung, dafür aber zumeist über umfangreiche praktische Erfahrungen, oft in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen gewonnen. Diese Erfahrungen finden allerdings in Fortbildungskonzepten bislang nur unzureichend Beachtung. Wie lässt sich ein Erfahrungsschatz aus mehreren Jahren praktischer Tätigkeit als Erwachsenenbildner/in systematisch mit wissenschaftlichen Konzepten und Modellen, aber auch mit den Erfahrungen anderer Lehrender ver-

Die Autorinnen und Autoren sind Mitarbeitende im Projekt »Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit« (Laufzeit: 1.3.2007–28.2.2010) an der Universität Tübingen. Die Projektleitung haben Prof. Dr. Josef Schrader und Prof. Dr. Stefanie Hartz (Universität Braunschweig)

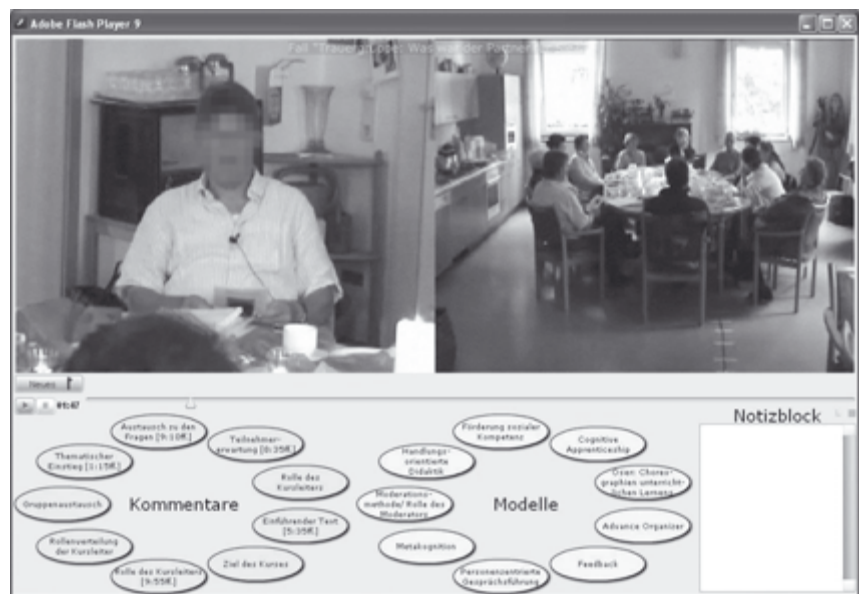


Abbildung 1: Screenshot aus der computerunterstützten Lernumgebung

binden? Wie kann, anders formuliert, aus Erfahrung Kompetenz entstehen?

Fortbildungskonzept

Das Projekt »Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit«, das die KBE in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen seit dem Frühjahr 2007 durchführt, verfolgt das Ziel, genau diese Verschränkung beruflicher Erfahrungen mit wissenschaftlichen Konzepten zu unterstützen.

Das Fortbildungskonzept betrachtet das Erfahrungswissen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung als eine wertvolle Ressource, arbeitet mit der Methode der Dokumentation und Analyse didaktisch aufbereiteter, alltäglicher »Fälle« aus der Praxis der Erwachsenenbildung und bietet durch eine multimediale Struktur flexible Möglichkeiten der Verknüpfung von Präsenz- und netzgestützten Phasen, von Selbststudium und Kleingruppenarbeit. Angestrebt wird eine Verbesserung der Fähigkeit, alltägliche Kursituationen differenziert zu deuten, um auf dieser Grundlage angemessen(er) handeln zu können.

Im Mittelpunkt steht die Arbeit an »Fällen«¹, d. h. authentischen Unterrichtssituationen, die auf Video festgehalten, didaktisch aufbereitet und in eine computerunterstützte Lernumge-

bung integriert sind. Es sind alltägliche Fälle, die regelmäßige Bestandteile (fach-)didaktischer Schlüsselsituationen beinhalten. Die Authentizität der Fälle soll gewährleisten, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen unmittelbar an den Fall anbinden können. Entscheidend ist, dass die Fälle eine gewisse Komplexität aufweisen und informationsreich sowohl im Blick auf das unmittelbar sichtbare Kursgeschehen als auch die tiefer gehenden Strukturen eines Lehr-Lern-Prozesses sind. Die Fälle zeigen etwa 15 Minuten einer Unterrichtssituation. Sie liegen als Videodokumentation vor², die in eine computerunterstützte Lernumgebung integriert wird (vgl. Abbildung 1).

Die Fälle werden durch anwählbare subjektive Kommentare der Akteure zu der gezeigten Sequenz und durch Erkenntnis fördernde Hinweise auf inhaltlich passende lehr-lerntheoretische und didaktische Modelle angereichert, die zuvor in der Fortbildung vermittelt worden sind und an der gezeigten Stelle zur Anwendung kommen können. Ziel ist, die Fallbearbeitung und -deutung unter der Perspektive der eingespeisten Kommentare und Modelle zu systematisieren und bei den Lernenden eine Verbindung zwischen Praxis- und Theoriewissen zu initiieren. Der praktischen Fallarbeit durch die Teilnehmenden vorangestellt wird eine grundlegende Einführung in das Konzept der Fallarbeit, in Zielsetzungen und Methoden sowie eine exemplarische Bearbeitung eines Falls. Dadurch soll erreicht werden, dass die Teilnehmenden bei ihrer Bearbeitung der Fälle zielgerichtet und systematisch vorgehen.

Durch die instruktional unterstützte, in ihrer Ausgestaltung aber freie Arbeit an und mit Videofällen sollen Kursleitende dazu angeregt werden, das Lehr-Lern-Geschehen des Falls vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen sowie der angebotenen Zusatzmaterialien auszudeuten. Dies geschieht teils in Einzelarbeit, teils in kleinen Gruppen, in denen die Fälle diskutiert und gedeutet werden. Im Austausch können die Teilnehmen-

den zum einen wechselseitig von ihren Erfahrungen profitieren, zum anderen wird aber auch jede/r durch das Reflektieren der individuellen Deutungen auf weitere Betrachtungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht. So kann der eigene Deutungsspiel-

Das Projekt schließt an positive Erfahrungen der KBE in vorangegangenen Projekten mit ähnlicher Konstellation an.

raum für Lehr-Lern-Situationen erweitert werden. Die instruktionale Unterstützung sowie die in der Lernplattform je Fall verfügbaren Zusatzmaterialien sollen verhindern, dass lediglich Erfahrungen und Assoziationen zu einem Fall geäußert werden und sich die Teilnehmenden zerfasern, ohne dass das Ziel einer unter didaktischen Gesichtspunkten zielgerichteten Ausdeutung des Falls erreicht wird.

Die Fortbildung schließt mit der gemeinsamen Reflexion der Fallarbeit unter Bezugnahme auf die Vorerfahrungen und das Handlungsfeld der Teilnehmenden. Dabei werden der subjektive Ertrag der Fallarbeit und die Anschlussfähigkeit an die eigene Handlungspraxis thematisiert.

Praxis aktiv beteiligt

In das Projekt sind acht Einrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung über den gesamten Zeitraum direkt und aktiv eingebunden. Dadurch soll »die Praxis« nicht darauf beschränkt werden, am Projektende ein »fertiges Produkt« abzunehmen, sondern sie soll aktiv in den Prozess der Entwicklung desselben während der gesamten Planungs-, Erprobungs- und Evaluationsphase eingebunden sein. Forschungs- und Anwendungsinteressen sind so bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt miteinander verbunden und wechselseitig verschränkt. Dadurch können inhaltliche und strukturelle Interessen der beteiligten Institutionen weitgehend berücksichtigt werden, ohne dass Forschungsinteressen vernachlässigt werden müssten.

Von dieser Zusammenarbeit können beide Seiten profitieren. Die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen erhalten die Gelegenheit, ein wissenschaftlich fundiertes Fortbildungskonzept umzusetzen, das unter den gegebenen Arbeitsbedingungen kaum

von einer einzelnen Institution entwickelt werden könnte. Zudem werden Mitarbeiter/innen der beteiligten Einrichtungen in die Durchführung einer solchen Fortbildung eingearbeitet und so in die Lage versetzt, auch über den Projektzeitraum hinaus derartige Fortbildungen anzubieten. Aus Forschungssicht wiederum zeigt sich der Nutzen aus der engen Verzahnung mit Bedarfen und Bedürfnissen der Praxis in einem Forschungsdesign, das durch eine mit den beteiligten Einrichtungen abgestimmte Kontrolle der Rahmenbedingungen verallgemeinerbare Aussagen ermöglicht, die sonst nur in Laborexperimenten möglich wären.

Das Projekt schließt an positive Erfahrungen der KBE in vorangegangenen Projekten mit ähnlicher Konstellation an. So wird u. a. das Konzept der in einem vorherigen Projekt der KBE empirisch ermittelten Lernumgebungen aufgegriffen. Eine Lernumgebung in diesem Sinne ist der »von Bildungsorganisationen und -einrichtungen definierte und bereitgestellte, in umfassendem Sinn verstandene Raum, innerhalb dessen Lernprozesse ablaufen«. Sie kann als Ausdifferenzierung des didaktischen Dreiecks angesehen werden³. Das Fortbildungskonzept strebt an, die Vielfalt an Lernumgebungen in der kirchlichen Erwachsenenbildung im Blick auf Themen und Ziele, Lehrende und Teilnehmende abzubilden. Neben der generellen Forschungsfrage, ob die Deutungskompetenz von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung durch medien-gestützte Fallarbeit gefördert werden

kann, sollen im Rahmen des Projektes darüber hinaus Erkenntnisse dazu gewonnen werden, ob der Ertrag einer solchen Fortbildung auch von den Lernumgebungen und den in ihnen vorherrschenden Wissensformen⁴ beeinflusst wird. Methodisch werden dazu u.a. Fallanalysen zu Beginn und zum Abschluss der Fortbildung miteinander verglichen.

Ein zusätzlicher Synergieeffekt ergibt sich aus der Kooperation mit einem weiteren, am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung aktuell durchgeführten Projekt, in dem die Wirkungsbedingungen einzelner Faktoren mediengestützter Fallarbeit näher erforscht werden. Dabei geht es am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts u. a. um die Frage der Potenziale von Fallarbeit für Lehrkräfte mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Berufserfahrung (Novizen und Experten). Dieses Projekt ist Teil der Forschergruppe »Orchestrierung computerunterstützter Lehr-Lern-Prozesse«, die im Rahmen der DFG-Förderinitiative Forschergruppen in der Empirischen Bildungsforschung unter Beteiligung des Instituts für Erziehungswissenschaft und des Psychologischen Instituts der Universität Tübingen, des Leibniz-Instituts für Wissensmedien, Tübingen, sowie des Lehrstuhls Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München das Ziel verfolgt, ein umfassenderes Verständnis des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien zu erlangen. Die Ausgestaltung des Projekts, das Erkenntnis- und Anwendungsinteressen miteinander verzahnt und die Erfahrungen der teilnehmenden Lehrenden als wertvolle Ressource be- und aufgreift, begründet die Hoffnung, eine nachhaltige, umsetzbare und wissenschaftlich erprobte Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu etablieren, die Fortbildungsbereitschaft der Klientel zu steigern und so die Durchführungsqualität von Erwachsenenbildung zu sichern bzw. positiv zu beeinflussen.

Einordnung in die aktuelle Qualitätsdiskussion

Die Qualität von Bildung gehört zu den zentralen Themen in Politik, Praxis und Wissenschaft gleichermaßen. In der Erwachsenenbildung zielen aktuelle Konzepte (LQW, ISO, EFQM) vor allem auf die Verbesserung der organisationalen Strukturen und Prozesse. Die Qualität von Weiterbildung ist allerdings primär eine Frage der Qualität von Lehr-Lern-Situationen, weniger der organisatorischen Rahmenbedingungen. Dies zeigen neben Befunden der empirischen Lehr-Lern-Forschung auch jüngere empirische Untersuchungen wie die Studie über »Anspruch und Wirklichkeit der KEB Niedersachsen«⁵: Teilnehmende sind, wenn überhaupt, allenfalls unzufrieden mit der pädagogischen Leistung im engeren Sinne, etwa den gegebenen Lernhilfen, während sie den organisationalen Rahmen durchweg positiv bewerten.

Dieser in bestehenden Qualitätssicherungssystemen eher unterbelichtete Bereich der Durchführungsqualität⁶ wird durch das im Projekt entwickelte und erprobte Fortbildungskonzept zur Qualifizierung des lehrenden Personals profiliert. Dabei steht dieses Fortbildungskonzept nicht in einem Konkurrenz-, sondern in einem Ergänzungsverhältnis zu bestehenden Fortbildungsangeboten, die einen eher wissensvermittelnden, handlungsorientierten oder supervisorischen Schwerpunkt setzen. Dazu zählen u.a. die Einführung für Kursleitende in der Erwachsenenbildung von Bastian/Meisel/Nuissl von Rein⁷, das KO-PING-Konzept von Wahl⁸, das Micro-teaching im Sinne von Klinzing⁹ oder das Kieler Supervisionsmodell von Pallasch/Reimers/Koelln/Strehlow¹⁰. Diese Konzepte haben einen berechtigten Stellenwert und können von Lehrenden je nach ihren spezifischen Bedarfen genutzt werden. Fallbasierte Aus- und Fortbildungen setzen einen anderen Akzent.

Was man aus Fällen lernen kann

Der Fall als (didaktisierte und exemplarische) Schlüsselsituation erwachsenpädagogischen Handelns fordert und fördert mit dem professionellen Deuten eine zentrale Kompetenz, die in der Ausübung der Berufsrolle in schulischen und erwachsenenbildnerischen Kontexten relevant ist. Mit Kompetenz bezeichnen wir im Anschluss an Weinert¹¹ die mentalen Voraussetzungen (Wissen, kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation etc.), die erforderlich sind, um spezifische Probleme zu lösen. Professionelles Deuten eines Falles (re-)aktiviert Professionswissen, das in (medial aufbereiteten) Handlungs- und Entscheidungssituationen explizit oder implizit enthalten ist und so der Reflexion und Rekonstruktion zugänglich wird¹². Alltagstheorien, subjektive Überzeugungen, Motivationen und Handlungsbegründungen finden am Fall sprachliche Form und werden »aus dem Zustand des Intuitiven in ein reflexives Stadium überführt«¹³. Deutungskompetenz bereitet so eine Handlungskompetenz vor, die in Lehr-Lern-Situationen der Erwachsenenbildung gefordert wird¹⁴. Das Training angemessener Handlungsstrategien stellt jedoch eine eigenständige Fortbildungsaufgabe dar.

Realistisches Bild

Über die Förderung von Deutungskompetenz hinaus eröffnet Fallarbeit die Möglichkeit, ein realistisches Bild der Komplexität pädagogischen Handelns, in unserem Fall des Lehrens und Lernens in der kirchlichen Erwachsenenbildung, zu vermitteln¹⁵. Mit Fallarbeit wird die Kritik an einer Form der Ausbildung von Lehrpersonen aufgenommen, in der die Phasen der Wissensvermittlung, der Wissensverwendung und der Wissensaktualisierung inhaltlich, mehr noch organisatorisch und damit zeitlich voneinander getrennt sind. Dieser Transfer ist bislang in theorieorientierten Fortbildungskonzepten

dem Kursleitenden weitgehend selbst überlassen worden.

Fortbildungsangebote in der Erwachsenenbildung sollten jedoch nicht nur den spezifischen Bedarfen, Vorerfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden gerecht werden, sie müssen auch die spezifische Beschäftigungssituation im Blick behalten. Fortbildungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung, die vielfach nebenberuflich oder als Honorarkräfte tätig sind, stehen häufig in Konkurrenz zur Verdienstmöglichkeit. So sehen sich Fortbildungsangebote der Erwartung ausgesetzt, nicht nur ihre Inhalte praxisnah anzubieten, sondern das auch möglichst handlungsorientiert und in kurzer Zeit zu erledigen. Einerseits widersetzt sich die vorgestellte mediengestützte, fallbasierte Fortbildung dieser Anforderung mit Hinweis auf die Komplexität der Inhalte sowie die Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Begleitforschung. Andererseits wird der Forderung nach Effizienz zumindest durch ein flexibles, anpassbares und sowohl in Präsenz- als auch in Blended-Learning-Form durchführbares Setting Rechnung getragen.

Standards für Qualifizierung

Auf der Basis sozusagen »kanonisierter« Fälle ist zu erwarten, dass die Fortbildung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung einerseits an Praxisnähe, Lebendigkeit und Attraktivität gewinnt – also mehr Lehrende als bislang an Fortbildung teilnehmen –, andererseits mindestens trägerintern, auf mittlere Sicht aber auch über den Rahmen einzelner Weiterbildungsträger hinweg, Standards für die Qualifizierung der Kursleitenden etabliert werden können. Die gesammelten, dokumentierten und didaktisch aufbereiteten Fälle können nicht nur in der kirchlichen Erwachsenenbildung eingesetzt werden, sondern darüber hinaus auch von anderen Verbänden oder in anderen Kontexten der Weiterbildung sinnvoll genutzt werden. Mögliche Nutzer des angezielten Pro-

dukts »Fallsammlung« sind deshalb sowohl Trainer/innen und Fortbilder/innen, (teil-)autonome Gruppen in Weiterbildungseinrichtungen und in Betrieben, die mit verschiedenen Konzepten der kooperativen Selbstqualifizierung ihre Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln suchen, nicht zuletzt aber auch Lehrende und Studierende an Hochschulen. Mediengestützte Fallarbeit eröffnet insofern vielfältige Möglichkeiten, um die professionellen Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aufbauend auf ihren beruflichen Erfahrungen zu entwickeln.

ANMERKUNGEN

- 1 Goeze, Hartz im Druck.
- 2 Vgl. hierzu Richardson, Kile 1999, S. 124ff.
- 3 Kaiser, Kaiser, Hohmann 2007, S. 21; Hervorh. i. Orig.
- 4 Schrader 2003.
- 5 Blasberg-Kuhnke, Ostermann 2004.
- 6 Gnahs 2006.
- 7 Bastian, Meisel, Nuissl von Rein 2004.
- 8 Wahl 2006.
- 9 Klinzing 2002.
- 10 Pallasch, Reimers, Koelln, Strehlow 1993.
- 11 Weinert 2001.
- 12 Schrader, Hartz 2003, S. 150.
- 13 Nittel 1997, S. 145.
- 14 Nittel 1998; Schrader, Hartz 2003.
- 15 Merseeth 1999, S. XI ff.; vgl. auch Lundeberg 1999, S. 3 f.

LITERATUR

- Bastian, H.; Meisel, K.; Nuissl, Rein v. E. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Bielefeld.
- Blasberg-Kuhnke, M.; Ostermann, G. (2004): Zwischen Anspruch und Alltag. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihres Leitbilds. Münster.
- Gnahs, D. (2006): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM. Online unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gnahs05_01.pdf.
- Goeze, A.; Hartz, S. (im Druck): Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31, H. 3.
- Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 194–214.
- Lundeberg, M. A. (1999): Discovering Teaching and Learning Through Cases. In: Dies.; Levin, B. B.; Harrington, H. L. (Hg.): Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, NJ, S. 3–24.

- Merseeth, K. K. (1999): Foreword: A Rationale for Case-Based Pedagogy in Teacher Education. In: Lundeberg, M. A.; Levin, B. B.; Harrington, H. L. (Hg.): Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, NJ, S. IX–XVI.
- Nittel, D. (1997): Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner/innen. In: Der Pädagogische Blick 5, S. 141–150.
- Nittel, D. (1998): Das Projekt »Interpretationswerkstätten«. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 9.20.30.9. Neu-wied u. a.
- Pallasch, W.; Reimers, H.; Koelln, D.; Strehlow, V. (1993): Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision. Weinheim, Basel.
- Richardson, V.; Kile, R. S. (1999): Learning From Videocases. In: Lundeberg, M. A.; Levin, B. B.; Harrington, H. L. (Hg.): Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, NJ, S. 121–136.
- Schrader, J. (2003): »Wissensformen in der Weiterbildung«. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253.
- Schrader, J.; Hartz, S. (2003): Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R.; Schüssler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 142–155.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel, S. 17–31.

BSW-AES 2007



Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 246 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1961-1
Best.-Nr. 14/1103

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist die wichtigste Weiterbildungserhebung in Deutschland. Jetzt konkurriert es mit dem europäischen „Adult Education Survey“ (AES). 2007 sind BSW und AES parallel durchgeführt worden. Die Ergebnisse liegen in diesem Band vor. Der Bericht liefert einschlägige Weiterbildungsdaten u.a. zu Fragen der Beteiligung, zum Zeitaufwand zu Kosten und Themen von Weiterbildung. Zudem werden zentrale individuelle und beschäftigungsbezogene Einflussfaktoren für das Weiterbildungsverhalten untersucht. Neben der Darstellung der Ergebnisse führt dieser Band ein in die methodische Schwierigkeit, ein europäisches Berichtskonzept für deutsche Bedarfe zu operationalisieren.



**Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)**

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 231 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1962-8
Best.-Nr. 14/1104

Band 2 diskutiert die vorgestellten Ergebnisse aus BSW und AES. Beiträge von über 20 Bildungsexperten beleuchten theoretische Grundlagen und Begrifflichkeiten von Weiterbildung, nehmen Stellung zu den Ergebnissen innerhalb einzelner Themenblöcke und geben einen Ausblick auf neue Handlungsfelder.

Band 1 und 2 im Paket:

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

2008, 477 S., 49,90 € (D)/84,- SFr
ISBN 978-3-7639-1963-5
Best.-Nr. 14/1105

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



METHODEN

Arbeiten mit Großgruppen

In dieser Ausgabe weichen wir etwas von unserer »typischen« Methoden-seite ab. Wir stellen keinen ausgewiesenen Methodenbeitrag vor, sondern verweisen auf eine Internet-Seite, die für all jene interessant sein könnte, die methodisch mit Großgruppen arbeiten. Sabine Bredemeyer & Friends präsentieren diese Seite. Unter dem Link »Großgruppen« werden sechs verschiedene Methoden dargestellt:

Appreciative Inquiry

Methode für Veränderungsprozesse im Unternehmen

Community Building

Methode im Bereich Teamentwicklung

World Café

Methode für komplexe Themenbearbeitung und kreative Lösungen

Open Space Konferenz

Planungsmethode

Real Time Strategy Change

Beteiligungsmethode bei bereits vorgegebenen strategischen Zielsetzungen durch das Management

Zukunftskonferenz

Methode zur Erarbeitung von Zukunftsprojekten

Alle Methoden, so der Anspruch, gründen in einer wertschätzenden Menschenphilosophie. Der Schwerpunkt liegt nicht auf dem Defizitblick und der Problembearbeitung, sondern auf Beteiligung, Stärken und Fähigkeiten, Konsensorientierung, Ressourcenblick, Lösungs- und Zukunftsorientierung. Auch gängige Methoden wie Open Space und Zukunftskonferenz lohnen unter dieser Perspektive einen Blick. Jede Methode ist hinsichtlich Zielsetzung und Durchführung klar beschrieben. Es werden die Autoren benannt und es gibt Literaturhinweise. Die Vorgehensweisen und Methoden sind mit einem Pfeil auf der rechten Spalte anzuklicken. Die Methoden sind zu finden unter: www.bredemeyerandfriends.de, unter »Großgruppen«.

Christof Horst

Kess-erziehen

Ein erfolgreiches Projekt der Familienbildung und Familienpastoral

Kinder ermutigen. Grenzen respektvoll setzen. Kooperation entwickeln. 2003 startete die Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung (AKF), Bonn, e.V. ein neues Projekt. Das Ziel war, einen Elternkurs zu entwickeln, der Väter und Mütter im Erziehungsalltag unterstützen und die Eltern-Kind-Beziehung stärken sollte. Herausgekommen ist »Kess-erziehen«.

Kooperativ, ermutigend, sozial, situationsorientiert

Für die gesunde Entwicklung eines Kindes ist die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind ausschlaggebend. Entscheidend ist, inwieweit die sozialen Grundbedürfnisse des Kindes im Miteinander Beachtung finden. Denn alle Förderung und alle pädagogischen Maßnahmen greifen zu kurz, wenn das Kind nicht das Gefühl entwickeln kann, dass es

- dazugehört und geliebt wird,
- wichtig ist und Bedeutung hat,
- sich fähig fühlen und Einfluss nehmen kann,
- sich sicher und geborgen fühlen kann.

Dies sind soziale Grundbedürfnisse eines jeden Menschen. Und gerade das Kind braucht für seine Entwicklung, dass diese seine Bedürfnisse gesehen und geachtet werden. Täglich kämpft es darum – und viele Auseinandersetzungen lassen sich vor diesem Hintergrund verstehen und mit dem Wissen darum auch entschärfen. Verhaltensweisen, die andere für unangemessen halten – wie z. B. um Aufmerksamkeit buhlen, sich immer wieder in Machtkämpfe verstricken,

andere verletzen oder sich zurückziehen und aufgeben – dienen oftmals nur dem einen Ziel: der Befriedigung dieser Bedürfnisse ein Stück näher zu kommen. Verstehen Eltern diesen Zusammenhang, sind sie besser in der Lage, angemessen mit schwierigen Verhaltensweisen ihres Kindes umzugehen. Sie bauen ihre Fähigkeiten dahingehend aus, mit ihren Kindern achtsam und fair umzugehen und notwendige Grenzen respektvoll zu setzen.

Kess-erziehen, dies meint:

K wie *kooperativ*, d. h.: Gemeinsam für ein gutes Familienklima sorgen. Regeln verabreden statt diktieren. Konflikte so lösen, dass keiner zu kurz kommt.

e wie *ermutigend*, d. h.: Sich dem Kind zuwenden, seine Selbstständigkeit fördern. Ihm zumuten, die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen.

s wie *sozial*, d. h.: Die sozialen Bedürfnisse des Kindes nach Zuwendung und Mitbestimmung erfüllen. Und darauf achten, dass es seinerseits die Bedürfnisse der Eltern respektiert.

s wie *situationsorientiert*, d.h.: Nicht stur »nach Lehrbuch« erziehen. Sondern die persönlichen Möglichkeiten und Ziele von Eltern und Kindern berücksichtigen.

Das Besondere

»Kess-erziehen« steht für lebendiges, erfahrungs- und themenzentriertes Lernen.

Inhaltlich stark komprimiert, werden für die Erziehung bedeutsame, individualpsychologische Gedanken in 5 x 2¼ Stunden vermittelt. Damit

bleibt der Kurs mit einer Dauer von 5 Wochen überschaubar und eignet sich in besonderer Weise als Angebot der Eltern- und Familienbildung. Trotz dieser Kürze erweist sich der Kurs als höchst effektiv.

Eltern, die an einem Kurs und einer anschließenden Befragung teilgenommen haben, waren zu über 95% mit der Zeiteinteilung des Kurses zufrieden, würden den Kurs uneingeschränkt weiterempfehlen und empfanden die Informationen gut verständlich dargeboten. Sie gaben an, neues Wissen über Erziehungsfragen erworben und praktisch relevante Impulse erhalten zu haben. Innerhalb von nur fünf Wochen hatte sich für sie Folgendes verändert¹:

- Sie fühlen sich in der Erziehung weniger gestresst.
- Sie können leichter Grenzen setzen und Konflikte mit den Kindern besser lösen.
- Sie begegnen ihren Kindern verständnisvoller und beurteilen das Verhältnis zu den Kindern als deutlich verbessert.
- Gleichzeitig erleben sie die Kinder zugänglicher, ausgeglichener und kooperativer.

Zu diesen Lernschritten und Entwicklungen trägt entscheidend das methodisch-didaktische Konzept des Kurses bei:

- Im Kurs werden gezielt Impulse gesetzt, Anregungen gegeben und deren Umsetzung im Alltag angedacht. Wochenaufgaben erleichtern die Umsetzung des Erlernten.
- Methodisch vielfältig (Erinnerungsübungen, Rollenspiele, Ansätze von Erziehungssituationen durch die Kursleitung, Bewegungsübungen, gestellte Bilder, Kleingruppenarbeit, Plenumsrunden und Impulsvorträge) erhalten die Teilnehmenden einen Zugang zu den Inhalten und können diese so Schritt für Schritt erleben, verstehen und nachvollziehen.

»Kess-erziehen« vermittelt in kompakter Form wesentliche Inhalte. Eltern erhalten in relativ kurzer, überschaubarer Zeit vielfältige Handlungsimpulse, die sie schnell

in die Lage versetzen, situationsorientiert zu handeln. Dadurch spricht das Kursangebot gerade auch diejenigen an, die Impulse für die eigene Erziehung erhalten möchten, aber weniger an einem ausführlichen Erfahrungsaustausch interessiert sind. Der Austausch bleibt vom Konzept her jedoch nicht außer Acht. Dieser findet zum einen seinen Platz in der Idee des »Tandem-Partners«: Teilnehmende tauschen sich in Zweierteams zwischen den Einheiten über ihre Alltagserfahrungen aus. Zum anderen wird im Anschluss an den Basiskurs zu weiteren Treffen eingeladen bzw. angeregt. Vielerorts werden beispielsweise Vertiefungsseminare oder Erfahrungstreffen von den Referent/innen angeboten, oder Teilnehmer/innen treffen sich zu Elternstammtischen.

Ein Projekt zieht Kreise

Inzwischen wird »Kess-erziehen« nahezu im gesamten Bundesgebiet angeboten. In 20 (Erz-)Diözesen gibt es regionale Ansprechpartner/innen für das Projekt. Über 30.000 Eltern nahmen bisher

an dem Elternkurs teil. Rund 500 Referent/innen sind bundesweit tätig und erreichen derzeit durchschnittlich etwa 25 Eltern täglich. Das heißt: Im Schnitt beginnen bundesweit täglich drei neue Kurse.

Der Erfolg basiert ohne Zweifel auf folgenden Aspekten:

Mit nur fünf Einheiten ist der Kurs vom Umfang her niederschwellig.

Viele schätzen die themenzentrierte Arbeitsweise – insbesondere Männer, deren Anteil sich bei den Teilnehmenden von 9% (2005) auf über 14% (2007) erhöht hat.

Das Anknüpfen an die Ressourcen der Teilnehmenden und die Methodik des Kurses ermöglichen gerade bildungsungewohnten Gruppen einen Zugang zu den Inhalten. (So werden mit dem Kursangebot die unterschiedlichsten Bildungsgruppen erreicht: 51% hatten Hauptschul- oder Realschulabschluss, 12% Fachhochschulreife, 36% Abitur; mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (52%) haben eine Lehre als Ausbildungsabschluss.)

Die positive Grundhaltung, bei der die Eltern dazu angeregt werden, genauso auf die eigenen Stärken wie auf die der Kinder zu schauen, ermutigt und moti-



Kess-erziehen in der Praxis

viert. Der nachvollziehbare, leicht verständliche Ansatz macht Kerninhalte bezüglich der Entwicklung des Kindes und der Erziehung kommunizierbar zwischen Eltern, Großeltern und pädagogischen Fachkräften.

»Kess-erziehen« steht für eine ganzheitliche Erziehung. So nehmen die Kursangebote auch die religiöse Dimension des Lebens in den Blick und ermutigen Eltern dazu, sich mit dem Kind den großen Fragen des Lebens zu stellen.

»Kess-erziehen« zielt Erziehungs- und Bildungspartnerschaften an und ermöglicht so neue Kooperationen. (Zum Beispiel »Kess-erziehen« als pädagogisches Konzept in einem sozialen Umfeld durch Kooperationen zwischen Kirchengemeinden, Familienbildungsstätten und Bildungswerken, Beratungsstellen, Institutionen der Familienhilfe, Kindertagesstätten, Schulen, Jugendämtern oder Vereinen und Verbänden. Oder: »Kess-erziehen« als Baustein inhaltsorientierter Familienzentren oder Mehrgenerationenhäuser.)

Vor dem Hintergrund dieser Punkte wurde das Projekt bereits weiterentwickelt:

»Kess-erziehen: Eltern und Großeltern Hand in Hand« (6 Einheiten) wendet sich an beide Generationen. Der Kurs weckt Verständnis für die je eigenen zeitbedingten Besonderheiten von Erziehung, stärkt die Beziehung zwischen den Eltern und Großeltern und unterstützt sie in Bezug auf die (Enkel-)Kinder im gemeinsamen erzieherischen Handeln.

Fortbildungen für Fachkräfte im Bereich der Kindertagesstätten, der (teil-)stationären Erziehungshilfe sowie der sozialpädagogischen Familienhilfe (SpFh) (2 x 2 bzw. 2 x 3 Tage). Die jeweiligen Angebote stärken die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern, indem erzieherisches Handeln gut kommunizierbar wird und eine Auseinandersetzung zugunsten des Kindes möglich wird.

»Kess-erziehen: Staunen – fragen – Gott entdecken« (5 Einheiten) stützt die religiöse Bildung und zeigt auf,

wie Eltern die seelische Entwicklung ihres Kindes unterstützen können, sodass das Kind sein Leben selbstbewusst und wertorientiert gestaltet. Vielerorts werden durch das Projekt »Kess-erziehen« Entwicklungsprozesse angestoßen.

Entspannter im Erziehungsalltag

Väter und Mütter fühlen sich in ihrer Rolle ermutigt und schauen entspannter auf den Erziehungsalltag.

Eltern und Erzieher/innen sprechen bezogen auf einzelne Kinder über konkrete Kursinhalte wie die Edelsteinmomente, über den Einsatz von logischen Folgen oder die Anwendung der IRIS-Strategie, um erzieherische Herausforderungen und Konfliktsituationen im Alltag zu meistern.

Berater greifen Impulse des Kurses auf und vertiefen mit Eltern Handlungsmöglichkeiten im Alltag.

Eltern schauen im Rahmen der sozialpädagogischen Familienhilfe auf ihre Ressourcen und entwickeln mit den Sozialarbeitern Perspektiven.

Großeltern und Eltern sprechen über ihre gegenseitigen Erwartungen und vereinbaren Eckpunkte für ein gemeinsames erzieherisches Handeln.

Eltern greifen mutig die religiösen Fragen des Kindes auf und helfen ihm, sich die Welt umfassend zu erschließen. Die Dynamik, die das Projekt entwickelt hat, lässt ergänzend weitere Angebote entstehen. In Entwicklung sind:

»Kess-erziehen in Familien mit Migrationshintergrund« – dies trägt der Tatsache Rechnung, dass in jeder fünften Familie mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Die sich daraus ergebenden Besonderheiten werden im Rahmen eines Projektes in Zusammenarbeit mit dem Referat Ehe und Familie und dem Referat »Muttersprachliche Gemeinden« im Bistum Limburg aufgegriffen.

Auf verschiedene Altersstufen bezogen:

»Kess-erziehen und begleiten: Ein Kurs für Eltern von Jugendlichen«

»Kess-erziehen: Von Anfang an«

In einem vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen in Auftrag gegebenen Projekt entwickeln der Familienbund der Katholiken in der Diözese Würzburg (FDK) und die AKF ein präventives Bildungsangebot für Eltern von Kleinkindern zwischen 0 und 3 Jahren.

Fortbildungstage für Lehrer/innen – zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Lehrern und Eltern. Aus dem ursprünglichen Ziel, einen Elternkurs zu entwickeln, ist ein hochdynamisches Projekt entstanden. Es ist sicherlich ein gutes Beispiel dafür, was eine Arbeitsgemeinschaft stark macht. Es fließen die unterschiedlichsten Ressourcen zusammen, Mitglieder bringen ihre Stärken ein, und die Kooperation miteinander und nach außen hin gegenüber Dritten heben es »über den Kirchturm« hinaus. Expertengruppen stehen für die Entwicklung der einzelnen Angebote und die wissenschaftlich fundierten Angebote ein. Über ein weit verzweigtes Netz können Eltern und Fachpersonal mit den Angeboten erreicht werden; Kooperationen vor Ort, z. B. mit dem Caritasverband, stärken das Projekt. Die Mitgliedsorganisationen der AKF bieten mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Ausbildungen zum Referenten oder zur Referentin an.

Weitergehende Informationen finden Sie unter: www.kess-erziehen.de oder www.akf-bonn.de

ANMERKUNG

- 1 Vgl. Arbeitsgemeinschaft kath. Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen in der Erzdiözese Freiburg (AGE) (Hg.): Projekt: »Stärkung der Elternkompetenz als präventive Aufgabe der Erziehungsberatungsstellen« Abschlussbericht. Ein Projekt des Fachforums II Erziehungsberatung, Februar 2005

Christof Horst ist Dipl.-Pädagoge, Dipl.-Theologe, Ehe-, Familien- und Lebensberater und Projektleiter Kess-erziehen, AKF

Astrid Gilles-Bacciu, Reinhild Heuer, Stephanie Lock

Elternbildung als frühe Hilfe für belastete Eltern

Der Eltern-Kind-Kurs »Babynest – Leichter Start mit Kind«

Die Eltern-Kind-Kurse »Babynest – Leichter Start mit Kind« werden im Erzbistum Köln seit April 2006 in örtlicher Kooperation zwischen den Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung und den Beratungsstellen *esperanza* durchgeführt.

Die Beratungsstellen *esperanza* gibt es an 19 Orten im Erzbistum Köln. Sie bieten ein breites Beratungs- und Hilfenetz vor, während und nach einer Schwangerschaft an. Fachlich werden sie koordiniert und begleitet durch den Diözesan-Caritasverband im Erzbistum Köln. Vor allem junge, auch minderjährige Frauen in schwierigen Lebenslagen nehmen die Hilfeangebote von *esperanza* wahr.

Die Verknüpfung der kirchlichen Dienste Bildung und Beratung in einer fachlichen und finanziell-organisatorischen Kooperation macht eine besondere Leistung möglich: Elternbildung wird für eine Gruppe von Müttern (und Vätern) erreichbar, die in der Regel an Bildungsangeboten nicht teilnehmen, aber in der ersten Zeit mit ihrem Kind nach Anleitung und Unterstützung suchen oder diese aus Beratungssicht brauchen, um dem Kind eine entwicklungsfördernde Umgebung und Haltung anbieten zu können.

Die *esperanza*-Mitarbeiter/innen weisen jede ratsuchende junge Mutter (auch Väter) werbend auf das Kursangebot »Babynest – Leichter Start mit Kind« hin und vergeben einen Gutschein, der eine Ermäßigung der Kursgebühr auf 1 € pro Treffen erlaubt, also 10 € bei einem 10-teiligen Kurs. Der Diözesan-Caritasverband finanziert über eine Stiftung 70% der Kurskosten. Vom Kooperationspartner

Erwachsenenbildung, dem Bildungswerk der Erzdiözese Köln, stammen Konzeptentwicklung, Kursleiterausbildung und kontinuierliche fachliche Begleitung, Restfinanzierung und die finanziell-organisatorische Abwicklung im Rahmen des örtlichen Bildungsangebots sowie das Werbematerial. Die »Babynest-Kurse« finden – je nach Raumangebot – in den *esperanza*-Beratungsstellen, in Familienbildungsstätten oder anderen gut zugänglichen Räumen statt. Für die Kursleiterinnen »Babynest« sind die örtlichen *esperanza*-Beraterinnen erste Ansprechpartnerinnen in eventuellen Krisensituationen.

Der Kurs wird an allen Orten kontinuierlich mehrmals im Jahr angeboten. Er besteht aus 8-12 Treffen mit jeweils drei Unterrichtsstunden. Die Kinder sind zwischen 8 Wochen und 2 Jahren alt. Die Mütter sollen zusammen mit ihren Kindern nach Möglichkeit mehrere Kurse nacheinander besuchen. Dies wird von vielen Müttern auch so realisiert, sodass die Zeit bis zum Kindergarten mit dem Kurs begleitet werden kann.

Ein Bildungsansatz im Rahmen der »Frühen Hilfen«

Der Kurs »Babynest – Leichter Start mit Kind« verfolgt einen besonderen Ansatz im Kontext der »Frühen Hilfen«. Als Bildungsangebot vermittelt er in einem spezifischen didaktischen Setting Basiswissen für die ersten Lebensjahre des Kindes. Im Fokus des Angebots steht damit nicht der Hilfebedarf, sondern der Bildungsbedarf, den heute im Prinzip Mütter und

Väter aller Gesellschaftsgruppen haben, wenn sie plötzlich in der neuen Elternrolle mit der Pflege, Versorgung und Erziehung ihres Kindes betraut sind.

Der Handlungskontext Bildung hebt das Recht auf Weiterbildung hervor, auch das Recht von Eltern, das Wichtige, das man heute über die Entwicklung des Kindes und gutes Aufwachsen weiß und für bedenkenswert hält, in verständlicher Weise zu erfahren und darüber ins Gespräch zu kommen. Es geht um Partizipation an gesellschaftlichem (Experten-)Wissen, aber auch um Begegnung mit der Volkskultur der frühen Kindheit. Dieser Hintergrund gibt der Kurssituation eine für die Beteiligten einsehbare Struktur mit einer zeitlichen Befristung. Damit unterscheidet sich der Bildungsansatz von anderen »Frühen Hilfen«, die aus therapeutischen Kontexten abgeleitet sind und die Unterstützung in der Regel an die Übernahme einer Patienten- oder Klientenrolle binden.

»Babynest« ist ein Eltern-Kind-Kurs, d.h. Mütter (manchmal auch Väter oder Großmütter) nehmen zusammen mit ihren Kindern teil. Die besondere Veranstaltungsform Eltern-Kind-Kurs erlaubt eine wirkungsvolle Verbindung von Erwachsenenbildung und Kleinkindpädagogik. Der Kurs enthält eine strukturierte Folge von Eltern-Kind-Aktivitäten, Elternbildung in der Erwachsenengruppe und freien Spielaktivitäten der Kinder in einer entwicklungsgerecht ausgestatteten Spielumgebung.

Damit eröffnen Kursstruktur und -ablauf den Müttern verschiedene Lernmöglichkeiten:

- durch die Lehrtätigkeit der Kursleiterin und durch beispielgebenden Umgang mit Kindern und Müttern,
- durch die Kommunikation in der Müttergruppe und in der Mütter-Kinder-Gruppe,
- durch das gemeinsame Tun mit den Kindern, vor allem beim Singen und Spielen,
- durch den gestalteten und genutzten Raum, der eine altersgemäß ausgestattete Spielumgebung für die Kinder und einen Gesprächs- und Aktionsbereich für Erwachsene enthält.

Für die Kinder bedeutet die Teilnahme am Kurs eine Erweiterung von Bewegungs-, Spiel- und Sozialerfahrung in der schützenden Nähe ihrer Mutter bzw. des Vaters. Erfahrungsgemäß erleichtern Eltern-Kind-Kurse den Übergang in den Kindergarten.

Die Pädagogik Emmi Piklers

Der Kurs »Babynest« orientiert sich an der Kleinkindpädagogik der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler (1902 – 1984). Ihre Einsichten und Empfehlungen zur frühen Kindheit stammen aus jahrelanger praktischer Arbeit mit Kindern und begleitender Forschung. Dieser Ansatz erhält heute im Rahmen der frühpädagogischen Diskussion und Praxis besondere Aufmerksamkeit. Er richtet den Blick auf die Entwicklungsaktivitäten, die das Kind aus eigener Kraft und auf eigene Initiative hin unternimmt, vor allem auf die selbstständige Spiel- und Bewegungsentwicklung. Bei altersgemäß anregender und sicherer Raumausstattung ist jedes Kind nach eigenem Zeitrhythmus und mit großer Lernfreude dabei, sich selbst und die Umgebung zu erproben. Zu diesem Wunder der Entwicklung, das Emmi Pikler in den Blick rückt, gehört auch ihr besonderes Verständnis der Pflege des Kindes: Sie rückt Pflege in den Kontext von Entwicklung und Erziehung. Die wiederkehrenden Situationen des Fütterns, Badens, Wickelns werden als basale Interaktionssituation erkannt

und als Chance für das Einüben von Verständigung mit dem kleinen Kind vom ersten Tag an wahrgenommen. Die Entdeckung der erstaunlichen Entwicklungskraft des Kindes und seiner vom ersten Lebenstag an vorhandenen Fähigkeit zu Kommunikation haben einen bedeutsamen Perspektivwechsel in der Pädagogik der frühen Kindheit angestoßen. Der Pikler-Ansatz ist getragen von der Anerkennung der Würde des Kindes als Person. Er zeigt, wie sich Liebe und Respekt in die alltäglichen Handlungen übersetzen lassen. Er lehrt, den Wunsch des Kindes nach eigenständiger Entwicklung zu achten und seine Bereitschaft zu Kommunikation mit dem Erwachsenen wahrzunehmen. Die Erziehungsethik Piklers legt Wert auf die Zügelung des Impulses, über das Kind zu verfügen und seine Entwicklungsschritte zu beschleunigen. Eltern sind in anderer Weise gefordert: bei allen Pflegehandlungen mit Aufmerksamkeit und Einfühlung im Kontakt mit dem Kind zu sein und eine sichere anregungsreiche Umgebung zu schaffen, in der das Kind aus eigener Initiative heraus sich bewegen und spielen kann. Nach vielen Erfahrungen ist der Ansatz besonders geeignet, bei Eltern die Wahrnehmung der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse zu stärken und Beziehungs- und Versorgungsqualität in der frühen Kindheit zu verbessern. Im Kurs ist der Pikler-Ansatz in mehrfacher Weise orientierend für das Handeln der Kursleiterin (in Themenvermittlung, Umgangsformen, Kursablauf, Raumgestaltung).

Konzeptentwicklung mit den Sinus-Milieu-Studien und der Adressatengruppe

Der Kurs »Babynest« ist eine Variante des Eltern-Kind-Kurses »Das erste Lebensjahr« nach der Pädagogik von Emmi Pikler, einem bewährten, erfolgreichen Angebot der frühen Elternbildung in allen katholischen Bildungseinrichtungen des Erzbistums Köln. Das Ziel des Bildungswerks der Erzdiözese war, die soziale Reichwei-

te dieses Grundangebotes der Elternbildung zu vergrößern.

Die besondere didaktische Konzeptentwicklung des Kurses für eine bildungsferne bzw. bildungsungewohnte Zielgruppe erfolgte unter Bezugnahme auf das Modell der Sinus-Milieus® durch die Beteiligung des Bildungswerks der Erzdiözese Köln am Praxisprojekt »ImZiel« der Universitäten Düsseldorf und München. Das ministeriell geförderte Projekt »ImZiel« (Systematische Entwicklung und Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung) unterstützte 2004–2006 Träger der Weiterbildung darin, ihre Angebotsentwicklung und -überprüfung deutlicher an sozialen Milieus zu orientieren.

Die Beschäftigung mit den Sinus-Milieu-Studien zu »Konsum-Materialisten« und »Hedonisten« führte zu einer ersten Konzeptentwicklung, die ausführlich mit der Zielgruppe im Rahmen einer »Produktklinik« diskutiert wurde. Die Mütter, die zu dieser Konzeptdiskussion eingeladen waren, nahmen rege die Gelegenheit wahr, Kursablauf und -ideen anhand einer Fotoserie zu bewerten und zu kommentieren; ebenso den Flyer, den Typ der Kursleitung, Fragen zu Gebühren, Zeiten, Raum und Organisation. In der Begegnung mit Müttern aus dem Milieu der »Konsum-Materialisten« und ihren Wünschen wurden die nötigen Akzentsetzungen für die Variation des Ausgangsangebotes »Das erste Lebensjahr« erkennbar:

- kurze und klare Information über den Kurs im Flyer: Kursort, -zeit, Ansprechpartner
- bunte Farbgestaltung
- niedrige Teilnahmegebühr (1 Euro pro Treffen)
- zeitliche Ausdehnung der Kurseinheit von 2 auf 3 Unterrichtsstunden
- klare Strukturierung (Ablauf, Raum)
- Sicherheit für die Kinder am Kursort
- Freundlichkeit und Diskretion im Kontakt

- Elementarisierung der Inhalte: Erziehungs- und Entwicklungsfragen
- Anschaulichkeit der Vermittlung
- Erlebnis im Kurs
- sichtbarer Gewinn
- Teilnehmergewinnung und Finanzierung in Kooperation mit Sozialen Dienst

Elemente und Struktur des Eltern-Kind-Kurses wurden in der Teilnehmermeinung bestätigt. Einige Ideen fanden keine Zustimmung, so der Vorschlag, eine offene Anfangssituation vorzusehen. Das Interesse an der Behandlung von Erziehungsthemen wurde deutlich geäußert, ebenso war die Bereitschaft da, im Kurs mit Kindern zu singen. Besonderes Gefallen fand das Kurselement »Fotos von jedem Kind machen und nach Hause mitnehmen«.

Die optimierte Version des Kurskonzeptes und Flyers konnte im Rahmen des Projekts in einer Familienbildungsstätte in Kooperation mit der örtlichen *esperanza*-Beratungsstelle erprobt werden. Die praktische Durchführung des Kurses, der von der Universität Düsseldorf evaluiert wurde, führte zu einer weiteren Konzeptanpassung.

Die Vermittlung von Basiswissen für Eltern im Gespräch ist unter den Bedingungen eines Eltern-Kind-Kurses in einer kurzen Phase zwischen 10 und 30 Minuten möglich. Für die Kursleiterinnen ist einerseits die Orientierung am Inhaltskanon des Kurses, andererseits die Beibehaltung einer thematisch-situativen Offenheit erforderlich.

Daher hat das Projektteam Leitsätze oder Mottos für die Kursarbeit entwickelt, die als roter Faden die Themen der Kursstunden begleiten:

Mütter und Väter haben ein Recht auf Unterstützung von Anfang an.
Situation von Eltern und Kindern

Jedes Kind ist ein Wunder.
Respektvolle Erziehung als Elternaufgabe

An- und Ausziehen, Füttern, Wickeln – ist eine Zeit für Mutter und Kind.

Einheit von Pflege und Erziehung

Babys tun die Schritte selbst.
Wachsen und Entwicklung des Kleinkindes

Kinder lernen durch Spielen.
Selbstständiges Spielen als Basis von Lernen

Alles ist Sprache.
Sprachentwicklung und Verständigung

Kinder brauchen ihre Eltern und andere Menschen.
Alltagsleben mit Kind(ern)

Freude tut gut.
Kinderleben, Elternsein

Das didaktische Element »Fotos der Kinder« konnte in der ursprünglich zugedachten Funktion der Verdeutlichung von Spiel- und Bewegungsentwicklung nicht realisiert werden. Es behielt aber eine Bedeutung im Kurs durch die besondere Aufmerksamkeit für das Kind und die Freude der Mütter, ein Fotoalbum selbst herzustellen. Die Raumausstattung musste für die altersgemischte Gruppe mit ausgesuchten Spiel- und Bewegungsgeräten in der Pikler-Tradition überdacht und festgelegt werden, um sowohl Babys als auch Kleinkindern eine sichere Spielumgebung zu ermöglichen, die zu selbst initiiertem Spielen und Sichbewegen anregt.

In allen Phasen der Entwicklung, Erprobung und Optimierung konnten die Hinweise der Mitarbeiter/innen des Kooperationspartners *esperanza* fruchtbar einbezogen werden.

Qualitätssicherung und Weiterarbeit

Die Kursleiterinnen nach dem Konzept »Babynest – Leichter Start mit Kind« haben als Vorbildung die 180-Ustd.-Fortbildung zur Eltern-Kind-Kursleiterin »Das erste Lebensjahr« nach der Kleinkindpädagogik von Emmi Pikler. Hinzu kommen Fortbildungen zu sozialen Milieus und Wei-

terbildung, zu zielgruppenorientierter Didaktik und zu Fotografie im Kurs. Es gibt eine kontinuierliche Praxisbegleitung und -reflexion. Dabei geht es oft um Vermittlung der Elternthemen im Kurs, Umgang mit den schweren Lebenslagen der Mütter (und Kinder), (Spiel-)Raumausstattung, Spielmaterial, Planung und Auswertung. Hinzu kommen Fortbildungsthemen wie Kindeswohlgefährdung, Kindergesundheit und Vorsorgeuntersuchungen, interkulturelle Erziehungsfragen.

Es gibt einen regelmäßigen Fachaustausch auf Diözesanebene zwischen den verantwortlichen Mitarbeiterinnen der Bereiche Bildung und Beratung.

Nach zwei Jahren der Durchführung von weit über 100 Kursen »Babynest – Leichter Start mit Kind« wird deutlich, dass diese frühe kontinuierliche Form der Elternbildung dazu beitragen kann, dass Eltern – ein wenig mehr – in Sicherheit, Gelassenheit und Freude mit ihren Kindern leben können. Eine breit angelegte Evaluation ist in Vorbereitung.

LITERATUR

- Tippelt, R.; Reich, J.; von Hippel, A.; Barz, H.; Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Gilles-Bacciu, A.; Heuer, R. (2004): Das erste Lebensjahr. Ein Eltern-Kind-Kurs nach der Kleinkindpädagogik von Emmi Pikler. In: Mit Kindern wachsen. Neue Perspektiven & Wege im Leben mit Kindern. Heft 4, S. 22–26.

Astrid Gilles-Bacciu, Referat Bildungskonzeption, Abteilung Bildung und Dialog, Erzbischof Köln
Reinhild Heuer, Katholische Familienbildungsstätte Haus der Familie, Euskirchen
Stephanie Lock, Katholische Familienbildung Köln, e.V.

Bessere Weiterbildung mit den Sinus-Milieus?

Ein Praxiskommentar¹ von
Astrid Gilles-Bacciu

Lektionen in Sozialkunde

Das Modell der Sinus-Milieus® ist momentan mit vielen Themen der Lebenserkundung präsent. Nicht nur Wirtschaftsunternehmen nutzen die Studien des Unternehmens Sinus Sociovision, um ihre Produkte erfolgreich auf den Markt zu bringen; auch Politik und Öffentlichkeit, soziale Einrichtungen, Bildungseinrichtungen, Kirchen und Verbände nehmen die Sinus-Milieus zu Hilfe. Untersuchungen zu Migrant*innen, Kirchenzugehörigkeit, Eltern, Jugendlichen, Entlohnung von Männern und Frauen wurden in Auftrag gegeben, um mit dem besonderen Instrumentarium der Sinus-Milieus Informationen über die Lebenswirklichkeit von Menschen zu erhalten. Man will besser verstehen, warum manche Leistungen und Dienste angenommen werden und andere keine Resonanz finden. Die Sinus-Milieus sollen helfen, Trends mitzubekommen und die »Zielgruppen« besser zu erreichen. Auch die Weiterbildung erhofft sich eine solche Verbesserung.

Auf zahlreichen Tagungen und Konferenzen wird die Milieu-Landkarte studiert und der Blick in die Wohnzimmer der Gesellschaft getan, um Werte und Lebensziele, Lebensstile und ästhetische Vorlieben der Menschen kennen und einordnen zu lernen. Die Sinus-Milieus siedeln die Menschen an zwischen traditioneller und neuer Lebensorientierung, zwischen wenig und guter Bildung, zwischen viel und wenig Reichtum. Wie durch ein Sozialmikroskop werden sie sichtbar: die Traditionsbewussten, die Etablierten, die Bürgerliche Mitte, die Konservativen, die Postmateriellen, die Modernen Performer, die Experimentalisten, die Hedonisten, die Konsum-Materia-

listen. Das Sinus-Milieu-Studium ist eine besondere Weiterbildung für die Weiterbildung wie für alle anderen Institutionen, die Leistungen und Dienste anbieten und mit und für Menschen handeln. Der Sinus-Milieu-Blick zwingt zu systematischer Kenntnisnahme der Vielzahl und der Verschiedenheit gesellschaftlicher Orte, die das individuelle Leben bestimmen. Menschen haben unterschiedliche Lebensressourcen, und oft bestimmen diese, was sie für wichtig und schön halten, womit sie sich wohlfühlen, was sie erreichen wollen. Auch was Bildung und Lernen angeht, haben nicht alle die gleichen Erfahrungen und nicht alle die gleichen Ambitionen, Wünsche und Ziele.

Dies ist eine enorme Erweiterung des Deutungswissens über soziale Lebenswelten für Angehörige sozialer, pädagogischer oder pastoraler Berufe. Sie unterstützt mit der Wahrnehmung auch die Würdigung von Verschiedenheit. Sie lässt die Relativität des eigenen Ortes und der für ihn typischen Gesichtspunkte erkennen. Eine Herausforderung nicht nur für Produzenten von Konsumgütern, sondern auch für Produzenten von Bildung, Pastoral und sozialer Arbeit, die ihr Angebot mit der natürlichen Beharrung und Schwerkraft bewährter Inhalte und Formen präsentieren und eingewohnte Deutungen haben über die Menschen, für die sie tätig sind.

Ein Anschub für pädagogische Selbstkritik

Vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus eröffnet sich für die Weiterbildung eine einzigartige Chance der kritischen Selbstreflexion: Die Milieufärbung der eigenen pädagogischen Alltagstheorien und Didaktik-Konzepte wird erkennbar. Die Wahl von Themen und Methoden, die Art der Raumgestaltung, die Präferenz von Sprach- und Bildformen hat oft eine bestimmte milieuspezifische Lebensorientierung zum Hintergrund, die sich in allgemeine pädagogische Argumentation kleidet. Sie trifft damit keineswegs immer die Perspektive der Teilnehmer. Für Weiterbildner ist bisweilen unvor-

stellbar, dass Menschen bestimmte methodische und ästhetische Vorlieben nicht teilen und dennoch an Erwachsenenbildung interessiert sind. Das »Recht auf Weiterbildung« kann so von den Anbietern selbst ungewollt behindert werden – trotz aller Zielgruppenrhetorik und behaupteter Teilnehmerorientierung. Die Konfrontation mit den Sinus-Milieus in der Weiterbildung enthüllt die Fehlannahmen und Irrtümer, weist auf die nie geprüften Behauptungen, die sich zäh halten, selbst wenn die Anbieter schon aufgrund der mangelnden Teilnehmerresonanz hätten aufmerksam werden müssen. Ein großes Ausmaß an Nichtwissen und an Fremdheit mit den Teilnehmern und Adressanten wird offenbar – auch für routinierte Bildungsarbeiter. Die Brille der Sinus-Milieus schärft die Sicht auf und erhellt den Blick in das Gefüge pädagogischer und institutioneller Entscheidungen.

Geht Milieu-Pädagogik? Das Missverständnis der Anwendbarkeit

Nach dem erheiternden Weg durch die Milieu-Wohnzimmer und Werbilder der Gesellschaft geht auf Tagungen die Erhellung durch die Milieu-Studien meist über in Ratlosigkeit. Die Praktiker fragen: Und nun? Was tun damit? Was tun in der Praxis der Weiterbildung? Und entsprechend – was tun in Seelsorge, sozialem Dienst, in der Jugendarbeit? Bildungskonzepte nur für ein Milieu, etwa nur Postmaterielle, machen? Werbung für Bildungsangebote, die nur Moderne Performer anspricht? Wollen wir »Bildung für alle«, aber getrennt nach Milieus? Suchen oder bilden wir die Kursleiter milieuspezifisch aus? Oder wollen wir, dass die Milieus sich manchmal mischen? Unter welchen Voraussetzungen? Wollen wir das steuern? Wollen Teilnehmer das? Können Weiterbildner nur für das eigene Milieu Weiterbildung anbieten? Entspricht die Milieubeschreibung auch der Version der Menschen von sich selbst? Dem Deutungsmodell »Sinus-Milieus« wird dann kurzschlüssig eine handlungsleitende Funktion ange-

tragen. »Milieusensibilität« ist das Stichwort für die Praxis. Doch aus Sozialforschung lässt sich auch nicht ohne Weiteres das Vorgehen für eine pädagogische Anwendungssituation ableiten. Man mag in der Weiterbildung aufgrund der Milieu-Kenntnisse wirksame Marketing-Strategien für verschiedene Angebote und Adressatengruppen entwickeln und Empfehlungen geben für die Einrichtung von Lernorten, wenn schon entschieden ist, welche Gruppe man erreichen will.

Es bleibt die prinzipielle Offenheit der Milieuforschung, wenn es um die Gestaltung von pädagogischen Praxis-situationen geht, die im Wesentlichen *Kommunikationssituationen* sind. Diese enthalten eine charakteristische Form der Ungleichheit, des Machtunterschiedes zwischen Weiterbildner und Teilnehmer. Der Anbieter bestimmt Themen und Inhalte für bildungsrelevant und Lernformen für angemessen und der Teilnehmer entscheidet sich (oder wird gedrängt), das Bildungsangebot wahrzunehmen. Teilnehmer »unterziehen« sich dieser ungleichen Ausgangssituation, weil sie erwarten dürfen, dass sie im Laufe des Prozesses die erwünschten Kompetenzen erwerben können und das Ende der »Unterlegenheit« damit systematisch angezielt wird.

Was bedeutet die neu eingeübte Milieutaxierung in der typischen pädagogischen Praxissituation für die Begegnung mit lernwilligen Menschen oder die Vorbereitung dieser Begegnung in Werbung und Planung? Kenntnisse der Milieu-Forschung werden in der Handlungssituation unweigerlich zu einer interpretativen Dominanz, die in blicksicherem Bewertungs- und Steuerungswissen liegt. Für die Auflösung des objektivierenden Blicks auf den Teilnehmer gibt es keine Regel. Welche Auswirkungen hat dies auf den Bildungsprozess? Kann man sich mit der Sinus-Milieu®-Brille der Zielkategorie »Selbstbestimmung und Mündigkeit« nähern? Entscheiden sich Erwachsene zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, wenn sie wüssten, mit welcher Analyse-

Sprache man sie und ihre Eigenarten, selbst die persönlichen Lebensdinge, betrachtet hat?

Die Sinus-Brille absetzen! Überwindung der Milieu-Sicht durch eine pädagogische Orientierung

So inspirierend die Sinus-Milieu-Studien im Kontext von *Reflexion* sind, so deutlich ist, dass im Laufe der *Konstruktion* von Bildungsprozessen der Deutungsrahmen verlassen werden muss. Milieu-Orientierung muss abgelöst werden durch eine eigenständige pädagogische Handlungsorientierung.

Der Subjektstatus des Teilnehmers muss wieder *maßgeblich* in den Blick kommen. Sein Wunsch nach Selbstbewahrung und Autonomie sind zu berücksichtigen. Das bedeutet, den Teilnehmern so weit wie möglich die Kontrolle über die Bedingungen der Lehr-/Lern-Situation zu geben – im Prinzip auch die Kontrolle über die machtvollen Deutungen zur eigenen Person, die die Situation mitgestalten. Milieutaxierungen stehen hier einer didaktischen Aufrichtigkeit entgegen. Oft werden sie von Teilnehmern diffus wahrgenommen und behindern Offenheit und gegenseitigen Respekt in der Lernsituation. Um im Sinne des Teilnehmers erfolgreich handeln zu können, müssen in den Augen des Weiterbildners aus »Hedonisten«, aus »Modernen Performern« und »Konsum-Materialisten« wieder Menschen, Teilnehmer, Interessierte an Weiterbildung werden. Dies verlangt einen Denk- und Haltungswechsel, einen Prozess der *Universalisierung* und der *Individualisierung* zugleich.

Für den Übergang von der Milieutypisierung zu einer pädagogischen Orientierung hilft die *Aufmerksamkeit für das Gemeinsame, für das Besondere, das Unvergleichliche* der bildungswilligen oder bildungsverpflichteten Menschen, für das Unvorhersehbare in der Begegnung mit ihnen, *Transparenz und Legitimation* des Bildungsanlasses und des geplanten Bildungsprozesses und der Gestaltungsentscheidungen, *Angleichung der Kompetenzdifferenz als Zielperspektive* mit der zuneh-

menden Partizipation der Teilnehmer an Konzeption, Planung und Durchführung des Bildungsangebots². In der Anstrengung, die Milieu-Perspektive zu nutzen und zu überwinden, liegt der Gewinn des Sinus-Milieu-Modells für die Weiterbildung. Die Arbeit mit den Ergebnissen dieser sozialwissenschaftlichen und psychologischen Forschung gibt entscheidende Hinweise zur Anpassung an vorfindbare Teilnehmerrealitäten und führt zu neuer Aufmerksamkeit für die Besonderheit erwachsenenpädagogischen Handelns und seiner ethischen Grundlagen. In diesem Sinne kann es mit den Sinus-Milieus eine bessere Weiterbildung geben.

ANMERKUNGEN

- 1 Die Autorin hat für das Bildungswerk der Erzdiözese Köln mit einem Kursangebot der Elternbildung an dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt ImZiel (Systematische Entwicklung und Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung) der Universitäten Düsseldorf und München teilgenommen (vgl. Barz, H./Tippelt, R.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 3 Bände. Bielefeld (W. Bertelsmann) 2004 und 2007). Dieses vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt hat von 2004 bis 2006 Träger der Weiterbildung darin unterstützt, ihre Angebotsentwicklung und -überprüfung deutlicher an Zielgruppen und ihrer Lebenswelt zu orientieren. Hintergrund war das Modell der Sinus-Milieus. Im Rahmen des Projektes ImZiel wurde der Eltern-Kind-Kurs »Babynest – Leichter Start mit Kind« unter Nutzung der Studien zum sozialen Milieu der »Konsum-Materialisten« speziell für ein bildungsfernes bzw. bildungsgewohntes Milieu – unter Einbezug der Zielgruppe – entwickelt und erprobt. Das Kursangebot wird seit 2006 als erfolgreiches Standardangebot der Einrichtungen der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln in Kooperation mit dem Diözesan-Caritasverband durchgeführt.
- 2 Die im Rahmen des Projektes ImZiel eingeführte didaktische Diskurssituation (»Produktklinik«) mit den Teilnehmern eines sozialen Milieus zeigte deren erhellende Kommentierung und Verbesserung von Veranstaltungskonzepten und Werbemitteln im Sinne ihres Bildungsinteresses. Dies galt auch für Angehörige des Unterschichtmilieus der »Konsum-Materialisten«.

Astrid Gilles-Bacciu ist Referentin für Bildungskonzeption in der Abteilung Bildung und Dialog, Erzbistum Köln.

Albert Biesinger

Wie wirkungsvoll ist religiöse Erziehung heute?

Familien als Lernorte des Glaubens

Religiöse Erziehung ist dann wirkungsvoll, wenn Kinder in ihrer Familie in Kommunikation mit ihren Eltern religiöse Handlungen erleben können. Dabei sind zum Ausdruck gebrachte Rituale von ganz besonderer Bedeutung.

Die von Bernhard Grom eingebrachten Ergebnisse zeigen, dass Menschen – bis auf Ausnahmen – über die Partizipation an religiösen Vollzügen in der Familie zum Gottesglauben kommen. So spricht Grom davon, dass die Familie »ein entscheidendes Sozialisationsfeld, ein herausragender Lernort des Glaubens« sei.

Diese Untersuchungen ergeben somit, dass die Fragestellung, wie religiöse Kommunikation in der Familie möglich sei, zum Kernbereich der Erwachsenenbildung gehört.

Eltern sind Erwachsene und als Erwachsene eine große Zielgruppe der kirchlichen Erwachsenenbildung. Hier eindimensional vorzugehen und andere große Gruppen in Rivalität zu Eltern zu bringen, ist unangebracht. Die Vorschläge zur religiösen Familienkommunikation sind eben nicht für die religiöse Orientierung von zum Beispiel Singles gedacht. Kirchliche Erwachsenenbildung muss selbstverständlich mehrdimensional sein und von den Fragehorizonten der Erwachsenen her denken.

Für Eltern ergeben sich gerade in der alltäglichen Kommunikation mit ihren Kindern ganz spezielle Herausforderungen. Will man diese auf den Punkt bringen, dann lautet die zentrale These:

Religiöse Erziehung muss alltagstauglich sein.

Nicht zuletzt unter dem Aspekt der

alltäglichen Einschränkungen und Herausforderungen sind folgende drei konkrete Rituale alltagstauglich:

Kreuzzeichen

Segnen Sie Ihr Kind am Morgen, bevor es aus dem Haus geht. Ein Kind geht spirituell behütet und mit einer anderen Idee in seinen Tag, wenn es von seinen Eltern am Morgen beim Weggehen gesegnet wird. Dem Kind die Hand auf den Kopf zu legen, ihm zuzusprechen »Gott behüte dich, Gott segne dich«; ihm ein Kreuzzeichen auf die Stirn zu machen, bringt dem Kind mehr, als wenn es mit dem üblichen Gruß verabschiedet wird: »Tschüss – mach's gut«. Dies kann man ja trotzdem hinterher dazusagen.

Ein solches Ritual kostet weder Zeit noch Geld noch Mühe. Es ist aber eine ausdrücklich gemachte Religiosität, die in der Regel bei Kindern sehr positiv wahrgenommen wird.

Vor Kurzem habe ich dies bei einem Elterntreffen auf dem Weg zur Erstkommunion als Familienkatechese mit 24 Müttern und Vätern besprochen. Wenige Tage danach sagte mir eine Mutter: »Ich habe es am andern Morgen gleich so gemacht, und mein Kind hat mich mit großen Augen angeschaut und noch zweimal zurückgeschaut, als ich ihm dann noch zugewunken habe.«

Tischgebet

Vor dem Essen ist es eine Geste der Dankbarkeit, und Kinder lernen Schritt für Schritt zu danken, wenn wir den Alltag kurz unterbrechen und uns an Gott wenden, der uns mit Essen

und Trinken am Leben erhält.

Wenn man dies mit Kindern von Anfang an praktiziert, wird es für sie wiederum zu einem Ritus, den sie dann oft als Erwachsene wieder mit ihren Kindern weiter praktizieren. Kindgemäß muss ein solches Gebet natürlich sein. Es gibt zahlreiche Gebetswürfel, Gebetskärtchen – und es gibt Familientraditionen mit eigenen Gebeten.

Abend-Oasen

Abend-Oasen zu realisieren ist wohl das zentrale Ritual in einer Familie. Es ist alltagstauglich und dringend nötig, mit dem Kind am Ende des Tages – Zähne geputzt, bereits im Schlafanzug und vielleicht schon im Bett liegend – noch einmal den Tag durchzugehen: »Was war heute schön, was war nicht so schön?«

Unsere damals fünfjährige Tochter Ingrid reagierte auf diese meine Frage sehr spontan und sprach gleich direkt mit Gott: »Lieber Gott, heute war es gar nicht schön, der Moritz hat mich gehaut, dann habe ich ihn auch gehaut. Schlaf gut, lieber Gott!«

Ein solches Abendritual ermöglicht es den Erwachsenen, mit ihren Kindern noch einmal in eine intensive Kommunikation zu kommen, die auch emotional bindet. Es ist möglich, noch einmal Konflikte anzusprechen, sich zu versöhnen, nach einem besseren Weg für morgen zu suchen. Vor allem ist es für Kinder ein intensives Erlebnis der Zuwendung, wenn es am Abend die Mutter, den Vater, die Großmutter oder wen auch immer noch einmal ganz für sich hat.

Viele Eltern vergeben sich eine intensive persönliche Erfahrung und auch eine eigene Versöhntheit mit sich selber und mit dem Kind, wenn sie auf solche Rituale verzichten.

In dem Band »Abend-Oasen« von Albert Biesinger, Barbara Berger, Marlies Mittler-Holzem und Thomas Hessler³ sind Wochenrituale für das ganze Jahr zur Verfügung gestellt. Rückmeldungen von Eltern zeigen, dass sie damit hervorragend zurechtkommen und gute Erfahrungen machen. Kinder brauchen biblische Geschichten. Gerade ein solches Abendritual ermöglicht es, sich an biblische Geschichten heranzutasten. In der Regel mögen Kinder biblische Geschichten, wenn sie in einer ästhetisch ansprechenden und kindgemäßen Form daherkommen.

Wichtig ist es, religiöse Erziehung nicht als Stress wahrzunehmen und zu gestalten. Religiöse Erziehung ist in Beziehung mit Gott sein, ist Realisierung der Gottesbeziehung. »Kommt alle zu mir, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken« (Mt 11,28–30). Diese biblische Weisung ist für religiöse Erziehung von großer Bedeutung.

Dieser Grundgedanke ist auch in der Erwachsenenbildung innovativ weiterzudenken.

Hypothesen zur religiösen Kommunikation in Familien

Im Rahmen des Forschungsprojektes »Wirkungen religiöser Erziehung in der Familie aus religionspädagogischer, kinder- und jugendpsychiatrischer und kriminologischer Sicht«⁴ entstanden Hypothesen und Überlegungen, die hier im Folgenden angeführt werden sollen.⁵

- Die Ergebnisse der Tübinger Familienstudie lassen transgenerationale Wirkungszusammenhänge erkennen, wie sie bereits Schwab⁶ analysiert hat. Religiöse Tradierungsprozesse lassen sich sowohl bei religiösen Familien als auch bei solchen Familien erkennen, die sich selbst nicht als religiös bezeichnen.
- Abendrituale, die in den familiären

Alltag eingebettet sind, können eine emotional stabilisierende Wirkung haben. Diese kann bis in die Jugend hineinreichen und fördert die Ausbildung einer eigenständigen Gottesbeziehung.

- Bedeutsam ist eine Übereinstimmung von religiösen Überzeugungen bzw. geäußerten Grundeinstellungen und dem tatsächlich praktizierten Verhalten von Eltern. Werden seitens der Kinder große Differenzen wahrgenommen, so ist wahrscheinlich, dass das eher negative Auswirkungen auf ihre religiöse Entwicklung hat. Die Gründe sind individuell verschieden. Auffällig ist jedoch, dass in diesen Fällen aus religionspädagogischer Sicht die religiöse Entwicklung nicht befriedigend verlief. Dagegen lässt sich bei den heute stark religiös engagierten Jugendlichen eher erkennen, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen Theorie und Praxis der elterlichen religiösen Erziehung vorherrscht. Übereinstimmung in religiösen Belangen zwischen beiden Elternteilen scheint sich eher positiv auf die religiöse Entwicklung der Kinder auszuwirken.
- Sind die Eltern religiös unterschiedlich orientiert – sei dies bedingt durch konfessionsverbindende Ehen oder weil ein Elternteil religiös ist, der andere nicht –, neigen vermutlich die Kinder dazu, eher »dritte Wege« zu gehen. Eine religiöse Suche außerhalb der Familie kann sich etwa auf eigene, autonome, selbst entwickelte Gottesvorstellungen, den Religionsunterricht oder die Kirchengemeinde beziehen.
- Die Elternbeziehung vermittelt die Gottesbeziehung. Aber auch die Qualität der Gottesbeziehung kann die Qualität der elterlichen Beziehung widerspiegeln.
- Darüber hinaus zeichnet sich folgender Zusammenhang ab: Ambivalenzen im Gottesbild korrelieren aller Wahrscheinlichkeit nach mit Ambivalenzen im Elternbild.
- Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung kommt wohl auch den

Großeltern bei der Entwicklung von Familienreligiosität sowie bei der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu. Im günstigsten Falle können sie als zentrale Vertrauenspersonen Vorbild für einen gelebten Zusammenhang von Glaubens- und Alltagsvollzügen sein.

- Religiöse Erziehung unter Zwang kann sich negativ auf die religiöse Entwicklung der Kinder auswirken. So äußern Jugendliche, dass sie ihre Kinder, wenn sie sie später überhaupt religiös erziehen wollen, ohne Zwang und Druck religiös erziehen möchten. Dahinter können eigene schmerzhaft Kindheits Erfahrungen stehen, müssen aber nicht.
- Auch seitens der Kinder und Jugendlichen kommen nach den bisherigen Befunden teilweise Initiativen, die Familienreligiosität zu gestalten.
- Nur diejenigen Jugendlichen, die sich an ein positives Gottesbild in ihrer Kindheit erinnern, scheinen sich selbst als gläubige Personen zu verstehen bzw. man kann ihnen eine positive religiöse Entwicklung zuschreiben. Ein positives kindliches Gottesbild ist jedoch kein Garant für eine gelingende religiöse Entwicklung.
- Darüber hinaus zeigt sich, dass ein eingeübtes Sozialverhalten in religiös aufgeschlossenen Familien – insbesondere gegenüber Geschwistern ein religiöses Selbstverständnis Jugendlicher fördern kann, das zu sozialem und politischem Engagement motiviert.

Religiöse Ressourcen

Insgesamt ist es sehr wichtig, an den religiösen Ressourcen der Eltern biografisch anzuknüpfen. Selbstständig zusätzliche Kompetenzen zu erwerben, ist Grundvoraussetzung für eine gelingende Glaubenskommunikation mit Kindern in der Familie. Dabei sind Lernprogramme für die religiöse Kommunikation in der Familie von großer Bedeutung. Das Projekt »Abend-Oa-

sen« ist dabei ebenso hilfreich wie die Themen des Projektes »Elternschule«. Das Projekt »Elternschule« wurde vom Katholischen Sonntagsblatt der Diözese Rottenburg-Stuttgart mit je 10 Bausteinen pro Semester strukturiert und ist auf breite Resonanz gestoßen.⁷ Es behandelt unter anderen folgende Themen:

- Du kommst in unser Leben
- Schwangerschaft als Ereignis
- »Du bist mein geliebtes Kind« – Geburt als Lebenswende
- Du gehst jetzt in den Kindergarten ... wir begleiten dich
- Wir begleiten uns auf dem Kommunikationweg
- Wenn der Glaube in die Pubertät kommt
- Seid putzmunter: Wenn aus Kindern Jugendliche werden
- Pubertät: wenn die Eltern schwierig werden
- Jetzt wird sie eine junge Dame
- Mädchen sind doof ... Jungen reifen anders
- Mann werden, Frau werden – mehr als »Aufklärung«
- Sexualität begleitet das Leben
- Jugendliche in Seelenfinsternis
- Rituale vermitteln Sinn und geben dem Kind Sicherheit
- Gott haut nicht ab, wenn es dunkel wird
- Eltern brauchen Spiritualität – aber welche?
- u.a.m.

Die Elternschule stellt alltagsrelevante Themen und Fragen vor, zeigt Schwierigkeiten und Chancen der kommunikativen Auseinandersetzung auf.

In der Erwachsenenbildung sind derzeit weitere wichtige Ansätze wie das »Eltern-Kind-Zentrum« (Salzburg), die »Elternwerkstatt«, das Lernprogramm »Mit Kindern leben glauben hoffen« (Zürich), die »Elternbriefe« (Deutsche Bischofskonferenz) und das Lernprogramm »Kess: kooperativ-ermutigend-sozial-situationsorientiert« (aus dem Bereich der katholischen Familienbildung, siehe S. 214–216)⁸ zu nennen, die allerdings in diesem Zusammenhang nicht differenziert erörtert werden können.

Thesen zur Stärkung religiöser Elternkompetenz

Die folgenden zehn Thesen zur Stärkung religiöser Elternkompetenz formulieren zusammenfassend zum einen theoretische Annahmen und berücksichtigen zum anderen empirisch-praktische Einsichten vor dem Hintergrund bisheriger Forschung:

- Religiöse Elternkompetenz wird im Vollzug und anlassorientiert erworben.
- Bedeutungen entstehen durch Interaktion (Symbolischer Interaktionismus). Die verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes bedürfen von Anfang an verschiedener Kommunikationsformen und -rhythmen.
- Wiederkehrende Rituale haben eine orientierende, Sicherheit gebende und stabilisierende Wirkung. Rituale geben Vertrauen, Geborgenheit und Orientierung.
- Eine wesentliche Aufgabe von Lernprogrammen religiöser Elternkompetenz ist es, Suchprozesse anzustoßen und zu unterstützen, eigene Rituale, eben auch religiöse Rituale mit dem eigenen Kind in der Familie zu entwickeln und zu realisieren.
- Das Konzept »Abend-Oasen« gibt Familien Bausteine für die Gestaltung von Abendritualen an die Hand. Das Themenprofil der Bausteine ist mehrdimensional: Konkrete Alltagsprobleme wie Überforderung und Kommunikationsdefizite, die Anleitung zur Familienkonferenz sind ebenso Bestandteile wie religiöse Profile auf der Basis des Christentums, zum Beispiel: Wie Advent und Weihnachten feiern?, Tod und Leid, Pfingsten, Fastenzeit, Ostern. Auch die Passageriten werden berücksichtigt: mein erster Kindergarten tag, mein erster Schultag, Hochzeitstag u.a.
- Das Konzept »Abend-Oasen« will die Integration von Religiosität als Wirklichkeitsdeutung in den alltäglichen Lebensvollzügen von Familien realisieren. Dies impliziert umgekehrt aber auch, dass ein Konzept von Religiosität zugrunde gelegt

wird, das sich auf die Interpretation der gesamten Wirklichkeit einlässt und sie als solche wahr und ernst nimmt.

- Ein wichtiges Lernprinzip dabei ist der Tagesrückblick: gemeinsam den vergangenen Tag anschauen (»Tagesschau«) mit der Frage: »Was war denn heute schön, was war nicht so schön ...?«
- Die Entwicklung von Lernprogrammen für religiöse Elternkompetenz wird unter verschiedenen Begriffen vor allem im Praxisbereich bearbeitet: das Salzburger Konzept »Eltern-Kind-Zentrum«, Ansätze von »Elternwerkstatt« oder das Konzept der Katholischen Bildungswerke der Diözese Rottenburg-Stuttgart »Elternschule«, ebenso das mediale Projekt »Elternschule« mit dem Katholischen Sonntagsblatt. Die Begriffe sind weiter zu reflektieren. Vor allem der Begriff »Elternschule« provoziert bisweilen kritische Rückfragen. Von vielen Eltern wird er allerdings sofort verstanden. Da innovative Konzepte von »Schule« kreative Entwicklung und eigene Suchprozesse mitinitiiert, ist ganz offensichtlich der Begriff »Elternschule« in vielen Kreisen nicht (mehr) negativ belegt.

Elternschulen

- Dass verschiedene Medien sich des Themas »Elternschule« annehmen, ist bemerkenswert. Immerhin kommen sie damit einer ganz wesentlichen, heute von breiten Leserkreisen gebrauchten Dienstleistung nach. Im evangelischen Bereich und z.B. in Nordrhein-Westfalen auch auf katholischer Seite gibt es regional ein gut ausgebautes Konzept von »Familienbildungsstätten«, die mit einem differenzierten Programm aus ihrem Kontext heraus Elternkompetenz, auch religiöse Elternkompetenz anstreben.
- Für die Zukunft ist ein kritischer Diskurs im Blick auf eine Evaluierung und Weiterentwicklung derzeitig vorhandener Lernprogramme anzustreben. Darüber hinaus ist

eine Vernetzung zwischen Kurs- bzw. Lernprogrammen und lokalen bzw. überregionalen Medien wünschenswert. Das ist im Blick auf elektronische Medien, aber auch im Blick auf Rundfunk eine sehr bedeutsame Zukunftsthematik.

Innovative Strukturveränderungen im Blick auf religiöse Elternbildung

In der Diskussion über die Weiterentwicklung der Kindertagesstätten ist die Verortung der kirchlichen Erwachsenenbildung im Umfeld der konfessionellen und nichtkonfessionellen Kindertagesstätten von großer Bedeutung.

Diese werden Schritt für Schritt zu Eltern-Kind-Zentren weiterentwickelt. Will die kirchliche Erwachsenenbildung an vorderster Front »mitgestalten und mitstricken«, dann sind hier innovative Strukturveränderungen erforderlich:

– Vernetzung der Erwachsenenbil-

dung mit den Kindertagesstätten
– Kooperation mit den Erzieherinnen und Erziehern im Blick auf Elternabende und darüber hinaus Elternbildungskonzeptionen.

Außerdem sind die Ressourcen der kirchlichen Erwachsenenbildung auch im Hinblick auf die Ausbildung und Begleitung von Multiplikatoren in den Kirchengemeinden interessant, die ihrerseits wieder Eltern auf dem Weg zur Taufe, zur Erstkommunion begleiten. Die lateinamerikanischen Konzeptionen zeigen von vornherein, dass dieses »Schneeball-Prinzip« sehr erfolgreich ist. Die Begleitung der Begleiter würde für die kirchliche Erwachsenenbildung ein neues, riesiges Bildungssegment ergeben, das die Teilnehmerzahlen massiv anwachsen ließe. Das würde allerdings auch bedeuten, Langzeitkurse, Intervallkurse u.a. gemeinsam zu entwickeln. In immer größer werdenden Seelsorgeräumen ist eine solche Kooperation für die Kirchengemeinden ebenso

nützlich wie für den Bestand und die Weiterentwicklung der kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Grom 2000, S. 86-101.
- 2 Ebenda, S. 87.
- 3 Biesinger 2002.
- 4 An diesem Projekt waren beteiligt: Albert Biesinger, Hans-Jürgen Kerner, Gunther Klosinski, Friedrich Schweitzer, Klaus Kießling, Christine Kuhn, Gerd Schwenzer, Holger Stroezel, Stefanie Tränkle, Melanie Wegel.
- 5 Diese Hypothesen und Überlegungen, die ich gemeinsam mit Jochen Sautermeister erarbeitet habe, sind zusammengestellt: Biesinger, Sautermeister 2005, S. 66-79, besonders S. 68-69; S. 75-76; S. 78-79.
- 6 Schwab 1995.
- 7 Viele Beiträge wurden in dem Band Biesinger 2003 („Eine Elternschule. Kinder brauchen mehr als alles“) zur Verfügung gestellt.
- 8 Arbeitsgemeinschaft für Katholische Familienbildung (AKS), Mainzer Str. 47, 53179 Bonn.

LITERATUR

- Grom, B. (2000): Glauben-Lernen – nicht ohne die Familie. Zur Bedeutung und Praxis religiöser Erziehung in der Familie. In: Biesinger, A.; Bendel, H. (Hg.): Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter. Ostfildern, S. 86-101.
- Biesinger, A. (2003): Eine Elternschule. Kinder brauchen mehr als alles. Ostfildern.
- Biesinger, A.; Berger, B.; Mittler-Holzem, M.; Hessler, T. (Hg.) (2002): Abend-Oasen. Geschichten/Rituale/Gebete/Spiele. Ein Gute-Nacht-Buch für junge Familien. München.
- Biesinger, A.; Sautermeister, J. (2005): Religiöse Kommunikation in Familien. Analyse und Perspektiven von Lernprogrammen für Eltern und ihre Kinder. In: Biesinger, A.; Kerner, H.J.; Klosinski, G.; Schweitzer, F. (Hg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim, Basel, S. 66-79.
- Schwab, U. (1995): Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen. Stuttgart, Berlin, Köln.

LITERATUR FÜR KURSE

- Biesinger, A. (132005): Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter. Freiburg/Br.
- Biesinger, A.; Tzscheetzsch, W. (2005): Wenn der Glaube in die Pubertät kommt. Ein Ratgeber für Eltern. Freiburg/Br., Basel, Wien.
- Biesinger, A.; Mayer-Klaus, U. (2007): Was feiern wir an Weihnachten? Wenn Kinder mehr wissen wollen. Freiburg/Br., Basel, Wien.
- Biesinger, A.; Mayer-Klaus, U. (2008): Was feiern wir an Ostern? Freiburg/Br., Basel, Wien.
- Biesinger, A. (2008): Wie Gott in die Familie kommt. Zwölf Einladungen. München.

Prof. Dr. Albert Biesinger ist Professor für Religionspädagogik, Kerygmata und Erwachsenenbildung an der Kath. theol. Fakultät, Universität Tübingen.



Kinder einer Straße | Sarah

Foto: Sommer

Brigitte Fahrenberg

Ganzheitlich-biografische Weiterbildung für Frauen

Ein Bildungskonzept auf dem Prüfstand

In Deutschland werden traditionell drei Weiterbildungsbereiche unterschieden: die Allgemeine, die Berufliche und die Politische Weiterbildung. In den letzten 10 Jahren wurden jedoch zunehmend biografieorientierte Weiterbildungsmethoden beschrieben, in denen es nicht um die Vermittlung von Allgemeinbildung, beruflichem oder politischem Wissen geht, sondern um das konstruktive Lernen aus Biografien^{1,2,3}. An diesen Weiterbildungsschwerpunkt knüpft das Konzept einer »Ganzheitlich-biografischen Weiterbildung für Frauen« an. Teilnehmerinnen lernen aus ihrer eigenen Biografie und aus den Lebensgeschichten anderer Frauen, um daraus rückblickend und zugleich zukunftsweisend Folgerungen für ihr eigenes Leben zu entwickeln. Das mehrteilige Gesamtprogramm enthält sechs verschiedene Weiterbildungsmodelle und bietet Frauen die Möglichkeit, an wichtigen Wendepunkten ihres Lebens an einem der Modellprogramme (oder ihrem Lebenslauf folgend an mehreren Modellen) teilzunehmen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht jeweils die Frage: Wie wollen und können Frauen ihr Leben individuell planen und verwirklichen?

Die sechs Orientierungs- und Weiterbildungs-Modelle wurden in den 1980er und 1990er Jahren mit Unterstützung des Sozialministeriums Baden-Württemberg entwickelt, wissenschaftlich begleitet und als Forschungsberichte veröffentlicht.⁴ Die gegenwärtige Diskussion über die Frauen- und Familien-Politik legt es nahe, solche Weiterbildungsmodelle neu zu bewerten: Sind das Gesamtkonzept und die sechs Modelle in

ihrem inhaltlichen und methodischen Zusammenhang noch aktuell?

Integrierte Methode

Eine »Ganzheitlich-biografische Weiterbildung« kann als eine integrierte Arbeitsmethode mit drei Komponenten beschrieben werden:

In einer *Biografischen Weiterbildung* ist die individuelle Biografie der Teilnehmerinnen Ausgangspunkt und maßgebliche Orientierung der Bildungsarbeit. Im Mittelpunkt des gemeinsamen Lernens stehen die Frauen mit ihren Erfahrungen und bisher erworbenen Kompetenzen, mit ihren gegenwärtigen Lebenssituationen und »Standpunkten« sowie mit ihren Wünschen und Zukunftsperspektiven. Vergangenheit, Gegenwart und Lebensentwürfe der Teilnehmerinnen werden dargestellt und diskutiert. Jedes Kursprogramm dieser Reihe beginnt mit einer Vorstellung der Teilnehmerinnen und ihrer gegenwärtigen Lebenssituation und kehrt zu Stationen ihrer Biografien zurück, bevor der Blick in die Zukunft gerichtet werden kann. Die Biografie-Arbeit wird durch *Wissens-Bausteine* ergänzt, die – je nach Zielgruppe – wichtige Voraussetzungen und begleitende Hilfen für die zukünftige Lebensgestaltung der Teilnehmerinnen sein können: Entwicklungs- und persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Lern- und Arbeitshilfen, Rechtsfragen oder Fragen der Selbstsicherheit und Kommunikation, Weiterbildungsinformationen oder auch Anregungen für eine kreative Lebensgestaltung. *Ganzheitliche Weiterbildung* bezieht die psychologisch wichtigsten Persönlichkeitsbereiche ein:

- die psychophysische Konstitution der Frauen: Gesundheit und Krankheit, Belastbarkeit;
- die intellektuellen Fähigkeiten: Selbstständiges Denken, Lern- und (Weiter-) Bildungsbereitschaft;
- den psychosozialen Bereich: Befinden und soziales Verhalten, Konflikte und Kommunikation;
- die musisch-kreativen Interessen und Begabungen sowie
- die Fähigkeit des konkreten, praktischen Handelns in neuen Situationen, die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in einem Praktikum, in einer Hospitation oder neuen Projektgruppe.

Hierdurch wird gewährleistet, dass keine einseitig kognitive Weiterbildung angeboten oder im Sinne einer Selbst-erfahrungsgruppe vorwiegend emotionale Probleme aufgearbeitet werden⁵. *Modellübergreifende Ziele*, die für alle Seminare dieser Reihe gelten, sind⁶:

- die Unterstützung und Begleitung von Frauen in einem Klärungs- und Entwicklungsprozess. Im Mittelpunkt stehen die Fragen zu ihren Zukunftsperspektiven und den gewünschten und/oder notwendigen Schritten der weiteren Lebensplanung;
- die (Re-)Aktivierung von Frauen in schwierigen Entscheidungssituationen ihrer Biografien oder in Phasen der Unentschlossenheit und Unzufriedenheit. Die gemeinsame Arbeit unterstützt die Teilnehmerinnen dabei, ihre individuellen Ziele zu definieren und das Leben (wieder mehr) in die eigene Hand zu nehmen.
- die Erhaltung oder Verbesserung psychischer und/oder physischer Gesundheit. Die Erfahrungen und

Vorbilder in einer aktiven Frauengruppe können einer depressiven oder resignativen Verstimmung vorbeugen und Lebenskrisen oder Erkrankungen entgegenwirken.

Die Teilnehmerinnen kommen aus sehr unterschiedlichen Lebenssituationen in die Seminare. Sie kommen

- als junge Frauen im Umbruch zwischen eigenständigem Leben und Familiengründung;
- in der Lebensmitte, wenn sich das Ende der überwiegenden Familienarbeit andeutet, die Kinder das Elternhaus verlassen und die Frage nach neuen Aufgaben akut wird;
- als ältere Frauen, die in das »Dritte Lebensalter« eintreten und die vor

ihnen liegende lange Zeit des Älterwerdens sinnvoll gestalten wollen;

- in schwierigen Phasen ihres Lebens oder in Zeiten der Nachdenklichkeit, wenn Zwischenbilanzen gezogen werden: Was will ich im Leben (noch) erreichen, wie will ich mein Leben in Zukunft einrichten?
- weil kritische Lebensereignisse zu meistern sind, zum Beispiel nach Krankheit, Trennung und Scheidung, Tod des Partners, Arbeitslosigkeit oder Umzug. Die Frauen wünschen sich eine Zäsur und Zeit zur Reflexion, um ihren weiteren Lebensweg zu überdenken. Vielleicht können sie ihren bisherigen Weg annehmen und darauf weitergehen, vielleicht

erwägen sie Veränderungen oder planen entschlossen einen Spurwechsel.

Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in sozial schwierigen Lebenssituationen nahmen kaum an den Kursen teil. Diesem schwerwiegenden, in der Weiterbildungsarbeit und Forschung seit Langem bekannten Problem widmete sich eine besondere Studie, aus der Empfehlungen für die Weiterbildungsarbeit mit dieser Frauengruppe abgeleitet werden. Den verschiedenen Zielgruppen gemäß umfasst das Programm unterschiedliche Modelle der Orientierung und Weiterbildung⁷. Sie werden hier in der Reihenfolge ihrer Entstehung

Tabelle : Ganzheitlich-biografische Weiterbildung für Frauen: sechs Modelle für verschiedene Zielgruppen

Orientierungs- und Weiterbildungs-Modelle		Zielgruppen und Teilnehmerinnen	
Programm-Titel und ihre Aktualisierungen		Altersgruppen Altersdurchschnitt	Lebensphasen und/oder Lebenslagen der Teilnehmerinnen sowie ihre Motive der Teilnahme
1	Neuer Start ab 35. <i>Aktualisierungen:</i> Neuer Start ab 35 – Wege in den Beruf. Neuer Start in den Beruf.	für Frauen »ab 35«, Altersdurchschnitt: 40 ; in der Folge zunehmende Altersdifferenzierung zwischen etwa 25 und 45 Jahren	<i>Frauen in oder nach der Familien-Phase:</i> Überlegungen zu einem neuen »Aufbruch«: (1) mit noch offenen Zielen oder (2) mit der Absicht der Rückkehr in eine Berufstätigkeit. Wunsch, die eigenen Lebensziele zu klären, Entscheidungen zu finden und/oder Unterstützung bei der Planung und Gestaltung eines Neuanfangs zu erhalten.
2	Neue Wege – Frauen im öffentlichen Leben. Qualifizierung für politische, kulturelle und soziale Aufgaben	für Frauen jeden Alters; Altersdurchschnitt: 45 (zwischen 35 und 54)	<i>Teilnehmerinnen wie oben, auch berufstätige Frauen:</i> Vorbereitung auf eine (Mit-)Arbeit in gesellschaftlichen Aufgabenbereichen. Wunsch, das dafür notwendige »Handwerkzeug« zu erwerben und einen Überblick über verschiedene Institutionen, Verbände und Parteien sowie ihre Aufgabenbereiche zu erhalten.
3	Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel?	für Frauen »ab 55« oder »um 60«; Altersdurchschnitt: 59 (zwischen 50 und 70)	<i>Lebensphase des Älterwerdens:</i> »Leeres Nest«, bevorstehende oder eingetretene Berentung, häufige Verwitwung und andere Formen des Alleinlebens. Absicht, sich auf das fortschreitende Alter vorzubereiten und Unterstützung im »Dritten Lebensalter« zu erhalten.
4	Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen.	für Frauen jeden Alters; Altersdurchschnitt: 32 (zwischen 18 und 58)	<i>Schwierige Lebenslagen lernungsgewohnter (»bildungsferner«) Frauen:</i> keine oder geringe Schul- oder Berufsausbildungen, finanzielle Engpässe, Notsituationen. Versuch, durch Einleitung und Begleitung neuer Entwicklungsprozesse und stufenweise aufbauender Bildungsangebote die eigenen Lebenssituationen zu verbessern.
5	Zeit für mich – Zeit für Dich Junge Mütter gestalten das Leben mit ihren Kindern.	für junge Mütter (vorwiegend mit ihrem ersten Kind); Altersdurchschnitt: 31 (zwischen 21 und 40)	<i>Junge Mütter zwischen eigenständigem Leben und Familiengründung:</i> Wechsel der eigenen Identität und der Lebensperspektiven. Wunsch, neue Kontakte und Unterstützung in einer schwierigen Umbruchphase zu erhalten, Lebensplanung zwischen Familie und Beruf.
6	LernWerkstatt – ein Sprungbrett für Frauen.	Frauen aller Altersgruppen in unterschiedlichen Lebenssituationen (ohne Altersangaben)	<i>Frauen in verschiedenen Lebensphasen mit dem Wunsch, etwas in ihrer Lebensumwelt oder an den gesellschaftlichen Bedingungen zu verändern.</i> Absicht, die »Projektmethode« zu erlernen, um eigene Projektvorhaben selbstständig planen und durchführen zu können.

aufgeführt. Dabei wird deutlich, wie sich aus den Erfahrungen oder Evaluationsergebnissen der vorher entwickelten Modelle die jeweils folgenden ergaben. Außerdem gibt die Tabelle einen Überblick über die jeweiligen Altersgruppen und die Lebensphasen der Teilnehmerinnen sowie über ihre Motive der Teilnahme.

Zwei der Modelle werden mit ihren Lerninhalten und Aktualisierungen beispielhaft beschrieben⁸.

Das Modell »Neuer Start ab 35«/ »Neuer Start in den Beruf«:

Schritte der Aktualisierung und Anpassung an neue gesellschaftliche Entwicklungen

Dieses Programm richtete sich in seiner Entstehungszeit an Frauen in der Familienphase »ab 35«⁹. Die Teilnehmerinnen meldeten sich zum Kurs an, um ihre bisherige Biografie und gegenwärtige Lebenssituation zu überdenken, Zukunftsperspektiven zu suchen und praktische Schritte für einen Neuanfang vorzubereiten. In den Kursen des ursprünglichen Modells entschieden sich die Teilnehmerinnen häufig für sehr individuelle Ziele, die als gleichwertig angesehen wurden: Für die Rückkehr in den erlernten Beruf oder in ein ähnliches Berufsfeld, für die Aufnahme einer Ausbildung oder Umschulung, für selbstständige Tätigkeiten (Existenzgründungen), spezielle berufliche oder allgemeine Weiterbildungen, für ein bürgerliches Engagement oder das erneute Aufgreifen besonderer Interessen. Auch die Fortsetzung der Familienarbeit war eine wichtige Weichenstellung, nach neuer Überlegung, bewusster Entscheidung und mit veränderter Einstellung. Gegenwärtig stehen der Wunsch oder die Notwendigkeit einer Rückkehr in eine Berufstätigkeit deutlich im Vordergrund. Entsprechend wurden Titel und Curriculum – je nach Ort und Träger – verändert. Im Mittelpunkt der wichtigen Gruppengespräche steht nun weniger die psychologische Begleitung eines Entwicklungsprozesses als vielmehr die Berufsbiografie, die berufliche Neuorientierung und Weiterbildung sowie die Berufswegplanung.

Die eher kreativen und musischen Themenbereiche und ergänzende Themen einer Institutionskunde sind entfallen. Der neue inhaltliche Schwerpunkt und die notwendige Kürzung des Programms waren eine Folge der stufenweisen Anpassung an die frauenpolitische Diskussion, die veränderten Teilnahmemotive der Frauen und die neuen Förderrichtlinien, die jetzt vor allem der beruflichen Bildung von Frauen zugute kommen. Das Pro und Contra dieser Entwicklung wurde abgewogen, in der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass beide Varianten des Modells »Neuer Start« angenommen werden: Nach wie vor wünschen sich Frauen ein Diskussionsforum und Beratungsmöglichkeiten. Sie wollen ihre Lebenspläne klären, bevor sie Entscheidungen treffen. Jene Frauen aber, die ihr Ziel einer Berufsrückkehr bereits fest im Auge haben, profitieren von der zweiten Variante. Die erneute Bedarfsprüfung unterstützt die Empfehlung, beide Modell-Varianten anzubieten.

Das Modell »Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel«¹⁰:

Die Notwendigkeit wiederholter Wirkungskontrollen in der Frauenbildungsarbeit

Ein zweites Beispiel betrifft die älter werdenden Frauen, die an der Schwelle ihres »Dritten Lebensalters« vor weiteren 20 bis 30 Jahren stehen, oft ohne bestimmte Aufgaben. Die Gestaltung der vor ihnen liegenden langen Lebenszeit wird zu einer herausfordernden Entwicklungsaufgabe¹¹.

Ähnlich dem Modell »Neuer Start« will das Modell »Spurwechsel« Frauen ermutigen, sich der eigenen Lebensbiografie zu stellen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Jedoch sind die Arbeitsthemen auf die Lebensphase des Alters und des Alterns konzentriert. Im Einzelnen sind es sechs Teilziele, die in der gemeinsamen Arbeit angestrebt werden: Lebensrückblick, Lebensbilanz; Identitätsfindung, Selbstbewusstsein auch im Alter; Lebensplanung, Antizipation der Zukunft; Informationen und Anregungen für die Lebensphase des Alterns, d.h.

gerontologisches Wissen; Erweiterung sozialer Beziehungen; Aufbau neuer Kompetenzen.

Methodisch geht dieses Modell einen anderen Weg als der »Neue Start«: Für die Zielgruppe der Frauen um 60 wurde ein Offenes Curriculum entwickelt, das 27 Bausteine enthält. Aus diesem Fundus werden die Themen für die jeweiligen Kursgruppen variabel zusammengestellt.

Das Offene Curriculum enthält Bausteine zur Biografie der Teilnehmerinnen, ihrer Gegenwart, Vergangenheit und ihrer Zukunftsgestaltung; außerdem umfasst es zahlreiche Themenbausteine, die Frauen in der Lebensphase des Älterwerdens besonders betreffen und zu einer konstruktiven Lebensgestaltung anregen.

Aufgrund des demografischen Wandels stellte sich im Laufe der Jahre erneut die Frage: Hat sich das Weiterbildungsmodell »Spurwechsel« bewährt und ist es noch weiterzuempfehlen? Deshalb wurden zwei neue Wirkungskontrollen geplant: nach 11-jähriger Laufzeit der Seminare in Freiburg (1992–2003) sowie nach 10-jähriger Laufzeit der Seminare in München (1994–2003¹²). Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluationen und eine ausführlichere Darstellung des Modells »Spurwechsel« sind an anderer Stelle dargestellt¹³. Hier soll die Notwendigkeit wiederholter Wirkungskontrollen von Bildungsangeboten hervorgehoben werden: Diese Evaluationen bestätigten die Aktualität und Gültigkeit des Programms und regten andere Gewichtungen einzelner Themen an. Die Teilnehmerinnen wünschten sich z.B. eine stärkere Berücksichtigung des Themas Gesundheit und Krankheit im Alter.

Positive Evaluationsergebnisse entscheiden über die Weiterführung des Angebots, über die finanzielle Förderungsbereitschaft aus ministeriellen oder kommunalen Mitteln und erleichtern die Teilnahmeentscheidungen.

Die anderen vier Orientierungs- und Weiterbildungsmodelle

Die Seminarinhalte der Modelle können hier nicht ausführlich dargestellt werden. Einige curriculare Hinweise

sollen jedoch einen Eindruck von der inhaltlichen Arbeit und ihrer Aktualität vermitteln:

Curriculare Hinweise und Ziele der weiteren Ganzheitlich-biografischen Weiterbildungsmodelle:

Modell »Zeit für mich – Zeit für Dich. Junge Mütter gestalten das Leben mit ihren Kindern«

In diesem Seminar werden drei Themenbereiche erarbeitet, sie bestimmen auch heute die Lebenssituation junger Mütter am Anfang einer Familienphase:

»Kind« (Kinder): z.B. entwicklungspsychologische Themen, Sozialisation, Kinderkrankheiten;

»Frau« (Mutterrolle): Neue Identität als Mutter, veränderte Lebensplanung, eigene Interessen aufrechterhalten;

»Beruf« (Zukunft): Kontakthalten zum Berufsbereich, Weiterbildungsmöglichkeiten, Zukunftsplanung.

Das Curriculum wurde mehrfach erprobt und wissenschaftlich begleitet¹⁴.

Modell »Neue Wege – Frauen im öffentlichen Leben«

In diesem Modell hat das gemeinsame Lernen ebenfalls drei Themenschwerpunkte. Sie stärken und befähigen die Teilnehmerinnen zur Übernahme von politischen, kulturellen oder sozialen Aufgaben:

Sprache und Selbstsicherheit: z.B. öffentliches Auftreten, Anliegen vortragen, Standpunkte vertreten u.a.;

Institutionen, Verbände und Parteien sowie ihre Arbeitsweisen (Praxisbezug);

Planung und Durchführung von Projekten und Veranstaltungen (»Handwerkszeug«)

Auch dieses Programm wurde wissenschaftlich begleitet und vielfach erprobt¹⁵. Es kann als Vorläufer der heute zahlreichen Mentoren-Programme für engagierte Bürgerinnen und Bürger gelten: Lernen für ein Ehrenamt.

Modell »LernWerkstatt«

Hier steht das Erlernen der *Projektmethode*, auch als *Projektlernen* bezeichnet,

im Vordergrund:

Eine Frauengruppe arbeitet in gemeinsamer Verantwortung an einem selbst gewählten »Projekt«, einer Initiative oder einem Sachthema aus ihrer Lebensumwelt. Dabei geht es um ein praxisnahes Modell, um eine »Werkstatt«, in der etwas Neues gegründet, entworfen und verwirklicht wird.

Beispiele sind: Frauen- und Mütterzentren, Interessenbörsen, Weiterbildungsinitiativen, soziale Projekte u.a. Eine solche »LernWerkstatt« für Frauen behält ihre Nutzungsmöglichkeiten auch in der Zukunft¹⁶.

Modell »Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen«

Für dieses umfangreiche Projekt wurde ein variables Stufenmodell entwickelt, dessen Stufen von den Teilnehmerinnen – je nach individueller Biografie oder gruppenspezifischer Ausgangsbasis – einzeln oder aufeinander aufbauend durchlaufen werden können. Weiterbildung wird hier zunächst als Persönlichkeitsbildung definiert, die stufenweise zur Berufsbildung führen kann¹⁷.

Ausblick

Die »Ganzheitlich-biografische Weiterbildung« bietet Frauen ein Forum zur Klärung ihrer Zukunftsperspektiven und Lebensziele an. Aus der kritischen Prüfung des Konzepts ergaben sich die folgenden Einsichten:

(1) Die anhaltende Diskussion über die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* fordert zu neuen Strategien der Frauenpolitik und Bildungsplanung heraus, damit Frauen beide Lebensbereiche nebeneinander bewältigen können. Die finanziellen Hilfen für Eltern oder zusätzliche Krippenplätze sind zwar positiv zu bewerten, doch werden in der Diskussion zwei Aspekte zu wenig gesehen:

– Aus psychologischer Sicht *muss viel stärker differenziert* werden. Nicht alle Frauen wollen oder können den ständigen Wechsel zwischen Familie und Beruf im Alltag bewältigen. Unzutref-

fende Verallgemeinerungen können sich negativ auswirken. Wie Frauen ihr Leben einrichten können, hängt von vielen einzelnen Merkmalen ihrer Persönlichkeit und Lebensumwelt ab. Allein die Belastbarkeit einer Frau – um nur einen Faktor zu nennen – kann enge Grenzen setzen. Wenn in der gegenwärtigen Diskussion die Berufstätigkeit der (aller) Frauen so nachdrücklich auf den ersten Rang gesetzt wird, geht dies von der falschen Annahme aus, dass Frauen generell beides schaffen (müssen). In der Bildungspraxis fiel zunehmend auf, dass Mütter mehrerer Kinder sich fast dafür entschuldigen, nicht berufstätig zu sein und/oder den »ständigen Stress« beschreiben, dem sie sich in ihrem Leben zwischen Familie und Beruf ausgesetzt fühlen. Noch sind die Voraussetzungen für eine Vereinbarkeit beider Lebensbereiche für Mütter nicht flächendeckend gegeben, und die Einseitigkeit der Bewertungen belastet viele Frauen. Auch andere Lebensentwürfe oder Lebensnotwendigkeiten sollten als gleichberechtigt gewürdigt und spürbar respektiert werden. Frauen sollten eine fundierte Weiterbildungsmöglichkeit wahrnehmen können, bevor sie über ihre individuellen Wege entscheiden.

– Aus pädagogischer Sicht ist die vielfach *einseitige Fokussierung der Erwachsenenbildung auf die Berufsbildung* problematisch. In den 90er Jahren wurden Weiterbildungsangebote für Frauen, die nicht zu einer beruflichen Qualifikation führten, sowie Förderrichtlinien für die Frauenbildungsarbeit zugunsten von Berufsbildung zurückgestellt oder umgewidmet. Sollten nicht Bildungsinteressen und Lernangebote in ihrer ganzen Breite erhalten bleiben und weiter unterstützt werden? Ebenso stellt sich die Frage, ob nicht eine gleiche Bewertung der vier Bildungsbereiche, d.h. der allgemeinen, beruflichen, politischen und biografischen bzw. lebensbegleitenden Bildung, erreicht werden sollte, um den unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden zu können? Hier muss auch das schwierige Problem der Nichtteilnahme an Weiterbildung

eines Teils der Bevölkerung erwähnt werden, das mit den drei traditionellen Angebotsbereichen kaum erreicht wird. Wie können Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen vermehrt an Bildung herangeführt werden? Mit dem biografisch orientierten Stufenmodell wurde ein gangbarer Weg aufgezeigt, jedoch sind in dieser Frage die weitere Adressatenforschung und die Erforschung »sozialer Milieus« von grundlegender Bedeutung^{17,18}.

(2) Eine einschneidende Entwicklung ist der demografische Wandel mit der kontinuierlich ansteigenden Lebenserwartung der älteren Frauen. Die lange nachfamiliäre und nachberufliche Lebenszeit von Frauen verlangt nach neuer Orientierung. Das in diesem Beitrag kurz vorgestellte ganzheitlich-biografische Bildungsangebot »Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel« für Frauen um 60 hat sich nach erneuter Evaluation als ein grundlegendes und förderungswürdiges Weiterbildungsangebot der Alterns- und Gesundheitsvorsorge vielfach bewährt. Es gleicht damit auch den Zielen der Geragogik, Lernprozesse im Alter anzuregen und zu gestalten¹⁹. Ein Programm dieser Art entspricht den erklärten Zielen der Bildungspolitik für Frauen und der Politik für die älter werdende Generation: Das Modell Spurwechsel »ist als frauenspezifische Maßnahme zu einer ganzheitlichen Altersvorbereitung zu verstehen« und »trägt somit zur Integration beider Bereiche bei«²⁰. Bei der immer größeren Anzahl der Frauen im Dritten und Vierten Lebensalter sollte dieses Bildungsangebot von Weiterbildungsträgern weitergeführt werden. Die Vielfalt in der Frauenbildung, der Themenstellungen und Bildungskonzepte, Theorien und Forschungsergebnisse Handlungsfelder und Trägerprofile, ist beeindruckend^{21,22}. Jedoch müssen Bedarf und Gültigkeit immer wieder überprüft werden. Das vorgestellte Bildungskonzept und die einzelnen Modelle haben für die gegenwärtige Diskussion über die Frauenrollen und Familienpolitik erneut eine große Aktualität gewonnen; dies gilt auch für die Diskussion über die Lebens-

situationen und Lebenserwartungen älter werdender Frauen. Hier kann die Frauenbildungsarbeit viel dazu beitragen, an Stelle verallgemeinernder Positionen eine biografisch sinnvolle, psychologische und pädagogische Differenzierung vorzunehmen.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Dausien 2001.
- 2 Vgl. Hoerning 2001.
- 3 Vgl. Schlüter, Schell-Kiehl 2004.
- 4 Die Weiterbildungsmodelle wurden in Zusammenarbeit oder im Auftrag der Leitstelle bzw. Zentralen Koordinierungsstelle für Frauenfragen der Landesregierung Baden-Württemberg von speziell einberufenen Arbeitsgruppen mit Expertinnen aus Frauenbildung und Frauenpolitik geplant und von erfahrenen Fachfrauen erarbeitet und wissenschaftlich begleitet oder evaluiert. Vier (der sechs) Weiterbildungsmodelle erhielten, teilweise bis zu 10 Jahren, eine finanzielle Förderung. Nach einem Politik- und Perspektivenwechsel wurde die Förderung in Baden-Württemberg eingestellt bzw. auf die ausschließlich berufliche Beratung und Förderung der Berufsrückkehr von Frauen umgestellt.
- 5 Vgl. Fahrenberg 2006.
- 6 Hier wird unterschieden zwischen dem Konzept oder Gesamtprogramm, den einzelnen Modellen und ihren speziellen Programmen (Curricula). In den Ankündigungen für die Frauen wurden die Begriffe Seminare bzw. Kurse verwendet.
- 7 An der Entwicklung, Erprobung und Durchführung der Seminare war im Laufe der Jahre eine große Anzahl von Fachkolleginnen beteiligt (vgl. die ausführliche Darstellung in Fahrenberg 2006).
- 8 Die Forschungsberichte sind vergriffen. Es ist daher (auch) die Absicht dieses Beitrags, die beschriebenen Orientierungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen und die Erfahrungen aus dieser Arbeit zu erhalten.
- 9 Vgl. Projektgruppe »Neuer Start für Frauen« Freiburg 1983/1988.
- 10 Vgl. Niederfranke 1991.
- 11 Vgl. Lehr 1987.
- 12 Vgl. Bobach, Götz 2003.
- 13 Vgl. Fahrenberg 2008.
- 14 Vgl. Maier-Kraemer 1992.
- 15 Vgl. Fahrenberg 1988/1989.
- 16 Vgl. Roßner/Fahrenberg 1993.
- 17 Vgl. Fahrenberg/Vollmer 1991.
- 18 Vgl. Tippelt in Arnold/Pätzold 2008.
- 19 Vgl. Bubolz-Lutz 2007.
- 20 Vgl. Niederfranke 1991, S. 21.
- 21 Vgl. Voss-Goldstein 2001.
- 22 Vgl. Gieseke 2001.

LITERATUR

- Arnold, R.; Pätzold, H. (2008): Bausteine der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 53. Hoheneggen.
- Bobach, G.; Götz, E. (2003): Wechsel spüren. Evaluation eines Bildungskonzepts für Frauen ab 55. Masterarbeit im Weiterbildungsstudiengang Soziale Arbeit. Katholische Stiftungsfachhochschule München-Benediktbeuren.

- Bubolz-Lutz, E. (2007): Geragogik – eine Bestandsaufnahme. In: *Erwachsenenbildung* EB (53) 4, S. 178–181.
- Dausien, B. (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, W. (Hg.): *Handbuch der Frauenbildung*. Opladen, S. 101–114.
- Fahrenberg, B. (1988): *Neue Wege – Frauen im öffentlichen Leben. Qualifizierung für politische, kulturelle und soziale Arbeit*. Eine Schriftenreihe (hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung Baden-Württemberg). Stuttgart.
- Fahrenberg, B.; Vollmer, M. (1991): *Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Eine empirische Untersuchung*. Eine Schriftenreihe (hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen. Baden-Württemberg). Stuttgart.
- Fahrenberg, B. (2006): *Spurwechsel – Wie Frauen ihr Leben neu gestalten. Biografische Weiterbildung mit und für Frauen*. Herbolzheim.
- Fahrenberg, B. (2008): Modelle einer emanzipatorischen Bildungsarbeit mit älteren Frauen? Das Beispiel »Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel?« In: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* (26), 1, S. 114–123.
- Gieseke, W. (Hg.) (2001): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen.
- Hoerning, E. M. (2001): *Biografische Methode/Biographieforschung*. In: Gieseke, W. (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 183–192.
- Lehr, U. (1987): *Zur Situation der älter werdenden Frau. Bestandsaufnahme und Perspektiven bis zum Jahr 2000*. München.
- Maier-Kraemer, U. (1992): *Zeit für mich – Zeit für Dich. Junge Mütter gestalten das Leben mit ihren Kindern*. Unveröff. Forschungsbericht im Auftrag des Ministeriums für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Niederfranke, A. (1991): *Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel? Orientierungskurs für Frauen. Ein Leitfaden mit wissenschaftlicher Auswertung der vier Pilotkurse* (hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen Baden-Württemberg). Stuttgart.
- Projektgruppe Neuer Start für Frauen, Deutscher Frauenring Freiburg (1988): *Neuer Start ab 35. Motivierungs- und Orientierungskurs für Frauen, Bericht und Lehrplan*. Eine Schriftenreihe (hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung Baden-Württemberg). Stuttgart, 4. Aufl.
- Roßner, G.; Fahrenberg, B. (1993): *LernWerkstatt – ein Sprungbrett für Frauen. Ein Weiterbildungsmodell für Frauen, im Auftrag des Ministeriums für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst Baden-Württemberg*. Stuttgart. (Zu beziehen beim Katholischen Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Landsknechtstr. 2, 79102 Freiburg.)
- Schlüter, A.; Schell-Kiehl, I. (Hg.) (2004): *Erfahrung mit Biografien. Reihe Weiterbildung und Biografie*, Bd. 1. Bielefeld.
- Voss-Goldstein, C. (2001): *Frauenbildung in der katholischen Erwachsenenbildung*. In: Gieseke, W. (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen. S. 573–578.

Dr. Brigitte Fahrenberg, Freiburg, Pädagogin und Diplom-Psychologin, Unterrichtstätigkeit in Hochschule und Erwachsenenbildung, insbesondere in der Weiterbildung mit Frauen und ihrer Beratung.

Viktoria Herber

Frühförderung trifft Erwachsenenbildung

Projekt »Vom Klein-Sein zum Einstein«

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (2004)¹ sowie die bildungspolitische Diskussion weisen auf die Notwendigkeit der naturwissenschaftlichen und mathematischen Frühförderung im Kindergartenalter hin. Das Projekt »Vom Klein-Sein zum Einstein« hat darauf mit der Entwicklung eines fundierten Konzepts der naturwissenschaftlichen und mathematischen Bildung für die Kindertagesstätten reagiert. Im Rahmen der Initiative »Offensive Bildung« beteiligen sich seit Anfang 2006 43 Kindertagesstätten in Ludwigshafen an dem auf vier Jahre angelegten Projekt »Vom Klein-Sein zum Einstein«.

Die gesamten Teams aus städtischen, katholischen und evangelischen Kindertagesstätten haben sich auf den Weg gemacht, das naturwissenschaftliche Denken bei Kindern zu fördern. Die rege Beteiligung im Projekt zeigt den Bedarf der Einrichtungen, die Qualität wird großgeschrieben. Denn um den naturwissenschaftlichen Bildungsprozess zu begleiten, reicht es nicht aus, Experimente durchzuführen, um ein Aha-Erlebnis zu erzielen. Vielmehr beschäftigen sich im Projekt »Vom Klein-Sein zum Einstein« Entwicklungspsychologen/innen, Wissenschaftler/innen und Fachkräfte aus der Kindergartenpraxis mit grundlegenden Bausteinen der naturwissenschaftlichen und mathematischen Frühförderung. Aufbauend auf der natürlichen Neugier der Kinder, die Dinge zu erkunden, wird der Prozess der Entwicklung von naturwissenschaftlichem Denken auf drei Ebenen angeschaut, analysiert und entsprechend gefördert:

- Ebene der Kinder,
- Ebene der Erzieherinnen,
- Ebene der Eltern.

Im Mittelpunkt der naturwissenschaftlichen Bildung steht forschendes Begreifen der Welt: von Beobachtung und Beschreibung über Hypothesenbildung und Experimentieren zu Diskutieren und Dokumentieren. Die Neugier ermöglicht den Kindern, den Zugang zur Welt zu finden, Phänomene der belebten und unbelebten Natur wahrzunehmen und erste kleine Versuche durchzuführen. *Um den Entdeckergeist der Kinder zu kultivieren*, werden in den KiTas anregende Lernumgebungen gestaltet. Die Beschäftigung mit den Materialien fördert das ganzheitliche Lernen der Kinder und berücksichtigt die Interessen von jedem einzelnen Kind und gleichzeitig unterstützt sie den Forscherdrang der Kinder und bietet viele Möglichkeiten zum Experimentieren.

Die primäre Konzentration nur auf den Selbstbildungsprozess der Kinder reicht dennoch nicht aus. Einen hohen Stellenwert, gerade in der Frühförderung, nimmt die Interaktion und Kommunikation im pädagogischen Prozess ein². Ständiges Wechselspiel zwischen dem Austausch mit den Gleichaltrigen und den Erwachsenen, die die kindliche Entwicklung durch achtsame Begleitung und Reflexion unterstützen, gibt den Kindern die Möglichkeit, eigene Hypothesen zu bilden und mit anderen zu diskutieren. Dadurch erfahren die Kinder, dass es nicht nur eine Lösung gibt, nämlich ihre eigene, sondern eine Vielfalt an Möglichkeiten. Diese Möglichkeiten können miteinander besprochen und dann durch das Experimentieren be-

wertet werden. Aus diesem Grund ist es enorm wichtig, auf die Rolle der Erwachsenen in diesem Prozess zu achten.

Erzieher und Erzieherinnen sollen eine begleitende und zurückhaltende Position einnehmen, damit die Kinder sich frei äußern und aktiv forschend sein können. Erwachsene schaffen einen Rahmen, in dem die Kinder ihrer eigenen Neugier weitestgehend Entfaltungsmöglichkeiten geben, verstanden werden und ihre Sicht der Dinge im Dialog reflektieren können. Die Motivation der Erwachsenen spielt dabei eine große Rolle. »Erwachsene müssen ihre Neugierde und ihre eigenen Fragen wiederentdecken. Neugier kann nicht ermutigen und anregen, wer nicht selbst neugierig ist.«³

Um diese auf einer Seite »begleitende, zurückhaltende« und auf der anderen Seite »interessierte, forschende« Rolle der Erwachsenen besser zu verstehen, werden im Projekt auf die Erzieherinnen zugeschnittene Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt. Dabei werden die Berührungspunkte mit Naturwissenschaften und Mathematik überwunden und die Möglichkeiten der Förderung in diesem Bereich aufgezeigt, ausprobiert und reflektiert. Kontinuierliche Begleitung, Supervision und der Austausch mit den Kolleginnen stärken Erzieherinnen bei der Umsetzung und Integration der naturwissenschaftlichen und mathematischen Themenbereiche in den pädagogischen Alltag. Außerdem helfen diese Begleitangebote, die eigene Rolle bewusster wahrzunehmen und zu optimieren. Die ersten wissenschaftlichen Ergebnisse zum Projekt bestätigen einen enormen Kompetenz-

zuwachs bei Erzieherinnen bereits innerhalb der 10-wöchigen Umsetzung nach der Fortbildung.

Die *Rolle der Eltern* bei diesem naturwissenschaftlichen Bildungsprozess ähnelt der Erzieherinnenrolle. Die interessierte Haltung dem Kind und seinen Aktivitäten gegenüber und die Wahrnehmung der Alltagsphänomene stellen die Rahmenbedingungen für die forschenden Interessen des Kindes zu Hause. Elemente des naturwissenschaftlichen Denkens, insbesondere Diskussion und Interaktion, sind häufig ohne Erwachsene nicht denkbar. Die Entwicklung des mathematischen Denkens, das auf angeborenen Kompetenzen basiert und als Hilfsmittel für die Beschreibung von Phänomenen verwendet werden kann, ist auch erst durch die Auseinandersetzung mit kulturgeschaffenen Formen der Mathematik (Symbole, Regeln, Strukturen) möglich. Eine Förderung dieser Auseinandersetzung und eine entwicklungsgerechte Unterstützung bei diesem Prozess ist die unverzichtbare Aufgabe der Erwachsenen. Die Projektmaßnahmen unterstützen Eltern durch umfassende Information über die entwicklungspsychologischen Grundlagen der Frühförderung im Rahmen der Elternveranstaltungen. Eltern erhalten Tipps, wie sie ihr eigenes Kind bei den Fragen und Aktivitäten zu Hause unterstützen können. Um interessiert zu sein, müssen Eltern durch eigenes Erleben, Ausprobieren und Forschen neugierig werden. Fragen zu »Wie funktioniert die Welt?«, Spaß am Experimentieren, das durch alle Sinne erlebt werden kann, sind der beste Wegweiser im naturwissenschaftlichen Bildungsprozess. Eine Verwirklichung der Idee, bei der die Neugier aller Beteiligter gefördert und gemeinsame naturwissenschaftliche Aktivitäten für Eltern und Kinder ermöglicht werden können, stellen Eltern-Kind-Tage des Projektes dar.

Veranstaltungsmodell

Eltern-Kind-Forscher-Tage werden zweimal pro Jahr durchgeführt und erfahren eine rege Beteiligung der

Familien der teilnehmenden Kitas aus Ludwigshafen. Um eine interessante vierstündige Entdeckungs- und Erlebnisreise durch die Welt der Naturwissenschaften für 200–300 Leute zu bieten, werden bei der Planung räumliche, personelle, finanzielle, inhaltliche Aspekte berücksichtigt. Der wesentliche Teil der Entdeckungsreise besteht aus Experimentierstationen, an denen die Eltern mit den Kindern gemeinsam forschen können. Kompetente Betreuerinnen (Projektreferenten und Kita-Fachkräfte) stehen den Forscher-Teams zur Seite. Stationen spiegeln Interessen der Kinder und unterscheiden sich thematisch. Zum Beispiel geht es bei der Station: »Faszinierende Kraft des Wassers« um die Erforschung des Elements Wasser. Die Station »Raketenwettbewerb« ermöglicht den Familien, spielerisch die Eigenschaften der Luft kennen zu lernen und experimentell zu erforschen. Hinter der banalen Fragestellung: Welche Rakete steigt höher? versteckt sich eine Menge Naturwissenschaften. Es entstehen plötzlich Fragen, die nicht nur von Kindern ausgehen, sondern auch Eltern sind hoch motiviert. Zum Beispiel wollte der Sohn schon zur nächsten Station gehen, während der Vater zu ihm sagte: »Warte mal, ich muss das unbedingt noch mit drei Tabletten ausprobieren.« Er war schon bei einer weiteren Hypothese, die die Leistung der Rakete optimieren sollte. Durch die Diskussion, die zwischen Kindern und Eltern, aber auch zwischen Familien entsteht, werden Überlegungen und Ergebnisse erst präsent. Kinder fühlen sich wertgeschätzt und verstanden. Sie können sogar an der einen oder anderen Stelle ihre eigene Kompetenz zeigen und den Eltern manchmal ein gewohntes Denkmuster aufbrechen. Es findet ein aktiver Lehr-Lern-Prozess statt. Durch einen Aufbaucharakter von Stationen wächst auch die Neugier der Eltern: angefangen von den betreuten Stationen mit alltäglichen Versuchen hin zu den Stationen, an denen die Beteiligten in Ruhe anhand von vorbereiteten Materialien und beschriebenen Fragestellungen die eigens gebildeten Hypothesen experimentell überprüfen

können. Eine sinnvolle Ergänzung zu den forschenden Aktivitäten bieten zu *Beginn* gemeinsame Einstimmung mit der Vergabe von Teilnahmekarten für Forscherteams, *zwischendurch* Vorträge zu Themen der naturwissenschaftlichen Frühförderung, Imbiss und Kaffeepausen, die auch der Reflexion des Entdeckten dienen, und ein *gemeinsamer Abschluss*, der die Erfahrungen bündelt und in Form einer Urkunde an das Erlebte erinnert. Die sieben Projekte der Offensive Bildung haben zum Ziel, die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten zu fördern. Die innovativen Projekte wurden im Jahr 2005 von der Stadt Ludwigshafen am Rhein, dem Protestantischen Kirchenbezirk Ludwigshafen und den katholischen Trägerorganisationen aus der Praxis heraus entwickelt. Sie werden trägerübergreifend in allen 90 Ludwigshafener Kindertagesstätten umgesetzt, von anerkannten Bildungsexperten begleitet und nachhaltig in den pädagogischen Alltag implementiert. Ab Herbst 2008 werden die Projekte in die Region übertragen. Unterstützt werden die Projekte durch BASF SE. Träger des Projekts »Vom Klein-Sein zum Einstein« ist das Heinrich Pesch Haus, Kath. Akademie Rhein-Neckar, Ludwigshafen.

Weitere Infos: <http://einstein.offensivebildung.de>.

ANMERKUNGEN

1 Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz 2004.

2 Vygotsky 2002; Fthenakis 2008.

3 Diskowski 2007.

LITERATUR

Diskowski, D. (2007): Einige Gedanken zur naturwissenschaftlichen Bildung in der Kindertagesstätte. In: Bernardo, E. (Hg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weimar, Berlin.

Fthenakis, W. E. (Hg.), Eitel, A. (2008): Natur-Wissen schaffen. Trisdorf.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim.

Vygotsky, Lev (2002): Denken und Sprechen. Weinheim.

Viktoria Herber ist Projektleiterin »Vom Klein-Sein zum Einstein«, Entwicklungspsychologin, syst. und Business Coach (ECA, ICI).

Michael Sommer

Hexenhaus und Brundibar

Opern für Kinder, gerade in der Weihnachtszeit beliebt. Kulturfenster

Ein typisches Bild zur Weihnachtszeit in Deutschlands Opernhäusern: Kinder springen durch die ehrwürdigen Hallen der Kulturhochburgen, rutschen unruhig auf dem gepolsterten Gestühl, Mütter und Väter sorgen für Cola. Auf dem Spielplan steht – was sonst – Humperdincks Klassiker »Hänsel und Gretel«. Da darf schon mal ein entsetztes Raunen durchs junge Publikum gehen, wenn die böse Hexe im Ofen verschwindet oder der Geräuschpegel bei allzu langen Arien gefährlich in die Höhe steigt.

Dauerbrenner Hänsel und Gretel

Ob in Hamburg, Berlin oder Düsseldorf, überall steht der Dauerbrenner auf dem Spielplan, oft über Jahrzehnte in derselben Inszenierung und dementsprechend für erwachsene Augen ziemlich unsäglich Kitsch – etwa wenn beide Kinder sich in der Wildnis schlafen legen und die Schutzengel auftreten. Fehlen darf auch nicht das Lebkuchenhexenhaus samt entsprechend bucklig-schaurig daherkommender Bewohnerin, die gelegentlich von einem Tenor gesungen wird. Dem durchaus gewalttätigen Stoff entsprechend brachte das Theater Erfurt das am 23. Dezember 1893 in Weimar von Richard Strauss uraufgeführte Werk in der Spielzeit 2004/05 in zwei unterschiedlichen Inszenierungen heraus: als eine »herkömmliche« Inszenierung und eine zweite »nur für Erwachsene«, die die Oper als Geschichte über Kindesmissbrauch erzählt. Die ersten Anfänge von Kinderopern gehen in das 17./18.

Jahrhundert zurück, als Jesuiten spezielle Schuldramen, die zum Teil für Kinder gedacht waren, aufführten. In diesem Sinne ist Mozarts klassizistisches Singspiel mit religiösem Hintergrund »Apollo et Hyacinthus« (1767) ein Stück von Kindern für Kinder. Eine Kinderoper als Operngattung entwickelt sich aber erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Das bekannteste Stück ist eben Humperdincks »Hänsel und Gretel«.

In der Zeit zwischen den Weltkriegen setzte wie in der »großen« Musik auch eine Erneuerungsbewegung ein, etwa mit Kurt Weills Lehrstück »Der Jasager« (1930) oder Paul Hindemiths »Wir bauen eine Stadt« (1930) und »Tuttfantchen«, 1922 geschrieben als »Weihnachtsmärchen« und bestückt mit Ragtime-Klängen. In den 50er Jahren führten Einflüsse von Jazz und Popmusik zu einer Annäherung an das Musical, wie etwa bei Andrew Lloyd Webbers »Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat« (1968). Gute Tradition sind inzwischen auch Kindermusicals, die in Eigenregie mit beachtlichem Aufwand und Erfolg landauf, landab vor allem in Kirchengemeinden, aber auch in Schulen von Kindern und Jugendlichen selber aufgeführt werden.

Ali Baba

In den letzten Jahren zeigt sich mehr und mehr die Tendenz, eigene Opernspielhäuser für Kinder zu gründen, so etwa 1996 die »Kinderoper« in Köln der Kölner Oper. Ein Blick in das aktuelle Programm zeigt, dass das Haus durchaus beachtenswerte Stücke auf

die Bühne bringt, wie etwa Luigi Cherubinis Oper »Ali Baba und die vierzig Räuber« von 1833. Bei den meisten Aufführungen der Kinderoper liefert übrigens Elke Heidenreich eine von ihr überarbeitete Textfassung. An etwa 100 Nachmittagen im Jahr gibt es in der Yakult-Halle, einer Zeltkonstruktion im Opernhaus, Aufführungen.

Robin Hood statt Computerspiele

Aber auch »normale« Opernhäuser bringen interessante Kinderstücke auf die Bühne, so etwa gerade die Komische Oper Berlin mit der vom Publikum begeistert aufgenommenen Uraufführung der Kinderoper »Robin Hood«. Held der gesungenen Abenteuergeschichte ist Daniel, der beim Computerspielen in ein Zeitloch fällt und sich plötzlich in der mittelalterlichen Welt von Robin Hood wiederfindet. Intendant Andreas Homoki hat mit seinem Amtsantritt 2004 die Kinderoper zur Chefsache erklärt. Das Auftragswerk »Robin Hood« hat er im Großen Saal selbst inszeniert und weder künstlerisch-technische Mühe noch Kosten gescheut, das kleine Publikum zu überwältigen.

Die Oper in Hamburg brachte als Uraufführung im November eine Umsetzung des Klassikers Pinocchio von Carlo Collodi auf die Bühne, geschrieben von Kinderbuchautorin Ursel Scheffler und der Hamburger Komponistin Gloria Bruni, die die Märchenfigur in einer Kinderoper wieder zum Leben erweckt. Auch das »Theater für Kinder« in der Hansestadt, das seit 1968 besteht, bringt Opern auf die Bühne,

so etwa aktuell das Astrid-Lindgren-Buch »Mio, mein Mio«, versehen mit Musik von Edvard Grieg. Dieses Theater schafft es auch, vom 14. November bis 1. Februar fast täglich »Hänsel und Gretel« aufzuführen.

Brundibar

In Stuttgart entführte die »Junge Oper Stuttgart« mit »Sigurd der Drachentöter« in deutscher Erstaufführung ihre jungen Zuhörer in die Welt der Sagen. Diese nordische Version des Siegfried-Stoffes wurde mit langem Applaus aufgenommen.

In der Dortmunder Oper brachte man zum 70. Jahrestag der Pogromnacht die von Hans Krása 1938 komponierte Kinderoper »Brundibar«. In einem jüdischen Kinderheim in Prag erlebte die Oper ihre Uraufführung. Nach der Deportation in das KZ Theresienstadt richtete der jüdische Komponist »Brundibar« erneut ein. Die Kinderoper wurde in Theresienstadt insgesamt 55 Mal aufgeführt. Krása und die meisten seiner Darsteller wurden in den Gaskammern von Auschwitz ermordet.

Opernhaus für Kinder

Dortmund hat Anfang des Jahres mit einem neuen Projekt auf sich aufmerksam gemacht. Dort eröffnete am 5. Mai eine Kinderoper, an deren Aufbau die Operntendantin der Westfalenmetropole Christine Mielitz vier Jahre lang gearbeitet hat. Als einziges nur zu diesem Zweck erbaute Opernhaus in Deutschland, das für Kinder bespielt werden soll, wurde das Projekt fast ausschließlich durch Spendengelder finanziert. Zur Eröffnung hat das Theater Dortmund das für seine Kinderoper vielfach ausgezeichnete und derzeit beste Ensemble eingeladen, die Wiener Taschenoper, mit dem »Tapferen Schneiderlein«, einer Kinderoper nach den Brüdern Grimm. Der klassische Stoff bleibt den Kindern heute erhalten, auch wenn es gleichzeitig genügend aktuelle Inszenierungen in Deutschlands Kinderopernwelt gibt.

INTERNETRECHERCHE Bildungswahn

Eine Werbekampagne der Süddeutschen Zeitung lautet: »Schenken Sie ihren Kindern kluge Eltern. Lesen Sie die Süddeutsche Zeitung«. Wenn man arglos durch sein Stadtviertel schlendert, sieht man links und rechts Schülerläden, Nachhilfeunterricht und Hausaufgabenhilfen sprießen. Ein großes Zeit- und Energiepaket während des Kindseins muss in Schule, Lernen und Leistung investiert werden. Sich ergiebig ausspielen, Natur entdecken, der eigenen Energie folgen, all das scheint überholt und nur noch als Lamento in erzieherischen Texten vorzukommen. Das Gehirn darf den Leistungsanforderungen, so lautet das aktuelle Credo, keinesfalls hinterherhinken; damit es tüchtig funktioniert, machen sich Wissenschaftler daran, Brain-Food zu entwickeln, z.B. Ampakin CX717. Es soll helfen, leichter zu lernen. www.brain-fit.com/html/gehirndoping.html

Brain-Food

Vielleicht sollte man vorbeugen, um sich das Brain-Food zu sparen. Zum Beispiel mit einer Doppel-CD von Klassik Radio. Da wird für die »Windelpiraten« geworben. Musik als Nahrung für ein sich rasant entwickelndes Kleinkind-Gehirn, am besten setzt frau es schon während der Schwangerschaft ein. www.klassikradio-shop.de/klassik/klassik-fuer-babys.2540.html Der Bildungs- und Gehrleinleistungswahn durchzieht die ganze Nation und neben verunsicherten Eltern, überstrapazierten Kindern und überaktiven Bildungsinstitutionen wächst die Zahl der Profiteure und Absahner. Auf welche Zukunftsszenarien wir uns einstellen müssen, lassen südkoreanische Eltern erraten. Sie lassen beispielsweise die Zungen ihrer Kinder operieren, damit diese die englische Aussprache besser bewältigen und damit markattraktiver werden. www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,280255,00.html

Vom Kindsein zum Humankapital bzw. der ökonomisch verwertbare Mensch! Wer sich kritisch mit diesem Problem beschäftigen möchte, greife zu Johannes Becks Buch: »Der Bildungswahn«, das er bereits 1994 publizierte. www.monti-dietramszell.de/b/?p=171

Von Moonchild erfahren wir, wie es zukünftig aussehen könnte:

»Ja ... generell wird der Bildungswahn und der ständige Leistungszwang in der Gesellschaft weiter zunehmen ... Die einen werden völlig verblödet sein, weil ihr Tagesablauf 24 Stunden durchorganisiert ist ... Schule, Studium, Arbeit, Freizeitstress, ständige Berieselung durch die Medien mit Angst-Propaganda, als Ausgleich dann dreimal im Jahr nach Ibiza fliegen, um dort Party zu machen etc. ... sodass sie gar keine Zeit mehr haben, über sich selbst nachzudenken und ihren Alltag kritisch zu reflektieren. Die anderen werden völlig verblödet sein, weil sie der Unterschicht angehören, keine vernünftige Schulbildung genossen haben, nur auf der Straße rumhängen, Drogen nehmen, Scheiße bauen, um den angesammelten Frust loszuwerden ...« www.postpla.net/politik-gesellschaft/zukunft-sieht.40502.html Andreas Novy drückt das Dilemma folgendermaßen aus: »Wir werden das Spiel spielen müssen und es gleichzeitig nicht akzeptieren – und es nicht akzeptieren, indem man es anders spielt.« www.socialnet.de/rezensionen/1728.php

Wem das bisher Gesagte nicht reicht, blicke nach Österreich. Die Zeitschrift »Schulheft«, www.schulheft.at, steht für den unangepassten Diskurs. Erich Ribolits inszeniert im Heft 113 ein Feuerwerk gegen Bildung als Zurichtung für den Profit. www.schulheft.at/main.html

Wer weiß, vielleicht werden wir zukünftig nicht nur über die Zeit als kostbares Gut philosophieren, sondern uns immer wieder von unseren diversen Bildungsaktivitäten erholen müssen – nicht etwa durch den Bildungsurlaub, sondern durch Urlaub von der Bildung.

Tilly Miller

Literatur zum Thema

GESCHLECHTERBILDUNG

Geschlechter bilden – Männer und Frauen in der Katholischen Erwachsenenbildung

Eine Arbeitshilfe der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz zur Geschlechtergerechtigkeit. Hg. von der KEB Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Mainz 2008, 146 S., Bezug: www.geschlechter-bilden.de, 13,90 € (inkl. Versand in Deutschland)

Autoren und Autorinnen der Veröffentlichung sind Ulrike Gentner, Elisabeth Vanderheiden, Johannes Kohl, Thomas Sartingen und Monika Kislik. Sie ist unter Mitarbeit von Friedhelm Hengsbach, Esther Herzog und Christina Jasmin Gokus entstanden, die Illustrationen stammen von Gerda Laufenberg. Ein Vorwort hat Kardinal Karl Lehmann beige-steuert. Unter der Webadresse stehen Lese-proben und die »Anlagen« der Arbeitshilfe zum Download zur Verfügung, die Postkarten können als E-Cards versendet werden.

Dass das Werk im Wortsinn eine Arbeitshilfe ist, wird schon an der Aufmachung deutlich: Ein dicker Schubser enthält ein spiralgebundenes Buch mit 146 Seiten auf festem Papier sowie je einen Satz Postkarten und Bildkarten im DIN-A4-Format. Das Inhaltsverzeichnis und ein erstes Durchblättern erschließen, dass es sich um die Zusammenstellung einer Vielzahl eher knapp gehaltener Basisinformationen, Handlungsvorschläge, methodischer Anregungen bis hin zu Checklisten aus unterschiedlichen Quellen handelt – also genau das, was sich Haupt- und Ehrenamtliche bei der Veranstaltungsplanung als griffiges Hilfsmittel häufig wünschen. Neben dieser Praxisorientierung gibt es jedoch auch eine ordentliche Fundierung im ersten Teil.

Der Arbeitshilfe ist mit Gen 1,27 (»Als Mann und Frau schuf er sie«) ein Bibelvers vorangestellt, der oft traditionell im Sinn einer geschlechterbezogenen eher rigiden Schöpfungsordnung interpretiert wird, von der aus dann ein weiter Bogen hin zu Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit, zu Geschlechterdemokratie, Gender Mainstreaming und Gender Studies gerade im kirchlichen Kontext geschlagen werden muss. Solche Begrenzungen werden im Vorwort von Lehmann deutlich, aber auch im Abschnitt »Geschlechterdemokratie in Kirche und Gesellschaft« von Hengsbach, der neben einem gelungenen Überblick über gesellschaftliche Tendenzen und Geschlechterungerechtigkeiten auch die innerkirchlichen geschlechtsbezogenen Diskriminierungen nicht verschweigt. Ergänzend dazu werden aktuelle rechtliche Rahmenbedingungen und einige Begriffsklärungen rund um den Begriff »Gender« geboten. Der zweite Teil der Arbeitshilfe bezieht sich dann stärker auf Geschlechterthemen im eigenen Feld der Erwachsenenbildung, indem es um Fragen der »Geschlechtergerechtigkeit in der Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsveranstaltungen« geht. Geschlechtergerechtigkeit soll so nicht nur als eher abstrakter Inhalt vermittelt werden,

sondern zugleich und vor allem in den Veranstaltungen selbst Substanz und Leben erhalten. Sie wird so als ein wichtiger Qualitätsaspekt zeitgemäßer Erwachsenenbildung verstanden, der in Bezug auf Didaktik, Methodik, Sprache, Leitungsverhalten, Programmplanung usw. zu verorten ist. Beschrieben werden in diesem Sinn auch die fachlich-personalen und strukturell-konzeptionellen Implikationen einer hervorgehobenen Orientierung an Geschlechtergerechtigkeit sowie Anforderungen der Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (im dritten Teil der Arbeitshilfe »Strukturelle Faktoren«).

Der vierte Teil »Methoden zur Analyse und Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit« fällt gegenüber den eher programmatischen Teilen der Arbeitshilfe verhältnismäßig knapp aus. Vielleicht ist das dem Umstand geschuldet, dass in der Praxis der Erwachsenenbildung selten Zeit für eine ausführliche, inhaltlich vertiefte Analyse und Evaluation bleibt, bevor schon wieder die nächsten Aktivitäten anstehen. Umso umfang-

Geschlechtergerechtigkeit soll Substanz und Leben erhalten.

reicher fällt dann der fünfte Teil aus, der etwas verschämt mit »Anlagen« überschrieben ist. Hier findet sich eine vielfältige Mischung aus Checklisten, Anregungen und Praxisbeispielen, die jeweils einen vorangehenden Abschnitt aus den Teilen zwei und drei der Arbeitshilfe konkretisieren (leider ohne expliziten Verweis). Eine Literaturliste und weiterführende Links runden das Werk ab.

Da sich die Arbeitshilfe eher der Vermittlung und Gestaltung des Werts von Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen widmet, ist es durchaus vorstellbar, dass aus der Praxis heraus noch mehr nach konkreten Methoden gefragt wird, mit denen das Thema erfahrbar gemacht werden kann (etwa im Sinn von Übungen, Reflexions- und Auswertungsmethoden usw.). Das gilt auch für das beigelegte Bildmaterial (Karikaturen), das das Thema »Geschlechter bilden« veranschaulicht; hier wären weiterführende Impulse zu Verwendung und Praxiseinsatz sinnvoll.

Eine Arbeitshilfe mit ganz unterschiedlichen, größtenteils kurzen, etwa zweiseitigen Beiträgen, die abhängig vom Einsatzzweck je für sich herangezogen werden können (und sollen), ist sicher nicht mit dem Anspruch eines konsistenten Grundlagenwerks zu messen. Hervorzuheben ist jedoch, dass gerade aus der Vielzahl von Zugängen ein abgerundetes Spektrum dessen entsteht, was heute zu Geschlechterfragen im Bereich der katholischen Erwachsenenbildung verhandelt wird. Gewünscht hätte man sich noch eine abschließende Zusammenschau mit anderen Qualitätsthemen und Grundorientierungen der Erwachsenenbildung, weil ja in der Praxis und zuletzt bei konkreten Veranstaltungen immer gleich mehrere Werte (z.B. auch Eigenverantwortlichkeit, Partizipation oder Prozessorientierung) zu integrieren sind. Geschlechtergerechtigkeit wird dabei nicht nur ein separater Aspekt sein, sondern kann alle anderen Werte anreichern und durchdringen.

Gunter Neubauer

GESCHLECHTERBILDER

Stefanie Rieger-Goertz

Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung

Reihe: Forum Bildungsethik, Bd. 3. Bielefeld (wbv) 2008, 463 S., 34,90 €

»Leerstelle Gender«, »Ausblendung von Geschlechterfragen«, »Genderthemen Fehlanzeige«, »Frauenfragen und Genderthemen sind sehr gering vertreten, sie scheinen kein Anliegen der Zeitschrift (und der KBE) zu sein«, »Ein Verband, der tief männlich geprägt ist«, »Geschlechtsspezifische Themen scheinen über weite Strecken ›von unten‹ und ›von außen‹ an die Redaktion der EB herangetragen zu werden«, »Geschlechtergerechtigkeit wird nirgendwo als Bildungsziel oder als Lernziel der Organisation KBE angesprochen«. Allein schon diese kleine Zitatensammlung macht deutlich: Die Autorin stellt der katholischen Erwachsenenbildung insgesamt, vor allem aber auch ihrem Dachverband KBE und der Zeitschrift Erwachsenenbildung – die Sie hier gerade lesen – ein eher schlechtes Zeugnis aus in Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und einer gendersensiblen Theorie und Praxis. Nicht nur das macht das Buch lesenswert!

Stefanie Rieger-Goertz schlägt in der überarbeiteten Fassung ihrer Dissertation (Humboldt-Universität Berlin, Wiltrud Gieseke als Doktormutter) einen weiten Bogen. Sie kommt von der theologischen Frauenforschung (lange Zeit war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin von Marie-Theres Wacker in Münster, z.B. Co-Autorin des Arbeitsbuchs Feministische Theologie), bleibt aber dort nicht stehen. Ihre konstruktivistische Sicht von Geschlecht als Doing Gender verknüpft die aktuellen Diskurse feministischer Theorie mit kritischer Männerforschung. Diesen Diskussionsstand konfrontiert sie im ersten Schritt mit den in lehramtlichen und anderen offiziellen Dokumenten der katholischen Kirche eingelassenen Geschlechterbildern, von Apostolischen Schreiben bis zu Arbeitshilfen und Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz. Die katholische Stimme zu Geschlechterfragen bewertet sie im Konzert der Moderne als »eigentümlich« und »quer zu den meisten Ansatzpunkten«. Am ehesten sieht sie noch Verbindungslinien zum Differenzfeminismus und dem mythopoetischen Männerdiskurs. Soziologisch zu erklärende Macht werde kirchlich und oft auch theologisch »naturalisiert«.

Damit kennzeichnet Rieger-Goertz allerdings auch eine innerkirchliche Bruchlinie! Will sich katholische Erwachsenenbildung zu Geschlechterfragen positionieren, gerät sie zwischen die Mühlsteine katholische Lehrmeinung einerseits und moderne Sozialforschung andererseits. Vielleicht ist dieses Dilemma der Grund für ihr Ausweichen vor der Entscheidung und die mangelnde Positionierung katholischer Erwachsenenbildung? Das ließe noch hoffen. Denn die geforderte Beteiligungsgerechtigkeit der Erwachsenenbildung kann die Geschlechterfrage auf Dauer kaum ausklammern, viel zu gering ist der Männeranteil bei den Teilnehmenden. Der folgende Durchgang durch das entwickelte Selbstverständ-

nis katholischer Erwachsenenbildung und ihre theologisch-anthropologischen Begründungen münden in ein Plädoyer für das Offenhalten der Anthropologie. Es gehe nicht um ein Festschreiben von Menschen auf universelle Wesenseigenschaften, dieser Weg berge zahlreiche Fallstricke. Optionen für Chancengleichheit und Gerechtigkeit erforderten eher eine Subjektperspektive, welche Menschsein als Verheißung und Aufgabe begreife, mit offenem Horizont jenseits geschlechtlicher Festlegungen. Interessant sind die empirischen Analysen, die etwa die Hälfte des Buches umfassen und es zu einer einzigartigen Fundgrube für Genderanalysen der Erwachsenenbildung machen. Rieger-Goertz schaut in Wör-

Interessant sind die empirischen Analysen, die das Buch zu einer einzigartigen Fundgrube für Genderanalysen der Erwachsenenbildung machen.

terbücher und Einführungen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft, blickt in den Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung und in die DIE-Zeitschrift – überall übrigens mit einem ähnlichen Ergebnis: Wenn Gender thematisiert wird, dann in der Regel als Frauenbildung; Männer und Männerbildung erscheinen als marginalisiertes Feld, obwohl hier mittlerweile Konzepte vorliegen, welche sie zitiert und reflektiert. Ihre gendersensiblen Analysen der Organisation Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und deren Zeitschrift EB zeigen das zu Anfang zitierte Bild: Geschlechtergerechtigkeit und Gendersensibilität des Angebots scheinen kein Thema katholischer Erwachsenenbildung zu sein, evangelische Erwachsenenbildung und Volkshochschulen kommen hier besser weg. Der letzte Teil bietet eine Analyse des Programmangebots katholischer Akademien in Deutschland von 1994–2004. Hier geht die Autorin quantitativ vor und untersucht deren Veranstaltungsangebot anhand der Programmhefte. Dabei bewertet sie einen Anteil von 5,54 % des Angebots als geschlechtsspezifisch und gendersensibel, darunter insgesamt zehnmal mehr Frauenveranstaltungen als Angebote für Männer. Die Details sind sicherlich nicht nur für die betroffenen Akademien von Interesse, zeigen sie doch durchaus beachtliche Unterschiede.

Meine abschließende Bewertung des Buches: äußerst lesenswert! Als Leiter eines städtischen katholischen Bildungswerks frage ich mich zwar, wie repräsentativ eine Analyse der Akademien für die katholische Erwachsenenbildung ist, haben sie doch unterschiedliche Ziele, Lernfelder und Arbeitsformen. Aber aus der Perspektive des Männerbildners und Männerforschers freut es mich, Stefanie Rieger-Goertz theoretisch als absolut anschlussfähig und in der Praxis der Männerbildung als sehr unterstützend wahrzunehmen. Jetzt fehlt nur noch, dass möglichst viele Männer und Frauen in katholischer Erwachsenenbildung diese Leerstellen und Einseitigkeiten in Genderfragen bemerken und angehen. Ein Beitrag zu mehr Geschlechtergerechtigkeit wäre es!

Hans Prömper

ERBGESUNDHEIT

Anne Cottebrune

Der planbare Mensch – Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die menschliche Vererbungswissenschaft 1920–1970

Stuttgart (Fr. Steiner) 2008, 298 S., 44 €

Beim Steiner-Verlag ist eine Doppelreihe mit insgesamt sechs Bänden »Zur Geschichte der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)« erschienen, wovon je drei Bände »Studien« und »Beiträgen« gewidmet sind, davon Band 2 den Studien zum Thema Vererbungswissenschaft. Die Reihe wurde von Rüdiger vom Bruch, Ulrich Herbert und Patrick Wagner herausgegeben. In der DFG-Zeitschrift »forschung« wurde dazu vermerkt, dass die siebenjährige Arbeit des betreffenden Forscherteams viele »schmerzende Wahrheiten« zutage gefördert habe. Dies trifft sicher auch für Cottebrunes Studie zu. Sie ist in drei Hauptteile gegliedert: »Die Vererbungsfrage und medizinische Forschungsförderung in der Weimarer Republik«, »Die Förderung der Erb- und Rassenforschung in der NS-Zeit« und »Die Förderung der Humangenetik in der Nachkriegszeit, eine belastete Disziplin auf dem Weg zum internationalen Anschluss«. Für vertiefende Studien sind die zusammenfassenden Überlegungen sowie die ungedruckten Quellen, Zeitschriften- und Literaturhinweise hilfreich.

Im Anhang finden sich hier eine informative Übersicht über die eingereichten bzw. bewilligten Forschungsanträge zur Vererbungswissenschaft aus der Weimarer Zeit, eine Zusammenfassung zur Förderung der Erb- und Rassenforschung im Nationalsozialismus und der von der DFG bewilligten Zuwendungen unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1934/35 sowie eine Tabelle mit der Projektförderung in Sachen Humangenetik nach 1945. Diese Übersichten zeigen in eindrucksvoller Weise, welche Forschungsschwerpunkte und welche Forschungspolitik für die DFG bis 1970 maßgeblich waren.

Bei einer Würdigung der Studie kann nur exemplarisch und punktuell auf die Untersuchungsergebnisse hingewiesen werden. Viele der von der DFG geförderten Wissenschaftler waren während des Dritten Reichs nicht nur geneigt, mit ihren Forschungen die NS-Politik der Erb- und Rassenpflege zu untermauern, sondern waren sogar unmittelbar an deren Durchsetzung beteiligt. Sie fertigten Gutachten für Behörden an und saßen als medizinische Experten in Erbgesundheitsgerichten. Es ist sogar nachgewiesen, dass sie als »praktizierende Ärzte« die vom Gericht verfügte Sterilisierungen durchführten.

Folgende Fälle sind besonders markant: Der Forscher Eugen Fischer (1874–1967) war am Berliner Erbgesundheitsobergericht tätig, sein Kollege und politischer Berater Otmar Freiherr von Verschuer (1896–1969) gehörte als Mediziner dem Erbgesundheitsgericht Charlottenburg an und der oft zitierte Ernst Rüdin (1874–1952) war Beisitzer am Münchner Erbgesundheitsobergericht. Nach seiner Übersiedlung nach Hamburg arbeitete Rüdin für das Amt für Volksgesundheit und das federführende Rassenpolitische Amt. Solche Wegbereiter und Protagonisten der nationalsozialistischen Rassenpolitik –

Verschuer war Mentor und Chef von Josef Mengele und damit unmittelbar an der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik beteiligt – konnten ihre berufliche Tätigkeit nach dem Krieg in Westdeutschland ungestört fortsetzen, galten als Koryphäen ihres Fachs und wurden mit Ehrungen bedacht.

Bezeichnend ist auch die Tätigkeit des Chirurgen Hans Stiasny (geb. 1904). Seine »Untersuchungen über Erbkrankheit und Fertilität« wurden 1937/38 von der DFG gefördert. Er nahm in den 30er Jahren im Berliner »Krankenhaus am Urban« Hunderte Zwangssterilisierungen an Frauen und Männern vor. Cottebrune stellt resümierend fest: »Den Beteiligten war sehr deutlich, wie sehr Forschung und Exekution der Erbgesundheitsgesetzgebung miteinander verflochten waren. In vieler Hinsicht ließen sich die von der DFG geförderten Erbforscher von den rassenhygienischen Handlungen des NS-Regimes und seiner Erbgesetzgebung leiten und waren sogar aktiv an ihrer Ausweitung bzw. Radikalisierung beteiligt.«

Es gab nicht wenige Wissenschaftler, die bereits vor 1933 in eine akademische Position gelangt waren und sich dann in der NS-Erb- und Rassenforschung hervortaten, ja mit Eifer die NS-Politik unterstützten. Die DFG-Stipendiaten bildeten nicht nur im Blick auf ihre Ausbildung während der NS-Zeit einen fast homogenen Kreis von Nachwuchswissenschaftlern, sondern auch in Sachen Politisierung. Ab 1937 war die DFG zudem an der »Asozialenforschung« beteiligt. Als einflussreichster »Zigeunerforscher« des NS erwarb sich Robert Ritter (1901–1951) einen »besonderen Ruf«. Hier gab es auch Überlegungen, »die Asozialen, Landstreicher und Psychopathen« unfruchtbar zu machen. Ab 1947 leitete Ritter die »Fürsorgestelle für Gemüts- und Nervenranke« sowie die Jugendpsychiatrie in Frankfurt am Main. Ein gegen ihn eingeleitetes Strafverfahren wegen seiner Mitverantwortung für den Massenmord an den Sinti und Roma wurde 1950 eingestellt.

Im Hinblick auf die wissenschaftsethische Bewertung hält Cottebrune fest: »Die rassenhygienische Überzeugung und das theoretische Forschungsinteresse des Wissenschaftlers waren Grundlage genug, um sich über jede ethische Grenze hinwegzusetzen. Über diese wurde gar nicht erst nachgedacht.« Im DFG-Journal (1/08) heißt es dazu: »Auch die DFG und die von ihr unterstützten Wissenschaftler haben sich nach 1933 in hohem Maße und zu großen Teilen rückhaltlos in den Dienst des nationalsozialistischen Deutschlands gestellt.«

Gottfried Kleinschmidt

Aktuelle Fachliteratur

EMOTION UND LERNEN

Rolf Arnold, Günter Holzapfel (Hg.)

Emotionen und Lernen – Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 52. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2008, 348 S., 24 €

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 8. Bielefeld (wbv) 2007, 280 S., 29,90 €

Zu einem Thema, das sonst nur wenig mit Veröffentlichungen bedacht wird, sind jüngst ohne große zeitliche Differenz zwei Bände erschienen. Der Sammelband ist aus einer Tagung entstanden, die 2006 anlässlich der Verabschiedung von G. Holzapfel, Lehrstuhlinhaber einer Professur für Erwachsenenbildung, durchgeführt wurde und nun überarbeitet und ergänzt herausgegeben wurde. Zuvor erschien die Monographie von W. Gieseke, ebenfalls Lehrstuhlinhaberin einer Professur für Erwachsenenbildung. Entsprechend ist das Niveau der vorliegenden Bände wissenschaftlich angesetzt.

Beide Veröffentlichungen sind ähnlich aufgebaut. Der Sammelband enthält sieben Artikel auf insgesamt 120 Seiten zu den theoretischen Grundlagen; es folgen fünf Beiträge zur Erwachsenenbildung mit 110 Seiten und vier Beispiele für den praktischen Bereich, die 90 Seiten einnehmen. Der theoretische Teil setzt sich aus lerntheoretisch, psychoanalytisch, historisch und neurologisch angelegten Beiträgen zusammen. Die Aufsätze der verschiedenen Autoren beginnen jeweils mit einem einführenden Beispiel, geben dann einen verständlichen Überblick über ihre Themen und benennen wesentliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Das Anliegen wird im Vorwort der Herausgeber formuliert: ein altes Thema, das 30 Jahre lang vergessen wurde, neu zu beleben.

Der Nachweis in Sachen Vergessen bildet bei Gieseke den ersten Hauptteil (ca. 30 Seiten), wenn sie die Dichotomie

In der Bildungsarbeit erweist sich ein Lernen, das Emotionen berücksichtigt, als besonders wichtig, da Erwachsene ihr bisher Gelerntes nicht nur im »Gedächtnis« behalten, sondern dort mit Emotionen verbinden.

zwischen unterschiedlichen Bildungsbegriffen und Emotionen in Konzepten der Pädagogik feststellt. Darauf folgen die psychologische sowie neurobiologische Grundlegung der Emotionen und das Erlernen des Umgangs mit Emotionen, das im Lebenslauf durch die jeweilige Sozialisation und Kultur geprägt wird (ca. 100 Seiten). Gieseke folgert, dass die Bindungen und Beziehungen unter Erwachsenen die grundlegende Dimension des Lernens darstellen, und vertritt diese These als »relationale Didaktik«. Als besondere Anwendungsbereiche für die Erwachsenenbildung stellt sie die Arbeitswelt und das Managen im Beruf sowie Dienstleistungen (Verkaufen, Pflegen) dar, weiterhin die Bedeutung von Emotionen für das Verhalten in Entscheidungssituationen.

Warum sollte man die Bücher oder eins von beiden lesen?

Selbstverständlich, um die emotionale Ebene in Lernprozesse einzubeziehen und insbesondere um Antworten auf mögliche Widersprüche oder Fehlschläge im Lernverhalten zu finden. In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen erweist sich ein Lernen, das Emotionen berücksichtigt, als besonders wichtig, da Erwachsene ihr bisher Gelerntes – worüber sie ja in größerem Umfang als Kinder und Jugendliche verfügen – nicht nur im »Gedächtnis« behalten, sondern dort mit Emotionen verbinden und daraus habitualisierte, gefühlsbeladene Verhaltensweisen sowie eigene Deutungsmuster entwickeln; dies macht gerade den Charakter der »Erfahrungen« aus. Bisher Gelerntes wird – das ist die große Spur dieser Bücher – gar nicht so sehr kognitiv abgespeichert und kann deswegen auch nicht nur kognitiv verändert oder korrigiert werden, sondern nur auf komplexe Art und Weise, sodass bei jedem neuen Lernfortschritt Veränderungen in diesen Mustern stattfinden.

Dass sie diesen Nachweis führen, ist das zentrale Verdienst beider Veröffentlichungen. Sie beziehen damit auch eine Gegenposition zu einem Verständnis von lebenslangem Lernen, bei dem Weiter-/Erwachsenenbildung nur oder mit einem zu starken Akzent über inhaltliche Schwerpunktsetzungen und kognitive Fortschritte definiert wird. Als Konsequenz für die Praxis geht es nicht nur darum, Gefühle zu vergegenwärtigen und an ihnen anzuknüpfen, auch wenn sich dies vor allem in den unterschiedlichen Beispielen widerspiegelt. Nach den psychologischen und neurophysiologischen Grundlegungen ist es entscheidend, darüber hinauszugehen. Die Bände benennen als wesentliche Elemente eine andere Planung oder Durchführung von Veranstaltungen, zu der u.a. eine stärkere Berücksichtigung individueller Freiräume für Lerner gehört, da das Lernen wesentlich durch Selbstorganisation geschieht. Oder sie plädieren dafür, an Kulturen anzuknüpfen und in Milieus zu lernen, da Beziehungen, Kulturen und Deutungsmuster für den Lernprozess fundamental sind.

Angesichts der Rahmenbedingungen erscheint dies ziemlich utopisch. Aber es ist ein fundiertes Votum für Lernen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Gruppen, Organisationen und Häusern, wo Erwachsene bestimmte Kulturen bevorzugen und sie leben. Die Überlegungen zu einem Lernen, das einen Übergang zwischen solchen Kulturen und Milieus fordert oder das mit einem solchen Übergang verbunden ist, bleibt bei diesen Voraussetzungen allerdings schwierig und wird wenig thematisiert. Damit ist nicht gesagt, dass die Autor/innen dies grundsätzlich oder anderweitig nicht tun würden; es ist nur nicht der Fokus der vorliegenden Bücher.

Weiterhin stellt sich die Frage nach einer gewissen Verengung bei den praktischen Teilen der Bände, wenn als Beispiele zum einen die Arbeitswelt und insbesondere das Managen mit Emotionen in Verbindung gebracht werden und zum anderen pädagogische Tätigkeiten als Beispiele für den Übergang in die Praxis gebracht werden. Emotionale Dienstleistungen (Verkaufen) sowie der Polizeidienst eröffnen einige weitere Perspektiven. Sind hier aber tatsächlich alle Hinweise für die Umsetzung erfasst? Warum beobachtet jemand Vögel oder entwirft Maschinen? Anders gefragt: Welche emotionalen Grundlagen

braucht man für eine naturwissenschaftliche Bildung? Was ist außerdem mit Bildungsangeboten im Bereich der Kunst oder Musik, die über das limbische System die Menschen ansprechen? Hierfür finden sich leider keine Beispiele.

Die Monographie unterscheidet sich vom Sammelband insofern, als die Einzelautorin Gieseke systematischer ihr Erkenntnisinteresse und ihre Thesen verfolgt und die einzelnen Abschnitte stärker aufeinander verweisen. Im Sammelband geschieht dies naturgemäß weniger, dafür sind die Artikel kürzer und präsentieren die Sichtweisen unterschiedlicher Autor/innen zum Verhältnis »Emotion und Lernen«, was untereinander nicht ganz spannungsfrei bleibt. Beide Veröffentlichungen enthalten aber jeweils die Begründungen für die dargestellten Positionen. Die Zusammenstellungen sind gelungen und man befindet sich auf dem aktuellen Stand der Diskussion, da Gegenpositionen einbezogen sind. Es handelt sich aber in beiden Fällen um grundlegende, wissenschaftliche Ansätze und nicht um ein Methodenrepertoire oder eine Handreichung, bei denen sich die Konsequenzen für die praktische Umsetzung schnell ergeben. Weiterführungen muss der/die Leser/in selbst herstellen. Man/frau bleibt auch auf eigene Bemühungen bei Querverbindungen zwischen den Teilen angewiesen, da ein Schlagwortregister fehlt, was bei einer solchen Thematik zum Einarbeiten hilfreich, aber zugegebenermaßen schwierig zu erstellen wäre.

Johanna Bödege-Wolf

BILDUNGSGESCHICHTE

Carsten Krinn

Zwischen Emanzipation und Edukationismus – Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD

Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 22. Essen (Klartext) 2007, 660 S., 44,90 €

Max Hoelz, einer der führenden Kämpfer der Weimarer KPD, hat in seinen 1929 erschienenen Erinnerungen »Vom ›Weißen Kreuz‹ zur roten Fahne« eindrucksvoll beschrieben, wie er sich durch die Erfahrungen der Kriegsjahre 1914–18 vom überzeugten Mitglied eines evangelischen Keuschheitsbundes zum kommunistischen Agitator entwickelte: Er kam ganz ohne Kenntnis der marxistischen Klassiker aus. Was ihn politisierte, war der Herrenmenschenstandpunkt der wilhelminischen Offiziere, die ihr Fußvolk verheizten, sodass er sich 1918 sofort den Arbeiter- und Soldatenräten anschloss und in der Folge einige Aufstände anzettelte. Erst danach absolvierte er, wie er unter der Überschrift »Ich mache mich mit der Theorie des Sozialismus bekannt« schilderte, bei Otto Rühle in Hannover einen sechswöchigen Kurs zum Marxismus-Leninismus.

Das Beispiel kann Ansatzpunkt und Untersuchungsziel von Krinns materialreichem Beitrag zur Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik beleuchten. Der Autor thematisiert nicht nur ein weitgehend vergessenes Kapitel der Weiterbildungsgeschichte – das man in der DDR eher im Lichte des späteren Parteierfolgs plakativ positiv auf-

arbeitete, während es im Westen unter Indoktrination abgebuht wurde. Er nimmt auch eine Korrektur am westdeutschen Paradigma der Kommunismusforschung, an Hermann Webers »Stalinisierungsthese«, vor. Der zufolge hat sich die KPD Luxemburgs und Liebknechts unter dem Einfluss Moskaus zu einer »monolithischen, straff disziplinierten und zentralisierten Organisation« entwickelt, in der das Prinzip »Partei befehlt – wir folgen« galt. Diese Sicht ist, so Krinn, angesichts der mittlerweile verfügbaren Materiallage nicht haltbar.

Krinn, der nach einem ausführlichen zeitgeschichtlichen Einleitungskapitel Anspruch, Akteure und Praxis der KPD-Schulungsarbeit analysiert, kommt vielmehr zu dem Schluss, dass hier eine breite, von vielen Aktivisten mitgetragene und von den bildungsfernen Zielgruppen angenommene Bildungsbe-
wegung entstand, die nicht als Indoktrination einer passiven Parteibasis durch einen autoritären Parteiapparat zu erklären ist: Von einer Beherrschung der Schulungsteilnehmer durch Weisungen einer von der Stalinschen KPdSU bestimmten Politik kann keine Rede sein. So liefert das Buch auch eine Revision der aus der Zeit des Kalten Kriegs stammenden Totalitarismustheorie, die nach dem Ende des Ostblocks fröhliche Urständ feierte und mittlerweile in die Konzeptbildung zeitgeschichtlicher Bildungsarbeit Eingang gefunden hat.

Krinn bescheinigt den Anstrengungen der KPD, dass sie in Anspruch und Reichweite eine Arbeiterbildung geschaffen haben, die in der damaligen politischen Landschaft einzigartig war. Dies gelte gerade auch im Vergleich zur gewerkschaftlichen oder sozialdemokratischen Bildungsarbeit, in der man eher dem Prinzip Volksbildung als »Volks-Bildung« gefolgt sei, also den Verzicht auf eine eigenständige emanzipatorische Bildungsperspektive für Arbeiter zugunsten einer Integration in den neu zu schaffenden Volkskörper des Weimarer Staates praktiziert habe. Die Probleme der KPD-Bildungsarbeit sieht der Autor vor allem in der mangelnden pädagogischen Reflexion: Eine pädagogische Rezeption marxistischer Klassiker fand nicht statt. So sei in der Praxis ein »Edukationismus« (W.F. Haug), d.h. ein dirigistischer pädagogischer Ansatz, dem emanzipatorischen Anspruch ständig in die Quere gekommen.

Was Krinn als edukationistisches Problem bezeichnet, betrifft wohl insgesamt die Tradition der Volksbildung, die die von höherer Bildung ausgeschlossenen Massen mit dem kulturellen Erbe der bürgerlichen Ära und einer darauf fußenden sozial(istisch)en Weltanschauung versorgen wollte. Das ist etwa auch im Bildungsverständnis von Monsignore Alfred Berchtold spürbar, der nach 1945 wesentlichen Anteil an der Neugründung katholischer Arbeiterbildung in Westdeutschland hatte und der von 1948 bis 1977 das Sozialinstitut der süddeutschen KAB leitete. Berchtold hat übrigens in seinen Erinnerungen »Mein Weg in der katholischen Sozialbewegung« (1984) geschildert, wie er während seiner Zeit als KZ-Häftling in Dachau kommunistischen Widerstandskämpfern begegnete und wie ihn die Impulse der revolutionären Arbeiterbewegung beeinflussten (u.a. zur Entwicklung eines eigenen antikapitalistischen, »laboristischen« Sozialmodells anregten). Seine Einteilung in deutsche und moskautreue Kommunisten wirkt

dabei etwas klischeehaft und dürfte sich eher dem Antikommunismus der Nachkriegszeit verdanken. Dass eine solche Schwarzweißmalerei im Blick auf die Arbeiterbewegung und ihre Bildungsbemühungen grundsätzlich unangemessen ist, belegt Krinns Studie jetzt nachdrücklich.

js

VORURTEILSFORSCHUNG

Klaus Ahlheim (Hg.)

Die Gewalt des Vorurteils – Eine Textsammlung

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2007, 478 S., 24,80 €

Klaus Ahlheim, Erziehungswissenschaftler und emeritierter Hochschullehrer der Universität Duisburg-Essen, hat in den letzten Jahren wichtige Anregungen für die Grundsatzdebatten wie für die bildungspolitischen Kontroversen der Erwachsenenbildung gegeben. Er hat jüngst besonders auf die Aktualität Theodor W. Adornos und der Frankfurter Schule aufmerksam gemacht – eine Aktualität, die die Zeitschrift EB in ihrer Ausgabe 2/08 am Beispiel der wieder diskutierten »Theorie der Halbbildung« aufgegriffen hat. Ein Schwerpunkt von Ahlheims wissenschaftlicher Arbeit war und ist die Beschäftigung mit den Themen Nationalismus, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, berührt also hochakute Fragen, mit denen politische, (inter-)kulturelle und (inter-)religiöse Bildungsarbeit heute und auf absehbare Zeit befasst sind.

Im Mittelpunkt steht die Theorie des Vorurteils, die davon ausgeht, dass Vorurteile eine tief greifende Funktionalität aufweisen.

Mit seinem Band »Die Gewalt des Vorurteils« hat Ahlheim eine Materialsammlung zu dieser Bildungsaufgabe vorgelegt. Sie bringt Beiträge aus fast sechs Jahrzehnten Vorurteilsforschung, beginnend mit den Klassikern Gordon W. Allport (»Treibjagd auf Sündenböcke«) und Theodor W. Adorno (»Studien zum autoritären Charakter«), mit Texten von Erich Fromm, Otto Fenichel oder Paul Parin, aber auch mit aktuellen Analysen zur Fremdenfeindlichkeit bzw. zu den Aufgaben der pädagogischen Intervention von Franz-Josef Krafeld, Klaus-Peter Hufer oder von Ahlheim selbst. Im Mittelpunkt steht die sozialpsychologische Theorie des Vorurteils, die davon ausgeht, dass Vorurteile nicht einfach Fehlurteile im Rahmen sozialer Interaktion sind, sondern eine tief greifende, möglicherweise anthropologisch begründete Funktionalität aufweisen, die angesichts gesellschaftlicher Desintegrationstendenzen und individuellen Orientierungsbedarfs manifest wird.

Diese These hat schon zu Kontroversen in der politischen Erwachsenenbildung geführt. Aus ihr wurde etwa gefolgert, dass Bildungsarbeit nicht dem »aufklärerischen Irrtum« erliegen dürfe, »Vorurteilen ließe sich allein mit rational nachvollziehbaren Argumenten begegnen« (vgl. »Vorurteile« in

Praxis Politische Bildung 2/08). Dagegen gab es verschiedene Einwände, die sich gegen die sozialpsychologische Dominanz richten: Die Wendung ad personam verlasse die Ebene des rationalen Diskurses, nehme die Gesprächspartner nicht ernst und klammere letztlich – wie von Krafeld in seiner Theorie der »akzeptierenden Jugendarbeit« vertreten – die (politischen) Inhalte aus. Diese Kontroversen müssen aber auf die Grundfrage zurückgeführt werden, wie der theoretische Ertrag von einem halben Jahrhundert Vorurteilsforschung zu beurteilen ist, was hiervon als haltbar gelten kann und was sich selber wissenschaftlichen Vorurteilen verdankt. Zur Auseinandersetzung mit dieser Frage liegt jetzt mit Ahlheims Buch eine ausgezeichnete Materialbasis vor.

Leif O. Mönter

INTEGRATION

Gudrun Hentges/Volker Hinnenkamp/Almut Zwengel (Hg.)

Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion – Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte

Wiesbaden (VS) 2008, 327 S., 29,90 €

Das Thema Migration und Integration steht nicht nur ganz oben auf der politischen Agenda, sondern hat sich in letzter Zeit auch als wissenschaftliches Untersuchungsfeld etabliert. Vom aktuellen Stand der Forschung legt jetzt der Sammelband Zeugnis ab, den die Politik-Professorin Gudrun Hentges, Hochschule Fulda, zusammen mit Kollegen und Kolleginnen aus Erziehungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften vorgelegt hat. Teil I der Publikation befasst sich mit »Migrations- und Integrationspolitik in vergleichender Perspektive«, also mit den deutschen und europäischen, aber auch über Europa hinausgehenden Entwicklungen, die die Flüchtlings- und Asylpolitik, die Auseinandersetzung um gesellschaftliche Leitbilder (»Multikulturalismus«) oder den Minderheitenschutz betreffen. Gemäß den im Titel genannten Bezugspunkten geht dann Teil II auf »biografische Entwürfe«, Teil III auf die Sprachkompetenz und Teil IV auf Bildungsfragen, hier zugeschnitten auf berufliche Qualifizierung, ein.

Für die Erwachsenenbildung dürfte vor allem der Eröffnungs- und Hauptbeitrag von Hentges (»Integrations- und Orientierungskurse: Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen«) von Interesse sein. Hentges thematisiert die pädagogische Herausforderung der Integration und beschreibt zunächst den europäischen Kontext. Hier kommt sie zu dem Fazit, dass mittlerweile – trotz unterschiedlichen nationalen Ansätzen und Erfahrungen – ein allgemeiner Trend zur Einführung von Pflichtkursen für Zuwanderer festzustellen ist, wobei auch zunehmend Sanktionen im Falle der Nichtteilnahme vorgesehen werden. Im Weiteren konzentriert sie sich auf die deutschen Integrations- und Orientierungskurse, bespricht Entstehung, Evaluation und Revision des Kursprogramms und referiert Ausschnitte aus einer Befragung im Rahmen eines Pilotprojekts in Fulda.

Die heutigen Integrations- und Orientierungskurse, die, wie

Hentges schreibt, als »zentrales – und auch einziges – Instrument« der neueren deutschen Integrationspolitik zu betrachten sind, gehen auf das 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz zurück. Dabei wurde das Konzept der Orientierungskurse, die ins Gebiet der politischen Bildung fallen, während die Integrationskurse primär dem Spracherwerb dienen, ohne Kontakt zu den großen Trägerverbänden entwickelt. Vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap), in dem die Trägerzusammenschlüsse der Erwachsenenbildung vertreten sind, wurde diese Entwicklung mehrfach kritisiert (vgl. zuletzt den Beitrag in Praxis Politische Bildung 3/07 zu den einschlägigen Stellungnahmen des bap und zur Neufassung des Kurskonzeptes, die im Jahr 2007 erfolgte).

Die didaktischen Überlegungen von Hentges machen noch einmal den Problemfall Orientierungskurse deutlich: Bei dieser Abteilung der Integrationsmaßnahmen habe ein Rückgriff auf die staatsbürgerliche Institutionenkunde stattgefunden und würden die neueren didaktischen Erfordernisse ignoriert. Hentges führt das exemplarisch an den beiden Prinzipien Konfliktorientierung und Handlungsorientierung aus; sie vermisst auch im ursprünglichen Kurskonzept die Orientierung am zentralen didaktischen Prinzip der politischen Bildung, an der Kontroversität. Wer die »positive Bewertung des deutschen Staates« als Lernziel anstrebe bzw. verbindlich festlege, gehe »über das Ziel Bekenntnis zur deutschen Verfassung hinaus« und missachte das Kontroversitätsgebot, so Hentges, die dagegen festhält: »Politische Bildung – schulische sowie außerschulische – sollte jede Form der Indoktrination vermeiden und stattdessen die Schüler/innen und erwachsenen Teilnehmer/innen dazu befähigen, Kontroversen auszutragen, Debatten zu führen, sich eine Meinung zu bilden, sich ein Urteil zu erlauben.«

Arian Schiffer-Nasserie

NEUROPSYCHOLOGIE

Suitbert Cechura

Kognitive Hirnforschung – Mythos einer naturwissenschaftlichen Theorie menschlichen Verhaltens

Hamburg (VSA) 2008, 190 S., 13,80 €

Der Aufschwung der Neurowissenschaften hat bei einigen Hirnforschern zu dem Anspruch geführt, einen Paradigmenwechsel in den Humanwissenschaften durchzusetzen und damit die Begründung einer neuen, biologisch basierten Universalwissenschaft auf den Weg zu bringen. Dies wird etwa von Forschern wie Gerhard Roth oder Wolf Singer vertreten, die das Feld des naturwissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts verlassen und sich, wie sie explizit bekennen, in die Debatten um das richtige Menschenbild einmischen; dafür propagieren sie ihre Sicht eines neuronalen Determinismus, der die Willensfreiheit bestreitet. Genau diesen Übergang von wissenschaftlicher Erkenntnis zu weltanschaulichen Deutungsangeboten hat Suitbert Cechura, Dozent an der Evangelischen

Fachhochschule in Bochum, mit seiner Publikation ins Visier genommen.

Nach einführenden Bemerkungen, die neben Grundlageninformationen zu den Ergebnissen der modernen Hirnforschung die Kennzeichnung des eigentlichen Streitgegenstandes, die Konstituierung einer eigenständigen »kognitiven Neurobiologie«, liefern, besteht der Hauptteil in einer minutiösen, kritischen Lektüre des einschlägigen Fachdiskurses, vorzugsweise anhand der beiden Publikationen, die Roth bekannt gemacht haben (vgl. die Doppelrezension in EB 3/04). Cechura weist nach, dass Roth u.a. nicht einfach naturwissenschaftliche Forschungsergebnisse referieren, aus denen dann – diskutabel oder indiskutabel – Schlussfolgerungen gezogen würden, sondern von vornherein mit ihrer Frage nach den eigentlichen Determinanten menschlichen Verhaltens die Sichtweise einer biologisch operierenden Steuerungsinstanz dem Material unterschieben.

Cechura leistet hier in komprimierter Form dreierlei: Erstens belegt er detailliert an wichtigen Stationen der neurobiologischen Argumentation (Gefühl, Persönlichkeit, Sprache, Handeln, Wille ...), dass der jeweilige naturwissenschaftliche Befund die »reduktionistische« philosophische Deutung Roths nicht hergibt, dass dieser Übergang vielmehr erswindelt ist oder seine Plausibilität aus gängigen psychologischen Konstrukten (vom Unbewussten bis zur Konditionierung) bezieht. Zweitens unterzieht Cechura solche in der Wissenschaftsgeschichte etablierten Konstruktionen ebenfalls einer Kritik, soweit sie eine Analogie des neurobiologischen Determinismus darstellen. Drittens macht er das Verfahren Roths kenntlich, ältere Theorien wie die von Freud oder Skinner – die sich in fundamentalen Annahmen widersprechen – gar nicht in ihrer Erkenntnisleistung und ihren Differenzen zu thematisieren, sondern für die scheinbare Plausibilität des eigenen Vorhabens auszubeuten. In den kürzeren Schlusskapiteln wird – neben einer Auseinandersetzung mit dem Reizthema Willensfreiheit – das merkwürdige theoretische Bedürfnis kritisiert, sich einer Leitwissenschaft anzuschließen oder die Beschäftigung mit den jeweiligen Gegenständen einer psychologischen oder pädagogischen Analyse hierfür anschlussfähig zu machen. Das führt abschließend zu der grundsätzlich ideologischen, nämlich legitimatorischen Leistung des neurowissenschaftlichen Booms, der das Zurechtkommen der Individuen in der modernen Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft als Problem ihrer Selbstbezüglichkeit definiert: Wenn Menschen an den harten und inzwischen härter gewordenen Anforderungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems scheitern, sollen sie nicht die gesellschaftlichen Bedingungen in den Blick nehmen, sondern sich die Frage nach Grenzen und Chancen ihrer – naturalistisch begründeten – Selbststeuerungskapazität vorlegen.

Cechuras Analyse bietet keine einfache Lektüre, da sie sich sowohl an der mangelnden Stringenz der neuropsychologischen Argumentation abarbeitet als auch generell die Konsensfindung in der heutigen Scientific Community aufs Korn nimmt und zudem untaugliche Versuche kritisiert, den Universalitätsanspruch des neueren Biologismus zurückzuweisen. Doch liegt

mit dem Buch jetzt eine beeindruckende Bestandsaufnahme zum Geisteszustand moderner Wissenschaft vor – nämlich zu einem Wissenschaftsbetrieb, der im Einklang mit dem Zeitgeist seine eigenen Ansprüche und Verheißungen in Sachen Verhaltenssteuerung zur Sprache bringt und damit in der Forschungspolitik, aber auch beim breiten, naturwissenschaftlich eher ungebildeten Publikum Anerkennung finden will.

js

DEPRESSION

Charlotte Jurk

Der niedergeschlagene Mensch. Depression – Geschichte und gesellschaftliche Bedeutung einer Diagnose

Münster (Westfälisches Dampfboot) 2008, 215 S., 24,80 €

Einen Streifzug durch die Wissenschaftsgeschichte, den Biologismus der Psychiatrie betreffend, hat Charlotte Jurk, die lange Zeit als Sozialarbeiterin in einer psychiatrischen Klinik arbeitete, mit ihrer Studie zum Krankheitsbild Depression unternommen. Herausgekommen ist ein ausgezeichnete, gut lesbare Überblick zur allgemeinen »Medikalisierung« durch das moderne Gesundheitssystem, also zur medizinischen Fixierung individueller Lebensvollzüge, die unter Vernachlässigung der gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensbedingungen den Einzelnen ihr Erfahrungswissen enteignet und sie an die Zuständigkeit einer – vor allem pharmakologisch und neu-

Ein ausgezeichnete, gut lesbare Überblick zur allgemeinen »Medikalisierung«

rowissenschaftlich orientierten – Expertokratie verweist. Die Autorin steht in der Tradition einer sozialen und anthropologischen Psychiatrie, ihr von Ivan Illich übernommenes Motto »Jede Krankheit ist eine sozial erzeugte Realität« bildet auch den Leitfaden der Untersuchung.

Der Streifzug beginnt mit der philosophisch-theologischen Interpretation der Melancholie im vorwissenschaftlichen Zeitalter und bietet Exkurse zur moralischen oder geistesgeschichtlichen Deutung (Kanon der Todsünden mit Acedia und Tristitia, romantischer Weltschmerz als Verweigerungshaltung etc.). Der Hauptteil der Untersuchung konzentriert sich auf den humanwissenschaftlichen Aufbruch seit dem 19. Jahrhunderts, in dem die Autorin jedoch letztlich keinen Fortschritt entdecken kann. Im Gegenteil. Das Bewusstsein eines Verlustes, das das melancholische Individuum auf spezifische Weise kultiviert, sei in der vorwissenschaftlichen Tradition noch präsent gewesen, gehe aber mit der Durchsetzung einer vom naturwissenschaftlichen Erkenntnisideal geleiteten Medizin, Psychiatrie oder Psychologie verloren. Jetzt richte sich der Blick auf den »gestörten« Einzelnen, der aufgrund eines inneren Defekts den Anforderungen der kapitalistischen Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft nicht mehr nachkommen kann. Die aktuelle Analyse des Buchs hat zwei Schwerpunkte. Zum einen geht

es um den Aufstieg der Depression von einem Symptom persönlicher Verstimmung zur Volkskrankheit der globalisierten Marktwirtschaft. Die Autorin hält dies für eine bemerkenswerte Entwicklung und nimmt die sozioökonomischen, gesundheitspolitischen und wissenschaftlichen Triebkräfte unter die Lupe. Sie greift die herrschende Diagnostik an, sieht aber in dem mittlerweile durchgesetzten Krankheitsbild eine logische Zeiterscheinung: »In einer Gesellschaft, die die seelischen Ressourcen ihrer Mitglieder als arbeits- und verwertungsrelevant anzapft, in der Glück als Pille käuflich ist und Einsamkeit zur »Autonomie« hochstilisiert wird, muss der niedergeschlagene Mensch krank sein. Eine steigende Anzahl psychischer »Abweichungen« speist das medizinische Versorgungssystem in einer gut geölten Maschinerie mit Medikamenten und Verhaltenstherapie ab.«

Zum andern befasst sich die Autorin mit dem Aufschwung der Neurobiologie im Feld der Psychiatrie. Die neuere Hirnforschung meldet ja überhaupt (siehe die Rezension zu Cechura) den Anspruch an, als eine Universalwissenschaft vom Menschen bisherige Fragestellungen auf ihren wahren biologischen Kern zu reduzieren. Jurk bestreitet das. Sie zeigt, dass der Aufschwung einen Rückschritt hin zu den biologistischen Konzepten der Psychiatrie vor 100 Jahren (Kraepelins Erfindung der »endogenen Depression« etc.) bedeutet und in keiner Weise eine Erklärung der Gefühls- und Gedankenwelt depressiver Patienten leistet. »Traurigkeit ist berechnete Daseinsäußerung«, hält sie dagegen und kritisiert das Manipulationsideal einer neurobiologisch aufgerüsteten Humanwissenschaft, die das »neoliberale« Leitbild des selbst gesteuerten, allzeit leistungsbereiten und leistungsstarken Individuums hochhält.

Auf die Belange der Erwachsenenbildung geht Jurk nicht explizit ein. Sie streift aber Fragen der Altenhilfe und Gesundheitsförderung, der Fortbildung für medizinische und pflegende Berufe sowie der allgemeinen Bewusstseinsbildung in Sachen Krankheit und Gesundheit. Ihr Buch votiert – exemplarisch am Fall der modernen Massenkrankheit Depression – für einen alternativen Umgang mit individuellen »Dysfunktionen« und »abweichendem Verhalten« und kann der Bildungsarbeit mit Erwachsenen zweifellos wichtige Impulse geben.

Renate Dillmann

POLITIK & RELIGION

Michael Reder/Josef Schmidt (Hg.)

Ein Bewusstsein von dem, was fehlt – Eine Diskussion mit Jürgen Habermas

Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2008, 111 S., 8 €

Eine neue »Korrelationalität« von Glaube und Wissen haben der Philosoph Jürgen Habermas und der Theologe Joseph Ratzinger 2004 bei ihrer Begegnung in der Katholischen Akademie Bayern festgestellt. Ratzinger bekannte sich »ohne falschen Eurozentrismus« dazu, dass dieses Religionsverständnis eine Missionsaufgabe der »westlichen Kultur« einschließe. Habermas, der Ratzinger zustimmte, hatte ein Jahr zuvor aus

Anlass des Irakkrieges präzisiert, wo die westlichen Werte heutzutage ihre Heimat haben. Zusammen mit Jacques Derida hatte er dem »alten Europa«, das in der Tradition von Aufklärung, Menschenrechten und Ewigem Frieden stehe, seinen Segen erteilt. »Aber wen segnet Benedikt?«, hieß es seinerzeit in der EB-Rezension (4/05), die die Dokumentation der Akademie-Tagung vorstellte.

Die Frage ist inzwischen beantwortet. Papst Benedikt XVI. hat 2008 bei seinem Besuch in Washington deutlich gemacht, dass er bis auf Weiteres den US-Führungsanspruch respektiert und die »humanitären Interventionen« der einzig verbliebenen Supermacht zur Terroristenausmerzung und weltweiten Etablierung von Good Governance absegnet. Bei Habermas ist hier weiterhin eine Skepsis spürbar, wie seine Äußerungen über Präsident George W. Bush in dem neuen, viel beachteten Essay »Ein Bewusstsein von dem, was fehlt« zeigen. Der (zuerst als Zeitungsartikel erschienene) Essay ist jetzt in Band 2537 der Edition Suhrkamp abgedruckt, der von Michael Reder und Josef Schmidt, Theologen an der Hochschule für Philosophie der Jesuiten in München, herausgegeben wurde. Der Band geht auf eine Podiumsdiskussion zurück, die im Februar 2007 in der Münchner Hochschule stattfand.

Scheinbar ist diese Diskussion auf eine philosophisch-theologische Fragestellung fokussiert. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass »Nine-Eleven« ihren Ausgangs- und Orientierungspunkt bildet. Die Herausgeber nehmen in ihrer Einleitung auf dieses Ereignis Bezug, sprechen seine Bedeutung für die gesellschaftliche Aufwertung der Religion an und kommen zu dem Schluss: »Weltpolitische Strategien sind heute kaum mehr ohne ihren Bezug zum Verhältnis von Religion und Politik zu verstehen.« Es geht also um eine (welt-)politische Affäre, die sich als Renaissance der uralten Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Wissen ausgibt. Norbert Brieskorns Kommentar nennt die Sache eingangs beim Namen – in philosophischer Einkleidung spreche hier letztlich der Staat, der sich herablasse, den Religionsgemeinschaften »die Spielregeln zu erläutern« –, wird dann aber diplomatisch, wohl aufgrund der (im ganzen Buch spürbaren) Zufriedenheit mit dem neuesten Schulterchluss in der deutschen Gelehrtenrepublik.

Wenn man die Sache undiplomatisch betrachtet, könnte man hier und da Anstoß nehmen, z.B. an Brieskorns zustimmender Referierung von Habermas' Position: »Religionsgemeinschaften haben das eigene, das nationale Gemeinwesen zu legitimieren... Der Blick wandert von der Weltgesellschaft auf den Staat, den Nationalstaat.« Diese Feststellung tut Habermas übrigens kein Unrecht. Dieser spricht davon, dass der liberale Staat, »um sich ... Legitimation zu beschaffen«, auf »normative Grundlagen« angewiesen sei, zu der der Glaube seinen Beitrag zu leisten habe. Wegen dieser Dienstleistung müsse dann der Nationalstaat die »Freiheit der Religionsausübung« gewährleisten, und zwar nicht nur, »um Ruhe und Ordnung aufrechtzuerhalten, sondern auch aus dem normativen Grund, die Glaubens- und Gewissensfreiheit eines jeden zu schützen«. Das sind bemerkenswerte Worte eines kritischen Philosophen: Religion als »Legitimationsbeschaffer« für politische Herrschaft, ihre Ausübung als Garant dafür, dass

»Ruhe und Ordnung« herrschen – das kannte man früher nur als religionskritischen Angriff, der wegen seiner Simplifizierung natürlich zurückgewiesen wurde.

Als Vorwurf hat diese Diagnose aber nicht ausgedient, sie wird heute von europäischen Intellektuellen ihren US-Kollegen vorgehalten, die sich legitimierend in den Dienst des amerikanischen Weltherrschaftsanspruchs stellen; sie wird z.B. an einen Strategieexperten wie Samuel P. Huntington adressiert, der die Weltreligionen als entscheidendes Konfliktpotenzial wiederentdeckte (und dessen Name übrigens im Suhrkampband kein einziges Mal fällt). Bemerkenswert auch Brieskorns Feststellung – die von Habermas nicht zurückgewiesen wurde –, dass bei der Legitimationsbeschaffung der Nationalstaat wieder in den Mittelpunkt rückt. Und das bei einem politischen Philosophen, der noch vor Jahren die »postnationale Konstellation« entdeckte! Angesichts solcher Merkwürdigkeiten und der Auflösung metaphysischer Tradition in Fragen moderner Herrschaftstechnik ist zu hoffen, dass die Diskussion über das »Bewusstsein für die weltweit verletzte Solidarität, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit« (Habermas), mit den jetzt vorliegenden Beiträgen nicht beendet, sondern eröffnet wurde.

js

SEKTENTERROR

Deborah Layton

Selbstmord im Paradies – Mein Leben in der Sekte

Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2008, 416 S., 12 €

Vor 30 Jahren, im November 1978, starben über 900 Anhänger der US-amerikanischen »Volkstempel«-Sekte in einem Massen(selbst)mord, den ihr Führer Reverend Jim Jones im Urwald von Guayana organisiert hatte. Jones, der aus der evangelischen Pfingstbewegung stammte und sich mit seiner zunächst in Kalifornien ansässigen Kirche vielfältiger politischer Protektion erfreute, hatte in seiner Gemeinde eine Endzeitstimmung erzeugt, was schließlich zur fluchtartigen Übersiedlung in den südamerikanischen Staat, in das »Gelobte Land« eines Urwaldlagers namens Jonestown, führte. In der von dem charismatischen Führer verbreiteten Atmosphäre allgemeiner Paranoia und der strikten Abschottung des Lagers sahen die Gläubigen dann im Tod den einzigen Ausweg aus dem irdischen Jammertal; wer die Gefolgschaft verweigerte, wurde getötet.

Das Ereignis gilt als die größte Selbstmordaktion der neueren Religionsgeschichte. In den USA ist seine Aufarbeitung – siehe die Foren im Internet (beispielsweise <http://jonestown.sdsu.edu>) – immer noch nicht abgeschlossen; Jim Jones wird dort als der »Osama Bin Laden seiner Ära«, als führender »Selbstmordterrorist« bezeichnet. Teil der Aufarbeitung ist auch das zuerst 1998 unter dem Titel »Seductive Poison« erschienene Buch von Deborah Layton, das jetzt als Suhrkamp Taschenbuch Nr. 4003 neu herauskam. Layton war neun Jahre lang Mitglied der Sekte, gehörte zeitweise zum Führungskreis und konnte ein halbes Jahr vor dem tödlichen Ende fliehen. Bereits im Juni

1978 machte sie die mörderischen Pläne der Sekte bekannt, fand damit jedoch in der US-amerikanischen Öffentlichkeit und Politik kaum Resonanz.

Laytons Buch ist der beklemmende Bericht aus der Innenperspektive einer »totalen Institution«. Wie die meiste Aussteigerliteratur bedient es ein voyeuristisches Interesse und stimmt in den allgemeinen Chor der Verurteilung ein, bringt jedoch wenig Klarheit im Blick auf Werdegang und Erfolg einer apokalyptischen Sekte. Die Autorin schildert sich selbst als eine aufsässige Halbwüchsige, die mitten in der antiautoritären Ära den Weg zu einer absoluten Autorität findet. Das ist das persönliche Rätsel des Erlebnisberichts. Doch auch der Sektenzusammenhang erscheint seltsam widersprüchlich: Der »Volkstempel« wird als kirchliche Tarnorganisation dargestellt, die eigentlich ein »sozialistisches« Paradies auf Erden schaffen sollte und mit diesem Programm die Loyalität ihrer Mitglieder (und angeblich auch der Politik) sicherte. Gleichzeitig soll der Zusammenhang nur durch die bedingungslose Unterordnung unter den gottähnlichen »Father« Jim Jones und seine persönliche Ausstrahlung aufrechterhalten worden sein ... Wie dem auch sei, der Erlebnisbericht gibt einen erschütternden Einblick in die Geschichte des modernen Fundamentalismus und Selbstmordterrorismus, made in USA.

Renate Dillmann



ZEITROMAN

José Saramago

Die Stadt der Blinden Die Stadt der Sehenden

Dt. von R.-G. Mertin und M. Gareis.
Reinbek (Rowohlt) 1997 und 2007, 399 u. 383 S., je 9,90 €

Der portugiesische Schriftsteller José Saramago, der 1998 den Nobelpreis für Literatur erhielt und der als »bekennter Atheist und Kommunist« (Wikipedia) gilt, erregte 1991 mit seinem Roman »Das Evangelium nach Jesus Christus« Aufsehen. Der Roman wurde von der katholischen Kirche als blasphemisch eingestuft, was dazu führte, dass die portugiesische Regierung

die Nominierung Saramagos für den Europäischen Kulturpreis zurückzog. Internationale Anerkennung erwarb sich der Autor 1995 mit seinem politischen Roman »Die Stadt der Blinden«, der als »Meisterwerk aus der Tradition der großen europäischen Moralisten« (WAZ) bezeichnet wurde. Inzwischen ist er von Fernando Meirelles (»City of God«) verfilmt und hat 2004 die Fortsetzung »Die Stadt der Sehenden« gefunden.

Mit seiner sozialkritischen Fabel von der Blindheit der Bürger bzw. der politischen Klasse hat Saramago ins Schwarze der aktuellen Debatten um die »Krise der Repräsentation«, um Politikverdrossenheit und Zivilgesellschaft getroffen. Die beiden Romane entwerfen das beklemmende Szenario einer Katastrophe, die über eine nicht näher bestimmte moderne Massendemokratie hereinbricht. Meirelles hat dies in seinem Film – konsequenter Weise – in die Vision eines globalisierten Niemandslandes übersetzt, das auf alle möglichen nationalstaatlichen Traditionen und die Gefährdungen durch die viel beschworene »Weltrisikogesellschaft« anspielt. Deutlich wird hier auch der Abstand zu den thematisch gleich gelagerten US-Produktionen, die wie Cormac McCarthys »The Road« (2006) in einer moralisch-fundamentalistischen Schwarzmalerei des Weltuntergangs schwelgen.

Saramago interessiert sich dagegen für die politischen Mechanismen. Er erinnert an das im modernen Globalisierungsdiskurs fast verloren gegangene Faktum von der Macht des Nationalstaates, der sich im Krisenfall auf sein elementares Prinzip besinnt: auf die Gewalt. Der Staat, der die bedingungslose Verfügungsmacht über das Volk besitzt und sie gegen es einsetzt, ist sich im Fall des Falles selbst das erste Sorgeobjekt. So bieten die Romane eine politische Reflexion über das Verhältnis von »Obrigkeit« und »Untertan«, das auch in der modernen Demokratie fortexistiert und das im Ausnahmezustand offiziell in Erscheinung tritt. Eine Lösung hat der Romancier natürlich nicht anzubieten, und vielleicht wollte er sich mit dem surrealen Schluss des zweiten Romans gerade gegen ein solches Missverständnis wehren. Hier schreibt eben kein »Seher«, wie ihn eine ältere literarische Tradition feierte, sondern ein Poet, der genauso weit- oder kurzsichtig ist wie sein Publikum.

js

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Liebiggasse 5, 1010 Wien; **Prof. Dr. Albert Biesinger**, Universität Tübingen, Abteilung für Religionspädagogik, Kerygmata und kirchliche Erwachsenenbildung, Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen; **Brigitte Fahrenberg**, Waldhofstraße 42, 79117 Freiburg; **Astrid Gilles-Bacciu**, **Reinhild Heuer**, **Stephanie Lock**, Erzbistum Köln – Generalvikariat, Abteilung Bildung und Dialog, Marzellenstraße 32, 50668 Köln; **Dorothea Großefröntrop**, Fernholzstraße 113, 48159 Münster; **Christof Horst**, Arbeitsgemeinschaft für kath. Familienbildung e.V., Mainzer Straße 47, 53179 Bonn; **Dr. Karin Jurczyk**, **Prof. Dr. Andreas Lange**, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München; **Ralf Olleck**, **Sabine Digel**, **Prof. Stefanie Hartz**, **Prof. Josef Schrader**, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 26, 72070 Tübingen; **Viktoria Herber**, Heinrich Pesch Haus Ludwigshafen, Frankenthaler Straße 229, 67059 Ludwigshafen