

## Literatur zum Thema

### FORSCHUNGSAUFGABEN

Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hg.)

**Menschenrechte – Integration – Inklusion.**

**Aktuelle Perspektiven aus der Forschung**

Bad Heilbrunn (J. Klinkhardt) 2011, 256 S., 19,90 €

Am 13. Dezember 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Konvention hat sich zum Ziel gesetzt – so die Formulierung in Artikel 1 –, die »volle und gleichberechtigte Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung ihrer angeborenen Würde zu fördern.« Die Sozialwissenschaftlerin Petra Flieger und der Erziehungswissenschaftler Volker Schönwiese haben dazu einen Sammelband vorgelegt, der sich zwar auf die Herausforderungen konzentriert, die sich für die Integrations- und Inklusionsforschung ergeben, der aber gleichzeitig das breite Spektrum der praktischen Aufgaben deutlich macht, wie es jetzt mit dem neuen, durch die UN-Konvention bekräftigten Nachdruck auf Inklusion gegeben ist.

Die Herausgeber betonen eingangs, dass mit der internationalen Vereinbarung ein Paradigmenwechsel auf den Weg gebracht ist und dass der bislang verwendete Integrationsbegriff »zugunsten eines allgemeinen Inklusionsverständnisses aufgegeben« werden muss. Dabei wenden sie sich auch gegen eine Engführung in nationalen Umsetzungsdiskussionen, die Inklusion vor allem als Frage der schulischen Einbeziehung von Kindern mit Behinderung thematisieren. Inklusive Pädagogik habe aber den Anspruch, »Aussonderung möglichst umfassend zu überwinden bzw. Hindernisse beim Lernen und bei der Entwicklung für alle Kinder zu beseitigen ... Inklusion betrifft also Menschen mit Behinderung nur als eine von vielen gesellschaftlichen Gruppen.« Für die einschlägigen Missverständnisse machen Flieger/Schönwiese auch die offizielle deutsche Übersetzung der UN-Konvention verantwortlich und empfehlen daher die »Schattenübersetzung«, die von der NGO »Netzwerk Artikel 3« angefertigt wurde ([www.netzwerk-artikel-3.de](http://www.netzwerk-artikel-3.de)).

Der Sammelband expliziert dieses erweiterte Verständnis in vier Kapiteln. Zuerst geht es in grundlegender Perspektive um »Aspekte inklusiver Gesellschaft«. Thematisiert werden verschiedene sozialpädagogische Ansätze. Dazu gehört auch ein Länderbericht über Österreich, wie überhaupt zahlreiche Beiträge von österreichischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen stammen, sodass neben Beispielen aus Deutschland, Spanien oder Afrika vor allem Erfahrungen aus österreichischen Projekten einfließen. Das zweite Kapitel widmet sich der schulischen Situation, dabei befasst sich ein Beitrag mit dem Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Ein kurzes Kapitel greift Aspekte »inklusive Forschung« auf und berichtet aus einschlägigen Forschungsarbeiten, in

die auch Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezogen wurden.

Das letzte und umfangreichste Kapitel macht das »Arbeiten mit dem Index für Inklusion« zum Thema. Die Orientierung an einem solchen Index, der in verschiedenen Ausarbeitungen vorliegt, wird an einzelnen Projekten demonstriert, wobei auch hier in der Hauptsache schulische Erfahrungen berücksichtigt werden. Daneben gibt es einige Beispiele aus der vorschulischen Erziehung in Kinderhorten und Kindergärten sowie einen Seminarbericht aus der Humboldt-Universität Berlin. Ein Beitrag aus dem Stadtjugendamt München stellt Leitlinien vor, die für die »Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung« entwickelt wurden; er geht am Rande auch auf Fragen der außerschulischen Bildung ein.

Das Buch will in die breit gefächerte Inklusionsaufgabe einführen und gibt dazu zahlreiche Anregungen. De facto bleibt aber eine Fixierung auf Behinderung und Schule, wie sie von den Herausgebern in kritischer Absicht angesprochen wurde, erhalten. Interessant ist der Versuch, Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Forschungsaufgabe, also auch in das einschlägige Veröffentlichungswesen, einzubeziehen. Dazu ist jedem Beitrag eine »Zusammenfassung in Leichter Sprache« vorangestellt. Anders als bei den sonst üblichen Abstracts soll so das wissenschaftliche Unterfangen in Alltagssprache übersetzt und für Außenstehende verständlich gemacht werden – eine Idee, die nicht nur bei dieser Thematik sinnvoll sein dürfte und zu deren Fortentwicklung der Sammelband ebenfalls anregen kann.

*Johannes Schillo*

## Aktuelle Fachliteratur

### ERWACHSENENPÄDAGOGIK

Gertrud Wolf

**Zur Konstruktion des Erwachsenen – Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie**

Wiesbaden (VS) 2011, 150 S., 34,95 €

Gertrud Wolf, Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste im Comenius Institut, Münster, widmet sich mit ihrem Buch der ersten Hälfte des Kompositums »Erwachsenenbildung«. Obwohl diese sich, in Theorie und Praxis, explizit auf den Erwachsenen bezieht, ist eine entsprechende Theorie bis heute, von Ansätzen in den 1960er- und 1970er-Jahren abgesehen, ein Desiderat. Im Fokus steht meist die zweite Hälfte des Kompositums. Wolf dagegen bemüht sich um eine positive Bestimmung des Erwachsenen, denn eine Negativdefinition, die ihn lediglich als Nichtkind und Nichtjugendlichen deklariert, genügt ihr nicht. Sie setzt eine Zweiteilung des Lebenslaufs in Kindheit und Erwachsenenalter voraus, wobei sie die Jugend, als Übergangsphase, der Kindheit zuschlägt, während sie das Erwachsenenalter auf alle Lebensalter nach der Kindheit bezieht und das Alter mit einschließt. Sie unterstellt weiterhin, dass Erwachsensein wie

Kindheit Konstruktionen sind. Trotzdem versucht sie sich an einem einzelnen Konstrukt, das zumindest für die heutige Zeit und für die Erwachsenenbildung von Bedeutung sein könnte: »der Erwachsene – das differenzierungsfähige Subjekt«.

Das Erwachsensein als Konstrukt verfolgt Wolf in zwei Richtungen. Formal stellt sie die damit schon suggerierte Vorstellung infrage, das Erwachsenenalter stelle ein Sein bzw. einen Zustand dar, während die Kindheit nur als Werden bzw. Vorgang zu verstehen sei. Inhaltlich referiert sie übliche Konstrukte, um dann ihre Theorie der Differenzierung für eine neue Konstruktion des Erwachsenen ins Spiel zu bringen. Eine durchaus übliche formale Konstruktion ist die Stufenvorstellung, bei der die Entwicklung bis zum Erwachsenen fortschreitet und dort endet. Wolf stellt diesem Konstrukt des Erwachsenseins ein prozessuales Verständnis gegenüber: Der Erwachsene ist nicht nur ein Gewordener, sondern auch ein Werdender. Inhaltlich referiert die Autorin zunächst übliche Konstrukte, die das Erwachsenenalter charakterisieren sollen, insbesondere Kategorien der physischen Reife, rechtlichen Mündigkeit und psychischen Verantwortungsfähigkeit. Eine soziale Kategorie des Erwachsenseins, die an die Rollen von Berufs- und Familientätigkeit gekoppelt ist, spart Wolf aus. Dabei stellt gerade die soziale Sicht die Hintergrundfolie des Weiterbildungsbegriffs dar, wie er 1970 vom Deutschen Bildungsrat eingeführt worden ist. Dieser Begriff setzt neben dem Ende der Erstbildung den Anfang der Berufs- und/oder Familientätigkeit voraus.

Für die Pädagogik und damit für die Erwachsenenbildung sind besonders die Konstrukte eines psychischen Erwachsenseins bedeutsam. Denn nur dieses wird erworben, während sich das physische Erwachsensein qua Natur ergibt, das rechtliche von der Gesellschaft zugeschrieben wird und das soziale vom Individuum geleistet wird. Die klassische Kategorie der Einsichts- und Handlungsfähigkeit begreift Wolf offensichtlich als Anpassungsfähigkeit und stellt ihr eine Differenzierungsfähigkeit gegenüber. Sie ergänzt damit die formale Selbstständigkeit des unabhängigen Denkens und Handelns aus eigener Kraft (Autarkie) um die inhaltliche Selbstständigkeit des individuellen Denkens und Handelns auf je eigene Weise (Autonomie im engeren Sinne). Lerntheoretisch unterscheidet sie (nach Piaget) Lernen als Anpassung – ob nun als Assimilation oder Akkomodation – vom Lernen als Differenzierung. Diese Unterscheidung wird durch eine Reihe (speziell psychoanalytischer) Theorieansätze erläutert und gestützt, die einen großen Teil des Buches einnehmen und hier nicht referiert werden sollen.

Differenzierungsfähigkeit scheint eher steigerbar zu sein als Anpassungsfähigkeit. Damit schließt die Theorie der Differenzierung an die prozessuale Form des Erwachsenenalters an, während die Form des Erwachsenseins dem Inhalt der Anpassung entspricht. Entscheidend bleibt die zentrale Aussage der Autorin, dass Differenzierung eine nur Erwachsenen mögliche und gerade für sie deskriptiv typische und normativ angemessene Leistung sei. Für eine solche differenzierungstheoretische Konstruktion des Erwachsenen sind die Kategorien der Reife, Mündigkeit und Verantwortung nur Konstrukte der Anpassung und für eine Positivdefinition des Erwachsenen

unzureichend. Die Autorin koppelt die Unterscheidung von Anpassung und Differenzierung an die von Kindheit und Erwachsenenalter, von (Schul-)Erziehung und (Erwachsenen-)Bildung, von Erziehung und Bildung, von (Schul-)Pflicht und (Lern-)Freiheit, von Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Letztere kann und muss nach Wolf differenzierendes Lernen ermöglichen. Sie kann es schon, weil sie im Regelfall keiner Teilnahmepflicht unterliegt. Aber sie muss es auch tun: Es ist ihre vornehmliche Aufgabe, Erwachsene bei ihrer Differenzierungsarbeit und damit Individuation zu unterstützen. Da Erwachsene und mit ihnen die Erwachsenenbildung keine emanzipatorische Dauerleistung vollbringen können und keiner Differenzierungspflicht unterliegen, lernen sie sowohl analog zur Erziehung durch Training im Modus der Anpassung als auch durch Bildung im Modus der Differenzierung. Im Training unterscheidet sich Erwachsenenbildung prinzipiell nur wenig von schulischem Lernen. Als Bildung ist sie etwas Neues und Anderes: »Im Modus der Differenzierung ist sie Erwachsenenbildung par excellence.«

*Ulrich Papenkort*

## AKADEMIEARBEIT

Thomas Mittmann

**Kirchliche Akademien in der Bundesrepublik – Gesellschaftliche, politische und religiöse Selbstverortungen**  
Göttingen (Wallstein) 2011, 264 S., 29,90 €

Die katholischen und evangelischen Akademien sind von Anfang an mit dem Anspruch aufgetreten, ein Ort der Vermittlung von Kirche und Welt zu sein, wobei die evangelische Seite für sich beanspruchen kann, ein wenig früher, schneller und von vornherein auch weltoffener gewesen zu sein. Dafür haben die katholischen Akademien oft den sozialen Auftrag stärker betont und sich nicht nur als Orte elitärer politischer Kommunikation, sondern auch als Einrichtungen der Erwachsenenbildung begriffen. Zudem war und bleibt heute noch für den Katholizismus kennzeichnend, dass inhaltliche Unverbindlichkeit in der Regel verpönt ist. »Im katholischen Bereich ergab sich bald Einverständnis darüber, dass es nicht Aufgabe der Akademiearbeit sei, ihr Entgegenkommen an die Welt und Modernität so weit zu treiben, bis nur noch Fragen ohne Antworten übrig bleiben«, schrieb bereits Anfang der 60er-Jahre der konservativ-katholische Publizist Otto B. Roegge mit kritischem Blick auf die evangelischen Seite, den Liberalismus, die sich abzeichnenden Veränderungen in der politischen Hegemonie und die sich modernisierende und globalisierende Alltagskultur (zitiert nach Axel Schildts »Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre«, 1999; aus der Tatsache, dass am Franz-Hitze Haus in Münster in den 50er-Jahren keine Protokolle geschrieben wurden, schlussfolgerte Schildt übrigens, dass es dort wie auch an anderen katholischen Akademien im Wesentlichen auf die Vermittlung feststehenden Wissensstoffes und weniger auf den Diskurs ankam).

Thomas Mittmanns Untersuchung der kirchlichen Akademien in der Bundesrepublik ist im Kontext eines gewaltigen, DFG-geförderten, interdisziplinären, aber in erster Linie historischen Forschungsprojekts der Universität Bochum entstanden, das die Beziehungen und Entwicklungen von Religion und Moderne nach dem Zweiten Weltkrieg analysiert. Es geht um die vielfältigen sozialisatorischen Wirkungen, nach innen und außen gerichteten Kommunikationsformen und Transformationen religiöser Praxen im Prozess der Enttraditionalisierung der deutschen Gesellschaft, insbesondere in der beschleunigten Phase der 60er- und 70er-Jahre. Pädagogisch interessierte Blicke auf die Arbeit der Akademien und detaillierte Studien zu speziellen Angebotsformen darf man also nicht erwarten. Größere, weitere Perspektiven sollen eröffnet werden. Im ersten der fünf Kapitel fasst Mittmann die Entwicklungsgeschichte der Akademien getrennt nach katholischer und evangelischer Seite knapp zusammen und diskutiert dann das Verhältnis der Kirchen und ihrer Akademien zur Politik: Wurde ein politisches Mandat wahrgenommen und wie wurde es gefunden und näher bestimmt? Und welche politischen Diskurse waren von Bedeutung und spiegeln sich im Akademieprogramm? Das dritte Kapitel setzt christliche Diskussionen und Geltungsansprüche in Beziehung zu den vielfältiger werdenden anderen religiösen Stimmen und Akteuren in der Gesellschaft. Im nächsten Schritt werden die innerkirchlichen Wandlungsprozesse untersucht. Das fünfte Kapitel, der Schlussteil also, bietet ein kurzes, aber knackiges Resümee.

Was lässt sich hier aus der interessanten und lesenswerten Studie zusammenfassen? Die Akademien spielten in der Tat eine wichtige Rolle für die Modernisierung und Öffnung der Kirchen, indem sie dialogorientierte und lageröffnende Kommunikationsformen praktizierten, neue Themen ansprachen, entsprechende gesellschaftspolitische Handlungsfelder entwickeln halfen, sich mit neuen sozialen Bewegungen oder anderen Aktionsgruppen der zivilen Gesellschaft vernetzten (das gilt vor allem für den Protestantismus) und somit auch die innerkirchlichen Pluralisierungsprozesse vorantrieben. In der Konsequenz werden die Akademien als »Agenturen kirchlicher Selbstmodernisierung« bezeichnet. Während die evangelische Kirche mit Unterstützung der Akademiearbeit sich zunehmend in die Gesellschaft inkludierte, gilt solches laut Mittmann für die katholische Kirche nur beschränkt. Katholische Akademien absorbierten auch öffentliche und innerkirchliche Kritik, anstatt zu öffnen – ja mehr noch, nach wie vor existiert offenbar ein Zwei-Sphären-System: hier die Kirche und dort die Welt. Diskurse in katholischen Akademien betonen die eigene katholische Identität, beharren auf einem exklusiven Wahrheitsanspruch und grenzen sich von der »Welt als Gegenüber« ab.

Heinz Theo Risse bilanzierte schon 1958 kritisch, »dass der westdeutsche Katholizismus in seinem Verhältnis zu Politik und Staat, zu den Parteien und zur Demokratie die raue Luft der pluralistischen Gesellschaft scheut und allzu gern in abgesicherte Räume flieht« (zitiert nach Alfred Horné, »Christ und Bürger heute und morgen«, 1958). Sollte sich seitdem so wenig geändert haben? Jedenfalls gibt die Studie besonders der

katholischen Seite Anlass zu kritischen Selbstüberprüfungen oder auch zu Rückfragen an das Untersuchungsprojekt. Die evangelischen Akademien in der DDR werden bei Mittmann übrigens nicht eigens thematisiert. Zwar gibt es bereits eine umfassende Studie, 2007 herausgegeben von Martha Friedenthal-Haase (»Evangelische Akademien in der DDR – Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung«, vorgestellt in EB 1/10), trotzdem wäre der Vergleich gerade angesichts der unterschiedlichen politischen Bedingungen spannend gewesen.

*Paul Ciupke*

## ALTENBILDUNG

Christian Mulia

### **Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen**

Stuttgart (Kohlhammer) 2011, 400 S., 39,80 €

Dieses Buch zur Altenbildung, eine Dissertation aus der Reihe »Praktische Theologie heute«, ist eine Bereicherung für TheologInnen, GerontologInnen, GeragogInnen, PädagogInnen und AltenbildnerInnen, die ein Interesse an Theorie und Praxis ihrer Arbeit haben und über den eigenen »Fachkirchturm« hinausschauen möchten. Wer in der kirchlichen Altenbildung tätig ist, findet Anregungen, über die pastoraltheologische Dimension seiner Arbeit nachzudenken; für Hauptamtliche aus der Pastoral ist es wichtig im Blick auf ihre pädagogischen Kompetenzen. Man wird zum Gespräch miteinander angeregt, zum Entwickeln von Ideen, zum Perspektivwechsel und zur Reflexion der eigenen Arbeit. Insofern wird das Buch auch seinem Untertitel »Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen« gerecht.

Christian Mulia lädt, zwischen »Methusalem-Komplott« und »Altersrevolution«, die Kirchen dazu ein, den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu begegnen. Die »Studie 50+ – Wie die jungen Alten die Gesellschaft revolutionieren« (von Thomas Otten, 2008 erschienen) dient ihm dabei als Beleg und Illustration der von ihm formulierten Herausforderungen an die kirchliche Altenbildung. Ähnlich wie diese Studie setzt auch Mulia auf die Gestaltungsfähigkeiten und -möglichkeiten der »jungen Alten«, etwa in dem, was die alt werdende 68er-Generation an Fragen, Kompetenzen und Biografien mitbringt. Er denkt Manches in Gerontologie, Geragogik, Theologie und Pädagogik bereits Gedachte weiter und bezieht die unterschiedlichen Perspektiven aufeinander, ohne die Blickwinkel allerdings einfach zu vermischen. In diesem Sinne ist die Studie ein gelungenes Beispiel für interdisziplinäres Arbeiten. Aus seiner eigenen Biografie und Position als Mitglied der evangelischen Kirche und als evangelischer Theologe entwickelt er Denkanstöße und Ermutigung für die kirchliche Altenbildung. Dabei zitiert er, neben den evangelischen Stimmen und Ansätzen, wohltuend selbstverständlich auch katholische. Aus dieser Selbstverständlichkeit und Offenheit

heraus wären weitere Schritte in Richtung einer ökumenisch gestalteten Altenbildung denkbar und wünschenswert. Folgende Themen behandelt Christian Mulia kompakt und grundlegend: Alter(n) aus soziologischer und kulturgeschichtlicher Sicht/Alter(n) und alte Menschen in der Bibel/Philosophische und theologische Anthropologie im Angesicht des Alters/Geragogik und kirchliche Altenbildung/Ansätze der kirchlichen Altenarbeit/Religiosität im Alter/Sinnfelder des Alters/Konsequenzen für die kirchliche Altenbildung der Zukunft. Als Kernstück kann man das Kapitel über die Sinnfelder betrachten, und zwar in mehrfacher Hinsicht, was hier an drei Stichworten erläutert werden soll.

Interdisziplinär: Es stellt zunächst gerontologisch-geragogische Ansätze, human- und sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven dar. Diese werden dann miteinander verschränkt und an der Praxis erläutert. Beispiele sind »Zeitschreiber« (in Seminaren wird die eigene Lebensgeschichte aufgeschrieben, später werden diese Texte dann in verschiedenen Kreisen vorgestellt und diskutiert), »Schwungfeder« (Menschen nach der Erwerbsarbeit und der Familienphase werden im Sinne des Empowerment-Ansatzes Hilfen zur Neuorientierung und Anregungen gegeben, den eigenen Wünschen und Kompetenzen auf die Spur zu kommen), »Kulturführerschein« (Senioren können schöpferische Fähigkeiten entdecken und entwickeln, das kulturelle Leben der Stadt erkunden, kulturelle Veranstaltungen für andere organisieren und so auch anderen Kultur näherbringen), »Evangelisches Bildungszentrum für die zweite Lebenshälfte« (in dem Bildungs- und Wohlfühlangebote und Wegbegleitung für Menschen in der zweiten Lebenshälfte angeboten werden). In einem letzten Schritt werden daraus Schlussfolgerungen und (neue) Perspektiven entwickelt. Beispiele für die kreative Verschränkung von Perspektiven sind die aufeinander bezogenen Themen »Produktivität, freiwilliges Engagement und Zivilgesellschaft«, »Berufung zum allgemeinen, gegenseitigen und gemeinsamen Priestertum« (im 3. Kapitel) und das »Künstlertum aller Getauften« im Kapitel »Kultur, Kunst und Ästhetik«.

Verschränkung von Theorie und Praxis: Die dargestellten und reflektierten Praxisbeispiele eignen sich gut dazu, die theoretischen Überlegungen zu überprüfen. Die Ausschnitte aus Interviews mit Akteuren der vorgestellten Projekte bringen immer wieder einen erfrischenden Realitäts- und Alltagsbezug in die umfangreichen konzeptionellen Überlegungen. Die theoretischen Überlegungen hinterfragen die aktuelle Praxis. Es entwickelt sich eine produktive Spannung zwischen zukunftsweisenden, fast schon visionären Überlegungen auf der einen Seite und dem Wahr- und Ernstnehmen der aktuellen Realität andererseits.

Profilbildung: Voraussetzung und Ergebnis einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven ist eine eigene profilierte Position und ein »gesundes Selbstbewusstsein«, dass diese eigene Position in den Dialog mit anderen etwas einzubringen hat.

Das Neue dieser Studie ist nicht die Zusammenstellung bekannter Ansätze in den unterschiedlichen Perspektiven, sondern die konsequente Verschränkung dieser Ansätze und

Perspektiven mit dem Ziel, ein »Grundangebot einer milieusensiblen und polyperspektivischen kirchlichen Altenbildung« zu entwickeln. Nun sind auch die Milieustudien keineswegs eine Neuentdeckung im kirchlichen Raum, aber auch hier fasziniert die Konsequenz, mit der Mulia diese in die Altenbildung überträgt, aus dieser Perspektive heraus die Praxisbeispiele einordnet, reflektiert und schließlich aus alldem weiterführende Perspektiven formuliert. In dieser Studie steckt viel Arbeit – zunächst die schon vom Autoren geleistete und dann die von den Einrichtungen, Institutionen und Akteuren der kirchlichen Altenbildung noch zu investierende, wenn man sich denn auf den aufgezeigten Weg machen möchte: Kooperationen zwischen kirchlichen und nicht kirchlichen Trägern müssen auf- oder ausgebaut werden, die territoriale und die kategoriale Ebene müssen miteinander ins Gespräch kommen und im Gespräch bleiben, unterschiedliche Berufsgruppen in der Altenbildung sollten miteinander Ansätze entwickeln und umsetzen, ein kontinuierlicher Dialog zwischen evangelischen und katholischen Akteuren sollte begonnen und gepflegt werden.

An manchen Stellen ist die Studie von Mulia nicht nur nicht neu, sondern notwendige Erinnerungsarbeit im Blick auf alte, manchmal bereits vergessene Ansätze (u.a. die gemeinwesenorientierte Gemeindearbeit), die es wiederzuentdecken gilt. In diesem Sinn sind die Überlegungen von Mulia ein Stück Biografiearbeit innerhalb der kirchlichen Altenarbeit. Im Fokus der Überlegungen stehen die Menschen im »dritten Alter«, also die Menschen, die nach der Familien- und Erwerbsarbeitsphase neue Wege entdecken und ausprobieren möchten. Leider taucht dabei der Aspekt der intergenerationellen Bildung und der Generationensolidarität nur am Rande auf. Die im letzten, leider recht kurzen Kapitel formulierten Konsequenzen zur Kooperation und Qualifikation kirchlicher Berufe in der Altenbildung sind ein Plädoyer für theologisch-geragogische MitarbeiterInnen. Neue kirchliche Berufe wie der evangelische Gemeindepädagoge oder die katholische Pastoralgeragogin sind noch Vision, aber angesichts der Herausforderungen, die der demografische Wandel für Gesellschaft und Kirche in den kommenden Jahrzehnten mit sich bringt, vielleicht und hoffentlich eines Tages Realität.

*Peter Bromkamp*

## LITERALITÄT

Christine Zeuner/Antje Pabst

**»Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!« Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie.**

Bielefeld (wbv) 2011, 300 S., 29,90 €

Vor dem Hintergrund einer Kritik an schriftsprachlichen Untersuchungen, die sich vornehmlich der Kompetenzmessung verschreiben und damit Literalität aus einer Defizitperspektive betrachten, nimmt die vorliegende Studie soziokulturelle und individuelle Praktiken von Literalität in den Fokus. Den Autorinnen geht es darum, »den alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache und ihre individuellen Begründungen und

Bedeutungen, die sich aus dem Lebensweltbezug und Alltagsanwendungen aller Menschen ergeben – schriftkundig oder schriftunkundig«, zu betrachten (12). Einbezogen wurde deshalb ein Personenkreis unterschiedlichen Alters, Geschlechts, sozialer Herkunft usw. Gefördert wurde die Studie im Rahmen des Programms »Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Die Wahl eines ethnografischen Zugangs legte einen kreativen forschungsmethodischen Ansatz zugrunde, der mittels Beobachtung und Befragung die Erschließung alltagsweltlicher Literalitätspraktiken am Beispiel der Wohn- bzw. Arbeitsbevölkerung im Hamburger Stadtteil Altona-Altstadt ermöglichte. Dazu wurde einerseits das Auftreten von Schriftsprache im öffentlichen Raum erfasst, andererseits ermittelten kurze Spontaninterviews (u.a. in der Fußgängerzone) und detaillierte Einzelinterviews subjektive Literalitätspraktiken. Die Publikation resümiert das Projekt im ersten Kapitel mit einer theoretischen Einordnung der Debatte um Grundbildung und Alphabetisierung im Kontext lebenslangen Lernens. Das zweite Kapitel diskutiert verschiedene Aspekte der Literalitätsforschung, wobei u.a. die Dominanz von Bedeutungszuschreibungen und die dabei wirkenden Machtstrukturen zur Sprache kommen. Eine Frage ist z.B., welcher Wert individuellen literalen Kompetenzen beigemessen wird. Zeuner und Pabst orientieren sich dabei etwa an Ansätzen der »New Literacy Studies« (Street u.a.), welche den Gebrauch von Schriftsprache im Sinne von »Literalität als soziale Praxis« erfassen: Hier werden alle Menschen und ihre jeweiligen Literalitäten ohne eine vorherige Bewertung in die Analyse einbezogen (Kap. 3). Im vierten Kapitel wird das Forschungsdesign der Studie vorgestellt, Tabelle 5 gibt z.B. einen guten Überblick über die gewählten Analyseebenen und Auswertungskategorien. Unterschieden wurde etwa nach literalen Ereignissen, literalen Praktiken und der sozialen Praxis. Kapitel 5 widmet sich der Charakterisierung des gewählten Forschungsfelds, die folgenden Kapitel diskutieren die Ergebnisse der Studie.

Die Analyse konnte eine große Vielfalt und Komplexität literaler Artefakte im öffentlichen Raum aufzeigen: Verweise auf Institutionen, Straßenbezeichnungen, Produktangebote, Mitteilungen u.v.m. »Literalen Praktiken ... werden von diversen sozialen und gesellschaftlichen Akteuren auf verschiedene Weise genutzt, um unterschiedliche soziale und gesellschaftliche Anliegen, Interessen und Prozesse in den öffentlichen Raum zu tragen« (126). Die Analyse der Interviews zeigt, dass literalen Praktiken »oftmals in alltägliche Handlungen eingebunden [sind], in deren Rahmen sie routinisiert gehandhabt werden [und dabei] ... kaum bewusst beachtet und gezielt reflektiert« werden (162). Literalen Ereignisse vollziehen sich dabei u.a. in der Kommunikation mit anderen, erfolgen im Rahmen der Berufs- und Erwerbsarbeit, stellen Beschäftigungen in der Freizeit dar oder werden im Rahmen von Lernprozessen vollzogen.

Die Einzelinterviews konnten die hohe Relevanz literalen Kompetenzen für die individuelle Entwicklung, Handlungsfähigkeit und die jeweiligen Lebenschancen herausstellen. In Kapitel 9 heben die Autorinnen die Inbesitznahme des öffentlichen

Raums durch literalen Praktiken hervor. Hier stehen sich öffentliche (von Institutionen, Organisationen etc.) und alltagsweltliche literalen Praktiken (von Privatpersonen, Gruppen etc.) gegenüber, wobei sich Letztere etwa in Form von Flyern, Plakaten oder Graffiti »zwischen Duldung und Strafbestand« bewegten. »Dabei treffen sie auf einen geregelten Raum und damit auch auf bestehende Regulationshoheiten und Gestaltungsmöglichkeiten, denen sie sich anschließen und die sie für sich nutzen, denen sie sich aber auch unwissentlich oder absichtsvoll entgegenstellen« (243). In dieser »Grauzone« zwischen Legalität und Illegalität wird für die Autorinnen insbesondere die Chance politischer Partizipation mittels literalen Praktiken deutlich. Als weiterer Aspekt wird die zunehmende Präsenz des virtuellen im öffentlichen Raum thematisiert (z.B. Verweise auf Internetadressen), was das Erfordernis neuer literalen Kompetenzen mit sich bringe. Die Autorinnen plädieren zum Abschluss dafür, den Blick für die Vielfalt unterschiedlicher Literalitäten zu öffnen und diese als je subjektive Praxis anzuerkennen – wenn man z.B. Lehr-Lern-Kurzschlüsse im Rahmen von Lernarrangements vermeiden wolle. Alles in allem bietet der Band mit der Einnahme einer Subjektperspektive einen wichtigen Gegenpart zu anderen, eher auf »Messung« fokussierten Studien in diesem Forschungsschwerpunkt und kann damit den Diskurs über Alphabetisierung und Grundbildung deutlich erweitern.

Jana Trumann

## FESTSCHRIFT

Svenja Möller/Christine Zeuner/Anke Grotluschen

### **Die Bildung der Erwachsenen – Perspektiven und Utopien**

Weinheim und München (Juventa) 2011, 224 S., 24,95 €

Zum 65. Geburtstag von Peter Faulstich haben die Hamburger Erziehungswissenschaftlerinnen Möller, Zeuner und Grotluschen eine Festschrift vorgelegt, die verschiedene Beiträge des Jubilars zur erwachsenenpädagogischen Debatte aufgreift und diskutiert. Der Erziehungswissenschaftler Faulstich, der heute auch als verantwortlicher Redakteur der Hessischen Blätter für Volksbildung tätig ist, hat ja im Lauf der Jahre dem fachlichen Diskurs entscheidende Anregungen gegeben und eine wichtige Rolle als Theoretiker einer eigenständigen Erwachsenenbildung gespielt (vgl. zuletzt seinen Aufsatz in EB 3/10). Er habilitierte sich 1977 nach einer Promotion über »Bildungsplanung im Interessenkonflikt« an der TU Berlin. Von 1978 bis 1992 war er Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel, von 1992 an Leiter des Zentrums für Wissenschaftstransfer und Hochschullehrer für Berufspädagogik an der Gesamthochschule Kassel. Seit 1995 ist er Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg. In den 90er-Jahren war er zudem Vorsitzender der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und von 2002 bis 2008 Vorsitzender der

Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung, des früheren Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, der auch in der Konzertierte(n) Aktion Weiterbildung oder dem Bundesausschuss Politische Bildung mitarbeitete.

Die Herausgeberinnen der Festschrift erinnern eingangs daran, dass sich Faulstich in den letzten 30 Jahren immer engagiert in die fachliche Auseinandersetzung eingemischt hat: »Seine Schriften, verfasst aus der Perspektive eines kritischen, aber wohlwollenden Begleiters und wichtigen Protagonisten der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, zeugen von einer permanenten Auseinandersetzung mit neuen Trends und Tendenzen. Dabei beharrt Peter Faulstich auf einem von der kritischen Theorie beeinflussten, im Laufe der Jahre um pragmatistische Perspektiven erweiterten Bildungsbegriff, an dem sich neue Konzepte und Zugänge zu messen haben.« Und die Herausgeberinnen erinnern vor allem daran, dass Faulstich bereits frühzeitig als Kritiker des Ökonomisierungsdrucks hervorgetreten ist, der der Bildungsarbeit heute zu schaffen macht. Faulstich habe sich gegen den Zeitgeist gestellt und nachdrücklich auf dem »Eigentlichen« der Erwachsenenbildung bestanden, also auf der Aufgabe, Menschen – jenseits der gängigen Verschulungs- und Qualifizierungstendenzen – Möglichkeiten zu eröffnen, die ernsthaft den Namen Bildung verdienen.

Die 17 Texte des Bandes, die von zwei Beiträgen zur ästhetischen Bildung und zur literaturkritischen Arbeit eingerahmt werden, gliedern sich in drei Blöcke. Im ersten Block geht es um grundlegende wissenschaftliche Kontroversen, etwa um die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, und um die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Zum ersten Punkt liefern Rolf Arnold und Horst Siebert eine »konstruktivistische Antikritik«, wobei sie den damit erhobenen Anspruch gleich relativieren: Ihre Antikritik sei »nicht entgegensetzend und um die Wahrheit kämpfend ausgerichtet, sondern Perspektiven verschränkend und damit pluralistisch, aber auch von abgefederter Entschiedenheit. Denn Entschiedenheit ist eine anmaßende Haltung, die sich aus der konstruktivistischen Erkenntnis- und Wahrnehmungstheorie nicht begründen lässt.« In diesem Zusammenhang wird auch die moderne Kontroverse um das Spannungsverhältnis von Kompetenzorientierung und Bildung diskutiert, wobei speziell Fragen der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung zur Sprache kommen (Autoren sind u.a. Christine Zeuner, Helmut Bremer, Jana Trumann, Steffi Roback).

Der zweite thematische Block zu Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung wird von Wiltrud Giesecke eröffnet, die danach fragt, inwiefern eine Theorie zur Institutionenentwicklung das Lebenslange Lernen unterstützen kann. Eine weitere Perspektive bringen Marion Fliege und Sabine Schmidt-Lauff ein, die sich mit den institutionellen Transformationsprozessen in der Trägerszene befassen. Jutta Reich-Claasen und Rudolf Tippelt knüpfen daran an und betonen die zukunftssträchtigen Möglichkeiten von Kooperationen und Vernetzungen. Dieter Gnahn setzt sich abschließend mit der Frage der Qualitätssicherung auseinander. Der dritte Block befasst sich dann neben Überlegungen zur Berufspädagogik mit lern-

theoretischen Fragen. Petra Grell knüpft an Faulstichs Plädoyer an – wie er es etwa in dem Sammelband »Expansives Lernen« (2004, gemeinsam hg. mit J. Ludwig) vorgetragen hat –, den subjektwissenschaftlichen Ansatz von Klaus Holzkamp für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen fruchtbar zu machen.

*Johannes Schillo*

## NATIONALISMUS

Klaus Ahlheim

### **Sarrazin und der Extremismus der Mitte – Empirische Analysen und pädagogische Reflexionen**

Hannover (Offizin) 2011, 155 S., 13,80 €

»Ein extrem vorurteilvolles und demokratiegefährdendes Denken, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sind hierzulande und schon seit Jahren nicht nur am rechten Rand der Gesellschaft zu finden. Sie werden durch das jeweils aktuelle gesellschaftlich-politische Klima, durch politische Kampagnen und nicht zuletzt durch die Angst der Mitte vor sozialem Abstieg aktualisiert.« Das schreibt Klaus Ahlheim einleitend in seinem neuen, fünften Band der Reihe »Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft« im Blick auf die politische Kultur des heutigen Deutschland. Die Bildungsarbeit, so sein Schluss, bleibe durch die »politikmächtigen Vorurteile gegen alles Fremde und andere« nachhaltig herausgefordert, speziell sei eine aufklärende politische Erwachsenenbildung gefragt, die einer sozialpädagogischen Umdeutung des Rechtstrends entgegenwirken müsse. Der erste, umfangreichste Beitrag zur »Causa Sarrazin« wurde eigens für den Band geschrieben, die anderen Aufsätze Ahlheims, die zum größten Teil aus den letzten Jahren stammen, wurden bereits publiziert, teils jedoch an entlegenen Stellen.

Ahlheim stellt seine Auseinandersetzung mit dem Sachbuch-Bestseller von Thilo Sarrazin in den Kontext der Nationalstolz- und Patriotismusdebatten seit dem Jahr 2000 und zieht zur Erläuterung der breiten Resonanz, die die deutschnationalen Thesen dieser Schrift gefunden haben, empirische Analysen über fremdenfeindliche und rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Bevölkerung heran. Wie auch in anderen einschlägigen Studien – so der Jahrbuchreihe »Deutsche Zustände« von Wilhelm Heitmeyer – führt das zu dem Befund, dass nicht der rechte Rand, sondern die Mitte der Gesellschaft in puncto Rassismus und Nationalismus das Problem darstellt. Im Anschluss an seine gemeinsam mit Bardo Heger 2008 vorgelegte Studie »Nation und Exklusion« (vgl. die Rezension in EB 2/08) resümiert der Autor: »Die Betonung des Nationalen, die Überbetonung zumal, ist ohne Exklusion, ohne Ausschluss des anderen nicht einfach zu haben.« Der »Extremismus der Mitte« ist demnach das Problem, mit dem sich die Bildungsarbeit auseinanderzusetzen hat, wobei Ahlheim auch auf die bedenklichen Thesen Sarrazins zur Pädagogik, speziell auf seine Abwertung erwachsenenbildnerischer Bemühungen, eingeht.

Ein anderer Beitrag befasst sich mit Problemen der empirischen Rechtsextremismusforschung, also mit einem Gebiet, zu dem Ahlheim eine Reihe von Studien vorgelegt hat. Dem wohlfeilen Verdacht, dass alle Statistiken gefälscht sind, will er nicht beipflichten. Er macht vielmehr auf einen bemerkenswerten Trend in der Forschung aufmerksam, sich der Normalisierung des deutschen Nationalismus anzupassen und das Extremismusproblem zeitgemäß – im Einklang mit der politischen Konjunktur – zu definieren. So werde der Satz »Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein«, der früher in der Rechtsextremismusforschung seinen festen Platz hatte (Ahlheim erinnert z.B. an die SINUS-Studie von 1981), heute ausgemustert. Denn seit der Propagierung eines »gereinigten«, vermeintlich vorurteilsfreien, »unverkrampften« Nationalismus, wie sie spätestens seit der Fußballweltmeisterschaft 2006 vorherrscht, finde der Satz inzwischen bei über 70 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung Zustimmung. Ahlheims Fazit: »Das macht ihn als Maßeinheit für Extremismus, falls der Begriff noch einen Sinn haben soll, ziemlich ungeeignet. Extrem muss der Extremismus schon noch sein.«

Weitere Aufsätze des Bandes ergänzen die empirische Sachstandserhebung, etwa im Blick auf den akademischen Nachwuchs oder zum Thema Schlussstrichmentalität. Andere befassen sich mit pädagogischen Fragen, so mit Migration als Herausforderung für die Erwachsenenbildung oder mit der Prävention gegen Rechtsextremismus und Rassismus. Dabei legt Ahlheim Wert auf die Feststellung, dass das Festhalten an Aufklärung und aufklärend-politischer Bildung »nach Auschwitz« zugleich heiße, »die Grenzen der Aufklärung stets vor Augen zu haben«. Er schließt hier an Adornos Theorie vom autoritären Charakter an, die die Rolle frühkindlicher Prägungen hervorhebt. Das Spannungsverhältnis von aufklärender Bildung und sozialpädagogischen oder therapeutischen Zugängen ist dann Thema im abschließenden Beitrag »wider den sozialpädagogischen Gestus«: Politische Bildung müsse Umwege in Kauf nehmen, aber sie brauche »sich selbst nicht aufzugeben und zur Sozialtherapie zu konvertieren, die die Sozialisationsschäden ihrer Klientel heilen oder lindern wollte«; sie sollte vielmehr »ihren Beitrag zu einer Veränderung des kulturellen Klimas leisten, die Individuen stärken, indem sie die Wirklichkeit erklärt.«

*Johannes Schillo*

## KRIEGSGESCHICHTE

Ulrich Herrmann/Rolf-Dieter Müller (Hg.)

**Junge Soldaten im Zweiten Weltkrieg –  
Kriegserfahrungen als Lebenserfahrungen**

Weinheim und München (Juventa) 2010, 446 S., 39 €

Wenn man auf den Zweiten Weltkrieg zurückblickt, gibt eine Sache den Nachgeborenen immer wieder Rätsel auf: Warum hat das deutsche Volk bis zum bitteren Ende seiner Führung Gefolgschaft geleistet? Warum mussten die Alliierten das

Joch des NS-Regimes mit einem Kraftakt zerbrechen, da die Deutschen sonst weitergemacht hätten – möglicherweise bis zur eigenen Auslöschung, nachdem sie so viele Völker ausgelöscht hatten? Die banale Antwort, dass sie wohl von der nationalen Sache, wie sie die Nazis definierten, überzeugt waren, galt in der Bundesrepublik lange als Tabu. Mit der Wehrmachtsausstellung oder der Goldhagen-Debatte begann sich das zu ändern. Einen kleinen Beitrag zum Wandel leistete auch das aufwendige Oral-History-Projekt der katholischen Militärseelsorge, das in den 90er-Jahren durchgeführt wurde (vgl. die Vorstellung in EB 1/95 und 1/02). Speziell der dritte Band des Projekts über »Christen im Krieg«, also über die Rolle des katholischen Fußvolks, ließ erkennen, dass der Nationalsozialismus damals mit seiner Überzeugungsarbeit höchst erfolgreich war – und dass die christliche Militärseelsorge den Willen zum Durch- und Aushalten in schwerer Zeit da stärkte, wo die NS-Propaganda die Menschen nicht mehr erreichte.

Der Erziehungswissenschaftler Herrmann und der Militärhistoriker Müller setzen solche wissenschaftlichen Bemühungen jetzt mit ihrem Sammelband zur historischen Jugendforschung fort. Der Band, der in Kooperation mit dem Militärgeschichtlichen Forschungsamt entstanden ist und in dem mit Hannes Heer auch einer der Macher der Wehrmachtsausstellung zu Wort kommt, will Anstöße zur Entwicklung einer »Kriegsgeschichte von innen« geben – verstanden, so Herrmann, als Dopplung von »Erlebnisgeschichte« und »Prägungsgeschichte«. Er stellt dafür unterschiedliche Formate, Themenzugänge und Materialien (Erlebnisberichte, Feldpostbriefe, Film- und Textanalysen, Gerichtsurteile ...) zusammen. Sie geben vor allem zum Nachwirken und zur Verarbeitung der Kriegserlebnisse bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Auskunft, die dann nach 1945 – laut der damals einsetzenden Jugendforschung – als »skeptische Generation« in Erscheinung traten. Denkanstöße zur historischen Aufarbeitung liefert das Material zweifellos. Ob zum Verständnis des Krieges eine Geschichte aus der Innenperspektive nötig ist, wäre zu prüfen. Hier sei nur auf ein Problem der jugendsoziologischen Einordnung aufmerksam gemacht.

Herrmann schließt mit seiner Analyse an die bekannte Diagnose von Helmut Schelsky an, die vorherrschende Generationsgestalt der westdeutschen Jugend nach 1945 sei die »skeptische«, »desillusionierte« Haltung gewesen. Distanz zur Politik und Misstrauen gegenüber Ideologien sollen im Nachkrieg bestimmend gewesen sein, aber nicht in einem kritischen Sinn, sondern als »unpolitische« Einstellung, die sich nicht um die großen Fragen des Gemeinwesens kümmerte. »Die große Masse der jungen Leute war 1945 desillusioniert, um ihre Jugend betrogen ... Die ›Ohne mich!‹-Devise bringt ihre innere Verfassung und ihr Lebensgefühl auf den Punkt. Die jungen Leute wussten sehr genau, was sie nicht noch einmal wollten, vor allem eines nicht: idealistische Phrasen. Mit dieser Generation waren der Wiederaufbau, das Wirtschaftswunder und die Konsumgesellschaft unter Adenauers Devise ›Keine Experimente‹ leicht zu bewerkstelligen« (Herrmann, 20 f.). Diese Analyse nimmt Schelskys Jugendforschung

bemerkenswerterweise für bare Münze. Dabei stellt diese ein hochideologisches Produkt dar, das die Sorge um die reibungslose Integration zum Ausdruck bringt; Schelsky hat sich auch später (im Vorwort zur Taschenbuchausgabe von 1975) zu seiner auf Anpassung bedachten Position bekannt und die freundlichere Formulierung »Jugend des deutschen Wiederaufbaus« vorgeschlagen.

Gerade das bereitwillige Mitmachen im Adenauerstaat – das für den Mainstream galt – hatte mit Skepsis wenig zu tun. In einer Zeit, in der der »Jargon der Eigentlichkeit« (Adorno) zum Paradigma des öffentlichen Diskurses aufstieg, war auch von einer Abneigung gegen idealistische Phrasen kaum etwas zu spüren. Ärmelaufkrepeln und Anpacken lautete vielmehr das Gebot der Stunde, die »Ohne-mich-Haltung« dagegen war ein Vorwurf, der aus Politik, Öffentlichkeit und – siehe Schelsky – Wissenschaft an diejenigen gerichtet wurde, die sich im Adenauerstaat gegen Westbindung, Remilitarisierung, ökonomische oder kulturelle Restauration wandten.

Ein treffendes Beispiel dafür liefert der Beitrag von Meinulf Barbers über die Quickborn-Jugend nach 1945, der in dem von Herrmann herausgegebenen »Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung« (Neue Folge, Band 1/04) erschienen ist. Barbers erinnert daran, dass eine kleine Minderheit katholischer Jugendgruppen in den 1950er-Jahren aus dem BDKJ ausgeschlossen wurde, weil sie sich dem Kalten-Kriegs-Kurs des damaligen BDKJ-Vorsitzenden und späteren CDU-Abgeordneten Josef Rommerskirchen widersetzte. Gegen die Minderheit zog Rommerskirchen mit dem Pamphlet »Ohne mich – ohne uns – katholische Jugend und der Wehrbeitrag« zu Felde, das die christlich-pazifistische Minderheit als verantwortungslose Ohnemichels brandmarkte. Dies ist übrigens der herrschende Blickwinkel der Jugendforschung – von den Schelskys und Jaides der 1950er bis zur letzten Shell-Studie: Macht die Jugend bei allem, was anliegt, mit oder muss man sich, wegen ihrer Skepsis, ihres Protests oder ihrer No-Future-Perspektive, Sorgen machen?

*Johannes Schillo*

## MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

**Karlheinz H. Arndt**, Am Birkenfeld 32, 93170 Bernhardswald; **Simone Bell-D'Avis**, Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz, Marzellenstraße 32, 50668 Köln; **Dr. Eduard Jan Ditschek**, Charlottenburger Ufer 2a, 10587 Berlin; **Stefan Dreeßen**, Bischöfliches Ordinariat Bistum Speyer HA I/21, Behindertenseelsorge, 67343 Speyer; **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Beatrix Eder-Gregor**, biv – die Akademie für integrative Bildung, A-1070 Wien, Mariahilferstraße 76 / Stiege 7 / Top 69; **Michael Geisberger**, Katholische Hörgeschädigten-Seelsorge im Bistum Augsburg, 86140 Augsburg; **Gerlinde Gregori**, **Aleksander Pavkovic**, **Margrita Appelhans**, Deutsches Katholisches Blindenwerk e.V. DKBW, Referat Erwachsenenbildung, Frohndbrunnengasse 35, 74821 Mosbach; **Claudia Hausberger**, Katholisches Kreisbildungswerk Mühldorf e.V., Kirchenplatz 7, 84453 Mühldorf a. Inn; **Hubert Hüppe**, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 11017 Berlin; **Prof. Dr. Arnim Kaiser**, **Ruth Kaiser**, Fortunatusstraße 31, 54292 Trier